

A TERTÚLIA LITERÁRIA DIALÓGICA E AS PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Rianne Schutzer Luiz¹

Heloisa Chalmers Sisle²

A escola deve fazer com que você conheça bem ou mal certo número de clássicos dentre os quais você poderá depois reconhecer os seus clássicos. A escola é obrigada a dar-lhe instrumentos para efetuar uma opção, mas as escolhas que contam são aquelas que ocorrem fora e depois da escola.

Ítalo Calvino, *Por que ler os Clássicos*.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho é um relato de experiência vivenciada durante o segundo semestre do ano de 2012, em uma escola estadual do interior de São Paulo, pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

O Pibid/UFSCar tem por objetivos articular e coordenar atividades de prática de ensino, estágio supervisionado, conteúdos curriculares e extracurriculares com ações colaborativas junto aos(as) professores(as) de escolas públicas. Os pressupostos teóricos e metodológicos do projeto se voltam para uma proposta de formação inicial e continuada de professores(as) articulada ao ensino e à pesquisa em educação, onde todos os elementos da tríade aluno(a)-professor(a)-conteúdo são analisados e investigados de modo inter-relacionado e apreendidos no contexto de uma realidade educativa concreta.

¹ Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), e aluna do nono período de graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). E-mail: riane.sluiz@gmail.com

² Coordenadora do Pibid-Pedagogia, orientadora do trabalho, e professora do Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). E-mail: heloisasis@ufscar.br

O Pibid-Pedagogia é um subprojeto do Pibid/UFSCar, que visa promover a participação dos estudantes do presente curso em atividades dos conteúdos curriculares e extracurriculares, articulando e coordenando ações colaborativas junto a professores(as) de escolas públicas e seus/suas alunos(as), tendo em vista a iniciação à docência de licenciandos(as), a formação continuada de professores(as) em serviço e a promoção da melhoria do ensino na Educação Básica, por meio de ações que contemplem os objetivos deste subprojeto. Seu objetivo geral é aprimorar a inserção profissional de estudantes do Curso de Licenciatura em Pedagogia da UFSCar, através da participação em atividades de ensino desenvolvidas na escola pública, referenciadas pelas demandas legais, embasadas nos contextos culturais e sociais específicos das comunidades atendidas pela escola, e nas reflexões teóricas do campo da formação de professores(as), de gestores, e também da didática e das políticas públicas de educação.

O subprojeto da Pedagogia pretende incentivar os(as) licenciados(as) que se iniciam na docência a teorizarem sobre o ensino que ministram, a partir das bases teóricas e metodológicas estudadas ao longo do curso e nas formações oferecidas pelo Pibid, tornando-se pesquisadores(as) de sua própria prática. Estimula a produção de documentos que explicitem a sistematização e/ou registro das práticas vivenciadas em escolas da Educação Básica e Educação de Jovens e Adultos (EJA) sobre os conhecimentos produzidos por elas mesmas, divulgar os resultados obtidos em congressos, como os de Iniciação Científica da UFSCar e de Iniciação à Docência, dentre outros.

O processo de registro escrito de licenciandos(as) é feito a partir da construção de portfólios elaborados semestralmente, com o objetivo de analisar como os(as) bolsistas estão construindo a relação entre a teoria, aprendida na universidade, e a prática, vivenciada nas escolas.

Nesse texto, apresentamos reflexões que são fruto de nossos diários de campo, relacionando-as com referenciais teóricos. Este trabalho é fruto do primeiro portfólio de Rianne Schutzer Luiz, primeira autora deste texto, no qual buscou caracterizar de forma sucinta uma das vivências apreendidas no Programa, interpretada com base em enfoques teóricos.

Nos tópicos que seguem, discorreremos sobre as atividades desenvolvidas durante as inserções na Escola Estadual Z. Para tanto, utilizaremos os diários de campo das inserções e referências teóricas, com o objetivo de caracterizar as práticas de alfabetização e letramento, a partir da tertúlia literária dialógica.

