

PAULA CRISTINA DE ALMEIDA RODRIGUES

**O letramento literário em uma turma do quarto ano do Ensino
Fundamental**

Belo Horizonte

Faculdade de Educação – UFMG

2010

PAULA CRISTINA DE ALMEIDA RODRIGUES

**O letramento literário em uma turma do quarto ano do Ensino
Fundamental**

Tese 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 Doutora em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação e Linguagem

Orientadora: Profa Dra Maria Lúcia Castanheira
Co-orientadora: Profa Dra Maria Zélia Versiani Machado
Universidade Federal de Minas Gerais

Belo Horizonte

Faculdade de Educação – UFMG

2010

Tese defendida em 15 de dezembro de 2010.

Banca examinadora constituída pelos professores:

Profa. Dra. Maria Lúcia Castanheira
Faculdade de Educação – FAE/UFMG - Orientadora

Profa. Dra. Maria Zélia Versiani Machado
Faculdade de Educação – FAE/UFMG – Co-orientadora

Profa. Dra. Ligia Cademartori
Universidade de Brasília - UnB

Profa. Dra. Ivete Lara Camargos Walty
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUC/MG

Profa. Dra. Magda Becker Soares
Faculdade de Educação – FAE/UFMG

Profa. Dra. Aparecida Paiva
Faculdade de Educação – FAE/UFMG

Prof. Dr. Hércules Tolêdo Corrêa
Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP

Profa. Dra. Maria de Fátima Cardoso Gomes
Faculdade de Educação – FAE/UFMG

Belo Horizonte, 15 de Dezembro de 2010.

Ao meu marido, Wilsinho,
por ter acreditado, amigo e companheiro inseparável.

Ao meu filho, Matheus,
por me ensinar a amar.

Aos meus pais, Marta e Paulo,
por terem me ensinado a viver e a conquistar.

Ao meu irmão, Luciano,
pelo apoio e vibração positiva.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, fonte de esperança.

À professora, à coordenadora, aos alunos e aos funcionários da escola da Rede Municipal de Betim/MG que permitiram a realização desta pesquisa.

Ao Wilsinho, meu companheiro de todas as horas, pessoa que sempre acreditou em mim e me deu forças e condições para poder concluir o doutorado.

Ao Matheus, meu filho, por ter compreendido as minhas ausências e ser minha fonte de inspiração.

À Lalu, por compartilhar conhecimentos essenciais para o desenvolvimento da pesquisa; sua tranquilidade na condução do trabalho foi um ensinamento para mim.

À Zélia, por provocar reflexões acerca de conceitos que estavam tão engessados, sua leitura atenta e minuciosa do meu trabalho foi uma grande contribuição.

Aos meus pais, mestres da minha vida, exemplos de amor, de persistência, e de trabalho.

Ao meu irmão Luciano, meu ombro amigo, que está sempre pronto para me ajudar.

À Cidinha, pelo carinho, dedicação e confiança; sua determinação me deu força para crescer como professora e pesquisadora; suas atitudes são exemplos para mim.

À Thaís e à Carine, que souberam me ouvir nas horas mais difíceis e sempre torceram por mim;

À Lêda e à Keli, meus pontos de apoio, sempre prontas para me ajudar a resolver os problemas da casa.

À equipe Miudinhos, por cuidar tão bem do meu filho, proporcionando a tranquilidade necessária para a execução do trabalho.

Aos meus avós, pelos eternos exemplos de sabedoria.

À Marta, pela amizade e pelos momentos de troca de experiências.

À Bruna, à Cristiane, à Daniela e à Elaine, amigas inseparáveis, sempre torcendo e transmitindo energias positivas.

Aos professores e colegas do Doutorado, amigos, interlocutores e companheiros de trabalho.

Ao CNPq, pelo auxílio financeiro concedido durante a pesquisa.

Ao GPELL, amigos e companheiros desta jornada que contribuíram muito para meu crescimento acadêmico, aprimorando meu conhecimento sobre letramento literário.

Ao CEALE, pela oportunidade de trabalhar com a formação de professores do Ensino Fundamental, ampliando o meu olhar de pesquisadora.

Aos amigos e professores do CEALE que me socorreram nos momentos especiais, dispensando simpatia e carinho.

Aos funcionários da Secretaria da Pós-graduação, pela atenção e carinho na hora de esclarecer as dúvidas e resolver os problemas burocráticos.

A todos os amigos e familiares, pessoas fundamentais em nossa vida, companheiros que nos dão força nas horas mais difíceis e vibram com a nossa vitória.

RESUMO

A formação do leitor de literatura em uma turma do quarto ano do Ensino Fundamental foi o objeto de estudo desta pesquisa, que se orientou por quatro objetivos: buscar compreender a construção coletiva de práticas de letramento literário; identificar as situações de leitura do texto literário na sala de aula; analisá-las em função dos suportes dos textos literários; compreender os significados do letramento literário no contexto escolar. Compõem o *corpus* da pesquisa os eventos de letramento literário que aconteceram na turma do quarto ano do Ensino Fundamental. Para investigar como acontece a formação do leitor literário, propus a realização de uma pesquisa com abordagem etnográfica (CASTANHEIRA, 2004; GREEN; DIXON; ZAHARLICK, 2005). A descrição e a análise dos eventos de letramento literário e o contraste entre eles tornaram visíveis os padrões de comportamento, as regras de participação, as demandas e os deveres dos sujeitos. Esses aspectos foram expressos através das características das atividades de leitura do texto literário, agrupadas nas seguintes categorias: Formas de leitura; Formas de acesso a literatura; Capacidades linguísticas mobilizadas nas atividades propostas após a leitura; Atividades para o estudo das características do gênero literário e seus suportes; Propostas de produção oral ou escrita a partir da leitura; Atividades que não se relacionavam ao letramento literário. O acesso às obras literárias foi garantido e o desejo de ler os livros foi despertado quando as crianças conheceram os autores e ilustradores; visualizaram os projetos gráficos; refletiram sobre a importância das informações trazidas nos paratextos; compreenderam o funcionamento do processo de escrita e publicação das obras; desejaram ser escritores de literatura; refletiram sobre critérios de escolha dos livros literários. É possível afirmar que os tipos de suportes para os textos literários determinaram práticas distintas relativas à escolarização da leitura literária: práticas pedagógicas e práticas literárias. O texto literário, lido fora do seu suporte original, determinava práticas mais pedagógicas, ou seja, aquelas que tinham o objetivo quase exclusivo de ensinar conteúdos relacionados à Língua Portuguesa e de inculcar nos alunos atitudes ou comportamentos escolares. O uso do suporte livro favorecia mais as práticas de leitura literária ou aquelas mais afeitas ao mundo literário e que acontecem fora dos muros escolares. Nesse sentido, conclui-se que a escolarização da literatura obedece a um *continuum*, ou seja, na turma do quarto ano do Ensino Fundamental foram (re)construídos diferentes tipos e níveis de letramento literário que dependeram das necessidades, das demandas dos participantes, do contexto social (incluindo o escolar) e cultural.

ABSTRACT

The object of this research was the formation of the literature reader in a fourth grade class in Elementary School. The study was guided by four main objectives: seeking understanding of the collective construction of literary literacy practices; identifying the reading situations of literary texts in the classroom; analyzing those situations according to the literary texts media; understanding the meanings of literary literacy in the school context. The research corpus comprises the literary literacy events which took place in the fourth grade class in Elementary School. In order to investigate how the literary reader's formation happens, I proposed a research with ethnographic approach (CASTANHEIRA, 2004; GREEN; DIXON; ZAHARLICK, 2005). The description and the analysis of literary literacy events, as well as their contrast, made the behavior patterns, the participation rules, the demands and the subjects' duties to show. These aspects were expressed through the characteristics of the activities of reading literary texts, grouped into the following categories: ways of reading; forms of access to literature; language capabilities deployed in the after-reading proposed activities; activities for the study of the literary genre characteristics and their media; oral or written production proposals based on the reading; activities which were not related to the literary literacy. Access to literary books was guaranteed and the desire to read them was awoken when the children met the authors and illustrators, visualized the graphic designs, reflected on the importance of the information brought in paratexts, as well as when they understood how the writing process and book publishing function, wishing to be literature writers and finally reflecting upon the criteria for choosing literary books. It could be argued that the types of media for literary texts led to different practices concerning the literary reading: teaching practices and literary practices. The literary text, read out of its original medium, used to determine practices which were more pedagogical, designed almost exclusively to teach Portuguese and to instill attitudes and school behaviors in the students. Using original books as media most favored literary reading practices, or those more customary to the literary world which happen outside the school walls. Accordingly, we conclude that the education for literature follows a continuum: in the fourth grade class in Elementary School different types and levels of literary literacy were (re)constructed depending not only on the participants' needs and demands, but also on their cultural, social and educational context.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Lógica de Investigação: processo analítico	21
Figura 2 – O espaço da sala de aula	43
Figura 3 – Mapa de Eventos – 29/02/2008 – Início da Aula	60
Figura 4 – Mapa de Eventos (27/02/08)	67
Figura 5 – Mapa de Eventos (29/02/08)	72
Figura 6a – Mapa de Eventos (15/04/08)	130
Figura 6b – Mapa de Eventos (15/04/08)	131
Figura 6c – Mapa de Eventos (15/04/08)	131
Figura 6d – Mapa de Eventos (15/04/08)	131
Figura 6e – Mapa de Eventos (15/04/08)	132
Figura 6f – Mapa de Eventos (15/04/08)	132
Figura 6g – Mapa de Eventos (15/04/08)	132
Figura 7 – A escolarização da leitura literária	192
Gráfico 1 – Esferas da atividade humana	56
Gráfico 2 – Gêneros da Literatura	64

LISTA DE QUADROS

1 – Horário das aulas	45
2 – Sinais utilizados nas transcrições	49
3 – Esferas da atividade humana	54
4 – Mapa de Evento	59
5 – Sequência Interacional: introduzindo a cópia da fábula	68
6 – Sequência Interacional: o gênero fábula	70
7 – Sequência Interacional: leitura oral da fábula	73
8 – Sequência Interacional: referência bibliográfica	76
9 – Sequência Interacional: o ataque das abelhas	79
10 – Sequência Interacional: resposta pessoal	83
11 – Sequência Interacional: Hora da Leitura	98
12 – Sequência Interacional: Hora da Leitura (acervo PNBE 2005)	102
13 – Sequência Interacional: Hora da leitura (avaliando comportamentos)	104
14 – Sequência Interacional: iniciando o Projeto Cláudio Martins	106
15 – Sequência Interacional: combinando a leitura do livro	107
16 – Sequência Interacional: lembrando o nome de um personagem	108
17 – Sequência Interacional: escolhendo livros de Cláudio Martins	112
18 – Livros escritos e/ou ilustrados por Cláudio Martins	117
19 – Indicação de autor para o próximo projeto literário	118
20 – Momento Biblioteca	122
21 – Sequência Interacional – Aula de Livros: “Parece que tá novo”	133
22 – Sequência Interacional – Aula de Livros: “Onde que ela foi buscar essas histórias?”	137
23 – Sequência Interacional – Aula de Livros: o trabalho do escritor	139
24 – Sequência Interacional – Aula de Livros: a história de uma escritora	141
25 – Sequência Interacional – Momento Biblioteca: critérios de escolha	143
26 – Sequência Interacional – Momento Biblioteca: orientando a escolha de livros literários na biblioteca	146
27 – Sequência Interacional – Momento Biblioteca: avaliando livros literários	148
28 – Sequência Interacional – Momento Biblioteca: recebendo o livro desejado	151
29 – Gêneros Literários – segundo semestre/2008	156
30 – Sequência Interacional – Projeto Contos: apresentação Bruno	159
31 – Sequência Interacional – Projeto Contos: apresentação Rafael	163
32 – Sequência Interacional – Projeto Contos: apresentação Clara	168

LISTA DE TABELAS

1 – Presença da literatura (1º semestre)	47
2 – Presença da literatura (2º semestre)	47

SUMÁRIO

Introdução	12
A construção do objeto	12
Letramento literário: a definição de um conceito	22
A formação do leitor de literatura	25
Literatura infantil: o texto, o leitor e a leitura literária	29
Os processos de escolarização da literatura	34
Capítulo 1 - Percurso teórico-metodológico	38
1.1 - A instituição e seus sujeitos	42
1.2 - Percurso de análise dos dados	48
Capítulo 2 - Os processos de escolarização da leitura do texto literário: gêneros textuais, suportes, eventos e práticas de letramento literário	51
Capítulo 3 - Eventos de letramento literário: leitura de textos literários fora dos seus suportes originais	63
Capítulo 4 - Eventos de letramento literário: leitura de textos literários em seus suportes originais	90
4.1 - Hora do Conto	90
4.2 - Hora da Leitura	97
4.3 - Projeto Cláudio Martins	105
4.4 - Momento Biblioteca	119
Capítulo 5 - A “professora de livros” e o aluno descobridor do livro literário	129
Conclusão – Uma construção coletiva de letramento literário	174
Referências Bibliográficas	194
Anexos	199
Anexo 1 - Atividades de leitura do texto literário fora do seu suporte original	200
Anexo 2 - Hora do Conto	205
Anexo 3 - Hora da Leitura	207
Anexo 4 - Projeto Cláudio Martins	208
Anexo 5 - Gêneros textuais	210

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa situa-se no campo de estudos da educação e linguagem e buscou investigar como acontece a formação do leitor literário em uma turma do quarto ano do Ensino Fundamental em uma escola da Rede Municipal de Betim, cidade situada na região metropolitana de Belo Horizonte. Neste capítulo, em “A construção do objeto”, faço uma exposição do caminho percorrido para delimitar o objeto de pesquisa. Em seguida, apresento a construção de uma base teórica que sustenta e, ao mesmo tempo, justifica este trabalho. Para isso, o texto foi dividido em quatro seções intituladas: “Letramento literário: a definição de um conceito”; “A formação do leitor de literatura”; “Literatura infantil: texto, leitor e leitura literária”; “Os processos de escolarização da literatura”.

A construção do objeto

Meu primeiro contato com a escola aconteceu em 2003, quando estava cursando o último ano do curso de Pedagogia na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG). Durante o primeiro semestre de 2003, fiz um estágio de coordenação pedagógica nessa escola e acompanhei o trabalho da coordenadora das turmas do quarto e quinto anos do Ensino Fundamental. No período de estágio presenciei uma preocupação constante da coordenadora com o ensino e aprendizagem da leitura e da escrita dos gêneros discursivos, especificamente dos gêneros literários. Como a disciplina de estágio exigia que eu fizesse um trabalho de intervenção pedagógica na escola, a coordenadora solicitou que eu produzisse um projeto para as professoras trabalharem os livros literários do *kit Literatura em Minha Casa* com os alunos. Este é o nome de uma edição do Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE¹, que

¹ O Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) foi instituído em 1997 e tem como objetivo principal democratizar o acesso a obras de literatura infanto-juvenil brasileira e estrangeira, e a materiais e pesquisas de referência a professores e alunos das escolas públicas brasileiras. O Programa é executado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) em parceria com a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC). Ao longo da história do Programa, a distribuição dos livros de literatura tem sido realizada por meio de diferentes ações: em 1998, 1999 e 2000, os acervos foram enviados para as bibliotecas escolares; em 2001, 2002 e 2003, o objetivo era que os alunos tivessem acesso

aconteceu em 2001, 2002 e 2003 e tinha o objetivo de distribuir *kits* de livros literários para os alunos levarem para casa e compor, assim, uma biblioteca particular. Conforme solicitado, produzi um projeto e um dos seus objetivos foi a apresentação, para as professoras, das finalidades do Programa ao distribuir livros literários para os alunos levarem para casa. Além disso, falei sobre as características dos gêneros da literatura presentes nos *kits* e propus algumas atividades de leitura.

Naquele ano, durante o estágio, participei também da escolha do livro didático de Língua Portuguesa que seria adotado pela escola em 2004. Essa definição aconteceu no contexto do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2004². Chamaram minha atenção os critérios utilizados pelas educadoras da escola para escolher a coleção didática, sobretudo aqueles relacionados à coletânea de textos literários presente nos livros. A experiência vivenciada nesse estágio de conclusão do curso de Pedagogia me conduziu à elaboração de um projeto de pesquisa que problematizava o uso do texto literário no livro didático de Língua Portuguesa. Esse projeto deu origem à dissertação de mestrado defendida em 2006 no Programa de Pós-Graduação da FaE/UFMG, intitulada *A literatura no livro didático de língua portuguesa: a escolarização da leitura literária, orientada pela professora Aparecida Paiva*. Nosso objetivo principal foi ver como acontecia a escolarização da literatura por meio de duas coleções didáticas de Língua Portuguesa, destinadas ao primeiro segmento do Ensino Fundamental³: *Linhas &*

direto a coleções para uso pessoal e também levassem obras representativas da literatura para seus familiares – por isso, essas edições do programa ficaram conhecidas como Literatura em Minha Casa. A partir de 2005, após inúmeras discussões coordenadas pela SEB/MEC, o PNBE retomou a distribuição de livros de literatura para as bibliotecas escolares: em 2005 foram contempladas as bibliotecas de escolas públicas dos anos iniciais do Ensino Fundamental; em 2006 foram distribuídos livros de literatura para as escolas públicas dos anos finais do Ensino Fundamental; em 2008, as escolas dos anos iniciais do Ensino Fundamental e instituições de Educação Infantil foram contempladas; em 2009, novamente receberam livros as bibliotecas das escolas que atendem ao segundo segmento do Ensino Fundamental e o Ensino Médio; por último, em 2010, as bibliotecas das escolas de Educação Infantil, das séries/anos iniciais do Ensino Fundamental e das escolas que recebem alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) receberam os acervos.

² O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) foi criado em 1985, mas em 1996 suas características foram alteradas. Atualmente, seus objetivos básicos são a avaliação, a aquisição e a distribuição, universal e gratuita, de livros didáticos para os alunos das escolas públicas do Ensino Fundamental brasileiro, incluindo as classes de alfabetização infantil. O Programa é realizado por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), uma autarquia federal vinculada ao MEC e responsável pela captação de recursos para o financiamento de programas voltados para o Ensino Fundamental. O PNLD, coordenado pela Secretaria da Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC), desenvolve um processo de avaliação pedagógica das obras nele inscritas com o objetivo de assegurar a qualidade dos livros a serem adquiridos. Tal como hoje se caracteriza, o PNLD “é o resultado de diferentes e sucessivas propostas e ações para definir as relações do Estado com o livro didático brasileiro” (BATISTA, 2001, p. 11).

³ As duas coleções são compostas por quatro volumes destinados ao 2º, 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental: BRAGANÇA, Angiolina Domanico; CARPANEDA Isabella P. de M. *Coleção Bem-te-li – Língua Portuguesa*. São Paulo: FTD, 2004.

Entrelinhas, da editora Nova Didática, e *Bem-te-li*, da editora FTD⁴. Esses livros foram os mais escolhidos pela Rede Municipal de Educação de Betim, no contexto do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD/2004.

A análise das propostas para o estudo dos textos literários mostrou que nas coleções havia uma preocupação de buscar formas mais adequadas de escolarização da literatura, em sintonia com metodologias e concepções contemporâneas de seu ensino. As atividades que exploram os gêneros textuais, os recursos linguísticos, os recursos gráficos visuais e a elaboração de apreciações estéticas e/ou afetivas estão presentes em todos os volumes das duas coleções. Apesar da presença desses aspectos, a pesquisa também mostrou que o texto literário continua sendo usado como pretexto para o estudo de conteúdos gramaticais, ortográficos, para a aquisição do sistema de escrita, enfim, para o ensino de outros aspectos da língua que não se restringem à formação literária do leitor. Para atingir tal fim, muitas vezes o texto literário é descaracterizado, perdendo sua especificidade de linguagem artística. A necessidade da leitura de textos curtos, em decorrência da organização do tempo escolar ou da fase de desenvolvimento cognitivo dos alunos, faz com que o processo de transferência do texto para as páginas do livro didático implique em adaptações, cortes, supressões e mudanças de palavras e ilustrações que desvirtuam o sentido da obra⁵.

Os resultados dessa pesquisa me levaram a questionar o uso do livro didático de Língua Portuguesa na sala de aula e a mediação dos professores durante o processo de ensino e aprendizagem. Diante disso, no projeto de doutorado, propus as seguintes questões para investigação: O professor, mediador da leitura literária no livro didático de Língua Portuguesa, considera as mudanças no texto em relação ao seu modo de apresentação no suporte livro? O professor quer formar leitores ou quer usar os textos para o estudo de regras gramaticais, ortográficas, para informar ou formar os alunos? O que os participantes do contexto da sala de aula entendem como leitura literária? A leitura do texto literário no livro didático induz os alunos a buscarem o livro de literatura? Que relação os alunos

WANDRESEN, Maria Otília Leite; CIPRIANO, Lúcia Helena Ribeiro. *Coleção Linhas & entrelinhas*. Curitiba: Nova Didática, 2004.

⁴ Durante o processo de pesquisa, analisamos os quatro volumes das duas coleções que fazem parte do arquivo do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) existente no Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE), órgão complementar da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

⁵ Segundo Soares (1999), esses aspectos podem contribuir para uma escolarização inadequada da literatura.

estabelecem com o texto que não está em seu suporte original? Toda essa problematização deu origem à pesquisa que a partir de agora passarei a apresentar.

Para investigar como acontece a formação do leitor literário em uma turma do quarto ano do Ensino Fundamental, propus a realização de uma pesquisa com abordagem etnográfica (CASTANHEIRA, 2004; GREEN; DIXON; ZAHARLICK, 2005). A abordagem etnográfica foi explorada na busca de se apreender a organização das aulas a partir do ponto de vista dos participantes do grupo observado e, também, para uma melhor compreensão da dimensão discursiva dos processos de ensino e aprendizagem que envolvem a leitura do texto literário.

Segundo Spradley *apud* Freitas (2002), a etnografia “é o trabalho de descrever uma cultura, com o objetivo de tentar entender o modo de vida dos participantes através do ponto de vista dos nativos dessa cultura” (p. 25). Nessa mesma direção, Anderson-Levitt (2006) ressalta que a etnografia “(...) is the study of people in everyday settings, with particular attention to culture – that is, how people make meaning of their lives”⁶ (p. 279).

A pesquisa foi realizada na escola em que fiz meu estágio de conclusão da graduação em Pedagogia, descrito anteriormente. A escolha dessa escola orientou-se pela experiência vivida no período de estágio e por saber que nela havia uma preocupação da equipe de educadores em trabalhar com a literatura. Sendo assim, no final de 2007 apresentei à direção e à coordenação da escola a intenção de acompanhar as atividades de leitura do texto literário desenvolvidas por uma professora do quarto ano do Ensino Fundamental, principalmente aquelas que aconteciam através do livro didático de Língua Portuguesa adotado pela escola. Escolhi esse ano do Ensino Fundamental porque corresponde às turmas dos alunos que têm, em média, nove anos e, apesar de estarem ainda no período de aquisição da leitura e da escrita, são capazes de fazerem leituras independentes e voluntárias (espontâneas), sobretudo de textos literários. Considerei importante indagar se as professoras desse ciclo de formação usavam o livro didático escolhido, e, diante da afirmação da coordenação, confirmei a minha intenção em realizar a pesquisa na escola durante 2008. A coordenação sugeriu que eu acompanhasse a turma de uma professora que possui formação inicial em Letras e pós-graduação em Literatura Infantil. Conversei com a professora e apresentei a minha proposta de investigação

⁶ “É o estudo de pessoas em situações cotidianas, focalizando, particularmente, a cultura – ou seja, como essas pessoas constroem sentido em suas vidas.” (ANDERSON-LEVITT, 2006, p. 279. Tradução nossa)

e os recursos de coleta de dados que seriam utilizados, como anotações em diários de campo, filmagem das aulas, coleta e análise dos artefatos e entrevistas. Ela aceitou que eu realizasse a investigação em sua sala de aula.

Em 28 de janeiro de 2008, compareci à escola para participar de uma reunião administrativo-pedagógica, na qual estavam presentes professoras, coordenação pedagógica, diretora, vice-diretora, bibliotecárias e técnicas de secretaria. Nessa reunião fui informada pela coordenadora de que não poderia acompanhar as aulas da professora indicada porque naquele ano ela ocuparia o cargo de professora flexibilizadora e não assumiria uma única turma.

As professoras flexibilizadoras substituíam as professoras titulares das turmas enquanto estas participavam de reuniões de planejamento. Essas reuniões aconteciam uma vez por semana durante o período que antecedia o recreio e cada dia da semana era reservado para um grupo de professoras, ou melhor, para as turmas de um ano de cada ciclo. Essas profissionais também assumiam turmas quando as professoras titulares faltavam, além de trabalhar com os alunos com dificuldade de aprendizagem.

Apesar de não poder acompanhar as aulas da professora indicada inicialmente, reforcei a minha vontade em fazer a pesquisa naquela escola, e a coordenadora sugeriu que eu acompanhasse outra professora, Elisa⁷, também ela das turmas do quarto ano do Ensino Fundamental. A professora Elisa é formada em Normal Superior, pela Universidade Estadual de Minas Gerais – UEMG, desde 2003. Possui pós-graduação em Gestão Escolar pela Universidade Vale do Rio Verde – UninCor. No ano em que aconteceu a pesquisa ela estava completando dezenove anos de profissão e atuação no magistério.

A professora Elisa aceitou participar da pesquisa, mas pediu que eu não filmasse as primeiras aulas, até que ela e os alunos acostumassem com a minha presença em sua sala de aula. Ela e a coordenadora ressaltaram que, durante a investigação, seria interessante que eu contribuísse com o trabalho pedagógico que aconteceria na turma. Aceitei a proposta e ficou acertado que eu iniciaria a investigação no segundo dia de aula.

Nos primeiros dias, percebi que os alunos ainda não tinham recebido os livros didáticos, que só foram distribuídos em meados de março. Contudo, uma decisão tomada na reunião pedagógica que aconteceu no final de fevereiro, quase

⁷ Estou usando pseudônimos para todos os participantes da pesquisa.

um mês após a data de início das aulas, impediu que eu acompanhasse o uso do livro didático de Língua Portuguesa. Nessa reunião estavam presentes as professoras de todas as turmas do turno da tarde e a coordenação. Uma das questões discutidas foi o trabalho que as professoras flexibilizadoras deveriam desenvolver na sala de aula enquanto as professoras titulares estivessem em reuniões de planejamento. A maior parte das professoras presentes achou melhor que as flexibilizadoras se responsabilizassem por ministrar uma única disciplina. Mas o grupo de professoras das turmas do quarto ano do Ensino Fundamental não concordou com essa proposta e decidiu que as flexibilizadoras usariam, em suas turmas, o livro didático de Língua Portuguesa. Essa decisão significou um obstáculo para minha pesquisa, porque durante a semana eu não ia à escola apenas nas quintas-feiras⁸, pois nesse dia eu cursava uma disciplina do curso de doutorado na FaE/UFMG. Conversei com Elisa para ver se não havia a possibilidade de mudança da decisão tomada, mas ela disse que deveria seguir o que foi decidido pelo grupo de professoras.

Tal ocorrência me levou a repensar o objeto de estudo proposto inicialmente, e a consideração de que o seu recorte já implicava a visão de uma “estrangeira” sobre aquele espaço educacional. Ao propor uma pesquisa sobre a leitura do texto literário no livro didático de Língua Portuguesa, imaginei que esse suporte didático tinha um importante papel no ensino da literatura, ou seja, que os objetivos de ensino e aprendizagem dos autores do livro didático de Língua Portuguesa escolhido, inscritos nas propostas de atividades, podiam orientar a concepção da professora do que era trabalhar a literatura em uma turma do quarto ano do Ensino Fundamental. Essa minha expectativa surgiu durante o processo de investigação que vivenciei na pesquisa de mestrado, já apresentada neste texto, sendo reforçada quando a coordenadora da escola afirmou que as professoras usavam o livro didático nas aulas de Português.

No entanto, a situação social que encontrei no início da pesquisa deixou evidente que a vida na escola funcionava e era organizada por uma lógica própria, pois era redefinida diante das novas necessidades que emergiam no grupo. Nesse sentido, é importante salientar que o etnógrafo tem que aceitar e reconhecer essa lógica, afinal a perspectiva teórica e metodológica que o orienta diz que deve buscar compreendê-la a partir do ponto de vista dos participantes, ou seja, das professoras,

⁸ Este era o dia da semana em que a professora flexibilizadora assumia a turma da professora Elisa.

da coordenadora, dos alunos e de todos os sujeitos que estão atuando naquele espaço.

Diante dessas colocações, ressalto que numa abordagem etnográfica de pesquisa é previsível a modificação das trajetórias percorridas. Segundo Green, Dixon e Zaharlick (2005),

ao interagir com os participantes e os dados, pode-se tornar necessário modificar o projeto original da pesquisa para que se levem em conta o contexto local. Decisões de modificação do projeto original, da busca de respostas para novas questões e da busca por novos dados são esperadas (ou seja, elas estão previstas no projeto) (...) (p. 50).

Os primeiros contatos com o campo de investigação já evidenciaram a impossibilidade de realizar uma pesquisa que possuísse uma lista de questões e hipóteses predeterminadas e, sobretudo, a definição *a priori* dos eventos que seriam registrados, processo que não é admitido em uma pesquisa etnográfica, conforme afirmam Green, Dixon e Zaharlick (2005),

um observador que adentra o campo de investigação com uma lista de itens predefinida, com questões e hipóteses predeterminadas, ou com um esquema de observação que defina *a priori* todos os comportamentos ou eventos que serão registrados, não está, decerto, se engajando na etnografia, não obstante o nível de profundidade da observação feita ou o grau de credibilidade do sistema de observação. Sobretudo, se o observador não se basear em teorias da cultura para direcionar as escolhas do que é relevante observar e registrar, ou abranger sua interpretação pessoal a respeito da atividade observada, ele não estará se engajando numa abordagem etnográfica como percebida do ponto de vista antropológico (p.18-19).

Essas considerações teóricas ampararam as escolhas que fiz após perceber que na turma da professora Elisa a proposta para o ensino e aprendizagem da literatura era diferente da que eu imaginava encontrar. Não foi apenas o fato de o livro didático de Língua Portuguesa ser usado, unicamente, no dia em que eu não ia à escola que me fez mudar o objeto de pesquisa. Na verdade, percebi que atrelar a leitura do texto literário unicamente ao livro didático seria uma espécie de “camisa de força” que impediria pesquisá-la em outras situações que não fossem no uso desse suporte na sala de aula e na escola. Portanto, limitar minha pesquisa à leitura do texto literário no livro didático significaria ocultar como a professora e seus alunos davam sentido para a literatura naquele espaço escolar de modo mais amplo.

Durante a pesquisa, envolvi-me em um processo reflexivo e reajustes foram realizados como produtos de uma inevitável tensão que se revelava entre a perspectiva dos participantes e a minha perspectiva como pesquisadora. Nesses

momentos, fiz escolhas do que seria importante observar para descobrir os significados da leitura literária construídos pelo grupo.

Algumas questões surgiram a partir da reunião em que o grupo de professoras das turmas do quarto ano decidiu, entre as alternativas que foram discutidas, que as flexibilizadoras, enquanto estivessem em suas salas de aula, usariam o livro didático de Língua Portuguesa: O que essa decisão indica sobre o lugar e o uso do livro didático na escola? Isso significa que ele tem um valor menor ou ocupa um lugar periférico? Sendo o livro didático periférico, como fez supor essa decisão coletiva, o que se colocaria no lugar do livro didático para o ensino da literatura na escola e a partir de que suportes?

Em uma conversa com a professora Elisa sobre o livro didático de Língua Portuguesa que estava sendo adotado pela escola, ela ressaltou que preferia o que foi escolhido em anos anteriores, *Linhas & entrelinhas*⁹. Essa opinião era partilhada com outras colegas, tanto que uma outra professora do quarto ano conseguiu na biblioteca uma quantidade suficiente de exemplares para sua turma e não aceitou usar o novo livro didático escolhido pela escola, *Registrando descobertas: Língua Portuguesa*, das autoras Amália Orchis, Angelina Chu e Vera Simoncello. A não aprovação desse livro didático indica um dos motivos que fez as professoras decidirem que ele seria usado em um único dia e nas aulas da professora flexibilizadora.

Acredito também que o objetivo do grupo de professoras, ao decidir que o livro didático de Língua Portuguesa seria usado apenas pelas flexibilizadoras, era definir melhor o trabalho que essas profissionais realizariam nas suas turmas. É importante salientar que as professoras das turmas argumentaram que era complicado dar continuidade a um trabalho que as flexibilizadoras haviam iniciado. Por outro lado, as flexibilizadoras disseram que era necessário definir melhor o que iam fazer, porque sentiam que os alunos as respeitavam mais quando ministravam um conteúdo específico, ao contrário de quando tinham que ficar “tampando buracos” e não planejavam antecipadamente as aulas. A decisão das professoras do quarto ano nos leva a pensar que o uso do livro didático de Língua Portuguesa, por ter um conteúdo fixo e conhecido pelo grupo, pode ter sido realmente uma forma de dar às flexibilizadoras uma função bem definida e menos improvisada. Possivelmente, essa decisão foi uma tentativa de criar certa estabilidade na

⁹ Esse livro foi objeto de análise da minha pesquisa de mestrado, conforme já relatado.

organização dos tempos e dos conteúdos escolares. Mas, essa decisão do grupo de professoras trouxe uma questão importante para a minha pesquisa: se o livro didático adotado não será usado, que materiais didáticos serão utilizados nas aulas? Sobre que suportes a literatura será apresentada aos alunos?

Portanto, conforme se buscou mostrar no percurso de construção do objeto desta pesquisa, houve uma mudança do objeto, não mais o uso do livro didático, mas a leitura de textos literários nas aulas de Português.

O objetivo geral e os objetivos específicos da pesquisa também foram sendo reconstruídos a partir do momento em que entrei no campo de investigação e, sobretudo, no decorrer do processo de análise dos dados coletados. Sendo assim, a pesquisa busca compreender a construção coletiva de práticas de letramento literário em uma turma do quarto ano do Ensino Fundamental, bem como identificar quais são as situações de leitura do texto literário na sala de aula, analisá-las em função dos suportes dos textos literários, para enfim analisar os significados do letramento literário no contexto escolar.

A seguir, na Figura 1, represento a “Lógica de Investigação” que foi construída no decorrer da pesquisa. Nessa figura, destaco as questões que orientaram o processo de análise dos dados, resultantes das inquietações e provocações vividas no campo de pesquisa e, também, no momento em que, terminada a fase de coleta de dados, afastei-me do campo e iniciei um processo de “imersão” e questionamento das informações reunidas, organizando e analisando os artefatos coletados, lendo o caderno de campo e transcrevendo as filmagens realizadas. Vejamos, então, a “Lógica de Investigação” desta pesquisa:

Questão geral: Como acontece a construção coletiva de práticas de letramento literário em uma turma do quarto ano do Ensino Fundamental?

Propondo questões: Que rotinas de trabalho foram propostas nas diferentes aulas? Quais as ações desenvolvidas pelos participantes durante as atividades? Quem são os participantes? Quais foram os textos lidos e as atividades desenvolvidas?

Representando dados: Uso do caderno de campo e dos artefatos (xerox e folhas mimeografadas) para o registro em uma tabela das datas, das rotinas de trabalho, das ações dos participantes durante as atividades, dos participantes e da marcação do tempo. Organização e sequenciação dos textos lidos e das atividades desenvolvidas nas diferentes aulas.

Analisando eventos: Contraste entre o fluxo das atividades em cada aula (Português, Matemática, Para Casa, Geografia, História e Biblioteca) e das atividades de leitura dos diferentes gêneros textuais.

Propondo questões: Quais são os gêneros textuais presentes nas diferentes aulas das disciplinas? Qual a ocorrência dos gêneros literários em relação aos diferentes gêneros textuais?

Representando dados: Uso do caderno de campo e dos artefatos (xerox e folhas mimeografadas) para a produção de uma tabela incluindo o nome da disciplina, o título do texto, o gênero textual e a forma de apresentação do texto.

Analisando eventos: Análise do espaço que a literatura ocupa na formação do leitor de uma turma do quarto ano do Ensino Fundamental, a partir do agrupamento dos gêneros textuais e da quantificação das suas ocorrências nas diferentes disciplinas.

Propondo questões: Em que situações o texto literário é lido na sala de aula? Em que suporte o texto literário entra na sala de aula? Como e para que esses textos literários são utilizados?

Representando dados: Uso do caderno de campo e dos artefatos (xerox e folhas mimeografadas) para a produção de uma tabela incluindo a data, a referência bibliográfica dos textos literários, o nome da disciplina, o suporte do texto, o gênero discursivo e a categorização das atividades de leitura.

Analisando eventos: Análise comparativa das situações de leitura dos textos literários presentes em diferentes suportes.

Propondo questões: Como se caracteriza a dimensão discursiva do processo de ensino e aprendizagem que envolve a leitura do texto literário que acontece em sala de aula? Quais são as oportunidades que os alunos têm para entender o que é leitura quando participam de diferentes situações em que o texto literário está presente? Quais são os significados construídos a partir da fala e das ações dos participantes nas diferentes situações em que o texto literário esteve presente?

Representando dados: Transcrição dos processos discursivos a partir das filmagens realizadas na sala de aula. Construção de mapas de eventos a partir das transcrições incluindo tempo, ações, espaço interacional, subevento, evento e oportunidades de aprendizagem.

Analisando eventos: Analisar as situações de leitura para perceber os padrões interacionais que estão sendo construídos para dar sentido aos *eventos de letramento literário* vivenciados.

FIGURA 1 - Lógica de investigação: processo analítico

Por meio da Figura 1 procurei representar a natureza interativo-responsiva do trabalho analítico ao indicar as fases da pesquisa e as decisões tomadas em cada uma delas nos três diferentes grupos de ação: *propondo questões, representando dados e analisando eventos*. Essas fases não acontecem isoladamente: “a conexão entre as diferentes fases do processo analítico é representada pela justaposição de retângulos” que representa “o fato de que a análise realizada em uma determinada fase do trabalho leva a novas questões e, conseqüentemente, a uma nova fase analítica” (GREEN; DIXON; ZAHARLICK, 2005, p. 50).

Destaco que a questão geral que orientou o trabalho foi: como acontece a construção coletiva de práticas de letramento literário em uma turma do quarto ano do Ensino Fundamental? Para examiná-la foi proposta aquela série de questões apresentadas na Lógica de Investigação, no intuito de perceber os aspectos presentes nos processos de ensino e aprendizagem que envolviam a leitura do texto literário e que constituíram a construção coletiva de práticas de letramento literário pelos participantes.

Tendo em vista a centralidade do conceito de letramento literário para este estudo, entendo que é necessário esclarecer como ele está sendo utilizado. Desta forma, discuto na próxima seção a definição do conceito de letramento, relacionando-o às práticas sociais de leitura do texto literário. Em seguida, faço uma reflexão sobre a formação do leitor de literatura, considerando o seu papel na formação humana. Discorrerei, também, sobre o conceito de literatura infantil que será atrelado à definição de texto, de leitor (criança) e de leitura literária. Para finalizar, apresento uma reflexão sobre o processo de escolarização da literatura.

Letramento literário: a definição de um conceito

Uma pesquisa sobre a formação do leitor de literatura não pode prescindir da reflexão sobre o conceito de letramento, que, atualmente, fundamenta as discussões educacionais e as propostas de ensino e aprendizagem. Para se formar o leitor não basta adquirir a “tecnologia” do ler e escrever, ou seja, apreender a técnica da codificação e da decodificação, procedimentos atribuídos ao processo de alfabetização. É necessário acrescentar à aprendizagem e ao domínio da

“tecnologia” o *letramento*, que é “o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (SOARES, 2000, p. 18).

Como afirma Soares (2004b), existem diferentes tipos e níveis de letramento; afinal, em nossa sociedade convivemos com uma grande diversidade de gêneros textuais que pressupõem diferentes práticas de leitura e escrita. O tipo e o nível de letramento de um indivíduo dependem das suas necessidades e demandas, que estão relacionadas ao seu meio e ao contexto social e cultural. A autora (2004b) ressalta que a escola seleciona práticas de letramento *social* e as transforma em práticas de letramento *a ensinar*, as quais se transformarão em práticas de letramento *ensinadas* e, finalmente, resultariam em práticas de letramento *adquiridas*, ou seja,

práticas de letramento *a ensinar* são aquelas que, entre as numerosas que ocorrem nos eventos sociais de letramento, a escola seleciona para torná-las objetos de ensino, incorporadas aos currículos, aos programas, aos objetos pedagógicos, concretizadas em manuais didáticos; práticas de letramento *ensinadas* são aquelas que ocorrem na instância real da sala de aula, pela tradução dos dispositivos curriculares e programáticos e das propostas dos manuais didáticos em ações docentes, desenvolvidas em eventos de letramento que, por mais que tentem reproduzir os eventos sociais reais, são sempre artificiais e didaticamente padronizados; práticas de letramento *adquiridas* são aquelas, de que, entre as ensinadas, os alunos efetivamente se apropriam e levam consigo para a vida fora da escola (SOARES, 2004b, p. 107-108).

Um dos objetivos principais da escola é que os alunos adquiram condições para fazerem uso social da leitura e da escrita. Nessa pesquisa, observamos as práticas de letramento literário que ocorreram no interior da escola, acreditando que será possível relacionar as práticas de letramento literário *ensinadas* às práticas de letramento literário *adquiridas*.

O termo letramento não será tomado como um processo universal, que pode ser vivenciado da mesma forma por todos os indivíduos. Diferentemente, adotarei a concepção de letramento como uma construção social, “um processo dinâmico em que o significado do que é ser alfabetizado e ser letrado é continuamente (re)construído pelos integrantes de diferentes grupos sociais, à medida que esses se tornam membros desses grupos e neles utilizam a escrita” (CASTANHEIRA, SILVA; MEIRELES, no prelo).

Nessa perspectiva de análise, será importante examinar, assim como propõem Castanheira, Green e Dixon (2007), “a construção coletiva de práticas de letramento em um determinado grupo e as possibilidades que se tornam disponíveis aos participantes para se tornarem letrados de uma maneira peculiar ao grupo a que pertencem” (p. 9). No estudo em questão o foco será a construção coletiva de práticas de letramento literário em uma turma do quarto ano do Ensino Fundamental. O letramento literário será compreendido como uma extensão da definição apresentada por Soares (2000) para o letramento – o estado ou a condição de quem faz uso do texto literário nas suas práticas de leitura e escrita – conforme Paulino (1998), para quem “o letramento literário, como outros tipos de letramento, continua sendo uma apropriação pessoal de práticas sociais de leitura/escrita, que não se reduzem à escola, embora passem por ela” (p. 15).

A partir dessas discussões a leitura literária será compreendida como a interação dos sujeitos-leitores com o texto literário e não como a leitura esperada e considerada legítima ou a leitura feita “de forma competente”, que supõe julgamento de valor. Afinal, conforme apresentado, meu objetivo principal é buscar compreender a construção coletiva do letramento literário, ou seja, o que os participantes do grupo observado compreendiam como “ler literatura”. Para isso foi preciso ouvir e ver como se dava a relação da turma com a literatura evitando criar expectativas a partir de valores que não eram familiares aos sujeitos, que não faziam parte da cultura deles, do modo como interagem com a ficção e a poesia.

Segundo Castanheira, Green e Dixon (2007),

para entender o que é letramento e como estudantes aprendem a ser letrados em uma determinada sala de aula, é preciso examinar como membros de um grupo em particular (uma cultura) constroem e reconstróem práticas de leitura e escrita como parte de sua vida cotidiana. Letramento, por conseguinte, envolve mais do que processos individuais de leitura e escrita; letramento, conforme proposto por Bloome, envolve também os contextos comunicativos compartilhados¹⁰, nos quais o significado do que se entende por ações letradas é localmente definido (p. 10).

Portanto, minha intenção não é apenas compreender como a escola se apropria de práticas sociais de leitura do texto literário, mas também compreender a forma como os membros do grupo observado constroem e (re)constroem essas

¹⁰ Segundo Castanheira, Green e Dixon (2007), o pesquisador Bloome (1986) explicita que é no momento em que as pessoas se reúnem e começam a interagir, que se estabelece um contexto comunicativo compartilhado. Para o autor, “contextos comunicativos compartilhados são estabelecidos pela maneira como as pessoas agem e reagem em relação aos esforços comunicativos feitos pelos outros” (*apud* CASTANHEIRA, GREEN; DIXON, 2007, p. 9).

práticas de leitura como parte de sua vida cotidiana. Segundo Bloome (1986), a definição de letramento não pode ser estática; afinal, as pessoas estão sempre construindo e (re)construindo o significado, ou o que conta como letramento (*apud* CASTANHEIRA, GREEN; DIXON, 2007, p. 8).

É importante ressaltar que o modelo de letramento literário construído pelos estudantes da turma pesquisada informa o engajamento desses estudantes em ações letradas que acontecem em outras situações sociais e o que eles compreendem como sendo letramento literário na própria comunidade escolar. Portanto, a partir das experiências escolares e das oportunidades de aprendizagem às quais os alunos têm acesso e das quais participam, eles irão desenvolver o que pode ser denominado de letramento literário escolar e não um processo de letramento literário genérico e universal (CASTANHEIRA; GREEN; DIXON, 2007). Nessa pesquisa a abordagem etnográfica interacional possibilitará o exame de como, em um contexto comunicativo, acontece a construção coletiva do letramento literário, tornando visíveis alguns dos aspectos desse fenômeno.

A formação do leitor de literatura

Antonio Candido (1995), um dos pesquisadores mais expressivos da literatura brasileira, ao discutir “direitos humanos e literatura”, defende a classificação da arte e da literatura como *bens incompressíveis*, ou seja, aqueles que não podem ser negados a ninguém. Alguns *bens incompressíveis* asseguram a nossa sobrevivência física em níveis decentes, como “a alimentação, a moradia, o vestuário, a instrução, a saúde, a liberdade individual, o amparo da justiça pública, a resistência à opressão etc”. Contudo, não são apenas a esses bens que o ser humano tem direito, mas também “à crença, à opinião, ao lazer e, por que não, à arte e à literatura” (CANDIDO, 1995, p. 241). Para justificar que a literatura é uma necessidade desse tipo, o pesquisador apresenta e discute um amplo conceito de literatura no intuito de mostrar que a necessidade de ficção é inerente ao ser humano:

Chamarei de literatura, da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos

folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações (CANDIDO, 1995, p. 242).

Segundo Candido (1995), a literatura, vista desse modo,

aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contacto com alguma espécie de fabulação. (...) durante a vigília a criação ficcional ou poética, que é a mola da literatura em todos os seus níveis e modalidades, está presente em cada um de nós, analfabeto ou erudito –, como anedota, caso, história em quadrinho, noticiário policial, canção popular, moda de viola, samba carnavalesco. Ela se manifesta desde o devaneio amoroso ou econômico no ônibus até a atenção fixada na novela de televisão ou na leitura seguida de um romance (p. 242).

Considerando esse sentido amplo de literatura e o fato de o ser humano não poder passar as vinte e quatro horas de um dia sem ter contato com alguma forma de ficção, o pesquisador conclui a sua defesa da literatura como um direito humano e, mais do que isso, justifica o porquê de, na nossa sociedade, o texto literário ser um poderoso instrumento de instrução e educação (CANDIDO, 2005).

Soares (2004a) argumenta que nós, educadores, temos que nos comprometer com a formação de leitores, que é garantida através do desenvolvimento de habilidades leitoras e de atitudes positivas em relação à leitura. A autora defende a democratização da leitura literária, argumentando que ela é condição para a *democracia cultural*¹¹ e instrumento de democratização do ser humano. De acordo com Soares (2004a),

(...) a leitura literária democratiza o ser humano porque mostra o homem e a sociedade em sua diversidade e complexidade, e assim nos torna mais compreensivos, mais tolerantes – compreensão e tolerância são condições essenciais para a democracia cultural. A leitura literária democratiza o ser humano porque traz para seu universo o estrangeiro, o desigual, o excluído, e assim nos torna menos preconceituosos, menos alheios às diferenças – o senso de igualdade e de justiça social é condição essencial para a democracia cultural. A leitura literária democratiza o ser humano porque elimina barreiras de tempo e de espaço, mostra que há tempos para além do nosso tempo, que há lugares, povos e culturas para além da nossa cultura, e assim nos torna menos pretensiosos, menos presunçosos – o sentido da relatividade e da pequenez de nosso tempo e lugar é condição essencial para a democracia cultural (p. 31-32).

Entretanto, apesar de existirem na área da educação vários argumentos em defesa da formação do leitor de literatura, em nossa sociedade muitas barreiras,

¹¹ Soares (2004a) define *democracia cultural* como “distribuição equitativa de bens simbólicos, considerados estes como aqueles que são fundamentalmente *significações* e só secundariamente *mercadorias*” (p. 18, grifos nossos).

discutidas por Soares (2004a), impedem o acesso equitativo à leitura como bem simbólico. Primeiramente, a autora destaca que existe “diferença de qualidade das oportunidades para adquirir a tecnologia da escrita, condição mínima e imprescindível para que se criem condições de possibilidade de leitura” (SOARES, 2004a, p. 20). Crianças que estão no processo de escolarização, jovens e adultos que frequentam programas voltados para aqueles aos quais foi negado o direito à escolarização, vivem um reiterado fracasso na alfabetização e no letramento (SOARES, 2004a). Em segundo lugar, a autora apresenta dados estatísticos¹² para dizer que o Brasil é um país de raras e precárias bibliotecas públicas e escolares, de poucas livrarias, de livros caros e que existe uma distribuição desigual de livros pela população.

Apesar desse quadro desanimador que mostra a desigualdade de acesso à leitura como bem simbólico, Soares (2004a) reconhece que nos últimos anos algumas ações das áreas educacional e cultural estão contribuindo para democratizar a leitura, como o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE); os livros inscritos, para a área de Linguagens, como “obras complementares” para os dois primeiros anos do Ensino Fundamental, no Plano Nacional do Livro Didático – PNLD; ações de promoção da leitura e de formação do leitor, como o Pró-Leitura – PROLER, entre outras.

Na sociedade brasileira, se existe uma distribuição desigual de livros pela população, é possível afirmar que a escola é um espaço privilegiado – ou mesmo o único espaço – de acesso ao livro de literatura para muitas crianças. Mas, sabemos que não basta ser um espaço que favoreça o acesso ao objeto livro; é necessário que as propostas de ensino e aprendizagem para a formação do leitor literário sejam concretizadas.

No contexto escolar os gêneros da literatura têm presença garantida ao lado de outros gêneros textuais; entretanto, nem sempre a escola forma leitores de literatura. Além das diferenças da qualidade de oportunidades para se tornar um leitor, existentes no sistema de educação brasileiro, outros fatores também contribuem para um indivíduo não se tornar um leitor de literatura. Segundo Cademartori (2009), apesar de muitos professores que gostam e valorizam a literatura estarem “imbuídos de espírito de missão” e acreditarem que convencerão seus alunos a serem leitores literários, esquecem o que dizem as estatísticas, os

¹² Para obter informações sobre esses dados estatísticos ver Soares (2004a).

recorrentes depoimentos e até mesmo a mera observação de que “nem todo mundo tem gosto, sensibilidade, interesse para ser leitor de livros literários” (CADEMARTORI, 2009, p. 91). Até mesmo porque muitas pessoas são leitoras, mas de outros gêneros textuais. A autora dialoga com César Aira (2007), que diz que, da mesma forma que não devemos “reprovar a abstenção de quem não pratica a caça submarina” (AIRA, 2007 *apud* CADEMARTORI, 2009, p. 91), não devemos reprovar quem não lê e não gosta de literatura.

Petit (2008), após a citação do filósofo Jean-Luc Nancy, que fala do gesto da cultura como gesto mestiço¹³, afirma “que existem outras ‘práticas culturais’ além da leitura, outras formas de simbolização, de sublimação possíveis, e que cada um é livre para escolher as formas que lhe são mais convenientes” (PETIT, 2008, p. 92). Todas essas discussões suscitam reflexões sobre o papel da escola na sua “missão” em formar leitores de literatura; afinal, o professor, apesar de bem intencionado, pode se frustrar no final do processo ao descobrir que seu objetivo não foi alcançado. Aliás, esse é um resultado muito recorrente na educação, não só em relação à formação do leitor literário, mas à formação do leitor de forma mais ampla. A própria Petit (2008) traz uma contribuição para esse problema que inquieta a nós educadores. Vejamos:

(...) não se trata de partir em uma cruzada para difundir a leitura, o que seria, aliás, a melhor forma de afugentar todo mundo. Mas também não se ganha nada se não se distingue a eficácia específica de cada um desses gestos que os sociólogos e estatísticos agrupam em um mesmo pacote chamado “práticas culturais” ou “práticas de lazer”. Pode ser excitante todo mundo junto gritar em um estádio para continuar o fim de uma canção ou a trajetória de uma bola de futebol, mas trata-se de um registro muito diferente do da intimidade um pouco transgressora propiciada pela leitura. E, mais ainda, a leitura de ficção, em que por meio do devaneio subjetivo de um escritor, as palavras tocam os leitores um a um e permitem que expressem o que há de mais secreto neles (PETIT, 2008, p. 93).

Na verdade, mais do que defender a formação do leitor, devemos acreditar na importância da leitura para a formação humana. Segundo Petit (2008), a leitura não deve ser vista como uma forma de unir a todos, “como se fossem um só homem, ao redor de um chefe ou de uma bandeira”, porque a leitura hoje é uma

¹³ A citação que Petit (2008) faz do texto do filósofo Jean-Luc Nancy merece ser destacada: “o gesto da cultura é em si mesmo um gesto mestiço: é afrontar, confrontar, transformar, reorientar, desenvolver, recompor, combinar e fazer bricolagem” (*apud* PETIT, 2008, p. 92).

promessa de não pertencer apenas a um pequeno círculo e convida assim a outras formas de vínculo social, de compartilhar e de socializar.

Literatura infantil: o texto, o leitor e a leitura literária

Até aqui apresentei algumas definições importantes como as de letramento e letramento literário, assim como discuti o processo de apropriação das práticas de letramento literário na escola (que passa pela construção coletiva do letramento literário pelo grupo) e ainda as dificuldades enfrentadas para formar o leitor no contexto educacional brasileiro, sobretudo aquelas que dizem respeito ao acesso aos livros. Apresentei, também, o conceito amplo de literatura de Candido (2005), que a defende como um direito humano. Contudo, torna-se ainda necessário apresentar definições mais específicas sobre o “gênero” literatura infantil. Afinal, o estudo em questão tem como foco as práticas do letramento literário construídas em uma turma do quarto ano do Ensino Fundamental, ou seja, em uma turma de crianças que têm, em média, nove anos de idade e para as quais existe a publicação de livros literários produzidos para o leitor criança, e que pertencem, portanto, à produção literária que genericamente denominamos literatura infantil.

Acredita-se que a leitura literária corresponde aos interesses das crianças e concordamos com Soares (2010), quando afirma que essa possibilita

a elas uma alternativa de lazer e prazer, mas também por seu valor formativo: para a criança, a literatura infantil torna o mundo e a vida compreensíveis, porque revela outros mundos e outras vidas; a fantasia, o imaginário na literatura infantil têm papel e função valiosos no processo de amadurecimento emocional da criança; a leitura literária possibilita o acesso da criança ao rico acervo dos contos de fadas, de fábulas, de poemas que fazem parte da cultura de nossas sociedades ocidentais. Não menos importante é a contribuição da leitura literária para o desenvolvimento de habilidades de compreensão, interpretação e construção de sentido de texto (p. 15-16).

No trecho acima, fica explícito que a literatura infantil está situada em duas esferas: a literária e a educacional. Por essa razão é que com frequência encontramos nas conceituações e definições do que seja literatura infantil a alternância, ou a convivência, de critérios estéticos e pedagógicos (CADEMARTORI, 2010). Como lembra Zilberman (2003), a ligação da literatura infantil com a educação causou grandes prejuízos à primeira, que “não é aceita como arte, por ter

uma finalidade pragmática; e a presença do objetivo didático faz com que ela participe de uma atividade comprometida com a dominação da criança” (p. 16). No entanto, na contemporaneidade uma grande parcela do que se produz para a criança não se caracteriza pelo didatismo que tem acompanhado a literatura para criança desde os seus primórdios. Hoje, é possível afirmar com tranquilidade que os livros para crianças são essenciais sim para a educação e para a formação cultural dos indivíduos, por promoverem o desenvolvimento da sensibilidade através da ficção e da poesia. Muitos desses livros são até mesmo considerados vanguardistas na exploração das relações entre palavra e imagem que propõem (HUNT, 2010).

