UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

MARINA PONTES FILANDRA

FORMAÇÃO DE LEITORES
A diversidade de situações de ensino em salas de aula de Ensino Fundamental I

São Paulo
2015

MARINA PONTES FILANDRA

FORMAÇÃO DE LEITORES

A diversidade de situações de ensino em salas de aula de Ensino Fundamental I

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo como parte dos
requisitos para a obtenção do título de Mestre

Linha de Pesquisa: Linguagem e Educação
Orientação: Profa. Dra. Neide Luzia de Rezende

São Paulo
2015

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

-
372.9
F478f	Filandra, Marina Pontes Formação de leitores: a diversidade de situações de ensino em salas de aula de Ensino Fundamental I / Marina Pontes Filandra; orientação Neide Luzia de Rezende. São Paulo: s.n., 2015. 144 p. ils.; anexos Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Linguagem e Educação) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. 1. Leitura 2. Formação de leitores 3. Escola 4. Ensino fundamental I. Rezende, Neide Luzia de, orient.
-

FILANDRA, Marina Pontes

“Formação de leitores”: a diversidade de situações de ensino em salas de aula de Ensino Fundamental I

Dissertação apresentada à
Faculdade de Educação
da Universidade de São Paulo
como parte dos requisitos para a obtenção do
título de Mestre
Linha de pesquisa: Linguagem e Educação

Aprovado em: ____/____/____

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Ao meu pai, que me “permitiu” ser professora.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a disponibilidade e segurança oferecidas pela Profa. Dra. Neide Luzia de Rezende, especialmente nos momentos de maior dificuldade que me ajudaram a concluir este trabalho. Sua orientação assertiva me possibilitou refletir de forma intensa sobre a leitura.

Aos professores Mary Júlia Martins Dietzsch e José Nicolau Gregorin Filho pelas contribuições durante a banca de qualificação, fundamentais no prosseguimento do trabalho.

A todos os sujeitos envolvidos nesta pesquisa, em especial às professoras que se disponibilizaram em colaborar, confiando-me parte do tempo e prática profissional. Espero ter trazido contribuições para vocês e outros professores que reconhecem o prazer e a dificuldade do trabalho com leitura na sala de aula. Meus agradecimentos especiais a todos da Escola 1, com quem pude aprender muito quando este trabalho ainda não havia sido concebido.

A todos os colegas destes quase cinco anos de participação no Grupo de Estudos Linguagens e Educação, pela disponibilidade em compartilhar dúvidas teóricas e angústias da pesquisa. Meu agradecimento especial ao Alex Fabiano Nogueira, com quem, além disso, pude dividir particularidades da prática profissional.

Às amigas Camilla Duarte Schiavo Ritzmann (Milla) e Mônica Matie Fujikawa, com quem pude descobrir que o prazer no trabalho pode ir além de fazer o que se gosta. Obrigada pelas preciosas palavras de quem já sabia o que estava por vir.

Às queridas Larissa Aliberti e Amanda Fortunato Sousa pelo interesse e apoio.

À Andréa Luize, pelas primeiras e não menos importantes palavras de incentivo.

À Simone Pannocchia Tahan, pelo imenso apoio e compreensão neste momento tão peculiar. Ao Fábio Monteiro – com quem descubro mais encantos da literatura – pelo interesse, e Émerson Cappelletti – pelos diálogos sobre teoria e prática da leitura na sala de aula e pelo acalento durante um dos momentos de maior dificuldade. Às preciosas “meninas da biblioteca”, em especial às que acompanharam a maior parte do processo e que, de alguma forma, contribuíram para minhas reflexões sobre o trabalho com leitura na escola. À equipe do Colégio Parthenon.

Ao meu marido, pelas incontáveis noites de sono sozinho e pela surpreendente paciência especialmente no momento mais difícil.

Às minhas irmãs, pelo constante incentivo e apoio.

À minha mãe, presença fundamental para minhas ausências. Sem ela este trabalho não teria sido possível.

Ao meu filho, por ser quem ele é.

A literatura pode muito. Ela pode nos estender a mão quando estamos profundamente deprimidos, nos tornar ainda mais próximos dos outros seres humanos que nos cercam, nos fazer compreender melhor o mundo e nos ajudar a viver. Não que ela seja, antes de tudo, uma técnica de cuidados para com a alma; porém, revelação do mundo, ela pode também, em seu percurso, nos transformar a cada um de nós a partir de dentro.

Tzvetan Todorov, 2012

RESUMO

FILANDRA, Marina Pontes. **Formação de leitores:** a diversidade de situações de ensino em salas de aula de Ensino Fundamental I. 2015. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

Esta dissertação tem por objetivo descrever e analisar práticas de leitura literária propostas em salas de aula de Ensino Fundamental I e as relações possíveis entre textos, alunos e professores. Optou-se por investigar tais práticas em duas turmas de 5º ano em duas escolas da cidade de São Paulo, uma particular e uma pública. A coleta de dados, realizada no 2º semestre de 2013, dividiu-se em duas fases. A primeira consistiu em entrevistas com as professoras das turmas selecionadas, por meio das quais se procurou identificar os objetivos que almejavam com o trabalho com leitura literária. Já a segunda fase correspondeu às observações das aulas, a fim de aprofundar as temáticas surgidas a partir das entrevistas e refletir sobre as relações existentes entre textos, alunos e professoras. A análise dos dados coletados permitiu concluir que a diversidade dos usos que são feitos dos livros e da literatura na sala de aula justifica-se nas inúmeras variáveis que interferem nessa prática, e que garantir um espaço de abertura para que os alunos se manifestem e possam se identificar nas leituras que realizam pode minimizar as dificuldades da tarefa de formá-los como leitores. Do ponto de vista teórico, foram levadas em consideração as discussões de Bakhtin (2010) a respeito dos gêneros do discurso, as ideias de Hans Robert Jauss (2011) como principal representante da estética da recepção, os estudos de Wolfgang Iser (1999) sobre a importância do leitor, e as pesquisas dos franceses Vincent Jouve (2002), Catherine Tauveron (2013) e Annie Rouxel (2013) acerca do trabalho com literatura na sala de aula.

Palavras-chave: leitura; formação de leitores; escola; Ensino Fundamental I.

ABSTRACT

FILANDRA, Marina Pontes. **Readers education**: the variety of teaching situations in elementary school classrooms. 2015. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

This dissertation has as the objective to describe and investigate literary reading practices proposed in classrooms in elementary school classrooms and the possible relationships among texts, students and teachers. The choice was to investigate those practices in two 5th grade classrooms in a private and a public schools in São Paulo. The data collection, held in the 2nd half of 2013, was developed in two phases. The first phase consisted of interviews with teachers from selected classes. The aim was to identify the objectives they longed when working with literary reading. The second phase corresponded to observations of classes, to deepen the themes emerged during the interviews and to reflect about relationships among texts, students and teachers. The analysis of the collected data brought the conclusion that the diversity of the ways books and literature are used in classrooms is justified in many variables that interfere in this practice. It that a guaranteed open space for students to express and identify themselves when reading can minimize the challenges to transform them into readers. From a theoretical point of view, this dissertation takes into consideration Bakhtin (2010) discussions about discourse genres, Hans Robert Jauss (2011) ideas as the main representative of aesthetics reception, studies of Wolfgang Iser (1999) about the importance of the reader, and the investigation of the French researchers Vincent Jouve (2002), Catherine Tauveron (2013) and Annie Rouxel (2013) concerning the work with literature in classrooms.

Keywords: reading, readers education, school, Elementary School.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO 1: Pressupostos teóricos e metodológicos	16
1.1 Perspectiva teórica	17
1.2 Perspectiva metodológica	21
CAPÍTULO 2: Coleta de dados	25
2.1 Escola 1	27
2.2 Escola 2	30
2.3 Coleta de dados preliminar	32
2.3.1 Escola 1	33
2.3.2 Escola 2	34
2.4 Entrevistas	35
2.4.1 Escola 1	36
2.4.2 Escola 2	37
2.5 Observações de situações de leitura em sala de aula	37
2.5.1 Escola 1	38
2.5.1.1 O livro <i>Histórias de Alexandre</i> , Graciliano Ramos, Record	40
2.5.1.1.1 As atividades propostas	41
2.5.2 Escola 2	42
2.5.2.1 Os textos	45
2.5.2.1.1 As rodas de conversa	49
CAPÍTULO 3: Análise dos dados	51
3.1 Frequência da leitura	52
3.2 Modos de ler	55
3.2.1 Leitura compartilhada	56
3.2.2 Leitura pelo professor	58
3.2.3 Leitura em voz alta	59
3.3 Leitura de textos informativos	61
3.4 Seleção das leituras	64
3.4.1 As leituras realizadas	65
3.4.2 Análise das leituras	66
3.5 Objetivos da leitura	76
3.5.1 Trabalhar com gêneros do discurso	78

3.5.2 Enriquecer o vocabulário.....	86
3.5.3 Prazer em ler	89
3.5.4 Formar a identidade (conteúdos éticos e morais)	98
3.6 Mediação das leituras: relação entre textos, alunos e professores	108
OBSERVAÇÕES FINAIS	121
4.1 Perspectivas para a sala de aula	122
4.2 Observações finais e conclusões	124
REFERÊNCIAS	126
ANEXOS	131
Anexo A - Transcrição de entrevista com professora da Escola 1	132
Anexo B - Transcrição de entrevista com professora da Escola 2	137
Anexo C - Atividades realizadas com os alunos da Escola 1 acerca da leitura do livro <i>Histórias de Alexandre</i>, Graciliano Ramos (editora Record)	142

INTRODUÇÃO

O tema “formação de leitores” de literatura é recorrente entre profissionais da educação básica, em especial, a ideia de que na fase inicial da escolaridade o trabalho com leitura deve ser frequente, para que os alunos se formem como leitores desde pequenos, muitas vezes até mesmo antes da alfabetização. Estudos e orientações práticas, como sugestões de textos e estratégias de leitura fazem parte do cotidiano das escolas.

No meio acadêmico, entre diversos estudiosos e pesquisadores, a teoria dos gêneros do discurso, de Mikhail Bakhtin, bem como a da estética da recepção, difundida por Hans Robert Jauss, os estudos de Wolfgang Iser e de franceses como Vincent Jouve e Catherine Tauveron, trazem para o debate da Linguagem e Educação aspectos importantes para se pensar a respeito da leitura e formação de leitores.

Assim, a pesquisa que aqui desenvolvemos busca descrever e analisar práticas de leitura literária propostas em salas de aula de Ensino Fundamental I e as relações possíveis entre textos, alunos e professores, a partir de entrevistas com duas professoras e observações de suas aulas.

Partindo do pressuposto de que o principal objetivo do trabalho com textos literários em sala de aula é a formação de leitores e de que para isso é necessário, antes de tudo, que os leitores estabeleçam uma relação pessoal com os textos, realizando “suas próprias leituras”, procuramos averiguar se e como se estabelecem essas relações. Para tanto, desenvolvemos o trabalho em duas fases, combinando entrevistas e observações de sala de aula. Na primeira parte da pesquisa, buscamos investigar os objetivos dos professores em seus trabalhos com leitura literária. Na segunda fase, pudemos averiguar como esse trabalho era desenvolvido em sua prática.

A pesquisa que aqui se propõe tem como *objeto* de estudo as relações entre textos, alunos e professores do 5º ano do Ensino Fundamental I de uma escola da rede pública e uma da particular da cidade de São Paulo. A opção por trabalhar com escolas das duas redes deu-se pelo fato de seus trabalhos serem reconhecidos como díspares em várias instâncias da sociedade.

Os sujeitos de nossa pesquisa, portanto, são professores do Ensino Fundamental I, mais especificamente do 5º ano – última série desse ciclo. A escolha por professores dessa faixa etária e por esse momento específico de formação deveu-se a dois fatores. O primeiro deles diz respeito ao fato de ser a última série de um ciclo e, por isso, os alunos estão finalizando um processo que teve início na alfabetização. Assim, espera-se que nessa fase da escolaridade o trabalho realizado pelos professores em sala tenha como resultado alunos com

um repertório literário básico construído, possibilitado, em grande parte, pelos seus anos anteriores de escolaridade. Outro fator que contribuiu para a definição dos sujeitos da pesquisa foi o fato de buscarmos uma fase da escolaridade em que questões relativas ao processo de alfabetização e, mais especificamente, fluência ou não leitora, têm uma relevância menor que nas séries anteriores do Ensino Fundamental I e, de certa forma, interferem menos na relação que professores estabelecem com os livros que são selecionados para o trabalho em sala de aula.

Por considerarmos os professores, nosso objeto são as relações que se estabelecem entre esses sujeitos, os livros e os alunos bem como seus procedimentos para o ensino da leitura literária. Dessa forma, nossa intenção é apresentar dados e análises que possibilitem refletir sobre a formação de leitores, em busca de uma compreensão das práticas de leitura propostas em salas de aulas de Ensino Fundamental I, na expectativa de que uma reflexão sobre essas práticas possa contribuir para que se considere cada vez mais a subjetividade do leitor quando se pretende formar leitores.

Para tanto, desenvolvemos o trabalho em duas fases, combinando entrevistas com as duas professoras com observações nas salas de aula das selecionadas. Na primeira fase da pesquisa buscamos identificar os objetivos que as professoras tinham com o trabalho com leitura literária. Já na segunda fase, houve a oportunidade de aprofundar as temáticas surgidas a partir das entrevistas, o que abriu a oportunidade de reflexão sobre as relações existentes entre textos, alunos e professoras.

A pesquisa aqui apresentada em quatro capítulos e uma parte de considerações finais e conclusão é resultado desse trabalho.

No capítulo 1, **Pressupostos teóricos e metodológicos**, apresentamos os pressupostos teóricos que nos fizeram reconhecer a importância do leitor e do estabelecimento da relação entre ele e a obra, e tratamos das questões metodológicas pertinentes à realização de entrevistas e de observações em sala de aula.

No capítulo 2, **Coleta de dados**, descrevemos as escolas pesquisadas e alguns dos dados obtidos.

No capítulo 3, **Análise dos dados**, analisamos e contrapomos os dados coletados – entrevistas e observações em sala de aula – das duas escolas, à luz dos teóricos levantados.

Por fim, nas **Considerações finais** procuramos esboçar alternativas para o trabalho com literatura em salas de aula de Ensino Fundamental I, e apresentamos observações sobre a validade dos procedimentos adotados e algumas questões que extrapolaram o objetivo da

pesquisa. Além disso, abordamos conclusões a respeito da prática de formação de leitores em salas de aula.

CAPÍTULO 1: Pressupostos teóricos e metodológicos

Professora: O Gu, o Neto têm que prestar mais atenção.
E qual o nosso objetivo aqui? Conhecer a história.

Então ler por ler não adianta.

Iara: Eu leio por prazer.

Professora: A gente está na escola.
(Diário de Campo, 18/11/2013)

1.1 Perspectiva teórica

Nas últimas décadas, pesquisas científicas divulgaram amplamente a ideia de que a relação que o leitor estabelece com o texto não é de mero receptor, uma vez que a obra só se concretiza durante a leitura. Segundo Regina Zilberman, em estudo realizado sobre a estética da recepção, Hans Robert Jauss “sugere que o foco deve recair sobre o leitor ou a recepção, e não exclusivamente sobre o autor e a produção” (ZILBERMAN, 1989, p. 49). Encontra-se nesse eixo da recepção a importância que a teoria desse pesquisador representa para o ensino, pois foi uma das primeiras a difundir a ideia de que o leitor deve adquirir tanta importância quanto o texto na situação de leitura.

Zilberman, fazendo referência à teoria de Jauss, comenta ainda o contexto de leitura literária:

A valorização da experiência estética, que confere ao leitor um papel produtivo e resulta da identificação deste com o texto lido, enfatiza a ideia de que uma obra só pode ser julgada do ponto de vista do relacionamento com seu destinatário. Os valores não estão prefixados, o leitor não tem de reconhecer uma essência acabada que preexiste e prescinde de seu julgamento. Pela leitura ele é mobilizado a emitir um juízo, fruto de sua vivência do mundo ficcional e do conhecimento transmitido. Ignorar a experiência aí depositada equivale a negar a literatura enquanto fato social, neutralizando tudo que ela tem condições de proporcionar (ZILBERMAN, 1989, p.110).

Alguns conceitos e noções trazidos por Jauss e advindos da estética da recepção, como de horizonte de expectativa e de fruição estética, também nos são úteis para entender a situação de leitura. Para adentrarmos essa cadeia conceitual, aproveitamos uma citação de Vincent Jouve, a respeito de horizonte de expectativa:

O horizonte de expectativa é definido por Jauss por normas essencialmente estéticas: o conhecimento que o público tem a respeito do gênero a que pertence a obra, a experiência literária herdada de leituras anteriores (que familiarizaram o público com certas formas e certos temas) e a distinção vigente entre linguagem poética e linguagem prática (JOUVE, 2002, p. 27).

Segundo Jauss, o horizonte de expectativa do leitor é ampliado na medida em que o texto se distancia dele e permite assim responder a novos desafios e preparar-se para novas leituras ou experiências, desde que as realizadas rompam com esquemas já estabelecidos.

Wolfgang Iser (1999), ainda na perspectiva da estética da recepção, analisa os efeitos do texto no leitor. Para ele, a leitura é uma “interação dinâmica entre texto e leitor. (...) O autor e o leitor participam (...) de um jogo de fantasia” (ISER, 1999, p.10, v.2). Essa perspectiva abre a possibilidade de variações de interpretação e recepção da obra dependendo do público, da sociedade e da época em que é lida. Ainda segundo Iser, “os textos só adquirem sua realidade ao serem lidos” (ISER, 1999, p. 73, v.1). “A obra literária se realiza (...) na convergência do texto com o leitor (...) é só na leitura que a obra enquanto processo adquire caráter próprio” (ISER, 1999, p. 50, v. 1).

Essa perspectiva da instância do leitor como estruturante do texto é reiterada mais recentemente por Vincent Jouve: “Se a leitura é uma experiência, é porque, de um modo ou de outro, o texto age sobre o leitor” (JOUVE, 2002, p. 123). Para ele, a exemplo de Iser, a obra literária tem espaços vazios que induzem o leitor a preenchê-los, fazendo com que ele se perceba nela implicado.

Assim, quando observamos as situações de leitura em salas de aula e as relações que se estabelecem entre texto, alunos e professores, partimos do pressuposto de que o texto é lido e só ganha sentido nesse momento. Seriam os sentidos dados aos textos pelos professores partilhados pelos alunos?

Quando se trata do trabalho com formação de leitores na sala de aula, a leitura literária é frequentemente atrelada à ideia de prazer, o qual se considera muitas vezes elemento essencial para isso. Dessa forma, a noção de prazer estético também nos é útil, já que pode nos auxiliar nas análises das propostas de leitura realizadas em sala de aula. As ideias de Roland Barthes (1993) foram as primeiras que repercutiram a relação entre o prazer e a leitura. O autor definiu o texto de prazer e o texto de fruição. De acordo com Barthes:

Texto de prazer: aquele que contenta, enche, dá euforia; aquele que vem da cultura, não rompe com ela, está ligado a uma prática confortável da leitura. Texto de fruição: aquele que põe em estado de perda, aquele que desconforta (talvez até um certo enfado), faz vacilar as bases históricas, culturais, psicológicas, do leitor, a consistência de seus gostos, de seus valores e de suas lembranças, faz entrar em crise sua relação com a linguagem (BARTHES, 1993, p. 21-22).

Entretanto, Jauss (2011) conceituou o prazer estético definindo-o como uma experiência que se estabelece na relação entre o prazer despertado com a apreciação da obra e uma atividade intelectual. Nessa perspectiva, os conceitos de *efeito* (determinado pela interação resultante entre o que a obra transmite – aspecto verbal – e a forma como afeta o leitor – aspecto afetivo) e *recepção* (dependente do leitor, influenciada por suas experiências pessoais e códigos coletivos, dá vida e dialoga com a obra) são aqui considerados.

Ainda restringindo nossa abordagem à leitura literária e partindo do princípio de que texto e leitor estão intimamente unidos, a concepção de leitor implícito trazida por Iser (1999) também merece destaque. Esse leitor é prefigurado pelo texto, não tem existência real, por isso, está diretamente ligado à ideia de efeito. Segundo o próprio Iser, “A concepção do leitor implícito designa (...) uma estrutura de texto que antecipa a presença do receptor” (ISER, 1999, p. 73, v.1) e proporciona uma diversidade de atualizações históricas e individuais do texto. Dessa forma, podemos dizer que é esse leitor que dá sentidos à leitura, preenchendo as lacunas presentes em qualquer texto literário. Mas ele desconfia também do leitor implícito, que na verdade é uma construção do autor, uma espécie de “supradestinatário”, como diz Mikhail Bakhtin (2010), e não um “leitor real”.

Mais recentemente, as pesquisas de Catherine Tauveron (2013) a respeito dos direitos do texto e dos leitores, evidenciam os leitores “reais” e possibilitam pensar sobre o papel dos professores na formação dos alunos como leitores de literatura. Segundo a autora,

a garantia simultânea dos direitos do texto e dos leitores é uma operação bem delicada, para a qual professores não estão muito bem preparados (ROUXEL; LANGLADE; REZENDE, 2013, p. 120-121)¹.

Tauveron coloca em discussão algumas estratégias utilizadas em sala de aula em que direitos dos leitores se sobrepõem a direitos do texto e vice-versa. Uma delas é a prática de antecipação a partir das capas dos livros e das imagens interiores ou de parte do texto fragmentado, que tem como pressuposto que ler é antecipar a intriga a partir de nada ou muito pouco, “quando as possíveis narrativas não ainda limitadas pelas informações do texto podem levar ao infinito as antecipações” (ROUXEL; LANGLADE; REZENDE, 2013, p. 118).

¹ Os artigos do livro *Leitura subjetiva e ensino de literatura* – organizado por Annie Rouxel, Gérard Langlade e Neide Luzia de Rezende –, de diferentes autores, serão bastante utilizados nesta dissertação, por isso, preferimos indicar cada um em nota de rodapé em vez de remeter apenas à bibliografia final. TAUVERON, Catherine. Direitos do texto e direitos dos jovens leitores: um equilíbrio instável. In: ROUXEL, LANGLADE, REZENDE. **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013.

Outras estratégias colocadas em discussão pela autora dizem respeito à interpretação múltipla, que possibilita aos leitores perceberem que “não há resposta certa e resposta errada” quando se trata da leitura de um texto literário, em especial, quando esse texto é lido coletivamente, por um grupo de pessoas – no caso exposto pela autora e aqui considerado, a sala de aula. Tauveron destaca em seu artigo dificuldades de professores para encaminhar situações como essas:

Pesar a verossimilhança e a sedução de uma ou outra interpretação de um texto aberto é uma operação que parece problemática para os professores; por outro lado, sobre um texto que apresenta um problema de compreensão, mas só se faz entender de uma forma, é sem dificuldade que os erros de leitura são apontados e corrigidos mediante as informações do texto (ROUXEL; LANGLADE; REZENDE, 2013, p. 123)².

Por considerar o leitor como sujeito central dessa relação, a temática da “interpretação” aparece, de certa forma, nas pesquisas de todos os teóricos aqui citados, como diz Iser (1999):

É que a leitura só se torna um prazer no momento em que nossa produtividade entra em jogo, ou seja, quando os textos nos oferecem a possibilidade de exercer nossas capacidades. Sem dúvidas, há limites de tolerância para essa produtividade (...) Se o texto ficcional existe graças ao efeito que estimula nas nossas leituras, então deveríamos compreender a significação mais como um produto de efeitos experimentados, ou seja, de efeitos atualizados do que como uma idéia que antecede a obra e se manifesta nela (ISER, 1999, p. 53-54, v.1).

Tauveron, ao final de seu artigo argumenta: “O que importa, portanto, é menos a pertinência, a coerência e a elegância do produto da leitura do que o processo mesmo que é gerado.” (ROUXEL, LANGLADE, REZENDE, 2013, p. 126-127).

Nosso objetivo foi utilizar essas ferramentas teóricas para analisar as questões relativas à formação de leitores em salas de aula de Ensino Fundamental I. Os dados coletados possibilitaram uma série de reflexões a respeito das relações entre textos, alunos e professores. Assim, colocamo-nos a questão: se, para que o indivíduo se torne um leitor literário é necessário que ele tenha a oportunidade de dar sentidos próprios ao texto, como fazer isso em um ambiente escolar, em que se priorizam interpretações consideradas como

² TAUVERON, Catherine. Direitos do texto e direitos dos jovens leitores: um equilíbrio instável. In: ROUXEL, LANGLADE, REZENDE. **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013.

corretas e que desconsideram as pessoais, estas na maior parte das vezes consideradas subjetivas demais e descoladas do texto? Partindo do pressuposto de que para formar leitores é necessário que se leve em conta a descoberta pessoal e o prazer em ler, bem como o ambiente escolar, lugar de aprendizagem, assim conduzimos as análises dos dados de nossa pesquisa.

1.2 Perspectiva metodológica

Para desenvolver a investigação sobre a formação do leitor literário e as oportunidades de dar sentidos próprios ao texto no ambiente escolar, optamos pela realização de entrevistas e observações das situações de leitura em sala de aula em diferentes momentos. A pesquisa foi realizada em uma escola pública e uma particular, para que fosse possível registrar a existência ou não de diferentes práticas de leitura entre professores de contextos diversos.

Numa primeira etapa, foram feitas observações de situações de leitura aleatórias nas escolas selecionadas no primeiro semestre de 2013 como coleta de dados preliminar da pesquisa³. Já numa segunda etapa, decidimos que o foco da pesquisa deveria recair sobre o 5º ano, que é a última série do Ensino Fundamental I. Além de acreditar que, nesse momento da escolaridade, de um modo geral, alunos e professores não se deparam com um conteúdo voltado para o processo de alfabetização, temos a oportunidade de observar a finalização de um ciclo. Para isso, foram coletados dados por meio de entrevistas individuais com as professoras selecionadas para a pesquisa e de observações de situações de leitura desenvolvidas em sala de aula. Essa etapa foi realizada no segundo semestre de 2013 e a análise desses materiais compõe esta dissertação.

Logo num primeiro momento de realização das entrevistas com as professoras selecionadas, foi possível perceber uma grande quantidade de temas abordados, os quais, de alguma forma, foram considerados em nossa análise. O mesmo aconteceu durante as observações realizadas nas salas de aula, em que uma variedade ainda maior de situações foi identificada e possibilitou reflexões profícuas a respeito das relações estabelecidas entre textos, alunos e professores, como será apresentado a seguir.

Numerosas são as variáveis que interferem na realização de uma entrevista como instrumento de pesquisa e que vão desde as intervenções do entrevistador até o ambiente onde se realiza. Trata-se, contudo, de um instrumento precioso para a pesquisa. Como bem destacam Maria Alice Nogueira, Geraldo Romanelli e Nadir Zago (2010), quando utilizada com seriedade, há uma grande quantidade de elementos que, considerados e analisados pelo entrevistador, vão além do que é dito e permitem compreender melhor as posições do entrevistado:

A entrevista é *trabalho*, reclamando uma atenção permanente do pesquisador aos seus objetivos, obrigando-o a colocar-se intensamente à escuta do que é dito, a refletir sobre a forma e conteúdo da fala do entrevistado, os encadeamentos, as indecisões, as contradições, as expressões e gestos... (NOGUEIRA, ROMANELLI E ZAGO, 2010, p. 181).

Residem nessas variáveis que extrapolam o discurso do entrevistado os desafios para as transcrições das entrevistas, que, como bem aponta Pierre Bourdieu (2003), acabam por deixar de lado detalhes do oral que só no momento da entrevista podem ser percebidos:

(...) transcrever é necessariamente escrever, no sentido de reescrever: como a passagem do escrito para o oral que o teatro faz, a passagem do oral ao escrito impõe, com a mudança de base, infidelidades que são sem dúvida a condição de uma verdadeira fidelidade. (...) Existem as demoras, as repetições, as frases interrompidas e prolongadas por gestos, olhares, suspiros ou exclamações, há as digressões laboriosas, as ambiguidades que a transcrição desfaz inevitavelmente, as referências a situações concretas, acontecimentos ligados à história singular de uma cidade, de uma fábrica ou de uma família, etc. (e que o locutor lembra com tanto mais disposição quanto seu interlocutor lhe é familiar, isto é, mais familiar para todo seu meio familiar) (BOURDIEU, 2003, p.710).

Por isso, para a realização da entrevista utilizamos um gravador e um roteiro semiestruturado, instrumento que se mostrou fundamental por servir como condutor da conversa, permitindo a introdução e a elaboração de questões a partir da fala das entrevistadas. Como destaca Nadir Zago em artigo que trata especificamente dessa prática, podemos dizer que, dessa forma, as entrevistas transcorreram próximas “de uma discussão” (ZAGO, 2003, p. 304). Além disso, o emprego do roteiro contribuiu para que nos detivéssemos no foco da pesquisa e possibilitou, ainda, que deixássemos espaços para que as entrevistadas pudessem falar com espontaneidade.

Zago (2003) cita considerações de Beaud e Weber (1998) a respeito da importância do roteiro semiestruturado para a realização de uma entrevista, destacando a forma como essa proposta deve ser encaminhada:

Como recurso que é recriado numa relação interpessoal, a entrevista não se processa numa relação de “sentido único”, não segue uma ordem linear. Esta é a razão pela qual o roteiro, conforme já assinalado, não segue uma estrutura rígida, pois representa um guia e não tem a pretensão de ser conduzido como se fosse um questionário. Seguir um roteiro fechado impede todo o imprevisto e o desencadeamento de uma dinâmica que é própria a cada encontro (ZAGO, 2003, p. 305).

Como citado anteriormente, realizamos uma entrevista preliminar, com o objetivo de utilizar o roteiro e realizar ajustes posteriores. Zago (2003) faz considerações a respeito de um cuidado com este plano para a realização da entrevista: “é importante submeter seu roteiro regularmente à crítica. Nesse sentido, o pré-teste do instrumento é um começo importante” (ZAGO, 2003, p. 306).

No momento em que foi proposta a entrevista e no início de sua realização, tínhamos em mente as temáticas centrais do trabalho que deveriam ser abordadas durante a conversa, permitindo que outras perguntas que não estavam no roteiro pudessem encontrar lugar, a maioria delas com o intuito de compreender melhor as respostas dadas. Na condução das entrevistas, buscamos sempre demonstrar interesse pelas falas das professoras; elaborar perguntas abertas que permitissem a fluidez da conversação e escolher local adequado à sua realização, para que as entrevistadas se sentissem à vontade para falar. Além das entrevistas, que trariam informações e perspectivas a respeito do trabalho desenvolvido por parte das professoras, era fundamental observar o desenvolvimento das propostas de leitura em sala de aula, a fim de articular os dois instrumentos. Zago (2003) destaca “a relação inseparável entre entrevista e observação”. Segundo a autora, “a entrevista encontra-se apoiada em outros recursos, cuja função é complementar informações e ampliar os ângulos de observação e a condição de produção dos dados” (ZAGO, 2003, p. 298). Assim, articular ambos nos pareceu a decisão mais acertada. Elsie Rockwell também destaca as vantagens de se realizar um trabalho que utiliza dois instrumentos: “o uso da gravação pode complementar as notas, mas não substitui o registro próprio. (...) é possível perceber novas facetas do que se presenciou em campo, que sem dúvida, enriquecem o trabalho” (ROCKWELL, 2009, p. 62, tradução nossa). Dessa forma, estruturamos um trabalho de observação que aconteceu nas duas escolas pesquisadas.

Para essa coleta de dados, utilizamos um caderno de registros que nos acompanhou ao longo do processo de observação. Rockwell (2009) enfatiza a importância do diário de campo para a pesquisa:

(...) levar um diário de campo é (...) a atividade central do trabalho, pois nele se registra a transformação. (...) Além disso, no diário se levam anotações reflexivas sobre o processo próprio de transformar paulatinamente as maneiras de pensar, de observar e de relacionar-se com as pessoas do lugar. (ROCKWELL, 2009, p. 196-197, tradução nossa).

Contudo, sabemos dos desafios de se realizar uma pesquisa com tal complexidade, pois, como prossegue Rockwell (2009), observar e registrar é somente a primeira parte de um trabalho de pesquisa. “Esta tarefa coincide e respalda um trabalho mais difícil: o processo de análise qualitativo, o momento de interpretação e confrontação” (ROCKWELL, 2009, p. 197, tradução nossa).

Apresentamos a seguir as situações em que os dados foram coletados e a descrição dos espaços em que a coleta foi feita, bem como suas análises.

CAPÍTULO 2: Coleta de dados

Os dados coletados e apresentados nesta dissertação foram obtidos ao longo do ano de 2013 a partir de observações realizadas em salas de aula de duas escolas: uma particular e uma pública, ambas situadas na cidade de São Paulo⁴. A seleção das escolas deu-se por razões diferentes. A **Escola 1** (particular) era conhecida, pois nela esta pesquisadora havia trabalhado anteriormente.

Sem dúvida, é preciso atenção com o fato de termos feito parte do quadro de funcionários de uma das escolas pesquisadas, pois, ao tratarmos de uma pesquisa que envolve sujeitos – pesquisador e pesquisados –, de alguma forma as análises realizadas sofrem interferências que podem ter origem em relações estabelecidas anteriormente ou mesmo no papel que uma pessoa que trabalhou na instituição pode representar para alguém que lá trabalha agora. O pesquisador deve estar ciente dessa proximidade e não desconsiderá-la como elemento na interpretação das informações coletadas.

No caso da **Escola 2** (pública), foi necessário pedir a indicação de colegas que trabalhavam na região. Buscou-se uma instituição cuja localização fosse de fácil acesso e que realizasse um trabalho constante com leitura. As indicações foram feitas, entretanto, nenhum dos colegas conhecia a fundo a proposta de leitura dessas escolas, por isso, levaram em consideração as referências positivas que tinham de escolas da região num âmbito geral. Dessa forma, podemos dizer que a seleção aconteceu pela localização, e não pelo trabalho realizado.

No caso da **Escola 1**, o fato de ter trabalhado anteriormente possibilitou nossa entrada de forma tranquila⁵, e o mesmo aconteceu na **Escola 2**, onde, apesar de não conhecer previamente o espaço e seus funcionários, tampouco tivemos empecilhos ou dificuldades em relação a trâmites burocráticos. Em ambas as instituições, entregamos uma carta de solicitação formal para a realização da pesquisa e, depois de apresentarmos nossos objetivos, tivemos facilidade no acesso aos professores para combinar o que fosse necessário para sua realização.

As visitas aconteceram no período da tarde em ambas as escolas e, num primeiro momento, realizamos observações aleatórias – que serviram como uma coleta prévia de dados – em diferentes séries do Ensino Fundamental I. Depois que definimos que o foco da pesquisa recairia sobre o 5º ano, selecionamos duas professoras e estruturamos um roteiro para

⁴ Os nomes das escolas foram omitidos e os dos alunos trocados, para que a confidencialidade dos dados fosse garantida.

⁵ Vale esclarecer que esse aspecto refere-se ao fato de conhecer a rotina e os acessos da escola e não por ser reconhecida pelos funcionários. Pudemos perceber, com isso, um problema de segurança na escola.

entrevistá-las antes do trabalho efetivo de observação das situações de leitura desenvolvidas em sala de aula. No caso da **Escola 1**, havia somente duas turmas dessa série no período da tarde. Em uma delas, a professora havia assumido a turma apenas uma semana antes da data em que estávamos definindo a sala e a outra já tinha tido algumas de suas aulas observadas, por isso acreditamos que esta era mais adequada para a pesquisa. Na **Escola 2**, havia três turmas de 5º ano à tarde; em duas, as observações já tinham acontecido. A outra sala estava com uma substituta, que assumira a turma na semana anterior enquanto a professora definitiva não chegava. Por se tratar de uma situação provisória, esta sala foi logo descartada. Das outras duas escolheu-se a professora mais disponível.

2.1 Escola 1

A **Escola 1** é uma instituição privada de Educação Infantil e Ensino Fundamental localizada no bairro do Paraíso, em São Paulo. Como dissemos, um dos critérios para sua escolha foi o fato de lá ter trabalhado por quase dez anos, o que facilitou o acesso aos funcionários e às informações necessárias para a pesquisa.⁶ Além disso, já tinha conhecimento de que o trabalho com a leitura literária acontecia diariamente na escola. Como destacado anteriormente, ter feito parte do corpo docente da **Escola 1** facilitou o acesso ao espaço e às informações, entretanto trouxe alguns empecilhos que ficaram evidentes no momento da elaboração desta dissertação. Grande parte das informações citadas foram obtidas em função da experiência anterior de trabalho e não necessariamente no momento da coleta de dados, o que, de alguma forma, fez com que o quadro descrito da **Escola 1** ficasse mais detalhado que o da **Escola 2**. Sabemos dos problemas decorrentes disso numa situação de pesquisa, entretanto, acreditamos ser essencial destacar esse contexto buscando esclarecer o cenário real em que os dados foram colhidos.

⁶ Além disso, como citado por Xypas (2012), o imaginário do pesquisador pode se mostrar “um solo árido” (p. 39) para a coleta de dados, o que acreditamos ter acontecido nesse caso, em que foi necessário certo esforço por parte desta pesquisadora para realizar um distanciamento que possibilitasse a análise dos dados aqui apresentados.

Com mais de 40 anos, a instituição atende cerca de 600 alunos nos turnos matutino e vespertino nos segmentos da Educação Infantil e Ensino Fundamental I e II – sendo que as aulas regulares para os alunos do Ensino Fundamental II acontecem somente no período da manhã. Tendo como público, alunos de classe média alta e moradores da região, a escola tem mensalidade no primeiro ano no valor de R\$1.188,00⁷. É uma empresa familiar que conta com uma diretora geral – filha de uma das fundadoras – e uma diretora pedagógica – mestre em educação – que trabalha na instituição há cerca de oito anos. Segundo a diretora geral, a escola possui grande procura por vagas, em especial nas séries finais da Educação Infantil e iniciais do Ensino Fundamental I, por atender muitas famílias cujos filhos vêm de escolas da região que só contam com ensino infantil. Já na última série do Ensino Fundamental I, há uma grande evasão, pois muitos pais optam por colocar seus filhos em colégios de maior porte já visando, segundo a diretora, a aprovação no vestibular.