2 A TERTÚLIA LITERÁRIA DIALÓGICA E AS PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO VIVENCIADAS DURANTE AS INSERÇÕES SEMANAIS

Iniciei minhas atividades no mês de agosto, no HTPC da Escola Estadual Z, onde fui apresentada à supervisora e às demais pibidianas que atuavam na mesma instituição. Fui informada que trabalharia com a pibidiana Helena³, que já atuava na escola nas salas de 2º e 3º anos. Na ocasião, Helena me explicou que no segundo ano iríamos trabalhar com a Tertúlia Literária Dialógica⁴, e no terceiro ano com a reescrita de contos. As duas atividades eram demandas da coordenação da escola, que pediu para que no 2º ano fosse desenvolvido um projeto intenso com foco na leitura, com aceleração para o nível alfabético, e que no terceiro ano fosse desenvolvido um projeto de reescrita de contos, com foco na avaliação do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do

³ Nome fictício.

⁴ As tertúlias dialógicas podem ser literárias, musicais e de artes plásticas. O intuito dessa atividade é poder trabalhar (dentro ou fora da sala de aula) com os clássicos da literatura, da música e das artes plásticas. Com base nos princípios da aprendizagem dialógica, realizam-se encontros semanais, com uma hora ou mais de duração com o intuito de conhecer as obras clássicas e conversar a partir delas, podendo relacioná-las com a própria vida. O objetivo desta atividade é, além de ampliar o acesso a essas obras, poder potencializar a aprendizagem instrumental a partir delas.

Estado de São Paulo (Saresp). A coordenação da escola nos informou que gostaria que trabalhássemos com a tertúlia, por possuir certos princípios, como por exemplo, diálogo igualitário, solidariedade, igualdade de diferenças, dentre outros mais, pois a sala do 2º ano estava tendo problemas com relação à disciplina. Por esta razão, a coordenação, juntamente com a direção, achou interessante desenvolver um projeto que, além de estimular a leitura das crianças, abordasse essas práticas.

Minha colega e eu pesquisamos sobre a tertúlia literária dialógica e como era trabalhada no ambiente escolar, na perspectiva da proposta Comunidades de Aprendizagem⁵. Iniciamos nossas atividades em sala de aula no mesmo mês, fazendo a leitura do clássico *O patinho feio*, de Hans Christian Andersen. Para a realização da tertúlia, nos focamos na leitura individual e coletiva, e depois em uma conversa sobre as impressões que as crianças tiveram do conto. Dedicamos duas inserções à leitura e discussão da história. Os trechos abaixo, retirados do diário de campo, indicam elementos dos dois primeiros dias de inserção:

Explicamos para as crianças que iríamos trabalhar com a tertúlia literária, fizemos uma pequena explanação do que era a tertúlia e qual a sua função. Após isso, pedimos que as crianças sentassem em círculo e entregamos as cópias do conto “*O patinho feio*”, perguntamos se eles já conheciam a história, e alguns disseram que sim. Fizemos a leitura inicial do conto, e depois pedimos que cada criança lesse um parágrafo do mesmo. A leitura individual tomou bastante tempo, pois a maioria das crianças não está alfabetizada, e possui dificuldade para desenvolver leituras. (DIÁRIO DE CAMPO, 23/08/12).

⁵ A proposta Comunidades de Aprendizagem chegou ao Brasil por meio da professora Dra. Roseli Rodrigues de Mello, após um estágio realizado por ela junto ao Centro Especial de Investigação em Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdades (Crea), da Universidade de Barcelona (Espanha). A base que norteia as comunidades de aprendizagem é o conceito de **aprendizagem dialógica**, desenvolvido pelo Crea com base na Teoria da Ação Comunicativa, de Jürgen Habermas, e no conceito de dialogicidade, de Paulo Freire. A partir deste conceito, a aprendizagem acontece, principalmente, por conta das interações que se estabelecem entre as pessoas, e da reflexão gerada a partir do diálogo entre elas.