Zilberman (2003) afirma que, quando se procura uma construção propriamente literária no texto produzido para a criança, podem ser encontrados os benefícios que a história traz ao leitor. Esse gênero possui uma peculiaridade artística por não conhecer fronteiras. De acordo com a autora,

o livro infantil desconhece um tema específico, não é determinado por uma forma (seja verso ou prosa, novela ou conto) e, ainda, escorrega livremente da realidade para o maravilhoso. Além disso, incorpora ao texto a ilustração e admite modalidades próprias, como o conto de fadas ou a história com animais (ZILBERMAN, 2003, p. 47).

Conforme podemos ver nessa citação, Zilberman não se refere apenas ao signo verbal para falar das características do livro infantil, destacando também a importância da ilustração. Atualmente, não é possível falar de livro infantil sem considerar o que Azevedo (2005) chama de plano da estrutura do livro ilustrado, que é composto por três sistemas narrativos que se entrelaçam: o texto, a ilustração e o projeto gráfico. O diálogo entre esses sistemas narrativos e, mais especificamente, entre os discursos verbal e visual, amplia as possibilidades de construção de sentidos, sobretudo pelas crianças que estão aprendendo a ler.

Estas são características importantes do livro para criança, mas, com certeza, não são as únicas. O meu objetivo não é listar essas características do “gênero”, o que seria impossível, já que, em se tratando de arte, não se pode fixar modelos únicos. Por essas razões, uma única definição de literatura infantil limitaria bastante as possibilidades criativas desse gênero. Entretanto, uso como referência uma concepção apresentada por Hunt (2010) que se mostra coerente aos propósitos desta pesquisa, ajudando-nos a compreender esse campo de estudo. Para Hunt (2010),

definimos literatura infantil segundo nossos propósitos – o que, no fim das contas, é o princípio das definições: dividir o mundo segundo

nossas necessidades. A literatura infantil, por inquietante que seja, pode ser definida de maneira correta como: livros lidos por; especialmente adequados para; ou especialmente satisfatórios para membros do grupo hoje definido como crianças (p. 96).

Para o autor, o endereçamento é fundamental para a apreensão do que se considera literatura infantil. No entanto, ele lembra que os conceitos de infância mudam muito rapidamente, ou seja, são instáveis. Por isso, alguns livros que não interessam mais à criança atual podem cair no limbo. Nesse sentido, Hunt (2010) defende que o livro para criança pode ser definido em termos do leitor implícito, ou seja, do leitor pretendido que se projeta na narrativa ou na poesia. O autor destaca que, “a partir de uma leitura cuidadosa, ficará claro a quem o livro se destina: quer o livro esteja totalmente do lado da criança, quer favoreça o desenvolvimento dela ou a tenha como alvo direto” (p. 100).

Mas que criança é essa? Como podemos entender essa etapa do desenvolvimento humano chamada infância? Uma definição de criança, também, se impõe nesse contexto de pesquisa.

Gouvêa (2007) defende que é importante compreender a criança como um sujeito social para o qual existe uma produção cultural diferenciada. Segundo a autora,

construir um saber sobre a infância significa superar uma perspectiva etapista e infantilizadora, tomando a infância como acontecimento, vivido por um sujeito social, a criança, produtor e produto da cultura, que na singularidade de sua experiência constrói a cultura infantil (GOUVÊA, 2007, p.114).

Gouvêa (2003) afirma, ainda, que

tal cultura historicamente elaborada é formada a partir de um repertório de produções culturais – jogos, brincadeiras, músicas, histórias que expressam a especificidade do olhar infantil, olhar este construído através do processo histórico de diferenciação do adulto (p. 18).

Pensar a literatura infantil como uma produção cultural para crianças possibilita também uma reflexão sobre o processo de produção do livro infantil. A transmissão de valores e de ideologias está presente nos textos destinados à criança, afinal, existe uma relação assimétrica entre adulto que escreve para a criança e a criança que lê o que o adulto escreveu para ela. Como existe uma tendência de a geração mais velha instruir a mais jovem, o escritor, muitas vezes, imprime um espírito didático nos livros para crianças. No entanto, essa assimetria,

em decorrência da supremacia da voz adulta sobre a recepção infantil, precisa ser superada para que haja uma plena realização literária. Para isso, é necessário que o escritor compreenda a peculiaridade da criança e se engaje num exercício de deslocamento da posição de adulto para alcançar a inventividade da linguagem infantil. Segundo Aguiar (1999),

para que esse movimento se efetue, é necessário o exercício de adequação do texto às condições cognitivas, sociais e afetivas dos leitores, tanto em relação a seu conteúdo, quanto aos aspectos compositivos e à apresentação material. A rigor, não estamos propondo censura ou limites preconceituosos, mas aproximação ao universo daqueles a que se destina. Só assim texto e leitor poderão manter um diálogo (p. 244).

Se meu objetivo é compreender o processo de formação do leitor de literatura, a leitura literária se torna um aspecto a ser discutido. O que é formar um leitor literário que está no quarto ano do Ensino Fundamental? Como essas crianças leem e entendem as histórias? Que significados uma criança produz na leitura de um livro de literatura?

Hunt (2010), ao refletir sobre os processamentos cognitivos realizados durante a leitura de um texto literário, nos fala da produção de significados. Segundo o autor,

os significados literários são frequentemente emotivos ou impressionistas, tanto conotativos como denotativos; e assim os significados literários são também quem os leitores são, onde eles estão, quando e por que leem são o quanto os leitores conhecem, o quanto já leram e o quanto desejam ler; e são a capacidade de entendimento que os leitores possuem – todos fatores que contribuem para a formação do sentido (p. 106).

Hunt (2010) argumenta que para saber como as crianças entendem os textos é preciso observar suas interações com os mesmos, ou seja, as atitudes das crianças para com os livros. É importante indagar se a leitura faz parte do cotidiano delas, se conhecem e possuem experiências com os livros, quais as referências que elas trazem, entre outros aspectos.

Na relação do leitor com o livro as características do suporte também interferem na produção de significados, além de serem elementos importantes no momento da escolha do livro desejado. Afinal, julgamos os livros pela capa, o estilo da fonte, a resistência da encadernação, a qualidade do papel. Hunt (2010) destaca que a maioria dos leitores (adultos e crianças) tem uma relação sensual com o livro

e o descobre pelo tato: o seu peso na mão, o tamanho, a forma, tudo importa. Além desses aspectos, para Hunt (2010)

existe mais um item na interface entre leitor e livro: o conhecimento de livros e autores trazido pelo leitor. Leitores qualificados tomam a maioria de suas decisões sobre o que acham de um livro, o grau de atenção que ele vai despender e o tipo provável de prazer que obtêm, muito antes de efetivamente lerem qualquer uma de suas palavras. O nome do autor é obviamente importante (“você já leu esse autor?”). As ilustrações ou o leiaute da capa darão pistas; até a editora, para leitores experientes, faz diferença (p. 120).

A minha intenção não é prescrever atitudes “adequadas” para com o livro literário ou que sejam “adequadas” para se fazer uma leitura literária, mas identificar aquelas atitudes que compõem/constituem os significados do letramento literário para a professora e os alunos da turma observada, ou seja, de que forma e que aspectos da leitura literária são propostos, reconhecidos e têm importância social para o grupo pesquisado. Hunt (2010) destaca alguns: o nome do autor, as ilustrações, o leiaute da capa e a editora. Seriam esses aspectos objeto de atenção da professora e seus alunos? Todos esses elementos, relacionados à produção de significados e à interação que o leitor tem com o livro literário, podem levar à compreensão de como as crianças interagem com os livros, como realizam a escolha daquele que será lido e como elas produzem sentidos para as narrativas e poemas que leem.

No último capítulo desta tese, essas questões serão novamente discutidas à luz das interpretações das práticas de letramento literário observadas na turma da professora Elisa. Este texto introdutório do trabalho buscou dialogar com alguns autores que têm contribuído para o debate sobre a leitura literária na escola.

Os processos de escolarização da literatura

A literatura infantil, assim como outros gêneros discursivos e outras produções culturais, quando é apropriada pela escola, se transforma em objeto de ensino e aprendizagem, adequando-se a um tempo de ensino, corporificando-se e formalizando-se em currículos, matérias, disciplinas, programas e metodologias. Esse é o processo de escolarização que, embora, muitas vezes, ganhe um sentido

pejorativo, constitui a escola e, por isso, torna-se inevitável. Com a literatura não é diferente: quando ela entra na escola, é escolarizada para que seja um saber escolar (SOARES, 1999).

Sendo assim, na escola o texto literário não é apresentado para leitura apenas no seu suporte original. Por questões didáticas, ele muda de seu suporte original para a folha xerocada e/ou mimeografada, para o quadro de giz, para o livro didático, para o cartaz que é afixado no mural da sala de aula. Além disso, na escola, o texto literário não é lido apenas em um processo de fruição, mas, assim como outros gêneros textuais, é lido para ser interpretado e serve de pretexto para o estudo de conteúdos gramaticais ou para a discussão de algum tema vinculado aos conteúdos das disciplinas escolares. Existem diferentes práticas de leitura a partir de um texto literário: algumas se aproximam daquelas que são mais comuns nos espaços fora da escola e outras só existem dentro da escola (SOARES, 2004b).

Soares (2004b) nos ajuda a entender o que seriam as práticas de leitura literária que ocorrem no contexto social quando faz uma distinção de práticas de letramento na vida cotidiana e na escola, utilizando alguns possíveis eventos de leitura:

(...) *na vida cotidiana*, uma narrativa, um poema aparecem em um livro que atrai pela capa, pelo autor, pela recomendação de alguém; folheia-se o livro, examina-se o sumário, a orelha, a quarta página, escolhe-se um trecho, um poema, começa-se a ler, abandona-se à leitura, por desinteresse ou por falta de tempo, continua-se depois, ou não; *na escola*, a narrativa ou o poema estão na página do manual didático ou reproduzidos numa folha solta, desligados de seu portador original, não há escolha, devem ser lidos e relidos, haja ou não interesse nisso, questões de compreensão, de interpretação são propostas – é preciso determinar a estrutura da narrativa, o ponto de vista do narrador, caracterizar personagens, ou identificar estrofes, versos, rimas do poema, interpretar metáforas (SOARES, 2004b, p. 106, grifo da autora).

A pesquisadora trabalha com as noções de *letramento social* – “as habilidades demandadas pelas práticas de letramento que circulam na sociedade” – e *letramento escolar* – “as habilidades de leitura e de escrita desenvolvidas na e pela escola” (SOARES, 2004b, p. 100). A noção de *letramento social* é apresentada pela autora apenas para contrastar o letramento que ocorre no contexto escolar com o que ocorre em situações da vida cotidiana. Afinal, é preciso considerar que o *letramento escolar* é parte integrante do contexto social.

Soares (1999), em sua discussão sobre a literatura na escola, também faz uma distinção entre a escolarização considerada adequada e a considerada

inadequada: em uma *escolarização adequada* da literatura, a escola conduz eficazmente o aluno às práticas de leitura literária que ocorrem no contexto social; em uma *escolarização inadequada* da literatura as atividades de ensino e aprendizagem deturpam, falsificam, distorcem a literatura, conseqüentemente, afastam “o aluno das práticas de leitura literária, desenvolvendo nele resistência ou aversão ao livro e ao ler” (SOARES, 1999, p. 47).

Pesquisas como a de Soares (1999) são precursoras no campo da formação do leitor de literatura e trouxeram para o centro de discussões a questão da escolarização e das apropriações que a escola faz da literatura, em práticas escolares de leitura literária. Este trabalho não tem um caráter prescritivo, mas pretende contribuir para o debate sobre as formas de escolarização da literatura e, sobretudo, para a construção de uma fundamentação teórica que subsidie pesquisas que investigam as práticas de letramento literário na escola.

Encerro aqui este capítulo, no qual apresentei a construção do meu objeto de pesquisa e também alguns aspectos teóricos e metodológicos importantes para a análise que será realizada neste trabalho. A relevância dos conceitos focalizados justifica-se não só pela fundamentação teórica para o processo de análise que virá nos próximos capítulos, mas, também, pelas contribuições que as discussões sobre o letramento literário trazem para a educação. Buscou-se, também, estabelecer um diálogo entre o objeto de pesquisa, os aspectos teóricos adotados e a abordagem teórico-metodológica, situada no campo de estudos da etnografia. Ressalto que a escolha desta abordagem para a compreensão das questões que originaram esta pesquisa permitiram um outro olhar sobre o estudo das práticas de leitura do texto literário, sobretudo porque essa escolha exigiu uma compreensão da cultura, conduzindo, com os instrumentos que oferece, para o discernimento sobre a relevância do que se observa e registra.

Para fazer uma melhor exposição desta pesquisa que buscou compreender a construção coletiva do letramento literário em uma turma do quarto ano do Ensino Fundamental, dividi a tese em cinco capítulos.

No primeiro capítulo, intitulado “Percurso teórico-metodológico”, apresento a abordagem etnográfica adotada nesta pesquisa. Em seguida, contextualizo o local onde ocorreu a investigação ao apresentar a turma da professora Elisa, ou seja, os participantes e a organização do espaço e do tempo escolar; faço uma breve

exposição do processo vivido por mim de inserção nessa turma e das interações estabelecidas e, por último, apresento as etapas de análise dos dados.

No segundo capítulo, intitulado “Os processos de escolarização da leitura do texto literário: gêneros textuais, suportes, eventos e práticas de letramento literário”, apresento os processos de escolarização nas atividades de leitura do texto literário identificados na turma da professora Elisa. De início, abordo algumas considerações teóricas relacionadas aos gêneros textuais e suas constituições. Apresento, também, a ocorrência das situações de leitura literária em relação às situações de leitura de outros gêneros textuais na turma pesquisada. Na sequência, teço uma reflexão sobre as diferentes relações com a literatura determinadas pelos *suportes*, descrevo os *eventos de letramento literário* que aconteceram e, por último, apresento uma breve discussão sobre as *práticas de letramento literário*, entendidas como os padrões de interação que dão sentido aos *eventos de letramento literário*.

No capítulo 3, intitulado “Eventos de letramento literário: leitura de textos literários fora dos seus suportes originais”, descrevo e analiso dois eventos de leitura em que o texto literário foi desligado do seu suporte original. As atividades trabalham, sobretudo, as habilidades de leitura e de escrita desenvolvidas na e pela escola. Para dar visibilidade aos processos de escolarização da leitura do texto literário apresento os textos, os exemplos de atividades e as sequências interacionais, entendidas como os processos discursivos que envolveram as atividades de leitura do texto literário.

No capítulo 4, intitulado “Eventos de letramento literário: leitura de textos literários em seus suportes originais”, descrevo e analiso os eventos de leitura em que os textos literários foram apresentados em seus suportes originais, o livro. Os eventos apresentados são a *Hora do Conto*, a *Hora da Leitura*, o *Projeto Cláudio Martins* e o *Momento Biblioteca*. Nesses eventos a professora estabelecia uma outra relação com a literatura, que possivelmente estaria mais associada às práticas de leitura presentes fora da escola. Assim como no Capítulo 3, dou visibilidade para os processos de escolarização da leitura do texto literário.

No capítulo 5, intitulado “A ‘professora de livros’ e o aluno descobridor do livro literário”, apresento uma reflexão sobre os significados para o letramento literário construídos pelos participantes nos eventos *Aula de Livros* e *Projeto Contos*. Realizo um contraponto entre esses dois eventos e aqueles apresentados nos

capítulos anteriores. Meu intuito é dar visibilidade ao letramento literário adquirido na turma da professora Elisa.

Finalizo o trabalho com “Conclusão – Uma construção coletiva de letramento literário”. Neste capítulo de conclusão apresento uma reflexão sobre as *práticas de letramento literário*, ou seja, os sentidos construídos, relacionados aos usos da leitura do texto literário na situação escolar pesquisada. Minha intenção é atingir uma compreensão da construção coletiva do letramento literário na turma do quarto ano do Ensino Fundamental.

CAPÍTULO 1

Percurso teórico-metodológico

Esta pesquisa foi empreendida a partir de uma perspectiva qualitativa, de abordagem etnográfica, que para Alves-Mazzoti (2001), enfrenta o desafio de aliar a riqueza que um estudo em profundidade de fenômenos microssociais proporciona à possibilidade de transferir o conhecimento produzido para o estudo de outros contextos semelhantes. Para a autora, quando se busca a compreensão das subjetividades e das práticas é necessário relacioná-la às condições sociais em que foram produzidas, permitindo, assim, ir além da descrição. Fonseca (1999), preocupada também com essas questões, mostra que é possível ir do particular ao geral utilizando a pesquisa etnográfica, que, para a autora,

é calcada numa ciência, por excelência, do concreto. O ponto de partida desse método é a interação entre o pesquisador e seus objetos de estudo, “nativos em carne e osso”. É, de certa forma, o protótipo do “qualitativo”. E – melhor ainda – com sua ênfase no cotidiano e no subjetivo, parece uma técnica ao alcance de praticamente todo mundo, uma técnica investigativa, enfim, inteligível para combater os males da quantificação (p. 58).

Fonseca (1999) chama a atenção para o processo de análise dos dados obtidos em uma pesquisa etnográfica. De acordo com a autora, existe uma tendência entre os estudantes pesquisadores de isolar o indivíduo do seu grupo social, e, como resultado da análise, floresce o senso comum da cultura do pesquisador. No entanto, para a realização da pesquisa etnográfica, que faz parte das ciências sociais, é preciso fazer um “enquadramento social (político, histórico) do comportamento humano” (FONSECA, 1999, p. 62). Nos dizeres da autora, os etnógrafos abraçam a observação participante para descobrir a relação sistêmica entre os diferentes elementos da vida social. Para isso, é preciso utilizar outras linguagens que as técnicas de entrevistas não alcançam.

Anderson-Levitt (2006), ao discorrer sobre a observação participante, destaca que a etnografia precisa ter uma abordagem dualística, ou seja, o pesquisador irá observar sobre uma perspectiva de dentro (*insider*) e de fora (*outsider*). A primeira perspectiva exige que o pesquisador tenha uma certa participação na situação pesquisada, o que permitirá a entrada no contexto e a

busca de comunicação, o testemunho de processos em desenvolvimento e a possibilidade de ouvir os participantes, fazer perguntas e entrevistas. O pesquisador, para tornar visível o que já está invisível para os participantes do grupo, precisa observar a partir de uma perspectiva de fora (*outsider*). Isso tornará possível a comparação implícita ou explícita entre a perspectiva do pesquisador e aquela dos participantes do grupo observado (Anderson-Levitt, 2006).

A etnografia é o estudo das pessoas em suas vidas cotidianas. Nesse sentido, o pesquisador que adota essa metodologia de pesquisa busca compreender a cultura local e como as pessoas constroem significados em suas interações sociais. Para isso, o pesquisador utiliza várias ferramentas que permitem identificar esses significados que, segundo Anderson-Levitt (2006), pode estar na cabeça das pessoas, nas interações sociais e nos artefatos. Os instrumentos de coleta de dados utilizados pela etnografia e adotados nessa pesquisa foram anotações em caderno de campo, coleta e análise dos artefatos produzidos pelos membros do grupo social, entrevista não estruturada com os participantes acerca de suas interpretações do que estava acontecendo e gravações de áudio e vídeo das ações observadas. Esses instrumentos permitiram uma análise retrospectiva e a *posteriori* das atividades desenvolvidas no grupo e a identificação dos eventos e da relação existente entre eles. Além disso, permitiu o exame de como os participantes organizavam a vida da sala de aula, oferecendo elementos para compreender as consequências sociais dessa organização para os envolvidos no contexto estudado.

Para Castanheira (2004),

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 alunos têm que aprender na escola (p. 41-42).

A *Antropologia Cognitiva* foi adotada como perspectiva teórica para o desenvolvimento de uma investigação empírica das particularidades do processo por meio do qual a vida em uma turma do quarto ano do Ensino Fundamental foi construída pelos participantes. A adoção dessa perspectiva serviu para fundamentar a visão da sala de aula como uma cultura em processo de (re)construção. Nesse sentido, a cultura não pode ser vista como um conjunto de significados definidos *a priori*, mas que é localmente construída no processo de interação estabelecido entre

os sujeitos. Spradley (1980) se baseia em Frake (1977) para discutir o conceito de cultura:

Cultura não é simplesmente um mapa cognitivo que as pessoas adquirem, em parte ou integralmente, de uma forma mais ou menos exata, e que então aprendem a ler. As pessoas não são simples leitoras de mapas; elas são criadoras de mapas. Elas são jogadas em mapas esboçados e em contínua revisão. A cultura não oferece um mapa cognitivo, mas um conjunto de princípios para a criação e a navegação (SPRADLEY, 1980 *apud* FRAKE, 1977 *apud* CASTANHEIRA, 2004, p. 45).

Quando o etnógrafo constrói essa visão da sala de aula como uma cultura em desenvolvimento, tenta compreender como “os membros constroem formas padronizadas de se envolverem nas interações uns com os outros, com objetos e em práticas culturais ao longo do tempo” (CASTANHEIRA, 2004, p. 45). O pesquisador precisa buscar compreender o que os participantes da sala de aula precisam saber, fazer, prever e interpretar para participarem dos eventos que estão acontecendo dentro do grupo social investigado.

No intuito de atingir esse objetivo foi imprescindível observar o que os membros do grupo faziam e diziam, com quem e para quem, sob que circunstâncias, quando e onde, em relação a que objetos, com que propósitos e com que resultados para o próprio indivíduo e para o grupo (CASTANHEIRA, 2004). A análise que busca identificar os significados das ações e dos eventos diários a partir do ponto de vista dos membros investigados é denominada de perspectiva *ênica*.

No processo de estudo busquei adotar uma perspectiva holística ao considerar as relações entre aspectos observados (parte) e o contexto no qual esses se inserem (todo). Green, Dixon e Zaharlick (2005) afirmam que, para entender a natureza holística da etnografia, é preciso entender o significado do termo “todo”. Segundo os autores, “tal termo não se refere ao tamanho da unidade analítica, mas à identificação de uma unidade social ‘circunscrita’” (GREEN; DIXON; ZAHARLICK, 2005, p. 43), que deve ser considerada em relação ou inserida em um sistema cultural mais amplo. Nesse sentido, durante a análise tentei compreender como as partes se relacionavam com o todo. Por exemplo, como um *evento de letramento literário* poderia ser compreendido ou se relacionava a outros eventos, e esses a questões mais amplas, características ou constitutivas do sistema escolar. A análise aprofundada de um *evento de letramento literário* será usada como base para

análise de outros aspectos da cultura ou do fenômeno ou a identificação de elementos culturais mais amplos.

Durante a pesquisa evitei usar uma definição preestabelecida de leitura do texto literário e busquei o que as pessoas definiam e/ou consideravam como leitura do texto literário. Green, Dixon e Zaharlick (2005, p. 45) afirmam que é importante perceber “o que conta como leitura, quando e onde acontece, quem pode participar, que funções cumpre e a que propósitos essa atividade serve, e quais as consequências da participação nos eventos denominados de leitura”.

Seguindo o raciocínio daqueles pesquisadores, para estudar as leituras dos textos literários em uma sala de aula é importante observar os momentos denominados pelo grupo como “hora da leitura do texto literário” e, também, aqueles que não o são, o que possibilitará a identificação de atividades de leitura do texto literário em diferentes eventos produzidos pelo grupo observado. Para isso é preciso encontrar os limites iniciais e finais dos eventos, conforme definidos interacionalmente pelos participantes do grupo. Em seguida, é necessário fazer a exploração do que acontece em cada evento, incluindo aqueles que não são nomeados como a “hora da leitura literária”. Essa primeira análise de um evento e o contraste desse com outros eventos podem permitir a identificação de um ciclo de atividades, ou seja, a análise de uma série de eventos tematicamente interligados. Quando se analisa cada ciclo de atividades, eles poderão ser comparados a outras instâncias que se apresentarem, no intuito de obter uma noção mais ampliada do que foi considerado, por exemplo, como “leitura do texto literário” na turma observada.

É importante ressaltar que no percurso da trajetória definida pela natureza holística de investigação, novos recortes podem ser realizados e o foco analítico, também, é redefinido, permitindo assim, uma análise mais detalhada “de como eventos são localmente realizados por participantes de uma sala de aula” (GREEN; DIXON; ZAHARLICK, 2005, p. 45).

Até aqui fiz uma apresentação dos aspectos teórico-metodológicos que orientaram a minha pesquisa. A partir de agora passo a apresentar informações sobre o local – espaço físico e social – onde a pesquisa foi desenvolvida e sobre seus participantes – professora, coordenadora e alunos.

1.1 - A instituição e seus sujeitos

A escola onde aconteceu a pesquisa foi fundada em 1992 e está situada em um bairro de classe média da cidade de Betim. Contudo, de acordo com os técnicos da secretaria escolar, a maioria dos alunos não mora no bairro onde está localizada a escola, mas sim nos bairros vizinhos. Em 2008, a escola funcionava em dois turnos: no primeiro, atendia alunos que estavam no terceiro e no quarto ciclos do Ensino Fundamental; no segundo, atendia alunos do primeiro e do segundo ciclos do Ensino Fundamental.

A organização do Ensino Fundamental nas escolas da Rede Municipal de Educação de Betim está sintonizada com a tendência de renovação da Escola Básica implementada no país nos anos 90, cuja principal característica foi a reorganização do tempo escolar, em que se substituiu a estrutura seriada pelos ciclos de formação. As escolas dessa Rede de Educação estão organizadas em quatro ciclos: o primeiro ciclo tem duração de três anos e compreende os alunos que estão na faixa etária de 6 a 8 anos; o segundo ciclo, com duração de dois anos, compreende os alunos que estão na faixa de idade de 9 a 10 anos; o terceiro ciclo, com duração de dois anos, compreende os alunos que estão na faixa de idade de 11 a 12 anos; o quarto ciclo, com duração de dois anos, compreende os alunos que estão na faixa de idade de 13 a 14 anos.

No ano em que aconteceu a pesquisa, a escola possuía uma biblioteca, que tinha o tamanho de uma sala de aula, um refeitório, sala para direção, sala para as coordenadoras e secretaria, sala de professores, pátio e quadra para esportes. Especificamente, a sala de aula investigada possuía grandes janelas, piso de cimento grosso, paredes e porta. A construção, que é da década de 90, segue o padrão das escolas públicas dessa cidade. Na sala de aula, além do quadro de giz, das carteiras dos alunos e da mesa da professora, havia dois armários e murais. A Figura 2, a seguir, apresenta o desenho da disposição dos móveis nessa sala de aula.

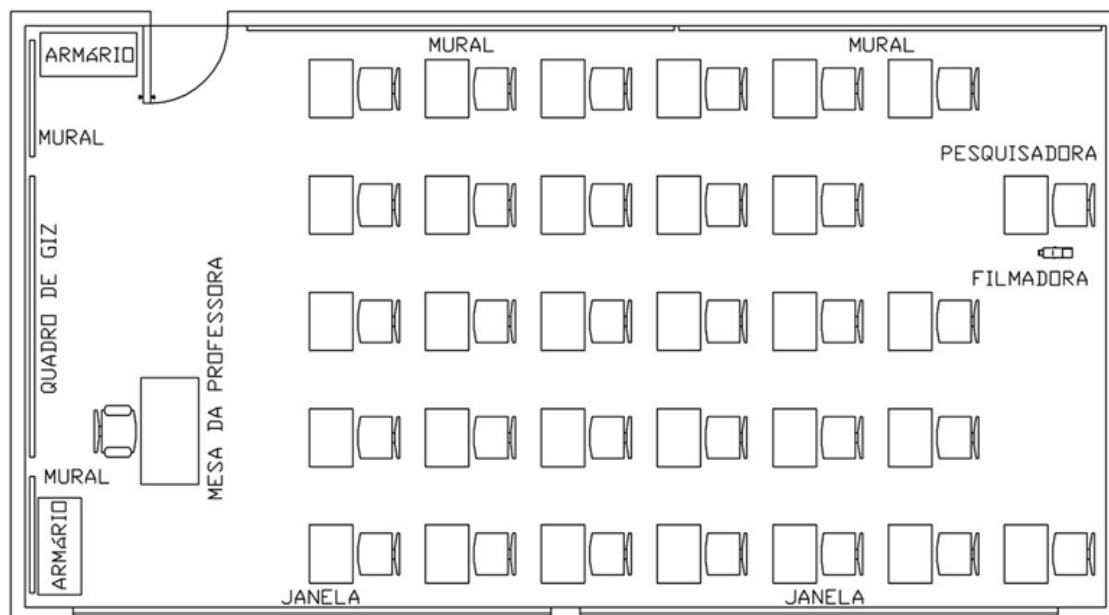


FIGURA 2: O ESPAÇO DA SALA DE AULA

Durante todo o período da pesquisa as carteiras foram organizadas em filas e a professora se posicionava em frente ao quadro de giz. Em nenhum momento, a professora propôs atividades em duplas e/ou grupos; os alunos sempre trabalhavam individualmente. É importante destacar essa organização dos alunos em filas, porque ela indica os tipos de interações estabelecidas nesta sala de aula, quase sempre, de pergunta e resposta. Segundo Bloome e Clark (2006), é comum encontrarmos nas salas de aula um padrão de interação, em que o professor faz uma pergunta, um aluno responde e o professor avalia a resposta e faz ou não um comentário. Para os autores existe uma sequência nesse processo de interação, mas isso não significa que ela é pré-determinada. Como pôde ser visto nos capítulos de análise, apesar da sala de aula ter a organização apresentada, os alunos tinham o costume de ir até a frente conversar com a professora e, na maioria das vezes, ela os ouvia e até fazia comentários para toda a turma sobre o que eles diziam. Acredito que esse modelo de interação revela que a relação entre a professora e os alunos não reproduzia, simplesmente, a sequência pergunta, resposta e avaliação, pois havia uma participação ativa das crianças interferindo na condução das aulas. Ao investigador compete examinar as suas particularidades a partir de um contexto específico e perceber como os sujeitos participam e respondem uns aos outros, quais são as regras para participar de uma conversa, para tomar a palavra e/ou passar a palavra para o outro.

O primeiro dia de aula aconteceu em 29 de janeiro, mas comecei a acompanhar a turma no dia 30 desse mês. Quando entrei na sala de aula, Elisa me apresentou aos alunos, falou o meu nome e disse que eu tinha algo para falar com eles. Eu, então, me apresentei como pesquisadora, disse que estava ali para observar as aulas, porque realizava uma pesquisa sobre a formação do leitor de literatura. Considero importante registrar aqui que mesmo que tenha me apresentado dessa forma, na maioria das vezes a professora dizia que eu era estagiária e sempre me perguntava o que minha professora estava achando do meu trabalho, apesar de saber que eu estava realizando uma pesquisa de doutorado.

Dentro da sala de aula, procurei me assentar em uma carteira do fundo para poder ter uma visão geral da turma toda e da professora. Estabeleci contato com os alunos logo no início da observação: às vezes eles iniciavam a fala, outras vezes eu iniciava, mas, durante as aulas, procurei não falar nada e quando eles me perguntavam alguma coisa, respondia com poucas palavras.

Os alunos me chamavam pelo meu nome e, em alguns momentos, me consideravam como uma professora a mais na sala de aula e me pediam informações, pediam para ajudá-los com respostas de exercícios. Em outros momentos, achavam que eu era aluna como eles, porque estava sempre copiando o que era passado no quadro, além de pegar todas as atividades entregues em folhas avulsas. Eles sempre me perguntavam se eu também tinha feito o exercício e ficavam assustados quando conseguia copiar no mesmo ritmo da professora. Nesses momentos eu me sentia como uma parceira, porque havia uma aproximação entre nós que favorecia até mesmo que me contassem fatos das suas vidas.

Minha área de observação se estendeu, também, às reuniões pedagógicas. Conversei ainda com professores de outras turmas, com as coordenadoras e com algumas funcionárias da secretaria, da biblioteca e do refeitório. A conversa com os outros professores e as coordenadoras acontecia, sobretudo, durante o recreio, pois eu sempre ficava na sala dos professores.

Eu e Elisa tivemos conversas que podemos considerar entrevistas não estruturadas. Essas entrevistas foram realizadas durante as aulas (quando não estava interagindo com a turma), durante sua refeição no intervalo ou nos corredores da escola. Por meio dessas conversas, pude conhecer um pouco da sua história como professora, os seus objetivos na condução de algumas atividades, o

seu ponto de vista em relação à turma e a cada aluno, os seus projetos futuros de ensino e aprendizagem, dentre outros assuntos.

Elisa ministrava todas as disciplinas: Português, Matemática, Ciências, Geografia, História e Artes. No início do ano os alunos tinham um professor de Educação Física, mas em meados de março esse professor saiu da escola e Elisa teve que assumir, também, essas aulas. Durante a semana, tinha um dia reservado para os alunos irem à biblioteca. A seguir, apresento o quadro de horário das aulas da turma da professora Elisa:

QUADRO 1 HORÁRIO DAS AULAS¹⁴

Horário	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
13:00 às 15:10	Português Português	Matemática Biblioteca	Geografia História	Português Português	Português Português
Recreio 15:10 às 15:30	-----	-----	-----	-----	-----
15:30 às 17:00	Matemática Ed. física	Português Português	Português Matemática	Ciências Matemática	Artes Matemática

Observei as aulas de Português, Matemática, Biblioteca, Geografia, História e Artes em quase todos os dias da semana, durante o período de 30 de janeiro a 16 de maio. Nas quintas-feiras eu não ia à escola, porque cursava uma disciplina do curso de Pós-Graduação na FaE/UFMG. Não foi possível acompanhar as aulas durante todo o ano de 2008, porque entrei de licença maternidade no mês de junho; por isso, a coleta de dados foi interrompida e retomada no dia 24 de outubro. Nesse segundo momento, por uma sugestão da professora, acompanhei apenas as aulas em que o texto literário era lido¹⁵.

Conforme já explicitado neste texto, no início da pesquisa a professora pediu para que eu não filmasse as aulas, porque elas e os alunos precisavam acostumar-se com a minha presença. Nesse período, a coleta de dados consistiu em anotações no caderno de campo, entrevistas não estruturadas e o recolhimento de todas as atividades que eram dadas em folhas avulsas para os alunos colarem

¹⁴ Esse horário foi entregue no dia 19 de fevereiro de 2008.

¹⁵ Nesse segundo período acompanhei oito aulas que aconteceram nos dias 24 e 31 de outubro; 3, 14, 24 e 28 de novembro; 1º e 5 de dezembro.

no caderno e, também, daquelas que eram passadas no quadro, que eu copiava no caderno de campo.

Comecei a filmar no dia 25 de fevereiro e, a partir de então, todas as aulas de todas as disciplinas foram filmadas¹⁶. No primeiro período da pesquisa eu acompanhei 45 aulas e apenas 12 não foram filmadas. No segundo período, filmei as oito aulas assistidas. A filmagem foi feita usando uma câmera manual e fitas de vídeo de 8mm, que depois foram copiadas para DVD. O foco se concentrou na interação da professora com a turma e, por isso, a filmagem foi feita do fundo da sala de aula, com a filmadora colocada em cima de um tripé (ver Figura 2). Esse ponto de vista, do fundo da sala, me permitiu ter uma visão do espaço como um todo, apesar de que os alunos da primeira e última filas nem sempre apareciam filmados. Algumas vezes retirei a filmadora da posição usual e filmei mais de perto um aluno ou outro realizando suas tarefas.

Além das filmagens das aulas, também fiz anotações em um caderno de campo que me acompanhou durante todo o período de coleta de dados. Essas informações foram muito importantes, pois, algumas vezes, registrava falas que não poderiam ser captadas pelo microfone da filmadora e fazia observações sobre o que estava acontecendo. Além disso, quando realizava entrevistas não estruturadas com os alunos, com a professora, com a coordenadora e as auxiliares de biblioteca, era no caderno de campo que eu anotava minhas observações ou mesmo trechos das falas que julgava mais significativos.

É interessante destacar que a filmadora não causou grande desconforto na turma. Aconteceu de alguns alunos pedirem para serem filmados, alguns davam tchau para a câmera, mas senti que eles não ficaram constrangidos com a presença dela. Tal aspecto pode ser observado, também, por parte da professora: seu comportamento não mudou a partir do dia em que passei a filmar suas aulas. Não posso dizer o mesmo a respeito dos outros funcionários da escola: algumas professoras se recusavam a entrar na sala de aula, para não serem filmadas; outras entravam, mas ficava claro que estavam constrangidas. Não foram raros os momentos em que as pessoas, que não faziam parte daquela turma, se surpreendiam com a presença da filmadora no fundo da sala de aula.

¹⁶ Com exceção das aulas de ciências, que aconteciam nas quintas-feiras (único dia em que não ia à escola) e das aulas de educação física, que aconteciam fora da sala de aula e em cujo momento os alunos não tinham atividades de leitura.

As tabelas 1 e 2 abaixo nos mostram os dias observados e a frequência com que a literatura foi objeto de ensino e aprendizagem na turma da escola pública observada.

TABELA 1
PRESENÇA DA LITERATURA (1º SEMESTRE)

MÊS	DIA														TOTAL AULAS LITERATURA	
Janeiro	30	31														2 aulas
Fevereiro	7	8	11	12	13	18	19	20	21	22	25	26	27	29		14 aulas
		X		X	X	X	X	X		X			X	X		Literatura: 9
Março	3	4	5	7	11	12	17	18	25	26	28	31				12 aulas
					X	X			X							Literatura: 3
Abril	1	2	7	8	14	15	16	18	23							9 aulas
	X	X	X	X	X	X	X	X	X							Literatura: 9
Mai	5	6	7	9	12	13	14	16								8 aulas
	X	X	X	X	X	X	X	X								Literatura: 8

TABELA 2
PRESENÇA DA LITERATURA (2º SEMESTRE)

MÊS	DIA														TOTAL AULAS LITERATURA	
Outubro	24	31														2 aulas
	X	X														Literatura: 2
Novembro	3	14	24	28												4 aulas
	X	X	X	X												Literatura: 4
Dezembro	1	5														2 aulas
	X															Literatura: 1

1.2 - Percurso de análise dos dados¹⁷

O primeiro movimento de análise dos dados que realizei foi a construção, a partir do caderno de campo e dos artefatos coletados, de um quadro com os dias observados, as rotinas de trabalho em cada dia e em todas as disciplinas, as ações dos participantes durante as atividades, os participantes e a marcação do tempo de duração de cada atividade. Esse quadro deu visibilidade para a organização da rotina de trabalho em cada dia na turma da professora Elisa e nele destaquei os momentos em que o texto literário foi objeto de ensino e aprendizagem. Organizei, também, em uma única pasta todos os gêneros textuais lidos e todas as atividades realizadas. Eles foram colocados na ordem, ou seja, de acordo com o dia em que foram utilizados.

O segundo movimento de análise dos dados corresponde à construção de duas tabelas, nas quais separei os gêneros literários dos gêneros não literários. Os dados coletados foram organizados nessas tabelas seguindo a sequência dos dias do ano. O objetivo era melhor visualizar os títulos dos gêneros textuais objetos de ensino e aprendizagem; as disciplinas em que eles foram trabalhados; identificar os suportes em que os textos foram apresentados; fazer uma classificação dos gêneros textuais; analisar e categorizar as atividades de leitura realizadas.

Essas tabelas permitiram algumas interpretações dos dados: primeiro, os gêneros textuais foram agrupados de acordo com a esfera da atividade humana de origem e realizei uma quantificação da ocorrência das situações de leitura referentes a cada texto para ver com que frequência o texto literário foi lido na turma; segundo, a partir da categorização das atividades percebi que os textos literários foram lidos em diferentes situações, tematicamente interligadas.

O terceiro movimento de análise dos dados constituiu-se da transcrição das aulas filmadas. Não é possível apresentar todo o material coletado durante o processo investigativo; por isso, a transcrição envolve uma seleção consciente e cuidadosa das situações escolares observadas. Portanto, foi necessário escolher as aulas mais representativas, ou seja, aquelas em que aconteceram situações significativas de leitura do texto literário e que possibilitavam a compreensão da construção coletiva de letramento literário.

¹⁷ Ver a **Figura 1 - Lógica de investigação: processo analítico** (Introdução), onde apresento questões que orientaram o processo de análise dos dados que irei descrever, brevemente, neste tópico.

Segundo Green, Franquiz e Dixon (1997), a transcrição é uma ferramenta usada pelos pesquisadores para fazer um estudo da língua, mas também para explorar através da linguagem algumas dimensões da vida cotidiana. Para as autoras é importante frisar que a transcrição é um texto que re-apresenta um evento, mas não é o próprio evento; afinal, ela é sempre um ato político e reflete as convenções de uma disciplina, assim como a forma como o investigador conceitua um fenômeno. Nesse sentido, não podemos esquecer que em um processo de investigação existem teorias que orientam os objetivos a serem alcançados, a coleta e análise dos dados. Ao fazer as transcrições o pesquisador escolhe as cenas, as falas que serão transcritas e apresentadas, bem como realiza escolhas acerca das maneiras em que as falas e ações dos sujeitos serão apresentadas.

É importante explicitar que as falas foram transcritas a partir de unidades de mensagem, definidas por Gumperz (2002) como a “unidade de significado linguístico demarcada pelos limites da emissão identificados por meio de sinais contextualizadores, como a tonicidade, entonação, pausas e gestos”. Para apresentar neste trabalho as cenas e falas mais significativas, utilizei nas transcrições os sinais adotados por Koch (2008) e Monteiro (2007), representados no Quadro 2. No entanto, é necessário salientar que: separei as unidades de mensagem com uma barra (/); estou dando ênfase às falas e às ações dos participantes e apresento as falas em itálico.

QUADRO 2

SINAIS UTILIZADOS NAS TRANSCRIÇÕES

Ocorrências	Sinais	Exemplos
Entonação enfática	Maiúsculas	<i>é um gênero textual/ Mas QUAL?</i>
Alongamento de vogal ou consoante	: :	<i>já olhou alguém conta: :r?</i>
Interrogação	?	<i>já leu algum livro?</i>
Unidades de mensagem	/	<i>este tipo de texto/ que tem moral/ alguém sabe como que ele chama?</i>
Pausa	... ou marcação do tempo de pausa em segundos (5s)	<i>do que perder aquele controle/ né?/ ...então esse ensinamento/ essa moral/</i>
Incompreensão	(inaudível)	<i>o tipo de texto (inaudível)/</i>
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)	<i>o Gabriel falou direitinho/ só que baixinho/ que a turma de lá (ouviu mais)</i>
Ação	(())	<i>((levantando a mão))</i>

		<i>gênero textual</i>
--	--	-----------------------

A partir das transcrições dos processos de interação discursiva, construí os mapas de eventos no intuito de perceber os padrões de comportamento que determinavam e significavam os eventos e subeventos que aconteceram nas aulas.

Segundo Castanheira (2004), evento

é caracterizado como um conjunto de atividades interacionalmente delimitado, a respeito de um tema comum, em determinado dia. Os eventos são identificados analiticamente ao se observar como o tempo foi gasto, por que, em que, com que propósito, quando, onde, sob que condições e com que resultados, observando-se também como os membros sinalizam a mudança de atividade (p. 90).

Passo agora às análises e discussões, realizadas no próximo capítulo, sobre o processo de escolarização da leitura do texto literário.

CAPÍTULO 2

Os processos de escolarização da leitura do texto literário: gêneros textuais, suportes, eventos e práticas de letramento literário

Neste capítulo, apresento os elementos que possibilitaram a análise dos processos de escolarização da leitura do texto literário identificados na turma da professora Elisa: gêneros textuais, suportes, eventos e práticas de letramento literário. Começo mostrando a ocorrência em que os gêneros da literatura foram lidos em relação aos outros gêneros textuais. Para essa exposição, torna-se importante abordar algumas considerações teóricas relacionadas aos gêneros textuais e suas constituições. Faço também uma reflexão sobre as diferentes relações com a literatura determinadas pelos *suportes*, pois observei que os modos de ler os textos literários eram definidos pelo suporte em que eram apresentados. Em seguida, faço uma descrição dos *eventos de letramento literário* que aconteceram, caracterizados como um conjunto de atividades interacionalmente delimitadas a respeito de um tema comum. Por último, apresento uma breve discussão sobre as *práticas de letramento literário*, entendidas como os padrões de interação que vão dar sentido aos *eventos de letramento literário*.

Na sala de aula pesquisada, os alunos tiveram acesso a vários gêneros textuais, sobretudo porque a professora valorizava a leitura deles como aspecto importante para a formação dos alunos como leitores. Tal concepção de ensino parecia estar atrelada à teoria sociocognitiva e sociocultural da aprendizagem, o que significa que a criança, para ser um leitor proficiente, precisa interagir com materiais *reais* de leitura e escrita, ou seja, textos em diferentes gêneros e em diferentes suportes. Foi possível perceber as várias situações de leitura que estavam em consonância com essa concepção de formação, ou seja, durante o período de investigação observei processos de escolarização dos diferentes gêneros textuais, o que me levou, em um primeiro momento de análise dos dados, a reunir e observar os processos, os usos e as leituras desses diferentes gêneros textuais na sala de aula.

Entre as situações de leitura observadas, precisava selecionar aquelas que aconteciam a partir do gênero literário. Por ser esse o meu objeto de pesquisa e para alcançar esse fim, nos períodos iniciais de análise dos dados, busquei responder as seguintes questões: Quais são os gêneros textuais presentes nas diferentes aulas das disciplinas? Qual a ocorrência dos gêneros literários em relação aos diferentes gêneros textuais?

O conceito de gênero textual tem certa centralidade neste trabalho, tendo em vista que foi necessário classificar os textos que circulavam na sala de aula de acordo com as suas características e funções sociais, para distinguir o gênero literário dos demais.

No intuito de discutir a noção de gênero textual adotada, será tomado o quadro teórico produzido nas interseções da literatura e da linguística, principalmente a partir da formulação do conceito por Bakhtin. Para isso, é preciso problematizar as formas textuais fixas, transhistóricas e isoladas. Daí a necessidade de uma maior abertura conceitual em relação aos gêneros da literatura, estabelecidos pela teoria clássica dos gêneros literários, pautada na divisão 'lírico, épico e dramático'. Os aspectos que irei discutir estão relacionados à leitura do texto literário e meu objetivo é evidenciar o seu modo de produção atrelado ao endereçamento das obras, enfim, à condição sócio-histórica dos gêneros literários quando se consideram os seus leitores. Destaca-se, dessa forma, que refletir sobre os elementos dos gêneros permite a compreensão dos textos e o seu modo de construção, que podem ser identificados pelos sujeitos que fazem parte da comunidade de leitores na qual os gêneros circulam (Machado *et al.*, 2009).

Segundo Bakhtin (1953/2003)¹⁸, os gêneros do discurso¹⁹ são enunciados criados pelas esferas da atividade humana que se utilizam da língua. Cada uma dessas esferas forma tipos relativamente estáveis de enunciados que refletem as suas condições específicas e as suas finalidades pelo conteúdo temático, pelo estilo verbal e pela construção composicional. Os gêneros do discurso (orais e escritos) são extremamente heterogêneos e podem ser diferenciados se considerarmos as especificidades existentes entre os gêneros do discurso primário (simples) e os gêneros do discurso secundário (complexo), conforme propôs Bakhtin:

¹⁸ As citações de Bakhtin serão acompanhadas pelo ano em que a obra foi escrita e o ano de publicação da obra consultada para fundamentar este trabalho.

¹⁹ Apesar de apresentar e dialogar com as ideias de Bakhtin, que usa a expressão 'gêneros discursivos', irei sempre me referir a gêneros textuais.

os gêneros discursivos secundários (complexos – romances, dramas, pesquisas científicas de toda espécie, os grandes gêneros publicísticos, etc.) surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito) – artístico, científico, sóciopolítico, etc. No processo de sua formação eles incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples), que se formaram nas condições da comunicação discursiva imediata. Esses gêneros primários, que integram os complexos, aí se transformam e adquirem um caráter especial: perdem o vínculo imediato com a realidade concreta e os enunciados reais alheios: por exemplo, a réplica do diálogo cotidiano ou da carta no romance, ao manterem a sua forma e o significado cotidiano apenas no plano do conteúdo romanesco, integram a realidade concreta apenas através do conjunto do romance, ou seja, como acontecimento artístico-literário e não da vida cotidiana (BAKHTIN, 1953/2003, p. 263-264).

A composição da linguagem literária pode ser assim considerada um sistema dinâmico e complexo que mistura diferentes formas e estilos de linguagem, exibindo a sua complexidade “secundária”, ou seja, o gênero literário é um gênero discursivo secundário.

Por mais que a noção de gênero do discurso apresentada nos ajude a compreender os diferentes textos com os quais interagimos em sociedade, dando-nos condições para organizá-los, não se deve, na escola, utilizar classificações para a memorização das características prototípicas dos gêneros e seus respectivos nomes. Segundo Glowinski (1995), o importante é o leitor possuir um conhecimento que torna os gêneros familiares e reconhecíveis. Nesse sentido, Glowinski (1995) trata de uma “consciência genérica” que se constrói nas relações sociais:

Esta consciência assume diversas formas; a sua manifestação mínima consiste numa aptidão espontânea para distinguir um gênero de outro gênero, baseando-se tal distinção, na maioria dos casos, numa tradição, isto é, nos modelos aceitos por um grupo social. É este mínimo de consciência genérica que encontramos no folclore. Ela exprime-se, aí, nas relações entre os textos e as situações sociais, e por conseguinte nas práticas que levam a que este tipo de canção só possa ser cantado junto de um berço; aquele, num casamento; aqueloutro, durante um funeral. Estas relações implicam uma taxonomia que não resulta de qualquer concepção teórica mas pertence a uma prática literária. Está ligada a um certo tipo de decoro, à convicção de que dado tipo de discurso convém exclusivamente a dada situação (GLOWINSKI, 1995, p. 116).

Não especificamente preocupado com os gêneros da literatura, Marcuschi (2005) se ocupou, em muitos de seus trabalhos, com a questão dos gêneros textuais e da sua classificação. O autor destaca que os gêneros não podem ser entendidos

como instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa, mesmo “possuindo um alto poder preditivo e interpretativo das ações humanas em qualquer ação criativa” (MARCUSCHI, 2005, p. 19). Afinal, os gêneros estão surgindo junto com as necessidades e atividades socioculturais e sofrem, a todo momento, a influência das inovações tecnológicas, o que é facilmente percebido pela quantidade de gêneros textuais que existem hoje. O autor aponta a dinamicidade e a plasticidade dos gêneros que se misturam e se transformam nas práticas sociais.

Marcuschi (2005) propõe a organização dos gêneros textuais em domínios discursivos. Para o autor,

usamos a expressão *domínio discursivo* para designar uma esfera ou instância de produção discursiva ou de atividade humana. Esses *domínios* não são textos nem discursos, mas propiciam o surgimento de discursos bastante específicos. Do ponto de vista dos domínios, falamos em *discurso jurídico*, *discurso jornalístico*, *discurso religioso* etc., já que as atividades jurídica, jornalística ou religiosa não abrangem um gênero em particular, mas dão origem a vários deles. Constituem práticas discursivas dentro das quais podemos identificar um conjunto de gêneros textuais que, às vezes, lhe são próprios (em certos casos exclusivos) como práticas ou rotinas comunicativas institucionalizadas (MARCUSCHI, 2005, p. 23-24, grifos do autor).

A noção de domínio discursivo utilizada por Marcuschi (2005) é importante para a organização e consequente compreensão dos gêneros, entre os quais os da literatura. Essa noção está em consonância com o conceito de esfera da atividade humana apresentada por Bakhtin (1953/2003). De acordo com esse autor, cada esfera da atividade humana forma tipos relativamente estáveis de enunciados, passíveis de mudanças por escritores e leitores de diferentes culturas e épocas, segundo as necessidades e finalidades de cada contexto.

Considerarei mais adequado para o trabalho de investigação que aqui apresento a organização dos gêneros textuais – literários e não literários – que circularam durante as aulas observadas em esferas da atividade humana. Portanto, durante a análise dos dados mostraram-se importantes a organização de todos os gêneros textuais em diferentes esferas e a quantificação dos momentos em que os textos foram lidos, para ver o lugar que os gêneros da literatura ocuparam na formação dos leitores da turma pesquisada. Em primeiro lugar, no Quadro 3 – Esferas da atividade humana apresento as esferas da atividade humana e os gêneros textuais encontrados na turma observada:

QUADRO 3 ESFERAS DA ATIVIDADE HUMANA

Esferas	Literária	Publicitária	Didática	Acadêmica	Comercial	Jornalística	Pessoal/ Interpessoal	Religiosa
Gêneros textuais	Acróstico	Anúncio comercial	Atividade	Verbetes	Cheque	Gráfico	Bilhete	Cartilha
	Adivinha	Rótulo	Cartilha sobre a Dengue			Notícia	Calendário	
	Conto					Reportagem	Carta	
	Fábula		Fatos fundamentais			Tabela	Carteira de identidade	
	Filme						Certidão de nascimento	
	História em quadrinhos		Texto didático					
	Letra de música							
	Poema							
	Tirinha							
	Trabalíngua							

Conforme podemos observar, a esfera literária agrupa uma maior variedade de gêneros apresentados aos alunos para a leitura. Nessa esfera, ocorreu um número maior de situações de leitura, como nos mostra o Gráfico 1 – Esferas da atividade humana, a seguir:

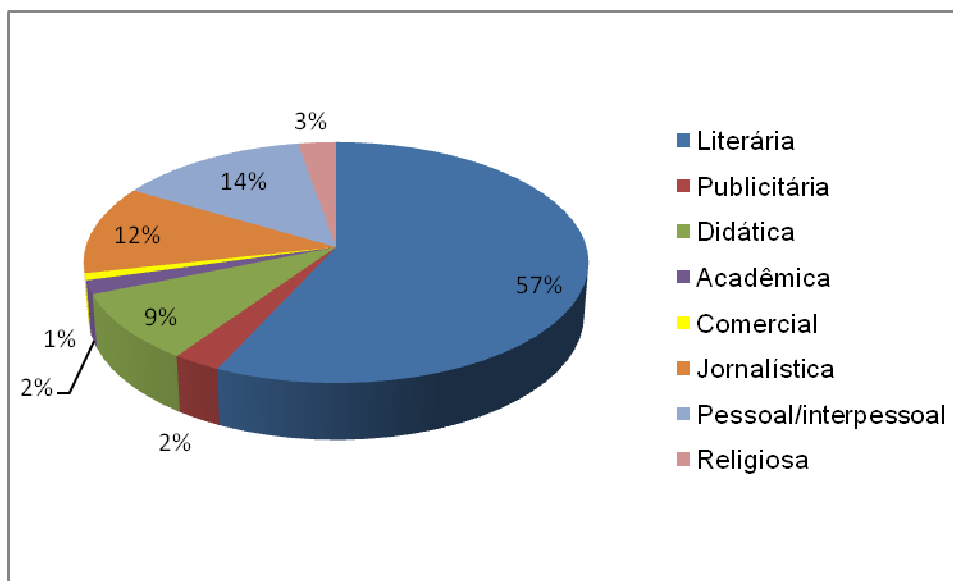


GRÁFICO 1 - ESFERAS DA ATIVIDADE HUMANA

Neste gráfico podemos perceber que 57% das situações de ensino e aprendizagem desenvolvidas pela professora com seus alunos ocorreram a partir dos gêneros da literatura. Os gêneros que não são literários e fazem parte das outras esferas da atividade humana totalizam 43%. Portanto, na turma pesquisada, as crianças tiveram mais contato com textos narrativos e poemas, ou melhor, com os gêneros da literatura do que com os outros gêneros textuais. Para a área da educação é relevante mostrar o lugar que a literatura ocupa na formação do leitor, mas não é suficiente para uma contribuição mais efetiva para o letramento literário. É importante também que se investigue como os gêneros estão sendo lidos pelas crianças, em quais suportes eles são apresentados, quais as atividades de leitura que os acompanham, o que os alunos e a professora reconhecem como literário, entre outros aspectos dessa esfera da atividade humana de regras e valores próprios.

Segundo Coelho (2000), a literatura

é como um jogo: não pode ser jogado por quem não lhe conheça as regras ou não as combine com os parceiros. Embora como arte que é a literatura *não comporte regras fixas e imutáveis*, há certos conhecimentos de sua matéria que não podem ser ignorados pelo leitor crítico (p. 40).

