



MAIQUE MICHELE FUNKE KICH

LITERATURA EM ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: PROPOSTA DE LEITURA

Novo Hamburgo

2021

MAIQUE MICHELE FUNKE KICH

LITERATURA EM ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: PROPOSTA DE LEITURA

Trabalho de Conclusão apresentado à banca de defesa do Mestrado Profissional em Letras como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras, pela Universidade Feevale.

Orientador: Prof. Dr. Ernani Mügge

Co-orientadora: Prof.^a Dr.^a Juracy Ignez Assmann Saraiva

Novo Hamburgo

2021

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

Kich, Maique Michele Funke.

Literatura em escola de tempo integral : proposta de leitura /
Maique Michele Funke Kich. – 2021.

82 f.; il. color.; 30 cm.

Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade
Feevale, Novo Hamburgo-RS, 2021.

Inclui bibliografia e anexos.

“Orientador: Prof. Dr. Ermani Mügge ; Co-orientadora: Prof.^a
Dr.^a Juracy Ignez Assmann Saraiva”.

1. Ensino fundamental. 2. Leitura literária. 3. Literatura.
4. Tempo integral. I. Título.

CDU 028.6:373.3

Bibliotecária responsável: Bruna Heller – CRB 10/2348

MAIQUE MICHELE FUNKE KICH

LITERATURA EM ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: PROPOSTA DE LEITURA

Componentes da Banca de Examinadora:

Prof. Dr. Ernani Mügge (Orientador)
Universidade Feevale

Prof. Dr. Gabriel Grabowski
Universidade Feevale

Prof.^a Dr.^a Graziella Souza dos Santos
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Dedicatória

*Dedico este trabalho ao meu marido,
Júnior, e aos meus filhos, Cícero e
Cecília, por toda paciência e
compreensão.*

AGRADECIMENTOS

Um agradecimento especial...

À minha família pelo apoio incondicional na busca de mais um sonho, mas especialmente por compreenderem as inúmeras ausências, mesmo dentro de casa, em virtude das leituras e escritas;

Ao meu esposo Júnior, pelo respeito e pela complacência que sempre demonstrou por meus sonhos e meu desejo de enfrentar novos desafios;

Aos meus filhos, Cícero e Cecília, pelo carinho e amor que sempre demonstraram a mim e pelo amparo recebido enquanto eu aperfeiçoava este trabalho;

À minha mãe, Odila Peres Funke, que foi o meu porto seguro sempre, protegendo meus maiores tesouros enquanto eu estudava;

À minha irmã Márcia Tatiane Funke Dieter, que tantas vezes me ajudou no percurso desta caminhada;

A meus colegas da EEEM Pastor Heinirich Hunsche e da EMEFTI 20 de Março, por toda ajuda prestada a mim antes e durante o curso de Mestrado;

Ao meu orientador, professor Ernani Mügge, pelas orientações sempre tão esclarecedoras ao longo do desenvolvimento da pesquisa;

À minha co-orientadora, professora Juracy Assmann Saraiva, por orientar com clareza meus primeiros passos no curso, pelo profissionalismo e motivação;

À Banca de Qualificação, composta pelos professores Gabriel Grabowski e Tatiane Kaspari, pela revisão atenciosa de meu trabalho e pelas contribuições à minha pesquisa;

Aos professores das disciplinas do curso, que aprimoraram minha técnica de pesquisa e me colocaram em contato com materiais de qualidade acadêmica, abrindo caminhos para meu desenvolvimento profissional.

Muito obrigada!

RESUMO

Este trabalho de conclusão de curso aborda a importância da Leitura e da Literatura nos anos iniciais do ensino fundamental, em Escolas Tempo Integral, com o intuito de contribuir com a pesquisa e prática docente no Brasil. A pesquisa se justifica pelas lacunas encontradas no campo de pesquisa, confirmando a inexistência de práticas voltadas a desenvolver a competência leitora nesses espaços. A fim de atingir os objetivos propostos a que se propõe, apresenta uma prática para desenvolver as potencialidades leitoras, contribuindo com o desenvolvimento cognitivo dos alunos. Para debater esse tema, estabeleceu-se o seguinte problema de pesquisa: “Como desenvolver um projeto de leitura de texto literário na escola de tempo integral?”, que dialoga com conceitos de Escola de Tempo Integral, Literatura e Leitura estudados e defendidos por Teixeira (1977), Branco (2012), Eagleton (1983), Jakobson (1969), Pino (1970), Dilthey (1989), Lefebvre (1975), Candido (1989; 2004), Larrosa (2000), Marchesi (2004), Mello (2010), Edgar Morin (2002) e Mügge e Saraiva (2006). Com isso, o produto deste trabalho foi pensado como uma proposta de aplicação para apoiar educadores e pesquisadores, contemplando, assim, uma das principais exigências do curso. Tem como método científico o hipotético-dedutivo, com base na observação do objeto em questão. O trabalho descreve o processo de implementação da escola pública e da escola de tempo integral no Brasil, citando seus principais idealizadores. Cita e analisa documentos reguladores e mantenedores, como o Regimento Escolar e o Projeto Pedagógico, com o objetivo de verificar as questões organizacionais e pedagógicas da escola de tempo integral no século XXI. Conceitua literatura, comentando suas funções e as principais contribuições para formação humana. Finalmente, desenvolve uma proposta metodológica de projeto de leitura, fundamentada teoricamente, para ser aplicada em escolas de tempo integral. A partir das pesquisas realizadas foi possível confirmar que desenvolver um trabalho com Leitura e Literatura é muito importante, pois comprova que contribui para a melhoria da competência linguística e, para além do prazer da leitura, humaniza o leitor.

Palavras-chaves: Ensino Fundamental; Leitura literária; Literatura; Tempo Integral.

RESUMEN

Este documento de conclusión del curso aborda la importancia de la lectura y la literatura en los primeros años de la enseñanza, basada en las escuelas de tiempo completo, para contribuir a la investigación y la práctica docente en Brasil. La investigación se justifica por las lagunas encontradas en el campo de investigación, confirmando la inexistencia de prácticas orientadas a desarrollar la competencia lectora en estos espacios. Para lograr los objetivos propuestos a los que se propone, se presenta una práctica para desarrollar a los lectores potenciales, contribuyendo a su desarrollo cognitivo. Para discutir este tema se estableció el siguiente problema de investigación: "¿Cómo puedo desarrollar un proyecto de texto litúrgico en una escuela de tiempo completo?", Que dialoga con los conceptos de Escuela de Tiempo Completo, Literatura y Lectura, estudiado y defendido Teixeira (1977), Branco (2012), Eagleton (1983), Jakobson (1969), Pino (1970), Dilthey (1989), Lefebvre (1975), Candido (1989; 2004), Larrosa (2000), Marchesi (2004), Mello (2010), Edgar Morin (2002) y Mugge y Saraiva (2006). Con ello, se pensó en el producto de este trabajo como una propuesta de aplicación para apoyar a los educadores e investigadores, contemplando así uno de los principales requisitos del curso. Su método científico es el hipotético-deductivo, basado en la observación del objeto en la búsqueda. El trabajo describe el proceso de implementación de la escuela pública y la escuela de tiempo completo en Brasil, citando a sus principales creadores. Cita y analiza documentos normativos y mantenedores, como el Reglamento Escolar y el Proyecto Pedagógico, con el objetivo de verificar las cuestiones organizativas y pedagógicas de la escuela de tiempo completo en el siglo XXI. Conceptualiza la literatura, comentando sus funciones y principales aportes a la formación humana. Finalmente, desarrolla una propuesta metodológica para un proyecto de lectura, de base teórica, para ser aplicado en escuelas de tiempo completo. A partir de la investigación realizada con el fin de constatar que desarrollar un trabajo con Lectura y Literatura es muy importante, ya que demuestra, que contribuye a una mejora de la competencia lingüística, y además del placer de la lectura, humaniza al lector.

Palabras clave: Escuela Primaria; Lectura literaria; Literatura; Tiempo Integral.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 - Quebra-cabeça “a mensagem deixada pelo Pequeno Príncipe”.....	77
Imagem 2 - Analisando o livro pela capa.....	79
Imagem 3 - Pequeno Príncipe.....	87
Imagem 4 - O Piloto.....	87
Imagem 5 - A Rosa.....	87
Imagem 6 - A Raposa.....	88
Imagem 7 - A Serpente.....	88
Imagem 8 - A Raposa e o Pequeno Príncipe.....	95
Imagem 9 - Exemplos discurso direto e indireto.....	96
Imagem 10 - Movimento de rotação e translação.....	98
Imagem 11 - Fusos horários existentes no mundo.....	100
Imagem 12 - Dicas para criação do resumo.....	104
Imagem 13 – Mapa mundi.....	111
Imagem 14 - Ideias de publicações ou cópias dos portfólios.....	113

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CECR	Centro Educacional Carneiro Ribeiro
CIEPS	Centros Integrados de Educação Pública
DOM	Documento Orientador Municipal
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e do Magistério
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNBE	Programa Nacional Biblioteca da Escola
PNEs	Planos Nacionais de Educação
PP	Projeto Pedagógico
RCG	Referencial Comum Curricular
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL	23
2.1 A IMPLEMENTAÇÃO DA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL NO BRASIL	23
2.2 A NORMATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	26
2.3 ÍNDICES DE ALUNOS MATRICULADOS EM ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL	34
3 ORGANIZAÇÃO E ESTRUTURA DE UMA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL	39
3.1 A ROTINA DE UMA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL DA REGIÃO	40
3.2 REGULAMENTAÇÃO ESCOLAR	42
3.3 OS OBJETIVOS	44
3.4 REGIMENTO ESCOLAR	44
4 CONCEITUANDO LITERATURA	47
4.1 DEFINIÇÕES DE LITERATURA	47
4.2 A FUNÇÃO DA LITERATURA	50
5 PROJETO DE LEITURA “A LEITURA NA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: DO MATUTINO AO VESPERTINO”	59
5.1 INTRODUÇÃO	59
5.2 JUSTIFICATIVA	60
5.3 OBJETIVO GERAL	61
5.3.1 Objetivos específicos	62
5.4 METODOLOGIA	63
5.5 PROPOSTA DE PROJETO	68
5.5.1 Diagnóstico da turma	69
5.5.2 Proposição das atividades	71
5.5.3 Atividades antes do livro (pré-leitura)	74
5.6 PRÉ- ATIVIDADE DE LEITURA	76
5.6.1 Atividade após a escolha do livro	78
5.6.1.1 <i>Proposta de Roteiro</i>	79
5.7 AVALIAÇÃO	114
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	116
REFERÊNCIAS	119
ANEXOS	125

ANEXO 1- FICHA DIAGNÓSTICA DA PROFICIÊNCIA LEITORA.....	125
ANEXO 2- FICHA SOBRE LEITURA INDIVIDUAL	126
ANEXO 3- SUGESTÃO DE GRÁFICOS.....	127
ANEXO 4- MATRIZ DE REFERÊNCIA	128
ANEXO 5- TABELA DE AVALIAÇÃO	129
ANEXO 6- TABELA DE HABILIDADES PARA LÍNGUA PORTUGUESA, 5º ANO ...	131

1 INTRODUÇÃO

O tema da presente proposta – A leitura em espaços-tempos de escolas de tempo integral – apresenta uma estratégia que possibilita estimular a fruição leitora nos alunos que frequentam uma escola de tempo integral. A proposta distingue-se de outras por contemplar as possibilidades de sistematização da leitura em diferentes tempos e espaços escolares. Dessa forma,

A educação é permanente não porque certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de sua finitude. Mais ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia, mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí. (FREIRE, 1993a, p. 22-23).

A proposta foi criada a partir de uma investigação em uma escola pública de tempo integral, onde a mestranda leciona desde 2013, ano em que foi fundada. A professora fez parte do processo de implementação dessa escola desde o princípio. A instituição fica localizada no município de Linha Nova, no Vale do Caí, 60 km distante da capital Porto Alegre, no Rio Grande do Sul, e conta com um turno estendido, o que aumenta significativamente as oportunidades para desenvolver a leitura, levando aos profissionais da educação - professores, gestores e outros - a acreditarem que isso pode ser um diferencial para os alunos que frequentam a escola. Baseada na observação dessa realidade escolar, a mestranda construiu um panorama da escola de tempo integral e, partindo disso, sugeriu a aplicação do projeto de leitura em questão.

Entretanto, devido a proliferação e o agravamento da pandemia causada pela Covid-19¹ vivida nos anos de 2019 e 2020 e a nova ordem mundial instaurada, inviabilizou a aplicação do projeto de leitura.

A ideia inicial era de que o projeto pudesse ser aplicado aos alunos dos anos iniciais, especificamente do 5º ano, matriculados em escolas de tempo integral, através de uma proposta pedagógica que promova e desenvolva a leitura,

¹ A doença de coronavírus 2019 (COVID-19, do inglês *coronavirus disease*) nome oficial da doença de acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS,) resulta em doença respiratória grave como pneumonia e insuficiência pulmonar, além de manifestações digestivas e sistêmicas.

ampliando os momentos, espaços e situações, que oportunize ao educando o contato com o texto literário sob enfoques diferentes de tempo e espaço. Acredita-se que a presente proposta possa ser aplicada em outros níveis de ensino com as devidas adaptações.

A título de contextualização, é descrito a seguir, de forma breve e introdutória, a trajetória educacional da autora anterior ao ingresso na Universidade Feevale, descrevendo as linhas gerais do percurso acadêmico e a sua relação com o tema escolhido, presente nesta pesquisa.

O Ensino Médio foi cursado em uma escola da rede estadual - Escola Estadual de Ensino Médio Professor Mathias Schutz - no município de Ivoti, no Rio Grande do Sul. Em 1999, começou a trabalhar como atendente de creche², durante um período, no qual a Educação Infantil ainda era vista como assistencialismo³ no Brasil. Como era muito jovem e sem experiência alguma nessa área, sentiu a necessidade de iniciar uma formação acadêmica específica que pudesse auxiliar na demanda das atividades.

Sendo assim, iniciou a primeira graduação, no ano de 2002, no curso de Pedagogia, com ênfase em Educação Infantil e Anos Iniciais, pela Universidade Luterana do Brasil (ULBRA), no município de Canoas, Rio Grande do Sul, onde desenvolveu pesquisas e estudos sobre o tema em questão, evidenciando-o no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), envolvendo a temática: Leitura e literatura.

Após muitos anos dedicados à Educação Infantil na rede privada, em 2010, foi nomeada para lecionar nos anos iniciais, no município de Linha Nova - RS, no mesmo ano em que concluiu o curso de Pedagogia. Como a educação sempre foi motivação para a professora, logo iniciou o curso de Pós-Graduação em Educação para Diversidade, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, em Porto Alegre - RS, em que o foco central da pesquisa, também, se direcionou para o Estudo da Literatura.

No ano de 2012, foi nomeada em mais um concurso público para lecionar para os Anos Iniciais, também, no município de Linha Nova, porém pela Secretaria

² Segundo a LDB, Lei de Diretrizes e Bases, Creche é o conceito de um nível dentro da Educação Infantil, destinado a atender crianças de 0 a 3 anos.

³ A educação infantil tinha um aspecto assistencialista, seu objetivo era dar assistência às crianças. A educação infantil hoje é uma conquista social, pois somente com a Constituição Federal de 1988 determinou-se a educação infantil como parte do sistema educacional e não mais de cunho assistencial.

do Estado do Rio Grande do Sul. Com o passar dos anos, as redes estaduais passaram a perder as turmas que compunham o currículo, que, por sua vez, migravam para as redes municipais, pelo desinteresse⁴ do Estado em manter o currículo. Na rede estadual, onde lecionava, não foi diferente e isso implicava em não ter mais para quem lecionar, uma vez que não haveria mais alunos matriculados nos Anos Iniciais.

No ano de 2014, ingressou na segunda graduação, no curso de Licenciatura em Letras, pela modalidade Educação à Distância (EAD), por meio do Instituto Superior de Educação Elvira Dvrell (ISEED) e, em 2017, após os estágios obrigatórios e a conclusão dessa graduação, passou a lecionar a disciplina de Língua Portuguesa para os anos finais do Ensino Fundamental, apresentando como tema do TCC a Literatura. Antes de cursar Letras, ainda se especializou em Gestão Escolar: Supervisão e Orientação Escolar pelo Centro Universitário Barão de Mauá, concluindo o curso com a escrita de um artigo sobre o tema Leitura e Literatura.

Ao longo do percurso que evidencia o entrelaçamento da leitura por todas as áreas de formação, percebe-se a importância da leitura como forma de fomentar o gosto pela arte literária. Entende-se que leitura é imprescindível ao ser humano e, por meio dela, os leitores tornam-se capazes de compreender o mundo, não apenas decodificando os signos, mas transformando e sendo transformados, inserindo no indivíduo a capacidade de compreender, de forma muito particular, a realidade. A mestranda compartilha da concepção de Antônio Candido que define a literatura como:

O processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. (CANDIDO, 2004, p. 180).

⁴Segundo a LDB, no Art. 10º, inciso VI, “Os Estados incumbir-se-ão de assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio”. Já o Art. 11º, inciso V, diz que: “Os Municípios incumbir-se-ão de oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino. O que torna a lei ambígua, pois, nas entrelinhas, a lei permite que o município acolha a demanda dos anos iniciais do ensino fundamental”.

A escola tem uma grande responsabilidade e, sob sua incumbência, muitas demandas, dentre elas, aperfeiçoar a leitura através da convivência com o texto literário. Entretanto, por vezes, a leitura não consegue estabelecer uma relação entre o fazer pedagógico e o desempenho esperado do leitor, o que também favorece o desinteresse pela leitura por parte do aluno.

Os alunos que frequentam a escola de tempo integral, permanecem no espaço escolar pelo menos nove horas ininterruptas, desenvolvendo atividades pertinentes aos anos iniciais do ensino fundamental, ou seja, o dobro de tempo que está previsto por lei em uma escola de ensino regular, logo, pressupõe-se que, pelos motivos apresentados, existe a possibilidade de ampliar e intensificar as estratégias de leitura, adequando-as aos interesses das crianças, criando assim experiências muito significativas.

Por atuar em uma escola de tempo integral e verificar as possibilidades na área da leitura, após intensa pesquisa, foi possível observar que, neste campo, existem muitas produções brasileiras sobre a leitura na escola. Destacam-se autores como: Nelly Novaes Coelho, Lucimar Bacca, Ernani Mügge, Juracy Ignez Assmann Saraiva, Antonio Dimas e Eni de Lourdes Pulcinelli Orlandi - todos com importantes linhas de pesquisa. No entanto, olham para a leitura, de modo geral, sem especificar o olhar para as possibilidades da leitura em escola de tempo integral. Já os estudos de ensino e literatura trazem, também, diversos estudos específicos, porém não enfocam o tema escola de tempo integral.

Embora haja uma produção vasta sobre educação de tempo integral apresentando diferentes temáticas, como as teses: “A educação integral na escola de tempo integral: as condições históricas, os pressupostos filosóficos e a construção social da política de Educação Integral como direito no Brasil⁵”; ou ainda, “Escola de tempo integral: análise do processo de implementação em Campo Grande⁶”; “Educação em (tempo) integral na escola pública: condicionantes históricos, limites e desafios atuais⁷”; não foi localizada nenhuma pesquisa na

⁵Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, por MARIA CRISTIANI GONÇALVES SILVA.

⁶Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados, por VÂNIA LÚCIA RUAS CHELOTTI DE MORAES.

⁷ Dissertação apresentada ao Programa De Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), por DUCENILDE DA COSTA FURTADO.

Plataforma do CAPES que verse sobre a relação entre leitura e escola de tempo integral.

Desta forma, o tema desta pesquisa, leitura na educação em tempo integral, pode ser compreendido como algo insólito, considerando que estudos e pesquisas realizados a partir desta realidade ainda não existem. Portanto, este projeto revelou-se importante, pois tende a ser um dos estudos sobre a apropriação da leitura em espaços e momentos estendidos, no caso, em uma escola de tempo integral.

Sendo assim, na impossibilidade da sua aplicação prática, esta proposta buscou auxiliar na compreensão da importância da literatura e sua posterior implementação e execução na escola de tempo integral, observando todos os processos que acompanham o ato de ler, resultando em outros comportamentos na relação com o texto, principalmente, em se tratando de alunos que encontram-se em vulnerabilidade social e que, em outras condições, não teriam a oportunidade de permanecer na escola no contraturno ou mesmo ter o acesso ao texto literário.

Nesse contexto, tornou-se possível criar situações de leitura que possam contribuir de forma enriquecedora no desenvolvimento dos educandos e na absorção literária. Estima-se que, além de perpassar pela leitura, os alunos possam apropriar-se dela de forma prazerosa e lúdica, através de possibilidades que aprimorem a leitura e a escrita, sucessivamente e, assim, desenvolvam a fruição leitora.

O tema submetido surgiu da trajetória diária da autora e está diretamente ligado à área de atuação, assim como as temáticas leitura e literatura, que perpassaram por toda a formação acadêmica, contribuindo significativamente para esta pesquisa.

Essa temática faz inferência aos conceitos abordados, estando diretamente vinculada ao Mestrado Profissional em Letras da Universidade Feevale, dentro da linha de pesquisa: Língua e Literatura: reflexões sobre a linguagem.

Como problema de pesquisa, tem-se o seguinte: como desenvolver um projeto de leitura de texto literário na escola de tempo integral? Inserindo práticas pedagógicas mais significativas, gradativamente, na rotina escolar, pensadas e realizadas de maneira sistemática, que possibilitem desenvolver habilidades leitoras e fomentem a formação de leitores. E, dessa forma, as oportunidades de leitura, pensadas a partir de um planejamento estratégico, poderiam despertar no leitor o pensamento crítico-reflexivo, se considerada uma proposta de escola em tempo

integral, com momentos e espaços ampliados, vindo a ser um diferencial, aumentando significativamente as oportunidades para desenvolver a leitura com alunos de escola pública, resultando em leitores mais proficientes.

O objetivo geral do estudo é: propor um projeto para ser aplicado e, posteriormente, identificar quais os benefícios encontrados no processo ensino-aprendizagem para os educandos que frequentam uma escola de tempo integral, considerando o período de permanência na escola e a ampliação dos momentos e espaços destinados à leitura sistemática.

Os objetivos específicos, elencados para a elucidação do problema de pesquisa, são os seguintes:

- a) realizar análise histórica da escola de tempo integral;
- b) descrever o funcionamento da escola de tempo integral da região Vale do Caí;
- c) conceituar literatura, sua definição e função;
- d) analisar a importância da leitura para formação do leitor;
- e) elaborar um programa de leitura sistemática para a escola de tempo integral que possa ser replicado em escolas de tempo integral e, com adaptações, em escolas de ensino regular.

Buscando examinar a temática proposta, bem como tentando encontrar as respostas e os resultados que cercam a problemática apontada neste projeto de pesquisa, este trabalho visa compreender e acompanhar as situações que promovem a leitura sistemática em escolas de tempo integral, mensurando seus resultados. Portanto, esta pesquisa é de “natureza aplicada, pois objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática dirigida à solução de problemas específicos” (PRODANOV, 2013, p.51). E classificada, também, como explicativa, pois “tem como preocupação central identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos” (GIL, 2002, p.171).

Diante da realidade citada e com o intuito de aproximar-se do objeto de estudo, o método a ser utilizado será o hipotético-dedutivo, que se justifica através das hipóteses levantadas e dos diversos procedimentos utilizados, os quais poderão confirmá-las ou não, podendo basear-se na observação da prática escolar e no acompanhamento do processo em questão.

Com relação aos procedimentos, direciona-se para uma pesquisa qualitativa, que irá embasar-se na legislação vigente no Brasil atualmente, nos documentos

oficiais, além da revisão bibliográfica, com o intuito de investigar quando e como foram criadas as escolas de tempo integral, além de verificar as discussões teóricas existentes nas três esferas: Federal, Estadual e Municipal. Conforme Prodanov,

O pesquisador mantém contato direto com o ambiente e o objeto de estudo em questão, necessitando de um trabalho mais intensivo de campo. Nesse caso, as questões são estudadas no ambiente em que elas se apresentam sem qualquer manipulação intencional do pesquisador. A utilização desse tipo de abordagem difere da abordagem quantitativa pelo fato de não utilizar dados estatísticos como o centro do processo de análise de um problema, não tendo, portanto, a prioridade de numerar ou medir unidades. (PRODANOV, 2013, p. 70).

Com base na observação do itinerário, mapeamento e acompanhamento da rotina diária da escola, descreverei o processo organizacional do funcionamento escolar, bem como a localização dos espaços, através de um croqui, situando o leitor.

Todo o levantamento bibliográfico acompanhará e embasará as práticas e observações voltadas à leitura sistemática em escola de tempo integral, podendo corroborar ou confrontar com os dados coletados, auxiliando na compreensão do processo em desenvolvimento.

Algumas obras foram criteriosamente selecionadas, pela sua relevância, para compor a metodologia utilizada no desenvolvimento do roteiro de leitura, descrito no último capítulo.

A obra *Literatura na escola: Propostas para o ensino fundamental*, dos autores Juracy Assmann Saraiva e Ernani Mügge (2006), foi utilizada e apresenta uma metodologia para auxiliar no desenvolvimento de um roteiro de leitura, apresentando três etapas: atividade introdutória de recepção ao texto, leitura compreensiva e interpretativa do texto e transferência e aplicação da leitura.

As autoras Maria da Glória Bordini e Vera Teixeira Aguiar (1993), na obra *Literatura: a formação do leitor (alternativas metodológicas)*, apresentam cinco etapas metodológicas, que visam oportunizar ao aluno a experiência estético-literária, através de uma sequência progressiva de leituras e momentos reflexivos. Entretanto, far-se-á uso da primeira etapa, que prevê a determinação do horizonte de expectativas leitoras, em que o professor faz uma previsão inicial apresentando obras diversas de acordo com as preferências dos alunos.

O aporte metodológico *Caminhos da literatura infantil e juvenil*, da autora Joana Cavalcanti (2002), também foi utilizado. Na obra, a autora contribui com

situações que possibilitem uma leitura prazerosa e a livre participação dos ouvintes, através de seus anseios e opiniões.

Outra referência utilizada foi a obra *Vivências e dinâmicas na ação pedagógica*, Cavalcanti (2002), e traz como sugestões metodológicas, e dinâmicas diversas, que servem como instrumento disparador para o educador seduzir o leitor.

E por fim, utilizou-se ainda a obra *Literatura infantil*, de José Nicolau Gregorin Filho (2009), um livro disponibilizado pelo PNBE. A metodologia apresenta os tipos de destinadores existentes, e as suas classificações, como: pré-leitor, leitor iniciante, leitor em processo, leitor fluente e leitor crítico.

O estudo em questão, tem como foco turmas de 5º ano do ensino fundamental, de escolas de tempo integral, onde atuo. Será realizada uma sondagem com os professores dessas turmas, a fim de entender e situar, em que fase ou nível leitor os alunos se encontram.

A proposta de projeto foi desenvolvida a partir de uma realidade escolar diferenciada, pensada primeiramente para ser aplicada em uma escola pública de tempo integral - espaço onde os alunos permanecem o dia inteiro - frequentando as aulas dos anos iniciais do ensino fundamental e as aulas diversificadas, alternadamente, entre os turnos da manhã e tarde, com o intervalo do almoço-realizado na própria escola - e descanso antes do reinício das aulas à tarde e repensada posteriormente, devido à inviabilidade de sua aplicação, em decorrência da pandemia da Covid-19, servindo como proposta para ser aplicada em escola de tempo integral.

A análise inicia-se pela sondagem dos alunos da rede municipal, cuja turma será submetida à execução do projeto. Os alunos responderão aos questionários e participarão de sondagens que estarão devidamente anexados ao TCC, com enfoque nas mudanças percebidas neles antes da aplicação do projeto de leitura sistemática. Essa sondagem inicial orientará o caminho pelo qual o projeto deverá seguir.

A ideia inicial, após a sondagem realizada com a turma, será escolher criteriosamente os textos literários a serem explorados. Em seguida, iniciar os momentos dedicados às leituras literárias diárias, desenvolvidas ora no turno da manhã, ora no turno da tarde.

A leitura diária contribuirá para que o aluno se aproxime dos livros, criando o hábito de leitura. Esse tipo de atividade será realizado uma vez ao dia, em um dos

turnos de aula disponíveis, manhã ou tarde, em horário e espaço a serem definidos no decorrer do projeto. Cabe ao professor usar a criatividade, inovando tanto no espaço físico, como na dinâmica da atividade para que todos os alunos assumam seu papel, desenvolvendo o prazer pela leitura.