Às 13h30 nos dirigimos para o 2º ano, explicamos para as crianças que iríamos continuar a leitura do conto “*O patinho feio*”, e que depois iríamos conversar um pouco sobre o que eles haviam achado da história. Pedimos que eles sentassem em círculo e que pegassem a história. Helena retomou a leitura do conto da parte que havíamos parado, e fomos intercalando a leitura com algumas crianças. Depois de terminarmos a leitura começamos a discutir com as crianças as impressões que elas tiveram do texto, a maioria da sala disse que gostou da parte que o patinho se transformou em um cisne e que parou de sofrer, Helena e eu fizemos também algumas colocações sobre esse assunto. (DIÁRIO DE CAMPO, 30/08/12).

Passamos, então, a levar para cada inserção um conto clássico e alguma atividade sobre ele. Foi bem interessante ver como as crianças se colocavam nas discussões e suas impressões sobre os clássicos trabalhados. Elas relacionavam as experiências vivenciadas fora da instituição escolar com os contos estudados em sala, e traziam grandes contribuições para as discussões. Outro aspecto interessante de observar foi a melhora na leitura das crianças e como estavam compreendendo a importância de aprender a ler, como descrito abaixo, nos excertos dos diários de campo:

Às 13h30 nos dirigimos para o 2º ano, explicamos para as crianças que iríamos começar a leitura do conto “*O soldadinho de chumbo*”, e que depois iríamos conversar um pouco sobre o que eles haviam achado da história. Perguntamos se a sala já conhecia o conto e a maioria disse que não. Helena fez a leitura inicial do conto, e depois fizemos a leitura intercalada do conto, através de sorteio com o nome dos alunos. Ela sorteou os nomes dos alunos, e eu lendo o conto e pedindo que os alunos sorteados continuassem a leitura de onde eu havia parado. Conseguimos fazer a leitura completa do conto dessa forma, e a mesma foi bem dinâmica, as crianças seguiram com bastante atenção a leitura. Algumas crianças ainda têm bastante dificuldade na leitura, porém se esforçaram ao máximo para fazê-la. Após essa leitura perguntamos o que as crianças acharam do conto, todos disseram que gostaram, principalmente das partes em que o soldadinho de chumbo é engolido por um peixe, e a parte final em que ele e a bailarina morrem queimados na lareira. (DIÁRIO DE CAMPO, 06/09/12).

Fomos para a sala do 2º ano, chegando lá explicamos para as crianças que iríamos fazer a leitura da fábula “O *ratinho, o gato e o galo*”, e que depois iríamos entregar três atividades sobre a fábula, uma em que eles teriam que circular a palavra escrita corretamente, a outra em que eles teriam que circular a frase correspondente ao personagem, e a última um caça-palavras com palavras da fábula. Fiz a leitura inicial da fábula, e depois perguntei para a sala se eles já a conheciam, e as crianças disseram que não. Expliquei para a sala que eles iriam fazer a leitura da fábula, Helena foi sorteando os alunos para lerem. Acompanhei junto com as crianças sorteadas a leitura, foi possível perceber que alguns alunos possuem muita facilidade na questão da leitura, e outros possuem ainda muitas dificuldades, alguns deles ainda não conseguem formar sílabas. O que me surpreendeu bastante foram dois alunos, que tinham dificuldades na leitura, que conseguiram ler as frases sorteadas sem muitas dificuldades, quando indaguei um deles, o mesmo me disse que estava lendo mais em casa. Fiquei muito feliz de ver que algumas crianças estão criando gosto pela leitura, e tentando superar suas dificuldades. Depois de encerrarmos a leitura coletiva, entregamos as duas primeiras atividades para as crianças que as desenvolveram sem muitas dificuldades, após isso entregamos o caça-palavras e foi bem interessante ver que todos os alunos que possuem dificuldade de leitura fizeram a atividade sem nosso auxílio, eles foram tentando encontrar as palavras através das combinações das sílabas e quando achavam a palavra inteira ficavam muito felizes. (DIÁRIO DE CAMPO, 20/09/12).

