

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

EDEMAR AMARAL CAVALCANTE

CONECTADOS COM A LEITURA:
Uma investigação dos significados
da literatura no 5º ano
do ensino fundamental

Belo Horizonte
2013

EDEMAR AMARAL CAVALCANTE

CONECTADOS COM A LEITURA:
Uma investigação dos significados da literatura
no 5º ano do ensino fundamental

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação e Linguagem

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Lúcia Castanheira

Belo Horizonte

2013

EDEMAR AMARAL CAVALCANTE

CONECTADOS COM A LEITURA:
**Uma investigação dos significados da literatura
no 5º ano do ensino fundamental**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação e Linguagem

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Lúcia Castanheira

Aprovado em _____ de agosto de 2013.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Maria Lúcia Castanheira – FaE – UFMG

Prof. Dr. Hércules Toledo Corrêa – CEAD – UFOP

Prof.^a Dr.^a Maria Zélia Versiani Machado – Faculdade de Educação da UFMG

SUPLENTES

Prof.^a Dra. Gláucia Maria dos Santos Jorge – CEAD – UFOP

Prof.^a Dr.^a Maria Aparecida Paiva Soares dos Santos – FaE – UFMG

Dedico esta dissertação à minha eterna amiga, Lenízia Leal de Melo.
Lê, você foi, é, e sempre será, para mim, o significado mais sublime
de amizade, cumplicidade e amor fraterno.

Agradecimentos

Agradeço, em primeiro lugar, a Professora Maria Lúcia Castanheira, Lalu, por ter acreditado em mim, por ter tido paciência com o meu processo de imersão na escrita de caráter etnográfico, e por ter me acolhido carinhosa e cuidadosamente, compartilhando comigo sua vasta experiência, competência e conhecimento. Lalu, muito obrigado!

Agradeço aos alunos da “Turma 22A”. A espontaneidade, a transparência e todas as virtudes da infância, presentes no convívio com os alunos da turma 22A, me cativou. Lembrando Saint-Exupéry, tornamo-nos responsáveis por aquilo que cativamos. Sempre que o tema leitura literária se fizer presente em minha vida, me sentirei responsável e me lembrarei de vocês. Obrigado por terem me recebido e permitido esse profícuo relacionamento.

Agradeço a professora Simone por sua coragem, generosidade, sinceridade e transparência. Somente uma pessoa com todas essas qualidades poderia ter-me propiciado que esse trabalho fosse realizado de forma tão prazerosa. Simone, aprendi muito com você.

Agradeço ao professor Brian Street e à professora Judith Green pelos textos, aulas e leituras. Sinto-me horado por ter convivido e criado laços de amizade com teóricos, professores e educadores tão renomados e reconhecidos como vocês. Esse foi um grande presente que a Lalu me proporcionou.

Agradeço a professora Aparecida Paiva, Cidinha, por ter me incentivado a cursar o mestrado na linha de pesquisa educação e linguagem. Cidinha, você me conquistou para os estudos do letramento literário ainda na graduação. Ser seu aluno e ler Madame Bovary, de Flaubert, foram os primeiros passos que dei em direção a este trabalho que ora concluo. Muito obrigado por ter sido exemplo para mim.

Agradeço a professora Marildes Marinho (in memoriam), primeira leitora de meu projeto de pesquisa. Agradecer a Marildes sem me emocionar é um tanto quanto impossível. Tive a felicidade de ser seu aluno e em sua última aula na Faculdade de Educação, o meu projeto de pesquisa foi discutido, comentado e os possíveis caminhos para este trabalho foram apontados por ela.

Agradeço a professora Vera Menezes – FALE-UFMG – pela generosidade e pelo exemplo de pesquisadora, de educadora e amiga. Muito obrigado, Vera!

Agradeço a Professora Raquel Elizabete de Souza Santos, Subsecretária de Desenvolvimento da Educação Básica – SEEMG – pelo apoio e por permitir a realização de meus estudos em conciliação com o meu trabalho.

Agradeço aos amigos da Secretaria de Estado de Educação, em especial Dyrce, Maria Célia, Gabriela, Maximiliana, Cátia, Maria Helena Brasileiro, e amigos da DIEF – SIF; Flávia, Édima, e amigos da SRE de Ouro Preto; Heloísa, Thaísa e amigos da SRE de Conselheiro Lafaiete. Vocês me apoiaram, escutaram e incentivaram, auxiliando-me durante todo o percurso deste trabalho.

Aos amigos e irmãos da Fraternidade e Creche Espírita Nosso Pequeno Lar.

A minha irmã em alma, Glaciene Maria dos Santos. Te amo, Glau.

A Kênia, Neise, Soninha, Kécia, Valéria, Marísia, Maria Luíza, Glaysson, Rosely, Adriana, Vera Lúcia (do Ângelo), Valéria e Carol. Obrigado por compreenderem minha ausência.

As amigas do mestrado que conviveram e compartilharam comigo todas as alegrias e ansiedades nas aulas e neste período de escrita acadêmica.

Aos amigos do PNAIC, em especial a Luana, por ter me escutado e lido parte de minhas análises de dados.

As minhas irmãs (Rosângela, Rosália e Rosimeire); aos meus cunhados (Reinaldo, Adalmário e Marinho); aos meus sobrinhos: Welington, Valéria e Júlia; Felipe e Flávia; Rafael, Daniele e Rafael; Mariana, André, João e Maria Clara; Luciana, Júnior e Pedro; Cristina e Larissa; Lena e Gabriela; Mateus. Ao Allan, Fernanda e Luccas. Ao André, Glauce, Andressa e Mateus. A todos vocês o meu agradecimento por terem compreendido minha ausência e por terem, durante todo esse período, me apoiado, confortado e expressado os fortes e eternos laços de amor que nos uniu nesse plano. Amo todos vocês!

Ao Adail. Jú, por não encontrar palavras para te agradecer, registro aqui, mais uma vez, o meu carinho por você. Te amo!

A minha mãe, Neuza, e ao meu pai, Walter, a Tia Graça; ao Senhor Adail e a Dona Mabel. Saudades... A gente se reencontra. Amo vocês!

*Tenho um livro sobre águas e meninos.
Gostei mais de um menino
que carregava água na peneira.*

*A mãe disse que carregar água na peneira
era o mesmo que roubar um vento e sair
correndo com ele para mostrar aos irmãos.*

*A mãe disse que era o mesmo que
catar espinhos na água
O mesmo que criar peixes no bolso.*

*O menino era ligado em despropósitos.
Quis montar os alicerces de uma casa sobre orvalhos.
A mãe reparou que o menino
gostava mais do vazio
do que do cheio.
Falava que os vazios são maiores
e até infinitos.*

*Com o tempo aquele menino
que era cismado e esquisito
porque gostava de carregar água na peneira*

*Com o tempo descobriu que escrever seria
o mesmo que carregar água na peneira.*

*No escrever o menino viu
que era capaz de ser
noviça, monge ou mendigo
ao mesmo tempo.*

*O menino aprendeu a usar as palavras.
Viu que podia fazer peraltagens com as palavras.
E começou a fazer peraltagens.*

*Foi capaz de interromper o voo de um pássaro
botando ponto final na frase.*

*Foi capaz de modificar a tarde
botando uma chuva nela.*

*O menino fazia prodígios.
Até fez uma pedra dar flor!
A mãe reparava o menino com ternura.*

*A mãe falou:
Meu filho você vai ser poeta.
Você vai carregar água na peneira a vida toda.*

*Você vai encher os
vazios com as suas
peraltagens
e algumas pessoas
vão te amar por seus
despropósitos.*

Manoel de Barros, in "Exercícios de ser Criança", 1999.

RESUMO

Este estudo de caso se propõe a examinar os significados da literatura no contexto escolar a partir da descrição, análise e interpretação de eventos interacionais estabelecidos por participantes de uma turma do 5º ano do ensino fundamental de uma escola pública de Belo Horizonte. A perspectiva metodológica partiu de uma abordagem etnográfica, de base interacional (CASTANHEIRA, 2010), orientada por uma visão interpretativista dos eventos que constituíram os dados da pesquisa (MOITA LOPES, 1994). O conceito de evento interacional, cunhado por Hymes (1972), ganha destaque porque, segundo este teórico, eventos interacionais referem-se a situações de fala variadas, cuja unidade de análise fundamental é o conteúdo semântico dos tópicos conversacionais dos sujeitos envolvidos na interação e seu papel na reorganização do espaço interacional. Isso implica o uso da linguagem como constituidora das práticas interacionais e seus significados. Ressalte-se, ainda, que o aspecto interpretativista é descritivo e, ao mesmo tempo, analítico, com foco em quem, onde, como e por que as interações acontecem. O estudo orientou-se pelas seguintes questões: Quais são os significados da literatura para os participantes do grupo investigado? Como e quando os participantes do grupo leem textos literários? Para tentar responder a essas perguntas, foram observadas 63 aulas, de cujos registros surgiram notas de campo a partir das observações das interações, entre professora e alunos, em sala de aula, além de mapas dos eventos que serviram de base para a complementação das análises interpretativistas dessas interações. O estudo considerou que as interações em sala de aula em torno do texto literário poderiam explicitar os significados da literatura, tendo sido necessário, portanto, delimitar a comunidade escolar que seria objeto de estudo e os eventos interacionais que serviram para a construção efetiva dos dados da investigação. O recorte dos dados que mereceu ampla análise foi o evento *Conectados com a Leitura*, por ter-se revelado bastante expressivo ao permitir a compreensão do que os participantes faziam quando liam, o que sentiam, como interpretavam o texto e quais os significados que eles atribuíam para o texto lido. Dos resultados do estudo, o que merece destaque é o fato de que o aspecto que mais se evidenciou nas interações foi o disciplinar e o comportamental, apesar de a professora ter tentado criar artifícios de envolvimento dos alunos, motivando-os a lerem e anunciarem que os colegas estavam “conectados” com a leitura. Os alunos tentavam responder à expectativa da professora, que validava o caráter informativo da leitura, fosse esta literária ou não, em detrimento do prazer, do deleite que a leitura de textos literários proporcionaria a seus leitores em formação. Associado a essa discussão, o significado da literatura para a comunidade investigada teve um caráter bastante particularizado, uma vez que o texto literário revelou-se, sobretudo, por meio das interações que ocorreram no evento *Conectados com a Leitura*, e pouco pelo papel que esse tipo de texto poderia vir a ter na vida escolar daquela comunidade específica. Ficou claro, portanto, que não basta que o texto seja literário; é fundamental que a esse texto seja dado um tratamento dentro da perspectiva da leitura literária, aquela que assenta suas bases numa proposta de agenciamento do sujeito leitor como um construtor de prazer e deleite, por meio da fruição do que a literatura pode lhe oferecer. O ambiente da escola, pois, pode vir a se tornar um ambiente propício a isso, desde que os aspectos estéticos da arte literária sejam preservados, como preconizam os vários estudiosos do letramento literário que embasaram esta pesquisa.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura literária; letramento literário; evento interacional; evento de letramento, análise interpretativista; abordagem etnográfica.

ABSTRACT

This case study examines the meanings of literature within an educational context by describing, analyzing and interpreting the interactional events in which participants from the fifth year of schooling of a public school in Belo Horizonte – MG – took part in. The methodological perspective was oriented by interactional ethnography (CASTANHEIRA, 2010) and by the interpretation of how the events under investigation defined the data (MOITA LOPES, 1994). Hymes' (1972) concept of interactional event has revealed itself as primary because it refers to situations of multiple voices, whose fundamental unit for analysis is the semantic contours of participants' conversational topics and their roles for the reorganization of the interaction space. This concept informs the way language is seen as a basis for interactional practices as well as their meaning-making. In addition, it is also important to highlight that the concept of interpretation taken as relevant here is primarily descriptive, then analytical, focusing on who participated and where, how and why the interactions took place. The study was conducted having in mind the overarching questions: What are the meanings of literature for the participants of the group under analysis? How and when do the participants read literary texts? In order to answer these questions, I observed 63 classes, from which emerged field notes according to my observations of the teacher interacting with her students in classroom. Likewise, I created event maps which were important for grounding my interpretations of these interactions. I also considered that the interactions that took place in the classroom and that were concerned with the uses of the literary texts could highlight the meanings of literature. Stemming from this, I focused the investigation on a specific community, that is, one classroom, and on a daily event of the community named *Conectados com a Leitura* (Connected with Reading), given that it showed how the participants behaved when they used to read literature, what they used to feel during the interactions, how they interpreted the text, and which meanings they ascribed to the text. All in all, the results demonstrated that mostly the reading styles that emerged from within the interactions were those related to discipline and behavior, rather than those that usually happen when literary texts were at stake. It is important to pinpoint that, although the teacher had tried to motivate students to express their opinions on what they have understood, her emphasis on the informative aspects of the literary texts influenced the way students interpreted the texts. This aspect gave rise to a kind of format for the reading events, which has not created further possibilities for interpreting the literary text as something pleasant, a crucial feature that should characterize the reading process when students read literature. In addition to it, the meaning given to literature by the community under analysis was very peculiar, since the event *Conectados com a Leitura* had been responsible for the great majority of the interactional events in which literary texts were deemed important. The literary text itself had not been the center of attention, but the event in which multiple readings occurred. It was clear, then, that it is not suffice that the text be literary; it is important that a kind of literary treatment be given to the text, in order for the reading process to gain the aspects of literary reading.

KEYWORDS: Literary reading; literary literacy; interactional event; literacy event; interpretativist analysis; ethnographic approach.

LISTA DE GRÁFICOS, FIGURAS, PLANILHAS E QUADROS:

a) GRÁFICOS:	Pág:
Gráfico 01 – Eventos com ênfase na leitura	76
Gráfico 02 – Avaliação das leituras pelos alunos	78
Gráfico 03 – Livros lidos por aluno	78
Gráfico 04 – Participação dos alunos no Evento	84
Gráfico 05 – Tipos de leitura	89
b) FIGURAS:	Pág:
Figura 01 – Evento	28
Figura 02 – Croqui da sala de aula no dia 14/05/2012	44
Figura 03 – Tela do Software Express Scribe	50
Figura 04 – Fluxograma do Percurso da Pesquisa	53
Figura 05 – Blog da Escola divulgando o evento <i>Recreio com Jesus</i>	67
c) PLANILHAS:	Pág:
Planilha 01 – Dados da Pesquisa	57
Planilha 02 – Distribuição dos eventos <i>Conectados com a Leitura</i>	58
d) QUADROS:	Pág:
Quadro 01 – Organização dos ciclos na rede municipal	32
Quadro 02 – Sugestões da PBH/SMED para o trabalho com a Leitura no 2º Ciclo	35
Quadro 03 – Entrando no campo de pesquisa	39
Quadro 04 – Percurso deste estudo: da construção à análise dos dados	54
Quadro 05 – Esquema de Wolcott: construção dos dados da pesquisa	60
Quadro 06 – Rotina da Turma 22A nas aulas observadas	69
Quadro 07 – Turma 22A – Eventos com ênfase na leitura	74
Quadro 08 – Títulos lidos e registrados nas fichas de leitura	78
Quadro 09 – Configuração dos dez eventos <i>Conectados com a Leitura</i>	82
Quadro 10 – Duração dos dez eventos <i>Conectados com a Leitura</i>	83
Quadro 11 – Títulos lidos e leitores nos eventos <i>Conectados com a Leitura</i>	86
Quadro 12 – Tipo de Leitura X Tipo de Intervenção Docente	88
Quadro 13 – Identificação de recorrências nos eventos	108
Quadro 14 – Quantificação das trocas de turnos de fala	110
Quadro 15 – Organização dos eventos com maior e menor quantidade de trocas de turnos de fala	111

SUMÁRIO

Introdução.....	12
1. Letramento literário, escolarização da literatura e lógica de investigação	18
1.1 Discussões acerca da escolarização da leitura literária	18
1.2 Princípios de uma lógica de investigação	23
2. A construção de uma lógica de investigação da leitura literária na escola	30
2.1 A Escola: Entrada no campo de pesquisa	36
2.2 Os Participantes: a professora e a turma 22A	40
2.3 Construção dos dados	47
2.4 Observação	55
2.5 O <i>Esquema</i> de Wolcott	59
3. Quando a literatura se faz presente na escola?	62
3.1 Identificando os eventos gerais.....	62
3.1.1 Onde encontramos a literatura nessa escola?.....	66
3.2 Identificando os eventos literários da turma investigada	68
3.2.1 Como está organizada a rotina da turma?.....	68
4. Análise e interpretação do evento <i>Conectados com a Leitura</i>	81
4.1 Identificando os significados da literatura para os participantes.....	81
4.1.1 Que tipo de leitura, literária ou não literária, foi identificado nas interações?	87
4.1.2 Que tipo de interação essas leituras promoveram?	106
4.1.3 Que significados as interações nos eventos <i>Conectados com a Leitura</i> desvelaram?.....	112
4.2 Discutindo os significados identificados nos eventos <i>Conectados com a Leitura</i>	136
Reflexões e considerações finais.....	138
Referências Bibliográficas	143

Introdução

“O livro é passaporte, é bilhete de partida
(...) Acredito que ler é configurar uma terceira história, construída
parceiramente a partir do impulso movedor contido na fragilidade
humana, quando dela se toma posse. A fragilidade que funda o
homem é a mesma que o inaugura, mas só a palavra anuncia. A
iniciação à leitura transcende o ato simples de apresentar ao sujeito
as letras que aí estão já escritas. É mais que preparar o leitor para a
decifração das artimanhas de uma sociedade que pretende também
consumi-lo. É mais do que a incorporação de um saber frio,
astutamente construído. Fundamental, ao pretender ensinar a leitura,
é convocar o homem para tomar da sua palavra. Ter a palavra é,
antes de tudo, munir-se para fazer-se menos indecifrável. Ler é
cuidar-se, rompendo com as grades do isolamento. Ler é evadir-se
com o outro, sem contudo perder-se nas várias faces da palavra. Ler
é encantar-se com as diferenças.”

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos. O livro é passaporte, é
bilhete de partida (1999, p.20)

No trecho em epígrafe, do artigo “O livro é passaporte, é bilhete de partida”, publicado pelo Ministério da Educação e Cultura – MEC, na coletânea de artigos sobre “A formação do leitor”, Bartolomeu Campos de Queirós sintetiza com maestria o papel do leitor, seu envolvimento com o texto e a importância da mediação ao se “pretender ensinar a leitura”. O leitor torna-se parceiro do autor para “configurar uma terceira história”. Queirós nos alerta que “a leitura transcende o ato simples de apresentar ao sujeito as letras que aí estão já escritas”. Ele também enfatiza o importante papel da mediação e do exemplo de quem já é um leitor para os que são convocados a entrar no mundo da leitura e romper “com as grades do isolamento”. Segundo ele, as leituras socializadas, discutidas e em interação, favorecem o encantamento “com as diferenças”.

Tendo como princípio norteador as ponderações de Queirós sobre a mediação da leitura e seu papel para a formação do sujeito como leitor, propus examinar os significados da literatura no contexto escolar a partir da descrição,

análise e interpretação de eventos interacionais estabelecidos por participantes de uma turma do 5º ano do ensino fundamental de uma escola pública municipal de Belo Horizonte.

A ideia inicial e o interesse que me motivaram a desenvolver esta pesquisa teve início há aproximadamente seis anos, em janeiro de 2007, quando tomei posse no cargo de Analista Educacional na Diretoria de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEEMG). Naquela época, integrei a Equipe Pedagógica da SEEMG e participei do III Congresso Estadual de Alfabetização, no qual foi assinado o *Compromisso Todos Pela Educação* e lançado oficialmente o Programa de Intervenção Pedagógica – Alfabetização no Tempo Certo (PIP-ATC), cuja meta principal é garantir que toda criança esteja lendo e escrevendo até os 8 anos de idade.

Desde então, como membro dessa equipe, venho trabalhando para ajudar a atingir a meta estadual estabelecida no “Compromisso Todos pela Educação” e acompanhando, no desenvolvimento do PIP e demais projetos da SEEMG, as Superintendências Regionais de Ensino de Ouro Preto, Conselheiro Lafaiete, Teófilo Otoni, Araçuaí, Itajubá e Sete Lagoas. Integrando este projeto, visitei muitas escolas e pude conhecer um pouco do trabalho desenvolvido nos anos iniciais do ensino fundamental na rede estadual de ensino de Minas Gerais.

Em minhas visitas às escolas urbanas e rurais dessas jurisdições, percebi que a circulação do conhecimento, em ambientes escolares, passa, muitas vezes, por uma leitura direcionada e orientada por um conjunto restrito de interesses, com o principal objetivo de dar suporte ao desenvolvimento de

habilidades específicas de leitura, que seriam mensuradas nas avaliações sistêmicas. Em muitas situações de observação das práticas docentes, dos supervisores pedagógicos, dos bibliotecários e auxiliares, chamou-me a atenção a implantação de “projetos de leitura”, com a justificativa da necessidade de atendimento às dificuldades de aprendizagem de alunos com “Baixo Desempenho”¹.

Nesse contexto, o texto literário parecia se reduzir a um mero artefato para o desenvolvimento de habilidades, perdendo, muitas vezes, suas características literárias, para assumir o papel de instrumento usado prioritariamente para atender às necessidades e demandas imediatas dos professores preocupados em desenvolver as habilidades elencadas na matriz de referência da avaliação, e com os seus resultados e as metas dos programas de governo.

Ao refletir sobre as ações e depoimentos dos especialistas e professores que eu tinha encontrado nessa atuação profissional, deparei-me com a necessidade de entender os significados da literatura no contexto escolar e especificamente nos anos iniciais do ensino fundamental. Considerei que as interações em sala de aula em torno do texto literário poderiam explicitar os significados da literatura para a comunidade escolar, aspecto que me levou a buscar maiores reflexões sobre o tema e a propor, inicialmente, questões da seguinte natureza: Que lugar ocupa a literatura nos anos iniciais do ensino fundamental? Quando e como ela aparece no cotidiano escolar e para quê? De

¹ O termo “Baixo Desempenho” é comumente utilizado nas Escolas do Ensino Fundamental para se referir a um resultado nas Avaliações Externas do Governo Federal (SAEB – Provinha Brasil) e do Governo Estadual (SIMAVE – PROAFA e PROEB). Após as avaliações os alunos são classificados no níveis de proficiência REC (Recomendado), INT (Intermediário) e/ou BD (Baixo Desempenho).

maneira geral, interessava-me investigar quais os significados da literatura no contexto escolar.

Além dessa experiência de trabalho, discussões sobre o lugar e o papel da literatura na escola no contexto de discussões e de desenvolvimento de políticas públicas voltadas para a promoção da leitura levaram-me a reconhecer a relevância dessa temática. Em documentos publicados pelo Ministério da Educação e Cultura do Brasil, por exemplo, argumenta-se que o texto literário possui singularidades que o qualificam como um tipo de texto com demandas de leitura diferenciadas (BRASIL, 1998). Se por um lado, as discussões acerca desse tema têm apontado para a singularidade do texto literário, a observação do que vem ocorrendo nas escolas indicaria a necessidade de examinar se e como tal singularidade é abordada no espaço escolar.

Tendo em mente essas reflexões, senti a necessidade de investigar a maneira como a literatura era vista por professores e alunos do ensino fundamental. Com esse propósito, fez-se necessário delimitar a comunidade escolar que seria objeto de estudo, de modo a caracterizar esta pesquisa como um estudo de caso orientado por uma abordagem etnográfica. Assim, para tentar examinar essa problemática, decidi desenvolver um estudo de caso em uma turma do 5º ano do ensino fundamental, de uma escola municipal na região metropolitana de Belo Horizonte. Tal estudo foi orientado pelas seguintes questões: Quais são os significados da literatura para os participantes do grupo investigado? Como e quando os participantes do grupo leem textos literários? Para tentar respondê-las, observei 63 aulas, registrei minhas observações em notas de campo na sala de aula e complementei-as

fora da escola; ademais, elaborei mapas, analisei e interpretei os eventos que emergiram das interações entre professora e alunos².

Para tanto, esta pesquisa se estruturou da seguinte forma: na *Introdução*, apresento minha trajetória acadêmico-profissional, para me situar no contexto da investigação, e a estrutura desse estudo.

No Capítulo 1, *Letramento literário, escolarização da literatura e lógica de investigação*, apresento as principais discussões, embasamentos e conceitos teóricos que orientaram esta pesquisa: as discussões teóricas em torno do Letramento Literário e da Escolarização da Literatura; e o conceito de Eventos, adotado neste trabalho.

No capítulo 2, *A construção da lógica de investigação da leitura literária na escola*, apresento a entrada em campo, os participantes, o processo de construção dos dados, os procedimentos para a observação e a elaboração do esquema de Wolcott (1994), que orientou a organização, análise e interpretação dos dados.

No capítulo 3, *Quando a literatura se faz presente na escola?*, identifico os eventos gerais da escola, onde encontrei a literatura na comunidade escolar investigada e selecionei os eventos literários que ali ocorrem. Além disso, observei como estava organizada a rotina da turma investigada.

No capítulo 4, *Análise do Evento Conectados com a Leitura*, procuro examinar os significados da literatura para os participantes: o de leitura, literária ou não literária, que foram identificados a partir da análise das interações estabelecidas entre os participantes ao longo do evento denominado pela professora de *Conectados com a Leitura*; o tipo de interação que essas leituras

² No capítulo 2 detalho a lógica de investigação construída no processo de desenvolvimento deste estudo.

promoveram; e os aspectos ou dimensões literárias que foram exploradas pela professora no evento *Conectados com a Leitura*.

Nas Considerações Finais, apresento algumas reflexões que este trabalho me propiciou, além dos possíveis caminhos e indagações com vistas ao desenvolvimento de novos estudos.

1. Letramento literário, escolarização da literatura e lógica de investigação

Neste capítulo apresento as bases conceituais que orientaram o desenvolvimento deste estudo. Na primeira parte, retomo as contribuições de alguns autores exploradas na problematização das condições em que ocorrem a leitura literária na escola. Na segunda parte, apresento um conjunto de conceitos explorados no estabelecimento da lógica de investigação utilizada nesse estudo (GREEN; DIXON; ZAHARLICK, 2005).

1.1 Discussões acerca da escolarização da leitura literária

A leitura de textos literários na escola tem recebido atenção significativa de estudiosos do campo da linguagem e suas interfaces com o ensino. Esses estudiosos lançam seu olhar para diferentes elementos envolvidos na escolarização da literatura. Alguns, como Soares (2006, 2007), Zilberman (2003), Colomer (2003) e Paulino (2005; 2010), Machado e Corrêa (2010), Corrêa e Martins (2007), Britto (2007), e Cosson (2006), entre outros, têm se preocupado ora em encontrar o espaço da leitura na escola, ora em compreender os usos e aplicações dos textos literários na prática de ensino e aprendizagem. Esses autores têm contribuído para o conhecimento e reflexão sobre a leitura literária, ressaltando a importância de novas pesquisas que possam, cada vez mais, colaborar para a expansão de uma “ecologia intelectual” (TOULMIN, 1972, *apud* GREEN; DIXON; ZAHARLICK, 2005) da área e para resultados que valorizem o letramento literário e contribuam com a formação de alunos e um público leitor cada vez mais crítico, reflexivo e ativo.

Soares (2006) esclarece que a leitura literária deve necessariamente levar ao desenvolvimento do letramento literário, em cujo fenômeno ocorre a apropriação, por parte dos alunos, dos aspectos estéticos da arte literária em geral. Paulino (2010) explora as ponderações de Soares (2006) ao destacar que o letramento literário conduz o aluno à valorização de um repertório textual típico da literatura que permite a construção do imaginário no campo simbólico. Paulino (2010, p. 143) discute, ainda, que “se a leitura não for literária, o texto não será literário”. Nesse caso, Paulino exemplifica que uma leitura informativa de um texto literário o transforma em texto informativo, prejudicando, dessa forma, o potencial de letramento típico daquele texto específico. As considerações feitas por Paulino nos alertam para o fato de que as condições em que uma leitura é realizada são fundamentais para garantir que as características literárias do texto sejam exploradas.

Teresa Colomer (2003) caracteriza o destinatário da literatura infantil e juvenil. Segundo a autora, os leitores da literatura infantil podem definir-se por leitores crianças e adolescentes que levam para a escola seu conhecimento de mundo, da comunidade em que vivem, e, ao adentrarem no ambiente escolar e interagirem com os textos escolares, devem ter a possibilidade de posicionar-se, imaginar, criar e rever valores e modelos de comportamentos sociais. Esses leitores, os alunos, são, além disso, considerados sujeitos de aprendizagem de normatizações do código escrito, este estabelecendo os gêneros, as formas de manifestação e de codificação estética da literatura.

A leitura do texto literário produz um diálogo com os conhecimentos prévios do leitor, suas expectativas, imaginação e desejos. A escola, como instituição de promoção e desenvolvimento das habilidades de leitura e

interpretação, tem o importante papel, através da atuação docente, de mediar e proporcionar essa interação dos alunos com as obras literárias. Assim como Queirós, Colomer (apud MARTINS; VERSIANI, 2005, p. 13) ressalta a importância do professor ou mediador no uso escolar do texto literário e nos alerta que os alunos devem ser estimulados a expandir subjetivamente a interpretação e não serem treinados a responder a perguntas objetivas que limitem as potencialidades dos leitores.

A discussão proposta por Colomer é importante para o desenvolvimento deste estudo, pois nos alerta para a necessidade de considerarmos a maneira que o professor posiciona o aluno como leitor, particularmente, como leitor do texto literário, e se cria espaço ou não para que o aluno possa expandir subjetivamente a interpretação a partir de suas experiências de vida.

Na mesma direção, ao discutir a relação entre arte literária e educação, Soares (2006) argumenta que

o que se pode criticar, o que se deve negar não é a escolarização da literatura, mas a inadequada, a errônea, a imprópria escolarização da literatura, que se traduz em sua deturpação, falsificação, distorção, como resultado de uma pedagogização ou uma didatização mal compreendida que ao transformar o literário em escolar, desfigura-o, desvirtua-o, falseia-o. (SOARES, 2006, p. 22)

Para Soares, assim como os demais autores mencionados até aqui, os textos literários são necessários e indispensáveis ao desenvolvimento e formação de leitores autônomos e competentes, e o que não deve acontecer, quando da escolarização da literatura, é sua “deturpação, falsificação, distorção” (Soares, 2006 p. 22). Nessa perspectiva, entende-se que ao se limitar as possibilidades de interpretação e manifestação da imaginação das crianças, o literário é transformado unicamente em escolar e perde seu objetivo

principal: o de despertar nos alunos o prazer de ler, cujo efeito é a transformação de suas práticas sociais escolares. Ainda segundo Soares (2006, p.22), não é errada a escolarização da literatura, mas sim uma “didatização mal compreendida” que distorce as funções do texto literário.

A advertência de Soares a respeito de uma “didatização mal compreendida” nos faz refletir sobre como os nossos professores têm trabalhado com a literatura em suas salas de aula. Esses professores abordam e criam condições, no trabalho com o texto literário, para os aspectos do deleite, da fruição, da fantasia, da estética da arte literária? Que aspectos têm sido explorados ao se trabalhar com a literatura em nossas salas de aula no ensino fundamental? O que os alunos leem? Para que leem e como leem literatura em nossas escolas?

Paulino (2005) lembra o ensaio apresentado por Soares em 2004³, em que esta pesquisadora questiona o uso constante do verbo “ler” sem objeto direto ou do substantivo “leitura” sem complemento nominal. As considerações de Paulino, em consonância com as observações de Soares (2004; 2005), nos levam a refletir sobre as práticas de leitura em nossas escolas, retomando e ampliando os questionamentos feitos: O que nossos alunos estão lendo? Qual é a literatura presente nas salas de aula e nos demais ambientes escolares? E ainda: Com qual propósito a leitura de textos literários vem acontecendo no ambiente escolar?

³ SOARES, Magda. Ler, verbo transitivo. Disponível em: www.LeiaBrasil.org.br. Acessado por PAULINO em Dez. 2004. Este texto foi publicado em capítulo de livro por SOARES em 2005: SOARES, Magda. Ler, verbo transitivo. In: PAIVA, Aparecida et alii (org.). *Leituras literárias: discursos transitivos*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005. p. 29-34.

Ao caracterizar o letramento literário, Paulino (2010, p.143) discute que “se a leitura não for literária, o texto não será literário”. Nesse caso, Paulino exemplifica que uma leitura informativa de um texto literário o transforma em texto informativo, prejudicando, dessa forma, o potencial de letramento típico daquele texto específico.

O letramento literário configura a existência de um repertório textual, a posse de habilidades de trabalho linguístico-formal, o conhecimento de estratégias de construção de texto e de mundo que permitem a emersão do imaginário no campo simbólico. Por isso, se a leitura não for literária, o texto não será literário. A leitura informativa de um texto literário o transforma em texto informativo. Não ocorreu, nesse caso, um ponto adequado de encontro entre as propostas do texto e os objetivos do leitor. As estratégias de leitura não levaram a frente o processo literário, que, no caso, se interrompeu (PAULINO, 2010, p.143)

A leitura de obras literárias oferece-nos uma rica oportunidade de nos posicionarmos e de compartilharmos experiências, concepções, valores e sentimentos, ao mesmo tempo em que os reconstruímos e os materializamos. Em cada oportunidade de leitura, podemos, além de reconstruir outras experiências, somando-as às experiências adquiridas quando da leitura de outros textos, aprender e ensinar, ampliando nossas vivências e renovando nossos pensamentos para novas leituras. A experiência de leitura do outro pode nos estimular e instigar a ler, a reler, a conhecer e a redescobrir.

Ao discutir sobre um texto lido, buscamos, em nosso repertório de vivências, ilustrar, dar forma às palavras que vemos e ou ouvimos. Aquele que conta o que leu se projeta e se personifica como participante, cúmplice, autor ou experienciador da trama narrada; desnuda-se ou veste uma fantasia para representar o que deseja ser. Seu conhecimento do mundo e suas experiências sociais se apresentam no texto produzido, lido e interpretado.

Esse cenário, isto é, a construção de experiências por meio da leitura literária, é o foco desta pesquisa. Para a sua apreensão, necessário se faz definir o espaço interacional em que ocorre essa construção de experiências. Esse, portanto, é o propósito do que se segue.

1.2 Princípios de uma lógica de investigação

A partir desta perspectiva [etnográfica interacional], o que faz um estudo ser etnográfico não é o período de tempo, mas a lógica em uso nortear as decisões do pesquisador, suas ações e trabalho, em todas as fases do estudo.⁴ (GREEN, SKUKAUSKAITE e BAKER (2008))

Conforme sinalizamos na introdução deste trabalho, adotamos uma abordagem etnográfica para o exame de como a literatura se faz presente em uma turma do 5º ano do ensino fundamental de uma escola da rede municipal da região metropolitana de Belo Horizonte e os significados que lhe são atribuídos pelos participantes desse grupo. Nessa abordagem, teoria e metodologia se imbricam, para atender às características de uma investigação de natureza empírica, complexa e interpretativa. É a partir da exploração de alguns conceitos ou unidades de análise que se inicia o processo de questionamento dos registros reunidos ao longo do desenvolvimento da pesquisa (gravações em áudio ou vídeo, notas de campo, artefatos produzidos pelos participantes) e se estabelece a lógica de investigação de um estudo.

No caso da presente pesquisa, para o exame dos significados da literatura no grupo observado, adotou-se a noção de eventos interacionais como unidade de análise. O conceito de *evento interacional*, cunhado por

⁴ Minha tradução.