Relativizando tal afirmação e substituindo a expressão “não pode”, reescrevo a ideia da seguinte forma: *um jogo muitas vezes difícil de ser jogado por quem não conhece as suas regras*. Isso significa que o leitor precisa ter certos

conhecimentos sobre os gêneros literários que são importantes para a leitura e a compreensão dos textos. Além desses conhecimentos partilhados sobre os gêneros em que a turma de alunos percebe que ler uma fábula é diferente de ler um poema; que ler um conto é diferente de ler uma lenda, etc., nota-se que, na fase da escolaridade em que se encontram os alunos desta pesquisa, na leitura do texto literário, precisam ser trabalhadas habilidades de leitura que são, também, necessárias para a compreensão de qualquer gênero textual. Uma discussão sobre essas habilidades de leitura será realizada nos capítulos seguintes, quando faço uma descrição e análise dos dados da pesquisa. Agora faço uma reflexão sobre a leitura do texto literário em diferentes suportes, no intuito de fundamentar a análise que será realizada sobre as atividades de leitura do texto literário.

A reflexão sobre a materialidade do suporte no processo de leitura pode ser feita a partir das ideias de Chartier (1996), quando o autor chama atenção para os procedimentos de produção de livros, pois esses “não pertencem à escrita, mas à impressão, não são decididos pelo autor, mas pelo editor-livreiro e podem sugerir leituras diferentes de um mesmo texto” (CHARTIER, 1996, p. 96). Para o autor uma questão central é “a dos usos, dos manuseios, das formas de apropriação e de leitura dos materiais impressos” (CHARTIER, 1996, p. 77-78). Portanto, acredito que um estudo sobre o letramento literário não pode ignorar as maneiras de ler que serão determinadas pelas formas do objeto.

Chartier (1996) discorre sobre os protocolos de leitura, presentes no texto, determinados pelo autor para garantir a justa compreensão da obra e, principalmente, sobre os protocolos depositados pelo editor-livreiro que compõe as formas tipográficas, as quais estão em conformidade com o leitor a quem a obra é dirigida. Quando o aluno tem contato com a obra literária em seu suporte original, autor e editor-livreiro estão atuando no processo de produção de significados durante o ato de leitura. Contudo, observa-se que as formas de reprodução do texto literário existentes no espaço escolar para se atingir um fim pedagógico também impõem protocolos de leitura. É o que observamos quando o texto é xerocado, pois, nesse caso, existe a influência dos autores do livro didático, geralmente fonte do texto e das atividades, e também da professora, que faz um recorte das partes que pretende reproduzir. A professora ainda impõe certos protocolos de leitura quando passa o texto literário e as atividades para os alunos copiarem; afinal, é ela que escolhe a melhor maneira de copiar e dispor o texto no quadro de giz. Não podemos

esquecer ainda do aluno que copia e que, após a cópia, fará a leitura do texto em seu caderno.

Segundo Chartier (2001),

na tradição da história da literatura, e além da história da literatura, muitos trabalhos sobre os textos esqueceram que estes não existem fora de uma materialidade que lhes dá existência. Esta materialidade geralmente é um objeto, um manuscrito ou um impresso, mas também pode ser uma forma de representação do texto sobre o palco, uma forma de transmissão vinculada às práticas da oralidade: recitar um texto, lê-lo em voz alta, etc. Todos estes elementos materiais, corporais ou físicos, pertencem ao processo de produção de sentido (p. 30).

Os diferentes modos de ler são determinados pelos objetivos de ensino, pelas atividades de leitura propostas, pelo suporte dos textos e por um ideal de leitor que foi (re)construído pela professora e os alunos. Para Chartier (2001),

devemos transformar o leitor em historiador, sociólogo, se assim podemos dizer. Qualquer leitor pertence a uma comunidade de interpretação e se define em relação às capacidades de leitura; entre os analfabetos e os leitores virtuosos há todo um leque de capacidades que deve ser reconstruído para entender o ponto de partida de uma comunidade de leitura. Depois vêm as normas, regras, convenções e códigos de leitura próprios a cada uma das comunidades de leitura. Nisto consiste a maneira de dar uma realidade sociocultural à figura do leitor. Posso dizer, de maneira um pouco simplista, que se deve levar em consideração a materialidade do texto e a corporeidade do leitor, mas não só como uma corporeidade física (porque ler é fazer gestos), mas também como uma corporeidade social e culturalmente construída (p. 31-32).

Na turma da professora Elisa os alunos leram gêneros literários em diferentes suportes. Nesse sentido, considero importante verificar como esses suportes orientaram as formas de ler, na expectativa de que elas irão contribuir para a compreensão da construção coletiva do letramento literário.

A noção de *evento de letramento literário* também contribuiu para a compreensão dos processos de escolarização da leitura do texto literário observados na turma da professora Elisa. Conforme já explicitado, os eventos são caracterizados como um conjunto de atividades interacionalmente delimitadas a respeito de um tema comum. Além disso, adoto o conceito de Heath (1986) que define *eventos de letramento* como "ocasions in which written language is integral to the participant's interactions and their interpretative processes and strategies" (p. 50)²⁰. Considerando que nesta pesquisa analisei os eventos em que o gênero textual

²⁰ "Ocasões nas quais a língua escrita é essencial para as interações dos participantes, seus processos interpretativos e estratégias." (HEATH, 1986, p. 50, tradução nossa)

lido era o literário, defino *eventos de letramento literário* como aquelas ocasiões nas quais o texto literário foi essencial para as interações dos participantes, seus processos interpretativos e estratégias.

A identificação desses eventos aconteceu, sobretudo, no momento em que construí os Mapas de Eventos e percebi o que os participantes faziam quando o texto literário era objeto de estudo. As transcrições dos processos de interações discursivas de cinco aulas que aconteceram ao longo de 2008 foram as fontes para a construção desses mapas, organizados da seguinte maneira:

QUADRO 4 MAPA DE EVENTO

Tempo	Ações	Espaço interacional	Subevento	Evento	Oportunidades de aprendizagem para o letramento literário
-------	-------	---------------------	-----------	--------	---

Durante a construção e análise dos mapas, procurei evidenciar o que os membros do grupo faziam e diziam, com quem e para quem, sob que circunstâncias, quando e onde, em relação a que objetos, com que propósitos e com que resultados para o próprio indivíduo e para o grupo. A partir de agora, passo a apresentar cada coluna do mapa, descrevendo a forma como os dados foram organizados e interpretados em cada uma.

Na primeira coluna fiz a marcação do *tempo* de duração dos eventos e subeventos. Na segunda coluna, das *ações*, representei as falas e os gestos dos participantes, por meio de breve descrição, na qual utilizo o verbo em gerúndio para enfatizar o processo de desenvolvimento dessas ações. Na coluna dos *espaços interacionais* representei as pessoas que participavam da interação discursiva e, sobretudo, quem está falando para quem, permitindo conhecer as re-organizações espaciais e grupais realizadas pelos participantes à medida que interagem durante o desenvolvimento dos eventos e subeventos.

As colunas *subevento* e *evento* representam agrupamentos de ações que estão tematicamente interligadas e que puderam ser reconhecidas pela análise *a posteriori* como direcionadas a um fim específico. Por exemplo, na Figura 3 – Mapa

de Eventos (29/02/2008): “Início da Aula”, abaixo, pode-se observar a representação do evento “Início da Aula” com seus *subeventos*: *Fazendo oração*, *Lendo um texto do Livro de Mensagem*, *Informando a rotina de trabalho do dia* e *Conferindo as aulas realizadas no dia anterior*. Essa era uma rotina que acontecia com muita frequência nas aulas da turma da professora.



FIGURA 3 - MAPA DE EVENTOS – 29/02/2008: “INÍCIO DA AULA”

Esses subgrupos de ações tematicamente relacionadas constituíam as fases que foram identificadas como o *evento* ‘Início da Aula’.

A identificação dos *subeventos* e *eventos* originou uma mudança conceitual ou a escolha de outro aparato teórico, necessário para a descrição e análise dos dados da pesquisa. Em um primeiro momento de análise dos dados, em que as fontes eram apenas o caderno de campo e os artefatos coletados, organizei as situações de leitura do texto literário em três instâncias, propostas por Soares (1999). Segundo aponta Soares (1999), as três principais instâncias de escolarização da literatura são “*a biblioteca escolar; a leitura e estudo de livros de literatura, em geral determinada e orientada por professores de Português; a leitura e o estudo de textos, em geral componente básico de aulas de Português*” (SOARES, 1999, p. 24-23). A identificação das situações de leitura literária que observei na turma da professora Elisa a partir dessas três instâncias representaria, a princípio, uma aplicação de um aparato teórico que foi construído por um estudo sobre o processo de escolarização da literatura.

O uso da noção de instância (SOARES, 1999) orientou a construção de uma visão panorâmica do campo de pesquisa, permitindo, em um primeiro momento, ter uma ampla visualização dos gêneros literários lidos, dos suportes em que eram apresentados e uma reflexão sobre as atividades de leitura que acompanhavam os textos literários. No entanto, nessa primeira análise não foi

possível perceber a construção coletiva de letramento literário analisando somente os gêneros literários, os suportes em que eram apresentados e as atividades de leitura. Foi necessário relacionar as reflexões produzidas a partir desses dados com a análise do processo de interação discursiva, no intuito de compreender a cultura da sala de aula no seu interior, ou do ponto de vista dos participantes. A transcrição das cinco aulas evidenciou o processo de interação discursiva e as *ações* dos sujeitos apresentadas nos Mapas de Eventos; com isso, consegui identificar as mudanças das atividades que eram sinalizadas pelos membros do grupo, delimitando, assim, o início e o fim dos *eventos de letramento literário*.

Na pesquisa, para examinar os processos de escolarização da leitura literária, ou seja, como essas instâncias foram local e socialmente construídas pelos participantes, passei a utilizar a noção de *eventos de letramento literário*. Ao analisar o que os participantes faziam nos eventos, identifiquei os padrões de comportamento daquela turma, ou seja, a forma de participação nos diferentes eventos, os papéis exercidos por seus participantes, como os membros se relacionavam entre si, com os textos lidos e as demandas comunicativas de participação. Todos esses aspectos serão descritos, analisados e interpretados mais detalhadamente nos capítulos 3, 4 e 5.

Os alunos da professora Elisa tiveram, potencialmente, acesso a diferentes *oportunidades de aprendizagem para o letramento literário* (título da última coluna do Mapa de Eventos), ou seja, para se tornarem leitores de literatura. É importante ressaltar que reconheci essas oportunidades, mas isso não significa que elas também foram reconhecidas e, sobretudo, aproveitadas igualmente por todos os alunos. Na coluna em questão, presente no Mapa de Eventos, registrei as notas analíticas sobre os diferentes tipos de oportunidades potencialmente disponibilizadas e construídas pelos participantes nos diversos *eventos de letramento literário*, em outras palavras, sob essa rubrica pude analisar os propósitos dos eventos.

Um próximo passo, então, seria alcançar as *práticas de letramento literário*. Soares (2004b) se baseia nos estudos de Street (2001) para conceituar *práticas de letramento*, noção que irei adotar neste trabalho:

[por] *práticas de letramento* designam-se tanto os comportamentos exercidos pelos participantes num evento de letramento quanto as concepções sociais e culturais que o configuram, determinam sua interpretação e dão sentido aos usos da leitura e/ou da escrita naquela particular situação (STREET, 1995 *apud* SOARES, 2004b, p. 105).

Conforme discute Soares (2004b), para Street (1995), quando o conceito de *evento de letramento*²¹ é dissociado do conceito de *práticas de letramento*, a pesquisa não ultrapassa “o nível da descrição, embora tenha a vantagem de orientar o pesquisador ou estudioso para a observação de situações que envolvem a língua escrita e para a identificação das características dessa situação” (SOARES, 2004b, p. 105). No entanto, o conceito de *eventos de letramento* não revela os sentidos e os significados construídos nas falas e nas ações dos participantes em diferentes eventos em que o texto esteve presente. Os padrões de comportamentos, as regras de participação, as demandas e deveres dos sujeitos é que vão dar sentido aos eventos. Neste trabalho, o conceito de *práticas de letramento literário* será um instrumento de análise que permitirá a interpretação dos *eventos de letramento literário* para além das suas descrições, auxiliando na compreensão dos sentidos e dos significados de letramento literário construídos pelos participantes. Alcançar esses significados é um dos objetivos específicos desta pesquisa, que busca compreender a construção coletiva de *práticas de letramento literário* na turma da professora Elisa.

Ao examinar os diferentes *eventos de letramento literário* e contrastá-los uns com os outros, buscarei compreender a que práticas de letramento social eles se relacionam, por exemplo, práticas pedagógicas e/ou práticas literárias. Acredito que os diferentes suportes para o texto literário estão associados a diferentes situações de leitura. Nesse sentido, questiono: o uso do suporte livro favoreceria mais as práticas de leitura literária ou aquelas mais afeitas ao mundo literário (produção, circulação e fruição)? O texto literário, quando não era apresentado em seu suporte original, favoreceria mais as práticas de leitura pedagógica?

Nos próximos capítulos faço a descrição e análise dos *eventos de letramento literário* identificados e a discussão sobre as questões apresentadas. Busco compreender as diferenças e as especificidades entre as situações de leitura da literatura associadas com os diferentes suportes.

²¹ Soares (2004b) apresenta o conceito de Heath (1986) para *evento de letramento*.

CAPÍTULO 3

Eventos de letramento literário: leitura de textos literários fora dos seus suportes originais

Durante a pesquisa identifiquei *eventos de letramento literário* em que os textos foram desligados dos seus suportes originais, nesse caso, reproduzidos em folhas de xerox ou mimeografados e escritos no quadro de giz pela professora e copiados pelos alunos. Inicialmente, para a descrição desses eventos orientados por esse tipo de materialidade, organizei-os em uma tabela, que apresenta as datas em que aconteceram as atividades de leitura, as disciplinas em que elas foram propostas, os títulos e os gêneros da literatura lidos, as atividades de leitura para o texto literário que aconteceram e, por último, os suportes em que os textos foram apresentados aos alunos (Anexo 1).

Na turma da professora Elisa os textos literários, desligados de seus suportes originais, foram lidos na disciplina de Português, de História, de Geografia e no Para Casa. É importante destacar que, em alguns momentos, ficava claro que a professora havia planejado as atividades de leitura para serem feitas em casa, ou seja, como atividades do Para Casa, mas, em outros, como os alunos não conseguiam terminar as atividades previstas para serem feitas em sala de aula, terminavam de fazê-las em casa.

Nos eventos organizados em torno de textos apresentados em suporte que não era o livro literário, os alunos leram por volta de vinte e sete textos literários e tiveram contato com nove gêneros da literatura: acróstico, adivinhas, conto, fábula, filme, letra de música, poema, tirinha e trava-língua. A ocorrência em que esses gêneros foram lidos pode ser vista no gráfico a seguir:

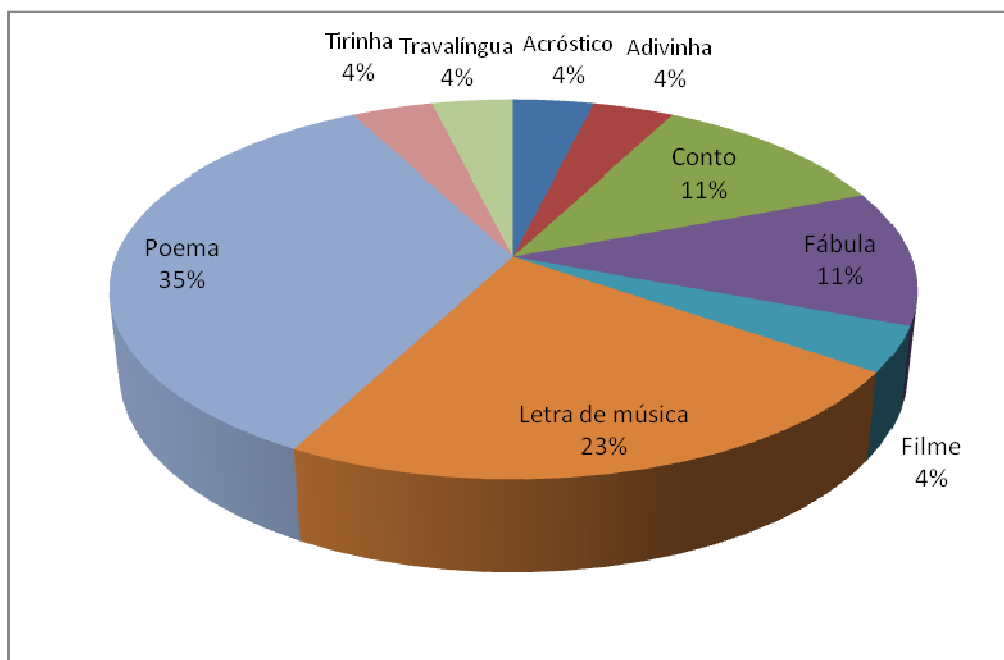


GRÁFICO 2 - GÊNEROS DA LITERATURA

Ao observarmos o Gráfico 2, percebemos que os alunos tiveram mais acesso ao gênero poema, que corresponde a 35% do total. Em segundo lugar está o gênero letra de música, com 23%. Os gêneros conto e fábula aparecem com a mesma porcentagem, 11% cada um, e os outros cinco gêneros – acróstico, adivinha, filme, tirinha e travalíngua – representam, cada um, 4%. O gráfico nos mostra uma nítida predominância pelos textos em versos – poemas e letras de música – e os narrativos – contos e fábulas. Tal aspecto já foi destacado por Soares (1999), que ainda ressalta que essa escolha é feita em detrimento de outros gêneros textuais que têm presença significativa na literatura infantil, como o teatro, a biografia, o diário, as memórias. Veremos mais à frente, quando forem apresentados outros *eventos de letramento literário*, que os alunos podem ter tido contato com esses gêneros citados por Soares (1999), e outros que também compõem a literatura infantil, através dos livros que leram em diferentes situações de ensino e aprendizagem.

Os alunos tiveram acesso aos textos literários e suas atividades de leitura, conforme já mencionado, nos suportes caderno, folha xerocada, folha mimeografada e cartaz. As situações que aconteceram com maior frequência foram aquelas em que os alunos copiaram do quadro de giz o texto a ser lido e as atividades de leitura. Nessas situações, a professora passava no quadro de giz os textos e as atividades e os alunos copiavam em seus cadernos. Geralmente, ela

dividia o quadro em três partes e, com certa frequência, não cabia todo o conteúdo nesse espaço. Então partes do que já tinha sido passado eram apagadas. Esse processo demandava negociações com a turma quando a professora preenchia todo o quadro de giz e tinha mais conteúdo para passar, pelo fato de que alguns alunos ainda copiavam o que fora escrito na primeira parte. Muitos alunos não copiavam no mesmo ritmo da professora, por isso Elisa sempre chamava a atenção deles porque ficavam com o caderno incompleto e não faziam todas as atividades. Isso acontecia, sobretudo, quando o texto e as atividades eram extensos, o que demandava muito tempo para fazer a cópia, deixando os alunos cansados e dispersivos.

Era muito importante que os alunos copiassem os textos corretamente, sem pular pedaços, sem escrever palavras erradas, com uma letra legível e organizando o escrito de forma adequada no espaço da folha do caderno; afinal, quando terminassem de copiar eles teriam apenas o caderno para ler o texto e fazer as atividades. A professora, enquanto passava o conteúdo no quadro de giz, dava algumas orientações para a escrita, como, por exemplo, determinando a quantidade de linhas que deveriam saltar de uma parte para outra, pedindo para fazerem letra legível e em um tamanho que fosse adequado para alunos que estavam no quarto ano do Ensino Fundamental, explicando que os títulos deviam ser centralizados no espaço da folha, que eles tinham que fazer parágrafos, que o lápis de cor devia ser usado para dividir e destacar partes do conteúdo, etc. Quando Elisa passava os textos em versos no quadro de giz, sempre orientava sobre a forma correta de copiá-los e pedia para os alunos observarem a forma como ela os estava escrevendo. Contudo, mesmo com a professora dando todas essas orientações, alguns alunos copiavam de forma diferente, o que era avaliado e sinalizado por ela como incorreto quando conferia os cadernos dos alunos.

Nas aulas observadas, os alunos receberam o texto literário xerocado para serem colados no caderno em sete situações de leitura. Às vezes, xerocava-se apenas o texto e as atividades de leitura eram passadas no quadro de giz. Em duas situações, eles leram os textos em um cartaz que estava afixado no mural da sala de aula e, em uma situação, receberam o texto mimeografado.

É importante ressaltar que quando os textos literários são reproduzidos no quadro de giz, no caderno do aluno, através do xerox, na folha mimeografada e no cartaz perdem as características do seu suporte original e as especificidades do gênero literatura infantil. O livro de literatura infantil não é composto apenas pelo

signo verbal, mas existe uma materialidade do objeto que precisa ser considerada, como o tamanho do livro, das letras, a disposição dos textos, as ilustrações e a relação do signo verbal e visual na produção de significados. Todos esses aspectos editoriais, tipográficos e textuais se perdem com a reprodução escolar unicamente do texto verbal em outros suportes, que passa a orientar a leitura e a produção de sentidos que se realizam na sala de aula.

Tendo analisado como os alunos tiveram acesso aos textos literários fora dos seus suportes originais, passo a analisar as interações discursivas ocorridas quando do uso desses textos na sala da aula. Apresento, então, dois *eventos de letramento literário* em que o texto foi lido fora do seu suporte original, analisando, sobretudo, as capacidades de leitura exploradas durante esses eventos e fazendo um paralelo com as situações discursivas que aconteceram concomitantemente a essas propostas de leitura.

É importante explicitar que a elaboração das categorias de análise que utilizei para detalhar as propostas e as atividades de leitura presentes nos *eventos de letramento literário*²² foi fundamentada pela definição de categorias que adotei na pesquisa de mestrado, que, por sua vez, se baseou na Ficha de Avaliação de Língua Portuguesa do PNLD/2004; nas categorias utilizadas por Padilha (2005); nas capacidades de leitura e compreensão definidas por Rojo (2002). Durante o desenvolvimento deste trabalho, percebi a necessidade de adaptá-las às atividades propostas na turma da professora Elisa.

Os dois *eventos de letramento literário* foram organizados em torno da fábula²³ *O urso e as abelhas*, de Esopo, e aconteceram nas disciplinas de Português e em atividade de Para Casa. A cópia do texto e das questões ocorreu no dia 27 de fevereiro. Os alunos fizeram as questões em casa e leram o texto oralmente para um responsável. Por último, no dia 29 de fevereiro, a professora corrigiu as questões, junto com os alunos. A seguir, apresento a Figura 4 que representa os eventos e os subeventos da aula do dia 27 de fevereiro:

²² As categorias foram utilizadas para analisar os eventos em que o texto literário era lido fora do seu suporte original e no seu suporte original.

²³ A fábula e as questões de interpretação foram tiradas do livro didático de Língua Portuguesa *Linhas & entrelinhas*, adotado pela escola em anos anteriores.

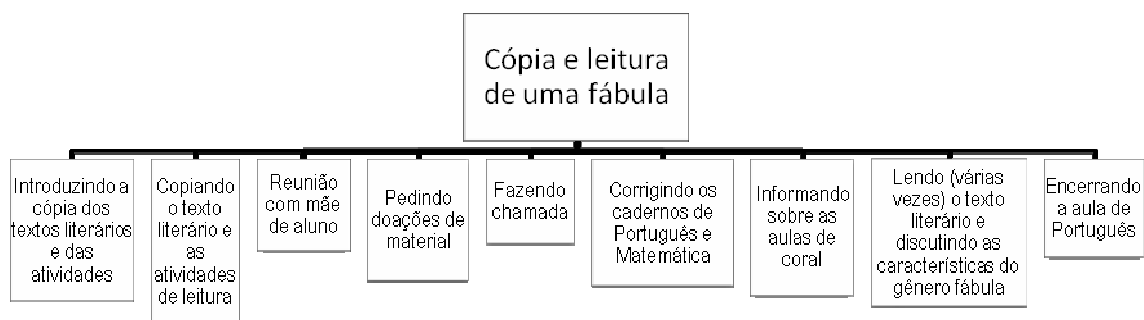


FIGURA 4 - MAPA DE EVENTOS (27/02/2008)

Vemos na Figura 4 que aconteceram nove subeventos no evento *Cópia e leitura de uma fábula*. É importante explicitar que não houve uma sequência linear desses subeventos; por exemplo, enquanto a professora passava a fábula e as atividades no quadro de giz e os alunos copiavam em seus cadernos (subevento – *copiando o texto literário e as atividades de leitura*) aconteceram outros cinco subeventos que não se relacionavam ao letramento literário e as atividades de cópia: uma reunião na porta da sala de aula, em que estavam presentes a professora, a coordenadora, a mãe de um aluno e o aluno; a ida de funcionários da brinquedoteca da prefeitura de Betim à sala de aula para pedir a doação de garrafas *pets* e radiografias; a ida à sala de aula da professora do coral para informar aos alunos que iria começar a fazer a seleção daqueles que quisessem participar; a chamada; a correção pela professora dos cadernos de matemática e português dos alunos. O treino da leitura oral do texto aconteceu pouco antes de acabar o evento e depois os alunos continuaram copiando texto e atividades do quadro de giz. Portanto, em vários momentos, os alunos tiveram que interromper a cópia.

Para uma melhor compreensão do processo de interação discursiva que aconteceu no evento *Cópia e leitura de uma fábula*, selecionei, inicialmente, uma sequência interacional do subevento *Introduzindo a cópia dos textos literários e das atividades*, que considero significativa para compreender a relação que se estabelecia com o texto literário fora do seu suporte original.

Nesse dia, a primeira atividade que os alunos fizeram após a oração de São Francisco e a leitura do texto no Livro de Mensagens foi a cópia da fábula *O urso e as abelhas* e das atividades de leitura e compreensão. Antes de começar a passar o texto no quadro de giz, a professora pediu à turma para abrir o caderno de

Português, anunciou que iam começar a copiar, mas antes consultou o livro didático *Linhas & entrelinhas* para conferir as atividades que iria passar. O diálogo que aconteceu entre professora e alunos antes do início da cópia nos mostra como esse tipo de atividade era introduzida na turma:

QUADRO 5
SEQUÊNCIA INTERACIONAL: INTRODUZINDO A CÓPIA DA FÁBULA

Sujeitos	Unidades de Mensagem	Espaços Interacionais
Fábio	<i>você vai passar o texto fessora?</i>	A-P
Professora	vou	P-A
Fábio	<i>qual título?</i>	A-P
Professora	<i>um dois três/ a partir de agora/ Levi/ eu quero/ (...)/ Felipe/ Fábio/ eu quero compreensão (inaudível)/ relógio parou/ é todo mundo agora/ copiando/ psiu/ tem barulhinho na fila da Daniela/ tem barulhinho na fila do Gustavo/ ah/ outro nome Gustavo/ e a ponta do lápis/ tá Rafael/ capricho/ letra bonita/ viu Fábio?/ (inaudível)/ hoje é dia 27</i>	P-T
Levi	<i>hoje é 28</i>	A-P
Professora	<i>27/ (inaudível) então vamos lá agora/ eu só vou parar/ quando eu acabar de copiar tudo/ e tô desmanchando/ e passando mais coisas/ quem ficar pra trás/ ficou/ ((A professora começa a escrever no quadro de giz e os alunos copiam em seus cadernos))</i>	P-T

Legenda: A – Aluno, P- Professora, T- Turma.

Conforme podemos observar, Fábio, ao saber que iria fazer uma cópia pergunta, “*você vai passar o texto fessora?*”, ela responde que vai e ele faz outra pergunta: “*qual título?*”, à qual Elisa não responde, pede silêncio para que a cópia seja realizada e informa: “*eu só vou parar/ quando eu acabar de copiar tudo/ e tô desmanchando/ e passando mais coisas/ quem ficar pra trás/ ficou*”. Nesse diálogo, a professora lança mão de sua autoridade para deixar claro que é para copiar rápido, porque ela vai apagar a parte que precisar para continuar a passar no quadro de giz toda a atividade que planejou. Além disso, está implícito no final da fala da professora que ela sabe que alguns alunos, possivelmente, não vão conseguir

copiar tudo no tempo determinado e, por isso, eles ficarão com o caderno incompleto.

Essa sequência interacional possibilita uma reflexão sobre a relação que se estabelece com a literatura quando ela não está em seu suporte original. Elisa não fala para o aluno o título do texto e não diz que se trata de uma fábula. A princípio os alunos não sabiam que gênero textual iriam copiar. A professora considerou mais importante estabelecer as regras da atividade: era preciso fazer silêncio e copiar com rapidez.

Vejamos, agora, a fábula *O urso e as abelhas* e as questões que foram passadas no quadro de giz:

Português

O urso e as abelhas

Um urso topou com uma árvore caída que servia de depósito de mel para um enxame de abelhas. Ele começou a farejar o tronco quando uma das abelhas voltou do campo de trevos. Adivinhando o que o urso queria, deu uma picada daquelas nele e depois desapareceu no buraco do tronco. O urso ficou louco de raiva e se pôs a arranhar o tronco na esperança de destruir o ninho. A única coisa que conseguiu foi fazer um enxame inteiro sair atrás dele. O urso fugiu a toda velocidade e só se salvou porque mergulhou de cabeça num lago.

X²⁴

Moral: Mais vale suportar um só ferimento em silêncio que perder o controle e acabar todo machucado.

X

Jahn, Heloísa (trad.) *Fábulas de Esopo*. 8 ed. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1999. p. 24.

1- Responda de acordo com o texto :

X

a- Qual o título?

b- Qual o assunto?

c- Que tipo de texto é? (Narrativo ou poético?)

d- Qual a forma de escrita? (Prosa ou verso?)

e- Quantos parágrafos possui?

X

2- Observe a referência do texto e responda:

X

a) De onde esse texto foi retirado?

²⁴ Elisa colocava um X nos lugares onde os alunos deveriam saltar linhas.

- b) Quem é a Heloísa Jahn?
 c) O que quer dizer: (Trad.); p.24; 8ed.?
 X
 3- Responda:
 X
 a- O que o urso farejou no tronco da árvore caída?
 X
 b- Ele conseguiu encontrar o que farejava? Por quê?
 X
 c- Por que razão a abelha picou o urso?
 X
 d- O que aconteceria se as abelhas alcançassem o urso antes dele pular no lago?
 X
 4- Qual é o ensinamento que a fábula está transmitindo? Escreva com suas palavras.
 5- Você concorda com esse ensinamento? Por quê?

Data: 27/02/2008

Conforme vimos na Figura 4 – Mapa de Eventos (27/02/2008), os alunos fizeram a leitura oral da fábula. Na verdade, aconteceram três leituras orais: na primeira vez, a professora leu junto com os alunos; na segunda, os alunos leram sozinhos na maior parte do tempo e a professora leu algumas partes para marcar o ritmo, porque alguns alunos não conseguiam acompanhar o resto da turma. Entre uma leitura e outra, Elisa fez comentários sobre a leitura dos alunos, ressaltando os aspectos que eles precisavam melhorar. Para isso, ainda pediu que lessem o texto em casa para um responsável. Aconteceu, também, uma discussão sobre as características do gênero fábula, transcrita a seguir no Quadro 6 – Sequência Interacional: O gênero fábula.

QUADRO 6
SEQUÊNCIA INTERACIONAL: O GÊNERO FÁBULA

Sujeitos	Unidades de Mensagem	Espaços Interacionais
Professora	<i>este tipo de texto/ que tem moral/ alguém sabe como que ele chama?/ levanta a mão/ Beatriz</i>	P-T
Beatriz	<i>((levantando a mão)) gênero textual</i>	A-T
Professora	<i>é um gênero textual/ Mas QUAL?/ Luciano</i>	P-T

Luciano	<i>Fábula</i>	A-T
Professora	<i>fábula/ olha lá/ alguém/ já estudou?/ já olhou alguém conta : : r?/ já leu algum livro?/ alguma fábula?</i>	P-T
Alunos	((Alguns alunos começam a falar juntos))	T-P
Professora	<i>levanta a mão</i>	P-T
Alunos	((Alguns alunos levantaram a mão))	T-P
Professora	<i>então a fábula/ é um tipo de texto é um gênero textual/ o quê que é?</i>	P-T
Luciano	(inaudível)	A-T
Professora	<i>o tipo de texto (inaudível)/ a fábula é uma narrativa curta/ né?/ é um texto PEQUENO/ geralmente tem um parágrafo SÓ/ e que tem uma moral/ o quê que é uma moral?/ quem sabe?</i>	P-T
Alunos	((Alguns alunos levantam a mão))	A-T
Professora	<i>levanta a mão</i>	P-T
Professora	<i>Luciano você que disse que é uma fábula/ o que que é a moral da fábula?</i>	P-A
Luciano	(inaudível)	A-T
Professora	<i>muito bem/ ó/ o Luciano falou direitinho/ só que baixinho/ que a turma de lá (ouviu mais)/ né?/ ele disse/ que traz um ensinamento/ do que o texto tá falando/ deu até o exemplo de OUTRA/ quem tudo quer/ tudo?</i>	
Alunos	<i>PERDE</i>	A-T
Professora	<i>perde/ falou de uma fábula dos cachorros/ não foi Luciano/ essa moral aqui/ olha/ mais vale suportar um só ferimento/ um picadinho só/ em silêncio/ do que perder aquele controle/ né?/ ... então esse ensinamento/ essa moral/ toda fábula tem/ quem conhece uma fábula que tem outra moral/ levanta a mãozinha</i>	P-T
Alunos	((Alguns alunos levantam a mão))	A-T
Professora	<i>agora/ vocês/ vão ler pra mim essa fábula aqui/ COMBINADO?</i>	P-T

Legenda: A – Aluno, P- Professora, T- Turma.

Nessa sequência interacional a professora perguntou o nome do gênero em questão e informou que a fábula é uma narrativa curta e que, geralmente, possui apenas um parágrafo, o que evidencia a intenção da professora em discutir e apresentar para os alunos as características do gênero fábula. Pode-se dizer que essa preocupação se apoia na proposta pedagógica da escola, atrelada ao estudo dos vários gêneros textuais que circulam na sociedade, o que foi possível observar em outros momentos de estudos mais sistemáticos de diversos gêneros textuais. Nessa sequência interacional, observo que a intenção da professora foi, também, a

de dar suporte aos alunos para responderem as questões do exercício 1 que acompanhavam o texto, relacionadas ao estudo do gênero fábula.

A participação do aluno Luciano, respondendo as perguntas feitas por Elisa, mostra o conhecimento que ele tem sobre o gênero fábula. Luciano, além de dizer sobre o ensinamento que toda fábula tem, que é a moral da história, lembra duas fábulas que já leu. Essa passagem mostra os conhecimentos prévios que alguns alunos possuíam em relação aos gêneros literários, adquiridos, provavelmente, em anos anteriores de escolarização e, também, a experiência de leitura que trazem; afinal, o aluno conseguiu recordar de textos que já foram lidos.

Quando a discussão sobre o gênero fábula acaba, vemos que os alunos tiveram que fazer, novamente, a leitura oral do texto, atividade muito recorrente, sobretudo, nos eventos em que o texto literário era apresentado fora do seu suporte original.

Conforme anunciara a professora, alguns alunos não conseguiram copiar tudo o que foi passado no quadro de giz e não foi possível para a maioria deles fazer todas as atividades na escola, então tiveram que terminá-las em casa. A correção dessas atividades de leitura aconteceu dois dias após a cópia, constituindo-se um outro tipo de evento, que eu chamei de *Correção das atividades de Português e/ou do Para Casa*. A seguir, apresento a Figura 5 – Mapa de Eventos (29/02/2008) que representa esse evento:

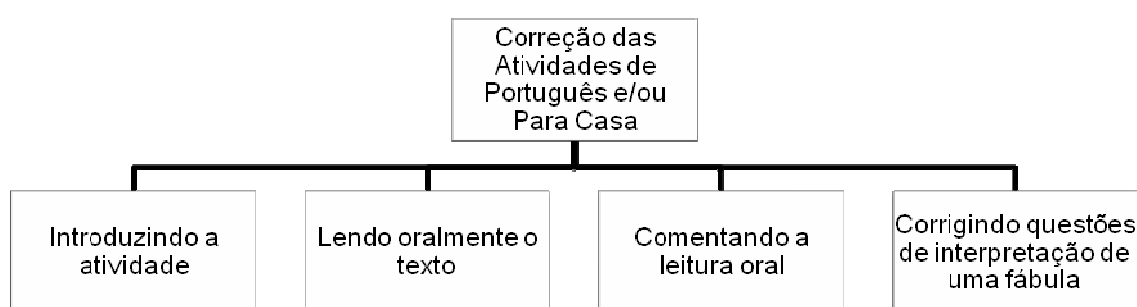


FIGURA 5 - MAPA DE EVENTOS (29/02/2008)

Conforme já foi comentado, a leitura oral de textos era uma atividade bastante recorrente na turma da professora Elisa, tanto que os alunos fizeram várias leituras da fábula *O urso e as abelhas*, no dia da cópia do texto (27/02/2008) e essas leituras orais, provavelmente, se repetiram em casa, uma vez que tal atividade fazia parte do Para Casa. Como o treino da leitura oral era uma atividade recorrente na

turma, selecionei a sequência interacional que está no subevento em que os alunos treinam a leitura oral na sala de aula, *Lendo oralmente o texto*, e, também, a sequência interacional que aconteceu no subevento *Comentando a leitura oral*. Meu intuito é analisar os objetivos da professora ao propor esse tipo de atividade, as suas orientações para uma leitura oral fluente e avaliação que faz da leitura dos alunos.

QUADRO 7
SEQUÊNCIA INTERACIONAL: LEITURA ORAL DA FÁBULA

Sujeitos	Unidades de Mensagem	Espaços Interacionais
Professora	<i>nós vamos fazer a leitura desse texto (inaudível)/ O urso e as abelhas/ tá/ quanto mais</i>	P-T
Professora	<i>Renato/ tô esperando o seu compromisso em sala de aula</i>	P-A
Professora	<i>quanto mais a gente lê/ mais a gente aprende/ não é verdade?/ vamos ler então/ O urso e as abelhas/ ((a professora e os alunos começam a ler oralmente, mas, em uma certa parte do texto, Elisa parou e deixou os alunos lerem sozinhos))</i>	P-T
Professora	<i>Parou/ nós vamos ler novamente/ porque eu não gostei/ tem gente aqui que ainda não aprendeu/ a gente vai ler num ritmo só (inaudível)/ tem gente aqui que não tá lendo/ tá lendo tão baixinho/ que nem/ ele mesmo está escutando/ e o Felipe vai ler até o pedaço que ele conseguiu escrever do quadro/ não vai deixar as coisas incompletas mais/ aí tá vendo como ta fazendo falta/ a gente tem que ter esse compromisso/ e quando pedir pra ler é ler/ em voz alta/ porque quando eu pedir pra ler a mensagem pra mim/ tem menino que lê assim pra mim ((pega uma folha e imita um menino lendo bem baixinho))/ uma coisa é eu ser tímido/ outra coisa/ é eu não saber ler num tom de voz que as outras pessoas vão ouvir/ não é verdade?/ eu tenho que está vencendo essa barreira/ eu sou tímido/ sou/ mas a professora está me pedindo pra mim está lendo um texto/ então eu vou ler com pontuação/ vou ler com ritmo/ eu vou aumentar o meu volume de voz/ eu não tô lendo só pra mim/ (inaudível)/ quando eu leio só pro meu botão/ (inaudível)/ mas quando eu vou ler pra várias pessoas/ aí eu vou ter que ler num tom de voz mais alto/ e vou ter</i>	P-T

	<i>que ficar esperto/ vou ter que acompanhar o texto/ não é</i>	
Laís	(inaudível)	A-P
Professora	<i>Oi</i>	P-A
Laís	(inaudível)	P-A
Professora	<i>você não tem esse texto não?/ então a gente só vai corrigir/ e você só vai ouvir então/ tá?/ Laís</i>	P-A
Professora	<i>e você vai ler até o pedaço que tá escrito em seu caderno ((A professora começa a ler novamente, junto com os alunos, mas para e deixa eles lendo sozinhos. Os alunos leram todo o texto, até a moral.))</i>	P-A P-T
Professora	<i>melhorou/ (inaudível)/ não é verdade?/ não deu pra gente ouvir (inaudível)/ o ritmo também melhorou/ mas tem que melhorar/ mais</i>	P-T

Legenda: A – Aluno, P- Professora, T- Turma.

No início da fala a professora Elisa diz aos alunos: “*quanto mais a gente lê/ mais a gente aprende/ não é verdade?*”. Mas afinal, que oportunidade de aprendizagem os alunos têm quando treinam a leitura em voz alta? A que tipo de aprendizagem a professora está se referindo? No decorrer do discurso vemos que a professora lista as características que a leitura oral deve ter: tom de voz adequado para que todos possam ouvir, ritmo e pontuação. Ela ressalta esses aspectos, ao lembrar que a leitura oral é feita para outras pessoas ouvirem, por isso não interessa se o aluno é tímido e fala baixo, suas atitudes devem ser adequadas a essa situação de leitura. Portanto, a professora demanda que os alunos façam a leitura oral seguindo esse padrão, indicando o que devem aprender a fazer.

O objetivo dessa proposta é a aprendizagem da leitura fluente, e para alcançá-lo exige-se dos alunos a identificação das marcas do texto que sugerem uma certa entonação, que eles adquiram ritmo de leitura, e captem fatores que interferem no processo de compreensão textual, em situações em que o texto é lido oralmente e, também, silenciosamente. Contudo, não está presente na fala da professora a relação da leitura oral com a leitura silenciosa ou que saber ler, respeitando um ritmo e a pontuação, contribui, também, para o processo de compreensão textual. Quando ela diz: “*mas a professora está me pedindo pra mim está lendo um texto/ então eu vou ler com pontuação/ vou ler com ritmo/ eu vou aumentar o meu volume de voz/ eu não tô lendo só pra mim/ (inaudível)/ quando eu leio só pro meu botão/ (inaudível)*”, me leva a pensar que Elisa entende que o treino da leitura oral serviria principalmente para saber ler bem em público, afinal os alunos

não precisam seguir todas as orientações apresentadas quando for ler sozinho (“*quando eu leio só pro meu botão*”). A relação entre a leitura que se espera e a compreensão não fica estabelecida quando se valoriza a leitura oral e se relega a leitura silenciosa a um patamar em que se pode ler de qualquer jeito, porque esta modalidade de leitura não comprometeria a compreensão do outro, a compreensão de quem escuta. Articular as duas modalidades deveria, ao contrário, ser um dos objetivos a ser alcançado quando se pede ao aluno para ler em voz alta, atividade que, de fato, supõe uma prévia leitura silenciosa que evidencia a compreensão do texto.

Observamos, também, que Elisa chama a atenção de um aluno que não copiou todo o texto e, por esse motivo, não pôde fazer a leitura completa. Nesse momento, ela exige dele, porque não dizer de toda a turma, um compromisso com as atividades escolares, ou seja, copiar todo o texto e as atividades do quadro é um dever do aluno e condição ao desenvolvimento da sua aprendizagem. A leitura se coloca assim atrelada a uma série de procedimentos que a possibilitam naquele evento específico; entre esses procedimentos, a capacidade de escrita em situação de cópia, para registrar o texto que será lido. Diante dessa complexidade, caberia também discutir o processamento da leitura na atividade de cópia, que para alguns pode ocorrer com mais facilidade que para outros, a depender da etapa da alfabetização em que se encontra. Copiar não deve ser considerado uma atividade mecânica que pode ser abstraída dos processos de compreensão. Quando copiamos um texto já estamos, em certa medida, realizando uma atividade de leitura silenciosa.

Por último, apresento o subevento *Corrigindo questões de interpretação de uma fábula* que aconteceu no evento *Correção das atividades de Português e/ou Para Casa* representado na Figura 5. Para refletir sobre esse subevento é importante analisar algumas atividades de leitura e compreensão que foram propostas, assim como as sequências de interações discursivas. Para iniciar essa descrição e análise selecionei as atividades propostas na questão 2, nas quais são trabalhados os dados bibliográficos do texto:

2- Observe a referência do texto e responda:

X

a) De onde esse texto foi retirado?

- b) Quem é a Heloísa Jahn?
 c) O que quer dizer: (Trad.); p.24; 8ed.?

As atividades da questão 2 exigem que os alunos tenham conhecimento sobre a origem do texto, que nesse momento estava apenas registrado no quadro de giz, sobre a organização dos dados na referência bibliográfica, e sobre seus significados, pois estes últimos não estavam explícitos na referência. Apresento, a seguir, a sequência interacional que aconteceu na correção dessa atividade 2, pois percebi que havia uma preocupação constante da professora em explorar os dados bibliográficos dos textos, tanto que Elisa me pediu, em outro momento, para explicar para a turma o que era a ficha catalográfica de um livro literário²⁵.

QUADRO 8 SEQUÊNCIA INTERACIONAL: REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

Sujeitos	Unidades de Mensagem	Espaços Interacionais
Professora	<i>Observe a referência do texto e explique/ de onde esse texto foi retirado?</i>	P-T
Alunos	<i>Fábulas de Esopo</i>	A-T
Professora	<i>Raul</i>	P-A
Lucas	<i>Fábulas de Esopo</i>	A-T
Professora	<i>do livro/ né?/ Fábulas de Esopo/ coloca certinho aí/ ele foi retirado do livro Fábulas de Esopo/ né?/ eu não passei pra vocês aí embaixo/ Fábulas de Esopo?</i>	P-T
Professora	<i>quem é Heloísa Jahn?</i>	P-T
Aluna	<i>a autora</i>	A-T
Professora	<i>letra b/ a autora/ a autora?/ não/ não é escritora não</i>	P-T
Aluno	<i>a ilustradora</i>	A-T
Raul	<i>a tradutora</i>	A-T
Professora	<i>o Raul falou certo</i>	P-T
Aluno	<i>ilustradora</i>	A-T
Professora	<i>não/ não é ilustradora não/ tradutora/ tradutora/ ela que traduziu/ as fábulas desse livro/ então vocês vão desmanchar/ quem colocou autora/ porque autor é o Esopo/ ela também não ilustrou/ ela é tradutora/ que traduz/ com certeza tava em outra língua/ ela traduziu pro português/ então ela é a tradutora/ ((a</i>	P-T

²⁵ Dei essa aula que a professora me solicitou e ela será apresentada no capítulo 5.

	<i>professora escreve no quadro))/ lá já tava até copiado/ não tava copiado assim/ lá embaixo a referência/ letra c/ o que quer dizer/ trad./ p. 24/ 8/ ed.?!/ o trad/ o que significa?!/ psiu/ o trad/ Daniela</i>	P-A
Aluna	(inaudível)	A-T
Professora	<i>Tradução</i>	P-T
Aluno	<i>fessora</i>	A-P
Professora	<i>psiu/ só vai falar quem levantar a mãozinha/ o p/ Rafael/ o que significa o p?</i>	P-T P-A
Aluno	(inaudível)	A-T
Professora	<i>página/ o 8/ o que significa o 8?</i>	P-T
Aluno	<i>Eu sei/ oitava edição</i>	A-T
Professora	<i>oitava/ o ed</i>	P-T
Aluno	<i>edição</i>	A-T
Professora	<i>então como significa isso?!/ como que eu vou ler isso/ eu não vou ler assim/ né?!/ trad/ ponto/ p/ ponto/ oito/ ponto/ ed/ ponto/ como que eu vou ler?!/ tradução/ página/ vinte e quatro/ e oitava edição/ número três agora/ olha/ essa referência/ né/ ela é importante/ é/ por quê?!/ quem sabe?!/ por que é importante?!/ a gente colocar o nome da autora?!/ ou do tradutor?!/ o número da página</i>	P-T
Alunos	((começam a falar juntos))	T-P
Professora	<i>não/ tem que levantar a mãozinha/ o ano/ em que foi publicado aquele texto/ se é de jornal/ se é de revista/ porque que vocês acham que/ eu já tô afirmando que é importante/ eu não tô perguntando/ se é importante/ ou se não é/ eu quero saber o porquê/ dessa importância/ que vem no rodapé/ lá embaixo/ sobre os textos/ Levi</i>	P-T P-A
Levi	(inaudível)	A-T
Professora	<i>Eu posso perguntar sobre quem que escreveu aquele texto/ por exemplo/ é importante ter o nome da autora?</i>	P-T
Aluno	<i>é</i>	A-T
Professora	<i>é/ Marcelo/ por que?</i>	P-A
Marcelo	(inaudível)	A-T
Professora	<i>ah/ de que livro eu tirei aquela informação/ não é verdade? Isso aqui foi uma fábula só/ onde que tava?!/ será que tava num livro de poemas?!/ num livro de fábulas?!/ num livro de/ artigo científico?!/ não é verdade? Mônica/ por que?</i>	P-T P-T
Mônica	<i>pra gente saber as informações e traduções do texto</i>	A-T
Professora	<i>saber o que?</i>	P-A
Mônica	<i>as informações/ se tem traduções ou não/</i>	A-T
Professora	<i>Daniel</i>	P-A

Daniel	(inaudível)	A-T
Professora	<i>pra saber fazer alguma pesquisa?/ ó/ eu li essa fábula do Esopo/ gostei/ aí se eu quiser saber mais fábulas desse autor/ se tem o nome do livro/ você acha que é mais fácil de tá pesquisando?</i>	P-T P-A
Daniel	<i>Saber na biblioteca</i>	A-T
Professora	<i>ah tem esse livro aí?/ não é/ eu li essa fábula/ gostaria de ler mais/ isso mesmo/ pra isso é que serve as referências/ número de páginas/ nome do autor/ de tradutor/ né?/ de onde que vem aquele texto/ de qual livro?/ é de revista?/ é de enciclopédia?/ não é?/ da internet?/ muito bem</i>	P-T

Legenda: A- Aluno, P- Professora, T- Turma.

Conforme podemos ver nesta sequência interacional, aconteceu a exploração dos dados da referência bibliográfica, a sua importância e função. Vemos que alguns alunos tiveram dúvida sobre a autoria do texto, achando que Heloísa Jahn era autora ou ilustradora. Portanto, é importante uma reflexão sobre os processos discursivos que ocorreram durante essas atividades, afinal, foram explorados o significado da referência bibliográfica do texto, ou seja, mostrar para os alunos que, apesar de a professora estar copiando o texto de um livro didático, o seu suporte original é um livro de literatura. Os alunos tiveram a oportunidade de refletir sobre a importância de os textos que são lidos fora do seu suporte original virem acompanhados da referência bibliográfica, o que possibilitaria a busca pela obra de referência.

A partir desse tipo de atividade, foram trabalhadas as noções de autoria e de contexto de produção da obra. No entanto, é interessante ver, por exemplo, a relevância que se dá à identificação de informações sem a exploração do que elas podem revelar. Por exemplo, quando se confunde a tradutora com o autor, não se discute quem foi Esopo ou a história desse autor relacionada à história do gênero fábula, que seria uma oportunidade propiciadora do alargamento das referências culturais dos alunos, estimulantes ao letramento literário. A interação aponta, assim, que a identificação se esgota em si mesma, sem desdobramentos que poderiam trazer contribuições mais significativas para a compreensão da fábula. Contudo, essa discussão, apesar de restrita, corresponde à escolarização de elementos de circulação de textos fora da escola, tendência educacional dos últimos anos.

Passo a apresentar agora, para descrição e análise, as atividades *c* e *d* da questão 3 e a sequência interacional que representa o diálogo que aconteceu durante a correção dessas atividades:

- c- Por que razão a abelha picou o urso?
- d- O que aconteceria se as abelhas alcançassem o urso antes dele pular no lago?

Nestas questões os alunos teriam que fazer inferências para produzir as respostas. Por exemplo, na questão *c* a abelha adivinhou que o urso queria o mel que estava depositado, e o conhecimento de que ursos gostam de mel de abelhas levaria os alunos a inferir o motivo que fez a abelha picá-lo. Apresento a sequência interacional na qual a turma discute essas atividades.

QUADRO 9 SEQUÊNCIA INTERACIONAL: O ATAQUE DAS ABELHAS

Sujeitos	Unidades de Mensagem	Espaços Interacionais
Professora	<i>letra C/ por que razão a abelha picou o urso?/ quem vai me responder agora/ é o/ Rafael</i>	P-T
Rafael	<i>(inaudível)/ a B tia/</i>	A-P
Professora	<i>C</i>	P-A
Rafael	<i>porque ele deu o mel dela</i>	A-T
Professora	<i>porque ele queria/ o mel delas/ Gustavo/ eu quero ouvir sua resposta</i>	P-T
Gustavo	<i>meu caderno tá incompleto</i>	A-P
Professora	<i>oi?</i>	P-A
Gustavo	<i>meu caderno tá incompleto</i>	A-P
Professora	<i>ah o caderno tá incompleto?/ tá vendo a falta que tá fazendo/ o seu caderno e o do Felipe?/ tá vendo?/ ontem eu tive conversando com a mãe do Marcelo/ aí eu até falei com ela/ que tem uma estagiária aqui na sala/ que está sendo tudo filmado que está acontecendo na nossa sala²⁶/ a gente pode ficar ouvindo esse tipo de resposta?/ ah não deu/ o dever de quarta-feira/</i>	P-T

²⁶ Esse comentário da professora não condiz com o que foi combinado na escola em relação ao sigilo dos dados da pesquisa, sobretudo, das filmagens. No *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido* explicito que o material coletado seria usado somente para análise dos dados e após a defesa da tese seria arquivado no Centro de Alfabetização Leitura e Escrita – CEALE/FaE/UFMG. Portanto, a professora foi informada que os dados coletados não poderiam ser usados para outros fins, que não estivessem relacionados à pesquisa. Acredito que utilizou desse recurso para se proteger e garantir a veracidade do seu discurso diante da mãe do aluno, e mais, como recurso para que seus alunos cumprissem com as obrigações escolares. É importante ressaltar que em nenhum momento ela me pediu as fitas de vídeo para tais fins.

	<i>ah não consegui copiar tudo/ posso?</i>	
Alunos	<i>não</i>	T-P
Professora	<i>não posso (inaudível)/ o que aconteceria se as abelhas alcançassem o urso antes dele pular no lago?/ Renato</i>	P-T
Renato	<i>porque ele seria picado todo</i>	A-P
Professora	<i>com certeza/ elas tavam furiosas/ né?/ é/ outra resposta diferente/ Marcelo</i>	P-T
Marcelo	<i>ele ia morreeee/ ele ia morreeeee</i>	A-P
Professora	<i>então fala direito</i>	P-A
Marcelo	<i>eu escrevi foi isso aqui</i>	A-P
Professora	<i>han?</i>	P-A
Marcelo	<i>eu escrevi foi isso</i>	A-P
Professora	<i>então lê pra mim</i>	P-A
Marcelo	<i>ele ia morreeee</i>	A-P
Alunos	<i>((riem))</i>	A-T
Professora	<i>eu não vou ler assim pra ninguém/ vou?/ ele vai morreeee/ não</i>	P-T
Renato	<i>ele ia morreeee</i>	A-T
Professora	<i>psiu/ não é hora de gracinha/ não é Renato?/ (inaudível)/ de ninguém/ (inaudível)</i>	P-T
Luciano	<i>deixa eu falar professora?/ deixa eu falar</i>	A-P
Professora	<i>Luciano</i>	P-A
Luciano	<i>ele seria todo ferroadado/ ele seria todo ferroadado/</i>	A-P
Professora	<i>Levi</i>	P-A
Levi	<i>ele seria todo picado pela abelha</i>	A-P
Professora	<i>isso Levi/ tô gostando de ver o comportamento/ viu Levi/ melhorou muito/ é assim que tem que ser mesmo</i>	P-T

Legenda: A- Aluno, P- Professora, T- Turma.

A sequência interacional em que essa discussão aconteceu mostra que os alunos acertaram a resposta, dizendo que o urso queria o mel das abelhas. Contudo, a professora não explorou o conhecimento prévio que os alunos teriam sobre a forma de alimentação e vida dos ursos, o que seria importante, pois as crianças brasileiras, geralmente, não conhecem bem esse animal. Aspecto observado, também, durante a correção da questão *d*, afinal, o conhecimento de mundo dos alunos é que permitiria, novamente, que eles inferissem que o enxame de abelhas picaria o urso causando sérios danos a ele. Segundo Kleiman (2004),

esse conhecimento permite uma grande economia e seletividade, pois ao falar, ou escrever, podemos deixar implícito aquilo que é típico da situação, e focalizar apenas o diferente, o memorável, o inesperado. O interlocutor, que escuta ou lê, pelo fato de ele também possuir esse conhecimento, será capaz de preencher aqueles vazios, aquilo que está implícito, com a informação certa (p. 22).