Feita essa explanação inicial, faz-se necessário recorrer a referenciais teóricos, para compreender como se dá a relação da tertúlia literária dialógica com as práticas de alfabetização e letramento Assim, nos valeremos dos estudos de Mello et al. (2004); Carvalho (2004 e 2011), Monteiro, (2010) e ainda Giroto; Mello (2012).

Segundo Mello et al. (2004, s/p), a Tertúlia Literária Dialógica é uma prática cultural e educativa desenvolvida a partir da leitura de livros da Literatura Clássica Universal. É gratuita, aberta a todas as pessoas de diferentes grupos sociais e culturais, incluindo pessoas recém-alfabetizadas. O objetivo dessas atividades é promover espaços de diálogo igualitário e de transformação pessoal e do entorno social mais próximo. Sua metodologia baseia-se na aprendizagem dialógica. Na tertúlia

[...] não se pretende descobrir nem analisar aquilo que o autor ou autora de uma determinada obra quer dizer em seus textos, mas, sim, promover uma reflexão a partir das diferentes e possíveis interpretações que derivam de um mesmo texto. A Tertúlia assume também uma função social transformadora já que democratiza a literatura como fonte de diálogo e interação entre diferentes pessoas e conhecimentos.

Sobre a tertúlia, podemos dizer ainda que reforça as aprendizagens e estabelece conexões com a vida. Girotto e Mello (2012, p. 72) considera que a perspectiva dialógica da aprendizagem da leitura é um processo não apenas de leitura, mas também de diálogo, por meio do qual as pessoas podem trocar ideias, aprender conjuntamente e produzir mais conhecimentos, encontrando, assim, novos significados que transformem a linguagem e o conteúdo de suas vidas.

Esta concepção de trabalho com as tertúlias se aproxima da concepção de letramento, que, segundo Soares (2012, p. 47), é o estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita. Esta autora afirma que alfabetizar e letrar são duas ações distintas, porém inseparáveis, e que é essencial que o(a) professor(a) alfabetize letrando, ou seja, “ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se torne, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado” (SOARES, 2012, p. 47).

Pensando nessa definição, Monteiro (2010) defende também que quando a criança começa a sinalizar e assimilar as práticas de leitura e escrita acontece sua inserção no mundo do letramento, e que cabe à escola aproveitar as experiências da criança para o desenvolvimento de práticas de letramento e alfabetização, inerentes não apenas ao universo escolar. A autora observa que o sucesso na formação de bons leitores depende das características do trabalho pedagógico do professor, e que se o educador priorizar, para o início da alfabetização, apenas o ensino mecânico da

decodificação (leitura dos sinais gráficos/relação entre grafemas e sons) prejudicará a formação da capacidade da criança de obter uma compreensão global daquilo que está sendo ensinado (2010, p. 26). Segundo ela, os estudos da área apontam que a

familiarização das características da leitura, por meio de atividades contextualizadas, com conteúdo atraente e bem próximo da vida escolar e da vida social do aluno, garante o alcance de resultados bem-sucedidos. É importante ainda que o professor incentive a criança a levantar hipóteses, reproduzir textos e criar novas histórias. E esse processo deve acontecer antes de ensinar o aluno a decodificar as letras e os sons. (MONTEIRO, 2010, p. 26).

Carvalho (2004) concebe que a alfabetização é a ação de ensinar a ler e escrever, e que letramento é o resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e de escrita, e que alfabetizar letrando é formar leitores e produtores de escrita.