A escola ocupa três prédios – antigas casas – interligados e dispostos em um espaço pequeno e organizado. Logo quando entramos, chama a atenção o fato de o espaço interno ser muito maior do que aparenta pela fachada. Localizada numa rua de bastante movimento, que dá acesso a uma grande avenida, as redondezas da escola contam com comércios e prédios residenciais, além de um supermercado em frente. Fica a dez minutos de caminhada do metrô, mas o estacionamento na região é difícil. Na entrada principal há um recuo para três carros, que normalmente está livre ou ocupado pelos veículos que realizam o transporte dos alunos. Por recomendação do aviso afixado nas paredes, o estacionamento é usado no horário de entrada e saída pelos pais, além das vagas para embarque e desembarque que ocupam toda a fachada da escola. Há também um segurança sempre presente nesta entrada que libera o acesso das pessoas à secretaria.

Dispõe de aproximadamente vinte salas de aula, três pátios e cerca de quatro pequenos espaços abertos, usados para diferentes atividades. As turmas da Educação Infantil ocupam um dos prédios e as turmas do Ensino Fundamental estão dispostas num outro prédio de três andares. A arquitetura chama a atenção por apresentar alguns elementos diferentes do convencional: um dos pátios tem um teto curvado – em formato de onda –, há escadas de ferro e paredes de diferentes materiais – algumas de blocos e tijolos aparentes, outras de vidro –, alguns pisos, bancos e portas são de madeira, outros são de vidro. As salas de aula do Ensino Fundamental têm paredes brancas e pisos com revestimento nas cores azul, verde e amarelo claros. As cores são discretas e causam um efeito agradável, pois fogem de uma cor

⁷ Informação disponível no site da escola em dezembro de 2013.

única, como o convencional. Nas portas de madeira, um visor redondo, bem parecido com uma escotilha, permite que quem passe pelo corredor visualize o que acontece dentro do lado de dentro. Em todas as salas de aula da escola há um computador com acesso à rede para uso dos professores e as salas do Ensino Fundamental II contam também com projetores e telões. Os corredores são estreitos e têm armários chaveados que são utilizados pelos alunos do 6º ao 9º anos para deixarem seus materiais na escola. Dos corredores é possível ver a quadra, que, com teto retrátil, tem uso também em dias de chuva. No período em que foram realizadas coletas de dados, o espaço estava ocupado por alunas realizando treinos de vôlei durante quase todo o tempo.

No andar inteiramente ocupado pelo Ensino Fundamental I fica a sala da coordenação, com paredes de vidros e armários de madeira. Em algumas das paredes coloridas dos corredores e dos pátios é possível ver trabalhos de alunos em exposição permanente, como mosaicos e uma colcha. Há também Laboratórios de Ciências e Informática e auditório. O espaço interno é bastante limpo e é possível ver alunos circulando por diferentes ambientes, tanto durante o recreio quanto no horário de aulas. Esses intervalos são identificados por sinal sonoro. Tem-se a impressão de que os alunos transitam pelos espaços com autonomia.

No pátio, além da cantina, é frequente a presença de um bedel – que usa um crachá com o nome “monitor” – que trabalha na escola há cerca de nove anos e conhece todos os alunos do Ensino Fundamental pelo nome. Ele fica no portão durante o horário da saída identificando os adultos que vêm buscá-los e chamando-os por um microfone. Também foi possível observar a presença de um adulto supervisionando os diferentes espaços em praticamente todas as situações. Esses funcionários, além de usarem crachás, se destacam em meio aos alunos uniformizados. Funcionários da limpeza ou que não fazem parte do corpo docente vestem uniformes diferentes dos usados pelos alunos.

Cabe ainda destacar o espaço da biblioteca: a sala abriga um acervo com mais de dois mil títulos, bibliotecária – na escola há mais de dez anos – presente em quatro dias da semana⁸ –, sistema digital de controle de empréstimos e devoluções (disponível para alunos e funcionários) e fica localizada num ponto central da escola. O espaço é pequeno e organizado: há cerca de quatro mesas redondas com quatro cadeiras em cada e um espaço de circulação junto ao acervo de literatura infantojuvenil, utilizado pelos alunos e professores, que sentam

⁸ De acordo com a direção, a presença da bibliotecária em somente quatro dias da semana era justificada no fato que essa frequência era suficiente para atender todas as turmas e alunos da escola. Além disso, foi argumentado que o espaço continuava aberto e podia ser usado mesmo no dia em que a ela não estava.

no chão ou em almofadas. Este acervo está organizado em estantes altas (livros classificados pela bibliotecária como juvenis) e baixas (livros classificados como infantis). Os “livros infantis”⁹ ficam dispostos em caixas abertas, permitindo que os alunos manipulem e visualizem as capas com facilidade. No lado oposto, encontram-se estantes com outra parte do acervo e uma mesa com computador usada pela bibliotecária.

Professores de Educação Infantil e Ensino Fundamental frequentam o espaço com os alunos semanalmente para realizar rodas de indicação literária além de empréstimos e devoluções, como parte das propostas previstas pelo programa da escola. Ao entrarmos no espaço, a bibliotecária, que já nos conhecia, mostrou com orgulho o acervo e a forma como o organizava. Disse que a coordenadora da Educação Infantil estava fazendo reuniões com ela e que havia conseguido verba para a aquisição de livros.¹⁰

2.2 Escola 2

Localizada no Jardim Anália Franco, na cidade de São Paulo, a **Escola 2** é pública, estadual e funciona em dois turnos (manhã e tarde) e atende mais de mil alunos de Ensino Fundamental I. Como já citado, a instituição foi selecionada em função da sua localização (fácil acesso para a realização da pesquisa).¹¹ A área em que a escola se encontra é bem cuidada e fica junto de uma praça, cercada de prédios de alto padrão. Embora a região possa ser considerada como de classe média alta, a escola atende, em sua maioria, alunos moradores de regiões mais afastadas.

⁹ Aqui utilizamos a classificação “literatura infantil” entre aspas por ser a que foi usada pela bibliotecária da escola pesquisada. Entretanto, sabemos da complexidade que essa classificação envolve. A esse respeito, citamos Hunt (2010): “normalmente, quando o adulto lê textos infantis, quase sempre o estará fazendo *em nome de uma criança*, para recomendar ou censurar, por uma razão pessoal ou profissional. Os critérios aqui utilizados certamente supõem o público implícito e levam a um juízo intelectual quanto ao livro em questão ser ou não apropriado a esse público.” (HUNT, 2010, p. 80).

¹⁰ Vale aqui destacar que a fala da bibliotecária era queixosa, evidenciando que sentia falta de uma participação mais efetiva na formação dos alunos como leitores e no enriquecimento do acervo da biblioteca.

¹¹ Depois de feita a escolha e iniciada a pesquisa na escola, descobrimos, através de pesquisas na internet, que a instituição é considerada uma das melhores escolas estaduais da região, avaliação baseada principalmente nas notas apresentadas no SARESP.

O prédio de dois andares da escola é cercado por muros pintados com desenhos infantis. Conhecemos o espaço durante a realização de nossas visitas, pois no primeiro dia que fomos à escola a coordenadora não pôde nos acompanhar, uma vez que, segundo explicou, estava muito ocupada. A instituição conta com uma quadra e um pátio central com teto baixo e vários ventiladores de parede, de onde se tem acesso às salas a partir de dois portões localizados em lados praticamente opostos. Por eles chega-se às salas dos andares térreo e superior. Tanto corredores quanto escadas são separados do pátio por um portão de grade, que fica constantemente aberto. No pátio também se localiza a cantina.

O saguão de entrada da escola dá acesso à secretaria e é um espaço todo azulejado com dois bancos de concreto fixos e também revestidos de azulejos. Nas paredes, dois pequenos murais com comunicados para os pais e uma foto da educadora que dá nome à escola. No lado oposto, uma janela gradeada por onde visitantes se comunicam com os funcionários da secretaria. Nesse espaço, encontram-se disponíveis folhetos com contatos de transportadores e lojas de uniformes. A entrada para o espaço da escola é feita através de uma porta de madeira travada que é aberta por um funcionário da secretaria. Passando essa porta há um corredor em que se localizam as salas da direção, coordenação, sala dos professores e o portão que dá acesso ao pátio.

O espaço interno da escola é limpo, porém parece ter pouca manutenção, com algumas paredes manchadas, pinturas descascadas e cartazes um pouco deteriorados pendurados nas paredes do pátio. Todas as salas de aula têm o mesmo tamanho, mesas e cadeiras brancas. As portas são de ferro e têm uma maçaneta que permite a abertura somente pela parte de dentro. Este foi um aspecto que nos chamou bastante a atenção, pois limita o acesso das pessoas que estão do lado de fora da sala e, de certa forma, interfere na dinâmica de aula, pois a cada momento que um aluno sai, é necessário que alguém de dentro garanta a abertura da porta para seu retorno.

Praticamente todos os alunos usam uniforme completo. Encontram-se à vontade no pátio – durante o recreio e a entrada – e até nas escadas, mas circulam em silêncio pelos corredores. O início e término do período de aulas e recreio são marcados por sinal sonoro. Em todas as situações em que presenciamos turmas entrando em suas salas, estavam sempre acompanhadas por professoras, em filas separadas de meninos e meninas, e nos chamou a atenção o fato de que, ao chegarem à porta da sala, os meninos encostavam-se à parede para dar espaço para as meninas entrarem antes.

O espaço da biblioteca localiza-se no mesmo corredor que as salas do 5º ano, porém ficam do lado oposto. Tem uma porta dupla central e o tamanho de praticamente duas salas de aula. Lá se encontram poucas estantes – cerca de quatro – com alguns livros, tanto de literatura infantil, quanto de outras categorias, como, por exemplo, didáticos; além de algumas mesas de uso coletivo e cadeiras. Como relatado pela coordenadora e pela professora do 5º ano entrevistada, os livros não estão disponíveis para empréstimo e o espaço, atualmente, é usado para outras funções, já que não há uma pessoa para fazer o trabalho de bibliotecário. Pelo que pudemos perceber nos dias que visitamos a escola, lá se realizam aulas de reforço ou recuperação com poucos alunos – cerca de quatro ou cinco. Também pudemos presenciar o espaço sendo usado por uma professora no horário regular de aula, que realizava uma atividade com alguns alunos da turma, enquanto os outros estavam em aula com outro professor; e pela própria coordenadora para a realização de uma projeção que, nesta ocasião não pudemos saber a quem se dirigia.

Durante as primeiras visitas realizadas, foi possível ver no pátio central estantes expositoras com livros – cerca de trinta – à disposição dos alunos que, segundo a coordenadora, eram trazidos por mães voluntárias. Ela ainda informou que tal iniciativa tinha o intuito de amenizar a ausência de funcionamento da biblioteca. Os livros eram bem diversificados: desde gibis e livros sem identificação de autor e editora, com pouco volume de texto e ilustrações da Disney, até obras de autores renomados da literatura infantil, como Ruth Rocha e Ana Maria Machado.

2.3 Coleta de dados preliminar

Sabemos que, num momento de pesquisa, podem ocorrer situações adversas não previstas, por isso, acreditamos que antecipar a ida para observar o quanto a realidade atende ou não à expectativa do pesquisador pode ser um exercício pertinente.

A primeira visita realizada na **Escola 1** aconteceu no início de abril, após agendamento por telefone com a diretora. Como não tínhamos ainda a definição da série, solicitamos a entrada em diferentes salas do Ensino Fundamental I, o que foi prontamente atendido¹². Desta

¹² Na ocasião, também perguntamos à diretora se havia alguma turma em que, por qualquer motivo, ela preferia evitar. Ela respondeu que não, a princípio, mas insistimos a fim de prevenir qualquer empecilho por parte da

forma, foi realizada uma coleta de dados preliminar em salas de 1º, 3º e 5º anos do Ensino Fundamental I. Essas observações foram realizadas nas turmas dependendo da disponibilidade e da rotina de sala do professor¹³.

A primeira visita à **Escola 2** aconteceu um mês depois da **Escola 1**. Após contato telefônico, foi agendado um encontro com a coordenadora, que nos atendeu de forma solícita, tanto para apresentarmos a proposta da pesquisa, quanto para solicitarmos permissão para observar as situações de leitura nas salas de aula. Da mesma forma que na **Escola 1**, a escolha das salas a serem observadas aconteceria em função da rotina das professoras. Nessa escola, realizamos a coleta preliminar de dados em salas de 2º, 3º e 5º anos.

Com estas informações coletadas previamente pudemos definir as etapas seguintes.

2.3.1 Escola 1

Segundo as professoras e a própria diretora, a leitura acontece diariamente nas salas de aula de Educação Infantil e Ensino Fundamental I, como uma atividade permanente. No caso do Ensino Fundamental I, os gêneros literários lidos em sala variam, sendo que algumas professoras, em determinados dias da semana, leem notícias de jornal ou textos informativos tratando de conteúdos estudados nas aulas de Ciências Naturais. Esses textos, em sua maioria, fazem parte do material didático de Ciências – desenvolvido pelo Instituto Sangari e adotado pela escola neste segmento – ou são retirados de revistas, sendo a grande maioria da revista *Ciência Hoje das Crianças*¹⁴.

No dia da primeira visita, pude facilmente entrar na escola pelo portão principal e enquanto aguardava no pátio, assistia a um treino de vôlei feminino na quadra. A diretora

escola durante a realização. Então, a diretora disse que não havia problemas, mas talvez pudessemos evitar uma das turmas do 4º ano, pois estavam tendo problemas com a professora e os pais.

¹³ Após o início desta coleta na **Escola 1**, realizamos uma entrevista com uma professora que não trabalhava em nenhuma das duas escolas selecionadas, mas em um colégio particular da cidade de Guarulhos. Essa proposta fez parte da avaliação de disciplina do mestrado, ministrada pela professora Denise Trento Rebello de Souza, “A escola como objeto de estudo: contribuições da Psicologia Escolar e da perspectiva etnográfica (EDF 5051)”. Dessa forma, seguindo as orientações dadas, foi selecionada uma professora que tinha possibilidades de contribuir com a pesquisa que estava sendo desenvolvida. Como mencionado, essa entrevista permitiu refletir a respeito do roteiro elaborado, por isso, seu conteúdo não é abordado nesta dissertação.

¹⁴ A revista também é utilizada na **Escola 2**. Apresentaremos mais informação a respeito desta publicação posteriormente.

geral, com quem agendara horário pelo telefone, nos atendeu em sua sala. Fez perguntas a respeito da pesquisa e conversamos também sobre os encaminhamentos, quando então acordamos, nesse primeiro momento, observações das situações de leitura em sala e entrevista com uma das professoras. Toda nossa conversa era registrada por ela em seu computador. Combinamos dia e horário para a próxima visita, mas antes disso ela iria conversar a respeito da pesquisa com a equipe de professores e me apresentar pessoalmente.

A coleta prévia de dados teve início na semana seguinte e contou com três visitas, realizadas nos dias 25/04, 16/05 e 13/06/2013. Durante esses dias, pudemos observar situações de leitura em salas do 1º, 3º, e 5º anos do Ensino Fundamental I.

2.3.2 Escola 2

Após algumas ligações, consegui antecipar a proposta da pesquisa e agendar um horário para o dia 21/05/2013. Depois de me identificar para uma das funcionárias da secretaria, aguardei alguns minutos até ser levada à sala da coordenadora, ao lado da entrada principal da escola, onde fui recebida de maneira muito atenciosa, com explicações detalhadas sobre o desenvolvimento do trabalho com leitura realizado pelas professoras.

Segundo a coordenadora, a leitura acontece diariamente nas salas de aula, como uma atividade permanente. As professoras têm liberdade para escolher os textos, mas o critério deve ser tanto de obras que despertem o gosto nos alunos, quanto de leituras que não fariam sozinhos por não se interessarem, ou por serem difíceis. Ainda segundo ela, as professoras leem e os alunos ouvem ou acompanham com uma cópia do texto em mãos. As propostas acontecem no horário da entrada e são sempre seguidas de uma roda de conversa, com duração de cerca de uma hora-aula.

Combinamos os dias de início das observações, tendo a coordenadora, por diversas vezes, ressaltado que as professoras já estavam habituadas à realização de pesquisas na escola. Disse inclusive que no início do ano havia recebido uma pesquisadora da USP, mas que não se lembrava do tema da pesquisa.

As visitas para levantamento prévio dos dados aconteceram nos dias 03, 10, 17 e 24/06/2013, quando foram observadas situações de leitura em salas de aula de 2º, 3º e 5º anos do Ensino Fundamental I.

2.4 Entrevistas

Com a definição de que o foco da pesquisa recairia sobre as turmas do 5º ano, foi possível combinar entrevistas com professoras das turmas já observadas. Foi elaborado um roteiro para entrevista semiestruturada com o principal objetivo de contextualizar as práticas de leitura desenvolvidas e o programa da escola. Dos temas abordados, os principais eram os critérios de escolha dos livros e os objetivos das leituras realizadas em sala de aula.

No momento de convidar as professoras para a entrevista houve o cuidado de esclarecer que o objetivo era conhecer melhor o trabalho desenvolvido, que seria observado posteriormente.

Desde o momento inicial é fundamental esclarecer os objetivos da pesquisa, o destino das informações, o anonimato de pessoas e lugares, além do horário do encontro e tempo provável de duração. Esses esclarecimentos e compromissos fazem parte do acordo inicial entre pesquisador e pesquisado, que é preciso respeitar e auxiliam o estabelecimento da confiança tão necessária (ZAGO, 2003, p. 303).

Acreditamos que, em qualquer situação de pesquisa e mais especificamente de entrevista há preocupações por parte do entrevistado em corresponder às expectativas do pesquisador. Tal aspecto pode ser percebido durante as falas de ambas as professoras, pois foi possível perceber que, por exemplo, em alguns momentos, utilizavam jargões em suas respostas. Todos os dados trazidos pelas entrevistadas foram considerados no momento da análise de dados, pois sabemos que, durante as análises, as diferentes situações vividas durante a coleta possibilitam um olhar mais distanciado para esses dados.

Ainda tratando especificamente das entrevistas realizadas, consideramos importante mencionar o fato de que ambas tiveram uma duração que julgamos como curta – a saber, 11 e 13 minutos, respectivamente. No momento em que nos deparamos com o material, julgamos, em princípio, que seria necessário realizar mais um encontro com cada uma das professoras. Entretanto, na medida em que iniciamos as análises, percebemos que as entrevistadas

abordaram temáticas relevantes e de grande importância para o desenvolvimento desta pesquisa. Dessa forma, decidimos trabalhar com os dados que tínhamos em mãos, que atendiam os objetivos propostos.

2.4.1 Escola 1

A professora selecionada trabalha na escola há mais de seis anos, sendo cinco como titular de sala de aula e os últimos três como professora do 5º ano. Está em seu segundo ano de trabalho também como assistente de coordenação.¹⁵ Formada em Pedagogia pelo Mackenzie, esta é a primeira escola onde trabalha, tendo ingressado como estagiária.

Com autorização da diretora geral, conseguida por e-mail, a entrevista com a professora foi agendada para o dia 12/09/2013, no horário do recreio. Cheguei à escola antes do horário combinado e, assim como nas visitas realizadas anteriormente, tive livre acesso ao espaço. A professora nesse momento fazia uma leitura para a turma na biblioteca. Encerrando a atividade logo após minha chegada, fomos para a sala de aula que estava vazia no 3º andar do prédio para realizar a entrevista. Os alunos estavam no recreio, entretanto, alguns deles entravam e saíam – sem interromper a entrevista – para deixar ou pegar alguns de seus pertences. As carteiras da sala estavam dispostas em duplas – assim como nos dias anteriores, em que foram observadas situações de leitura.

A entrevista durou pouco mais de 13 minutos e a professora parecia estar à vontade durante sua realização. Após o término e antes do regresso dos alunos, ainda tivemos oportunidade de esclarecer mais algumas dúvidas sobre como se estrutura o trabalho com leitura na escola. Ao deixar o espaço, pudemos ver salas de aula do Ensino Fundamental II ocupadas por alguns alunos e um professor, provavelmente num plantão para tirar dúvidas ou dando aulas de recuperação.

¹⁵ No ano de 2014 assumiu o cargo de coordenadora das turmas do 2º e 3º anos do Ensino Fundamental I e deixou de lecionar em sala.

2.4.2 Escola 2

Para a realização da entrevista com a professora fizemos uma visita à escola no dia 09/09/2013, em que pudemos observar mais uma situação de leitura numa turma de 5º ano, não sendo possível realizar a entrevista nesse dia por uma alteração imprevista na rotina da professora. Numa segunda tentativa pudemos realizar a entrevista no dia 14/09/2013, a qual teve duração de 11 minutos. Fomos bem recebidas na secretaria da escola e, após conversa com funcionários, a professora sugeriu irmos para uma sala de aula vazia, onde nos acomodamos em duas carteiras, uma em frente à outra.

A professora está em seu primeiro ano de trabalho na escola, tendo experiência em colégios particulares. Formada em Pedagogia, está cursando Letras e diz ter grande interesse na área da literatura. Mostrou-se um pouco ansiosa com a gravação, mas a entrevista transcorreu de forma tranquila. Após o término, conversamos mais um pouco e algumas dúvidas sobre a estrutura do trabalho de leitura na escola foram esclarecidas.

2.5 Observações de situações de leitura em sala de aula

Após as entrevistas, combinamos com as professoras o processo de observação das situações de leitura. A proposta era acompanhar um período de cerca de duas semanas, em que fosse possível seguir, de maneira mais detalhada o trabalho desenvolvido.

Durante as observações, buscamos aprofundar aquilo que apareceu nas entrevistas. Por isso, procuramos conhecer quais objetivos as professoras estabeleciam para leituras que realizavam, de modo a compreender e analisar a atividade observada. Como se verá a seguir, os objetivos foram explicitados a cada dia pela professora da **Escola 2**, enquanto o mesmo não aconteceu na **Escola 1**, onde tivemos a oportunidade de observar a leitura de um livro em capítulos, o qual já trazia o objetivo da atividade.

Sob essas circunstâncias, coletamos os dados nas duas escolas. Antes de passar a eles, porém, faz-se necessário comentar algumas das variáveis com as quais nos deparamos no momento de uma pesquisa no espaço escolar. Considerando que este é um ambiente que envolve uma grande quantidade de pessoas, há sempre a possibilidade de enfrentar

imprevistos, os quais interferem no andamento preestabelecido da pesquisa, mas permitem refletir melhor a respeito do percurso traçado e da forma de lidar com essas variáveis. Houve muitas dessas ocorrências imprevistas na fase de observação das situações de leitura, principalmente na ida à **Escola 2**, como se verá com mais detalhes a seguir.

2.5.1 Escola 1

As observações na **Escola 1** tiveram início pouco mais de um mês após a realização da entrevista, tendo sido feita antes disso mais uma visita, no dia 15/10/2013, para combinar a data e horário de início. Nesse dia, recebemos a informação de que a professora da sala estava em licença médica, com previsão de retorno para a semana seguinte. Assim, combinamos por e-mail a data de 28/10/2013, quando seria iniciado um trabalho de leitura compartilhada¹⁶ de um livro capitulado para ser lido na sala de aula. No período, o livro adotado foi *Histórias de Alexandre*, de Graciliano Ramos (editora Record), cuja aquisição já havia sido pedida pela escola aos pais dos alunos do 5º ano por meio de um comunicado. Informava-se nesse comunicado o objetivo do pedido, que era a “leitura compartilhada”, para “ampliar o repertório literário dos alunos e promover o contato com diferentes autores”. De acordo com a professora, o livro já é lido nos 5os. anos há cerca de cinco anos e possibilita aos alunos conhecerem a obra de um autor com o qual certamente terão contato nas séries seguintes, aproximando-se da linguagem e peculiaridades da escrita.

Foram realizadas, ao longo de quase um mês, doze visitas para acompanhar a leitura do livro, do final de outubro ao final de novembro de 2013. Durante as observações, estive presente somente no momento da situação de leitura, que normalmente acontecia no mesmo horário e durava pouco mais de meia hora. A cada dia a professora lia um capítulo do livro; excepcionalmente, num dos dias foi feita a leitura de dois capítulos. Apesar de nossas visitas se restringirem ao horário da proposta, acreditamos que, por terem acontecido quase que diariamente no período de praticamente um mês, pudemos observar o funcionamento da escola e colher informações que possibilitaram um aprofundamento da pesquisa de campo.

¹⁶ O termo “leitura compartilhada” foi frequentemente citado por ambas as professoras como uma modalidade de leitura presente na sala de aula. Trataremos posteriormente e de forma mais aprofundada a respeito disso.

Em caso de mudanças na rotina capazes de modificar o horário da realização da leitura, a professora nos comunicava; da mesma forma, nos avisou quando esteve ausente ou quando não pode realizar a proposta. Houve somente duas situações em que não observamos a atividade: uma por impossibilidade nossa e outra em razão da ausência da professora, sendo a leitura realizada em outro horário pela auxiliar de sala. Em outra ocasião em que a leitura seria feita pela auxiliar estivemos presente e observamos o trabalho.

Durante todo esse período tivemos livre acesso à escola, e depois de uma ou duas visitas, o próprio segurança abria o portão da secretaria e permitia nossa entrada. As leituras eram realizadas na sala de aula – somente um dia foi feita na biblioteca – e as carteiras estavam sempre dispostas em duplas. Os alunos tinham lugares fixos, mas algumas vezes pudemos notá-los sentados em carteiras diferentes que as de costume, o que leva a imaginar que a professora fazia trocas com certa frequência. Somente uma aluna, portadora de Síndrome de Down, sentava-se sempre no fundo da sala, com uma carteira vazia ao lado, na qual normalmente nos acomodávamos para observar a situação de leitura. A professora costumava ficar na frente da sala, apoiada em sua mesa ou em outra carteira. Como acontecia depois do recreio, os alunos precisavam de pouco mais de dez minutos para se acalmar e se organizar para o início da leitura.

Quando se trata de pesquisa em ambiente escolar, um ponto que merece atenção é a interferência do pesquisador e esse fator sempre foi por nós considerado. Ao realizar observações sistemáticas, os alunos passam a nos reconhecer e acabamos, de certa forma, fazendo parte daquele local; entretanto, sabemos que nossa presença nunca é neutra, e de alguma forma interfere nas situações observadas. No caso da **Escola 1**, pudemos vivenciar algumas situações que nos possibilitaram refletir a respeito disso.

Num dia em que a leitura se realizava na biblioteca da escola, a bibliotecária, que já nos conhecia questionou ao final da atividade: “Mas o que você faz aí, sentada no chão, com os alunos passando por você como se fosse um poste?”. Essa observação, de certa forma, trouxe-nos um retorno positivo, pois, ao visualizar a cena de fora, a bibliotecária percebeu que os alunos estavam ignorando nossa presença, o que deixou claro para nós que agiam como de costume, sem notar interferência. Entretanto, no dia da leitura do último capítulo do livro, no momento em que a professora pediu para que os alunos se organizassem e pegassem o material, um aluno perguntou: “Mas cadê a moça do *Ipad*?”. Outra situação aconteceu também com a aluna com Síndrome de Down, que, por ocasião de nossa sexta visita, perguntou nosso nome e nos deu um beijo. Apesar de os alunos terem feito pouquíssimos

comentários ou perguntas sobre nossa presença na sala de aula – o que, contudo, aconteceu nos primeiros dias de observação – não podemos dizer, de forma alguma, que éramos ignoradas ou que passávamos despercebidas por eles.

Como dissemos, para a realização das observações era fundamental saber o objetivo que a professora tinha com a proposta de leitura. As informações trazidas no comunicado enviado aos pais e na entrevista realizada com a professora também nos ajudaram a compreender os objetivos da leitura. De acordo com ela, a ideia principal era a de conhecer um autor nacional consagrado¹⁷, na medida do possível, aproximando-se de sua linguagem e das características de sua escrita.

2.5.1.1 O livro *Histórias de Alexandre*, Graciliano Ramos, Record

O livro de Graciliano Ramos *Histórias de Alexandre* reúne contos do folclore nordestino narrados pela personagem que dá título à obra. Sua primeira publicação aconteceu em 1944, em meio a duas das mais conhecidas obras do autor: *Vidas Secas* (1938) e *Infância* (1945). Diferentemente de outros títulos de Graciliano, recebe a classificação de infantojuvenil – presente na ficha catalográfica – e a edição publicada pela Record é ilustrada por André Neves (reconhecido ilustrador infantojuvenil)¹⁸ e tem 108 páginas¹⁹. Consultamos para esta pesquisa a 11ª edição, de 2014. Em sua contracapa, consta a seguinte sinopse:

No sertão do Nordeste vivia antigamente um homem cheio de conversas, meio caçador e meio vaqueiro, alto, magro, já velho, chamado Alexandre. Tinha um olho torto e falava cuspidando a gente, espumando como um sapo-cururu, mas isto não impedia que os moradores da redondeza, até pessoas de consideração, fossem ouvir as histórias famosas que ele contava.

¹⁷ Utilizamos a nomenclatura “autor consagrado” a partir da fala da professora da **Escola 1** na situação da entrevista.

¹⁸ No verso da página de guarda consta uma pequena biografia do ilustrador: “André Neves nasceu em Recife e atualmente vive no Rio Grande do Sul, desenvolvendo várias atividades relacionadas à literatura infantil. Já recebeu prêmios importantes como o Luis Jardim da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil, o Jabuti e o Açorianos, do Rio Grande do Sul.” (RECORD, 2014).

¹⁹ Todos os contos do livro foram reeditados em 1962, com o título *Alexandre e outros heróis*. Nessa obra, além das *Histórias de Alexandre*, constam *A terra dos meninos pelados* e *Pequena história da República*. Em meio a sua grande quantidade de obras, o livro *Vidas Secas* parece-nos ser o mais popular, o que acreditamos se dever, em boa parte, ao fato de fazer parte do cânone escolar e das listas de leituras obrigatórias de alguns dos vestibulares mais concorridos do Brasil. (O livro consta na lista unificada dos vestibulares da Fuvest e Unicamp desde 2013.)

São essas histórias que vamos contar aqui, aproveitando a linguagem de Alexandre e os apartes de Cesária. (RECORD, 2014)

Além disto, na orelha há uma breve biografia do autor. Já na orelha da capa, há mais algumas informações que consideramos importantes para compreender o enredo da história, que é apresentado de maneira irônica, fazendo referência à forma como Alexandre narra suas histórias fantásticas:

Alexandre é um “contador de causos” do sertão nordestino, é meio caçador e meio vaqueiro, alto, magro, já velho e com um olho torto. Nas 14 histórias divertidas deste livro, esse homem cheio de conversas conta acontecimentos muito verídicos, sem nenhum exagero, e sempre primando pela honestidade.

Neste Nordeste anterior ao rádio e à televisão, era por meio de histórias fantásticas, transmitidas oralmente, que as pessoas se distraíam e dividiam seu folclore e suas tradições. Reunidos em torno de Alexandre, os ouvintes estão até dispostos a perdoar eventuais deslizes, principalmente quando sua mulher, Cesária, está sempre pronta a confirmar o que o marido diz...

Agora, junte-se a seu Libório, ao cego Firmino, a Das Dores e a todos os outros curiosos, para ouvir você também as histórias de Alexandre. Saiba como ele conseguiu amansar uma onça-pintada, comprar um papagaio advogado e salvar uma canoa furada, e mergulhe de cabeça nessas aventuras tipicamente brasileiras (RECORD, 2014).

As ilustrações de André Neves estão presentes na capa e em algumas páginas do livro, ocupando a folha toda ou apenas detalhes, como ao lado do título ou ao final do capítulo. O primeiro conto do livro é “Apresentação de Alexandre e Cesária”, e o segundo “Primeira aventura de Alexandre”. Acreditamos que seja em virtude do título desta história que a professora da escola onde realizamos a pesquisa nomeia cada capítulo que lê de “aventura”.

2.5.1.1.1 As atividades propostas

Além do livro, tivemos acesso a três atividades que faziam parte do trabalho de leitura. De acordo com as informações dadas pela professora no momento em que nos apresentou as propostas, duas delas foram aplicadas antes do início da leitura do livro e a outra um pouco depois. Só soubemos das atividades após a realização e, apesar de solicitarmos acesso a pelo menos algumas das respostas dos alunos, não foi possível, recebendo como justificativa que já estavam em férias e não estavam mais com os materiais disponíveis para que pudéssemos

consultar. Apesar disso, acreditamos ser importante trazer as propostas aqui²⁰, pois além de complementarem o trabalho de leitura, possibilitam uma análise mais aprofundada dos objetivos desse trabalho, o que será feito no próximo capítulo desta dissertação.

A primeira atividade foi uma lição de casa e, de acordo com a professora, o objetivo era que os alunos pudessem conhecer um pouco a respeito do autor e da obra que começariam a ler. Eram perguntas a serem respondidas no caderno, em que percebemos que o foco está no livro e no autor.

A segunda atividade, também realizada antes da leitura do livro *Histórias de Alexandre*, tem o claro objetivo de que os alunos conheçam o autor - era uma biografia de Graciliano Ramos, sem perguntas a serem respondidas ou outra orientação.

A última atividade, de acordo com a professora, foi proposta após a leitura de alguns capítulos, para que os alunos já tivessem compreendido o enredo da história e pudessem realizá-la. Mais uma vez, é uma tarefa de casa na qual se solicita que utilizem partes do texto para justificar a veracidade ou não das histórias contadas por Alexandre.

2.5.2 Escola 2

Por diferentes razões, as observações das situações de leitura na **Escola 2** transcorreram de maneira diferente que na **Escola 1**. No dia 07/10/2013, após o término das transcrições das entrevistas, fomos até lá para informar a professora a respeito dos próximos passos da pesquisa e combinar uma data para início das observações. Também havia a intenção de, nesse dia, aproveitarmos nossa ida para assistir a mais uma situação de leitura. Contudo, nesse dia não foi possível observar a leitura, pois, como nos informou a professora, aquela semana era dedicada à comemoração do Dia das Crianças. De fato, eles não estavam uniformizados e pareciam mais agitados que o normal. A professora também antecipou que na semana seguinte haveria feriado – ainda não se sabia em quais dias teria aula – e que em seguida começaria um trabalho de leitura de textos do gênero carta de leitor, pois, como já informado por ela na entrevista, esse conteúdo era necessário para a avaliação do SARESP²¹. Disse que podíamos ficar à vontade caso houvesse interesse em assistir às propostas.

²⁰ As atividades constam no Anexo C desta dissertação.

²¹ Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo.

Retornamos à escola em 24/10/2013, dia em que a professora aplicaria uma prova, por isso, não faria a leitura naquele horário, tampouco sabia se faria a leitura no dia, pois em função do trabalho em desenvolvimento para a prova do SARESP e de outras demandas, sua rotina encontrava-se alterada. Assim, combinamos outro momento para realizar as observações, levando em conta que esse processo teria início na **Escola 1** na semana seguinte e seria inviável ir às duas escolas simultaneamente. A professora afirmou que para ela seria melhor fazer isso depois de alguns dias, quando já estariam com tudo “mais tranquilo”, após a avaliação, programada para a semana de 25/11/2013. Muito disponível, nos passou seu endereço de e-mail para informações do que fosse preciso. Entramos em contato por e-mail na semana seguinte, em 29/10/2013, para ver a possibilidade de observar a leitura em algum dia naquela semana, mas não obtivemos retorno. Fomos à escola no dia seguinte, mas a professora não se encontrava e era a assistente de sala²² quem ministrava a aula. Esta nos informou que a professora enfrentara um problema, mas que no dia seguinte estaria lá. Retornamos à escola no dia seguinte e conversamos com a professora, que informou não poder, infelizmente, realizar a leitura, pois haviam ocorrido muitos problemas de indisciplina na sala em razão de sua ausência no dia anterior e a diretora estava subindo para conversar com os alunos. Justificou-se por não ter respondido ao e-mail enviado por nós e então combinamos novo contato para observar as propostas de leitura.

Encaminhamos novo e-mail no dia 22/11/2013 para saber quando poderíamos iniciar a observação das situações de leitura, mas, mais uma vez, não obtivemos resposta. Fomos à escola no dia 26/11/2013, mas não conseguimos ir à sala conversar com a professora; uma das funcionárias da secretaria avisou que os alunos estavam realizando a prova do SARESP e que a professora estava em outra escola aplicando a avaliação. A secretária sugeriu que entrássemos em contato por telefone dali a dois dias, quando, provavelmente, a professora já estaria de volta. Novo e-mail foi enviado e tampouco respondido, então retornamos à escola após os dois dias e conseguimos conversar com a professora que, mais uma vez, nos atendeu de maneira muito atenciosa. Pediu desculpas por não ter respondido aos e-mails, justificou-se e sugeriu que fôssemos observar as leituras na semana seguinte, no dia 02/12/2013.