Buscando examinar a temática proposta, bem como tentando encontrar as respostas e os resultados que cercam a problemática apontada neste projeto de pesquisa, este trabalho visa acompanhar as situações que promovem a leitura sistemática na escola de tempo integral e seus resultados, produzindo material de apoio.

O TCC do Mestrado Profissional em Letras será composto por cinco capítulos. O capítulo 2, intitulado “A escola de tempo integral”, abordará a ênfase dada à escola de tempo integral, bem como a sua implementação no Brasil, trazendo como referência os fatores responsáveis pelas principais mudanças na educação pública brasileira, a implementação da escola de tempo integral no Brasil e as leis que as regem, além da projeção do índice de matrículas em escolas de tempo integral.

No capítulo 3, “Organização e estrutura de uma escola de tempo integral”, descrever-se-á minuciosamente como acontece a organização do tempo e do espaço nesta escola de tempo integral, baseando-se na observação da rotina, desde o início do dia letivo até o término dele, considerando todas as etapas que o compõem, pois passar o dia todo na escola implica estar conectado com esta rede, além de descrever a rotina de uma escola de tempo integral e apresentar os documentos orientadores e reguladores da instituição de ensino.

No capítulo 4, “Conceituando literatura”, serão retomados os principais conceitos sobre literatura e sobre o texto literário, bem como os autores que se debruçaram sobre esse tema, oportunizando transpor essas referências teóricas para as práticas que poderão ocorrer com a aplicação do projeto.

Já no capítulo 5, “Proposta de projeto”, será proposto um projeto que poderá ser aplicado em escolas de tempo integral e, com as devidas adaptações, em demais escolas de ensino regular. Além disso, propõem-se mostrar que a educação em tempo integral pode e deve ser vista como uma oportunidade, pois ao contemplar esse período estendido, o corpo docente poderá proporcionar aos alunos mais oportunidades educativas de forma sistemática, além de um acompanhamento pedagógico mais intenso. A proposta de Projeto tem como base a obra *O Pequeno*

Príncipe, de Antoine de Saint-Exupéry (1900-1944), pela tradução de Guilherme Miranda (2015). Será enfatizado sobre a importância do ato de ler, apontando como uma das finalidades primordiais a formação de leitores. Sendo a leitura um ato de grande importância para a aprendizagem do ser humano, além de favorecer a aprendizagem, aprimora a escrita (SARAIVA; MUGGE; KASPARI, 2017).

Entende-se que, a partir dessa estrutura, o trabalho conseguirá atingir todos os objetivos a que se propõe, oportunizando situações não convencionais aos educandos, permitindo, assim, se possível, ultrapassar quaisquer expectativas.

2 A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL

Neste capítulo, a ênfase será dada à escola de tempo integral, bem como a sua implementação no Brasil, trazendo como referência inicial um fator importante e que se tornou um divisor de águas na educação pública em nosso país (GADOTTI, 2009). Trata-se do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1986), que teve início no ano de 1932 e impulsionou um movimento para tentar modificar o sistema educacional do Brasil, considerado desigual.

Serão apontadas as principais ideias de alguns autores que, além de participarem deste manifesto e fazerem parte do grupo de vinte e seis pessoas que assinaram esse importante documento, acabaram dedicando toda a sua vida e obra à educação de escola pública, idealizando e transformando a educação brasileira no século XX (FREITAS; GALTER, 2007).

Autores que contribuíram significativamente para a educação brasileira e para a implementação das escolas de tempo integral no Brasil, como o filósofo Anísio Teixeira, um grande idealizador e defensor da escola pública e da escola de tempo integral, e o educador Darcy Ribeiro, que lutou incansavelmente pela escola pública, afirmando que ela era a maior invenção do mundo, darão o embasamento teórico a este capítulo. E ainda,

Os programas-políticos como Programa Mais Educação, Escola de Tempo Integral ou Escola Integrada podem ser vistos como que puxando para o realismo comprometido, tendo o grande mérito de chamar o pensar e fazer educativo e seus profissionais ao reconhecimento dessa centralidade do direito à vida, ao corpo, ao espaço, ao tempo e à sua inseparabilidade dos processos de educar, ensinar, aprender, humanizar-nos. Carregam um impulso testemunhal. Advertem sobre a urgência de levantar, como profissionais da educação, questões prévias ou de raiz: quais são as condições do viver, das vivências corpóreas, espaciais, temporais, das infâncias-adolescências com que trabalhamos. (MOLL, 2011, p. 40-41).

2.1 A IMPLEMENTAÇÃO DA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL NO BRASIL

As primeiras ideias sobre escola de tempo integral no Brasil datam do ano de 1932, no período da segunda República, ganhando força através do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1986), cujo objetivo era renovar o sistema educacional brasileiro, que era visto como “tradicional”. De acordo com suas concepções, essa seria a única maneira de reconstrução nacional e, assim, propunham uma educação

comum para todos. Ao todo, foram vinte e seis participantes que assinaram o Manifesto dirigido ao povo e ao governo, entre eles, Anísio Teixeira (1900-1971), Fernando de Azevedo (1894-1974), Cecília Meireles (1901-1964) e Edgard Roquette-Pinto (1884-1958).

Para Saviani (1986), a atuação de Anísio Teixeira sofreu resistência dos grupos dominantes de sua época, os quais eram contrários às transformações da sociedade que visassem à superação das desigualdades que sempre marcaram a realidade brasileira. O autor relata que, “no Brasil, a realidade histórica apresentava uma educação segregadora e tradicional, desde os seus primórdios, onde a escola era para os setores dominantes, para a elite, inclusive os currículos eram preparados visando atender aos “privilegiados” (TEIXEIRA, 1977, p. 29).

Entre os anos de 1931 a 1935, quando Anísio Teixeira - um dos participantes do Manifesto e um grande idealizador que transformou a educação brasileira no século XX - assume a Diretoria de Instrução Pública no Distrito Federal e consegue idealizar suas propostas, criando um projeto inovador para educação no Rio de Janeiro. Durante esse tempo, fundou cinco escolas experimentais para colocar em prática as mudanças que pretendia implantar em todo o sistema de ensino do Distrito Federal, porém ainda não eram escolas de tempo integral. Segundo Pereira, “[...] deveriam ter uma função integral, ou seja, sua organização deveria propiciar à criança um ambiente social que lhe possibilitasse viver plenamente” (PEREIRA, 2012, p. 30).

Quando retorna a sua terra natal, Bahia, e assume a Secretaria Estadual da Saúde e Educação, Anísio ousa implantar a primeira escola de tempo integral, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, que teria o currículo mais completo possível.

De acordo com Branco (2012), o modelo educacional de Anísio Teixeira era composto por quatro Escolas-Classe⁸, onde havia cerca de 500 alunos. Em cada uma delas, os alunos recebiam, em um turno, o ensino dos conteúdos tradicionais e, no contraturno, almoçavam na Escola-Parque⁹ e participavam de atividades culturais, esportivas, artísticas, sociais e de iniciação ao trabalho. Além das atividades escolares, os alunos recebiam atendimento médico e odontológico. O complexo da Escola Parque atendia mil alunos por turno.

⁸Manteria o trabalho tradicional da antiga escola de letras, - ensino de leitura, escrita e aritmética.

⁹Teria a responsabilidade da educação artística, do trabalho manual, das artes industriais, da educação física.

A convite do então Presidente da República, Juscelino Kubitschek de Oliveira, Anísio Teixeira juntou-se a outros estudiosos, como Darcy Ribeiro, para juntos projetarem o modelo de educação para a futura capital, Brasília. Lá, também, ele deixou a marca de seu ideal de escola em tempo integral, com a construção de um complexo escolar de uma Escola Parque e Escolas-Classe (BRANCO, 2012).

No final dos anos 50, houve a intenção de ampliar em 50% as vagas da escola pública para os alunos em idade escolar, porém, essa proposta de Tempo Integral e toda a proposta mais completa de ensino, tão bem idealizada por Anísio Teixeira, foram sendo esquecidas, para dar conta da grande demanda, e os governos acabaram oferecendo de dois a três turnos de aula, por escola.

A escola de tempo integral volta a ter destaque por volta dos anos 80. Nessa época, Anísio Teixeira já havia conhecido Darcy Ribeiro, que descreveu Anísio como “a inteligência mais brilhante que conheci. Inteligente e questionador, por isso filósofo” (RIBEIRO, 1994 *apud* GOMES, 2010, p. 36).

Os debates acerca do tema tornam-se mais intensos, ampliando a jornada de tempo integral para São Paulo e Porto Alegre. Os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPS) - criados por Darcy Ribeiro, quando era Secretário da Educação no Rio de Janeiro, no governo de Leonel Brizola, e projetados pelo arquiteto Oscar Niemeyer - foram considerados uma das principais conquistas nas políticas de educação integral do país. Atendiam crianças e adolescentes em turnos estendidos e buscavam oferecer, além das atividades pedagógicas tradicionais, outras possibilidades educativas, recreativas, culturais e amparo assistencial, como atenção básica à saúde e alimentação completa para os estudantes.

Os CIEPS eram muito semelhantes à proposta do Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR), idealizado por Anísio Teixeira e implementado em Salvador, Bahia, passando a ser o modelo de escola. Em 1982, Darcy Ribeiro elegeu-se vice-governador do Rio de Janeiro -chapa encabeçada por Leonel Brizola - e, a partir daí, estava lançada a oportunidade necessária para a concretização do projeto de escolas de tempo integral.

Convencidos de que esse modelo de escola era o mais justo e democrático, considerando as características da sociedade brasileira naquele momento, foram instalados CIEPS em várias regiões do Brasil, onde viviam crianças em alta

vulnerabilidade econômica e social. Darcy Ribeiro era um educador comprometido com a educação brasileira e,

Para ele, a escola pública de ensino comum é a maior das criações humanas e também a máquina com que se conta para produzir democracia. É, ainda, o mais significativo instrumento de justiça social para corrigir as desigualdades provenientes da posição e da riqueza. Para funcionar eficazmente, porém, deve ser uma escola de tempo integral para os professores e para os alunos, como meus CIEPS. (RIBEIRO, apud GOMES, 2010, p.122).

2.2 A NORMATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Desde o início do século XX, houve muitos movimentos para garantir os direitos sociais do cidadão, dentre eles, a luta por melhoria das classes, por melhores políticas públicas que garantissem tanto a qualidade de vida para a população, quanto a efetividade e expansão da escola pública.

Com todas as mudanças socioeconômicas e através de políticas educacionais, o Brasil tentava regulamentar uma proposta de educação em Tempo Integral, por meio da Constituição Federal de 1988, Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) Lei nº 8.090/1990, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/1996, Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e do Magistério (FUNDEF) de 1996, Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) de 2007, os Planos Nacionais de Educação (PNEs) de 2001/2010 e 2014/2024, e o Programa Mais Educação (MENEZES, 2012).

A educação, um direito de todos e um dever do Estado, em seu aspecto geral, tem seu amparo garantido na legislação vigente no Brasil. Sua garantia é descrita em diversos artigos da Constituição Federal de 1988. Ela evidencia o aspecto colaborativo da sociedade para a garantia do desenvolvimento pleno do ser humano, considerando sua diversidade, e garante, em seu art. 227, a proteção integral às crianças e adolescentes como um direito fundamental:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 1988, n.p.).

Ainda sobre a Constituição de 1988, o art. 205 cita a educação como um direito de todos e dever do Estado e da família, devendo ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade com a finalidade do pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

O ECA foi criado pela Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, a fim de dar proteção integral às crianças e adolescentes. Estabelece direitos à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade, à convivência familiar e comunitária, além de abordar questões de políticas de atendimento, medidas protetivas ou medidas socioeducativas, dentre tantas outras providências.

A LDBEN, nº 9394/1996, maior instrumento legal da educação, prevê a ampliação da jornada escolar aos educandos, possibilitando a efetivação da escola de tempo integral. Essa reforma tem início no governo de Fernando Henrique Cardoso e ganha grande força no governo Lula, que passa a ampliar os benefícios para a classe trabalhadora e cria o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), em 2007, com a necessidade de qualificar a educação dentro do programa Educação para Todos.

A proposta de educação em tempo integral é consolidada a partir do PME, através da Portaria Interministerial nº 17/2007, que propunha uma educação em tempo integral. Proposta essa que teve continuidade e se consolidou no governo Dilma (2011/2018), fortalecendo essas políticas públicas.

Instituído pela Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006 e regulamentado pela Medida Provisória nº 339, de 28 de dezembro do mesmo ano, convertida na Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e pelos Decretos nº 6.253 e 6.278, de 13 e 29 de novembro de 2007, como uma política pública de financiamento da educação básica, o FUNDEB destina recursos financeiros para os estados, Distrito Federal e municípios que ofertam o ensino básico, utilizando as matrículas constantes no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, MEC), como critério para o repasse.

Existem várias etapas e entidades federais - órgãos gestores envolvidos até o repasse final às instituições de ensino - iniciando pelo INEP, órgão responsável pelo

levantamento e disponibilização de dados pelo censo escolar. O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) realiza um acompanhamento rigoroso através do apoio técnico, capacitação dos membros, divulga orientações, realiza estudos técnicos e monitora a aplicação dos recursos.

O Ministério da Fazenda disponibiliza os recursos arrecadados para distribuição ao Fundo e realiza o fechamento de contas das receitas anuais do Fundo. O Ministério do Planejamento assegura, no orçamento, recursos federais que entram no Fundo. Por sua vez, o Banco do Brasil distribui os recursos e mantém contas específicas do Fundo, de estados e municípios, e a Caixa Econômica Federal mantém contas específicas do Fundo, de estados e municípios. Um grande esforço conjunto.

O PNE 2014/2024, através da Meta 6 (seis), objetiva oferecer a educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, no Brasil, atendendo, assim, pelo menos 25% (vinte e cinco por cento) dos alunos da educação básica. A proposta poderá, com a ampliação de espaços, promover momentos e atividades educacionais diferenciadas para crianças e adolescentes e, conseqüentemente, resultar na melhoria da qualidade do ensino básico (ZANFERARI; GUILL; ALMEIDA, 2015).

Com a criação de políticas públicas para a educação brasileira que possibilitem a continuidade, a manutenção e a ampliação da oferta da educação em tempo integral - como ocorre com a possibilidade da execução da Meta 6 - uma das vinte metas do PNE, nas perspectivas pedagógicas e sociais, a expectativa é de que ela possa atingir a que se propõe dentro do prazo vigente, 2024. Para tanto, além da disponibilidade e do interesse desses alunos em passar o dia na escola, existe a necessidade da ampliação urgente dessas políticas públicas. Em consonância,

A Emenda Constitucional nº 59/09 mudou a condição do Plano Nacional de Educação (PNE), que passou de uma disposição transitória da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) para uma exigência constitucional com periodicidade decenal, o que significa que planos plurianuais devem tomá-lo como referência. O plano também passou a ser considerado o articulador do Sistema Nacional de Educação, com previsão do percentual do Produto Interno Bruto (PIB) para o seu financiamento. Portanto, o PNE deve ser a base para a elaboração dos planos estaduais, distritais e municipais, que, ao serem aprovados em lei, devem prever recursos orçamentários para a sua execução. (PNE, 2014, p. 5).

O programa Mais Educação, através da Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007, já citada acima, e, posteriormente, disposto no Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010, representa a principal estratégia de indução do Governo Federal para a ampliação da jornada escolar dos estudantes do ensino básico e da organização dos currículos na perspectiva da educação integral, com proposta de atendimento de sete horas ou mais da jornada escolar diária durante todo o ano letivo. Apresenta-se, assim, como uma das principais ações para ampliação da oferta de ensino em tempo integral do Governo Federal.

De acordo com o PNE, entre as possibilidades de atendimento da meta 6, pode-se citar o § 1º do Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010, que dispõe sobre o programa Mais Educação e define educação em tempo integral como a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, ocorrendo por meio do

Art. 1º, § 2º - [...] desenvolvimento de atividades de acompanhamento pedagógico, experimentação e investigação científica, cultura e artes, esporte e lazer, cultura digital, educação econômica, comunicação e uso de mídias, meio ambiente, direitos humanos, práticas de prevenção aos agravos à saúde, promoção da saúde e da alimentação saudável, entre outras atividades. (BRASIL, 2010).

Ainda consoante a orientação, as atividades devem ser desenvolvidas

Art. 1º, § 3º - [...] dentro do espaço escolar, de acordo com a disponibilidade da escola, ou fora dele, sob orientação pedagógica da escola, mediante o uso dos equipamentos públicos e o estabelecimento de parcerias com órgãos ou instituições locais. (BRASIL, 2010).

Desta forma,

[...] garantir educação integral requer mais que simplesmente a ampliação da jornada escolar diária, exigindo dos sistemas de ensino e seus profissionais, da sociedade em geral e das diferentes esferas de governo não só o compromisso para que a educação seja de tempo integral, mas também um projeto pedagógico diferenciado, a formação de seus agentes, a infraestrutura e os meios para sua implantação. Assim, as orientações do Ministério da Educação para a educação integral apontam que ela será o resultado daquilo que for criado e construído em cada escola, em cada rede de ensino, com a participação dos educadores, educandos e das comunidades, que podem e devem contribuir para ampliar os tempos, as oportunidades e os espaços de formação das crianças, adolescentes e jovens, na perspectiva de que o acesso à educação pública seja complementado pelos processos de permanência e aprendizagem. (PNE, 2014, p. 28).

Entretanto, cabe aqui mencionar a transformação pelo qual o programa Mais Educação passou, limitando-o. “Em 2016, o programa foi descontinuado e substituído pelo Novo Mais Educação, que tinha foco prioritário no reforço de Língua Portuguesa e Matemática” (MATUOKA, 2019a, n.p.), impossibilitando assim de garantir as mesmas melhorias na aprendizagem. Além disso,

As escolas atendidas pelo Novo Mais Educação (NME) não têm recebido as verbas necessárias para a continuidade do programa, que visa ampliar a jornada escolar dos estudantes. (MATUOKA, 2019a, n.p.).

De acordo com a gestora Maysa Vieira, secretária municipal de Educação,

A descontinuidade das políticas públicas só traz prejuízo para as redes municipais. O programa deveria ser, na verdade, ampliado, porque ele melhorar a aprendizagem dos alunos, que ficam menos vulneráveis e se alimentam melhor. (MATUOKA, 2019a, n.p.).

“O Mais Educação foi criado em 2007, e tinha como objetivo não só ampliar a jornada escolar, mas garantir que esse tempo a mais na escola fosse de fato voltado para as melhorias na aprendizagem.” (MATUOKA, 2019a, n.p.). Com o foco voltado para o desenvolvimento de habilidades diferenciadas que não estão previstas em escolas de ensino regular,

[...] as escolas ofereciam aulas de arte gráfica e literatura, promoção da saúde, coral, tênis de mesa, fotografia. Dança, teatro, pintura, xadrez, iniciação musical, artesanato, e diversos esportes. E por meio dessas atividades, as crianças iam aprendendo conceitos importantes das disciplinas curriculares e se desenvolvendo integralmente. (MATUOKA, 2019a, n.p.).

Reiterando a importância da escola de tempo integral, Jaqueline Moll (2011, n.p.) acrescenta que “o programa Mais Educação, retomava sonhos alimentados pelos pioneiros de 1932, como Anísio Teixeira e Fernando Azevedo, e dos que vieram depois, como Darcy Ribeiro, Paulo Freire e tantos outros.” Ou seja,

Era uma mudança profunda de paradigma educacional, uma escola ampliando seus tempos, revisitando sua própria história, saindo dessa feição industrial, de horas contadas, marcadas por disciplinas diferentes, professores diferentes, por atividades que não conversavam entre si e nem com o que está acontecendo no país e na vida desses alunos. Fazendo pontes com a comunidade e os saberes relacionados a práticas sociais e culturais. (MATUOKA, 2019a, n.p.).

Moll, ainda alerta para o aumento do fechamento de vagas e de escolas de tempo integral pela falta de investimentos, e em contrapartida a ampliação de presídios e escolas cívicos militares. Segundo a professora titular da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), e ex-diretora de Currículos e Educação Integral da Secretaria de Educação Básica no MEC de 2007 a 2013,

O que precisamos são as condições que as escolas militares têm. Essas escolas contam com professores de 40 horas de dedicação, escolas de tempo integral, de qualidade dos equipamentos. Mas não precisamos da disciplina das forças armadas que é específica para tarefas específicas, e não pode permear a formação de toda a sociedade. (MATUOKA, 2019b, n.p.).

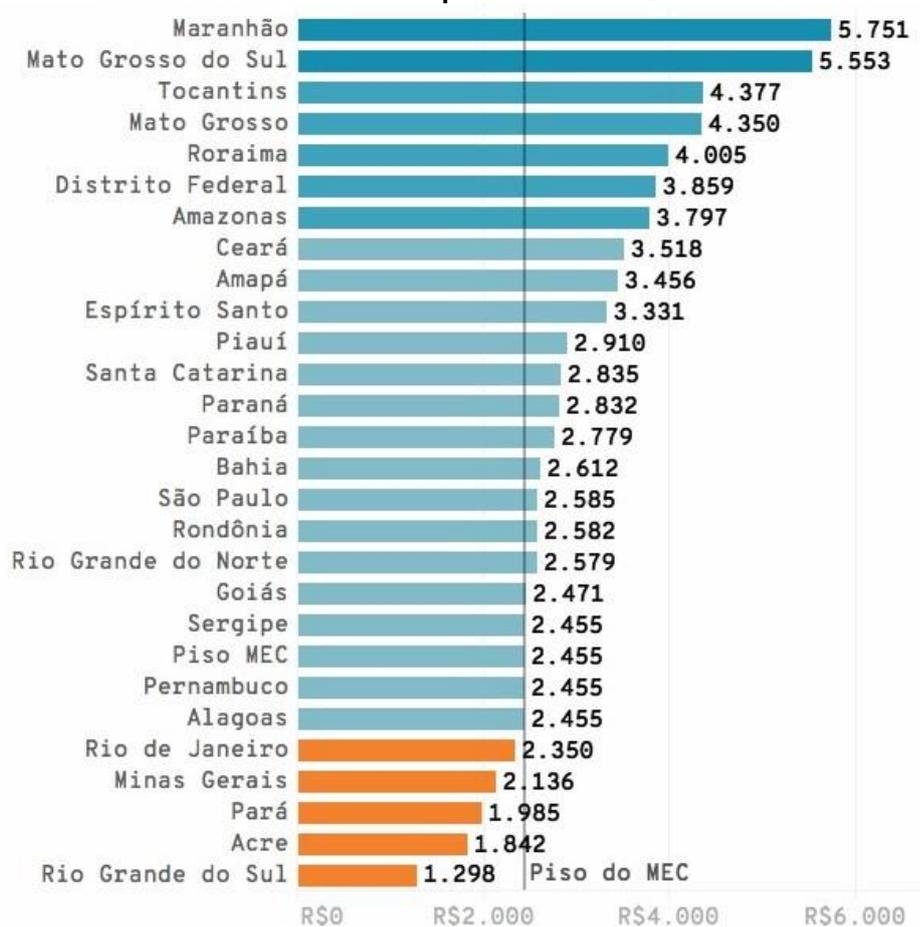
Neste sentido, é necessário rever as políticas públicas para educação de modo que os recursos disponíveis para o projeto de educação estejam em consonância com o projeto do país e vice-versa.

A fim de atingir a Meta 6, nove estratégias de ação foram criadas para orientar as esferas públicas. Acredita-se que, dentro de cada realidade, será definido qual ou quais estratégias de ação poderão ser utilizadas para atingir determinado fim. Segundo o PNE, a estratégia 6.1 define:

Promover, com o apoio da União, a oferta de educação básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas, de forma que o tempo de permanência dos (as) alunos (as) na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a 7 (sete) horas diárias durante todo o ano letivo, com a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola. (PNE, 2014, p. 60).

Com relação à estratégia 6.1, é importante considerar que parte da sua proposta, talvez, seja inviável do ponto de vista econômico, visto que muitas esferas públicas não atingem o piso nacional do magistério. De acordo com o portal do MEC, o reajuste do piso salarial de 2020, [...] dos profissionais da rede pública da educação básica - em início de carreira - foi reajustado em 12,84%, passando de R\$ 2.557,74 para R\$ 2.886,24.

Com base na reportagem publicada pelo Jornal Gazeta do Povo (2019), o piso nacional pago em cada estado do Brasil está abaixo do piso nacional, conforme é possível visualizar no Gráfico 1.

Gráfico 1: Piso salarial dos professores no Brasil em 2018

Fonte: Gazeta do Povo (2019).

Já a estratégia 6.3 está mais próxima de realizar-se, por possibilitar a adaptação e reestruturação dos espaços escolares existentes:

[...] institucionalizar e manter, em regime de colaboração, programa nacional de ampliação e reestruturação das escolas públicas, por meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, inclusive de informática, espaços para atividades culturais, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos, bem como da produção de material didático e da formação de recursos humanos para a educação em tempo integral. (PNE, 2014, p. 60).

Propõe, assim, readaptar, reestruturar e ampliar esses espaços, instalando todos os recursos que forem necessários para atender a demanda da escola de tempo integral sem comprometer significativamente os cofres públicos.

Quanto as demais estratégias, acredita-se que algumas necessitam ainda ser revistas e flexibilizadas, devido ao alto nível de dificuldades que apresentam para sua execução, para que possam ser atendidas e executadas e, assim, adequar-se às diferentes realidades brasileiras.

Com as devidas medidas que alterem as estratégias, adaptando-as às realidades públicas locais, e com o repasse financeiro, sem o boicote às verbas previstas, feitas em tempo hábil, talvez, seja possível que se atinja, em parte, a proposta da Meta 06. Entretanto, de acordo com o balanço realizado pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação,

Em 2019, o Plano Nacional de Educação, previsto pela Lei 13.005/2014, completa cinco anos de vigência – e também de descumprimento. Das 20 metas elaboradas para aprimorar a qualidade da educação no país, apenas 4 tiveram avanços parciais. O restante caminha a passos lentos, o que torna a efetivação do PNE ao fim de 2024 uma realidade cada vez mais improvável. (DE OLHO NOS PLANOS, 2019, n.p.).

Daniel Cara, coordenador geral da Campanha Nacional pelo Direito à Educação, alerta para os cortes econômicos no PNE,

A educação está escanteada no Brasil desde 2015, a partir dos cortes de Joaquim Levy. Há uma clara limitação econômica obstruindo a realização do PNE, mas diante da crise iniciada em 2014, todas as decisões políticas tomadas desconsideram a consagração do direito à educação, especialmente sob Michel Temer. E isso tende a piorar com Jair Bolsonaro, inviabilizando o cumprimento do PNE até 2024. (DE OLHO NOS PLANOS, 2019, n. p.).

Mediante o exposto, enquanto não houver um regime de colaboração ou um pacto entre as esferas públicas, associada a firme determinação do Governo Federal e o apoio do Congresso e do Sistema Judiciário, a proposta está fadada ao fracasso, mantendo a baixa qualidade da educação básica no Brasil, conforme nos apontam os indicadores nacionais, apontados pelo Ideb, e os indicadores internacionais, publicados pelo Pisa. A criação de Políticas Públicas como as Metas e Estratégias descritas no PNE, ou a BNCC – atualmente, o documento normativo para educação básica - não são garantidores para a qualificação do ensino. É necessário muito mais.

A BNCC, Base Nacional Comum Curricular, acentua o compromisso com a educação, prevendo a formação e o desenvolvimento global do ser humano, rompendo, assim, com a visão reducionista em que, ou se desenvolve a dimensão intelectual ou a dimensão afetiva da criança. Ela assume uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto considerando-os como sujeitos da aprendizagem, promovendo uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades e

sugere uma escola com ambiente que valorize a democracia inclusiva e o respeito às diferenças e à diversidade.

A BNCC contempla os desafios da sociedade contemporânea ao considerar as diferentes infâncias e juventudes e as diversas culturas juvenis, respaldando-se pelas dez competências e alinhada aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), da Organização das Nações Unidas (ONU), e, assim, participam da construção de conhecimentos, desenvolvimento de habilidades e formação de atitudes e valores dos estudantes. Por isso,

Ao definir essas competências, a BNCC reconhece que a “educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza” (BRASIL, 2013), mostrando-se também alinhada à Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU). (BNCC, 2017, p. 10).

Para a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que define os direitos de aprendizagens de todos os alunos do Brasil, o conceito de educação integral¹⁰ é diferente do conceito de formação integral.¹¹ A mesma faz referência à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes.

2.3 ÍNDICES DE ALUNOS MATRICULADOS EM ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL

O INEP esclarece que a educação em tempo integral é uma das metas do Plano Nacional de Educação. Dados do Censo Escolar, de 2018, revelam um crescimento de 17,8% nas matrículas do Ensino Médio em tempo integral, de 2017 para 2018. Já na Educação Infantil e Anos Iniciais caíram as matrículas de estudantes que permanecem, ao menos, sete horas diárias em atividades escolares

¹⁰ Visa à formação e ao desenvolvimento humano global. Assume uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem - e promove uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Na história educacional brasileira, as primeiras referências à educação integral remontam à década de 1930, incorporadas ao movimento dos Pioneiros da Educação Nova e em outras correntes políticas da época, nem sempre com o mesmo entendimento sobre o seu significado.