Na sequência interacional dois aspectos chamam atenção. Primeiro, Elisa repreende o aluno Gustavo porque o caderno dele estava incompleto, ressaltando que no momento da correção ele estava tendo a prova de que fazia falta o conteúdo que não foi copiado no caderno. Além disso, a professora lembra aos alunos de que as aulas estavam sendo filmadas por mim, inclusive contou isso à mãe de um aluno da turma, levando a inferir que as filmagens poderiam ser usadas para provar que os alunos não estavam tendo compromisso com as atividades escolares. Esse recurso não foi usado em nenhum momento por Elisa e significou apenas uma ameaça para a turma. Na sua fala vemos ela se referir a mim como estagiária, o que foi muito recorrente durante o tempo em que frequentei as aulas.

O segundo aspecto que pode ser destacado da transcrição apresentada refere-se à resposta que o aluno Marcelo deu para a pergunta: o que aconteceria se as abelhas alcançassem o urso antes dele pular no lago?. O aluno responde: “ele ia morreeeeee”. Marcelo alonga a entonação da vogal “e”, dando um tom de humor a sua resposta, atitude que é repreendida pela professora. Elisa pede para Marcelo “falar direito”, mas o aluno insiste em sua forma de expressar a palavra morrer, alegando que escreveu assim no caderno. Ele não cede à exigência da professora. Os outros alunos acham graça da resposta de Marcelo, um até o imita, mas Elisa expressa que aquele não era um comportamento correto e a discussão acaba quando outro aluno pede para falar a sua resposta. Vemos que a situação de correção de atividades de leitura para um texto literário precisa seguir certas formalidades. Os alunos precisavam escrever a resposta no caderno e ler a resposta que escreveu para a turma. Não havia espaço para interpretações inéditas, que surgissem naquele momento, e, sobretudo, para atitudes descontraídas diante da leitura literária.

Na atividade 4 (*Qual é o ensinamento que a fábula está transmitindo? Escreva com suas palavras.*) os alunos, além de localizar onde está a moral no texto, teriam que fazer uma paráfrase para explicá-la com as próprias palavras, mas isso só seria possível se eles a compreendessem. É uma questão, portanto, de compreensão. A seguir apresento as respostas que duas alunas deram para essa questão:

VANESSA: nunca devemos é/ mexer onde não somos chamados.

MÔNICA: não podemos mexer em bichos (inaudível) pode transmitir doenças.

Elisa não comenta essas respostas e seu silêncio nos faz pensar que as considerou aceitáveis. Contudo, a moral não se refere aos supostos ensinamentos apresentados por Vanessa e Mônica: “MORAL: Mais vale suportar um só ferimento em silêncio que perder o controle e acabar todo machucado”.

Na verdade, o ensinamento transmitido por essa moral relaciona-se à atitude de fúria do urso, que, após ser picado por uma única abelha, fica com raiva e começa a arranhar o tronco para destruir o ‘ninho’, despertando assim, o enxame inteiro que sai atrás dele. Portanto, se ele tivesse ficado quieto após ser picado por uma única abelha, não teria corrido tanto risco de se machucar. Vejamos a resposta do aluno Daniel:

DANIEL: ele está falando que na hora da raiva temos/ temos que nos controlar

PROFESSORA: chique né Daniel?/ só que tem gente que não sabe fazer isso/ não é?/ nessas horas a gente tem que morder até a língua da gente assim ó/ e pensar uma cem/ duzentas/ trezentas vezes/ (inaudível)/ não é verdade/ porque tem hora que a gente fica/ com raiva/ chateado/ mas a gente tem que pensar muito.

Vemos que a resposta de Daniel é elogiada pela professora e ela faz, inclusive, comentários sobre o que ele diz. Por que a professora não comentou as respostas de Vanessa e Mônica? Será que as considerou erradas, mas achou que não era adequado corrigi-las, para não limitar as possibilidades de interpretação do texto literário? Sabemos que o pacto de leitura, quando ficcional, estabelecido com a obra, também está relacionado à abertura para diferentes inferências. Se o leitor não estabelecer um pacto ficcional com um texto literário, procurando nele apenas ensinamentos inscritos de forma objetiva, as interpretações possíveis do texto são drasticamente diminuídas. No entanto, a obra literária é aberta, mas não é escancarada, existem leituras que não se sustentam (ECO, 1994).

A análise dessa situação de correção de perguntas de interpretação revela um padrão comum: Elisa não fazia grandes intervenções nas respostas dos alunos, não dizia se estava certo ou errado, mas quando fazia a pergunta, um aluno respondia e ela continuava perguntando; além de dar a oportunidade de mais crianças falarem, parecia estar buscando a resposta desejável. Podemos pensar que as atitudes de não comentar ou elogiar as respostas indicavam se elas foram satisfatórias ou não do ponto de vista da professora.

Agora faço a apresentação de uma última sequência interacional que aconteceu no subevento *Corrigindo questões de interpretação da fábula*, que representa a interação discursiva que aconteceu durante a correção da questão 5:

5- Você concorda com esse ensinamento? Por quê?

QUADRO 10
SEQUÊNCIA INTERACIONAL: RESPOSTA PESSOAL

Sujeitos	Unidades de Mensagem	Espaços Interacionais
Professora	<i>a próxima/ você concorda com esse ensinamento?/ por quê?/ levanta a mão quem concorda/ com esse ensinamento</i>	P-T
Alunos	<i>((a maioria dos alunos levanta a mão))</i>	A-P
Professora	<i>pelas respostas aqui/ quem não tá com o caderno incompleto/ colocou que sim/ agora/ por quê?/ Isabela</i>	P-A
Isabela	<i>(inaudível)</i>	A-T
Professora	<i>lê aí do seu caderno pra mim/ quero que você leia do jeitinho que tá no seu caderno/ quando eu perguntar/ não tem que ficar pensando no que vai me responder não/ se (inaudível) respondido não/ vai ler igualzinho tá/ ó tem gente aqui que tá no “embromeicho”/ não tem nada lá/ (inaudível) lendo pra mim/ eu não sou boba não</i>	P-T
Isabela	<i>((lê a resposta)) (inaudível)</i>	A-P
Professora	<i>Levi</i>	P-A
Levi	<i>sempre podemos/ podemos machucar</i>	A-P
Professora	<i>Sandro</i>	P-A
Sandro	<i>(inaudível)</i>	A-P
Professora	<i>Lúcio</i>	P-A
Lúcio	<i>(inaudível)</i>	A-P
Professora	<i>então coloca aí/ tá ouvindo o que os coleguinhas tão comentando/ aí você vai colocar no seu caderno também/ quando é pessoal gente/ eu/ (...)/ a gente/ a gente/ podemos</i>	P-A
Levi	<i>a gente inventa da nossa mente</i>	A-P
Professora	<i>isso mesmo/ ou eu que vou inventar pro menino</i>	P-T
Lúcio	<i>((vai à frente da sala de aula e mostra a resposta no seu caderno))</i>	A-P
Professora	<i>é/ tem até graça né?/ resposta pessoal da/ Elisa/ ((lê a resposta do Lúcio e faz comentários)) sim/ porque eu gostei/ tá/ muito</i>	P-T

	<i>bem/ muito bem/ gostei da fala do Levi agora/ se é pessoal/ eu é que vou falar/ aí chega uma atividade avaliativa/ aí o menino vai pensar/ ah eu não sei não/ porque sempre eu fico esperando uma resposta da professora Elisa/ né?/ é bem (inaudível) pra ele/ né?/ (inaudível)/ Patrícia</i>	
Patrícia	<i>(inaudível)/ é/ achei muito importante/ porque/ é/ porque/ porque/ nós não devemos mexer com as abelhas</i>	A-P
Professora	<i>Rafael</i>	A-P
Professora	<i>não ouvi nada que você disse</i>	P-A
Rafael	<i>Porque não aguenta (inaudível)</i>	A-P
Professora	<i>isso/ não aguenta/ né?/ é igual aquele ditado né?/ vai cutucar a onça com vara curta/ né?/ (inaudível)/ pois é/ Samira</i>	P-T
Samira	<i>((balança a cabeça))</i>	A-P
Professora	<i>não respondeu esse também não?/ eu quero ver esse caderno completo segunda-feira viu/ Samira/ Daniel</i>	P-T
Daniel	<i>porque ele queria arrombar sua colmeia</i>	A-P
Professora	<i>Luciano</i>	A-P
Luciano	<i>(inaudível)</i>	
Professora	<i>igual tomar conta da vida do outro né?/ tem gente aqui na sala que gosta/ de tomar conta do coleguinha/ da vida dele ele não dá conta não/ Jonas</i>	P-T
Silas	<i>(inaudível)</i>	A-P
Professora	<i>Daniela</i>	P-A
Daniela	<i>(inaudível)</i>	A-P
Professora	<i>eu ouvi porque eu tô aqui pertinho de você/ mas lá atrás ninguém ouviu/ tem que ler mais alto/ Tiago</i>	P-A
Tiago	<i>para não se machucar</i>	A-P
Professora	<i>oi?/ quê?</i>	P-A
Tiago	<i>para não se machucar</i>	A-P
Professora	<i>tem que ler mais alto também/ viu Tiago/ eu tô custando a escutar você/ Helena/ o quê que ele falou?/ o quê que ele falou?</i>	P-A
Helena	<i>falou para não se machucar</i>	A-P
Professora	<i>Helena</i>	P-A
Helena	<i>(inaudível)</i>	A-P
Professora	<i>Bruno</i>	P-A
Bruno	<i>porque senão fica/ todo machucado</i>	A-P
Professora	<i>Laís/ faltou né?/ Raul</i>	P-A
Raul	<i>porque senão você fica machucado e não pode nem andar (inaudível)</i>	A-P
Professora	<i>tá tudo escrito aí no seu caderno?/ desse jeitinho?</i>	P-A
Raul	<i>mais ou menos</i>	A-P

Professora	<i>ah tá</i>	P-A
Raul	<i>mas dá pra indicar</i>	A-P
Professora	<i>dá pra indicar/ gostei disso/ gostei disso/ viu Raul/ aí lá no exercício avaliativo/ você escreve uma coisa/ aí depois se não tá tão completo/ aí eu vou considerar isso/ que dá pra indicar outra resposta?/ ((Balança o dedo negativamente))/ eu não tenho uma bola de cristal/ tá?/ então você fala muito bem/ mas tem que escrever também o que você fala/ essa dá pra indicar/ não dá pra indicar não/ Carla</i>	P-A
Carla	<i>sim/ porque isso nos ensina que não devemos provocar as pessoas/ porque elas podem nos machucar ou/ nos provocar também</i>	A-P
Professora	<i>tem gente aqui na sala que gosta de brincar com o colega/ isso tá acontecendo muito na fila/ aí chega no portão/ ó fulano (inaudível)/ fulano/ (inaudível)/ isso na fila/ só que a pessoa não gosta de brincadeira não/ então se eu não gosto de brincadeira/ então eu não devo brincar/ e/ brincadeira/ brincadeira de mau gosto aqui eu não admito/ Renato a sua resposta</i>	P-T
Renato	<i>Sim porque (inaudível)</i>	A-P
Professora	<i>Mônica</i>	P-A
Mônica	<i>Sim porque (inaudível)</i>	A-P
Professora	<i>Marcelo</i>	P-A
Marcelo	<i>porque ele ficou com raiva e se machucou</i>	A-P

Legenda: A- Aluno, P- Professora, T- Turma.

A questão de número 5 pergunta se o leitor concorda ou não com a moral da fábula (“Mais vale suportar um só ferimento em silêncio que perder o controle e acabar todo machucado”) e pede para justificar a resposta. Nessa questão os alunos deveriam elaborar uma resposta pessoal sobre o texto, poderiam concordar ou discordar do ensinamento transmitido pela moral, ou seja, exige que eles elaborem apreciações relativas a valores éticos, criticar as posições e ideologias presentes na história. Esse tipo de abordagem de um texto literário se aproxima mais da que aconteceria em um processo de fruição, pois o leitor pode se engajar em relação à interpretação do texto lido, ao desfazer temporariamente o “pacto de leitura ficcional” que lhe foi proposto, trazendo para a sua vida aquilo que a ficção o levou a perceber. A atividade propicia, assim, liberdade de participação nos sentidos possíveis para o texto.

Conforme podemos observar na sequência interacional apresentada anteriormente, Elisa ouviu as respostas de alguns alunos, mas não comentou todas

elas, assim como fez em outros momentos. Irei destacar as respostas dos alunos que consegui transcrever, já que algumas estavam inaudíveis:

LEVI: *sempre podemos/ podemos machucar*
 LÚCIO: *porque eu gostei*
 PATRÍCIA: *achei muito importante/ porque/ é/ porque/ porque/ nós não devemos mexer com as abelhas*
 RAFAEL: *porque não aguenta (inaudível)*
 DANIEL: *porque ele queria arrombar sua colmeia*
 TIAGO: *para não se machucar*
 BRUNO: *porque senão fica/ todo machucado*
 RAUL: *porque senão você fica machucado e não pode nem andar (inaudível)*
 CARLA: *porque isso nos ensina que não devemos provocar as pessoas/ porque elas podem nos machucar ou/ nos provocar também*
 MARCELO: *porque ele ficou com raiva e se machucou*

Todos esses alunos concordaram com o ensinamento transmitido pela moral. Apesar de a resposta ser pessoal e a pergunta permitir interpretações que extrapolem o que está sendo dito no texto, vemos que a maioria dos alunos produz apenas uma paráfrase da moral. Contudo, Carla não produziu uma paráfrase como fez seus colegas, ela conseguiu relacionar o ensinamento da fábula com uma situação humana de convivência social, ou a forma como devemos tratar as pessoas. Patrícia e Daniel também não produziram uma paráfrase, mas não relacionaram o ensinamento com experiências sociais vivenciadas, prenderam-se aos fatos retratados na história, ou seja, isso sugere que eles não compreenderam a natureza simbólica presente no ataque das abelhas ao urso. Lúcio responde, simplesmente, que concorda com o ensinamento, e justifica dizendo que concorda porque gostou. Elisa considera a resposta muito boa, apesar de não ser uma justificativa elaborada a partir de elementos presentes na fábula. Acredito que ela avalia dessa forma, porque o menino não respondeu às questões previamente e havia sido orientado a respondê-las no momento da correção, a partir das respostas dos colegas. Além disso, Elisa dizia que Lúcio tinha dificuldades de aprendizagem e seu caderno ficava, quase sempre, incompleto.

Elisa comenta as respostas dos alunos Rafael, Luciano e Carla:

Comentário da professora – resposta Rafael: *isso/ não aguenta/ né?/ é igual aquele ditado né?/ vai cutucar a onça com vara curta/ né?/ (inaudível)*

Comentário da professora – resposta Luciano²⁷: *igual tomar conta da vida do outro né?/ tem gente aqui na sala que gosta/ de tomar conta do coleguinha/ da vida dele ele não dá conta não*

²⁷ A resposta de Luciano não foi transcrita porque esta inaudível.

Comentário da professora – resposta Carla: *tem gente aqui na sala que gosta de brincar com o colega/ isso tá acontecendo muito na fila/ aí chega no portão/ ó fulano (inaudível)/ fulano/ (inaudível)/ isso na fila/ só que a pessoa não gosta de brincadeira não/ então se eu não gosto de brincadeira/ então eu não devo brincar/ e/ brincadeira/ brincadeira de mau gosto aqui eu não admito*

É possível observar que os comentários de Elisa, a partir das respostas dos alunos, significam uma tentativa de relacionar o ensinamento da fábula a fatos sociais, sobretudo aqueles que acontecem na escola e na sala de aula. Ela faz um movimento para articular o significado transmitido pela moral à vida das crianças. No entanto, tal aspecto não é explicitado para os alunos, ela não faz intervenções diretas em suas respostas, dizendo, por exemplo, que poderiam extrapolar o texto relacionando a própria vida. Talvez ela pensasse que essa atitude não fosse coerente. Afinal, Elisa inicia a correção da questão ressaltando que os alunos teriam que produzir uma resposta pessoal, o que é cobrado em toda a correção e pode ser percebido na seguinte passagem:

PROFESSORA: é/ tem até graça né?/ resposta pessoal da/ Elisa/ (...)/ gostei da fala do Levi agora/ se é pessoal/ eu é que vou falar/ aí chega uma atividade avaliativa/ aí o menino vai pensar/ ah eu não sei não/ porque sempre eu fico esperando uma resposta da professora Elisa/ né?

Nesse momento Elisa deixa claro que cada aluno deve elaborar a sua resposta e não pode depender dela ou esperar que faça por ele. Ela diz, ainda, que esse tipo de questão pode aparecer em uma atividade avaliativa e, sobretudo nesse momento, os alunos precisarão elaborar as respostas sozinhos. Portanto, essa é uma capacidade de interpretação que eles têm que adquirir, tanto que ela pede para os alunos lerem a resposta que escreveram no caderno e não permite que elaborem no momento da correção sem registrá-la por escrito. Vemos que a professora chama a atenção de Raul quando ele demonstra que sua resposta não foi completamente escrita no caderno, mas estava elaborando algumas partes no momento em que respondia, ou seja, oralmente. A professora, ao exigir que todos falassem apenas a resposta que escreveram previamente no caderno, controla seus alunos, garantindo, de uma certa forma, a realização das atividades.

Entretanto, é preciso pensar como esse processo de interação interfere na aprendizagem das crianças. Um aluno pode mudar a sua resposta ao ouvir um colega falando sobre a compreensão que teve do texto a partir da questão proposta, mesmo que seja uma resposta pessoal. Mas, no evento em questão, a interação

estabelecida pela professora é a de pergunta, resposta e comentário, muito próxima da que acontece no processo de avaliação, com a diferença de que, nesta última, o comentário, ou mais especificamente a avaliação, não é imediata. Um aluno não tinha espaço para comentar ou discutir a resposta do outro e, muitas vezes, não ficava claro se a sua resposta estava correta. A atitude de Elisa, muitas vezes, foi de silêncio e de não intervenção. No entanto, esse tipo de prática de ensino, na qual não existe uma intervenção direta no processo de construção do conhecimento relacionado à interpretação de um texto literário, pode criar equívocos ou sentimentos de incapacidade para compreender esse tipo de gênero textual.

A observação realizada coloca em evidência o processo de escolarização da leitura do texto literário, ou seja, mostra como no contexto escolar acontece a integração da leitura do texto literário aos eventos e práticas escolares, que se associam à aprendizagem, “de natureza bastante diferente dos eventos e práticas associados a objetivos e a concepções não escolares” (SOARES, 2004b, p. 107). É preciso considerar que a escola tem que lançar mão de alguns recursos para atender a seus objetivos de ensino. Por exemplo, é muito comum, e até mesmo necessário, os professores escolherem um único texto para ensinar algumas capacidades de leitura ou algum conteúdo. Na maioria das vezes, constata-se que não é possível que todos os alunos tenham acesso aos textos em seus suportes originais. Várias são, então, as estratégias criadas pelos educadores para garantir o acesso simultâneo aos diferentes gêneros textuais. No entanto, o resultado das escolhas metodológicas leva a diferentes configurações do que se compreende por letramento literário: uma estritamente escolar e outra que contaria com a leitura nos suportes originais de leitura do texto literário.

Nos *eventos de letramento literário*, descritos e analisados, os objetivos da atividade de cópia não foram bem definidos para os alunos. Esse processo poderia ser visto como uma atividade meramente escolar, para preencher o tempo da aula, permitindo, concomitantemente, a realização de outras atividades. Já o treino da leitura oral era uma forma de os alunos desenvolverem essa habilidade e assim, terem um bom desempenho quando fossem ler para alguém. Porém, não foi apresentada para os alunos a relação entre a leitura oral, a leitura silenciosa e o processo de compreensão. Acredito que essas atividades de cópia e treino da leitura oral suscitaram uma falta de interesse nos alunos pelo texto literário, percebida

quando não copiavam todo o texto do quadro de giz e quando preferiam pegar na biblioteca um livro de literatura pequeno e fácil de ler.

A professora, ao corrigir as atividades de compreensão textual, não classificava como erradas ou certas as respostas dos alunos, mesmo quando isso acontecia. Elisa ouvia as interpretações dos alunos, em alguns momentos, parecia que deixava vários deles falarem até que surgisse a resposta proferida por ela, e essas, geralmente, eram comentadas. A professora não propôs um ensino sistemático para as habilidades de compreensão textual que foram trabalhadas nos eventos analisados, ou seja, ela não orientava os alunos, de forma explícita, para a produção de respostas que fossem adequadas à habilidade de compreensão exigida.

É importante também destacar que quando eram feitas atividades sobre aspectos bibliográficos dos textos, o objetivo do trabalho foi apenas de identificação dos elementos que constituem a referência bibliográfica, mas não acontecia uma discussão aprofundada sobre os seus significados. Apesar disso, no capítulo 5, faço uma reflexão a partir do evento *Aula de Livros*, deixando explícito que entender os significados dos dados que compõem a referência bibliográfica era uma preocupação da turma.

O texto literário também foi usado como pretexto para o estudo de aspectos morfológicos, sintáticos e ortográficos (ver Anexo 1). Em muitas atividades o objetivo estava completamente voltado para o estudo desses aspectos e os alunos não precisavam ler o texto para realizá-las. Contudo, outros momentos de letramento literário que surgiram na turma me levaram a inferir que a professora Elisa fazia movimentos para se desprender dessas propostas de escolarização da literatura.

A pesquisa mostrou que o processo de escolarização da leitura literária é de natureza complexa, no qual convivem usos divergentes da literatura; por isso, é preciso analisar os outros *eventos de letramento literário* observados, sobretudo, aqueles em que o texto era lido em seu suporte original. No próximo capítulo apresento esses outros eventos nos quais a professora, já no início das atividades, estabelecia uma outra relação com a literatura que, possivelmente, estaria mais associada a objetivos e concepções menos escolares.

CAPÍTULO 4

Eventos de letramento literário: leitura de textos literários em seus suportes originais

Neste capítulo apresento os *eventos de letramento literário* em que a literatura era lida em seu suporte original, o livro. Esses eventos foram nomeados como a Hora do Conto, a Hora da Leitura, o Projeto Cláudio Martins e o Momento Biblioteca. Busco compreender, como no capítulo 3, os processos de escolarização da leitura dos gêneros literários, apresentando as atividades propostas e, sobretudo, os processos discursivos que envolveram os eventos de leitura dos livros literários.

4.1 - Hora do Conto

Ao fazer a comparação entre os Mapas de Eventos identifiquei um tipo de prática de leitura com atividades tematicamente interligadas, que foi nomeada pela professora Elisa como a *Hora do Conto*. Nesse *evento de letramento literário* a professora escolhia o livro que iria ler oralmente para seus alunos. Essa leitura acontecia no espaço da sala de aula e os títulos dos livros escolhidos foram os seguintes: *A margarida friorenta*, de Fernanda Lopes de Almeida; *O peixinho e o sonho*, de Regina Siguimoto; *João Cidadão*, de Tomáz de Aquino Rezende; *Menina bonita do laço de fita*, de Ana Maria Machado, e *Serafina e a criança que trabalha*, de Cristina Porto, Iolanda Huzak e Jô Azevedo.

Quando Elisa terminava a leitura dos livros, sempre acontecia uma conversa sobre a história. Durante a conversa, fazia comentários e deixava os alunos que quisessem falar também expressar sua opinião. Após a discussão sobre a obra, os alunos registravam no caderno de português os momentos de leitura desses livros, ou seja, a *Hora do conto*. A professora passava no quadro uma descrição do que acontecia na *Hora do Conto*, com o título do livro e o nome do(a) autor(a), além de questões perguntando se os alunos gostaram da história e finalizava pedindo a produção de um desenho. Apenas após a leitura do livro *João Cidadão*, de Tomáz de Aquino Rezende, que aconteceu na aula de Geografia, foram propostas atividades diferenciadas, em que os alunos deveriam escrever o sentido

da palavra cidadão e relacionar o tema tratado no texto literário com o conhecimento de mundo que possuíam (ver Anexo 2).

A leitura do livro *A margarida friorenta*²⁸, de Fernanda Lopes de Almeida, será apresentada como exemplo dos procedimentos adotados pela professora e do envolvimento dos alunos nessas atividades.

No primeiro dia em que aconteceu a *Hora do Conto*, a professora anunciou que iriam fazer uma atividade diferente e pediu para os alunos se sentarem na frente da sala de aula e em círculo. Quando o círculo já estava formado, ela se sentou junto aos alunos, anunciou o nome da atividade que iria começar e apresentou o livro que escolheu para ler: *A margarida friorenta*, de Fernanda Lopes de Almeida. Elisa perguntou se alguém conhecia o livro e sete alunos levantaram a mão: uns disseram que tinham lido e outros que tinham apenas ouvido a história. Durante a leitura, Elisa lia uma página e mostrava a ilustração. Quando chegou ao clímax da história, os alunos perguntaram o porquê de a margarida não parar de tremer de frio e a professora ouviu as hipóteses que os alunos elaboraram. Ao ler o final, ela discutiu com os alunos os motivos que a levavam a sentir tanto frio. A seguir apresento um pequeno trecho desse diálogo²⁹:

PROFESSORA: Qual era o frio da margarida?

ALUNO: Um beijo.

PROFESSORA: O que representa esse beijo?

ALUNO: Amor.

PROFESSORA: Carinho, afeto. O frio da margarida é o que a gente sente?

ALUNO: Não.

Nesse diálogo é interessante observar que o primeiro aluno diz que o frio da margarida era um beijo, mas a professora logo chamou a atenção para o que representava esse beijo, ou seja, ela se preocupou em discutir com os alunos a metáfora utilizada pela autora para falar da falta de amor, carinho e afeto. Elisa não se preocupou em ensinar o conceito de metáfora de forma explícita, sua preocupação era garantir a compreensão da narrativa literária pelos leitores. Isto fica

²⁸ O livro *A margarida friorenta*, de Fernanda Lopes de Almeida e ilustrado por Lila Figueiredo, conta a história de Margarida, uma flor que estava sentindo muito frio. Uma borboleta passou pelo jardim e viu Margarida tremendo. Assim, chamou o cachorro Moleque para levar a flor para dentro do quarto da Ana Maria. A menina colocou Margarida no criado ao lado da sua cama, mas ela não parou de tremer de frio. Então, colocou um casaco da sua boneca na flor, mas não adiantou. Resolveu colocá-la dentro da caixa de brinquedo e isso também não deu certo. Após essa última tentativa, Ana Maria teve uma ideia: deu um beijo em Margarida, que parou de tremer. Na verdade, ela não estava sentindo frio, mas falta de carinho.

²⁹ Esse diálogo e os próximos que ocorreram após a leitura do livro *A margarida friorenta* foram anotados em meu caderno de campo, pois nesse dia eu ainda não estava filmando as aulas.

ainda mais claro quando ela pergunta se “o frio da margarida é o que a gente sente” e um aluno responde que não, ou seja, a história não está tratando do frio ocasionado pelo clima.

Apresento, a seguir, um outro trecho do diálogo que aconteceu nessa roda de conversa. Vejamos:

(...)

PROFESSORA: Mesmo as pessoas que já tinham lido aprendem coisas diferentes. O grupo é diferente. Eu quis falar isso no início do ano, porque vocês foram acolhidos (...). A gente fica cheio de expectativas (...). A gente vai descobrindo as coisas novas, velhas, os valores da nossa turma. Então assim é a Margarida (...). E a Ana descobriu isso (...). A Ana descobriu isso porque ela é um personagem que a Fernanda criou (...). A Ana podia ou não perceber a necessidade daquela florzinha. Mas a Fernanda quis que ela percebesse (...). Infelizmente, a gente está convivendo com pessoas que não estão preocupadas em dar um beijo (...). Por isso, é importante pensar no beijo que a margarida desejava.

(...)

ISABELA: A gente não consegue viver sem o amor.

ALUNO: Tem pessoas sem coração.

PROFESSORA: Vocês estão tendo a oportunidade de pensar um pouquinho sobre isso.

MARCELO: Quando o cara matou meu pai eu falei com minha mãe que quando eu crescer eu vou matar quem matou meu pai.

(...)

PROFESSORA: Então a gente está conhecendo mais um pouquinho da vida do Marcelo. (...) O que a gente pode falar para você que você é uma pessoa bacana e seu pai, de onde ele está, ele está cuidando de você.

MARCELO: Mas também já mataram ele.

(...)

PROFESSORA: Você tem que pensar o seguinte que você é uma pessoa boa, apesar de ter acontecido essa tragédia na sua família.

(...) Eu vou fazer o desenho da parte que eu mais gostei e depois justificar o porquê. Eu tenho certeza que vão aparecer várias partes. Ou eu vou dizer eu não gostei da história. Eu tenho o direito? Tenho. Mas eu vou escrever eu não desenhei e explicar o porquê eu não gostei. Cada um vai assentar e vão copiar o que eu vou escrever no quadro. Eu vou voltar para o meu lugar sem barulho.

Inicialmente, a professora relaciona a história com os acontecimentos do início das aulas, quando estão todos cheios de expectativas e gradualmente os valores da turma vão aparecendo e a cada momento eles vão se conhecendo e descobrindo as necessidades e características de cada um. Ela relaciona isso à história, afinal a personagem Ana conseguiu descobrir o que Margarida precisava. É nesse ponto que Elisa destaca o “poder” da autora do livro, afirmando que Ana conseguiu perceber o desejo de Margarida, porque “a Fernanda” desejou que fosse assim, ou seja, o final poderia ser diferente se a autora tivesse feito outras escolhas.

A professora ainda destaca que algumas pessoas não estão preocupadas em dar beijos em outras, ou seja, ela conduz as suas observações para uma leitura crítica que a narrativa revela sobre as relações humanas.

É interessante observar as intervenções das crianças após essa colocação da professora: dois alunos manifestaram seus pontos de vista sobre a importância do amor na convivência entre as pessoas, mas Marcelo manifesta a sua revolta diante do assassinato do pai. Acredito que a professora não esperava ouvir esse tipo de relato e, talvez, não tenha imaginado que uma história como *A margarida friorenta* pudesse suscitar essa lembrança na criança. Mas ela não impede o menino de falar e sua tentativa é de convencê-lo de que é uma pessoa boa e, por isso, não será capaz de vingar a morte do pai. Imagino que o livro literário e, sobretudo, a forma como a professora propôs a sua leitura, instigou as crianças a terem sentimentos e lembranças que não são possíveis de prever; afinal, a literatura permite que cada um produza diferentes significações, relacionadas à história de vida de cada um.

Segundo Azevedo (2005),

através da ficção e da linguagem poética, os assuntos subjetivos, assuntos que não implicam nem são passíveis de lições, sistemas de controle e soluções unívocas, mas, sim, de opiniões pessoais, emoções, conflitos, discussões e controvérsias, podem vir à tona (p. 32).

Nessa situação de leitura não foi só o texto literário que provocou a exposição de uma história de vida por um aluno, mas, também, a forma como esse texto foi lido, pois a professora estimulou que os alunos falassem sobre os significados que cada um produziu a partir da leitura da história, que não foi tratada como um texto que trouxesse uma verdade única. Para Azevedo (2005), os temas tratados na literatura “não supõem ‘uma’ verdade mas sim a pluralidade da verdade” (p. 32). Através da literatura a escola poderá propiciar a “busca do autoconhecimento”, tocando em questões importantes como a da finitude do ser, das paixões humanas e, de acordo com o autor, colocará seus alunos

frente a assuntos subjetivos e dialógicos que podem gerar opiniões, emoções, depoimentos, discussões, especulações e confissões, mas não lições objetivas e consensuais. Em assuntos como esses, pode até ocorrer que uma criança tenha mais experiência do que um adulto (AZEVEDO, 2005, p. 34).

Ao final da conversa, Elisa fala sobre as atividades de leitura que iria passar no quadro de giz e sobre a atividade em que teriam que fazer uma ilustração.

Destaca que irão aparecer diferentes partes da história, ou seja, a professora mostra que estava esperando que isso acontecesse, incentivando assim a liberdade de expressão. É interessante observar que Elisa anuncia que dará oportunidade aos alunos de dizerem se gostaram ou não da história, alertando que aqueles que não tivessem gostado não precisariam fazer a ilustração, já que essa seria da parte que mais gostou, porém esses alunos teriam que justificar o motivo de não terem gostado da história. No entanto, nenhum aluno declarou não ter gostado da história. A seguir apresento as atividades que a professora passou no quadro:

Português

1- Hora do Conto...

X

Hoje, na sala de aula a professora contou a história da Margarida Friorenta da autora Fernanda Lopes de Almeida.

X

A parte que eu mais gostei foi:

(Ilustração)

Eu gostei da parte acima porque _____.

Quanto a atividade realizada eu _____, pois _____.

Data: 08/02/2008

Essa atividade foi corrigida no mesmo dia em que aconteceu a leitura do livro, e um trecho do diálogo que aconteceu durante a correção nos mostra as respostas às questões propostas e, principalmente, as impressões que os alunos tiveram sobre a história e sobre o momento a *Hora do Conto*. Vejamos:

PROFESSORA: Carla, qual a parte que você mais gostou do texto?

CARLA: A parte que a menina ajuda a margarida.

PROFESSORA: Por quê?

CARLA: Porque eu achei interessante.

PROFESSORA: Você gostou da atividade?

CARLA: Gostei. Porque a borboleta e a Ana ajudam a margarida.

(...)

PROFESSORA: Tiago, a parte que você mais gostou?

TIAGO: A parte que o cachorro leva a borboleta.

PROFESSORA: Por quê?

TIAGO: Por causa da habilidade.

PROFESSORA: Você gostou da atividade?

TIAGO: Gostei. Porque é interessante.

(...)

PROFESSORA: Fábio, qual a parte que você mais gostou?

FÁBIO: A do cachorro também.

PROFESSORA: E você anotou no caderninho? Fábio, qual foi a parte que você mais gostou?

FÁBIO: Eu já falei. A do cachorro, porque é interessante.

(...)

PROFESSORA: Isabela, qual foi a parte que você mais gostou?

ISABELA: Quando a borboleta se sentiu bem e conseguiu dormir.

(...)

PROFESSORA: Felipe, qual a parte que você mais gostou?

FELIPE: Do cachorro, porque eu gostei muito.

PROFESSORA: E você gostou da atividade?

FELIPE: Sim, porque é interessante.

PROFESSORA: Helena, qual a parte que você mais gostou?

HELENA: A parte que a borboleta ajudou a margarida.

PROFESSORA: Por quê?

HELENA: Porque está dando carinho para ela.

PROFESSORA: Raul, qual foi a parte que você mais gostou?

RAUL: Foi a parte que a menina descobriu o que a margarida precisava.

PROFESSORA: Por quê?

RAUL: Mostra o interesse da menina em ajudar tanto aquela planta como qualquer outra pessoa.

PROFESSORA: Raul, você gostou da atividade?

RAUL: Mostra a capacidade que as pessoas têm de ajudar os outros e muitas vezes elas não fazem uso da capacidade.

Esse diálogo aconteceu durante o processo de correção de duas questões. Na primeira delas, em que os alunos teriam que falar da parte de que mais gostaram e justificar a escolha, um grupo de alunos diz ter gostado mais do final da história, um outro grupo escolhe a parte em que o cachorro carrega a margarida para dentro da casa da Ana Maria, e apenas a menina Helena diz ter gostado da parte inicial da história, em que a borboleta percebe que a margarida estava sentindo frio e resolve pedir ajuda à menina.

Raul e Carla, quando justificam a escolha da parte da história de que mais gostaram, explicam que chamou a atenção a capacidade que a menina tinha de ajudar as pessoas. É interessante destacar que na conversa sobre o livro, que antecedeu a realização das atividades, o final foi a parte da história que a turma mais discutiu. Talvez isso tenha influenciado a escolha dessas crianças. Tiago apresenta uma justificativa interessante para a escolha da cena do cachorro, ressaltando a sua habilidade. No livro, o texto diz que o cachorro *“era muito inteligente. E levou o vaso muito bem”*. A imagem mostra o cachorro andando sobre duas patas segurando o vaso em cima da cabeça. Talvez esses meninos tenham ficado impressionados com a habilidade do cachorro ao carregar um vaso de planta,

o que não é comum, ou até mesmo com o fato de a história apresentar um personagem habilidoso e esperto que eles admiraram. Já Helena ressalta o ato de carinho da borboleta pela margarida. Na história, se não fosse a borboleta que voava pelo jardim, provavelmente os outros personagens não descobririam que a margarida estava sentindo frio.

Para a segunda pergunta, que os alunos tinham que dizer se gostaram da *Hora do Conto* e justificar, vemos que alguns alunos referiram, apenas, que acharam a história interessante. A justificativa apresentada por Raul relaciona-se mais ao ensinamento do texto e não à atividade. Nas respostas não ficam muito claros os motivos que levaram os alunos a gostarem da atividade, mas acredito que isso pode ter acontecido porque eles não souberam responder à questão, que, conforme podemos observar, não foi bem formulada:

Quanto a atividade realizada eu _____, pois _____.

A resposta que alguns alunos deram, “porque achei interessante”, sinaliza a falta de estímulo em responder a uma questão que pode não ter feito sentido para a turma. Afinal, por que os alunos precisavam avaliar essa atividade? A avaliação já tinha sido feita na conversa sobre o livro, quando ficou explícito o envolvimento das crianças. A discussão trouxe várias observações, tanto que algumas até escaparam da previsão da professora, quanto à leitura da história, como a apresentada pelo aluno Marcelo sobre a morte do seu pai.

Penso que a professora pediu para os alunos dizerem se gostaram da atividade *Hora do Conto*, porque foi a primeira vez em que ela aconteceu. Além disso, não era comum os alunos sentarem no chão em roda para ouvirem uma história, tanto que presenciei novamente essa prática apenas durante a leitura do livro *O peixinho e o sonho*, de Regina Siguimoto. Nos outros momentos os alunos ouviram a leitura de livros literários sentados em suas carteiras.

Elisa escolheu um livro e o leu para os seus alunos somente neste tipo de *evento de letramento literário*. A atitude da professora em escolher um livro para ler representou um modelo a ser seguido pelas crianças, assim como o tipo de leitura oral que realizava, sobretudo porque os alunos estavam aprendendo a ler oralmente um texto. Na *Hora do Conto* aconteceram discussões a partir das histórias em que os alunos podiam expressar mais livremente a opinião sobre o que tinham lido,

fazendo referências aos fatos da vida. Elisa, nesses momentos, ouvia pacientemente o que seus alunos tinham a dizer e aceitava que eles apresentassem diferentes interpretações para uma mesma história.

A seguir, apresento um outro tipo de *evento de letramento literário*: a *Hora da Leitura*.

4.2 - Hora da Leitura

A professora Elisa chamava de *Hora da Leitura* o tempo da sua aula disponibilizado para os alunos fazerem a leitura individual de livros literários ou revistas de histórias em quadrinhos. A *Hora da Leitura* também foi considerada como um *evento de letramento literário*, para o qual existia início e fim demarcados, regras padronizadas de participação e uma especificação de demandas pela professora.

Os livros literários e as revistinhas de histórias em quadrinhos lidos nesta turma possuíam características diferentes: em alguns momentos, os livros de literatura e as histórias em quadrinhos lidos foram aqueles doados pelos próprios alunos para compor a biblioteca da sala de aula; em outros momentos, os livros de literatura lidos foram aqueles que fazem parte do acervo distribuído às escolas públicas brasileiras no PNBE 2005.

O material doado pelos próprios alunos para compor a biblioteca da sala de aula não era lido apenas durante a *Hora da Leitura*. Era comum a professora colocá-los em cima de uma carteira localizada na frente da sala de aula; assim, os alunos que terminavam primeiro a atividade proposta podiam ler enquanto esperavam os outros colegas acabarem. Contudo, eu não considerei esses momentos como a *Hora da Leitura*, porque eram situações muito diferentes.

Durante o período em que estive na escola observei quatro eventos *Hora da Leitura* (ver Anexo 3). O primeiro evento *Hora da Leitura* aconteceu no final de fevereiro. Nesse dia, a professora estabeleceu as regras para a participação na atividade e entregou aos alunos os livros literários e as revistinhas de história em quadrinhos da biblioteca da sala de aula. Todos esses aspectos podem ser observados no Quadro 11, que mostra a sequência interacional desse primeiro dia de *Hora da Leitura*.

QUADRO 11
SEQUÊNCIA INTERACIONAL: HORA DA LEITURA

Sujeitos	Unidades de Mensagem	Espaços Interacionais
Professora	<i>olha aqui/ agora/ nós vamos fazer uma atividade diferente/ eu recebi/ várias revistinhas/ e eu pedi aos coleguinhas para colocarem o nome/ (inaudível)/ eu vou entregar agora/ uma revistinha para cada aluno/ (inaudível)/ vai escrever assim no caderno/ ((a professora escreve no quadro))/ número dois foi um bilhete/ não foi?/ bilhetinho pra mamãe/ agora é número três</i>	P-T
Levi	<i>Fessora/ eu coloquei número dois</i>	P-A
Professora	<i>Por quê?/ (inaudível)</i>	P-T
Levi	<i>ô fessora e a número um? (...)</i>	P-T
Professora	<i>hora da leitura/ ((A professora volta a escrever no quadro))/ olha aqui como que vai ser</i>	A-P
Professora	<i>né Mônica?/ hora da leitura/ hoje na sala/ li o ou a né?/ livro/ (inaudível)/ li o livro/ e coloca o nome dele/ da/ do autor tal/ se eu li foi uma revistinha/ eu vou colocar/ li a revista da Turma da Mônica/ (inaudível)/ eu vou pegar assim/ aleatório/ aí acabou de ler/ troca com o coleguinha que já leu/ não tem como escolher/ porque/ (inaudível)/ eu nem contei/ e tô contando que tem livro pra cada um/ (...)/ pode ter barulho?/ não/ porque tem pessoa/ ô Vanessa/ as pessoas/ estão lendo/ as mesmas coisas?/ não/ então/ não tem que ter silêncio? (inaudível)/ se por um acaso/ eu pegar um livro/ ou uma revistinha/ que não for tanto do meu interesse/ quanto o que está na mão do meu coleguinha/ eu não posso propor trocar com o meu coleguinha?/ (inaudível)/ ó/ depois/ tá/ psiu/ a partir de agora então/ pode fechar o caderninho de português/ (inaudível)/ quando eu acabar de ler/ se o meu coleguinha/ já tiver lido (inaudível)/ eu posso trocar?/ Carla?/ Pode?</i>	P-A
Carla	<i>Posso</i>	P-A
Professora	<i>você nem ouviu/ (inaudível)/ um/ dois/ três/ psiu/ um/ dois/ três/ psiu ((A professora começa a entregar os livros e as revistinhas))/ (inaudível)/ nem vou ler o título da revistinha/ tá tudo de cabeça pra baixo/ ó/ o Renato/ ele me disse/ que ele quer continuar lendo/ esse livrinho aqui/ só que não é pra terminar/ não é pra terminar/ (inaudível)/ é o torrãozinho/ (inaudível)/ a/ a</i>	P-A

	<i>biblioteca já começou/ psiu/ a biblioteca da sala/ ó Carla/ olha só que bacana/ a Carla tá lendo jornal/ Renato/ dá licença/ esse jornal ó/ é de hoje/ tá super atual/ né Carla?/ com informações/ sobre muita gente aqui/ conhecemos/ (inaudível)/ onde você pegou esse jornal Carla?</i>	
Carla	<i>Padaria La Torre</i>	P-T
Professora	<i>Tiago/ ela vai fazer a hora da leitura dela/ com o jornal/ (inaudível)/ agora psiu/ ((A professora continua entregando as revistinhas e os livros))/ quem não souber/ seguir as regras/ Levi/ vai me dar licença?/ agora não pode ir ao banheiro/ nem pode sair/ tá?/ cada um cuidando do seu livrinho/ ou da sua revistinha/ ((a professora termina de entregar o material e vai até a frente da sala))/ agora eu vou contar de um até três/ Renato/ não falo nome mais de uma vez/ senta de um jeito confortavelmente na carteira/ porque senão machuca as costas/ um/ dois/ três/ um/ dois/ três/ psiu</i>	P-T

Legenda: A- Aluno, P- Professora, T- Turma.

É interessante observar a introdução que a professora faz da atividade ao dizer: *“agora/ nós vamos fazer uma atividade diferente”*. Em seguida, escreve no quadro o nome da atividade, *Hora da Leitura*, e informa que é preciso fazer o registro do título e do nome do autor, caso o livro lido seja literário, mas se for uma revistinha de história em quadrinhos pede apenas para colocar, por exemplo, Turma da Mônica. Como é a primeira vez que os alunos fizeram essa atividade, Elisa estabeleceu as regras para participação no evento: era preciso fazer silêncio, porque cada colega estava lendo um texto, não podia ir ao banheiro, não podia sair da sala de aula, cada um deveria cuidar do seu livro ou revistinha de história em quadrinhos. A professora permitiu que os alunos trocassem entre si o livro e a revistinha, uma regra da atividade que considero importante para a formação do leitor literário que estava acontecendo nesta turma. Vejamos o que Elisa diz quando autoriza a troca de livros e revistinhas: *“se por um acaso/ eu pegar um livro/ ou uma revistinha/ que não for tanto do meu interesse/ quanto o que está na mão do meu coleguinha/ eu não posso propor trocar com o meu coleguinha?/ (...)/ quando eu acabar de ler/ se o meu coleguinha/ já tiver lido (inaudível)/ eu posso trocar?”*. A partir dessa fala, a professora autoriza a troca de livros e revistinhas e mostra que é possível não gostar do que está sendo lido.

A própria professora entrega o material e ressalta que está fazendo de forma aleatória, inclusive, colocou todos os livros e revistinhas de história em quadrinhos de cabeça para baixo. Dois alunos escolheram ler o que já tinham trazido de casa e Elisa permitiu: Renato preferiu ler o livro *Os segredos das águas*, escrito por Eliana Sant'Ana e Marli Sales e ilustrado por Cláudio Martins; Carla escolheu um jornal da cidade de Betim, *O Tempo*.

Um outro aspecto que merece ser destacado na sequência interacional apresentada diz respeito às orientações da professora sobre o tipo de ambiente que a sala de aula deveria ser durante a leitura: “*a biblioteca já começou/ psiu/ a biblioteca da sala*”. A intenção de criar um ambiente propício para a leitura, como o que existe nas bibliotecas, também aparece quando ela diz: “*senta de um jeito confortavelmente na carteira/ porque senão machuca as costas/ um/ dois/ três/ um/ dois/ três/ psiu*”.

Durante todo o momento, os alunos ficaram em silêncio, ocorrendo poucas conversas paralelas, mas que não incomodaram a leitura dos colegas. Enquanto acontecia a *Hora da Leitura*, a professora se ausentou da sala de aula por um bom tempo, mas a sua ausência não provocou nenhuma mudança no comportamento dos alunos, que continuaram a ler sentados em suas carteiras. A leitura dos alunos só foi interrompida quando chegou a hora do recreio e a professora recolheu as revistinhas em quadrinhos e os livros.

Observei outros eventos *Hora da Leitura* nos quais os livros literários lidos eram do acervo do PNBE 2005. Esses livros ainda não tinham sido catalogados para comporem o acervo da biblioteca. A coordenadora da escola levou para a sala da professora Elisa o acervo do PNBE 2005, de trinta e quatro livros. Quando apresentou as obras para a turma, destacou a beleza dos projetos gráficos e os comparou aos livros do kit *Literatura em Minha Casa*, ressaltando que esses últimos traziam boas histórias e alguns até tinham ilustração, mas os trinta e quatro livros eram “mais bonitos”.

No primeiro dia, os livros do PNBE 2005 foram distribuídos para a turma quando faltavam apenas 30 minutos para acabar a aula. Nesse momento, não havia muitos alunos na sala, porque nove alunos estavam na aula de reforço que acontecia com uma professora flexibilizadora em outro espaço, encontrando-se na sala de aula apenas dezessete alunos. As crianças que faziam aula de reforço pediram para a professora cancelar essa aula, porque eles preferiam participar da

Hora da Leitura, mas Elisa disse que não poderia atender a esse pedido uma vez que a professora flexibilizadora já tinha preparado as atividades.

Os livros foram distribuídos e os alunos podiam ler de forma mais livre, ou seja, a atividade era apenas de leitura da obra: eles podiam largar o livro e pegar outro se não gostassem da história, podiam ler na carteira ou sentados no chão, podiam apenas folhear o livro e, se fosse uma coletânea, podiam escolher as histórias que queriam ler.

No segundo dia em que observei a *Hora da Leitura* com os livros do PNBE 2005, participaram todas as crianças. Esses livros ficaram guardados no armário da professora durante um período e os alunos tiveram outra atividade de *Hora da Leitura* com eles, mas eu não estava presente. Nesse segundo dia de observação, Elisa anunciou que iria devolver os livros à biblioteca, porque eles seriam catalogados. Portanto, se os alunos quisessem pegá-los novamente, teriam que fazer o empréstimo na biblioteca. Essa fala da professora merece ser destacada, porque também mostra o estabelecimento de atitudes leitoras, ou melhor, proposição de orientações sobre como os alunos devem proceder quando pegam livros na biblioteca que não conseguem ler no tempo determinado. Vejamos:

PROFESSORA: *eu vou distribuir os livros agora/ psiu/ e nós vamos fazer o que eu havia falado mesmo/ se eu pegar um livro mais fino/ que eu tiver oportunidade de ler outro tudo bem/ se eu pegar um livro mais grosso/ não der conta de ler tudo hoje/ (...)/ aí eu vou anotar/ anotar até num papelzinho/ colocar (inaudível)/ o nome do livro/ o nome do autor/ quando for amanhã na hora da biblioteca/ eu dou o livro na mão da pessoa/ a pessoa desce/ e pega na biblioteca.*

Elisa, além de orientar os alunos em relação ao empréstimo de livros na biblioteca, também os incentivou a ler livros maiores, apesar de não desmerecer a leitura de livros menores. Quando os alunos escolhessem livros menores poderiam ler mais obras, mas tinham que considerar que a maioria dos livros não estaria disponível, afinal o acervo era composto por 34 livros e a turma era composta por 31 alunos.

Ao iniciar a distribuição das obras, Elisa chamou primeiro os alunos que haviam começado a leitura no dia anterior e não conseguiram terminar; só depois os outros alunos poderiam pegar os livros que restaram, conforme podemos ver na seguinte sequência interacional apresentada no Quadro 12:

QUADRO 12
SEQUÊNCIA INTERACIONAL: HORA DA LEITURA (acervo PNBE 2005)

Sujeitos	Unidades de Mensagem	Espaços Interacionais
Professora	<i>escreve aí em português/ hora/ ((escreve hora da leitura))/ vai anotar o nome do livro/ o nome do autor/ tá/ tem alguém/ que começou a ler segunda-feira?</i>	P-T
Aluna	<i>((levanta a mão))</i>	A-P
Professora	<i>vem cá Helena/ eu/ (inaudível)/ quem não conseguiu terminar de ler o livrinho/ esses são os primeiros que vão vir aqui na mesa</i>	P-A P-T

Legenda: A- Aluno, P- Professora, T- Turma.

Nesse dia observei que os alunos ficaram mais agitados, alguns não conseguiram concentrar na leitura do livro, aconteceram conversas paralelas e a professora teve que chamar atenção deles várias vezes. Essa agitação iniciou-se quando os primeiros alunos começaram a procurar o livro que tinham começado a ler. Como a professora não tinha controle dos livros que cada um lia, aconteceu de algumas crianças pegarem os livros dos outros colegas, dizendo que já tinham iniciado a leitura. Alguns alunos queriam pegar logo o livro para ler e ficavam bravos porque tinham que esperar, outros não conseguiam achar o livro que queriam. Além disso, a *Hora da Leitura* aconteceu no horário que antecedia a Educação Física, aula que as crianças esperavam com grande expectativa; por isso, quando foi aproximando a hora desta aula começar, muitos alunos pararam a leitura e começaram a conversar.

Diante de todos os aspectos apresentados, ressalto que as atividades de leitura que aconteceram durante a *Hora da Leitura* se aproximavam um pouco mais daquelas que podemos encontrar fora da escola, se comparadas com aquelas que foram desenvolvidas a partir de textos apresentados fora do seu suporte original. Afinal, nesses momentos os alunos tinham a oportunidade de escolher um livro ou revista em quadrinhos que atraía pela capa, pelo autor, pelos personagens, pela recomendação de alguém. Eles podiam, simplesmente, folhear o livro, examinar o sumário, as orelhas, a quarta-capa. Como a leitura não era controlada pela professora, liam apenas trechos dos textos, ou abandonavam a leitura por

desinteresse, por saberem que outra atividade iria iniciar (ex. Educação Física) ou porque o tempo tinha acabado, e sabiam que poderiam continuar a leitura depois.

Apesar de ter observado apenas quatro momentos de *Hora da Leitura*, é possível afirmar que houve uma preocupação da professora em oferecer aos alunos um espaço no tempo escolar para eles vivenciarem uma situação de leitura individual e mais autônoma. Contudo, percebemos nas descrições apresentadas desses momentos que era preciso as crianças terem um certo interesse pelos livros literários que estavam disponíveis e concentração; afinal, foi disponibilizado um único tempo da aula para lerem. Por isso, era importante que não se dispersassem com barulhos presentes no espaço ou outros interesses que surgiam.

O tempo escolhido para a leitura do acervo do PNBE 2005 propiciou alguns aspectos negativos ao desenvolvimento da atividade. Na primeira *Hora da Leitura* com os livros do PNBE 2005, o tempo disponibilizado para leitura foi de apenas trinta minutos, no final da aula, quando, geralmente, as crianças já estão cansadas e ansiosas para irem embora; além disso, muitos alunos estavam na aula de reforço e não tiveram a oportunidade de lerem as obras. A professora sabia que esse não era o melhor momento para distribuir os livros do acervo, mas diante do pedido dos alunos que ficaram na sala de aula, acabou cedendo. Nesse dia, vemos que as tarefas e a organização do tempo escolar impedem, muitas vezes, que os alunos façam o que realmente desejam, mesmo quando o desejo é ler uma obra literária. A aula de reforço, que era de leitura e escrita, foi considerada mais importante do que a oportunidade que os alunos, com dificuldade, teriam para se sentirem estimulados a se envolverem com a leitura. Esse acontecimento me leva a inferir que na escola as atividades voltadas para a aquisição de tecnologias da leitura e da escrita (relacionadas ao processo de alfabetização) são, sempre, mais valorizadas do que aquelas relacionadas às de letramento, ou seja, ao uso social da leitura e da escrita.

A segunda aula também não aconteceu no melhor momento, pois foi pouco antes da Educação Física. Penso que se estabeleceu uma disputa de interesses por “práticas de lazer” completamente distintas: a leitura literária *versus* a prática de esportes (ou brincadeiras). No discurso da professora, presente na sequência interacional do Quadro 13, vemos que ela valoriza a leitura em detrimento da aula de Educação Física:

QUADRO 13

SEQUÊNCIA INTERACIONAL: HORA DA LEITURA (avaliando comportamentos)

Sujeitos	Unidades de Mensagem	Espaços Interacionais
Professora	((a professora chega na frente da sala de aula e fala para a turma))/ <i>eu/ espera só um pouquinho Daniela/ eu fiquei aqui / encantada/ com o comprometimento/ de umas pessoas/ desde o momento / que ela levantou/ que ela pegou o livro/ ela se envolveu com a atividade/ tem pessoas que demorou/ para se envolver/ né Vinícius?/ tem pessoas que nem se envolveram/ que tá preocupado é com a hora/ o Levi já guardou o MATERIAL/ (inaudível)</i>	A-P
Renato	<i>ô professora é pra guardar o material agora?/ (inaudível)</i>	P-A
Professora	<i>e se eu falar assim/ hoje eu vou estender esse horário de leitura/ aí nós não vamos descer de imediato/ não é verdade?/ (inaudível)/ não é aula mais/ (inaudível)/ e eu não sou professora de educação física/ nós já conversamos sobre isso/ mas/ eu estava ali fora com a pedagoga/ né Saulo?/ a gente estava até comentando de alguns alunos aqui/ do envolvimento de uns e outros/ que não consegue nem ficar quieto com um livro bacana nas mãos</i>	A-P

Legenda: A- Aluno, P- Professora, T- Turma.

É interessante observar que Elisa valoriza o comportamento dos alunos que estavam lendo os livros literários, conforme combinado, e chama a atenção daqueles que não conseguiram se envolver, pois estavam preocupados com a hora e guardaram ou queriam guardar o material. A professora “ameaça” estender o tempo da *Hora da Leitura*, ocupando assim o tempo da Educação Física. Nesse momento, a leitura literária pode ter servido como punição para toda a turma, tanto para aqueles que não se envolveram com a atividade, quanto aqueles que leram durante o tempo combinado (mas estes últimos, imagino, também queriam fazer Educação Física).