Hymes (1972), ganha destaque porque, segundo este teórico, eventos interacionais referem-se a situações de fala variadas, cuja unidade de análise fundamental é o conteúdo semântico dos tópicos conversacionais dos sujeitos envolvidos na interação e seu papel na reorganização do espaço interacional. Isso implica o uso da linguagem como constituidora das práticas interacionais e seus significados.

Em seu estudo Castanheira (CASTANHEIRA, 2010, p.79), a partir da contribuição de autores como Green & Meyer; Bloome e Bailey, define eventos interacionais como

um conjunto de atividades delimitado interacionalmente em torno de um tema comum num dia específico. Um evento não é definido a priori, mas é um produto da interação dos participantes. É identificado analiticamente observando-se como o tempo foi usado, por quem, em que, com que objetivo, quando, onde, em que condições, com que resultados e pela observação de como os membros sinalizam a mudança na atividade (cf, GREEN & MEYER, 1991; BLOOME e BAILEY, 1992; SBCDG, 1992; CASTANHEIRA, CRAWFORD, GREEN e DIXON, 2001).

Conforme proposto acima, um evento interacional é produto da interação entre as pessoas e pode ser delimitado a partir da análise do que as pessoas fazem em uma determinada situação social ao longo do tempo.

Aliamos à noção de eventos interacionais, a noção de eventos de letramento. O uso do termo 'eventos' associado às práticas de uso social da escrita, ou eventos de letramento, foi uma locução usada primeiramente por Anderson (1980⁵, apud STREET, 2001, p.10) e seria definido como “a ocasião durante a qual uma pessoa tenta compreender signos gráficos”.

⁵ Anderson, A.B., Teale, W.H. and Estrada, E. (1980) “Low-income Children’s Preschool Literacy Experiences: Some Naturalistic Observations”, *Quarterly Newsletter of the laboratory of Comparative Human Cognition* 2: 59-65.

Mais tarde, Heath e outros autores retomaram as proposições de Anderson. Segundo Heath, o termo *eventos de letramento* é uma ferramenta conceitual que ajuda a identificar, em comunidades específicas, “as formas e funções das tradições orais e letradas e as relações coexistentes entre a linguagem falada e escrita” (HEATH, 1982, p. 93). Para Barton, Hamilton e Ivanic (2000, p. 8) *eventos de letramento* “são episódios observáveis que surgem a partir de práticas e são moldados por elas. A noção de eventos sublinha o caráter situado do letramento, que sempre existe em um contexto social”.

Entendemos que os conceitos propostos de eventos interacionais e eventos de letramento são complementares e os exploramos na tentativa de compreender as condições em que a produção de significados para a leitura literária foi construída na turma observada.

Ainda com base em Hymes (1972), ressalte-se, no âmbito deste trabalho, a distinção entre *local* e *espaço* interacional. *Local* seria o espaço físico em que o encontro interacional ocorre (a esse respeito, ver também GOFFMAN, 2002); *espaço*, por sua vez, reveste-se de um aspecto complementar à noção de local: enquanto *local* demonstra o aspecto físico, *espaço* seria o momento das “manobras” interacionais, ou seja, a forma interacional como os falantes se posicionam uns em relação aos outros, de modo a se organizarem e desenvolverem suas atividades de fala.

Neste trabalho, entendemos que o espaço interacional propicia a eclosão, por assim dizer, do evento interacional, em que as interações promovem significados para os textos lidos à medida que os falantes usam a linguagem para construir sentidos.

1.2.1 Mapas de Eventos (ME)

Para responder às questões que deram origem a este estudo, vimos a necessidade de explorarmos a noção de mapa de eventos e de mapear os eventos interacionais em que textos literários são constitutivos das relações estabelecidas entre os participantes do grupo observado. Segundo Castanheira (2010, p. 79),

Mapas de eventos são construídos analisando o discurso e as ações dos membros de um grupo em um determinado lugar e tempo. Isso permite ao pesquisador examinar retrospectivamente o fluxo contínuo da interação (ERICKSON E SHULTZ, 1981), para representar a natureza episódica da vida em sala de aula, de acordo com Castanheira, Crawford, Green & Dixon (2001), e também identificar as fronteiras entre as atividades desenvolvidas pelos participantes.

Conforme indicado acima, o mapeamento dos eventos interacionais é feito por meio da análise do discurso e das ações dos participantes de um grupo em um determinado espaço social (por exemplo, uma sala de aula). O mapeamento dos eventos interacionais, e em nosso caso dos eventos de letramento em que a leitura literária é realizada pelos participantes do grupo, estabelece as bases para que possamos inferir os significados que a literatura assume para essas pessoas. Na próxima seção, detalhamos como a noção de mapas de evento foi operacionalmente utilizada neste estudo.

As noções de evento e de mapas de eventos são construtos que explorei nas análises. Os eventos estão situados em uma cadeia sucessiva de acontecimentos (discursos e ações dos participantes) e suas fronteiras são estabelecidas pelo analista com base na observação dos eventos interacionais (HYMES, 1972) entre a professora e os alunos. Cabe esclarecer que a construção de mapas de eventos que realizei neste estudo buscou,

primordialmente, situar os eventos em que se identificou a presença do texto literário no fluxo dos acontecimentos em sala de aula.

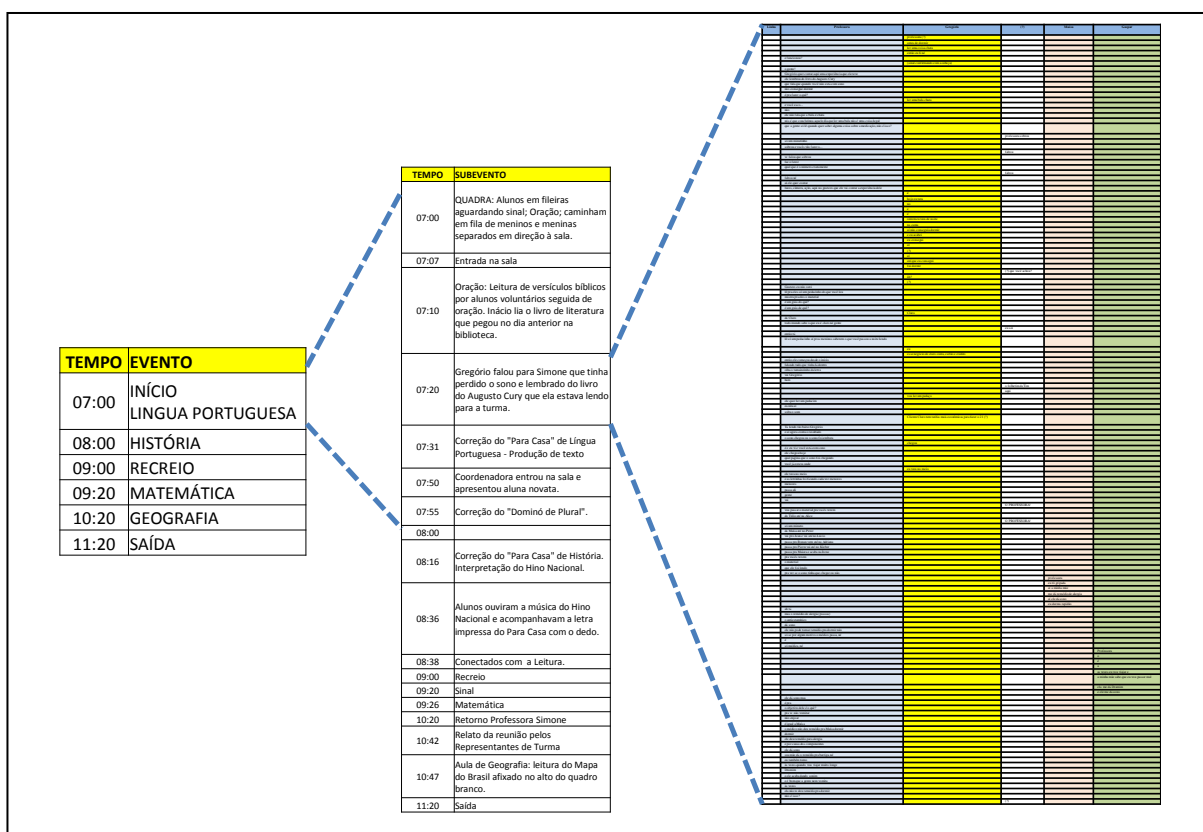
Como as fronteiras de um evento são delimitadas analiticamente com base na análise dos discursos e ações dos participantes, o tamanho ou extensão de um evento pode variar. Assim, se um dia de aula ou se apenas um fragmento do dia de aula pode ser considerado um evento dependerá do foco e do recorte feito pelo pesquisador. Nesse aspecto em particular, e adotando a metáfora da “perspectiva” de uma câmera fotográfica, que utiliza o recurso de abrangência ou foco, podemos partir do todo e considerá-lo como um grande evento (abrangência), ou partir do específico, dentro do todo, para analisarmos um evento menor, em particular (foco). Por exemplo, podemos identificar, no contexto da escola, as aulas do turno da manhã como um evento (abrangência), ou assestarmos a lente da câmera fotográfica e focarmos um evento específico, dentro do conjunto de eventos sucessivos que ocorreram naquele período ou turno de aulas. Com essa ideia em mente, construí os dados deste estudo, partindo da abrangência para o foco (para uma discussão dessa ideia, a partir da metáfora da lente, ver CASTANHEIRA, 2010).

Outra forma de representar o que acabei de explicar encontra-se na Figura 01. Na figura, vemos que a aula de língua portuguesa é considerada o evento maior (abrangência), constituída por vários outros eventos menores (foco). Ao focar o evento “Gregório falou para Simone que tinha perdido o sono e lembrado do livro do Augusto Cury que ela estava lendo para a turma”, vemos que a declaração de Gregório gerou um conjunto de interações que constituiu um evento interacional. Nesse evento interacional específico,

ocorreram várias produções de fala que simbolizam ou materializam as produções discursivas de seus participantes (HYMES, 1972).

A figura abaixo representa a discussão anterior:

Figura 01 – Evento



A representação dos eventos apresentada na figura acima foi obviamente construída a partir da análise retrospectiva do que aconteceu em sala de aula. É necessário analisar os discursos e as interações dos participantes para podermos situá-los e delimitá-los. Este evento menor (foco) é compreendido nesta pesquisa como sendo um (sub)evento dos eventos maiores. Esses (sub)eventos são entendidos como “nichos menores de interação” (CASTANHEIRA, 2010) em torno de uma temática comum. As características discursivas, a estruturação e a organização desses eventos menores sinalizam o início de outros eventos, proporcionando, assim, a

identificação e demarcação dos (sub)eventos e dos eventos maiores. No caso deste estudo, me interessou identificar e situar os eventos de letramento constituídos em torno do texto literário, para, posteriormente, analisar mais detidamente o que foi lido, quando foi lido, por quem o texto literário foi lido. Ou seja, quais são os significados da literatura para os participantes do grupo investigado? Como e quando os participantes do grupo leem textos literários?

A perspectiva metodológica que orientou esta pesquisa é a de que o pesquisador assume uma postura de observação dos eventos interacionais de seu interesse. Essa postura é interpretativista por excelência (MOITA LOPES, 1994; SANTOS FILHO, 2001), de cujas possibilidades o pesquisador extrai o material para as suas análises. O aspecto interpretativista é descritivo e, ao mesmo tempo, analítico, com foco em quem, onde, como e por que as interações acontecem.

No próximo capítulo, apresento a entrada em campo, os participantes, o processo de construção dos dados, os procedimentos para a observação e a elaboração do esquema de Wolcott (1994), que orientou a organização, análise e interpretação dos dados.

2. A construção de uma lógica de investigação da leitura literária na escola

Desde a elaboração do projeto desta pesquisa, percebi que seria necessário alguns cuidados que me proporcionassem um certo nível de distanciamento do meu objeto de estudo. Tornou-se-me um desafio o processo de “recuo”, para posicionar-me e observar meu objeto como pesquisador e, ao mesmo tempo, aproximar-me e fazer parte da comunidade que investigava, tentando interferir minimamente em sua rotina diária. A primeira decisão que tomei foi eleger uma escola da rede municipal de ensino, pois, assim, eu não seria visto pelos participantes da pesquisa e pela comunidade escolar como um analista da Secretaria de Estado de Educação, que estivesse ali a trabalho ou desenvolvendo ações de intervenção pedagógica. Em qualquer escola da rede estadual de ensino de Minas Gerais, minha presença como pesquisador poderia causar estranhamento no sentido lato, e não etnográfico, o que concorreria para dificultar a naturalidade dos fatos e eventos que eu pretendesse observar. Diante dessa situação, pedi a indicação de uma escola para minha irmã, professora em ajustamento funcional em exercício como bibliotecária de uma escola da rede municipal de ensino de Belo Horizonte. Ela me indicou a própria escola em que trabalhava e propiciou os primeiros contatos com a Direção, Supervisão e Professora, colaboradores desta pesquisa.

Após eleger a escola para a realização da pesquisa, uma das primeiras necessidades que identifiquei foi a de compreender a organização dos ciclos na rede municipal de ensino de Belo Horizonte, que eu já sabia se configurava

diferentemente da rede estadual, para identificar a turma correspondente ao 5º ano do ensino fundamental que pretendia investigar. Elegi o 5º ano por acreditar que várias habilidades da alfabetização já estariam desenvolvidas e que encontraria uma maior exposição dos alunos à leitura e aos textos literários, com maior probabilidade de interação, campo propício para a identificação dos eventos que eu pretendia observar.

O ensino fundamental na rede municipal de ensino de Belo Horizonte está organizado em três ciclos com a seguinte distribuição dos anos:

- (i) 1º ciclo – composto por crianças que ingressam no ensino fundamental com 6 e 7 anos de idade, e que entram no 1º ano do ensino fundamental; por crianças que vão completar ou que já completaram 8 anos, no 2º ano; e por crianças que vão completar ou já completaram 9 anos, no 3º ano do ensino fundamental. A nomeação dos anos e do ciclo na escola fica, então, da seguinte forma: 1º ano do 1º ciclo – A, B, C..., ou seja, 11A, 11B, 11C, e assim sucessivamente, dependendo da quantidade de turmas para cada ano do ciclo.
- (ii) 2º ciclo – composto por crianças que vão completar ou que já completaram 10 anos de idade, que se encontram no 4º ano do ensino fundamental; por crianças de vão completar ou que já completaram 11 anos, no 5º ano; e por crianças que vão completar ou já completaram 12 anos, no 6º ano do ensino fundamental. A nomeação dos anos e do ciclo na escola fica, então, da seguinte forma: 1º ano do 2º ciclo – A, B, C..., ou seja, 21A, 21B, 21C, e assim

sucessivamente, dependendo da quantidade de turmas para cada ano do ciclo.

- (iii) 3º ciclo – composto por crianças que vão completar ou que já completaram 13 anos de idade, que se encontram no 7º ano do ensino fundamental; por crianças que vão completar ou que já completaram 14 anos, no 8º ano; e por crianças que vão completar ou já completaram 15 anos, no 9º ano do ensino fundamental. A nomeação dos anos e do ciclo na escola fica, então, da seguinte forma: 1º ano do 3º ciclo – A, B, C..., ou seja, 31A, 31B, 31C, e assim sucessivamente, dependendo da quantidade de turmas para cada ano do ciclo.

O quadro a seguir sintetiza a organização dos ciclos na rede municipal de ensino de Belo Horizonte:

Quadro 01 – Organização dos ciclos na rede municipal

IDADE	CICLO	ANO DE ESCOLARIDADE	TURMA
6 e 7 ANOS	1º	1º ANO	11A, 11B, 11C
7 e 8 ANOS	1º	2º ANO	12A, 12B, 12C
8 e 9 ANOS	1º	3º ANO	13A, 13B, 13C
9 e 10 ANOS	2º	4º ANO	21A, 21B, 21C
10 e 11 ANOS	2º	5º ANO	22A, 22B, 22C
11 e 12 ANOS	2º	6º ANO	23A, 23B, 23C
12 e 13 ANOS	3º	7º ANO	31A, 31B, 31C
13 e 14 ANOS	3º	8º ANO	32A, 32B, 32C
14 e 15 ANOS	3º	9º ANO	33A, 33B, 33C

Após compreender a organização dos ciclos na rede municipal de ensino de Belo Horizonte e identificar como se configuraria a turma que eu iria investigar em termos de faixa etária e distribuição de alunos, senti a

necessidade de investigar que orientações a Secretaria Municipal de Educação (SMED) havia passado às escolas no que tange ao ensino da leitura no 3º ciclo. No documento oficial da SMED, “Desafios da Formação – Proposições Curriculares – Ensino Fundamental”, organizado em cadernos por disciplina e um caderno de textos introdutórios, e especificamente no caderno de “Textos Introdutórios” encontrei algumas orientações para o trabalho do professor nas atividades que envolvessem a leitura desde o 1º ciclo, como, por exemplo:

Alfabetização e Letramento no 1º ciclo

“A EXPLORAÇÃO E ANÁLISE DOS TEXTOS LIDOS

Nas atividades de leitura, é fundamental que o professor **explore, em cada texto, não somente os aspectos ligados aos processos de decodificação, e compreensão textuais, mas, também, e principalmente, as pistas que o texto fornece para a construção do sentido pelo leitor** (educando), explorando características como: o tipo de texto, os aspectos que o identificam, o objetivo do texto, os conhecimentos prévios dos educandos acerca do assunto tratado no texto, o tipo de linguagem, o leitor-alvo, dentre outros.

Além disso, é importante que o professor realize atividades para que as crianças desenvolvam a habilidade de ouvir a leitura de textos, procurando diversificar os autores, as temáticas e os gêneros textuais. Antes de iniciar a leitura do texto, **é fundamental que o professor discuta com as crianças suas expectativas em relação ao mesmo, ao gênero, ao suporte, ao título, ao autor, ao tema** e, após a leitura, compare as previsões feitas por eles com os aspectos relacionados ao texto lido, como: de que mais gostaram, as relações com outros textos lidos, suas opiniões a respeito do texto, os aspectos não compreendidos, etc.”

Proposições Curriculares EF PBH – Textos Introdutórios, p. 28 (Grifo Meu)

As orientações da SMED, explicitadas no excerto, apontam para o reconhecimento da importância da interação e do conhecimento de mundo (ou do letramento) que os alunos demonstram em suas interações como elemento

constitutivo do processo de ensino e aprendizagem, devendo ser aproveitado e trabalhado em sala de aula pelos docentes da rede municipal de ensino.

Ao fazer referência à exploração e análise de textos lidos no 2º ciclo, o caderno de Textos Introdutórios das Proposições Curriculares para o Ensino Fundamental (EF) da Prefeitura de Belo Horizonte (PBH) orienta sobre o que o professor deve fazer em relação à compreensão e às pistas que o texto fornece, enfatizando que essas “pistas” precisam ser compreendidas pelos alunos.

No caderno de Língua Portuguesa das Proposições, encontram-se explícitas as orientações que valorizam e legitimam a relação do conhecimento de mundo ou das práticas de letramento dos alunos com o conhecimento escolar que será oferecido aos discentes.

Nessa perspectiva, as práticas sociais de uso da leitura e da escrita, que fazem com que uma pessoa seja considerada “letrada”, precisam extrapolar os muros da escola, uma vez que tais práticas são demandadas em diferentes contextos sociais, em função dos mais diferentes objetivos e interesses: no trabalho, no lazer, na família, nas associações e organizações etc. Assim, garantir ao estudante o acesso ao mundo da escrita e o desenvolvimento de seu letramento talvez seja o principal compromisso da escola, pois o aluno precisa estar apto a atender a demandas sociais de escrita inerentes à vida pessoal e familiar (como agendas, cartas, recados e diários), ao mundo do trabalho (instruções, cartas comerciais, formulários etc.), à vida pública (mídia), e ao exercício da cidadania (leis, portarias, editais etc.).
Proposições Curriculares EF PBH – Língua Portuguesa, p. 18

Ainda no caderno de Língua Portuguesa, das Proposições Curriculares da Prefeitura de Belo Horizonte, encontramos um quadro com sugestões que orientam o trabalho com a leitura na escola.

Quadro 02 – Sugestões da PBH/SMED para o trabalho com a Leitura no 2º Ciclo

Sugestões para o 2º Ciclo		
Eixo de ensino	Atividades	Gênero
Leitura	- Leitura silenciosa pelos alunos, com compreensão e envolvimento, para desenvolver capacidades relacionadas à produção de sentido e ao gosto pela literatura.	poema, <i>rap</i> , letra de canção, história, conto de fada, lenda, fábula, filme (legendado), piada, carta, circular, site, <i>orkut</i> , <i>e-mail</i> , aviso, cartaz, notícia, reportagem, anúncio classificado, anúncio publicitário, textos didáticos, paradidáticos e de divulgação científica (artigos das revistas <i>Recreio</i> e <i>Ciência Hoje das crianças</i> , entre outras; verbetes de enciclopédia), regras de jogo e de brincadeira, instruções de montagem de objeto, instruções de uso de aparelho, ferramenta, utensílio, instruções para a realização de tarefas e de experimentos escolares, mapa, conta de água e luz, rótulo e embalagem de produto comercial etc.

Proposições Curriculares EF PBH – Língua Portuguesa, p.21

É importante destacar que os documentos oficiais de orientação da PBH, especificamente as Proposições Curriculares para o Ensino Fundamental desde o 2º ciclo, orientam que os professores devem promover atividades com o objetivo de “desenvolver capacidades relacionadas à produção de sentido e ao gosto pela literatura.” (p. 21, grifo meu). Neste estudo, buscamos examinar se e de que maneira o desenvolvimento dessas capacidades são possibilitadas nas atividades desenvolvidas com o texto literário na turma observada.

Após ter apresentado, em linhas gerais, as orientações que a SMED estabeleceu para as escolas, no que tange ao ensino da leitura no 2º ciclo, identificando neste documento a orientação para que os professores promovam atividades que desenvolvam o gosto pela literatura, apresento, a seguir, a escola em que a pesquisa foi desenvolvida, desde o momento de negociação de entrada até a construção dos dados deste estudo.

2.1 A Escola: Entrada no campo de pesquisa

Era a primeira semana do mês de outubro do primeiro ano do curso de mestrado. Eu estava cumprindo os créditos acadêmicos e havia encaminhado o projeto de pesquisa para minha orientadora e para um parecerista. Recebi um telefonema da bibliotecária da escola em que eu planejava realizar a pesquisa. A escola estava com limitação de recursos para contratar um evento artístico para as comemorações do dia das crianças e precisava de um mágico, mesmo que amador, e pedia a minha colaboração. Seriam duas apresentações no auditório da escola para oito turmas dos anos iniciais do ensino fundamental, com aproximadamente duzentas crianças.

Pensei em argumentar que não me sentia preparado, que o público merecia um trabalho profissional, que teria aula no dia programado etc. Para cada um desses argumentos, pensava em duas situações. A primeira, se eu negasse a minha apresentação amadora, os alunos poderiam ficar sem nenhuma apresentação. A segunda, eu poderia também perder a oportunidade de entrada na escola sem o rótulo exclusivo de pesquisador, de “estranho” àquela comunidade. Aceitei o convite.

A apresentação estava marcada para o dia 11 de outubro de 2011 e fui informado da grande expectativa dos alunos que esperavam um mágico na escola. Preparei um *kit* de mágicas, treinei-as e de cartola e paletó, às 07h00 horas da manhã, cheguei à escola. Fui recebido pela bibliotecária, pela supervisora pedagógica, por algumas professoras e pela diretora, que demonstravam grande satisfação e gratidão por eu ter aceitado ao convite. Fomos para a quadra da escola e lá estavam todos os alunos enfileirados. Alguns brincavam, corriam e conversavam. A supervisora pediu silêncio e

convidou uma aluna para fazer uma prece. Os alunos acompanharam a oração em coro. Em seguida, a supervisora anunciou que quatro turmas permaneceriam na quadra para assistirem ao espetáculo e que as outras quatro turmas deveriam ir para as salas de aula para assistirem à segunda apresentação que iria acontecer em seguida. Assim, quatro professoras conduziram seus alunos para as salas e o espetáculo começou para as turmas que ficaram.

Comecei a apresentação conversando com os alunos. Falei para eles que além de mágico eu era professor e que continuava estudando. A bibliotecária tinha se caracterizado, colocara uma peruca e seria a assistente do mágico. Combinei com o público que a cada passe mágico eles me ajudariam dizendo em coro as palavras mágicas “alakasan!”. Eles vibravam e pediam para participar, ajudando em cada número de mágica. Seus olhos brilhavam e eles se surpreendiam com cada atuação e apresentação. Ao final do espetáculo, perguntei se eles tinham gostado. A resposta foi uma manifestação eufórica afirmativa e de alegria. Sugeri, então, que, caso eles quisessem, escrevessem uma carta me convidando a voltar com um novo número para apresentar na sala de aula deles, em outra oportunidade. Minha intenção foi oferecer às professoras uma maneira de dar continuidade ao evento, abordando-o por meio de produções textuais e outros gêneros escolares, uma vez que os alunos demonstraram grande interesse e motivação em relação ao assunto e ao espetáculo. A segunda apresentação aconteceu tal qual a primeira e o interesse e a alegria das crianças também ficaram evidentes. Fiz a mesma proposta e agradei ao convite.

Duas semanas se passaram e recebi um novo telefonema da escola. As cartas estavam prontas. Todos os alunos de uma turma do 3º ano estavam bastante empolgados com a possibilidade de uma nova apresentação e escreveram, cada um, a sua carta para o mágico. Segundo a bibliotecária, a expectativa dos alunos era grande e eles esperavam uma carta de resposta aos seus comentários sobre o espetáculo que tinha acontecido e para saber se eu realmente voltaria à escola. Li todas as cartas e muitos alunos pediam para que eu voltasse e os ensinasse a fazer mágicas. Pedi à bibliotecária que avisasse que todas as cartas seriam respondidas e agendei o meu retorno à escola.

Tudo isso que aconteceu me fez refletir sobre a minha entrada no ambiente escolar, local específico de construção dos dados de minha pesquisa de mestrado. Erickson e Shultz (2002, p. 217) afirmam que “um contexto se constitui pelo que as pessoas estão fazendo a cada instante e por onde e quando elas fazem o que fazem”. A demanda que se me apresentou, espetáculo de mágica para comemoração do dia das crianças, propiciou uma situação de aproximação e de entrada no campo em que desenvolvi a minha pesquisa e que certamente permitiu que eu não fosse visto apenas como um estranho, ou um intruso; permitiu, de fato, a minha inserção naquele contexto como participante daquela comunidade, para observar o que eles fazem e como fazem, em cada instante e naquele ambiente escolar.

Passei, dessa forma, do auditório às cartas e das cartas à sala de aula. Minha resposta às cartas foi o passaporte ao mundo da escrita presente no ambiente textual escolarizado da sala de aula. Como me apresentei no papel de mágico e também de professor, pude transitar de um para outro papel,

aproximando-me das crianças que observei, mesmo não sendo as mesmas que me escreveram, uma vez que vários alunos que participaram da pesquisa estavam no auditório durante a apresentação e me reconheceram durante as observações como o Mágico Mazin Mazan.

O Quadro 3 resume a entrada no campo de pesquisa, como forma de síntese do que apresentei acerca de meus primeiros contatos com a comunidade investigada e minha entrada em campo.

Quadro 03 – Entrando no campo de pesquisa

06/10/2011	Primeiro contato com a Escola. Atendendo ao convite da Coordenadora fui à Escola fazer uma apresentação de mágica na semana de comemoração do dia das crianças.	Apresentação de números de mágica, em 06/10/2011, no auditório, para todos os alunos do 1º e 2º ciclos (1º ao 6º ano) do ensino fundamental.
19/10/2011	Alunos de uma turma do 3º ano escreveram carta para o mágico Mazim Mazam/pesquisador	Orientação da Professora: “Escrevam uma carta para o Mágico Mazim Mazam. Falem do que vocês gostaram, agradeçam por ele ter vindo e convidem para que ele volte na escola”.
30/10/2011	Mágico/pesquisador responde às cartas dos 23 alunos.	Mágico Mazim Mazam, pesquisador, responde individualmente a todas as cartas recebidas.
09/11/2011	Retorno à escola para entrega das cartas e apresentação de novos números de mágica na sala do 3º ano.	Nesse dia o mágico/pesquisador apresenta o Livro de Mágicas do Menino Maluquinho, de Ziraldo e informa que ele está disponível na biblioteca da escola.

Após descrever o processo de entrada em campo, passo à descrição dos participantes do evento investigado.

2.2 Os Participantes: a professora e a turma 22A

Cheguei à escola como havia combinado na véspera com a bibliotecária Rute⁶. Permaneci ali aguardando até que a diretora Rosa pudesse me atender.

A diretora me chamou em sua sala. Informei a ela sobre o propósito/objetivo e a metodologia de minha pesquisa e sobre o processo de autorização do Conselho de Ética em Pesquisas - COEP/UFMG. Após ter-lhe apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, a diretora me perguntou por que eu tinha escolhido fazer a observação na turma da Professora Simone, do 5º ano, pois, na escola, também tinha outra professora, Ana, que trabalhava muito com leitura e leitura coletiva. Informei que a professora Simone já havia sido consultada pela bibliotecária Rute, tendo gentilmente aceitado meu convite para participar da pesquisa. A diretora disse, então, que também seria interessante a observação na turma da professora Simone. Disse, ainda, para que eu ficasse à vontade.

Voltei para a biblioteca para aguardar a professora Simone, que teria um “horário de projetos” às 09h00 e poderia, nesse horário, conversar comigo. Conheci a professora Simone. Conversamos na biblioteca. Informei sobre o objetivo geral e a metodologia da minha pesquisa. Ela se prontificou a colaborar e perguntou se eu gostaria de conhecer, naquele mesmo dia, a sua turma. Agradei e aceitei o convite. Simone informou-me que estava desenvolvendo um projeto de literatura chamado *Conectados com a Leitura*. Nesse projeto, os alunos buscavam livros na biblioteca, liam e os apresentavam em sala para os colegas. Nesse momento, uma turma entrou na biblioteca para assistir a uma contação de histórias. A bibliotecária Rute, em

⁶ Os nomes dos participantes são fictícios, de modo a resguardar-lhes as identidades.

ajustamento funcional e atuando como professora de uso da biblioteca, havia se preparado para uma contação de histórias com recurso de datashow. A história daquele dia era a apresentação dos personagens do Sítio do Pica-pau Amarelo, de Monteiro Lobato. A turma que iria assistir à apresentação era uma turma do 2º ano.

A observação de minha pesquisa iria acontecer em uma turma do 5º ano e na escola havia 4 turmas nesta etapa do Ensino Fundamental. Duas turmas de 5º ano no turno da manhã (22A e 22B) e duas turmas de 5º ano no turno da tarde (22C e 22D).

Acompanhei a professora Simone até à sala de aula de número 4, que ficava em outro pavimento, para conhecer a turma 22A. Ao chegarmos, ela entrou primeiro e eu em seguida; paramos na frente da sala e ela me apresentou para a turma: “O gente, este é o Edemar, irmão da Rute da biblioteca, que eu falei pra vocês que viria aqui na sala para conversar com vocês”. Falei para a turma: “Bom dia!”, e todos responderam em coro: “Bom dia!”; então, continuei: “Meu nome é Edemar e sou aluno na UFMG. Vim à escola para fazer uma pesquisa. Conversei com a diretora Rosa e com a professora Simone e elas permitiram que eu ficasse aqui na sala para observar o trabalho da professora Simone e da turma 22A. Vou ficar no fundo da sala fazendo algumas anotações e observando o trabalho de todos vocês, ok?” Vários alunos consentiram e responderam balançando afirmativamente a cabeça e com um coro de “oks”.

Nesse momento, Simone perguntou para os alunos se eles já me conheciam ou se eles se lembravam de mim. Os alunos observavam intrigados. Então, a professora disse que eu era o “Mágico Mazim Mazam”.

Alguns alunos se lembraram da apresentação no auditório em outubro do ano anterior e demonstraram alegria em me rever. Agradei a acolhida, disse que voltaria em breve e me despedi.

Como mencionei anteriormente, para resguardar a identidade dos participantes desta pesquisa atribui um pseudônimo para a professora, para os alunos, direção, bibliotecária etc. Para facilitar a identificação de cada um deles, atribui um novo nome que começasse com a letra inicial do nome verdadeiro. A primeira ideia foi perguntar a cada um o nome que gostaria de receber para tratamento neste estudo, mas, como isso me dificultaria a associação do pseudônimo com o nome real do participante, elaborei uma tabela com todos os nomes verdadeiros e, ao lado, atribui um novo nome para cada pessoa. No começo, consultei essa tabela com mais frequência; ao longo do desenvolvimento da análise, porém, já reconhecia facilmente os participantes por seus pseudônimos.

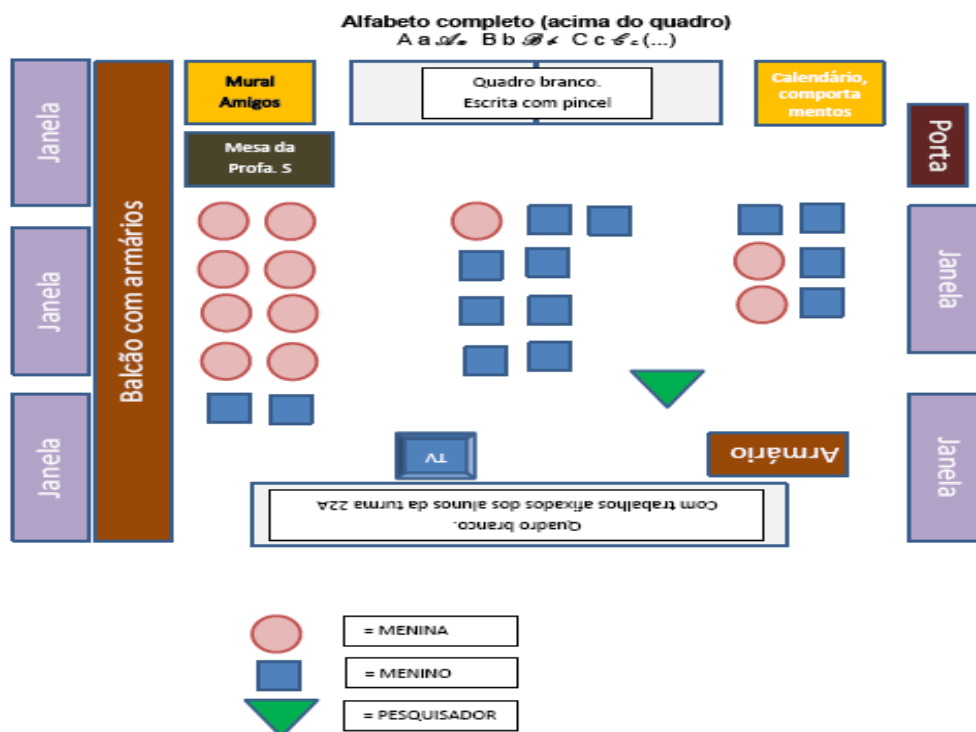
A professora Simone me informou que trabalhou durante muitos anos na rede particular, sempre nos anos iniciais do ensino fundamental. Ela é mestre em Educação e já trabalhou em vários municípios com formação continuada de professores alfabetizadores. Em 2011, Simone atuou na escola em que realizei a pesquisa como coordenadora pedagógica. Essa experiência na coordenação, segundo ela, a ajudou a conhecer melhor os alunos, suas famílias e dificuldades de aprendizagem e comportamento. Em 2012, Simone assumiu uma sala de aula, a turma 22A, composta por 29 alunos do 2º ano do 2º ciclo, ou seja, do 5º ano do ensino fundamental. Dos 29 alunos, 2 entraram para a turma da professora durante a pesquisa.

