

KELLY CRISTINA COSTA MARTINS

**DA LEITURA, À LITERATURA AO LETRAMENTO LITERÁRIO: A PRÁTICA
DOCENTE EM FOCO**

PRESIDENTE PRUDENTE
2011

KELLY CRISTINA COSTA MARTINS

**DA LEITURA À LITERATURA AO LETRAMENTO LITERÁRIO: PRÁTICA
DOCENTE EM FOCO**

Dissertação de Mestrado apresentada à Comissão de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Campus de Presidente Prudente-SP - FCT/UNESP, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, na linha infância e educação, sob a orientação do Profa. Dra. Renata Junqueira de Souza.

PRESIDENTE PRUDENTE
2011

M343d Martins, Kelly Cristina Costa.
Da leitura, à literatura ao letramento literário : a prática docente
em foco / Kelly Cristina Costa Martins. - Presidente Prudente : [s.n],
2011
xi, 101 f. : il.

Orientador: Renata Junqueira de Souza
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista,
Faculdade de Ciências e Tecnologia
Inclui bibliografia

1. Leitura na escola. 2. O uso da literatura. 3. Práticas de
Letramento Literário. I. Souza, Renata Junqueira de. II.
Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e
Tecnologia. III. Título.

CDD 370

Ficha catalográfica elaborada pela Seção Técnica de Aquisição e Tratamento da Informação –
Serviço Técnico de Biblioteca e Documentação - UNESP, Câmpus de Presidente Prudente.

Dedico este trabalho:

A Deus, meu sustento e refúgio, meio consolo em meio as dores, a ti toda honra, glória e louvor.



Ao meu amado esposo Jehu Vieira Serrado Júnior, pessoa boníssima com quem quero dividir todas as minhas alegrias, conquistas e também as lágrimas. E como juramos a cinco anos atrás nem as muitas águas poderão apagar esse amor.



A minha filha muito amada Maria Carolina Martins Serrado (*In Memoriam* – 21/10/2009 – 17/01/2010), ninguém mais viveu esse mestrado comigo que você meu anjinho. Palavras não conseguem expressar o grande amor e a saudade que sinto de você. Nada nos separará filha, nem mesmo a morte. Te amarei eternamente.



Ao Davi, o filho que habita o meu ventre. Mamãe te ama muito, estamos ansiosos pela sua chegada. Louvado seja Deus pela sua existência.



Aos meus pais Antônio José Martins e Maria do Carmo Costa Martins, por serem à base da minha vida, pelo amor incondicional dispensado a mim, pelo zelo, por todo cuidado e dedicação, amo vocês.



Ao meu irmão Luiz Otávio Costa Martins, pelo companheirismo, pela pessoa que és. Amo você.

Agradecimentos

Agradeço a Deus pela vida, por seu amor e misericórdia eterna.

Ao meu querido esposo Jehu pela sua paciência e compreensão, por sempre me incentivar em meus sonhos, por lutar comigo e estar constantemente ao meu lado.

Aos meus filhos que são a grande herança que Deus me deu, os amo infinitamente.

Aos meus pais e ao meu irmão por serem meus exemplos, por torcerem por mim, essa conquista também é de vocês.

A minha orientadora Renata Junqueira de Souza por acreditar na realização desse trabalho, pelo carinho, pelas conversas e incentivos.

A FAPESP pelo financiamento dessa pesquisa.

Aos professores do programa de Pós Graduação em Educação da UNESP por contribuírem para minha formação acadêmica.

Aos professores Rildo Cosson, Ana Lucia Espíndola, Lilian Lopes Martin da Silva e Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto que com muita atenção leram este trabalho e trouxeram grandes contribuições para a finalização deste.

Aos meus professores da graduação do curso de Pedagogia da UFMS campus de Três Lagoas, por contribuírem com minha formação inicial e se alegrarem com minha conquista.

A minha sogra Sônia Rocha de Araújo Macedo e Silva por se alegrar com as minhas conquistas, e por ter cuidado do meu esposo em minhas ausências.

A todos os meus familiares que dividiram comigo os momentos difíceis que passei durante o mestrado, agradeço pelo carinho e atenção.

Aos meus amigos sinceros: Simone, Thais, Regiane, Ana Lucia, Ivana, Mônica, Hajime, Luciana, que sempre estiveram ao meu lado.

Ao meus amigos Manoel Messias, Silvia, Thayz, Matheus e Emanuele pelo carinho e cuidado comigo e com a minha família. Por aos domingos abençoarem a minha semana.