Como relatado, muitas foram as dificuldades encontradas e não há dúvidas de que o processo de observação das situações de leitura ficou prejudicado por ter início tardio, praticamente no final do ano letivo. Como não estava prevista a leitura de livro, realizamos

²² Essa era uma turma que tinha uma assistente na sala auxiliando a professora. Durante a coleta preliminar de dados, num dos dias ela estava na sala, mas no outro não. Pudemos notar sua presença frequente nos dias em que fizemos observações mais sistemáticas das atividades de leitura.

observações de situações de leitura de textos informativos nos dias 02, 03, 04 e 05/12/2013. Os alunos se encontravam na penúltima semana de aula, tendo sido agendado no sábado um evento de formatura para eles. Apesar dessas condições, tínhamos a intenção de visitar a escola até o último dia letivo, apoiadas pela professora, que em muitos momentos repetia para os alunos que daria aula normalmente. Porém, sabíamos que nessa época do ano muitos alunos deixam de frequentar as aulas e acabam por antecipar o período de férias. De fato, no dia que iniciamos as observações havia dez alunos ausentes na sala, número que foi aumentando ao longo da semana, chegando a somente seis alunos presentes na quinta-feira. Na sexta-feira não haveria aula na escola, por conta do conselho de classe, e a professora nos informou que não estaria presente na segunda-feira, em razão de um compromisso pessoal. Dessa forma, decidimos por finalizar nossas observações nessa data, após somente quatro visitas consecutivas.

Assim como na **Escola 1**, estávamos presentes na sala somente no horário da leitura, com a diferença de que, neste caso, a proposta acontecia na hora da entrada, no início do período. Entre o sinal do início de aulas e o começo da proposta de leitura, levava-se cerca de quinze minutos.

Os textos lidos foram retirados de diferentes fontes, mas a maioria deles era de revistas, e aparentemente tratava-se sempre de uma modalidade didática isolada, ou seja, as leituras eram atividades independentes²³. Das quatro situações observadas, em três delas relatou que pretendia discutir assuntos que “os alunos precisavam aprender”.

Logo no primeiro dia de observação, chegamos à escola antes do início das aulas e ficamos aguardando no pátio. A primeira aula era de Artes, mas a professora não pôde comparecer. A professora da sala chegou uma hora depois do início do período de aula e nos comunicou que havia enviado um e-mail avisando que chegaria no horário da segunda aula. Nos dias seguintes, a leitura foi realizada na hora da entrada e pudemos acompanhar a atividade sem mudanças na rotina.

Apesar de o período de observação na **Escola 2** ter sido extremamente menor se comparado ao realizado na **Escola 1**, ainda assim acreditamos que pudemos perceber um pouco do funcionamento da escola e, mais especificamente, da rotina da sala. Tendo em vista

²³ A esse respeito, ver Bräkling (2008). Disponível em http://www.itanhaem.sp.gov.br/teleduc4/cursos/diretorio/atividades_26_19/MODALIDADES%20ORGANIZATIVAS%20MODALIDADES%20DIDATICAS%20DE%20ENSINO%20E%20TIPOS%20DE%20ATIVIDADE%20S.pdf. Acesso em 26 jan. 2015. Trataremos novamente acerca das modalidades organizativas em outro tópico desta dissertação.

esse contexto, aproveitamos para incluir aqui dados relativos a duas observações realizadas nessa sala no momento da coleta preliminar. Apesar de não ter, na ocasião, questionado a professora acerca de seu objetivo com a leitura, ela fez referências a isso durante a entrevista e em outros momentos em que conversamos, por isso acreditamos ser possível utilizar essas informações para complementar nosso trabalho.

Durante o período de visitas sistemáticas à escola, esta pesquisadora já era reconhecida pelas funcionárias da secretaria, que liberavam a entrada. No primeiro dia de observação, apesar de já haver um número reduzido de alunos na sala – cerca de quinze –, as carteiras estavam organizadas em fileiras, como de costume; nos dias seguintes, foi formado um círculo no meio da sala e me acomodei em uma carteira fora da roda. Para a realização da proposta de leitura, na maioria das vezes, a professora sentava-se em uma carteira vazia ao lado dos alunos e encaminhava a atividade.

No início da aula, a professora colocava na lousa a data e uma “reflexão”, que normalmente era uma frase com um conteúdo ético. A título de exemplo, podemos citar uma na lousa de outra sala de 5º ano, lida durante a coleta preliminar de dados: “Nosso caráter é resultado de nossa conduta” (Aristóteles). Além da data e da “reflexão”, a professora registrava a sequência das atividades que seriam realizadas naquele dia e os alunos geralmente a copiavam no caderno de Língua Portuguesa. As atividades do dia iniciavam sempre com a leitura, seguida por uma roda de conversa.

2.5.2.1 Os textos

Como mencionado anteriormente, a professora da **Escola 2** realizou leituras independentes durante os dias em que lá estivemos para a coleta de dados. A seguir faremos uma breve apresentação dos textos, para, posteriormente, analisar as propostas realizadas no momento da leitura.

Na ocasião de nosso primeiro dia de observação, a professora nos comunicou que leria uma poesia que tratava do Natal. O título da poesia era *Um Natal diferente*, de Francisco

Fernandes Nascimento, baixada da internet²⁴, segundo a professora. Primeiramente, leu o poema em folha impressa e depois de conversar com os alunos a respeito do assunto, acessou um site para que eles vissem a poesia e registrassem numa folha a seguinte resposta: “O que você poderia fazer para o seu próximo Natal?”.

UM NATAL DIFERENTE

Hoje,
 Eu queria um natal diferente!
 Um natal onde toda humanidade
 Amanhecesse cantando, contente
 Que não existisse nos leitos dos hospitais
 tantos doentes...
 Sim, Queria um natal diferente!
 onde os meninos de rua
 Encontrassem seu verdadeiro lar
 E da ceia deste natal
 Pudessem também participar.
 Hoje, eu queria um natal diferente!
 Onde todos pudessem se abraçar amigavelmente
 Esquecendo o ódio, maldade, violência,
 Um natal de mesa farta pra todos
 E não apenas para algumas famílias
 Bem sucedidas,
 Enquanto tantas estão com fome
 Morrendo criancinhas desnutridas.
 Hoje, Queria um natal diferente!
 Onde a ganância pelo dinheiro
 Fosse trocada
 Pela paz, preservação da natureza,
 Combate a fome que mata a todo instante
 O orgulho do homem...
 Que nossos dirigentes
 Buscassem o fim da guerra,
 Das hostilidades,
 Doenças que infelizmente atingem a terra...
 E saber que o menino Jesus!
 Preluz da Eterna Salvação
 Isento de ódio e racismo no seu coração
 Quando da sua pregação, milagrosamente
 Alimentou uma multidão
 Com apenas 5 pães e 2 peixinhos
 Sem cobrar um tostão...
 Sim, queria hoje um Natal assim
 Na vida de cada irmão.

²⁴ A poesia foi localizada no endereço:

http://www.paralerepensar.com.br/francisconascimento_umnataldiferente.htm. Acesso em: 26 dez. 2013.

Francisco Fernandes Nascimento

Publicação: www.paralerepensar.com.br - 22/12/2007

Na segunda visita, a professora realizou a leitura de uma nota da revista *Carta Fundamental*²⁵ que trazia os resultados de uma pesquisa realizada nos Estados Unidos sobre a relação entre a aprendizagem e o sono das crianças. O texto era apresentado numa coluna e tinha somente dezoito linhas de extensão.

No dia seguinte, foi lida uma reportagem da revista *Veja*, de novembro de 2013, intitulada: *Crime em nome do amor: continuação da polêmica sobre os cães beagles*²⁶. Os alunos já haviam lido reportagens a respeito do assunto anteriormente, por ocasião de uma proposta de elaboração de uma carta de leitor.

O texto lido na última visita realizada estava na revista *Ciência Hoje das Crianças* de junho de 2012 e era uma reportagem intitulada: *Como funciona a fabricação do refrigerante?* A revista é conhecida entre professores polivalentes, acreditamos que especialmente por conter textos de cunho científico apresentados em linguagem acessível para crianças.²⁷ É uma publicação mensal feita pelo Instituto Ciência Hoje disponível mediante assinatura. De acordo com as informações apresentadas no site²⁸, é a primeira revista brasileira sobre ciência para crianças e é distribuída para mais de 60 mil escolas públicas, o que, a nosso ver, também possibilita uma maior divulgação e circulação do material entre professores.

A reportagem selecionada para leitura pela professora ocupava a maior parte de uma das páginas finais da revista, dividindo espaço com a seção “Carta do Leitor”. O texto era apresentado numa coluna, com o título e uma ilustração em destaque no início. Ao final, a informação do autor (Sebastião Mardonio P. Lucena) permite perceber que foi elaborado por um especialista na área, no caso um membro do Departamento de Engenharia Química da Universidade Federal do Ceará.

²⁵ Não foi possível localizar a reportagem para que pudéssemos incluí-la nesta dissertação.

²⁶ A reportagem foi localizada somente no endereço:

http://www.cliptvnews.com.br/mma/intranet/amplia.php?id_noticia=28829. Acesso em 08 fev. 2015.

²⁷ A publicação também é utilizada na **Escola 1** e foi mencionada anteriormente nesta dissertação.

²⁸ <http://chc.cienciahoje.uol.com.br/>. Acesso em 04 jan. 2015.

Como funciona a fabricação do refrigerante?

Há quem adore, quem deteste, quem beba raramente, mas o fato é que por trás do refrigerante há história e muitas curiosidades. Sabia, por exemplo, que essa bebida tão popular existe há cerca de 200 anos e que, lá no começo, ela era fabricada de maneira bem diferente das bebidas com gás de hoje?

A princípio, a bebida era usada por farmacêuticos como um medicamento e era totalmente diferente dos refrigerantes que conhecemos. Era apenas água carbonatada, que nada mais era do que água mineral naturalmente gasosa. Os refrigerantes atuais surgiram em 1880, quando os farmacêuticos tiveram a ideia de adicionar sabor à água com gás.

Hoje em dia, o processo de fabricação dos refrigerantes é um pouco mais complexo. Começando pela água, que não é mais naturalmente gasosa, e, sim, pura. E para ficar com a pureza necessária, ela passa por um rigoroso processo de limpeza: são vários sistemas de filtro para assegurar que não haja qualquer contaminação. Em seguida, é adicionado um xarope que dará o sabor ao refrigerante. Esse xarope é composto de água, açúcar (ou adoçante) e ingredientes naturais que variam de acordo com o sabor da bebida. O passo seguinte é a adição de bolhas; afinal, o refrigerante é feito com água pura, mas tem gás. Para isso, a mistura de água com xarope passa por um equipamento chamado carbonatador, que adiciona gás carbônico à bebida. Com as bolhas, o refrigerante está pronto!

Aí vêm as etapas de embalagem, colocação de rótulo, impressão do prazo de validade e distribuição.

Agora que você sabe como é feito o refrigerante, que tal investigar sobre os cuidados que devemos ter com a ingestão dessa bebida? Sabemos que ela pode contribuir para o excesso de peso, e o que mais? Este tema rende outra boa conversa!

Sebastião Mardônio P. de Lucena,
Departamento de Engenharia Química,
Universidade Federal do Ceará.

2.5.2.1.1 As rodas de conversa

Na **Escola 2**, diariamente, após a leitura, as professoras encaminhavam uma “roda de conversa”. Tal informação foi trazida pela coordenadora, pela professora da sala do 5º ano onde realizamos a pesquisa, e observada nos dias em que as visitas foram feitas. Todos os dias a professora registrava na lousa a sequência de atividades que estava prevista para o dia – chamada de “rotina” – e os alunos a copiavam, geralmente no caderno de Língua Portuguesa. Tal sequência normalmente era iniciada pela “leitura”, seguida por “roda de conversa”. Segundo a coordenadora e professora, estas ações eram institucionalizadas. De acordo com as observações que realizamos e com a fala da coordenadora, a proposta de roda de conversa tinha como objetivo “conversar sobre a leitura realizada”. Pudemos perceber diferentes encaminhamentos nas salas em que realizamos as observações. Na sala do 5º ano onde a pesquisa foi realizada, a professora costumava fazer perguntas que normalmente se relacionavam com algum conteúdo ético ou moral. Em somente duas situações foi possível observar uma conversa encaminhada para tratar do gênero literário ao qual o texto pertencia. Tais temáticas trazidas nas rodas de conversa relacionavam-se diretamente aos objetivos que a professora tinha com a realização das leituras.

Durante a coleta preliminar de dados, quando ainda não havíamos definido que o foco da pesquisa recairia sobre o 5º ano, pudemos observar leituras em diferentes salas. Em uma turma de 5º ano que visitamos em dois dias diferentes, a proposta de “roda de conversa” não constava na rotina registrada na lousa após a atividade de leitura. Nos dois dias em que nesta sala estivemos, a professora entregou um poema impresso para que os alunos colassem no caderno e colocou uma série de perguntas na lousa – retiradas de um livro didático -, para que copiassem e respondessem. Depois de algum tempo para que realizassem a atividade, chamava alguns dos alunos para que fizessem a leitura do poema em voz alta e então falava o nome de mais alguns para que respondessem às perguntas. Registrava a resposta na lousa e pedia que os alunos corrigissem no caderno. A maioria das perguntas referia-se à estrutura do texto: número de estrofes, de versos, identificação das rimas. Outras perguntas diziam respeito à “compreensão do texto”.

Também observamos situações de leitura em uma turma do 2º ano, uma do 3º, e mais uma turma do 5º ano. Em todas essas, a proposta de “roda de conversa” tampouco constava na rotina registrada na lousa. Entretanto, após as leituras realizadas, todas as professoras faziam perguntas para os alunos. Na turma do 2º ano, a professora realizou duas leituras: uma em voz alta, feita pelos alunos – livro de Eva Furnari, *Nós*. No caso dessa leitura, a professora

interrompia os alunos e fazia perguntas sobre “o que estava acontecendo na história”. Depois, fez a leitura de um texto narrativo em formato de texto poético – *Mil pássaros pelo céu*, do livro *Quem manda na minha boca sou eu*, de Ruth Rocha. Ao final da leitura, fez perguntas tanto sobre a estrutura do texto (rimas, estrofe e versos) quanto sobre a compreensão.

Na turma do 3º ano, a professora leu um trecho do conto *O patinho feio* e fez perguntas relacionadas à compreensão da leitura. Na última turma em que realizamos a coleta preliminar dos dados, a professora também fez duas leituras: uma de um livro ilustrado com texto curto – *Para olhar e olhar de novo*, de Eliana Pougy – e outra de um texto retirado do livro didático – *Um enigma no galinheiro*, de Marcos Rey, retirado do livro *Vice-versa ao contrário*, de Heloisa Prieto. No primeiro caso, a professora não fez nenhuma intervenção na leitura; já, no segundo, leu as perguntas que constavam no livro didático e pediu para que os alunos fossem respondendo – oralmente.

Nosso objetivo é apresentar as análises dos dados coletados nas turmas selecionadas, entretanto, acreditamos que a grande variedade de encaminhamentos das leituras realizadas na **Escola 2** – que ganha uma dimensão ainda maior ao considerarmos os dados coletados na **Escola 1** – nos possibilitam compreender quão profunda é a discussão acerca do trabalho com a literatura na sala de aula.

CAPÍTULO 3: Análise dos dados

Tanto as entrevistas quanto as observações realizadas em sala de aula possibilitaram a identificação de tópicos relevantes acerca do trabalho de leitura realizado. Os apresentados a seguir são considerados importantes para a compreensão do contexto e das situações de leitura. Entretanto, e acima de tudo, foram selecionados por serem considerados caros à questão da leitura na contemporaneidade.

A seleção dos trechos das entrevistas que destacamos teve como objetivo apresentar o cenário em que as relações entre textos, alunos e professores se estabeleciam. Apesar da curta duração, consideramos seu conteúdo importante, sendo possível levantar tópicos que possibilitaram analisar não só os depoimentos das professoras, mas especialmente as situações observadas em sala de aula.

Conforme a análise foi organizando-se, percebemos que reunir as informações a partir dos temas abordados, incluindo entrevistas e observações, possibilitaria um melhor estabelecimento de relações, de acordo com o objetivo principal desta pesquisa, a saber, refletir acerca das propostas de leitura relacionadas ao trabalho de formação de leitores em sala de aula.

3.1 Frequência da leitura

Quando se trata do trabalho com leitura literária com o objetivo de formar leitores, podemos dizer que a prática da leitura como uma atividade permanente diária em sala de aula tem valor inquestionável. Segundo Kátia Lomba Bräkling (2008)²⁹, a nomenclatura “atividade permanente” é inspirada em Lerner (2002) e é uma modalidade organizativa que otimiza a utilização do tempo na organização do trabalho do ensino de linguagem. Segundo Bräkling (2008), a atividade permanente é um tipo de atividade independente que

A orientação em relação à realização da proposta de leitura diária na sala de aula se evidencia nos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental (BRASIL, 1997), em que, na apresentação de blocos de conteúdo e tratamento didático, no caso da língua escrita e, mais especificamente, prática de leitura, a expressão

²⁹ Disponível em

http://www.itanhaem.sp.gov.br/teleduc4/cursos/diretorio/atividades_26_19/MODALIDADES%20ORGANIZATIVAS%20MODALIDADES%20DIDATICAS%20DE%20ENSINO%20E%20TIPOS%20DE%20ATIVIDADE%20S.pdf. Acesso em 26 jan. 2015.

“uma prática constante de leitura na escola” (p. 43) aparece mais de uma vez nos comentários sobre o aprendizado inicial da leitura. Em sugestões para o trabalho com os alunos, a primeira delas é a *leitura diária*. A este respeito, o documento traz a seguinte orientação: “o trabalho com leitura deve ser diário” (p. 44).

Lucy Calkins, pesquisadora americana, também ressalta a importância da leitura frequente para os alunos: “A percepção mais clara de um professor em termos de leitura é de observar como as crianças gastam tempo³⁰ com isso no currículo” (CALKINS, 2001, p. 327, tradução nossa).

A prática da leitura diária em sala de aula era um ponto considerado como pré-requisito para a seleção das escolas, pois, caso as leituras não ocorressem com frequência, não teríamos material para ser coletado. Assim, ao selecionar as instituições, tivemos o cuidado de perguntar para quem nos recebeu se a atividade de leitura era realizada diariamente. Sabíamos, porém, que não havia garantias, pois, independente da afirmativa no primeiro contato, as propostas realizadas em sala de aula e a frequência com que acontecem ficam sempre, de alguma forma, nas mãos do professor.

Durante as entrevistas, as professoras destacaram que é um trabalho diário que em alguns momentos em função do cronograma escolar, acaba sendo adiado ou não acontecendo, ocasiões em que os alunos se queixam:

Escola 1

Professora - A gente tenta fazer a leitura todos os dias. É um trabalho diário. Quando a gente não lê, eles falam: Ah, a gente não conseguiu ler hoje! E ficam [chateados]... Porque já faz parte da rotina. Eles sabem que a gente vai ler todos os dias.

Escola 2

Professora - É permanente! É permanente! É diário isso! E eles já sabem. Primeiro, eu faço primeiro a correção da lição de casa e aí eu comento, às vezes até no dia anterior, até eu comento: Olha, amanhã, nós vamos ter tal texto!

Professora - Professora, você passou... Não! A professora vai dar daqui a pouquinho! [Exemplifica seu diálogo com os alunos.] Porque às vezes tem uma prova, tem uma atividade valendo nota e que tem que ser dada no começo, né, da aula, então fica para depois. A professora já... Nós já vamos fazer a leitura, então eles adoram!

³⁰ Importante ressaltar que a expressão “gastam tempo” utilizada pela autora deve ser entendida com um sentido positivo.

A leitura é então reconhecida como uma proposta que deve estar presente na sala de aula cotidianamente. De alguma forma, as professoras buscam garantir que assim aconteça e os alunos também esperam o mesmo. No caso dos comentários em destaque, a professora da **Escola 2**, utiliza inclusive o termo *permanente*, referindo-se à modalidade organizativa *atividade permanente*, citada anteriormente como uma das formas de organizar o tempo pedagógico (BRÄKLING, 2008).

A professora da **Escola 1** deu como exemplo uma situação em que deixou de realizar a leitura e isso provocou incômodo nos alunos. Já a professora da **Escola 2** fez referência a uma ocasião em que precisou mudar o horário da proposta, apesar de não deixar de fazê-la, e também nesse caso relata a queixa dos alunos, o que evidencia que percebem interesse dos alunos pela atividade. Entretanto, na observação da sala de aula na **Escola 1**, os alunos, ao contrário, manifestaram estranhamento diante da repetição da proposta de leitura.

Na **Escola 1**, a atividade de leitura se realizou em todas as visitas que fizemos durante nosso tempo de observação. Sem dúvida, isso estava, de alguma forma, garantido pela maior facilidade de comunicação com a professora, que entrou em contato por telefone a tempo de avisar sobre a suspensão da atividade. Além disso, ao contrário do que foi percebido na **Escola 2**, o trabalho da **Escola 1** parece ter uma relação direta e declarada com o que é determinado pelo currículo e até mesmo pelas demandas de pais e alunos. Foram constantes as situações em que a professora, em conversas informais antes ou depois da realização da proposta de leitura, contava a quantidade de capítulos e de dias letivos até o final do semestre, no intuito de garantir que se concluísse a leitura do livro no período. Essa situação não foi percebida na **Escola 2**, onde, como se verá mais adiante, a leitura aparecia na rotina como atividade constante mas sem vínculo ou preocupação com o término do semestre letivo³¹.

Na **Escola 1** foi possível inclusive ouvir comentários como: “Vamos ler hoje de novo?”, revelando certo estranhamento com a frequência constante da realização de leitura, a qual acreditamos que estivesse acontecendo mais em função da nossa presença, previamente agendada na sala de aula. Essas poucas manifestações aconteceram por alunos que se sentavam na parte da frente da sala e que, imaginamos, não percebiam nossa presença. Parece-nos que, para outros, o fato de estarmos lá para observar a situação de leitura já justificava, de alguma forma, a realização da atividade. De certa maneira isto evidencia que a

³¹ Vale destacar que essa situação específica também pode ter sido beneficiada pelo fato de que as leituras aconteceram na **Escola 2** após a realização das avaliações e da entrega das notas para os alunos, como mencionado anteriormente. Isto é, numa época em que praticamente não há cobranças em relação ao cumprimento de tarefas e conteúdos.

situação de leitura não era tão constante assim e provavelmente não fazia parte da rotina diária dos alunos.

Apesar de a professora da **Escola 1** ter mencionado na entrevista apenas uma situação da rotina em que deixou de realizar a leitura e a da **Escola 2** ter feito referência a um momento em que somente precisou mudar o horário da realização da proposta, estes aspectos, atrelados a outros percebidos durante o período de observação nas escolas, nos levam a crer que não há grandes diferenças em relação à frequência com que as leituras acontecem nas duas instituições. As particularidades ficam mais evidentes quando consideramos os elementos aos quais a realização ou não dessas leituras estão relacionadas: no caso da **Escola 1**, um currículo fechado, controlado pela direção do colégio e, de alguma forma, pelo público ao qual a escola atende e, no caso da **Escola 2**, as demandas da rede pública, como a realização do SARESP e de outras atividades que fazem parte, a nosso ver, da rotina de qualquer escola, como formatura, comemoração do Dia das Crianças, entre outras.

De qualquer forma, ao identificarmos esses contextos e as particularidades a respeito da periodicidade com que a leitura acontece na rotina desses alunos, revela-se a valorização ou não da atividade de leitura, em alguns momentos deixando de acontecer e em outros se mantendo na rotina em detrimento de demandas que fazem parte do cenário de todas as escolas.

3.2 Modos de ler

Uma prática constante de leitura na escola pressupõe o trabalho com a diversidade de objetivos, modalidades e textos que caracterizam as práticas de leitura de fato. Diferentes objetivos exigem diferentes textos e, cada qual, por sua vez, exige uma modalidade de leitura. Há textos que podem ser lidos apenas por partes, buscando-se a informação necessária; outros precisam ser lidos exaustivamente e várias vezes. Há textos que se pode ler rapidamente, outros devem ser lidos devagar. Há leituras em que é necessário controlar atentamente a compreensão, voltando atrás para certificar-se do entendimento; outras em que se segue adiante sem dificuldade, entregue apenas ao prazer de ler. Há leituras que requerem um enorme esforço intelectual e, a despeito disso, se deseja ler sem parar; outras em que o esforço é mínimo e, mesmo assim, o desejo é deixá-las para depois.

Uma prática constante de leitura na escola deve admitir várias leituras, pois outra concepção que deve ser superada é a do mito da interpretação única, fruto do pressuposto de que o significado está dado no texto. (BRASIL, 1997, p. 57)

Assim como mencionado nos PCN, durante a coleta de dados realizada para esta pesquisa, foi possível observar diferentes situações de leitura e diversos modos de ler. Ambas as professoras comentaram, na situação da entrevista, situações em que adaptavam as propostas aos textos e aos objetivos que tinham com as atividades.

Escola 1

Professora - ...oras eu leio, oras eu peço para eles lerem. Eu faço uma coisa às vezes de pedir para eles lerem antes uma crônica que a gente vá ler, pra depois retomar, porque eu ainda acho que mesmo sendo 5º ano, quando eles fazem a leitura e aí às vezes um começa, outro continua, porque às vezes é muito longa pra um ler inteira, eles se perdem um pouco, assim, não compreendem completamente a história, ou então eu faço aquilo de no final parar e aí retomar o que que foi tratado, porque é um gênero também que tem sua peculiaridade, né, ali tem uma... Um certo, às vezes... Coisa que é difícil de entender: uma ironia, né, uma questão diferente, então que eles estão aprendendo ainda, ainda é, por mais... Pra gente parece óbvio, mas pra eles ainda... Eles são pequenos, né? E aí a gente divide a leitura.

Professora – (...) às vezes eu revezo, quando é uma crônica que tem muito diálogo, eu peço pra dois lerem e aí um lê uma parte e o outro lê outra parte do diálogo e a gente vai trocando.

Escola 2

Professora - Às vezes eu leio o texto sem parada nenhuma, outros dias eu leio dando umas interrupções, explicando algumas coisas...

Professora – (...) a lenda eu leio, eles leem também, a gente conversa, tem tempo...

Deter-nos-emos nos modos de leitura durante as observações realizadas, apresentando-os, mesmo que de forma breve, com o intuito de fornecer mais dados a respeito do contexto no qual os dados foram coletados e refletir sobre as práticas das professoras.

3.2.1 Leitura compartilhada

Há somente uma menção a respeito do trabalho com leitura compartilhada nos PCN (ciclos 1 e 2), que está inserida no tópico “leitura pelo professor”, dentro do item “Aprendizado inicial da leitura”. De acordo com o documento, essa é uma categoria de leitura realizada “basicamente pelo professor”, e

possibilita aos alunos o acesso a textos bastante longos (e às vezes difíceis) que, por sua qualidade e beleza, podem vir a encantá-los, ainda que nem sempre sejam capazes de lê-los sozinhos (BRASIL, 1997, p. 64).

Apesar de não trazer uma definição clara da atividade, podemos compreender que a leitura compartilhada é realizada pelo professor, e sua principal característica é a peculiaridade do texto lido, no caso, longo e mais difícil para os alunos acessarem. Tal proposta foi citada pelas professoras das duas escolas durante a entrevista, mas, no caso da **Escola 1**, na leitura compartilhada, além de garantir os elementos citados nos PCN, há a particularidade de que os alunos tenham o livro ou o portador para acompanhar a leitura feita pela professora.

Escola 1

Professora - eu que lia, e eles acompanhavam só a leitura, sem ter leitura compartilhada, sem ter o material em mãos.

Professora - A maioria das leituras a gente faz compartilhada também, então a gente entrega, não é um livro, mas a gente entrega um texto pra eles, pra eles acompanharem porque a gente seleciona informação e tudo isso.

Escola 2

Professora - Isso é a leitura compartilhada: que eles têm o texto, né? E eles vão ler depois.

Professora - Eles que leem. Porque na leitura compartilhada eles têm o texto...

Fazemos aqui uma distinção entre as propostas “leitura compartilhada” e “leitura pelo professor”, por isso acreditamos ser possível considerar como compartilhada a primeira, realizada com o material em mãos – observada na **Escola 1**. Entretanto, julgamos ser interessante trazer uma discussão presenciada durante a coleta de dados nessa escola em que essa questão foi trazida por uma aluna:

Escola 1

Iara: A gente vai poder ler? Por que senão não tem muito sentido a leitura compartilhada...

Professora: A gente vai conversar um pouquinho. Pode ser?

Iara: Para mim está ótimo.

[Professora dá continuidade e finaliza a leitura do capítulo.]

Professora: Eu quero falar uma coisa sobre a leitura compartilhada, já que a Iara falou. Quando a gente vai fazer a leitura compartilhada, não significa que todo mundo vai ler. Essa é a leitura que é mais complexa, sozinhos vocês acham que teriam essa compreensão? A ideia da leitura compartilhada, Iara, é para compartilhar a leitura. Vocês repararam que o Alexandre para no meio do texto? Ele não muda muito de parágrafo.

Paulo: E quando ele vai falar “disse Alexandre”, ele não coloca traço, coloca vírgula.

Professora: Se eu não estivesse mostrando, você não ia entender. A leitura compartilhada envolve tudo isso, e não só todo mundo ler. A gente pode permitir que os outros leiam. O que a gente não pode é ficar parando no texto, então tem que treinar em casa. O problema é que as pessoas que combinaram, não cumpriram. Ou então pode ser que a gente tenha que ler mais de uma vez o mesmo texto. A gente pode combinar isso de novo, ou todo mundo pode treinar em casa e eu vou escolhendo quem lê. Isso é importante porque é leitura em voz alta.

Iara: É verdade.

Professora: A gente vai sempre usar isso na nossa vida.

Iara: Não sempre.

Professora: Então vamos escolher os números 1, 2, 3, 23, 24, 25. Então pega a agenda e anota.

Acreditamos que a situação acima evidencie as dúvidas dos alunos geradas pela proposta. Ao que pudemos perceber, enquanto observávamos a situação, o questionamento da aluna estava relacionado ao nome dado à proposta, e mais especificamente ao termo: “compartilhada”. Tanto que, apesar de as justificativas da professora terem sido coerentes com o objetivo, ela compreendeu a reivindicação da aluna e abriu a possibilidade para que os alunos lessem, desde que treinassem em casa³².

No entanto, para além de discutir a terminologia e os detalhes em relação ao encaminhamento da atividade, consideramos importante buscar compreender os critérios das professoras realizando uma ou outra modalidade de leitura. No caso da **Escola 1**, onde a situação de leitura compartilhada foi observada nos moldes que estamos considerando para esta pesquisa, acreditamos que a leitura do livro *Histórias de Alexandre*, de Graciliano Ramos, vai ao encontro do objetivo proposto de possibilitar acesso a textos longos e difíceis por parte dos alunos.

3.2.2 Leitura pelo professor

De acordo com os PCN (BRASIL, 1997, p. 64), a leitura pelo professor deveria ser comum nas escolas, pois com ela os alunos têm bons modelos de leitores. Tal aspecto foi abordado por ambas as professoras durante a situação de entrevista, quando comentaram sobre leituras que faziam para os alunos:

³² Trataremos em outro tópico deste item dos encaminhamentos em relação às leituras realizadas em voz alta pelos alunos.

Escola 1

Professora - Muitas vezes... Quando eu começo, eu falo que eu vou ler [a crônica] inteira, porque daí eu também dou um modelo

Escola 2

Professora - é a leitura do professor que é em voz alta, fazendo a entonação correta, né?

Nos PCN também consta a ressalva de que a prática da leitura pelo professor torna-se mais incomum quanto mais avançam as séries. Entretanto, tal realidade não foi observada nas escolas em que a coleta de dados foi realizada e, mais especificamente, nas séries selecionadas, no caso, a última do 5º ano do Ensino Fundamental I. Além da leitura compartilhada, modalidade predominante na **Escola 1**, praticamente todas as situações de leitura observadas na **Escola 2** foram realizadas pela professora.

3.2.3 Leitura em voz alta

A leitura em voz alta aparece nos PCN dentro do item “Leitura diária”, mas com a ressalva de que a proposta deve fazer sentido dentro da atividade (BRASIL, 1997, p. 60). Além disso, na sequência, são descritos alguns cuidados necessários para o trabalho aconteça, dentre eles, destacamos o que se refere especificamente a esta modalidade de leitura:

toda proposta de leitura em voz alta precisa fazer sentido dentro da atividade na qual se insere e o aluno deve sempre ler o texto silenciosamente, com antecedência – uma ou várias vezes (BRASIL, 1997, p. 60)

No caso da **Escola 1**, como mencionado anteriormente, pudemos presenciar momentos em que os alunos pediram para realizar a leitura e, desde que treinassem antes, a professora permitia que lessem, o que condiz com as orientações apresentadas acima.

Escola 1

Professora: A Luciana me perguntou quando vocês vão fazer a leitura. A próxima aventura vocês podem ler, mas tem que treinar em casa. Quem quer ler? As quatro.

Depois de solicitar que alguns lessem em voz alta, perguntamos para a professora como tinha sido a leitura realizada pelas alunas, programada na semana anterior. Ela nos

informou que nenhuma havia treinado em casa e que, quando se posicionaram em frente à sala e começaram a ler, apresentaram muitas dificuldades. Dessa forma, a professora fez a leitura no dia. Um dia depois do citado acima, ela não estava presente, por isso, a atividade de leitura se realizou em outro horário quando tampouco estávamos presentes. No dia seguinte, a professora conversou com os alunos a respeito:

Escola 1

Professora: Vocês que leram a última história e eu não estava. Como foi? Demorou mais?

Alunos: Demorou.

Professora: Mas por que vocês acham que demorou mais?

Aluno 1: Porque a gente bagunçou.

Professora: Que chato isso, né? Então hoje eu faço a leitura e amanhã mais seis alunos fazem, pode ser?

Professora: A próxima história que a gente vai treinar é...

[Diz o nome do próximo capítulo.]

Professora: Ler em casa pelo menos uma vez.

[Diz o nome de seis alunos.]

Professora: Pode anotar na agenda.

Pudemos perceber certa resistência da professora para a realização da leitura em voz alta por parte dos alunos. Tal aspecto pode ser evidenciado quando, no momento da reivindicação de Iara – transcrita anteriormente – a professora justifica o porquê de a leitura ser realizada por ela mesma e comenta: “a gente **pode permitir** que os outros leiam”³³, revelando, de alguma forma, que isto seria em caráter de exceção. Acreditamos que tal posição esteja relacionada ao fato de que o livro foi selecionado para a leitura compartilhada e, por isso, trazia desafios para os alunos que, provavelmente não seriam atingidos com a realização da leitura em voz alta por eles. Tal situação traria desafios que fugiriam do objetivo, o que foi percebido nas situações em que os alunos leram. Nesses momentos, observamos situações em que a professora corrigia a entonação ou a pronúncia de determinadas palavras, garantindo a realização correta da leitura. Os alunos também eram interrompidos quando apresentavam muita dificuldade para ler alguma palavra, que, normalmente, era desconhecida por eles. Entretanto, vale destacar que esses eram momentos pontuais, necessários para a compreensão da história.

³³ Grifo nosso.

Escola 1

Professora: Os senhores já viram bicho fumar??

[Corrige entonação de aluno. Aluno prossegue.]

Professora: Continua, Gu.

Professora: Quem falta ler? Quantas faltam? As próximas duas são bem curtinhas. Luciana e Mariana podem treinar a próxima história e eu ajudo.

[Iara diz que pode ajudar, se quiserem.]

Podemos questionar as intervenções realizadas pela professora, pois dificultavam o acompanhamento da leitura e geravam uma situação que não atendia o objetivo principal da leitura proposta – no caso, conhecer uma obra de um escritor famoso (Graciliano Ramos, a partir da leitura do livro *Histórias de Alexandre*). Entretanto, acreditamos que, numa situação como a gerada, era impossível para a professora não intervir. Talvez ela pudesse fazer a proposta de leitura em voz alta de outros textos, num contexto diferente, para que assim atendesse à reivindicação dos alunos interessados e não perdesse o foco principal da leitura em questão.

3.3 Leitura de textos informativos

Os textos hoje tidos como “não-literários” têm muito a nos ensinar (...) Não “assassinamos a literatura” (retomando o título de um panfleto recente) quando também estudamos na escola textos “não-literários”, mas quando fazemos das obras simples ilustrações de uma visão formalista, ou niilista, ou solipsista da literatura (TODOROV, 2012, p. 92).

Consideramos fundamental para esta pesquisa tecer alguns comentários a respeito da leitura de textos informativos ou, como nomeados por Todorov (2012), “não literários”, não só pelo fato de ser um tipo de leitura que circula em grande escala social, mas também por ter sido observado de forma intensa no acompanhamento das propostas de leitura realizadas na **Escola 2**.

Lucy Calkins (2001) dedica um capítulo de seu livro para tratar exclusivamente desse tipo de textos³⁴, e logo no início destaca a importância de se trabalhar com eles nas escolas,

³⁴ Em inglês, o termo utilizado é *nonfiction reading*, aqui traduzido por nós como “leitura de não-ficção”.

tanto por fazerem parte das leituras pessoais dos professores, quanto por interessar, segundo ela, um em cada quatro estudantes.

(...) ironicamente, o currículo de nossas escolas enfoca os textos e as habilidades de leitura de ficção. (...) Os textos que li, a maioria dos textos que você lê mais, e os textos que nossos filhos irão ler mais são textos de não-ficção³⁵ (CALKINS, 2001, p. 437).

No caso do Brasil, a leitura de textos informativos é mencionada de forma muito breve nos PCN. O termo aparece basicamente em duas situações: ao explicitar o trabalho com a língua escrita, ao citar “algumas situações didáticas fundamentais para a prática de produção de textos”, dentro do item “Projetos” (BRASIL, 1997, p. 70), referindo-se à importância de se ler textos informativos para apoiar a produção textual de determinado gênero; e entre os conteúdos gerais do primeiro e do segundo ciclo, no item referente a valores, normas e atitudes – um deles é o interesse pela leitura de textos informativos. Entretanto, é importante destacar que, apesar de não especificar gêneros ou textos para o trabalho dos professores, a questão da diversidade textual aparece de forma constante³⁶ e acreditamos que este seja um elemento que contribua para o trabalho com textos informativos em sala de aula, como pudemos observar em uma das escolas na qual a coleta de dados foi realizada.