A turma 22A era composta por 12 meninas e 17 meninos. A faixa etária correspondia entre 10 e 11 anos de idade e somente o aluno Allan já tinha repetido um ano de escolarização. Já no primeiro dia da observação, Simone me indicou os alunos que considerava com dificuldade de aprendizagem e com problemas de comportamento. O aluno que, em sua opinião, representava o seu “maior desafio” era o aluno Inácio. Segundo Simone, além de ele não estar ainda alfabetizado, ele não tinha acompanhamento da família, não fazia as atividades, não levava os materiais e sempre respondia às investidas e provocações dos colegas com agressividade. Outro aluno que se “aproximava dessas características” era o aluno Allan. Além de Inácio e Allan, os alunos que, apesar de serem “mais tranquilos”, mas que apresentavam, segundo ela, dificuldades na leitura e produção de textos eram: Gregório e Patrick.

A organização espacial da sala se alterava em cada aula observada. Simone me informou que tinha feito um acordo com os alunos: em uma semana, ela iria definir quem se assentaria ao lado de quem e, na outra, eles escolheriam com quem queriam se assentar. As carteiras, em todas as aulas, estavam dispostas em três fileiras de duas carteiras cada. Observei que quando os alunos tinham liberdade de escolha, as meninas se concentravam em um lado da sala, à esquerda do quadro e da mesa da professora Simone, e os meninos do outro. Nas aulas observadas, as alunas que se sentaram ao lado de algum menino foram: Adriana, Ingrid, Maiara e Vívian. Essa separação entre meninos e meninas diminuía na semana em que a professora Simone determinava os lugares que os alunos deveriam se assentar. A figura 02 mostra a sala de aula em um dia da observação em que 24 alunos estavam

presentes. Esta figura foi elaborada considerando a observação do dia 14/05/2012:

Figura 02 – Croqui da sala de aula no dia 14/05/2012



Segundo Castanheira (2010, p. 41)

Examinar as especificidades de como os participantes organizam a vida de sua sala de aula pode oferecer elementos para melhor compreensão das consequências dessa organização para os envolvidos na situação. É necessário examinar, por exemplo, como os alunos são posicionados e se posicionam em relação aos objetos de estudo, à professora e aos seus colegas de sala, por que e como se pede a eles que leiam, para que se possa compreender como as possibilidades de aprendizagem são estabelecidas em sala de aula, ou seja, que implicações diferentes possibilidades teriam para aquilo que os alunos teriam que aprender na escola.

Para Frank (1999, p. 42), o mapa da sala de aula é o reflexo da filosofia de ensino e aprendizagem do professor. Com o objetivo de conhecer um pouco essa relação, os professores-estagiários ou pesquisadores, mencionados no

estudo de Frank (1999), desenhavam um mapa das condições físicas e espaciais da sala de aula no intuito de descrever cinco diferentes dimensões pertinentes ao ambiente escolar sob investigação: não estruturada/estruturada, aberta/fechada, simples/complexa, inclusiva/exclusiva e alta mobilidade/baixa mobilidade. Segundo Frank (1999, p. 45), é preciso “ler” a sala de aula enquanto ambiente de constituição de saberes. Em sua pesquisa, Frank (1999) diz que uma sala de aula pode constituir-se como sendo um ambiente móvel ou estático. Para considerarmos um ambiente de sala de aula como móvel, é necessário analisar as condições de alteração na configuração da sala de aula, se os alunos estão dispostos ora em filas, ora assentados em grupos, em círculos ou ainda assentados no chão da sala para ouvirem histórias ou executarem outras atividades (a esse respeito, ver também RODRIGUES-JÚNIOR; CAVALCANTE, 2005).

A sala de aula da professora Simone caracterizou-se como um ambiente móvel. Em vários momentos, os alunos utilizavam espaços diferenciados na sala, fazendo com que sua configuração se alterasse. No segundo dia de observação, a professora pediu aos alunos que se assentassem no chão, na frente da sala, e formassem um círculo. Minhas observações registraram que Simone procurava explorar os espaços que ela tinha construído junto com seus alunos; estes, por sua vez, já compreendiam, por exemplo, que a agenda do dia ficava registrada no quadro e totalmente à direita e, após o sorteio do ajudante do dia e leitura da agenda, eles anotavam os nomes dos colegas que seriam os próximos ajudantes no quadro. Ademais, tinham acesso ao armário que ficava no fundo da sala, exploravam os trabalhos afixados nas paredes e sabiam o porquê deles estarem naquele espaço. Na frente da sala e acima do

quadro, pude observar um alfabeto com letras em caixa alta, minúsculas e cursivas. Durante a observação, a aluna Gabriela confeccionou, com a ajuda de sua mãe, um cartaz para o projeto *Conectados com a Leitura*; Gabriela o apresentou à professora, que a parabenizou pela iniciativa. O cartaz foi afixado no mural na frente da sala.

Desde as primeiras observações, em que procurei conhecer a rotina da turma 22A, suas práticas de ensino e aprendizagem, comportamentos, condutas e relacionamentos, construídas pela professora Simone com sua turma, me chamaram a atenção algumas práticas típicas daquela comunidade que, de algum modo, caracterizavam as interações em sala de aula: (i) as leituras diárias de versículos e passagens da Bíblia; (ii) o projeto “Recreio com Jesus”, que acontecia sempre às sextas feiras, com exibição de vídeos e contação de histórias de teor religioso; (iii) o uso constante do dicionário e sua estratégia de pesquisa e apresentação pelos alunos; e (iv) a rotatividade nas carteiras com a semana de escolha dos alunos e a semana de determinação pela professora.

Minha primeira reação ao encontrar, desde o primeiro dia de entrada em campo, a frequente presença de práticas e concepções religiosas na escola foi de grande estranhamento. Lembrei-me que, de acordo com a perspectiva etnográfica, eu precisava não estabelecer nenhum tipo de julgamento prévio, conhecer a comunidade e as relações que eles estabeleceram entre si e deixar que os dados construídos me fornecessem maiores informações. A questão religiosa, como se verá adiante, se mostrou presente durante os eventos que serão analisados mais detidamente no capítulo 4.

2.3 Construção dos dados

“A escola veio na hora certa.
E tomou o futuro pela mão.
Ler, escrever, contar...
No começo, ele sentiu um entusiasmo verdadeiro.
Que todos aqueles pauzinhos, laços, curvas, redondos e pontezinhas juntos formassem letras, era bonito! E que aquelas letras juntas dessem em sílabas, e que as sílabas, lado a lado, fossem palavras, ele nem acreditava. E que certas palavras lhe fossem familiares, era mágico!”. PENNAC, Daniel. *Como um Romance*. 2008. p.36

A pesquisa de campo compreendeu o período de 14 de abril a 26 de novembro de 2012. Nesta parte, apresento como aconteceu o processo de construção dos dados durante o período da pesquisa, os recursos que utilizei, além de descrever o movimento analítico que realizei.

- a) Observação: Procurei observar inicialmente a rotina da turma em relação aos eventos promovidos pela escola. Quais eram os eventos e como se dava a participação da turma 22A nesses eventos? Após compreender a rotina da turma em relação à escola e seus espaços, dediquei minha observação às ações da turma em sala de aula e na biblioteca, por acreditar que os eventos de leitura literária poderiam se materializar nesses espaços. Nas 63 aulas observadas, ao mapear todos os eventos da turma, encontrei, no campo da leitura literária, dois eventos em que a literatura era objeto de ensino e aprendizagem. Esses eventos eram: o evento *Conectados com a Leitura* e o evento “Leitura coletiva”, da aula de literatura.
- b) Registros: Para registro dos dados observados, efetuei anotações no caderno de campo, durante minhas observações em sala de aula, no momento em que os eventos aconteciam e após sair da escola, para

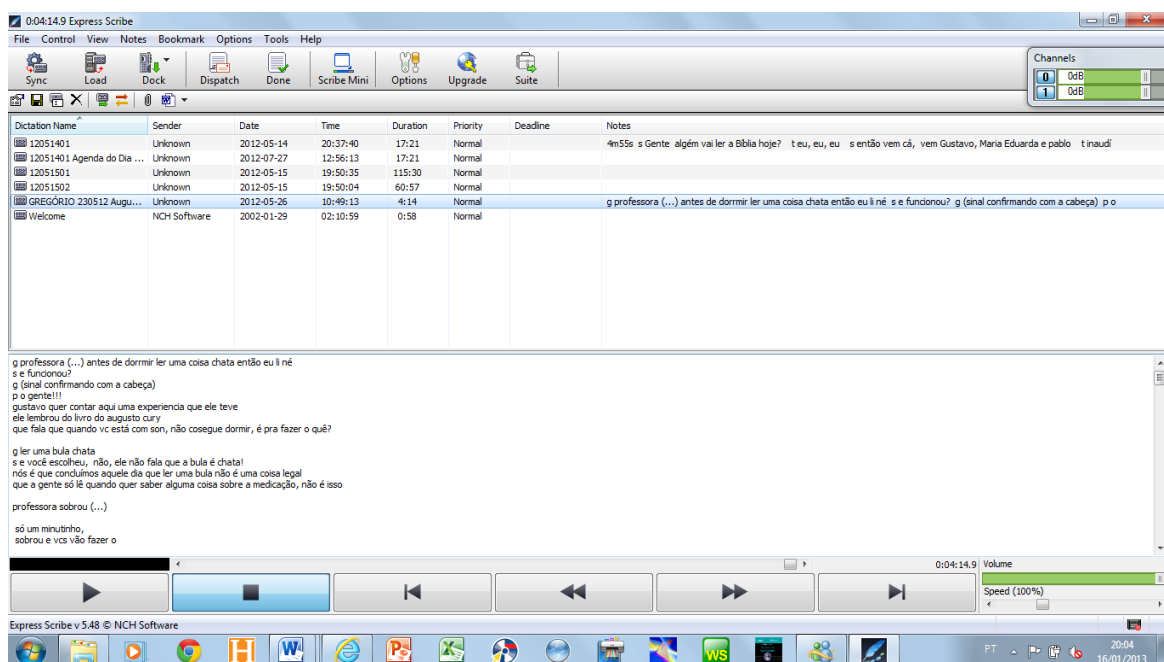
complementar as informações que considerava importantes. Procurei fazer essas complementações sempre no mesmo dia em que os fatos tinham acontecido, a fim de não esquecer um ou outro detalhe. Em todos os dias que realizei a observação, ao entrar na sala de aula, colocava o gravador em cima do quadro, na frente da sala; além do gravador tinha um *tablet* em mãos, para também registrar o áudio do fundo da sala, caso o gravador, por algum motivo, não registrasse, com clareza, uma fala ou pronúncia mais baixa. As gravações em vídeo também foram realizadas com o *tablet*; nesses momentos, procurei me posicionar mais próximo de onde os eventos estivessem acontecendo. Como o *tablet* tinha uma capa de couro e se confundia com uma agenda, mesmo com os participantes sabendo que aquele equipamento era capaz de filmar, percebi que os alunos e a professora não ficavam olhando para a câmera ou desviando sua atenção para ela durante as filmagens. As fotos deste estudo também foram registradas com o recurso fotográfico do *tablet*. Quando conversei com os alunos sobre os meus procedimentos de registro, expliquei a eles que utilizaria esse equipamento para as filmagens e fotografias: eles demonstraram mais curiosidade em conhecer o equipamento do que em quais momentos eu utilizaria esses recursos. Durante os primeiros dias da observação, e no horário do recreio, alguns alunos quiseram conhecer o equipamento. Mostrei para eles o funcionamento e alguns recursos e eles não voltaram a me perguntar sobre o *tablet* novamente.

- c) Transferência dos arquivos de áudio do gravador, vídeo e fotos do *tablet*, para uma pasta no *notebook*: Para organização de todos os registros efetuados, criei uma pasta em meu *notebook*, de modo a transferir e armazenar todos os arquivos de áudio, vídeo e fotos. Realizei essa transferência de arquivos diariamente para não comprometer a capacidade de armazenamento de meus equipamentos e, por medida de segurança, fiz um *backup* (cópia de segurança) de todos os arquivos em um *hard disk* – HD – externo.
- d) Identificação dos arquivos: Para organização dos arquivos na pasta criada, utilizei uma nomenclatura padronizada para facilitar a identificação dos arquivos. Renomeei os arquivos da seguinte forma: Arquivo de áudio – do nome inicial, renomeei para o formato AAAA-MM-DD 01 DESCR, sendo “AAAA” o ano com quatro dígitos, “MM” o mês com dois dígitos e “DD” o dia com dois dígitos. Identifiquei ainda se era o arquivo 01, 02, 03 etc. e inseri uma breve descrição (DESCR) do conteúdo do arquivo. Nos arquivos de áudio e vídeo, procurei registrar também no nome do arquivo o horário HHMMSS (hora, minuto e segundo) do início do evento. Esse procedimento me auxiliou na organização e seleção dos dados para a construção do esquema de Wolcott (1994), apresentado no item 1.2.5 deste estudo.
- e) Leitura e complemento das anotações no caderno de campo: Um procedimento que considerei importante na construção dos dados foi a leitura sistemática e complemento de informações nas anotações do caderno de campo que realizei diariamente. Constatei que não conseguia registrar muitos detalhes no momento em que eles

aconteciam; quando isso acontecia, eu sinalizava no caderno onde precisaria complementar para fazer isso tão logo me fosse possível.

- f) Transcrições primárias: Efetuei algumas transcrições do evento *Conectados com a Leitura* e de outros eventos que registrei para estudo, análise e tomadas de decisão. Chamei essas transcrições de primárias, pois elas foram utilizadas posteriormente na construção de um esquema para descrição, análise e interpretação proposto por Wolcott (1994), adaptado por Street (2012). Como ferramenta e recurso tecnológico de apoio às transcrições primárias dos arquivos de áudio, utilizei o software *Express Scribe* (Figura 3), livre na internet:

Figura 03 – Tela do Software *Express Scribe*



Com este *software*, pude ouvir e transcrever as interações para depois lançá-las nas colunas do esquema de Wolcott (1994), a saber, descrição, análise e interpretação.

- g) Construção do esquema de Wolcott (1994): Após todo o procedimento de coleta e construção dos dados, construí o esquema de Wolcott (1994), com as adaptações de Street (2012), e inseri três colunas neste quadro para organização dos eventos. Na coluna descrição, procurei fazer uma descrição ampla, conciliando as informações dos registros de áudio, vídeo, foto e anotações do caderno de campo em um único arquivo. Esse quadro, depois de terminado, totalizou 126 páginas. Ainda neste capítulo, apresentarei em um tópico específico sobre o esquema de Wolcott (1994) e sua aplicação neste trabalho.
- h) Identificação dos eventos nas 63 aulas – Tabela de identificação de recorrências: Para obter uma visão ampla e global de todas as interações dos 10 eventos *Conectados com a Leitura*, elaborei uma tabela em Excel, que nomeei de Tabela de Identificação de Recorrências, e transportei todas as interações do esquema de Wolcott (1994) para ela. Ao transportar as interações, procurei alinhar, no mesmo bloco, todos os dias de cada evento interacional.

2.3.1 Fases da construção e do tratamento dos dados

Como forma de direcionamento para a construção e tratamento dos dados, elegi algumas perguntas que, quando eu as estudava, me direcionavam para a próxima fase ou etapa a ser construída. Assim, fazia uma pergunta e, para conseguir respondê-la, realizava a análise dos dados. Cabe ressaltar que o processo de descrição, análise e interpretação ocorreu de forma simultânea

na tentativa de ajudar a responder cada uma das perguntas e de indicar os próximos caminhos a seguir.

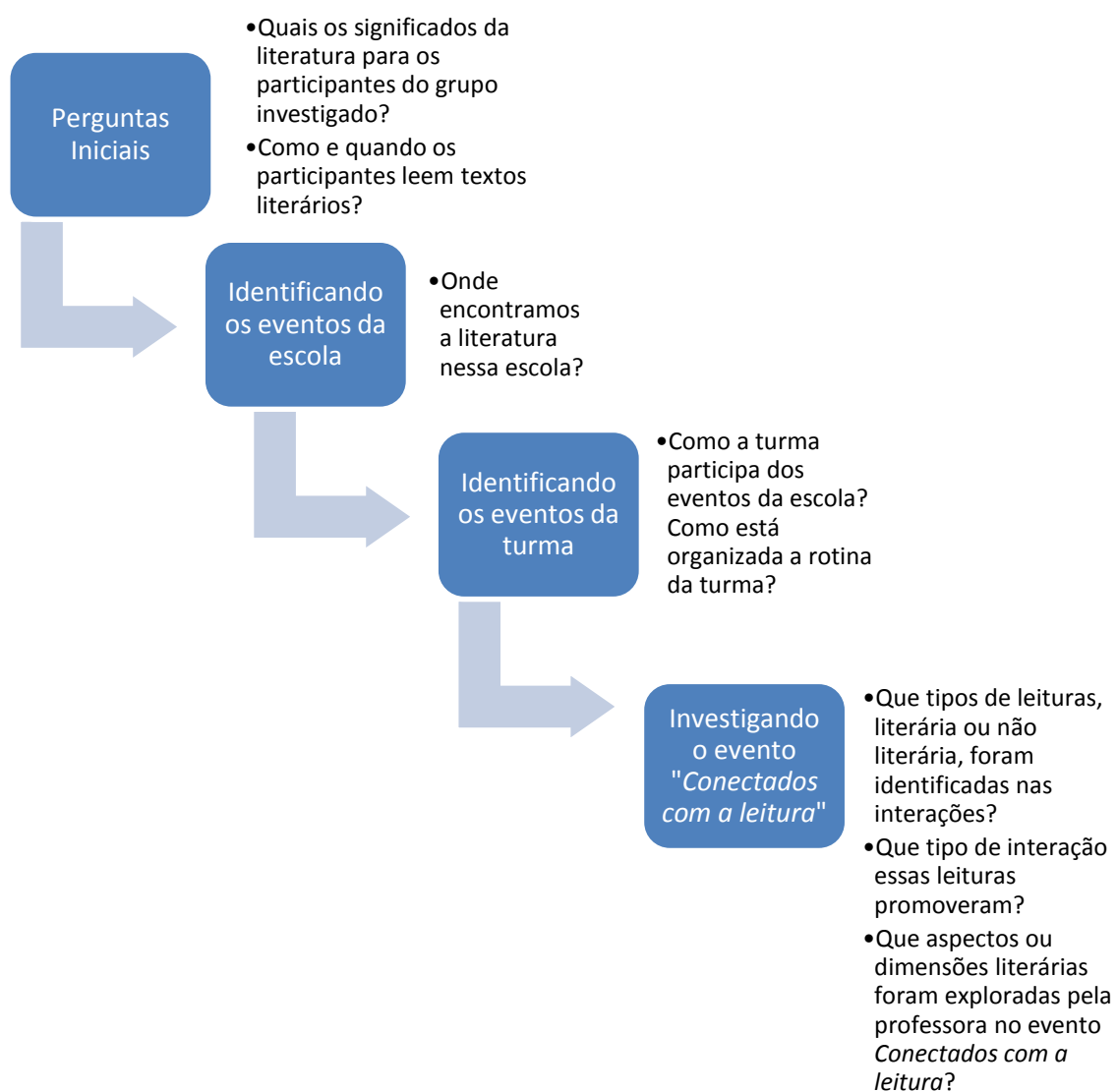
Para realizar as análises, organizei o percurso deste estudo em três fases ou etapas, partindo de duas questões gerais: 1) Quais os significados da literatura para os participantes do grupo? 2) Como e quando os participantes do grupo leem textos literários? Nesta primeira fase, que consiste no Capítulo 3 desta dissertação, procurei identificar os eventos gerais da escola e da biblioteca, ou seja: Onde encontramos a literatura nessa escola? O objetivo desta identificação foi o de localizar os espaços e eventos de promoção da literatura na escola.

Na segunda fase, ainda no capítulo 2, parti para a identificação dos eventos literários da turma investigada. Assim, lancei os questionamentos: Como a turma participa dos eventos da escola? Como está organizada a rotina da turma? Como a professora organiza o trabalho com a literatura na turma? O objetivo foi o de procurar ver a relevância e recorrência da leitura de textos literários na turma investigada e identificar os eventos com presença da literatura e o evento específico que seria o foco da análise.

Na terceira fase, que constitui o capítulo 4, realizei a análise do evento *Conectados com a Leitura*, identificado no capítulo 3 como evento-chave, para responder às perguntas gerais desta pesquisa: (i) Que tipos de leituras, literária ou não literária, foram identificados nas interações? (ii) Que tipo de interação essas leituras promoveram? (iii) Que aspectos ou dimensões literárias foram exploradas pela professora no evento *Conectados com a Leitura*?

A figura 04 apresenta o percurso deste estudo que foi descrito acima:

Figura 04 – Fluxograma do Percurso da Pesquisa



Este fluxograma encontra-se detalhado no quadro a seguir:

Quadro 04 – Percurso deste estudo: da construção à análise dos dados

PERCURSO DESTE ESTUDO: da construção à análise dos dados			
<p>Questões gerais: Quais são os significados da literatura para os participantes do grupo investigado? Como e quando os participantes do grupo leem textos literários?</p>			
1ª Etapa: - Identificando os eventos gerais da escola e biblioteca.			
<p>Questões específicas: <i>Onde encontramos a literatura nessa escola?</i></p>			
Objetivo	Material	Procedimento	Produto
Identificar os espaços e eventos de promoção da literatura na escola.	Caderno de campo, gravador, <i>tablet</i> .	Registro dos dados em notas de campo – observações, áudio, vídeo e fotos.	Identificação da organização, dos espaços e oportunidades de trabalho com o texto literário, bem como do acervo disponibilizado pela escola.
2ª Etapa: - Identificando os eventos literários da turma investigada.			
<p>Questões específicas: <i>Como a turma participa dos eventos literários da escola?</i> <i>Como está organizada a rotina da turma?</i></p>			
Objetivos	Material	Procedimento	Produto
(i) Ver a relevância e recorrência da leitura de textos literários na turma investigada; (ii) Identificar os eventos com presença da literatura; (iii) Identificar o evento que será foco da análise	Dados registrados em notas de campo – observações, áudio, vídeo e fotos.	Construção do esquema de Wolcott (1994); quadro de identificação dos eventos de maior recorrência da leitura de obras literárias.	Seleção dos eventos com maior recorrência da leitura de textos literários.
3ª Etapa: - Identificando os significados da literatura para os participantes.			
<p>Questões específicas: <i>Que tipos de leitura, literária ou não literária, foram identificadas nas interações?</i> <i>Que tipos de interação essas leituras promoveram?</i> <i>Que aspectos ou dimensões literárias foram explorados pela professora no evento Conectados com a Leitura?</i></p>			
Objetivo	Material	Procedimento	Produto
Identificar o significado da literatura constituído pelos participantes nas interações do evento <i>Conectados com a Leitura.</i>	Esquema de Wolcott (1994); Quadro de identificação dos eventos de maior recorrência da leitura de obras literárias; Transcrições dos eventos.	Análise e interpretação dos eventos.	Identificação dos significados constituídos a partir da leitura de textos literários que expressam as concepções do uso da literatura no ambiente escolar.

2.4 Observação

“Mas aquela menininha – chinelo de dedo, moletom apertado – estava atada ao livro. Ligadíssima! De onde eu estava, podia perceber os dois globos oculares dançando da esquerda para a direita. De quando em quando, um franzimento de testa, uma retorcida de boca ou uma suave apalpadela nos cachos dos cabelos, indiciando vibrações de afetividade. Mas que diacho ela estava sentindo? Para onde estava sendo levada pelos redemoinhos de fantasia-realidade acionados por aquela leitura?”

SILVA, Ezequiel Teodoro. *A produção da leitura na escola – pesquisas e propostas*.1995. p. 5

A observação dos eventos na sala de aula constituiu o principal instrumento de construção dos dados desta pesquisa. Nos primeiros dias de observação, procurei registrar a maioria dos acontecimentos possíveis. Apesar de ter como objetivo principal a identificação dos significados da literatura constituídos pela turma 22A, procurei conhecer de forma mais ampla os participantes e suas rotinas. Procurei registrar em meu caderno de campo os tempos de início e término de cada evento, com ou sem a presença da leitura de literatura. Precisava conhecer como eles se organizavam, quais seriam os momentos de maior participação dos alunos, quais alunos participavam, como participavam, enfim, queria conhecer o que já se constituía como uma rotina para os participantes.

Chamou minha atenção alguns eventos nos quais eram realizadas leituras de versículos e trechos bíblicos; ao me deparar com essa prática, procurei silenciar minhas concepções e julgamentos para registrar exclusivamente os fatos, como, quando, de que forma aconteciam e quem participava. Spradley (1979; 1980) informa que apesar do etnógrafo não participar plenamente em uma situação social, ele não observa apenas; sua participação lhe permite experienciar diretamente os eventos, construindo sua própria percepção e a sensação de que o objeto de sua observação se

materializa na comunidade investigada. Assim, fui construindo minhas percepções e anotando-as em meu caderno de campo.

Além de minhas anotações, utilizei, como recurso para registro e auxílio à construção dos dados, um gravador e um *tablet*. No primeiro dia de observação, não utilizei o recurso de vídeo do *tablet*, de modo a não despertar a curiosidade dos alunos. Coloquei o gravador sobre a minha mesa, localizada nos fundos da sala de aula. Tanto a professora quanto os alunos e seus pais já sabiam que eu registraria minhas observações com o recurso de áudio, vídeo, fotos e anotações, mas, mesmo assim, preferi utilizar, gradativamente, os recursos de registro das observações, a fim de evitar estranhamentos por parte dos colaboradores da pesquisa e, assim, comprometer os dados.

A observação e construção dos dados deste estudo me proporcionou um exercício de aproximação, distanciamento e reflexão constantes, para que eu pudesse estranhar o que para mim pudesse ser familiar e para registrar com naturalidade os eventos da comunidade observada que pudessem parecer estranhos à primeira vista.

Ao final de todo o período observado, 63 aulas, além das anotações do caderno de campo, registrei 237 fotos, 35 arquivos de áudio com duração total de 45 horas, 40 minutos e 29 segundos, além de 55 arquivos de vídeo que totalizaram 17 horas, 31 minutos e 54 segundos, distribuídos diariamente, conforme Planilha 01, desmembrada em duas partes, superior e inferior. A parte superior apresenta os registros diários dos dados, o número de aulas gravadas, a quantidade de fotos, de arquivos de áudio e vídeo, com suas respectivas durações. Os espaços preenchidos na cor preta representam a ausência de registro de dados. A parte inferior da Planilha 01 mostra a

somatória dos campos de horas, minutos e segundos, respectivamente, em cada coluna da esquerda para a direita, de cada registro diário dos arquivos de áudio e vídeo.

Planilha 01 – Dados da Pesquisa

PLANILHA DE DADOS DA PESQUISA						
Data	Aulas	Foto	Áudio	Duração	Vídeo	Duração
14/mai	5	7	4	2:05:41		
15/mai	5		2	2:56:27	8	00:58:44
16/mai	4	2	3	3:50:30	3	02:00:16
17/mai	0		1	1:32:17		
18/mai	4	46	2	2:48:55	4	01:11:15
21/mai	4	8	2	2:06:31	2	00:59:54
22/mai	4	59	3	3:21:15	4	00:33:58
23/mai	5	58	3	3:40:29	3	01:26:30
25/mai	4		3	2:11:37	4	01:55:07
28/mai	4	7	3	1:41:33		
06/jun	3	3	2	1:32:01	5	01:07:26
18/jun	4		1	1:48:25	4	01:40:14
19/jun	4		1	3:11:09	4	01:02:25
25/jun	3		1	1:44:32	2	01:36:32
01/jul	0				3	00:06:20
28/ago	0		1	6:04:02		
29/ago	4	4	1	3:26:40	2	00:26:32
03/set	0		1	1:04:14		
04/set	3	13	1	0:34:11	3	01:12:46
11/set	3	30			4	01:13:55
TOTAL	63	237	35	45:40:29	55	17:31:54

63 AULAS EM 20 DIAS ALTERNADOS					
soma minutos áudio			soma minutos vídeo		
2	5	41		58	44
2	56	27	2	0	16
3	50	30	1	11	15
1	32	17	0	59	54
2	48	55	0	33	58
2	6	31	1	26	30
3	21	15	1	55	7
3	40	29	1	7	26
2	11	37	1	40	14
1	41	33	1	2	25
1	32	1	1	36	32
1	48	25		6	20
3	11	9		26	32
1	44	32	1	12	46
6	4	2	1	13	55
3	26	40			474
1	4	14		7	54
0	34	11		391	
	7	449	6	31	
	520	29	17		
8	40				
45					

A Planilha 02 nos permite visualizar a distribuição dos eventos *Conectados com a Leitura* ao longo de todo o período observado:

Planilha 02 – Distribuição dos eventos *Conectados com a Leitura*

Dos 20 dias de coleta de dados, observei e registrei 16 dias de eventos em sala de aula. Em 04 dos 20 dias, participei de outros eventos, tais como, reunião de pais, cerimônia de certificação do projeto *Aluno Legal*, atividades na biblioteca, na quadra, na sala de vídeo e de informática. A Planilha 02 situa os eventos *Conectados com a Leitura* nos dias e aulas observados.

PERÍODO DA CONSTRUÇÃO DOS DADOS: 14/05 À 26/11/2012	
AULAS OBSERVADAS E REGISTRADAS E IDENTIFICAÇÃO DO EVENTO CONECTADOS COM A LEITURA - 2012	
11/set	63
CONECTADOS COM A LEITURA 10 - 08h45m - 2ª AULA DO DIA	
04/set	61
CONECTADOS COM A LEITURA 09 - 09h28m - 3ª AULA DO DIA	
29/ago	57
CONECTADOS COM A LEITURA 08 - 07h25m - 1ª AULA DO DIA	
25/jun	53
CONECTADOS COM A LEITURA 07 - 07h15m - 1ª AULA DO DIA	
19/jun	49
18/jun	46
CONECTADOS COM A LEITURA 06 - 07h28m - 1ª AULA DO DIA	
06/jun	41
28/mai	38
CONECTADOS COM A LEITURA 05 - 09h25m - 3ª AULA DO DIA	
25/mai	34
23/mai	31
CONECTADOS COM A LEITURA 04 - 08h38m - 2ª AULA DO DIA	
22/mai	27
21/mai	22
CONECTADOS COM A LEITURA 03 - 08h10m - 2ª AULA DO DIA	
18/mai	18
CONECTADOS COM A LEITURA 02 - 07h28m - 1ª AULA DO DIA	
16/mai	14
15/mai	10
14-mai	5
CONECTADOS COM A LEITURA 01 - 08h15m - 2ª AULA DO DIA	

Conforme já indiquei, para a organização, conciliação dos dados em forma de arquivos de áudio, vídeo e fotos, e posterior descrição, análise e interpretação desses registros, utilizei o esquema de Wolcott (1994) como recurso analítico, com base nas sugestões de adaptação apresentadas por Street (2012). Este é o foco do item seguinte.

2.5 O *Esquema* de Wolcott

Como recurso para organização, tratamento e análise dos dados da pesquisa, utilizei o Esquema de Wolcott (1994), adaptado por Street⁷. Incluí três colunas no quadro apresentado para identificar o evento cronologicamente, a metodologia utilizada para seu registro e uma coluna para ilustrar com imagem quando esta estivesse disponível em meus dados. Assim, o quadro ficou com seis colunas com a seguinte configuração: na primeira, consta o título dd/mm – 2012, onde registrei o dia, mês do dado observado/registrado; na segunda, consta o título hhmms, onde registrei a hora, os minutos e segundos do dado observado/registrado; na terceira, consta o título REGISTRO, onde inseri informações sobre o tipo de registro realizado: anotações no caderno de campo, fotos, áudio, vídeo etc.; na quarta coluna, consta o título DESCRIÇÃO, onde descrevi minhas “primeiras entradas em campo, onde, o quê, quando, quem? O que aconteceu?”. Como sugestão do professor Street, incluí algumas transcrições dos dados “primários” ou brutos, coletados através de áudio e vídeo (transcritas com auxílio do software Express Scribe – Figura 3, p. 50). Na quinta coluna,

⁷ Adaptação sugerida durante seminário sobre descrição, análise e interpretação de dados ministrado pelo professor Brian Street (King's College, UK), na Faculdade de Educação da UFMG, em novembro de 2012.

intitulada ANÁLISE, fiz as primeiras marcações das análises que considerei importantes. Ainda como sugestão do professor Street, considerei “alguns conceitos antes de uma descrição inicial”, por exemplo, *eventos e práticas de letramento*, para que esses conceitos me ajudassem a identificar e “dar importância a atividades relevantes, interações e comunicações de um fluxo de acontecimentos”. Essa orientação me ajudou a refletir e procurar localizar os *pontos relevantes*⁸ (AGAR, 1994, apud GREEN, DIXON & ZAHARLICK, 2005); na sexta e última coluna do quadro, que tem como título INTERPRETAÇÃO, procurei refletir sobre interpretações possíveis, identificando e considerando “os elementos que oferecem dados suficientes e que merecem nossa análise sistemática”.

O esquema de Wolcott (1994) constitui um recurso utilizado para transcrição, organização e análise dos dados. Encontrei neste esquema uma forma de ancorar todos os registros que realizei ao longo do período de construção dos dados. Além de uma descrição dos eventos, este esquema apresenta também transcrições que considerei como pontos relevantes ao estudo do objeto desta pesquisa. O quadro 05 mostra a primeira das 126 páginas do esquema construído.

Quadro 05 – Esquema de Wolcott: construção dos dados da pesquisa

CONSTRUÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA COM AUXÍLIO DO FRAMEWORK DE WOLCOTT APRESENTADO POR STREET					
dd/ mm 2012	hhmm ss	TIPO DE REGISTRO: Caderno de campo/Foto /vídeo	DESCRIÇÃO	ANÁLISE	INTERPRETAÇÃO
<i>Dia, mês e ano</i>	<i>Hora, minuto e segun dos</i>	<i>Informaçõe s sobre o tipo de registro realizado:</i>	<i>“Primeiras entradas em campo: onde, o quê, quando, quem? O que aconteceu?”</i>	<i>“Talvez alguns conceitos antes de uma Descrição inicial. Ex.: ‘eventos e práticas de</i>	<i>“Em seguida, reflita um pouco sobre Interpretações possíveis; quais os elementos que</i>

⁸ Segundo Agar (1994), ponto relevante é um local onde o ordinário, ou comum, é transformado em extraordinário, ou incomum.