Diante de todas as razões apresentadas, é possível concluir que, apesar de o evento *Hora da Leitura* se aproximar dos eventos de leitura literária que

acontecem fora da escola, ele é antes de tudo escolar, ou seja, é preciso cumprir as regras que são próprias a esse contexto institucional. Portanto, concordo com Soares (2004b) ao dizer que a leitura *na escola* será sempre diferente da que acontece na *vida cotidiana* – na primeira, os livros literários devem ser lidos, haja ou não interesse nisso.

Apresento, a seguir, o *evento de letramento literário Projeto Cláudio Martins*.

4.3 - Projeto Cláudio Martins

O *Projeto Cláudio Martins* também foi reconhecido como um *evento de letramento literário* que aconteceu na turma da professora Elisa, já que Cláudio Martins é ilustrador e escritor de livros de literatura infantil. A iniciativa de desenvolver um projeto com os livros desse artista foi da coordenadora pedagógica do segundo ciclo. O projeto começou após a solicitação dessa profissional para que os alunos lessem o livro *Os segredos das águas*, escrito por Eliana Sant'Ana e Marli Sales e ilustrado pelo Cláudio Martins. Esse livro foi distribuído para os alunos da escola em anos anteriores e faz parte do Programa Semeando, que é uma iniciativa do Serviço Nacional de Aprendizagem Rural do estado de Minas Gerais (SENAR MINAS). Segundo depoimento da coordenadora, em outros anos, os alunos dessa escola realizaram um trabalho com esse livro e, a partir dele, conheceram as obras de literatura infantil de Cláudio Martins. A coordenadora avaliou os resultados desse trabalho como positivos, por isso recomendou a Elisa que fizesse um projeto de literatura a partir da leitura dos livros que o Cláudio Martins escreveu e/ou ilustrou. A professora aceitou a proposta da coordenadora.

Passo agora a apresentar as sequências interacionais com os diálogos que deram início ao projeto.

QUADRO 14
SEQUÊNCIA INTERACIONAL: INICIANDO O PROJETO CLÁUDIO MARTINS

Sujeitos	Unidades de Mensagem	Espaços Interacionais
Coordenadora	<i>gente/ deixa eu perguntar uma coisa pra vocês/ só um minutinho/ por favor/ a turminha de vocês/ só um segundinho/ quem vai se lembrar?/ senta Renato/ vocês chegaram a ganhar no ano passado/ um livrinho de capa azul/ do Semeando?</i>	C-T
Marcelo	<i>Semeando?</i>	A-C
Coordenadora	<i>do Semeando/ sobre a água</i>	C-T
Marcelo	<i>ah eu ganhei</i>	A-C
Coordenadora	<i>levanta o dedinho pra mim quem ganhou</i>	C-T
Alunos	<i>((muitos levantam a mão))</i>	T-C
Coordenadora	<i>(inaudível)/ quem lembra o nome do ilustrador?</i>	C-T
Alunos	<i>((muitos não se lembram))</i>	A-C
Levi	<i>eu não</i>	A-C
Fábio	<i>eu não</i>	A-C
Coordenadora	<i>vou dar uma dica/ (inaudível)/ vou dar uma dica/ (inaudível)</i>	C-T
Levi	<i>José</i>	A-C
Coordenadora	<i>não/ não é o José Paulo Paes não/ o ILUSTRADOR/ É O</i>	C-T
Carla	<i>Ziraldo</i>	A-C
Coordenadora	<i>não é o Ziraldo não/ que Ziraldo o quê/ (inaudível)</i>	C-A
Marcelo	<i>Cláudio Martins?</i>	A-C
Coordenadora	<i>Cláudio Martins/ ele começou como ilustrador/ quando vocês receberam esse livrinho/ foi qual professora que entregou?</i>	C-T
Raul	<i>Foi a tia Maria</i>	A-C

Legenda: A- Aluno, P- Professora, T- Turma, C - Coordenadora.

Essa sequência interacional mostra que o *Projeto Cláudio Martins* se iniciou com a proposta feita pela coordenadora de que os alunos relesem o livro do Programa Semeando. A primeira pergunta que a coordenadora faz sobre o livro é se os alunos lembravam o nome do seu ilustrador. É interessante observar que Levi pensa que é José Paulo Paes, mas ele não era ilustrador de livros, e sim um escritor, muito conhecido pelos poemas infantis que escreveu. Carla fala o nome de Ziraldo, esse sim ilustrador e escritor de obras literárias, mas não do livro em

questão. Apenas Marcelo acerta a resposta ao lembrar do ilustrador Cláudio Martins, apesar de a maioria dos alunos ter ganhado o livro no ano anterior. As respostas dos alunos indicam que eles tinham um certo conhecimento sobre autores e ilustradores de obras literárias, ou seja, já possuíam experiência em leitura literária.

O livro *Os segredos das águas* é paradidático, uma narrativa com personagens, espaços e tempo definidos, que tem o objetivo de informar sobre o ciclo da água e seus benefícios. No decorrer do livro são apresentadas atividades para o leitor fixar os conteúdos ensinados. Portanto, não é uma obra literária, mas em nenhum momento essa classificação ou definição foi realizada na sala de aula pesquisada. Apresento, a seguir, outra sequência interacional que faz parte do evento que deu início ao projeto.

QUADRO 15

SEQUÊNCIA INTERACIONAL: COMBINANDO A LEITURA DO LIVRO

Sujeitos	<i>Unidades de Mensagem</i>	Espaços Interacionais
Coordenadora	<i>então faz o seguinte/ quem tiver ele em casa/ vai dá uma lida bem bacana/ pra quando chegar aqui dá um show/ e quem não tiver/ vai ganhar de presente/ tá bom?/ então quem vai trazer amanhã/ e pedir pra tia Elisa ler?/ olha/ vocês vão dar uma lida/ pra vocês já chegarem aqui/ dando um show/ contando quem escreveu/ quem ilustrou/ o quê que vocês puderam saber sobre a água</i>	C-T
Professora	<i>e amanhã tem aula de ciência/ hein?</i>	P-T
Coordenadora	<i>então presta atenção/ não é só trazer/ importante/ dever de casa/ vão anotar no caderninho?/ dever de casa/ (inaudível)/ aqui deixa eu ouvir o coleguinha/ como você chama?</i>	C-T
Rafael	<i>Rafael</i>	A-C
Coordenadora	<i>pode falar Rafael/ psiu</i>	C-A
Rafael	<i>no caderno eu tava na página 42/ (inaudível)</i>	A-C
Coordenadora	<i>você era aluno de quem ano passado?/ vocês não terminaram de ler não?</i>	C-A
Rafael	<i>(inaudível)</i>	A-C

Legenda: A- Aluno, P- Professora, T- Turma, C - Coordenadora.

Essa sequência interacional explicita que o projeto literário com os livros do ilustrador e/ou escritor Cláudio Martins começou através de um livro paradidático.

Apesar de a coordenadora pedir aos alunos que relesem o livro *Os segredos das águas* e, em seguida, contarem quem escreveu, quem ilustrou e o que aprenderam sobre as águas, o livro não foi usado como objeto de estudo. Isso não aconteceu nem mesmo na aula de ciências, conforme Elisa anunciou que poderia acontecer. Na verdade, a leitura do livro paradidático serviu como pretexto para as crianças começarem a buscar as obras literárias que Cláudio Martins ilustrou e/ou escreveu na biblioteca.

Os participantes desse evento estabeleceram relações interdisciplinares. Afinal, as características do livro *Os segredos das águas* permitiram pensar aspectos referentes ao contexto de produção de obras literárias, como aqueles relacionados à autoria, e também seu conteúdo foi relacionado à disciplina de Ciências. Tais aspectos mostram que na escola a fronteira entre as diferentes disciplinas e, mais do que isso, entre os gêneros textuais que circulam em diferentes esferas da atividade humana são tênues e seus conteúdos são constantemente relacionados.

É interessante observar que o aluno Rafael conseguiu se lembrar que no ano anterior parou a leitura do livro (ele se refere ao caderno) na página 42. O livro possui 60 páginas, com textos, ilustrações e atividades. Penso que essa lembrança do menino e a de outros alunos que se manifestaram durante o evento indicam que houve um interesse pela história quando essa foi apresentada, apesar de o aluno Rafael não ter terminado a leitura.

Vejamos, agora, a próxima sequência interacional do evento que iniciou o Projeto Cláudio Martins:

QUADRO 16

SEQUÊNCIA INTERACIONAL: LEMBRANDO O NOME DE UM PERSONAGEM

Sujeitos	<i>Unidades de Mensagem</i>	Espaços Interacionais
Coordenadora	<i>ele é do projeto Semeando/ que é uma coleção/ (inaudível) água/ outros falam sobre/ a terra/ a terra mágica/ o ar</i>	C-T
Marcelo	<i>o Torrãozinho</i>	A-C
Coordenadora	<i>o Torrãozinho/ isso mesmo/ (inaudível)/ vai ficar todo mundo encantado com o Torrãozinho/ quem não conhece/ não vai?</i>	C-T
Alunos	<i>VAI</i>	
Coordenadora	<i>(...) / e nós podemos até/ responder uma cartinha que o Cláudio Martins escreve/</i>	

	<i>responder uma cartinha/ que o Cláudio Martins/ escreve/ pras crianças/ ele escreve pra vocês/ que são os leitores/ aí eu vou trazer a cartinha/ que ele escreveu/ com a fotografia dele/ e vocês vão me contar se vocês tinham vontade de responder/ tá bom?/ então até amanhã/ o quê que vocês têm de dever de casa então?</i>	
Alunos	LÉ	A-C

Legenda: A- Aluno, P- Professora, T- Turma, C - Coordenadora.

A coordenadora, para ajudar alguns alunos a se lembrarem do livro, se refere aos temas que são abordados na coleção Semeando. Nesse momento, Marcelo se lembra do personagem Torrãozinho e a coordenadora diz que todo mundo iria ficar encantado com ele. No livro, Torrãozinho é apresentado da seguinte forma:

Torrãozinho é um pedacinho de terra que, depois de centenas de anos, se desprende do chão e, por um capricho da natureza, em vez de ir parar no fundo do riacho, se transformou numa criatura mágica, que guarda todo o conhecimento da natureza. Ganhou pernas, braços, nariz e olhos e fala como gente. Tem uma missão: ajudar as pessoas, principalmente as crianças, a conhecer os mistérios da Terra para que possam cuidar melhor deste planeta (SANT'ANA; SALES, 2006, p.19).

Vemos que Torrãozinho é uma “criatura mágica”. Portanto, possui características dos personagens presentes em contos de fadas, que despertam o interesse da criança, pois fazem parte de um mundo maravilhoso. O paradiático *Os segredos das águas* se apropriou dos recursos das obras de literatura infantil, provavelmente no intuito de encantar as crianças e, ao utilizar uma linguagem que desperta a imaginação, seduzir esses leitores. Essas estratégias parecem surtir efeitos, tanto que Marcelo conseguiu se lembrar do personagem da história.

A coordenadora anuncia que vai levar uma carta escrita por Cláudio Martins para os alunos lerem e conta que o artista escreveu a carta para os leitores crianças, ou seja, para eles. Nesse momento, ela consegue provocar nos alunos a vontade de conhecer a produção de Cláudio Martins para os leitores crianças. A coordenadora valoriza o destinatário do livro infantil e, conseqüentemente, a própria obra ao despertar o desejo de conhecê-la³⁰. Na carta, Cláudio Martins apresenta um pouco da sua vida e obra. Vejamos:

³⁰ Quando apresentei a *Hora da Leitura*, vimos um aluno pedindo para ler o livro *Os segredos das águas*.



Oi, eu sou o Cláudio Martins.
 Gosto muito de desenhar e de escrever.
 Já ilustrei muitos livros e centenas de capas, para
 diversas editoras.
 Tenho vários livros publicados que escrevi e desenhei.
 Talvez você até conheça algum deles...
 E o seu nome, qual é? Você estuda?
 Em que escola? Você gosta de ler?
 De que mais você gosta?
 Escreva pra mim. Diga o que você achou deste livro.
 Dê sugestões.
 Vou gostar muito.

Um abraço do
 Cláudio

////// *Meu endereço:*

Rua Lauro Jacques. 20 - Floresta
 31010-020 - Belo Horizonte - MG

Alguns alunos responderam a essa carta e enviaram pelo correio para o endereço indicado no texto, mas não tiveram respostas e, por isso, ficaram bastante tristes.

Na sequência do evento, professora e coordenadora conferem quantas crianças não tinham o livro, pois essas iriam ganhá-lo de presente. Contudo, as profissionais se assustaram quando descobriram que dezessete alunos disseram não ter o livro em casa, pois a maior parte da turma havia estudado na escola no ano anterior e, provavelmente, ganhara o livro. Considero a fala da coordenadora, diante desse fato, significativa para o letramento literário, pois ela remete aos cuidados que os alunos deveriam ter com os livros que possuíam:

COORDENADORA: vou falar baixinho pra quem (inaudível) escutar/ (inaudível)/ então ele vai ganhar/ agora quem já ganhou/ fala sério/ ganhar de novo/ vai tirar a oportunidade de quem não tem/ não é verdade/ e o livro/ olha/ o livro merece cuidado/ quem tem/ tem que cuidar dele/ encapar bonitinho/ porque quando você for grande/ você pode passar pra outra criança ler/ ele é um livro bem bacana/ tá?/ aí eu vou trazer (inaudível)/ ó/ nós vamos fazer o seguinte/ só tem/ só tem três alunos/ que não estudaram aqui no ano passado/ como o Gustavo/ (inaudível)/ os outros/ olha só deram 17 alunos/ eles vão confirmar em casa/ perguntar a mamãe pra tá ajudando/ aí encontrar esse livro/ com certeza/ levou pra casa/ não sabe onde que tá guardado/ aí vai procurar mesmo/ no armário/ onde guarda as coisas escolares/ livros/ cadernos/ coisas da segunda série.

A coordenadora explica para os alunos que o livro não poderia ser descartado só porque não estava sendo lido na escola. Além disso, não era justo os alunos que o receberam e o perderam, ganhá-lo novamente, afinal estariam tirando a oportunidade de outras crianças ganharem. Nessa passagem, ficam explícitos os direitos e os deveres dos alunos para com os seus livros, afinal, eles tinham um importante valor e precisavam ser conservados.

A partir desse *evento de letramento literário* que deu início ao Projeto Cláudio Martins, os alunos da professora Elisa começaram a procurar livros do artista na biblioteca. Então, as auxiliares, a pedido da coordenadora, fizeram uma busca no acervo de todos os livros dele. Os livros, na medida em que eram encontrados, iam sendo levados para a sala de aula da professora Elisa e, durante um período, apenas seus alunos podiam fazer o empréstimo desses livros, que, geralmente, acontecia no início da aula e, não necessariamente, durante a disciplina de português. Como não havia livros suficientes para que todos os alunos pudessem levar para casa em um único dia, a professora escolhia os alunos que iriam fazer o empréstimo. Alguns alunos conseguiam pegar o livro que queriam ler, mas acontecia de terem que esperar uns dias para ler o livro escolhido ou ter que escolher, dentre as alternativas disponíveis, aquele que iria pegar, mesmo que não fosse o pretendido.

Apresento, a seguir, uma sequência interacional que representa a escolha de livros de Cláudio Martins no espaço da sala de aula:

QUADRO 17

SEQUÊNCIA INTERACIONAL³¹: ESCOLHENDO LIVROS DE CLÁUDIO MARTINS

Sujeitos	Unidades de Mensagem	Espaços Interacionais
Professora	<i>e os meninos do Cláudio Martins/ que passou do horário na sexta-feira/ e/ nós não podemos descer/ quarta aliás/ aí quando nós fomos não dava tempo mais/ então nenhum barulho/ vem aqui pra mim/ gente</i>	P-T
Saulo	<i>tia (inaudível)</i>	A-P
Professora	<i>quem pede agora eu não escuto/ eu vou fazer assim hoje/ vem aqui os meninos do Cláudio Martins/ quem tá com o livro do Cláudio Martins/ vem aqui/ que aí eu vou dar um minuto</i>	P-T
Alunos	<i>((vão para frente da sala de aula aqueles que pegaram livros do Cláudio Martins em aula anterior e iriam passá-los para outros colegas lerem))</i>	A-T
Professora	<i>((enquanto fala, entrega uma folha xerocada com dois textos literários que serão lidos após a troca de livros do Cláudio Martins))/ viu Carla?/ você tá com livro do Cláudio Martins?/ ó/ duas pessoas amigas/ não/ hoje quem pedir eu não vou deixar/ Mônica/ são só esses que estão ali?/ menos a Helena/ psiu/ ó/ psiu/ menos uma pessoa vai levar hoje/ (inaudível)/ e agora eu vou tá fazendo assim/ pelo menos um livro/ todos já levaram/ eu vou tá repetindo agora alguém que já levou mas gostaria de levar/ quem não tem educação e quem não tem educação/ e fica/ EU QUERO/ EU QUERO/ EU QUERO/ vão ser os últimos agora/ não precisa nem levantar a mão/ eu vou apontar o dedo assim ((faz o gesto apontando o dedo para um aluno))/ vou escolher uma pessoa / e a pessoa vem na frente/ e escolhe o livrinho/ ô Rafael/ você já resolveu a sua situação na biblioteca?</i>	P-T
Rafael	<i>não</i>	A-P
Professora	<i>não pode levar livro ainda né?/ nem o Felipe resolveu a situação dele ainda/ infelizmente/ conversar com a mamãe/ (inaudível)/ você não encontrou mesmo não Rafael?/ o livro?</i>	P-A
Rafael	<i>((balança a cabeça, em gesto negativo))</i>	A-P
Alunos	<i>((estão na frente da sala de aula segurando o</i>	A-T

³¹ O processo de interação discursiva apresentado aconteceu no dia 5 de maio de 2008.

	livro do Cláudio Martins, de forma que a turma possa ver as capas))	
Daniel	<i>ô professora eu já li esse texto ((se referindo ao texto xerocado que está sendo entregue))</i>	A-P
Professora	<i>tá ficando difícil não tem/ (inaudível)/ nem do Cláudio Martins/ e ó/ como a coordenadora conversou com vocês/ nós não podemos/ eu vou explicar primeiro tá Daniel/ nós não podemos mais/ ficar com aqueles livros/ que ficam guardados comigo/ nós até conversamos/ não foi? ((está se referindo aos livros do PNBE 2005))/ (inaudível)/ ô Felipe você já resolveu seu problema na biblioteca?</i>	P-T
Felipe	<i>((balança a cabeça, em gesto negativo))</i>	A-P
Professora	<i>pois é/ tá virando um problemão/ antes era um problema menor/ espera só um pouquinho/ agora tá tendo um problema grande/ porque você e nem o Bruno/ nunca podem pegar livro/ (...)</i>	P-A
Professora	<i>ô Antônio/ já resolveu o seu problema com a ficha lá?</i>	P-A
Antônio	<i>((balança a cabeça, em gesto afirmativo))</i>	A-P
Professora	<i>então vem cá escolher o livro que você quer levar/ porque você não leu ainda</i>	P-A
Antônio	<i>((escolheu o livro que estava com a Daniela))</i>	A-A
Professora	<i>você vai querer levar/ o que tá com a Daniela?</i>	P-A
Antônio	<i>((balança a cabeça, em gesto afirmativo))</i>	A-P
Coordenadora	<i>tá/ Gustavo/ vem cá/ escolhe aqui o que você não leu ainda/ hoje eu vou escolher</i>	P-A
Gustavo	<i>((escolheu o livro que estava com a Laura))</i>	A-A
Professora	<i>eu não posso escolher nem o Rafael e nem o Felipe/ né?/ Jonas/ vem cá/ escolhe um que você não leu ainda</i>	P-A
Jonas	<i>((escolheu o livro que estava com a Clara))</i>	A-A
Professora	<i>e tem dois meninos faltando/ quando a Helena e a Carla/ trazerem os delas/ né?/ Raul vem cá/ e o Sandro?/ (inaudível)/ você tá devendo livro ou dinheiro?</i>	P-T
Sandro	<i>dinheiro</i>	A-P
Professora	<i>quanto que é?</i>	P-A
Sandro	<i>(inaudível)</i>	A-P
Raul	<i>((escolheu o livro que estava com o Luciano))</i>	A-A
Professora	<i>se você tiver esquecido/ você desce lá e confirma o valor/ e vai dizer pra sua mamãe/ tá?/ vem cá Levi</i>	P-A
Levi	<i>((escolheu o livro que estava com o Lúcio))</i>	A-A
Professora	<i>Samira/ Daniel</i>	P-A
Samira	<i>((escolheu o livro que estava com Beatriz))</i>	A-A
Daniel	<i>((escolheu o livro que estava com Vanessa))</i>	A-A
Professora	<i>você já leu esse?/ se já tiver lido/ dançou/</i>	P-A

	((inaudível) ((acha que é a última escolha))	
Isabela	((balança a cabeça, em gesto negativo, e escolhe o livro que estava com a Patrícia))	A-A
Vinícius	((também estava na frente da sala de aula com o livro de Cláudio Martins, mas a professora não o vê, por isso ele chama atenção dela))	A-P
Professora	<i>Ô VINÍCIUS eu tô achando que ela é a última</i>	P-A
Alunos	((aqueles que desceram para a biblioteca, para fazerem o empréstimo do livro do Cláudio Martins, começam a voltar e falam que a auxiliar não permitiu que fizessem o empréstimo naquele momento, teriam que voltar mais tarde))	A-P
Professora	<i>ô meu Deus do céu/ a gente custa a organizar as coisas/ tá, pode sentar então/ mas de todo jeito eu já escolhi quem vai descer com o coleguinha/ ((escolhe a última criança que vai pegar o livro que está com o Vinícius))</i>	P-T
Professora	<i>Bruno já leu esse aqui? gostaria de ler esse aqui?</i>	P-A
Bruno	((balança a cabeça, em gesto negativo))	A-P
Professora	<i>gostaria de ler esse aqui?</i>	P-A
Bruno	((balança a cabeça, em gesto negativo))	A-P
Professora	<i>não/ é/ Renato/ já leu?</i>	P-A
Renato	((balança a cabeça, em gesto negativo))	A-P
Professora	<i>gostaria de ler?</i>	P-A
Renato	((balança a cabeça, em gesto afirmativo))	A-P

Legenda: A- Aluno, P- Professora, T- Turma.

A sequência interacional mostra a organização necessária para acontecer a troca de livros de Cláudio Martins. A professora organizou essa troca da seguinte forma:

- pediu aos alunos que estavam com algum livro do artista para irem à frente da sala de aula e segurá-lo mostrando a capa para os colegas verem;
- decidiu que os alunos que pedissem não iriam ter o direito de levar livros, ela que escolheria a criança;
- verificou aqueles alunos que não tinham ficha na biblioteca, aqueles que deviam livros e/ou multa, pois esses não poderiam ser escolhidos;
- estabeleceu o horário de ir à biblioteca, mas esse teve que ser redefinido em decorrência da organização do trabalho das auxiliares.

Essa organização do trabalho escolar, muitas vezes, se sobrepunha aos objetivos do projeto que era conhecer as obras de Cláudio Martins. A professora precisava adequar o tempo e o espaço disponíveis no contexto institucional para a realização do trabalho pedagógico, sobretudo para atender as intenções e as etapas do projeto literário. Muitas vezes, esses aspectos impediam a leitura das obras por alguns alunos, mesmo eles desejando fazer a leitura.

A professora não escolhia os alunos que pediam para levar livros. Aqueles que estavam devendo livro na biblioteca, emprestados no ano anterior, não tinham lido livros de Cláudio Martins até o dia em que aconteceu essa sequência interacional (início de maio). Além disso, não iam à biblioteca nas terças-feiras, dia reservado para esse momento e não participavam do projeto, porque o empréstimo dos livros de Cláudio Martins também era registrado pelas auxiliares. Elisa cobra de Rafael e Felipe a devolução dos livros que deviam, afinal estavam perdendo a oportunidade de levarem livros da escola para casa. Antônio era um aluno novato na turma, por isso a professora pergunta se ele havia resolvido o problema com uma determinada ficha na biblioteca. Como ele responde afirmativamente, a professora o escolhe para pegar um dos livros que estava com os colegas.

Quando acontecia essa troca de livros de Cláudio Martins, Elisa sempre pedia para os alunos que estavam com alguma obra ficarem na frente da sala de aula segurando o livro de forma que os colegas pudessem ver a capa, pois era assim que eles faziam a escolha. Apenas um aluno não quis pegar um livro, Bruno. Todos os alunos quiseram escolher algum livro, mesmo quando as alternativas eram poucas. De modo geral, houve um bom envolvimento dos alunos no *Projeto Cláudio Martins*.

Na sequência interacional vemos, ainda, que Elisa escolheu o momento errado para os alunos irem à biblioteca e registrarem o empréstimo, pois as bibliotecárias falaram que os alunos teriam que voltar em outro momento. Provavelmente elas estavam atendendo outra turma. A professora não ficou satisfeita com a mudança na sua rotina, provocada pelas auxiliares, mas a aceitou, pois, pelo menos, já tinha escolhido os alunos que pegariam os livros. Ela teria que ceder outro momento da sua aula para essas crianças irem, novamente, a biblioteca.

Durante o primeiro período de desenvolvimento do projeto, os alunos apenas escolhiam o livro e faziam a sua leitura (ver Anexo 4). Essa leitura, normalmente, acontecia em casa. Os alunos começaram a ler os livros no início do

mês de abril e um estudo sistemático das obras de Cláudio Martins só aconteceu no mês de junho³². Portanto, a turma teve quase dois meses para ler as obras, conversar sobre os livros lidos, fazer indicação para o colega, fazer trocas, sem uma intervenção direta da professora. Em junho, quando iniciaram as atividades para sistematização do projeto, foi realizado um seminário na turma em que os alunos tinham que falar sobre o livro de que mais gostaram, eles fizeram um trabalho escrito e apresentaram uma peça teatral a partir da obra *O vestido de Kaká*³³.

Tive acesso aos trabalhos que os alunos escreveram. A análise desses trabalhos revelou o tipo de envolvimento que os alunos tiveram com o Projeto Cláudio Martins. Para uma melhor exposição da análise realizada, irei apresentar as questões que a professora elaborou para orientar a escrita dos alunos e, também, farei a exposição de dois quadros: o primeiro, com os títulos que as crianças mais gostaram, e o segundo com uma lista de autores que elas sugeriram para ser lido em um próximo projeto. Nesta tese, não faço a apresentação dos textos escritos pelas crianças porque ampliaria muito a pesquisa e a análise seria impossibilitada pelo tempo e espaço de que disponho.

As questões que a professora elaborou para orientar a produção textual dos alunos foram:

PORTUGUÊS

- 1- Escreva um pequeno texto sobre o trabalho de literatura realizado na sala de aula. O texto deverá ter: princípio, meio e fim. É claro, deve ter coerência, sugestão.

1º parágrafo: falar sobre o trabalho literário.

2º parágrafo: falar um pouco sobre os livros que você leu (quantos que foram lidos), contar também o que você escolheu para apresentar na sala e o porquê da escolha, o que mais gostou ou do livro, a preparação (caso houve a expectativa, etc.).

3º Parágrafo: por último, dar a sua opinião sobre o seminário, o que gostou ou não, por quê, suas expectativas para o 2º semestre em relação à literatura, sugestão de algum autor ou ilustrador, etc.

A partir dos trabalhos dos alunos, inicialmente, listei os títulos dos livros escritos e/ou ilustrados por Cláudio Martins de que eles mais gostaram e, por isso, escolheram para apresentar no seminário, e quantifiquei a ocorrência dessas

³² Interrompi minha pesquisa em meados de maio, por isso não acompanhei os trabalhos de culminância do projeto.

³³ DIAS, Vera Lúcia. *O vestido de Kaká*. Ilustração de Cláudio Martins. Belo Horizonte: Dimensão, 1994.

escolhas. Apresento esses dados no Quadro 18, *Livros escritos e/ou ilustrados por Cláudio Martins*, a seguir:

QUADRO 18
LIVROS ESCRITOS E/OU ILUSTRADOS POR CLÁUDIO MARTINS

Título	Autor/Ilustrador	Editora	Qtde
<i>A caixa de Pandora</i>	Cláudio Martins	Editores Lê	3
<i>As minhocas</i>	Cláudio Martins	Compor	4
<i>Bisa, Bia, Bisa, Bel</i>	Ana Maria Machado/ Mariana Newlands	Salamandra	1
<i>Ciranda de medo</i>	Sônia Robato	Globo	1
<i>Curupaco Papaco</i>	Ana Maria Machado/ Cláudio Martins	Salamandra	1
<i>E se o mundo cair?</i>	Cláudio Martins	Dimensão	2
<i>Eu e minha luneta</i>	Cláudio Martins	Formato	1
<i>Hamelina</i>	Vera Lúcia Dias/ Cláudio Martins	Dimensão	1
<i>Liloca gatoca sumiu! Onde será que ela está? Você viu?</i>	Lilian Sypriano/ Cláudio Martins	Formato	1
<i>Na venda de Vera</i>	Hebe Coimbra/ Graça Lima	Martins Fontes Paulista	1
<i>O chapéu encantado</i>	Maria José de Queiroz/ Cláudio Martins	Martins Fontes	2
<i>O doutor excelentíssimo</i>	Cláudio Martins	Geração	1
<i>O parque dos meus sonhos</i>	Maria Ângela de Faria Resende/ Cláudio Martins	Saraiva	1
<i>O rei meleca</i>	Cláudio Martins	Arco-Íris	2
<i>O vestido de Kaká</i>	Vera Lúcia Dias/ Cláudio Martins	Dimensão	1
<i>Padre, o rapaz e o menino</i>	Cláudio Martins	Villa Rica	1
<i>Romeu e Julieta</i>	Ruth Rocha/ Cláudio Martins	Ática	3
<i>Não indicou</i>			1

No Quadro 18, vemos que as crianças tiveram acesso a uma grande quantidade de livros ilustrados e/ou escritos por Cláudio Martins. É importante destacar que nem todos os livros foram mencionados pelas crianças, pois algumas afirmam, em seus textos, que leram mais de 20 obras. Nesse projeto os alunos tiveram a oportunidade de conhecer diferentes escritores, pois nem sempre era Cláudio Martins o autor das obras.

Dezessete títulos estão entre os escolhidos, sendo que dois deles não foram escritos e nem ilustrados por Cláudio Martins. As duas crianças que escolheram os livros *Bisa, Bia, Bisa, Bel*, de Ana Maria Machado, e *Na venda de*

Vera, de Hebe Coimbra, não apresentaram no trabalho escrito uma justificativa para essas escolhas. Podemos observar que, dos dezessete títulos, apenas seis livros foram escolhidos por mais de uma criança, são eles: *As minhocas* (4), *A caixa de Pandora* (3), *Romeu e Julieta* (3), *E se o mundo cair?* (2), *O chapéu encantado* (2) e *O rei meleca* (2).

No próximo quadro, apresentado a seguir, vemos as sugestões dos alunos para os autores que poderiam ser trabalhados no próximo semestre:

QUADRO 19
INDICAÇÃO DE AUTOR PARA O PRÓXIMO PROJETO LITERÁRIO

Indicação de autor	Qtde
Ana Maria Machado	1
Monteiro Lobato	1
Paulinho Pedra Azul	1
Ricardo Azevedo	1
Ruth Rocha	4
Sylvia Orthof	1
Vinícius de Moraes	1
Ziraldo	2
Não indicação	17

O Quadro 19 nos mostra que dezessete alunos não indicaram um autor para o projeto que iria acontecer no próximo semestre. A turma da professora Elisa tinha trinta alunos e apenas uma aluna não entregou o trabalho. Portanto, mais da metade dos alunos não indicaram um escritor. Na tabela vemos oito nomes de autores que foram indicados pelos alunos, sendo que Ruth Rocha foi a mais indicada por quatro alunos; Ziraldo ficou em segundo lugar, sendo indicado por dois alunos, e seis autores só foram indicados uma única vez. É importante explicitar que não aconteceu no segundo semestre outro projeto a partir das obras de um único autor. Contudo, essa indicação de autores mostra que os alunos tinham um conhecimento sobre os escritores de obras da literatura infantil, o que foi possibilitado pelo Projeto Cláudio Martins e também pelas oportunidades que tiveram de escolher livros no acervo da biblioteca escolar.

Nesse projeto, a turma teve a oportunidade de escolher a obra a ser lida e esse é um aspecto importante para o letramento literário. Apesar de a escolha acontecer a partir de um pequeno acervo pré-selecionado, os alunos vivenciaram

vários momentos de troca e escolha dos livros. A leitura das obras podia ser feita de forma mais livre, os alunos não tinham que responder a questões de interpretação após a leitura. Por último, vale ressaltar que eles tiveram a oportunidade de ouvir o colega falando sobre a obra de que mais gostou e até mesmo sobre o autor da obra. Assim, estabeleceu-se uma rede de troca na turma que foi se constituindo como uma comunidade de leitores em torno de um autor/ilustrador.

A seguir, apresento *eventos de letramento literário* que aconteceram nos dias reservados para os alunos irem à biblioteca escolar.

4.4 - Momento Biblioteca³⁴

O *Momento Biblioteca* acontecia em todas as terças-feiras e antes do recreio. Ele foi considerado como um *evento de letramento literário*, pois percebi padrões de comportamentos e de demandas no grupo quando tinha que ir à biblioteca para escolher livros literários.

A biblioteca da escola possuía doze mil e setecentos (12.700) livros registrados. Ela fica no primeiro piso da escola, está localizada na frente da cantina, entre a sala dos professores e da coordenação pedagógica. O espaço da biblioteca não é grande e é bastante semelhante ao das salas de aula. No seu interior existem duas janelas grandes que ocupam quase todo o espaço de uma parede; os livros ficam nas prateleiras que estão fixas nas quatro paredes; no centro foram dispostas cinco mesas redondas com cadeiras e, na frente da sala, em frente à porta, está um móvel onde fica o computador e é usado pelas auxiliares de biblioteca.

No turno da tarde, duas pessoas trabalhavam na biblioteca, Flávia e Simone. Elas eram concursadas e efetivas no cargo de auxiliar de biblioteca e tinham curso superior completo. Flávia, auxiliar de biblioteca há seis anos, começou a trabalhar na escola em 2005 e era formada em Matemática. Simone há treze anos era auxiliar de biblioteca, mas 2008 foi o seu primeiro ano na escola em questão. Ela era formada em Ciências Contábeis.

³⁴ Não faço apresentação de processos de interação discursiva para os eventos *Momento Biblioteca* que observei. Acompanhei os alunos a esse espaço, mas os eventos não foram filmados. Eu levava apenas o caderno de campo. Não anotei os diálogos que aconteciam. Minhas anotações se restringiram às minhas observações sobre os critérios de escolha dos alunos, a interação estabelecida entre eles e as auxiliares de biblioteca e a função que elas exerciam. Apresento, então, essas anotações do caderno de campo, a forma como a professora orientava os alunos sobre a ida à biblioteca e análises de algumas atividades de leitura dos livros literários.

Segundo informou Simone, as bibliotecas das escolas da rede municipal de Betim usam um programa de computador para fazer a catalogação do acervo. O programa se chama *Winisis*, mas a auxiliar o considera bastante ultrapassado, pois o sistema de busca e registro das obras não atende às necessidades atuais da biblioteca escolar. Além disso, não possibilita fazer o registro dos empréstimos dos livros. Essa auxiliar, ao entrar na escola, começou a usar o programa *Microsoft Office Excel* para registrar os empréstimos dos alunos do turno da tarde.

O primeiro dia em que os alunos da turma da professora Elisa fizeram empréstimos de livros na biblioteca aconteceu quase dois meses após o início das aulas. Antes desse período não era possível receber uma turma de alunos na biblioteca para fazerem escolhas de livros literários, porque foi o momento de organização e entrega dos livros didáticos de todas as disciplinas a todos os alunos da escola, nos dois turnos de funcionamento. Os livros didáticos ficavam em cima das mesas e elas eram encostadas nas prateleiras impedindo os alunos de chegarem até o acervo. Além disso, as duas auxiliares passavam quase todo o tempo entregando as coleções didáticas e registrando os nomes dos alunos que as pegavam.

O momento da biblioteca era muito esperado pelos alunos e a professora só autorizava a ida deles quando as auxiliares os chamavam. Em cada momento era um grupo de alunos³⁵ que descia para escolher os livros, enquanto isso Elisa ficava na sala de aula com as outras crianças. O período da biblioteca durava, em média, uns cinquenta minutos, mas como ia um grupo por vez, cada aluno tinha pouco tempo para fazer a sua escolha. Os alunos podiam ficar uma semana com o livro, podendo renová-lo quando vencesse esse período, se não terminassem a leitura.

Percebo que, novamente, o tempo escolar é um fator que dificulta o trabalho com a literatura, assim como discuti ao apresentar o *evento de letramento literário* na seção *Hora da Leitura*. O pouco tempo que cada aluno tinha para ficar na biblioteca dificultava uma escolha criteriosa. Veremos no capítulo 4 que Elisa estabelece alguns critérios de escolha que os alunos devem ter ao pegar um livro na biblioteca. Contudo, já é possível adiantar que não bastava os alunos compreenderem e assimilarem esses critérios de escolha de obras literárias, se o

³⁵ Na sala de aula os alunos se sentavam em carteiras que ficavam uma atrás da outra, formando filas. A professora deixava que uma fila de alunos por vez fosse à biblioteca.

tempo que podiam ficar na biblioteca os impedia de colocar o aprendizado em prática.

Na biblioteca, quando se iniciou o processo de empréstimos de livros, muitos eram dispostos em cima de duas mesas, mas os alunos também podiam escolher dentre aqueles que ficavam nas prateleiras. Contudo, no início do mês de maio observei que as bibliotecárias não estavam mais colocando livros nas mesas para os alunos escolherem. Segundo elas me informaram, as crianças de quarto e quinto anos do Ensino Fundamental preferiam escolher os livros nas prateleiras, pois eles achavam “chique” fazer assim.

Enquanto estive presente na escola, observei seis dias em que os alunos foram à biblioteca escolar escolher o livro que levariam para casa. Como foram poucos os momentos observados farei uma exposição e análise de todos eles, pois o processo de escolha das obras e a maneira como os alunos se comportavam no espaço da biblioteca foram se modificando no decorrer do tempo.

No primeiro dia da biblioteca, alguns alunos não conseguiram fazer o empréstimo porque estavam devendo livros que pegaram no ano anterior. Como a professora passou uma atividade de leitura para ser feita em casa, esses alunos tiveram que escolher entre os livros da sala de aula. Elisa não sabia que os alunos em débito com a biblioteca não poderiam fazer novos empréstimos e ela não tinha a intenção de deixar os alunos levarem para casa um livro da sala de aula, porque a maioria era história em quadrinhos e os livros de literatura, na sua opinião, não eram adequados para a sua turma³⁶. Diante desse problema, perguntei a Elisa se ela sabia como era o trabalho das auxiliares de biblioteca. Ela disse que não e justificou o seu desconhecimento, alegando que era o primeiro dia em que seus alunos iam até aquele espaço.

Quando as turmas chegavam, as auxiliares de biblioteca não realizavam nenhum trabalho de leitura das obras e não orientavam, diretamente, a escolha dos alunos. Nesse momento, faziam basicamente o registro dos empréstimos dos livros. Ao conversar com uma auxiliar sobre o seu trabalho, ela me informou que não é possível ministrar uma aula no espaço da biblioteca, porque as professoras deixariam os alunos e iriam fazer outras atividades, fazendo-as assumir as turmas. Conseqüentemente, além de darem aulas, teriam que registrar os empréstimos dos

³⁶ No capítulo 5, apresento uma sequência interacional que mostra o discurso da professora quando avalia esses livros que ficavam na sala de aula.

livros, organizar o acervo, catalogar as obras e outras atividades da biblioteca. A auxiliar afirmou que não era possível fazer todas essas atividades apenas no período em que trabalhava na escola.

Diante de todas essas colocações, é possível imaginar que na biblioteca os alunos poderiam escolher de forma mais “livre” o livro que vão ler, principalmente porque nesse espaço é comum o leitor ter mais liberdade de escolher o livro de acordo com seus interesses e suas preferências. Contudo, na escola em questão, apesar de não existir um trabalho das auxiliares de biblioteca para incentivar e orientar a leitura, ao observar alguns critérios de escolha das crianças, percebi que esses eram orientados, também, pelos processos de ensino e aprendizagem da turma pesquisada e pelas concepções existentes do que é ser um leitor do quarto ano do Ensino Fundamental. No Quadro 20 exponho as atividades de leitura realizadas a partir da leitura dos livros da biblioteca:

QUADRO 20
MOMENTO BIBLIOTECA

Data/ Disciplina	Texto Literário	Gênero	Atividades	Suporte (S)
25/03 Biblioteca/ Para Casa	Diversos	Diversos	1. Escolha do livro; 2. Leitura silenciosa (aluno); 3. Leitura oral em casa.	S: Livro
01/04 Biblioteca/ Para Casa	Diversos	Diversos	1. Escolha do livro; 2. Leitura silenciosa (aluno); 3. Atividades que focalizam os gêneros literários.	S: Livro
08/04 Biblioteca/ Para Casa	Diversos	Diversos	1. Escolha do livro; 2. Leitura silenciosa (aluno).	S: Livro
15/04 Biblioteca/ Para Casa	Diversos	Diversos	1. Escolha do livro; 2. Leitura silenciosa (aluno); 3. Exploração de aspectos dos paratextos;	S: Livro
06/05 Biblioteca/ Para Casa	Diversos	Diversos	1. Escolha do livro; 2. Leitura silenciosa (aluno).	S: Livro
13/05 Biblioteca/	Diversos	Diversos	1. Escolha do livro; 2. Leitura silenciosa	S: Livro

Para Casa			(aluno).	
-----------	--	--	----------	--

Conforme podemos ver, na primeira coluna do Quadro 20 apresento duas “disciplinas”: Biblioteca e Para Casa. No quadro de horários da turma, o momento de escolha do livro era nomeado como biblioteca e assim também o chamavam a professora e os alunos. O momento de leitura das obras acontecia fora do espaço escolar, assim como as atividades que deveriam ser feitas a partir delas. Nas segunda e terceira colunas do Quadro 20, não apresento os títulos dos livros e os gêneros da literatura que os alunos escolhiam no acervo da biblioteca. Não foi possível fazer o registro dos títulos e dos gêneros da literatura. Uma forma de fazer isso seria perguntar diretamente aos alunos, mas acredito que isso poderia influenciar no processo de escolha, principalmente, se eles tivessem a intenção de pegar uma obra que pensassem ser para mim a mais adequada.

O Quadro 20 também nos mostra que dos seis dias de biblioteca observados, em três deles os alunos fizeram atividades após a leitura das obras e nos outros três dias os alunos tiveram apenas que ler o livro, ou seja, não precisaram fazer nenhum registro no caderno para comprovar a leitura.

No primeiro dia a atividade foi a seguinte:

Português

- 1- A atividade de casa será com o livro que cada um irá pegar emprestado na biblioteca.
 - Leia o livro para alguém da sua família e peça para fazer uma apreciação da sua leitura oral.
 - Depois registre o comentário no caderno

Data: 25/03/2008

Após passar a atividade no quadro, a professora explicou que os alunos teriam que ler o livro de um dia para o outro, mesmo tendo o prazo de uma semana para ficar com ele, pois precisavam apresentar para ela, no próximo dia de aula, os comentários da pessoa responsável pela avaliação da leitura. Informou ainda que essa atividade era uma continuidade daquelas que eles já vinham realizando.

Nesse primeiro dia de biblioteca os alunos podiam escolher, preferencialmente, entre os livros que estavam em cima das mesas e foram impedidos de escolher os que ficavam nas prateleiras. Os critérios de escolha adotados pelos alunos não ficaram muito evidentes.

No segundo dia em que os alunos foram à biblioteca, a professora passou a seguinte atividade no quadro:

Para Casa

- 1- Leia o livro que você pegou emprestado na biblioteca.

Depois identifique o personagem principal e cite até 2 características dele.

Data: 01/04/2008

Os alunos copiaram essa atividade e ouviram a explicação da professora sobre o que era para fazer, antes de serem chamados pelas auxiliares de biblioteca. Vemos que essa atividade serve apenas para o aluno provar que leu o livro; afinal, identificar o personagem principal e citar apenas duas características dele é muito pouco diante do que pode proporcionar ao leitor uma obra literária. É importante dizer que essas questões não são de compreensão, pois os alunos teriam que identificar informações no texto. Não é proposto um trabalho de leitura por meio do qual os alunos pudessem expressar suas opiniões pessoais sobre a obra, expressar as emoções que ela provocou. Destaco, também, a possibilidade de alguns alunos pegarem um livro de poemas e que esse conjunto de textos não tivesse personagens bem definidos, ou que a ideia de personagem principal não fizesse sentido. Como fariam essa atividade?

Nesse segundo dia, os alunos receberam o xerox de uma carta escrita por Cláudio Martins, conforme já mencionado. A coordenadora e a professora entregaram a carta para os alunos e pediram para eles fazerem uma leitura oral. Após a leitura a coordenadora falou alguns títulos de livros que foram escritos e/ou ilustrados por Cláudio Martins, para as crianças procurarem na biblioteca.

O efeito desse trabalho, que antecedeu a ida à biblioteca, ficou evidente quando alguns alunos perguntaram às auxiliares onde estavam os livros de Cláudio Martins. Mas nesse dia eles ainda não conseguiram levar os livros do autor/ilustrador para casa, porque as auxiliares, naquele momento, não poderiam ajudá-los a procurar; afinal, uma delas teria que fazer o registro dos empréstimos dos livros e a outra estava catalogando livros novos que chegaram. Conforme já foi dito, a leitura das obras de Cláudio Martins fazia parte de um projeto que, naquela ocasião, estava sendo iniciado na turma da professora Elisa. Então, a coordenadora pediu para elas separarem todos os livros de Cláudio Martins, bem como fazerem o

mesmo com os livros de contos³⁷ do *kit Literatura em minha casa*, que também seriam trabalhados nessa turma.

Os critérios de escolha utilizados pelos alunos ficaram mais evidentes no segundo e no terceiro dias de biblioteca. Jonas procurou repetidas vezes por livros de poesia, dizendo que eram seus preferidos. Ouvi a auxiliar de biblioteca falar que colocou um livro de poemas em cima da mesa e o menino encontrou o livro *A poesia é uma pulga*, de Sylvia Orthof. Em outro momento, ela informou ao aluno que estavam todos em uma única prateleira. Jonas achou um livro do *kit Literatura em minha casa* e disse que já o conhecia porque possuía esse livro. Carla procurou o livro *Uma professora maluquinha*, de Ziraldo, que não foi difícil encontrar, porque os livros desse autor ficavam em uma prateleira específica. Eu ajudei Carla a procurar o livro e perguntei o motivo da sua preferência. Ela disse que estudou sobre o autor na primeira série e gostava das suas histórias. Patrícia escolheu um livro intitulado *Macaquinho* e quando perguntei o motivo da escolha, ela disse que achou as ilustrações legais e ele parecia “gostoso” de ler. Além disso, ela leu esse livro no ano anterior, mas não se lembrava da história, somente das ilustrações.

Percebi que alguns alunos se preocupavam em pegar livros maiores e com poucas ilustrações, alegando inclusive que quando estivessem no quinto ano do Ensino Fundamental teriam que ler livros do “mesmo tamanho de *Harry Potter*”. Contudo, havia aqueles que preferiam os menores, como Daniel e Mônica, porque teriam que ler para a mãe. Enquanto procurava um livro no acervo, Mônica falou sobre esse seu critério de escolha, mas no mesmo instante lembrou que, se levasse um livro pequeno, a mãe a faria ler outro.

As atitudes dos alunos Daniel e Mônica me levam a refletir sobre a primeira atividade de Para Casa que a professora deu para ser feita com os livros da biblioteca: os alunos teriam que ler o livro inteiro para a mãe e ela faria a avaliação da leitura oral. A professora transfere uma “tarefa” que ela considera importante para o responsável pela criança, mas será que esse responsável teria condições de fazer uma avaliação adequada de uma leitura oral? Conseguiria orientar a criança, caso precisasse melhorar sua leitura oral? Com certeza, essa atividade estava interferindo negativamente nas escolhas dos livros que os alunos iriam levar para casa. É compreensível que eles preferissem um livro menor, assim cumpririam com

³⁷ No primeiro semestre eu não acompanhei esse trabalho com os contos literários. Contudo, ele continuou no segundo semestre e quando retornei à escola, foi esse projeto que a professora sugeriu que eu acompanhasse.

a tarefa escolar de forma mais rápida. A literatura, a partir dessa atividade do Para Casa, provavelmente serviu apenas como pretexto para o treino da leitura oral e esse é um bom motivo para os alunos não se sentirem motivados a pegarem uma obra literária na biblioteca.

No terceiro dia de biblioteca, comentei com a professora sobre os critérios de escolha que estava observando; dentre eles, ressalttei que alguns alunos escolhiam livros menores porque teriam que ler para a mãe. Logo após esse meu comentário, a professora conversou com os alunos sobre os livros que estavam escolhendo, destacando que eles não poderiam pegar um livro pensando na atividade do Para Casa. Ela ainda comentou que, se algum aluno pegasse um livro maior, não precisaria ler de um dia para o outro e que o mais importante era eles terem interesse em pegar livros. Não poderiam pegar qualquer um ou até mesmo livros de “alunos de primeira série”, pois já eram capazes de ler livros maiores. Após essa conversa, a professora informou que não precisariam ler o livro da biblioteca para a mamãe, nem fazer anotações sobre personagens, ou fazer qualquer atividade após a leitura do livro, pois essa leitura seria livre. Essa postura da professora foi muito diferente da que ela teve nos dois primeiros dias de biblioteca e conforme ainda vamos ver neste trabalho, ela parece mudar a sua opinião sobre as atividades que devem ser feitas com os livros da biblioteca.

O quarto dia de biblioteca aconteceu quando eu dei uma aula que foi nomeada pela turma como *Aula de livros*, na qual apresentei os dados da ficha catalográfica de um livro, discutimos sobre o projeto gráfico, os paratextos, a ilustração e o trabalho de autoria. Porém, essa aula será apresentada apenas no capítulo 5.

Logo após a *Aula de Livros*, os alunos foram para a biblioteca, mas eu não os acompanhei. Nesse dia de biblioteca a professora passou a seguinte atividade no quadro:

Para Casa

- 1- Com o livro que você pegou emprestado na biblioteca, localize: o nome do autor e do ilustrador e também algumas informações sobre eles e registre no caderno.

Data: 15/04/2008

Esses elementos, que são encontrados nos paratextos de um livro, foram trabalhados por mim; talvez, por isso, a professora pediu para os alunos fazerem esse registro no caderno. Conforme vemos na instrução da atividade, para realizá-la os alunos teriam que ler apenas os paratextos, mas uma aluna, Daniela, ficou preocupada porque pegou um livro “muito grande” – *Raul da ferrugem azul*, de Ana Maria Machado. A professora, para tranquilizá-la e não desestimular a aluna a ler o livro, disse que não precisaria ler de um dia para o outro e, além disso, daria mais tempo para a menina fazer a atividade.

No penúltimo dia de biblioteca observado, a maioria dos alunos escolheu um livro entre os 34 do acervo do PNBE 2005, que estavam no armário da professora na sala de aula. Com isso, foram para a biblioteca apenas aqueles alunos que não escolheram livros desse acervo. Conforme podemos ver no Quadro 20, a professora não passou nenhuma atividade para ser feita em casa.

Para encerrar a análise e discussões realizadas no *evento de letramento literário Momento Biblioteca*, apresento o último dia observado. Nessa vez eu acompanhei os alunos à biblioteca, mas os critérios de escolha utilizados não variaram muito em relação aos outros dias e apenas um aspecto me chamou a atenção: dois alunos, Laura e Daniel, renovaram os livros que pegaram na semana anterior, atitude relacionada às orientações que a professora já estava dando na sala de aula. Considero-a muito importante porque indica uma formação para a autonomia dos alunos e, também, um interesse pela leitura. Afinal, essa é uma postura de um leitor experiente, principalmente daqueles que sabem usar os serviços da biblioteca para dar continuidade a uma leitura que não conseguiram terminar.

Para concluir este capítulo, é importante apresentar algumas possíveis interpretações para os eventos em que a leitura dos textos literários acontecia em seus suportes originais. Em alguns momentos a professora leu livros literários para seus alunos e discutiu com eles os sentidos produzidos; disponibilizou um tempo de sua aula para os alunos lerem obras literárias; falou que podiam trocar o livro se não gostassem; propôs um projeto no qual livros de um ilustrador e/ou autor eram trocados entre as crianças; valorizou os momentos de escolha de obras literárias no acervo da biblioteca. Nessas situações, também encontrei atividades de leitura do texto literário que foram criticadas e consideradas inadequadas, mas é preciso ressaltar que os alunos da professora Elisa tiveram acesso às obras literárias e a

várias oportunidades de descobrirem o que constitui o objeto livro literário. Nessa turma foram identificados *eventos de letramento literário* que despertaram o desejo nos alunos de ler literatura.

O contato que as crianças tiveram com o suporte livro de literatura foi determinante para a produção de significados sobre o letramento literário no contexto escolar estudado. Por essa razão, no próximo capítulo descrevo e analiso o processo de interação discursiva que ocorreu no dia em que a turma teve uma *Aula de Livros*. Durante a análise, estabeleço uma relação interdiscursiva desse evento com outros que aconteceram no mesmo dia e com o evento que é a culminância do *Projeto Contos*, este desenvolvido, principalmente, no segundo semestre.

Capítulo 5

A “professora de livros” e o aluno descobridor do livro literário

Neste capítulo faço a apresentação de dois *eventos de letramento literário*: primeiro, o evento *Aula de Livros*; segundo, o evento *Projeto Contos*. Escolhi esses dois eventos para comporem um único capítulo no intuito de contrastá-los com os outros eventos que já foram apresentados, identificando os padrões de comportamento, as regras de participação, as demandas e os deveres dos sujeitos. O conhecimento desses elementos irá auxiliar na compreensão dos sentidos e dos significados do letramento literário construídos pelos participantes e, sobretudo, dará visibilidade ao letramento adquirido na turma da professora Elisa.

Começo tratando da minha participação direta no *evento de letramento literário* que estou chamando de *Aula de Livros*. Tal participação aconteceu quando a professora Elisa pediu para eu dar uma aula sobre ficha catalográfica e explicasse os significados das informações que vêm nessas fichas de livros literários. Durante o tempo que observei as aulas na turma, percebi uma preocupação da professora em explorar os dados bibliográficos de um texto, conforme já foi discutido no capítulo 3, quando apresento os dois eventos em que os alunos leram a fábula *O urso e as abelhas*, de Esopo, e fizeram as atividades. Nesses eventos mostrei uma sequência interacional em que fica explícito que os alunos tiveram dúvidas sobre a autoria do texto, responderam o que queria dizer as abreviaturas *trad., p. 24 e 8 ed*, conforme pedia a atividade, mas não discutiram, por exemplo, o que é uma edição, ou qual é o papel da editora ao publicar um livro. É importante lembrar que, durante a correção dessas questões, Elisa discutiu com a turma a importância de os textos, que são tirados do seu suporte original e copiados pelos alunos em seus cadernos, serem acompanhados da referência bibliográfica. Essa discussão não era uma sugestão da atividade, que foi tirada de um livro didático, mas uma proposta da professora. Acredito que a forma como ela conduzia as atividades a partir da literatura suscitou diferentes interesses de aprendizagem relacionados aos livros literários.

Eu aceitei a sua proposta, mas sugeri que falasse também sobre os projetos gráficos dos livros, explorando alguns aspectos da capa, da quarta-capa, das ilustrações, dos paratextos, pois poderia, dessa forma, fazer uma discussão

sobre o trabalho do autor, do ilustrador e da editora. Moraes (2008) apresenta uma definição para projeto gráfico que nos ajuda a pensar sobre a sua importância em uma obra. Para ele, o projeto gráfico possui sempre uma proposta particular de uma intenção de leitura. De acordo com o autor,

da mesma maneira que um projeto de uma casa não se limita a uma idéia de casa, mas sim à idéia de *um morar* dentro de uma forma particular de disposição de espaços e ambientes, assim também o projeto gráfico de um livro propõe seus espaços, compostos por textos e imagens, e constrói um ambiente a ser percorrido. No passar das páginas, o projeto gráfico nos indica uma idéia de *ler*, isto é, uma idéia de um tempo para se olhar cada página, de um ritmo de leitura por meio do conjunto de páginas, de um balanço entre o texto escrito e a imagem, para que, juntos, componham e conduzam a narrativa. A escolha do papel, dimensão, letra, tipo de impressão, encadernação, quantidade de texto em cada página – itens que muitas vezes fogem à percepção da maioria dos leitores (e não particularmente notado é um mérito do projeto) – são de grande importância por interferirem no modo de construir um todo, essa proposta de leitura chamada livro (MORAES, 2008, p. 49-50).