As duas professoras comentaram realizar leituras de textos informativos em sua prática de sala de aula. No caso da **Escola 1**, de acordo com a diretora e a professora, a leitura desses textos acontecia, não só na área de Língua Portuguesa, mas também em aulas de outras disciplinas, como citado pela professora durante a entrevista:

Escola 1

Professora – (...) a gente faz leitura de texto informativo relacionado às outras áreas, que aí a gente também faz um trabalho de investimento em aprender a ler os textos e um trabalho de ler os textos pra aprender mais, que a gente faz, e aí são com textos, não tem nenhum outro livro que a gente lê nesse sentido.

Escola 2

Professora – (...) nós estamos trabalhando com reprodução humana, então o que eu estou escolhendo esses dias: da adolescência, texto da adolescência, o diário, a transformação da menina e do menino, que são os ritos, as culturas, as diversas culturas, né? Poesia ao adolecer... Então a gente trabalha...

³⁵ Tradução nossa.

³⁶ Trataremos de forma mais aprofundada desse aspecto no tópico em que será abordado especificamente o trabalho com os gêneros do discurso.

Professora – (...) ajuda na carta de leitor, porque ajuda na carta de reclamação, que é uma proposta do SARESP, né? Esse ano, que é a carta do leitor. Então, a gente vem trabalhando muito com tudo isso. A gente trabalha também com jornal, né? Eles trazem... Teve, no bimestre anterior... Eles trouxeram notícia, então a gente conversou sobre as partes que formam um jornal.

Como pode ser percebido nos trechos em destaque acima, a professora da **Escola 2**, cita uma série de gêneros que trabalha com os alunos. (Além dos mencionados nos trechos acima, ela também cita a biografia e outros gêneros literários). Ao mesmo tempo, em mais de um momento, ela ressalta a importância de se trabalhar com a diversidade textual, que, a nosso ver, acaba sendo prioridade no trabalho de leitura.

Acreditamos que, pelo fato de as orientações nos PCN aparecem de forma pouco objetiva, é possível perceber diferentes maneiras de se trabalhar com os textos informativos nas salas de aula. Apesar de estar em outro contexto – no caso, o americano – Calkins (2001) cita um dos equívocos no uso desses textos que nos ajudam a compreender as dificuldades de se trabalhar com eles na sala de aula: “(...) Na maioria das leituras de textos de não ficção os alunos são convidados a fazê-las *em lugar de* outras leituras, ao invés de fazê-las *em apoio a* estudos aprofundados sobre um assunto³⁷” (CALKINS, 2011, p. 438). De acordo com a autora, a leitura de textos informativos deve aparecer na sala de aula com o principal intuito de contribuir para a realização de outros estudos – aspecto também destacado nos PCN – mas, Calkins destaca que, para isso, é necessário que os alunos aprendam a ler esse tipo de texto antes de usá-los com essa função. Algumas orientações são apresentadas por ela, dentre as quais podemos citar: partir de textos que tratem de temas que sejam do interesse dos alunos, possibilitando trocas produtivas entre eles (CALKINS, 2001, p. 441); ler os textos em voz alta; e registrar elementos que mais chamaram a atenção dos alunos durante a leitura. Calkins ressalta que o trabalho com textos informativos pode ter a mesma estrutura do trabalho com textos narrativos (CALKINS, 2001, p. 446).

Considerando o que foi observado na sala de aula, pudemos perceber um uso utilitário para os textos informativos lidos pela professora da **Escola 2**. Entretanto, esse uso não estava relacionado à apropriação desses textos para entendimento e uso em outra situação, a serviço de algum trabalho ou qualquer outra proposta. Os textos selecionados pela professora eram lidos por ela e, ao final, fazia questionamentos acerca de alguma temática apresentada, mas com o intuito de trabalhar com conteúdos éticos e morais³⁸. As orientações trazidas pelos PCN – ressaltando, mais uma vez, mesmo que muito breves – enfatizam o uso real desses

³⁷ Tradução nossa. Grifos da autora.

³⁸ Trataremos mais especificamente sobre o uso da leitura a serviço de valores em outro tópico dessa dissertação.

textos, considerando que seu uso social é exatamente a serviço de outras situações. Entretanto, acreditamos que, ao realizar um trabalho com tal foco, a professora estava priorizando o contexto da escola, considerando como função principal a formação dos alunos “para a vida”. Dessa forma, não pensamos ser possível julgar e desconsiderar tal perspectiva. Acreditamos, acima de tudo, que tais situações nos permitem refletir a respeito do trabalho com esses textos na sala de aula.

Calkins (2001) destaca uma perspectiva mais ampla para o trabalho com esses textos, como a indicada por nós:

O leitor experiente de não ficção, então, não é a pessoa que passa pela vida como um *scanner*, retendo todos os textos, mas, em vez disso, a pessoa que pode olhar para esses textos, julgar as maneiras que eles ou partes deles podem contribuir melhor para uma aprendizagem construtiva da vida, e pode ajustar suas estratégias de leitura de acordo com o texto, o contexto, e o lugar desta leitura, dentro de um trabalho maior de leitor. (CALKINS, 2001, p. 439)³⁹.

3.4 Seleção das leituras

Ao buscarmos referências para tratar acerca da seleção das leituras, nos deparamos com diferentes orientações e critérios para selecionar livros para o trabalho na sala de aula, desde informações mais amplas e vagas até prescrições e sugestões de títulos. Com o objetivo principal de refletir a respeito dos dados colhidos para a realização dessa pesquisa, apresentamos algumas dessas ideias, tanto as amplamente difundidas no meio educacional, quanto as que consideramos mais coerentes com as teorias utilizadas como referência para este trabalho. No entanto, antes de discorrer sobre essas ideias, julgamos necessário expor novamente, de forma breve, os textos lidos em classe no momento da coleta de dados⁴⁰.

³⁹ Tradução e grifo nossos.

⁴⁰ O livro e os textos que foram utilizados no momento da coleta de dados foram apresentados no Capítulo 2 desta dissertação e alguns deles estão presentes nessa parte do trabalho.

3.4.1 As leituras realizadas

Na **Escola 1**, acompanhamos a leitura do livro *Histórias de Alexandre*, de Graciliano Ramos (Editora Record). Podemos dizer que, nesse caso, a leitura de um livro capitulado, lido com um objetivo específico, compunha uma sequência de atividades. Como nosso intuito era observar as leituras durante determinado período, somente durante a entrevista pudemos obter informações acerca de outras leituras realizadas.

No caso da **Escola 2**, como não havia sido prevista a leitura de nenhum livro, observamos a realização de leituras diferentes, organizadas como atividades independentes e com objetivos diversos. Os textos lidos foram os seguintes:

1. Poema *Um Natal diferente*, de Francisco Fernandes Nascimento, baixado da internet⁴¹.
2. “Nota” presente na revista *Carta Fundamental* que trazia os resultados de uma pesquisa realizada nos Estados Unidos sobre a relação entre a aprendizagem e o sono das crianças⁴².
3. Reportagem da revista *Veja* de novembro de 2013: *Crime em nome do amor: continuação da polêmica sobre os cães beagles*⁴³.
4. Reportagem da revista *Ciência Hoje das Crianças* de junho de 2012: *Como funciona a fabricação do refrigerante?*

Além dos textos listados acima, durante a coleta preliminar de dados, pudemos observar – na sala em que a pesquisa foi posteriormente realizada – a leitura de um trecho dos livros *A bolsa amarela*, de Lygia Bojunga (Editora Casa Lygia Bojunga) e *Serafina – primeiras histórias*, de Cristina Porto (Editora Ática) – esse último presente no livro didático utilizado pelos alunos em sala.

Esses materiais servirão como referência para as análises que se apresentam a seguir.

⁴¹ A poesia foi localizada no endereço:

http://www.paralerepensar.com.br/franciscoconascimento_umnataldiferente.htm. Acesso em: 26 dez. 2013.

⁴² Não foi possível localizar a reportagem.

⁴³ A reportagem foi localizada somente no endereço:

http://www.cliptvnews.com.br/mma/intranet/amplia.php?id_noticia=28829. Acesso em 08 fev. 2015.

3.4.2 Análise das leituras

A primeira perspectiva teórica que julgamos importante para refletir sobre o tema “seleção de obras para a leitura” refere-se à pesquisa de Mestrado desenvolvida por Vera Teixeira de Aguiar em 1979 e orientada por Regina Zilberman. A pesquisadora propunha apresentar os interesses de leitura dos estudantes do 1º grau para servir de subsídio a futuras sugestões de leitura. Alguns dos resultados dessa pesquisa foram publicados em forma de artigo em 1986. Nesse artigo, Aguiar (1986) inicia destacando a importância desse procedimento: “o primeiro passo para a formação do hábito da leitura na escola diz respeito à seleção do material” (AGUIAR, 1986, p. 86). Os critérios apresentados por ela são: finalidade da leitura, qualidade do material (pensada a partir do assunto, estrutura da história, estilo, forma e aspectos externos), interesses dos alunos e fases de leitura. A partir do levantamento dos gostos de leitura literária do público em idade escolar, projetou alguns modelos ficcionais que corresponderiam aos gostos segundo as diferentes faixas de idade, a partir das fases de Piaget. O artigo, publicado há quase três décadas, teve ampla repercussão no meio educacional, não só por apresentar de forma objetiva critérios para a seleção de leituras, mas também sugestões de títulos.

Os PCN também apresentam alguns critérios para a seleção das leituras que serão utilizadas na sala de aula, entretanto, não de forma objetiva. O elemento principal, mencionado diversas vezes na apresentação dos conteúdos de Língua Portuguesa no ensino fundamental, mais especificamente no eixo da língua escrita e da prática de leitura, é a diversidade textual⁴⁴ – que, apesar de ser abordada de forma diferente que a determinada por Aguiar (que a define com o objetivo de informação e recreação) –, pode se relacionar com a finalidade da leitura. A diversidade é um item presente na apresentação do volume de Língua Portuguesa, em “Aprender e ensinar Língua Portuguesa na escola”: “Diversidade de textos” (BRASIL, 1997, p. 30). No material também podemos encontrar a orientação:

desde o primeiro ciclo é preciso que os alunos leiam diferentes textos que circulem socialmente. A seleção do material de leitura deve ter como critérios: a variedade de gêneros, a possibilidade de o conteúdo interessar, o atendimento aos projetos de estudo e pesquisa das demais áreas, o subsídio aos projetos da própria área (BRASIL, 1997, p. 106).

⁴⁴ A diversidade textual aparece como um dos objetivos do trabalho com leitura, tanto nos PCN quanto nas falas das professoras durante as entrevistas e é um aspecto que se relaciona diretamente com a teoria dos gêneros do discurso, que teve Mikhail Bakhtin como principal representante. Trataremos de maneira mais aprofundada desse assunto no tópico em que serão analisados os objetivos do trabalho com leitura nas salas de aula.

De alguma forma, as ideias apresentadas nos PCN estavam presentes nas falas das professoras quando questionadas sobre o critério de escolha das leituras que realizavam em sala. Logo no início da entrevista, a professora da **Escola 1** mencionou a variedade das leituras realizadas:

Escola 1

MPF – Então eu queria que você me contasse um pouco sobre como acontecem as propostas de leitura aqui na sua sala.

Professora – Então, a gente tem algumas leituras variadas. Agora, por exemplo, a gente está lendo um livro de crônicas.

Os gêneros citados por ela ao longo da entrevista foram: notícias, crônicas, narrativas de enigma e textos informativos. Percebemos que o trabalho com leitura é organizado a partir de gêneros do discurso e que a diversidade textual aparece tanto como um critério para escolha das leituras realizadas em sala de aula como um dos objetivos do trabalho com leitura realizado por essa professora. No caso da **Escola 2**, a professora fez referência a diferentes critérios de escolha das leituras, ressaltando, ao longo de sua fala, a diversidade dos gêneros textuais. Tal ênfase também fica evidente quando consideramos os gêneros citados pela professora ao longo de sua fala: diário, poesia, crônica, história em quadrinhos, carta de leitor, carta de reclamação, notícia, biografia, piada e lenda.

O critério da diversidade pode ser localizado em outras orientações para seleção das leituras em sala de aula além das anteriormente apresentadas. Dentre as que buscamos, encontramos, numa perspectiva mais contemporânea, as ideias apresentadas por Annie Rouxel em artigo publicado em 2013. Nele, a autora apresenta os avanços da pesquisa no ensino da literatura e discorre sobre aspectos metodológicos relativos a esse ensino em três abordagens, a saber: instituir o aluno sujeito leitor; a escolha das obras; e o professor, sujeito leitor. Ao tratar da escolha das obras – aspecto que nos interessa nessa parte do trabalho e ao qual pretendemos nos aprofundar –, logo de início, Rouxel (2013) resalta sua importância: “Essa escolha é determinante para a formação de sujeitos leitores” (ROUXEL, 2013, p. 23). A autora apresenta reflexões relacionadas à seleção dos textos, que se referem à diversidade do literário, às características das obras – “*obras das quais eles [os alunos] extrairão um ganho simultaneamente ético e estético, obras cujo conteúdo existencial deixe marcas*”⁴⁵, (ROUXEL, 2013, p. 24) e ao grau de dificuldade. Levando em consideração as ideias

⁴⁵ Grifos da autora.

apresentadas anteriormente, de modo mais específico nos PCN, nos deteremos primeiramente na questão da diversidade. De acordo com Rouxel:

É importante confrontar os alunos com a diversidade do literário (cujo conhecimento afina os julgamentos de gosto: diversidade dos gêneros: ao lado dos gêneros tradicionais (romance, teatro, poesia, ensaio), os novos gêneros (autoficção, história em quadrinhos, álbum); diversidade histórica: obras canônicas, clássicas, fundadas em valores nos quais uma sociedade se reconhece, obras contemporâneas, literatura viva que lança um olhar sobre o mundo de hoje; diversidade geográfica: literatura nacional, literatura estrangeira, principalmente as grandes obras traduzidas do passado e do presente, que se abrem para outras culturas e constituem lugares de compartilhamento simbólico na era da globalização (ROUXEL, 2013, p. 23-24)⁴⁶.

Diferentemente do que é apresentado nos documentos, é possível perceber uma abordagem mais ampla da questão da diversidade nas orientações apresentadas por Rouxel (2013). A autora destaca a importância de se trabalhar não somente com uma diversidade de gêneros, mas do literário, de forma mais geral, como diversidade histórica e geográfica.

Além das informações colhidas durante as entrevistas, durante a coleta de dados na **Escola 1** – como destacado anteriormente – observamos somente a leitura de um livro e, por isso, não foi possível coletar mais dados sobre o trabalho com a diversidade textual. Já no caso da **Escola 2**, em que observamos a realização de leituras organizadas como atividades independentes, ficou evidente a preocupação com a diversidade de gêneros não só no discurso, mas também na prática da professora. Como listado anteriormente, foi possível acompanhar a leitura de um trecho de um livro (gênero narrativo), um trecho de um diário (presente em um livro, mas lido a partir de um livro didático), uma poesia, uma nota em uma revista e duas reportagens.

Além da diversidade como critério para a seleção das leituras realizadas em sala de aula, as reflexões apresentadas por Rouxel (2013) têm como intuito orientar as escolhas do professor, que, como bem lembrado pela autora, apesar de dever “levar em conta os programas e as prescrições oficiais, (...) muitas vezes lhe é permitido escolher, de uma lista dada, as obras para ler e estudar em sala” (ROUXEL, 2013, p. 23).

Realmente, em ambas as escolas pesquisadas foi possível entrar em contato com situações em as professoras puderam escolher as leituras realizadas, seja nos momentos de observação em sala de aula, seja em relatos trazidos durante as entrevistas. Ao término da entrevista realizada com a professora da **Escola 1**, pudemos obter mais informações de como

⁴⁶ Grifos da autora.

se organizava o currículo de leitura. Ela nos informou que a leitura do livro *Histórias de Alexandre* – que foi acompanhada por nós – faz parte do currículo do 5º ano da escola há cinco anos e, assim como outras realizadas em sala, estava previamente definida. A professora também destacou que essas leituras seguem uma organização já prevista e, ao longo do trimestre, tem a possibilidade de escolher uma obra para ler para a turma. Em um momento da entrevista, fez referência a um livro escolhido por ela.

Escola 1

Professora - “O vírus vermelho” a gente estava lendo no final do semestre passado, que daí a gente estava lendo porque foi uma leitura que eu escolhi, que tinha a ver um pouco com o gênero que eles estavam lendo que era do João Carlos Marinho, eles estavam lendo sozinhos em casa, e aí eu escolhi uma leitura que tem também esse [enredo]... Um grupo ali de pessoas que vai atrás de uma investigação, que tem a ver com a idade deles, que é um grupo da idade deles, e aí eu escolhi pra fazer a leitura em sala pra eles, e aí era capitulado, eu que lia, e eles acompanhavam só a leitura, sem ter leitura compartilhada, sem ter o material em mãos.

Segundo a professora, o critério de escolha dessa leitura é que complemente o trabalho que está sendo desenvolvido com os alunos. No caso da leitura escolhida por ela, “O vírus vermelho”, de Stela Carr, a narrativa traz um enredo com características parecidas às dos gêneros trabalhados com os alunos, em especial, a narrativa de enigma. A professora também nos informou, ao final da entrevista, que tal escolha era validada pela coordenadora.

No caso da **Escola 2**, as leituras que observamos durante a coleta de dados foram selecionadas pela professora de forma independente. Tal situação foi evidenciada em um comentário realizado por ela em sala de aula por ocasião de nossa última visita:

Escola 2

Professora – Nem sei mais de onde eu tiro leitura, viu Marina? Foram tantas...

Durante a entrevista, ela também fez referência à autonomia para a escolha das leituras realizadas em sala de aula e destacou a forma como ela – em conjunto com a equipe de professoras da série – selecionava textos e livros lidos.

Escola 2

Professora – Então, é meu critério. Porque nós temos...

MPF – Não necessariamente as outras professoras do 5º ano estão lendo coisas desse tipo...

Professora – Então, você sabe que a gente do 5º ano, a gente mais ou menos trabalha [as mesmas coisas]... A gente conversa muito: Ah, o que você está dando? Aí uma dá ideia pra outra, né? Às vezes não, às vezes eu pego algumas coisas, ela não quer, então eu... Às vezes é diferente, mas a maioria das vezes a gente tem trabalhado bem, sabe, em conjunto. Pra ter, né? Todos os alunos terem aquele texto, ou trabalharem daquela forma...

MPF – Entendi, mas pelo que você me falou, vocês têm liberdade pra escolher os textos...

Professora – Nós temos toda autonomia pra escolher... Temos, temos!

É possível perceber, no caso da **Escola 2**, uma maior liberdade para a escolha das leituras. A professora da **Escola 1** não fez referência à troca de informações com parceiras de outras turmas, o que acreditamos que se deva a uma menor flexibilidade em relação à seleção das leituras nessa escola, como mencionado anteriormente.

Da mesma forma, pensamos que isto também se aplique a outro aspecto citado de forma mais evidente pela professora da **Escola 2**, que diz respeito à participação dos alunos nas escolhas das leituras realizadas. Em seu artigo, Aguiar (1986) também apresenta os interesses dos alunos com um critério a ser levado em conta para a seleção do material. Entretanto, a autora toma como referência teóricos da psicologia do desenvolvimento, como Claparède, Anastasi e Piaget, para determinar os interesses das crianças em cada uma das fases, não considerando falas e opiniões dos alunos, perspectiva que adotamos aqui quando nos referimos a seus interesses de leitura.

Pelo que foi percebido a partir das informações concedidas pela professora da **Escola 2**, assim como ela, os alunos têm liberdade de contribuir com a seleção das leituras.

Escola 2

Professora - E muitas vezes eles escolhem! Eu falo: o que vocês gostariam, na semana que vem, de ler? Ah, professora, traz essa... Traz uma poesia! A gente pode trazer...? Uma época a gente falou... Tinha o papa! Ah, eles então trouxeram notícias do papa, tá? Outras vezes também, a gente estava falando, usando os sinais de pontuação e eu estava usando, fazendo as atividades de sinais de pontuação com piadas, né? Então eles trouxeram piadas na sala. Logicamente, que eu conversei com eles que há certos tipos de piadas que poderia trazer, tal... Então, fizemos uma seleção de piadas na sala. Então, foi muito legal, eles contando, depois eles lendo, né?

Na **Escola 1**, os alunos podem contribuir com as escolhas realizadas, entretanto isso ocorre dentro do gênero que está sendo estudado em sala de aula.

Escola 1

Professora – Só quando é uma crônica que eles... Outra crônica que eles trazem ou que eu trago que aí eles não têm [o livro].

Professora - Eles sabem que a gente vai ler todos os dias. Não necessariamente a gente vai ler uma do livro, a gente pode ler uma que veio, ou a gente vai selecionar...

Professora - Mas a gente seleciona ali, tem algum critério do dia, digamos. Às vezes eu trago porque eu vou ler, ou a gente seleciona na hora a do livro, ou porque alguém trouxe.

No caso da **Escola 2**, a professora cita situações em que os alunos trazem textos para serem lidos em sala de aula independente do gênero, o que nos parece uma postura de abertura dela que, como relata, muitas vezes pergunta o que querem ler. Nesse contexto, também há flexibilidade em relação ao tema das leituras, que são variados e da mesma forma podem ser sugeridos pelos alunos. Também pudemos perceber certa abertura em relação à escolha das leituras na **Escola 1**, entretanto, pelo que foi relatado pela professora, os alunos escolhiam textos dentro do gênero ou do livro determinado pela professora. Dentre as leituras que acompanhamos durante as observações realizadas em sala de aula, não presenciamos nenhuma situação em que os alunos escolheram ou interferiram na escolha dos textos. Entretanto, acreditamos que as informações trazidas pelas professoras evidenciam uma maior ou menor liberdade em relação ao trabalho de leitura e, sala de aula e, de forma mais ampla, das escolas pesquisadas.

Em entrevista concedida para um jornal brasileiro, Peter Hunt (2010)⁴⁷, especialista em literatura infantil, traz argumentos sobre a importância de se possibilitar que as crianças, no caso, leitoras, escolham seus próprios livros.

Como o senhor escolhia os livros que suas filhas liam na infância?

Quando minhas filhas eram bem pequenas, os livros eram escolhidos de três maneiras. A primeira: eram livros que nós, como pais, amávamos e lembrávamos desde a nossa infância. A segunda: tentávamos acertar o livro de acordo com cada criança (que penso, e espero, conhecer), visando aos seus interesses e às suas características. Então costumávamos comprar livro que imaginávamos que elas iriam gostar ou livros que as ajudariam a entender o que precisam entender. Erramos muitas vezes – por isso tenho dúvidas de se é verdadeira a ideia de que se você gosta de um livro seus filhos necessariamente gostarão. A melhor lição é que as crianças só gostarão de alguma coisa se a elas for oferecida! **E a terceira: deixávamos que elas escolhessem livros sozinhas.** Uma vez ou outra, mas raramente, sugeríamos que um livro específico estava além da compreensão delas ou o conteúdo não as interessaria. (...) quanto mais livros as crianças

⁴⁷ Disponível em <http://oglobo.globo.com/blogs/prosa/posts/2010/10/21/peter-hunt-um-bom-livro-infantil-feito-de-respeito-334171.asp>. Acesso em 22 fev. 2015.

lerem, maior será a capacidade delas de escolha e de comparação (HUNT, 2010)⁴⁸.

Sabemos que o comentário de Hunt (2010) relaciona-se exclusivamente a um contexto pessoal e familiar, entretanto, acreditamos que a possibilidade de escolha por parte dos leitores – sejam eles alunos ou não – é um aspecto significativo quando se tem como objetivo a formação do leitor, que, como destacado anteriormente, só pode alcançar resultados envolvendo elementos como identificação e prazer.⁴⁹ De qualquer forma, reconhecemos que normalmente não é possível abrir possibilidades de escolha para os alunos e acreditamos que há outras estratégias mais acessíveis de se colocarem em prática no cotidiano da sala de aula e que permitem que os alunos possam se identificar com as leituras realizadas e encontrem prazer na realização das mesmas, independente de serem escolhidas por eles ou não⁵⁰.

No entanto, quando se trata da seleção das leituras, para além de discutir a participação dos alunos ou a exclusividade dos professores nessa seleção, há outros aspectos também de grande importância a serem considerados. Retomando as ideias apresentadas por Aguiar (1986), além da finalidade da leitura e dos interesses dos alunos, a qualidade do material aparece como um critério que deve ser levado em conta. De acordo com a autora, esse aspecto é “fator decisivo para a eficácia do trabalho com a literatura infanto-juvenil na escola”, mas por se tratar de um texto peculiar, escrito por um adulto para uma criança, é necessário haver uma “adaptação dos componentes do texto à realidade do leitor” (AGUIAR, 1986, p. 87). Aguiar destaca os seguintes componentes: assunto, estrutura da história, estilo, forma e aspectos externos. De forma geral, a autora ressalta a importância de se ajustar cada um deles às particularidades do desenvolvimento da criança – o que, de certa forma, condiz com a proposta que expusemos no momento em que apresentamos a pesquisa realizada por Aguiar, que teve ampla difusão ao sugerir leituras a partir de fases definidas por ela e coerentes com as fases de desenvolvimento propostas por Piaget.

Também numa perspectiva mais contemporânea, as ideias trazidas por Maria Amélia Dalvi (2013) nos ajudam a refletir a respeito do trabalho com literatura na escola. A autora apresenta contribuições para o trabalho com o texto literário nas escolas a partir de razões que

⁴⁸ Grifo nosso.

⁴⁹ A esse respeito, citamos a pesquisa de doutorado de Gabriela Rodella de Oliveira (2013) realizada com alunos de Ensino Médio, cujo objetivo era “descrever, analisar e interpretar suas práticas de leitura literária”, na qual foi possível observar “o modo como a escola interfere na formação de leitores literários” e “dados relativos ao que prende esses jovens nas leituras que praticam por conta própria e ao que os distancia da leitura dos clássicos escolares” (OLIVEIRA, 2013, p. 13).

No tópico seguinte, serão tecidos mais comentários acerca da seleção de leituras na escola, especialmente da questão do cânone escolar.

⁵⁰ Trataremos de tais estratégias nas partes seguintes desta dissertação.

justificam a importância da vivência, experiência e ensino da literatura hoje; e de contribuições para os professores; estabelecendo um “diálogo com as 10 teses propostas por Vítor Manuel de Aguiar e Silva em ‘Teses sobre o ensino do texto literário na aula de português (Silva, 1998) – teses essas de que nos apropriamos, alterando-as e atualizando-as” (DALVI, 2013, p. 67). Dentre as teses apresentadas, interessa-nos a que se refere à qualidade literária e, mais particularmente, a ela

COMO CRITÉRIO PRIMEIRO PARA A ESCOLHA DE TEXTOS A SEREM LIDOS: os textos literários lidos e estudados na disciplina de português na escola devem ser escolhidos levando em consideração o desenvolvimento linguístico, psicológico, cognitivo, cultural e estético dos alunos, mas devem ser sempre textos de qualidade literária, isto é, **textos ímpares pela criatividade, pela inovação, e pelo risco na utilização na língua e das formas, pela densidade, pela originalidade, pela riqueza e sedução dos mundos representados, pela preocupação com o humano, pela possibilidade de leitura aberta** – uma leitura literária que não desafie, instigue, provoque não merece o investimento do precioso tempo escolar (DALVI, 2013, p. 78).

Acreditamos que a caracterização apresentada por Dalvi (2013) para textos de qualidade literária nos possibilita refletir sobre os livros e os textos voltados para a literatura infantil e que têm grande circulação nas escolas.

Mais algumas das ideias expostas por Rouxel (2013) nos auxiliam a aprofundar essa discussão. Apesar de não se dirigir especificamente à questão da qualidade, a autora apresenta a proposição de “obras das quais eles [os alunos] extrairão um ganho simultaneamente ético e estético, obras cujo conteúdo existencial deixe marcas” e a atenção ao “grau de dificuldade da obra proposta” a depender da “modalidade de leitura (autônoma ou em classe)” (ROUXEL, 2013, p. 24-25) como reflexões capazes de orientar as escolhas dos professores. Tais aspectos, a nosso ver, se relacionam com os apresentados por Dalvi (2013) quando se refere a textos de qualidade literária como textos ímpares “pela originalidade, pela riqueza e sedução dos mundos representados, pela preocupação com o humano, [e, acima de tudo] pela possibilidade de leitura aberta” (DALVI, 2013, p. 78). Essa última característica é a que consideramos fundamental quando se fala da seleção dos textos.

Em artigo em que discute o uso da literatura a serviço de valores, Marcela Carranza (2012) destaca a importância da seleção de textos para o trabalho em sala de aula que sejam abertos e possibilitem diferentes interpretações: “A literatura (como a arte em geral) é plurissignificativa, ambígua, inapreensível em suas possibilidades de significação. A seleção

dos textos deve, portanto, privilegiar esta plurissignificação, favorecer esta liberdade e abertura à interpretação do leitor” (CARRANZA, 2012).

Ao tratar do “grau de dificuldade da obra proposta”, Rouxel ressalta que “a aprendizagem da leitura literária e o interesse dispensado à atividade do sujeito leitor levam a privilegiar as *obras complexas*, que não oferecem uma compreensão imediata⁵¹” (ROUXEL, 2013, p. 25). A autora faz comentários acerca da escolha das obras no ensino fundamental I citando

Catherine Tauveron (1999), [que] distingue duas categorias [de textos]: os textos prolíferos e os reticentes. Os primeiros se caracterizam por sua forte polissemia; eles comportam zonas de indecidibilidade que não impedem, contudo, o entendimento imediato. Os segundos programam a desorientação do leitor, que deverá rever sua compreensão errônea. Esses textos pedem vigilância: o leitor atento e imaginativo se empenha em desmontar as armadilhas que lhe são montadas, e esse jogo criativo de elucidação, de busca de coerência lhe dá prazer (ROUXEL, 2013, p. 25-26).

Concordamos com Rouxel (2013) no sentido que é necessário atentar-se ao grau de dificuldade das leituras propostas, mas, mais do que isso, acreditamos que, quando a autora destaca obras com as características acima citadas, ela enfatiza que essas leituras possibilitam avanços na formação do leitor e, conseqüentemente, podem ser classificadas como “de qualidade”. Rouxel (2013) ainda dá continuidade a essas ideias, especificando “obstáculos aos quais os alunos menores são confrontados”, a depender das características das obras as quais entrarão em contato. De acordo com a autora, há obstáculos que

- decorrem de escolhas enunciativas: obras que dispõem de vários narradores, obras fundadas sobre um revezamento de narração (que compõe uma estrutura em quebra-cabeças); confusão da origem enunciativa (narrador externo ou personagem?);
- resultam de escolhas formais; estruturais: estrutura não linear, encaixes de narrativas, de comentários metanarrativos...
- que travam a mimese, que afetam o mundo ficcional representado: confusão cronológica, retenção de informações (sobre a motivação das personagens, por exemplo), disseminação de indícios ambíguos, representação do conteúdo de pensamento ou de sonho de uma personagem sem transição com a representação do mundo do enredo;
- que manifestam escolhas éticas ou estéticas surpreendentes ou transgressoras: ponto de vista inesperado do narrador, surgimento do sonho ou da fantasia num universo realista, ecos intertextuais ou reescrita transgressiva ou paródica (ROUXEL, 2013, p. 26).

⁵¹ Grifos da autora.

Acreditamos que, como citado anteriormente, tais reflexões nos possibilitam pensar acerca da qualidade das obras que circulam nas escolas. Nosso objetivo não é – e acreditamos que tampouco é das autoras utilizadas como referência – utilizar tais informações para classificar os livros, entretanto, consideramos importante aproveitar os dados colhidos em nossa pesquisa de campo para ilustrar e esclarecer da melhor forma possível as ideias expostas. Entre as leituras observadas, uma grande parte eram textos informativos e, portanto, não podem ser considerados em relação às ideias apresentadas acerca da qualidade. Acreditamos, no entanto, que a presença desses textos na sala de aula pode ser justificada a partir da preocupação já mencionada com o trabalho com a diversidade textual e, mais especificamente, de gêneros. No caso das leituras literárias, acreditamos ser possível afirmar que o livro *Histórias de Alexandre*, lido na **Escola 1**, oferece desafios para os alunos da faixa etária considerada – 5º ano do ensino fundamental I –, pois apresenta uma estrutura não linear, ambiguidade (conteúdo de pensamento ou de sonho de uma personagem), além de vocabulário que foge do contexto dos leitores. Outra obra em que, a nosso ver, também pode ser identificados tais desafio é o livro *A bolsa Amarela*, lido na **Escola 2**. O livro *Serafina primeiras histórias* também traz elementos como os anteriormente apontados; entretanto, nesse caso, foi realizada somente a leitura de um capítulo num livro didático, isto é, fora de seu portador original. Dessa forma, acreditamos que tais peculiaridades não puderam ser aproveitadas pelos alunos nesse momento. O mesmo, porém, não pode ser dito da poesia *Um Natal diferente*, em que não é possível identificar nenhum dos obstáculos acima apontados.

Rouxel (2013) ainda traz outras informações que nos ajudam a concluir as ideias apresentadas. De acordo com a autora

A literatura infanto-juvenil oferece uma mina de obras de qualidade para essa aprendizagem da leitura literária. Há um grande número de obras nesse domínio – álbuns, romances, peças de teatro – cujas feições correspondem às grandes obras da literatura contemporânea. A leitura dessas obras tende a criar um novo horizonte de expectativas nos alunos (ROUXEL, 2013, p. 23-27).

Cabe, certamente, aos professores, refletirem sobre as melhores formas de selecionar as leituras realizadas em sala de aula. Independente da grande quantidade de ideias a serem consideradas, acreditamos que atitudes simples podem auxiliar nesse desafio. No meio editorial atual – como pontuado por Rouxel (2013) –, opções não faltam. Acreditamos que, desde a apresentação de fases do desenvolvimento e respectivos padrões narrativos por Aguiar (1986), as editoras introjetaram classificações para as obras publicadas e, atualmente,

oferecem um imenso leque de opções, inúmeras possibilidades de escolha e um excesso de ofertas. Entretanto, além de uma postura crítica, buscar referências com colegas, alunos e bibliotecários, continua sendo, certamente, um primeiro passo seguro para fazer as escolhas.

Analisar e refletir sobre as formas como as professoras fazem as seleções das leituras para os alunos nos possibilita compreender e questionar o trabalho com leitura literária em sala de aula, observando que, mesmo considerando os aspectos apontados como questões fundamentais para um trabalho que tenha como principal objetivo a formação de leitores, eles podem ser relativizados quando consideramos o que acontece na prática da sala de aula, no momento em que a leitura é efetivada. Como apontado por Hunt (2010), classificar textos como “de qualidade” é uma tarefa bem complexa, sobre a qual devemos questionar o espaço que deve ocupar no trabalho de sala de aula:

O senhor acha que ler qualquer coisa é bom para criar o hábito da leitura? Ou as crianças deveriam ler só livros de qualidade? Pela minha própria experiência - e também pela de vários outros professores que conheço -, o hábito de ler qualquer coisa é vital: leitores vão descobrir o que é bom e o que é ruim, e poderão escolher sozinhos o que desejam ler. Além disso, **dizer que há livros de qualidade presume que alguém, em algum lugar, sabe o que é universalmente bom. Não acho que isso seja bom quando lidamos com crianças. Fica parecendo que a boa literatura é algo diferente, exclusivo e, portanto, que o que a maioria das pessoas está lendo não é bom. Ou ainda levanta a dúvida de que a boa literatura é o que a escola indica, mesmo que você goste ou não, e que livros ruins são aqueles que você curte bem longe das salas de aula** (HUNT, 2010)⁵².

Acreditamos que o trabalho de leitura em sala de aula não deve ficar “refém” da escolha dos textos “de qualidade”. Apesar das escolhas que são feitas, a forma como os textos são lidos nas salas de aula e o espaço que se abre para que os alunos falem a respeito deles e, na medida do possível, assumam uma postura crítica diante deles, interfere de forma direta no trabalho realizado. Teceremos mais comentários a esse respeito nas partes seguintes desta dissertação.

3.5 Objetivos da leitura

Dentre os itens que constavam no roteiro da entrevista, o que se referia ao objetivo das leituras nos parecia ser dos mais importantes, pois acreditávamos que nos possibilitaria

⁵² Grifo nosso.

estabelecer relações mais diretas com a prática da sala de aula. Quando questionadas a respeito dos objetivos que tinham com as atividades de leitura em sala de aula, as professoras abordaram uma grande variedade deles, que pretendemos apresentar aqui. Para nos auxiliar na discussão que pretendemos fazer, acreditamos ser importante destacar a forma como os objetivos de Língua Portuguesa aparecem nos PCN.