		<i>Anotações no caderno de Campo, fotos, áudio, vídeo...</i>	<i>Caso tenha havido gravações de áudio ou vídeo, elas, então, são parte dos dados 'primários' (brutos); transcrições podem ser necessárias como parte constitutiva da descrição."</i>	<i>letramento'? Usar termos e enquadres analíticos, tais como IRE, identidade, alienação e habitus, de modo a considerar e dar importância a atividades relevantes, interações e comunicações (apenas) de um fluxo de acontecimentos."</i>	<i>oferecem dados suficientes e que merecem nossa análise sistemática? Volte às Descrições e compare os exemplos em momentos diferentes. Reveja os argumentos e as perguntas de pesquisa à luz dos dados disponíveis e de conceitos analíticos. (Foco em uma publicação posterior) Exs.: 'Reprodução Cultural'? 'Práticas de letramento dentro e fora da Escola'."</i>
02/05	07:20	Anotações do caderno de campo.	Cheguei na EMPMM como havia combinado na véspera com a bibliotecária R. Permaneci ali aguardando até que a Diretora R2 pudesse me atender.	Conceitos iniciais: 1. Letramento; 2. Letramento literário; 3. Leitura literária; 4. Literatura; 5. Cultura Escolar;	
02/05	08:15	Anotações do caderno de campo.	A Diretora R2 me chamou em sua sala. Informei a ela sobre o propósito/objetivo e metodologia da minha pesquisa, e sobre o processo de autorização do COEP/UFMG. Ela me perguntou porque eu tinha escolhido fazer a observação na turma da Professora Simone do 5º ano pois na escola tinha também uma outra professora "H" que também trabalhava muito com "leitura e leitura coletiva". Informei que a professora "Simone" já havia sido consultada pela bibliotecária Rute e aceitado meu convite para participar da pesquisa. A Diretora R2 disse que também seria interessante a observação na turma da professora "Simone". Disse ainda para eu ficasse à vontade.		

Writing Field Notes: applying Wolcott's framework - Brian V. Street - - Wolcott, 1994 H -

Escrevendo Notas de Campo, aplicando quadro de Wolcott - Brian V. Street - Wolcott, 1994 H
Transformação de dados qualitativos: Descrição, Análise e Interpretação em Pesquisa Qualitativa - capítulo 2 pp 9-53

3. Quando a literatura se faz presente na escola?

Neste capítulo, apresento uma macroanálise do objeto de investigação deste trabalho, cujo propósito foi identificar os espaços de promoção da literatura na escola, os eventos com presença da literatura, a recorrência da leitura de textos literários na turma investigada e, ainda, verificar se há a concentração da leitura de obras literárias em algum espaço ou evento específico. As ações descritas neste capítulo correspondem à primeira e segunda etapas descritas no Quadro 4: *Percurso deste estudo: da construção à análise dos dados*, apresentado no capítulo 2, no item 2.3.1 *Fases da construção e do tratamento dos dados*.

3.1 Identificando os eventos gerais

No primeiro dia de observação, fomos todos para uma quadra descoberta e os alunos se dispersaram, formando grupos e brincando de futebol, vôlei, corda. A professora Simone se assentou na arquibancada da quadra e começou a me contar a história de cada um de seus alunos. Chamou-me a atenção o relato sobre alguns deles, como, por exemplo, a descrição do aluno Inácio. Ela disse que ele era um aluno sem acompanhamento da família, que sua mãe trabalhava fora e não comparecia às reuniões; disse que ele era resistente à literatura, copiava lentamente e que, às vezes, respondia às brincadeiras dos colegas com agressividade. Mostrou-me o seu jeito de andar “gingando” e seus trejeitos despojados. Disse que costumava xingar palavrões e falar palavras vulgares.

Durante essa conversa, falou-me, ainda, de outros alunos. Disse que o aluno Allan foi alfabetizado na “terceira etapa” (final do 3º ano), era repetente e produzia frases simples e pouco elaboradas. Mostrou-me as alunas Flávia e Sandra, que ficavam sempre juntas e não se envolviam muito em atividades com as demais meninas. A professora Simone disse acreditar que um possível motivo para esse isolamento era o fato de elas serem negras, mas que estava atenta a qualquer manifestação de discriminação dos demais alunos para com elas. Contou-me que sempre tentava inseri-las nas atividades com os alunos. Dois outros alunos que a professora destacou em seus comentários foram Geraldo e Alice. Disse que eles eram os melhores alunos da turma, tinham acompanhamento de seus pais, que sempre participavam de tudo que a escola oferecia. Geraldo e Alice sempre faziam todas as tarefas e se destacavam nas avaliações escolares.

Retomando o comentário sobre o aluno Inácio, quando a professora Simone afirmou que ele era “resistente à literatura”, lembrei-me do conceito de *ponto relevante* de Agar (1994). Nesse momento, como pesquisador, eu estava transformando o que era “ordinário, ou comum” em “extraordinário, ou incomum”. Essa fala da professora despertou em mim o interesse de observar mais atentamente o aluno Inácio.

Perguntei para ela sobre o *projeto de leitura* que ela havia mencionado no dia em que nos conhecemos na biblioteca; ela informou que este projeto era o *Conectados com a Leitura*, e me contou sua origem. No começo do ano, ela “desafiou” os alunos a lerem, perguntando à turma quem tinha o hábito de ler livros de literatura. Os alunos responderam que não tinham o hábito de ler, por ser muito chato, e que preferiam computador e jogar futebol. Disseram,

ademais, que liam apenas na escola os poucos livros que a professora mandava. Simone, então, propôs aos alunos que experimentassem um projeto que ela já desenvolvia há muitos anos e que se chamava “Ciranda de Livros”⁹. No projeto Simone escolheria de 20 a 30 exemplares de livros de literatura, todos de sua preferência, para levar à sala de aula a fim de que os alunos escolhessem os livros que mais gostassem e, uma vez por mês e após a leitura, eles contariam para os colegas a experiência de como foi ler o livro escolhido.

Os alunos foram se interessando pela proposta apresentada pela professora Simone e disseram que não queriam que ela escolhesse os livros para eles, pois eles preferiam escolher os próprios livros que iriam ler. Simone concordou e foi adequando o projeto às sugestões da turma. Os alunos pediram para que o projeto fizesse parte do projeto “Aluno Legal” da escola. Ela novamente concordou e, como eles fizeram algumas alterações no projeto inicial, perguntou se eles queriam indicar nomes para o novo projeto que estavam construindo juntos. Segundo Simone, os alunos deram várias sugestões e os nomes mais votados foram *Antenados com a Leitura* e *Conectados com a Leitura*. No final das votações, o nome *Conectados com a Leitura* acabou prevalecendo, porque os alunos consideraram que “era mais moderno” estar conectado do que antenado. Além disso, os alunos participaram da elaboração da ficha de registro dos livros lidos. Ao completarem uma ficha com quatorze livros lidos, eles ganhariam uma carinha

⁹ O “Ciranda de livros”, mencionado pela professora, foi um projeto elaborado por ela e inspirado no projeto *Ciranda de Livros* da Fundação Nacional do Livro Infantil, um dos maiores programas de distribuição de livros de literatura infantil e juvenil do Brasil.

impressa, tipo *emoticons*, para colarem em seus cadernos e pontuarem no projeto “Aluno legal”.

Outro relato da professora me chamou a atenção por referir-se ao aluno Inácio, quem ela considerava “resistente à literatura”. Simone relatou que ao propor aos alunos que apresentassem aos colegas, na frente da sala, os livros de literatura lidos, Inácio a questionou: “Como você vai saber se a gente leu mesmo o livro? E se eu estiver mentindo?”. Simone disse para ele que “se alguém mentir, quando o colega pegar o mesmo livro e ler vai descobrir e ficará feio para quem mentiu”. Ao narrar esse acontecimento, a professora comentou que Inácio, apesar de não fazer as tarefas que ela solicitava, demonstrava estar atento a tudo o que acontecia na sala de aula.

Simone mencionou também que ficou feliz com a criação coletiva do projeto e propôs para suas colegas, professoras de outras turmas. As outras professoras da escola não adotaram a ideia e consideraram “perda de tempo” trabalhar com a literatura dessa forma. As professoras das outras turmas disseram que já desenvolviam o projeto “Aluno Legal” e que mais um iria comprometer o desenvolvimento das aulas. Simone discordava da opinião das colegas, afirmando que, para ela, o projeto *Conectados com a Leitura* era aula de literatura.

O Projeto Aluno Legal acontece nos dois turnos de funcionamento da escola. Os alunos que cumprem as tarefas e ações previstas no projeto recebem, após o cumprimento de cada ação, “carinhas” tipo *emoticons*, e colam em uma folha que a professora distribui. Os alunos que acumulam mais carinhas, ao final de cada trimestre, recebem o certificado de aluno legal em um evento de “premiação” que acontece na quadra coberta da escola.

3.1.1 Onde encontramos a literatura nessa escola?

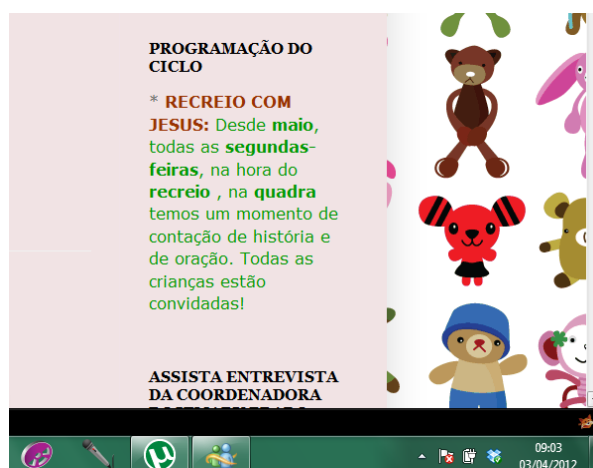
Tendo como norte a pergunta de onde poderia encontrar a literatura na escola, e como acontecia a promoção à leitura literária, consegui, já na primeira semana de observação e construção dos dados, identificar alguns espaços em que a leitura de obras literárias era realizada pelos participantes da pesquisa. A leitura de textos literários acontecia na biblioteca, nas salas de aula, corredores, pátios e outros espaços, através dos empréstimos de livros da biblioteca que os alunos efetuavam. Pude observar, com frequência, os alunos lendo na quadra, no pátio e nos corredores em momentos como aulas de educação física e durante o recreio. Na biblioteca, era intensa a movimentação de alunos para trocar, pegar ou devolver algum livro de literatura. Nos horários de recreio, formava-se uma fila e duas professoras, responsáveis pela biblioteca, atendiam simultaneamente aos alunos.

Além do empréstimo de livros, a bibliotecária Rute tinha definido um cronograma quinzenal para atendimento a cada turma do turno da manhã. Nessa atividade, ela preparava uma contação de histórias com a utilização de recursos como fantoches, origamis e dobraduras, além da exibição de vídeos e apresentações em *powerpoint*.

A professora Simone incentivava a participação dos alunos em uma atividade que acontecia naquele ano, durante o recreio, às sextas-feiras. A atividade não se caracterizava como um evento de leitura literária, mas me chamou a atenção por se tratar de um momento que era retomado durante as aulas da turma investigada, devido ao incentivo da professora à participação dos alunos, e por envolver a contação de histórias com teor religioso. Essa

atividade, “Recreio com Jesus”, no turno da manhã, era organizada pelos professores Simone e José, este de informática. Encontrei no Blog da escola uma divulgação do evento, que acontecia às segundas-feiras, no ano anterior à pesquisa.

Figura 05 – Blog da Escola divulgando o evento *Recreio com Jesus*



No primeiro dia de observação do grupo, a professora Simone perguntou para a turma: “Gente, quem perdeu o *Recreio com Jesus* na sexta feira? Ó, o professor José contou essa história: ‘Tudo o que você precisa’, do Max Lucado. Eu já li algum livro na sala sobre Max Lucado? Vocês lembram? Você...”. Quando vários alunos responderam “Já, já sim... Você é especial!”. O aluno Inácio disse: “É por causa que... que tem aquele que...”, mas a professora Simone o interrompeu dizendo: “É isso mesmo, eu já li esse livro, Você é Especial e achei lindo esse livro, que também conta a história de um viajante... Quem que foi no *Recreio com Jesus* sexta-feira? Só três pessoas (?) nós chegamos atrasados com a Maísa e o Geraldo, né Maísa e Geraldo?. E só vi o final... entrega para o José [professor] e diz pra ele que eu amei a história, que muito obrigada. Aí vê se tem lá na biblioteca caso vocês queiram lê-lo, tá? Enquanto a Maísa volta, alguém vai apresentar livro hoje?”.

Para registro dessas observações, eu levava sempre comigo o meu caderno de campo, um gravador e um *tablet*. O estudo desses registros me ajudou a compreender e identificar a organização das oportunidades de trabalho com a leitura em geral e com a leitura de obras literárias. Pude constatar que, fora da sala de aula, teria acesso a eventos isolados e descontextualizados, como, por exemplo, leitura de um livro no pátio, conversa, entre alunos, na quadra, sobre leitura de livros, devoluções e empréstimos de livros, ou ainda, trabalho de “contação de histórias” da professora Rute na biblioteca. Uma pergunta me inquietava: Como, de fato, estava sendo utilizada a literatura na escola? E na sala de aula pela turma da professora Simone? Esses questionamentos me conduziram a uma segunda etapa de investigação.

3.2 Identificando os eventos literários da turma investigada

3.2.1 Como está organizada a rotina da turma?

Para identificar os eventos de leitura de obras literárias, como a professora organiza o trabalho com a literatura na turma, como se dá a promoção à literatura na comunidade investigada, e como que, de fato, ela está sendo utilizada na turma da professora Simone, analisei o quadro que construí com base no esquema de Wolcott (1994), selecionei a temática desenvolvida em cada evento descrito, gerando o Quadro 06, que mostra os principais eventos identificados em todas as aulas observadas. O Quadro 06 apresenta a configuração da rotina da turma 22A:

Quadro 06 – Rotina da turma 22A nas aulas observadas

dd/mm 2012 hhmm Dia/semana		IDENTIFICANDO EVENTOS NAS AULAS OBSERVADAS
OBSERVAÇÃO DAS AULAS NA TURMA 22A		
14/05 SEG	06:58	Chegada na escola no primeiro dia de observação
	07:00	Recepção dos alunos na quadra coberta, com cantiga e oração.
	07:05	Entrada na sala de aula
	07:09	Alunos leram versículos e passagens da Bíblia. Professora interpretou e fizeram oração.
	07:15	Sorteio dos Ajudantes do Dia
		Leitura da Agenda do Dia por aluno
	07:20	Relembrando acordo de como os alunos se distribuiriam nas carteiras
	07:22	Aula de Educação Física
	07:55	Retorno da Educação Física.
		Procurando no dicionário a palavra “Frase”
	08:14	Evento Conectados com a Leitura.
	08:35	Continuação da aula de Língua Portuguesa
	08:54	Recreio
	09:20	Aula de Matemática com professora “D”.
	09:21	Aluno Gregório indo à Biblioteca trocar livro
10:33	Continuação aula Língua Portuguesa	
11:08	Cantando Parabéns para Maisa e oração pela aluna aniversariante	
11:12	Leitura pela Professora Simone leu das três primeiras “Leis para ser feliz” do livro de Augusto Cury para a turma.	
11:20	Término da aula.	
15/05 TER	07:00	Recepção dos alunos na quadra coberta, com cantiga e oração.
	07:05	Leitura da Agenda do Dia pela professora Simone.
		Sorteio dos Ajudantes do Dia
	07:09	Alunos leram versículos e passagens da Bíblia. Professora interpretou e fizeram oração.
	07:12	Leitura pela professora do livro “As 10 leis para ser feliz” de Augusto Cury.
	07:47	A Professora Simone leu e comentou o bilhete de convocação da reunião
	07:53	Simone explicou que trocou a ordem da agenda do dia e que eles trabalharam primeiro Literatura e que agora seria a aula de ciências.
	08:51	A Professora Simone comentou sobre a atividade “Para casa” que era relacionada à aula de ciências.
	08:55	Recreio
	09:20	Aula de informática
	10:18	Retornamos para a sala de aula onde a Professora Simone já nos esperava.
	10:20	Aula de História
	11:00	Falei com os alunos sobre os meus recursos e registros de dados: gravador, anotações e tablet.
	11:05	Correção atividade de História
11:10	Explicação do Para Casa	
11:20	Término da aula.	
16/05 QUA	07:00	Recepção dos alunos na quadra coberta, com cantiga e oração.
	07:03	Alunos leram versículos e passagem da Bíblia. Professora interpretou e fizeram oração.
	07:14	Leitura da Agenda do dia por aluno
		Sorteio dos Ajudantes do Dia
	07:19	Correção do “Para Casa”.
	08:04	Trabalhou o gênero piada
	08:37	Leitura e interpretação da letra do Hino Nacional.
	09:00	Recreio
10:20	Atividade na biblioteca: A bibliotecária Rute, e o técnico do PSE – Programa Saúde na Escola, exibiram o vídeo “Aprendendo a lidar com o abuso sexual”.	

	11:20	Término da aula
17/05 QUI	07:30	Reunião de pais:
18/05 SEX	07:00	Recepção dos alunos na quadra coberta, com cantiga e oração.
	07:03	Alunos leram versículos e passagem da Bíblia. Professora interpretou e fizeram oração.
		Leitura da Agenda do dia por aluno
		Sorteio dos Ajudantes do Dia
	07:28	Evento Conectados com a Leitura.
	07:46	Leitura colaborativa – professora e alunos interpretando - do livro de ciências: O movimento de rotação e translação da terra.
	08:12	Professora Simone passou o para casa no quadro
	08:15	Simone distribuiu uma “mandala” para eles continuarem a colorir. Atividade de artes.
	09:00	Recreio / Recreio com Jesus
	09:20	Educação Física na quadra coberta
	09:46	Os alunos Geraldo, Alice e Gabriela retornando à biblioteca para trocar os livros que leram.
10:32	Cerificação do Aluno Legal com apresentação teatral	
	11:20	Término da aula.
21/05 SEG	07:00	Recepção dos alunos na quadra coberta, com cantiga e oração.
	07:05	Alunos leram versículos e passagem da Bíblia. Professora interpretou e fizeram oração.
	07:10	Educação física
	08:06	Evento: Conectados com a Leitura.
	08:30	Sorteio dos ajudantes do dia
	08:33	Atividade de leitura das páginas 47 e 48 do livro de língua portuguesa.
	09:00	Recreio.
	09:17	Na biblioteca encontrei, durante o horário do recreio, os alunos: Vívian, Gregório, Gabriela, Sandra, Flávia e Ronan; que devolviam livros e pegavam outros títulos.
	09:20	Aula de Matemática.
	10:20	Aula de língua portuguesa. Cópia do texto do livro.
	11:20	Término da aula.
22/05 TER	07:00	Recepção dos alunos na quadra coberta, com cantiga e oração.
	07:05	Alunos leram versículos e passagem da Bíblia. Professora interpretou e fizeram oração.
		Sorteio dos Ajudantes do Dia
		Leitura da Agenda do dia por aluno
	07:13	Eleição representante de turma
	07:42	Correção do Para Casa de Ciências.
	08:00	Contação de história pela bibliotecária Rute na biblioteca
	08:35	Turma 22A na Biblioteca escolhendo Livros
	08:55	Retornamos para a sala de aula e aguardamos o sinal do recreio.
	09:00	Recreio.
	09:30	Não teve Aula de Informática e Simone ficou com os alunos
09:40	Irene lendo sua Ficha de leitura para a turma	
	11:20	Término da aula
23/05 QUA	07:00	Recepção dos alunos na quadra coberta, com cantiga e oração.
	07:05	Alunos leram versículos e passagem da Bíblia. Professora interpretou e fizeram oração.
		Sorteio dos Ajudantes do Dia
		Leitura da Agenda do dia por aluno
	07:21	Gaspar Folder da Claro - Livro Augusto Cury
	07:31	Correção do para casa de Português
	07:50	Chegou uma aluna nova: Adriana
	07:55	Correção do dominó de plural.
	08:00	O aluno Inácio perguntou para a professora Simone: “Que horas vamos apresentar os livros?”.
	08:16	Correção do para casa de História.
08:38	Evento: Conectados com a Leitura.	
08:55	Relato reunião representantes de turma	

	09:00	Recreio
	10:39	Aula de Geografia: Inácio lendo literatura
	10:45	A aluna Vívian mostrou para Simone duas cédulas antigas de Cruzeiros e Cruzados.
	10:47	Durante a aula de Geografia os alunos Inácio, Flávia e Sandra continuavam lendo os livros de literatura.
	11:20	Término da aula
25/05 SEX	07:00	Recepção dos alunos na quadra coberta, com cantiga e oração.
	07:10	Alunos leram versículos e passagem da Bíblia. Professora interpretou e fizeram oração.
	07:15	Juvenal sorteou os ajudantes do dia
	07:23	Aula de ciências
	07:45	Leitura e interpretação do texto de ciências.
	08:18	Leitura coletiva e colaborativa do texto: "Curiosidades sobre Tarsila do Amaral."
	08:26	Os alunos procuraram no dicionário as palavras "bancário" e "banqueiro"
	08:40	Colorimetria
	09:00	Recreio / Recreio com Jesus
	09:25	Evento: Conectados com a Leitura.
28/05 SEG	07:00	Recepção dos alunos na quadra com Hino nacional e oração.
	07:10	Neste dia a professora Simone disse para os alunos que não teria a leitura de versículo/passagem da Bíblia, pois eles demoraram na quadra e iria comprometer o horário da educação Física e que por isso ela mesma faria uma oração agradecendo o dia, pedindo bênçãos para todos e pedindo iluminação para a prova que os alunos iriam fazer.
	08:00	Prova: Interpretação de texto
	09:00	Recreio
06/06 QUA	07:00	Recepção dos alunos na quadra com Hino nacional e oração.
	07:05	Alunos leram versículos e passagem da Bíblia. Professora interpretou e fizeram oração.
	07:07	Sorteio dos Ajudantes do Dia
		Leitura da Agenda do dia por aluno
	07:15	Assistiram vídeos
	08:20	Comentário sobre os vídeos
	08:35	Troca de cartão para colegas que assentaram juntos
	09:00	Recreio
	09:20	Aula de Matemática
	10:20	Aula de Geografia
11:20	Término da aula	
18/06 SEG	07:00	Recepção dos alunos na quadra com Hino nacional e oração.
	07:17	Alunos leram versículos e passagem da Bíblia. Professora interpretou e fizeram oração.
	07:20	Sorteio dos ajudantes do dia
	07:28	Evento: Conectados com a Leitura
	07:33	Aula de língua portuguesa. Adjetivo
	09:00	Recreio.
19/06 TER	07:00	Recepção dos alunos na quadra com cantiga e oração.
	07:08	Alunos da Turma 22B agrupados na turma 22A – Ensaio quadrilha
	08:05	Simone informou que devido à escolha do PNLD a biblioteca vai ficar alguns dias fechada e que ela vai emprestar livros pra turma
	08:30	Simone passou no quadro um versículo bíblico: "Se Deus é por nós, quem será contra nós? RM 8-35", a aluna Maisa procurou em sua bíblia e leu em voz alta. Na aula de ciências os alunos procuraram a palavra célula no dicionário.
	09:00	Recreio
	09:20	Aula de informática
	10:20	Aula de ciências
	11:20	Término da aula.
25/06 SEG	07:00	Recepção dos alunos na quadra com cantiga e oração.
	07:10	Alunos leram versículos e passagem da Bíblia. Professora interpretou e fizeram oração.
	07:15	Evento: Conectados com a Leitura
	07:39	Sorteio dos ajudantes do dia

	07:40	Atividade de interpretação de textos
	08:00	Prova
	09:00	Recreio
29/08 QUA	07:00	Recepção dos alunos na quadra com cantiga e oração.
	07:10	Alunos leram versículos e passagem da Bíblia. Professora interpretou e fizeram oração.
	07:20	Cartaz <i>Conectados com a Leitura</i> feito pela aluna Gabriela
	07:25	Evento: <i>Conectados com a Leitura</i>.
	07:40	Aula de Língua Portuguesa
	08:11	Aula de História
	09:00	Recreio
04/09 TER	07:00	Recepção dos alunos na quadra. Cantaram o Hino Nacional e fizeram oração.
	07:10	A aluna Alice leu uma passagem bíblica comentada pela professora Simone e que em seguida fez uma oração.
		Kleber e Juvenal sortearam os ajudantes do dia Adriana e Flávia
	07:20	Aula de literatura. Leitura coletiva do livro de literatura: Cartão Postal
	08:04	Aula na Biblioteca: Contação de histórias, exibição de vídeos, leitura de história com confecção de dobraduras, etc. Neste dia a professora Rute exibiu na tela com recurso de um powerpoint um “Livro de imagens”.
	09:00	Recreio
	09:28	Evento: <i>Conectados com a Leitura</i>.
11/09 TER	07:00	Recepção dos alunos na quadra. Cantaram o Hino Nacional e fizeram oração.
	07:08	Alunos leram versículos e passagem da Bíblia. Professora interpretou e fizeram oração. Juvenal leu a agenda do dia. Sortearam os ajudantes do dia
	07:15	Alunos lendo HQ Atividade no pátio alunos levaram almofadas A atividade era a exploração e leitura de história em quadrinhos
	08:20	Relato da Atividade Leitura HQ
	08:45	Evento: <i>Conectados com a Leitura</i>.
	09:00	Recreio
	11:00	Conversei com a professora sobre meu retorno de despedida dos alunos

Todas as linhas em destaque no Quadro 06 apresentam eventos em que identifiquei a leitura de obras literárias ou que a leitura do texto não literário estivesse relacionada a um evento reconhecido pelos participantes como um evento de leitura de literatura. Cabe destacar que, segundo a professora Simone e seus alunos, todos os textos e obras do evento *Conectados com a Leitura* são literários. Não há para eles uma distinção ou classificação do que possa ou não ser literatura. Diante da concepção do que seria literário apresentada pela professora Simone considere, para o levantamento apresentado no Quadro 6, todas as obras lidas no evento *Conectados com a*

Leitura. Optei por seguir a concepção de ‘literário’ que me pareceu predominante na comunidade investigada ao fazer esse mapeamento inicial.

Em seguida, passei a identificar as obras que apresentassem os aspectos da arte literária. Para fazer essa seleção, considerei as orientações dos pesquisadores do letramento literário elencados nesta pesquisa que dialogam com a conceituação estética e artística das obras literárias. Utilizei ainda a categorização proposta por Bamberger (1995), em que este pesquisador apresenta os principais tipos de leitura como expressão de motivação. Dentre os tipos apresentados por Bamberger, selecionei dois tipos: Leitura informativa e leitura literária. Segundo este teórico, “a principal motivação para a leitura informativa é a necessidade de orientação na vida e no mundo” (p.41). Ele refere-se às orientações e experiências já vividas como modelos para compreender o mundo e as relações sociais; já a leitura literária “constitui uma busca além da realidade. Procura o sentimento interno, o reconhecimento do simbólico nos acontecimentos cotidianos” (p.42). Essas duas categorias foram a base para a classificação do tipo de leitura que emergiu das interações do evento *Conectados com a Leitura*.

Para selecionar em meus registros os eventos em que a leitura de textos “literários” era trabalhada com e pela turma 22A, quantifiquei as ocorrências de cada (sub)evento do evento aula nos dias observados. Cabe ressaltar, mais uma vez, que essa seleção considerou primeiramente todos os eventos em que a professora Simone considerava que o trabalho desenvolvido com os alunos envolvesse a leitura de literatura ou fosse “aula de literatura”. Como podemos constatar nos eventos selecionados, a docente não distinguia os tipos não literários dos literários na organização e rotina dos trabalhos em sala de aula. A

identificação dos eventos me permitiu compreender a organização e o planejamento das aulas da turma 22A e a recorrência desses eventos me mostrou a organização e priorização que a professora dedicava a um ou outro evento.

Quadro 07 – Turma 22A – Eventos com ênfase na leitura

TURMA 22A EVENTOS COM ÊNFASE NA LEITURA	OCORRÊNCIAS Nas 63 aulas observadas
Leitura da Bíblia	16
Leitura da “Agenda do dia”	11
<i>Conectados com a Leitura</i>	10
Leitura de textos diversos conteúdos e disciplinas xerocados	9
Procurando no Dicionário	8
Leitura de texto do livro didático	3
Leitura de “literatura” pela Professora	2
Leitura colaborativa	2
Leitura coletiva de literatura (mesmo livro)	1
Leitura de História em Quadrinhos no pátio	1
Depoimento de aluno sobre leitura da professora	1

Uma primeira análise do Quadro 07 me chamou a atenção para a recorrência da leitura de versículos e passagens da Bíblia que acontecia diariamente nos primeiros minutos da primeira aula, ou seja, em todos os dias observados, esse era o primeiro evento do dia em que a leitura era objeto de trabalho, interpretação e reflexão. A professora Simone me informou que havia consultado os responsáveis pelos alunos na “Reunião de Pais”, no começo do ano letivo, e que eles tinham concordado com a sua iniciativa.

Com essa permissão, a professora, diariamente, perguntava para os alunos quem queria ler a Bíblia e os alunos retiravam suas Bíblias das mochilas e se direcionavam para a frente da sala, alinhando-se de costas para o quadro, de frente para os colegas e ao lado da professora. Cada um lia o trecho que

tivesse escolhido. A professora participava das leituras, interpretando-as e perguntando se eles conheciam palavras que pudessem ser incomuns para eles, explicando o significado dessas palavras; após a interpretação da leitura do último aluno que tivesse ido à frente da sala, ela perguntava se alguém queria fazer a oração; caso ninguém se manifestasse, ela mesma orava, pedindo bênçãos para todos, agradecendo pelo dia e algumas vezes pedindo pela recuperação de algum familiar seu ou dos alunos, ou ainda pelo sucesso dos alunos nas avaliações. Algumas vezes ela me incluiu nas suas orações, pedindo iluminação pelo trabalho que eu estava desenvolvendo em sua turma.

Os dois eventos em que eu identifiquei a presença de leitura de obras de literatura foram: no evento *Conectados com a Leitura*, durante a apresentação de livros feita pelos alunos para os colegas, e no evento “Leitura coletiva de literatura”, em que todos os alunos leram a mesma obra, ou seja, o livro *Cartão Postal*, de Luiz Raul Machado.

No evento *Leitura de “literatura” pela Professora*, que teve duas ocorrências, o livro lido por Simone foi “As 10 leis para ser feliz”, de Augusto Cury. Como a obra lida nas duas ocorrências do evento *Leitura de “literatura” pela professora* não se caracteriza como literatura infanto-juvenil, perguntei à professora Simone quais os outros livros que ela tinha lido para os alunos. Ela me informou que no começo do semestre ela leu para eles o livro “Confissões de um vira-lata”, de Orígenes Lessa; entretanto, por se tratar de um livro com muitas páginas, ela demorava a passar de um livro para outro.

O Gráfico 01 apresenta a porcentagem das ocorrências de cada um dos eventos identificados em todas as aulas observadas.

Gráfico 01 – Eventos com ênfase na leitura



A construção do Gráfico 01 e do Quadro 07, me orientou na seleção dos dados dos eventos em que a leitura em geral era trabalhada com e pelos alunos da turma 22A. Foi possível, com essa análise, conhecer o cotidiano do grupo, ver como estava estruturada sua rotina, saber como estava organizado o dia a dia na sala de aula e, ainda, identificar onde e como a literatura aparecia para os alunos na escola. Como consegui identificar que a leitura de obras de literatura concentrava-se no projeto *Conectados com a Leitura*, e que as interações, em sala de aula, sobre as leituras literárias poderiam me dizer acerca dos significados que os participantes atribuíam à literatura, passei a investigar mais detalhadamente o evento *Conectados com a Leitura*, que, conforme o Gráfico 01, teve uma concentração de 14% de todos os registros do banco de dados que construí com o auxílio do esquema de Wolcott (1994).

Durante a construção dos dados, tive acesso às *fichas de leituras*, de treze alunos, em que eles registravam as obras que leram. Fotografei com o *tablet* essas fichas e, antes de analisar cada evento do *Conectados com a*

Leitura, fiz um levantamento parcial das obras lidas e análise da temática abordada nos livros lidos por eles. Esse levantamento preliminar teve o objetivo de identificar um panorama geral das obras lidas em um período de dois meses anteriores à pesquisa e não somente aquelas que aparecessem no evento *Conectados com a Leitura*, de modo a mapear, mesmo que num período pequeno, as escolhas das obras literárias feitas pelos alunos, como um instrumento de observação de seus gostos literários. As fichas de leitura correspondem ao período do início do projeto, de março a abril de 2012.

Nas fichas de leitura de cada aluno, além do título da obra lida, encontrei a identificação do autor, da editora e o conceito que eles tinham atribuído ao livro. Os conceitos registrados na ficha dividiam-se na gradação de ótimo, muito bom e bom e constava no rodapé do formulário a informação de que a justificativa pela escolha dos conceitos seria apresentada oralmente.

Identifiquei, ainda, os livros que tinham sido lidos por mais de um aluno. Após a apresentação dos livros na frente da sala, no evento *Conectados com a Leitura*, alguns alunos ficavam curiosos e interessados na obra e buscavam o mesmo título que o colega tinha devolvido na biblioteca.