O nome para o *evento de letramento literário, Aula de Livros*, foi escolhido porque quando Elisa estabeleceu a rotina de trabalho do dia, informou aos alunos que teria um momento em que eu iria falar sobre os livros. Nesse dia, outros *eventos de letramento literário* também aconteceram, por isso é importante apresentar a Figura 6 do Mapa de Eventos desse dia, do qual alguns subeventos serão selecionados para uma análise mais detalhada.



FIGURA 6a - MAPA DE EVENTOS (15/04/2008)



FIGURA 6b - MAPA DE EVENTOS (15/04/2008)

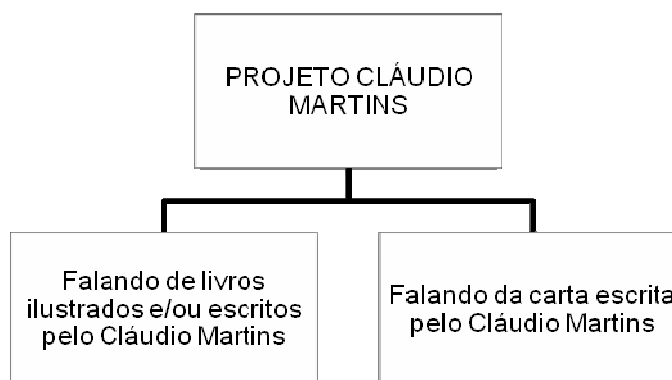


FIGURA 6c - MAPA DE EVENTOS (15/04/2008)



FIGURA 6d - MAPA DE EVENTOS (15/04/2008)



FIGURA 6e - MAPA DE EVENTOS (15/04/2008)

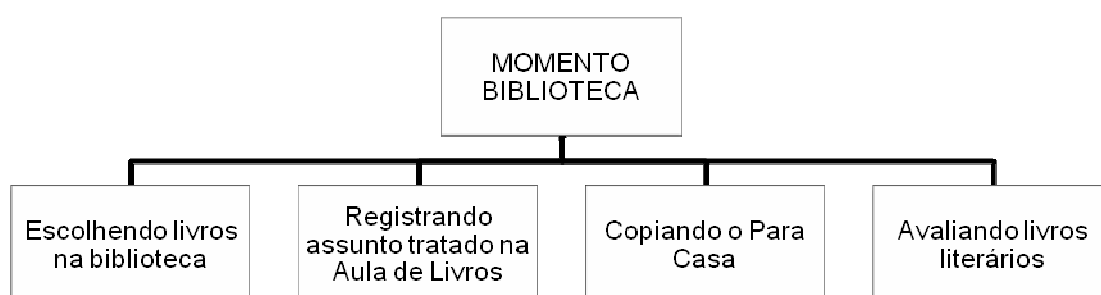


FIGURA 6f - MAPA DE EVENTOS (15/04/2008)



FIGURA 6g - MAPA DE EVENTOS (15/04/2008)

Conforme podemos observar, antes e depois do evento *aula de livros* aconteceram dois eventos que também já foram apresentados no capítulo 4, *Momento Biblioteca* e *Projeto Cláudio Martins*. O evento *Projeto Contos*, que está registrado na Figura 6d, iniciou no primeiro semestre quando a coordenadora falou sobre a estrutura dos contos literários para a turma e colou no mural da sala de aula um cartaz com títulos de livros literários que os alunos poderiam pegar na biblioteca (Anexo 5). O *Projeto Contos* ocorreu, praticamente, durante todo o ano e as últimas atividades serão apresentadas neste capítulo.

Nas Figuras 6b e 6c, respectivamente, vemos que os eventos *Momento Biblioteca* e *Projeto Cláudio Martins* aconteceram antes e depois da aula de livros,

mas seus subeventos são diferentes. Para uma melhor exposição, não apresentarei as sequências interacionais na ordem dos eventos. Primeiramente, farei uma análise do evento *Aula de Livros* e, em seguida, dos outros dois eventos, adiantando que existe uma relação interdiscursiva entre eles.

Elisa, ao iniciar o evento *Aula de Livros*, me apresentou para a turma da seguinte forma:

PROFESSORA: agora nós vamos ter uma professora nova/ a Paula/ (...)/ professora que fala dos livros/ e se for na questão da idade /professora nova/ então é uma professora nova e uma nova professora /olha só/ uma professora que fala dos livros

Iniciei a aula perguntando aos alunos se sabiam o que era ficha catalográfica e mostrando onde elas ficavam em dois livros que levei como modelo da exposição que iria fazer: *Menina bonita do laço de fita*, de Ana Maria Machado, e *Guilherme Augusto Araújo Fernandes*, de Men Fox. Pedi a alguns alunos que também encontrassem a ficha catalográfica nos livros literários que estavam com eles, cuja maioria era do *Projeto Cláudio Martins*. Em seguida, escrevi os dados catalográficos do livro *Menina bonita do laço de fita* no quadro e, na medida em que ia escrevendo, explicava o significado de cada informação. A seguir apresento a referência bibliográfica do livro que passei no quadro:

Machado, Ana Maria 1941 –
Menina bonita do laço de fita / Ana Maria Machado; ilustrações
Claudius. – 7. ed., 12. impr. – São Paulo: Ática, 2005. (Barquinho de Papel)

Selecionei, para apresentação neste texto, uma única sequência interacional, que considerei a mais significativa do subevento *Falando de fichas catalográficas*, na qual explico o processo de edição de um livro. A discussão sobre o que é edição gerou exposições e comentários que serão apresentados na sequência interacional a seguir:

QUADRO 21 SEQUÊNCIA INTERACIONAL – AULA DE LIVROS

“Parece que tá novo”

Sujeitos	Unidades de Mensagem	Espaços Interacionais
Pesquisadora	<i>olha a outra informação que vem aqui/ sétima/ edição/ sétima edição/ e vem só assim/ edição abreviado/ ó/ sétima ed/ mas é edição</i>	PE-T

	<i>abreviado/ ou seja/ esse livro/ ele é antigo/ tem tempo que ele foi escrito</i>	
Marcelo	<i>parece que tá novo</i>	A-PE
Pesquisadora	<i>e ele/ já foi/ impresso várias vezes/ já passou por várias edições/ o quê que é uma edição de livro?</i>	PE-T PE-A
Clara	<i>((aluna levanta a mão))</i>	A-PE
Pesquisadora	<i>you sabe Clara?</i>	PE-A
Clara	<i>eu sei mais ou menos/ assim ó/ uma forma/ um jeito de ser escrito/ (inaudível) ele foi escrito de outro jeito/ sete vezes</i>	A-PE
Pesquisadora	<i>aí a gente pode pensar/ que a história/ ela não modifica/ geralmente a história não modifica/ o texto/ mas o quê que pode modificar?/ o livro/ o tamanho do livro/ os desenhos do livro</i>	PE-T
Mônica	<i>o personagem</i>	A-PE
Pesquisadora	<i>o desenho da personagem/ (...)</i>	PE-A
Professora	<i>quando você fala que as ilustrações mudam/ mas o ilustrador continua o mesmo?</i>	P-PE
Pesquisadora	<i>o ilustrador pode mudar também</i>	PE-P
Professora	<i>pode mudar também?</i>	P-PE
Professora	<i>Pode/ pode mudar</i>	PE-P
Coordenadora	<i>olha que observação interessante que o Marcelo fez/ é mais ou menos isso que você explicou mesmo Clara/ e a Paula acrescentou/ mas o Marcelo falou/ quando a Paula falou olha/ então ele é um livro antigo/ ela está se referindo a este livro? ou ao texto</i>	PE-T
Alunos	<i>ao texto</i>	A-C
Coordenadora	<i>quem é antigo?</i>	C-T
Alunos	<i>o texto</i>	A-C
Alunos	<i>o texto</i>	A-C
Coordenadora	<i>é o texto/ por que o livro não está com uma carinha de tá novo?/ o Marcelo espantou/ ué/ mas o livro parece tão novinho/ isso mesmo/ uma ótima observação/ então provavelmente Marcelo/ essa edição aqui/ deve ser esta que faz parte da sétima edição (...)</i>	C-T C-A
Coordenadora	<i>a Mônica fez uma observação muito interessante também/ o fato dele está bem conservado/ com a aparência de um livro novo/ não significa/ que a gente não possa encontrar um livro/ lá da primeira da segunda edição/ também/ muito bem conservado/ tá Mônica/ isso também depende da gente/ foi o que a Mirian/ falou aqui</i>	C-T

Legenda: A- Aluno, P- Professora, T- Turma, C- Coordenadora, PE- Pesquisadora.

Observamos que, ao falar que o livro estava na sétima edição, também disse que ele era antigo, mas na verdade estava me referindo ao texto. Marcelo se espanta, imaginando que eu estava falando realmente do objeto livro e o comentário que faz relaciona-se ao seu estado de conservação. Não comento a observação do menino e conduzo a discussão para o significado de edição, contando inclusive com a colaboração da aluna Clara, que expõe o que sabia sobre a edição de um livro: “*eu sei mais ou menos/ assim ó/ uma forma/ um jeito de ser escrito/ (inaudível) ele foi escrito de outro jeito/ sete vezes*”. Comento a resposta da aluna, informando que geralmente o texto não muda, mas “*o tamanho do livro/ os desenhos do livro*”. Nesse momento, a professora pergunta se em edições diferentes o ilustrador poderia mudar, respondo que sim. É importante ressaltar que Elisa participou dessa aula, inclusive expondo as dúvidas que tinha.

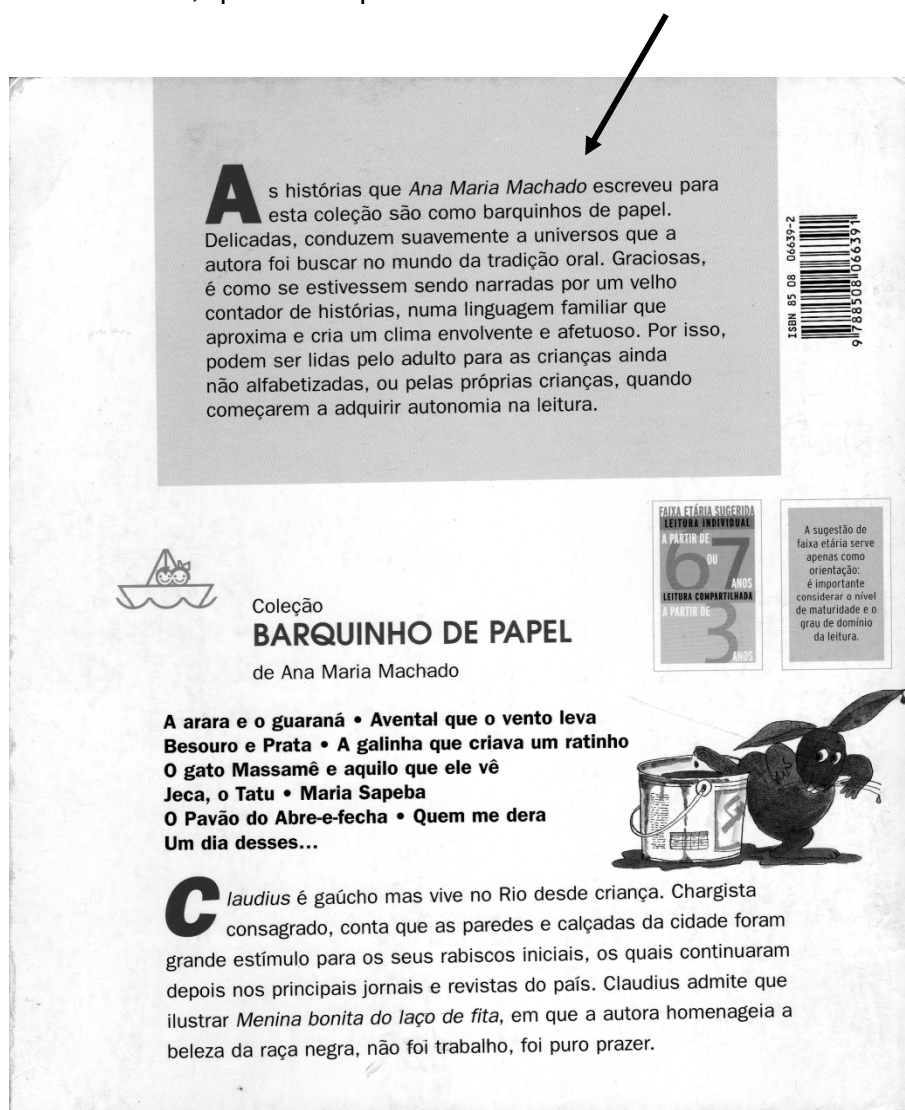
Vemos que a coordenadora intervém na discussão, destacando a observação que o Marcelo fez no início (“*parece que tá novo*”), pois percebe que ele poderia estar interpretando de forma equivocada o assunto discutido. Isso fica claro na pergunta que ela faz: “*a Paula falou olha/ então ele é um livro antigo/ ela está se referindo a esse livro ou ao texto?*”. É interessante perceber que a coordenadora recuperou minha fala e, realmente, eu havia falado que o livro era antigo, com a intenção de dizer do texto literário, e foi o uso de uma palavra no lugar da outra que gerou a dúvida no aluno. A edição do livro é de 2005 e a aula aconteceu em 2008; o livro não era velho, estava bem conservado. Percebemos que a discussão sobre o que é a edição de um livro gerou outra, sobre a conservação desse suporte, que é enriquecida com a observação da aluna Mônica ao dizer que a conservação de um livro não depende apenas do tempo, mas também do cuidado que os leitores têm com eles.

É interessante observar a participação da professora durante essa aula. Nesta sequência interacional, vemos que ela demonstra não ter muito conhecimento sobre o processo de produção de livros literários. Ela participa da aula expressando suas dúvidas e curiosidades, tanto que pede para eu pesquisar quantos livros são impressos por edição. Talvez seja por essa razão que na correção das atividades da fábula *O urso e as abelhas*, de Esopo, Elisa tenha propiciado apenas um trabalho de identificação dos dados na referência bibliográfica e não tenha aproveitado a oportunidade para explorar o que eles poderiam revelar, ampliando, inclusive, as referências culturais dos alunos.

A coordenadora também participa da *Aula de Livros* contribuindo com o conhecimento que possui e cumprindo um importante papel de mediação entre mim e os alunos. Na próxima sequência interacional que vou apresentar, observamos, mais uma vez, a mediação que essa profissional faz.

Quando termino de apresentar e discutir os dados catalográficos do livro *Menina bonita do laço de fita*, passo para uma exposição do seu projeto gráfico. Nessa etapa, apresento as ilustrações, falo da relação entre texto e imagem, do tipo de papel usado, da capa, da quarta-capa e dos paratextos. O aluno Marcelo, por sentar na primeira carteira, conseguiu ler a quarta-capa e descobrir que o livro pertencia a uma coleção, *Barquinho de papel*. Aproveito a descoberta do aluno e leio o paratexto presente na quarta-capa que fala das características e do processo de produção dos livros dessa coleção.

A seguir, apresento a quarta-capa do livro *Menina bonita do laço de fita*, de Ana Maria Machado, que tem o paratexto lido:



Após a leitura a coordenadora pergunta se os alunos perceberam no texto uma característica que é comum a todos os livros da coleção. A seguir, apresento a sequência interacional com essa discussão:

QUADRO 22
SEQUÊNCIA INTERACIONAL – AULA DE LIVROS

“Onde que ela foi buscar essas histórias?”

Sujeitos	Unidades de Mensagem	Espaços Interacionais
Coordenadora	<i>onde que ela foi buscar essas histórias?</i>	C-T
Levi	<i>num mundo que ela mesma imaginou</i>	A-C
Coordenadora	<i>tá falando isso?/ que ela imaginou?</i>	C-T
Alunos	<i>Não</i>	A-C
Coordenadora	<i>num mundo</i>	C-T
Clara	<i>ela foi buscar/ eu acho assim/ (são histórias/ é/ contadas por gerações e gerações/ que as pessoas contam mesmo)</i>	A-C
Coordenadora	<i>exatamente Clara/ e por quê que você/ conseguiu descobrir isso/ lá está falando/ que ela foi buscar essas histórias/ no mundo da tradição</i>	C-A C-T
Felipe	<i>Oral</i>	A-C
Coordenadora	<i>oral/ isso mesmo Felipe/ muito bem/ no mundo da tradição oral/ por isso/ que a Clara falou/ ó/ eu acho que são histórias/ que vêm sendo contadas/ em diversas gerações/ não é Clara</i>	C-T
Saulo	<i>e também</i>	A-T
Coordenadora	<i>Então/ pode falar</i>	C-T
Saulo	<i>e também está falando que não foi só esse livro que ela fez/ tem mais</i>	A-C
Coordenadora	<i>tá falando desses dez Saulo/ todos esses dez/ que fazem parte/ dessa coleção/ que ela que fez/ são livros/ que ela não criou da cabeça dela/ da imaginação dela/ provavelmente/ ela tem vários outros/ (...)/ onde ela criou a história não é Paula/ mas esses/ ela teve o carinho/ o cuidado/ a paciência/ de/ lembrar e ouvir/ escutar/ escutar quem?</i>	C-A
Alunos	<i>as pessoas</i>	A-C
Coordenadora	<i>as pessoas/ antigas/ de velhas gerações/ de velhas gerações/ que vieram contando essas histórias como a Clara falou/ igual as vovós/ igual aos vovôs/ ela citou aí não citou?/ não citou?/ por um velho contador de história/ que</i>	C-T

	<i>a gente vê que são histórias/ criadas como um barquinho de papel/ que podem ser contadas/ né?/ por pessoas antigas/ velhos contadores de história/ quem tem vovô e vovó que conta história pra ele?</i>	
Marcelo	<i>Eu</i>	A-C
Felipe	<i>tenho só vovó</i>	A-C
Coordenadora	<i>provavelmente algum deles devem conhecer/ essas histórias aí</i>	C-T
Aluna	<i>(...) (foi aquela minha tia/ professora de literatura/ ela sempre me conta/ quando eu vou na casa dela/ ela sempre me conta/ dos livros que ela tem)</i>	A-PE
Pesquisadora	<i>aí ela te contou essa história?</i>	PE-A
Clara	<i>han han</i>	A-PE
Pesquisadora	<i>you gostou Clara?</i>	PE-A
Clara	<i>han han/ eu gostaria muito de ter esse livro</i>	A-PE

Legenda: A- Aluno, P- Professora, T- Turma, C- Coordenadora, PE- Pesquisadora.

A coordenadora, ao perguntar onde a autora foi buscar as histórias da coleção *Barquinho de Papel*, suscita uma discussão sobre a escrita do texto e o fato de Ana Maria Machado ter se baseado em histórias da tradição oral. Vemos que ela é que conduziu essa discussão e percebeu a informação, chamando a atenção dos alunos. Na primeira leitura, a turma não havia identificado o que a coordenadora estava perguntando, por isso li o paratexto uma segunda vez. Após a segunda leitura é que Clara se arrisca a responder a questão dizendo: *“ela foi buscar/ eu acho assim/ são histórias/ é/ contadas por gerações e gerações/ que as pessoas contam mesmo”*. Percebemos que a menina tem um conhecimento sobre o processo de contação de histórias da tradição oral e a coordenadora completa a resposta da aluna ao dizer que a escritora não fez as histórias a partir da imaginação dela, mas *“teve o carinho/ o cuidado/ a paciência/ de/ lembrar e ouvir”* as histórias que foram contadas por pessoas mais velhas, como podem fazer os avós das crianças. Nesse momento a coordenadora, propicia o alargamento das referências culturais dos alunos, que passam a saber que as histórias literárias também podem ser escritas a partir dos contos da tradição oral.

Observa-se ainda que Clara conta que conhece o livro em questão porque sua tia possuía o hábito de contar histórias para ela e expressa a sua vontade de ter o livro, por ter gostado muito dele.

Faço a leitura de um outro texto presente na quarta-capa, a biografia do ilustrador. Discutimos o gênero biografia e a importância de os livros trazerem informações biográficas dos autores e ilustradores. A partir dessa discussão, Marcelo pergunta se uma outra editora poderia fazer um livro igual ao *Menina bonita do laço de fita*. Respondo que isso só é possível se a outra editora comprar os direitos autorais da Editora Ática. Nesse momento, a coordenadora intervém falando que é por isso que fazer a cópia do livro (xerox) não é permitido. Aproveito a oportunidade para dizer que além da perda do colorido das imagens, se a cópia for em preto e branco, perde-se a qualidade do papel, o suporte será outro, interferindo na qualidade e na leitura da obra. A coordenadora também expõe seu conhecimento e fala sobre o trabalho do escritor. A seguir apresento a sequência interacional em que a coordenadora fala sobre esse trabalho:

QUADRO 23

SEQUÊNCIA INTERACIONAL – AULA DE LIVROS

O trabalho do escritor

Sujeitos	Unidades de Mensagem	Espaços Interacionais
Coordenadora	<i>uma coisa importante/ é quando a pessoa começa/ a escrever/ e publicar/ esse é/ o trabalho desse profissional/ não é verdade/ então quando o Marcelo chega lá na papelaria/ quando a editora/ os livros são vendidos e distribuídos pras livrarias/ não é verdade/ aí o Marcelo chegou lá na livraria e/ comprou o livro/ ((pega o livro e entrega para o Edson, simulando uma situação de aquisição do livro))/ vamos supor que ele pagou por esse livro aqui/ vou dar um exemplo/ ((pega o livro da mão do aluno))/ é/ dezoito reais</i>	C-T
Saulo	<i>NU</i>	A-C
Coordenadora	<i>não/ um exemplo/ que ele pagou por esse livro aqui/ dezoito reais/ aí/ (inaudível)/ sim/ e o dinheiro que vale/ ((folheia o livro na frente dos alunos))/ a qualidade/ da história/ da ilustração/ da beleza/ do prazer que é/ adquirir um livro de literatura/ e ler/ (inaudível)/ só um pouquinho Saulo/ quando você (inaudível)/ e/ eu vou xerocar/ e não vou comprar/ eu vou lá e tiro o Xerox pra mim/ e não pago o valor/ lá na livraria/ (inaudível)/ eu vou gastar um dinheiro/ porque o Xerox colorido também é caro/ e eu vou estar burlando/ olha só/ isso é</i>	C-T

	<i>que é grave/ e não é honesto/ eu vou estar burlando/ eu vou estar praticamente/ roubando o direito do autor/ eu não vou comprar o livro/ ele tá/ ele tá trabalhando pra ter o dinheiro dele/ ele trabalha pra isso/ isso que é o trabalho dele/ e se eu chego lá pra tirar o Xerox/ ele vai ganhar alguma coisa com isso?</i>	
Alunos	<i>Não</i>	A-C
Coordenadora	<i>(inaudível) aí o dinheiro/ o dinheiro que o Marcelo comprou na livraria/ parte desse dinheiro vai ser revertido para o autor?/ vai/ sim/ então/ esse também é um fator sério/ importante/ não é?</i>	C-T

Legenda: A- Aluno, P- Professora, T- Turma, C- Coordenadora, PE- Pesquisadora.

Nessa sequência interacional, vemos que a coordenadora avança nas discussões sobre os direitos autorais valorizando o trabalho do escritor, ressaltando que ele é um profissional que sobrevive com o dinheiro que é fruto da sua profissão. Ela conduz a discussão para uma questão de mercado editorial e é interessante observar que os alunos acharam alto o valor em dinheiro que ela atribuiu ao livro, mas ela reforça que adquirir um livro de literatura é importante: “*sim/ e o dinheiro que vale/ ((folheia o livro na frente dos alunos))/ a qualidade/ da história/ da ilustração/ da beleza/ do prazer que é/ adquirir um livro de literatura/ e ler*”. A reação dos alunos diante das colocações sobre o valor do livro leva a questões sobre esse bem cultural e sua acessibilidade para alunos das camadas populares. Será que os alunos dessa turma tinham o hábito de comprar livros literários? Ou será que eles tinham acesso às obras literárias apenas na escola? Essa discussão será retomada mais à frente em outro *evento de letramento literário*, que aconteceu nesse mesmo dia.

A *aula de livros* se encerra com a minha promessa de ler o livro *Menina bonita do laço de fita* para os alunos, mas em outro momento, porque já estava na hora da biblioteca. Contudo, quando achei que realmente havia terminado a aula, uma aluna, Carla, me pergunta se ela tinha que fazer a ficha catalográfica de duas histórias que escreveu, caso fosse publicá-las. Vejamos:

QUADRO 24
SEQUÊNCIA INTERACIONAL – AULA DE LIVROS
A história de uma escritora

Sujeitos	Unidades de Mensagem	Espaços Interacionais
Carla	<i>eu já escrevi duas histórias/ (inaudível)/ eu tenho que fazer a ficha para os dois</i>	A-PE
Pesquisadora	<i>ela já fez duas histórias/ se ela quiser publicar as histórias/ ela tem que fazer a ficha?/ Carla/ não/ quem vai fazer essa ficha é a editora/ tá?/ você vai ter que procurar uma editora que queira publicar o seu livro</i>	PE-A
Coordenadora	<i>olha que espetáculo/ se eu fosse a Carla/ eu não ia me desfazer dessas histórias/ vocês estão percebendo que/ nesta sala estão surgindo artistas (inaudível)/ então a Carla/ vai guardar as histórias/ com muito carinho/ viu Carla/ põe a data lá direitinho/ porque um dia quem sabe/ a Ana Maria Machado não vai começar a aparecer/ lá dentro da salinha de aula dela/ com a professora contando a história/ falando como que é que funciona a ficha catalográfica/ vocês já imaginaram a Ana Maria Machado pequenininha?/ como aluna?/ lá sentada?/ um dia/ um dia com certeza ela foi/ não foi/ lá aluna/ foi/ foi Carla/ e olha/ eu vou trazer para vocês/ o que foi que fez a Ana Maria Machado/ se transformar em escritora/ ela que escreveu/ vou trazer/ (inaudível)/ e a Carla/ vai gostar muito de ouvir/ tá bom?</i>	C-T

Legenda: A- Aluno, P- Professora, T- Turma, C- Coordenadora, PE- Pesquisadora.

Vemos que a coordenadora valoriza a atitude da aluna em escrever histórias, orientando-a a guardá-las, pois, quem sabe, um dia, poderia se tornar uma escritora, e certamente essa atitude pode ter significado um estímulo para o futuro. Contudo, o que Carla pensou em relação aos livros que escreveu com tanto entusiasmo, querendo até colocar ficha catalográfica neles? Então, uma criança não pode ser uma escritora no presente? Seria preciso crescer para mostrar as suas histórias? Entendo que a coordenadora se referiu a um circuito de mercado, pedindo para a aluna guardar as histórias, porque um dia ela ficaria adulta, como a Ana Maria Machado, e também poderia ser escritora. Mas, na escola as crianças aprendem a ler e, também, a escrever diferentes gêneros textuais, sobretudo, os

literários. Esse momento poderia ser aproveitado para discutir e, quem sabe, propor um trabalho de produção de livros literários pelos alunos.

A partir desse diálogo a professora Elisa se lembrou de uma palestra que assistiu da escritora Regina Renó, na qual ela contava a sua história de vida até virar autora de livros literários. O depoimento da aluna Carla sobre as histórias que escreveu, o valor que a coordenadora atribuiu a essa atitude da aluna e a lembrança da história de vida da autora Regina Renó aproximam os alunos dos escritores de literatura, desmistificando essa profissão. Afinal, eles percebem os autores literários como pessoas que também foram alunos um dia e podem ter vivido experiências parecidas com as que estavam vivendo.

A *Aula de Livros* foi uma das oportunidades que os alunos tiveram de conhecerem esse suporte literário e alguns processos da sua produção. O conhecimento sobre livros e autores é importante para a formação do leitor de literatura. Afinal, são esses conhecimentos que ajudam um leitor a escolher um livro, definem o grau de atenção que dará a ele, além de contribuir para a elaboração de hipóteses sobre o prazer que ele poderá proporcionar. Para um leitor experiente, o nome do autor e da editora, a capa, as ilustrações e os paratextos fazem toda diferença no momento de escolha de uma obra literária (HUNT, 2010).

Conforme observamos na Figura 6f – Mapa de Eventos (15/04/2008), apresentado anteriormente, o evento *Momento Biblioteca*, que aconteceu após a *Aula de Livros*, constituiu-se por subeventos que ocorreram no espaço da sala de aula e no espaço da biblioteca. Durante esse evento, os alunos se dirigiam para a biblioteca em pequenos grupos. Enquanto isso, a professora passou atividades, relembrou os assuntos tratados na *Aula de Livros* e deu orientações sobre a escolha de livros na biblioteca. Na data em questão, Elisa elaborou um texto para registrar essa *Aula de Livros*. O registro da aula foi passado no quadro de giz e copiado pelos alunos no caderno de português, vejamos:

Português³⁸

- Conhecendo e aprendendo mais sobre as capas, fichas catalográficas, biografias de autores e ilustradores de alguns livros como: *Menina bonita do laço de fita* de Ana Maria Machado.

Data: 15/04/2008

³⁸ Essa atividade já foi apresentada no capítulo 3.

Além disso, a professora passou no quadro de giz, como Para Casa, uma atividade em que os alunos teriam que localizar no livro emprestado da biblioteca e registrar no caderno as seguintes informações: o nome do autor e do ilustrador e também algumas informações sobre eles. A seguir apresento a atividade:

Para Casa

- 2- Com o livro que você pegou emprestado na biblioteca, localize: o nome do autor e do ilustrador e também algumas informações sobre eles e registre no caderno.

Data: 15/04/2008

Nesse dia eu não acompanhei os alunos à biblioteca e, na sala de aula, observei os comentários feitos e as discussões realizadas, sobretudo, sobre a escolha de livros feita no acervo da biblioteca. Percebi que os alunos começaram a demonstrar um maior interesse sobre as questões discutidas na *Aula de Livros*, assim como a professora deu algumas orientações que foram alimentadas pela discussão realizada. Vejamos uma sequência interacional em que a professora discute com os alunos os critérios de escolha utilizados para os livros literários:

QUADRO 25
SEQUÊNCIA INTERACIONAL – MOMENTO BIBLIOTECA
Critérios de escolha

Sujeitos	Unidades de Mensagem	Espaços Interacionais
Professora	<i>um dia eu tava até conversando com a Paula/ sobre a questão da escolha/ como vocês vão lá e pegam os livros/ porque olha/ eu já estou querendo um retorno disso/ eu tô pegando um livro que eu ouvi falar/ que eu guardei na minha memória/ ah eu tô pegando um livro que é sobre a Ana Maria Machado/ que eu ouvi o nome dessa autora/ interessei em saber como que ela escreve em outros livros/ (inaudível)/ ah eu já peguei um livro de uma autora bem desconhecida por mim/ procurei saber se tem informações sobre ela/ na capa/ na frente/ por isso que eu peguei?/ (inaudível) lá da Clara/ Juselda/ que eu nunca nem ouvi falar nessa escritora/ então/ psiu/ peguei um</i>	P-A

	<p><i>livro que eu achei que vai ser legal/ e sempre/ a gente tem que chamar a atenção/ (a professora fala da filha)/ a primeira coisa que eu pergunto/ é isso/ é como que você escolheu esse livro/ por causa do título/ pela ilustração da capa/ outro dia ela chegou com um livro/ que com certeza vocês já leram/ é</i></p> <p>Ora fada ora bruxa/ Onde tem bruxa tem fada/ do Bartolomeu Campos de Queirós/ aí eu pergunto pra ela assim/ foi por causa do autor/ ah ela falou comigo</p>	
Daniel	((mostra um livro para a professora, que tem o conto de Bartolomeu Campos de Queirós, então a professora confirma o título))	A-P
Professora	<p><i>ah onde tem bruxa tem fada/ é esse conto aqui/ ó/ que é o do Bartolomeu/ que a minha filha pegou ontem/ ó/ tem/ conto do Bartolomeu/ (...)/ tem até/ nesse livro do/ Daniel/ é um livro/ difícil/ porque/ (inaudível)/ é um livro mais grosso/ porque tem vários contos/ então eu pedi pro Daniel/ porque ele não vai dar conta de ler todos os contos até a semana que vem/ ele vai escolher um ou dois pra ele ler/ apreciar bem a leitura/ e a semana que vem/ nada impede do Daniel/ renovar e pegar o livro novamente/ não é Daniel/ porque ele não vai lê/ só simplesmente assim ó ((imita uma leitura rápida))/ (inaudível)/ isso é uma boa leitura?</i></p>	P-T
Alunos	Não	A-P
Professora	<p><i>não/ psiu/ não foi o que eu falei com a Carine? quando ela pegou o Menino Maluquinho/ que é um livro mais grosso/ eu não vou simplesmente folhear e ler/ psiu/ ler a primeira página/ ler uma página do meio/ ler a última página / e assim/ adianta eu pegar um livro mais grosso com essa intenção?/ não/ então é bom vocês (inaudível) renovar/ não é verdade?/ então/ aí eu perguntei pra ela/ por quê que você pegou esse livro do Bartolomeu?/ ela falou comigo assim/ por causa desse resumo/ eu li e interessei/ e por causa da ilustração da capa/ então como que chamou a atenção/ primeiro ela foi observar/ se tinha/ resumo/ tinha/ leu se interessou e queria mais detalhes/ o resumo não te indica né?/ o resumo/ é uma coisa/ pequena/ e também a ilustração da capa/ ela achou muito interessante a ilustração/ e não era uma coisa assim/ certinha não/ era uma coisa/ assim (a professora faz gestos)/ então onde tem fada</i></p>	P-T

	<i>tem bruxa/ era um desenho diferente/ ela gosta de ilustrações desse estilo/ de ilustradores diferentes/ os traços diferentes/ isso chamou a atenção dela/ então isso que eu quero que chame a atenção de vocês/ também/ é o autor/ é a capa/ é o resumo/ é por causa do autor ser desconhecido/</i>	
Saulo	<i>ô tia a gente não pode pegar o livro (inaudível)/</i>	A-P
Professora	<i>ah tava lá na mesa/ isso que a gente não quer/ tava lá na mesa e viu/ a gente quer que pega um livro assim/ não/ é por causa do título que a coordenadora (inaudível)/ tem vários motivos/ pra gente escolher um livro</i>	P-T

Legenda: A- Aluno, P- Professora, T- Turma.

A professora inicia a discussão falando que os alunos deverão começar a explicitar os critérios que utilizam para escolher um livro na biblioteca, mas é ela quem aponta uma lista de critérios que considera importantes para um leitor de literatura: escolher um livro sobre o qual ouviu falar e guardou o nome na cabeça; escolher o livro de uma autora que já conhece e por isso desejou ler outros livros dela para ver como são as diferentes histórias que escreveu; escolher o livro de uma autora desconhecida; escolher um livro que tem o resumo interessante e uma capa que chama a atenção. Todos esses critérios são reforçados por Elisa através de um exemplo de escolha de livro literário vivenciado por sua filha, os critérios que a menina utilizou são citados e acabam servindo de modelo para os alunos.

Observamos que quando a professora cita o título do livro escolhido pela filha, *Onde tem bruxa tem fada*, de Bartolomeu Campos de Queirós, Daniel levanta e mostra que o livro que pegou na biblioteca, uma coletânea de contos, tem essa história. Elisa fala para a turma que o livro escolhido pelo aluno é grande e, provavelmente, ele não conseguiria fazer a leitura dele todo em apenas uma semana, por isso orienta o aluno a fazer a renovação do livro na biblioteca. Vemos que ela critica a atitude de alunos que pegam livro só porque é grande, mas não conseguem ler tudo, fazendo uma leitura inadequada que é rápida, lê somente a primeira página, a do meio e a última. Uma outra crítica que Elisa faz relaciona-se à escolha apenas dos livros colocados pelas bibliotecárias em cima das mesas, ressaltando que os alunos devem escolher entre aqueles livros que estão nas prateleiras.

No capítulo quatro, quando discuto os *eventos de letramento literário*, *Momento Biblioteca*, percebi que em um período do semestre, especificamente no início do mês de maio, os livros não estavam sendo colocados em cima das mesas. Segundo as bibliotecárias me informaram, alunos do quarto e do quinto anos do Ensino Fundamental não queriam mais pegar os livros que estavam em cima da mesa e preferiam procurar nas estantes. Pode-se interpretar que as atitudes dos alunos mudaram porque a professora Elisa deixou claro que eles precisavam ter critérios de escolha bem definidos, que de fato os orientassem quando estivessem diante do acervo da biblioteca e não queria que eles pegassem apenas os livros que estavam em cima das mesas.

É importante lembrar que nos dois primeiros *Momento Biblioteca* que apresentei no capítulo quatro a professora passou atividades para serem feitas a partir dos livros literários e algumas crianças começaram a mostrar desinteresse por livros grandes: eles preferiam livros pequenos e não demonstravam ter outros critérios de escolha. Entretanto, é possível perceber que as demandas da professora em relação à escolha de livros e à leitura literária começaram a mudar, exigindo dos alunos uma outra postura diante do acervo da biblioteca. Além disso, as experiências de leitura do texto literário vivenciadas na sala de aula despertaram o interesse da turma pela literatura.

No início, antes de começar a *Aula de Livros*, a professora também fez algumas orientações sobre a escolha de livros e falou explicitamente que as crianças deveriam escolher livros que ficavam nas estantes.

QUADRO 26

SEQUÊNCIA INTERACIONAL – MOMENTO BIBLIOTECA

Orientando a escolha de livros literários na biblioteca

Sujeitos	Unidades de Mensagem	Espaços Interacionais
Professora	<i>nós vamos ler novamente/ os nomes que a coordenadora trouxe/ sugerindo livros que vocês podem pegar na biblioteca/ que hoje não é dia de descer?</i>	P-T
Alunos	<i>Éééé</i>	A-P
Professora	<i>então tem livros aí muito bacana/ tem gente/ dessa fila aqui ó/ (inaudível) alguns nomes ali/ não foi?/ então desce com o nome na</i>	P-T

	<i>cabecinha/ (inaudível)/ pois é/ aí hoje</i>	
Sandro	<i>((vai à frente e conversa com a professora))</i>	A-P
Professora	<i>então/ é/ guarda na cabecinha/ pelo menos dois nomes/ que acha que a leitura do livro vai ser bacana/ porque quando chegar lá/ se não encontrar eles na mesa/ a Simone não coloca os livros nas mesas/ se você não encontrar um dos nomes/ que a gente vai ler novamente (inaudível)/ pede pra Simone/ Simone eu gostaria de ler aquele livrinho tal/ do autor tal/ você pode me ajudar a localizar/ combinado?/ então nós vamos fazer isso/ porque eu sei que ela coloca os livros nas mesas/ mas vocês podem escolher nas estantes também/ então a gente vai ler de novo os nomes/ aí vocês vão pedir ela/ por exemplo aqui/ ((levanta e vai até o mural da sala de aula))</i>	P-T
Carla	<i>(inaudível)</i>	A-P
Professora	<i>Isso/ olha / a Carla (inaudível)/ a Carla está falando que esse (inaudível)/ terminou de ler ele todo?/</i>	P-T P-A
Carla	<i>(inaudível)</i>	A-P
	<i>esse livro não estava na mesa/ aí a Carla pediu ela/ e ela pegou na estante para a Carla/ então olha aqui/ presta atenção aqui/ sobre poesia e teatro/ tem que estar prestando atenção aqui/ o nome que você achar interessante/ o autor/ às vezes já leu um livro de um autor/ gostou do estilo que ela escreve/ e quer ler outros/ para vocês descerem/ guardado pelo menos uns dois nomes na cabecinha ((lê todos os títulos de livros literários e o nome dos seus autores que estão escritos no mural))</i>	P-T

Legenda: A- Aluno, P- Professora, T- Turma.

Vemos que Elisa orienta os alunos a pedirem ajuda à bibliotecária Simone, caso o livro que queiram pegar não estivesse nas mesas. Além disso, pede para eles lerem os títulos que foram afixados pela coordenadora no mural da sala de aula e memorizarem pelo menos dois que desejassem ler. Os alunos tinham muita dificuldade para encontrar os livros nas prateleiras da biblioteca. Acredito que não tinham conhecimento sobre a forma como os livros eram organizados. Essa informação pareceu importante por orientar o leitor diante de um acervo grande e com opções tão variadas.

Muitos alunos, ao voltarem da biblioteca, mostraram o livro escolhido para a professora e ela analisava a obra, conversava com o aluno sobre a sua escolha e

alguns livros ela mostrava para a turma. Um grupo de alunos não conseguiu fazer o empréstimo porque estava devendo livros à biblioteca e, por esse motivo, só podiam pegar o livro se pagassem a multa por atraso na devolução. A professora conversou com toda a turma sobre essa questão, pedindo aos alunos responsabilidade e compromisso com as regras da biblioteca. Aproveitou ainda para lembrar-lhes que não ia emprestar os livros da biblioteca da sala de aula, porque na biblioteca da escola havia livros que eram mais apropriados para a idade deles. Vejamos:

QUADRO 27
SEQUÊNCIA INTERACIONAL – MOMENTO BIBLIOTECA
Avaliando livros literários

Sujeitos	Unidades de Mensagem	Espaços Interacionais
Professora	<i>Marcelo por quê que você não pode pegar livro hoje?</i>	P-A
Marcelo	(inaudível)	A-P
Professora	<i>então vocês vão combinar com a mamãe/ uma forma da gente tá pagando/ porque devido a isso/ o quê que eu falei aqui na sala que eu não ia fazer mais?</i>	P-T
Alunos	<i>emprestar livro</i>	A-P
Professora	<i>emprestar os meus livros/ por dois motivos/ tem gente que tá acomodando/ nunca ele pode pegar/ e outro motivo/ os livros que nós temos/ não são livros/ são livros bacanas?/ são/ eu acho que todo livro nos ensina alguma coisa/ então eu seria injusta de falar/ ((vai até o armário escolher um livro para dar um exemplo))/ ah esse livro é/ não vai acrescentar nada importante se o leitor ler/ por exemplo/ (inaudível)/ ((pega um livro de dimensões pequenas para apresentar como modelo do que ela vai dizer para os alunos))/ aqui ó/ eu seria injusta/ de falar assim/ ((mostra o livro para os alunos))/ ah/ o livro/ Um passeio num sítio/ da Marlei de Carneiro de Oliveira/ é ruim/ não vai acrescentar nada/ eu nunca poderia fazer isso/ só que ele/ comparado/ me empresta aqui Samira</i>	P-T
Samira	<i>o quê?</i>	A-P
Professora	<i>o seu livro que você pegou agora/ ele comparado a este livro aqui/ ((mostra o livro O</i>	P-T

	<p>menino e a princesa pum para os alunos))/ O menino e a princesa pum/ <i>observando/ levando em consideração a idade de vocês/ já têm 9 anos/ a série em que vocês estudam/ não é verdade/ esse livro aqui ((mostra novamente o livro O menino e a princesa pum para os alunos))/ vai propiciar/ o quê que é propiciar?/ quem sabe?/ fazer com que vocês aprendem/ refletir/ dá a oportunidade de vocês/ espera aí/ Rafael/ vai dar a oportunidade/ de vocês aprenderem muito mais/ porque esse livrinho aqui ((coloca o livro O menino e a princesa pum em cima da carteira de um aluno e fica com o pequenininho na mão, folheia-o e mostra para a turma))/ eu nem preciso levar pra casa pra mim ler/ com um minuto eu vou ler/ é uma leitura mais fácil/ tem mais ilustrações/ então/ claro que ele também/ por exemplo/ quando vocês estavam lá/ seis aninhos/ sete aninhos/ (inaudível)/ traziam muitas informações novas para vocês também/ com certeza que foi muito importante ler esse livrinho em uma época da vida/ só/ (...)/ só/ que nessa época agora/ que já são/ leitores/ já sabem ler/ (inaudível)/ estão em busca de coisas novas/ qual que vai acrescentar mais coisas para vocês?</i></p>	
--	---	--

Legenda: A- Aluno, P- Professora, T- Turma.

Elisa expõe dois motivos para não emprestar os livros que ficam na sala de aula: primeiro, estava causando uma acomodação, ou seja, os alunos que deviam livros à biblioteca não se preocupavam em devolvê-los e pagar a multa, porque sabiam que poderiam levar para casa os livros da sala de aula, para simplesmente ler ou para ler e fazer o Para Casa; segundo, considerava que os livros da sala de aula eram para leitores mais novos.

Os alunos que não conseguiram fazer o empréstimo demonstraram preocupação porque tinham que fazer o Para Casa com atividades do livro da biblioteca. Esse problema dos alunos era resolvido quando a professora emprestava os livros da sala de aula, mas ela decidiu não fazer mais isso. Para resolver tal questão, Elisa sugeriu a leitura de algum livro que tivessem em casa para fazer a atividade. Entretanto, um aluno contou que não tinha nenhum livro de literatura em casa e a professora se espantou com essa informação. Diante disso, penso que

Elisa não conhecia muito a realidade dos seus alunos, não sabia o que eles liam fora da escola e que tipo de material escrito tinham em casa.

A professora percebeu que a única forma de resolver o problema era pedindo para que os alunos devolvessem o livro da biblioteca no dia seguinte e pagassem a multa. Ela também iria conversar com a bibliotecária, pedindo para que fosse permitido a seus alunos fazer o empréstimo no dia em que não era o reservado para irem à biblioteca. Nesse momento, Elisa demanda da turma responsabilidade e compromisso com as regras da biblioteca. As crianças tinham a oportunidade de ler pelo menos um livro literário por semana, mas para isso tinham que devolver ou renovar a obra na data marcada. Observo que eles não se sentiam realmente punidos por não poderem pegar livros, sobretudo, quando se preocupavam apenas com o cumprimento das tarefas escolares. Nesse caso, qualquer livro servia, inclusive os da biblioteca da sala de aula. Por essas razões, acredito que o segundo motivo apresentado pela professora (os livros da sala de aula eram para leitores mais novos) fez mais sentido para a turma, tanto que muitos alunos devolveram o livro que deviam e pagaram a multa.

Para explicar o segundo motivo de não fazer o empréstimo dos livros da sala de aula, a professora avaliou dois livros literários, explicitando as características dos livros que a sua turma precisava ler. Vemos que ela pega no armário o livro *Um passeio num sítio*, de Marlei de Carneiro de Oliveira, que possuía dimensões pequenas e era de fácil leitura por ter mais ilustrações do que texto. Por isso, os alunos nem precisariam levá-lo para casa, pois o leriam em “um minuto”. Elisa ressalta que quando as crianças eram mais novas, tinham 6 e 7 anos, o livro trazia “*muitas informações novas (...)/ com certeza que foi muito importante ler esse livrinho em uma época da vida*”. Já o livro *O menino e a princesa pum*, de Fernando Lebeis, que pertence ao acervo da biblioteca e foi escolhido por uma aluna, que viu o seu título indicado no mural da sala de aula (Anexo 5), segundo a professora, iria propiciar a oportunidade de os alunos “aprenderem muito mais”. Afinal, eles já eram leitores e estavam em busca de coisas novas.

Avaliar um livro de acordo com a faixa etária do destinatário era um procedimento recorrente na escola. Geralmente, eles consideravam que os livros que tinham muita imagem e pouco texto eram para os alunos que estavam aprendendo a ler e escrever, ou seja, as crianças do primeiro ciclo que tinham em média seis, sete e oito anos. Percebemos uma valorização do texto verbal e uma

desvalorização do texto visual, como se este último também não exigisse uma leitura e não apresentasse certa complexidade. O desenvolvimento de um projeto com os livros do escritor e ilustrador Cláudio Martins não garantiu momentos de estudo das imagens nos livros literários e da relação que elas estabelecem com o texto. Nesta turma, valorizava-se a construção de sentido, sobretudo a partir do texto verbal, e as ilustrações ocupavam um lugar secundário. O *Projeto Cláudio Martins* oportunizou o acesso aos livros e despertou nos alunos o desejo pela leitura, mas não significou um estudo sistemático do que Azevedo (2005) chamou de plano da estrutura do livro ilustrado, composto pelo texto, ilustração e projeto gráfico.

Na biblioteca os livros eram organizados nas prateleiras de acordo com a faixa etária. Essa organização quase impediu que uma aluna pegasse um livro indicado no mural da sala de aula. Vejamos:

QUADRO 28
SEQUÊNCIA INTERACIONAL – MOMENTO BIBLIOTECA
Recebendo o livro desejado

Sujeitos	Unidades de Mensagem	Espaços Interacionais
Coordenadora	<i>a biblioteca da nossa escola/ ela tá com um acervo/ presta atenção/ ela tá com um acervo/ (inaudível)/ MARAVILHOSO/ nós recebemos/ um monte de livro/ tem cada um mais bonito que o outro/ com as capas lindas/ a qualidade do papel/ só autores famosos e renomados/ e ganhadores de prêmios por esse Brasil afora/ todos que escreveram histórias/ pensando em vocês/ pensando nas crianças/ e como a Elisa tá falando/ vocês não podem perder a oportunidade de ler esses livros/ a Vanessa ficou lá embaixo/ um tempão esperando/ porque ela queria ler este ((mostra o livro que a Vanessa queria ler para toda a turma))</i>	P-A
Professora	<i>a Laura também/ A árvore que pensava</i>	P-C
Coordenadora	<i>a Vanessa e a Laura/ e só agora que elas subiram/ que nós encontramos/ então eu vim trazer para você Vanessa/ se você quiser trocar/ tá aqui/ ou você/ ou a Laura/ mas eu me lembro que você procurou primeiro e depois ela/ não foi?/ aí se não quiser a gente entrega pra outra criança/ depois a gente troca/ (inaudível)/ na verdade/ esse autor está</i>	P-T

	<i>lá indicado pras crianças maiores/ mas nós demos uma olhada no livro aqui/ não tem nada que impeça/ nada que você não possa/ ler/ e se encantar com ele/ você ficou tão desejosa de ler/ então eu trouxe pra você/ tá/ se você quiser trocar/ (inaudível)</i>	
Professora	<i>eu não conhecia/ Paula também não/ que a gente ver/ o quê que tinha nesse livro/ pra ela escolher</i>	A-P
Coordenadora	<i>Não/ na verdade/ a indicação aqui/ está para os meninos/ de onze/ doze anos/ mas não tem problema/ e ela ficou mesmo encantada</i>	P-T
Professora	<i>ô coordenadora/ porque ele tá sugerido lá na lista de contos</i>	
Coordenadora	<i>((vai até a mural para conferir a lista de sugestões de livros que ela tinha afixado e que estava sendo consultada pelos alunos)) e a Flávia fez uma confusão/ e eu passei a confusão pra vocês/ então eu peço desculpas/ contos são mesmos/ ela disse assim que são/ só estes que estão aqui marcados com marcador/ ó/ contos/ aqui onde ela escreveu poesia e teatro/ ó/ outro gênero/ aqui onde ela escreveu/ meio ambiente e natureza/ esses livros tratam desse assunto/ dessa temática/ (inaudível)/ então contos estão aqui/ aqui só tem alguns listados/ mas na biblioteca/ tem mais de quinhentos contos/ são desse gênero/ tem conto/ tem poesia/ tem novela/ ok?/ histórias/ tem histórias/ eu quero uma novela/ e vocês podem escolher o que vocês quiserem/ aquilo ali é só/ sugestão</i>	

Legenda: A- Aluno, P- Professora, T- Turma, C- Coordenadora.

Vemos no início dessa sequência interacional que a coordenadora fala para os alunos sobre o acervo da biblioteca, que estava sendo ampliado porque livros novos estavam chegando. Ela valoriza os livros ao dizer que tinha *“um mais bonito que o outro/ com as capas lindas/ a qualidade do papel/ só autores famosos e renomados/ e ganhadores de prêmios por esse Brasil afora/ todos que escreveram histórias/ pensando em vocês/ pensando nas crianças”*. A coordenadora faz esse elogio ao acervo da biblioteca porque ao chegar na sala de aula a professora contou que alguns alunos estavam devendo livros e nunca podiam fazer o empréstimo. Por essa razão, vemos que a coordenadora destaca a fala da professora: *“vocês não podem perder a oportunidade de ler esses livros”*. É importante perceber que ela

também lista os aspectos das obras que considera de qualidade. Todos esses aspectos também foram discutidos na *Aula de Livros*.

A coordenadora acompanhou os alunos da professora Elisa enquanto estavam na biblioteca. Nessa sequência interacional podemos ver que ela foi à sala de aula para levar o livro *A árvore que pensava*, de Oswaldo França Júnior, para a aluna Vanessa, que ficou muito interessada em pegar o livro, mas não o tinha encontrado nas prateleiras, porque estava naquelas de livros indicados para alunos maiores. Vanessa se interessou em pegar esse livro porque o seu título estava sendo indicado na lista afixada na sala de aula. Essa situação nos mostra como a idade era um critério para avaliar e categorizar livros na escola. Reproduzo, novamente, o trecho em que a coordenadora explica que o livro poderia ser lido por crianças de nove anos:

COORDENADORA: na verdade/ esse autor está lá indicado pras crianças maiores/ mas nós demos uma olhada no livro aqui/ não tem nada que impeça/ nada que você não possa/ ler/ e se encantar com ele/ você ficou tão desejosa de ler/ então eu trouxe pra você/ tá/ se você quiser trocar.

As bibliotecárias e as coordenadoras avaliaram o livro e perceberam que não existia nada que fosse inadequado para crianças de nove anos. Mas que critérios utilizaram para fazer essa avaliação: é por que o livro possui imagens (ele é ilustrado por Ângela Lago)? O conteúdo não era impróprio para uma criança de nove anos? Não fiz essas perguntas para a coordenadora, por isso é possível apenas levantar hipóteses sobre essa avaliação. Imagino que o tamanho do livro e o seu conteúdo foram determinantes para considerarem-no apropriado a uma aluna de nove anos.

A atitude da coordenadora ao levar o livro para Vanessa ler deve ser destacada. Afinal, ela demonstrou interesse pelas escolhas dos alunos e, mais do que isso, valorizou o desejo da aluna em ler um livro literário. A aluna havia pegado outro livro, por isso a coordenadora deixa explícito que ela só iria trocar o livro se quisesse.

A coordenadora também fala sobre a lista de indicação de livros literários colada no mural da sala de aula. Conforme já mencionado neste texto, essa lista foi apresentada aos alunos em dia anterior ao da aula em questão, após a coordenadora ter trabalhado a estrutura do conto com os alunos. Percebe-se, através da fala da coordenadora, que foi uma bibliotecária, Flávia, que fez a lista.

Inicialmente, a coordenadora havia dito que todos os livros eram de contos, mas o Anexo 5 mostra que os livros foram agrupados nas seguintes categorias: contos; poesia e teatro; meio ambiente – natureza; cultura afro-brasileira e folclore geral. Observando apenas os nomes dessas categorias, vemos que apenas um grupo de livros era de contos; o segundo grupo era de poesia e teatro e os outros poderiam ser contos, mas como estavam agrupados de acordo com a temática, apenas pelo título e o nome do autor não era possível identificar o gênero literário. Por essas razões, a coordenadora diz que a bibliotecária “fez uma confusão” e ela passou “a confusão para os alunos”. Acredito que a coordenadora pediu para Flávia fazer a lista de alguns contos que fazem parte do acervo da biblioteca, e ela acabou incluindo outros gêneros e critérios temáticos e a coordenadora não conferiu antes de passar para os alunos.

A coordenadora mostra a lista de contos (os títulos marcados com marcador de texto), a de poesia e teatro e a dos outros títulos que foram agrupados por assunto. Termina sua fala ressaltando que a lista é apenas sugestão, porque na biblioteca tinha muito mais contos, poesia, novela. Novamente, aproveita a oportunidade para valorizar o acervo da biblioteca da escola para os alunos.

É importante refletir sobre o significado que tem a indicação de uma lista de títulos e autores de obras literárias para a turma da professora Elisa. Conforme podemos ver no Anexo 5 essa lista não trazia a capa dos livros e a sinopse da história. A professora e a coordenadora não conheciam os livros, a lista foi produzida pela auxiliar de biblioteca, mas também não é possível saber o quanto essa profissional conhecia esses livros. Diante da lista, os alunos poderiam escolher títulos que achassem interessantes, autores que já conheciam cujos livros queriam ler mais, ou até mesmo, escolher um livro indicado por alguém. Tais aspectos, a princípio, me levaram a pensar que a indicação de apenas títulos e autores literários não era suficiente para que os alunos fizessem escolhas motivadas das obras que queriam ler. No entanto, é preciso avaliar, de forma mais ampla, o contexto estudado.