¹¹ É um conceito que defende o desenvolvimento dos sujeitos para além de sua dimensão intelectual, considera o aperfeiçoamento de aspectos físico, social, emocional e cultural dos indivíduos.

(somando-se a duração da escolarização com a duração da atividade complementar).

No Brasil, entre 2009 e 2013, período anterior à BNCC, houve um expressivo aumento das escolas com, ao menos, uma matrícula em tempo integral. Em 2009, havia 41.533 escolas, ou seja, 26,1% das 159.260 escolas contabilizadas. Em 2013, registraram-se 66.096 escolas com, ao menos, uma matrícula em tempo integral, ou 44,2% das 149.609 escolas contabilizadas. Conseqüentemente, houve uma redução de 9.651 no total de escolas no Brasil entre 2009 e 2013. Entretanto, 24.563 novas escolas passaram a contar com, pelo menos, uma matrícula em tempo integral.

O desafio proposto é atingir pelo menos 25% dos alunos de toda a educação básica com Programas como o Mais Educação. O Programa Novo Mais Educação, criado pela Portaria do Ministério da Educação (MEC) nº 1.144/2016 e regido pela Resolução FNDE nº 17/2017, é uma estratégia do Ministério da Educação que tem como objetivo melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes, otimizando o tempo de permanência dos estudantes na escola (TRINDADE, 2015; ARROYO, 1988). Contudo, os desafios para o alcance da meta proposta ainda são expressivos.

Apesar do intenso desafio em aumentar a oferta de educação em tempo integral, percebe-se uma redução das matrículas na creche, diminuindo em 2018 mais de dois pontos percentuais em relação ao ano de 2014, passando para 56,6%.

No Ensino Fundamental, 9,4% dos matriculados em 2018 permaneceram sete horas diárias ou mais em atividades escolares. Ainda, as matrículas de tempo integral são relativamente menores na rede privada do que na rede pública, representando apenas 2,2% das matrículas.

Diferente da realidade apresentada acima, o Ensino Médio é o único que apresenta um aumento no percentual de matrículas. Em 2018, 9,5% dos matriculados no Ensino Médio permaneceram sete horas diárias ou mais em atividades escolares. Em 2017, esse percentual era de 7,9%. A proporção de matrículas de tempo integral é maior na rede pública (10,3%) do que na rede privada (4%), demonstrando um aumento de 4,6 pontos percentuais nas matrículas.

Os principais responsáveis pelo aumento das matrículas em escola de tempo integral se devem ao ensino médio. Ressalta-se que,

As matrículas em escolas de tempo integral no ensino médio subiram 22% em 2017 nas escolas públicas de todo o país. O percentual de alunos matriculados nesse regime de ensino saltou, também na rede pública, de 6,7%, em 2016, para 8,4%, no ano passado. (BRASIL, 2020, n.p.).

Entretanto, mesmo com o percentual de aumento nas matrículas do ensino médio, a meta 6 é a que mais distancia-se do seu cumprimento em comparação com as outras 19 metas do PNE. De acordo com o balanço do PNE,

A meta 6 apresenta uma das situações mais graves em relação ao seu cumprimento, uma vez que em seus dois dispositivos os níveis caíram consideravelmente em relação a 2014, ao invés de subir. Se em 2014 havia 42.665 escolas e 6,5 milhões de matrículas com jornada em tempo integral, em 2020 os números haviam caído para 27.969 escolas e 4,8 milhões de matrículas, significando uma perda de cerca de 15 mil escolas e mais de um milhão e meio de matrículas nesse formato. (CAMPANHA NACIONAL, 2021, p. 7).

É importante lembrar que os dados descritos acima, e anteriores a estes, fazem parte do Balanço do PNE do ano de 2021 e da principal pesquisa estatística sobre a educação básica no Brasil, conhecido como Censo Escolar, que, coordenado pelo Inep e executado pelas Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, prevê a participação de todas as escolas públicas e privadas do país e abrangem todas as etapas e modalidades da educação básica: regular, especial, profissional, jovens e adultos (EJA).

O que se percebe ao final deste capítulo, é a existência de um esforço conjunto que se dedica a manter e ampliar os direitos e melhorias conquistadas pela educação. Esforços estes presentes desde a idealização e implementação da escola pública e da escola de tempo integral no início do século XX.

Próximo a completar 100 anos, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1986), que culminou com a renovação do sistema educacional brasileiro e trouxe consigo a possibilidade e a esperança de equiparar as desigualdades existentes através dos espaços educacionais projetados na época e ao longo do século - como o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, as Escolas Parque e Escolas-Classe e os CIEPS - mostra que, apesar do tempo, sua ideologia e proposta está mais atual a cada dia. Prova disso, são os recursos orçamentários destinados para a manutenção e permanência do Programa Mais Educação, mantenedor da ampliação da jornada escolar que otimiza o tempo dos educandos na escola pública. Sendo assim,

O esforço empreendido por meio do Programa Mais Educação nos últimos anos dirigiu-se à mobilização de “forças vivas” da educação brasileira e de recursos orçamentários, para construção de práticas pedagógicas e de um

campo conceitual que permitam caminhar na perspectiva da educação integral, tendo como referência as Escolas-Parque de Anísio e os Centros Integrados de Educação Pública de Darcy, sem que o contorno preciso de uma ou outra experiência paralisasse encaminhamentos construídos sob as condições contemporâneas das escolas públicas. (MOLL, 2011, p. 28).

Além do que, apesar de muito recente e não terem muitos adeptos ainda, existe a crescente preocupação das iniciativas públicas municipais que, percebendo a necessidade de implantação desses modelos de escolas, criam espaços com algumas características dos Cieps. Segundo Moll,

Os Programas Mais Educação, Escola de Tempo Integral e Escola Integrada vêm ocupando centralidade no MEC e em muitas escolas e redes municipais e estaduais. Seria necessário perguntar-nos por que essa centralidade e que significados político-pedagógicos anunciam. Esses programas coincidem na oferta de mais tempos-espacos de educação para a infância e adolescência populares. Mostram a consciência política de que ao Estado e aos governos cabe o dever de garantir mais tempo de formação, de articular os tempos-espacos de escolarização com outros tempos-espacos de seu viver, de socialização. Programas que ampliam o dever político do Estado e do sistema educacional. (MOLL, 2011. p. 32).

Um exemplo de escola de tempo integral é a escola municipal apontada nesta pesquisa, que, apesar de ter uma proposta de tempo integral amplamente descrita em seus documentos orientadores, de um modo geral, distancia-se de alguns ideais projetados por Anísio Teixeira. De acordo com ele,

Desejamos dar, de novo, à escola primária, o seu dia letivo completo. Desejamos dar-lhe os seus seis anos de cursos. E desejamos dar-lhe seu programa completo de leitura, aritmética e escrita e mais ciências físicas e sociais, e mais artes industriais, desenho, música, dança e educação física. Além disto, desejamos que a escola eduque, forme hábitos, forme atitudes, cultive aspirações, prepare realmente a criança para a sua civilização. [...] E, além disto, desejamos que a escola dê saúde e alimente a criança, visto não ser possível educá-la no grau de desnutrição e abandono em que vive. (TEIXEIRA, 1977, p. 141).

E, assim, apesar da intenção da instituição em oferecer o tempo integral, distancia-se das suas propostas originais ao reproduzir um sistema com traços assistencialistas e tradicionais. Nesse sentido,

Uma forma de perder seu significado político será limitar-nos a oferecer mais tempo da mesma escola, ou mais um turno – turno extra –, ou mais educação do mesmo tipo de educação. Uma dose a mais para garantir a visão tradicional do direito à escolarização. Se pararmos aí, estaremos perdendo a rica oportunidade de mudar o nosso sistema escolar, por

tradição tão gradeado, rígido e segregador, sobretudo dos setores populares. Se um turno já é tão pesado para tantos milhões de crianças e adolescentes condenados a opressivas reprovações, repetências, evasões, voltas e para tão extensos deveres de casa, mais uma dose do mesmo será insuportável. (MOLL, 2011, p.32).

Importante que, além da intencionalidade e dos recursos financeiros para propor e implementar uma escola de tempo integral, as instituições públicas se preocupem em desenvolver, também, paralelamente, uma ampla pesquisa acerca da temática, que se baseie nas referências científicas existentes e, dessa forma, passe a proporcionar essa “ação estratégica voltada para a garantia da atenção e do desenvolvimento integral de crianças e jovens” (MENEZES, 2012, p.138), aproximando-se, assim, dos ideias elaborados por Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro para a escola de tempo integral.

3 ORGANIZAÇÃO E ESTRUTURA DE UMA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL

No presente capítulo, é descrito como acontece a organização do tempo e do espaço em uma escola municipal de tempo integral pública, do Vale do Caí.

O tempo integral [...] permite organizar as atividades escolares segundo métodos adequados do ensinar e do aprender. O contexto escolar, especialmente o destinado às classes populares, tem de ser organizado e forte o suficiente para provocar no aluno uma verdadeira ruptura entre os esquemas mentais ditados por uma cultura prática, oral e visual, em favor de uma cultura escrita e intelectualizada. Esse caminho é íngreme e não há mágica capaz de suavizá-lo. Fazer com que o aluno troque, em determinados horários, o aparelho de música pelo livro; que substitua o jogo e futebol pela pesquisa em laboratório; que deixe a prosa com os amigos para assistir a um documentário sobre a fome no mundo ou sobre um tema científico etc [...] é nadar contra a correnteza. A cultura popular cobre o indivíduo com uma teia de sentidos e prazeres que tudo o mais representa privação, a princípio, sem muita razão de ser. (MOLL, 2011, p. 99).

Tratam-se de registros baseados no método de observação da rotina escolar, que foram possíveis devido à ligação da pesquisadora com a instituição de ensino. O fato de ter lecionado durante 8 anos na mesma e de ter participado do seu processo de criação e de implementação, no ano de 2012, possibilitou este recorte, através da observação de forma diária sem interferência no ambiente e nos processos em questão.

Para os registros das observações, foram utilizados diversos recursos: fotografias, vídeos, manuscritos diários, arquivos das produções dos alunos, entre outros. E puderam ser realizadas ora no vespertino, ora no matutino, considerando os turnos em que a professora lecionava, o que proporcionou o acompanhamento de períodos inteiros e, assim, a participação do início do dia letivo até o término dele, possibilitando presenciar todas as etapas que compõem a rotina escolar em diversas modalidades durante 8 anos.

Percebe-se que passar o dia todo na escola implica estar conectado com essa rede, possivelmente indo muito além das aprendizagens previstas pelo currículo, sugerindo desenvolver-se de maneira integral, nas suas múltiplas dimensões: física, intelectual, social, emocional e simbólica. De acordo com alguns documentos¹² da instituição de ensino, como o PP¹³,

¹² Como essa pesquisa tem como base uma escola municipal no município de Linha Nova, foi estudado somente os documentos pertinentes a esse município.

Além de atender à legislação, no que se refere ao gradativo aumento da carga horária com maior permanência do aluno na escola, concretiza um sonho da comunidade em ter uma escola de tempo integral, que oportuniza ao aluno o desenvolvimento de interesses e sensibilidade, que lhe permitam usufruir dos bens culturais disponíveis na comunidade, bem como desenvolver habilidades e competências nas diferentes áreas: tecnológica, ambiental, artístico e cultural, desportiva e de cidadania, além da participação em projetos interdisciplinares. (LINHA NOVA, 2013, p. 07).

Sem menosprezar as demais atividades dessa escola de tempo integral, salienta-se que o foco principal desta pesquisa será sobre o processo ensino-aprendizagem em que, possivelmente, se estabelecem e acontecem as experiências relacionadas ao texto literário, objeto de estudo desta pesquisa.

A comunidade em que se insere a escola é composta basicamente por moradores com descendência alemã. De acordo com o PPP, atualmente conhecido como PP, “A maioria de sua população é descendente de colonizadores alemães e luteranos - IECLB, Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil.” (LINHA NOVA, 2013, p.7).

Porém, é importante frisar que, nos últimos anos, aumentou consideravelmente o número de imigrantes no município, oriundos de municípios limítrofes e, também, de outras regiões do estado, constituindo um mosaico cultural.

3.1 A ROTINA DE UMA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL DA REGIÃO

Os alunos da escola de tempo integral frequentam-na em horário diferenciado das demais escolas de ensino regular do município. Contam com os mesmos duzentos dias letivos, porém ampliados para 1800 horas-aula ao ano - o dobro de horas se comparado as outras - e com a frequência diária distribuída entre manhã e tarde, apresentando sincronia no desenvolvimento das áreas de conhecimento. Por exemplo, no turno da manhã, os alunos participam das aulas de Ensino da Arte, Ciências da Natureza, Matemática, Ensino Religioso, Educação-Física, Dança, Música e Língua Alemã. E, à tarde, frequentam outras áreas, coincidindo com as

¹³ O Projeto Pedagógico é um documento que traz unidade em relação à intencionalidade educativa da escola, pois fortalece sua identidade, esclarece sua organização, define objetivos para a aprendizagem dos alunos e, principalmente, define como ela irá trabalhar para atingi-los.

aulas diversificadas, como Educação Física, Dança, Música, Língua Alemã, Língua Portuguesa, Ciências Humanas, Ensino da Arte e Ensino Religioso.

No total, a escola tem mais de 10 horas de atendimento escolar por dia. Pela manhã, ela começa a receber os alunos às 7 horas. Os estudantes ocupam o espaço externo e brincam, aguardando até o início das aulas às 7h30min, com exceção dos dias de chuva quando são acolhidos em uma sala de atividades múltiplas. O turno da manhã inicia às 7h30min e encerra às 11h30min. Já o turno da tarde inicia às 13h e termina às 17h, porém os alunos podem permanecer na escola até às 17h30min aguardando o transporte escolar ou algum responsável que necessite a permanência do aluno até esse horário.

Nos turnos manhã e tarde, de forma distribuída, os alunos têm contempladas todas as disciplinas do currículo como Matemática, Português, Ciências Humanas, Geografia, História, Ciências da Natureza e Ensino Religioso. Além das disciplinas de Alemão e Educação Física, que são ministradas ao longo do dia. Aos alunos, são oferecidas, dentro da carga horária, algumas aulas diferenciadas: dança, música e patinação. Na escola, ainda funciona um coral, o *Sonnenschein* (o sol que brilha), que conta com a participação de todos os alunos da escola.

Ao longo do dia, são oferecidas três refeições: café da manhã, almoço e lanche da tarde. Após o café e o lanche, os alunos têm o período do recreio, durante o qual podem brincar livremente nos espaços recreativos da escola: na praça de pneus, na praça de madeira, casinha, campinho de futebol, de areia, exceto nos dias de chuva, quando são orientados a permanecer em espaços cobertos, interagindo com jogos e brinquedos diversos.

A partir do quarto ano, os alunos são estimulados a participar da higienização dos utensílios de cozinha utilizados no almoço. Todos os dias, um grupo de cinco alunos auxilia as merendeiras da escola na execução dessas atividades, desenvolvendo atribuições como secar a louça, limpar as mesas, varrer o refeitório e, assim, além de deixarem o espaço limpo e preparado para a próxima refeição, desenvolvem o senso de responsabilidade, cooperação e colaboração, atributos indispensáveis à cidadania.

A partir da observação, percebe-se que, por frequentarem a escola o dia todo, a esse ambiente assume uma postura “extensiva” do lar. Não do ponto de vista assistencialista, mas pelos cuidados e atenção para com o aluno, que acabam acontecendo sem essa pretensão. Como permanecem tanto tempo lá, a escola

adotou essa postura, por vezes, essencial para que se tenha um acompanhamento mais de perto com cada ser inserido nesse contexto.

3.2 REGULAMENTAÇÃO ESCOLAR

O Projeto Pedagógico, ou PP, é uma ferramenta de planejamento e avaliação fundamental para definir a identidade da escola e os caminhos que ela irá percorrer para fornecer um ensino de qualidade. O Projeto Político Pedagógico da escola faz parte de uma gestão escolar democrática e deve ser elaborado por e para todos: gestores, professores, funcionários, alunos e familiares.

No PP, identificou-se que a escola de tempo integral atende a uma demanda emergente da sociedade. Muitos alunos são oriundos de famílias de industriários, agricultores, servidores públicos e outros profissionais, portanto necessitam frequentar um espaço que acolha o dia todo. Desta necessidade, surge a Escola Municipal de Ensino Fundamental de Tempo Integral 20 de Março, que vai ao encontro dos anseios do poder público e as necessidades da população.

A EMEFTI 20 de Março foi criada através da Lei Municipal Nº 640/2012, atendendo crianças do Ensino Fundamental, do 1º ao 5º Ano, com um professor titular por turno, oferecendo matrículas a partir dos 6 anos completos até 31 de março, no ano em que ocorrer a matrícula. A rotina acontece em dois turnos, com aulas regulares e aulas diversificadas de Língua Estrangeira Moderna Alemão, Educação Física, apoio pedagógico e hora de estudos, danças folclóricas, populares e dança criativa, aula de música e canto coral, patinação e yoga (PPP, 2019).

Verificou-se que nesta escola de anos iniciais de tempo integral há uma carga horária de 1.800 horas/ano, distribuídas em no currículo. Estes dados foram analisados pela pesquisadora, que faz parte do corpo docente da instituição pesquisada, tendo acesso aos arquivos das turmas, como, por exemplo, planos de trabalho, planos de estudo etc. Esta análise confirma que o currículo está em consonância com a BNCC, Referencial Comum Curricular (RCG) e Documento Orientador Municipal (DOM)¹⁴, e oferece, ainda, a parte diversificada, como os

¹⁴ É o documento oficial em que estão registrados todos os procedimentos, recursos e metas da escola.

temas transversais: oficinas de artes, esporte e lazer, meio ambiente, empreendedorismo e cidadania, entre outros.

Além de atender à legislação, no que se refere ao gradativo aumento da carga horária com maior permanência do aluno na escola, concretiza um sonho da comunidade, interesse amplamente defendido e que consta no Regimento Escolar desta instituição de ensino, em ter uma escola de tempo integral, que oportuniza ao aluno o desenvolvimento de interesses e sensibilidade, que lhe permita usufruir dos bens culturais disponíveis na comunidade, bem como desenvolver habilidades e competências nas diferentes áreas: tecnológica, ambiental, artístico e cultural, desportiva e de cidadania, além da participação em projetos interdisciplinares.

Toda escola, ao ser pensada, percorre um longo caminho burocrático até ter seu reconhecimento legal, permitindo que ela funcione. O Projeto Político Pedagógico é um dos documentos que fazem parte das questões burocráticas que autoriza o funcionamento escolar. Sendo assim, para alcançar os objetivos, metas e sonhos, que o compõem, bem como os métodos que utilizará, antes precisam estar descritos e formalizados neste documento, que servirá como um guia nas instituições de ensino.

A nomenclatura é formada pelas palavras projeto, político e pedagógico, o PPP. Considerando a palavra projeto, dentro do PPP, ela prevê propostas concretas para a execução de ações em determinado período de tempo. Conceituando o termo político, a escola afirma-se como tal, pois anseia formar cidadãos críticos, conscientes e responsáveis, atuantes na sociedade, capazes de fazer as inferências necessárias para modificá-la. O pedagógico caracteriza-se pela parte que organiza as estratégias de ensino que serão necessárias para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem.

O Projeto Político Pedagógico é criado a partir da LDB 9394-96. Regido por ela, prevê a autonomia e liberdade no desenvolvimento de métodos para que consigam atender as particularidades de cada instituição de ensino. O artigo 12 da LDB, cita o PPP e diz que "Os estabelecimentos de ensino respeitando as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica".

De acordo com o Projeto Político Pedagógico da escola de tempo integral, sua finalidade está em consonância com as diretrizes legais vigentes, buscando desenvolver o educando na sua integridade conforme os quatro pilares da

educação: aprender a aprender; aprender a fazer; aprender a conviver; aprender a ser. Reafirmando estar em total consonância com as leis que lhe deram origem.

3.3 OS OBJETIVOS

Quanto ao objetivo geral do PP, percebe-se a intenção de tornar o sujeito cidadão, autônomo, protagonista, responsável e transformador. Em sua proposta, propõe desenvolver capacidades de cidadania; apreciar e conhecer a pluralidade do patrimônio sociocultural, compreendendo a cidadania como participação social e política e utilizando de diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos, além de desenvolver as habilidades de leitura e da escrita através do pleno domínio, desenvolvendo o pensamento lógico, tornando-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente.

E, sobretudo, prima por desenvolver o sentimento de confiança e autoconfiança, objetivando que as diferentes linguagens – verbal, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal – sejam meio de produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação.

3.4 REGIMENTO ESCOLAR

Outro documento obrigatório para a constituição da instituição de ensino é o Regimento Escolar, que regulamenta e legitima as ações e apresenta seus princípios filosóficos. Esse documento é indispensável, pois tem a função de apresentar as regras a serem seguidas para o bom funcionamento da escola e seu teor deve ser do conhecimento de todos que compõem a comunidade escolar, inclusive, após sua construção de forma coletiva, deve passar por aprovação do conselho escolar e após homologado em um órgão regional da Secretaria de Educação.

Por possuir respaldo legal, inclusive sendo citado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9394-96, o Regimento Escolar trata-se de um documento de ordem prática. Em sua composição, é possível encontrar informações organizacionais da instituição, sugerindo como proceder sobre determinados

assuntos, como: a organização dos recursos humanos, direção, corpo docente e discente, secretaria, serviços auxiliares, entre outros. Possibilita, também, o acompanhamento dos conselhos da escola e de classe, grêmio estudantil, associação de pais e mestres. Além das demais regras de funcionamento, como matrícula, rematrícula, transferências, calendário escolar, normas para utilizar os espaços, controle de frequência, aprovação e reprovação. Tudo isso confirma sua importância na orientação e acompanhamento das ações que se desenvolvem no interior da instituição de ensino, de forma prática e coerente.

O Regimento Escolar dessa instituição de ensino atende a todas as normas vigentes, inclusive, apresenta a filosofia pela qual todos se dedicam a alcançar:

Proporcionar uma educação de qualidade, considerando o sujeito em condição multidimensional, não apenas na sua condição cognitiva, mas, também, atendendo suas necessidades essenciais associadas à sobrevivência, ao empreendedorismo e ao desenvolvimento de sua identidade. (LINHA NOVA, 2020, p. 5).

Ao longo do documento, percebe-se a intencionalidade para uma educação que almeja “estimular o aluno a expressar-se livremente, interagir, socializar-se e a respeitar princípios de dignidade, justiça, igualdade, solidariedade, equidade, espírito crítico e criativo, valorizando as diferenças e direitos individuais.” (LINHA NOVA, 2020, p. 5). Porém, não descreve nem orienta para nenhuma prática que possibilite desenvolver tais requisitos.

Nesse contexto, onde a escola é o espaço para desenvolver e garantir as diferentes linguagens, encontra-se a literatura, que é parte do objeto de estudo desta pesquisa, negligenciada, muitas vezes, pela escola, pelo fato de os professores desconhecerem os conceitos que implicam sua prática, devido à superficialidade da maioria dos documentos orientadores, conforme apontam pesquisas diversas, restringindo, muitas vezes, sua inserção nas aulas de Língua Portuguesa.

Como não se pode mensurar a importância da prática literária, considera-se que, por meio dela, o leitor seja capaz de desenvolver uma atitude crítica em relação ao mundo, proporcionada pelas diferentes indagações que o texto literário pode promover. O trabalho com a literatura vai, assim, ao encontro do que propõe a BNCC no que concerne à superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, do estímulo a sua aplicação na vida real, da importância do contexto

para dar sentido ao que se aprende e do protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida (BNCC, 2017).

4 CONCEITUANDO LITERATURA

O capítulo que segue fará algumas considerações sobre a literatura, apresentando suas definições a partir das teorias de Eagleton (1983), Jakobson (1969), Pino (1970), Dilthey (1989). Serão, também, ressaltadas as contribuições que esses autores teceram sobre o uso de uma linguagem específica nas narrativas, que rompem com o vocabulário coloquial, criando novos sentidos que vão ao encontro com a proposta de cada obra. Para Candido,

A arte, e, portanto, a literatura, é uma transposição do real para o ilusório por meio de uma estilização formal da linguagem, que propõe um tipo arbitrário de ordem para as coisas, os seres, os sentimentos. Nela se combinam um elemento de vinculação à realidade natural ou social, e um elemento de manipulação técnica, indispensável à sua configuração, implicando em uma atitude de gratuidade. (CANDIDO, 1972, p. 53).

Quanto à definição da função da literatura, o subcapítulo será embasado pelos autores Henry Lefebvre (1975), Antonio Candido (1989; 2004), Jorge Larrosa (2000), Álvaro Marchesi (2004), José de Almeida Cláudio Mello (2010), entre outros. Esses autores colaboram com a discussão sobre a função da literatura, salientando como acontecem as trocas comunicativas entre os grupos sociais, originando o sentido humano, a humanização, o cotidiano do processo histórico-político-social.

Além disso, utiliza-se o aporte teórico de Edgar Morin (2002), para abordar o caráter multidisciplinar da leitura, sob a perspectiva de integração do conhecimento fragmentado, e as contribuições dos autores Mugge e Saraiva (2006), que discorrem sobre a literatura e a literatura na escola, atribuindo significados a sua função e a sua compreensão.

4.1 DEFINIÇÕES DE LITERATURA

A literatura sempre esteve presente em todas as civilizações. Candido diz que:

[...] fruí-la é um direito das pessoas de qualquer sociedade, desde o índio que canta as suas proezas de caça ou evoca dançando a lua cheia, até o mais requintado erudito que procura captar com sábias redes os sentidos flutuantes de um poema hermético. (CANDIDO, 2011, p. 180).

O direito - que dá acesso a essa cultura socialmente construída - citado por Candido, também é mencionado pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, em seu Artigo XXVII, afirmando que,

Todo homem tem o direito de participar livremente da vida cultural da comunidade, de fruir das artes e de participar do progresso científico e de seus benefícios. Todo homem tem direito à proteção dos interesses morais e materiais decorrentes de qualquer produção científica, literária ou artística da qual seja autor. (UNICEF, 1948, n.p.).

As funções e concepções acerca da Literatura sempre geraram controvérsias durante todo processo de evolução do homem. Segundo Candido, para o homem do povo “[...] ficam a literatura de massa, o folclore, a sabedoria espontânea, a canção popular, o provérbio” (CANDIDO, 2011, p. 35), ou seja, a literatura é considerada uma manifestação artística e, conforme Eagleton (1983), pode ser descrita como algo imaginativo pela presença da narrativa ficcional, literalmente inverídica, que pode empregar a linguagem de forma peculiar.

Para Jakobson (1969), um formalista, a linguagem presente na literatura está totalmente distante do uso no cotidiano, pois acaba transformando e intensificando o que seria, para muitos, uma fala comum em uma desconformidade entre os significantes e os significados. O formalismo ficou conhecido como o período em que houve a aplicação da linguística ao estudo da literatura, e os formalistas passaram a considerar a obra literária como uma reunião de artifícios, incluindo todo estoque de elementos literários formais.

A linguagem literária sempre se diferenciou das demais pela sua capacidade de deformar a linguagem comum. Trata-se de um discurso não programado, sem nenhuma finalidade prática imediata, referindo-se geralmente ao estado geral das coisas. Em determinados casos, pode utilizar-se de uma forma peculiar para se referir, para evidenciar um fato. Segundo Eagleton (1983), a literatura fica à mercê da interpretação do outro e, como este outro resolve ler, independente daquilo que está escrito.

Para Pino (1970), o termo literatura, epistemologicamente, é originário do Latim, da palavra *littera*. Já para os romanos o professor era chamado de *litterator*, e a literatura era vista como a arte de ler e escrever. No século XVIII, a literatura passa a ter vários sentidos e passa a ser o conjunto de trabalhos produzidos em um país.

Atualmente, o termo literatura tem sentido amplo e bastante extenso, podendo ser descrito como a expressão de imagens combinatórias da fantasia. Candido afirma que a Literatura

[...] é um sistema vivo de obras, agindo umas sobre as outras e sobre os leitores; e só vivem na medida em que estes a vivem, decifrando-a, aceitando-a, deformando-a. [...] a obra de arte só está acabada no momento em que se repercute e atua, porque, sociologicamente, a arte é um sistema simbólico de comunicação inter-humana. Ora, todo processo de comunicação pressupõe um comunicante, no caso o artista; um comunicado, ou seja, a obra; um comunicando, que é o público a que se dirige; graças a isso define-se o quarto elemento do seu processo, isto é, o seu efeito. (CANDIDO, 1985, p. 25).