De acordo com o documento, o trabalho na área no primeiro e segundo ciclo⁵³ deve garantir que os alunos sejam capazes de se desenvolverem no âmbito da linguagem escrita e oral. Dentre os objetivos apresentados no documento, interessa-nos os relacionados à leitura, que, no caso do ciclo 1 é:

ler textos dos gêneros previstos para o ciclo, combinando estratégias de decifração com estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação (BRASIL, 1997, p. 103)

Já o objetivo relacionado ao ciclo 2 é:

ler autonomamente diferentes textos dos gêneros previstos para o ciclo, sabendo identificar aqueles que respondem às suas necessidades imediatas e selecionar estratégias adequadas para abordá-los (BRASIL, 1997, p. 124)

Podemos dizer que esses itens se aplicam à leitura de textos de diferentes gêneros, entretanto, para esta dissertação, além desses textos, acreditamos ser importante destacar informações presentes no documento que se referem às especificidades da leitura literária. Os PCN não trazem objetivos específicos para este trabalho, mas apresenta o tópico “A especificidade do texto literário” dentro do item “Que escrita cabe à escola ensinar”, em “Aprender e ensinar Língua Portuguesa na escola”, que nos possibilita compreender um pouco melhor o tratamento que se dá à leitura literária neste documento. Nesta seção, além da ideia de que o “ensino da literatura ou da leitura literária envolve” o “reconhecimento das singularidades e das propriedades compositivas que matizam um tipo particular de escrita” (BRASIL, 1997, p. 30), apresenta-se a ideia de que,

Com isso, é possível afastar uma série de equívocos que costumam estar presentes na escola em relação aos textos literários, ou seja, tratá-los como expedientes para servir ao ensino das boas maneiras, dos hábitos de higiene, dos deveres do cidadão, dos tópicos gramaticais, das receitas desgastadas do “prazer do texto”, etc. Postos de forma descontextualizada, tais procedimentos pouco ou nada contribuem para a formação de leitores

⁵³ O ciclo 1 corresponde às séries iniciais do Ensino Fundamental I (antiga 1ª e 2ª séries) e o ciclo 2 corresponde às duas séries seguintes (antiga 3ª e 4ª séries). A partir de 2007, com a lei do Ensino Fundamental de 9 anos, a nomenclatura das séries a que se referem o documento aqui utilizado são: 2º, 3º, 4º e 5º ano.

capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias. (BRASIL, 1997, p. 30)

Estes são elementos que, em maior ou menor grau, pudemos observar nas escolas pesquisadas, tanto no trabalho com textos informativos quanto literários, e nosso intuito é colocá-los aqui em discussão. Dessa forma, organizamos quatro tópicos, tendo em vista recorrências e especificidades de cada escola, sejam eles: gêneros do discurso, vocabulário, prazer em ler e conteúdo ético e moral.

3.5.1 Trabalhar com gêneros do discurso

Em princípio, trazer a temática dos gêneros do discurso para um trabalho que não tem como intuito discutir esta teoria se mostrou bastante desafiador, por duas razões. A primeira delas é a impossibilidade de apresentá-la e muito menos discuti-la em poucas páginas ou palavras, dada sua complexidade. A segunda é a de que esta teoria diz respeito aos mais diversos gêneros encontrados na sociedade, e por isso acreditamos que, de alguma forma, nos distancia da discussão principal desta pesquisa, a leitura literária. Entretanto, ao considerarmos uma investigação sobre práticas de leitura numa época em que estas ideias têm ocupado grande espaço de discussão no meio educacional, acreditamos ser inevitável apresentar, mesmo que de forma extremamente breve, alguns dos conceitos relativos ao trabalho com os gêneros do discurso em sala de aula para que fosse possível refletir acerca dos dados coletados e que dizem respeito diretamente a esta temática. A necessidade de tratar dessa teoria também se justifica na recorrência em que tal assunto foi comentado pelas professoras durante as entrevistas. Dessa forma, deixar de trazê-lo para esse trabalho significaria, de alguma forma, ignorar parte desses dados.

Destacamos também que nesta dissertação o tratamento que está sendo dado para a teoria dos gêneros do discurso é realizado nesta parte, em que discutimos os objetivos do trabalho com leitura literária em sala de aula, pelo fato de que essa temática surgiu exatamente quando abordávamos esse assunto durante a realização de nossa pesquisa. Tal informação pode ser comprovada tanto nos comentários realizados pelas professoras durante

as entrevistas, como na forma como esta teoria é apresentada nos PCN – documentos que aqui utilizamos como referência.⁵⁴

Segundo Bakhtin⁵⁵ (2010)

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua — recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais —, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos — o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional — estão indissoluvelmente no *todo* do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso* (BAKHTIN, 2010, p. 261-262).

Dessa forma, além de possibilitar compreender a maneira como se constituem os “textos”, de acordo com as ideias de Bakhtin (2010), a noção de gênero exige um trabalho aprofundado com eles e, conseqüentemente, com a leitura. Ainda segundo o autor:

A maioria desses gêneros se presta a uma reformulação livre e criadora (à semelhança dos gêneros artísticos, e alguns talvez até em maior grau), no entanto o uso criativamente livre não é uma nova criação de gênero — é preciso dominar bem os gêneros para empregá-los livremente. (...) Quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso (BAKHTIN, 2010, p. 284-285).

Em se tratando especificamente da leitura literária, acreditamos que a teoria dos gêneros do discurso pode trazer contribuições na medida em que possibilita que os alunos conheçam o que está “além do livro ou do texto lido em sala de aula”, como por exemplo, o contexto de produção da obra e o portador no qual ela é publicada. Aprendizagens como essas

⁵⁴ A pesquisa desenvolvida por Oliveira (2012) analisa as evidências de um discurso hegemônico nesses documentos e acreditamos ser referência para sua compreensão.

⁵⁵ De acordo com Oliveira (2012), “o Círculo de Bakhtin era formado por um grupo de intelectuais de diversas áreas do conhecimento (Filosofia, Biologia, Literatura, Jornalismo, Arte, História), que se reunia regularmente no período compreendido entre 1919 e 1929 na Rússia. Dos vários intelectuais que fizeram parte do Círculo, Valentin Volochinov, Pavel N. Medvedev e Mikhail Bakhtin são aqueles cujo pensamento, ainda hoje, suscita reflexões e estudos, especialmente no campo da linguagem” (OLIVEIRA 2012, p. 18). Utilizamos para o presente trabalho os conceitos apresentados por Oliveira (2012) e propostos por este autor para tratar da ideia dos gêneros do discurso. Boa parte das discussões a respeito dos gêneros discursivos foi realizada no texto “Os gêneros do discurso”, presentes na obra *Estética da criação verbal* (2003).

possibilitam um enriquecimento da capacidade comunicativa e, conseqüentemente uma apropriação mais aprofundada por parte dos leitores – alunos ou professores – das leituras realizadas.

As ideias apresentadas por Bakhtin (2010) nos permitem compreender melhor os objetivos para o trabalho com leitura com alunos dos ciclos 1 e 2 apresentados nos PCN, em que se espera que os alunos, para além de lerem textos de diferentes gêneros, utilizem estratégias para usá-los de acordo com suas necessidades. Ao mesmo tempo, o pressuposto de que o domínio sobre os gêneros possibilita uma melhor facilidade de compreensão dos textos lidos também nos aproxima do trabalho com a leitura literária⁵⁶.

No entanto, há algumas particularidades sobre a teoria dos gêneros no meio educacional que também consideramos importantes para compreender os dados apresentados. Atualmente, a temática dos gêneros do discurso está presente no cotidiano e na prática de professores especialistas da área de Língua Portuguesa e também de professores polivalentes do Ensino Fundamental I que lecionam essa e outras disciplinas. Em se tratando desse assunto, a pesquisa de Sandra Ferreira de Oliveira (2012) – cujo objetivo foi o de investigar o conhecimento sobre os gêneros discursivos por professores de língua portuguesa da rede pública do estado de São Paulo – nos permite compreender melhor o contexto em que essa teoria chegou aos professores e o tratamento que lhe foi dado desde então. A pesquisadora justifica sua investigação no fato de que a teoria dos gêneros do discurso

sustenta um paradigma hegemônico no ensino de Língua Portuguesa, presente não só no texto de documentos oficiais normatizadores desse ensino, mas também no mercado editorial de livros didáticos voltados para essa disciplina e no discurso educacional sobre o ensino de Língua Portuguesa (OLIVEIRA, 2012, p. 48).

Com o objetivo de contextualizar esse cenário, Oliveira (2012) apresenta um panorama histórico da disciplina de Língua Portuguesa evidenciando que os PCN, publicados em 1997,

constituem uma das fontes nas quais a presença da teoria dos gêneros pode ser considerada uma evidência da hegemonia desse paradigma no ensino de língua no que se refere aos documentos oficiais normatizadores desse ensino no nível Fundamental (OLIVEIRA, 2012, p. 44).

A informação trazida por Oliveira (2012) a respeito da relevância que a teoria dos gêneros tem atualmente no meio educacional nos obriga a refletir de maneira mais

⁵⁶ Trataremos da questão da compreensão dos textos lidos em outro tópico desta dissertação.

aprofundada sobre a forma como esta temática aparece não só na sala de aula, mas também no discurso das professoras entrevistadas. No caso da pesquisa realizada, pudemos observar um trabalho com diferentes gêneros do discurso na **Escola 2**, em que a professora realizou leituras variadas para os alunos. Na **Escola 1**, não pudemos observar situações desta natureza na prática, visto que acompanhamos a leitura capitulada de um único livro. Entretanto, as entrevistas e os comentários realizados pelas professoras nos possibilitam perceber melhor a forma como cada uma delas compreende este trabalho.

Durante as entrevistas, ambas citaram de forma enfática a importância dos gêneros do discurso como um dos objetivos para o trabalho com leitura literária e mencionaram uma série de gêneros textuais lidos durante as propostas desenvolvidas em sala de aula. A professora da **Escola 1** iniciou sua fala da entrevista citando este aspecto, o que foi destacado anteriormente, quando mencionamos a questão da variedade de gêneros como critério para seleção das leituras.

No caso da professora da **Escola 2**, foi possível perceber certa preocupação de sua parte em enfatizar o trabalho com os gêneros do discurso. Além disso, em praticamente todas as situações em que fez referência a este aspecto, ela citou a importância de se trabalhar com uma diversidade de gêneros:

Escola 2

Professora - nós estamos trabalhando com reprodução humana, então o que eu estou escolhendo esses dias: da adolescência, texto da adolescência, o diário, a transformação da menina e do menino, que são os ritos, as culturas, as diversas culturas, né? Poesia ao adolescer... Então a gente trabalha... E também o que é **muito importante: diversidade de gêneros textuais**. Isso, assim, é primordial! Ele tem que saber a crônica, a poesia, né? História em quadrinhos, diversos tipos de leitura... Isso daí enriquece muito, e isso é **muito importante**.

Professora - ajuda na carta de leitor, porque ajuda na carta de reclamação, que é uma proposta do SARESP, né? Esse ano, que é a carta do leitor. Então, a gente vem trabalhando muito com tudo isso. A gente trabalha também com jornal, né? Eles trazem... Teve, no bimestre anterior... Eles trouxeram notícia, então a gente conversou sobre as partes que formam um jornal. (...) Eles sabem sobre escritores, a biografia deles, os livros que esse escritor, tal escritor escreveu, né? Então é mais ou menos isso...

Professora - Então é uma diversidade. A gente prioriza pela diversidade dos gêneros textuais, porque isso que é pedido. Você pode ver que é tudo... Que é pedido desde os primeiros anos até não sei quando... Então é a **necessidade da diversidade dos gêneros textuais**.

Professora - olha, é uma diversidade muito grande (...)⁵⁷

Professora - os gêneros textuais então, nem [se fala]... Sabe? É primordial também. Tá bom?

⁵⁷ Grifos nossos.

No primeiro trecho destacado, é possível perceber que a professora reúne no mesmo comentário os gêneros com os quais trabalha com os alunos – diário e poesia – com as temáticas envolvidas nesses textos – adolescência, transformação da menina e do menino, ritos, diversas culturas. Ao mesmo tempo, nos trechos seguintes, notamos o quanto ela ressalta a importância de se trabalhar com gêneros e, mais especificamente, com uma diversidade deles, em alguns momentos utilizando jargões. Considerando a coleta de dados realizada em sala de aula durante os dias nos quais acompanhamos as leituras, observamos a leitura de textos de diferentes gêneros, a saber, poesia, notícia e duas reportagens. Pudemos acompanhar ainda a leitura de um livro literário e de um texto de um livro didático que seria uma página de um diário.

A questão da diversidade também se evidencia nos objetivos do trabalho com leitura apresentados nos PCN – e já mencionados nessa dissertação. A partir da pesquisa de Oliveira (2012), podemos compreender que este aspecto ganhou destaque pela ênfase dada nos documentos oficiais. Dessa forma, acreditamos que o comentário feito pela professora entrevistada condiz com o que foi encontrado por essa outra pesquisadora. Oliveira (2012) percebeu uma associação da questão da diversidade textual ao significado de gênero nas respostas dos professores entrevistados. Ao serem questionados acerca da definição de gêneros, foram recorrentes comentários que aludiam à “variedade de textos que se encontram em circulação na sociedade” (OLIVEIRA, 2012, p. 134).

Ainda de acordo com a pesquisadora,

a questão da diversidade, atrelada não só ao conceito de gênero, mas aos critérios de seleção dos textos em sala de aula além de encontrarem respaldo nos documentos oficiais, são por eles enfatizados (OLIVEIRA, 2012, p. 157),

o que justifica não só as informações que acabamos de destacar, mas também o uso desse aspecto como um critério de seleção das leituras, também mencionado anteriormente.

Como já foi dito, nosso objetivo não é de colocar em discussão a natureza de tais ideias, mas de compreender o contexto em que as leituras eram realizadas. Apesar disso, acreditamos ser fundamental destacar uma informação trazida por Oliveira (2012) que nos possibilita compreender a natureza das colocações feitas pela professora da **Escola 2** acima descritas:

Se, por um lado, o reconhecimento, por parte desses professores, da multiplicidade inerente à noção de gênero parece situar-se, provavelmente,

no âmbito da exposição dos alunos a diferentes exemplos de textos, à maneira de um almanaque de gêneros, podendo não partir de uma concepção enunciativa da linguagem que relacione a existência dos gêneros à diversidade dos campos de atividade humana que os originam; por outro, reconhece-se que a preocupação desses professores em abordar a diversidade de gêneros em sala de aula está em sintonia com as orientações curriculares que destacam a necessidade de estabelecer contato com o maior número possível de gêneros, tendo em vista o desenvolvimento das capacidades linguísticas dos alunos (OLIVEIRA, 2012, p. 159).

Entretanto, outros comentários feitos pela professora da **Escola 2** evidenciam que suas dúvidas não residem somente na apropriação da teoria dos gêneros do discurso, mas também na concepção que fundamenta o ensino de Língua Portuguesa, como pode ser percebido no trecho abaixo:

Escola 2

Professora – E o objetivo também... Outros objetivos também, na verdade, eles vão... Quando a professora está lendo, além de ele ter, gostar, ter o prazer depois de ler, né? Ele também vai observar que a história, toda história tem uma sequência, tem uma coesão e uma coerência. Isso ocorre aos poucos, na verdade, né? Que tem uma introdução, ela tem um desenvolvimento... A gente chega naquela hora do clímax da história que a gente dá aquela ênfase, né? O desfecho e a conclusão. Então, com o tempo ele vai saber que pra formar uma história, pra se escrever uma história, ele vai precisar de tudo isso, de toda essa estruturação, né?

Acreditamos que a ideia de estruturação apresentada pela professora se refere a uma “chamada abordagem tradicional dos textos nas aulas de Língua Portuguesa: a de tipologia textual” (OLIVEIRA, 2012, p. 67) que designa uma sequência subjacente aos textos definida por relações lógicas em sua concepção (OLIVEIRA, 2012, p. 74). Dessa forma, podemos perceber, a despeito das dúvidas em relação à organização de conteúdos e práticas, que a professora tem acesso às teorias que permeiam o ensino dessa disciplina.

Ao descrever de forma mais detalhada algumas das atividades realizadas com os alunos, foi possível perceber, por parte de ambas as professoras, um trabalho organizado e coerente com a ideia de gênero do discurso.

Escola 1

Professora - o objetivo de crônica é: eles fazem um trabalho com jornal no começo do ano e aí eles se aproximam da notícia. E aí a gente continua esse trabalho com leitura de notícias, tal, e pra ampliar esse repertório a gente faz também a leitura das crônicas, porque é um gênero que também está presente no cotidiano, muitas vezes no jornal e nas revistas, e se aproxima também desse gênero mais jornalístico, ao mesmo tempo é um gênero literário, porque ele tem esse outro caráter. Ele... A gente também faz a

leitura porque... Pra eles terem prazer de fazer essa leitura, porque é um gênero que apresenta figuras de linguagem que são... Como a ironia, né, o humor, coisas que não estão presentes em outras coisas que eles leem, que era muito mais... Até agora eles vêm fazendo leituras de textos mais... De contos, de outras coisas que não se aproximam disso, então é uma leitura nova... E... É... Por ser um texto também curto e que a gente consegue lidar ali no cotidiano, de trazer essa questão... Que aí é o que está dentro desse gênero, né, porque tem que ter o cotidiano, tal, e como que a gente fala disso numa outra linguagem. Então é um pouco considerar essas características e a questão de se aproximar dessa leitura, de conhecer um gênero novo, ter um repertório de gêneros e gostar de fazer isso também, eles estão... Eles acham super legal.

Escola 2

Professora - Nós lemos lendas com eles, eles recontavam essa lenda, tanto escrita como oral, e agora nós... A gente formou, separou em duplas, eles escolheram uma lenda depois do término de tudo isso, da leitura, e agora eles estão escrevendo: fazendo o reconto da lenda, passando a limpo, isso em dupla, e estão fazendo também a ilustração, e a gente faz um livro disso tudo, pra completar.

Tanto o trabalho relatado pela professora da **Escola 1** quanto da **Escola 2** fazem parte de uma sequência de atividades⁵⁸, o que imaginamos tratarem-se de propostas institucionalizadas ou, como descrito pela professora da **Escola 2**, de um material específico, oferecido por um programa do Estado de São Paulo, no caso o “Ler e Escrever⁵⁹”. Entretanto, ambas têm como pano de fundo a teoria dos gêneros do discurso, o que pode ser percebido com a presença de uma situação de comunicação real na realização do trabalho. A coleta de dados feita durante as observações em sala de aula também nos possibilitou perceber um cuidado com as leituras realizadas nas duas escolas, relacionando, a nosso ver, à ideia de garantir conhecimentos considerados importantes quando se pensa num trabalho alinhado com a teoria dos gêneros do discurso.

No caso da **Escola 1**, a professora iniciou a leitura de *Histórias de Alexandre* lendo a orelha do livro, o que imaginamos que revele uma preocupação em mostrar aos alunos que aquele portador traz informações importantes sobre a história a ser lida. Além disso, foram

⁵⁸ A esse respeito, consultar o artigo de Bräkling (2008) sobre modalidades organizativas citado anteriormente.

⁵⁹ O “Ler e Escrever” é um programa do governo do Estado de São Paulo que abrange diversas iniciativas, entre elas, a distribuição de materiais didáticos, como a Revista Ciência Hoje das Crianças (citada aqui anteriormente) e livros de coletâneas de atividades e de textos para os alunos. De acordo com o site da FDE (Fundação para o Desenvolvimento da Educação), “mais do que um programa de formação, o Ler e Escrever é um conjunto de linhas de ação articuladas, que incluem formação, acompanhamento, elaboração e distribuição de materiais pedagógicos e outros subsídios, constituindo-se dessa forma como uma política pública para o Ciclo I, que busca promover a melhoria do ensino em toda a rede estadual”. (Disponível em: <http://lereescrever.fde.sp.gov.br/Handler/UplConteudo.ashx?jkasdkasdk=184&OT=O>. Acesso em: 08 jan. 2015).

constantes as situações em que a professora lembrava os alunos a respeito do contexto no qual se passava a história.

Escola 1

Professora - Gente quem é o missionário?

Alunos – [Em coro] O papagaio!

Professora - Vocês sabem o que é um missionário? Geralmente a gente fala de missionário quando fala de religião. (...) Lembrem-se de onde se passa essa história. Será que tem a ver com isso?⁶⁰

No caso específico da **Escola 2**, em que pudemos observar leituras de diferentes gêneros, este cuidado pode ser percebido não só em função da diversidade de textos trazidos para a sala de aula, mas também pelo fato de que praticamente todos eram lidos diretamente do seu portador, que, em algumas situações, ficava disponível para que os alunos pudessem manipulá-lo⁶¹. Apesar de pouco explorar as revistas ou outros portadores onde os textos estavam publicados, podemos dizer que foi possível perceber certa preocupação em realizar um trabalho que fosse coerente com a teoria dos gêneros do discurso.

Sabemos que não são somente detalhes como os citados acima que garantem um trabalho coerente com a teoria discutida, entretanto, acreditamos que eles nos auxiliam a compreender o contexto no qual se passavam as leituras e, acima de tudo, as ideias que as professoras têm acerca do trabalho desenvolvido. As informações coletadas durante as entrevistas com as professoras e as observações realizadas bem como o cenário atual do ensino de Língua Portuguesa, nos permitem afirmar que noção de gênero ainda está em construção por essas professoras, o que também foi percebido por Oliveira (2012) em sua investigação:

Não obstante ser possível identificar nos documentos oficiais normatizadores do ensino de Língua Portuguesa e no discurso dos professores a hegemonia do paradigma associado à teoria dos gêneros discursivos (...) não é possível afirmar que os professores de Português da rede pública de ensino tenham se apropriado totalmente desses fundamentos e, ao que parece, das implicações dele em sua prática (OLIVEIRA, 2012, p. 171).

Acima de tudo, o que acreditamos ser importante destacar é o fato de que, quanto maior o conhecimento dos professores acerca do trabalho com os gêneros do discurso, mais

⁶⁰ Acreditamos ser importante destacar aqui o quanto a fala da professora nessa situação tem valores implícitos fortes. Trataremos a respeito dessa temática em outro item dessa dissertação.

⁶¹ Além da leitura do livro, a professora leu uma poesia disponível na internet – e mostrou uma apresentação de slides montada com seus versos – e três reportagens de revistas. Acreditamos que a única situação que foge desse contexto diz respeito à leitura de um texto do livro didático.

aprofundado pode ser o desenvolvimento das propostas de leitura realizadas em sala de aula, o que nos leva a crer que os alunos podem ser leitores mais competentes.

3.5.1.1 Enriquecer o vocabulário

Com relação ao trabalho com o vocabulário, destacamos anteriormente este como um dos critérios para a escolha das leituras realizadas em sala de aula, o que ficou evidente quando mencionamos o critério de seleção das leituras. O foco no vocabulário apresentado apareceu de forma evidente nas situações observadas em sala de aula, por isso acreditamos ser importante abordá-lo de forma mais aprofundada aqui.

O trabalho com o vocabulário não aparece nos PCN como uma temática específica da área de Língua Portuguesa, seja atrelada ou não à leitura de textos. Talvez o uso de situações de leitura para enriquecer o vocabulário seja uma concepção que podemos chamar de utilitarista do texto, como apontado por Lajolo. Entretanto, acreditamos que a organização do trabalho a partir de gêneros do discurso possibilita que essa vertente seja abordada no momento da situação de leitura. Talvez, a questão seja a forma como tal trabalho pode ser realizado, abrindo-se espaço para que os alunos se manifestem e levantem suas hipóteses.

Considerando o que observamos durante a realização dessas atividades em sala de aula, no caso da **Escola 1**, as propostas de leitura tinham como objetivo principal que os alunos conhecessem a obra de um autor reconhecido nacionalmente. Segundo a professora, ao tomarem conhecimento de informações da vida de Graciliano Ramos, puderam saber e conversar um pouco sobre a linguagem que o autor utiliza em suas obras. Essas características do vocabulário foram abordadas em algumas situações, a maioria das vezes a partir de questionamentos que os alunos ou a professora faziam acerca das palavras que apareciam no texto.

Escola 1

Professora: E aí gente? O que fez o Alexandre? Ele já explicou o motivo do olho ser torto? A próxima é a explicação do olho ser torto. O que vocês perceberam nesse jeito de escrever?

João: Vosmecê.

Professora: A gente leu que isso é muito característico do Graciliano. O que mais?

Iara: O texto tem palavras mais complexas.

Professora: E existem palavras que vocês nunca ouviram?

João: Vosmecê.

Professora: Nunca ouviram?

José: Não! Só no gibi do Chico Bento.

Professora: Pra próxima história quero que vocês observem se tem alguma palavra que vocês nunca ouviram e que não tem significado.

Professora: Mas fala o tempo todo de como ele fica, de como ele é. O que vocês repararam? Onde ele fica? O que ele fuma?

André: Cigarro de palha!

Professora: Isso também é uma coisa de antigamente.

Bruno: Ele sentava no banco do alpendre! O que é alpendre?

Professora: Então, é típico da região.

Professora: O que é esfoladuras? Existe essa palavra? O que o autor fez então?

Professora: Malucando? Olha a palavra...

Professora: A Luciana perguntou uma coisa que a Iara já tinha falado. Mirabolantes! O que são mirabolantes? São histórias malucas, que não são reais, fantásticas, mas que se baseiam no quê? No folclore do sertão!

Professora: Chacoalhando.

João: Aqui tá chocalhando.

Professora: Chocalhando. Lembra que a gente falou que algumas palavras são inventadas?

João: Barrica de bacalhau. O que é?

Professora: O que será que é?

João: Onde ela faz compras?

Professora: Isso.

José: O que é suadouro?

Professora: O que você acha que é suadouro? Provavelmente ele estava com o quê? A gente tem o quê quando sua?

André: Febre!

A obra lida na **Escola 1** possibilitava uma série de questionamentos acerca do vocabulário e do contexto no qual se passava a história. Entretanto, podemos dizer que a professora abria pouco espaço para que os alunos levantassem hipóteses sobre o significado das palavras e, mais do que isso, que estabelecessem relações sobre o conteúdo da história e outras situações que pertenciam a um contexto mais próximo dos alunos, como, por exemplo,

quando um dos alunos relaciona a palavra utilizada por Graciliano Ramos – vosmecê – com o vocabulário do Chico Bento⁶², personagem da Turma da Mônica.

No caso da **Escola 2**, apesar de o objetivo das leituras desenvolvidas não ser tratar do vocabulário, foi possível observar uma situação em que a leitura propiciou discussões desse tipo:

Escola 2

Professora: O que é gasosa?

Alunos: É com gás!

Professora: Com gás, muito bem! O que é adicionar?

Beatriz: É colocar.

Professora: O que é complexo?

Carla: Completo!

Professora: Completo? Não é tão simples. Vamos acabar depois a gente vai conversar.

Professora: O que é isso? Carbonatador?

Amanda: Adiciona as coisas que você precisa.

Professora: Adiciona gás carbônico.

A despeito das diferenças em relação aos gêneros textuais lidos e dos objetivos das leituras, ambas as professoras encaminham praticamente da mesma forma as situações que discutem o significado de palavras dos textos. Percebe-se uma postura que busca extrair dos próprios alunos, apoiados no texto, o sentido das palavras. Entretanto, nas discussões da **Escola 1**, notam-se aspectos que aprofundam a leitura, conforme os objetivos já apresentados pela professora, abordando o contexto em que a história se passa. Certamente, o fato de se tratar de um texto literário possibilita uma riqueza maior de análise, considerando o contexto no qual a história se passa e as características do autor. De qualquer forma, no caso da **Escola 2**, podemos dizer que o aprofundamento da leitura também acontece, pois a professora realiza uma discussão a respeito do vocabulário utilizado numa reportagem de conteúdo científico.

Outro aspecto que também merece destaque é o fato de que na **Escola 1**, percebemos questionamentos trazidos pelos próprios alunos, o que não aconteceu nas poucas observações realizadas na **Escola 2**. Entretanto, vale ressaltar o ponto mencionado acima, de que as falas dos alunos pareciam não reverberar no andamento da aula e no planejamento da professora.

⁶² Chico Bento é um dos personagens criados pelo quadrinista brasileiro Maurício de Souza. De acordo com o site da Turma da Mônica, “Chico Bento é uma criança que representa a pureza, a simplicidade e a simpatia que caracterizam as pessoas do interior paulista. É o típico caipira que anda de pé no chão, usa um chapéu de palha e toca modas de viola”. Disponível em: <http://turmadamonica.uol.com.br/personagem/chico-bento/>. Acesso em 02 mar. 2015.

Podemos dizer que tal postura condiz com a estrutura do trabalho da escola como um todo, em que o planejamento parece ser fechado e estabelecido previamente pela direção, com pouco espaço para que os professores sejam autores de suas práticas e assim aproveitem as diferentes situações trazidas pelos alunos em sala de aula.

3.5.2 Prazer em ler

A temática do prazer é frequentemente relacionada ao trabalho com literatura em sala de aula. Em pesquisa de mestrado cujo objetivo era analisar e compreender a fala de alunos a respeito da leitura em contexto escolar, Mara Cristina Rodrigues Dias (2009), considera a *crise da leitura* – vivida em nosso país na década de 80 e que trouxe à tona publicações (relevantes até os dias de hoje) de autores como Regina Zilberman (1986) e outros teóricos importantes da época – como um dos motivos para o fortalecimento de discussões relativas à leitura, à escola e ao texto literário no Brasil. De acordo com ela, “o afastamento da criança e do jovem, o possível declínio do gosto pela leitura e os baixos índices de proficiência leitora e escritora detectados em exames nacionais” evidenciaram a ausência do prazer nesse âmbito, por isso, “algumas publicações e pesquisas passaram a dar maior ênfase à relação entre o prazer e a leitura de literatura” (DIAS, 2009, p. 60).

A pesquisa de Fernanda Torresan Marcelino (2003) também traz informações importantes a respeito desse contexto, pois focou especificamente a década de 80 e a temática do prazer. De acordo com ela, a obra *O prazer do texto*, de Roland Barthes – publicada na França em 1973 – pode ser considerada como marcante, ponto gerador de discussões sobre a leitura da literatura (MARCELINO, 2003, p. 23-24) e as ideias desse autor vieram ao encontro das demandas vividas no cenário educacional brasileiro:

A evidência da crise estava posta na falta de leitores no país, salientando a falta de incentivo à leitura nas escolas, a falta de “hábito” de leitura por parte dos alunos, o número reduzido de leitores no país, levando-se em conta a venda de livros per capita etc. Nesses anos de crise, na academia estavam despontando os novos paradigmas recolhidos nas ciências da linguagem e teorias do conhecimento como Vigotsky e Bakhtin. Nos congressos e seminários a grande tônica eram as discussões a respeito da prática da leitura escolar, correção lingüística e produção textual. Os questionamentos a respeito da obrigatoriedade da leitura, seleção de livros, prazer de ler começam a ultrapassar a esfera universitária e a atingir as escolas de ensino fundamental e médio. O livro de Barthes já havia sido publicado na França

há quase dez anos e no Brasil, naquele momento, anos 80, estavam criadas as condições propícias para o surgimento de um novo discurso sobre a leitura da literatura na escola (MARCELINO, 2003, p. 61).

Ainda de acordo com Marcelino (2003), outro elemento que provavelmente contribuiu para a disseminação das ideias de Barthes em nosso país foi a presença de intelectuais brasileiros na França, ouvintes de seus seminários, que “começaram a retornar ao Brasil no final da década de 70, período que coincide com a abertura política, final do período da ditadura militar” (MARCELINO, 2003, p. 58).

Barthes é certamente um nome de referência quando se trata da temática do prazer em ler por publicar questões até então pouco discutidas a respeito da leitura prazerosa e do prazer do autor no momento da produção da escrita. Em *O prazer do texto* – publicado pela primeira vez na França em 1973 –, o autor apresenta a definição de “texto de prazer” (BARTHES, 1993, p. 21) e é possível perceber uma influência muito grande das ideias da psicanálise, ficando também evidentes concepções que serão tratadas posteriormente por Hans Robert Jauss e outros teóricos da estética da recepção⁶³.

Jauss (2011), em seu texto *O prazer estético e as experiências fundamentais da poiesis, aisthesis e katharsis*, publicado originalmente em 1977, faz referência a algumas das ideias apresentadas por Barthes, mas traz outro conceito: o de prazer estético. De acordo com o autor, esse prazer reúne um efeito perfeito sensível e um de ordem intelectual. O autor apresenta considerações negativas de Adorno à relação do prazer às obras de arte, e já traz críticas às ideias de Barthes, ressaltando que sua teoria não considera

(...) o caráter de diálogo entre leitor e texto (p. 28) e, desta forma, exclui a macroestrutura da situação da leitura comunicativa. Assim o processo de leitura se reduz à percepção de microestruturas; ao leitor passa a caber apenas um papel passivo, tão-só de recepção e desaparece, como fonte de prazer, sua atividade imaginante, experimentadora e doadora de significação (JAUSS, 2011, p. 95).

De acordo com Jauss (2011),

Enquanto o eu se satisfaz no prazer elementar, e este, enquanto dura, é auto-suficiente e sem relação com a vida restante, o prazer estético exige um momento adicional, ou seja, uma tomada de posição, que exclui a existência do objeto e, deste modo, o converte em objeto estético (JAUSS, 2011, p. 96).

⁶³ *A morte do autor*, publicado na França em 1984 dentro do livro *O rumor da língua*, é uma das obras de Barthes que acreditamos trazer de forma evidente as ideias que posteriormente foram tratadas e difundidas pelos teóricos da estética da recepção. Barthes traz para o primeiro plano o leitor, destacando que seu nascimento “deve pagar-se com a morte do autor” (BARTHES, 2004, p. 64).

Nesse sentido, acreditamos ser possível distinguir duas situações de leitura, uma focada no “prazer elementar” e outra no “prazer estético”. Umberto Eco (1989) evidencia dois tipos de leitor que acreditamos se relacionarem diretamente com essas experiências de prazer. Segundo ele:

Toda obra se propõe pelo menos *dois tipos de leitor*. O primeiro é a vítima designada pelas próprias estratégias enunciativas, o segundo é o leitor crítico que ri do modo pelo qual foi levado a ser vítima designada (...) com o modo como a história foi contada⁶⁴ (ECO, 1989, p. 101).

Numa perspectiva mais recente, Gérard Langlade (2013)⁶⁵ também apresenta, em artigo sobre o sujeito leitor, dois tipos de leitura, por ele nomeadas como “leitura crítica” e “leitura ‘normal’”, no caso, para prazer do leitor:

A distância crítica que o leitor profissional adota não constitui o único modo de leitura do leitor letrado, mas sim uma espécie de caso particular: “quando, ao adotar uma atitude reflexiva, passo a me ocupar da qualidade estética que caracteriza esse objeto de fruição que uma obra literária é”. Nessa leitura crítica, o leitor está principalmente atento aos elementos relacionados a uma literariedade construída por meio do conhecimento de códigos específicos da literatura (gênero, intertextualidade etc.). Porém, em uma atitude de leitura “normal” – quando leio “um livro em minha poltrona para meu prazer” –, minha atenção não está focalizada exclusivamente nesses traços estéticos, nesses índices da referência literária, o que não significa que sejam ignorados por mim, que os apague artificialmente de meu espírito; estão, entretanto, associados a outros elementos que remetem a minha personalidade global: meus conhecimentos literários e minhas leituras anteriores, sem dúvida, mas também minha experiência de mundo, minhas recordações pessoais, minha história própria. Não estarei agindo como sujeito literário, mas simplesmente como sujeito. (ROUXEL; LANGLADE; REZENDE, 2013, p. 32).

Acreditamos ser possível estabelecer relações entre as distinções apresentadas por Eco (1989) e Langlade (2013) e o contexto escolar. Retomando as ideias trazidas acerca do contexto histórico em que a noção de prazer foi atrelada à formação do leitor e ao trabalho com literatura nas escolas, é possível dizer que, na escola, prevalece, ainda hoje, a ideia de um leitor crítico, restando pouco – ou quase nenhum espaço – para o leitor que encontra prazer elementar em sua leitura. As reivindicações surgidas desde a década de 80 remetem a uma literatura sem funções, que “não serve para nada” e que cada um consoma para seu próprio deleite.

⁶⁴ Grifos do autor.

⁶⁵ LANGLADE, Gérard. O sujeito leitor, autor da singularidade da obra. In: ROUXEL, A., LANGLADE, G., REZENDE, N. **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013.

Os dados colhidos durante a pesquisa realizada certamente nos possibilitam refletir com mais propriedade a respeito da realidade escolar. Pudemos perceber uma preocupação por parte das professoras em considerar o prazer em ler como um dos objetivos do trabalho com leitura, o que ficou evidente nas falas das entrevistas⁶⁶:

Escola 1

Professora - A gente também faz a leitura porque... **Pra eles terem prazer de fazer essa leitura**, porque é um gênero [crônicas] que apresenta figuras de linguagem que são... (...) Que aí é o que está dentro desse gênero, né, porque tem que ter o cotidiano, tal, e como que a gente fala disso numa outra linguagem. Então é um pouco considerar essas características e a questão de se aproximar dessa leitura, de conhecer um gênero novo, ter um repertório de gêneros **e gostar de fazer isso também...**

Professora – Tem algumas que é **pra poder gostar mais do gênero**, conhecer autores consagrados, então esse de crônicas também são autores consagrados, mas tem um que a gente vai ler ainda... Um que a gente já leu que é o *Odisseia* e um que a gente ainda vai ler que é *Histórias de Alexandre*, que é **para conhecer e gostar, e ter prazer na leitura**, porque são textos bacanas, consagrados, são textos de autores brasileiros, o *Histórias de Alexandre*; o outro é de um autor consagrado mundialmente, né, e que a gente faz pra eles terem esse repertório, terem isso no repertório, e aí **por prazer**, assim como o outro que eu li que era da Stela Carr *O vírus vermelho* também...

Escola 2

Professora – E o objetivo também... Outros objetivos também, na verdade, eles vão... Quando a professora está lendo, além de ele ter..., **gostar, ter o prazer depois de ler**, né?

Vale destacar, no caso da **Escola 2**, a menção a uma proposta que realizava em sala de aula na qual os alunos tinham a oportunidade de realizar leituras de forma mais livre.

Escola 2

Professora – E na sala também, né? Tem todos aqueles gibis... Anteriormente, no início do ano, tinha uma moça que ficava na biblioteca. Então a gente visitava a biblioteca⁶⁷, eles manuseavam os livros, eles pediam o empréstimo do livro na biblioteca... Eles falam “alugavam o livro”... Levavam para casa, né? Aí, na segunda-feira a gente fazia uma roda de conversa e eles falavam, quem queria falar, falava do seu livro. **Se gostava, se não gostava, se não tinha gostado, né?** E agora, como não tem mais⁶⁸, o que

⁶⁶ Grifos nossos.