Outra informação que essa análise me proporcionou foi a identificação de quais alunos tinham lido e apresentado aos colegas mais livros lidos e os alunos que ainda não tinham apresentado nenhum livro. Procurei conhecer o comportamento leitor dos alunos através de suas fichas de leitura. Apresento, a seguir, o Quadro 08, com a relação dos títulos lidos; o Gráfico 02, com as avaliações realizadas pelos alunos de todas as obras registradas nas fichas e o Gráfico 03, com o quantitativo de títulos lidos por aluno:

Quadro 08 – Títulos lidos e registrados nas fichas de leitura

87 TÍTULOS	
NOME DO LIVRO	
1	25 ANOS DO MENINO MALUQUINHO
2	A ARCA DE NOÉ
3	A ÁRVORE CURIOSA
4	A AVENTURA DE UM PEQUENO RATINHO
5	A CAMINHO DA ESCOLA
6	A COLÔNIA DO MEDO
7	A ECOLOGIA
8	A FAMÍLIA PÂNTANO
9	A FESTA VALENTINA
10	A GRANDE FÁBRICA DE PALAVRAS
11	A NOITE ESTRELADA
12	A PEDRA DOS DESEJOS
13	A TORRE MAL-ASSOMBRADA
14	A TURMA DO PERERE
15	A VERDADE E A MENTIRA
16	A VERDADEIRA HISTÓRIA DOS 3
17	A VINGANÇA DOS BICHOS
18	AS MELHORES HISTÓRIAS DA EMÍLIA
19	CAÇA AO TESOURO
20	COMO TREINAR O SEU VIKING
21	CONFISSÕES DE UM VIRALATA
22	CONTOS DE FANTASMAS
23	CONVIVENDO COM A ESCOLA
24	CONVIVENDO COM A VIOLÊNCIA
25	CONVIVENDO COM MENINOS E MENINAS
26	DEIXA QUE EU FAÇO
27	É MEU! NÃO EMPRESTO!
28	E SE FOSSE COM VOCÊ?
29	EDU VÊ TELEVISÃO DEMAIS
30	EMÍLIO
31	ESCOLA DE TERROR
32	ESPELHO MALDITO
33	ESSA RUA É NOSSA
34	ESSÊNCIA E APARÊNCIA
35	EU NÃO SOU COMO OS OUTROS
36	FICA FICANDO
37	GATO VIRIATO- O PATO
38	LULUZINHA VAI AS COMPRAS
39	MACAQUINHO
40	MAX POWER
41	MENINA DAS ESTRELAS
42	MONSTROS
43	MOTIM NA BAÍA DOS OSSOS
44	MÚMIAS E OUTROS MORTOS
45	NÃO FUI EU
46	NÃO ME CHAME DE GORDUCHA
47	NUMA NOITE MUITO, MUITO ESCURA
48	O AMIGO FIEL
49	O BEM E O MAL
50	O DIA QUE ROUBARAM A SOMBRA DO REI
51	O DINHEIRO
52	O GRANDE JUNIM
53	O JOGO MORTAL
54	O LIVRO DOS JOGOS E BRINCADEIRAS
55	O MENINO MALUQUINHO
56	O MENINO QUE VENDIA PALAVRAS
57	O MISTÉRIO DO ALÉM
58	O ORGULHO E A VERGONHA
59	O PALHAÇO E A BAILARINA
60	O QUE CABE NO MEU MUNDO
61	O SEGREDO DA PIRÂMIDE
62	O TESOURO DO CEMITÉRIO
63	OS MENINOS E AS MENINAS
64	OS PAIS DE SAMIRA SE SEPARAM
65	OS PEQUENOS E OS GRANDES
66	OS SETE CAMUNDONGOS CEGOS
67	OS TRÊS PORQUINHOS
68	PORQUE ECONOMIZAR ÁGUA
69	QUER UMA MÃOZINHA?
70	RASTEJANDO NAS PROFUNDEZAS
71	REIS, RAINHAS E LADAINHAS
72	ROLANDO DE RIR
73	ROMEU E JULIETA
74	SAI DESSA MANO BRA!
75	SANGUE DO MONSTRO
76	SERÁ QUE ESTOU VIRANDO MONSTRO?
77	TODO PERERÉ
78	TUDO POR UMA ESMERALDA
79	TURMA DA MÔNICA O TEMPO
80	UM GURI DALTÔNICO
81	UM HOMEM DE MAR
82	UM SUJEITO SEM QUALIDADES
83	VERDURA? NÃO!
84	VIAAGEM AO FIM DO MUNDO
85	VIOLÊNCIA E NÃO VIOLÊNCIA
86	ZAC POWER
87	ZECA NA TERRA DA IMAGINAÇÃO

Gráfico 02 – Avaliação das leituras pelos alunos

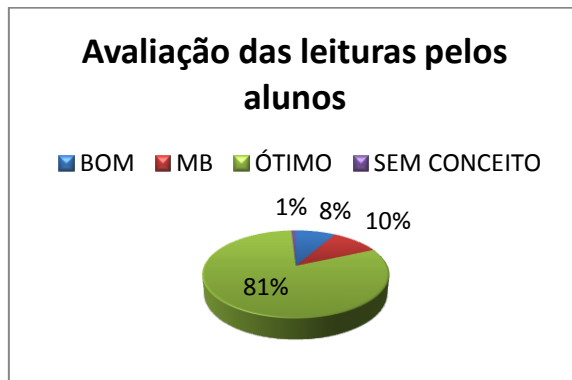
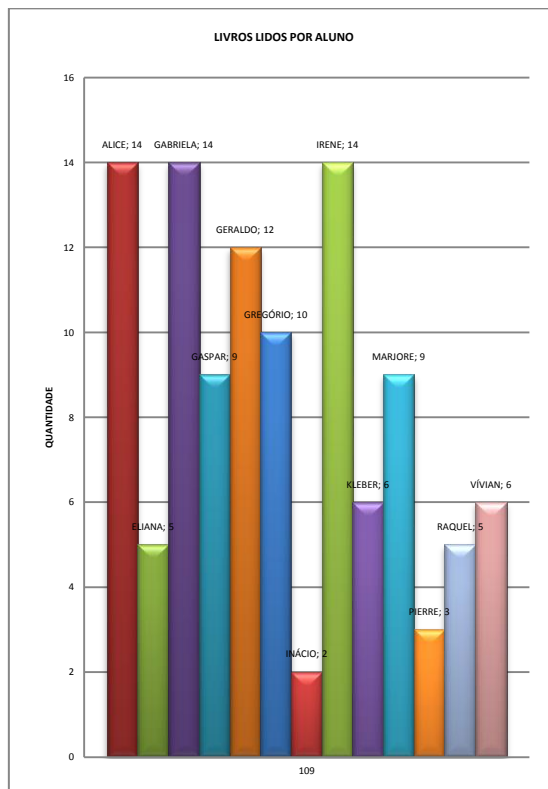


Gráfico 03 – Livros lidos por aluno



A análise dos registros feitos pelos alunos mostrou uma atribuição do conceito “ótimo” a 81% (Gráfico 02) das 109 leituras (Gráfico 03) realizadas. O conceito muito bom recebeu 10% das 109 avaliações, ou seja, 11 leituras. O conceito bom recebeu 8% e em um registro de leitura o aluno que leu não atribuiu o conceito. Apesar de serem 87 obras lidas esta análise considerou 109 avaliações devido a mais de um aluno ter lido o mesmo livro.

A atribuição do conceito ótimo a 81% das leituras despertou em mim o interesse em compreender como essa classificação tinha sido feita. Como a maioria dos conceitos já estava registrado nas fichas no período anterior à minha observação da apresentação do livro feita pelo aluno, decidi analisar como essa conceituação era dada aos livros que figurassem na análise do evento *Conectados com a Leitura*. Perguntei à professora quais critérios tinham sido definidos para a atribuição dos conceitos e ela me informou que deixava os alunos “livres para decidirem”. Disse ainda que quando eles gostavam muito atribuíam “ótimo”, quando não gostavam de alguma coisa específica, “muito bom”, e quando não gostavam, “bom”. Insisti e perguntei se algum aluno tinha, em sua apresentação, dito que não havia gostado e pedido para registrar um “não gostei”, e ela me informou que isso não tinha ocorrido. No rodapé das fichas de leitura, consta uma legenda de conceitos: O = Ótimo, MB = Muito Bom, B = Bom; e em seguida a informação “(Comentários justificando os conceitos serão realizados oralmente.)”.

Com base em Castanheira (2010), que parte da definição de *eventos-chave* (cf. GUMPERZ, 1986) e de *casos expressivos* (“telling cases”) (cf. MITCHELL, 1984), e, ainda, motivado pela constatação de que os depoimentos sobre as leituras de obras literárias concentravam-se no evento *Conectados com a Leitura*, considerei para uma investigação microanalítica, como casos expressivos, os 10 eventos que

se materializavam nas interações dos participantes. Segundo Castanheira (2010, p. 15):

“Caso expressivo” é a tradução que estou adotando do conceito de *telling case*, formulado por Mitchell (1984). Esse conceito se refere a narrativas de casos etnograficamente identificados de maneira pormenorizada e refinada, de forma a evidenciar as condições semióticas e sociais de sua ocorrência e fornecer elementos para a produção de inferências teóricas necessárias à construção de conhecimento sobre determinado tema.

Essa primeira reflexão sobre um evento que envolvesse diretamente a leitura de obras literárias me conduziu a três questionamentos: (i) que tipo de texto, literário ou não literário, foram escolhidos pelos alunos? (ii) que tipo de interação essa escolha promoveu? (iii) Que aspectos ou dimensões literárias foram explorados pela professora no evento *Conectados com a Leitura*?

No capítulo 04, apresento um estudo aprofundado das interações que se materializaram no evento *Conectados com a Leitura*. Neste estudo, analisei, a partir de uma perspectiva interpretativista, os significados que os participantes expressaram em suas interações sobre a leitura literária. Considerei, nesta análise, os 10 registros do evento *Conectados com a Leitura* que observei, registrei em áudio, vídeo e fotos, e organizei, partindo de uma descrição no quadro que elaborei com o auxílio do esquema de Wolcott (1994).

4. Análise e interpretação do evento *Conectados com a Leitura*

Neste capítulo apresento a análise e interpretação do evento *Conectados com a Leitura*, que tive a chance de observar por dez vezes durante o desenvolvimento da pesquisa. Essa análise e interpretação têm como objetivo produzir mais elementos que permitam compreender os significados da literatura constituído pelos participantes nas interações do evento sob investigação.

4.1 Identificando os significados da literatura para os participantes

Apresento, no Quadro 09, uma configuração geral do evento *Conectados com a Leitura*. A construção desse quadro me permitiu compreender a organização das apresentações de livros feitas pelos alunos: a duração de cada um dos dez eventos observados, quando e quem participava das apresentações, quais obras foram lidas, os títulos que se repetiram por terem sido lidos por mais de um aluno e, principalmente, a identificação da temática dos livros que foram apresentados pelos alunos.

O Quadro 09 está organizado da seguinte forma: a primeira coluna apresenta um nome que atribuí ao evento para sua posterior análise e interpretação; a segunda coluna mostra a data do evento observado; a terceira coluna disponibiliza a hora de início do evento e a quarta coluna, a hora do término; a quinta coluna registra a duração total do evento; a sexta coluna informa o nome do aluno que apresentou o livro; por fim, a sétima coluna disponibiliza o título do livro que foi lido. No rodapé da tabela, em sua última linha, apresento o tempo total dos dez eventos observados, ou seja, uma hora e quarenta e nove minutos.

Quadro 09 – Configuração dos dez eventos *Conectados com a Leitura*

Os 10 "Eventos Conectados com a Leitura" observados:						
Evento	Data	Início	Fim	Duração	Aluno	Livros lidos e apresentados nos 10 eventos
Conectados 1	14/mai	8:15	8:26	11'	Geraldo	O Segredo da pirâmide
					Marjore	Jogos, brincadeiras e bagunças do Menino Maluquinho
					Vívian	Numa noite muito, muito escura
					Gregório	Os sete camundongos cegos
					Kleber	Os pequenos e os grandes
Conectados 2	18/mai	7:28	7:39	11'	Maiara	A violência e a não violência
					Irene	O homem de mar
					Maísa	Os meninos e as meninas
					Geraldo	A pedra dos desejos
					Marjore	Todo Pererê
					Eliana	O Menino Maluquinho
					Alice	Convivendo com meninas e meninos
Conectados 3	21/mai	8:10	8:25	15'	Gabriela	Convivendo com meninas e meninos
					Irene	Os pais de Samira se separam
					Vívian	Um sujeito sem qualidades
					Alice	Deixa que eu faça
					Gabriela	Quer uma mãozinha - aprendendo sobre colaboração
Conectados 4	23/mai	8:38	8:55	17'	Juvenal	A cidade dos lobisomens
					Gregório	A grande fábrica de palavras
					Juvenal	Os meninos e as meninas
					Marjore	Convivendo com a escola
					Eliana	Convivendo com a escola
					Raquel	Convivendo com o dinheiro
					Flávia	Grande Juninho
					Maiara	Querido diário otário - os adultos podem virar gente?
Conectados 5	25/mai	9:25	9:37	12'	Túlio	O Menino Maluquinho
					Inácio	Convivendo com a ecologia
					Juvenal	Luísa fala palavrão
					Inácio	Convivendo com a violência
					Marjore	Convivendo com a ecologia
					Raquel	Convivendo com as diferenças
					Eliana	Convivendo com a ecologia
					Geraldo	Nhac nhac de onde vem a comida
					Adriana	A guerra do chiclete
					Irene	Por que economizar água?
Conectados 6	18/jun	7:28	7:30	2'	Gaspar	Edu vê televisão demais
					Patric	A cidade dos lobisomens
Conectados 7	25/jun	7:15	7:29	14'	Vívian	O palhaço e a bailarina
					Adriana	Contos de encantar
					Irene	A menina, a gaiola e a bicicleta
					Gabriela	Uma girafa e tanto
					Alice	O chapeuzinho vermelho e o lobo guará
					Raquel	Firinfinfim
					Flávia	Mão que conta história
					Patric	O caranguejo atrapalhado
Conectados 8	29/ago	7:25	7:31	6'	Gregório	Tem livro que tem
					Adriana	Acomodem-se queridos
					Maísa	A Pequena Sereia
					Alice	Falou comigo? Aprendendo dobre atenção
Conectados 9	04/set	9:28	9:34	6'	Gabriela	O Menino Maluquinho
					Flávia	Bruxa, bruxa, venha a minha festa!
					Marjore	Luana adolescente, lua crescente
					Maísa	O Rei Artur
					Geraldo	Boniteza Silvestre
Conectados 10	11/set	8:45	9:00	15'	Mauro	Avô, conta outra vez?
					Flávia	O Pequeno Príncipe
					Eliana	Carona na vassoura
					Marjore	Fala sério!
					Gabriela	Ônibus das estrelas
					Adriana	Tina - Cuidado com garotas apaixonadas 1
					Flávia	Jogos, brincadeiras e bagunças do Menino Maluquinho
Duração total:				1h 49min		

- O Quadro 10 apresenta a duração (em minutos) de cada um dos eventos *Conectados com a Leitura*:

Quadro 10 – Duração dos dez eventos *Conectados com a Leitura*

Conectados	Data	Início	Fim	Duração
1	14/mai	08:15	08:26	11
2	18/mai	07:28	07:39	11
3	21/mai	08:10	08:25	15
4	23/mai	08:38	08:55	17
5	25/mai	09:25	09:37	12
6	18/jun	07:28	07:30	2
7	25/jun	07:15	07:29	14
8	29/ago	07:25	07:31	6
9	04/set	09:28	09:34	6
10	11/set	08:45	09:00	15
Total:				1h 49m

A duração total dos eventos observados foi de 01h49min. O evento de maior duração foi o Conectados¹⁰ 4, que aconteceu no dia 23 de maio de 2012, e que durou 17 minutos. O evento de menor duração aconteceu no dia 18 de junho, com duração de 2 minutos. A duração média foi de 10 minutos para cada evento.

- Quando e quem participava das apresentações?

Dos dez eventos *Conectados com a Leitura* registrados, cinco aconteceram no mês de maio, dois em junho, um em agosto e dois no mês de setembro de 2012. Oito eventos começaram antes do recreio e dois após. Dos 29 alunos da turma, 20 participaram do evento *Conectados com a Leitura*. O Gráfico 04 mostra a participação desses alunos:

¹⁰ Evento *Conectados com a Leitura*.

Gráfico 04 – Participação dos alunos no Evento



Um fato que chama a atenção é a participação do aluno Inácio em dois eventos. Segundo a professora, Inácio era um aluno resistente à literatura e aqui constatamos sua participação e apresentação de livros em dois eventos *Conectados com a Leitura*. Os alunos que mais participaram, apresentando suas leituras, foram: Marjore, com seis livros lidos; Gabriela e Flávia, com cinco títulos apresentados cada uma.

- As obras lidas e os títulos que se repetiram por terem sido lidos por mais de um aluno:

Dos 55 títulos, 7 foram lidos por mais de um aluno: *Convivendo com a ecologia*, foi lido por 3 alunos: Inácio, Marjore e Eliana; *O Menino Maluquinho*, também por 3 alunos: Eliana, Túlio e Gabriela; *A cidade dos lobisomens*, por 2 alunos: Juvenal e Patrick; *Convivendo com a escola*, por 2 alunos: Marjore e Eliana; *Convivendo com meninas e meninos*, por 2 alunas: Alice e Gabriela; *Jogos*,

brincadeiras e bagunças do Menino Maluquinho, por 2 alunas: Marjore e Flávia, e *Os meninos e as meninas*, também por 2 alunos: Maísa e Juvenal.

A identificação das obras mais lidas, registradas nas fichas de leitura dos alunos, me permitiu conhecer um pouco dos livros que teriam despertado mais a curiosidade ou o interesse dos alunos da turma 22A. Um fato que me chamou a atenção foi que, dos 7 livros lidos por mais de um aluno, 3 deles pertenciam à coleção “Convivendo”: *Convivendo com a ecologia*, *Convivendo com a escola* e *Convivendo com meninas e meninos*. Perguntei à bibliotecária sobre essa coleção, como se dava a procura por esses livros e como eles tinham sido adquiridos ou recebidos na escola. Ela me informou que, em geral, os títulos que pertenciam a coleções eram muito procurados pelos alunos, que pareciam gostar de sequências de histórias.

No caso específico da Coleção “Convivendo”, ela tinha sido adquirida a pedido da Coordenação do Projeto Escola Integrada¹¹, com o objetivo de os “oficineiros” trabalharem regras de convivência e comportamento com os alunos. A constatação desse objetivo em relação à referida coleção me levou a refletir sobre como se davam as interações em torno dos títulos dessa coleção nas apresentações do evento *Conectados com a Leitura*. Os alunos estariam respondendo ao suggestionamento da professora Simone a partir das interações das apresentações? O que os teria motivado a escolherem os livros? A análise do evento *Conectados com a Leitura*, quando da apresentação desses títulos, poderia me fornecer maiores informações a esse respeito. O Quadro 11 apresenta os títulos lidos e os alunos que os leram:

¹¹ O Projeto Escola Integrada é um projeto da PBH em que alunos do turno da manhã participam de oficinas no turno da tarde e alunos do turno da tarde participam de oficinas no turno da manhã, ou seja, uma escola em tempo integral. A prefeitura contrata “oficineiros” para ministrarem as oficinas.

Quadro 11 – Títulos lidos e leitores nos eventos *Conectados com a Leitura*

Quant	Nome do livro	Alunos que leram		
1	A cidade dos lobisomens	Juvenal	Patric	
2	A grande fábrica de palavras	Gregório		
3	A guerra do chiclete	Adriana		
4	A menina, a gaiola e a bicicleta	Irene		
5	A pedra dos desejos	Geraldo		
6	A Pequena Sereia	Maísa		
7	A violência e a não violência	Maiara		
8	Acomodem-se queridos	Adriana		
9	As travessuras de um Ogro de talento	Fernando		
10	Avô, conta outra vez?	Mauro		
11	Boniteza Silvestre	Geraldo		
12	Bruxa, bruxa, venha a minha festa!	Flávia		
13	Carona na vassoura	Eliana		
14	Contos de encantar	Adriana		
15	Convivendo com a ecologia	Inácio	Marjore	Eliana
16	Convivendo com a escola	Marjore	Eliana	
17	Convivendo com a violência	Inácio		
18	Convivendo com as diferenças	Raquel		
19	Convivendo com meninas e meninos	Alice	Gabriela	
20	Convivendo com o dinheiro	Raquel		
21	Deixa que eu faça	Alice		
22	Edu vê televisão demais	Gaspar		
23	Fala sério!	Marjore		
24	Falou comigo? Aprendendo sobre atenção	Alice		
25	Firinfinfim	Raquel		
26	Grande Juninho	Flávia		
27	Grão de Milho	Maiara		
28	Jogos, brincadeiras e bagunças do Menino Maluquinho	Marjore	Flávia	
29	Luana adolescente, lua crescente	Marjore		
30	Luísa fala palavrão	Juvenal		
31	Mão que conta história	Flávia		
32	Nhac nhac de onde vem a comida	Geraldo		
33	Numa noite muito, muito escura	Vívian		
34	O caranguejo atrapalhado	Patric		
35	O chapeuzinho vermelho e o lobo guará	Alice		
36	O homem de mar	Irene		
37	O Menino Maluquinho	Eliana	Túlio	Gabriela
38	O menino que carregava água na peneira	Gaspar		
39	O palhaço e a bailarina	Vívian		
40	O Pequeno Príncipe	Flávia		
41	O Rei Artur	Maísa		
42	O Segredo da pirâmide	Geraldo		
43	Ônibus das estrelas	Gabriela		
44	Os meninos e as meninas	Maísa	Juvenal	
45	Os pais de Samira se separam	Irene		
46	Os pequenos e os grandes	Kleber		
47	Os sete camundongos cegos	Gregório		
48	Por que economizar água?	Irene		
49	Quer uma mãozinha - aprendendo sobre colaboração	Gabriela		
50	Querido diário otário - os adultos podem virar gente?	Maiara		
51	Tem livro que tem	Gregório		
52	Tina - Cuidado com garotas apaixonadas 1	Adriana		
53	Todo Pererê	Marjore		
54	Um sujeito sem qualidades	Vívian		
55	Uma girafa e tanto	Gabriela		

Após conhecer a configuração do evento *Conectados com a Leitura*, dediquei-me à análise das interações para compreender os significados da literatura constituídos por aquela comunidade.

4.1.1 Que tipo de leitura, literária ou não literária, foi identificado nas interações?

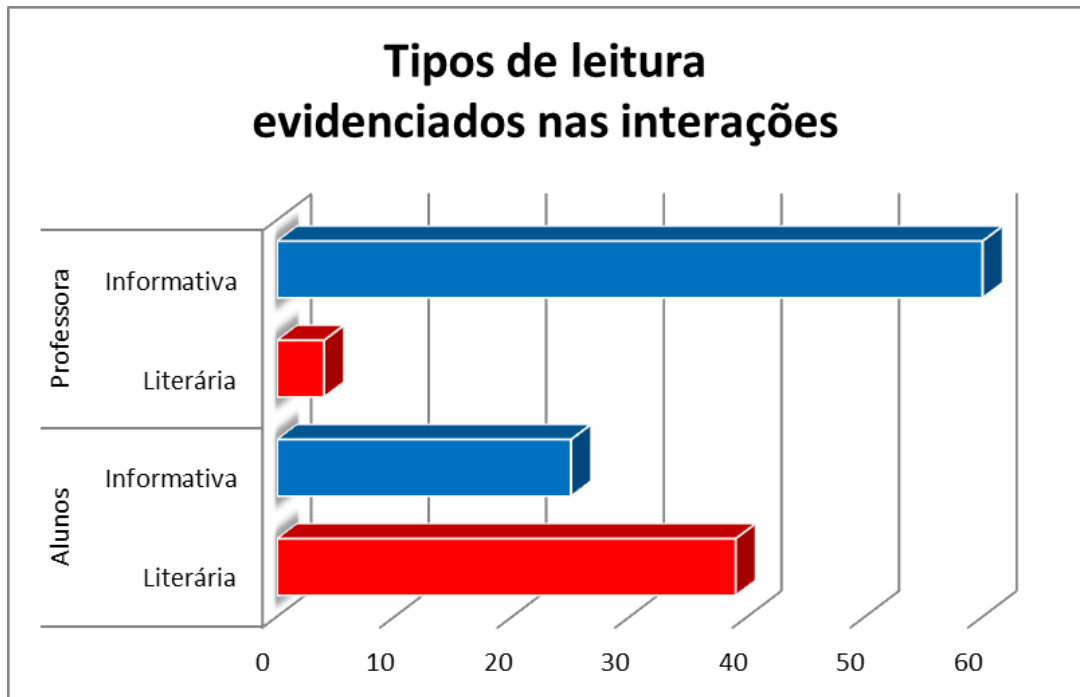
Considerando os apontamentos dos pesquisadores acerca da leitura literária que orientam este estudo, e as categorias de *leitura informativa* e *leitura literária* de Bamberger (1995), analisei as interações do evento *Conectados com a Leitura* que foram organizadas no esquema de Wolcott (1994). Para a análise, elaborei um quadro com informações dos 10 eventos. Nas duas primeiras colunas, identifiquei o evento; na terceira e na quarta, identifiquei o aluno e a obra lida; na quinta coluna, lancei uma numeração sequencial para identificação e quantificação das obras lidas; nas colunas 6 e 7, analisei e classifiquei cada apresentação feita pelos alunos como “literária” ou “informativa”. Para fazer essa análise e classificação, consulte a interação respectiva que estava registrada e organizada no esquema de Wolcott (1994). Por fim, nas colunas 8 e 9, adotei o mesmo procedimento de análise, focando a participação da professora nas mesmas interações de cada apresentação dos alunos. O Quadro 12 mostra o resultado dessa descrição:

Quadro 12 – Tipo de leitura X tipo de intervenção docente

Os 10 "Eventos Conectados com a Leitura" observados:				Tipo de leitura (Bamberger p.41) evidenciada pelo aluno		Tipo de intervenção docente		
Nome	Data	Aluno	Livros lidos e apresentados nos 10 eventos	Literária	Informativa	Literária	Informativa	
Conectados 1	14/mai	Geraldo	O Segredo da pirâmide	1	X		X	
		Marjore	Jogos, brincadeiras e bagunças do Menino Maluquinho	2	X	X		
		Vívia	Numa noite muito, muito escura	3		X	X	
		Gregório	Os sete camundongos cegos	4	X		X	
		Kleber	Os pequenos e os grandes	5		X	X	
		Maiara	A violência e a não violência	6		X	X	
Conectados 2	18/mai	Irene	O homem de mar	7	X		X	
		Maísa	Os meninos e as meninas	8		X	X	
		Geraldo	A pedra dos desejos	9	X		X	
		Marjore	Todo Pererê	10	X		X	
		Eliana	O Menino Maluquinho	11	X	X		
		Alice	Convivendo com meninas e meninos	12		X	X	
Conectados 3	21/mai	Gabriela	Convivendo com meninas e meninos	13		X	X	
		Irene	Os pais de Samira se separam	14		X	X	
		Vívia	Um sujeito sem qualidades	15	X		X	
		Alice	Deixa que eu faça	16		X	X	
		Gabriela	Quer uma mãozinha - aprendendo sobre colaboração	17		X	X	
		Juvenal	A cidade dos lobisomens	18	X		X	
Conectados 4	23/mai	Gregório	A grande fábrica de palavras	19	X		X	
		Juvenal	Os meninos e as meninas	20		X	X	
		Marjore	Convivendo com a escola	21		X	X	
		Eliana	Convivendo com a escola	22		X	X	
		Raquel	Convivendo com o dinheiro	23		X	X	
		Flávia	Grande Juninho	24	X		X	
		Maiara	Querido diário otário - os adultos podem virar gente?	25	X		X	
		Túlio	O Menino Maluquinho	26	X		X	
Conectados 5	25/mai	Inácio	Convivendo com a ecologia	27		X	X	
		Juvenal	Luísa fala palavrão	28	X		X	
		Inácio	Convivendo com a violência	29		X	X	
		Marjore	Convivendo com a ecologia	30		X	X	
		Raquel	Convivendo com as diferenças	31		X	X	
		Eliana	Convivendo com a ecologia	32		X	X	
		Geraldo	Nhac nhac de onde vem a comida	33		X	X	
		Adriana	A guerra do chiclete	34	X		X	
		Irene	Por que economizar água?	35		X	X	
		Gaspar	Edu vê televisão demais	36	X		X	
Conectados 6	18/jun	Patric	A cidade dos lobisomens	37		X	X	
		Vívia	O palhaço e a bailarina	38	X		X	
		Adriana	Contos de encantar	39	X		X	
Conectados 7	25/jun	Irene	A menina, a gaiola e a bicicleta	40	X		X	
		Gabriela	Uma girafa e tanto	41	X		X	
		Alice	O chapuzinho vermelho e o lobo guará	42	X		X	
		Raquel	Firinfinfim	43	X		X	
		Flávia	Mão que conta história	44	X		X	
		Patric	O caranguejo atrapalhado	45		X	X	
		Gregório	Tem livro que tem	46	X		X	
		Adriana	Acomodem-se queridos	47	X		X	
Conectados 8	29/ago	Maísa	A Pequena Sereia	48	X		X	
		Alice	Falou comigo? Aprendendo dobre atenção	49		X	X	
		Gabriela	O Menino Maluquinho	50	X	X		
Conectados 9	04/set	Flávia	Bruxa, bruxa, venha a minha festa!	51		X	X	
		Marjore	Luana adolescente, lua crescente	52	X		X	
		Maísa	O Rei Artur	53	X		X	
		Geraldo	Boniteza Silvestre	54	X		X	
		Mauro	Avô, conta outra vez?	55	X		X	
		Flávia	O Pequeno Príncipe	56		X	X	
Conectados 10	11/set	Eliana	Carona na vassoura	57	X		X	
		Marjore	Fala sério!	58	X		X	
		Gabriela	Ônibus das estrelas	59	X		X	
		Adriana	Tina - Cuidado com garotas apaixonadas 1	60	X		X	
		Flávia	Jogos, brincadeiras e bagunças do Menino Maluquinho	61	X	X		
		Fernando	As travessuras de um Ogro de talento	62	X		X	
		Gaspar	O menino que carregava água na peneira	63	X		X	
Total					39	25	4	60

Para uma síntese e análise desse quadro, construí o Gráfico 05:

Gráfico 05 – Tipos de leitura



A análise do Quadro 12 e do Gráfico 05 nos mostra uma predominância dos aspectos informativos nas mediações da professora Simone. Das 64 apresentações realizadas pelos alunos, somente em 4 encontrei uma abordagem de aspectos literários. Em 60 apresentações de livros realizadas pelos alunos, as intervenções da professora exploraram aspectos informativos, disciplinares e escolares. A análise dos eventos interacionais dos dois primeiros dias em que registrei o evento *Conectados com a Leitura* confirmou o que o Quadro 12 e o Gráfico 05 revelaram. Essas análises constituíram-se em um estudo piloto para averiguar, nas interações entre a professora e os alunos, durante o evento *Conectados com a Leitura*, se os resultados sintetizados no Quadro 12 e no Gráfico 05 se refletiam nas produções discursivas materializadas nos eventos interacionais investigados. Com base nessa análise preliminar, apresento, a seguir, alguns aspectos identificados nas interações dos dois primeiros dias de observação que corroboram a análise feita até o momento.

O excerto a seguir, representa a interação ocorrida durante a apresentação do livro *Numa noite muito, muito escura*; feita pela aluna Vivian:

CONECTADOS COM A LEITURA, de 14/05/2012

T	Professora	Alunos
30	É só isso mesmo... (rs) ele fala de uma noite muito, muito escura, numa floresta muito, muito escura, num caminho muito, muito escuro. E qual foi o conceito que você deu para este livro muito, muito escuro?	
31		Vívian: Bom!
32	Tá, por que bom?	
33		Vívian: Porque eu não gostei muito...
34	Mas por que que você não gostou muito desse livro?	
35		Vívian: ele só fala de escuro...
36	O tempo inteiro só fala isso? Mas você acha que ele é pra qual idade de criança? Se você acha que pra você ele ficou repetindo muito muito escuro, com qual idade você (acha?) que é legal pra uma criança ler esse livro?	
37		Vívian: Uns seis anos...
38	Uns seis anos, tá gente. psssss Mas não quer dizer... (?): não sabe ler... não, já sabe sim.	
39		Inácio: Ahh nem é muito... (?)

Simone pergunta se o livro falava somente “de uma noite muito, muito escura, numa floresta muito, muito escura, num caminho muito, muito escuro”; sem esperar que Vívian respondesse ao questionamento, a professora tentou finalizar a interação, perguntando o conceito que a aluna dera ao livro. Perguntar o conceito sinalizava uma alteração no evento interacional (HYMES, 1972) e consequente mudança para a apresentação de outro aluno. Como a transcrição acima permite ver, a apresentação ou conversa sobre um livro ocorria de maneira rápida, orientada por uma sequência de perguntas e repostas, iniciada e concluída pela professora.

A partir das análises das interações de fala entre a professora e os alunos, ao longo do evento *Conectados com a Leitura*, pude identificar uma marcação

recorrente na fala de Simone quando esta sinalizava aos alunos o fechamento da interação. Independente se os alunos haviam terminado suas apresentações, e os comentários acerca do livro lido, a professora estabeleceu, como padrão linguístico para o término dos diálogos, i.e. a informação do conceito atribuído ao livro. Esse aspecto é nitidamente uma pista de contextualização, no sentido de Gumperz (2002). As pistas de contextualização têm como foco os atos de falas, mas também vários outros aspectos linguísticos (entonação, mudança de código, escolhas lexicais etc.) que sinalizam, no nível do discurso, possibilidades interpretativas fundamentadas na inferência. No caso das interações entre Simone e os alunos, perguntar o conceito atribuído ao livro indicava o término premente da apresentação em andamento e a abertura de uma nova apresentação. Essa pista de contextualização, estabelecida nas negociações interativas dos eventos, é recorrente na grande maioria das interações investigadas.

Além dessas discussões, cabe ressaltar que, no trecho sob análise, os aspectos da arte literária na construção da obra lida por Vívian não foram explorados pela professora. Quando Simone pergunta para a aluna se o livro falava **somente** “de uma noite muito, muito escura, numa floresta muito, muito escura, num caminho muito, muito escuro”, ela parece desconsiderar a intensidade, o mistério e o suspense que o autor ofereceu a essa construção textual, o que a aluna manifestou não ter valorizado positivamente.

Nesse evento interacional, a aluna Vívian atribuiu o conceito “Bom” para o livro. Nos eventos interacionais em que os alunos atribuíam o conceito “Ótimo”, Simone chamava outro aluno para apresentar outro livro, encerrando, assim, a interação com aquele aluno que estava apresentando. Essa pista de contextualização (GUMPERZ, 2002) revela que os alunos já inferiram que a

conceituação da obra lida anunciava o término do evento interacional. Nesse evento, Simone questiona o porquê da aluna Vívian ter dado o conceito “Bom”. Quando Vívian justifica que não gostou muito, porque o livro “só fala de escuro”, Simone questiona se o livro “o tempo inteiro só fala isso?”, perguntando, ademais, para qual idade o livro seria indicado. Este questionamento configura-se como outra pista de contextualização (GUMPERZ, 2002), evidenciada a partir do ato de fala da professora, que anuncia uma crítica pejorativa ao livro e sem esperar uma resposta por parte da aluna, lança outra pergunta à respeito da faixa etária para a qual o livro seria mais indicado. Uma análise superficial e com poucos elementos apresentados pela aluna Vívian parecem indicar à professora a inadequação da obra para a leitura por seus alunos. A aluna Vívian é solicitada a fazer uma classificação do livro para uma determinada faixa etária e os critérios da adequação não são explicitados pela professora. Quando Vívian diz que considera o livro indicado para crianças de seis anos, Simone reafirma a classificação etária dada por Vivian ao livro, o que leva Inácio a comentar “nem é muito”. O evento é finalizado e o aluno Gregório já começa a fazer a sua apresentação.

CONNECTADOS COM A LEITURA, de 14/05/2012

T	Professora	Alunos
40		Gregório: Eu li o livro os sete camundongos cegos. Ehhh
41	Fala o nome direito que eu nem entendi.	
42		Gregório: Eu li o livro os sete camundongos cegos.
43	O que que é camundongo?	
44		Gregório: Rato! (?) Rato!
45	Fala de que então?	
46		Gregório: (?) professora. Autor Ed Young, editora Martins Fontes. (?)
47	Só um minuto... até o Ronan sentar. Gente, olha o respeito com a apresentação do colega...	
48		Gregório: Ehhh, os camundongos saíram à noite para verificar o que havia ali fora, aí num dia era uma cobra, no outro dia era um pé de elefante, aí cada dia era uma coisa.

49	E... o que que você achou mais interessante desse livro aí?	
50		Gregório: Eu achei quando a cobra apareceu, a cobra verde.
51	Ahh, mostra pros meninos que é bom que eles ficam com vontade de ler, olha aí gente! A ilustração super legal! Qual conceito que você deu pro livro os sete camundongos cegos?	
52		Gregório: Ótimo!
53	E eles eram cegos mesmo?	
54		Gregório: Não professora, era só o título mesmo. Eles num era cego não.
55		Aluno: Deve ser...
56	E não tem nada que fala que eles eram cegos?	
57		Áhh?
58	Quem não enxerga é que é cego, num é?	
59		Gregório: Hum... não, mas não eram cegos não / eu acho que cego [incompreensível] do minino oh
60	Aaa será que você entendeu direito essa história aí?	
61		Gregório: Por isso que tá vendo? Os outros ficaram com medo e os outros ficaram... ali.
62	Será??? Você entendeu essa história direito? Cê leu ela toda Gregório?	
63		Gregório: hahã
64	Vou tentar ler / deixa ele te perguntar... se vocês quiserem saber se esses camundongos são cegos ou se o Gregório embolou o meio de campo todo vocês pegam aí... Os sete camundongos cegos, do Ed Young, editora Martins Fontes, tá ok? Muito obrigado, Gregório conectado com a leitura. Vai lá Kleber conectado com a leitura!	