Indica que aprender a ler como se fosse um ato mecânico, separado da compreensão, e estudar palavras soltas, sílabas isoladas, ler textos sem sentido, repetir inúmeras vezes os mesmos exercícios, passar cópias e mais cópias, resulta, para as crianças, na perda de interesse e rejeição da escrita (CARVALHO, 2004, p. 11). Seguindo essa lógica, a autora sustenta que a maneira pela qual o(a) alfabetizador(a) concebe o ato de ler determina, na maior parte das vezes, seu modo de ensinar. E que o processo de alfabetização, na maioria das escolas, parte do pressuposto de que o importante é ensinar o mecanismo da decodificação, e que a compreensão virá automaticamente. Propõe ainda que esse pressuposto deve ser questionado:

antes mesmo de ensinar a decodificar as letras e sons, é preciso mostrar aos alunos o que se ganha o que se aprende com a leitura: mas isso só será possível por meio de atividades que façam sentido, que visem à compreensão de leitura desde as etapas iniciais da alfabetização. Caso contrário, muitos continuarão pensando que a leitura é uma tarefa difícil, complicada e inútil. (CARVALHO, 2004, p. 11-12).

A autora defende que, quando o ensino das primeiras letras é muito dissociado dos usos da leitura na vida social, o(a) aluno(a) acha que precisa aprender a ler e a escrever apenas para passar de ano e para poder copiar os exercícios dados pelo(a) professor(a). Acrescenta que se a alfabetização for conduzida de forma a demonstrar que a leitura e a escrita têm uma função social, é provável que a pessoa que está sendo alfabetizada se sentirá motivada para o esforço que a aprendizagem irá exigir dela (CARVALHO, 2004, p. 14).

Um conceito crucial, apresentado pela mesma autora, é o de letramento. Para que consigamos formar indivíduos letrados, não apenas alfabetizados, o repertório e as situações de leitura, precisam ser ampliados, para assim abranger os diversos tipos de textos que circulam intensamente na vida social.

Segundo Justo e Rubio (2013), para ler e escrever de verdade, não basta somente ensinar os códigos de leitura e escrita, relacionando os sons às letras. É preciso tornar os estudantes capazes de compreender o significado dessa aprendizagem para usá-la no dia a dia de forma a atender as exigências da própria sociedade, em outras palavras, promover o letramento tanto quanto a alfabetização. O letramento dos alunos é importante para a conquista da cidadania, pois o indivíduo letrado é capaz de se instruir por meio da leitura e de selecionar, entre muitas informações, aquela que mais interessa a ele.

Na visão de Kleiman (1995), o letramento não se restringe apenas ao sistema escolar, mas cabe a ele basicamente levar seus alunos a um processo ainda mais profundo nas práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita. Afirma que saber ler e escrever várias palavras não é o bastante para habilitar os indivíduos, surge, então, a necessidade de letrar os sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem, e o professor deve estar capacitado e atualizado

para responder às mudanças da sociedade, que se refletem em todos os setores, principalmente no educacional.

Soares (2004) considera que o professor não precisa escolher entre alfabetizar e letrar, mas sim alfabetizar letrando. Afirma que essa proposta explicita a contribuição das práticas de letramento para a aquisição da leitura e da escrita, sem descuidar do trabalho direcionado ao estudo do sistema da escrita. Argumenta que os processos são diferentes, mas um complementa o outro e não é possível formar um bom leitor e escritor sem essa relação. Observa também que o(a) professor(a) alfabetizador(a) tem que se comprometer com o desenvolvimento das funções sociais da língua escrita e com o ensino da dimensão linguística do 'código', envolvendo assim o trabalho e a análise dos aspectos fonéticos, fonológicos, morfológicos e sintáticos. De acordo com ela,

letramento é o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita. (SOARES, 2012, p. 18).