⁶⁷ No caso da **Escola 1**, como citado anteriormente, os alunos frequentam a biblioteca da escola semanalmente e realizam empréstimos e devoluções de livros. Acabamos não acompanhando a realização de tal atividade, pois não se relacionava diretamente ao objetivo dessa pesquisa, no caso, a leitura em sala de aula.

⁶⁸ A biblioteca da escola não estava em funcionamento porque, de acordo com a coordenadora, não havia funcionário disponível para trabalhar no local.

que eu fiz? Eu recebi uma caixa de livros, e eu coloquei uma fichinha dentro, então eles escolhem esse livro, mesmo, igual... Na sala de aula, do jeito que eles querem, né? Levam pra casa, leem (lógico que alguns não leem, né?), aí a gente no dia, na segunda-feira, a gente começa a comentar, sabe? Sobre os livros, sobre a história, alguns falam mais, outros não falam, né? E assim, vai... Eu acho que **para o hábito de leitura**, né? Porque a gente sabe que em casa é complicado, então a gente... Tudo o que tem que fazer, a gente não pode esperar de casa, infelizmente. É na escola. É isso!

Quando termina a descrição da atividade, apesar de a professora da **Escola 2** destacar que seu objetivo naquele momento era desenvolver o “hábito de leitura” nos alunos, fica evidente sua preocupação com que eles realizassem a leitura de maneira mais aberta, sem as imposições presentes no cotidiano da escola. Tais aspectos podem ser percebidos, por exemplo, quando faz comentários como: “do jeito que eles querem” (sobre forma como acontecia a escolha dos livros), “lógico que alguns não leem”, “outros não falam”.

No caso específico da **Escola 1**, os comentários realizados pela professora acerca do prazer em ler, estavam todos relacionados a determinados gêneros do discurso estudados ou leituras definidas, em quase sua totalidade⁶⁹, pelo programa da escola. Acreditamos que tal situação se relaciona aos dados trazidos anteriormente, a respeito das dificuldades de se inserir no contexto escolar leituras cujo objetivo seja exclusivamente o desenvolvimento do prazer. Talvez esse aspecto possa ser confirmado quando, ao final da entrevista, ao retomar os objetivos do trabalho com leitura na sala de aula, a professora não faça referência ao prazer:

Escola 1

MPF – Então os critérios de escolha dos livros que são lidos aqui na sala, ou que os alunos têm que ler em casa... Normalmente são esses os critérios que você me contou.

Professora – Hum, hum.

MPF – Relacionado a um estudo, ou a um...

Professora – Pra ampliar repertório, pra conhecer melhor, ou relacionado a algo que a gente está estudando, com relação aos livros.

A professora da **Escola 2**, em determinado momento da entrevista, também enfatizou a relação do trabalho de leitura com os conteúdos desenvolvidos:

⁶⁹ A professora fez referência ao título *O vírus vermelho*, de Stela Carr, que foi selecionado por ela. Tal leitura estava relacionada ao estudo desenvolvido – narrativa de enigma – e, como citado anteriormente, foi aprovada pela coordenação. De acordo com a professora, ela tinha a possibilidade de escolher um livro por trimestre para fazer a leitura para os alunos. Os outros já estavam definidos pelo programa da escola.

Escola 2

Professora – Então tudo isso, é tudo uma sequência, não é uma coisa assim: Ah, vou trazer esse texto e vou ler esse texto na sala! Não! Tem uma proposta, né?⁷⁰ Eles também têm que saber a diferença da linguagem escrita da linguagem falada, né? Eles sabem sobre escritores, a biografia deles, os livros que esse escritor, tal escritor escreveu, né? Então é mais ou menos isso...

Os PCN dos ciclos 1 e 2 (Ensino Fundamental 1) também não trazem de forma clara, específica e como objetivo único, o desenvolvimento do prazer em ler – a expressão “prazer” aparece somente três vezes no documento, sendo que, em nenhuma delas relacionada aos objetivos do trabalho – o que, de alguma forma, condiz com a preocupação das professoras em relacionar o trabalho de leitura com os conteúdos propostos. Este aspecto não pode ser observado em sala de aula, visto que, na **Escola 1**, acompanhamos a leitura de um único livro e, na **Escola 2**, a leitura de textos independentes, cujo objetivo principal era tratar de conteúdos éticos e morais. Entretanto, além dos comentários das professoras, pudemos coletar mais alguns dados que nos ajudaram a compreender como a questão do prazer em relação às leituras se dava na sala de aula.

Ao final da entrevista, ao perguntarmos para a professora da **Escola 1** se tinha mais alguma coisa que gostaria de falar, ela fez alguns comentários sobre o tema da avaliação e do acompanhamento dos alunos em relação ao trabalho com leitura, questionando o fato de que, caso a leitura realizada seja “por prazer, para gostar”, não há necessidade de se preocupar com esses aspectos, como podemos verificar na fala transcrita abaixo:

Escola 1

Professora – Acho que a gente ainda não sabe fazer muito bem, assim, como que a gente vai atingir assim, como que a gente faz pra retomar esse gênero, isso que a gente lendo assim, sabe? É com... São boas perguntas que vão fazer isso, assim? Mas ao mesmo tempo, se for uma leitura simplesmente por prazer, pra gostar, é preciso fazer isso, né? Não sei... Então, é uma coisa que a gente tem pensado, assim, como que a gente ajuda...

A professora sabe que as leituras realizadas com esse objetivo fogem do que é esperado no contexto escolar, as quais ela mesma se questiona a respeito dessas leituras, revelando, de alguma forma, certa dificuldade de lidar com essas situações adversas. Em algumas situações de observação de sala de aula, pudemos perceber comentários que evidenciam tal dificuldade. Durante uma leitura realizada no espaço da biblioteca da **Escola 1**,

⁷⁰ Grifo nosso.

ao final, a professora falava com os alunos, pois alguns tinham conversado muito durante a atividade:

Professora: Quando a gente faz a leitura em roda⁷¹, é pra curtir esse momento. Algumas pessoas ficaram brincando, conversando. Isso é pra todo mundo.

Renato: Eu acho que a gente podia pegar uma almofada.

Professora: E uma almofada vai mudar tudo?

Alunos: Sim!

Professora: Tá. A gente pega a almofada qualquer dia, pra satisfazer.

Durante o período em que acompanhamos as situações de leitura realizadas pela professora da **Escola 1**, percebemos problemas de disciplina pontuais, que pareciam não atrapalhar a rotina da sala de aula e dos alunos. Entretanto, acreditamos que, neste dia, o fato de terem experimentado outra organização para a realização da proposta de leitura – sentados em roda – tenha interferido no comportamento e, mais especificamente, na liberdade dos alunos para conversarem e interagirem uns com os outros. A esse respeito, citamos a professora Mary Júlia Martins Dietzsch (1999) em artigo no qual analisa “o lugar da linguagem na constituição da rede interativa que medeia o conhecimento em sala de aula” (p. 9) e ressalta: “Mudar externamente a disposição de carteiras, variar atividades, sem atenção à linguagem e ao conhecimento, são ações de pouco significado” (DIETZSCH, 1999, p. 138). Acreditamos que esse elemento, aliado à fala da professora de que a “leitura em roda é para curtir”, possibilitou que um dos alunos reivindicasse a almofada, dando a entender que, para ele, a leitura por prazer pressupõe um ambiente ou uma posição agradável. Ainda na **Escola 1**, Iara, aluna muito ativa e envolvida durante a leitura, levantou para discussão o tema do prazer em ler e, apesar de não ter tido retorno da professora, deu continuidade ao assunto em conversa com as colegas de sala.

Escola 1

Professora: E qual a justificativa da Cesária?

João: Que o veado estava coçando a cabeça.

José: Mas é veado ou viado?

Professora: Veado.

José: Mas por que virou xingamento?

⁷¹ Os alunos estavam sentados no chão, em um espaço livre no meio do acervo da biblioteca. Com exceção deste dia, a leitura era realizada em sala de aula, com os alunos sentados nas carteiras dispostas em duplas, como descrito anteriormente.

Professora: Porque virou xingamento, eu não sei. O Gu, o Neto têm que prestar mais atenção. E qual o nosso objetivo aqui? Conhecer a história. Então ler por ler não adianta.

Iara: Eu leio por prazer.

Professora: A gente está na escola.

Iara: Você pode viajar para outro mundo.

Professora: Chega. Eu nem consigo continuar! O André ouviu a história e no final estava rindo, não prestou a atenção. Ouvir não é a mesma coisa que prestar atenção. Ouvir a história é compreender a história.

Iara: É, Renato.

Professora: Então, amanhã, Celina, Isabel e Juliana.

[Iara continua falando, dizendo para a professora o que está lendo, que a professora tem que ler, que é muito legal. Meninas começam a conversar com ela sobre isso. Uma pede que Iara fale o nome de determinado autor que não se lembra. Professora pergunta se já fizeram o que pediu. Isabel pergunta qual Iara acha o melhor. Ela responde que tem vários. Continuam conversando. Aluna pergunta quem escreveu *Harry Potter*. Iara diz que essa é fácil. Continua falando de determinado livro, que é muito legal porque foi escrito pelo mesmo autor de *Percy Jackson*.]

Iara: Minha mãe manda eu parar de ler, porque está muito escuro.

[Professora chama a atenção individualmente e pede para pegar o que pediu.]

Professora: Chega dessa história agora, hein?

Iara: É livro! Livro é bom! Alguém aí já leu Harry Potter?

[Alunos não respondem e professora começa o encaminhamento da atividade seguinte.]

Quando lemos literatura fora da escola, nos encantamos e desfrutamos a história, nos identificamos com as personagens, e podemos dizer que o enredo em geral nos captura. Concordamos com a ideia de que não há leitor que se forme sem experimentar essas sensações, sem a gratuidade, sem a prática social de ler por ler, de ler por prazer. Entretanto, temos que considerar o contexto da escola, onde acreditamos que seja impossível conceber um trabalho com literatura com foco exclusivo no entretenimento e no prazer. O diálogo presenciado na **Escola 1** retrata de forma clara a discrepância entre a leitura praticada na escola e a realizada socialmente. As respostas da professora evidenciam certa dificuldade em lidar com a situação, pois são intervenções pedindo para que cessem o assunto e retomando outras atividades da sala de aula.

Certamente, não é uma situação fácil de lidar e talvez este seja um dos motivos de, até os dias de hoje, se insistir na reivindicação de leitura prazerosa nas propostas relacionadas à formação do leitor. Nesta perspectiva, as ideias apresentadas por Annie Rouxel e outros estudiosos do trabalho com leitura literária na escola trazem grandes contribuições. Rouxel (2013), fazendo referência a Eco, apresenta a ideia da utilização de uma obra.

o próprio Umberto Eco, em *Lector in fabula*, reconhece que a utilização funda ‘a possibilidade daquilo que Barthes chama texto de prazer’ e evoca a possibilidade de ‘uma estética da utilização livre, aberrante, desejosa de textos’ (ROUXEL; LANGLADE; REZENDE, 2013, p. 159)⁷².

De acordo com a autora, é na perspectiva da *utilização* que o leitor pode ter a experiência do prazer: “A utilização do texto é antes de tudo sinal de apropriação do texto pelo leitor e fonte de seu prazer. É constitutiva da experiência do leitor” (ROUXEL; LANGLADE; REZENDE, 2013, p. 164). Rouxel (2013) traz tais ideias para o contexto da sala de aula, ressaltando a importância de se abrir espaço para que os alunos possam conversar e se identificar com as leituras realizadas, encontrando prazer nelas.

A curta experiência de quatro anos durante a qual desenvolveram-se procedimentos de leitura cursiva mostrou o interesse por abordagens mais livres da leitura. Os diários de bordo realizados pelos alunos revelam a existência de uma relação pessoal com o texto que autoriza uma leitura autônoma⁷³.

Na via aberta por essa atividade, convém desenvolver uma *didática da implicação* do sujeito leitor na obra, não somente não o ocultando mais, mas impulsionando seu investimento imaginário e fantasmático na obra, convidando-o a exprimir-se sobre seu prazer ou seu desprazer na leitura. Não se trata, no entanto, de renunciar ao estudo da obra na sua dimensão formal e objetiva, mas ao acolher as impressões dos alunos, favorecer neles a descoberta das implicações pessoais na leitura. Trata-se de fazê-los sair de uma postura de exterioridade construída face a um objeto escolar para levá-los a compreender que a obra dirige-se a eles. Se os professores não auxiliam nessa tomada consciência, ela está arriscada a nunca ocorrer. (...) É necessário, pois, junto aos atuais alunos, incentivar as abordagens sensíveis das obras, estar atento para sua recepção ou para o que manifestarem sobre sua experiência estética. Talvez esta não possa sempre ser comunicada: ela se inscreve na esfera do íntimo e adapta-se bastante bem ao silêncio (ROUXEL; LANGLADE; REZENDE, 2013, p. 206-207)⁷⁴.

A partir de experiências como essas, os alunos podem, com o auxílio do professor, ir além, e avançar no sentido da interpretação do texto. Mas, acima de tudo, pode-se fazer com que a sala de aula se constitua num grupo, no sentido de comunidade, onde os alunos podem trocar experiências a respeito das leituras que fazem, identificando-se com elas e, acima de tudo, encontrando prazer nas leituras escolares.

⁷² ROUXEL, Annie. A tensão entre *utilizar* e *interpretar* na recepção de obras literárias em sala de aula: reflexão sobre uma inversão de valores ao longo da escolaridade. In: ROUXEL, A., LANGLADE, G., REZENDE, N. **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013.

⁷³ Trataremos dos conceitos de leitura cursiva e diário de bordo em outro tópico desta dissertação.

⁷⁴ ROUXEL, Annie. O advento dos leitores reais. In: ROUXEL, A., LANGLADE, G., REZENDE, N. **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013.

Assim, a classe se torna um lugar de objetivação da experiência estética, que corresponde a uma sublimação da subjetividade, um lugar de negociação de sentidos, um lugar de escuta do outro, um lugar de tolerância, um lugar de manifestação crítica, um lugar de escuta de si: enfim, um lugar de intersubjetividade, onde a leitura se torna um prazer de *gourmet* partilhado, que remete ao convívio. (ROUXEL, LANGLADE, REZENDE, 2013, p. 147)⁷⁵

3.5.3 Formar a identidade (conteúdos éticos e morais)

Consideramos a discussão acerca do trabalho com conteúdos éticos e morais nas escolas a partir da literatura infantil como bastante complexa, pois além de envolver conteúdos que se referem a juízos de valor, relacionam-se de forma profunda a uma série de elementos. O primeiro deles refere-se à peculiaridade da literatura infantil, que, em se tratando de um gênero específico, ainda é pouco estudado e, em alguns casos, envolto em preconceitos. O segundo é o contexto nos quais essas leituras acontecem: a escola. Em alguns casos, as necessidades de aprendizagem acabam prevalecendo em detrimento da fruição da obra literária. Nesse sentido, não podemos deixar de considerar o contexto atual da sociedade e das escolas brasileiras que acabam sendo consideradas como responsáveis pela maior parte da educação das crianças – muitas vezes pela educação total.

A partir dos dados coletados, gostaríamos aqui de trazer o tema do trabalho com conteúdos éticos e morais na escola a partir da literatura infantil. Para iniciar tal reflexão, consideramos de fundamental importância contextualizar a literatura infantil brasileira. O cenário peculiar em que esse gênero se encaixa nos traz possibilidades de compreender o tratamento dado aos textos literários nas salas de aula da educação básica ainda nos dias de hoje. De acordo com Marisa Lajolo (2002),

É preciso que se entenda essa inter-relação da literatura com a escola como histórica e social. E que também se entenda que não se proclama nem se decreta, por mais vontade que se tenha e por mais rebeldia que se ponha na voz, a independência de um segmento da produção cultural das estruturas nem das instituições pelas quais tal produção circula e em cujo código encontra seu significado (LAJOLO, 2002, p. 73).

⁷⁵ LEBRUN, Marlène. A emergência e o choque das subjetividades de leitores do maternal ao Ensino Médio graças ao espaço interpretativo aberto pelos comitês de leitura. In: ROUXEL, A., LANGLADE, G., REZENDE, N. *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013.

Para isso, acreditamos que a síntese organizada por José Nicolau Gregorin Filho (2009) permite compreender esse percurso histórico. De acordo com o autor, podemos identificar “dois momentos bem definidos da literatura voltada para as crianças no Brasil”:

[um] anterior a Monteiro Lobato: responsável por veicular valores como o individualismo, a obediência absoluta aos pais e às autoridades, a hierarquia tradicional de classes, a moral dogmática ligada a concepções de cunho religioso, vários tipos de preconceito, como o racismo, uma linguagem literária que visa a imitar padrões europeus. Desse modo, a literatura para as crianças se torna um mero instrumento pedagógico, elaborada para uma criança vista como um adulto em miniatura (GREGORIN FILHO, 2009, p. 31).

e um “momento atual, pós-lobatiano”:

momento em que a literatura para crianças e jovens mostra uma individualidade consciente, obediência consciente, mundo com antigas hierarquias em desagregação, moral flexível, luta com os preconceitos, linguagem literária que busca a invenção e o aspecto lúdico da linguagem, ou seja, uma literatura que mostra um mundo em construção para um criança que passa a ser vista como um ser em formação (GREGORIN FILHO, 2009, p. 31-32).

Lajolo relaciona tal contexto histórico com a situação específica do mercado editorial da literatura infantil que, como bem argumenta, tem uma relação de dependência:

(...) se a escola mais antiga contava com as poesias de Bilac para estimular civismo, amor aos estudos e respeito aos mais velhos, o príncipe dos poetas e seus companheiros de ofício podiam contar (e realmente contavam) com a escola para, adotando seus livros, garantir um nada desprezível mercado para obras infantis.

De Bilac para os nossos dias mudaram bastante os conteúdos pelos quais a escola se responsabiliza. Mudaram também comportamentos, atitudes, sentimentos e valores veiculados pela literatura, mantendo-se, todavia, inalterada a relação de dependência entre literatura infantil e escola. A modernização econômica refez, traduzindo em modos de produção sofisticados e em divulgação mais agressiva, a antiga aliança econômico-ideológica sempre celebrada entre a sala de aula, de um lado, e histórias e poesias infantis, de outro (LAJOLO, 2002, p. 66-67).

Todo esse cenário nos permite, de alguma forma, justificar a grande quantidade de livros de literatura infantil com enfoque pedagógico, isto é, obras que têm como principal objetivo a adoção em escolas ao tratar de conteúdos éticos e morais, buscando o ensino de atitudes e comportamentos. Uma exploração rápida em catálogos de diferentes editoras – de pequeno ou grande porte – evidencia esse quadro. Tal aspecto parece não ser restrito à realidade brasileira, e é descrito por Marcela Carranza (2012) na abertura de seu artigo em que trata da literatura a serviço de valores:

Tenho em meu escritório vários catálogos de literatura infantil e juvenil de diversas editoras. Em todos eles, geralmente na última página, encontro um índice, em cores, com duas entradas. O eixo vertical contém a lista do acervo bibliográfico da editora; o eixo horizontal enumera o que, segundo indica o título (“Índice Educação em Valores”, “Classificação por valores”, “Eixos Transversais”, “Educação para...”), são valores. Desse modo, seguindo a lógica que impõe este tipo de índice, devo deduzir que nos livros listados na coluna da esquerda encontrarei os valores mencionados acima: amizade/amor, comunicação, compromisso, consciência ecológica e social, diversidade/tolerância, liberdade, aprendizagem, autonomia, avanços científicos, busca por verdade, convivência, familiar, espiritualidade, honestidade, paz, promoção do bem, trabalho, coragem... a lista é eclética, abundante e varia, ainda que pouco, de uma editora para outra.

Aos índices que classificam o acervo bibliográfico, às coleções especificamente criadas com a finalidade de educar com valores, devemos acrescentar guias para os professores, com “Projetos de leitura e educação com valores”. Os projetos incluem a seleção do material, os objetivos, as atividades, e as avaliações baseadas nos valores em questão. À breve síntese argumentativa e detalhada da edição de cada livro proposto se agrega (caso o docente tenha alguma dúvida) uma lista de palavras-chave sobre os valores discutidos na obra (CARRANZA, 2012)⁷⁶.

Seja por organizarem-se a partir de temas, ou por apresentarem coleções específicas com este objetivo, a quantidade e variedade de títulos com esse caráter é enorme⁷⁷. Tal aspecto certamente encontra eco no corpo docente das escolas, principal responsável pela seleção das obras utilizadas para o trabalho em sala de aula.

Entretanto, considerando os estudos aqui apresentados acerca do uso da literatura infantil nas escolas, acreditamos que não seja possível apresentar tal quadro como verdade absoluta e regra geral, visto que tais características, apesar de aparecerem nas escolas pesquisadas, não foram observadas de forma radical e impensada.

No caso da **Escola 2**, as observações foram realizadas em um período em que as leituras estavam organizadas como atividades independentes. Essa configuração, de certa forma, gerou a necessidade de conversar com frequência para perguntar para a professora sobre o objetivo que tinha com a leitura realizada. Em praticamente todos os momentos em que fizemos esse questionamento, ela relatou que seu objetivo era que “os alunos aprendessem algo a partir do texto”. Assim, passamos a apresentar uma breve descrição da

⁷⁶ Disponível em <http://www.revistaemilia.com.br/mostra.php?id=249>. Acesso em 30 dez. 2013.

⁷⁷ Não encontramos, no Brasil, pesquisas que apresentem um panorama da produção editorial brasileira voltada para a literatura infantil. Entretanto, além das informações apresentadas por Carranza (2012) acerca da realidade argentina e de comentários trazidos por estudiosos da área da literatura infantil e citados nesta dissertação, acreditamos que a experiência profissional desta pesquisadora, que, nos últimos dois anos, teve contato direto com a produção do mercado editorial voltado para escolas ocupando a função de coordenadora de bibliotecas em um colégio particular da cidade de Guarulhos – SP, também pode servir como referência.

atividade, destacando alguns trechos que ilustram a forma como os conteúdos éticos e morais eram abordados a partir das leituras realizadas.

No primeiro dia da segunda etapa de coleta dos dados, em que a turma já estava definida, observamos a leitura da que tratava do Natal (*Um Natal diferente*, de Francisco Fernandes Nascimento). Na ocasião, a professora nos comunicou que seu objetivo era possibilitar que os alunos refletissem a respeito do assunto e pudessem “parar para pensar e perceber que Natal é muito mais do que ganhar presentes”. Destacamos a seguir alguns trechos que ilustram o encaminhamento dado pela professora à roda de conversa realizada após a leitura:

Simone: Tem gente que fica passando fome e ele queria que as pessoas compartilhassem.

Professora: Olha só o que ela falou: que as pessoas compartilhassem!

Professora: Tem que dar um pouquinho do que a gente tem para quem tem necessidade. Qual o significado do Natal?

Amanda: O nascimento de Jesus.

Professora: A maioria das pessoas pensam nesse sentido? É época de pensar no nascimento de Jesus. Alguém faz alguma coisa diferente além de enfeitar a casa e dar presentes? Uma oração! E não importa a religião. O importante é Deus, que é único.

Simone: A minha mãe ajuda. Ela compra coisas e dá.

A roda de conversa sobre a leitura transcorreu por cerca de meia hora com os alunos contando episódios em que eles ou pessoas que conheciam auxiliavam outros. Em seguida, a professora localizou a poesia num endereço da internet para que os alunos vissem e pediu para que escrevessem “O que você poderia fazer para o seu próximo Natal?”. No dia seguinte, nos entregou oito dessas respostas, as quais, junto com alguns desenhos, traziam como sugestão a doação de alimentos, roupas e outros itens para pessoas necessitadas.

O dito poema, na verdade, traz um conjunto de lugares comuns sobre o sentimento natalino, configurando-se mais como uma peça de autoajuda em que o poético está ausente. Ele servia, contudo, para trazer a questão para a discussão, e exatamente da maneira como ela era abordada no texto. Dessa forma, podemos afirmar que a professora tinha o intuito de utilizar um texto literário para trabalhar com conteúdos éticos e morais com os alunos, ainda que o critério de qualidade não tivesse sido eficaz, o que evidencia outro aspecto: que o professor ele próprio não está inteiramente capacitado para reconhecer o literário, ou seja, não possui um saber mais especializado sobre a literatura.

No dia seguinte observamos a leitura retirada da revista *Carta Fundamental* (nota que comentava os resultados de uma pesquisa sobre a relação entre a aprendizagem e o sono das

crianças). Após a leitura, a professora iniciou a conversa perguntando aos alunos o que entendiam do texto e, logo no primeiro comentário, aproveitou a fala de um aluno para novamente direcionar a discussão para conteúdos atitudinais:

Escola 2

Marcelo: Eu entendi que se não dormir cedo pode ficar com dor de cabeça.

Professora: Isso mesmo! E se não mudar, ano que vem pode pegar. Não vai aprender tanto quanto poderia.

Guilherme: Meu pai dorme cedo todos os dias.

Professora: Ele faz certo. Tem que dormir cedo. No final de semana pode dormir tarde. Vamos cuidar disso, hein? Então vocês entenderam a importância de dormir cedo? Quem levanta cedo, o dia fica comprido. Estamos conversados? Espero que sim!

A próxima leitura observada foi da matéria publicada na Revista Veja: *Crime em nome do amor (continuação da polêmica sobre os cães beagles)*. Diferentemente das outras leituras, a professora comentou que tinha como objetivo “dar continuidade a um assunto que já foi discutido”, além de “trazer atualidades, o que tem que estar na sala de aula, e variedade de gêneros textuais”. Ela iniciou a conversa analisando o título – questionou “por que tem esse nome forte” – e os alunos começaram a comentar trechos da reportagem. A professora interrompeu e disse que queria saber a opinião deles. Solicitou que os alunos lessem a carta de leitor que produziram numa ocasião anterior. Alunos iniciaram a leitura e a professora finalizou, destacando que o assunto ainda seria tratado e que “quem quiser, poderá saber mais a respeito”. A temática ética e moral apareceu entre as leituras realizadas pelos alunos. Destacamos abaixo o comentário que consideramos mais significativo:

Escola 2

Professora: [Lendo carta de leitor de um aluno que estava com dificuldade] (...) deviam usar os presos que estão comendo com o nosso dinheiro.

[Aplausos.]

Professora: São ideias... O importante é aprender a defender a ideia.

Diferentemente das situações relatadas anteriormente, em que a professora utilizava um tema trazido nas leituras para disparar discussões relacionadas a conteúdos éticos e morais, nesse caso, a temática moralista apareceu no texto do aluno e não foi diretamente encaminhada por ela, que, desviando-se, fez um comentário que remeteu a discussão para uma das características do gênero, no caso, defender as ideias apresentadas.

Na última aula de leitura observada, a professora esclareceu que seu objetivo era trazer para os alunos uma discussão sobre alimentação. O texto lido foi da revista *Ciência Hoje das Crianças: Como funciona a fabricação do refrigerante?*. Ao longo da leitura, a professora fez interrupções para fazer perguntas sobre o vocabulário e a compreensão da leitura. Assim que a finaliza, inicia a discussão com uma pergunta:

Escola 2

Professora: E vocês, tomam muito refrigerante?

Amanda: Eu tomo *Coca-Cola* só no domingo. Minha mãe não compra refrigerante.

Professora: Está certíssima sua mãe! Em vez de tomar refrigerante, a gente tem que tomar água.

Professora: Tem gente que não toma refrigerante, e toma suco, mas que suco é esse?

Alunos: Suco de pozinho.

Professora: Mas ele não é bom! Tem sódio. Suco de limão é baratinho e uma delícia.

Professora: O suco da fruta natural é o melhor. Olha pra mim: refrigerante de vez em quando. Ele engorda, dá problemas de saúde. Nada melhor que ser natural. Água e não suco! Água é a melhor bebida que tem!

Marília: Pode tomar vitamina?

Professora: Pode! O que não pode é exagerar.

Professora: Tudo que é demais é ruim. Eu estou falando isso pra gente pensar, pra levar isso pra vida. E leite também é muito importante. Tem cálcio, e para a idade de vocês é muito importante.

Marília: Minha avó toma muito café e dorme pouco. E eu falei que a minha professora tinha dito que quem fuma fica com o pulmão preto e ela disse que ela já tirou um raio-x e que o pulmão dela está bom.

Professora: Mas com o tempo, a pessoa fica doente. Por isso eu digo para vocês: nunca fumem! Tem que se cuidar, se alimentar bem.

Amanda: Só meus tios fumam.

Professora: Os dentes ficam horrorosos, a pessoa não tem fôlego.

Marina: Meu avô parou de fumar depois que ficou doente.

Professora: Mas precisou ficar doente? Brasileiro, hein? Vocês estão ouvindo: não façam isso! Vocês sabem que vocês podem mudar o hábito da sua casa?

Professora: E o lanche da escola?

Amanda: O Miguel sempre traz uma latinha de *Coca-Cola*.

Professora: [Dirigindo-se a nós.] Aqui na escola do Estado eles dão muita fruta! Pra vocês verem como é bom fruta. O ano está acabando, mas levem isso para a vida de vocês.

Neste caso, assim como nos outros, a professora direciona a discussão de forma a alcançar o objetivo que tinha com a leitura, o que sucede independente do conteúdo do texto ou do gênero, o que pode ser comprovado tendo em vista a observação realizada na mesma turma durante a coleta prévia de dados. No momento em que entramos na sala, a professora

avisa que iniciaria a leitura de um trecho do livro *A bolsa amarela*, de Lygia Bojunga e que a leitura seria breve, pois ainda teria prova e ensaio e não poderia discutir tanto.

Escola 2

Professora – [Ao finalizar a leitura de uma parte de um capítulo do livro *A bolsa amarela*, de Lygia Bojunga.] Vamos conversar um pouquinho: a personagem principal, quem é?

Alunos – Raquel

Professora – E o que ela queria?

Alunos – [Falando todos juntos.]

Professora – Ser homem, ser escritora e ser grande. [Repetindo as falas dos alunos.] Ela dizia que as crianças nunca estão certas. Será? Será que a criança não pode fazer nada? Levanta a mão! Pode falar!

Beatriz – Eu acho que ela queria ser grande porque ninguém dava bola para ela.

Professora – Fala, Carla.

Carla – Tem adultos que não respeitam o direito das crianças.

Professora – Tem o Estatuto da Criança e do Adolescente. Fala!

Amanda – Ninguém acreditava nela. Às vezes dá vontade também de ser grande.

Guilherme – Quando a gente é o caçula, a gente se sente mal.

Professora – Bom, então é isso, 5º ano. Por favor, quando a gente faz uma roda de conversa, também tem que ter organização. Fala, Carlos!

Carlos – Eu acho que ela está certa, porque a gente nunca pode fazer nada.

Professora – Mas vocês vão ter sua hora, né? Por que às vezes vocês são danados, né? (...) Amanhã daremos continuidade ao capítulo 2.

Amanda – Foi legal.

Professora – Foi mesmo.

Por ocasião da coleta prévia de dados, não questionamos a professora acerca de seu objetivo com a leitura, entretanto, em outro dia, quando realizávamos as observações em sua sala, ela comentou que havia escolhido este livro por abordar temáticas relacionadas à adolescência e que objetivava tratar de questões do desenvolvimento dos alunos dessa faixa etária.

A situação descrita acima foi observada no nosso primeiro dia de visita à sala. A professora nos disse na ocasião que “aquela era a pior sala da escola, então ela estava fazendo o que era possível”, já que “os alunos eram terríveis”. Consideramos que essa informação ajuda a compreender melhor o contexto das leituras e acreditamos ser possível afirmar que a ideia que a professora tem a respeito do trabalho com literatura na sala de aula justifica o uso da literatura infantil a serviço dos valores, situando esta prática entre professores da educação

básica. É possível encontrar, na literatura, uma série de críticas em relação a esse tratamento da literatura, como apresentado por Carranza (2012).

Utilizar a literatura para transmissão de uma mensagem (não importa de que caráter ideológico estamos falando), não seria outra coisa que se valer de um instrumento sofisticado para convencer o leitor acerca de alguma verdade dada. No caso em questão (o de uma verdade de tipo moral) se trata, ainda, de exortar o leitor a atuar de uma determinada maneira. Não estamos longe, portanto, da função própria da publicidade, da propaganda, do panfleto ou do sermão (CARRANZA, 2012).

Concordamos com Carranza (2012) no sentido dos problemas acarretados quanto ao uso da literatura com caráter utilitarista. Tal posição também está presente em Lajolo (2002), ao criticar como “prática corrente a utilização de textos literários como pretexto para exercícios gramaticais” (LAJOLO, 2002, p. 70). Entretanto, não consideramos ser possível negar o peso que a literatura tem na formação moral dos sujeitos, haja vista os contos de fadas, gênero que ocupa grande espaço das propostas de leitura em salas de Educação Infantil e Ensino Fundamental I nos dias de hoje. Acreditamos que o mesmo possa ser dito de um dos livros que observamos a leitura na **Escola 2**, *A bolsa amarela*, de Lygia Bojunga⁷⁸.

Antonio Candido (2004) ressalta o caráter indispensável da literatura para a humanização dos homens. De acordo com o autor, a literatura

(...) é uma necessidade universal imperiosa e (...) frui-la é um direito das pessoas de qualquer sociedade, desde o índio que canta as suas proezas de caça ou evoca dançando a lua cheia, até o mais requintado erudito que procura captar com sábias redes os sentidos flutuantes de um poema hermético. Em todos esses casos ocorre humanização e enriquecimento, da personalidade e do grupo, por meio de conhecimento oriundo da expressão submetida a uma ordem redentora da confusão (CANDIDO, 2004, p. 179-180).

Umberto Eco (2003) também ressalta tal aspecto: “A literatura, contribuindo para formar a língua, cria identidade e comunidade” (ECO, 2003, p. 11). Dessa forma, podemos

⁷⁸ A autora brasileira é uma das mais premiadas no gênero infantil. Dentre os prêmios recebidos por suas obras, estão, o Prêmio Hans Christian Andersen (pelo conjunto de sua obra “o mais tradicional prêmio internacional de literatura para crianças e jovens” e o ALMA – Astrid Lindgren Memorial Award (também pelo conjunto de sua obra) “– o maior prêmio internacional jamais instituído em prol da literatura para crianças e jovens”. Disponível em <http://www.casalugiaboijunga.com.br/pt/premios.html>. Acesso em 22 fev. 2015. “A *Bolsa Amarela* é a história de uma menina que entra em conflito consigo mesma e com a família ao reprimir três grandes vontades (que ela esconde numa bolsa amarela) – a vontade de crescer, a de ser garoto e a de se tornar escritora. A partir dessa revelação – por si mesma uma contestação à estrutura familiar tradicional em cujo meio “criança não tem vontade” – essa menina sensível e imaginativa nos conta o seu dia-a-dia, juntando o mundo real da família ao mundo criado por sua imaginação fértil e povoado de amigos secretos e fantasias. Ao mesmo tempo que se sucedem episódios reais e fantásticos, uma aventura espiritual se processa, e a menina segue rumo à sua afirmação como pessoa”. Disponível em <http://www.casalugiaboijunga.com.br/pt/obras.html>. Acesso em 22 fev. 2015.

dizer que a literatura contribui para a constituição de uma comunidade e de sua identidade. O mesmo aspecto é destacado por Peter Hunt (2010), em que, ao ser perguntado sobre como acha que a literatura pode beneficiar crianças, o especialista britânico ressalta, entre outros fatores, que a literatura “faz com que se relacionem com suas famílias e tornem-se parte de sua cultura” (HUNT, 2010)⁷⁹. Se considerarmos que a literatura desempenha papel tão importante na sociedade, acreditamos que seja realmente difícil dissociar seu conteúdo ético e moral.

Escola 1

Fernando - Ele sentava no banco do alpendre! O que é alpendre?

Professora - Então, é típico da região.

Professora - A Luciana perguntou uma coisa que a Iara já tinha falado. Mirabolantes! O que são mirabolantes? São histórias malucas, que não são reais, fantásticas, mas que se baseiam no quê? No folclore do sertão!

Professora - O que é mandinga? Vocês nunca ouviram essa expressão? E porcaria na certa? É como se alguém tivesse jogado uma praga nele.

Para além de julgar as respostas da professora como inadequadas, no momento em que ela faz comentários como esses, está comunicando aos seus alunos – e mesmo que indiretamente, ao grupo – que eles constituem uma comunidade⁸⁰ da qual esse vocabulário não faz parte. Nesse sentido, acreditamos ser possível, inclusive, nos questionarmos se por trás do trabalho desenvolvido pela professora da **Escola 2** e anteriormente apresentado não havia essa intenção: de constituir um grupo, com identidade própria, o que pode ser justificado pelo comentário feito por ela de que aquela era “a pior sala da escola”. Independente desse questionamento, que acreditamos ser impossível de responder, a justificativa para o caráter ético e moral atribuído às leituras realizadas por essa professora pode residir na ideia de que as crianças dessa faixa etária ainda têm grande necessidade de aprender princípios morais, que levarão para as próximas etapas de suas vidas. Além disso,

⁷⁹ Disponível em <http://oglobo.globo.com/blogs/prosa/posts/2010/10/21/peter-hunt-um-bom-livro-infantil-feito-de-respeito-334171.asp>. Acesso em 22 fev. 2015.