Gregório também começou apresentando o nome do livro, depois informou o autor e a editora. Simone escolariza a literatura ao interromper Gregório e perguntar o que era camundongo. A professora faz com que o aluno mostre se sabe um sinônimo para a palavra camundongo, ao dizer que era um “rato”. Ao ser questionado sobre o que ele achou mais interessante, Gregório diz que foi quando a “cobra verde apareceu”; nesse momento, o aluno mostra a ilustração para a professora. Simone pede ao aluno para mostrar a ilustração para os colegas, pois “que é bom que eles ficam com vontade de ler, olha aí gente! A ilustração super

legal!”. Nesse momento, Simone utiliza os recursos gráficos da ilustração, como forma de instigar a curiosidade dos alunos e incentivá-los a lerem o livro.

Simone questiona Gregório se os camundongos eram cegos e sugere que o aluno poderia não ter compreendido a história ao dizer “Não professora, era só o título mesmo. Eles num era cego não”. Simone insiste e pergunta: “E não tem nada que fala que eles eram cegos?”. Gregório diz “Ãhh” e, como Simone fala que “Quem não enxerga é que é cego, num é?”, o aluno continua dizendo que os camundongos não eram cegos. Simone coloca em questão se Gregório entendeu direito e se leu a história toda. Em seguida, ela demonstra desconhecer a história, ao dizer que vai tentar ler o livro, e convida aos alunos da turma a lerem para descobrir se os camundongos eram cegos ou não. Com suas intervenções, a professora dá ênfase a aspectos relativos à compreensão do vocabulário e não cria espaço para abordar aspectos da subjetividade, da fantasia, além dos metafóricos, que costumam emergir a partir da leitura de textos literários.

Segundo Machado e Corrêa (2010, p.108),

“a literatura supõe um tipo de leitura – diferente daquele que se faz, por exemplo, para se obter informações – em que é preciso respeitar os tempos de cada leitor. Isso porque os caminhos da leitura de uma narrativa, de um poema, dizem muito mais que a “mensagem principal” ou “a ideia central” de um conto, de uma novela, de um romance ou de um poema.”

Novamente, na interação seguinte podemos constatar a leitura sendo usada prioritariamente para obtenção de informações. Na sequência, Simone chama o aluno Kleber para fazer sua apresentação:

CONECTADOS COM A LEITURA de 14/05/2012

T	Professora	Alunos
65		Kleber: Eu li “Os pequenos e os grandes” da editora Scipione do... da mulher, Brigitte

		Labé [Labbe] e Michel Pué [Puech].
66	Brigitte... como é que é gente?	
67		Alunos: Brigitte Labô...
68	Francês... vamos lá!	
69		Kleber: da coleção cara ou coroa...
70	Cara ou coroa...	
71		Kleber: Eu gostei que ele fala sobre o tamanho das pessoas, o que é grande né, as pessoas (?), o menino tinha um irmão que era grandão e ele era pequenininho e subia até num banquinho, quer ver... pra ficar do tamanho do irmão...
72	E é um livro que fala sobre diferenças... quem já pegou um livro dessa coleção e lembra o título fala um aí... Ôh Alice, cê leu, um título que você leu...	
73		Alice: Essência e aparência!
74	Essência e aparência! Também já pegou, né... fala aí Maísa.	
75		Maísa: O bem e o mal.
76	O bem e o mal! Fala de coisas que são o quê, gente? Contrárias, que são antônimas né, então...	
77		Alunos: [inaudível]
78		Kleber: Éh.. tem uma menina aqui óh que... ... (?) o corpo dela vai ficando pequeno (?) no meio da praça.
79	Ah tá, então ela acha que ela tá ficando pequena, né? Conceito que você deu pra esse livro?	
80		Kleber: Ótimo!
81	Ótimo. Tá aí a sugestão do Kleber, conectado com a leitura, vai lá rapaz!	

Kleber começou sua apresentação falando o nome do livro, a editora e o nome dos autores. O aluno parece ter invertido a ordem usada por seus colegas (livro, autor e editora), por ter dificuldade com a pronúncia do nome dos autores, conforme explicitado em sua fala. A professora perguntou para a turma o sobrenome da autora Brigitte, evidenciando, assim, que a turma já teria lido livros dessa autora e que ela já tinha ensinado a pronúncia do nome que era um nome “Francês”.

Novamente, Simone explora no texto literário aspectos diretamente ligados à escolarização dos alunos, que os ajudariam a compreender noções de coisas que são antônimas, ao perguntar: “O bem e o mal! Fala de coisas que são o quê, gente?”

Contrárias, que são antônimas né, então...”. Dessa maneira, a professora privilegia o trabalho com noções gramaticais.

Kleber continua a apresentação do livro até que Simone o interrompe interpretando sua fala e pedindo o conceito que o aluno dera para o livro. Mais uma vez, a professora parece usar essa estratégia para finalizar a fala do aluno e passar para outra apresentação. Simone encerra, então, o evento, validando o conceito “ótimo” do aluno e dizendo que ele está conectado com a leitura: “Ótimo. Tá aí a sugestão do Kleber, conectado com a leitura, vai lá rapaz!”. O enredo e a trama da história não chegam a ser explorados pelo aluno.

No evento *Conectados com a Leitura* do dia 18 de maio, o excerto abaixo mostra que também nesse dia, a professora Simone priorizou alguns aspectos informativos, práticos e utilitários e não abordou os aspectos literários em sua interação com os alunos.

CONNECTADOS COM A LEITURA de 18/05/2012:

T	Professora	Alunos
1	Então vem apresentar o livro, gente. [...] então vamos ouvir gente. Ô Irene, fala alto, eu vou sentar pra cá (?).	
2		Irene: Eu peguei...
3	Eu quero ouvir daqui!	
4		Irene: Eu peguei “O homem de mar”, o autor é Rodolfo Castro, editora Lemos, ele fala assim que esse homem ele dormia na praia, todo dia que ele acordava ele ia pro mar, ele sempre brincava com... ahh ficava brincando com os peixinhos do mar, ele dormia e ele gostava muito de... ficar no mar, ele montou uma barraca pra ele no mar não na praia.
5	E ele sobrevivia como? Ele era aposentado será?	
6		Irene: Não, sei lá, vivia normal.
7	E onde que ele arranjava comida, não dá uma dica não? Então ele era apaixonado com o mar! Eee qual o conceito que você deu pra ele?	
8		Irene: Ótimo!
9	E você sugere que os colegas então peguem o livro?!	
10		Irene: [Confirmou balançando a

		cabeça].
11	Ele é um livro assim muito escrito ou menos escrito?	
12		Irene: Muito escrito.
13	Então tá bom. Tá aí o desafio... ok! Irene, você está conectada com a leitura, mas a minha voz hoje não está ajudando não. Vou pedir alguém que fala... fala lá Pierre, que a Irene está conectada...	
14		Pierre: Você tá... conectada na leitura!

Simone chama a aluna Irene para sua apresentação, pedindo para ela falar alto. Irene começa e Simone a interrompe pedindo à aluna para falar mais alto. Irene recomeça dizendo o nome da obra, do autor e da editora. A aluna começa a narrar a história em que o personagem, “O homem de mar”, dormia na praia, brincava com os peixinhos, gostava muito de ficar no mar e que ele havia montado uma barraca na praia. Mais uma vez, a pergunta da professora destaca o caráter prático e informativo da leitura. Ela pergunta à aluna se o personagem era aposentado e como ele fazia para sobreviver na praia, como ele arranjava comida; pergunta, ainda, se o livro não dava “uma dica”. A resposta de Irene “Não, sei lá, vivia normal”, mostra que esses aspectos práticos e realistas não eram o foco de interesse da aluna como leitora. Irene parece ter se interessado pelo gosto e desejo do personagem de ficar no mar, de brincar com os peixinhos, de dormir na praia. Nessa interação, Simone não explorou os aspectos literários da narrativa, retomando o padrão interativo de finalização da participação da aluna ao perguntar o conceito que ela dera ao livro.

A aluna Irene, em seu tempo (MACHADO e CORRÊA, 2010, p. 108) e faixa etária, não estava preocupada com aposentadoria, trabalho ou em relacionar os recursos de sobrevivência à história do “homem de mar”.

Irene deu o conceito ótimo e Simone pergunta: “E você sugere que os colegas então peguem o livro?!”. Essa pergunta da professora, após a avaliação da aluna,

parece querer confirmar a conceituação feita por Irene, uma vez que o livro não correspondeu à expectativa de realismo e pragmatismo que a professora privilegia. Por que Irene não iria sugerir que seus colegas lessem, uma vez que ela considerava o livro “ótimo”? Na sequência, Simone pergunta se o livro era muito escrito ou pouco escrito. Como Irene diz que é muito escrito, a professora conclui que está ali um “desafio”: ler livro com muito escrito.

De acordo com Colomer (2003, p. 92),

se as crianças entram em contato com a literatura através dos livros infantis e juvenis, é necessário pensar que tipo de aprendizagem é esse, que tipo de texto supõe e que relação há entre os textos literários destinados às crianças e o conjunto do fenômeno literário.

Que tipo de aprendizagem estaria sendo esperado de Irene? Ela precisaria demonstrar em sua apresentação que se preocupara com os recursos de sobrevivência do “homem de mar”?

No excerto abaixo, os aspectos literários também não foram trabalhados pela professora Simone. O aluno Geraldo demonstra interesse pela narrativa literária e os aspectos práticos e escolares são novamente priorizados.

CONNECTADOS COM A LEITURA de 18/05/2012:

T	Professora	Alunos
38		Alunos: Conectado com (na) a leitura!
39	Vai lá Geraldo.	
40		Geraldo: Eu li o livro “A pedra dos desejos”, autor Steve Smallmon, editora Ciranda Cultural. Ele conta a história de um tatu que morava perto de um lago, mas ele não tinha nenhum amigo. Um dia, ele estava dormindo, e chegaram um macaco, um flamingo, e um rato e pôs (?). Aí...
41	Flamingo, viu gente, qual que é o flamingo aí? Mostra pros meninos...	
42		Geraldo: É o rosa!
43	É o rosa... (?) o ratinho e o tatu tá tão engraçado aí, vai.	
44		Geraldo: Aí, o rato não sabia nadar,

		ele sentou em cima do tatu pensando que fosse uma pedra e pediu que tivesse um lago rasiinho, de noite o tatu construiu uma (?) pra ele e todo mundo começou a pensar que era uma pedra do desejo.
45	E esse livro aí é de aventura como você gosta? Você gosta de livro de aventuras. Teve aventuras como você gosta?	
46		Geraldo: Não, nem tanto.
47	Mas mesmo assim você gostou do livro?	
48		Geraldo: Gostei. Eu dei conceito ótimo.
49	Conceito ótimo! Então você sugere que os colegas leiam o livro?	
50		Geraldo. Sugiro.
51	Parabéns, Geraldo, conectado com a leitura.	
52		Alunos: Conectado com a leitura.

Como os alunos que o precederam, Geraldo inicia sua apresentação dizendo o nome da obra, o autor e a editora. Em seguida, ao narrar a história e mencionar um dos personagens (o flamingo) tem sua narrativa interrompida pela professora. Simone solicita que ele mostre para os colegas qual animal na ilustração era o flamingo. Geraldo continua sua narrativa até que Simone pergunta se o livro era de aventura como ele costumava gostar. Geraldo diz que “não, nem tanto”. Simone pergunta: “Mas mesmo assim você gostou do livro?”. O aluno diz que sim e que dera conceito ótimo. Nesse evento interacional, quando a professora diz “mesmo assim”, ela parece se surpreender com o fato de o aluno gostar de outros gêneros literários e que, para Simone, o gosto do aluno seria restrito a livro de aventuras. Geraldo responde para Simone que gostou do livro e que dera conceito ótimo. A professora reafirma a conceituação do aluno e pergunta se ele sugere que seus colegas leiam o livro; Geraldo responde que sim. Nesse momento, Simone parabeniza o aluno e diz que ele está conectado com a leitura. O fato de Simone dizer que o aluno está conectado com a leitura é recebido pelos alunos como um sinal de que eles também devem dizer *Conectados com a Leitura*, e que aquele evento interacional estaria terminando para que se começasse o próximo.

CONECTADOS COM A LEITURA de 18/05/2012:

T	Professora	Alunos
53		Marjore: Eu peguei o livro "Todo Pererê" de Ziraldo, editora Salamandra, eu gos... eu achei ele legal, engraçado, porque, como que, porque o Saci no time de futebol e ele chuta a bola e faz vários gols, mas ele tem uma perna só, aí eu achei engraçado! Pra ele entrar...
54	P: Com uma perna ele faz mais gols, se ele fosse na televisão ele ia se, acabar, né.	
55		Marjore: Aí ele vai até pra copa do mundo...
56	P: Aí ó gente quem gosta de futebol aí, ó. Marjore qual que foi o conceito que você deu pra ele...	
57		Marjore: Aqui é que ele também solta os passarinhos todo que o...
58	P: Que tinha onde?	
59		Marjore: Ficava preso por um... pelo pai da... esqueci... tudo, aí ele fala tudo pela liberdade!
60	P: Tudo pela liberdade... liberdade ou morte, né? Soltou os passarinhos. Conceito?	
61		Marjore: Ótimo!
62	P: Tá, Fernando, você quer falar o que meu amor?	
63		Fernando: Eu tenho esse livro lá em casa...
64	P: E você já leu ele todo?	
65		Alunos: (?)
66	P: e deve ser bom demais...esse é o volume um, já tem o dois na biblioteca? Você já olhou? E é uma história toda o quê? Toda...	
67		Alunos: Quadrinhos...
68	P: Em quadrinhos. Super legal, né?	
69		Aluno: Que conceito você deu?
70	P: O conceito que você deu foi ótimo, né? Então parabéns, Marjore, conectada na leitura!	
71		Alunos: Conectada na leitura.
72	P: Vamos lá, dona Eliana.	

Neste evento, a aluna Marjore inicia a apresentação informando o nome da obra, o autor e a editora e já declara que gostou do livro, por tê-lo considerado legal e engraçado. Começa a descrever uma passagem que ela supôs engraçada e a professora comenta que, se fosse na televisão, o personagem "ia se acabar". Simone propõe um diálogo com o mundo real dos jogadores de futebol e Marjore diz que o personagem vai até para a copa do mundo. Simone, em seguida, indica o livro

aos alunos que gostam de futebol e já pergunta o conceito que Marjore atribuiu ao livro. Ao perguntar pelo conceito, a professora sinaliza linguística e contextualmente, o momento interacional de finalizar o relato da aluna e passar para a apresentação do próximo aluno. Mesmo com a sinalização da professora, Marjore demonstra interesse pela obra e começa a descrever uma passagem em que o personagem Maluquinho solta os passarinhos. Simone pergunta a Marjore onde estavam os passarinhos. Quando Marjore responde, narrando a passagem do livro, Simone a interrompe novamente, fazendo uma relação da obra literária com o texto sobre a Independência do Brasil trabalhado na aula de História. Nesse instante, a professora insiste em perguntar o conceito que a aluna atribuíra ao livro. Os aspectos literários da obra não foram explorados pela professora em suas falas, o que não abriu espaço interacional para o deleite, a fruição dos elementos estéticos da obra literária em discussão. Tendo sido sinalizado, por Simone, o fechamento da interação, Marjore atribuiu o conceito ótimo para o livro.

Repentinamente, o aluno Fernando levanta a mão pedindo para fazer um comentário, dizendo que ele tinha, em casa, o livro que Marjore apresentou. Simone pergunta se o aluno já o tinha lido todo, questionamento que evidencia sua opinião de que o livro é para ser lido na íntegra, como discute contrariamente Pennac (2008), ao declarar que ao leitor também é dado o direito de não terminar um livro, caso assim o deseje.

Em seguida, ela comenta que esse era o volume 1 do livro e pergunta se os alunos já olharam se havia os dois volumes na biblioteca. Ao mesmo tempo em que Simone incentiva a leitura, ela não discute com os alunos sobre ler ou não ler uma série ou sequência de livros de uma coleção. Os alunos poderiam inferir que toda vez que eles pegassem um livro que tivesse, por exemplo, uma sequência, a

começar pelo volume 1, eles teriam que ler o volume dois, três etc. Esse poderia ser também um fator desmotivador para a leitura dos alunos. Simone percebe que o livro era uma história “toda” em quadrinhos e chama a atenção dos alunos para essa característica. Por fim, confirma o conceito dado por Marjore e passa a apresentação para outro aluno.

No excerto a seguir, a aluna Eliana não tem a oportunidade de contar a história do livro para seus colegas. Nem a professora, nem a aluna, exploram os aspectos literários da obra.

CONECTADOS COM A LEITURA, de 18/05/2012:

T	Professora	Alunos
73		Eliana: Eu peguei o livro “O Menino Maluquinho”, da editora Melhoramentos, e o autor Ziraldo.
74	P: Ah esse livro é ótimo, ãh...	
75		Eliana: Eu gostei dele porque ele fala sobre as aventuras do Maluquinho, ele fala sobre ele, como ele é...
76	P: Falou que ele tinha fogo aonde?	
77		Eliana: No rabo.
78		Alunos: [risos]
79	P: é, no rabinho dele tava pegando fogo, né. De tão levadíssimo. Conta uma levadeza que ele fez aí.	
80		Eliana: Ele... ah um tanto!
81	P: Quando pensava que ele tava num lugar ele tava aonde? Num outro lugar. Ele não parava em lugar nenhum, gente. ãh, isso é um menino hiperativo.	
82		Eliana: Meu conceito foi ótimo!
83	P: Ótimo, ó gente. Porque Eliana está...	
84		Alunos: Conectada com a leitura.

A aluna Eliana começa sua apresentação dizendo que pegou o livro “O Menino Maluquinho”, fala o nome da editora e o autor. Simone a interrompe e já conceitua o livro dizendo que “esse livro é ótimo”. Nesse evento interacional, a aluna Eliana só tem a oportunidade de dizer, em relação a sua leitura, que tinha gostado do livro porque o livro falava sobre as aventuras do Maluquinho. Em seguida, como

Simone já conhecia o livro, ela faz uma pergunta e comentários sobre as passagens do livro. A aluna Eliana confirma a conceituação da professora e diz que o conceito dela também era ótimo, finalizando, assim, a interação.

Uma possível hipótese para a brevidade dessa interação pode estar associada à quebra do padrão interacional pela professora; Simone anuncia, bem no início da interação, que o referido livro era “ótimo”, cuja pista de contextualização sinaliza à aluna que sua avaliação do livro ficou condicionada ao posicionamento da professora em relação ao conceito da obra. Pelas análises feitas até o momento, o padrão de encerramento das interações com a requisição do conceito dado pelo(a) aluno(a) ao livro em discussão parece direcionar os eventos. No caso desse evento em particular, a apresentação do conceito de Simone no início da interação anunciou, por assim dizer, que a avaliação da aluna estava condicionada à sua, o que deve ter levado a aluna a inferir que o evento seria breve e sem maiores explorações da obra como literatura.

Na sequência das apresentações deste dia, temos o próximo evento.

CONNECTADOS COM A LEITURA de 18/05/2012:

T	Professora	Alunos
88		Alice: Eu peguei “Convivendo com meninas e meninos”, da editora Ática, Guia da criança cidadã, ele tem várias histórias, uma delas fala da, do, das meninas e dos meninos, que os meninos têm testículos e as meninas tem ovários.
89	P: Ah.	
90		Alice: É, eu também gostei da parte que a menina gostava do menino e o menino gostava da menina. Só que os dois achavam que nenhum gostava um do outro, aí a menina marcou de encontrar lá no parquinho, só que ela não gostou muito de andar (?) na rua...
91	P: Isso, esse é igual aos “Meninos e meninas” que você pegou Alice?	
92		Alice: É, igual ao da Maísa.
93	P: É, mais o tema, como é abordado, é parecido ou não?	

94		Alice: Não.
95	P: Olha pra você ver que interessante, né. É sobre meninos e meninas mas com diferenças. Qual foi o conceito que você deu? [Glauber chamou a professora e ela respondeu para ele] Só um minutinho!	
96		Alice: Ótimo!
97	P: Ótimo. Taí a sugestão viu gente, outro livro de meninos e meninas. Glauber!	

A aluna Alice começa sua apresentação falando o nome do livro, da editora e não diz o nome do autor. Alice começa a dizer sobre o assunto do livro e da parte que ela mais gostou. Simone a interrompe para perguntar se era “igual” ao livro “Meninos e meninas” que ela já tinha apresentado, ao que Alice responde positivamente, isto é, que era igual ao livro que Maísa apresentou. Simone pergunta sobre o tema: “o tema, como é abordado”; isto é, se era parecido ou não, e Alice responde que não. Simone chama a atenção dos alunos para o fato de que dois livros apresentados pela aluna tratavam do assunto “meninos e meninas”, caracterizando esse aspecto como “interessante”. O fato de a professora ter dito que era “interessante” pode ter influenciado a conceituação da aluna, que só revelou seu conceito pessoal à obra após o comentário de Simone. Alice pode ter atribuído o conceito “ótimo” como forma de confirmar a afirmação da professora que o livro era interessante. A análise da ficha de registro de leitura da aluna Alice mostra que ela sempre dava ótimo para os livros que lia e que a temática dos livros escolhidos parecia corresponder à expectativa da professora Simone.

Ainda na sequência desse evento, a aluna Gabriela apresenta a mesma obra lida por Alice:

CONNECTADOS COM A LEITURA de 18/05/2012:

T	Professora	Alunos
100		Gabriela: O livro que eu peguei (?)
101	P: Desculpa, fala alto porque eu não ouvi.	
102		Gabriela: É o mesmo, “Convivendo com meninos e meninas”

103	P: Ah	
104		Gabriela: Da editora Ática, Guia da criança cidadã. Eu gostei dele que ele conta várias histórias que tipo (?) das meninas e dos meninos.
105	P: Fala um trecho aí...	
106		Gabriela: Que a Ana queria ir pra piscina, e o pai dela não quis deixar, aí ele pergunta, o que você faria se estivesse no lugar dessa menina?
107	P: Ótimo, olha que interessante. Olha que interessante gente! Então é um livro que interage com o leitor, né gente? Se fosse você? Você ia pra piscina ou não ia? Seu pai não deixou. Como que você ia reagir? Legal que a gente precisa refletir sobre isso. Conceito?	
108		Gabriela: Ótimo!
109	P: Você pegou coincidentemente ou vocês duas combinaram de pegar o mesmo livro?	
110		Gabriela: (?)
111	P: Foi legal que vocês puderam trocar ideia, não foi? Tá gente, legal pegar o livro igual o do colega que vocês podem trocar ideias aí. Então, nós temos aí Eliana, e dona Gabriela, conectadas com a leitura! Agora Inácio, ô Inácio, eu acho que você deve pros seus colegas, pra todos eles, pra mim, uma explicação, o quê que aconteceu na quarta feira.	[Continuou em debate com a turma e com Inácio sobre sua ausência na aula de matemática e da atividade na biblioteca. Inácio tinha ficado na quadra com outra turma jogando futebol.]

Gabriela começa sua apresentação dizendo que pegou o mesmo livro que Alice. Além disso, fala o nome da editora, que é um Guia e, como Alice, não cita o(s) autor(es). Gabriela diz que gostou, porque o livro conta várias histórias. Simone pede que a aluna discorra sobre um trecho da obra. Gabriela descreve uma passagem em que a personagem Ana queria ir para a piscina e seu pai não quis deixar; ademais, diz que “ele [o livro/autor] pergunta, o que você faria se estivesse no lugar dessa menina?”. Nesse momento, Simone diz para a turma: “Ótimo, olha que interessante. Olha que interessante gente!”. A ênfase da professora evidenciada na repetição indica um possível interesse nesse tipo de literatura. Simone parece privilegiar e legitimar os aspectos informativos e instrucionais do texto literário. No caso específico desse evento interacional, Simone analisa o questionamento do livro reproduzindo-o para a turma e convidando os alunos a refletirem sobre como reagiriam caso fossem questionados: “Se fosse você? Você ia pra piscina ou não ia?”

Seu pai não deixou. Como que você ia reagir? Legal que a gente precisa refletir sobre isso.” Os valores, juízos e concepções morais de Silvana parecem se materializar em seu discurso para disciplinar e doutrinar seus alunos. Simone pergunta a Gabriela qual foi o conceito que ela dera ao livro. Gabriela atribuiu o conceito ótimo, aceitando e confirmando, dessa forma, a análise da professora.

A análise e interpretação de eventos interacionais dos dois primeiros dias de registro e construção dos dados do evento *Conectados com a Leitura* me levou a refletir sobre quais seriam as principais temáticas tratadas nos livros lidos pelos alunos. Eles estariam atendendo à expectativa da professora Simone? A extensão ou duração das interações teria alguma relação com a temática das obras? Para responder a essas perguntas, retornei ao esquema de Wolcott (1994) para estudar os tipos de interações que as apresentações dos alunos promoveram.

4.1.2 Que tipo de interação essas leituras promoveram?

Neste tópico, apresento uma análise quantitativa utilizada para identificar, através dos eventos interacionais, os tipos de interação que as apresentações realizadas pelos alunos em interação com a professora promoveram. Essa análise possibilitou-me identificar quando e quais as temáticas eram mais discutidas, e quais os aspectos eram mais ou menos explorados pela professora Simone.

Para obter uma visão ampla e global de todas as interações dos 10 eventos *Conectados com a Leitura*, elaborei uma planilha em Excel, que nomeei de Quadro de identificação de recorrências – Quadro 13. Para confeccionar essa planilha, importei para ela todas as interações dos 10 eventos *Conectados com a Leitura* que estão descritos no Quadro 05 – Esquema de Wolcott. Ao importar as interações, procurei

alinhar diariamente os blocos de interações, evento por evento, considerando e respeitando as alterações e transições nos eventos interacionais (EI).

Foi necessária, para a impressão deste quadro (com fonte Times New Roman, tamanho 11), a utilização de 04 folhas de papel do tamanho A zero, a mesma utilizada em plantas de engenharia. Isso se deveu ao tamanho final da planilha, que, após o transporte da transcrição de todas as interações dos eventos *Conectados com a Leitura*, atingiu essa grande proporção.

Em cada coluna que recebe o título evento Conectados 1, 2, 3,..., 10, lancei a data do evento, o horário de início, alguns comentários para contextualização da abertura do evento e, em seguida, as colunas com a identificação do evento interacional (EI), que dependeram da quantidade de apresentações dos alunos em cada dia e, ao lado, as interações da professora com os alunos nas respectivas colunas.

O Quadro 13, em tela, é uma representação reduzida do quadro original, tendo sido colocado aqui como ilustração de como foi feita a organização dos dados a serem analisados nesta parte. Essa forma de organização dos dados no Quadro 13 levou-me a identificar os eventos interacionais e compará-los, no que se refere às suas extensões e durações.

Quadro 13 – Identificação de recorrências nos eventos¹²

IDENTIFICAÇÃO DE RECORRÊNCIAS NOS EVENTOS											
EVENTO CONECTADOS	EVENTO CONECTADOS	EVENTO CONECTADOS	EVENTO CONECTADOS	EVENTO CONECTADOS	EVENTO CONECTADOS	EVENTO CONECTADOS	EVENTO CONECTADOS	EVENTO CONECTADOS	EVENTO CONECTADOS	EVENTO CONECTADOS	EVENTO CONECTADOS
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		
14/05/2012	18/05/2012	21/05/2012	23/05/2012	25/05/2012	18/06/2012	25/06/2012	29/08/2012	04/09/2012	11/09/2012		
08:15 INÍCIO DO	07:28 INÍCIO DO	08:10 INÍCIO DO	08:38 INÍCIO DO	09:25 INÍCIO DO	07:28 INÍCIO DO	07:15 INÍCIO DO	07:25 INÍCIO DO	09:28 INÍCIO DO	08:45 INÍCIO DO		
EVENTO	EVENTO	EVENTO	EVENTO	EVENTO	EVENTO	EVENTO	EVENTO	EVENTO	EVENTO		
Comentário	Comentário	Comentário	Comentário	Comentário	Comentário	Comentário	Comentário	Comentário	Comentário		
EI	EI	EI	EI	EI	EI	EI	EI	EI	EI	EI	EI
Prof ^o	Prof ^o	Prof ^o	Prof ^o	Prof ^o	Prof ^o	Prof ^o	Prof ^o	Prof ^o	Prof ^o	Prof ^o	Prof ^o
Alunos	Alunos	Alunos	Alunos	Alunos	Alunos	Alunos	Alunos	Alunos	Alunos	Alunos	Alunos
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Interações	Interações	Interações	Interações	Interações	Interações	Interações	Interações	Interações	Interações	Interações	Interações
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
...

¹² Não foi possível reproduzir aqui a planilha construída em tamanho maior e preservar todos os eventos nela registrados. Porém considerei importante dar ao leitor uma visão geral do que foi registrado nessa fase do estudo. Dentre os campos utilizados destaco: as colunas de cada evento *Conectados*, com todos os eventos interacionais que aconteceram nele.

Para compreender a estrutura dos eventos interacionais, selecionei as interações e, de forma comparativa, estabeleci uma correspondência de extensão e de quantidade de trocas de turnos de fala (cf. MARCUSCHI, 1999) desses eventos. Quantifiquei as trocas de turno de fala de cada apresentação em cada evento interacional do evento *Conectados com a Leitura*. Dessa forma, localizei os eventos interacionais com maior e menor extensão e maior ou menor participação e interações da professora Simone com seus alunos. O propósito dessa quantificação de trocas de turno de fala foi identificar em quais eventos interacionais a professora Simone explorava mais ou menos os aspectos literários, como o deleite, a fantasia, a poesia, a fruição, a imaginação e a arte que os autores utilizaram no jogo com as palavras na construção do texto literário (cf. PAULINO, 2005; 2010; MACHADO; CORREA, 2010).

Identifiquei, ao longo de minhas observações, que a docente explorava mais o conteúdo de algumas obras em detrimento de outras. Em alguns casos, Simone interrompia rapidamente o aluno e convidava o próximo aluno a fazer a apresentação seguinte; em outros momentos, a discussão se prolongava. A partir da comparação possibilitada pela reorganização dos dados, conforme apresentado no Quadro 13, me foi possível evidenciar que, a conversa sobre um livro tinha maior duração quando a temática das obras possibilitava uma abordagem de cunho disciplinar e comportamental. Em contraposição, em obras cuja temática fosse tipicamente literária, o evento interacional apresentava menor quantidade de turnos de fala. Para selecionar as maiores e menores interações, considereei como maiores os eventos interacionais com 30 ou mais trocas de turno de fala; os menores, com 15 ou menos trocas.

O Quadro 14 mostra toda a quantificação que organizada para posterior seleção dos maiores e menores eventos interacionais, e que me permitiu definir um critério para identificar os eventos com maior ou menor extensão:

Quadro 14 – Quantificação das trocas de turnos de fala

Os 10 "Eventos Conectados com a Leitura" observados:					Quant.de trocas de turnos de fala (Marcuschi, 1999)
Nome	Data		Aluno	Livros lidos e apresentados nos 10 eventos	
Conectados 1	14/mai	1	Geraldo	O Segredo da pirâmide	9
		2	Marjore	Jogos, brincadeiras e bagunças do Menino Maluquinho	12
		3	Vivian	Numa noite muito, muito escura	16
		4	Gregório	Os sete camundongos cegos	25
		5	Kleber	Os pequenos e os grandes	16
		6	Maiara	A violência e a não violência	31
Conectados 2	18/mai	7	Irene	O homem de mar	16
		8	Maísa	Os meninos e as meninas	22
		9	Geraldo	A pedra dos desejos	13
		10	Marjore	Todo Pererê	22
		11	Eliana	O Menino Maluquinho	13
		12	Alice	Convivendo com meninas e meninos	12
		13	Gabriela	Convivendo com meninas e meninos	13
Conectados 3	21/mai	14	Irene	Os pais de Samira se separam	46
		15	Vivian	Um sujeito sem qualidades	35
		16	Alice	Deixa que eu faça	19
		17	Gabriela	Quer uma mãozinha - aprendendo sobre colaboração	8
Conectados 4	23/mai	18	Juvenal	A cidade dos lobisomens	39
		19	Gregório	A grande fábrica de palavras	12
		20	Juvenal	Os meninos e as meninas	34
		21	Marjore	Convivendo com a escola	19
		22	Eliana	Convivendo com a escola	12
		23	Raquel	Convivendo com o dinheiro	18
		24	Flávia	Grande Juninho	21
		25	Maiara	Querido diário otário - os adultos podem virar gente?	30
		26	Túlio	O Menino Maluquinho	14
		27	Inácio	Convivendo com a ecologia	22
Conectados 5	25/mai	28	Juvenal	Luísa fala palavra	13
		29	Inácio	Convivendo com a violência	15
		30	Marjore	Convivendo com a ecologia	8
		31	Raquel	Convivendo com as diferenças	17
		32	Eliana	Convivendo com a ecologia	4
		33	Geraldo	Nhac nhac de onde vem a comida	6
		34	Adriana	A guerra do chiclete	6
		35	Irene	Por que economizar água?	9
		36	Gaspar	Edu vê televisão demais	4
		37	Patric	A cidade dos lobisomens	15
Conectados 6	18/jun	38	Vivian	O palhaço e a bailarina	8
		39	Adriana	Contos de encantar	7
Conectados 7	25/jun	40	Irene	A menina, a gaiola e a bicicleta	14
		41	Gabriela	Uma girafa e tanto	4
		42	Alice	O chapuzinho vermelho e o lobo guará	7
		43	Raquel	Firinfim	11
		44	Flávia	Mão que conta história	10
		45	Patric	O caranguejo atrapalhado	13
		46	Gregório	Tem livro que tem	31
		47	Adriana	Acomodem-se queridos	28
Conectados 8	29/ago	48	Maísa	A Pequena Sereia	10
		49	Alice	Falou comigo? Aprendendo sobre atenção	14
		50	Gabriela	O Menino Maluquinho	8
		51	Flávia	Bruxa, bruxa, venha a minha festa!	22
Conectados 9	04/set	52	Marjore	Luana adolescente, lua crescente	11
		53	Maísa	O Rei Artur	13
		54	Geraldo	Boniteza Silvestre	11
		55	Mauro	Avô, conta outra vez?	7
		56	Flávia	O Pequeno Príncipe	15
Conectados 10	11/set	57	Eliana	Carona na vassoura	8
		58	Marjore	Fala sério!	26
		59	Gabriela	Ônibus das estrelas	8
		60	Adriana	Tina - Cuidado com garotas apaixonadas 1	16
		61	Flávia	Jogos, brincadeiras e bagunças do Menino Maluquinho	35
		62	Fernando	As travessuras de um Ogro de talento	14
		63	Gaspar	O menino que carregava água na peneira	14
		64	Maiara	Grão de Milho	9

Dessa forma, organize os eventos interacionais com maior e menor trocas de turno de fala - Quadro 15:

Quadro 15 – Organização dos eventos com maior e menor quantidade de trocas de turnos de fala

	EVENTOS INTERACIONAIS - LIVROS APRESENTADOS	Tocas de Turnos de Fala
Eventos Interacionais com 30 ou mais trocas de Turnos de Fala	Os pais de Samira se separam	46
	A cidade dos lobisomens	39
	Um sujeito sem qualidades	35
	Jogos, brincadeiras e bagunças do Menino Maluquinho	35
	Os meninos e as meninas	34
	A violência e a não violência	31
	Tem livro que tem	31
	Querido diário otário - os adultos podem virar gente?	30
Eventos Interacionais com 15 ou menos trocas de Turnos de Fala	Convivendo com a violência	15
	A cidade dos lobisomens	15
	O Pequeno Príncipe	15
	O Menino Maluquinho	14
	A menina, a gaiola e a bicicleta	14
	Falou comigo? Aprendendo sobre atenção	14
	As travessuras de um Ogro de talento	14
	O menino que carregava água na peneira	14
	A pedra dos desejos	13
	O Menino Maluquinho	13
	Convivendo com meninas e meninos	13
	Luísa fala palavrão	13
	O caranguejo atrapalhado	13
	O Rei Artur	13
	Jogos, brincadeiras e bagunças do Menino Maluquinho	12
	Convivendo com meninas e meninos	12
	A grande fábrica de palavras	12
	Convivendo com a escola	12
	Firinfim	11
	Luana adolescente, lua crescente	11
	Boniteza Silvestre	11
	Mão que conta história	10
	A Pequena Sereia	10
	O Segredo da pirâmide	9
	Por que economizar água?	9
	Grão de Milho	9
	Quer uma mãozinha - aprendendo sobre colaboração	8
	Convivendo com a ecologia	8
	O palhaço e a bailarina	8
	O Menino Maluquinho	8
	Carona na vassoura	8
	Ônibus das estrelas	8
	Contos de encantar	7
	O chapeuzinho vermelho e o lobo guará	7
Avô, conta outra vez?	7	
Nhac nhac de onde vem a comida	6	
A guerra do chiclete	6	
Convivendo com a ecologia	4	
Edu vê televisão demais	4	
Uma girafa e tanto	4	

Como os eventos interacionais com 30 ou mais trocas de turnos de fala totalizavam oito eventos, elegi os oito menores eventos para também serem analisados qualitativamente no próximo tópico deste estudo. Os eventos interacionais de menor extensão e com menos trocas de turno corresponderam às

apresentações dos livros: 1) *Contos de encantar*, 2) *O chapeuzinho vermelho e o lobo guará*, 3) *Avô, conta outra vez?*, 4) *Nhac nhac de onde vem a comida*, 5) *A guerra do chiclete*, 6) *Convivendo com a ecologia*, 7) *Edu vê televisão demais* e 8) *Uma girafa e tanto*. Já os eventos interacionais em que ocorreram mais trocas de turno e de maior extensão foram os eventos de apresentação das obras: 1) *Os pais de Samira se separam*, 2) *A cidade dos lobisomens*, 3) *Um sujeito sem qualidades*, 4) *Jogos, brincadeiras e bagunças do Menino Maluquinho*, 5) *Os meninos e as meninas*, 6) *A violência e a não violência*, 7) *Tem livro que tem*, e 8) *Querido diário otário - os adultos podem virar gente?*

A pista de contextualização utilizada pela professora para a transição de um evento interacional a outro foi o de perguntar para o aluno, que estava apresentando o livro lido, que conceito ele tinha dado à obra. Essa pergunta sinalizava as manobras discursivas de finalização da fala em interação de um evento e o começo de outro, ou seja, de uma nova apresentação.