Apesar deste sentido amplo que a literatura apresenta, “Não podemos libertar-nos do mundo exterior como quem se desembaraça dum sobretudo pesado [...] Renunciar sistematicamente ao mundo exterior significa renunciarmos a nós próprios” (PINO, 1970, p. 150). Distante do que parece natural, o autor não consegue despir-se do seu mundo exterior para compor seus textos literários, o que pode ser confirmado por Dilthey (1989), quando diz que o início da formação literária é sempre uma prática vivida, uma experiência pessoal ou vivida por outros, atuais e anteriores, e de episódios que estes corroboram.

A literatura não pode ser comparada a obras lógicas, presentes nas ciências, como por exemplo, a Psicologia, a Física, a Filosofia, a Química, que utilizam palavras em seu sentido denotativo. Seu caráter literário deve estar fundamentado na ficção, onde o vocábulo seja dotado de um poder mágico, capaz de estimular a imaginação do leitor, criando um universo fantástico, dotado de plurissignificação e polivalência, resultando na pluralidade de interpretações, conforme Pino explica:

Diante de um trabalho literário, portanto, o leitor não precisa ter a preocupação de saber o que o autor queria dizer. Deve, antes de mais nada deixar-se envolver pela intenção de descobrir aquilo que a obra mesma lhe diz em sua estrutura simbólica. (PINO, 1970, p. 24).

O autor se apropria do uso da palavra e a recria, rompendo com o uso coloquial dos vocábulos, criando novos sentidos, conotativos ou, simplesmente, inventando termos diferentes, alterando, inclusive, regras como a sintaxe, engendrando-as, objetivando, assim, através das formas linguísticas mais ricas, sensibilizar o leitor. E “um poema, um romance, um drama jamais apresentam um

rígido e unilinear significado, pois encerram sempre múltiplas implicações significativas” (SILVA, 1969, p.34).

4.2 A FUNÇÃO DA LITERATURA

A Literatura participa de um âmbito maior da cultura, relacionando-se com outros objetos culturais. Pode ser entendida como uma tomada de consciência do mundo concreto, caracterizada pelo sentido humano. Conforme Bordini e Aguiar, a

[...] linguagem literária extrai dos processos histórico-político-sociais nela representados uma visão típica da existência humana. O que importa não é apenas o fato sobre o qual se escreve, mas as formas de o homem pensar e sentir esse fato, que o identificam em outros homens de tempos e lugares diversos. (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 14).

A literatura permite, assim, trocas comunicativas entre os grupos sociais, pondo em funcionamento esse sentido humano.

Essa arte trata-se de um campo de plena liberdade para o leitor, proporciona prazer durante a leitura, mobiliza intensamente a consciência. Essas sensações criam uma reserva de vida paralela em que o leitor encontra o que não pode ou não sabe experimentar na realidade e, muitas vezes, consegue solucionar situações antes intransponíveis. A literatura transcende o prazer que proporciona, ela aproxima o homem do seu próprio ser, sensibiliza-o. Nas palavras de Lefebvre, “a literatura já não tem por objeto comunicar um sentido preexistente: ela é a exigência e a perquirição, mas de um sentido que não se quer jamais consumado” (LEFEBRE, 1975, p. 42).

Historicamente, a grande maioria dos povos teve contato com a literatura. Através dela experimenta-se a fabulação - o bem e o mal materializados - através dos personagens. Tão importante a sua contribuição para humanização que cada vez recebe mais espaço em outras áreas das humanas.

Candido confirma ainda que “[...] a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob a pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza” (CANDIDO, 1989, p.122).

Em *Os sete saberes necessários à educação do futuro*, Edgar Morin (2002), ressalta a importância do estudo destes saberes pelo olhar literário e, assim, abre uma possibilidade a todos os que pensam e fazem educação pelo caminho dos sete saberes, que são as cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão; os princípios do conhecimento pertinente; ensinar a condição humana; ensinar a identidade terrena; enfrentar as incertezas; ensinar a compreensão e a ética do gênero humano. Sugerindo caminhos através dos textos literários para discutir a educação na atualidade social e política e, também, podendo ser uma das alternativas para que o indivíduo conheça a si mesmo, no contexto em que vive. A literatura acaba reproduzindo os acontecimentos da humanidade, mesmo que de forma ficcional.

Sendo tão específica, a literatura alcança outras ciências. Na visão barthesiana (BARTHES, 1977; BARTHES 2005), todas as ciências estão no monumento literário. Na literatura vemos contemplados outros saberes, como afirma Sébastien Joachim, ao assegurar a função materna da literatura, “uma função de anfitriã que acolhe com a mesma frente serena em sua ampla mansão o discurso multifacetado da Ciência” (SÉBASTIEN, 2012, p. 12).

A literatura apresenta e indica o cotidiano da humanidade. Através dos textos literários, apresenta os ideais e princípios de uma nação, demonstrando e defendendo seus valores, além de expor as questões políticas protagonizadas pela sociedade. Logo, o autor Candido afirma que “a literatura pode ser um instrumento consciente de desmascaramento, pelo fato de focalizar as situações de restrição dos direitos ou de negação deles, como a miséria, a servidão, a mutilação espiritual” (CANDIDO, 1989, p.122). Portanto, a literatura está diretamente relacionada à luta pelos direitos humanos.

A literatura possibilita ao leitor uma visão mais ampla, visões múltiplas do mundo, muito importante para a formação crítica do ser, porque “quanto mais facetada se educar a receptividade, quanto mais móvel for, quanto mais superfície oferecer aos fenômenos, tanto mais mundo o homem percebe” (SCHILLER, 1991, p. 81-82). Por isso a importância de repensar o espaço da literatura na educação, com o intuito de formar seres humanos completos, de maneira integral, e não como parte de uma engrenagem.

Larrosa (2000) explica que o ato de ler é enxergar coisas ímpares, novidades, deixar-se ser levado pela obra, não somente se apropriando dela para fins inicialmente desejados. Logo, a literatura é capaz de recriar acontecimentos

inerentes à humanidade, apresentando ao leitor um mundo de outros tempos. Antônio Candido defende o acesso à literatura como um direito incompressível ao ser humano e, além disso, discorre também sobre outra função, a organizadora:

[...] as palavras organizadas são mais do que a presença de um código: elas comunicam sempre alguma coisa, que nos toca porque obedece a certa ordem. Quando recebemos o impacto de uma produção literária, oral ou escrita, ele é devido à fusão inextricável da mensagem com a sua organização [...] Em palavras usuais: o conteúdo só atua por causa da forma, e a forma traz em si, virtualmente, uma capacidade de humanizar devido à coerência mental que pressupõe o que sugere. O caos originário, isto é, o material bruto a partir do qual o produtor escolheu uma forma, se torna ordem; por isso, meu caos interior também se ordena e a mensagem pode atuar. Toda obra literária pressupõe esta superação do caos, determinada por um arranjo especial das palavras e fazendo uma proposta de sentido. (CANDIDO, 2004, p. 178).

Mesmo com tantos esforços, o sonho de tornar o Brasil um país leitor torna-se cada vez mais distante, apesar da existência de ações para que isso aconteça. A exemplo disso, é importante citar alguns programas e políticas públicas existentes atualmente, como o PNLD Literário (Programa Nacional do Livro Didático), cujo objetivo é levar as obras literárias para as escolas da rede pública e para todos os níveis de ensino da educação básica, deixando a cargo dos gestores e corpo docente a escolha dos textos literários.

A PNLE (Política Nacional de Leitura e Escrita) – Lei nº 13.696/2018, constitui-se em uma estratégia permanente de promoção do livro, da leitura, da escrita, da literatura e das bibliotecas de acesso público no Brasil (SNPB, 2018) que têm, como principal diretriz, o fortalecimento do Sistema Nacional de Bibliotecas Públicas, no âmbito do Sistema Nacional de Cultura, promovendo, assim, as demais políticas de estímulo à leitura e ao conhecimento.

O PNLL (Programa Nacional do Livro e Leitura) “foi instituído por meio da Portaria Interministerial Nº 1.442, de 10 de agosto de 2006, pelos ministros da Cultura e da Educação. Em 1º de setembro de 2011, foi instituído por meio do decreto Nº 7.559, firmado pela presidenta Dilma Rousseff, com o objetivo de estabelecer diretrizes para uma política pública voltada à leitura e ao livro no Brasil. Seu desmonte acontece lentamente, tendo seu conselho consultivo sido extinto em 2019, através da assinatura de um decreto pelo presidente Jair Bolsonaro e pelo ministro da Cidadania, Osmar Terra.

O Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), que contemplava acervos compostos por diversos gêneros literários e enviava obras às escolas com o intuito de incentivar a leitura, a troca de livros e, também, almejava que a família tivesse acesso. Tratou-se de uma das principais políticas públicas do setor e que teve o último edital executado em 2014.

Apesar dos programas e das políticas públicas descritas acima parecerem ofertar às obras Literárias e o seu acesso em abundância, na prática, percebe-se o contrário, especialmente quando o assunto é o acesso ao texto Literário, por limitar, muitas vezes, o seu uso pelo leitor, restringindo a oportunidade de manipulação, ao espaço escolar. Dessa forma, aumenta a responsabilidade da escola, quanto a formação de leitores, e do corpo docente, por ser o maior incentivador no ambiente escolar. Muito embora suas práticas leitoras estejam apontadas em estatísticas desesperadoras, que inclui os professores em uma parcela da população que não aprecia muito a leitura, preferindo outros passatempos, conforme a seguinte pesquisa,

Realizada em 2015 pelo Instituto Pró-Leitor e o Ibope, a pesquisa Retratos da Leitura no Brasil joga luz sobre essa pergunta. Dos 1.680 professores entrevistados, 6% declararam que não gostam de ler e 31% que gostam só um pouco. Pelos critérios da pesquisa, 16% foram considerados não leitores, já que não leram uma parte de um livro nos últimos três meses. Outros 3% não tinham sequer um livro em casa. (BANDONI, 2015, n.p.).

De fato, os avanços tecnológicos das últimas décadas, com tantos recursos audiovisuais sendo inseridos instantaneamente e aceitos, compactam o tempo de leitura.

Além disso, ao mesmo tempo que o público leitor dos anos iniciais aumenta, percebe-se que, conforme entram na adolescência, o público leitor diminui, demonstrando o desinteresse quase generalizado pela leitura literária, reforçando esse atraso cultural característico de países de terceiro mundo, como o Brasil (ESPÍNDOLA, 2003). Nesse sentido, Mello relata que:

De fato, as crianças passam pelas nossas escolas e, do ponto de vista do interesse pela literatura, em certos casos saem piores do que entraram, pois, quando chegam às primeiras séries, demonstram um fascínio pela leitura, que diminui na proporção inversa da escolarização da literatura; quando deixam o Ensino Fundamental, já não soa estranho ouvir dizerem que não gostam de ler. (MELLO, 2010, p.178).

Com o intuito de modificar essa realidade, Marchesi (2004) propõe que os professores “estejam leitores”, que venham a ser professores-leitores e que modifiquem as estatísticas às quais pertencem, reclassificando-os ao mesmo nível do restante da população em se tratando de leitura. Logo, “a formação e o desenvolvimento do gosto pela leitura entre os estudantes dependem de esforços oriundos de todo o coletivo escolar (administradores, funcionários, técnicos, professores e alunos) e da comunidade” (SILVA, 2007, apud ZILBERMAN; RÖSING, 2009, p.196).

Além disso, a leitura é apresentada em sala de aula, por vezes, de uma forma mecânica, ou seja, os professores não apresentam o gosto pela leitura, acabam obrigando, de certa forma, que o aluno leia e, assim, essa leitura deixará de ser prazerosa para se tornar um peso, algo irritante. Uma prática sem sentido, vazia. Para Perissé, “A educação formal gerou analfabetos funcionais que, brincava o poeta Mário Quintana, são os que aprenderam a ler e não leem” (PERISSÉ, 2011, p. 3). Nesse sentido, uma proposta seria a imersão dos professores em formações que aprofundem os conhecimentos sobre literatura, para, assim, conseguirem articular atividades eficientes para conduzir o aluno à significação do texto. Desse modo, tornar-se-ão habilitados e capazes de identificar, no texto, os procedimentos de sua composição, as particularidades para a sua compreensão e a interpretação, para estimular os alunos.

Cabe ao professor elaborar questões, com clareza e objetividade, possibilitando que os alunos dialoguem com as diferentes significações do texto. Assim, será possível conscientizá-los da exploração dos recursos expressivos da linguagem, exercitando a própria fantasia, correlacionando o texto literário com a própria experiência pessoal, desenvolvendo a competência linguística.

Infelizmente, existe uma grande lacuna relacionada à leitura dos textos literários. Saraiva explica que “O descompasso entre o discurso e a prática pedagógica torna-se mais visível quando a seleção de obras, a metodologia aplicada à leitura e a finalidade atribuída à inserção da literatura nas atividades docentes são analisadas” (SARAIVA, 2006, p. 27). Essa disparidade é percebida principalmente na base formativa do professor, ou seja, onde deveria se concretizar com excelência. Para Saraiva e Mügge “[...] a falta de sintonia entre os discursos que circulam no âmbito social, objetivos dos cursos de formação de professores, as propostas político-pedagógicas das próprias escolas e as atividades cotidianas

ministradas pelos docentes” (SARAIVA; MÜGGE, 2006, p. 27), acaba resultando na formação precária do professor, ou seja, não existe uma metodologia específica nas áreas de formação que possa nortear os docentes nas escolhas literárias.

Em se tratando da formação, a prática docente é ainda mais preocupante, pois, em diversos casos, os docentes desconhecem totalmente as especificidades do texto literário e a importante intenção formadora da leitura, ignorando a relação texto-leitor e, conseqüentemente, impedindo que os alunos descubram a importância que o poder imagético tem e mobiliza.

Analisando dados concretos dos resultados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), baseados no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e apresentados no site do INEP, percebe-se a dimensão do problema, pois, nas avaliações externas realizadas, os alunos não chegam a alcançar nem a pontuação mínima para chegar na média. De acordo com o portal do INEP,

O maior estudo sobre educação do mundo, o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), apontou que o Brasil tem baixa proficiência em leitura, matemática e ciências, se comparado com outros 78 países que participaram da avaliação. A edição 2018, divulgada mundialmente nesta terça-feira, 3 de dezembro, revela que 68,1% dos estudantes brasileiros, com 15 anos de idade, não possuem nível básico de matemática, o mínimo para o exercício pleno da cidadania. Em ciências, o número chega a 55% e, em leitura, 50%. Os índices estão estagnados desde 2009. (INEP, 2019, n.p.).

Comparando esses resultados com resultados de outros países, o problema passa a ser ainda maior, pois, segundo o portal do INEP, o Brasil ocupa um dos últimos lugares no ranking: “Quando o assunto é leitura, o Brasil é o segundo pior do ranking sul-americano (com 413 pontos), ao lado da Colômbia (com 412). Em último lugar, estão Argentina (402) e Peru (401).” (INEP, 2019, n.p.).

Um dos motivos dos alarmantes resultados da última pesquisa realizada pelo INEP pode estar relacionado à falta de clareza e objetividade de algumas leis ou documentos-referência existentes atualmente. Como exemplo, é possível citar a LDB, quando menciona e sugere, ao longo do texto, diversas ações que fomentam a literatura e seu ensino, porém, falhando ao não mencioná-la como “ensino obrigatório”, deixando, assim, o leitor à mercê de sua própria interpretação. (INEP, 2019).

Apesar de não serem obrigatórios, de acordo com o portal do MEC, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), “constituem um referencial de qualidade

para a educação no Ensino Fundamental em todo o país” (NOVA EDUCAR, 2017, n.p.), e apresentam diretrizes elaboradas pelo Governo Federal que orientam a educação no Brasil. Na sua íntegra, percebe-se grande preocupação em definir o texto literário, ressaltando a sua importância no decorrer do documento:

A literatura não é cópia do real, nem puro exercício de linguagem, tampouco mera fantasia que se asilou dos sentidos do mundo e da história dos homens. Se tomada como uma maneira particular de compor o conhecimento, é necessário reconhecer que sua relação com o real é indireta. Ou seja, o plano da realidade pode ser apropriado e transgredido pelo plano do imaginário como uma instância concretamente formulada pela mediação dos signos verbais (ou mesmo não verbais conforme algumas manifestações da poesia contemporânea. (PCNs, 1997, p. 29).

De acordo com a BNCC, que é “um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2017, n.p.), a Literatura, é inferida ao longo do documento, orientando o leitor:

No âmbito do Campo artístico-literário, trata-se de possibilitar o contato com as manifestações artísticas em geral, e, de forma particular e especial, com a arte literária e de oferecer as condições para que se possa reconhecer, valorizar e fruir essas manifestações. Está em jogo a continuidade da formação do leitor literário, com especial destaque para o desenvolvimento da fruição, de modo a evidenciar a condição estética desse tipo de leitura e de escrita. Para que a função utilitária da literatura – e da arte em geral – possa dar lugar à sua dimensão humanizadora, transformadora e mobilizadora, é preciso supor – e, portanto, garantir a formação de – um leitor-fruidor, ou seja, de um sujeito que seja capaz de se implicar na leitura dos textos, de “desvendar” suas múltiplas camadas de sentido, de responder às suas demandas e de firmar pactos de leitura. (BNCC, 2017, p. 140).

Através do estudo dos documentos anteriores, com exceção da BNCC que amplia significativamente o conceito e os objetivos para com a Literatura, percebe-se neles certa preocupação em difundir-la, porém, a tendência é sugerir uma noção equivocada, que não orienta ou traça objetivos e metas claras e, assim, levantam-se questões hipotéticas, como por exemplo, considerar que essa influência possa ser tanto positiva quanto negativa, uma vez que não se compreende claramente como desenvolver a literatura nos espaços escolares e a partir deles.

Visto o cenário apresentado, percebe-se a necessidade urgente de criar estratégias para sanar o problema quanto ao desafio da formação de leitores no Brasil. Uma possibilidade seria um Projeto Sistemático com o compromisso em

iniciar e concretizar o processo de acordo com os objetivos propostos: com frequência e acompanhamento constantes, objetivando qualificar e concluir a proposta com êxito. Momentos de leitura seriam um bom exemplo, pois são atividades que se interligam e fazem parte de um processo na linha progressiva de interpretação.

Além disso, oportunizar situações de inter-relação entre a leitura e a escrita, que permitam aos alunos o desenvolvimento da oralidade, habilidades linguísticas. Entre elas reconhecer emissores e receptores de uma variedade de textos escritos ou orais, a fim de contribuir na própria construção de redes de associações linguísticas e afetivas, desenvolvendo uma aprendizagem significativa (WADSWORTH, 1996).

A forma como o leitor irá relacionar-se com o texto literário requer um esforço intelectual, não somente um prazer ingênuo por parte dele. Para haver uma subjetividade que reflita e transforme a sua realidade, é necessário que, além de identificar-se com o texto, ele também entenda os elementos estéticos responsáveis por constituir a obra.

Dentre tantas instituições existentes, cabe à escola, mais uma vez, a responsabilidade de capacitar o aluno para a escolha de bons textos literários, e ao professor uma tarefa ainda mais árdua, de conhecer seus alunos, suas características e, assim, orientá-los nas leituras, a fim de aprofundar a análise textual e aperfeiçoar sua capacidade interpretativa, tentando despertar nele o espírito leitor.

Nesse sentido, sendo a escola um espaço que fomenta e facilita o acesso à literatura e à leitura - e que para muitos brasileiros é o único acesso, pois em nosso país, infelizmente, “não há democracia cultural no que se refere à distribuição equitativa das condições de possibilidade de leitura e do direito à leitura” (SOARES, 2008a, p. 20) - é importante ressaltar a urgência da criação e aplicação de projetos literários com a oferta de roteiros literários, como o que é apresentado nesta pesquisa, qualificando assim a escola para formação de leitores literários.

Logo, a responsabilidade cabível à escola de tempo integral, ao disponibilizar o texto literário ao aluno, fomentando o acesso à literatura, deve ser revista e ampliada. Especialmente, em se tratando das condições espaciais, temporais e de disponibilidade destas, para assim, desenvolverem propostas literárias significativas. A partir da identificação do acervo literário escolar e da apropriação da literatura,

transformar-se-á a escola nesse espaço de encontro entre a criança e o livro. Dessa forma,

É função e obrigação da escola dar amplo e irrestrito acesso ao mundo da leitura, e isto inclui a leitura informativa, mas também a leitura literária; a leitura para fins pragmáticos, mas também a leitura de fruição; a leitura que situações da vida real exigem, mas também a leitura que nos permita escapar por alguns momentos da vida real. (SOARES, 2008b, p. 33).

Por conseguinte, além de ressignificar as práticas literárias na escola, oportunizar-se-iam reverter a imagem de reprodutora social das desigualdades educacionais que, segundo Bourdieu e Passeron (1992), lhe fora atribuída.

A escola pública, todavia, embora nascendo com esse propósito de equalização, cedo se revelou mais um aparelho de dominação das classes populares, traíndo o seu objetivo inicial. Talvez essa traição se explique pelo fato de que a escola, na verdade, surgiu por iniciativa da burguesia e emergente, que desejava ascender ao status social da aristocracia. As classes trabalhadoras menos favorecidas já de início não entraram nesse projeto de promoção cultural, determinando a existência de amplos segmentos de analfabetos. (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 10).

Diante disso, é possível acreditar que os limites impostos pela classe dominante só possam ser ultrapassados e rompidos através do hábito da leitura literária, pois a leitura desperta o pensamento crítico e liberta da condição passiva.

5 PROJETO DE LEITURA “A LEITURA NA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: DO MATUTINO AO VESPERTINO”

Partindo do pressuposto de que não nascemos leitores, recai sobre a escola um grande percentual de responsabilidade quanto a isso. Dentre seus objetivos, compete a ela criar mecanismos para desenvolver as habilidades linguísticas, contribuindo com a formação da competência leitora. Entretanto, “Muitos educadores não conseguiram superar a prática formalista e mecânica, enquanto, para a maioria dos educandos, aprender a ler se resume à decoreba de signos linguísticos” (MARTINS, 2003, p. 23). Neste contexto, a escola deve romper com tais métodos, introduzindo processos de leitura que partam da perspectiva da representação, apresentando estes territórios, oferecendo “[...] Um livro onde as crianças possam morar” (JUNQUEIRA, 2004, p.13).

Se gostamos de ler, os livros enriquecem nossas vidas como nada mais é capaz de fazer. Alguns lançam nova luz sobre os problemas que nos exasperam, outros abrem novas visões do mundo, do homem em geral e -o que é mais importante- de nós mesmos. (SARAIVA; MUGGE, 2006, apud BETTELHEIM, 1990, p. 25).

5.1 INTRODUÇÃO

O projeto “A leitura na escola de tempo integral: do matutino ao vespertino”, surge a partir da observação do funcionamento de uma escola de tempo integral, podendo ser aplicado em escolas de tempo integral, no município de Linha Nova, onde ocorreu a pesquisa, e demais escolas. Tem como público-alvo alunos que frequentam o 5º ano do ensino fundamental, mas, com as devidas adaptações, pode ser aplicado em outros níveis de ensino da educação básica.

Acredita-se que, por ser uma escola que oferece ensino em tempo integral a todos os alunos que a frequentam, é possível desenvolver um projeto de leitura de forma sistemática, contínua e gradual, alternando os momentos de leitura entre vespertino e matutino, diariamente.

A proposta em questão foi desenvolvida a partir da observação e constatação da pesquisadora sobre a inexistência de projetos de leitura neste formato, para escola de tempo integral. Uma proposta que realmente atendesse às demandas de leitura na escola, considerando e pensando no aluno que permanece o dia todo

nesse espaço e, assim, possibilitando uma imersão no mundo da leitura que, talvez, em uma escola de ensino regular não fosse possível, pelo tempo necessário para ser desenvolvido.

Utiliza-se nas bases metodológicas os autores Mügge e Saraiva (2006), através da obra *Literatura na escola: propostas para o ensino fundamental*, que traz os roteiros de leitura por meio de estratégias para que a literatura se assente na escola e repercuta em seu entorno. Ainda, é abordada a metodologia das autoras Bordini e Aguiar (1993) em *Literatura: a formação do leitor (alternativas metodológicas)*.

A finalidade deste projeto é disponibilizar uma proposta de leitura - embasada teoricamente por diversos autores da área - que possa ser uma referência para ser aplicada por professores que lecionem em turmas do quinto ano do Ensino Fundamental, em escolas de tempo integral, desenvolvendo as estratégias dos roteiros de leitura, com o intuito de reparar possíveis lacunas existentes, a partir de propostas inovadoras como a intertextualidade e os métodos disparadores para despertar a curiosidade e gosto pela leitura. Ainda, com algumas alterações, o projeto poderá ser aplicado em outros níveis da educação básica.

5.2 JUSTIFICATIVA

O projeto “A leitura na escola de tempo integral: do matutino ao vespertino”, tem como finalidade desenvolver momentos diários de leitura em turnos alternados e espaços variados, caracterizando-se como uma “oficina de leitura” ou uma “oficina literária”. Outro sim, que venha contribuir significativamente com a leitura e a escrita, na tentativa de proporcionar ao aluno, além do prazer da leitura, uma experiência que ultrapasse a decodificação sígnica, transformando-se em autoconhecimento e apreensão do real.

Partindo da ideia de que os alunos frequentam a escola em tempo integral, pressupõem-se que disponibilizam de mais tempo e espaço - por terem um turno a mais compondo a grade curricular - se comparados aos alunos que frequentam uma escola de ensino regular, em único turno, no matutino ou vespertino. Assim, possuem o dobro de tempo para desenvolver as mesmas atividades escolares, logo, apresentam condições para aprofundar o projeto de leitura em questão.

Portanto, este projeto propõe-se a mostrar que a educação em tempo integral pode e deve ser vista como um diferencial dentro do sistema de ensino público, por contemplar este período estendido, proporcionando aos alunos, mais oportunidades educativas de forma sistemática, além de um acompanhamento pedagógico mais intenso.

Além de ser um projeto inovador e uma referência em se tratando de ter sido pensado para aplicação em escolas de tempo integral, por não existirem outros projetos publicados que se destinem a este fim, esta proposta vai tentar dar conta da compreensão da importância que a literatura tem, bem como sua implementação e execução em escolas de tempo integral, sem desconsiderar todos os processos que acompanham o ato de ler, objetivando acarretar mudanças na relação com o texto.

Esta proposta sugere estratégias e metodologias relacionadas à leitura em escolas de tempo integral, as quais, posteriormente, poderão servir como base para demais pesquisas nessa área e, principalmente, como fonte de informação ou referência para os interessados que atuam na área da educação, mais especificamente em escolas de tempo integral. De acordo com Saviani,

É de fundamental importância a garantia de uma escola que possibilite a cultura letrada, o acesso à alfabetização e ao domínio da língua – padrão a todas as crianças, pois somente assim ocorre a formação dos cidadãos, capazes de participar nos destinos da nação, interferir nas decisões e expressar seus pontos de vista. (SAVIANI, 1986, p.82).

Portanto, a Leitura é imprescindível para o ser humano. É através dela que os seres humanos se tornam capazes de compreender a si próprios e ao mundo, não apenas decodificando os signos, mas transformando e sendo transformados, tornando o indivíduo apto a compreender, de forma muito particular, a realidade. Logo, a literatura é capaz de recriar acontecimentos inerentes à humanidade, apresentando ao leitor um mundo de outros tempos, lugares e espaços.

5.3 OBJETIVO GERAL

Considerar o tempo-espaço da escola de tempo integral, de modo a desenvolver propostas literárias que oportunizem situações de leitura e escrita, perpassando pelas reações e interações e, conseqüentemente, fomentando o gosto

pela leitura e, assim, atribuindo novos significados ou ressignificando para a vida do aluno.

5.3.1 Objetivos específicos

- Melhorar a competência leitora dos alunos;
- Auxiliar na orientação da escolha do texto literário a partir de alguns critérios;
- Estimular o hábito e o prazer pela leitura;
- Incentivar a formação de leitores;
- Oportunizar aos estudantes o acervo de inúmeras obras literárias de variados autores;
- Desenvolver a oralidade;
- Intensificar a sistematização da leitura a fim de aprimorar a leitura-escrita e a reescrita;
- Despertar no aluno a consciência de que a literatura é uma manifestação artística;
- Reconhecer a leitura como algo imprescindível na relação com o seu contexto;
- Diferenciar os tipos de leitura existentes em nosso cotidiano;
- Fornecer ao aluno requisitos para que consiga interpretar o que lê e possa criar utilizando os conhecimentos adquiridos através da leitura;
- Aumentar o acesso aos acervos literários;
- Ler para proporcionar situações que desenvolvam a fruição leitora.
- Promover o desenvolvimento do vocabulário;
- Possibilitar produções orais, escritas e em outras linguagens;
- Estabelecer expectativas em relação ao texto que será lido, apoiando-se em conhecimentos prévios sobre as condições de produção e recepção desse texto;
- Identificar a ideia central do texto, demonstrando compreensão global.
- Inferir informações implícitas nos textos lidos.
- Inferir o sentido de palavras ou expressões desconhecidas em textos, com base no contexto da frase ou do texto.