Defende ainda que quando a criança começa a sinalizar e assimilar as práticas de leitura e escrita acontece sua inserção no mundo do letramento, e que cabe à escola aproveitar as experiências da criança para o desenvolvimento de práticas de letramento e alfabetização que, insistimos, não são inerentes apenas ao universo escolar.

Podemos dizer então que as práticas alfabetizadoras e de letramento são processos diferentes que se completam. E que, através da articulação entre os dois processos, podemos formar leitores e escritores críticos. Outro ponto importante que apontamos é que não podemos apenas alfabetizar ou letrar, precisamos alfabetizar letrando, para que assim o processo seja completo e eficaz.

Agora fica a pergunta: como a tertúlia literária dialógica influencia as práticas alfabetizadoras e de letramento? Que objetivos as práticas com tertúlias têm para a formação do(a) aluno(a)?

Segundo Girotto e Mello (2012, p. 76), com base nos sete princípios da tertúlia literária dialógica (diálogo igualitário, inteligência cultural, transformação, criação de sentidos, solidariedade, dimensão instrumental e igualdade de diferenças), podemos entender que a leitura dialógica promovida pela prática da tertúlia pode ser realizada em sala de aula, mas não se esgota nesse espaço e vai mais além, adentrando os espaços da escola, da família e do bairro. As crianças, ao observarem as muitas coisas escritas em seu entorno, assimilam conteúdos com as pessoas adultas que lhe são próximas e com seus companheiros, enquanto perguntam, respondem e repetem.

Além disso, a leitura dialógica realizada na escola pode ser capaz de criar pontos e ações coordenadas entre escola e outros espaços que, além de multiplicar as interações e os momentos de aprendizagem, aumentam as experiências de leitura para todas as crianças. (GIROTTTO; MELLO, 2012, p. 76).

Podemos concluir que a tertúlia sistematiza as práticas de leitura em sala de aula, a partir da leitura dialógica de clássicos e, ao fazê-lo influencia as práticas alfabetizadoras e de letramento, pois forma aluno(as) crítico(as) e capazes de compreender o mundo. Um exemplo disso são os diálogos que tive com as crianças durante as tertúlias que desenvolvemos. Elas começaram a fazer ligações entre o que estavam aprendendo e a realidade que viviam. Um fato marcante que experienciei ocorreu ao apresentarmos os fundamentos da tertúlia literária dialógica e uma das crianças da sala disse que estava passando por problemas e que ninguém poderia ajudá-la. Conversamos com ela para ver o que estava acontecendo, e ela nos disse que seus pais estavam se separando e que estava muito triste com isso. Tentamos explicar que isso ocorre em algumas

famílias, e que não é por isso que os pais irão deixar de amá-la. Tivemos diversos eventos em que a tertúlia levou as crianças a pensarem sua realidade, porém elas se expressavam através dos clássicos lidos, ao dizerem “ah, isso não acontece de verdade” ou “isso já aconteceu comigo”, ou até mesmo “será que isso pode realmente acontecer?”.

Assim como as crianças, nós, enquanto educadoras, tivemos nosso repertório de vivências modificado, aprendemos que os clássicos ensinam mais do que imaginávamos, e que os diálogos advindos deles vão além das práticas alfabetizadoras e de letramento, são vivências reais de mundo, com sentimentos reais, verdadeiros e sinceros.

A tertúlia literária dialógica não é apenas uma atividade de leitura, pois engloba questões reais e traz à tona situações que, durante os diálogos normais, não poderiam surgir. Ela permite que o indivíduo expresse o que sente e quer dizer, que participe do diálogo, respeite opiniões e aprenda novos conteúdos.

Podemos pensar a tertúlia literária dialógica como sendo uma prática reflexiva e emancipadora, uma alternativa de transformação a partir da leitura, dentro de uma sociedade da informação, que está mais focada no encurtamento das relações do que na aproximação dos indivíduos enquanto seres críticos e conhecedores do mundo.