⁸⁰ Acreditamos que aqui resida um dos problemas relacionados ao fato de que Laura – aluna com síndrome de down que aqui recebeu esse nome – não participava da atividade de leitura, pois, quando estava na sala, não acompanhava com o livro – apesar de tê-lo e de ser alfabetizada – e ficava praticamente alheia ao que acontecia sentada no fundo da sala. Sabemos da gravidade de uma situação como essa; ao tratarmos da leitura – e mais especificamente da literatura – como elemento que possibilita a constituição de um grupo, fica evidente que essa aluna não tinha recursos para que fosse incluída.

apesar de estarem finalizando o Ensino Fundamental I, talvez a ideia da escola como extensão do mundo familiar e materno, ainda ocupe um grande espaço, dando ao professor uma ideia de proteção diante da criança e de cuidados em relação à sua maneira de pensar.

Ao mesmo tempo, se considerarmos o texto literário como algo amplo, que possibilita diferentes interpretações, a ideia de seu uso para a transmissão de conteúdos éticos e morais pode ser relativizada e ser observada de outra perspectiva. A própria Carranza (2012), no mesmo artigo em que faz críticas duras quanto ao uso da literatura para o ensino de valores morais, cita Jorge Larrosa e faz afirmações que nos permitem olhar para esta temática de outra forma:

Podemos afirmar, como faz Jorge Larrosa em relação à novela pedagógica, que o caráter pedagógico de um texto literário, é um resultado da leitura mais que uma característica intrínseca aos textos (ainda que muitos livros sejam escritos para favorecer sua leitura pedagógica). Toda ficção, todo relato, pode ser lido a partir da busca por um ensinamento, uma mensagem que o autor supostamente depositou no texto para ser revelada para os leitores. Todo texto literário, portanto, pode ser lido alegoricamente, como se tratasse de uma parábola bíblica. A busca por uma mensagem moral nos textos literários, seria, antes de tudo, uma modalidade de leitura (CARRANZA, 2012).

Da mesma forma, podemos citar Hunt (2010), que ressalta a peculiaridade do gênero literatura infantil, ao mencionar o fato de ser produzido por um adulto para crianças: “é inevitável que autores adultos tentem expressar algum ponto de vista, queiram passar alguma mensagem. (TODOS os livros e TODOS os livros infantis têm alguma posição ideológica.)” (HUNT, 2010).

Nesse sentido, um dos maiores problemas do trabalho com a leitura na sala de aula é o fato de não se disponibilizar espaço para que os alunos se manifestem e construam suas próprias hipóteses, sendo a leitura feita pela professora a única válida. Ao considerarmos essa ideia, a interpretação dos textos lidos passa a ser consequência desse trabalho e, junto com ela, há a possibilidade de se construir um grupo, chamado pelos recentes pesquisadores franceses de “comunidade interpretativa”. Tal situação, certamente, possibilita a construção de um grupo com identidade própria, independente do valor moral atribuído aos textos. Trataremos desse conceito e dessas ideias em relação ao trabalho com a leitura na escola nas páginas seguintes dessa dissertação.

3.6 Mediação das leituras: relação entre textos, alunos e professores

Por mais paradoxal que possa parecer, afigura-se urgente reensinar os alunos a utilizar o texto para si mesmos, para sonhar, para reencontrar o gosto pela leitura (ROUXEL, 2013, p. 164).

Os PCN (ciclos 1 e 2) trazem breves comentários sobre leitura literária na sala de aula. Um deles, intitulado “A especificidade do texto literário”, é apresentado dentro do item “Aprender e ensinar Língua Portuguesa na escola” e do subitem “Que escrita cabe à escola ensinar”. São somente quatro parágrafos que tratam da importância do texto literário e suas características, além de orientações sobre como trabalhar com esse texto na sala de aula. Entre elas, acreditamos ser relevante destacar algumas que se relacionam diretamente a esta pesquisa. De acordo com o documento, o texto literário é considerado como

um inusitado tipo de diálogo regido por jogos de aproximações e afastamentos, em que as invenções de linguagem, a expressão das subjetividades, o trânsito das sensações, os mecanismos ficcionais podem estar misturados a procedimentos racionalizantes, referências indiciais, citações do cotidiano do mundo dos homens (BRASIL, 1997, p. 37).

Além disso, o documento chama a atenção para alguns procedimentos inadequados comuns na abordagem do texto literário em sala de aula, que se referem ao caráter utilitarista do texto, ressaltando que

Postos de forma descontextualizada, tais procedimentos pouco ou nada contribuem para a formação de leitores capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias (BRASIL, 1997, p. 37-38).

A concepção de texto literário apresentada nos PCN condiz com os referenciais teóricos utilizados nesta pesquisa, pois, ao considerá-lo como permeado por subjetividades, sensações, sentidos e profundidade, o leitor ocupa lugar de destaque na situação da leitura, já que todos esses elementos só podem ser preenchidos por ele. Como na sala de aula, grande parte das vezes, as leituras não acontecem de forma individual, ainda assim, é necessário que o professor abra espaço para que os alunos se manifestem, o desafio é evitar que tais manifestações se situem no nível de uma mera troca de apreciações do tipo “gosto” ou “não gosto”, mas sim de estabelecer relações entre os textos e suas vidas, de forma espontânea, atribuindo assim um significado particular e pessoal a elas.

Em seu livro *The Art of Teaching Reading* (2001), Lucy McCormick Calkins descreve o trabalho realizado pelos profissionais do Teachers College Reading and Writing Project⁸¹ em duzentas escolas dos Estados Unidos.

As crianças falam, frequentemente, como se não esperassem que alguém lhes fizesse perguntas ou pedissem explicações. A criança que, ao chegar ao final de um livro, responde dizendo: “Estranho”, não espera que quem escute diga: “O que você teria achado de um final mais normal?” nem espera que o professor pergunte aos alunos, “Vocês concordam? Discordam? Vamos falar sobre isso.” As crianças contam pequenos trechos dos seus pensamentos e não extensas passagens, porque ninguém está escutando (CALKINS, 2001, p. 21-22, tradução nossa).

Ao apresentar o trabalho do Teachers College Reading and Writing Project – incluindo-se entre eles –, Calkins ressalta que “Nós estamos ensinando crianças que cada um de nós é um leitor único” (CALKINS, 2001, p. 319, tradução nossa).

Calkins (2001) justifica a abertura para que os alunos se manifestem acerca das leituras: “É por meio dessa atividade constante de relacionar-se (com o mundo, consigo mesmo, com outras obras) que a leitura tem sentido” (CALKINS, 2001, p. 158, tradução nossa).

Esta postura em relação ao texto aproxima-se do conceito que Annie Rouxel (2013) chama de *utilizar*, retomando a oposição que Eco (1973) faz entre *utilizar* e *interpretar*. A autora aprofunda as definições de Eco e as traz para o contexto da sala de aula, buscando discutir a aprendizagem da interpretação. Rouxel destaca que

Certos críticos concordam hoje que é importante relacionar a obra lida com o que está “fora da literatura”, elementos de nosso vivido ou de nossa experiência de mundo (ROUXEL, LANGLADE, REZENDE, 2013, p. 157).

De acordo com a autora, o que se busca é “dar sentido à atividade de leitura” (ROUXEL, LANGLADE, REZENDE, 2013, p. 157)⁸², de maneira que os leitores – no caso, os alunos – se sintam nela implicados.

⁸¹ “O Teachers College Reading and Writing Project é um instituto de pesquisa interdisciplinar situado no Teachers College da Universidade de Columbia. Liderado por Lucy Calkins, Professora em Literatura Infantil no Teacher College, o TCRWP tem sido uma importante influência na alfabetização por mais de 30 anos. Através do desenvolvimento do currículo e avaliações de desempenho, e por trabalhar ombro a ombro com os alunos, professores, diretores e superintendentes, o TCRWP tem ajudado centenas de milhares de escolas a proporcionar mais rigor e prazer no ensino da leitura e da escrita. O projeto trabalha de perto com escolas em 23 países, em todas as partes dos EUA, e especialmente na cidade de Nova Iorque. Centenas de milhares de professores frequentam um dos sete institutos do TCRWP visitando a cada ano o Teachers College, da Universidade de Columbia”. Disponível em: <https://vimeo.com/tcrwp>. Acesso em: 17 fev. 2015 (tradução nossa).

⁸² ROUXEL, Annie. A tensão entre *utilizar* e *interpretar* na recepção de obras literárias em sala de aula: reflexão sobre uma inversão de valores ao longo da escolaridade. In: ROUXEL, A., LANGLADE, G., REZENDE, N. **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013.

É por meio dessa atividade constante de relacionar-se (com o mundo, consigo mesmo, com outras obras) que a leitura tem sentido. Assim, é de se perguntar sobre a compartimentação de que ela é objeto dentro da esfera escolar. Salvo as relações de intertextualidade, a leitura escolar, em seu formato canônico, não autoriza ligações com aquilo que se situa fora do literário: o universo do leitor. Essa exclusão paradoxal explica a aspereza e o formalismo do exercício e o fato de que inúmeros alunos dele se afastam (ROUXEL, LANGLADE, REZENDE, 2013, p. 158).

Concordamos com Rouxel, acreditando que neste aspecto resida um dos maiores problemas do trabalho com a leitura literária na sala de aula: a falta de espaço para que os alunos se identifiquem com os textos lidos faz com que se distanciem da prática de leitura.

Na nossa pesquisa, foi possível perceber situações em que as professoras buscavam abrir espaço para as falas dos alunos, principalmente na **Escola 2**, onde, diariamente, após a leitura, as professoras encaminhavam uma roda de conversa. Todos os dias a professora da sala onde realizamos a coleta de dados registrava na lousa a sequência de atividades que estava prevista para o dia – chamada de “rotina” – e os alunos a copiavam, geralmente no caderno de Língua Portuguesa. Tal sequência normalmente era iniciada pela “leitura”, seguida por “roda de conversa”. Segundo a coordenadora e professora, estas ações eram institucionalizadas.

Escola 2

MPF - Porque quando eu conversei com a coordenadora, ela comentou que vocês fazem leitura todos os dias.

Professora – Todo dia, na hora da entrada, nós temos um texto, e uma roda de conversa.

MPF – Entendi! Então a leitura e a roda de conversa, isso é algo que, vamos dizer assim, é institucionalizado.

Professora – É permanente! É permanente! É diário isso! E eles já sabem. Primeiro, eu faço primeiro a correção da lição de casa e aí eu comento, às vezes até no dia anterior, até eu comento: olha, amanhã, nós vamos ter tal texto! Até pra eles é bom, né?

Durante a entrevista, outras informações foram trazidas por esta professora e que evidenciaram ainda mais a importância que dá para a fala dos alunos:

Escola 2

Professora - Anteriormente, no início do ano, tinha uma moça que ficava na biblioteca. Então a gente visitava a biblioteca, eles manuseavam os livros, eles pediam o empréstimo do livro na biblioteca... Eles falam: “alugavam o livro”... Levavam para casa, né? Aí, na segunda-feira a gente fazia uma roda de conversa e eles falavam, quem queria falar, falava do seu livro. Se gostava, se não gostava, se não tinha

gostado, né? E agora, como não tem mais, o que que eu fiz? Eu recebi uma caixa de livros, e eu coloquei uma fichinha dentro, então eles escolhem esse livro, mesmo, igual... Na sala de aula, do jeito que eles querem, né? Levam pra casa, leem (lógico que alguns não leem, né?), aí a gente no dia, na segunda-feira, a gente começa a comentar, sabe? Sobre os livros, sobre a história, alguns falam mais, outros não falam, né? E assim, vai...

No caso da **Escola 1**, em que a professora realizou a leitura capitulada de um livro, a participação dos alunos era solicitada durante a realização da proposta, parando em alguns trechos ou interrompendo a leitura realizada por eles – nos dias em que leram –, ou logo após o término. Em praticamente todas as vezes, a professora se preocupava em garantir a compreensão dos fatos, fazendo perguntas sobre o que estava acontecendo na história ou a respeito de palavras do vocabulário utilizado pelo autor. Algumas vezes aproveitava esses momentos para ressaltar o contexto onde se passava a história ou as características da escrita de Graciliano Ramos.

Escola 1

[Alunos em silêncio ouvindo a leitura realizada pela professora.]

Professora - Ele não tinha sentido nada, né? O que é esfoladuras? [Silêncio.] Existe essa palavra?

Alunos – Não!

Professora - O que o autor fez então?

Alunos – Inventou!

[Professora prossegue a leitura.]

Professora - O que ele pretende fazer?

Fernando – Colocar o olho de volta!

Professora - Mas como ele pretende colocar o olho? [Silêncio.] Histórias de Alexandre...

Em outros momentos, também percebemos que a professora fazia intervenções acerca das ilustrações apresentadas no livro.

Escola 1

Professora – [Interrompe a leitura realizada por um aluno] O que será que era isso gente?

Alunos – Uma cobra!

Professora - Aí, o chocalho da cobra! Vocês estão vendo a cobra aí? Tem um pedaço dela e o resto todo está fora. Aí... [Descrevendo a ilustração presente na parte superior da página.]

Os questionamentos feitos pela professora se dirigiam para a classe como um todo e em alguns momentos percebíamos que a própria professora respondia suas perguntas, como no trecho abaixo:

Escola 1

Professora - O que e esfoladuras? Existe essa palavra? O que o autor fez então?

Nos momentos em que tinham espaço para se manifestarem, percebíamos a participação mais frequente de três alunos, aqui nomeados como: Iara, Paulo e Fernando. Percebemos que a professora valorizava a participação dos outros da sala e buscava garanti-la sempre que se manifestavam. Houve um momento desses em específico em que solicitou a participação de outros alunos da sala, sem sucesso:

Escola 1

Professora - O que ele fez então com o bicho? Deixa o André falar! [Solicitando para outro aluno]

André - Ele fez um acordo.

Professora - Isso é a conversa dele com a guariba.

Professora - E aí, gente? O que aconteceu nessa história? Iara, o Tiago quer falar! Vocês dois adoram conversar de outra coisa, mas sobre a história...

Iara - Eles falaram errado! É 17 e meio, e não 17 e sobra um. [Fazendo referência a uma conversa entre as personagens.]

Professora - É o jeito deles falarem. Quem mais pode falar alguma coisa? Só o Paulo e a Iara?

Iara - Porque eles não estão prestando a atenção. [Justificando o silêncio dos colegas.]

Professora - Iara, menos. [Pedindo pra que se contenha em relação aos comentários sobre os colegas.]
Andréia, o que acontece? Bruno, o que aconteceu?
[Silêncio.]

José – Professora [chama-a pelo nome], o veado estava com um caroço na cabeça?

Professora - Era a bala. E o Alexandre falou o quê?

Paulo - A bala dele não explode...

No caso da **Escola 2**, na sala de aula onde a pesquisa foi realizada, os alunos se manifestavam no momento posterior à leitura. Normalmente, assim que terminava, a professora já perguntava quem queria falar e alguns levantavam as mãos. Pelo que pudemos observar, a participação dos alunos acontecia com bastante frequência e em alguns momentos era difícil para ela administrar a fala de todos que pediam a palavra:

Guilherme – Professora!

Professora – Por isso que é importante você saber onde você usa a linguagem culta e a linguagem coloquial. Alguém quer falar mais alguma coisa do diário da Serafina?

Alunos – Não!

Professora – Semana que vem a professora fará uma proposta da escrita de um diário. Vou dar um exemplo de como poderia ser.

Guilherme – Professora, posso falar o que eu queria?

Professora – Então por hoje é só. Amanhã a professora vai ler um texto sobre os rituais de uma tribo indígena para a entrada na adolescência.

[Professora encerra a atividade e dá orientações para a próxima proposta.]

Como exemplificado no trecho acima, a professora não conseguia garantir a fala de todos os alunos, apesar de atender a grande maioria dos que pediam a palavra, em muitas ocasiões, mais de uma vez na mesma situação de conversa. A valorização que ela dava para a participação de todos fica evidente no comentário abaixo:

Escola 2

Professora – Bom, vamos lá! *Um Natal diferente*, Francisco Fernandes Nascimento. Essa poesia foi escrita por uma pessoa que nem era escritor. O nome dele é Fernando Fernandes...

Alunos – Francisco!

Professora – Nossa! Francisco! Nem li! E aí, hein? Primeiro queria que vocês me falassem do título e **que todos participassem**⁸³.

Essas rodas de conversa, de acordo com a coordenadora e com a professora, tinham o objetivo de “conversar sobre as leituras”. Na maior parte das vezes, a professora encaminhava discussões de conteúdo ético e moral. Apenas em duas situações pudemos observar conversas que trataram das características do gênero literário ao qual pertencia o texto lido.

Escola 2

Professora – O que no texto ele fala que está ruim e que deve melhorar?

Alunos – A violência!

Professora – Isso mesmo! Temos que pensar nos outros! Tem que dar um pouquinho do que tem para quem tem necessidade. Qual o significado do Natal?

Amanda – O nascimento de Jesus?

Professora – A maioria das pessoas pensam nesse sentido? É época de pensar no nascimento de Jesus. Alguém faz alguma coisa diferente além de enfeitar a casa e dar presentes?

⁸³ Grifo nosso.

As questões trazidas pela professora, além de abordarem conteúdos éticos e morais, tratam de conteúdos religiosos, que, a nosso ver, mereceriam uma discussão aprofundada, já que a temática implica observar que diferentes vertentes religiosas podem estar presentes na sala de aula e que, sendo laico o ensino, qualquer abordagem tendenciosa é delicada de se tratar no universo escolar. Considerando a participação dos alunos como relevante no sentido de possibilitar que atribuam sentido aos textos, percebemos, contudo, que suas manifestações se relacionam com os comentários das professoras, seja no intuito de compreender o enredo da história – o que pode ser percebido na **Escola 1** – ou com o objetivo de tratar de temáticas de conteúdo ético, buscando ensinar valores morais aos alunos – o que foi observado na **Escola 2**. Entretanto, para além de discutir as temáticas abordadas nas conversas com os alunos, acreditamos que, como dissemos, abrir espaço para que os alunos falem é tão-só uma dimensão da atividade, sendo necessário conduzir essas falas para que o direito do leitor se equilibre com os direitos dos textos, e que os leitores sintam-se implicados na atividade, que suas subjetividades se canalizem de modo a propiciar um compartilhamento que possa caminhar em direção a um consenso negociado. Fundamental para esta abertura, é a possibilidade de perceberem que o texto literário pode ter diferentes sentidos. De acordo com Rouxel (2013), a utilização “ajuda a moldar ‘o texto do leitor’, lugar de encontro entre os sinais do texto e a trama de uma existência. Esse texto do leitor está na origem de toda abordagem interpretativa” (ROUXEL, LANGLADE, REZENDE, 2013, p. 164)⁸⁴, e acreditamos que nesse aspecto resida o principal objetivo do trabalho com leitura na escola: formar leitores competentes, que sejam capazes de ler e compreender de forma autônoma os textos lidos⁸⁵.

Tal preocupação, além de se evidenciar nos documentos curriculares é presente na rotina das professoras, o que pode ser exemplificado na fala das professoras destacadas abaixo:

⁸⁴ ROUXEL, Annie. A tensão entre *utilizar* e *interpretar* na recepção de obras literárias em sala de aula: reflexão sobre uma inversão de valores ao longo da escolaridade. In: ROUXEL, A., LANGLADE, G., REZENDE, N. **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013.

⁸⁵ De acordo com os PCN, como citado anteriormente nesta dissertação, o objetivo para leitura com alunos do ciclo 1 é: “ler textos dos gêneros previstos para o ciclo, combinando estratégias de decifração com estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação (BRASIL, 1997, p. 103) e o objetivo relacionado ao ciclo 2 é: “ler autonomamente diferentes textos dos gêneros previstos para o ciclo, sabendo identificar aqueles que respondem às suas necessidades imediatas e selecionar estratégias adequadas para abordá-los” (BRASIL, 1997, p. 124), o que consideramos coerente com as ideias apresentadas acima.

Escola 1

Professora – (...) eles se perdem um pouco, assim, não compreendem completamente a história, ou então eu faço aquilo de no final parar e aí retomar o que que foi tratado, porque é um gênero também que tem sua peculiaridade, né, ali tem uma... Um certo às vezes... Coisa que é difícil de entender: uma ironia, né, uma questão diferente, então que eles estão aprendendo ainda, ainda é, por mais... Pra gente parece óbvio, mas pra eles ainda... Eles são pequenos, né?

Escola 2

Professora - Eles vão ler aquela história, porque aí eu vou ler, ver a leitura deles, depois a gente vai fazer interpretação de texto, né? Isso daí por causa da criticidade, da criatividade deles em relação ao texto, porque tem diversas ideias, né? Eles são muito criativos.

Como tínhamos como objetivo investigar aspectos da relação entre textos, alunos e professores, ao final da entrevista com a professora da **Escola 1**, quando questionada se teria mais algum comentário que gostaria de fazer, ela abordou a mediação dessas leituras, ponto sem dúvida fundamental para compreender as relações entre professor, aluno e texto.

MPF – Eu acho que era isso, nesse primeiro momento. Não sei se tem mais alguma coisa que você quer me contar sobre o trabalho de leitura agora.

Professora – É, eu acho que tem uma questão do investimento que a gente tenta fazer também, que é uma coisa que é pequena, mas no 5º ano por exemplo, é uma coisa que a gente tenta fazer, que é um pouco isso, de como que a gente vai mediar esse trabalho de leitura, assim, sabe? Saber se o aluno está conseguindo compreender, se não está conseguindo...

MPF – Ah, tá...

Professora – Isso é uma coisa que a gente vem tentando fazer, assim, acho que, que é poder às vezes fazer uma lição que envolva essa leitura, algumas perguntas, em que momentos eu paro, assim, todos os alunos participam? Não são todos... Porque... Ainda está muito na minha mão, né, a leitura. Por mais que eles tenham autonomia de ler, não são todos ali, a gente sabe que sempre tem um ou outro que tem mais dificuldade e aí como que a gente faz pra atingir esses, assim. A gente tem feito um movimento de tentar fazer essas lições, essas atividades relacionadas à leitura também pra isso, né, pra...

MPF – Independente do objetivo da leitura...

Professora – Independente do objetivo. Com todas as leituras que a gente faz, assim, tenta fazer algo; algo que possa ali se dedicar a pensar nessa leitura que fez, o que que entendeu, o que que não entendeu, que palavras eram difíceis, quem é esse autor, né, o que mais tem, existe desse autor... Então no do *Odisseia* a gente faz um... É... Pede pra eles pesquisarem um pouco quem é que escreveu, o que que essa pessoa faz... No Graciliano também a gente traz uma ficha do Graciliano no *Histórias de Alexandre*, lê um pouco sobre ele, vê que ele é um autor famoso, brasileiro, e pede pra eles irem atrás um pouco de outros títulos, por que aí você vai também aproximando esse aluno disso, né? Não fica só

muito, ali, ah, porque simplesmente falar pra eles, não vai atingir os alunos, então a ideia é poder fazer essa... A gente está um pouco investindo nesse trabalho, mas ainda é bem difícil. A ideia...

MPF – Por que você acha que é difícil?

Professora – Acho que a gente ainda não sabe fazer muito bem, assim, como que a gente vai atingir assim, como que a gente faz pra retomar esse gênero, isso que a gente lendo assim, sabe? É com... São boas perguntas que vão fazer isso, assim? Mas ao mesmo tempo, se for uma leitura simplesmente por prazer, pra gostar, é preciso fazer isso, né? Não sei... Então, é uma coisa que a gente tem pensado, assim, como que a gente ajuda...

MPF - Entendi, entendi. Acho que é isso!

Os aspectos apontados por essa professora certamente nos possibilitam refletir de maneira mais aprofundada acerca das relações que se estabelecem entre textos, alunos e professores. De alguma forma, ela demonstra preocupação com a leitura realizada por cada um de seus alunos e com o fato de que estejam implicados no trabalho desenvolvido em sala de aula. Esse trecho nos leva a pensar o quanto o trabalho com a leitura nessa escola está fechado num currículo previamente organizado e controlado pela direção e coordenação, o que, de certa maneira, impossibilita a realização de propostas em que os alunos estejam mais à vontade em relação às leituras realizadas. Nesse caso, podemos citar Rouxel (2013), que oferece mais informações a respeito da importância de que a atividade de leitura seja ampla e livre:

a recepção de um texto é uma “experiência literária” apenas quando envolve o ser por inteiro. E é precisamente quando ela se assenta em fenômeno longa e unanimemente condenado, por serem ilusão referencial e identificação, que ela atinge certo grau de plenitude (ROUXEL; LANGLADE; REZENDE, 2013, p. 204)⁸⁶.

Dessa forma, para além de considerar que a possibilidade de *utilizar* os textos lidos em sala de aula faz com que os alunos a eles atribuam sentido, e com eles se identifiquem, consequentemente, despertando um prazer em ler, essa proposta possibilita que os alunos compreendam melhor os textos lidos e assim se aproximem de uma interpretação adequada dos mesmos.

De qualquer forma, o que podemos perceber no encaminhamento realizado pelas professoras nas conversas sobre os textos lidos é o fato das leituras realizadas por elas ganharem relevância e acabarem se sobrepondo às leituras dos alunos. Segundo Max Butlen (2015),

⁸⁶ ROUXEL, Annie. O advento dos leitores reais. In: ROUXEL, A., LANGLADE, G., REZENDE, N. **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013.

Na tradição escolar, a recepção dos textos pelo sujeito leitor tem pouco espaço. O que importa antes de mais nada é levar o aluno àquilo que consideramos como boa compreensão ou uma boa interpretação. Essa “interpretação correta”, na antiga tradição pedagógica, supunha identificar a tradição do autor (o que chamamos “o texto do autor”). Considerava-se também, e sem dúvida considera-se ainda hoje, implicitamente, que a boa interpretação do aluno é aquela que se cola à do professor (o que chamamos de “o texto do professor”) (BUTLEN, 2015, p. 12).

De qualquer forma, o contexto da sala de aula é particular e pode ser considerado como muito propício para essas construções. De acordo com Rouxel (2013): “No espaço intersubjetivo da sala de aula, a experiência do outro me interessa, pois eu me pareço com ele; ela me fornece, em sua singularidade, um exemplo de experiência humana” (ROUXEL, LANGLADE, REZENDE, 2013, p. 162)⁸⁷. Calkins (2001) também destaca a relevância das trocas acontecidas na sala de aula:

A marca de uma boa conversa sobre o livro⁸⁸ é que as pessoas não apenas relatam idéias que já têm; elas, em vez disso, geram idéias em conjunto (CALKINS, 2001, p. 235, tradução nossa).

Tanto Rouxel quanto outros pesquisadores dessa vertente literária acreditam que a sala de aula constitui uma “comunidade interpretativa”, que favorece a geração de ideias e, conseqüentemente, a interpretação do texto. Entretanto, ao abordarmos a aprendizagem da interpretação, acabamos por adentrar numa cadeia complexa, que envolve diretamente as aprendizagens esperadas pela escola. O desafio de lidar com a subjetividade do texto e com as expectativas da escola é certamente complexo e acreditamos que o principal sujeito responsável para fazer com que essas relações se estabeleçam num nível adequado é o professor, o que é evidenciado por Marlène Lebrun (2013):

Quando nos deparamos com textos literários cuja riqueza vem da pluralidade e da ambiguidade de sentidos, mas estamos na posição do professor – detentores de um saber sobre os textos e convencidos inclusive de que há limites para a interpretação e de que todos os sentidos não se equiparam, de que certas interpretações são mais legítimas que outras -, como deixar que os alunos construam seus sentidos? O desafio de uma didática da leitura literária é tamanho: trata-se de formar um leitor intérprete

⁸⁷ ROUXEL, Annie. A tensão entre *utilizar* e *interpretar* na recepção de obras literárias em sala de aula: reflexão sobre uma inversão de valores ao longo da escolaridade. In: ROUXEL, A., LANGLADE, G., REZENDE, N. **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013.

⁸⁸ Calkins utiliza o termo “book talk” para as conversas a respeito das leituras realizadas em sala de aula. Optamos por simplesmente traduzir o termo como conversa(s) sobre o(s) livro(s), pois nosso objetivo não é traduzir o trabalho da autora ou apresentar uma proposta específica de trabalho.

autônomo capaz de se apropriar pessoalmente dos textos e de dar sentido a suas leituras (ROUXEL; LANGLADE; REZENDE, 2013, p. 137)⁸⁹.

Encontrar uma medida entre consideração da subjetividade dos alunos no momento da leitura dos textos, a leitura que o próprio professor faz, e as aprendizagens esperadas pela escola certamente é um desafio grande. Catherine Tauveron (2013) também aborda essa problemática, enfatizando o desafio que está diante dos professores. De acordo com a pesquisadora, é possível presenciar hoje nas escolas diferentes modelos didáticos, que, a nosso ver representam extremos no trabalho com a literatura. Tauveron (2013) cita dois que pudemos observar em diferentes contextos durante a coleta de dados realizada nas escolas selecionadas.

O primeiro deles são os questionários que, de acordo com a pesquisadora, impõem a interpretação do professor para a obra. Pudemos presenciar essa prática durante a coleta prévia de dados na **Escola 2** em duas turmas de 5º ano, tanto vinculada à leitura de um poema – com as perguntas e respostas registradas na lousa – quanto após a leitura de um conto de um livro – realizada oralmente. Em ambos os casos as perguntas foram retiradas de um livro didático. Ter o registro escrito fez com que se evidenciasse no primeiro caso a leitura considerada como correta.

O segundo modelo didático citado por Tauveron (2013) é nomeado por ela como prática “ritualizada” de antecipações “a partir das capas dos livros, seguindo-se a de imagens interiores”, que busca respeitar “em excesso a pura palavra infantil” e preocupa-se “em construir relações afetivas, quaisquer que sejam, entre o livro e a criança” e “não se esforça muito para sancionar divagações singulares, apropriações abusivas, desde que elas manifestem ao menos uma reação à leitura ofertada” (ROUXEL, LANGLADE, REZENDE, 2013, p. 117)⁹⁰. Tal prática pode ser identificada na **Escola 1** entre as atividades relacionadas à leitura do livro⁹¹. A primeira pergunta é:

1. Logo começaremos a leitura compartilhada do livro *Histórias de Alexandre*. Que ideias este título sugere?

Durante a leitura do livro *Histórias de Alexandre*, quando iniciava determinado capítulo, também propunha:

⁸⁹ LEBRUN, Marlène. A emergência e os choques das subjetividades de leitores do maternal ao ensino médio graças ao espaço interpretativo aberto pelos comitês de leitura. In: ROUXEL, LANGLADE, REZENDE. **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013.

⁹⁰ TAUVERON, Catherine. Direitos do texto e direitos dos jovens leitores: um equilíbrio instável. In: ROUXEL, LANGLADE, REZENDE. **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013.

⁹¹ As atividades propostas constam nos anexos desta dissertação.

Escola 1

Professora – Pessoal, lembra que na sexta feira a gente leu a ficha do autor pra entender um pouco da vida dele e hoje a gente ia começar a história? Então pra gente começar, aqui dentro, tem escrito quem é o Alexandre. Posso ler? Eu vou ler pra vocês, porque lembra da linguagem? A gente vai treinar antes porque tem que ler com fluência. Alexandre... [Lê a orelha do livro e alunos acompanham.] E aí gente? Conheceram um pouco? O que vocês acham que vai ser esse livro? [Interrupção: professor de Educação Física abre a porta e dá recado aos alunos.] Vamos ver então o que vai acontecer?

Professora - O que tem aqui? [Referindo-se à ilustração presente na página em que o capítulo se inicia.]

Iara - Patas.

Professora - De quê?

Paulo - Cachorro.

Professora - De que animal? De felino? Não tem unha comprida pra ser felino. Vira a página. Pra mim isso é um cachorro. [Todos falam ao mesmo tempo. Professora e Laura pedem silêncio.] A gente só vai conseguir descobrir se a gente fizer a leitura. Posso agora? Então vamos!

Na **Escola 2** não foi possível presenciarmos atividades como estas, entretanto, durante a entrevista, a professora comentou a prática da antecipação a partir do título:

Escola 2

Professora - Primeiro, eu faço primeiro a correção da lição de casa e aí eu comento, às vezes até no dia anterior, até eu comento: Olha, amanhã, nós vamos ter tal texto! Até pra eles é bom, né? Então, aí, no dia seguinte, eu... Às vezes eu, eu falo sobre o texto, **eu faço umas indagações anteriormente do título**⁹², né? Às vezes eu leio o texto sem parada nenhuma, outros dias eu leio dando umas interrupções, explicando algumas coisas...

Para além dos modelos didáticos exemplificados por Tauveron (2013), o que buscamos é enfatizar o quanto a ideia apresentada aqui traz desafios para o contexto da sala de aula, como bem enfatiza a pesquisadora:

as observações que pude fazer nas salas de aula me levam a dizer que a garantia simultânea dos direitos do texto e dos leitores é uma operação bem delicada, para a qual os professores não estão preparados (ROUXEL, LANGLADE, REZENDE, 2013, p. 121)

Gostaríamos de finalizar essas reflexões com mais um comentário de Rouxel (2013), que nos leva a pensar sobre perspectivas futuras para o trabalho com a literatura na escola:

⁹² Grifos nossos.

As pesquisas atuais em didática da literatura, fundadas no estudo muito preciso de transcrições de curso, mostram que é a atenção dada ao aluno, enquanto sujeito, à sua fala e a seu pensamento construído na e pela escrita que favorece seu investimento na leitura. A importância do clima estabelecido no interior da comunidade interpretativa (a classe, o professor) é enfatizada: um contexto onde reinam a confiança, o respeito e a escuta mútuos é propício ao encontro com os textos literários – e é mesmo determinante. Permite (ao mesmo tempo em que é fruto dele) o ensino de “atitudes” que constituem, segundo Jean Claude Chabanne (2009), um “terceiro saber”. Disponibilidades ao texto e desejo de literatura são fenômenos construídos, decorrentes tanto dos domínios cognitivos quanto afetivos. As pesquisas atuais em literatura e em antropologia cultural se interessam pelas emoções e pelos laços que elas tecem com a cognição. E é sobre a emoção e a inteligência que se constroem a relação estética e a literatura. Pela leitura sensível da literatura, o sujeito leitor se constrói e constrói sua humanidade. Na abordagem didática da literatura enquanto arte, o campo das emoções é ainda pouco explorado e constitui inegavelmente uma via para pesquisas futuras (ROUXEL, 2013b, p. 31-32).

OBSERVAÇÕES FINAIS

4.1 Perspectivas para a sala de aula

Considerando as ideias aqui apresentadas, acreditamos que possibilitar espaços para que os alunos possam se manifestar em relação às leituras que fazem seja uma das mais importantes, que nessa etapa da aprendizagem os leitores possam se ver nos textos lidos, identificar-se, encontrar prazer na leitura. A noção apresentada por Rouxel (2013) de *utilizar* é essencial, pois pode: “fazer viver uma experiência de leitura, sem a qual a atividade, puramente cerebral, não faria sentido algum aos alunos” (ROUXEL, LANGLADE, REZENDE, 2013, p. 162)⁹³.

Além disso, essa perspectiva contribui para a compreensão dos textos lidos e pode ser considerada como um primeiro passo para a interpretação, objetivo essencial do trabalho com leitura na escola:

A passagem pela subjetividade é necessária, pois permite trabalhar na zona intermediária entre compreensão e não compreensão, ou seja, a interpretação, que se traduz por uma interação complexa entre a representação inicial do texto e aquela produzida ao final da leitura. Esse processo é o resultado normal da atividade interpretativa pela qual o sujeito se apropria do texto. A comunidade de leitores pares, no interior da qual o professor é ora conselheiro ora par, ajuda o leitor a ir além de sua primeira subjetividade, para fazê-lo alcançar um nível de leitura mais elaborado, mais distanciado, que ele não poderia alcançar sozinho. Mesmo assim, a subjetividade permanece legítima (ROUXEL, LANGLADE, REZENDE, 2013, p. 138)⁹⁴.

Em entrevista, Max Butlen (2015) destaca algumas propostas que podem ser desenvolvidas pelos professores em sala de aula e que vêm ao encontro, enfatizando, inclusive, a importância das pesquisas na área para reconfigurar tal trabalho:

Max Butlen: (...) como organizar e gerir em sala de aula essa polifonia interpretativa dos leitores? Eis aí um vasto campo de pesquisa e de formação. Pistas pedagógicas fecundas foram abertas nesses últimos anos e se inscrevem num vasto campo de renovação da aprendizagem da leitura e do ensino da literatura, mesmo se deverão ainda ser aprofundadas. Entre elas, quero citar: a prática da intertextualidade que se traduz didaticamente

⁹³ ROUXEL, Annie. A tensão entre *utilizar* e *interpretar* na recepção de obras literárias em sala de aula: reflexão sobre uma inversão de valores ao longo da escolaridade. In: ROUXEL, A., LANGLADE, G., REZENDE, N. **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013.

⁹⁴ LEBRUN, Marlène. A emergência e o choque das subjetividades de leitores do maternal ao Ensino Médio graças ao espaço interpretativo aberto pelos comitês de leitura. In: ROUXEL, A., LANGLADE, G., REZENDE, N. **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013.

pela organização de leituras em redes, o debate interpretativo, os círculos de leitores, ambos susceptíveis de favorecer a emergência do sujeito leitor, a leitura em voz alta (reconsiderada em suas funções escolares), o diário de leitura. Diretamente provenientes das pesquisas, essas proposições serão certamente retrabalhadas, redefinidas, enriquecidas nos próximos anos, mas sua eficácia dependerá essencialmente da associação a uma pedagogia da compreensão, preocupada em ensinar as estratégias de leitura e ajudar os alunos a construir os conhecimentos culturais, os instrumentos cognitivos e metacognitivos indispensáveis para superar suas dificuldades no tratamento da informação e a realização de inferências textuais e extratextuais (BUTLEN, 2015, no prelo).