- Ler e compreender, com certa autonomia, narrativas ficcionais que apresentem cenários e personagens, observando os elementos da estrutura narrativa: enredo, tempo, espaço, personagens, narrador e a construção do discurso indireto e discurso direto.
- Organizar o texto em unidades de sentido, dividindo-o em parágrafos, segundo as normas gráficas e de acordo com as características do gênero textual.
- Utilizar, ao produzir um texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais, tais como ortografia;
- Buscar e selecionar, com o apoio do professor, informações de interesse sobre fenômenos sociais e naturais, em textos que circulam em meios impressos ou digitais.
- Recuperar as ideias principais em situações formais de escuta de exposições, apresentações e palestras.
- Identificar funções do texto dramático (escrito para ser encenado) e sua organização por meio de diálogos entre personagens e marcadores das falas das personagens e de cena.
- Criar narrativas ficcionais, com certa autonomia, utilizando detalhes descritivos; sequências de eventos e imagens apropriadas para sustentar o sentido do texto; marcadores de tempo, espaço e de fala de personagens.
- Perceber diálogos em textos narrativos, observando o efeito de sentido de verbos de enunciação e, se for o caso, o uso de variedades linguísticas no discurso direto.
- Construir o sentido de histórias em quadrinhos e tirinhas, relacionando imagens e palavras e interpretando recursos gráficos (tipos de balões, de letras, onomatopeias).
- Localizar informações explícitas nos textos.
- Editar a versão final do texto, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, ilustrando, quando for o caso, em suporte adequado, manual ou digital.¹⁵

5.4 METODOLOGIA

¹⁵ Todos os objetivos descritos acima têm como referência a BNCC, Base Nacional Comum Curricular, documento que rege todas as etapas da educação básica no Brasil.

A proposta de projeto tem por base a metodologia apresentada por Juracy Assmann Saraiva e Ernani Mügge (2006), na obra *Literatura na escola: Propostas para o ensino fundamental*, a qual prevê um roteiro de leitura que apresenta três etapas: atividade introdutória à recepção do texto, leitura compreensiva e interpretativa, e transferência e aplicação da leitura.

A primeira etapa será desenvolvida pela recepção do texto, por meio de atividades introdutórias à sua recepção que deverá oferecer pistas para sua apreensão, antes mesmo dela ocorrer. Introduzindo um trabalho de análise, que leve em consideração as estratégias que cada texto oferece para acessá-lo e, assim, tentar descobrir quais os melhores meios para isso. Oportunizando aos leitores antever o tema que, mais tarde, permeará a leitura. Oferecendo as pistas iniciais para a apreensão textual - é introdutória à recepção do texto - sensibilizando o aluno para o ato de ler.

Para tanto, podem ser desenvolvidas atividades que sejam elementos disparadores e despertem o interesse pelo texto literário, aflorando a inquietude em querer saber mais. As propostas disparadoras podem partir de: pré-leitura através de pesquisas temáticas; sondagem do livro a partir da análise da capa; construção de hipóteses sobre o livro; antecipação dos conhecimentos prévios sobre o tema do livro; além de estratégias para aguçar sua curiosidade como: imagens, músicas, entre outros elementos.

A segunda etapa consiste na leitura compreensiva e interpretativa, ressaltando as mensagens implícitas no texto; apresentando a compreensão prévia ou não dos elementos abordados inicialmente; decifrando os significados atribuídos ao texto. Os leitores terão contato direto com a leitura do texto literário e, a partir de exercícios previamente elaborados, estudarão aspectos específicos do texto. Trata-se de um trabalho bastante intensificado de interpretação.

Dessa maneira, serão desenvolvidas atividades de subtextos; leitura crítica que direcionem para reflexão e recriação; interpretações e quis; levantando questões pertinentes aos alunos; organização das ações dos personagens através da ordem como ocorrem, dentre outras atividades que estimulem, através da leitura, a ressignificação das mensagens implícitas no texto.

A última etapa traz a transferência e aplicação da leitura, propondo que o leitor vá além da leitura subjetiva do texto. É o momento em que o aluno exercita sua capacidade de escrita de forma autônoma, transgredindo os limites do texto, criando

links com outras situações através dele. Não se trata mais da exploração do texto, mas traz para a realidade do leitor outras situações que resultam em produções autorais. Espera-se que o leitor possa, através da significação textual, relacioná-lo a sua situação pessoal, dentre outros efeitos, criar uma ligação entre leitor e mundo.

A ideia, nesse momento, é que os alunos realmente consigam fazer as relações metaficcionalis necessárias e produzam novos textos a partir disso. Utilizando estratégias como: produções textuais coletivas, com escrita de textos coletivos, em grupo, através do compartilhamento de ideias, além de produções individuais autorais ou reescritas; análises metafóricas de partes estratégicas do texto, levando os leitores à compreensão dessas analogias; dramatizações a partir do texto, expressando por meio da arte e do corpo passagens da narrativa; a identificação da interdisciplinaridade textual, que corrobora para uma melhor assimilação dos temas variados apresentados no texto; a ampliação do domínio do código linguístico; a compilação do material produzido, reunindo todos os materiais produzidos pelos alunos, com o intuito de reproduzi-los e mantê-los como acervo da escola e dos alunos; o encontro com o escritor local ou regional e a culminância com uma grande feira cultural, para difundir entre a comunidade escolar todas as produções realizadas ao longo do projeto.

Para enriquecer a proposta, além da metodologia descrita anteriormente, far-se-á uso do aporte metodológico desenvolvido pelas autoras Maria da Glória Bordini e Vera Teixeira Aguiar (1993), *Literatura: a formação do leitor (alternativas metodológicas)*. Importante ressaltar que são apresentadas cinco etapas ao longo da obra, que visam oportunizar ao aluno a experiência estético-literária, através de uma sequência progressiva de leituras e momentos reflexivos, porém, baseou-se apenas em uma das etapas para auxiliar na construção dos roteiros de leitura.

O livro traz muitas propostas que requerem atenção e, para o trabalho em questão, a partir da metodologia das etapas citadas, far-se-á uso da primeira. Trata-se da etapa que prevê a determinação do horizonte de expectativas em que o professor faz uma previsão inicial, apresentando livros diversos de acordo com as preferências dos alunos. E, de acordo com a proposta de projeto apresentada, em diversas situações, esses livros são disponibilizados aos alunos em espaços alternados.

Alguns modelos metodológicos da obra *Caminhos da literatura infantil e juvenil*, da autora Joana Cavalcanti (2002), também foram aproveitados e utilizados

na construção dos roteiros de leitura previstos nessa proposta. A autora dispõe de sugestões metodológicas que possibilitam uma leitura prazerosa e a livre participação dos ouvintes, através de seus anseios e opiniões. As atividades realizadas a partir da leitura intitulada *Vivências e dinâmicas na ação pedagógica*, foram projetadas a partir de dinâmicas diversas e servirão de instrumento disparador para o educador seduzir o leitor. Algumas atividades dos roteiros de leituras foram pautadas nas sugestões de dinâmicas de Cavalcanti (2002).

Outra referência utilizada como suporte metodológico na organização dos roteiros de leitura é a obra *Literatura infantil*, de José Nicolau Gregorin Filho (2009), um livro disponível em todas as escolas públicas por fazer parte do acervo disponibilizado pelo PNBE. O autor sugere atividades pautadas em uma metodologia que sirva como aliada no desenvolvimento da afetividade e da imaginação do aluno. Ainda, cita que, antes de iniciar alguma atividade com literatura, reflita-se sobre algumas atitudes que devem ser observadas para desenvolver o trabalho com esse tipo de texto e, assim, o autor descreve alguns elementos que devem ser levados em consideração antes de iniciar a leitura.

Nas atividades desenvolvidas a partir dos roteiros de leitura, serão citados os descritores para competência leitora, presentes na Matriz de referência de Língua Portuguesa do SAEB¹⁶, que se encontram no Anexo 4, descrito como “Matriz de Referência”. Ressalta-se ainda, que cada atividade foi analisada e classificada de acordo com esses descritores, presentes na Matriz de Referência de Língua Portuguesa, do SAEB, para o 5º ano do Ensino Fundamental (SAEB, 2021).

Importante destacar que o SAEB, segundo o site do MEC¹⁷, é um conjunto de avaliações externas em larga escala que permite ao Inep¹⁸ realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de fatores que podem interferir no desempenho do estudante. A avaliação realizada pelo Inep, por meio de testes e questionários, reflete os níveis de aprendizagem e oferece subsídios para a elaboração, o monitoramento e o aprimoramento de políticas com base em evidências. Isso permite que as diversas esferas governamentais avaliem a qualidade da educação.

¹⁶ Sistema de Avaliação da Educação Básica.

¹⁷ Ministério da Educação.

¹⁸ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

Com base na BNCC, na área de Linguagens, apropriou-se de algumas competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental, que enfatizam o desenvolvimento da competência leitura. Como por exemplo:

Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulem em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.

Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos.

Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual.

Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais.

Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias. Selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos, interesses e projetos pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho etc.).

Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura. (BNCC, 2017, p.89).

A partir das competências específicas de Língua Portuguesa descritas acima, e em conformidade com o eixo leitura que,

[...] compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades. Leitura no contexto da BNCC é tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais. (BNCC, 2017, p. 73).

Selecionou-se as habilidades da BNCC cujo objetivo fosse desenvolver a leitura e, assim, atingindo as metas das competências já citadas. As habilidades selecionadas, também, irão compor os roteiros de leitura, sendo mencionadas nas atividades propostas de acordo com a relação de objetividade estabelecida entre

ambas e encontra-se disponível no anexo 6, descrita como “Tabela de habilidades para o 5º ano” (BNCC, 2017).

Segundo Filho (2009), as propostas que estão sendo sugeridas podem servir para os projetos pedagógicos, oferecendo elementos para ampliá-lo, propondo que seja reavaliado de forma diagnóstica, caso sua utilização se concretize em outras séries. Exatamente o que acontece com os roteiros de leituras criados, que foram modificados e adaptados para adequaram-se à turma e, fundamentados por um vasto aporte teórico, além de adequar-se à Matriz de Referência de Língua Portuguesa do SAEB e a BNCC, citando seus descritores e habilidades junto ao enunciado das atividades.

5.5 PROPOSTA DE PROJETO

A proposta abaixo foi pensada para ser aplicada em turmas de 5º ano do Ensino Fundamental - especialmente em escolas de tempo integral - e, com as devidas adaptações, poderá ser replicada em outros níveis de ensino da educação básica oferecendo, assim, ao professor metodologias que sirvam para a educação literária do aluno e que contemplem diferentes níveis de proficiência leitora.

O subcapítulo 5.5 propõe aplicar um diagnóstico em forma de questionário, dividido em duas partes, para identificar em que nível de leitura cada aluno se encontra, seguido de um instrumento avaliativo final. A primeira parte será responsável por analisar a fluência leitora. O professor oportunizará diversos momentos de leitura oral de diversos gêneros textuais aos alunos e, enquanto os alunos realizam suas leituras, o professor, discretamente, sem o conhecimento dos alunos, fará a classificação da fluência leitora, de acordo com os itens a serem observados e apontados pelo professor no anexo 1, avaliação da leitura.

A segunda parte do diagnóstico será responsável por fazer um levantamento sobre a relação do aluno com a literatura. Esse levantamento deverá ser aplicado pelo professor da turma, preferencialmente, no início do ano letivo. Trata-se de um questionário sobre leitura individual por aluno, contendo vinte e três questões que serão entregues pelo professor aos alunos, que deverão marcar uma resposta para cada uma das questões. As questões são relacionadas a assuntos diversos, abordando a literatura na vida do aluno.

Espera-se que, através das sondagens iniciais realizadas logo ao início do ano letivo, a partir do levantamento dos diagnósticos, se consiga auxiliar os alunos, antecipando, assim, possibilidades de criar estratégias para reparar possíveis lacunas existentes na leitura e escrita, no processo ensino-aprendizagem, como por exemplo: o hábito pela leitura, a fruição leitora, a leitura crítica, a compreensão leitora, a comunicação melhorada, a qualificação da escrita, entre outras questões.

O subcapítulo 5.5 também trará a escolha da obra literária, cuja finalidade é promover uma inclusão sociocultural, enfatizando qual o papel da escola na formação leitora através do texto literário. O primeiro prevê atividades de observação e interação do aluno com o texto literário, e o segundo disponibilizará um roteiro de leitura, através de uma sequência sistemática de atividades, a partir da obra literária *O Pequeno Príncipe*.

5.5.1 Diagnóstico da turma

Como proposta inicial, o professor responsável pela turma onde o projeto será aplicado desenvolve um diagnóstico que estará dividido em três partes. A primeira parte do diagnóstico, que está no Anexo 1, contém questões para o acompanhamento individual, devendo ser devidamente preenchidas pelo professor, durante as leituras do aluno, a fim de observar a fluência leitora.

Na primeira etapa, o professor irá solicitar a leitura de alguns gêneros textuais aos alunos, em situações diversas, através de leitura em voz alta, individual, livre ou orientada e, a partir dessa interação - entre leitura e escuta, aluno e professor - o professor deverá preencher a primeira etapa do diagnóstico, classificando cada aluno, a partir das possibilidades estabelecidas para cada eixo temático.

No Anexo 1, descrito como "Avaliação da leitura", o professor será orientado a seguir os cinco eixos temáticos para observar e avaliar a leitura dos alunos. Eles são: fluência; reconhecimento de palavras; diante de palavras desconhecidas; utilização do contexto e o uso da voz. Ainda, dentro de cada eixo temático encontram-se algumas características em forma de questionamentos que devem ser registradas pelo professor, na ficha individual do aluno, através das alternativas sim e não. O professor deverá acompanhar a leitura de cada aluno, a partir da leitura de

todos os textos possíveis, marcando as possibilidades de escolha, de acordo com os itens classificatórios de cada eixo citado.

A segunda parte do diagnóstico servirá para fazer um levantamento individual com os próprios alunos, em que deverão responder 23 (vinte e três) questões, que estão estruturadas no Anexo 2, relacionadas à leitura e, assim, explicitar sua relação com a literatura.

Os alunos terão a oportunidade de responder a um questionário composto por 23 (vinte e três) questões relacionadas à literatura. Dentre elas, questões objetivas e dissertativas. Cada questão terá 4 opções de respostas, sendo que cada aluno poderá optar somente por uma alternativa em cada questão. O questionário trará questões como: com que frequência você lê? Trazendo diversos gêneros textuais como possibilidade de resposta, com a frequência descrita em cada uma delas.

Ainda, como parte da segunda etapa diagnóstica, os alunos deverão responder a mais uma questão, baseando-se nos últimos dois anos de sua vida, para responder, citando três livros que leu e mais gostou e apontar quem indicou (escola, amigos ou família). Na última questão do diagnóstico, no questionário, o aluno deverá considerar 13 (treze) afirmações em relação à leitura e escolher somente uma alternativa dentre as cinco opções descritas em cada questão.

A partir da sondagem, por meio do diagnóstico e através da coleta de informações das etapas 1 e 2, o professor deverá fazer um levantamento, através do tratamento das informações, construindo gráficos que possam representar os resultados visualmente. Orienta-se que o professor construa um gráfico por questão abordada na sondagem diagnóstica, conforme o Anexo 3. O gráfico é parte fundamental do processo diagnóstico, pois apresenta, de forma mais clara, o nível leitor de cada aluno e, também, um panorama geral do nível leitor da turma, que servirão para comparar com a avaliação final.

Na terceira etapa, utilizar-se-á um procedimento avaliativo final, que acontecerá após a realização do projeto, com o intuito de analisar a evolução da competência leitora, comparando com o diagnóstico inicial. Para implementar a proposta, o professor deverá ter um olhar atencioso em relação aos alunos. Cabe ao professor acompanhar, observar e registrar na tabela de avaliação, do anexo 5, criada a partir dos descritores da Matriz de Referência em Língua Portuguesa do SAEB, 5º ano, e das habilidades da BNCC, identificada como “Tabela de Avaliação

Final”, os avanços de seus alunos, considerando as opções “sim”, “não” e “em desenvolvimento”.

5.5.2 Proposição das atividades

Após realizado o diagnóstico e criado o gráfico com dados mais concretos sobre a fluência leitora de cada leitor, o professor proporcionará um momento de conversa com os alunos, para entender o que motiva as escolhas literárias individuais, partindo de abordagens como: quais livros têm preferência, como ocorre a escolha, o que motiva suas escolhas, entre outras questões.

Como o projeto tem o objetivo de começar no início do ano letivo, estima-se que ele possa ser desenvolvido com maior intensidade e intencionalidade, ampliando o leque de interlocuções com o texto literário, estabelecendo as relações necessárias, potencializando-o¹⁹.

Para explicitar a proposta, valer-se-á de uma narrativa literária específica, dentre tantas possibilidades existentes, a escolhida foi *O Pequeno Príncipe*, do escritor Antoine de Saint-Exupéry (1900-1944) com tradução de Guilherme Miranda (2015). Essa escolha foi feita a partir da análise e leitura de diversas obras literárias infanto-juvenis e sua escolha é amplamente justificada nos parágrafos abaixo.

A obra é importante pois possibilita a reflexão sobre questões adormecidas dentro dos seres humanos, questões apresentadas nas entrelinhas, quase imperceptíveis, que irão exigir e despertar a sensibilidade do leitor. Sendo assim, ela foi escolhida por alguns motivos especiais.

Primeiro, porque o autor utiliza-se de diversas frases metafóricas marcantes para a vida do leitor, sensibilizando-o, a ponto de influenciar o pensamento infantil e alterar o do adulto. Dentre as metáforas, destacam-se algumas como: “Só se vê bem com o coração, o essencial é invisível aos olhos”, sugerindo que é necessário dar mais importância para as características das coisas e para a essência das pessoas. Ou então, “Tu te tornas eternamente responsável por aquilo que cativas”, evidenciando as relações interpessoais e a importância da fidelidade a elas, sugerindo algo que falta aos seres humanos, se importar com seus semelhantes.

¹⁹ Entende-se que, mesmo com a quantidade de atividades propostas ao longo do roteiro de leitura, manterá sua qualidade e não se tornará cansativo ou monótono, pela especificidade e profundidade com que foi desenvolvida.

Segundo, por ser considerado um livro infantil que possui ilustrações em quase todas as páginas da obra. Por conter desenhos ricos em cores, com poucos detalhes e cheios de emoções, criados pelo próprio autor, as imagens levam o leitor a mentalizar cada momento - por serem muito criativos e ricos em detalhes - quase imperceptíveis aos adultos.

Terceiro, porque trata-se de uma obra com muitos aspectos interdisciplinaridades²⁰. No decorrer do texto, é perceptível a ligação entre as áreas de conhecimento possibilitando ao leitor fazer diversas inferências. Além disso, propõe-se a desenvolver competências e habilidades da BNCC (2018). Na área de Ciências Humanas, por exemplo, em Geografia, ele estimula o emprego do raciocínio geográfico, possibilitando ao leitor a construção de conceitos diferentes acerca do espaço geográfico, como: território, lugar, região, natureza e paisagem estando de acordo com uma das competências específicas de Geografia, na BNCC, que sugere “Desenvolver o pensamento espacial, fazendo uso das linguagens cartográficas e iconográficas, de diferentes gêneros textuais e das geotecnologias para a resolução de problemas que envolvam informações geográficas” (BNCC, 2017, p. 368).

A obra ressalta a reconexão com a criatividade da infância, que sempre há tempo. Evidencia aproveitar as coisas boas da vida, dando tempo ao tempo, desconectando-se, para conseguir desfrutá-la e apreciá-la. Afirma sobre as escolhas mais sensatas, como sendo aquelas feitas pelo coração e, por último, encoraja a sair e explorar, o que é imprescindível para sair “da zona de conforto”.

O livro *O Pequeno Príncipe*, escrito por Antoine de Saint-Exupéry (2015), é um dos maiores clássicos da literatura no mundo inteiro. Muitas de suas frases são usadas cotidianamente em muitos casos, as pessoas nem sabem a origem delas.

Apesar de popularmente conhecido como um livro infantil, não é uma leitura só para crianças, pois aborda várias questões mais profundas e filosóficas (parábolas) relacionadas à perda da inocência ao longo dos anos. Apresenta, também, algumas incoerências do comportamento adulto retratado pelos reis que viviam nos planetas visitados pelo protagonista e estes, deveras vezes autoritários, preguiçosos, vaidosos, apressados, entre outros. Ainda assim, o livro *O Pequeno*

²⁰ A interdisciplinaridade, segundo o dicionário Houaiss da Língua Portuguesa, diz de algo “que estabelece relações entre duas ou mais disciplinas ou ramos de conhecimento” ou “que é comum a duas ou mais disciplinas”.

Príncipe agrada muito o público infantil, principalmente, por suas ilustrações, leitura leve e personagens para lá de carismáticos.

A fábula tem início com um menino que adorava desenhar, mas, ao decepcionar-se com seus desenhos, principalmente, por ser incompreendido pelos adultos, parou de fazê-los e dedicou-se à profissão de piloto.

Certo dia, uma pane causou a queda de seu avião no deserto. Ali, o piloto da aeronave encontra uma criança que diz ter vindo de um pequeno planeta distante. Passando a conviver por algum tempo, ambos repensam seus valores e encontram o sentido da vida. O protagonista é um garotinho, conhecido como Pequeno Príncipe, que mora sozinho em um planeta pequeno, conhecido por asteroide B612.

Através do Pequeno Príncipe, o narrador aprendeu a dar valor às pequenas coisas do dia a dia, como apreciar o pôr do sol, a beleza de uma flor e contemplar as estrelas. Mostra grande estima em viajar pelo universo, conhecendo diversos planetas e vários outros seres. A cada novo contato, ele aprende algo e deixa algum aprendizado.

Ao chegar no planeta Terra, é convencido por uma serpente que poderia ser enviado de volta ao seu planeta através de uma picada, afinal, estava com muita saudade da rosa que o cativara. Reencontrando novamente o piloto do avião, o Pequeno Príncipe conta a ele a proposta da serpente e diz que aceitaria, por ser a única forma de se tornar mais leve e voltar ao seu amado planeta, deixando o narrador muito triste.

Chegado o momento da picada da serpente, o Pequeno Príncipe se manteve firme e, muito mais leve, em breve estaria de volta ao seu planeta. O consolo para o narrador era saber que o príncipezinho estaria bem em seu planeta, pois no dia seguinte à picada da cobra, o pobre corpo não estava mais no local.

A partir dessa obra, disponibilizar-se-á uma proposta de atividades que pretende ir um pouco além do convencional. Primeiramente, deve-se ter em mente que o momento de leitura não poderá ser um pretexto para preencher fichas, completar o horário de aula ou coisa parecida, muito pelo contrário, a leitura deverá ocupar um espaço privilegiado dando ênfase especial à dimensão estética, gerando no aluno a fantasia e a curiosidade e, dessa forma, desenvolvendo o hábito e o gosto pela leitura.

5.5.3 Atividades antes do livro (pré-leitura)

Inicia-se este subcapítulo ressaltando que, dentro desta proposta, especificamente o trabalho do professor será fundamental, por isso merece a maior atenção para o ensino e a dinamização da leitura escolar. Isso porque, sem um professor que além de se posicionar como leitor assíduo, crítico e competente, que entende realmente a complexidade do ato de ler, as demais condições para a produção da leitura perderão a validade, potência e efeito, pois o professor torna-se o exemplo para o leitor em formação, nesse contexto, o aluno.

É importante e fundamental o professor desenvolver a aproximação do aluno com o livro, desde sempre, porém percebe-se a necessidade de uma atenção e cuidado ainda maiores na faixa etária que esses alunos se encontram - entre 10 e 11 anos – pois, segundo Piaget, é a fase em que a criança desenvolve o “pensamento hipotético dedutivo”, presente no desenvolvimento das operações formais, aumentando sua capacidade de abstração, ou seja, o indivíduo passa a raciocinar sobre problemas hipotéticos, totalmente simbólicos, produzidos pela sua mente. Sendo assim, ler

[...] sempre representou uma das ligações mais significativas do ser humano com o mundo. Lendo reflete-se e presentifica-se na história. O homem, permanentemente, realizou uma leitura do mundo. Em paredes de cavernas ou em aparelhos de computação, lá está reproduzido seu estar no mundo e reconhecendo-se capaz de representação. Certamente, ler é engajamento existencial. Quando dizemos ler, nos referimos a todas as formas de leitura. Lendo, nos tornamos mais humanos e sensíveis. (CAVALCANTI, 2002, p.13).

Nesse ínterim, percebe-se aumentar ainda mais a responsabilidade do professor para com os leitores em potencial, pois ao auxiliá-los, nesse sentido, alcançando-os o livro, estará indo muito além da decodificação do código. Estará possibilitando, segundo Saraiva (2001), que os alunos participem da descoberta do real que o poder imagético do texto desencadeia e do prazer da exploração dos recursos de linguagem que todo texto estético mobiliza.

Portanto, esse contato físico com o livro, a experiência de tocá-lo, manuseá-lo, sentir seu cheiro e a textura, folhar suas páginas, observar as figuras e, ainda, imaginá-lo hipoteticamente são caminhos extremamente importantes e devem ser permitidos aos leitores e percorridos por eles. Entende-se que o aluno anseie e

necessite de experiências como essas para criar intimidade com o livro e, então, após todos esses rituais de iniciação, naturalmente, dará continuidade à leitura deleite, entretanto, agora, apropriando-se das obras Literárias. Importante retomar aqui o papel fundamental do professor que, antes de tudo, deverá dedicar-se a conhecer as especificidades do texto literário, pois, segundo Saraiva,

[...] por ignorar a interação texto-leitor, o docente substitui a leitura como prática significativa por exercícios centrados no reconhecimento de informações, impedindo, assim, que os alunos participem da descoberta do real que o poder imagético do texto desencadeia e do prazer da exploração dos recursos da linguagem que todo texto estético mobiliza. (SARAIVA, 2006, p. 28).

Ao romper com esse descompasso, espera-se que o corpo docente consiga conciliar o discurso e a prática pedagógica, definindo sua metodologia aplicada à leitura, bem como a finalidade à inserção da literatura.

Ao adentrar no universo literário, ou seja, no repertório dos livros, percebe-se a existência de milhares de publicações. Dentre elas, há centenas de livros que podem ser indicados para leitura por se tratarem de obras que são adequadas a fase em que os alunos dessa faixa etária se encontram e por contribuírem para o desenvolvimento e evolução do “pensamento hipotético-dedutivo”, já descrito anteriormente.

Em *O Pequeno Príncipe*, os alunos terão a oportunidade de ampliar o pensamento mais abstrato, pois a obra exigirá tal competência deles, resultando em diversas habilidades posteriormente. Os leitores serão estimulados, através do texto literário, a se apropriar e compreender os diversos dilemas apresentados, como por exemplo: por que não se valoriza as coisas simples da vida? Ou, por que abandonar a vida e acabar em rotinas intermináveis? Além disso, a obra se debruça sobre temas fundamentais que podem ser inseridos e abordados em tal faixa etária, por serem importantes do ponto de vista psicológico, como: o cuidado, a compreensão, o tempo, a vida-morte, abertura, disposição afetiva e angústia.

Outra questão importante e que, também, fica sob responsabilidade do professor responsável pela aplicação do projeto, é o acompanhamento da leitura de todos os alunos, a fim de identificar sua fluência leitora. Importante ressaltar que essa prática deverá estar atrelada a todo o processo de desenvolvimento da

proposta do projeto de leitura, desde a sondagem inicial, através do diagnóstico, até a culminância e a avaliação final.

5.6 PRÉ- ATIVIDADE DE LEITURA

Sensibilizando o leitor em potencial

Por tratar-se de uma obra acessível, linguagem de fácil entendimento e recheado de ilustrações - requisitos fundamentais para estimular os leitores em suas escolhas literárias - acredita-se que este livro favoreça e corrobore no desenvolvimento da proficiência leitora.

A atividade de pré-leitura tem seu início desencadeado por um passeio. O professor irá programar e visitar com os alunos as bibliotecas que estão à disposição da escola, com a possibilidade de estender a outros municípios e, assim, ampliar ainda mais o repertório literário, além de oportunizar aos alunos acesso a outros espaços, conhecer outros lugares que também ofereçam acervos literários.