A análise dessas tabelas e da tabela de recorrências me permitiu considerar que os eventos interacionais que apresentavam maior participação da professora se relacionavam às apresentações de livros em cuja temática Simone poderia explorar o ensino e aprendizagem de atitudes, comportamentos e valores, como podemos constatar na análise qualitativa que apresento no próximo tópico deste capítulo.

4.1.3 Que significados as interações nos eventos *Conectados com a Leitura* desvelaram?

Após identificar as apresentações de livros feitas pelos alunos com maior e menor incidência de trocas de turno e de maior ou menor extensão conversacional,

selecionei para análise e interpretação os 8 maiores e os 8 menores eventos interacionais. A análise desses eventos permitiu-me identificar a construção interacional do significado de “literatura” nos eventos interacionais dessa comunidade. O objetivo dessa análise e interpretação foi o de identificar que tipo de leitura literária, segundo Soares (2006; 2007) e Paulino (2005; 2010), emergiu nos relatos dos alunos em interação com a professora nos eventos *Conectados com a Leitura*.

4.1.3.1 Análise das interações dos oito maiores eventos interacionais

(i) *Os pais de Samira se separam*:

No Evento *Conectados com a Leitura* 3, que aconteceu no dia 21 de maio de 2012, evento interacional 2, a professora Simone aborda com os alunos suas relações familiares, perguntando quais deles eram filhos de pais separados. O livro lido por Irene foi *Os pais de Samira se separam*. Irene conta que os pais de Samira viviam brigando e que a personagem reproduzia em seus brinquedos a atitude dos pais. Nesse evento, Simone relaciona a história fictícia de Samira com a história real de seus alunos. A professora aborda essa temática ao perguntar quem eram os alunos cujos pais são separados. Alguns alunos levantaram a mão e a história de cada um deles foi comentada pela professora. Em um determinado momento desse evento interacional, Simone diz aos alunos que é “legal” pegar aquele livro, mesmo os alunos cujos pais vivem juntos, para que eles possam “entender o quê que acontece quando os pais de outras crianças se separam”:

Simone: “Então gente quem quiser ler esse livro aí Irene, mostra de novo, “Os pais de Samira se separam”, é legal, até pra você ver se a história de Samira se parece com a sua, e quem que o papai e a

mamãe moram junto, até pra entender o quê que acontece quando os pais de outras crianças se separam como aconteceu. Que conceito que você deu pro livro, Irene?

Nesse evento interacional, Simone utilizou a história de Samira para trabalhar com seus alunos suas relações interpessoais, sensibilizando-os a compreenderem uns aos outros. Durante a conversa com os alunos, ela citou acontecimentos particulares de alguns alunos e demonstrou conhecê-los em sua rotina e ambiente familiar.

(ii) A cidade dos lobisomens:

O livro *A cidade dos lobisomens* foi lido por dois alunos, Juvenal, em 21 de maio de 2012, no evento Conectados 3, com 39 trocas de turno de fala, e por Patrick, em 25 de maio de 2012, no evento Conectados 5, com 15 trocas de turno de fala. Apresento, a seguir, a análise do evento interacional que corresponde a apresentação do aluno Juvenal.

Neste evento, Juvenal demonstrou se envolver com a obra e em vários momentos da interação abordou o suspense e o mistério que a trama lhe proporcionara. Considerando os tipos de leitura de Bamberger (1995), a análise da participação desse aluno evidenciou uma leitura literária da obra.

Juvenal: Aí, eles tava querendo capturar o lobisome, mas ele, mas um era lobisome e ele tava disfarçado por enquanto, aí depois no final apareceu um moço lá, aí ele até bateu aqui neles, no lobisome aqui [abrindo o livro]

Em outro momento da interação, Juvenal explora os aspectos do prazer sobre o texto literário e sua trama:

Juvenal: É?! Dava um pouquinho, dava pensamento, eu já queria descobrir rápido quem que era lobisomem, se era o cara que, o primeiro já me apertou, eu tava querendo descobrir rápido

As intervenções da professora Simone, por sua vez, enfatizaram aspectos práticos e de análise das evidências ou sequências de acontecimentos da trama. O tipo de leitura evidenciado nas intervenções da professora aponta para uma leitura informativa.

Simone: Eles quem? Você que, num sei quem que são eles... Eles quem?

Simone: Os dois amigos perseguiram o lobisomem ou os dois amigos disfarçaram de lobisomem?

Simone: E, Juvenal, é um livro maior, mais grosso. Quantas páginas tem o seu livro aí?

Na finalização deste evento, Simone diz para os alunos que quanto mais eles lerem, mais ideias eles terão para escrever; a professora acrescenta ainda que quando ela lê muito, tem muitas ideias.

(iii) Um sujeito sem qualidades:

Nesse mesmo dia, no evento Interacional 3, a aluna Vívian apresentou o Livro *Um sujeito sem qualidades*. A história contava sobre um monstro que era guloso e preguiçoso. Simone, então, pergunta para Vívian:

Simone: Agora, por que que ele chama um sujeito sem qualidades?

Vívian: Porque ele é guloso e preguiçoso.

Simone: Então ser guloso é um defeito?

Vívian: É.

Simon: E preguiçoso também é um defeito?

Inácio: Ele não trabalha e quer comer? Áh!

Vívian: Aí, ninguém professora queria ser amigo dele porque ele tinha essas qualidades.

Simone: Então, viu gente, ninguém queria ser amigo dele, mas ele não se esforçou nem um pouquinho pra melhorar aí no livro?

Com a última pergunta, Simone parece querer mostrar para os alunos que mesmo não possuindo aquelas qualidades, ela esperava que o monstro se

esforçasse para “melhorar”. Nesse trecho, a professora deixa claro que ela enfatiza questões comportamentais que deveriam ser seguidas por seus alunos.

Vívian é questionada sobre o conceito e, como havia atribuído ótimo ao livro, Simone questiona:

Simone: Ahh você achou ele engraçado? Lê um pedacinho aí pra nós então. Qualquer um que você queira ler...

Vívian: Vou ler uma parte... essa aqui ó professora.

Simone: Pode ler.

Vívian: Pode ler tudo?

Simone: Pode, lê alto.

Vívian: “E agora se você prestar bem atenção no que as gralhas cantam quando acordar vai ouvir uma coisa diferente, algo como: Arnaldo, tu és um cara guloso, preguiçoso e solitário, mas isso ninguém acredita, pois, como todos bem sabem, as gralhas são grandes mentirosas.”

Novamente os aspectos literários não são explorados e Simone confirma o nome da editora e já finaliza o evento interacional, passando para a apresentação de outro aluno.

(iv) Jogos, brincadeiras e bagunças do Menino Maluquinho:

O livro *Jogos, brincadeiras e bagunças do Menino Maluquinho* foi lido por duas alunas, Marjore, em 14 de maio de 2012, no evento Conectados 1, com 12 trocas de turno de fala, e por Flávia em 11 de setembro de 2012, no evento Conectados 10, com 35 trocas de turno de fala. Apresento, a seguir, a análise do evento interacional que corresponde à apresentação da aluna Flávia.

Flávia: Eu peguei O livro dos jogos, brincadeiras do Menino Maluquinho, do Menino Maluquinho, do Miguel Mendes Vieira, do autor Ziraldo, Gustavo Luiz. Eu gostei muito desse livro porque fala brincadeiras, conta piadas, e conta algumas trava-línguas. Eu gostei do que tem, do rato roeu a roupa de Roma,

Professora: Trava-língua!

Flávia: Fala. Custo a falar, esse que é muito difícil, e eu gostei muito dele, aprendi mais sobre os jogos, e brincadeiras, tem muitas coisas, bolinha de gude, cavalo de batalha, e o que só fala de bagunças...

Professora: Do menino maluquinho... e nos trava-línguas você tentou falar mesmo quando você prendia a língua você tentava de novo ou você desistia? [Flávia calada] Você tentava ou desistia?

Flávia: Desistia.

Professora: Ah, separa um aí que você achou difícil, aí depois passar pra turma. [Flávia, incompreensível: Pedro pedreiro...] Senta aí Maísa. Trás aí pra eu passar pros colegas... Aí um trava língua aí gente, vão ver! (...) Vamos lá gente! Pedro pedreiro!

Como podemos constatar nesse trecho e também na sequência desse evento, as interações entre professora, a aluna Flávia e os demais alunos concentraram-se na exploração dos trava-línguas. Devido a isso, o evento foi extenso, composto por 35 trocas de turno de fala. Nos anos iniciais do ensino fundamental, os trava-línguas são utilizados para o desenvolvimento de habilidades relacionadas à consciência fonológica, consciência silábica e consciência fonêmica. Nesse evento interacional, ocorreu, segundo Soares (2006), uma certa escolarização da literatura, que, não se restringiu à exploração de um aspecto específico, não desconsiderou os aspectos literários, expressos no uso da linguagem, do estímulo à imaginação e à fantasia, comuns na obra de Ziraldo. A aluna Flávia destacou que gostou de outras temáticas abordadas na obra, ao se expressar da seguinte maneira: *“e eu gostei muito dele, aprendi mais sobre os jogos e brincadeiras, tem muitas coisas, bolinha de gude, cavalo de batalha, e o que só fala de bagunças”*.

(v) *Os meninos e as meninas:*

O livro *Os meninos e as meninas* foi lido por dois alunos, Maísa, em 18 de maio de 2012, no evento Conectados 2, com 22 trocas de turno de fala, e por Juvenal, em 23 de maio de 2012, no evento Conectados 4, com 34 trocas de turno

de fala. Apresento, a seguir, a análise do evento interacional que corresponde à apresentação do aluno Juvenal.

Juvenal: Fessora, eu gostei muito dele, é... que eles começam a ficar brigando, se é menino ou menina, (?), é depois eles começam a ficar apaixonado...

Simone: E você... lendo esse livro, você entende que é legal criança começar a namorar... o que que você pensa sobre isso Juvenal?

Juvenal: Que num tá na idade dele

Simone: Por que que não tá na idade de namorar?

Juvenal: É que... ele tem que aproveitar, brincar

Simone: Isso...

Juvenal: (?)

Simone: Nós vimos isso no livro do Augusto Cury, num foi? Também que ele falou, né?

Juvenal: Aqui... eu gostei mais foi dessa parte... aqui ó...

Simone: Lê pra nós...

Juvenal: “Essa diferença é mágica porque transformou em máximo, e antes era considerado chato e insignificante, é in... inex...plicável. Aí ele fala aqui... cha... chato.

Simone: Muito bem... muito boa essa apresentação... [Servidora da Escola abre a porta da sala]

A leitura dos dois alunos e a intervenção da professora evidenciaram os aspectos informativos da obra. No trecho acima, Simone relaciona a apresentação do aluno Juvenal à leitura que ela fez do livro *As dez leis para ser feliz*, do autor Augusto Cury. Novamente, Simone parece querer ensinar comportamentos e atitudes para seus alunos, deixando de abordar os aspectos literários nas apresentações. Quando Simone pergunta para Juvenal diante da turma, “E você... lendo esse livro, você entende que é legal criança começar a namorar... o que que você pensa sobre isso Juvenal?”, ela espera um posicionamento do aluno que corresponda ao que já havia ensinado através da leitura do livro do Augusto Cury.

Juvenal ainda apresenta a passagem que mais gostou, dizendo da magia transformada em máximo o que antes era considerado insignificante. Essa construção textual apresentada pelo aluno em sua leitura não foi explorada e o evento foi interrompido com a entrada de uma servidora da escola na sala de aula.

Na apresentação da mesma obra, feita por Maísa, no dia 18/05/2012, Simone chama a aluna para iniciar sua apresentação e os demais alunos anunciam, em alta voz, que a colega está “Conectada com a leitura”. Maísa começa falando o nome da obra, da autora e da editora e já informa que não gostou do livro. Maísa justifica que não gostou narrando uma passagem do livro em que um homem manda alguém ficar de joelhos e a mulher não sabe se foi ela ou um cachorro. Simone então fala com a aluna: “Uai, só por isso que você não gostou dele, quer dizer que essa parte aí detonou com o livro todo? Mas não tem nem um negócio aí que você achou legalzinho não?”. Com essa fala, Simone discorda da classificação de Maísa e parece demonstrar que a aluna deveria encontrar algo que ela gostasse no livro. Como a aluna mantém sua classificação, a professora parece insistir em localizar algo que fosse “legalzinho” e pergunta para Maísa o que o livro apontou sobre diferenças entre meninos e meninas. Maísa fala para Simone acerca das diferenças que o livro aponta sobre meninos e meninas. Simone interpreta as diferenças narradas por Maísa e pergunta qual o conceito que Maísa dera para o livro. Maísa então dá o conceito “Bom”, mesmo não tendo gostado do livro.

No capítulo 3, informei que os alunos têm, como opção de conceito na ficha de registro de livros lidos, as seguintes classificações: “Ótimo”, “Muito bom” e “Bom”. A ficha de leitura não apresenta o conceito “ruim” ou “não gostei”. Tal constatação, associada à classificação de Maísa para o livro apresentado nesse evento, sugere que os alunos têm que considerar os livros lidos no mínimo “Bons”. Pennac (2008)

apresenta, dentre os “direitos do leitor”, até mesmo “o direito de não ler”. No caso em tela, Maísa não teria o direito de não gostar? Esse direito não estava expresso na ficha de leitura e parece que não poderia ser praticado nas interações.

Simone pergunta para Maísa se ela aconselha que os colegas leiam ou não o referido livro. Maísa diz que não, ao que Simone discorda e sugere que a turma pegue o livro assim mesmo, “só de picardia”, para verem se é bom mesmo. De acordo com Colomer (2003), os leitores infantis e juvenis devem ter a possibilidade de posicionar-se, imaginar, criar e rever valores e modelos de comportamentos sociais. Simone ainda pergunta quem mais pegou o livro; ao identificar a aluna Maiara, que também pegou o livro, pergunta-a se ela também achou o livro “assim”. Maiara corresponde à expectativa da professora, ao que ela, então, afirma sua posição para a turma, dizendo: “Vocês tão vendo. Então tem opiniões divergentes aí! Muito bem, conectada com a leitura”. Simone finaliza, nesse momento, o evento interacional com Maiara e passa para a apresentação de Geraldo. Os critérios de classificação das obras lidas não foram mencionados durante o período das observações e o único registro encontrado estava na ficha de leitura, ou seja, as categorias: “Ótimo”, “Muito bom” e “Bom”.

Constatei que Maísa ficou desconcertada, tinha fechado o livro e manifestado a intenção de se assentar e retornado à frente da sala enquanto sua professora e Maiara interagiam. “O direito de não gostar”, um dos direitos do leitor discutidos por Pennac (2008), parecia não ser legítimo naquele contexto da sala de aula da professora Simone.

(vi) *A violência e a não violência:*

A aluna Maiara, no evento Conectados 1, do dia 14/05/2012, apresentou o livro *A violência e a não violência*. Esse evento interacional teve 31 trocas de turnos de fala. A análise da apresentação da aluna evidenciou que ela buscou, em sua leitura, extrair informações do texto. A intervenção da professora Simone também explorou o caráter informativo da leitura. No excerto abaixo, Simone explora os tipos de violência e informa aos alunos que existem outros tipos, além da agressão física.

Simone: Ah viu gente falou de uma atitude de violência diferente da agressão física, que ela fez, contando que a mulher na padaria vendia o pão de queijo pras pessoas que ela não conhecia velhos e guardava o pão de queijo novinho pras pessoas queridas, né? Isso era um tipo de violência... que tipo de violência? Ela batia em alguém?

Maiara: Não.

Patrick: Era gula!

Simone: ãAh

Patrick: era Gula!

Simone: Gula ??? Mas que tipo de violência que é? Ela só vendia o melhor para os amigos dela... qual que é esse tipo de violência?

Kleber: Éhhhh

Inácio: Ganância, professora!

Gaspar: Injustiça.

Simone: Ela era egoísta! Que mais... que ela atendia as pessoas de outra forma...

Gregório: Pras pessoas que não eram amigos dela ela dava qualquer coisa... pra pessoas dela ela dava as coisas boas...

Simone: Que o, que o Gaspar falou, né. Acaba sendo uma forma de injustiça... e aí Gaspar?

Gaspar: ...

Simone: Aqui ela tá falando de uma outra forma de violência, violência física, violência física implica em? contato, né gente? Lembra que nós já falamos sobre isso, quando a gente machuca a pessoa sem precisar tocar nela, quando a gente deprecia a pessoa, né? É isso aí... Igual nós temos lá no nosso quadro aqui de comportamentos, né? Qual, que... a menina que machucava os colegas, a nervosinha?

Alunos: Com a língua! [vários]

Simone: Com a língua! E a gente machuca as pessoas com a nossa língua! E dói mais, por às vezes demora pra cicatrizar, né? (?) quer fazer um comentário querida?

Maiara: O conceito que eu dei pra ele foi ótimo.

Quando Simone pergunta aos alunos sobre que tipo de violência a personagem da história tinha praticado, os alunos relacionam a atitude da menina ao pão de queijo e dizem que fora gula e ganância. Simone aceita a colocação dos alunos e diz que “ela era egoísta”. O aluno Gaspar diz que foi injustiça demonstrando ter compreendido a atitude da personagem na trama. Simone considera o que Gaspar falou e retorna para a distinção dos tipos de violência.

A temática tratada na obra lida por Marjore parece ter interessado à professora que teve a oportunidade de trabalhar com seus alunos aspectos relacionados a disciplina, comportamento, valores e atitudes. Esse interesse fica claro quando a professora diz para os alunos: “É isso aí... Igual nós temos lá no nosso quadro aqui de comportamentos, né?”.

As intervenções de Simone abordam a compreensão dos alunos sobre atitudes, comportamentos e sobre os tipos de violência. Simone relaciona a violência verbal com o quadro de comportamentos que ela elaborou para os alunos e que estava afixado no mural da sala. Simone diz: “Lembra que nós já falamos sobre isso, quando a gente machuca a pessoa sem precisar tocar nela, quando a gente deprecia a pessoa, né? É isso aí... Igual nós temos lá no nosso quadro aqui de comportamentos, né? Qual, que... a menina que machucava os colegas, a nervosinha?”. Os alunos respondem: “Com a língua”. Simone chamou a menina da história de “a nervosinha”, termo que não tinha aparecido na narração de Maiara. Simone continua: “Com a língua! E a gente machuca as pessoas com a nossa

língua! E dói mais, por às vezes demora pra cicatrizar, né? (?) quer fazer um comentário querida?”. Ao ser interrogada se queria fazer um comentário, Maiara já atribui o seu conceito.

Essa atitude de Maiara parece demonstrar que a aluna já havia compreendido a organização do evento e que o momento de se atribuir o conceito era o momento de finalização do evento interacional e passagem para a apresentação de outro aluno. Maiara entendeu a organização do evento em virtude do padrão interacional estabelecido pela professora: toda vez que ela pergunta “mais um comentário?”, é chegado o momento do conceito ao livro. As falas em interação estabeleciam o padrão e, conseqüentemente, a organização do evento. A aluna interpretou a pergunta de Simone como uma pista de que seria um momento propício ao fechamento do seu turno para fazer a transição para outro aluno. Isso é um ponto relevante para a análise dos dados: por meio da pista de contextualização (GUMPERZ, 2002) que instaura o fechamento do turno de fala (pedido de atribuição do conceito) após uma discussão, breve ou longa, da professora acerca do livro apresentado, os alunos já inferiram que se trata do momento de encerrar a fala e finalizar o evento.

Neste evento interacional Simone explorou os aspectos comportamentais e de conduta da personagem para relacioná-los ao quadro de comportamentos da turma 22A que estava afixado na frente da sala. Segundo Corrêa (2012, p.93),

o maior problema que percebemos com relação à leitura dos livros na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental é o uso do texto literário como um livro para “aprender coisas”, tornando a literatura um texto utilitário. Trata-se, portanto, do que a Profa. Magda Soares chamou de “escolarização inadequada” da leitura literária: a literatura chega à escola como pretexto para se ensinar conteúdos como ortografia ou até mesmo para se ensinar hábitos de higiene, conceitos das ciências e coisas do tipo. (CORRÊA, 2012)

(vii) *Tem livro que tem*:

O livro *Tem livro que tem* foi lido pelo aluno Gregório e apresentado no evento Conectados 7, no dia 25/06/2012. Esse evento teve 31 trocas de turno de fala. A apresentação do aluno evidenciou seu interesse pelos aspectos literários da obra, mas as intervenções da professora Simone exploraram os aspectos informativos do texto. O aluno começa a contar sobre a magia que os livros nos permitem vivenciar, quando diz:

Gregório: eu gostei mais dessa parte / que o livro faz / fala de uma pessoa diferente / um dia ela é Maria / e no outro é José / aí todas páginas fala que / que o livro / que tem o livro que tem / é tem livro que nos faz rezar / tem livro que conta carneirinho / tem que faz sentir grande / tem disso tudo

Simone o questiona sobre como era aquilo de um dia a pessoa ser homem e no outro ser mulher:

Simone: Tem gente que faz detetive, né? Tem gente que esconde / quando a história é muito pesada, né? E como assim? A pessoa, um dia ela é Maria e outro ela é José? Um dia ela é mulher, no outro ela é homem?

Alunos: [risos]

Professora: Como é que é? Explica pra nós...

Gregório: Eu acho, se ela... / é como cada história / tá citando ela como uma história

Professora: Ah, quer dizer / cada dia / é de acordo com a história que ela lê / um dia por exemplo / ela tá mais delicada / outro dia ela tá mais brava / de acordo com a história, né? / ela veste o personagem, não é isso?

Gregório: Hã hã [concordando], aqui...

Professora: interessante...

Gregório: Um dia de Maria / um dia de José

Professora: e seu, a ilustração de Maria está como?

Gregório: Ah?

Na sequência dessa interação, Simone procura explorar a compreensão de Gregório em relação ao fato de o personagem ser Maria num dia e, no outro, ser José, ao perguntar:

Professora: O dia que ela é Maria / como é que tá a ilustração / do personagem?

Gregório: Ela coloca uma calça mais clara que o sol

Professora: Aí o dia de José...

Gregório: Ela tá com uma calça cheia de florzinha e com um sapato de / um sapato lá diferente

Professora: Ah, tá! [riso] Mais velhinho

Nessa interação, Simone conduz o aluno a reconhecer o seu papel de leitor que se envolve com a trama e se personifica para fazer parte do enredo, quando pergunta: “Ah, quer dizer / cada dia / é de acordo com a história que ela lê / um dia por exemplo / ela tá mais delicada / outro dia ela tá mais brava / de acordo com a história, né? / ela veste o personagem, não é isso?”. O aluno não compreende a argumentação de Simone, que, então, prossegue e passa a explorar a ilustração, transferindo, assim, o foco do leitor para os personagens da obra.

Quando o aluno atribui o conceito “bom”, Simone o questiona acerca do porquê de tal conceituação. Observei que sempre que os alunos atribuíam um conceito diferente de “ótimo”, eles tinham que justificar as razões que os levaram a realizar a conceituação.

Gregório: O conceito eu dou bom!

Professora: Ah, mas por quê?

Gregório: É porque eu achei o livro tinha coisas mais / que fazia tudo as coisa

Professora: mas pelo título dele / qual que é o título?

Gregório: Tem livro que tem... mágicas.

Professora: Ah você imaginou, né você / que mais que você imaginou? Ô gente muito legal também, quando a gente pegar o livro

/ a gente vê o título / a gente fica imaginando um monte de coisa né? Esse livro tem isso! Tem vez que te surpreende. E tem vez que... decepciona, né? Ok! Você tem uma expectativa, muito bom Gregório, quem quiser saber desse livro se ele é mesmo bom... ou não. Se vocês concordam mesmo com isso, tá, só pegando / pra ler, tá? Vamos lá dona Adriana, conectada com a leitura, igual o Gregório que também está conectado com a leitura.

(viii) Querido diário otário - os adultos podem virar gente?

No evento Conectados 4, do dia 23/05/2012, a aluna Maiara apresentou o livro *Querido Diário Otário: Os adultos podem virar gente?*, com 30 trocas de turnos de fala.¹³ A aluna Maiara demonstrou, em sua apresentação, interesse pelos aspectos literários da obra, embora as intervenções de Simone tivessem explorados os aspectos informativos. No trecho da interação, podemos perceber o interesse da aluna pelo enredo, seu envolvimento com o humor proporcionado pelo tema do livro:

Maiara: O livro que eu li foi Querido diário otário: Os adultos podem virar gente? Gilberto... éhh editora Fundamento. É um livro que ele fala de várias coisas, ele fala de uma menina que descobre que a tia dela tá tendo um encontro de noite. Aí ela fica torcendo pra todo dia o cachorro dela fedido dá um... soltar um peido no quarto dela pra ela poder dormir na sala

Aluno: Brigado!
Alunos: [risos]

Simone: O livro já deve até feder quando você abre as páginas, né?

Maiara: [rindo] pra ela poder dormir na sala. Porque ela fala assim que quando que ele peida lá, incha o quarto dela todo

(incompreensível)

Simone: e usa essa palavra mesmo?

(incompreensível)

Simone parece estranhar o vocábulo utilizado no livro e pergunta a Maiara se no livro estava escrito “peida”:

¹³ Nesse dia, a turma estava agitada e, em alguns momentos, não consegui identificar o aluno que falou. Além disso, a gravação em áudio registrou alguns turnos de fala que se apresentaram incompreensíveis.

Simone: qual palavra que ela usa no lugar dessa aí que você falou...

Maiara: be-a-gle

Professora: Áhh

(incompreensível)

Maiara: be-a-gle

Simone: Isso é som... traz aí pra eu ver

Simone: é bígou.. não é a marca do cachorrinho, a raça do cachorrinho?

(incompreensível)

Maiara: Não! É o que ela usa mesmo.

Aluno: Porque ela queria...

Aluno: Porque ela queria...

Maiara respondeu à pergunta da professora, buscando no texto uma palavra que ela não compreendera, “beagle”; a professora tenta identificar a palavra que Maiara apresentou e a aluna, como forma de continuar a interação, diz a parte que mais gostou:

Maiara: é, a parte que eu mais gostei foi essa parte aqui ó, que ela deu muita comida pra ele pra ele soltar, pra ela escutar a conversa da tia dele, dela com a mãe dela, e ela fala assim: e lembra de ficar bem longe da bunda dele.

Alunos: [risos]

Simone: Conceito?

Maiara: Ótimo!

Quando a aluna fala a palavra “bunda”, a professora parece querer encerrar a apresentação, pois pergunta imediatamente o conceito que Maiara dera para o livro.

4.1.3.2 Análise das interações dos oito menores eventos interacionais

Uma macroanálise das apresentações com menor incidência de trocas de turno de fala, de 4 a 7 trocas, e de menor extensão conversacional, mostrou que dos oito eventos interacionais selecionados para este propósito, em seis eventos os alunos demonstraram interesse por aspectos literários e as intervenções da professora exploraram aspectos informativos dos textos. Em duas apresentações, dos livros *Nhac, nhac, de onde vem a comida* e *Convivendo com a ecologia*, os alunos e a professora discutiram aspectos apenas informativos. Apresento, a seguir, a análise de cada um desses oito eventos interacionais.

Para a visualização da extensão do evento interacional, a apresentação dos alunos foi transcrita em sua totalidade, contemplando, assim, todas as trocas de turno, da abertura ao fechamento do evento interacional, uma vez que se tratam de eventos bem menores, em termos de turnos de fala. Para que essa visualização contemplasse todo o evento interacional, cada apresentação será disponibilizada no formato de um quadro, com o título do livro à esquerda de modo a identificar o evento interacional relacionando-o à obra apresentada:

(i) Contos de encantar

O livro *Contos de encantar* foi apresentado pela aluna Adriana, em 18/06/2012, no evento Conectados 6, e teve 7 trocas de turnos de fala.

Os Contos de encantar		Adriana: Eu li Os contos encantados(...) [baixo]
	Professora: Não ouvi, dá pra você voltar por favor, fala mais alto, porque o barulho lá de fora, do carro, atrapalha a gente ouvir aqui atrás	
		Adriana: Eu peguei o livro os Contos de encantar, da autora Mila, editora Cortez, eu gostei muito dele porque são histórias de países e uma das histórias aqui que minha mãe fazia comigo e com meus irmãos que era cadê o queijo que tava aqui, gato comeu, cadê o gato e tal, e o meu conceito é ótimo.
	Professora: Ah, e tem umas brincadeiras de outros países também? [Adriana confirmou com a cabeça] ah que ótimo! Agora, mesmo com sua apresentação eu custei ouvir, tem que ficar atento a sua boca que o barulho do carro atrapalha a gente a ouvir, e qual foi o conceito mesmo que você deu?	
		Adriana: Ótimo.
	Professora: Ótimo! A Adriana está o que mesmo:	
		Alunos: Conectada com a leitura!

Nessa interação, não houve nenhuma abordagem de aspectos literários ou exploração do enredo da obra apresentada por Adriana. Este livro apresentava contos cumulativos, com jogos de palavras em poesia e prosa, abordando a tradição oral e privilegiando o aspecto lúdico. Tratava-se de uma obra que oferecia oportunidade para despertar nos alunos a curiosidade e o encantamento. Simone informou não ter escutado direito e já chamou a turma para a finalização do evento, quando todos dizem em coro que a colega está “conectada com a leitura”.

(ii) *O chapeuzinho vermelho e o lobo guará*

O Chapeuzinho Vermelho e o lobo Guará		Alice: Eu peguei O chapeuzinho vermelho e o lobo guará de Rangel Machado, editora Melhoramentos. Eu gostei muito dele que o lobo guará e tinha um bicho chamado NH que pediu pra ele comer a menina / e a vovozinha, só que ele não gostava de fazer isso / ele gostava de com era frutas, aí...
	Professora: O lobo vegetariano, né?	
		Alice: É, aí ele foi pra casa dela / aí ele falou: Eu vou te comer menina / aí ele olhou pra uma mesa / e tinha um monte de fruta / aí ele pensou assim / como ela ou as frutas? / aí então ele fez a festa comendo as frutas.
	Professora: Ai que ótimo! Conceito?	
		Alice: Ótimo!
	Professora: aí gente a sugestão heim. Um lobo que prefere comer frutas. Ótimo! Vai dona Raquel, conectada com a leitura!	
		Aluno: (?) né professora...

Novamente, aspectos literários, como a relação da obra apresentada com a obra *Chapeuzinho Vermelho* ou *Chapeuzinho Amarelo*, dentre outras, poderiam ter sido explorados pela professora. Simone diz que o lobo da história era vegetariano e, após o segundo comentário de Alice, já pergunta o conceito que a aluna atribuiu ao livro.

(iii) *Avô, conta outra vez.*

"Tenho em casa um saco cheio de histórias para te contar e só ando a fazer tempo para as poderes escutar.

São histórias de outros tempos que a minha avó me contou com fadas e lobisomens que a imaginação guardou."

(Avô, conta outra vez. LETRIA, José Jorge)

O livro *Avô, conta outra vez*, lido por Mauro, foi apresentado no evento Conectados 9, no dia 04/09/2012, e teve 7 trocas de turnos de fala. A análise das interações deste evento evidenciou que Mauro se interessou pelos aspectos literários da obra. A transcrição do evento mostra as interações de Mauro e Simone:

Avô, conta outra vez.		Mauro: Eu peguei o livro... Avô, conta outra vez. Autor José... Jo... Jorge Letria. Eu pe, e a editora, Peiropólis, e eu gostei muito desse livro, por causa que ele conta a história de um menino, e o avô dele começa a contar um monte de história pra ele,
	Professora: Fala uma história que o avô contou e você gostou, um pedacinho.	
		Mauro: É, aqui eu gostei, que ele falando que ele pode ir onde é que ele for ele pode ir mais rápido que ele puder mais o tempo sempre vai com ele, que ele sempre vai poder, ter o tempo dele, onde seja
	Professora: é anda o tempo e o tempo com ele, os anos vão passando com ele né? [Mauro concordou], qual o conceito que você deu, Mauro?	
		Mauro: Ótimo!
	Professora: Ótimo! Que bom, seja bem vindo, viu? Conectado...?	
		Alunos: Com a leitura! [palmas- seguindo a professora]

Nesse evento interacional, a linguagem poética, o estímulo à imaginação e à memória, característicos da arte literária, não são explorados pela professora. A epígrafe, apresentada na análise desse evento interacional, e extraída da obra apresentada por Mauro, mostra claramente os aspectos literários do texto e que poderiam ser discutidos com a turma. O personagem da história se encantava com as recordações e fantasias de seu avô, pedindo-o para contar outra vez. O aluno informa ter gostado muito do livro, pois contava a história de um menino e seu avô que contava histórias para ele. Simone pede ao aluno para narrar uma história que o avô do menino tinha contado. Mauro, então, conta uma passagem do livro sobre a possibilidade de vivenciar o imaginário, de vencer as barreiras do tempo, mas Simone tece um breve comentário e já pergunta pelo conceito que o aluno atribuiu ao livro, finalizando, assim, o evento interacional.