A leitura cursiva – proposta apresentada por pesquisadores contemporâneos franceses do trabalho com leitura literária na sala de aula – também pode surgir como uma alternativa a tal trabalho. De acordo com Lebrun (2013) “A leitura cursiva é definida como uma leitura usual, ordinária, que toma seus procedimentos da leitura privada” (ROUXEL, LANGLADE, REZENDE, 2013, p. 136). Considerando que, como destacado anteriormente, a esfera do prazer é essencial para que se formem leitores, esta nos parece ser, realmente, uma possibilidade de realizar um trabalho que atenda a essa demanda trazendo para a realidade escolar uma proposta viável.

Unir as duas propostas: espaços para que possam conversar sobre suas leituras e realizá-las de maneira livre, pode ser a alternativa essencial para o trabalho na sala de aula, como bem destacado por Calkins (2001): “falando sobre livros que as crianças aprendem a conduzir um diálogo em suas mentes, pensando nos livros, mesmo quando leem sozinhos” (CALKINS, 2001, p. 75).

Além disso, não podemos deixar de destacar a importância do papel do professor nesse processo. De acordo com a pesquisa realizada por Oliveira (2013), a mediação é fundamental para que a leitura feita em sala de aula ganhe sentido (OLIVEIRA, 2013, p. 201) e vá além de uma leitura utilitarista. Entretanto, sabemos que, para que tal trabalho tenha resultados efetivos, é essencial que o professor seja leitor em sua vida cotidiana; dessa forma esse saber particular sobre a arte literária será construído, sobretudo, pelas leituras que faz. Para lidar bem com a literatura na escola, professor precisa ser ele próprio um leitor comum, ao mesmo tempo em que um leitor especializado e um professor leitor.

4.2. Observações finais e conclusões

No que diz respeito à concepção de leitura literária, essa evolução traduz-se numa mudança de paradigma: marca a passagem de uma concepção da leitura literária fundada sobre uma teoria do texto, que postula o leitor implícito, a uma concepção que se interessa pela reconfiguração do texto pelo leitor real e apresenta modos de realização plurais. Marca por conseguinte o advento dos leitores reais. (Rouxel, 2013, p. 208)

Como destacado anteriormente, o fato de ter feito parte do corpo docente da **Escola 1** facilitou o acesso ao espaço e às informações, entretanto trouxe alguns empecilhos que ficaram evidentes no momento de elaboração dessa dissertação. O distanciamento para uma percepção mais crítica do trabalho realizado nessa escola foi uma das maiores dificuldades encontradas.

Ao mesmo tempo, no caso da **Escola 2**, apesar das referências positivas sobre o trabalho realizado lá e de não termos problemas em relação ao acesso e à localização, foi necessário que nos despíssemos de preconceitos e de crenças oriundas do senso comum, para que pudéssemos analisar os dados colhidos de forma mais adequada. Entretanto, é necessário registrar que, nas situações em que visitamos a escola, acreditamos que alguns dos pontos que deveriam ter sido observados passaram despercebidos.

De qualquer forma, consideramos que o exercício realizado com esta pesquisa e, mais especificamente, com a elaboração desta dissertação, nos permitiu perceber estas variáveis e apresentar, da maneira mais honesta possível, os resultados obtidos.

Aos poucos pudemos nos questionar sobre particularidades de cada uma das escolas pesquisadas. Ainda que ambas as professoras valorizem e realizem um trabalho de leitura frequente, os objetivos e as intervenções realizadas por elas são distintos. Se, por um lado, percebe-se no trabalho da professora da **Escola 1** a instrumentalização da leitura relacionada diretamente aos conteúdos da área de Língua Portuguesa, por outro, no caso da **Escola 2** é possível dizer que a leitura é encarada como ferramenta para auxiliar os alunos a mudarem seus hábitos de vida e aprenderem atitudes consideradas corretas.

Assim, acreditamos ser importante colocar em discussão os usos que são feitos dos livros e da literatura na sala de aula. Como se pode verificar, na **Escola 1**, as leituras realizadas na sala de aula estão relacionadas à aprendizagem de conteúdos conceituais, enquanto na **Escola 2**, as leituras são utilizadas para a aprendizagem de atitudes. Uma das

hipóteses que podemos levantar é a de que essas diferenças têm origem na forma como os alunos da **Escola 2** são percebidos pela professora, o que pode ser corroborado pelo comentário feito por ela durante a entrevista realizada, de que aquela era a pior sala da escola e que ela fazia o que era possível.

Encontramos, portanto, nas duas escolas pesquisadas, perfis de professores diferentes, que encaminham de formas distintas o trabalho com leitura na sala de aula. Não é possível ignorar que as diferenças apontadas trarão decorrências na forma como esses alunos se relacionam com os livros e com a leitura, mas sabemos que, acima de tudo, quando se fala em formação de leitores, um espaço de abertura para que as crianças se manifestem e possam se identificar nas leituras que realizam é relevante.

Mas, sobretudo, acreditamos que atribuir à escola a função de formar leitores é tarefa de difícil realização. Não só pela série de problemas apontada ao longo desta dissertação, mas também por acreditarmos que a formação do leitor foge do controle da sala de aula e do professor e, muitas vezes, encontra resultados em casa, com um pai ou uma mãe cujo hábito da leitura apresenta-se como exemplo para o filho; um parente próximo com quem alguém pode trocar ideias sobre livros lidos, ou uma série de outras experiências que podem possibilitar que o sujeito se encante com a prática da leitura.

Em especial, nosso objetivo com a apresentação dessa pesquisa era ir além do discurso – ainda muito presente nas escolas – de que a obrigatoriedade da leitura é a vilã e responsável pelo problema da formação de leitores. Aqui certamente ressaltamos a importância da gratuidade da literatura e, mais do que isso, a indispensável presença desse elemento para a formação dos leitores. Mas acreditamos também, como destacado, que, quando se considera o contexto da escola, essa prática recebe a interferência de inúmeras variáveis.

REFERÊNCIAS¹

¹ De acordo com a Associação Brasileira de Normas Técnicas. NBR 6023.

AGUIAR, Vera Teixeira de. Leituras para o 1º grau: critérios de seleção e sugestões. *In*: ZILBERMAN, Regina (Org.) **Leitura em crise na escola**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. *In*: _____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. São Paulo: Perspectiva: 1993.

_____. **O rumor da língua**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

BLEGER, José. A entrevista psicológica e seu emprego no diagnóstico e na investigação. *In*: BLEGER, J. **Temas de psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

BOURDIEU, Pierre. Compreender. *In*: BOURDIEU, Pierre. **A miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 2003.

BRAIT, Beth. Os PCNs, as práticas de linguagem (dentro e fora da sala de aula) e a formação de professores – uma apresentação. *In*: ROJO, Roxane (Org.). **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Brasília, Ministério da Educação e do Desporto, 1997.

BUTLEN, Max. Formador de leitores, formador de professores: a trajetória de Max Butlen. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, 2015. No prelo.

CAIRES, Vanessa Cristina da Cunha. **Práticas de leitura e letramento em turmas de 5ª série/ 6º ano do Ensino Fundamental**. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

CALKINS, Lucy McCormick. **A arte de ensinar a escrever**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

_____. **The art of teaching reading**. New York: Longman, 2001.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. *In*: _____. **Vários escritos**. 4. ed. rev. ampl. São Paulo/ Rio de Janeiro: Duas Cidades/ Ouro sobre Azul, 2004.

CARRANZA, Marcela. A literatura a serviço dos valores ou como avaliar o perigo da literatura. **Revista Emília**. Outubro/ 2012. Disponível em: <http://www.revistaemilia.com.br/mostra.php?id=249>. Acesso em: 30 dez. 2013.

DALVI, Maria Amélia. Literatura na escola: propostas didático-metodológicas. *In*: DALVI, M. A.; REZENDE, N. L. ; JOVER-FALEIROS, R. (Orgs.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

DIAS, Mara Cristina Rodrigues. **Escrever a leitura e ouvir a fala de jovens leitores**. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

DIETZSCH, Mary Julia Martins (Org.). **Espaços da Linguagem na Educação**. São Paulo: Humanitas, 1999.

ECO, Umberto. **Lector in fabula**. São Paulo: Perspectiva, 1979.

_____. **Sobre a literatura**. Rio de Janeiro: Record, 2003.

_____. **Sobre os espelhos e outros ensaios**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989.

FARIA, Maria Alice. **Como usar a literatura infantil na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2012.

GREGORIN FILHO, José Nicolau. **Literatura infantil: múltiplas linguagens na formação de leitores**. São Paulo: Melhoramentos, 2009.

HUNT, Peter. **Crítica, teoria e literatura infantil**. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

INTRATOR, Simone. Peter Hunt: ‘Um bom livro infantil é feito de respeito’. (Entrevista com Peter Hunt). **O globo**. Disponível em: <http://oglobo.globo.com/blogs/prosa/posts/2010/10/21/peter-hunt-um-bom-livro-infantil-feito-de-respeito-334171.asp>. Acesso em 22 fev. 2015.

ISER, Wolfgang. **O ato de leitura: uma teoria do efeito estético**. São Paulo: 34, 1999.

JAUSS, Hans Robert et al. **A literatura e o leitor: textos da estética da recepção**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

JOUVE, Vincent. **A leitura**. São Paulo: UNESP, 2002.

JOVER-FALEIROS, Rita. **Didática da leitura na formação em FLE**: em busca dos leitores. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

LAJOLO, Marisa. Literatura infantil e escola: a escolarização do texto. *In*: _____. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 2002.

LEAHY-DIOS, Cyana. **Educação literária como metáfora social**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

MARCELINO, Fernanda Torresan. **“O ler por prazer”**: a construção de uma forma de entendimento da leitura nos anos 80. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

NOGUEIRA, Maria Alice, ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir. **Família e escola**. Rio de Janeiro: Vozes, São Paulo: Martins Fontes, 2010.

OLIVEIRA, Gabriela Rodella. **As práticas de leitura literária de adolescentes e a escola**: tensões e influências. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

_____. **O professor de português e a literatura**: relações entre formação, hábitos de leitura e prática de ensino. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

OLIVEIRA, Sandra Ferreira de. **O conhecimento sobre os gêneros discursivos**: uma pesquisa junto a professores da rede pública do estado de São Paulo. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

REZENDE, Neide; OLIVEIRA, Gabriela. Entre a identificação e o distanciamento: as práticas de leitura ficcional dos jovens e o ensino de literatura. 2015 (inédito).

ROCKWELL, Elsie. Etnografia y teoria. *In*: _____. **La experiencia etnográfica: historia y cultura em los procesos educativos**. Buenos Aires: Paidós, 2010.

_____. La relevancia de la etnografía. *In*: ROCKWELL, E. **La experiência etnográfica: historia y cultura em los procesos educativos**. Buenos Aires: Paidós, 2010.

ROUXEL, Annie. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. *In*: DALVI, M. A.; REZENDE, N. L. ; JOVER-FALEIROS, R. (orgs.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia (Org.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2012.

XYPAS, Constantin. O imaginário do pós-graduando: obstáculo ou recurso para a problematização da pesquisa?. *In*: SAMPAIO, Maria Lúcia Pessoa; REZENDE, Neide Luzia; BONFIM, Maria Núbia Barbosa (orgs.), **Ensino de Língua Portuguesa: entre documentos, discursos e práticas**. São Paulo: Humanitas, 2012.

ZAGO, Nadir. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática. *In*: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto; VILELA, Rita Amélia Teixeira, (orgs.), **Itinerários de pesquisa**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

ZILBERMAN, Regina. **Estética da recepção e a história da literatura**. Porto Alegre: Ática, 1989.

ANEXOS

Anexo A - Transcrição de Entrevista com professora da Escola 1

12 de setembro de 2013

13 minutos de duração

Professora do 5º ano do Ensino Fundamental I

MPF – Então eu queria que você me contasse um pouco sobre como acontecem as propostas de leitura aqui na sua sala.

Professora – Então, a gente tem algumas leituras variadas. Agora, por exemplo, a gente está lendo um livro de crônicas. A ideia é que eles se aproximem do repertório de crônicas, então é um livro que tem várias crônicas, e aí é diferente... É sempre o mesmo gênero: crônicas, mas é... São crônicas diferentes, não têm uma relação com a outra, né, então não tem que... A gente começa e termina geralmente no mesmo dia a crônica que a gente está lendo, porque aí não tem uma sequência, né, e a gente pode escolher, então eu às vezes converso com eles, eles escolhem pelo título, eu no começo escolhi porque eu queria apresentar, então eu escolhi a que eu mais gostava e falei porque eu mais gostava, e o que que a gente ia observar nesta crônica, e a gente ao mesmo tempo está fazendo uma análise do que é uma crônica, em que situações ela aparece, então a gente lê crônicas de outros lugares também, eles já trouxeram crônicas de jornais, de revistas, coisas que eles pegaram fora, pra gente poder ler também. Então essa é uma leitura que a gente está fazendo agora. Anterior a essa a gente fez uma leitura que foi... *O vírus vermelho* a gente estava lendo no final do semestre passado, que daí a gente estava lendo porque foi uma leitura que eu escolhi, que tinha a ver um pouco com o gênero que eles estavam lendo que era do João Carlos Marinho, eles estavam lendo sozinhos em casa, e aí eu escolhi uma leitura que tem também esse... Um grupo ali de pessoas que vai atrás de uma investigação, que tem a ver com a idade deles, que é um grupo da idade deles, e aí eu escolhi pra fazer a leitura em sala pra eles, e aí era capitulado, eu que lia, e eles acompanhavam só a leitura, sem ter leitura compartilhada, sem ter o material em mãos.

MPF – E as crônicas, você que está lendo?

Professora – As crônicas a gente divide.

MPF – Ah, tá.

Professora – Eu leio, oras eu leio, oras eu peço para eles lerem. Eu faço uma coisa às vezes de pedir para eles lerem antes uma crônica que a gente vá ler, pra depois retomar, porque eu ainda acho que mesmo sendo 5º ano, quando eles fazem a leitura e aí às vezes um começa,

outro continua, porque às vezes é muito longa pra um ler inteira, eles se perdem um pouco, assim, não compreendem completamente a história, ou então eu faço aquilo de no final parar e aí retomar o que que foi tratado, porque é um gênero também que tem sua peculiaridade, né, ali tem uma... Um certo às vezes... Coisa que é difícil de entender: uma ironia, né, uma questão diferente, então que eles estão aprendendo ainda, ainda é, por mais... Pra gente parece óbvio, mas pra eles ainda... Eles são pequenos, né? E aí a gente divide a leitura. Muitas vezes... Quando eu começo, eu falo que eu vou ler inteira, porque daí eu também dou um modelo, às vezes eu revezo, quando é uma crônica que tem muito diálogo, eu peço pra dois lerem e aí um lê uma parte e o outro lê outra parte do diálogo e a gente vai trocando.

MPF – Mas eles, nesse caso... Porque eu já assisti as leituras na sua sala e eu vi que tem situações em que você lê e eles acompanham. Nas crônicas, não. É sempre você que está lendo. Eles não têm o portador em mãos...

Professora – Não, eles têm!

MPF – Ah, tá!

Professora – Eles têm o portador, o livro.

MPF – Ah, tá!

Professora – Só quando é uma crônica que eles... Outra crônica que eles trazem ou que eu trago que aí eles não têm.

MPF – Então as crônicas que está lendo fazem parte de um livro que foi escolhido.

Professora – É, do livro.

MPF – Entendi! E aí, como é que se estrutura isso? Eu queria que você me contasse como se estrutura isso na sua rotina: todos os dias, não necessariamente, depende de quando vem... Como é que você organiza as atividades de leitura?

Professora – Não, a gente tenta fazer a leitura todos os dias. É um trabalho diário. Quando a gente não lê, eles falam: Ah, a gente não conseguiu ler hoje! E ficam... Porque já faz parte da rotina. Eles sabem que a gente vai ler todos os dias. Não necessariamente a gente vai ler uma do livro, a gente pode ler uma que veio, ou a gente vai selecionar...

[Interrupção]

Professora – Onde eu parei?

MPF – Faz todos os dias...

Professora – Ah é! A gente faz todos os dias, e eles estão acostumados com essa rotina. Agora, ao mesmo tempo das crônicas vai entrar narrativa de enigma, que é um trabalho de leitura mesmo, também, que é pra conhecer melhor esse gênero através da leitura e aí poder identificar na leitura, ir fazendo essa leitura bem esmiuçada, pra chegar ao criminoso, ali da

narrativa de enigma, que é sempre esse, esse foco. E é uma leitura que a gente faz mais análise, às vezes faz uma leitura grande, mas parando e analisando alguns trechos. A maioria das leituras a gente faz compartilhada também, então a gente entrega, não é um livro, mas a gente entrega um texto pra eles, pra eles acompanharem porque a gente seleciona informação e tudo isso. E aí a gente vai começar a revezar. Já começou na verdade. A gente estava lendo só crônicas, e aí a gente começa a revezar: um pouco de crônicas e um pouco da narrativa, porque aí entram... São os dois gêneros que a gente tá trabalhando, então precisa ter os dois, concomitantes ali, na rotina.

MPF – E as crônicas então, no momento você está lendo todos os dias... Leitura de pelo menos uma crônica. De pelo menos, não... Na verdade, depende...

Professora- É, depende. Às vezes dá tempo de a gente ler mais, aí a gente lê, depende do dia. Mas a gente seleciona ali, tem algum critério do dia, digamos. Às vezes eu trago porque eu vou ler, ou a gente seleciona na hora a do livro, ou porque alguém trouxe.

MPF – E aí, me conta um pouquinho então... Acho que você já me falou, mas só pra ver se é isso que você me disse, dos objetivos desse trabalho de leitura. Você me falou que o trabalho com crônicas está relacionado ao gênero...

Professora – Então o objetivo de crônica é: eles fazem um trabalho com jornal no começo do ano e aí eles se aproximam da notícia. E aí a gente continua esse trabalho com leitura de notícias, tal, e pra ampliar esse repertório a gente faz também a leitura das crônicas, porque é um gênero que também está presente no cotidiano, muitas vezes no jornal e nas revistas, e se aproxima também desse gênero mais jornalístico, ao mesmo tempo é um gênero literário, porque ele tem esse outro caráter. Ele... A gente também faz a leitura porque... Pra eles terem prazer de fazer essa leitura, porque é um gênero que apresenta figuras de linguagem que são... Como a ironia, né, o humor, coisas que não estão presentes em outras coisas que eles leem, que era muito mais... Até agora eles vêm fazendo leituras de textos mais... De contos, de outras coisas que não se aproximam disso, então é uma leitura nova... E... É... Por ser um texto também curto e que a gente consegue lidar ali no cotidiano, de trazer essa questão... Que aí é o que está dentro desse gênero, né, porque tem que ter o cotidiano, tal, e como que a gente fala disso numa outra linguagem. Então é um pouco considerar essas características e a questão de se aproximar dessa leitura, de conhecer um gênero novo, ter um repertório de gêneros e gostar de fazer isso também, eles estão... Eles acham super legal. E é um gênero que eu gosto de ler também, então acho que encanta mais também, porque eu treino alguns, mas eles estão achando bacana, porque não é aquela coisa de capitulado, que você fica sempre ali,

tem que voltar, é diferente. Então é uma leitura que fica pro 5º ano também pra fazer, por ter essas características.

MPF – E as leituras sempre estão relacionadas a esse trabalho, pelo que você me falou, da área de Língua Portuguesa?

Professora – É, não necessariamente. Tem algumas que é pra poder gostar mais do gênero, conhecer autores consagrados, então esse de crônicas também são autores consagrados, mas tem um que a gente vai ler ainda... Um que a gente já leu que é o *Odisseia* e um que a gente ainda vai ler que é *Histórias de Alexandre*, que é para conhecer e gostar, e ter prazer na leitura, porque são textos bacanas, consagrados, são textos de autores brasileiros, o *Histórias de Alexandre*; o outro é de um autor consagrado mundialmente, né, e que a gente faz pra eles terem esse repertório, terem isso no repertório, e aí por prazer, assim como o outro que eu li que era da Stela Carr *O vírus vermelho* também... Não estava relacionado totalmente a um projeto de Língua Portuguesa. Alguns sim outros não, depende.

MPF – E relacionado a um projeto ou pode estar relacionado a algum trabalho menor, um estudo?

Professora – É, estão relacionados aos objetivos aí de Língua Portuguesa, né, então aí sim, na área de Língua, de ter esse repertório literário, conhecer os autores, aí isso sim.

MPF – E é sempre relacionado à área de Língua Portuguesa ou tem leituras que são relacionadas a outras áreas?

Professora – Que a gente faz... Aí tem as leituras... De livro não, a gente faz leitura de texto informativo relacionado às outras áreas, que aí a gente também faz um trabalho de investimento em aprender a ler os textos e um trabalho de ler os textos pra aprender mais, que a gente faz, e aí são com textos, não tem nenhum outro livro que a gente lê nesse sentido.

MPF – Então os critérios de escolha dos livros que são lidos aqui na sala, ou que os alunos têm que ler em casa... Normalmente são esses os critérios que você me contou.

Professora – Hum, hum.

MPF – Relacionado a um estudo, ou a um...

Professora – Pra ampliar repertório, pra conhecer melhor, ou relacionado a algo que a gente está estudando, com relação aos livros.

MPF – Eu acho que era isso, nesse primeiro momento. Não sei se tem mais alguma coisa que você quer me contar sobre o trabalho de leitura agora.

Professora – É, eu acho que tem uma questão do investimento que a gente tenta fazer também, que é uma coisa que é pequena, mas no 5º ano por exemplo, é uma coisa que a gente tenta

fazer, que é um pouco isso, de como que a gente vai mediar esse trabalho de leitura, assim, sabe? Saber se o aluno está conseguindo compreender, se não está conseguindo...

MPF – Ah, tá...

Professora – Isso é uma coisa que a gente vem tentando fazer, assim, acho que, que é poder às vezes fazer uma lição que envolva essa leitura, algumas perguntas, em que momentos eu paro, assim, todos os alunos participam? Não são todos... Porque... Ainda está muito na minha mão, né, a leitura. Por mais que eles tenham autonomia de ler, não são todos ali, a gente sabe que sempre tem um ou outro que tem mais dificuldade e aí como que a gente faz pra atingir esses, assim. A gente tem feito um movimento de tentar fazer essas lições, essas atividades relacionadas à leitura também pra isso, né, pra...

MPF – Independente do objetivo da leitura...

Professora – Independente do objetivo. Com todas as leituras que a gente faz, assim, tenta fazer algo; algo que possa ali se dedicar a pensar nessa leitura que fez, o que que entendeu, o que que não entendeu, que palavras era difíceis, quem é esse autor, né, o que mais tem, existe desse autor... Então no do *Odisseia* a gente faz um... É... Pede pra eles pesquisarem um pouco quem é que escreveu, o que que essa pessoa faz... No Graciliano também a gente traz uma ficha do Graciliano no *Histórias de Alexandre*, lê um pouco sobre ele, vê que ele é um autor famoso, brasileiro, e pede pra eles irem atrás um pouco de outros títulos, por que aí você vai também aproximando esse aluno disso, né? Não fica só muito, ali, ah, porque simplesmente falar pra eles, não vai atingir os alunos, então a ideia é poder fazer essa... A gente está um pouco investindo nesse trabalho, mas ainda é bem difícil. A ideia...

MPF – Por que você acha que é difícil?

Professora – Acho que a gente ainda não sabe fazer muito bem, assim, como que a gente vai atingir assim, como que a gente faz pra retomar esse gênero, isso que a gente lendo assim, sabe? É com... São boas perguntas que vão fazer isso, assim? Mas ao mesmo tempo, se for uma leitura simplesmente por prazer, pra gostar, é preciso fazer isso, né? Não sei... Então, é uma coisa que a gente tem pensado, assim, como que a gente ajuda...

MPF - Entendi, entendi. Acho que é isso!

Anexo B - Transcrição da entrevista com professora da Escola 2

13 de setembro de 2013

11 minutos de duração

Professora do 5º ano do Ensino Fundamental I

MPF – Bom, então, professora, a primeira coisa que eu gostaria que você me falasse é sobre o trabalho com leitura na sala de aula, as propostas. Como é que elas acontecem? Me conta um pouquinho sobre isso.

Professora – Então, tem aquela leitura que a professora... Eu leio pra eles e aquela leitura deles, na verdade. Então, é a leitura do professor que é em voz alta, fazendo a entonação correta, né? Essa é uma leitura muito boa para o aluno, porque ele vai ampliar o repertório cultural, ele vai familiarizar muito com a língua, na verdade. Vai desenvolver... Na verdade desenvolve a habilidade... Melhorar, ser um leitor, na verdade. O que mais?

MPF – Tudo bem. E aí você, então, pelo que você está me dizendo, você tem diferentes objetivos, é isso?

Professora – E o objetivo também... Outros objetivos também, na verdade, eles vão... Quando a professora está lendo, além de ele ter, gostar, ter o prazer depois de ler, né? Ele também vai observar que a história, toda história tem uma sequência, tem uma coesão e uma coerência. Isso ocorre aos poucos, na verdade, né? Que tem uma introdução, ela tem um desenvolvimento... A gente chega naquela hora do clímax da história que a gente dá aquela ênfase, né? O desfecho e a conclusão. Então, com o tempo ele vai saber que pra formar uma história, pra se escrever uma história, ele vai precisar de tudo isso, de toda essa estruturação, né?

MPF – E aí você tinha me dito que têm momentos em que os alunos leem...

Professora – Então, aí tem... Isso é a leitura compartilhada: que eles têm o texto, né? E eles vão ler depois.

MPF – Ah, tá! Entendi.

Professora – Eles vão ler aquela história, porque aí eu vou ler, ver a leitura deles, depois a gente vai fazer interpretação de texto, né? Isso daí por causa da criticidade, da criatividade deles em relação ao texto, porque tem diversas ideias, né? Eles são muito criativos. É isso...

MPF – Então, na leitura compartilhada, você... Eles que leem?

Professora – Eles que leem. Porque na leitura compartilhada eles têm o texto, e no dia-dia, eu, eu vejo... Eu escolho um texto, assim, muitas vezes, de acordo com aquilo que eu estou trabalhando como, por exemplo essa semana, semana passada: nós estamos trabalhando com reprodução humana, então o que eu estou escolhendo esses dias: da adolescência, texto da adolescência, o diário, a transformação da menina e do menino, que são os ritos, as culturas, as diversas culturas, né? Poesia ao adolecer... Então a gente trabalha... E também o que é muito importante: diversidade de gêneros textuais. Isso, assim, é primordial! Ele tem que saber a crônica, a poesia, né? História em quadrinhos, diversos tipos de leitura... Isso daí enriquece muito, e isso é muito importante.

MPF – Entendi. E aí, professora, a escolha das leituras que são feitas, como você comentou: diversidade de gêneros, e pelo fato de estarem relacionadas a um tema. Isso tudo é seu critério ou é critério da escola? Como é que funciona isso?

Professora – Então, é meu critério. Porque nós temos...

MPF – Não necessariamente as outras professoras do 5º ano estão lendo coisas desse tipo...

Professora – Então, você sabe que a gente do 5º ano, a gente mais ou menos trabalha... A gente conversa muito: Ah, o que você está dando? Aí uma dá ideia pra outra, né? Às vezes, não, às vezes eu pego algumas coisas, ela não quer, então eu... Às vezes é diferente, mas a maioria das vezes a gente tem trabalhado bem, sabe, em conjunto. Pra ter, né? Todos os alunos terem aquele texto, ou trabalharem daquela forma, porque ajuda na carta de leitor, porque ajuda na carta de reclamação, que é uma proposta do SARESP, né? Esse ano, que é a carta do leitor. Então, a gente vem trabalhando muito com tudo isso. A gente trabalha também com jornal, né? Eles trazem... Teve, no bimestre anterior... Eles trouxeram notícia, então a gente conversou sobre as partes que formam um jornal. Então tudo isso, é tudo uma sequência, não é uma coisa assim: Ah, vou trazer esse texto e vou ler esse texto na sala! Não! Tem uma proposta, né? Eles também têm que saber a diferença da linguagem escrita da linguagem falada, né? Eles sabem sobre escritores, a biografia deles, os livros que esse escritor, tal escritor escreveu, né? Então é mais ou menos isso...

MPF – Entendi, mas pelo que você me falou, vocês têm liberdade pra escolher os textos...

Professora – Nós temos toda autonomia pra escolher... Temos, temos!

MPF – Mas o que tem então da escola?

Professora – Nós temos o projeto!

MPF - Porque quando eu conversei com a coordenadora, ela comentou que vocês fazem leitura todos os dias.

Professora – Todo dia, na hora da entrada, nós temos um texto, e uma roda de conversa.

MPF – Entendi! Então a leitura e a roda de conversa, isso é algo que, vamos dizer assim, é institucionalizado.

Professora – É permanente! É permanente! É diário isso! E eles já sabem. Primeiro, eu faço primeiro a correção da lição de casa e aí eu comento, às vezes até no dia anterior, até eu comento: Olha, amanhã, nós vamos ter tal texto! Até pra eles é bom, né? Então, aí, no dia seguinte, eu... Às vezes eu, eu falo sobre o texto, eu faço umas indagações anteriormente do título, né? Às vezes eu leio o texto sem parada nenhuma, outros dias eu leio dando umas interrupções, explicando algumas coisas... Às vezes tem algumas palavras complicadas; eu deixo aquelas palavras e falo... Digo a eles que às vezes dá pra entender pela frase, ou às vezes a gente vai procurar no dicionário, porque isso vai enriquecer o vocabulário, né? Então todas essas situações são feitas durante a aula. Todos os dias! É claro que cada dia é um dia, né? Se for um texto diferente... Às vezes é uma história em quadrinhos, né? Ou às vezes é uma manchete, às vezes é uma poesia, uma crônica, que a gente faz muito crônica, lê muito crônica, coisas engraçadas, né? Então é uma diversidade. A gente prioriza pela diversidade dos gêneros textuais, porque isso que é pedido. Você pode ver que é tudo... Que é pedido desde os primeiros anos até não sei quando... Então é a necessidade da diversidade dos gêneros textuais.

MPF – E pelo que você me falou, então, os objetivos variam.

Professora – Ah, os objetivos variam, né? A gente sabe que é pra informar, né? Pra divertir um texto, né? Mas também a gente tem que pegar essa prática pedagógica, porque aqui o professor tem que saber que é uma ação, que é uma prática social, na verdade, né? Então aí vai: vai lendo, vai melhorando a escrita, né? Com o tempo, vai escrevendo melhor, tem mais criatividade, a criança se expressa melhor, uma é quietinha, outra tem vergonha, mas com o tempo ela vai se socializando, vai se soltando, e tudo isso ajuda, tudo isso ajuda.

MPF – Então, eu gostaria de saber sobre as propostas de leitura, sobre como são escolhidos os livros e os objetivos... Acho que...

Professora – É, foi isso, mais ou menos que eu disse... E muitas vezes eles escolhem! Eu falo: o que vocês gostariam, na semana que vem, de ler? Ah, professora, traz essa... Traz uma poesia! A gente pode trazer...? Uma época a gente falou... Tinha o papa! Ah, eles então trouxeram notícias do papa, tá? Outras vezes também, a gente estava falando, usando os sinais de pontuação e eu estava usando, fazendo as atividades de sinais de pontuação com piadas, né? Então eles trouxeram piadas na sala. Logicamente, que eu conversei com eles que há certos tipos de piadas que poderia trazer, tal... Então, fizemos uma seleção de piadas na sala. Então, foi muito legal, eles contando, depois eles lendo, né? Então é, olha é uma diversidade

muito grande, que eu estando em escola particular, que eu trabalhei em escola particular anteriormente, não era dessa forma... E também a gente tem o projeto, né? Do livro “Ler e Escrever”.

MPF – É o livro didático deles?

Professora – Não, eles têm um livro didático, que é o *Buriti*, que é um livro de Língua Portuguesa, e um livro de projeto do Estado, né? Do Governo do Estado de São Paulo, que é o projeto “Ler e Escrever”...

MPF – Ah, é! Do “Ler e Escrever”, desculpe! Confundi!

Professora – A gente fez a... Nós lemos lendas com eles, eles recontavam essa lenda, tanto escrita como oral, e agora nós... A gente formou, separou em duplas, eles escolheram uma lenda depois do término de tudo isso, da leitura, e agora eles estão escrevendo: fazendo o reconto da lenda, passando a limpo, isso em dupla, e estão fazendo também a ilustração, e a gente faz um livro disso tudo, pra completar.

MPF – E isso também acaba entrando nas atividades de leitura...

Professora – Ah, acaba entrando, porque a lenda eu leio, eles leem também, a gente conversa, tem tempo... Coisas que já aconteceram no passado, né? Então é tudo uma cultura, né? É um conhecimento pra eles... É muito legal! Nossa, eles adoram! Quando você assim... Professora, você passou... Não! A professora vai dar daqui a pouquinho! Porque às vezes tem uma prova, tem uma atividade valendo nota e que tem que ser dada no começo, né, da aula, então fica para depois. A professora já... Nós já vamos fazer a leitura, então eles adoram! E na sala também, né? Tem todos aqueles gibis... Anteriormente, no início do ano, tinha uma moça que ficava na biblioteca. Então a gente visitava a biblioteca, eles manuseavam os livros, eles pediam o empréstimo do livro na biblioteca... Eles falam “alugavam o livro”... Levavam para casa, né? Aí, na segunda-feira a gente fazia uma roda de conversa e eles falavam, quem queria falar, falava do seu livro. Se gostava, se não gostava, se não tinha gostado, né? E agora, como não tem mais, o que que eu fiz? Eu recebi uma caixa de livros, e eu coloquei uma fichinha dentro, então eles escolhem esse livro, mesmo, igual... Na sala de aula, do jeito que eles querem, né? Levam pra casa, leem (lógico que alguns não leem, né?), aí a gente no dia, na segunda-feira, a gente começa a comentar, sabe? Sobre os livros, sobre a história, alguns falam mais, outros não falam, né? E assim, vai... Eu acho que para o hábito de leitura, né? Porque a gente sabe que em casa é complicado, então a gente... Tudo o que tem que fazer, a gente não pode esperar de casa, infelizmente. É na escola. É isso!

MPF – Bom, professora, acho que o que eu precisava saber... Não sei se tem mais alguma coisa que você gostaria de falar para complementar...

Professora – Acho que só, né? Que a leitura é superimportante e os gêneros textuais então, nem... Sabe? É primordial também. Tá bom?

MPF – Muito obrigada!

Anexo C - Atividades realizadas com os alunos da Escola 1 acerca da leitura do livro
***Histórias de Alexandre*, de Graciliano Ramos (editora Record)**

Biografia Graciliano Ramos*

Graciliano Ramos nasceu em Quebrângulo, Alagoas, em 27 de outubro de 1892. Fez apenas os estudos secundários em Maceió. Após rápida passagem pelo Rio de Janeiro, fixa-se em Palmeira dos Índios, interior de Alagoas; jornalista e político, chega a exercer o cargo de prefeito da cidade.

Estreia em livro em 1933, com o romance *Caetés*; nessa época trabalha em Maceió, dirigindo a Imprensa Oficial e a Instrução Pública, e trava conhecimento com José Lins do Rego, Rachel de Queiroz e Jorge Amado. Em março de 1936, é preso por atividades consideradas subversivas sem, contudo, ter sido acusado formalmente; após sofrer humilhações de toda sorte e percorrer vários presídios, é libertado em janeiro do ano seguinte. Essas experiências pessoais são retratadas no livro *Memórias do cárcere*.

Em 1945, com a queda da ditadura de Getúlio Vargas e a volta do país à normalidade democrática, Graciliano filia-se ao Partido Comunista Brasileiro, o qual integra até 1947, quando o partido é novamente considerado ilegal. Em 1952 viaja para os países socialistas do Leste Europeu, experiência descrita em *Viagem*. Falece no Rio de Janeiro, em 20 de março de 1953.

Graciliano Ramos é hoje considerado por grande parte da crítica, nosso melhor romancista moderno. Além disso, é tido como o autor que levou ao

limite o clima de tensão presente nas relações homem / meio natural, homem / meio social, tensão essa geradora de um conflito intenso, capaz de moldar personalidades e de transfigurar o que os homens têm de bom.

Em seus romances, a lei maior é a da selva. Portanto, a luta pela sobrevivência parece ser o grande ponto de contato entre todos os personagens. Em consequência, uma palavra se repete em toda a obra do escritor: bicho, ou ainda, como no início de *Vidas secas*, **viventes**, aqueles que só têm uma coisa a defender - a vida:

"Ainda na véspera eram seis viventes, contando com o papagaio. Coitado, morrera na areia do rio, onde haviam descansado, à beira de uma poça: a fome apertara demais os retirantes e por ali não existia sinal de comida. Baleia jantara os pés, a cabeça, os ossos do amigo, e não guardava lembrança disto."

As condições subumanas nivelam animais e pessoas. Pensemos um pouco nessa curiosa "família": dois humanos adultos, identificados apenas pelos nomes Fabiano e Sinhá Vitória (eles não têm sobrenome), dois humanos infantis sem nome, identificados como "o mais velho" e "o mais novo", e dois bichos - o papagaio e a cachorra Baleia -, um identificado pela espécie, outro pelo nome próprio.

* Disponível em: <http://www.algosobre.com.br/biografias/graciliano-ramos.html> - 01/03/2011

Histórias de Alexandre

Durante a leitura do livro "Histórias de Alexandre", as opiniões do grupo tem sido divergentes sobre a veracidade dos causos contados por Alexandre. E você o que acha?

Considerando o capítulo lido hoje, faça uma anotação utilizando partes do texto para justificar se você acha que a história contada por ele é verdadeira ou, se assim como Firmino, você desconfia dele!

HISTÓRIAS DE ALEXANDRE

1. Logo começaremos a leitura compartilhada do livro "Histórias de Alexandre". Que ideias este título sugere?
2. Quem será Alexandre?
3. Você conhece este autor, Graciliano Ramos? Converse com familiares e pergunte o que sabem sobre este escritor.
4. O que você gostaria de saber sobre este escritor?