Quando os alunos começaram a ir à biblioteca para escolher livros literários, percebi que não tinham muitos critérios para fazer a escolha, tanto que identifiquei basicamente dois: livros pequenos, porque seria lido para uma pessoa responsável avaliar a leitura oral, ou porque seria mais fácil fazer a atividade de leitura proposta pela professora; livros maiores, pois assim mostrariam que tinham

atitudes leitoras adequadas para a idade que possuíam e essa era uma expectativa, sobretudo, da professora. Os alunos começaram a apresentar escolhas com a utilização de alguns critérios, a partir das atividades e discussões que aconteceram na sala de aula, como por exemplo: *Projeto Cláudio Martins*, que possibilitou, principalmente, o acesso a um acervo pré-selecionado e despertou o desejo nos alunos pelas obras; acervo do PNBE 2005, esse era representativo do universo literário, pois tinha obras consideradas legítimas, característica muito ressaltada na sala de aula; *Aula de Livros*, esse foi um momento de reflexão sobre o objeto livro através da apresentação e discussão sobre as suas características e o processo de produção, destacando elementos que deveriam ser observados durante a escolha; *Projeto Contos*, seu desenvolvimento foi através da parceria entre professora e coordenadora e a indicação da lista de obras literárias foi uma das suas primeiras ações.

Acredito que, para a turma da professora Elisa, era significativo procurar um livro por achar o título interessante, ou por conhecer o autor ou desejá-lo conhecer, principalmente porque existia na turma uma troca de experiências de leitura: um aluno indicava para o colega livros de que gostou. No dia em que aconteceu a *Aula de Livros*, as obras já começaram a circular na sala de aula e algumas foram, inclusive, apresentadas pela professora e pela coordenadora (*O menino e a princesa pum*, de Fernando Lebeis, e *A árvore que pensava*, de Oswaldo França Júnior).

Na turma da professora Elisa chamou atenção os momentos de acesso ao livro literário, o processo de escolha desses livros e o trabalho de mediação que a professora e a coordenadora realizaram. Todos esses aspectos estiveram presentes no *Projeto Contos* (como vimos começou no primeiro semestre e foi finalizado no final do segundo semestre), que passarei a apresentar neste texto. A partir desse projeto, as características do gênero conto foram estudadas, a professora leu contos para seus alunos, eles escolheram contos no acervo da biblioteca, fizeram a leitura individual na sala de aula e/ou fora do espaço escolar e, por último, apresentaram um seminário e escreveram uma carta para um amigo falando sobre a experiência vivenciada a partir do projeto.

No segundo semestre de 2008, ao retornar à escola no intuito de dar continuidade à coleta de dados, Elisa propôs que eu não assistisse a todas as aulas como fazia no primeiro semestre. Ela argumentou que, como a minha pesquisa era

sobre a formação do leitor de literatura, eu não precisava ir todos os dias porque acabava assistindo às aulas de outras disciplinas nas quais a literatura não era trabalhada. A professora me contou que ainda estava sendo desenvolvido na turma o projeto sobre contos e que ela queria que eu assistisse apenas às aulas em que ele acontecia. Portanto, quando retomei a observação, os alunos já tinham lido alguns contos e fizeram, também, o estudo sobre a estrutura textual desse gênero literário.

Ao todo, assisti a sete aulas, que estão registradas no Quadro 29:

QUADRO 29

Gêneros Literários – Segundo Semestre/2008

Data	Texto Literário	Disciplina	Suporte	Gênero	Atividades
24/10 sexta- feira	Um apólogo – Machado de Assis	Português	Retroprojektor	Conto	- Leitura silenciosa e oral (aluno, professor e coordenadora); - Discussão oral ou conversa.
31/10 sexta- feira	Gavetas – Jonas Ribeiro/ Dimensão	Português (Hora do Conto)	Livro	Conto	- Leitura silenciosa e oral (aluno e professor); - Discussão oral ou conversa; - Ilustração.
03/11 segund a-feira	Diversos – Literatura em minha casa	Português (Hora do Conto)	Livro	Contos	- Leitura silenciosa (aluno).
14/11 sexta- feira	Menino de ouro, menina de prata – GARCIA, Walkiria; GARCIA, Osório. Baú do professor para 9 e 10 anos: histórias e oficinas pedagógicas. Belo Horizonte: Editora FAPI, 2007.	Português (Hora do Conto)	Contando histórias	Conto	- Contando histórias; - Interpretação.
24/11 segund a-feira	A incapacidade de ser verdadeiro – Carlos Drummond de Andrade.	Português	Teatro	Contos	Apresentação da história.

	Um apólogo – Machado de Assis				
28/11 sexta-feira	Diversos – Literatura em minha casa	Português	Seminário	Contos	Apresentação oral (seminário).
01/12 segunda-feira	Diversos – Literatura em minha casa	Português	Seminário	Contos	- Apresentação oral (seminário); - Produção de cartas.

Conforme podemos observar, foram realizadas atividades diversificadas: a professora leu o conto *Um apólogo*, de Machado de Assis, levando os alunos a refletir sobre o vocabulário do texto, sobre a sua estrutura e os assuntos tratados na história (a coordenadora também participou dessa aula); a professora leu o livro *Gavetas*, de Jonas Ribeiro e ilustrado por Cláudio Martins, e discutiu oralmente com a turma sobre a história, ocasião em que cada aluno apresentou sua interpretação e, por último, cada um produziu uma ilustração relacionada ao texto; os alunos leram individualmente contos presentes em livros do acervo da biblioteca, cuja maioria era do *kit Literatura em minha casa*; a professora de outra turma contou a história *Menino de ouro, menina de prata*, utilizando um cenário feito de papelão como recurso; os alunos encenaram os contos *A incapacidade de ser verdadeiro*, de Carlos Drummond de Andrade, e *Um apólogo*, de Machado de Assis; por último, aconteceu o seminário de literatura, em que cada aluno tinha que apresentar um conto de que mais gostou e escrever uma carta para um amigo contando sobre essa experiência de leitura. É importante ressaltar que os alunos também levaram os livros de contos para serem lidos em casa.

No segundo semestre, percebi que a literatura não deixou de fazer parte das propostas de ensino e aprendizagem da professora Elisa, que continuou lendo histórias para os alunos (momento *Hora do Conto*). Por seu turno, os alunos continuaram escolhendo livros na biblioteca e em um pequeno acervo selecionado pela professora (livros de contos). A leitura dos livros era feita dentro da sala de aula (momento *Hora da Leitura*).

Nesta seção do capítulo, farei a análise e interpretação de sequências interacionais referentes aos dias em que aconteceram os seminários. Selecionei apresentações de três alunos para uma análise mais detalhada.

No primeiro dia do seminário a professora colocou os livros que estavam sendo lidos em cima da sua mesa para os alunos procurarem o conto que queriam apresentar. Algumas crianças não encontraram o conto preferido e tiveram que ir à biblioteca buscá-lo. Elisa tinha planejado entregar os livros para os alunos no dia anterior ao seminário para eles prepararem a apresentação em casa, mas não foi possível, por isso estava com receio de eles não estarem prontos para a apresentação. Mesmo assim, preferiu não adiar o seminário, primeiramente, porque as aulas já estavam chegando ao fim e não teria outro tempo para essa atividade; também considerou que seria interessante ver como os alunos se sairiam sem uma preparação prévia.

Na medida em que as crianças encontravam os contos de que mais gostavam, elas falavam o título e o nome do autor para a professora escrever no quadro de giz e foi estabelecida uma ordem de apresentação. Os contos escolhidos foram os seguintes:

- 1- *Mamãe trouxe um lobo para casa*, Rosa Amanda Strausz;
- 2- *Dois mais dois*, Luís Fernando Veríssimo;
- 3- *A revolta dos guarda-chuvas*, Sidómio Muralha;
- 4- *O bisavô e a dentadura*, Sylvia Orthof;
- 5- *Mudanças no galinheiro, mudam as coisas por inteiro*, Sylvia Orthof;
- 6- *Marcelo, marmelo, martelo*, Ruth Rocha;
- 7- *Tampinha*, Ângela Lago;
- 8- *Sua avó, meu bassê*, Sylvia Orthof;
- 9- *Figos da figueira*. Pedro Malasartes – Conto recontado por Ana Maria Machado (*Pedro Malasartes e outras histórias à brasileira*. Cia das Letrinhas, 2005)
- 10- *É proibido miar*, Pedro Bandeira;
- 11- *Serpente branca*. Irmãos Grimm – Jakob e Wilhelm Grimm. Tradução e adaptação de Ana Maria Machado;
- 12- *Todos os homens são iguais*. Otto Lara Resende (*Setecentos setecentos*. Volume quatro / Domingos Pellegrini Jr. [et al.]; organizador Elias José; Ilustrador Ana Raquel. 2. ed. São Paulo: FTD, 1989.);
- 13- *O dia em que eu mordi Jesus Cristo*, Ruth Rocha;
- 14- *Esta é minha casa*, Ana Maria Machado;
- 15- *O homem que espalhou o deserto*, Ignácio de Loyola Brandão;

- 16- *Os dois irmãos*. Irmãos Grimm – Jakob e Wilhelm Grimm. Tradução e adaptação de Ana Maria Machado;
- 17- *Flor, telefone, moça*, Carlos Drummond de Andrade;
- 18- *Lolo Barnabé*, Eva Furnari;
- 19- *A incapacidade de ser verdadeiro*, Carlos Drummond de Andrade;
- 20- *Bezerro sem mãe*, Raquel de Queiroz;
- 21- *A maravilhosa ponte do meu irmão*, Ana Maria Machado;
- 22- *Muito capeta*, Ângela Lago.

Começo com a apresentação do livro *Mamãe trouxe um lobo para casa*, de Rosa Amanda Strausz, feita pelo aluno Bruno.

QUADRO 30
SEQUÊNCIA INTERACIONAL – PROJETO CONTOS
Apresentação Bruno

Sujeitos	Unidades de Mensagem	Espaços Interacionais	Tema
Bruno	<i>eu li esse livro aqui que é/ Mamãe trouxe um lobo para casa/ que é muito legal/ a mãe do menino/ traz um lobo pra casa dela/ e o menino fica morrendo de medo lá</i>	A-P	resumo do conto Título e
Professora	<i>e o que mais nesse conto que chamou sua atenção?</i>	P-A	Justificativa para ter escolhido o conto
Bruno	<i>chamou minha atenção/ foi quando ele viu o lobo lá na cozinha/ ficou lá (inaudível) no sofá de medo (inaudível) (...)</i>	A-P	
Professora	<i>foi por esse motivo que você selecionou esse conto?</i>	A-P	
Bruno	<i>é não foi só por isso não/ foi porque</i>	A-P	
Professora	<i>por que mais então?</i>	P-A	
Bruno	<i>esse conto é muito bom</i>	A-P	
Professora	<i>you achou ele muito bom/ por que você achou ele muito bom?/ por que você fala assim/ esse conto é muito bom?/ e pode ter outro que você fala assim/ que só é bom?/ ou não é bom/ por que você achou ele muito bom/ a história?/ as imagens?/ o quê que te chamou atenção?</i>	P-A	
Bruno	<i>porque eu gosto de conto grande/</i>	A-P	

	<i>porque é grande tem/ é interessante esse texto/ porque você viaja nesse conto/ sabe?/ você</i>		
Professora	<i>olha/ que bacana Bruno</i>	P-A	Quantidade e de contos lidos
Bruno	<i>é interessante demais</i>	A-P	
Professora	<i>um conto menor/ você acha que não te proporciona/ uma viagem/ tão bacana</i>	P-A	
Bruno	<i>porque/ você lê ele rapidinho/ não tem nem graça</i>	A-P	
Professora	<i>essa é a opinião do Bruno/ não é verdade/ (inaudível)/ é falar o que quiser/ e os outros vão ouvir/ né Jonas?</i>	P-A	
Professora	<i>e Bruno/ quantos contos você leu até hoje?</i>	P-A	
Bruno	<i>qual?</i>	A-P	
Professora	<i>quantos contos?</i>	P-A	
Bruno	<i>Doze</i>	A-P	
Professora	<i>doze/ dos doze/ você selecionou esse/ você já tinha lido outros contos dessa autora/ da Rosa Amanda/ ou esse é o primeiro conto</i>	P-A	
Bruno	<i>eu acho que não/ porque (inaudível)</i>	P-A	Aprendizado a partir do projeto
Professora	<i>e o que mais você quer falar?/ o que você aprendeu? (inaudível)/ desses doze contos?/ ou o que você pretende fazer mais?</i>	P-A	
Bruno	<i>eu pretendo ler mais contos</i>	A-P	
Professora	<i>você pretende ler mais contos?</i>	P-A	
Bruno	<i>porque essa essa/ matéria (inaudível)/ você lê contos para apresentar/ aí e o primeiro conto que eu já li/ eu já gostei/ foi muito bom/ eu peguei o livro que era da Mônica de historinhas/ eu achei bom/ porque eu quis ler muito mais</i>	A-P	
Professora	<i>que bacana Bruno/ e eu fico muito feliz/ porque no primeiro momento/ do Cláudio Martins/ você não teve tanta oportunidade de ler/ não é verdade?/ e nesse você já se mostrou muito mais envolvido/ olha você já leu doze contos</i>	P-A	Avaliando o aluno
Bruno	<i>eu li doze</i>	A-P	lidos / Prep / aração
Professora	<i>por que são só doze?</i>	P-A	
Bruno	<i>como eu te falei eu gosto de</i>	A-P	

	<i>contos/ grandes/ eu gosto de contos grandes</i>		
Professora	<i>contos grandes/ ainda tem esse detalhe são contos maiores/ então requer mais tempo/ às vezes a gente lê mais de uma vez o mesmo conto/ não é verdade/ e você se preparou antes na sua casa/ como que foi?</i>	P-A	
Bruno	<i>Não</i>	A-P	
Professora	<i> você leu/ e já ficou com esse conto na cabeça/ e com esse desejo de falar para os meninos sobre esse conto/ e tem um pouquinho dessa autora também?/ ou não?/ você gostaria de falar sobre essa autora?</i>	P-A	Biografia da autora
Bruno	<i>não essa autora eu/ eu conheci ela agora/ (inaudível)</i>	A-P	
Professora	<i>não tem falando nada sobre ela não?</i>	P-A	
Bruno	<i>Não</i>	A-P	
Professora	<i>e quer falar mais alguma coisa sobre o conto?</i>	P-A	
Bruno	<i>não</i>	A-P	
Professora	<i>então olha/ parabéns pela sua apresentação/ pelo seu envolvimento/ viu Bruno/ senti tudo isso/ e que você leva pra sua vida/ esse desejo de ler/ e ter cada vez mais conhecimento/ tá</i>	P-A	Avaliando o aluno

Legenda: A- Aluno, P- Professora, T- Turma.

Analisando as transcrições de todas as apresentações no seminário, percebi que elas se constituíram de perguntas e respostas, ou seja, a professora perguntava e os alunos respondiam. Elisa fez, praticamente, as mesmas perguntas para todos os alunos e a análise permitiu que as agrupassem nos seguintes grupos temáticos: título e resumo do conto; justificativa para a escolha do conto; quantidade de contos lidos; aprendizado a partir do projeto contos; preparação para a apresentação no seminário; biografia da autora; avaliação do aluno pela professora. Esses temas estão registrados na última coluna do Quadro 30.

Observamos que Bruno inicia apresentando o título do livro, *Mamãe trouxe um lobo para casa*, e logo em seguida um pequeno resumo da história. Quando Elisa faz as perguntas: “o que mais nesse conto que chamou sua atenção?”, “Foi por esse motivo que você selecionou esse conto?” e “Por que você

achou ele muito bom?”, primeiro, o menino conta a parte da história que mais gostou, depois fala que o conto é muito bom, por isso o escolheu, e justifica o elogio feito ao conto dizendo que ele é muito bom por ser grande e contos assim proporcionam uma viagem, ao contrário dos contos pequenos que são sem graça e cuja leitura é “rapidinha”.

O interesse do aluno por textos grandes pode estar relacionado à concepção que a professora tem de que alunos de nove anos devem ler textos maiores. Vimos anteriormente, na *Aula de Livros*, que Elisa fez uma exposição em que avaliou dois livros, um pequeno, com muitas ilustrações e pouco texto, e um grande, que também possuía ilustrações, mas com um texto maior, ressaltando que o primeiro livro era importante para alunos de seis e sete anos, mas os alunos de nove anos o leriam “com um minuto”; já o segundo livro é que iria propiciar a oportunidade de aprender “muito mais”. Elisa valorizava quando os alunos liam textos maiores, tanto que ela considerou a justificativa e a atitude do aluno válidas.

O aluno diz não conhecer a autora do livro, mas a professora cobrou de toda a turma a apresentação dos dados biográficos dos autores. Como Bruno foi o primeiro a apresentar, ele não se preocupou em procurar antecipadamente o texto biográfico no livro. Contudo, vários alunos fizeram essa apresentação, que foi muito valorizada por Elisa, e Bruno pediu, fora do seu tempo, um espaço para ler a biografia de Rosa Amanda Strausz, o que ela autorizou.

Bruno foi avaliado positivamente por Elisa, que comparou o seu progresso em relação ao *Projeto Cláudio Martins*. Parece que Bruno teve um maior envolvimento, tanto que para ele a “matéria” (ou disciplina) proporcionou momentos de leitura e o acesso a livros bons que o fizeram querer “ler muito mais”. Em outras apresentações dos alunos aconteceu de a professora lembrar do *Projeto Cláudio Martins*, que foi a primeira experiência da turma com projetos literários. Para Elisa, os alunos tinham melhorado como leitores, o que ficava evidente na apresentação que estavam fazendo no *Projeto Contos*, pois essa avaliação da professora foi muito recorrente.

É importante refletir sobre essa apresentação que os alunos da professora Elisa fizeram dos livros literários que leram. Como vimos na apresentação do Bruno, eles tinham que falar um pouco sobre o conto de que mais gostaram e justificar a escolha. Apresentar um livro literário lido ou participar de uma conversa na sala de aula sobre obras literárias requer aprendizado. Essa

experiência de seminário não foi a primeira vivenciada pela turma. Ao final do *Projeto Cláudio Martins*, que aconteceu no primeiro semestre, as crianças também tiveram que apresentar as obras que mais gostaram. Tanto que Elisa compara o desempenho que cada criança teve nos dois projetos. No entanto, não houve no *Projeto Contos* um ensino sistematizado, para os alunos conseguirem fazer a apresentação de uma obra literária. Para isso, Elisa poderia ter criado situações em que ela própria falasse de livros que leu. Assim, os alunos teriam um modelo a seguir de comentário oral sobre livros, ao observar o que pode ser falado e como (por exemplo, a utilização de termos como narrador, personagens, história, a percepção do tempo, do espaço das narrativas e da estrutura da narrativa, dentre outros). Na apresentação de Bruno e de outras crianças, observei que eles justificavam a escolha dizendo apenas se gostaram ou não gostaram do livro, se o texto era bom ou não era. Quando a professora pede mais explicações, se mostrando insatisfeita com as respostas, Bruno recorre a um lugar comum da leitura literária, dizendo que ler é viajar e Elisa o aprova. Além disso, é interessante observar como o menino responde aquilo que acha que a professora vai aprovar, ou seja, o texto tem que ser grande ou é preciso ler muito livros, provando, assim, que estava avançando na leitura.

Vejamos, agora, a apresentação de outro aluno, Rafael:

QUADRO 31
SEQUÊNCIA INTERACIONAL – PROJETO CONTOS
Apresentação Rafael

Sujeitos	Unidades de Mensagem	Espaços Interacionais	Temas
Rafael	<i>a Revolta dos guarda-chuvas/ eu gostei muito dele/ porque/ os guarda-chuvas/ ficam com raiva do/ do dono deles/ e o dono deles tem 94 guarda-chuvas</i>	A-P	TÍTULO E RESUMO DO LIVRO
Professora	<i>gente/ por quê que o dono (inaudível) tinha 94 guarda-chuvas Gabriel?/ se um estragar?/ é colecionador?</i>	P-A	
Rafael	<i>ele é colecionador de guarda-chuvas/ aí todo domingo ele/ coloca os guarda-chuvas no jardim/ e fica fingindo de</i>	A-P	

	<i>cogumelo</i>		
Professora	<i>é mesmo?/ olha que interessante</i>	P-A	
Saulo	<i>o quê?</i>	A-P	
Professora	<i>repete para os meninos</i>	P-A	
Rafael	<i>todo domingo ele fica colocando os guarda-chuvas no jardim/ e fica fingindo que é cogumelos/ e finge que são cogumelos</i>	A-P	
Rafael	<i>han?</i>	A-P	
Professora	<i>o guarda-chuva não tem o formato de um cogumelo/ tem os desenhos dos guarda-chuvas aí?</i>	P-A	
Rafael	<i>tem</i>	A-P	
Professora	<i>mostra para os meninos então</i>	P-A	
Rafael	<i>((mostrando a ilustração dos guarda-chuvas para a turma))</i>	A-P	
Professora	<i>e você acha que os guarda-chuvas tem o formato de um cogumelo mesmo?/ o quê que você acha?/ a sua opinião</i>	P-A	
Rafael	<i>eu penso que não/ porque tem muita diferença/ tem uns que são mais fechados/ outros que são mais abertos</i>	A-P	
Professora	<i>olha/ e o quê que te chamou mais atenção nesse conto?/ Rafael?/ por quê que você escolheu ele?</i>	P-A	
Rafael	<i>é porque/ eu fiquei interessado por causa do título/ que chama a Revolta dos guarda-chuvas/ aí eu comecei a ler/ aí minha mãe me chamou para (inaudível)/ eu falei ô mãe espera aí que eu vou terminar de ler o conto/ aí eu continuei/ aí eu quando eu acabei de ler/ eu fiz o Para Casa/ aí minha mãe me falou assim/ ô mãe lê o conto/ aí minha mãe leu e ela também gostou</i>	A-P	
Professora	<i>ela também gostou do conto/ achou interessante/ e você já tinha lido outros contos/ ou outro texto do/ Sindônio Muralha?</i>	P-A	
Rafael	<i>não/ esse aqui foi o primeiro</i>	A-P	
Professora	<i>traz alguma informação do Sindônio Muralha nesse livro?/</i>	P-A	
Rafael	<i>tem</i>	A-P	
Professora	<i>tem/ e quem é o Sindônio Muralha? de onde que é o</i>	P-A	

JUSTIFICATIVA PARA TER ESCOLHIDO O CONTO

BIOGRAFIA DO AUTOR

	<i>Sindónio/ fala um pouquinho pra gente do Sindónio também</i>		
Rafael	<i>o Sindónio veio da África</i>	A-P	
Professora	<i>ele é africano/ olha então tem mais coisa do Sindónio pra gente saber/ olha a/ a Rosa Amanda/ o Bruno disse que não tem/ informação sobre ela/ né Bruno?/ então a gente não sabe/ eu acredito que seja até brasileira/ não sei/ do Caio ele vai falar pra gente/ e o dele é africano/ o Sindónio/ olha/ então não são só é/ escritores brasileiros/ que estão trazendo esses contos/ e a gente está tendo a oportunidade de conhecer/ tem uns aqui que são bem conhecidos/ do Sindónio eu nunca li nada/ da Rosa Amanda eu também nunca tinha lido nada/ dessa autora/ olha que interessante/ países diferentes/ lugares diferentes/ e o que mais do Sindónio além dele ser da África</i>	P-A	
Rafael	<i>ele também é poeta e viajante português</i>	A-P	BIOGRAFIA DO AUTOR
Professora	<i>oi?</i>	P-A	
Rafael	<i>ele também é poeta e viajante português</i>	A-P	
Professora	<i>poeta/ e viajante português/ o que mais?/ lê o trechinho todo pra gente/ pode ler/ bem alto</i>	P-A	
Rafael	<i>((lendo o texto biográfico presente no livro)) depois que ele veio da África/ o poeta viajante português chegou ao Brasil e escolheu Curitiba/ pra morar/ aqui ele começou a escrever histórias de humor/ poesias e contos/ e ganhou muitos prêmios/ (inaudível)/ com seu trabalho/ (inaudível) o amor pela natureza/ e pela liberdade/ faleceu em 1982</i>	A-P	
Professora	<i>olha/ então além de contos/ ele também publicou histórias de humor/ olha a variedade desses artistas e desses escritores/ vários gêneros/ não é só contos/ ele também se dedicava a/ a</i>	P-A	

	<i>outra parte é/ sem ser a literatura/ histórias de humor/ muito bem Rafael/ e quantos contos você já leu até hoje?</i>		
Rafael	<i>Quinze</i>	A-P	QUANTIDADE DE CONTO LIDOS PREPARAÇÃO PARA O SEMINÁRIO/ AVALIANDO O ALUNO
Professora	<i>Quinze/ desses quinze o que mais te chamou a atenção foi esse do Sidónio?</i>	P-A	
Rafael	<i>esse e o Lolo Barnabé</i>	A-P	
Professora	<i>Lolo Barnabé/ Lolo Barnabé/ não tem acento/ muito bem/ você quer falar mais alguma coisa desse conto/ alguma coisa que você aprendeu/ e essa apresentação sua você acha que foi melhor do que a do Cláudio Martins?</i>	P-A	
Rafael	<i>mesma coisa</i>	A-P	
Professora	<i>mesma coisa/ o friozinho continua?</i>	P-A	
Professora	<i>continua</i>	P-A	
Professora	<i>eu acho que você está mais desinibido/ falou mais para os colegas/ falou até/ você não esperava eu te pedir para falar do Sidónio?/ esperava?</i>	P-A	
Rafael	<i>Não</i>	A-P	
Professora	<i>pois é/ localizou rapidamente/ olha/ eu tô pegando cada/ com cada um que vem/ a gente procura está perguntando coisa diferente/ está pedindo coisas diferentes/ para ficar menos cansativo/ e porque cada um vai estar apresentando mesmo/ vai estar falando um pouquinho da vida daquele autor/ e aí localiza rapidinho/ eu iria falar que o Sidónio era africano/ não/ nunca iria falar isso/ agora vocês já sabem desse autor/ que apesar de morar no Brasil/ a sua origem não era brasileira/ você nem conhecia ele/ eu nem conhecia ele/ eu nem conhecia nada do Sidónio/ muito bem Rafael/ parabéns para você/ viu?/ vamos bater palmas para o Rafael também</i>	P-A	

Legenda: A- Aluno, P- Professora, T- Turma.

Rafael faz uma exposição interessante sobre os motivos para ter gostado do livro: *“eu gostei muito dele/ porque/ os guarda-chuvas/ ficam com raiva do/ do dono deles/ e o dono deles tem noventa e quatro guarda-chuvas”*. O aluno diz que não concordou com esse homem que possuía tantos guarda-chuvas porque ele gostava de imaginar que todos eram cogumelos quando colocados no jardim, ou seja, todos iguais, mas para o aluno eles eram muito diferentes.

O que fez o menino escolher o livro para ler foi o título, *A revolta dos guarda-chuvas*. Ele gostou tanto da história que a leu de uma vez só, não quis parar nem quando, em casa, a mãe o chamou. Rafael soube explicar o critério que utilizou para escolher o livro, que está de acordo com as orientações que recebeu da professora: ele achou o título interessante. Esse era um dos critérios de escolha que Elisa apresentou como sendo importante e válido, então, deveria ser usado. No primeiro semestre, vimos também a presença de uma lista de títulos de livros literários na sala de aula para os alunos escolherem aquele que mais chamava a atenção. Todos esses fatores podem ter contribuído para o estabelecimento do critério de escolha do livro que o menino utilizou.

Rafael encontrou no livro o texto biográfico do autor e, a pedido da professora, o leu para a turma: *“depois que ele veio da África/ o poeta viajante português chegou ao Brasil e escolheu Curitiba/ pra morar/ aqui ele começou a escrever histórias de humor/ poesias e contos/ e ganhou muitos prêmios/ (inaudível)/ com seu trabalho/ (inaudível) o amor pela natureza/ e pela liberdade/ faleceu em 1982”*. Vemos que Elisa destaca a informação segundo a qual Sidónio Muralha era de outro país, e, por isso, os alunos estavam tendo a oportunidade de conhecer autores estrangeiros e não só os brasileiros. Ela também valoriza a diversidade da produção dos artistas e escritores, pois o Sidónio Muralha escreveu, além de contos, histórias de humor. Durante o seminário, os alunos conheceram dados biográficos de autores novos e daqueles que já conheciam. Na turma da professora Elisa os alunos, em diversos momentos, tiveram acesso a esse tipo de informação. Percebemos que ela se colocou como quem também estava aprendendo, por exemplo, ao falar que não conhecia o autor Sidónio Muralha. Além disso, mostra interesse pelas histórias contadas, constituindo-se, assim, como um modelo de leitora literária para essa turma.

Elisa também compara a apresentação que Rafael fez no *Projeto Cláudio Martins* com a realizada no *Projeto Contos*, ressaltando que o aluno melhorou, pois se mostrou mais desinibido e conseguiu apresentar mais informações para os colegas. Além disso, ela destaca a atitude do menino quando achou rapidamente a biografia do autor no livro. É possível perceber que Rafael tinha conhecimento sobre a organização dos livros de literatura, pois sabia manipulá-los. Ele também possuía estratégias de escolha de obras literárias, e ainda conseguiu explicitar os aspectos que considerava positivos na história.

Por último, faço a descrição e análise da apresentação que a aluna Clara fez no seminário:

QUADRO 32
SEQUÊNCIA INTERACIONAL – PROJETO CONTOS
Apresentação Clara

Sujeitos	Unidades de Mensagem	Espaços Interacionais	Temas
Professora	<i>quantos/ contos você leu?</i>	P-A	QUANTIDADE DE CONTOS LIDOS
Clara	<i>eu li sete contos</i>	A-P	
Professora	<i>sete/ por que só sete Clara?/ uma menina que é leitora igual a você?</i>	P-A	
Clara	<i>é porque eu tava/ eu tava lendo/ um outro livro/ lá em casa/ lá em casa/ e aqui na escola/ que eu trago ele para a escola/ pra aproveitar o tempo vago pra mim lê ele aqui/ chama/ (inaudível)/ é um livro que eu peguei lá na minha casa/ é Memória de cães/ eu tava lendo/ só que aí/ aí você estava passando os livros/ aii você emprestou depois que você entregou os livros da biblioteca/ você emprestou/ aí eu fui pegar ele emprestado com você/ e não tinha/ aí eu fui lê o meu</i>	A-P	
Professora	<i>então eu espero que você leia muito mais agora nessas férias/ você dá conta disso/ combinado/ e desses sete/ por que você escolheu/ Mudanças no galinheiro/ mudam as</i>	P-A	

	coisas por inteiro?		
Clara	<i>porque foi o único que eu lembrava de alguma coisa/ é mesmo/ sério/ mas eu gostei muito dele/ eu achei interessante/ porque o sol/ ele/ mudou/ ele tava doente/ aí ele ligou pra lua/ e falou assim/ que ela tinha/ que ela tinha que substituir ele/ porque ele estava passando/ mal/ aí foi/ aí/ aí foi/ o galo/ não cantou/ porque ele estava achando que tava de noite ainda/ por causa da lua/ aí todo mundo/ lá do galinheiro/ mudou de lugar/ a galinha cantou no lugar do galo/ aí mudou todo mundo lá/ eu gostei por causa disso/ da bagunça que deu/ só por causa do sol ter trocado com a lua/ aí aconteceu uma confusão antes/ da lua ir também/ que ela estava/ lanchando/ só que aí ela não era lua cheia/ ela é esse tipo de lua aqui que eu não sei o nome/ aí ela/ ela/ ela/ comeu tanto que engordou</i>	A-T	JUSTIFICATIVA PARA TER ESCOLHIDO O CONTO / TÍTULO E RESUMO DO CONTO
Saulo	<i>lua minguante</i>	A-P	
Alunos	<i>minguante</i>	P-A	
Clara	<i>aí ela tava/ aí ela tava mais magrinha/ (inaudível)/ aí a confusão continuava/ é/ e o sol não tinha não tinha aparecido/ ainda/ por causa que tava doente/ aí/ eu gostei disso</i>	A-T	
Professora	<i>muito bem Clara/ muito interessante esse conto mesmo/ e o quê que você aprendeu com esse conto?/ com os sete contos/ o quê que você leva com você?/ você que é uma menina que lê muito</i>	P-A	APRENDIZADO A PARTIR DO PROJETO
Clara	<i>Assim/ eu/ na minha opinião/ eu não sei</i>	A-P	
Alunos	<i>((risos))</i>	T-A	
Clara	<i>e outra coisa/ eu gosto muito de ler/ eu e meu irmão/ aí eu vou me dedicar a contos/ até o final/ até/ até/ é/ até acabar o ano/ pra conseguir ler muito/ e</i>	A-P	

	<i>anotar no meu caderno/ para o ano que vem/ se eu puder continuar com os mesmos alunos/ pra gente tá mostrando os livros que lemos no ano passado/ pros outros alunos que você vai estar estudando na quarta série</i>		
Professora	<i>muito bem/ olha/ então a Clara está fazendo projetos/ continuar lendo/ não só até o final do ano né Clara?/ não só a Clara/ SEMPRE/ fazer parte da vida de vocês/ você se preparou para estar apresentando?</i>	P-A	AVALIANDO A ALUNA
Clara	<i>não</i>	A-P	
Professora	<i>não?/ vamos bater palmas pra Clara/ ((palmas))</i>	P-A	
Clara	<i>(inaudível)/ eu ia continuar/ porque eu ia recomendar esse livro</i>	A-P	INDICAÇÃO DA OBRA
Professora	<i>então recomenda para os meninos</i>	P-A	
Clara	<i>é/ esse livro/ ele tem vários contos/ que falam sobre animais/ por isso que chama contos de estimação</i>	A-T	
Professora	<i>mostra para os meninos a capa do livro</i>	P-A	
Clara	<i>((mostrando a capa do livro para a turma)) e eu gostei muito dele/ então eu gostaria que vocês/ acho/ acho que vocês iam gostar muito de lê/ eu recomendo</i>	A-T	

Legenda: A- Aluno, P- Professora, T- Turma.

É interessante observar que a professora considera a aluna Clara uma leitora, por isso se espanta quando ela diz que leu sete contos. Bruno e Rafael leram, respectivamente, doze e quinze contos durante todo o projeto, quantidades, consideravelmente, maiores do que a de Clara. No entanto, é curiosa a justificativa que a menina apresenta para esse fato – ela leu apenas sete contos por dois motivos: primeiro, estava lendo um livro que pegou em sua casa, *Memória de cães*, que demandava um tempo maior de leitura, provavelmente porque era grande, então ela lia em casa e na escola “*pra aproveitar o tempo vago*”; segundo, começou a ler

um livro que fazia parte do projeto e no dia em que ia continuar a leitura ele não estava disponível, por isso preferiu continuar lendo o livro *Memória de cães*. Vejamos como a professora comenta a justificativa da aluna: “*então eu espero que você leia muito mais agora nessas férias/ você dá conta disso/ combinado?*”. Observo um equívoco neste comentário: afinal, a professora mostra o entendimento de que Clara não leu a quantidade que seria capaz de ler e considerou a atitude da aluna inadequada ao recomendar que lesse muito mais nas férias. A professora parece desconsiderar leituras realizadas por conta própria, sem a mediação escolar. Na verdade, Clara não cumpriu de forma adequada a tarefa escolar que demandava a leitura de uma grande quantidade de contos, sobretudo daqueles que estavam nos livros que foram selecionados para o projeto. Mas, a menina demonstrou que era capaz de escolher, de forma autônoma, um livro literário para ler e conseguia escolher o seu tempo de leitura, independente do tempo escolar.

As atitudes de Clara mostram que ela é uma leitora ativa, sobretudo de literatura, tanto que durante a *Aula de Livros* expôs seus conhecimentos sobre o gênero literário. Sua postura durante a apresentação no seminário indica que já possuía uma certa autonomia diante das determinações escolares, pois ela era capaz de expressar de forma consistente sua opinião sobre um conto literário e sobre a sua experiência de leitura. A professora sabia que a aluna já podia ser considerada uma leitora, mas preferiu reforçar as reais demandas do projeto. Parece que se sentiu na obrigação de cobrar dela maior comprometimento com as tarefas escolares, ou melhor, que cumprisse com as obrigações que são cobradas de todos os alunos da turma. Contudo, é preciso considerar que essa atitude de Elisa poderia comprometer ou colocar em risco o que realmente interessa, que é a aluna gostar de ler.

Elisa poderia ter avaliado a atitude da aluna de forma mais crítica, valorizando positivamente a sua autonomia enquanto leitora e, mais do que isso, Clara estava lendo um livro maior, que demandava mais tempo de leitura. Esse aspecto foi valorizado na apresentação de Bruno e era uma expectativa que a professora tinha em relação aos seus alunos, mas parece que a quantidade de livros lidos também era considerada importante por ela, não só o tamanho do texto. Essas concepções de atitudes adequadas de um leitor, ou seja, aqueles que leem grandes quantidades de livros e que possuem textos extensos fazem parte de uma construção coletiva de letramento literário, tanto que na sequência interacional

apresentada vemos que Clara se compromete com a professora ao dizer que vai ler muito mais contos até o final do ano.

Mas a menina continua apresentando atitudes transgressoras para o contexto escolar. Clara não tem receio de dizer que escolheu o conto *Mudanças no galinheiro mudam as coisas por inteiro*, de Sylvia Orthof, porque era o único do qual “*lembrava de alguma coisa*”. Vemos que ela não se preparou para o seminário, assim como os outros dois alunos; então, escolheu a única história que guardou na memória e, provavelmente, foi a de que mais gostou. Ela diz: “*mas eu gostei muito dele/ eu achei interessante*”. Para justificar, Clara apresenta um resumo da história. Ouvindo sua fala, percebi uma certa euforia, parecia que queria contar tudo, em alguns momentos ela dá risadas e, realmente, o conto possui um tom de humor.

Quando a aluna termina de contar a história, a professora faz o seguinte comentário: “*muito bem Clara/ muito interessante esse conto mesmo/ e o quê que você aprendeu com esse conto?/ com os sete contos/ o quê que você leva com você?/ você que é uma menina que lê muito*”. Inicialmente, Elisa diz achar que o conto é realmente interessante, mas não tece outros comentários e pergunta o que a menina aprendeu com o conto, ou melhor, com os sete contos que leu, e a professora deixa implícito que a resposta precisa ser adequada a uma menina “*que lê muito*”. Novamente, Clara surpreende respondendo, “*assim/ eu/ na minha opinião/ eu não sei*”, e os alunos acham graça. Antes de analisar a segunda resposta que a menina consegue elaborar para a pergunta da professora, é preciso refletir sobre essa primeira resposta. Acredito que a pergunta da professora significou para Clara um “balde de água fria” diante de todo o prazer que a história lhe proporcionou. Afinal, que aprendizado é esse? Algum ensinamento sobre a vida? Algum conhecimento objetivo? O prazer não pode ser considerado como uma experiência positiva diante de um conto literário?

Nesse momento, vimos que Clara conseguiu elaborar uma resposta adequada para a atividade escolar de seminário, ao dizer que vai ler muito até o final do ano, mas é como se estivesse respondendo à professora, realmente sou capaz disso, afinal “*eu gosto muito de ler*”. Ela ainda se compromete que vai anotar os títulos lidos para indicá-los aos novos colegas, que possivelmente terá no próximo ano escolar. A professora avalia positivamente a resposta da menina, mas faz ressalvas, vejamos: “*muito bem/ olha/ então a Clara está fazendo projetos/ continuar lendo/ não só até o final do ano né Clara?/ não só a Clara/ SEMPRE/ fazer parte da*

vida de vocês/ você se preparou para está apresentando?". Elisa precisava dizer a Clara – sabemos, era uma leitora e gostava de ler muito – que não era para ler só até o fim do ano? Com certeza, essa ressalva foi dirigida mais a outros alunos da turma do que a Clara. Vemos que a professora se sente na obrigação de convencer seus alunos de que a leitura deve fazer parte da vida deles.

Penso que Clara apresentou uma verdadeira resposta para a pergunta da professora, referente ao aprendizado construído a partir do *Projeto Contos*, quando pede para continuar sua exposição, mesmo após ter recebido palmas. Ela recomenda para a turma a leitura do livro que tem o conto *Mudanças no galinheiro mudam as coisas por inteiro*; afinal, gostou muito dele, então, faz uma apresentação do livro: “*é/ esse livro/ ele tem vários contos/ que falam sobre animais/ por isso que chama Contos de estimação*”. Clara demonstra ter conhecimentos sobre obras literárias, pois sabe que o livro é uma antologia de contos e consegue relacionar o título aos assuntos tratados em cada história.

É importante ressaltar ainda que Clara ajudou o colega Antônio, que apresentou também um conto de Sylvia Orthof. O menino não conseguia localizar a biografia da autora no livro, o que Clara fez com facilidade, lendo o texto para a turma. Enquanto ela apresentava a biografia da autora, Antônio localizou no seu livro outras informações e também teve a oportunidade de ler para os colegas.

A escolha por analisar duas aulas, que aconteceram em momentos diferentes e distantes no tempo, teve o objetivo de destacar o letramento literário adquirido na turma. Alcançar esse objetivo de pesquisa é um desafio; afinal, não é possível descrever neste texto todos os aspectos que constituíram aquele contexto de aprendizagem, mais do que isso, muitos deles escaparam ao meu olhar de pesquisadora. Diante do material coletado, fiz escolhas do que analisaria mais de perto. Nesse quinto capítulo, realizei um movimento para colocar em evidência a voz dos participantes envolvidos no processo de ensino e aprendizagem que foi estabelecido e meu intuito foi mostrar os significados construídos pelos participantes nos momentos de leitura de obras literárias.

Conclusão

Uma construção coletiva de letramento literário

Os *eventos de letramento literário* identificados na turma da professora Elisa foram descritos e analisados neste trabalho. Além disso, desenvolvi um processo de análise em que eles foram contrastados para compreender os sentidos e significados de letramento literário construídos pelos participantes. Neste capítulo tenho o objetivo de apresentar as *práticas de letramento literário* designando, assim, tanto os comportamentos exercidos pelos participantes nos eventos de letramento literário identificados quanto às concepções sociais e culturais que os configuraram, determinando a interpretação desses eventos e dando sentido aos usos da leitura do texto literário na situação escolar pesquisada. Através desse movimento de análise pretendo atingir uma compreensão da construção coletiva do letramento literário na turma do quarto ano do Ensino Fundamental.

O processo de pesquisa empreendido demandou um duplo movimento, o primeiro exigiu a participação na situação pesquisada, em que busquei estabelecer uma comunicação com os participantes, o registro detalhado das atividades realizadas, incluindo, sobretudo, a coleta dos artefatos produzidos e a filmagem das aulas observadas. O segundo movimento aconteceu quando não frequentava mais o campo de pesquisa e constituiu-se do processo de análise dos dados.

Iniciei o trabalho fazendo um levantamento amplo de todas as situações de leitura, ou seja, aquelas que aconteceram a partir dos textos literários e dos textos não literários. Esse levantamento amplo permitiu uma reflexão inicial sobre o lugar que a literatura ocupou no processo de ensino e aprendizagem vivenciado na turma da professora Elisa. Constatei, desta forma, que os gêneros da literatura foram os mais lidos em relação aos outros gêneros textuais. Portanto, a literatura teve um lugar de destaque nesta turma. Verifiquei ainda que a leitura da literatura não foi uma demanda apenas da professora Elisa e da coordenadora: durante o ano, em vários momentos os alunos pediam um tempo da aula para escolher e ler uma obra literária. Não é minha intenção nessa análise valorizar o gênero literário em detrimento dos outros gêneros textuais, mas considero importante refletir sobre essa predominância de leitura da literatura por crianças de nove anos de idade.

Gouvêa (2007), quando discute a singularidade da cultura infantil, cita alguns de seus aspectos que possibilitam a reflexão sobre o acontecimento infância. São eles: *a linguagem dos sem fala; o brincar; a imitação; a imaginação; a repetição; a beleza; o grupo de pares*. De todos esses aspectos, apresento a discussão feita pela autora sobre a *imaginação* para refletir sobre o interesse dos alunos da professora Elisa pela literatura infantil.

A pesquisadora ressalta que “a imaginação, ao lado da razão, constitui um mecanismo básico de apreensão do mundo” (GOUVÊA, 2007, p. 125). Embora, em nossa cultura, a imaginação seja considerada uma característica do pensamento da criança e do artista, ela não é valorizada como processo inerente à compreensão do mundo. Gouvêa (2007) vai além, afirmando que “a imaginação é tão importante no adulto como o uso da razão; ela nos permite explorar o novo, inventar, criar possibilidades para além do concreto e imediato. A imaginação não é privilégio da infância, ela marca a conformação do nosso pensamento” (GOUVÊA, 2007, p. 125-126). Se a imaginação, para as pessoas em geral e para as crianças em específico é um processo inerente à compreensão de mundo podemos inferir que a literatura possui um importante papel nesse processo. Afinal, segundo Aguiar (2007),

a arte literária é o espaço da imaginação, do lúdico, da liberdade. Aceitando o pacto ficcional proposto pelo autor, invento novos mundos, experimento emoções jamais sentidas e descubro-me capaz de correr riscos, alargar limites, enriquecer meu cotidiano e projetar caminhos. Ao término da leitura, não sou a mesma de antes, porque tenho comigo os resultados da experiência vivida, equilibrada na linha que une fantasia e realidade (p. 18).

Para Cademartori (2009), o leitor de literatura ganha um traço distintivo ao buscar no livro um modelo de construção de sentidos, podendo encontrar nesse espaço um refúgio, pois a leitura exige um isolamento, uma forma de solidão em que o leitor conseguirá construir a subjetividade. A análise dos *eventos de letramento literário* identificados revelou que os alunos tiveram a oportunidade de vivenciar situações de isolamento para ler uma obra literária e, a partir delas, de dialogar sobre os sentidos construídos, expressando subjetividades.

Aconteceram diferentes formas de ler o texto literário e, muitas vezes, elas foram orientadas pelos diferentes suportes aos quais os alunos tiveram acesso. É possível afirmar que, no espaço escolar pesquisado, determinados tipos de reprodução dos textos literários foram escolhidos para atingir diferentes objetivos de ensino e aprendizagem. Por essa razão, descrevi e analisei no capítulo 3 os eventos

em que os textos literários foram lidos fora dos seus suportes originais e no capítulo 4 os eventos em que os textos literários foram lidos em seus suportes originais.

No primeiro grupo, os suportes para o texto literário foram o xerox, o quadro de giz, o caderno dos alunos, a folha mimeografada e o cartaz. Quando o suporte era o quadro de giz e o caderno, acontecia a cópia do texto literário. A leitura do texto, em todos os suportes apresentados, podia ser silenciosa e oral; os objetivos eram o treino da leitura oral e a preparação para responder as questões propostas. Essas atividades de leitura aconteciam no espaço da sala de aula e/ou na casa do aluno.

No segundo grupo, o suporte para o texto foi o livro literário. Atividades de leitura foram propostas em quatro tipos de eventos apresentados no capítulo 4. No capítulo 5 apresentei dois eventos nos quais o livro, também, foi o principal suporte da literatura. Todos esses eventos se organizaram da seguinte forma:

- Hora do Conto: a professora escolhia e lia em voz alta livros literários para a turma e a leitura acontecia no espaço da sala de aula;
- Hora da Leitura: nesse momento os alunos podiam escolher o livro literário a ser lido e a escolha e a leitura aconteciam no espaço da sala de aula;
- Projeto Cláudio Martins: projeto em que os alunos tiveram a oportunidade de conhecer livros de literatura infantil do escritor e ilustrador Cláudio Martins e durante o qual era feita a escolha periódica de livros dele, no espaço da sala de aula, sendo que a sua leitura acontecia fora desse espaço;
- Momento Biblioteca: os alunos faziam a escolha de livros literários na biblioteca e liam o livro escolhido fora do espaço escolar;
- Aula de livros: nessa aula aconteceu um estudo da ficha catalográfica e do projeto gráfico de livros literários (no espaço da sala de aula);
- Projeto contos: esse foi um projeto em que os alunos estudaram as características do gênero conto (no espaço da sala de aula), escolheram contos no acervo da biblioteca, que eram lidos na sala de aula e/ou fora do espaço escolar.

Em todos os eventos apresentados os alunos tiveram acesso a diferentes tipos de oportunidades de aprendizagem para o letramento literário. Nesse sentido, é preciso pensar o que eles potencialmente aprendiam quando

– copiavam o texto literário do quadro de giz;

- faziam a leitura do texto literário no caderno ou no quadro de giz;
- faziam a leitura do texto literário na cópia xerocada;
- copiavam atividades para serem feitas a partir do texto literário;
- faziam atividades de compreensão leitora a partir do texto literário;
- faziam atividades de ortografia e gramática a partir do texto literário;
- discutiam atividades a partir do texto literário;
- ouviam uma história lida pela professora;
- escolhiam um livro em um acervo pequeno;
- escolhiam um livro no acervo da biblioteca;
- liam silenciosamente um livro na sala de aula;
- liam um livro em outros espaços (ex. casa);
- faziam apreciações estéticas e/ou afetivas de um texto;
- escolhiam e liam livros de um único autor e/ou ilustrador;
- tinham acesso a informações relacionadas ao projeto gráfico-editorial do livro literário;
- liam a biografia dos autores e ilustradores;
- escolhiam um livro para apresentar em um seminário;
- falavam sobre o livro que mais gostaram e sobre a vida do autor.

Todas essas situações/condições de leitura literária que apontam as oportunidades de desenvolvimento do letramento literário mostram a complexidade do contexto de formação existente na turma da professora Elisa. As mais diversas atividades para a leitura do texto literário constituíram esse processo de formação, desde as de compreensão leitora até outras que buscavam alcançar outros objetivos, como se pôde observar nas atividades de ortografia e gramática a partir do texto literário. Estas últimas não contribuem para o letramento literário ou para uma *escolarização adequada da literatura*, pois nelas o texto literário é usado apenas como pretexto para a fixação de conteúdos, não havendo a exploração de outras formas que propiciem uma interação propriamente literária, seja pela exploração de seus recursos expressivos ou dos elementos da narrativa.

A seguir, faço uma descrição dos padrões identificados nos *eventos de letramento literário*, ou seja, as formas de fazer e agir que se repetiram no processo de ensino e aprendizagem, nas aulas observadas. Meu intuito foi compreender as implicações de aspectos envolvidos nas *práticas de letramento literário*.

Características das atividades de leitura do texto literário na turma observada

1. Formas de leitura

1.1 Leitura silenciosa (aluno(s) e professora): Leitura silenciosa de gêneros literários que podiam estar em livros, copiados no quadro e/ou caderno, xerocados, mimeografados, em cartazes etc., pelo aluno e/ou professor. Essa leitura podia acontecer em casa ou na escola;

1.2 Leitura oral (aluno(s) e/ou professora): Leitura oral de gêneros literários com o objetivo de desenvolver a leitura fluente. Os textos eram copiados no quadro e/ou caderno, xerocados, mimeografados, em cartazes etc., pelo aluno e/ou professor. Essa leitura acontecia na escola;

1.3 Leitura oral em casa: Leitura oral para um responsável, com o objetivo de desenvolver a leitura fluente. A leitura do aluno era avaliada pelo responsável, que devia registrar sua avaliação em um caderno para o professor conferir. Em algumas situações o professor pontuava o que devia ser avaliado durante a leitura, como ritmo, pontuação, pronúncia das palavras etc.;

1.4 Canto: Os alunos e a professora cantavam uma música na sala de aula.

2. Formas de acesso à literatura

2.1 Cópia: Os alunos copiavam o texto do quadro de giz. Durante a cópia, a professora orientava sobre a disposição do texto na folha do caderno;

2.2 Reprodução: Os alunos recebiam o texto reproduzido em xerox, ou mimeografado, ou escrito em um cartaz;

2.3 Escolha do livro: Momentos em que os alunos faziam a escolha do livro literário que iriam ler. Essa escolha podia acontecer na sala de aula ou na biblioteca e poderia ser feita de forma mais restrita, ou seja, dentre um conjunto estabelecido de livros, ou de forma mais ampla, como no acervo da biblioteca, que possuía uma maior variedade de livros.

3. Capacidades linguísticas potencialmente mobilizadas nas atividades propostas após a leitura

3.1 Localização e/ou cópia de informações: Atividades em que os alunos copiavam informações nos textos literários, como partes dos textos, ações dos personagens, títulos, moral (fábula) etc.;

3.2 Comparação de informações: Atividades em que os alunos comparavam informações dos textos com outros textos e com o conhecimento de mundo que possuíam;

3.3 Produção de inferências: Atividades em que os alunos compreendiam os implícitos do texto. Para isso, lançavam mão das pistas deixadas pelo autor no texto, do conjunto da significação construída e dos seus conhecimentos de mundo;

3.4 Identificar efeito de humor/ironia no texto: Atividades em que os alunos identificavam partes do texto que causavam o efeito de humor e/ou ironia;

3.5 Elaboração de hipóteses: Atividades em que os alunos, antes e durante a leitura, elaboravam hipóteses sobre o conteúdo, a forma e sobre a parte do texto que ainda seria lida;

3.6 Discussão oral ou conversa: Discussão entre alunos e a professora sobre a temática do texto, relacionando-a aos conhecimentos de mundo que possuíam e/ou, também, sobre a estrutura do gênero literário, a organização do texto, o autor, o ilustrador, o projeto gráfico-editorial da obra, a ilustração, etc.;

3.7 Assunto principal: Identificação de assunto/tema principal nas narrativas;

3.8 Elaboração de apreciações estéticas e/ou afetivas: Após a leitura os alunos manifestavam se gostaram ou não do texto, pelas mais variadas razões, se apreciaram a construção do autor, além de poderem falar sobre o processo de leitura, se foi um momento de prazer ou não;

3.9 Elaboração de apreciações relativas a valores éticos e/ou políticos: Após a leitura os alunos podiam discordar, concordar e criticar as posições e ideologias presentes no texto;

3.10 Extrapolação: Estabelecimento de relações entre o tema tratado no texto literário e os conhecimentos de mundo dos leitores;

3.11 Texto lacunado: Preencher com palavras as lacunas de um texto;

3.12 Produção de desenhos: Ilustração de partes do texto, geralmente da parte que o aluno mais gostou;

3.13 Seminário: Apresentação de um texto literário para toda a turma.

4. Atividades para o estudo das características do gênero literário e seus suportes

4.1 Exploração de conhecimentos relativos aos gêneros textuais: Estudo da forma composicional, estilo, tema, etc.;

4.2 Exploração de recursos expressivos: Estudo das figuras de linguagem;

4.3 Exploração de aspectos dos paratextos: Estudo dos elementos presentes nas referências bibliográficas, nas fichas catalográficas, na capa, folha de rosto e dos paratextos (ex. sinopses das histórias, biografias dos autores e ilustradores, etc.) presentes na quarta-capa, nas orelhas, etc.;

4.4 Pesquisa: Pesquisar e registrar um determinado gênero literário.

5. Proposta de produção oral ou escrita a partir da leitura

5.1 Produção de textos em gêneros literários diversos: Produção de variados gêneros literários a partir de orientações da professora;

5.2 Avaliação da produção textual: A professora avaliava os textos produzidos pelos alunos e orientava a reescrita deles;

5.3 Produção de frases: Produção de frases utilizando palavras retiradas do texto, principalmente aquelas que seu significado é discutido ou consultado no dicionário;

5.4 Produção de peça teatral: Produção de peças teatrais a partir de livros lidos na turma. Essas peças foram apresentadas no espaço da sala de aula ou no pátio da escola.

6. Atividades que não se relacionavam ao letramento literário

6.1 Exploração de aspectos morfológicos, sintáticos, semânticos, ortográficos etc.;

6.2 Escrita por extenso de número.

Essas características das atividades de leitura do texto literário na turma observada não estiveram presentes em todos os *eventos de letramento literário*. As atividades eram escolhidas de acordo com os objetivos do evento. Por essa razão, considero importante analisar as características das atividades relacionando-as aos eventos aos quais se referem.