De acordo com Girotto (2007), práticas como a da tertúlia literária dialógica aproximam a vivência pessoal da vivência literária, de modo que a tertúlia pode ser entendida como uma atividade na qual “através da leitura e do diálogo igualitário transforma experiências pessoais em descobertas profundas e propicia a leitura crítica e reflexiva”. (GIROTTI, 2007, p. 66).

Pode-se dizer ainda que a

tertúlia não é apenas uma atividade de leitura, ela objetiva também desenvolver processos de transformação pessoal e do entorno próximo. Esses processos são possíveis porque as discussões estão orientadas a vincular literatura e mundo da vida,

revelando a Tertúlia Literária Dialógica como espaço de aprendizagem dialógica ao longo das nossas vidas. (MELLO et al. apud GIROTTO, 2007, p. 75).

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse trabalho, apresentamos um relato de experiência vivenciado ao longo de um semestre com crianças de 7 e 8 anos, em uma escola do interior de São Paulo. Apresentamos de forma concisa as principais experiências, e como elas influenciaram a formação docente, e ainda como a tertúlia literária dialógica influencia as práticas de alfabetização, principalmente de letramento, ao proporcionar a discussão e a difusão da prática social da leitura.

O trabalho relatado revelou a importância de se trabalhar com tertúlia literária dialógica numa escola que não é uma comunidade de aprendizagem. Reconhecemos que seria ótimo que fosse, mas pudemos perceber que, mesmo sem estas condições ideais, foi possível que as crianças aprendessem os seus principais princípios, o diálogo igualitário, inteligência cultural, transformação, criação de sentidos, solidariedade, dimensão instrumental e igualdade de diferenças.

Tais práticas influenciaram as conexões entre as experiências vivenciadas no ambiente escolar e as experiências adquiridas com a família e a comunidade, auxiliando diretamente na construção da formação do caráter social das crianças no processo de sistematização das práticas de leitura, ampliando a possibilidade de formar aluno(as) crítico(as) e capazes de compreender o mundo e a sociedade.

REFERÊNCIAS

ANDERSEN, H. C. **O patinho feio**. Trad. Rosa Freire d'Aguiar. Ilust. [Henri Galeron](#). São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2008.

CALVINO, Í. **Por que ler os Clássicos**. São Paulo: Cia. das Letras, 1993.

CARVALHO, M. **Guia prático do alfabetizador**. São Paulo: Ática, 2004.

_____. **Alfabetizar e Letrar: um diálogo entre a teoria e a prática**. Petrópolis: Vozes, 2011.

GIROTTTO, V. C. **Tertúlia Literária Dialógica entre crianças e adolescentes: conversando sobre âmbitos da vida**. São Carlos: Ed. da UFSCar, 2007.

GIROTTTO, V. C.; MELLO, R. R. O ensino da leitura em sala de aula com crianças: a Tertúlia Literária Dialógica. **Inter-ação**, v. 37, n. 1, 2012 p. 67-84. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/interacao/article/view/18869/11241>> Acesso em: 26 jun. 2013

JUSTO, M. A. P. da S; RUBIO, J. de A. S. Letramento: o uso da leitura e da escrita como prática social. Revista Eletrônica Saberes da Educação, São Roque, v. 4, n. 1, 2013, p. 1-17. Disponível em: <<http://www.facsao Roque.br/novo/publicacoes/pdf/v4-n1-2013/Marcia.pdf>> Acesso em: 26 jun 2013

KLEIMAN, Â. B. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

LUIZ, R. S. **Diários de Campo**. 2º semestre de 2012. [mimeo]

MELLO, R. R. et al. **Tertúlia Literária Dialógica**. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 2. Belo Horizonte, 2004. **Anais....** Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2004. v. 1.

MONTEIRO, M. I. **Alfabetização e letramento na fase inicial da escolarização**. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

Recebido em: 26/04/2013

Aprovado em: 20/05/2013