Em cada visita à biblioteca, o professor permitirá que os alunos explorem e leiam os livros livremente. Em uma das visitas à biblioteca, especialmente, o professor deverá disponibilizar diversas obras literárias, distribuindo-as sobre uma mesa ou até no chão mesmo, para que os alunos possam explorar livremente essas obras. Neste dia em especial, o professor deverá disponibilizar todas as obras que encontrar na biblioteca que tenham relação ao tema princesas e príncipes.

O professor orientará os alunos para lerem o máximo de livros possíveis. Enquanto estiverem se deleitando com os livros espalhados pelo espaço, uma pessoa com vestes semelhantes e interpretando o personagem do Pequeno Príncipe adentrará a biblioteca, pedirá licença e sentar-se-á em meio aos alunos para, também, ler os livros disponíveis. Passado algum tempo, o personagem desculpa-se e pede licença a todos, pois precisa voltar para seu planeta, o asteroide B612, para cuidar dele e da sua rosa, explicando que esteve muito tempo fora de casa visitando diversos planetas e diz acreditar que, tanto a rosa, quanto seu planetinha estejam sentindo muito a sua falta.

A fim de gerar maior curiosidade, o personagem de *O Pequeno Príncipe* deverá perder uma peça de quebra-cabeça ainda dentro da biblioteca, chamando a

atenção dos alunos e, em seguida, continuará perdendo, intencionalmente, várias outras peças pelo caminho, por onde os alunos irão passar. O intuito é que os alunos e o professor passem a recolher estes pedaços do quebra-cabeça para montar e assim descubram a mensagem deixada pelo Pequeno Príncipe (Imagem 1).

Imagem 1 - Quebra-cabeça “a mensagem deixada pelo Pequeno Príncipe”



Fonte: Saint-Exupéry (2015, p. 47).

Ao retornar para à escola, o professor chamará a atenção dos alunos para a imagem montada pelo quebra-cabeça, para a mensagem escrita nela e pela pergunta feita ao final. O professor ainda deverá perguntar se os alunos perceberam alguma relação entre o visitante da biblioteca e o menino da imagem.

Para impactar os alunos e convencê-los a se encantar pelo Pequeno Príncipe, a ponto de quererem ler o seu livro, alguém fará um barulho, em algum lugar da escola, mas um barulho que faça com que o professor e os alunos queiram ir ver o que aconteceu e, de fato, se dirijam até o local. Neste momento, alguém da escola deverá estourar um tubo de papel laminado e o personagem do Pequeno Príncipe passará correndo dentre a chuva de papéis, segurando vários arames estendidos

com dobraduras de pássaros nas pontas, simulando a ideia de ele estaria reiniciando sua viagem para voltar para o B612.

Espera-se que, após toda essa apresentação e aproximação do livro, os alunos estejam curiosos e motivados a iniciar a leitura da obra. O que justificaria a escolha do livro *O Pequeno Príncipe* é que, a partir do diagnóstico realizado e entre as questões formuladas, muitas delas direcionem e induzam o leitor a criarem seus repertórios literários a partir de sugestões de escola, amigos ou família. Espera-se que esta obra seja citada como referência, exatamente o que estamos propondo aqui. Além do diagnóstico inicial que apontará o nível da fluência leitora de cada aluno, servindo como norteador para ampliar sua competência leitora, utilizar-se-á um instrumento avaliativo final, que consiste em uma tabela para avaliar os alunos individualmente. Após a aplicação dos roteiros de leitura o professor preencherá a tabela avaliativa final, criada a partir de dois documentos orientadores da educação básica: as Matrizes de Referência de Língua Portuguesa do SAEB do 5º ano e das habilidades da BNCC para competência leitora.

5.6.1 Atividade após a escolha do livro

Após a etapa inicial da proposta de aplicação do projeto “A leitura na escola de tempo integral: do matutino ao vespertino”, que antecede a leitura do texto literário escolhido, segue-se para o roteiro de leitura através da descrição das atividades práticas, elaboradas estrategicamente a partir da obra *O Pequeno Príncipe*. Em cada atividade, junto ao enunciado, o descritor para competência leitora é citado, com base nas Matrizes de Referência de Língua Portuguesa do SAEB, identificado pelo seu código, D3, por exemplo. Também, foram inseridas as habilidades que objetivam desenvolver a leitura, alinhando-se com a BNCC.

5.6.1.1 Proposta de Roteiro

ROTEIRO DE LEITURA
SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. O PEQUENO PRÍNCIPE . Tradução de Guilherme Miranda. São Paulo: Pandora, 2015.
Autora Maique Michele Funke kich
ATIVIDADES INTRODUTÓRIAS DE RECEPÇÃO DO TEXTO
ATIVIDADE I: Acessando os conhecimentos prévios
D6 ²¹ (EF35LP04) Inferir informações implícitas nos textos lidos. ²²

O professor inicia a proposta projetando para aos alunos a capa do livro *O Pequeno Príncipe*, para que todos tenham acesso a ela e possam observar o tempo que for necessário. Importante deixar o aluno explorar o material para responder às questões de forma autônoma, com o intuito de acessar seus conhecimentos prévios e tentar fazer as inferências necessárias. Em seguida, o professor encaminha aos alunos a atividade, igual a que está abaixo, com questões de sondagem.

Imagem 2 - Analisando o livro pela capa



Fonte: Saint-Exupéry (2015).

²¹ Descritor da Matriz de Referência de Língua Portuguesa do SAEB, para o 5º ano.

²² Habilidade da BNCC, dentro do eixo temático Leitura, na Área de Linguagens/ Língua Portuguesa.

Você já conhece esse livro?

O que vê nessa capa?

Qual o título do livro?

Qual o nome do autor?

Qual o nome do ilustrador?

Exitem imagens na capa? Quais?

A partir da análise da capa tente explicar sobre o que se trata a história, sua opinião.

LEITURA COMPREENSIVA E INTERPRETATIVA DO TEXTO

ATIVIDADE II: Pré-leitura/Lembrando um acontecimento da minha vida

D3

O professor iniciará a leitura do livro pela dedicatória, comentando sobre as lembranças da infância, muitas vezes, esquecidas pelos adultos. O professor convida os alunos a criarem um painel, registrando um acontecimento que tenha marcado sua infância. O painel pode ser montado usando fotos, desenhos, texto verbal, recorte e colagem, entre outros.

ATIVIDADE III: Cativando o leitor para as aventuras do Pequeno Príncipe

D4

Após a leitura da dedicatória, o professor lê o primeiro capítulo da narrativa para os alunos e, finalizando, propõe a participação deles através de uma conversa. Para dar início a conversa, o professor aborda os alunos com os seguintes questionamentos: Por que aos seis anos de idade ele abandonou uma carreira magnífica de pintor? Por que os adultos nunca entendem nada por conta própria? Por que ele escolheu outra profissão, decidindo ser piloto de aviões? O professor acompanha as considerações dos alunos, fazendo a relação entre os comentários, valorizando todas as contribuições.

Realizada a atividade introdutória, o professor solicita que os alunos leiam o restante da obra. Importante que ela aconteça durante os períodos de aula, através

de leitura oral e colaborativa, alternando os narradores, a fim de acompanhar as leituras individuais e coletivas.

ATIVIDADE IV: Quiz...Conhecimentos sobre o livro

D1; D2

(EF35LP29) Identificar, em narrativas, cenário, personagem central, conflito gerador, resolução e o ponto de vista com base no qual as histórias são narradas, diferenciando narrativas em primeira e terceira pessoas.

Durante a leitura da narrativa, o professor propõe um Quiz sobre conhecimentos da obra, para os alunos. Fica a critério do professor oferecer aos alunos o Quiz no modelo abaixo ou cria-lo no site indicado, disponibilizando o link de acesso aos alunos.

a) Responder o QUIZ abaixo com base nas leituras anteriores.

Lembrete ao professor: Para responder o QUIZ, que pode ser elaborado a partir do site: <https://wordwall.net/pt>, sugere-se que os alunos acessem o texto literário novamente, caso seja necessário, devido ao grau de complexidade que as questões podem apresentar.

QUIZ

1. Na história, o personagem principal é um piloto que fora, aos seis anos, desencorajado pelos adultos de seguir sua carreira de desenhista. Quais foram seus dois primeiros desenhos?

- () Uma ovelha e um macaco.
- () Uma jiboia que digeriu um elefante em seu interior.
- () Um pequeno príncipe e um deserto árido.
- () Uma flor e uma raposa.
- () Um avião e um carneiro.

2. No trecho “— Por favor ... desenha-me um carneiro - Hem!?” (p. 5) o travessão foi usado para? **D14**

- () destacar um trecho do texto.
- () indicar a fala de um personagem.

- inserir um comentário do narrador.
- introduzir uma explicação.
3. De acordo com o texto, por que o Pequeno Príncipe fugiu de seu planeta? **D8**
- Porque não gostava da rosa que surgiu em seu planeta.
- Porque queria conhecer a floresta virgem.
- Porque julgava ser jovem demais para amar sua rosa.
- Porque tinha responsabilidades demais para sua idade.
- Porque queria ser mais livre.
4. Qual a frase dita pela raposa que o Pequeno Príncipe achou na Terra?
- Tu te tornas eternamente responsável por aquilo que cativas.
- Amar é saber reconhecer o que alguém sente por ti.
- Nenhuma das anteriores.
5. Qual o animal que quase "matou" o pequeno príncipe, fazendo-o sumir e reaparecer vivo em seu planeta? **D13**
- Ovelha
- Serpente
- Jiboia
- Elefante
- Baleia
6. Há traço de humor no trecho. **D13**
- “– Em outro planeta?” (linha 29)
- “– Há caçadores nesse outro planeta?” (linha 31)
- “– Isso é bom... E há galinhas?” (linha 33)
- “– Nada é perfeito – suspirou a raposa.” (linha 35)
- “– Minha vida é monótona.” (linha 37)

b) O texto pertence ao gênero D16

- (A) conto.
- (B) poema.
- (C) notícia.

(D) fábula.

ATIVIDADE V: Demonstrando domínio do código linguístico

D4; D6

(EF35LP01) Ler e compreender silenciosamente e, em seguida, em voz alta, com autonomia e fluência, textos curtos com nível de textualidade adequado.

(EF35LP22) Perceber diálogos em textos narrativos, observando o efeito de sentido de verbos de enunciação e, se for o caso, o uso de variedades linguísticas no discurso direto.

Para inserir noções sobre o domínio do código linguístico, o professor compartilhará com os alunos uma cópia do texto: O sexto planeta, que foi escolhido para desenvolver a atividade que segue.

a) Ler o texto abaixo:

O SEXTO PLANETA

O planeta onde vivia o pequeno príncipe era minúsculo, pouco maior que uma casa. Um dia, ele decidiu visitar outros planetas. Veja quem ele encontrou em uma dessas visitas.

O sexto planeta era dez vezes maior. Era habitado por um velho que escrevia livros enormes.

— Bravo! Eis um explorador! — exclamou ele, logo que viu o príncipezinho.

— De onde vens? — perguntou-lhe o velho.

— Que livro é esse? — perguntou-lhe o príncipezinho. — Que faz o senhor aqui?

— Sou geógrafo — respondeu o velho.

— Que é um geógrafo? — perguntou o príncipezinho.

— É um sábio que sabe onde se encontram os mares, os rios, as cidades, as montanhas, os desertos.

— É bem interessante — disse o príncipezinho. — Eis, afinal, uma verdadeira profissão! — E lançou um olhar, em torno de si, no planeta do geógrafo. Nunca havia visto planeta tão majestoso.

— O seu planeta é muito bonito. Haverá oceanos nele?

— Como hei de saber? — disse o geógrafo.

— Ah! (O príncipezinho estava decepcionado.) E montanhas?

— Como hei de saber? — disse o geógrafo.

— E cidades, e rios, e desertos?

— Como hei de saber? — disse o geógrafo pela terceira vez.

— Mas o senhor é geógrafo!

— É claro, disse o geógrafo; mas não sou explorador. Há uma falta absoluta de exploradores.

Não é o geógrafo que vai contar as cidades, os rios, as montanhas, os mares, os oceanos, os desertos.

O geógrafo é muito importante para estar passeando. Não deixa um instante a escrivadinha. Mas recebe os exploradores, interroga-os, anota as suas lembranças. E se as lembranças de alguns lhe parecem interessantes, o geógrafo estabelece um inquérito sobre a moralidade do explorador.

— Por quê?

— Porque um explorador que mentisse produziria catástrofes nos livros de geografia.

Este texto faz parte do livro *O Pequeno Príncipe*, de Antoine de Saint-Exupéry (2015).

Lembrete ao professor: importante que o professor auxilie os alunos caso surjam dúvidas ou até retomem os conceitos já construídos anteriormente.

a) Observe a frase e marque um (X) no sinônimo **D3**

O explorador que mentisse produziria nos livros de Geografia:

(A) Grandes façanhas.

(B) Grandes catástrofes.

(C) Grandes desertos.

b) Complete com *mas* ou *mais*:

a) Ele era geógrafo, _____ não era um explorador.

b) O Pequeno Príncipe queria conhecer _____ um planeta.

c) O velho escrevia livros enormes, _____ não sabia se tinham oceanos por ali.

d) O geógrafo precisa estudar _____.

c) Reescreva as frases a seguir substituindo as palavras em destaque por outros adjetivos que mantenham o mesmo sentido. **D12**

"Nunca havia visto planeta tão **majestoso**."

"E se as lembranças de alguns lhe parecem **interessantes**, o geógrafo estabelece um inquérito..."

O menino **corajoso** decidiu explorar o planeta.

d) Verbos

Lembrete ao professor: o professor deverá alertar os alunos sobre as palavras: "foi, fomos, foram, fui" e lembrá-los de que são chamadas de verbos. O "nome" deste verbo é ir. Verbos são palavras que revelam ação, estado ou fenômenos da natureza.

e) Sublinhe os verbos das frases a seguir **D12**

- a) Aninha correu para ler o livro do Pequeno Príncipe.
- b) No sexto planeta ventava demais.
- c) O Pequeno Príncipe conheceu o geógrafo.
- d) O velho escrevia livros.
- e) Ele lia muitas histórias.

f) Reescreva as frases da questão anterior no futuro:

- a) _____
- b) _____
- c) _____
- d) _____
- e) _____

g) Marque o tempo verbal em que se encontram os verbos das frases da questão anterior **D12**

- (A) Presente.
- (B) Futuro.
- (C) Pretérito.

ATIVIDADE VI: Recapitulando as ações do Pequeno Príncipe

D2; D15

(EF35LP25) Criar narrativas ficcionais, com certa autonomia, utilizando detalhes descritivos, sequências de eventos e imagens apropriadas para sustentar o sentido do texto, além de marcadores de tempo, espaço e de fala de personagens.

O professor auxiliará os alunos na compreensão da organização textual, apresentando por meio de exemplos na própria narrativa, destacando que todo texto tem início, meio e fim; ou introdução, desenvolvimento e conclusão. Portanto, os fatos acontecem em uma ordem na narrativa.

a) Citar 5 fatos que aconteceram durante as viagens do Pequeno Príncipe, lembrando de escrevê-las na mesma ordem em que aconteceram na história.








ATIVIDADE VII: Descrevendo os personagens

D5

(EF35LP04) Inferir informações implícitas nos textos lidos.

a) Escrever algumas características dos personagens, ao lado de cada imagem, nos espaços destinados.

Imagem 3 - Pequeno Príncipe



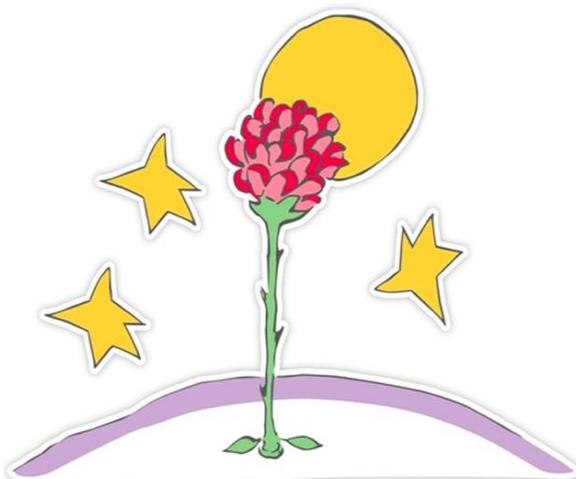
Fonte: Saint-Exupéry (2015, p. 31).

Imagem 4 - O Piloto



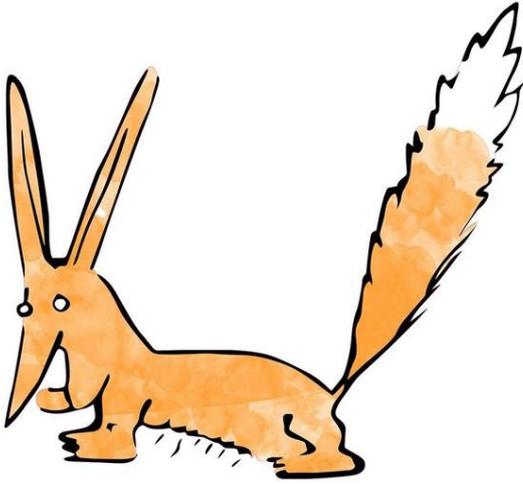
Fonte: Saint-Exupéry (2015, p. 13).

Imagem 5 - A Rosa



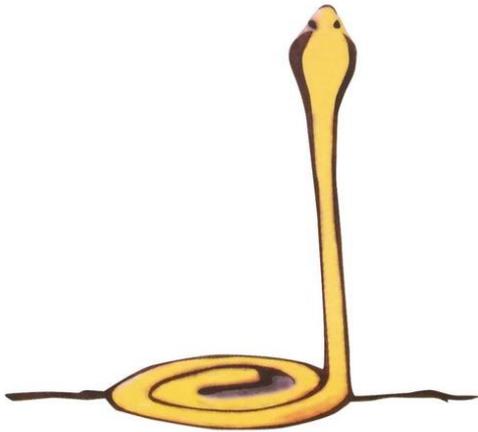
Fonte: Saint-Exupéry (2015, p. 39).

Imagem 6 - A Raposa



Fonte: Saint-Exupéry (2015, p. 103).

Imagem 7 - A Serpente



Fonte: Saint-Exupéry (2015, p. 65).

ATIVIDADE VIII: Vocábulo e mais vocábulo

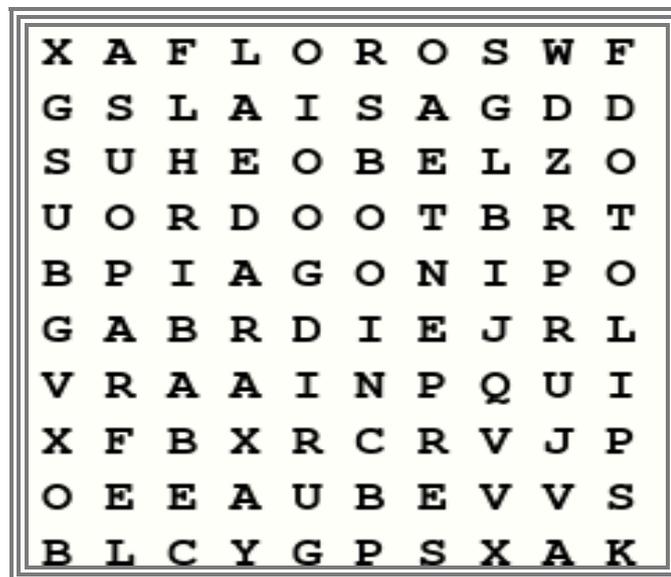
D3

(EF35LP05) Inferir o sentido de palavras ou expressões desconhecidas em textos, com base no contexto da frase ou do texto.

a) Reescrever, abaixo, 5 palavras que aprendeu com a leitura do texto do Pequeno Príncipe, seguidas de seus significados.

VOCÁBULOS	SIGNIFICADOS
➤	
➤	
➤	
➤	
➤	

b) Relacionar as palavras encontradas no caça-palavras com os respectivos significados abaixo:



_____ é aquele que dirige qualquer embarcação ou aeronave.

_____ é a designação comum a qualquer planta cultivada como ornamental.

_____ é qualquer cobra venenosa ou de aspecto ameaçador ou gigantesco.

_____ é aquele que se embriaga com frequência ou possui grande tendência para se embriagar.

_____ é o chefe de Estado investido de realeza; príncipe soberano de um reino; monarca, soberano.

_____ tem até 90 cm de comprimento, pernas relativamente curtas, focinho alongado, orelhas grandes e pontudas, cauda longa e de pelagem espessa.

_____ é bastante utilizado para o fornecimento de lã e carne, encontrado em todo o mundo.

_____ é uma árvore de até 20 m (*Adansonia digitata*) da família das bombacáceas, com tronco gigantesco, ereto, madeira branca, mole e porosa, casca medicinal e de que se extrai fibra têxtil, grandes folhas digitadas, flores brancas, às vezes, com tons de lilás, cápsulas grandes, oblongas e pubescentes.

_____ é aquele que sente ou demonstra orgulho pelo sucesso obtido por ele mesmo ou por um seu próximo.

_____ é o indivíduo que estuda ou se especializa em geografia.

ATIVIDADE IX: Recontextualizando expressões linguísticas

D3; D13

(EF35LP05) Inferir o sentido de palavras ou expressões desconhecidas em textos, com base no contexto da frase ou do texto.

a) Pesquisar o significado das palavras destacadas nas frases que seguem, recorrendo, se necessário, à passagem em que aparecem no livro. Em seguida, escrever novas frases, empregando-as em um outro contexto.

Lembrete ao professor: sugere-se que o professor forneça dicionários aos alunos caso necessitem fazer consultas.

“Estava mais isolado que o **náufrago** numa tábua, perdido no meio do mar” (p. 5).

“E depois, talvez com um pouco de **melancolia**, acrescentou ainda” (p.11).

“Dessa vez ainda, foi graças ao carneiro. Pois **bruscamente** o príncipezinho me interrogou, tomado de grave dúvida” (p.14).

“Quando desenhei os baobás, estava inteiramente possuído pelo sentimento de **urgência**” (p.17).

“- Não acredito! As flores são fracas. **Ingênuas**. Defendem-se como podem. Elas se julgam terríveis com os seus espinhos” (p. 20).

ATIVIDADE X: O sentido da palavra

D3

(EF35LP05) Inferir o sentido de palavras ou expressões desconhecidas em textos, com base no contexto da frase ou do texto.

Dando continuidade às atividades, o professor fará a leitura do último capítulo da obra *O Pequeno Príncipe*, criará um clima acolhedor para a fala e a escuta. Com uma música de fundo, o professor entregará a cada aluno uma folha - igual a que está abaixo - e orientará que transfiram para o papel, através de palavras ou imagens, os sentimentos despertados ao ouvirem a narrativa do último capítulo, feita pelo professor.

a) Transferir para a folha abaixo, utilizando palavras e/ou imagens, as sensações e os sentimentos que surgirem ao ouvirem a narrativa do texto.

QUAIS SENTIMENTOS DESPERTARAM EM VOCÊ NESTE MOMENTO?

Lembrete ao professor: O professor realizará a leitura do capítulo 26 para os alunos. E, como o capítulo retrata o sentido da morte, da partida, é importante que o professor crie um ambiente de fala e escuta.

ATIVIDADE XI: Interpretação de mensagens implícitas no texto

D4

(EF35LP04) Inferir informações implícitas nos textos lidos.

(EF35LP05) Inferir o sentido de palavras ou expressões desconhecidas em textos, com base no contexto da frase ou do texto.

a) Ler com atenção as partes retiradas do texto e explicá-las de acordo com a orientação de cada uma.

Lembrete ao professor: É importante que, nesse momento, os alunos leiam atentamente ao recorte do texto em cada questão - que retrata cada planeta - e, em seguida, façam o que está sendo sugerido em cada uma delas.

Explicar com suas palavras a frase sublinhada com a seguinte passagem do texto: “O Pequeno Príncipe encontra o rei no primeiro planeta que visita. Apesar de pensar que ele governa todo o Universo, o seu poder é vazio porque ele só pode dar ordens às coisas que aconteceriam mesmo sem que ele mandasse”.

Explicar se existe algum problema com a conduta apresentada pelo “vaidoso” desse reino, a partir do que conhecem sobre vaidade.

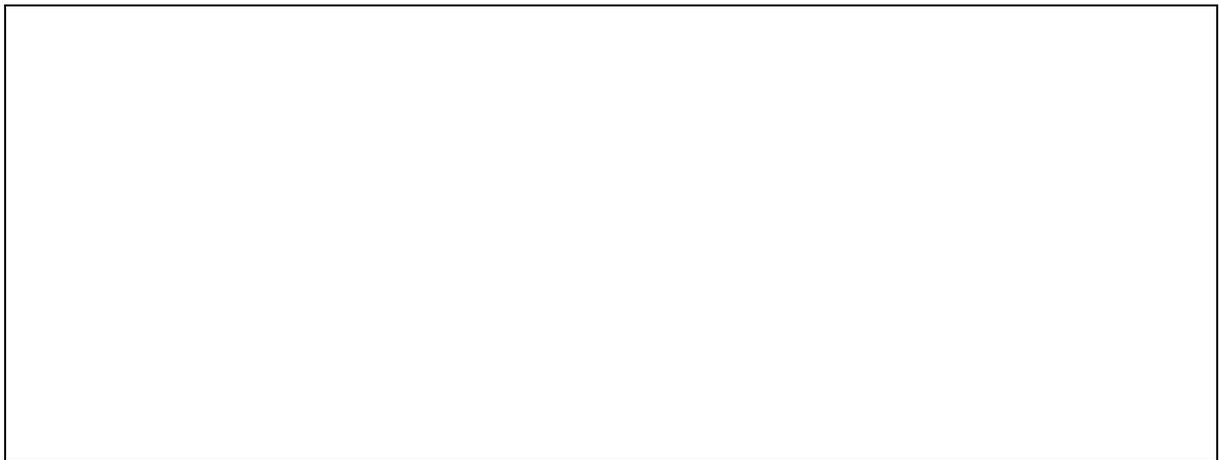
O segundo planeta era habitado por um vaidoso e, segundo ele:

“Admirar significa que sou o homem mais bonito, mais bem-vestido, mais rico e mais inteligente do planeta”.

Explicar com suas palavras a frase em destaque: “O terceiro planeta era habitado por um bêbado, num universo envolvido em tristeza, afirmando que acaba bebendo para esquecer a vergonha de beber”. Esta realidade também existe em nosso planeta?

Representar esta passagem com alguma imagem.

“O quarto planeta era de um homem de negócios. Completamente envolvido nos seus cálculos, o homem de negócios quase não nota a presença do Pequeno Príncipe. Inclusive, se apropria das estrelas, afirmando ser mais rico desse jeito. O homem de negócios, muitas vezes, está tão envolvido nos seus negócios que não consegue aproveitar a vida”.



Ler a passagem e responder à questão.

“O quinto planeta era muito curioso. Era o menor de todos. O acendedor de lâmpadas neste planeta tem a tarefa de acender o lampião de noite e apagá-lo de dia, mas o

planeta gira muito rápido e o Sol se põe a cada minuto, o que faz com que o seu trabalho seja exaustivo”.

Mesmo sendo o único morador desse minúsculo planeta, por que ele segue cumprindo essa tarefa?

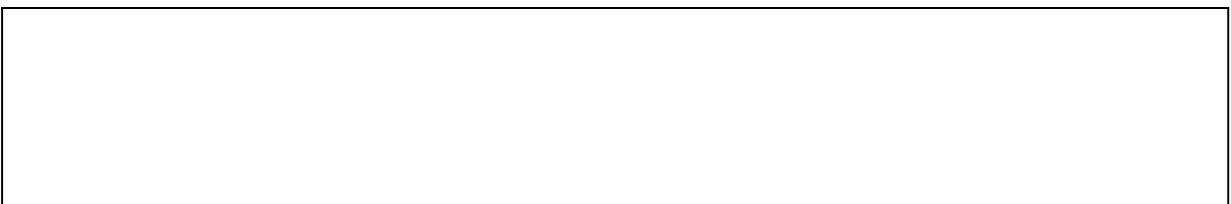
Colar uma imagem de algum lugar do mundo que você goste e que o geógrafo poderia visitar pessoalmente.

“O sexto planeta era dez vezes maior. Era habitado por um senhor de idade que escrevia livros enormes. Um geógrafo, que sabe onde ficam os mares, rios, cidades, montanhas e desertos. No entanto, apesar de sua inteligência sobre outros lugares, não conhece nada sobre o seu próprio planeta, afirmando que não é a sua função explorá-lo. E sugere que o Pequeno Príncipe visite à Terra”.