A literatura foi lida fora do seu suporte original quando as atividades eram específicas a um único texto. Algumas práticas de ensino escolares exigem que todos os alunos leiam um único texto, quando este é o objeto de ensino e aprendizagem, ou seja, a partir dele serão feitas questões para desenvolver habilidades de leitura que contribuem para a interpretação e o conhecimento de um gênero específico. Por essa razão, alguns recursos de reprodução são usados como o xerox, o mimeógrafo e a cópia do texto no quadro de giz. Este último recurso ainda é muito usado na escola onde a pesquisa foi realizada, sobretudo porque os professores tinham uma cota reduzida de xerox. Contudo, as cópias eram feitas sem uma explicitação dos objetivos desse tipo de atividade, ou seja, a literatura não era copiada no caderno apenas para o aluno adquirir uma letra legível e aprender a organizar o texto no caderno, mas também para permitir, concomitantemente, a realização de outras atividades.

A literatura, copiada do seu suporte original para outro, tinha um caráter diferente, tanto para a professora quanto para os alunos. Os objetivos didáticos impunham uma relação com o texto também didática, ou seja, a literatura era copiada no caderno para cumprir com as obrigações escolares; o texto era lido oralmente para treinar a leitura em público (a compreensão não era a ênfase); do texto eram tiradas palavras e frases para o estudo de conteúdos gramaticais e ortográficos, de forma desvinculada do contexto. O aspecto agravante desse último tipo de atividade é o fato de os alunos não terem que ler o texto literário para realizá-las. O uso de textos literários, em todos esses tipos de atividades, afasta os alunos da literatura, pois eles perdem o interesse pelos textos quando lidos com finalidades de ensinar conteúdos. Tal aspecto pôde ser verificado quando os alunos preferiam livros menores porque sabiam que teriam que ler oralmente para um responsável; quando não copiavam todo o conteúdo do quadro de giz, deixando assim de ter o texto completo no caderno e, também, não faziam as atividades de leitura propostas.

Algumas habilidades de leitura que foram trabalhadas – localização e/ou cópia de informações; comparação de informações; produção de inferências; identificação do efeito de humor/ironia; elaboração de hipóteses; identificação do assunto principal; elaboração de apreciações relativas a valores éticos e ou afetivos e extrapolação – podem ser também compreendidas como capacidades de leitura que a escola precisa ensinar para formar leitores proficientes, capazes de ler e entender diferentes gêneros textuais. No entanto, essas capacidades de leitura não são ensinadas somente a partir do gênero literário. São capacidades de leitura que fazem parte da Ficha de Avaliação do PNLD; então, precisam estar contempladas nos livros didáticos de língua portuguesa dos anos iniciais do Ensino Fundamental e são avaliadas em provas externas em âmbito nacional, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e Prova Brasil. Nesse sentido, as capacidades de leitura que foram trabalhadas pela professora Elisa compõem o currículo da disciplina Língua Portuguesa.

No capítulo 3 fiz uma reflexão mais detalhada dessas capacidades de leitura quando apresentei dois *eventos de letramento literário*³⁹ referentes à cópia da fábula *O urso e as abelhas*, de Esopo, à leitura desse texto e à correção das suas atividades de compreensão. No momento da correção dessas atividades, Elisa exigiu que os alunos lessem as respostas que estavam registradas em seus cadernos. Não era permitido elaborar ou reelaborar, durante a correção, a resposta. Essa era uma forma de ela cobrar dos alunos compromisso com o tempo determinado para o cumprimento das tarefas escolares. Contudo, é possível e previsível que a resposta para uma questão seja reformulada ao ouvir a que foi elaborada pelo colega ou a partir dos comentários da professora. Mas não era permitido fazer essa mudança e os alunos tinham que ler o que foi elaborado previamente. A demanda da professora para esse tipo de atividade fez com que o texto literário passasse a ter um caráter objetivo e pragmático. De acordo com a professora, os alunos precisavam saber responder aos tipos de questões propostas, até mesmo aquelas que pediam respostas pessoais, para conseguirem fazer atividades avaliativas.

Nos dois eventos apresentados, estava em primeiro plano o cumprimento das obrigações escolares, copiar todo o texto do quadro de giz, ler fluentemente o

³⁹ É importante explicitar que todas as atividades de leitura do texto literário que observei na turma da professora Elisa foram categorizadas. Apresento essa análise nos Anexos 1, 2, 3 e 4.

texto e fazer adequadamente as atividades de interpretação. A produção de sentidos ficou relegada a um segundo plano, o que pôde ser verificado quando ela comentava apenas as respostas consideradas corretas. Acredito que ela contribuiria para a construção do conhecimento sobre as capacidades de leitura pelas crianças se fizesse intervenções mais diretas, por exemplo, pedindo para alguns alunos que repensassem as suas respostas, permitindo que as reelaborassem, explicitando o objetivo da questão quando esse não fosse compreendido, relacionando-o inclusive às características do gênero literário que estava sendo lido e interpretado.

Na turma da professora Elisa, quando o texto literário era lido fora do seu suporte original, aconteceram movimentos em direção a atividades de leitura do texto literário com objetivos didáticos, que se esgotavam em si mesmos. Estabelecia-se, assim, uma relação com esse gênero textual também didática, que não alcançavam leituras de fruição, mas apenas cumpriam com as obrigações escolares.

No entanto, movimentos em direção a atividades de leitura da literatura que ocorrem fora da escola e aproximam o leitor da obra literária estiveram presentes nos eventos em que os alunos tiveram acesso a esse gênero em seus suportes originais, o livro. Esses movimentos evidenciaram a preocupação de Elisa em construir e propor atividades de leitura que, de fato, despertassem o desejo dos alunos em ler literatura. Portanto, a pesquisa mostrou o quanto é importante refletir sobre o acesso a obras literárias pelos alunos. Os eventos de letramento literário *Hora do Conto*, *Hora da Leitura*, *Projeto Cláudio Martins*, *Momento Biblioteca* e os dois eventos apresentados no capítulo 5, a *Aula de Livros* e o *Projeto Contos*, deram oportunidade, acima de tudo, ao acesso aos livros literários. Esse acesso foi garantido por uma prática de mediação compartilhada exercida por professora, coordenadora e por mim, pesquisadora.

A professora Elisa permitiu o acesso dos seus alunos às obras literárias, criando diferentes situações de escolha das obras, estabelecendo critérios para essa escolha, permitindo que as crianças expressassem suas opiniões pessoais sobre as histórias e propondo a reflexão e o estudo da estrutura de alguns gêneros literários e do processo de produção das obras, da autoria e da construção do projeto editorial dos livros.

No evento *Hora do Conto* a professora lia obras literárias que ela escolhia para seus alunos e propunha uma discussão sobre a história, momento em que os

alunos podiam expressar suas opiniões pessoais. No evento *Hora da Leitura* os alunos tiveram a oportunidade de escolher a obra literária a ser lida. Era um momento em que as crianças liam individualmente e silenciosamente, ficando, em média, quarenta minutos lendo, podendo desistir da leitura se não gostassem da história, ou trocar o livro com o colega. No *Projeto Cláudio Martins* o desejo dos alunos em relação às obras literárias foi despertado. Alguns alunos queriam ler todos os livros, outros não leram todos, por razões diversas, entre elas por falta de interesse ou porque nem todos os livros estavam disponíveis. Em várias situações de troca dos livros, assisti a cenas de alunos tristes por não conseguirem pegar a obra que queriam, ou alegres quando levavam para casa o livro que tanto desejavam ler. Durante o *Projeto Cláudio Martins*, a troca de livros acontecia praticamente todos os dias, ocupando uma parte da aula. No *Momento Biblioteca*, percebi uma mudança nas demandas e atividades propostas pela professora. Inicialmente, ela exigia que os alunos lessem livros de um dia para o outro, pois tinham que fazer o Para Casa. Quando foi alertada por mim que essas atividades estavam fazendo as crianças pegarem livros pequenos, ou qualquer livro, sem muito critério de escolha, porque sabiam que ele só serviria para fazer uma atividade de comprovação da leitura, resolveu não dar atividades, deixar os alunos simplesmente lerem, permitiu que renovassem o livro caso não conseguissem terminar a leitura no prazo de uma semana e criou critérios de escolha das obras. Essas práticas de mediação despertaram o interesse nos alunos por livros literários, sobretudo aqueles do acervo da biblioteca escolar.

A coordenadora também participou do processo de formação dos leitores literários da turma da professora Elisa. Sua presença na sala de aula era constante e foi ela quem propôs o desenvolvimento dos dois projetos literários: *Projeto Cláudio Martins* e *Projeto Contos*. Percebi que existia uma parceria entre as duas profissionais. A professora aceitava as sugestões da coordenadora que também deu aulas, sobretudo na disciplina de Português, para os alunos. A coordenadora conhecia cada aluno da professora Elisa; por isso, vimos na *Aula de Livros* como a sua mediação entre o que eu dizia e o que os alunos comentavam foi importante. Desta forma, ela também contribuiu, expressando o conhecimento que tinha sobre o assunto que estava sendo tratado. Essa profissional demonstrava conhecimento sobre o processo de aprendizagem dos alunos e estava atenta aos interesses deles,

o que ficou explícito quando ela encontrou no acervo da biblioteca o livro que a aluna Vanessa estava procurando e o levou para ela ler.

A coordenadora se preocupou em contribuir para a minha pesquisa, conversávamos sobre o seu desenvolvimento e discutíamos questões presentes nos debates educacionais. Elisa também mostrou interesse em contribuir para a pesquisa. Isso ficou evidente, nas nossas conversas, quando ela fazia comentários sobre as atividades realizadas com a literatura, conversava sobre o desenvolvimento dos alunos e não se sentia constrangida em expressar suas dúvidas em relação ao trabalho com a literatura. Por essas razões, considero que também fiz parte desse processo de mediação compartilhada que aconteceu na turma, ou seja, tive uma participação significativa na situação pesquisada.

A *Aula de Livros* foi o momento em que essa participação se fez mais efetiva. Afinal, selecionei os assuntos que seriam expostos e fui responsável pela condução da aula. Essa aula foi uma demanda da professora, mas eu sabia que significaria a minha interferência no processo de ensino e aprendizagem, o que, a princípio, não era o meu objetivo. Durante a coleta de dados, uma das perguntas que me orientava era: como a professora propunha atividades de leitura do texto literário? Esforçava-me ao máximo para que a minha presença não interferisse nesse processo, mas isso não foi possível, tanto que era conhecida na turma como a “professora de livros” e uma referência para a discussão de assuntos literários.

Os significados do letramento literário construídos no contexto escolar pesquisado permitiram perceber concepções e valores acerca do que seria, para aquele contexto, um leitor literário. A análise dos processos de interação discursiva nos eventos de leitura dos textos literários permitiu ver o que a professora valorizava quando os alunos liam textos maiores e em grande quantidade. No seminário que ocorreu no *Projeto Contos* vimos a valorização das atitudes de dois alunos que leram uma quantidade considerável de contos e, sobretudo, a valorização do aluno Bruno, que expressou a sua preferência por textos maiores.

Penso que esses valores da professora relacionam-se a uma concepção escolar do que seja um bom leitor. Percebi no discurso da professora Elisa uma vontade de convencer a todos a serem o leitor que ela imagina ideal, sem refletir sobre os efeitos negativos que essa atitude educativa pode ter. Concordo com Petit (2008) quando afirma: “não se trata de partir em uma cruzada para difundir a leitura, o que seria, aliás, a melhor forma de afugentar todo mundo” (PETIT, 2008, p. 93).

Cadernmartori (2009) também contribui para essa reflexão ao falar dos muitos professores que, “imbuídos de espírito de missão”, acreditam que irão convencer a todos os seus alunos a serem leitores de literatura. No contexto analisado, apesar de os alunos apresentarem a atitude esperada pela professora, lendo muitos contos, alguns afirmando que preferiam os textos grandes, é possível concluir que essa prática e preferência podem não se efetivar nos contextos sociais em que vivem. Até mesmo porque não é o fato de ler muitos livros com textos extensos que forma um leitor de literatura.

As atitudes da aluna Clara fornecem elementos para que se aprofunde a reflexão sobre essas questões. Vimos que Clara é uma leitora de literatura e mostra autonomia em suas ações de leitura. Foi justamente essa aluna, considerada por Elisa “uma menina que é leitora”, que recebeu críticas por ter lido poucos contos. A justificativa apresentada por Clara – estava lendo um livro com número maior de páginas que demandava mais tempo, por isso leu menos contos – poderia ter sido considerada adequada pela professora, mas Elisa demonstra ter expectativas maiores em relação à aluna, que condizem com a expectativa escolar: ela deveria também ter lido muitos contos. Clara, ao final, promete cumprir com essa demanda.

As atitudes da menina, apresentadas no quinto capítulo (*Aula de Livros e Projeto Contos*), mostram o seu envolvimento com a literatura: ela tinha conhecimento sobre o processo de produção dos livros; conhecia autores e livros; fazia escolhas autônomas do que iria ler; lia em horas vagas, não apenas para cumprir com uma atividade escolar; conseguia apresentar um resumo coerente da história; compreendia a proposta de organização das obras; afinal, quando indica o livro para os colegas mostra compreensão sobre a relação do título do livro com os tipos de contos. Entretanto, Elisa, ao avaliar a aluna, colocou em segundo plano todas essas atitudes leitoras importantes, pois preferiu defender o que considerava um bom leitor escolar com base em uma concepção regulada pela quantidade: aquele que lê muitos contos ou livros e com textos extensos. A professora não considerou aspectos da apresentação da aluna que apontavam a qualidade da sua leitura: o modo como recontou a história; as estratégias utilizadas para convencer os colegas sobre o livro, que valia a pena ser lido; a insistência, mesmo depois de desencorajada, em continuar falando da experiência literária prazerosa que teve com o livro.

Essa concepção regulada pela quantidade e extensão dos textos desperta algumas reflexões, entre elas aquela que diz respeito ao próprio modo de constituição do livro para crianças. Afinal, sabe-se que o destino da literatura infantil, que apresenta um diálogo entre os textos verbal e visual, é ser abandonada pelos leitores, na medida em que eles vão adquirindo mais proficiência na leitura e começam a buscar livros com textos maiores e sem ilustrações. Basta olhar para a produção literária no mercado editorial para jovens e adultos e veremos que a imagem perde sua força, tanto que as obras que têm como público-alvo os adultos, via de regra, não possuem ilustração.

A imagem tem a sua importância na infância, daí o seu equilíbrio com o texto verbal nos livros para crianças. Penso que a preocupação de Elisa é orientar seus alunos para que avancem no processo de formação e comecem a perceber que o texto verbal é, também, grande produtor de imagens. Acredito que essa é uma razão para as ilustrações dos livros literários não terem sido objeto de estudo em uma turma de alunos com nove anos, mesmo no *Projeto Cláudio Martins*, autor que destaca em seu trabalho a imagem visual. Para Elisa, livros com mais textos e menos ilustrações é que deveriam ser lidos pelos alunos de nove anos, pois eles já sabiam ler e esses livros é que iriam acrescentar “coisas novas”.

Portanto, vemos uma concepção de leitor literário que a professora possui e transmite aos seus alunos. Contudo, é preciso pensar nas escolhas de Elisa das obras literárias que leu para sua turma, afinal, ela também era um modelo de leitora que os alunos possuíam. No evento *Hora do Conto*, que aconteceu no primeiro semestre, Elisa escolheu para fazer a leitura na turma do livro *A margarida friorenta*, de Fernanda Lopes de Almeida e ilustrado por Lila Figueiredo. Em todo o livro as ilustrações ocupam quase a página inteira e, em cada uma, apresenta-se, geralmente, uma ou duas frases do texto. Como vimos no capítulo 4, a história proporcionou um debate rico, no qual as crianças puderam expressar as emoções e sentimentos provocados e suscitou o relato do aluno Marcelo sobre uma experiência trágica em sua família. Nesse sentido, um texto literário pequeno e com muitas ilustrações pode acrescentar “coisas novas”, mexendo, por um processo de identificação, com conflitos e problemas interiores dos leitores, que escapam às interpretações do grupo ou da professora, pois envolvem a afetividade, as emoções, os sentimentos e a vida dos leitores.

O livro *A margarida friorenta* não corresponde, exatamente, às exigências que Elisa fazia aos seus alunos, pois eles teriam que ler textos grandes e com poucas ilustrações. Entretanto, é preciso considerar que esse livro favorece a leitura oral em sala de aula, ou melhor, a contação de histórias. O livro *A margarida friorenta* possibilitou uma discussão e/ou conversa sobre a história, fazendo os alunos expressarem suas interpretações pessoais, criando momentos importantes para o letramento literário. Portanto, o tamanho do texto não pode ser considerado o único critério adequado para avaliar uma obra literária e, principalmente, o único critério de escolha utilizado pelos alunos. Como vimos, livros com textos pequenos e imagens grandes são ricos em informações e sentidos, exigindo do leitor certas competências textuais, linguísticas e certos conhecimentos de mundo para interpretá-los. Poderia tecer reflexões sobre a presença da imagem em livros infantis, suas características e sobre a relação texto-imagem, mas esse não é o objetivo deste trabalho. Entretanto, vale destacar que a ilustração constitui o livro de literatura infantil; por isso, os professores, ao trabalharem com esse gênero textual em suas salas de aula, devem se preocupar com a leitura, também, desse texto visual e não valorizar apenas a leitura do texto verbal. Além disso, considero importante que seja realizada uma reflexão sobre a presença da imagem em livros que são produzidos para crianças e que os objetivos para a formação de um leitor sejam explicitados para os alunos, por exemplo, que eles precisam arriscar a ler textos maiores e com menos imagens.

Toda essa reflexão pode levar à interpretação de que o tamanho do texto foi o único critério de escolha utilizado, mas as descrições e as análises dos *eventos de letramento literário* realizadas mostraram que outros critérios foram construídos pelos participantes. Esses critérios são importantes e necessários para os alunos. Vimos que eles começaram a orientar a escolha que faziam de obras literárias no espaço da biblioteca e da sala de aula. São eles: a observação do título da obra, da ilustração, sobretudo da capa, do autor, do gênero literário e a leitura dos paratextos.

Os momentos de leitura silenciosa e individual foram criados como uma tentativa de reproduzir, na sala de aula, o espaço da biblioteca. Na escola, a biblioteca era espaço apenas de escolha dos livros; apesar de existirem mesas e cadeiras, essas eram usadas pelas próprias professoras para fazer correção de atividades e planejamento das aulas. Os alunos, geralmente, iam à biblioteca no dia determinado para a turma e não liam obras nesse espaço. Elisa, quando criou a

Hora da Leitura, manifestou o seu desejo de ter um espaço em que os alunos pudessem ler deitados em sofás, almofadas, tapetes e que fosse silencioso. Como a escola não possuía esse espaço, as crianças, na sala de aula, sentavam no chão ou apoiavam as costas nas mochilas que eram colocadas debaixo das carteiras ou se sentavam nas cadeiras mesmo, com o livro apoiado nas carteiras. A questão do espaço também deve ser considerada; afinal, quando Elisa faz da sala de aula um espaço de biblioteca, cria um ambiente propício à relação das crianças com os livros literários. A concentração na leitura só seria possível se todos fizessem silêncio e esse tipo de gênero discursivo – o literário – favorece outras posturas corporais, quando a ideia é fazer uma leitura que proporcione prazer.

O tempo da aula escolhido para realizar esse tipo de leitura silenciosa também interferiu no processo. Vimos a professora impedindo alguns alunos de participarem da *Hora da Leitura* porque eles tinham que ir para a aula de reforço. Esses alunos manifestaram a contrariedade gerada por essa determinação da professora, mas ela considerou a aula de reforço mais importante. No dia em que a *Hora da Leitura* antecedeu a aula de Educação Física, houve resistência por parte dos alunos, que começaram a ficar muito ansiosos com a chegada dessa disciplina e, por esse motivo, não conseguiram se concentrar na leitura. Nesse dia, Elisa reprovou a atitude das crianças, pedindo compromisso com a leitura literária. As escolhas da professora quanto aos horários da leitura literária nem sempre foram acertadas. Elas mostram a contradição do processo de ensino e aprendizagem: um dia a literatura é considerada menos importante do que a aula de reforço; no outro dia, ela é supervalorizada em relação à aula de Educação Física. Em todos esses momentos a leitura literária pode ter significado uma punição para as crianças: no primeiro, alguns alunos não leram, porque tinham dificuldade de aprendizagem; no segundo, os alunos perderam uma parte do tempo que era destinado à Educação Física, porque tinham que ler literatura.

Todas essas reflexões servem para mostrar que o espaço e o tempo escolar não são sempre planejados para favorecer o processo de ensino e aprendizagem; nesse caso especificamente, não possibilitam de forma plenamente satisfatória práticas de leitura literária.

No entanto, todas essas questões problemáticas que apresento, e que poderiam ter um efeito negativo na formação do leitor literário, conviveram, como já foi mostrado, com propostas didáticas positivas e permitiram o acesso a obras

literárias. Acredito que as oportunidades de acesso ao livro literário que a turma da professora Elisa teve foram o aspecto mais significativo para a formação que receberam.

Quando iniciei a pesquisa percebi que não poderia tomar o conceito de letramento literário como processo universal, porque o contexto social que se delineava era único e as oportunidades de aprendizagem a que os alunos tiveram acesso contribuiriam para a construção coletiva de práticas de letramento literário. Os significados do que era ser um leitor de literatura foram sendo (re)construídos pelos membros do grupo ao longo do ano. Vários aspectos que contribuíram para a construção desses significados já foram apresentados. Contudo, é preciso tecer uma reflexão sobre o sentido que teve o acesso às obras literárias para os alunos da professora Elisa.

Assisti aos alunos descobrindo o livro literário quando conheceram seus autores e ilustradores, visualizaram os projetos gráficos, refletiram sobre a importância das informações trazidas nos paratextos, compreenderam o funcionamento do processo de escrita e publicação das obras, desejaram ser escritores de literatura, refletiram sobre critérios de escolha dos livros literários. Tudo isso aproximou os alunos das obras literárias e despertou o desejo de lerem mais e mais livros. Para além disso, o processo de produção de um livro, significou uma descoberta para a turma. Para exemplificar essa descoberta, apresento o aluno Renato falando sobre o que descobriu ao ler a ficha catalográfica de uma obra que faz parte do acervo do PNBE 2005:

RENATO: o/ o ilustrador/ é/ Félix Elias/ São/ é/ o negócio é de São Paulo/ ele é de São Paulo/ a editora/ é do Brasil / e que foi criada em 1999/ e tinha/ como que fala/ é/ nascido/ é/ quando a gente nasceu/ nasceu esse livro/ praticamente/ mas eu não sei explicar o mês que é/ mas eu sei que é 1999/ coleção de sentimentos/ leitura infantil e juvenil

Todas as informações apresentadas pelo aluno e, sobretudo, o fato de o livro ter “nascido” no mesmo ano em que a maioria dos alunos da turma nasceu, era uma informação que chamava muito a atenção de todos. Eles ficavam impressionados, também, quando descobriam que estavam lendo um livro publicado muito antes de eles nascerem. Mas, por que essa informação surpreendeu tanto as crianças dessa turma? Será que é a noção de tempo e de durabilidade do objeto? A literatura não é um objeto que acaba pelo desgaste do tempo, ou perde seu valor rapidamente, é algo que perdura, afinal textos antigos são capazes de seduzir as

crianças de hoje. Talvez isso surpreenda, sobretudo, uma geração acostumada com o avanço das tecnologias, tornando muitos produtos culturais descartáveis.

A escola pública brasileira é um importante espaço de acesso das crianças a obras literárias, mas não basta ter acesso a um acervo diversificado, com livros de qualidade, se eles não forem apresentados aos alunos. Na turma da professora Elisa, os alunos tinham acesso aos livros da biblioteca, podiam levar para casa um livro toda semana. Entretanto, foi necessário levar esse bem simbólico para a sala de aula e apresentá-lo aos alunos. Somente quando compreenderam o valor da leitura de ficção é que começaram a seguir as regras da biblioteca, devolvendo os livros ou renovando-os na data certa, para não perderem a oportunidade de pegarem outro, ou seja, foi despertado neles o desejo de ler obras literárias.

Além das discussões que ocorreram na sala de aula, considero importante o contato que os alunos tiveram com o livro literário. A professora e a coordenadora, quando levaram para a sala de aula livros ilustrados e/ou escritos por Cláudio Martins, o acervo do PNBE 2005, a lista de indicação de títulos e o acervo de contos literários, criaram oportunidade para esse contato. É importante destacar que por serem acervos menores, selecionados segundo um critério pré-estabelecido, eles proporcionavam o contato direto com várias obras. Os alunos podiam compará-las, escolher as que mais gostavam, dividir com um colega a leitura realizada, sugerir livros e ouvir os colegas, apresentando os livros preferidos e seus autores. Essas atividades de leitura do texto literário não foram possíveis ou estimuladas na turma quando a literatura foi lida fora do seu suporte original. Nesses momentos, é possível afirmar que foi (re)construído pelos participantes um tipo de letramento literário escolar, pois eles sabiam como deveriam se relacionar com os textos literários que estavam fora do seu suporte: fazendo a cópia, treinando a leitura oral, lendo apenas para fazer as atividades escolares, construindo respostas para as perguntas de compreensão que poderiam ser completamente ignoradas pela professora e que nem sempre ajudavam a entender o texto. Quando a literatura era lida em seu suporte original, conhecia-se a história, o autor, o ilustrador, faziam-se reflexões sobre os temas tratados, podia-se rir e chorar, indicar o livro e dividir a experiência de leitura com um amigo. Nesses momentos, os alunos tiveram a oportunidade de (re)construir coletivamente práticas de letramento literário.

Os participantes desse contexto de pesquisa (re)construíram o significado do letramento literário de maneira peculiar, ou seja, ao modo da turma do quarto ano

do Ensino Fundamental da professora Elisa. Neste texto, busquei compreender a forma como aconteceu essa (re)construção do letramento literário e, apesar de ele ser peculiar à turma da professora Elisa, acredito que outros grupos possam se identificar, ou até mesmo se apropriar das práticas de letramento literário e das reflexões que realizei, mas também no sentido de (re)construir as suas próprias práticas.

Enfim, o exame dos *eventos de letramento literário* mostrou que práticas de leitura contraditórias convivem num mesmo contexto de ensino e aprendizagem. Elisa não conseguia se desvincular totalmente de uma escolarização da leitura literária que faziam os alunos lerem apenas para cumprir uma tarefa escolar, mesmo quando propunha formas de ler que, também, ensinavam e despertavam o desejo do leitor para a leitura literária.

Acredito que a contribuição desta pesquisa para a compreensão do letramento literário e para os processos de escolarização da literatura se encontra em todas essas interpretações do contexto de ensino e aprendizagem estudado. É possível afirmar que a pesquisa deu visibilidade a diferentes práticas relativas à escolarização da leitura literária, ocorridas na sala de aula da professora Elisa: práticas pedagógicas e práticas literárias. Na Figura 7 represento essas diferentes práticas relativas à escolarização da leitura literária:

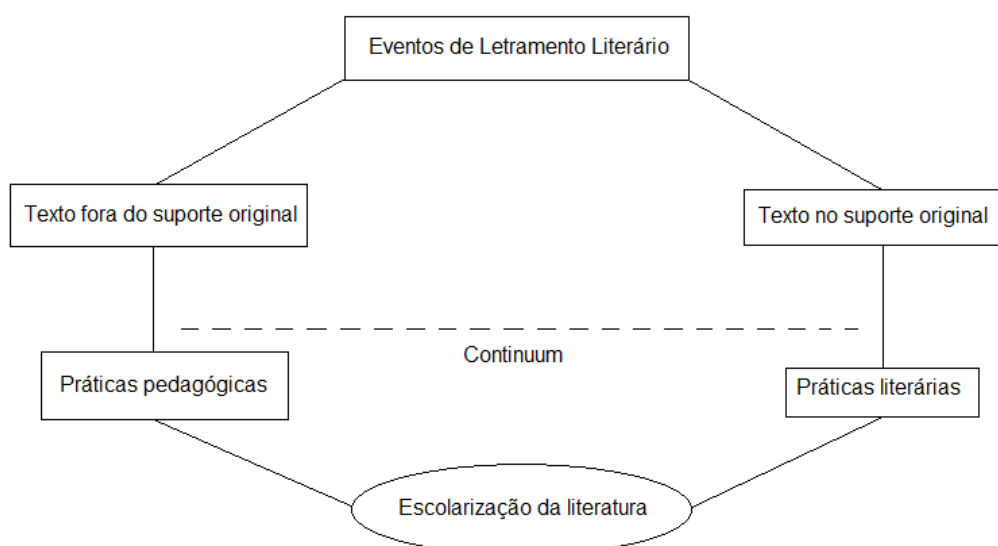


FIGURA 7: A ESCOLARIZAÇÃO DA LEITURA LITERÁRIA

A Figura 7 mostra que, quando o texto literário era lido em suportes como o quadro de giz, o caderno, a folha xerocada e mimeografada, as *práticas eram mais pedagógicas*, ou seja, tinham o objetivo quase exclusivo de ensinar conteúdos relacionados à Língua Portuguesa, de inculcar nos alunos atitudes escolares como copiar no tempo certo, com letra bonita, organizar de forma adequada o texto na folha, responder adequadamente as questões, fazer silêncio ou falar na hora certa, ler de forma fluente, obedecer às determinações da professora. Já o uso do suporte livro favorecia mais as *práticas literárias* ou que estão mais afeitas ao mundo literário e que acontecem fora dos muros escolares. Nesse sentido, conclui-se que a *escolarização da literatura* obedece a um *continuum*, ou seja, na turma da professora Elisa foram (re)construídos diferentes tipos e níveis de letramento literário que dependeram das necessidades, das demandas dos participantes, do contexto social (incluindo o escolar) e cultural.

Como toda pesquisa, esta também deixa perguntas sem respostas e indica caminhos que não foram possíveis serem percorridos. Vimos a necessidade de o professor conhecer as especificidades do gênero literatura infantil e, sobretudo, ter clareza de que é um gênero textual produzido para um grupo específico, a criança. Esses conhecimentos possibilitam a construção de propostas de leitura coerentes com uma efetiva formação do leitor de literatura infantil. Além disso, questões foram suscitadas, mostrando que a investigação sobre o letramento literário se abre para novas pesquisas, para a busca de outros caminhos, que poderiam começar, por exemplo, com as seguintes questões: será que os alunos que foram da turma do quarto ano do Ensino Fundamental da professora Elisa continuam tendo o desejo de ler obras literárias? Será que eles continuam lendo obras literárias na escola e fora dela?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Relevância e aplicabilidade da pesquisa em educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 113, p. 39-50, jul. 2001.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

ANDERSON-LEVITT, K. Ethnography. In: GREEN, Judith L.; CAMILLI, Gregory; ELMORE, Patricia B. *Handbook of Complementary Methods in Education Research*. Washington: AERA & London: LEA, 2006. p. 279-295.

AGUIAR, Vera Teixeira de. Leitura literária e escola. In: EVANGELISTA, Aracy *et al.* (Orgs.). *A escolarização da literatura: O jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 235-255.

AGUIAR, Vera Teixeira de. Literatura e educação: diálogos. In: PAIVA, Aparecida *et al.* (Orgs.). *Literatura – saberes em movimento*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2007. p. 17-27.

AZEVEDO, Ricardo. Aspectos instigantes da literatura infantil e juvenil. In: OLIVEIRA, Ieda (Org.). *O que é qualidade em literatura infantil e juvenil?: com a palavra o escritor*. São Paulo: DCL, 2005. p. 25-46.

BAKHTIN, Mikhail. (1926) *Discurso na vida e discurso na arte* (sobre poética sociológica). Trad. Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza. Circulação restrita.

_____. (1929) *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

_____. (1953) *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. (Coleção Biblioteca Universal)

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. *Recomendações para uma política pública de livros didáticos*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001.

BLOOME, D.; CLARK, C. Discourse-in-use. In: GREEN, Judith L.; CAMILLI, Gregory; ELMORE, Patricia B. *Handbook of Complementary Methods in Education Research*. Washington: AERA & London: LEA, 2006. p. 227-241.

CADEMARTORI, Ligia. *O professor e a literatura: para pequenos, médios e grandes*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

_____. *O que é literatura infantil*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2010. (Coleção Primeiros Passos).

CAMARGO, Luís. Encurtando o caminho entre texto e ilustração: homenagem a Angela Lago. *Revistas dos cursos de pós-graduação*, Campinas, v. 11, p. 109-122, 2006.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: _____. *Vários escritos*. 3. ed. rev. amp. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 1995. p. 235-263.

CASTANHEIRA, Maria Lúcia. *Aprendizagem contextualizada*: discurso e inclusão na sala de aula. Belo Horizonte: Ceale, Autêntica, 2004.

CASTANHEIRA, Maria Lúcia; GREEN, Judith L.; DIXON, Carol N. *Práticas de letramento em sala de aula*: uma análise de ações letradas como construção social. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga/Portugal, v. 20, n. 2, p. 7-38, 2007.

CASTANHEIRA, Maria Lúcia; SILVA, Ceris S. Ribas; MEIRELES, Renata. *Textos em contexto*: análise exploratória dos usos e funções de textos escritos em uma turma de 1º ciclo do Ensino Fundamental. (no prelo)

CHARTIER, Roger. *Práticas de leitura*. Trad. Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

_____. *A aventura do livro*: do leitor ao navegador. Trad. Reginaldo de Moraes. São Paulo: UNESP, 1999.

_____. *Cultura escrita, literatura e história*: conversas de Roger Chartier com Carlos Aguirre Anaya, Jesús Anaya Rosique, Daniel Goldin e Antônio Saborit. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

_____. *Os desafios da escrita*. Trad. Fulvia M. L. Moretto. São Paulo: UNESP, 2002.

COELHO, Nelly Novaes. *Literatura infantil*: teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000.

ECO, Umberto. *Seis passeios pelo bosque da ficção*. Trad. Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

EVANGELISTA, Aracy et al. (Orgs.) *A escolarização da leitura literária*: O jogo do livro infantil e juvenil. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

FONSECA, Cláudia. Quando cada caso NÃO é um caso: pesquisa etnográfica e educação. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 10, p. 58-78, jan.-abr. 1999.

FREITAS, Cláudia Avellar. *Imagens faladas*: estudo da dinâmica discursiva, uso e interpretação de imagens em aulas de biologia. 2002. 151f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

GLOWINSKI, Michal. Os gêneros literários. In: ANGENOT, Mark et al. (Orgs.). *Teoria literária*: problemas e perspectivas. Lisboa: Quixote, 1995.

GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. Infância, sociedade e cultura. *In: CARVALHO, Alysso et al. Desenvolvimento e aprendizagem*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003. p. 13-29.

_____. A criança e a linguagem: entre palavras e coisas. *In: PAIVA, Aparecida et al. (Orgs.). Literatura – saberes em movimento*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2007. p. 111-136.

GREEN, Judith L.; DIXON, Carol N.; ZAHARLICK, Amy. A etnografia como uma lógica de investigação. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 42, p. 13-79, dez. 2005.

GREEN, Judith L.; FRANQUIZ, Maria; DIXON, Carol. The myth of the Objective transcript: transcribing as a situated act. *Tesol Quarterly*, v. 31, n. 1, p. 172-176, spring 1997.

GUMPERZ, John J. Convenções de contextualização. *In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. (Orgs.). Sociolinguística interacional*. São Paulo: Loyola, 2002. p. 149-176.

HEATH, Shirley Brice. What No Bedtime Story Means: Narrative Skills at Home and School. *In: SCHIEFFELIN, B. B.; OCHS, E. (Eds.). Language socialization across cultures*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986. p. 97-124.

HUNT, Peter. *Crítica, teoria e literatura infantil*. Trad. Cid Knipel. Ed. rev. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

KLEIMAN, Ângela. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes, 2004.

KOCH, Ingedore Villaça. *A inter-ação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 2008.

MACHADO, Maria Zélia Versiani et al. A configuração de gêneros da literatura para crianças e jovens no Brasil. *Anais do 1º Fórum Ibero-americano de literacias*. Braga, 2009.

MACHADO, Maria Zélia Versiani et al. (Orgs.). *Escolhas literárias em jogo*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2009.

MARCUSCHI, Luis Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In: DIONÍSIO, Ângela Paiva et al. (Orgs.). Gêneros textuais & ensino*. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 19-36.

MONTEIRO, Sara Mourão. *O processo de aquisição da leitura no contexto escolar por alfabetizando considerados portadores de dificuldades de aprendizagem*. Orientador: Maria Lúcia Castanheira. 2007. 164f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

MORAES, Odilon. O projeto gráfico do livro infantil e juvenil. *In: OLIVEIRA, Ieda (Org.). O que é qualidade em ilustração no livro infantil e juvenil: com a palavra o ilustrador*. São Paulo: DCL, 2008. p. 49-59.

PADILHA, Simone de Jesus. *Os gêneros poéticos em livros didáticos de língua portuguesa do Ensino Fundamental: uma abordagem enunciativo-discursiva*. Orientador: Roxane Rojo. 2005. 339f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

PAIVA, Aparecida *et al.* (Orgs.). *No fim do século: a diversidade – O jogo do livro infantil e juvenil*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

PAIVA, Aparecida *et al.* (Orgs.). *Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces – O Jogo do Livro*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

PAIVA, Aparecida *et al.* (Orgs.). *Democratizando a leitura: pesquisas e práticas*. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FaE/UFMG, 2004.

PAIVA, Aparecida. *Leituras literárias: discursos transitivos*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005.

PAIVA, Aparecida *et al.* (Orgs.). *Literatura – saberes em movimento*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2007.

PAIVA, Aparecida; SOARES, Magda (Orgs.). *Literatura infantil: políticas e concepções*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PAIVA, Aparecida. A produção literária para crianças: onipresença e ausência das temáticas. *In: PAIVA, Aparecida; SOARES, Magda (Orgs.). Literatura infantil: políticas e concepções*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 35-52.

PASSOS, Marta. *Letramento literário na escola: um estudo de práticas de leitura de literatura na formação da “comunidade de leitores”*. Orientador: Graça Paulino. 2006. 293f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

PAULINO, Graça. *Letramento literário: cânones estéticos e cânones escolares*. Caxambu: ANPED, 1998. (Anais em CD ROM).

PETIT, Michèle. *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*. Trad. Celina Olga de Souza. São Paulo: Ed. 34, 2008.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos. Leitura: um diálogo subjetivo. *In: OLIVEIRA, Ieda (Org.). O que é qualidade em literatura infantil e juvenil?: com a palavra o escritor*. São Paulo: DCL, 2005. p. 167-174.

RODRIGUES, Paula Cristina de Almeida. *A literatura no livro didático de língua portuguesa: a escolarização da leitura literária*. 2006. 229f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

ROJO, Roxane. *Letramento e capacidades de leitura para a cidadania*. Texto inédito. LAEL/PUC-SP (SEE-SP, SME-SP/CENPEEC), 2002.

SOARES, Magda Becker. A escolarização da Literatura infantil e juvenil. *In: EVANGELISTA, Aracy et al. (Orgs.). A escolarização da literatura: O jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 11-48.

_____. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. Leitura e democracia cultural. *In: PAIVA, Aparecida et al. (Orgs.). Democratizando a leitura: pesquisas e práticas*. Belo Horizonte: Autêntica /CEALE/FaE/ UFMG, 2004a. (Coleção Linguagem e Educação).

_____. Letramento e escolarização. *In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001*. 2. ed. São Paulo: Global, 2004b. p. 89-113.

_____. Alfabetização e literatura. *Revista Educação*. Guia da Alfabetização, São Paulo, Editora Segmento, n. 2, p. 12-29, 2010.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Trad. Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZILBERMAN, Regina. Letramento literário: não ao texto, sim ao livro. *In: PAIVA, Aparecida et al. (Orgs.). Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces – O jogo do livro*. Belo Horizonte: Autêntica / CEALE / FaE / UFMG, 2003. p. 245-266.

_____. *A literatura infantil na escola*. 11. ed. São Paulo: Global, 2003.

Obras literárias:

ALMEIDA, Fernanda Lopes de. *A margarida friorenta*. Ilustrações de Lila Figueiredo. 25. ed. São Paulo: Editora Ática, 2008. (Passa Anel)

MACHADO, Ana Maria. *Menina bonita do laço de fita*. Ilustrações de Claudius. 7. ed. São Paulo: Editora Ática, 2005. (Barquinho de Papel)

RIBEIRO, Jonas. *Gavetas*. Ilustrações de Cláudio Martins. Belo Horizonte: Dimensão, 2008. (Um tanto de tantos)

ANEXOS

ANEXO 1

ATIVIDADES DE LEITURA DO TEXTO LITERÁRIO FORA DO SEU SUPORTE ORIGINAL

Data/ Disciplina	Texto Literário	Gênero	Atividades	Suporte (S)
31/01 Português/ Para Casa	Sapo Cururu	Letra de música	<ol style="list-style-type: none"> 1. Cópia; 2. Leitura oral (professora); 3. Leitura oral (alunos); 4. Canto; 5. Leitura oral em casa; 6. Exploração de conhecimentos relativos aos gêneros; 7. Exploração de aspectos morfológicos (palavras monossílabas); 8. Produção de desenhos. 	S: Quadro de giz/Caderno
31/01 Para Casa	Sem título	Letra de música	<ol style="list-style-type: none"> 1. Pesquisa; 2. Cópia; 3. Canto. 	S: Caderno
12, 13, 18 e 19/02 Português/ Para Casa	<ol style="list-style-type: none"> 1. Infância. <i>In</i>: LALAU E LAURABEATRIZ. <i>Bem-te-vi e outras poesias</i>. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1997. 2. Infância 2. <i>In</i>: LALAU E LAURABEATRIZ. <i>Girassóis e outras poesias</i>. (trechos selecionados). São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1998. 	Poemas	<ol style="list-style-type: none"> 1. Cópia; 2. Leitura silenciosa; 3. Leitura oral (alunos e professor); 4. Discussão oral ou conversa; 5. Leitura oral em casa; 6. Exploração de conhecimentos relativos aos gêneros; 7. Produção de desenhos; 8. Localização e/ou cópia de informações; 9. Exploração de aspectos sintáticos (tempo verbal); 	S: Quadro de giz/Caderno

			<ul style="list-style-type: none"> 10. Produção de frases; 11. Comparação de informações; 12. Produção de inferências; 13. Extrapolação; 14. Produção de textos em gêneros literários a partir de orientações; 15. Avaliação da produção textual. 	
18/02 Português	<p>ABREU, Casimiro de. <i>Meus oito anos (...)</i></p> <p>ALVES, Ataúlfo. <i>Meus tempos de criança (...)</i></p>	Poemas	<ul style="list-style-type: none"> 1. Cópia; 2. Leitura oral (professora); 3. Leitura oral (alunos); 4. Discussão oral ou conversa; 5. Exploração de aspectos dos paratextos (biografia). 	S: Quadro de giz/Caderno
19/02 Português	Vários (produções dos alunos)	Poemas	<ul style="list-style-type: none"> 1. Leitura oral (aluno); 2. Avaliação da produção textual. 	S: Caderno
20/02 História	<p>BANDEIRA, Pedro. Identidade. In: ____.</p> <p><i>Cavalgando o arco-íris</i>. São Paulo: Moderna, 1997.</p>	Poema	<ul style="list-style-type: none"> 1. Cópia; 2. Leitura oral (alunos e professora); 3. Discussão oral ou conversa; 4. Produção de desenho; 5. Produção de inferências; 6. Extrapolação. 	S: Quadro de giz/Caderno
27 e 29/02 Português/ Para Casa	<p>JAHN, Heloísa (trad.) <i>O urso e as abelhas</i>. Fábulas de Esopo. 8. ed. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1999. p. 24.</p>	Fábula	<ul style="list-style-type: none"> 1. Cópia; 2. Leitura oral (alunos e professora); 3. Leitura oral em casa; 4. Localização e/ou cópia de informações; 5. Assunto principal; 6. Exploração de conhecimentos relativos aos gêneros; 7. Exploração de aspectos dos 	S: Quadro de giz/Caderno

			paratextos; 8. Produção de inferências; 9. Elaboração de apreciações relativas a valores éticos e/ou políticos; 10. Correção de atividade.	
27/02 Geografia	1. Casinha Branca (Gilson e Joram). 2. Sem título.	Letras de músicas	1. Cópia; 2. Canto; 3. Discussão oral ou conversa; 4. Produção de desenho.	S: Quadro de giz/Caderno
04/03 Português	Maria, Maria (Milton Nascimento)	Letra de música	1. Cópia; 2. Canto.	S: Quadro de giz/Caderno
11/03 Português	FONTAINE, Jean de La. <i>O burro e o cão</i> . São Paulo: Melhoramentos, 1993.	Fábula	1. Exploração da estrutura textual.	S: Xerox
26/03 Para Casa	SOUSA, Maurício de. <i>Chico Bento</i> . São Paulo: Globo.	Tirinha	1. Leitura silenciosa (aluno); 2. Localização e/ou cópia de informações; 3. Identificar efeito de humor/ironia no texto.	S: Xerox
08/04 Português	Sem título	Adivinhas	1. Cópia; 2. Desvendando as adivinhas; 3. Exploração de aspectos ortográficos.	S: Quadro de giz/Caderno
08/04 Português	Sem título	Traválinguas	1. Cópia; 2. Leitura silenciosa (alunos); 3. Exploração de aspectos ortográficos.	S: Quadro de giz/Caderno
16/04 Português	AUGUSTO, José; VALLE, Paulo Sérgio. <i>Tudo é vida</i> . (fragmento) (...)	Poema	1. Texto lacunado.	S: Cartaz
18/04 Português	MURRAY, Roseana. <i>Falando de livros</i> . (...)	Poema	1. Leitura oral (alunos e professora); 2. Discussão oral ou conversa.	S: Cartaz
23/04	O cravo e a rosa	Letra de	1. Canto;	S: Folha

Português		música	2. Explorando aspectos ortográficos da língua.	mimeografa da
23/04 Para Casa	LIMA, Ricardo da Cunha. <i>Os óculos chorões</i> . São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2000. p. 9.	Poema	1. Leitura silenciosa (aluno); 2. Localização e/ou cópia de informações; 3. Explorando aspectos morfológicos e ortográficos da língua.	S: Xerox
25/04 Português	<i>Alvim e o esquilo</i>	Filme	1. Assistindo; 2. Produção de inferências; 3. Elaboração de apreciações estéticas e/ou afetivas; 4. Produção de texto; 5. Produção de desenho.	S: Filme
25/04 Português	O cravo e a rosa	Letra de música	1. Canto.	S: Áudio/CD
30/04 Português	OTERO, Regina; RENNÓ, Regina. <i>Ninguém é igual a ninguém</i> . São Paulo: Editora do Brasil.	Conto	1. Produção de inferências; 2. Produção de desenho; 3. Elaboração de apreciações relativas a valores éticos e/ou políticos; 4. Exploração contextualizada do vocabulário. 5. Extrapolação.	S: Xerox.
05/05 Português	LIMA, Ricardo da Cunha. <i>O aspirador de pó</i> . São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2000. p. 11.	Poema	1. Localização e/ou cópia de informações; 2. Produção de inferências; 3. Exploração de recursos expressivos; 4. Explorando aspectos morfológicos da língua.	S: Xerox
05/05 Para Casa	<i>A onça lograda</i> (Adaptação de histórias do	Fábula	1. Explorando aspectos morfológicos da	S: Xerox

	folclore) (...)		língua.	
09/05 Português	Diversos	Acróstico	1. Produção de texto.	S: Folha A4
13/05 Português	Continho	Conto	1. Cópia; 2. Exploração de conhecimentos relativos aos gêneros; 3. Produção de desenhos; 4. Localização e/ou cópia de informações; 5. Exploração contextualizada do vocabulário.	S: Quadro de giz/Caderno
14/05	PRADO, Lucília Junqueira de Almeida. <i>Era uma vez uma bicicleta.</i> (...)	Conto	1. Exploração de palavras desconhecidas através de consulta ao dicionário; 2. Produção de frases; 3. Localização e/ou cópia de informações; 4. Produção de inferências; 5. Elaboração de apreciações relativas a valores éticos e/ou políticos; 6. Questões de matemática (escrita por extenso de números).	S: Xerox

ANEXO 2

HORA DO CONTO

Data/ Disciplina	Texto Literário	Gênero	Atividades	Suporte (S)
08/02 Português	ALMEIDA, Fernanda Lopes de. <i>A margarida friorenta</i> . Ilustrações de Lila Figueiredo. São Paulo: Editora Ática, 2008.	Conto	<ol style="list-style-type: none"> 1. Leitura oral (professora); 2. Discussão oral ou conversa; 3. Elaboração de hipóteses; 4. Elaboração de apreciações estéticas e/ou afetivas; 5. Exploração dos aspectos dos paratextos; 6. Produção de desenhos; 7. Correção de atividade. 	S: Livro literário
22/02 Português	SIGUIMOTO, Regina. <i>O peixinho e o sonho</i> . (...)	Conto	<ol style="list-style-type: none"> 1. Leitura oral (professora); 2. Discussão oral ou conversa; 3. Elaboração de apreciações estéticas e/ou afetivas; 4. Exploração dos aspectos dos paratextos; 5. Produção de desenhos. 	S: Livro literário
12/03 Geografia	REZENDE, Tomaz de Aquino. <i>João Cidadão</i> . Belo Horizonte: Ministério Público – MG; Centro de Apoio Operacional ao Terceiro Setor (CAOTS); Gráfica Editora O Lutador.	Conto	<ol style="list-style-type: none"> 1. Leitura oral (professora); 2. Discussão oral ou conversa; 3. Extrapolação; 4. Exploração de palavras desconhecidas através de consulta ao dicionário. 	S: Livro
15/04 Português	MACHADO, Ana Maria. <i>Menina bonita do laço de fita</i> . São Paulo: Editora Ática, 2005.	Conto (Projeto gráfico-editorial)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Exploração de aspectos dos paratextos. 	S: Livro
18/04	MACHADO, Ana	Conto	<ol style="list-style-type: none"> 1. Leitura oral 	S: Livro

Português	Maria. <i>Menina bonita do laço de fita</i> . São Paulo: Editora Ática, 2005.		(pesquisadora); 2. Produção de desenho.	
16/05 Português	AZEVEDO, Jô; HUZAK, Iolanda; PORTO, Cristina. <i>Serafina e a criança que trabalha</i> . São Paulo: Editora Ática, 1996.	Conto	1. Leitura oral (professora); 2. Discussão oral ou conversa.	S: Livro

ANEXO 3

HORA DA LEITURA

Data/ Disciplina	Texto Literário	Gênero	Atividades	Suporte (S)
29/02 Português	Vários	Vários e História em quadrinhos	1. Leitura silenciosa (aluno); 2. Exploração de aspectos dos paratextos.	S: Livros e Revistinhas
07/03 Português	Diversos	História em quadrinhos	1. Escolha da HQ; 2. Leitura silenciosa (aluno); 3. Exploração de aspectos dos paratextos; 4. Produção de desenho; 5. Exploração de conhecimentos relativos aos gêneros.	S: Revistinha
16/04	Diversos (PNBE/2005)	Diversos	1. Escolha do livro; 2. Leitura silenciosa (aluno).	S: Livro
05/05	Diversos (PNBE/2005)	Diversos	1. Escolha do livro; 2. Leitura silenciosa (aluno).	S: Livro

ANEXO 4
PROJETO CLÁUDIO MARTINS

Data/ Disciplina	Texto Literário	Gênero	Atividades	Suporte (S)
07/04	Diversos (Livros ilustrados e/ou escritos por Cláudio Martins)	Diversos	1. Escolha do livro; 2. Leitura silenciosa (aluno).	S: Livro
08/04	Diversos (Livros ilustrados e/ou escritos por Cláudio Martins)	Diversos	1. Escolha do livro; 2. Leitura silenciosa (aluno).	S: Livro
14/04	Diversos (Livros ilustrados e/ou escritos por Cláudio Martins)	Diversos	1. Escolha do livro; 2. Leitura silenciosa (aluno).	S: Livro
15/04	Diversos (Livros ilustrados e/ou escritos por Cláudio Martins)	Diversos	1. Escolha do livro; 2. Leitura silenciosa (aluno).	S: Livro
16/04	Diversos (Livros ilustrados e/ou escritos por Cláudio Martins)	Diversos	1. Escolha do livro; 2. Leitura silenciosa (aluno).	S: Livro
18/04	Diversos (Livros ilustrados e/ou escritos por Cláudio Martins)	Diversos	1. Escolha do livro; 2. Leitura silenciosa (aluno).	S: Livro
05/05	Diversos (Livros ilustrados e/ou escritos por Cláudio Martins)	Diversos	1. Escolha do livro; 2. Leitura silenciosa (aluno).	F/S: Livro
06/05	Diversos (Livros ilustrados e/ou escritos por Cláudio Martins)	Diversos	1. Escolha do livro; 2. Leitura silenciosa (aluno).	F/S: Livro
07/05	Diversos (Livros ilustrados e/ou escritos por Cláudio Martins)	Diversos	1. Escolha do livro; 2. Leitura silenciosa (aluno).	S: Livro
09/05	Diversos (Livros ilustrados e/ou escritos por Cláudio Martins)	Diversos	1. Escolha do livro; 2. Leitura silenciosa (aluno).	S: Livro
12/05	Diversos (Livros ilustrados e/ou escritos por Cláudio Martins)	Diversos	1. Escolha do livro; 2. Leitura silenciosa (aluno).	S: Livro
14/05	Diversos (Livros ilustrados e/ou escritos por Cláudio Martins)	Diversos	1. Escolha do livro; 2. Leitura silenciosa (aluno).	S: Livro
16/05	Diversos (Livros	Diversos	1. Escolha do livro;	S: Livro

	ilustrados e/ou escritos por Cláudio Martins)		2. Leitura silenciosa (aluno).	
--	---	--	--------------------------------	--

ANEXO 5

GÊNEROS TEXTUAIS

Contos

- 1- *História para o rei* – Carlos D. de Andrade
- 2- *Rick e a girafa* – Carlos D. de Andrade
- 3- *Cara ou coroa?* – Fernando Sabino
- 4- *O menino e a princesa pum* – Fernando Lebeis
- 5- *Enquanto o sono não vem* – José Mauro Brant
- 6- *Contos de Perrault* – Fernanda Lopes de Almeida
- 7- *Apertada e barulhenta* – Margot Zemach
- 8- *História de bobos, bocós, burraldos e paspalhões* – Ricardo Azevedo

Poesia e teatro

- 1- *A poesia é uma pulga* – Sylvia Orthof
- 2- *Amigos do peito* – Cláudio Trebas
- 3- *Um elefante no nariz* – Sérgio Caparelli
- 4- *Profissonhos: um guia poético* – Leo Cunha
- 5- *Dia de folga* – Jacques Prévert
- 6- *Maria minhoca / A volta do camaleão alface* – Maria Clara Machado

Meio Ambiente – Natureza

- 1- *Ah, cambaxirra, se eu pudesse...* – Ana Maria Machado
- 2- *O rei dos pássaros* – Sebastião Nuvens
- 3- *A árvore que pensava* – Oswaldo França Júnior
- 4- *O doutor excelentíssimo* – Cláudio Martins
- 5- *Natureza morta* – Gonzalo Cárcamo
- 6- *Amazonas: no coração encantado da floresta* – Thiago Mello

Cultura afro-brasileira

- 1- *Maria Peçonha* – André Neves
- 2- *Amanhecer esmeralda* – Ferréz
- 3- *Os princípios do destino: história da mitologia afro-brasileira*

- 4- *Influências: olhar a África e ver o Brasil*
- 5- *A semente que veio da África* – Heloísa P. Lima
- 6- *O rei mamulengo* – Rogério Andrade Barbosa
- 7- *Como as histórias se espalham pelo mundo* – Rogério Andrade Barbosa

Folclore Geral

- 1- *O casamento entre o céu e a Terra* – Leonardo Boff
- 2- *A lenda do dia e da noite* - Rui de Oliveira
- 3- *A festa no céu* – Ângela Lago
- 4- *Pererê na Pororoca* – Sylvia Orthof
- 5- *Bumbá meu boi bumbá* – Roger Melo
- 6- *Vamos brincar com as palavras?* – Lúcia P. Góes
- 7- *O touro encantado* – Ferreira Gullar
- 8- *Adivinhe se puder* – Eva Furnari
- 9- *Cavalcadas de Pirenópolis* – Roger Mello
- 10- *Escuta só o que é?* – Lenice Gomes
- 11- *Rodas e bailes de sons encantados* – Lúcia P. Góes
- 12- *Literatura oral para a infância e a juventude: lendas, contos e fábulas populares no Brasil* – Henriqueta Lisboa
- 13- *Pedro Malasartes e outras histórias brasileiras* – Ana Maria Machado