(iv) Nhac - nhac! de onde vem a comida?

O livro *Nhac, nhac! de onde vem a comida?* foi apresentado por Geraldo no evento Conectados 5, no dia 25/05/2012, e teve 6 trocas de turnos de fala. O aspecto informativo se evidenciava no livro apresentado pelo aluno. A obra tratava da origem dos alimentos e falava sobre cadeia alimentar. Tanto Geraldo quanto Simone discutiram, assim, aspectos informativos do texto. A obra lida pelo aluno era uma tradução do livro *Yum-Yum* de Manning, Mick; e Granstrom, Brita; da editora: Scholastic Library Pub. Apesar das características informativas predominarem na obra, cabe ressaltar que, para os participantes da pesquisa, todos os livros apresentados eram considerados como literários.

O evento interacional mostra a interação da professora com o aluno durante as 6 trocas de turnos de fala.

Nhac - nhac! de onde vem a comida?		Geraldo: Eu li o livro Nhac, nhac! de onde vem a comida?, é, autor Marta e (?), editora Ática. Ele, fala um pouco da cadeia alimentar, as características dos animais, tipo quando o animal morre, aí serve de alimento pras plantas, mas aí depois,
		Aluno: (?)
		Geraldo: não, não vai pra outro animal, vai pra fazer o trigo, a planta que nasce, e pra gente comer
	Professora: Ok! Conceito?	
		Geraldo: Ótimo!
	Professora: Tá a sugestão do Nhac Nhac, tá gente?	

(v) *A guerra do chiclete*

O livro *A guerra do chiclete* foi apresentado por Adriana no evento Conectados 5 do dia 25/05/2012, tendo 6 trocas de turnos de fala. A aluna tinha trazido o livro de casa. Simone queria trabalhar com os alunos o uso e consumo de chicletes na escola, tendo, então, pedido à Adriana que conversasse com a bibliotecária para que a escola adquirisse a obra. Adriana começou a apresentação do livro, demonstrando ter se interessado pelo enredo que havia despertado a sua curiosidade. A fantasia presente na trama parecia ter conquistado a aluna; então, Simone comenta:

Olha só, presta atenção, nós vamos pegar esse livro depois pra trabalhar, a Adriana trouxe esse livro que não é da biblioteca, ela não sabia que era pra pegar na biblioteca, mas ela se dispôs a emprestar, mas como a Rute vai sair pra comprar uns livros, você leva na biblioteca e pede a Rute pra anotar o nome pra comprar pra nós, que eu me interessei, principalmente porque eu quero trabalhar a questão do chicletes na nossa sala, tá certo? A guerra do chicletes? Conceito?

Nesse trecho do evento interacional, podemos constatar explicitamente o objetivo de Simone para a leitura da obra, ou seja, disciplinar seus alunos quanto ao uso de chicletes na sala de aula.

Disponibilizo, abaixo, todo o evento interacional da apresentação da aluna Adriana:

A guerra do chiclete	Adriana: Eu peguei o livro Guerra, A guerra do chiclete, autor Miguel Sanches, eu gostei muito desse livro porque todas as crianças da escola mascavam chicletes sempre, sempre, sempre
	Professora: Ahhh
	Adriana: Aí uma vez o chiclete acabou! Aí eles, eles foram todos os bares da cidade, os poucos que tinham, assim já estavam empeirados, eles pegaram, eles dormiam com a goma na boca, acordavam com a goma na boca, porque eles tinham que economizar, aí uma pergunto, um menino da escola perguntou pro pai dele, porque que o chiclete acabou e porque que a gente tem que economizar a borracha? É porque os soldados de borracha foram lá pra Amazônia, pra poder cortar árvores para poder fazer..., borracha! E, a gente devia economizar borracha, porque todos eles que iam pra lá, de dez que iam, voltavam dois, porque eles morriam lá, eles desapareciam no meio da floresta, aí eles economizaram o chicletes, aí economizaram, economizaram, aí não teve mais a guerra, não teve mais que os soldados de borracha ir pra Amazônia, aí os soldados de outro país foram, voltaram, com muita borracha, aí todas as cidades não precisaram mais economizar...
	Professora: Olha só, presta atenção, nós vamos pegar esse livro depois pra trabalhar, a Adriana trouxe esse livro que não é da biblioteca, ela não sabia que era pra pegar na biblioteca, mas ela se dispôs a emprestar, mas como a Rute vai sair pra comprar uns livros, você leva na biblioteca e pede a Rute pra anotar o nome pra comprar pra nós, que eu me interessei, principalmente porque eu quero trabalhar a questão do chicletes na nossa sala , tá certo? A guerra do chicletes? Conceito?
	Adriana: Ótimo! [Adriana balançou a cabeça concordando]
Professora: Aí você conversa lá pra poder comprar o livro pra nós, por favor? Irene!	

(vi) *Convivendo com a ecologia*

Nesse evento interacional, que teve 4 trocas de turnos de fala, a aluna Eliana começou a apresentar o livro *Convivendo com a ecologia*. A apresentação aconteceu no dia 25/05/2012, durante o evento Conectados 5. Eliana começou a fazer sua apresentação com muita hesitação e fez menção à apresentação da mesma obra feita por sua colega Marjore. A aluna não chegou a citar trechos da obra e Simone perguntou logo o conceito que ela dera, sinalizando o término do evento interacional. Os aspectos informativos predominavam na obra apresentada e não houve a abordagem de possíveis aspectos literários, como podemos constatar na transcrição do evento abaixo:

Convivendo com a ecologia		Eliana: Eu peguei, Convivendo com a Ecologia, da editora Ática, e autooora, Natalie Jei e Laura Zaiman, eu gostei desse livro porque fala de uma, cadeia alimentar que fala de uma, que a gente faz, e fala também de uma que falou aqui, que tem uns negócios, que nem Marjore falou aqui, que quando eles vão viajar e ele pega e coloca os insetos lá, esquece, eu gostei muito desse livro (?) [baixinho]
	Professora: Isso, conceito?	
		Eliana: Ótimo!
	Professora: Muito bem, querida, Geraldo!	

(vii) *Edu vê televisão demais*

O livro *Edu vê televisão demais* foi apresentado por Gaspar no evento Conectados 5, do dia 25/05/2012, tendo 4 trocas de turnos de fala. O aluno parece ter se interessado pelo enredo, o qual ele narra já no início do evento:

Edu vê televisão demais		Gaspar: O livro que eu peguei foi <i>Edu vê televisão demais</i> , editora Ática, e autor, autora, Cristian Labei, é, esse livro aqui, é do menino que chama Edu, que ele vê tanta televi, que ele vê televisão demais, aí, aí, ele vê que o, que o programa dele favorito é, o do coelho, né, o coelho doido que chama, aí, aí o coelho saiu da televisão, e começou a bagunçar a casa toda, aí depois apareceu um robô de outro programa que ele gosta, a, aí os dois queriam pegar o Edu, né, aí, aí depois ele gritou assim, mamãe, mamãe, aí depois ele tava era dormindo, ele tava sonhando
	Professora: Alguém já tinha pegado esse livro, esse ano, num já, [Irene levantou o dedo] já, a Irene, é isso mesmo, viu o que que a televisão faz, né, todo ligado na TV, e ele aprendeu a lição, né	
		Irene: Professora, professora
	Professora: Patric!	

Simone identifica que a aluna Irene já havia apresentado o mesmo livro que Gaspar estava apresentando. Em seguida, a professora alerta os alunos dizendo: “viu o que que a televisão faz, né, todo ligado na TV, e ele aprendeu a lição, né?”. Nessa fala da professora podemos identificar a literatura sendo utilizada para disciplinar os alunos em relação ao que ela considera adequado sobre o tempo dedicado a ver televisão. A aluna Irene tenta fazer um comentário sobre o livro que ela também tinha lido, mas Simone, encerrando a interação, chama o aluno Patric, quem faria a próxima apresentação.

(viii) *Uma girafa e tanto*

uma girafa e tanto com chapéu de rato
de terno elegante e rosa no olfato
uma vespa que esfolia
e o sapato que cola
tocando um flautim que amola
com uma cadeira por pente
cobra com bolo no dente
um gambá que havia lá
mais um dragão que passeia
a bicicleta que espeta
com uma feia baleia
caem todos – glugluglu! –
no buraco do tatu
(SILVERSTEIN, Shel.
Tradução: Ivo Barroso)

O livro *Uma girafa e tanto*, de Shel Silverstein, traduzido por Ivo Barroso, foi apresentado por Gabriela no evento Conectados 7, do dia 25/06/2012, e teve 4 trocas de turnos de fala, como podemos constatar na interação seguinte:

Uma girafa e tanto		Gabriela: O livro que eu peguei foi Uma Girafa e tanto de Suelen Silva editora Cosac / eu gostei muito desse livro que / ele fala que uma girafa / se ela esticar muito o pescoço pra morrer / você vai ter uma girafa e tanto / aí um menino dá um terno pra ela / e fica dando um tanto de coisa / depois ela cai num buraco de tatu e tira tudo pra ela poder sobreviver /
	Professora: ãh / e qual é o conceito que você deu?	
		Gabriela: Ótimo!
	Professora: Ótimo, é pelo livro / que eu vou contar pra vocês desse autor que chama Silverstain, né? / muito bem! / É, Alice, conectada com a leitura!	

Gabriela fez uma leitura considerando aspectos literários da obra, apesar de parecer não ter compreendido a história. Nessa obra, o autor, através da estratégia de acumulação, brinca com as rimas para abordar a questão do consumismo. A epígrafe desse evento interacional, extraída da obra apresenta, ilustra a riqueza dos aspectos literários que não foram explorados na interação. O enredo conta sobre um menino que tinha uma girafa e começa a acumular coisas, e só param quando eles caem no buraco do tatu. Quando saem, começam a se desfazer das coisas, uma a uma. A história é bem humorada e prende a atenção das crianças. Nesse evento

interacional, após ouvir a aluna, Simone já pergunta imediatamente o conceito que Gabriela dera ao livro, sinalizando, por meio dessa pista de contextualização (“qual é o conceito que você deu?”), recorrente na grande maioria dos eventos analisados, que era o momento de encerrar a interação e finalizar a apresentação. Novamente, não aconteceu mediação que abordasse os aspectos estéticos da arte literária.

4.2 Discutindo os significados identificados nos eventos *Conectados com a Leitura*

A análise apresentada neste capítulo, em consonância com as observações e registros do esquema de Walcott, evidenciou o predomínio da leitura informativa e a abordagem de aspectos relacionados à disciplina, comportamento e conduta dos participantes. Os alunos, em algumas apresentações, demonstraram curiosidade e interesse por aspectos literários, como a fantasia, o lúdico e o prazer que a arte literária poderia proporcionar. As interações, coordenadas pela professora Simone, não proporcionaram o desenvolvimento do letramento literário. A arte literária, materializada na linguagem impressa nas obras, foi explorada superficialmente e, nos momentos em que o foco das interações fosse a fantasia, o deleite, a subjetividade e exploração da linguagem poética, o evento interacional era finalizado, passando a apresentação e vez para outro aluno.

Obras eminentemente literárias, como *A grande fábrica de palavras; O menino que carregava água na peneira; Numa noite muito, muito escura; Uma girafa e tanto e Grão de milho*, foram discutidas superficialmente, em eventos interacionais com poucas trocas de turnos de fala e encerrados rapidamente. Já obras que apresentavam ensinamentos que pudessem ser ou estar relacionados às regras de convivências da sala de aula ou da comunidade investigada em outras esferas, como a familiar e as comunitárias, foram discutidas e seus conteúdos explorados

pelos participantes das interações. São exemplos dessa abordagem as interações ocorridas nas apresentações de obras como *Deixa que eu faça, aprendendo sobre responsabilidade* e os títulos da Coleção Convivendo.

Alguns alunos pareciam ter percebido a expectativa de conceituação dos livros como “ótimo”, bem como o tipo de leitura que era legitimado naquela comunidade, ao escolherem os títulos a serem lidos e apresentados no evento *Conectados com a Leitura*. Segundo Heap (1991), citado por Castanheira (2010, p. 30)

ao analisar a natureza contextual daquilo que é considerado resposta ou participação apropriada em uma aula, [...] casos em que estudantes possuem uma visão diferente daquela do professor a respeito dos requisitos para participação em uma aula, são potencialmente problemáticos, uma vez que as ações dos participantes estarão orientadas por critérios interpretativos e avaliativos divergentes. Situações desse tipo requerem dos alunos competência para interpretar as expectativas dos professores relativas ao que seria considerado como demonstração adequada de conhecimento.

Ao atenderem as expectativas da professora, os alunos dão mostra de terem compreendido o que era esperado naquele contexto em relação aos livros a serem escolhidos e o que falar sobre eles.

A análise apresentada neste capítulo evidenciou uma leitura informativa em detrimento de uma leitura literária. O significado que mais se destacou nos eventos interacionais foi o da literatura como instrumento para se explorar comportamentos, condutas e valores. A seguir, teço algumas considerações sobre o que este trabalho me propiciou, além dos possíveis caminhos e indagações que se me apresentaram, com vistas a novos estudos no futuro.

Reflexões e considerações finais

“Mas, se, no início de cada aula, nós (porque com o tempo surgiriam outros leitores de poemas, além de mim), gastássemos dois minutos para ler um poema, talvez, no fim do ano, seriam mais de quatro a prestar atenção. A gente iria mudando o jeito de poetar, iria mudando o jeito de falar dos sonhos, iria mostrando que as maneiras são muitas, quase infinitas, quando a poesia... vai-se fazendo.”

(PAULINO, Graça. 2010, p.134)

As discussões sobre letramento literário de pesquisadores como Soares (2006, 2007), Colomer (2003), Zilberman (2003), Paulino (2005; 2010), Machado e Corrêa (2010), Corrêa e Martins (2007), Britto (2007), Cosson (2006), entre outros, nortearam as reflexões deste estudo que, através da observação, da descrição, da análise e interpretação dos dados, procurou compreender os significados que os participantes da pesquisa constituíam e materializavam em suas interações em relação aos usos e aplicações dos textos literários em suas práticas de ensino e aprendizagem. O ponto de partida para este estudo foi a observação de eventos (CASTANHEIRA, 2010, p.79) no contexto escolar e, após a identificação e análise desses eventos, procurei interpretar os significados da literatura na comunidade investigada.

A tensão acerca do ensino da literatura ou, segundo Soares (2006), de sua escolarização, que serviram de base para esta pesquisa, resumem-se em algumas discussões que apresentei ao longo desta dissertação. O que de fundamental pode ser destacado nesse aspecto é o fato de a literatura infantil prestar-se à formação do sujeito leitor, não apenas no que concerne à competência leitora, mas, sobretudo, à tarefa de levar o aluno a expandir sua cultura, seu conhecimento de mundo e de sujeito social em formação (cf. ZILBERMAN, 2003). Cosson (2006), por exemplo, faz eco à posição de Zilberman, ao enfatizar que “o bom leitor, portanto, é aquele que

agencia com os textos os sentidos do mundo, compreendendo que a leitura é um concerto de muitas vozes e nunca um monólogo” (p. 27).

Essa ideia de múltiplas vozes representa, por assim dizer, a posição de Paulino (2010), quando esta teórica traz para a cena do texto literário escolarizado o papel do repertório textual, base para que o aluno “agencie os sentidos do mundo”. Se a leitura de um texto literário adquirir um caráter meramente descritivo ou informativo, essa leitura será, segundo Paulino (2010), informativa, inobstante assentar-se num texto fundamentalmente literário. O deleite e o prazer que a literatura instaura no sujeito leitor se perdem quando esse tipo de leitura recebe uma escolarização inadequada, cuja função seja restringi-la ao ensino de aspectos meramente formais ou pragmáticos (SOARES, 2006; MACHADO; CORRÊA, 2010). Esse ponto de tensão ficou explícito nas análises feitas nesta pesquisa.

Essa explicitação foi propiciada pela abordagem usada no processo de observação, descrição, interpretação e análise dos dados, seguindo o esquema de Wolcott (1994). Esse esquema parte de uma proposta etnográfica para pesquisas educacionais, em cujo eixo a interação possui um papel de destaque (cf. GREEN; DIXON; ZAHARLICK, 2005; CASTANHEIRA, 2010). Foi a partir dessa proposta, claramente utilizada ao longo desta pesquisa, que me foi possível identificar, explorar e interpretar os eventos interacionais (HYMES, 1972) nos quais a literatura foi apreendida como instrumento para a determinação de normas de conduta e disseminação de opiniões pessoais da professora, e não como um instrumento de deleite e fruição do prazer, típico da arte literária. A abordagem adotada levou-me a apreender o *implícito* do ato da leitura literária, materializado no evento investigado, *Conectados com a Leitura*.

O conhecimento dos significados que são atribuídos ao texto literário no ambiente da sala de aula pode ajudar o docente a refletir sobre sua prática e sobre quais aspectos tem privilegiado na condução de suas ações didáticas. Paulino (2010) destaca a variedade de tipos de livros e textos, dentre os quais deveríamos poder escolher, e também os diferentes interesses em relação a esses textos que podem estar “desligados da arte”. Em suas palavras:

Primeiro, não só há vários tipos de livros, de textos, dentre os quais deveríamos poder escolher os de nossa preferência, como também há vários tipos de interesses na sociedade, os quais estão desligados da arte. Ou temos interesses verdadeiramente artísticos, isto é, gostamos de música, pintura, escultura, literatura pelo que são, ou vamos escolher textos por outros interesses, como o de disciplinar a sociedade, o de manter a saúde, o de transmitir conhecimentos científicos, ou até de garantir a família e a propriedade. (PAULINO, 2010, p.132)

As considerações de Paulino evidenciam a importância de uma mediação e prática docente consciente e reflexiva a respeito desses interesses. Os dados desta pesquisa demonstraram um “desligamento” do texto com a arte literária. Interesses disciplinares e comportamentais, de atitudes e valores sociais foram priorizados e se destacaram nas interações dos eventos analisados. As concepções religiosas da professora Simone se manifestaram na condução das discussões do evento *Conectados com a Leitura*. Os alunos, por sua vez, demonstraram ter compreendido a expectativa de leitura e de escolha de obras que seriam privilegiadas e legitimadas nas interações das apresentações dos livros.

O evento *Conectados com a Leitura* revelou-se bastante expressivo ao permitir a compreensão do que os participantes faziam quando liam, o que sentiam, como interpretavam e quais os significados que eles atribuíam para o texto lido. Apesar de criar artifícios de envolvimento dos alunos motivando-os a lerem e anunciarem que os colegas estavam “conectados”, o aspecto que mais se

evidenciou nas interações foi o disciplinar e comportamental. Os alunos tentavam responder à expectativa da professora, que validava o caráter informativo da leitura, fosse esta literária ou não, em detrimento do prazer, do deleite que a leitura de textos literários proporciona a seus leitores. As ponderações de Britto (2007) respaldam essas colocações:

A fruição literária não é um simples ato de consumo, mas uma construção que pressupõe capacitação, experiência. É, pois, necessário deixar de associar a leitura prazerosa à ideia da mera facilidade ou lazer. Na facilidade, não está necessariamente o prazer e, na obrigação, não está necessariamente o desprazer. O prazer pode estar associado à realização. (p. 26)

Além disso, os alunos participantes da pesquisa expressavam o significado utilitário e informativo (cf. BAMBERGER, 1995) das obras que liam, embora, em alguns momentos, demonstrassem curiosidade em relação à fantasia, ao mistério e à criatividade da linguagem poética, como foi registrado em alguns dos eventos interacionais analisados.

O significado da literatura para a comunidade investigada tem um caráter bastante particularizado, uma vez que o texto literário revelou-se, sobretudo, pelas interações que ocorreram no evento *Conectados com a Leitura*, e pouco pelo papel que esse tipo de texto poderia vir a ter na vida escolar daquela comunidade específica. Ficou claro, portanto, que não basta que o texto seja literário; é fundamental que a esse texto seja dado um tratamento dentro da perspectiva da leitura literária, aquela que assenta suas bases numa proposta de agenciamento do sujeito leitor como um construtor de prazer e deleite, por meio da fruição do que a literatura pode lhe oferecer. O ambiente da escola, pois, pode vir a se tornar um ambiente propício a isso, desde que os aspectos estéticos da arte literária sejam preservados, como preconizam os vários estudiosos do letramento literário que

embasaram esta pesquisa. Esse ponto nos leva necessariamente a enfatizar a importância de os professores dos anos iniciais do ensino fundamental refletirem sobre os significados que são atribuídos ao texto literário e, sobretudo, das implicações desses significados em suas práticas docentes.

Referências Bibliográficas

CITADAS:

BAMBERGER, R. *Como incentivar o hábito de leitura*. São Paulo: Abril, 1995

BARROS, M. de. *Exercício de ser criança*. Rio de Janeiro: Salamandra, 1999.

BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIC, R. *Situated Literacies: reading and writing in context*. Routledge: Londres, 2000.

BELO HORIZONTE, SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Referências Curriculares: Educação Básica: Escola Plural. Belo Horizonte: SMED, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental – língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRITTO, L. P. L. *Sobre o processo de formação do gosto e a constituição do sujeito leitor*. Prazer em Ler, vol. 2, São Paulo, fev. 2007.

CASTANHEIRA, M. L.; DIXON, C. N.; GREEN, J. L. Práticas de letramento em sala de aula: uma análise de ações letradas como construção social. *Revista Portuguesa de Educação*. v. 20, n. 2, p. 7-38, 2007.

_____, M. L. *Aprendizagem Contextualizada: discurso e inclusão na sala de aula*. 2ed. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2010.

_____, M. L.; NEVES, V. F. A; GOUVÊA, M. C. S. de. Eventos interacionais e eventos de letramento: um exame das condições sociais e semióticas da escrita em uma turma de educação infantil. (no prelo).

COLOMER, T. *A formação do leitor literário*. São Paulo: Global Editora, 2003.

CORRÊA, H. T.; MARTINS, A. O Jogo dos saberes literários. In: PAIVA, A. et al. (org.). *Literatura: saberes em movimento*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2007. p. 7-15.

_____. Entrevista. *Revista Práticas de Linguagem*. v. 2, n. 2, jul./dez., p. 90-99, 2012.

COSSON, R. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006.

CREPU, M. Esse vício ainda impune. In: STEINER, G. *O silêncio dos livros*. Lisboa: Gradiva, 2007. p. 53-71.

ERICKSON, F.; SHULTZ, J. 'O Quando' de um contexto: questões e métodos na análise da competência social. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. (org.). *Sociolinguística Interacional*. 2ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

FRANK, C. *Ethnographic Eyes: a teacher's guide to classroom observation*. USA: Heinemann, 1999.

GOFFMAN, E. A situação negligenciada. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. (org.). *Sociolinguística Interacional*. 2ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002. p. 13-20.

GREEN, J. L.; DIXON, C.; ZAHARLICK, A.. A etnografia como lógica de investigação. *Educação em Revista*. v. 42, p. 13-79, 2005.

GREEN, J. L.; SKUKAUSKAITE, A.; BAKER, W. D. Ethnography as epistemology: an introduction to educational ethnography. In ARTHUR, J.; WARING, M. J.; COE, R.; HEDGES, L. V. (org.). *Research methodologies and methods in education*. Londres: Sage. 2008.

GUMPERZ, J. J. Convenções de Contextualização. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. (org.). *Sociolinguística Interacional*. 2ed. São Paulo: Loyola, 2002. p. 149-182.

HEATH, S. B. Protean shapes in literacy events: ever-shifting oral and literate traditions. In: TANNEN, D. (org.). *Spoken and written language: exploring orality and literacy*. Norwood, N.J.: Ablex, 1982. p. 91-117.

HYMES, D. On Communicative Competence. In: PRIDE, J. B.; HOMES, J. *Sociolinguistics*. England: Penguin Books, 1972. p 269-293.

LETRIA, J.; LETRIA, A. *Avô, Conta Outra Vez*. São Paulo. Peirópolis, 2011.

MACHADO, M. Z. V.; CORRÊA, H. T. Literatura no ensino fundamental: uma formação para o estético. In: RANGEL, E. O.; ROJO, R. H. R. (coord.). *Coleção Explorando o Ensino: Língua Portuguesa: ensino fundamental*. Vol. 19. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2010. p. 107-128.

MARTINS, A. VERSIANI, Z. Leituras Literárias. In: PAIVA, A. et al. (org.). *Leituras literárias: discursos transitivos*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005. p. 7-27.

MOITA-LOPES, L. P. Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução. *D.E.L.T.A.* v. 10, n. 2, p. 329-338, 1994.

MARCUSCHI, L. A. *Análise da Conversação*. 4ed. São Paulo: Ática, 1999.

PAULINO, M. G. R. Algumas Especificidades da Leitura Literária. In: PAIVA, Aparecida et al. (org.). *Leituras literárias: discursos transitivos*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005. p. 55-68.

_____, *Das leituras ao letramento literário 1979-1999*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação, UFMG; Pelotas: UFPel, 2010.

PENNAC, D. *Como um Romance*. 4ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

QUEIRÓS, B. C. O livro é passaporte, é bilhete de partida. In: PRADO, J.; CONDINI, P. (org.). *A formação do leitor: pontos de vista*. Rio de Janeiro: Argus, 1999. p. 19-20.

RODRIGUES-JÚNIOR, A. S.; CAVALCANTE, E. A. A Sala de Aula sob o Olhar Etnográfico. *Presença Pedagógica*. v. 11, n. 63, p. 49-56

SANTOS FILHO, J. C. Pesquisa quantitativa versus pesquisa qualitativa: o desafio paradigmático. In: SANTOS FILHO, J. C.; GAMBOA, S. S. *Pesquisa educacional: quantidade-qualidade*. 4ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 13-59.

SILVA, E. T. *A produção da leitura na escola: pesquisas e propostas*. São Paulo: Editora Ática, 1995.

SOARES, M. Ler, verbo transitivo. In: PAIVA, Aparecida et al. (org.). *Leituras literárias: discursos transitivos*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005. p. 29-34.

_____. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, A. A. M.; BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, M. Z. V. (org.). *A escolarização da leitura literária. O jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 17-48.

_____. Formação de leitores: introdução ao mundo da leitura literária: Reflexão a partir de uma experiência. In: PRADO, J.; DINIZ, J. (org.). *Vivências de Leituras*. Rio de Janeiro: Leia Brasil, 2007. p. 127-130.

SPRADLEY, J. P. *The ethnographic interview*. Austrália: Wadsworth, 1979.

_____, J. P. *Participant Observation*. Austrália: Wadsworth, 1980.

SILVERSTEIN, S. *Uma girafa e tanto*. São Paulo. Cosac Naify, 2004.

STREET, B. Introduction. In: STREET, B. (Org.). *Literacy and development: ethnographic perspectives*. Londres: Routledge, 2001. p. 1-17

WOLCOTT, H. F. Description, analysis, and interpretation in qualitative inquiry. In: _____. (org.). *Transforming qualitative data: description, analysis, and interpretation*. Thousand Oaks, CA: Sage, 1994. p. 9-54.

ZILBERMAN, R. *A literatura infantil na escola*. 11ed. São Paulo: Global Editora, 2003.

CONSULTADAS:

ALMEIDA, P. C. *A literatura no livro didático de língua portuguesa: a escolarização da leitura literária*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG. Dissertação de Mestrado, 2006.

Anderson, A. B.; TEALE, W. B.; ESTRADA, E. Low-income children's preschool literacy experience: Some naturalistic observations. *The Quarterly Newsletter of the Laboratory of Comparative Human Cognition*. v. 2, n. 3, p. 59-65, 1980.

ARRUDA, A. S. *Alfabetização e consciência metatextual: uma análise do conceito de letramento*. Pernambuco: Faculdade de Educação da UFPE. Tese de Doutorado, 2008.

BARTON, D.; Hamilton, M. *Local literacies: Reading and writing in one community*. Routledge: Londres, 1980.

BAYNHAM, M.; PRINSLOO, M. Introduction: the future of literacy studies. In: _____. (org). *The future of literacy studies*. Hampshire: Palgrave, 2009. p. 21-37

BRANCO, A. Da 'leitura literária escolar' à 'leitura escolar de/da literatura': poder e participação. In: PAIVA, Aparecida et al. (org.). *Leituras literárias: discursos transitivos*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005. p. 85-110.

CAVALCANTE, V. C. *Leitura na educação de jovens e adultos: um estudo de eventos e práticas de letramento em salas de aula do 1º segmento*. Alagoas: Faculdade de Educação da UFA. Dissertação de Mestrado, 2009.

COENTRO, V. S. *A arte de contar histórias e letramento literário: possíveis caminhos*. Campinas: Faculdade de Educação da UNICAMP. Dissertação de Mestrado, 2008.

COSTA, V. A. *Práticas de leitura em uma sala de aula da Escola do Assentamento: educação do Campo em construção*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG. Tese de Doutorado, 2010.

COSTA, S. R. *A construção do letramento escolar: um processo de apropriação de gêneros*. São Paulo: Faculdade de Educação da PUC/SP. Tese de Doutorado, 1997.

ENCARNAÇÃO, M. R. T. A eficácia leitura e da percepção da intertextualidade na produção de textos. *Revista Letra Magna*. n. 3, s/p., 2005.

FISCHER, A. O gênero resumo no curso de letras: eventos de letramento em discussão. In: Simpósio Internacional de Gêneros Textuais, 4, ago. 2007, Tubarão, SC. *Anais* (CD ROM). Tubarão, SC: Unisul, 2007.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 23ed. São Paulo: Cortez Editora, 1989.

GARCIA, L. V. *Biblioteca escolar: espaço cultural que pode contribuir para o processo de letramento*. Mato Grosso: Faculdade de Educação da UFMT. Dissertação de Mestrado, 2007.

GROSSI, M. E. A. *A mediação alfabetizadora na produção de leitura e de escrita de gêneros e suportes textuais: o desafio de alfabetizar na perspectiva do letramento*.

Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG. Dissertação de Mestrado. 2008, 233p.

HEATH, S. B. *Ways With Words*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

_____.; STREET, B. V. *On Ethnography: approaches to language and literacy research*. Nova York; Londres: Teachers College Press, 2008.

JAEGER, E. V. Letramento: perspectivas e implicações para a educação. *Dialogia*. v. 2, p. 33-40, 2003.

MACHADO, M. Z. V. *A literatura e suas apropriações por jovens leitores*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG. Tese de Doutorado, 2003.

MAGALHÃES, E. M. S. *Letramentos múltiplos em (inter)ação: um estudo dos letramentos escolares desenvolvidos com alunos do final do ensino fundamental*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG. Tese de Doutorado, 2010.

MARINHO, M. A escrita nas práticas de letramento acadêmico. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. v. 10, n. 2, p. 363-386, 2010.

_____. Letramento: a criação de um neologismo e a construção de um conceito. In: MARINHO, M.; CARVALHO, G. T. (org.). *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. p. 68-100.

_____. Prefácio: pequenas histórias sobre este livro e sobre o termo letramento. In: MARINHO, M.; CARVALHO, G. T. (org.). *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. p. 9-22.

_____. Que novidades trouxeram os "novos estudos sobre letramento. In: VIII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste, 2007, Vitória. *Anais do VIII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste - 27 a 30 de maio 2007*, 2007. p. 1-14

NEIVA, D. A. A. *Letramento literário e os sujeitos da EJA: práticas, eventos e significados atribuídos*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG. Dissertação de Mestrado, 2010.

NUNES-MACEDO, M. S. A.; MORTIMER, E. F.; GREEN, J. A constituição das interações em sala de aula e o uso do livro didático: análise de uma prática de letramento no primeiro ciclo. *Revista Brasileira de Educação*. n. 25, p. 18-29, 2004.

OLIVEIRA, B. A. *As leituras do cotidiano escolar e a formação da competência comunicativa da criança de escola rural*. Brasília: Faculdade de Educação da UNB. Dissertação de Mestrado, 2004.

PINHEIRO, M. P. *Letramento literário na escola: um estudo de práticas de leitura de literatura na formação da "comunidade de leitores"*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG. Tese de Doutorado, 2006.

RODRIGUES, N. C. Leitura nos ensinos fundamental e médio: reflexões sobre algumas práticas. *Linguagem em (Dis)curso*. v. 7, n. 2, p. 215-240, 2007.

SILVA, A. S. R. *Práticas de letramento e ensino de língua portuguesa*. Brasília: Faculdade de Educação da UNB. Dissertação de Mestrado, 2001.

SILVA, E. M. *Um olhar sobre o cotidiano de uma alfabetizada e sua relação com o letramento: uma etnografia*. Brasília: Faculdade de Educação da UNB. Dissertação de Mestrado, 2004.

SILVA, G. M. *Concepções de leitura em práticas de letramento na educação de jovens e adultos do meio rural*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG. Dissertação de Mestrado, 2008.

SILVA, R. C. D. *Leitura: gêneros discursivos em duas salas do ensino fundamental em Cuiabá-MT*. Mato Grosso: Faculdade de Educação da UFMT. Dissertação de Mestrado, 2008.

SILVA, T. *O “discurso renovador da leitura” e a produção de práticas domésticas de leitura na interação com práticas escolares*. Rio Grande do Sul: Faculdade de Educação da UFRGS. Dissertação de Mestrado, 2007.

SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. 6ed. Porto Alegre: Editora Artmed, 1998.

SOUTO, K. C. N. *As concepções de alfabetização e letramento nos discursos e nas práticas de professoras alfabetizadoras: um estudo de caso em uma escola municipal de Belo Horizonte*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG. Tese de Doutorado, 2009.

SOUZA, R. J.; GIROTTO, C. G. G. S. Da leitura escolarizada à leitura literária: a trajetória na formação do leitor. *Conjectura*. v. 14, n. 2, p. 103-131, 2009.

SOZZA, F. A. O. *Histórias de leitura: orientações e práticas de letramento literário*. Maringá: Faculdade de Educação da UEM. Dissertação de Mestrado, 2009.

STREET, B. V. Academic literacies approaches to genre?. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. v. 10, n. 2, p. 347-361, 2010.

_____; LEFSTEIN, Adam. *Literacy: an advanced resource book*. Londres; Nova York: 2007.

_____. Os novos estudos sobre o letramento: histórico e perspectivas. In: MARINHO, M.; CARVALHO, G. T. (org.). *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. p. 33-53.

_____. The future of ‘social literacies’. In: BAYNHAM, M.; PRINSLOO, M. (org.). *The future of literacy studies*. Hampshire: Palgrave, 2009. p. 21-37.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.