Representar a frase afirmativa que está sublinhada. Usar a criatividade para representá-la e todos os materiais necessários.

“O sétimo planeta foi a Terra”. Segundo a página 85 do livro: “A Terra não é um planeta qualquer!”





b) Responder às questões abaixo, com base na leitura do texto.

(EF35LP21) Ler e compreender, de forma autônoma, textos literários de diferentes gêneros e extensões, inclusive aqueles sem ilustrações, estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.

1. O que o personagem do Pequeno

Príncipe ensinou para você?

2. Escreva duas frases ditas pelo Pequeno Príncipe que você considera importantes. Por quê?

3. Abaixo há duas frases ditas pelo Pequeno Príncipe. Leia-as e explique com suas palavras o que entendeu sobre cada uma.

a) *"O essencial é invisível aos olhos e só pode ver com o coração"*.

b) *"Tu te tornas eternamente responsável por aquilo que cativas"*.

4. Quando você conhece alguém, o que mais valoriza nessa pessoa?

Imagem 8 - A Raposa e o Pequeno Príncipe



Fonte: Saint-Exupéry (2015, p. 53)

ATIVIDADE XII: Discurso direto e discurso indireto

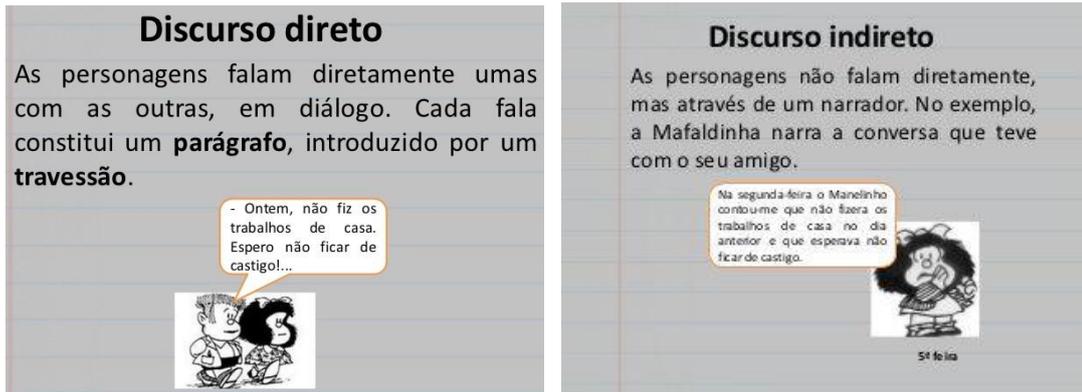
D10

(EF35LP30) Diferenciar discurso indireto e discurso direto, determinando o efeito de sentido de verbos de enunciação e explicando o uso de variedades linguísticas no discurso direto, quando for o caso.

O professor irá introduzir - utilizando algumas passagens do texto - o uso do Discurso Direto e Discurso Indireto, auxiliando os alunos na compreensão. Antes de iniciar a atividade, o professor deverá mostrar para turma dois exemplos simples que seguem, sobre Discurso direto e Discurso indireto.

a) Observar e ler atentamente os dois exemplos abaixo:

Imagem 9 – Exemplos discurso direto e indireto



Fonte: <https://pt.slideshare.net/>

b) Passar a fala do Pequeno Príncipe do Discurso Indireto para o Discurso Direto:

Ele fizera na época uma grande demonstração da sua descoberta num Congresso Internacional de Astronomia.

c) Passar a fala do Pequeno Príncipe do Discurso Direto para o Discurso Indireto;

Vislumbrei um clarão no mistério da sua presença e interroguei bruscamente: - Tu vens então de outro Planeta?

ATIVIDADE XIII: História em Quadrinhos/ HQ

D8

(EF35LP07) Utilizar, ao produzir um texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais, tais como ortografia, regras básicas de concordância nominal e verbal, pontuação (ponto final, ponto de

exclamação, ponto de interrogação, vírgulas em enumerações) e pontuação do discurso direto, quando for o caso.

a) Escolher um capítulo ou uma passagem do livro *O Pequeno Príncipe* para construir uma história em quadrinhos. Utilizar imagens e palavras, recursos gráficos típicos dos quadrinhos (ilustrações, tipos de balões, de letras, onomatopeias, figuras de movimento).

HISTÓRIA EM QUADRINHOS		

ATIVIDADE IXV: A interdisciplinaridade no texto

D4

(EF35LP04) Inferir informações implícitas nos textos lidos.

O professor irá aproveitar o contexto do personagem viajante e conduzir os alunos a perceberem as relações de interdisciplinaridade existentes no texto. O professor mostrará a imagem do livro e lerá a passagem sobre o pôr-do-sol.

Imagem 10 - Movimento de rotação e translação
“Um dia eu vi o sol se pôr quarenta e três vezes!”



Fonte: Saint-Exupéry (2015, p. 19).

Em seguida, o professor conversará com seus alunos sobre o movimento de rotação e translação. Sugere-se que o professor faça os questionamentos abaixo para o despertar os conhecimentos prévios dos alunos e sondar o que já conhecem sobre os fenômenos de translação e rotação.

- ⚙ Como isso é possível, ver o pôr do sol? E tantos assim em um só dia?
- ⚙ Você já viu o pôr do sol? Conte-nos o que aconteceu?
- ⚙ Você sabe explicar como esse fenômeno acontece, **de repente o dia vira noite e a noite vira dia.**
- ⚙ Você sabe o nome desse fenômeno? (Espera-se que os alunos digam: translação e rotação)

Após a conversa inicial, o professor explicará aos alunos os conceitos de TRANSLAÇÃO e ROTAÇÃO. E oportunizará também o acesso aos links sugeridos, a fim de pesquisarem sobre o assunto.

A **Translação** é o **movimento** que a Terra realiza em torno do Sol e percorrendo uma órbita elíptica. O **movimento de translação** é realizado em aproximadamente 365 dias, 5 horas e 48 minutos. Quanto mais próxima do Sol, maior a velocidade e quanto mais afastada, menor é a velocidade do **movimento**.

[Movimentos da Terra: rotação, translação e mais - Mundo Educação mundoeducacao.uol.com.br >](http://mundoeducacao.uol.com.br)

A **rotação da Terra** é o movimento giratório que a **Terra** realiza sobre si, estabelecendo um eixo de simetria que traspassa seu centro e que determina, em sua interseção com a superfície do planeta, os polos geográficos norte e sul. Em relação ao Sol, o tempo de **rotação** médio - o dia solar médio - é de 24 horas.

[Movimentos da Terra | MWCURIOSIDADES Amino \(aminoapps.com\)](http://aminoapps.com)

a) Representar, a partir de desenhos, os movimentos abaixo:

TRANSLAÇÃO	ROTAÇÃO

Fusos horários

O professor utilizará a passagem abaixo, retirada do texto, para fazer a relação com os fusos horários existentes no mundo.

Quando o Pequeno Príncipe chega na Terra, ele nota que o planeta é muito maior do que os que ele conhecia, pois

Visto meio de longe, dava um efeito esplêndido. Os movimentos desse exército eram regrados como os de um balé clássico. Primeiro era a vez dos acendedores de candeeiro da Nova Zelândia e da Austrália. Depois que acendiam seus candeeiros, eles iam dormir. Em seguida, entravam na dança os acendedores de candeeiro da China e da Sibéria. Depois eles também fugiam para os bastidores. Então chegava a vez dos acendedores de candeeiro da Rússia e das Índias. Depois dos da África e da Europa. Depois os da América do Sul. Então dos da América do Norte. E eles nunca erravam a ordem de entrar em cena. Era majestoso. (SAINT-EXUPERY, 2015, p.85).

O professor instigará os alunos a responderem a seguinte questão, a fim de ativar possíveis conhecimentos prévios acerca do tema:

a) Explicar o que entenderam da citação anterior.

b) Observar a imagem abaixo.

Imagem 11 - fusos horários existentes no mundo.



Fonte: industria hoje.com.br

Lembrete ao professor: Sugere-se que o professor forneça aos alunos acesso ao globo terrestre, mapa *mundi*, *google maps*, entre outros, para que os alunos possam pesquisar a localização dos países recebidos para destacar e colar.

c) Recortar as fichas com os nomes dos países que estão abaixo e colar no mapa recebido e - observado anteriormente -, para descobrir onde fica cada país e o fuso horário correspondente a cada um deles.

BOLÍVIA	BRASIL	CHILE	COLÔMBIA
EL SALVADOR	EQUADOR	ESPAÑA	GUATEMALA
NICARÁGUA	PANAMÁ	PARAGUAI	PERU
REPÚBLICA DOMINICANA	URUGUAI	VENEZUELA	COSTA RICA
ARGENTINA	CUBA	MÉXICO	HONDURAS
PORTUGAL	PORTO RICO		

Corpos celestes

(EF35LP05) Inferir o sentido de palavras ou expressões desconhecidas em textos, com base no contexto da frase ou do texto.

O professor realizará a leitura oral do parágrafo seguinte para os alunos, a fim de colaborar no entendimento do mesmo. Sabe-se, segundo o texto, que o Pequeno Príncipe habitava em um pequeno asteroide, chamado asteroide “B612”. Sabe-se também que um pouco antes de visitar o primeiro planeta para procurar uma ocupação e aprender o príncipezinho “se encontrava na região dos asteroides 325, 326, 327, 328, 329 e 330” (SAINT-EXUPÉRY, 2015, p. 53). Em seguida, o professor orientará os alunos a desenvolverem algumas atividades empregando alguns conhecimentos prévios e o entendimento da passagem lida.

a) Criar um acróstico a partir da palavra ASTERÓIDE retirada do texto e escrever o nome de um elemento ou um corpo celeste para cada letra da palavra, conforme o exemplo abaixo.

LUA

S

T

E

R

Ó

I

D

E

b) Escrever uma frase com cada palavra escrita no acróstico criado anteriormente, trazendo para a construção das frases, informações significativas sobre o contexto de cada uma delas.

Lembrete ao professor: importante que o professor disponibilize livros e acesso à internet, caso os alunos precisem fazer pesquisas para escreverem as frases e fazer as inferências necessárias.

1.
2.
3.
4.
5.
6.
7.
8.
9.

c) Representar utilizando desenhos, imagens, recortes ou colagens *OS CORPOS CELESTIAIS*.

--

--

ATIVIDADE XV: Informação equivocada

D12

(EF35LP05) Inferir o sentido de palavras ou expressões desconhecidas em textos, com base no contexto da frase ou do texto.

a) Analisar as frases abaixo e transcrever, no espaço ao lado, corrigindo-as, caso tenham alguma informação equivocada ou expressão desconhecida, organizando-as de acordo com a ordem apresentada no texto literário.

Eu as administro. Eu as conto e reconto, disse o bêbado. É difícil. Mas eu sou um homem sério!	1.
Ah! Ah! Um admirador vem visitar-me! exclamou de longe o acendedor de lampiões, mal vira o príncipe.	2.
- Que é um rei? perguntou o príncipezinho. - É um sábio que sabe onde se encontram os mares, os rios, as cidades, as montanhas, os desertos.	3.
O homem de negócios sentava-se, vestido de púrpura e arminho, num trono muito simples, posto que majestoso.	4.
-Eu bebo, respondeu o geógrafo, com ar lúgubre.	5.
O príncipezinho não podia atinar para	6.

que pudessem servir, no céu, num planeta sem casa e sem gente, um lampião e o vaidoso.	
--	--

ATIVIDADE XVI: Produção escrita/ Resumo

D9

(EF35LP09) Organizar o texto em unidades de sentido, dividindo-o em parágrafos, segundo as normas gráficas e de acordo com as características do gênero textual.

O professor orientará que cada aluno escolha um capítulo, dentre os 27 capítulos do livro, para escrever o seu resumo. Sendo assim, o professor deverá providenciar cópias dos capítulos escolhidos, caso não existam exemplares do livro para todos os alunos.

Em seguida, o professor compartilhará com os alunos as dicas que seguem para auxiliar na escrita do gênero textual.

Imagem 12 – Dicas para criação do resumo



Fonte: [pinterest.com](https://www.pinterest.com)

a) Escrever um resumo sobre seu capítulo preferido. Primeiro identificar e escrever em seu caderno as ideias principais ou mais importantes do texto escolhido. Em seguida, leia, análise e escreva no espaço abaixo o seu resumo, a partir das ideias principais já listadas anteriormente.

a) Escrever e ilustrar quais as suas ações de cuidado para com o planeta.

(EF35LP04) Inferir informações implícitas nos textos lidos

1. _____	2. _____
3. _____	4. _____

ATIVIDADE XVIII: Oficina de dramatização

D9

(EF35LP08) Utilizar, ao produzir um texto, recursos de referência (por substituição lexical ou por pronomes pessoais, possessivos e demonstrativos), vocabulário apropriado ao gênero, recursos de coesão pronominal (pronomes anafóricos) e articuladores de relações de sentido (tempo, causa, oposição, conclusão, comparação), com nível suficiente de informatividade.

O professor organizará com os alunos pequenos grupos, disponibilizando a eles os sete textos presentes no livro, que descrevem as experiências vividas pelo pequeno príncipe ao visitar os sete planetas.

a) Ler o texto escolhido e, em seguida, elaborar um roteiro de apresentação, utilizando como exemplo o roteiro abaixo.

Lembrete ao professor: importante que o professor acompanhe e auxilie na construção dos roteiros, bem como na correção do texto.

Roteiro sobre: *O Pequeno Príncipe*

MENINO (Luiz): (está sentado no abacateiro na mesa desenhando): Ei moças, olhem o meu desenho ... Ele causa medo, não é?

MOÇAS (Vitoria): Medo? Mas porque um Chapéu causaria medo?

MENINO (Luiz): (ele se levanta com cara triste): Chapéu? Onde? Vou desenhar novamente, seja mais esperta!

MOÇAS (Amanda): Garoto, não é por nada, mas talvez esse não seja seu talento. Vá em busca do dom que existe em você.

MENINO (Luiz): (sai andando sozinho e falando) – Talvez eu tenha mais habilidade em estudar Geografia, História, Matemática, mas não para desenhar. Até mesmo, pilotar um avião!

Segunda cena:

PILOTO (Luiz): (no fundo do colégio dentro de um avião, barulho no fundo) Preciso de ajuda! Vou fazer um pouso de emergência... (e, assim, ele cai sobre o chão por algum tempo) - Onde será que essa peça se encaixa? Ah, está muito confuso concertar tudo isso, já estou muito cansado e minha água está acabando, vou descansar. (Adormece)

PEQUENO PRÍNCIPE (Felipe): (abaixa próximo ao menino) – Ei, garoto, por favor, desenhe-me um carneiro?

PILOTO (Luiz): (cara de sono com assustado) O que você faz por aqui?

b) Ensaiai com seus colegas de grupo a dramatização criada a partir do roteiro.

c) Apresentar com seus colegas a dramatização criada, para toda a turma.

ATIVIDADE IXX: Produção textual

(EF35LP25) 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.

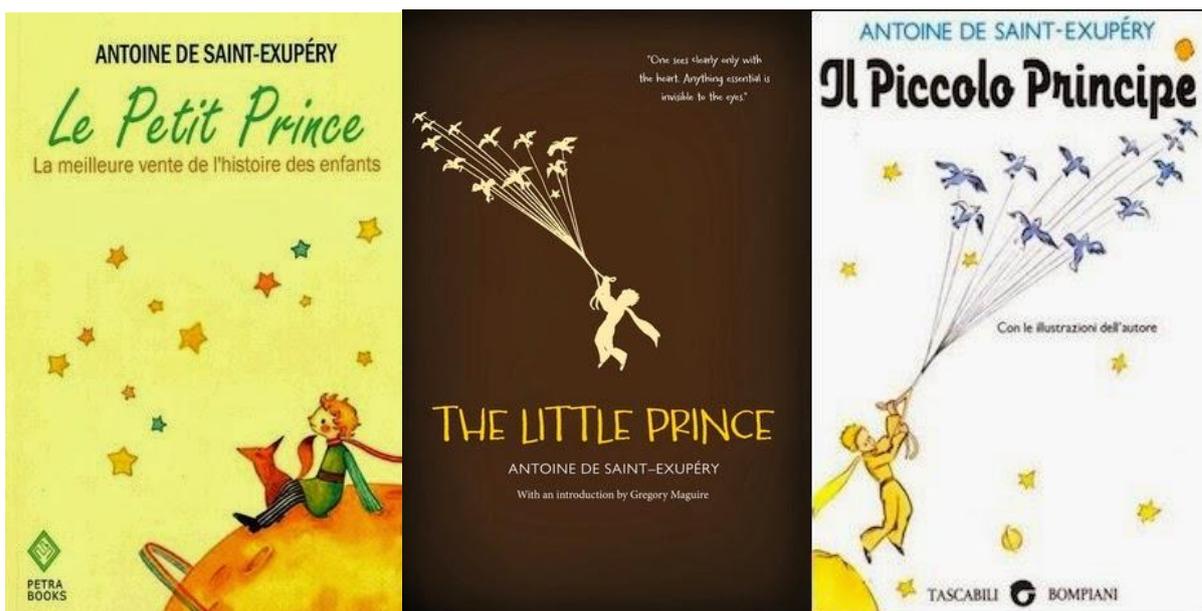
(EF35LP09) Organizar o texto em unidades de sentido, dividindo-o em parágrafos, segundo as normas gráficas e de acordo com as características do gênero textual.

O professor orientará os alunos quanto à escrita, ressaltando sobre uso da linguagem de texto formal, observando as normas gramaticais, concordâncias, coerência e coesão durante a produção escrita. Além de atender às principais etapas de produção de um livro: redação do texto, revisão, ilustração.

a) Escrever um texto no espaço abaixo imaginando que você, assim como o Pequeno Príncipe, também tenha viajado para um planeta novo e conte as experiências que teve lá.

Lembrete ao professor: o professor reforçará para os alunos que, assim como o Pequeno Príncipe viaja para outros planetas e descreve suas aventuras através do livro, o aluno também poderá viajar para um planeta todo seu e contar as aventuras que viveu lá.

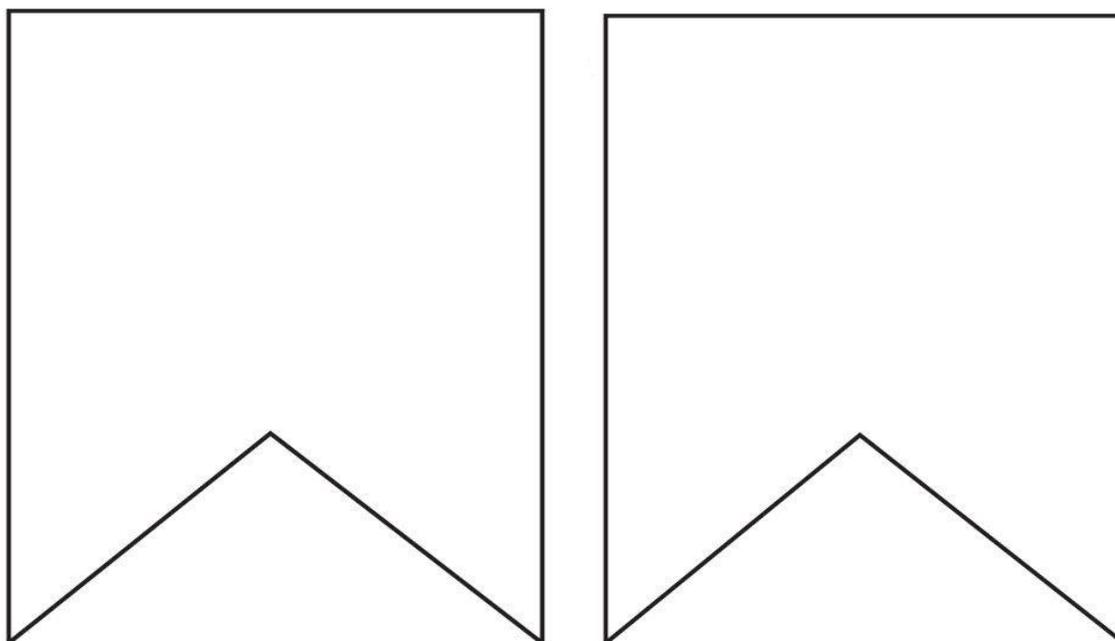
Desenhar aqui com qual meio de transporte irás viajar.



França

Inglaterra

Itália



Em seguida, o professor organiza - junto com os alunos - um varal coletivo, pendurando nele os registros dos alunos, contemplando as descrições a partir da análise das capas dos livros de diferentes países.

ATIVIDADE XXI: Reconhecendo dados da realidade

D4 D15

EF35LP04) Inferir informações implícitas nos textos lidos.

a) Desembaralhar as palavras abaixo e descobrir o nome dos lugares do mundo citados na obra “O Pequeno Príncipe”.

AILARTSUA

ARSSUIS

RFAÇNA

ICHAN

SODINU SEDOSTA

b) Fixar uma estrela no lugar encontrado, ao localizá-lo no mapa recebido.



Imagem 13 – Mapa mundi



Fonte: freepik.com

c) Pesquisar, na internet ou em livros, informações sobre cada lugar descoberto na atividade anterior e escrever uma frase sobre cada um deles.

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

5. _____

6. _____

ATIVIDADE XXII: Conversa com autor

Sugere-se que o professor contate algum escritor, tentando um momento de conversa com o autor, a fim de despertar ainda mais o interesse e curiosidade sobre o universo literário nos alunos. O professor criará este momento entre leitor e autor, para que os alunos tirem possíveis dúvidas sobre todo o processo de escrita. O intuito desse momento servirá como base para a atividade seguinte, em que será desenvolvida a escrita de textos inéditos, criados pelos alunos.

a) Anotar tudo que for importante para você ou gravar a conversa com o autor.

ATIVIDADE XXIII: Assumindo o papel de um escritor

(EF35LP25) 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.

(EF35LP09) Organizar o texto em unidades de sentido, dividindo-o em parágrafos segundo as normas gráficas e de acordo com as características do gênero textual.

(EF35LP07) Utilizar, ao produzir um texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais, tais como ortografia, regras básicas de concordância nominal e verbal, pontuação (ponto final, ponto de exclamação, ponto de interrogação, vírgulas em enumerações) e pontuação do discurso direto, quando for o caso.

O professor deverá instigar o aluno na escrita de uma história.

- a) Criar, em primeiro lugar, um personagem, descrevendo-o física e psicologicamente.
- b) Fazer uma ilustração que contemple um aspecto importante da sua narrativa. Para isso podem ser utilizadas técnicas diversas, como recorte, colagem, dobradura, mosaico, desenho, pintura.
- c) Escrever uma narrativa utilizando o personagem e a situação ilustrada anteriormente.

ATIVIDADE XXIV: Compilação dos textos/Publicação do material

D15

Sugere-se que o professor e os alunos reúnam os textos escritos por eles, bem como outros registros produzidos ao longo do projeto, de forma individual ou coletiva, reproduzindo esse material ou, até mesmo, publicando - caso exista orçamento escolar para esse fim ou, ainda, angariando fundos, através de parcerias locais ou promoções escolares, com o intuito de registar e publicar todo o trabalho e desempenho dos alunos.

Caso não consigam a publicação do material através de uma gráfica, pelo custo elevado, é possível criar e-books ou livro digital, ou, ainda, encadernar a obra, em formato de portfólio, mantendo a originalidade de cada produção. Orienta-se que sejam reproduzidas tantas cópias quantas houver recursos para isso.

O professor e os alunos, de acordo com o que produziram, podem decidir para quem irão oferecer as publicações ou as cópias dos portfólios, além de receberem cada um, uma cópia também.

Imagem 14 - Ideias de publicações ou cópias dos portfólios



Fonte: imagens ilustrativas retiradas da internet.

ATIVIDADE XXV: Feira Cultural

Orienta-se que o professor organize, como culminância do projeto, juntamente com os alunos, uma feira cultural com o intuito de integrar família, alunos e educadores e, assim, apresentem todas as produções em torno da leitura da obra *O Pequeno Príncipe*.

Sugere-se que o professor responsável organize um espaço e um momento de devolução à comunidade escolar, disponibilizando tudo que foi desenvolvido e produzido ao longo do projeto. A escola pode ser ornamentada com a exposição de todos os materiais produzidos pelos alunos. Além de utilizarem outros recursos para decorá-la, como balões, pipas, dobraduras de rosas, pássaros, planetas, estrelas, entre outros que estiverem à disposição e transformem o ambiente, aproximando-o do cenário imaginário do livro do Pequeno Príncipe, oportunizando viver a sensação de estar em algum lugar do livro.

a) Confeccionar os elementos que serão utilizados na ornamentação da escola na feira cultural. Observe os exemplos abaixo e utilize os recursos disponíveis como cartolinas, papel colorido, crepom, balões, cola, EVA, cola-quente, para criar os adereços.

O professor deverá providenciar um espaço *Vip* para os alunos, tendo um lugar de destaque durante a feira cultural, onde terão a oportunidade de receber os visitantes e autografar os materiais produzidos e compilados. Esse espaço deve ser temático e ornamentado com a colaboração de todos os alunos que participaram do projeto e, também, poderá ser utilizado para outras apresentações como a dramatização, por exemplo.

O professor proporcionará um momento de autógrafos dos autores pelo compilado publicado, sendo ele, a obra em si ou a cópia dos portfólios encadernados que algumas pessoas irão receber durante a programação de culminância.

5.7 AVALIAÇÃO

Felizmente, com o passar dos anos e o avanço nos processos educacionais conquistados pelos movimentos e reivindicações sociais, pode-se perceber alguns avanços relacionados à avaliação. Cada vez mais caminhamos para uma avaliação

que prime pelo olhar do todo, partindo também da observação, considerando todas as produções intelectuais do ser inserido na escola. Uma avaliação mais qualitativa e menos quantitativa. Segundo Hoffmann,

O que pretendo introduzir neste texto é a perspectiva da ação avaliativa como uma das mediações pela qual se encorajaria a reorganização do saber. Ação, movimento, provocação, na tentativa de reciprocidade intelectual entre os elementos da ação educativa. Professor e aluno buscando coordenar seus pontos de vista, trocando ideias, reorganizando-as. (HOFFMANN, 1991, p. 67).

Durante o desenvolvimento do projeto, serão analisados e sondados o antes, o durante e o depois, a fim de oportunizar, paralelamente, ações conjuntas para superar qualquer dificuldade encontrada pelo aluno e levá-lo a avançar. O aluno poderá ser participante ativo do processo de avaliação, em todos os momentos, oportunizando-o, também, a se autoavaliar. A participação na avaliação é sinônimo de avaliação permanente. Aprender a avaliar-se e a criticar-se para melhorar é a contribuição central da participação para a avaliação.

O encerramento do projeto se dará em duas etapas. Sendo a primeira, com a culminância com apresentações artísticas e a demonstração física ou virtual. Apresentando como produto final um portfólio, publicação ou livro virtual contendo o registro das atividades desenvolvidas pelos alunos da turma durante o projeto, além da mostra cultural ou mostra científica para compartilhar com a comunidade escolar os resultados de todo percurso construído no processo de aprendizagem.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista todos os aspectos e, com base na observação inicial, esta pesquisa constatou a inexistência de projetos de leitura em uma escola de tempo integral do vale do Caí. Como forma de equiparar esta lacuna e tentar elucidar o problema de pesquisa, desenvolveu-se um roteiro de leitura que consistia na sua aplicação prática em uma turma de 5º ano de Escola de Tempo Integral. Entretanto, no decorrer do processo, optou-se somente pela criação do roteiro, sem aplicação prática, devido ao cenário pandêmico e desafiador instaurado no mundo, no início do ano de 2020, em decorrência da proliferação da COVID-19²³, fazendo com que as pessoas adotassem, urgentemente, outra forma de viver, se relacionar e estudar, obrigando, à medida do possível, a desenvolver todas as atividades possíveis em *home office*²⁴.

Com o isolamento social, as aulas passaram a ser de forma remota. Redes de ensino inteiras tiveram que se reinventar, adaptando-se a nova ordem mundial. E, assim, a proposta idealizada inicialmente foi repensada pela inviabilidade da sua aplicação. Desta forma, manteve-se a proposta de criar um roteiro de leitura para ser aplicado, mas acrescentando-se alguns elementos. Além de descrever as atividades práticas, a proposta contempla várias áreas do conhecimento alinhadas às habilidades da BNCC e aos Descritores da Matriz de Referência do SAEB, do 5º ano, para formação leitora em Língua Portuguesa.

Nessa ordem, disponibilizou-se a proposta desenvolvida para posterior aplicação prática, servindo como material de apoio ou referência para educadores e pesquisadores da área. E assim, optou-se por analisar os roteiros de leitura e mostrar aos leitores a importância ao aplicá-los em escolas de tempo integral, por contribuir com a formação de novos leitores, fomentar a leitura e estimular a fruição leitora.

Partindo desse pressuposto, o campo de trabalho permite fazer amarras e tramas dentro do espaço escolar, pois une uma proposição precursora, cuidadosamente desenvolvida e alinhada com os referenciais para a educação

²³ A doença de coronavírus 2019 (COVID-19, do inglês *coronavirus disease*) nome oficial da doença de acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS,) resulta em doença respiratória grave como pneumonia e insuficiência pulmonar, além de manifestações digestivas e sistêmicas.

²⁴ É uma forma de relação de trabalho na qual desenvolve-se as atividades à distância, fazendo uso das tecnologias.

básica, a escola de tempo integral, com seus espaços-tempos, veementemente defendidos pelos teóricos que reinventaram a escola pública no Brasil, servindo hoje como propulsores para pensar as escolas de tempo integral no século XXI.

Por todos esses aspectos, defende-se aqui que oportunizar ao leitor o acesso à leitura, a partir de situações metodológicas, estrategicamente planejadas, implica em desencadear uma série de transformações no sujeito, pois,

Ela contribui para o aprimoramento da competência linguística dos alunos e, ao estabelecer uma relação prazerosa com os textos, não pode ser dissociada de um influxo favorável à formação de leitores. Para além dessa conquista, ela desenha, ainda, a transformação do leitor que, ao transitar da análise para interpretação e dessa para a reflexão e a recriação, dá à leitura e à escrita a conformação de um programa de vida. (SARAIVA; MUGGE, 2006, p. 51).

Concordante a isso, foi possível confirmar que a leitura, através do texto literário adequado, pode mobilizar diversos conhecimentos. Em vista disso, selecionar a obra *O Pequeno Príncipe* foi de grande valia “por seu caráter lúdico, pelo tratamento dispensado à linguagem, pelos temas de que tratam e pela possibilidade de adesão do leitor” (SARAIVA; MUGGE, 2006, p. 54). Logo, “[...] promovem a melhoria da competência linguística, o desenvolvimento cognitivo, a reflexão crítica e a expressão criativa dos alunos que vierem a explorá-los através de sua leitura e da execução das atividades dos roteiros” (SARAIVA; MUGGE, 2006, p. 54).

O roteiro de leitura, por sua vez, foi criado com a intenção de tornar-se um instrumento de apoio e pesquisa, aliando-se a prática docente. Em síntese, o professor é principal elemento da proposta. Ele é elo entre a criança, o livro e a leitura. Inerente a sua prática estão suas capacidades de estimular o hábito da leitura e, conseqüentemente, o acesso aos acervos literários e ao uso de bibliotecas públicas e escolares. Por conta disso, são urgentes as práticas que capacitem o docente para a formação leitora e, também, para a reelaboração dos documentos orientadores para educação básica, pelos órgãos competentes, com vistas a rever os métodos para competência leitora.

Dessa forma, é importante que às políticas públicas para manutenção da escola de tempo integral sejam revistas, de modo que proporcionem e financiem tudo que engloba o processo educacional, e assim, rompam o desmonte da proposta, que ocorre a passos lentos, como pode-se constatar. A intenção em

ampliar a carga horária escolar, inserindo o tempo integral não basta para caracterizá-la como tal. É necessário muito mais. Vários pontos para que de fato a escola de tempo integral aconteça precisam ser revistas. Iniciativas como a obrigatoriedade da garantia dos fundos de manutenção que a promovam, a responsabilidade de pensar a escola de tempo integral a partir dos aportes teóricos existentes, bem como dos documentos orientadores para educação, de modo que os objetivos pertinentes sejam atendidos, e a proposta idealizada no início do século passado saia do papel, são prioridade.

Frente a essas considerações, pode-se afirmar que os resultados alcançados por meio dessa proposta, podem constituir-se como material de apoio, desenvolvido a partir de um amplo aporte teórico alinhado e em consonância com os principais referenciais para Educação Básica no Brasil. Torna-se, portanto, instrumento metodológico para docentes que almejem construir suas práticas de ensino da leitura e da escrita em turmas de 5º ano do Ensino Fundamental, em escolas de tempo integral, através dos subsídios disponibilizados por esta pesquisa, auxiliando-os e orientando-os a percorrer um caminho para a formação de leitores e produtores de textos capazes, autônomos e - para além do prazer da leitura - autorrevelar-se, humanizar-se.

REFERÊNCIAS

ANIMO. **Movimentos de rotação da Terra**. Curiosidade máxima, 2018. Disponível em: https://aminoapps.com/c/curiosities1/page/blog/movimentos-da-terra/rjLE_E0Teur7DgeDQLXK4vRpGD5gb3QkaQ. Acesso em: abril/2021.

ARROYO, Miguel Gonzales. **O Direito ao Tempo da Escola**. São Paulo: Cadernos de Pesquisa, 1988.

BANDONI, Felipe. Quando o professor não lê. **Nova Escola**, ed. 313, 2015. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/11843/quando-o-professor-nao-le>. Acesso em abril/2021.

BARTHES, Roland. **Aula**. Tradução de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 1977.

_____. **A preparação do romance**. Tradução de Leyla Perrone -Moisés. São Paulo: Martins Flores, 2005.

BOMENY, Helena. A Escola no Brasil de Darcy Ribeiro. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 8, p. 109-120, abr. 2009.

BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira. **Literatura: a formação do leitor (alternativas metodológicas)**. 2 ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**. 3.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BRANCO, V. Desafios para a implantação da educação integral: análise das experiências desenvolvidas na região sul do Brasil. **Educ. Rev.**, Curitiba, n. 45, jul/set 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: outubro/2019.

BRASIL. Lei nº 5.537, de 21 de novembro de 1968. **Cria o Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação e Pesquisa (INDEP), e dá outras providências**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5537.htm. Acesso em: abril/2021.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em setembro/2019.

_____. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: abril/2021.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: abril/2021.

_____. Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010. **Dispõe sobre o Programa Mais Educação.** Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm>.
Acesso: abril/ 2021.

_____. **Planejando a Próxima Década:** conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação. Brasília: MEC/SASE, 2014. Disponível em:
<http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf>. Acesso em:
abril/2021.

_____. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** 2017. Disponível em:
<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/11/7._Orienta%C3%A7%C3%B5es_aos_Conselhos.pdf>. Acesso em: abril/2021.

_____. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD.** Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Disponível em:
<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/educacao/9127-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios.html>. Acesso em: abril/2021.

CAMPANHA NACIONAL. Direito a Educação. **Balanco do plano nacional de educação.** 2021. Disponível em:< <https://campanha.org.br/acervo/cartelas-balanco-do-pne-2021/>> Acesso em: junho/2021.

CANDIDO, Antônio. **A literatura e a formação do homem.** São Paulo: Ciência e Cultura, 1972.

_____. **Literatura e sociedade:** estudos de teoria e história literária. 7. ed. São Paulo: Nacional, 1985.

_____. **Direitos Humanos e literatura.** FESTER, A.C.R. (Org.) Direitos humanos E... Cjp. São Paulo: Brasiliense, 1989.

_____. **Vários escritos.** 4 ed. Rio de Janeiro: Duas Cidades/Ouro sobre Azul, 2004.

_____. **Vários escritos.** 5 ed. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2011.

CAVALCANTI, Joana. **Caminhos da literatura infantil e juvenil:** dinâmicas e vivências na ação pedagógica. São Paulo: Paulus. 2002.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil:** teoria, análise e didática. 7 ed. São Paulo: Moderna, 2002.

DE OLHO NOS PLANOS. Campanha nacional pelo direito à educação. **Balanco realizado pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação aponta estagnação na maioria dos dispositivos.** 2019. Disponível em:
<<https://deolhonosplanos.org.br/pne-5-anos/>>. Acesso em: agosto/2021.

DILTHEY, W. **Introduction to the Human Sciences.** Tradution of the Michael Neville. New Jersey: Princeton University Press, 1989.

EAGLETON, Terry. **Uterary theory**. England, Oxford: Brasil Blachvell Publisher Limited, 1983.

ESPÍNDOLA, A. L. **Entre o singular e o plural: relação entre o saber e leitura nos primeiros anos de escolarização**. 2003. Tese (Doutorado), Universidade de São Paulo (USP). São Paulo, 2003.

FILHO, Gregorin Nicolau José. **Literatura Infantil: Múltiplas linguagens na formação de leitores**. São Paulo: Melhoramentos, 2009.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. Indaiatuba: Villa das Letras, 1993a.

FREITAS, Cezar Ricardo de; GALTER, Maria Inalva. Reflexões sobre a educação em tempo integral no decorrer do século XX. **Educere et Educare**, v. 2, n. 3, p. 123-138, jan/jun 2007.

FUNDO NACIONAL DE DESDENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO - FNDE. **Programas do Livro**. Ministério da Educação. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/13106-edital-pnld-2021>. Acesso em: abril/2021.

GADOTTI, Moacir. **Educação integral no Brasil: inovações em processo**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

GAZETA DO POVO. **Piso salarial dos professores no brasil**. Curitiba: 2019. Disponível em: <https://infograficos.gazetadopovo.com.br/educacao/piso-salarial-professor-no-brasil/>. Acesso em: abril/2021.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, Candido Alberto. **Darcy Ribeiro** (Coleção Educadores – MEC). Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

HOFFMANN, Jussara M.L. **Avaliação: mito e desafio - uma perspectiva construtivista**. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1991.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP (MEC). **Matrículas em tempo integral cresceram 17,8% no ensino médio de 2017 para 2018**. Censo Escolar, 2019. Brasília, 2019. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/dados-do-censo-escolar-matriculas-em-tempo-integral-cresceram-17-8-no-ensino-medio-de-2017-para-2018/21206. Acesso em: abril/2021.

_____. Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb>>. Acesso em: abril/2021.

JAKOBSON, Roman. **Linguística e comunicação**. Tradução de Izidoro Blikstein e José Paulo Paes. São Paulo: Editora Cultrix, 1969.

JOACHIM, Sébastien. **Novos aspectos da leitura**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2012.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. Tradução de Alfredo Veiga Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LEFEBVRE, Henri. **O pensamento de Lenine**. Lisboa: Martins, 1975.

MARCHESI, A.; PÉREZ, E. M. **A compreensão do fracasso escolar**. MARCHESI, A. (org); GIL, C. H. (org), **Fracasso escolar: Uma perspectiva multicultural**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MATUOKA, Ingrid. **Os entraves para a continuidade do Novo Mais Educação**. 2019a. Disponível em: <<https://educacaointegral.org.br/reportagens/os-entraves-para-continuidade-do-novo-mais-educacao>>. Acesso em: julho/2021.

MATUOKA, Ingrid. **Não se faz educação integral em tempos de retirada de direitos**. 2019b. Disponível em: <<https://educacaointegral.org.br/reportagens/nao-se-faz-educacao-integral-em-tempos-de-retirada-de-direitos-afirma-jaqueline-moll>>. Acesso em: julho/2021.

MELLO, José de Almeida Cláudio. Do incentivo à leitura: teoria da literatura, metodologia do ensino e a formação do leitor em questão. **Cadernos de Letras da UFF**, Niterói-RJ, n. 40, p. 177-190, 2010.

MENEZES, Janaina S. S. Educação em tempo integral: direito e financiamento. **Educação em Revista**, n. 45, p. 137-152, 2012.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a base. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit e.pdf. Acesso em: abril/2021.

MINISTÉRIO DO TURISMO. Secretaria Especial da Cultura. Disponível em: <<https://www.gov.br/turismo/pt-br/secretaria-especial-da-cultura>>. Acesso em: abril/2021.

MOLL, Jaqueline. **Caminhos da Educação Integral no Brasil: Direito a Outros Tempos e Espaços Educativos**. São Paulo: Penso, 2011.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de catarina eleonora f. da silva e jeanne sawaya. 6 ed. São Paulo: Cortez: Brasília, DF: UNESCO, 2002.

MUNDO EDUCAÇÃO. **IBGE**. Disponível em: <mundoeducacao.uol.com.br/geografia/ibge.htm>. Acesso em: abril/2021.

O MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO. Publicado em 26 de August de 2012 por RIBEIRO, Darcy. **O Livro dos CIEPS**. Rio de Janeiro: Editora Bloch, 1986.

O PEQUENO PRÍNCIPE O FILME. [S. l.: s. n.], 2010. 1 vídeo (1h30min). Publicado pelo canal **Desenhos animados online**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=t18r_EIKmhY>. Acesso em: fev/2021.

PEREIRA, Kátia dos Santos. **A Retomada da Educação Integral em Brasília: Fiel à Concepção Original de Anísio Teixeira?** 2012. Dissertação (Mestrado em educação). Universidade Católica de Brasília (UCB). Brasília, 2012.

PERISSÉ, Gabriel. **Ler, pensar e escrever**. 5 ed. São Paulo: Saraiva, 2011.

PINO, Dino del. **Introdução ao Estudo da Literatura**. Movimento, 2.ed. Porto Alegre, 1970.

PREFEITURA MUNICIPAL DE LINHA NOVA. **Escola Municipal de Ensino Fundamental de Tempo Integral 20 de Março**: Regimento Escolar. Linha Nova: Secretaria Municipal De Educação e Cultura (SMEC), 2020.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do Trabalho Científico**: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico. 2. ed., Novo Hamburgo, RS: Editora Feevale, 2013.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. **O pequeno príncipe**. Tradução de Guilherme Miranda. São Paulo: Pandora, 2015.

SARAIVA, Juracy Assmann (Org.). **Literatura e alfabetização**: do plano do choro ao plano da ação. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. **Literatura na escola**: propostas para o ensino fundamental. Porto Alegre: Artemed, 2006.

SARAIVA, Assmann Juracy; MUGGE, Ernani. **Literatura na escola**: propostas para o ensino fundamental. Porto Alegre: Artmed. 2006

SARAIVA, Assmann Juracy; MUGGE, Ernani; KASPARI, Tatiane. **Texto Literário**: Resposta ao desafio da formação de leitores. São Leopoldo: Oikos, 2017.

SAVIANI, Demerval. **Educação, cidadania e transição democrática**. In: COVRE, Maria de Lourdes Manzini (Org.). A cidadania que não temos. São Paulo: Brasiliense, 1986.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA. **Escola Municipal de Ensino Fundamental de Tempo Integral 20 de Março**: Plano Político Pedagógico. Linha Nova/RS, 2013 – 2016.

SCHILLER, Friedrich. **Cartas sobre a educação estética da humanidade**. São Paulo: E.P.U., 1991.

SILVA, Vitor Manuel Aguiar e. **Teoria da Literatura**. 2 ed. Coimbra: Almedina, 1969.

SOARES, Magda. **Leitura e democracia cultural**. In. PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça; VERSIANI, Zélia (Orgs.) Democratizando a leitura: pesquisas e práticas. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2008a.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. **Educação não é privilégio**. 4 ed. São Paulo: Nacional, 1977.

TRINDADE, Rosângela Rodrigues. Educação integral e a escola de tempo integral: as ideias de Anísio Teixeira e o programa mais educação. In: XII Congresso Nacional de Educação – 2015, Curitiba/PR **Anais...** Curitiba: XII EDUCERE, 2015.

UNESCO. **Plano de ação**: programa mundial para educação em direitos humanos - Terceira fase. Brasília: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2015. Disponível em: <<https://prceu.usp.br/wp-content/uploads/2020/12/232922por.pdf>>. Acesso em: abril/2021.

UNICEF. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas (resolução 217 A III) em 10 de dezembro 1948. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>>. Acesso em: abril/2021.

WADSWORTH, Barry J. **Inteligência e Afetividade da Criança na Teoria de Piaget**. São Paulo: Pioneira, 1996.

ZANFERARI, Talita; GUILL, Thales Fellipe; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de. Plano Nacional de Educação (2001-2011/2014-2024): uma análise das metas para educação superior. In: XII Congresso Nacional de Educação, 2015. **Anais...** EDUCERE, 2015.

ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania (Org.). **Escola e Leitura**: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009.

ANEXOS

ANEXO 1- FICHA DIAGNÓSTICA DA PROFICIÊNCIA LEITORA

Quadro 1 - Avaliação da leitura

ALUNO:			
CARACTERÍSTICAS DA LEITURA		APRESENTAÇÃO	
		SIM	NÃO
FLUÊNCIA:	Lê palavra por palavra?		
	Lê monotonamente, sem inflexão?		
	Ignora a pontuação?		
	Fraseia com deficiência?		
	Apresenta dúvidas e vacilações?		
	Repete palavras conhecidas?		
	Lê devagar?		
	Lê de forma rápida e espasmódica?		
	Perde o lugar que está lendo?		
RECONHECIMENTO DE PALAVRAS	Tem dificuldade de reconhecer palavras comuns à primeira vista?		
	Comete erros em palavras comuns?		
	Decodifica com dificuldade palavras desconhecidas?		
	Acrescenta palavras?		
	Omite palavras?		
	Salta linhas?		
	Substitui palavras por outras conhecidas ou inventadas?		
DIANTE DE PALAVRAS DESCONHECIDAS	Inverte sílabas ou palavras?		
	Soletra-as?		
	Tenta sonorizá-las som por som?		
	Tenta sonorizá-las sílaba por sílaba?		
	Não faz reconhecimento pela forma, extensão ou configuração?		
UTILIZAÇÃO DO CONTEXTO	Falta-lhe flexibilidade para usar chaves fônicas ou estruturais?*		
	Advinha excessivamente a partir do contexto?		
	Não utiliza o contexto como chave de reconhecimento?		
	Substitui palavras de aparência semelhante, mas com significado diferente?		
	Comete "miscues" ² que alteram o significado?		
USO DA VOZ	Comete "miscues" que produzem disparates?		
	Enuncia com dificuldade?		
	Omite o final das palavras?		
	Substitui sons?		
	Gagueja ao ler?		
	Lê com atropelo?		
	A voz parece nervosa ou tensa?		
	O volume da voz é muito alto?		
	O volume da voz é demasiadamente baixo?		
	Emprega "muletadas" ³ ao ler, tal como acontece ao falar?		
Emprega certa cadência ao ler?			

Fonte: Ficha de observação para a leitura (slideshare.net, 2021).

ANEXO 2- FICHA SOBRE LEITURA INDIVIDUAL

TABELA - QUESTIONÁRIO SOBRE LEITURA (ALUNO INDIVIDUAL)

COM QUE FREQUÊNCIA VOCÊ LÊ: (Marque apenas UMA OPÇÃO em cada linha)	Nunca	Algumas vezes	Quase sempre	Sempre
1. Romance, Crônica	(A)	(B)	(C)	(D)
2. História Geral ou do Brasil	(A)	(B)	(C)	(D)
3. Livros de poesia	(A)	(B)	(C)	(D)
4. Jornais	(A)	(B)	(C)	(D)
5. Revistas de informação geral	(A)	(B)	(C)	(D)
6. Revistas em quadrinhos	(A)	(B)	(C)	(D)
7. Biografias, livros de contos	(A)	(B)	(C)	(D)
8. Sites de Internet	(A)	(B)	(C)	(D)

NOS ÚLTIMOS DOIS ANOS, CITE TRÊS LIVROS QUE VOCÊ LEU E MAIS GOSTOU E APONTE QUEM INDICOU (ESCOLA, AMIGOS OU FAMÍLIA):

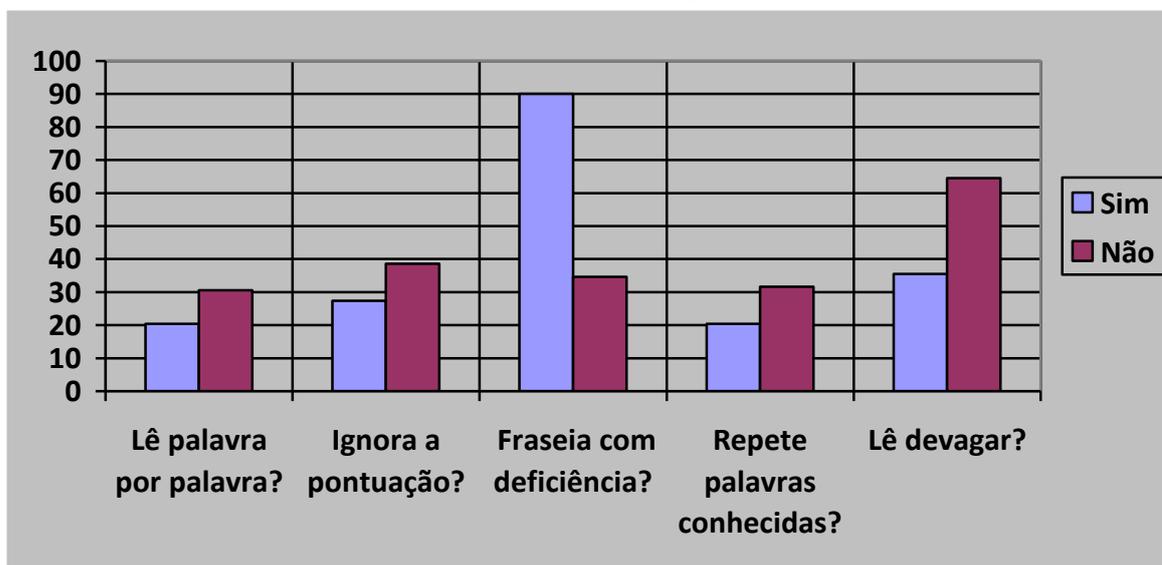
TÍTULO DO LIVRO	QUEM INDICOU
9.	12.
10.	13.
11.	14.

CONSIDERE AS SEGUINTE AFIRMAÇÕES EM RELAÇÃO À LEITURA: (Marque apenas UMA OPÇÃO em cada linha)	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente	Não sei
15. Só leio o que é necessário	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
16. Ler é uma das minhas diversões preferidas	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
17. Acho difícil ler livros até o fim	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
18. Adoro ir a uma livraria e/ou biblioteca	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
19. Ler é uma perda de tempo	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
20. Leio todos os livros indicados pelos professores	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
21. Compro livros em lançamentos	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
22. Empréstimo/pego emprestado livros com os colegas	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
23. Leio mais de um livro ao mesmo tempo	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
24. A escola me estimula a ler	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)

Fonte: adaptado pela autora.

ANEXO 3 - SUGESTÃO DE GRÁFICOS

Gráfico 2 - Sugestão de gráfico A



Fonte: elaborado pela autora (2021).

Gráfico 3 - Sugestão de gráfico B



Fonte: elaborado pela autora (2021).

ANEXO 4 - MATRIZ DE REFERÊNCIA

Matriz de Referência de Língua Portuguesa do Saeb: Temas e seus Descritores 5º ano do Ensino Fundamental

I. Procedimentos de Leitura

- D1 – Localizar informações explícitas em um texto.
- D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.
- D4 – Inferir uma informação implícita em um texto.
- D6 – Identificar o tema de um texto.
- D11 – Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.

II. Implicações do Suporte, do Gênero e/ou do Enunciador na Compreensão do Texto

- D5 – Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.).
- D9 – Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.

III. Relação entre Textos

- D15 – Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido

IV. Coerência e Coesão no Processamento do Texto

- D2 – Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.
- D7 – Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.
- D8 – Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto.
- D12 – Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc.

V. Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido

- D13 – Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.
- D14 – Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.

VI. Variação Linguística

- D10 – Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.

Fonte: elaborado pela autora/ site do Inep

ANEXO 5 - QUADRO PARA AVALIAÇÃO

Avaliação com base na Matriz de Referência do SAEB e na BNCC

Nome do(a) aluno(a): _____							
D1 Localizar informações explícitas em um texto.							
(EF35LP01) Ler e compreender, silenciosamente e, em seguida, em voz alta, com autonomia e fluência, textos curtos com nível de textualidade adequado.							
D3 Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.							
(EF35LP03) Identificar a ideia central do texto, demonstrando compreensão global.							
D4 Inferir uma informação implícita em um texto.							
(EF35LP04) Inferir informações implícitas nos textos lidos.							
D6 Identificar o tema de um texto.							
(EF35LP05) Inferir o sentido de palavras ou expressões desconhecidas em textos, com base no contexto da frase ou do texto.							
D11 Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.							
(EF35LP07) Utilizar, ao produzir um texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais, tais como ortografia, regras básicas de concordância nominal e verbal, pontuação (ponto final, ponto de exclamação, ponto de interrogação, vírgulas em enumerações) e pontuação do discurso direto, quando for o caso.							
D5 Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.)							
(EF35LP08) Utilizar, ao produzir um texto, recursos de referenciarão (por substituição lexical ou por pronomes pessoais, possessivos e demonstrativos), vocabulário apropriado ao gênero, recursos de coesão pronominal (pronomes anafóricos) e articuladores de relações de sentido (tempo, causa, oposição, conclusão, comparação), com nível suficiente de informatividade.							
D9 Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.							
(EF35LP09) Organizar o texto em unidades de sentido, dividindo-o em parágrafos segundo as normas gráficas e de acordo com as características do gênero textual.							
D13 Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.							
(EF35LP21) Ler e compreender, de forma autônoma, textos literários de diferentes gêneros e extensões, inclusive aqueles sem ilustrações, estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.							
D14 Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.							
(EF35LP22) Perceber diálogos em textos narrativos, observando o efeito de sentido de verbos de enunciação e, se for o caso, o uso de variedades linguísticas no discurso direto.							
D2 Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.							
(EF35LP25) 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.							
D7 Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.							
(EF35LP26) Ler e compreender, com certa autonomia, narrativas ficcionais que apresentem cenários e personagens, observando os elementos da estrutura narrativa: enredo, tempo, espaço, personagens, narrador e a construção do discurso indireto e discurso direto.							
D8 Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto.							

D12 Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc.							
(EF35LP30) Diferenciar discurso indireto e discurso direto, determinando o efeito de sentido de verbos de enunciação e explicando o uso de variedades linguísticas no discurso direto, quando for o caso.							
D10 Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.							
D15 Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.							
DESCREVER AS ATIVIDADES DOS ROTEIROS DE LEITURA	Leitura compre. e Interpretativa do Texto- Pré-leitura	Leitura compre. e Interpretativa do Texto- Cativando o leitor					

Fonte: elaborado pela autora (2021).

ANEXO 6 - TABELA DE HABILIDADES PARA LÍNGUA PORTUGUESA, 5º ANO

HABILIDADES GERAIS DO 3º AO 5º ANO:

(EF35LP01) Ler e compreender, silenciosamente e, em seguida, em voz alta, com autonomia e fluência, textos curtos com nível de textualidade adequado.

(EF35LP03) Identificar a ideia central do texto, demonstrando compreensão global.

(EF35LP04) Inferir informações implícitas nos textos lidos.

(EF35LP05) Inferir o sentido de palavras ou expressões desconhecidas em textos, com base no contexto da frase ou do texto.

(EF35LP07) Utilizar, ao produzir um texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais, tais como ortografia, regras básicas de concordância nominal e verbal, pontuação (ponto final, ponto de exclamação, ponto de interrogação, vírgulas em enumerações) e pontuação do discurso direto, quando for o caso.

(EF35LP08) Utilizar, ao produzir um texto, recursos de referenciarão (por substituição lexical ou por pronomes pessoais, possessivos e demonstrativos), vocabulário apropriado ao gênero, recursos de coesão pronominal (pronomes anafóricos) e articuladores de relações de sentido (tempo, causa, oposição, conclusão, comparação), com nível suficiente de informatividade.

(EF35LP09) Organizar o texto em unidades de sentido, dividindo-o em parágrafos segundo as normas gráficas e de acordo com as características do gênero textual.

(EF35LP21) Ler e compreender, de forma autônoma, textos literários de diferentes gêneros e extensões, inclusive aqueles sem ilustrações, estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.

(EF35LP22) Perceber diálogos em textos narrativos, observando o efeito de sentido de verbos de enunciação e, se for o caso, o uso de variedades linguísticas no discurso direto.

(EF35LP25) Criar narrativas ficcionais, com certa autonomia, utilizando detalhes descritivos, seqüências de eventos e imagens apropriadas para sustentar o sentido do texto, e marcadores de tempo, espaço e de fala de personagens.

(EF35LP26) Ler e compreender, com certa autonomia, narrativas ficcionais que apresentem cenários e personagens, observando os elementos da estrutura narrativa: enredo, tempo, espaço, personagens, narrador e a construção do discurso indireto e discurso direto.

(EF35LP29) Identificar, em narrativas, cenário, personagem central, conflito gerador, resolução e o ponto de vista com base no qual histórias são narradas, diferenciando narrativas em primeira e terceira pessoas.

(EF35LP30) Diferenciar discurso indireto e discurso direto, determinando o efeito de sentido de verbos de enunciação e explicando o uso de variedades linguísticas no discurso direto, quando for o caso.

Fonte: adaptado pela autora (BNCC; MEC, 2021).