A Mayara e ao Klinger por fazerem a minha estadia em Prudente um pouco mais amena diante de tudo que aconteceu, agradeço pela companhia, por me animarem e não me deixar desistir.

A Simônica, Rose e seus familiares pessoas muito amadas que conheci durante esses dois anos e que com certeza fazem parte da minha vida.

A Júlia e a Clara por me receberem no hotel brilhante e por sempre me acolherem tão bem.

A professora Débora e sua turma que me receberam tão bem em suas aulas, por tornarem a realização dessa pesquisa possível.

(...) Não importa com que faixa etária trabalhe o educador ou educadora. O nosso é um trabalho realizado com gente, miúda, jovem ou adulta, mas gente em permanente processo de busca. Gente formando-se, mudando, crescendo, reorientando-se, melhorando, mas porque gente, capaz de negar os valores, de distorcer-se, de recuar, de transgredir. Não sendo superior nem inferior a outra prática profissional, a minha, que é prática docente, exige de mim um alto nível de responsabilidade ética de que a minha própria capacitação científica faz parte. É que lido com gente. Lido, por isso mesmo, independente do discurso ideológico negador dos sonhos e das utopias, com os sonhos, as esperanças tímidas, às vezes, mas às vezes, fortes, dos educandos. Se não posso, de um lado, estimular os sonhos impossíveis, não devo, de outro, negar a quem sonha o direito de sonhar. Lido com gente e não com coisas. (FREIRE, 1996 p.144)

Resumo

Esta pesquisa está vinculada à linha de pesquisa “Infância e Educação” e discute o trabalho de uma professora do quinto ano do Ensino fundamental com texto literário em sala de aula. Para alcançar os objetivos propostos fizemos *a priori* um estudo bibliográfico que serviu como embasamento teórico e permitiu maior conhecimento do objeto proposto. Para a pesquisa de campo fizemos um estudo de caso do tipo etnográfico utilizando como instrumentos de coleta de dados: entrevista estruturada com a professora, observação em sala e filmagens das aulas de leitura com narrativa literária. Dos dados coletados compomos dois capítulos de análise desse material, um com ênfase na prática da professora e outro com as ações de letramento literário presentes em sala de aula. Os dados obtidos nos permitem enxergar, quão complexo é nosso objeto de estudo. Assim, dentro dos limites desta pesquisa podemos afirmar que as práticas criadas pela docente como a sacola da leitura, a caixa mágica de leitura, oficina de arte e poesia, fazem emergir uma prática leitora para além das atividades meramente escolares, como técnicas, regras e enrijecimento do aprendizado do aluno. A sacola da leitura é um recurso que favorece não só o letramento e a experiência literária das crianças, mas de toda a família, pois todos participam deste momento em casa. A caixa mágica dá vivacidade ao ato de ler. Ao se caracterizar antes da leitura do texto a professora cria um ambiente e gera expectativa nos alunos. A leitura se insere em um contexto preparado, personificado, em momento destinado a ela. A oficina de arte e poesia promovida pela docente mostra seu desejo de levar os alunos ao contato, ainda que limitado, às várias formas de textos e alguns artistas. Já que uma das primeiras atividades promovidas foi a análise dos textos de imagens, e a releitura de duas telas de Tarsila do Amaral – Abaporu e A negra. Assim, diante das análises feitas podemos afirmar que o trabalho da professora com textos literários está nas vias de promoção do letramento literário.

Palavras-Chave: Leitura, literatura, letramento literário, prática docente.

Abstract

This research is linked to the research line "Children and Education" and discusses the work of a fifth grade teacher of Elementary with literary texts in the classroom. To achieve the objectives we have proposed a priori a bibliographical study that served as the theoretical basis and enabled greater knowledge of the object proposed. For the field research we did a case study using ethnographic tools as data collection, structured interview with the teacher, classroom observation and filming of the reading classes with literary narrative. Data collected compose two chapters of analysis of this material, with an emphasis on practice of the teacher and other actions with literary gifts of literacy in the classroom. The data obtained allow us to see, how complex it is our object of study. Thus, within the limits of this research we can say that the practice created by the teacher as the bag of reading, the magic box reading, poetry and art workshop, they emerge from a reading practice beyond the purely educational activities, such as techniques, rules and stiffening of student learning. The bag of reading is a feature that not only promotes literacy and literary experience for children but for the whole family, for everyone participating in this evening at home. The magic box gives vivacity to the act of reading. To be characterized before reading the text the teacher creates an environment and generates expectations on students. The reading is part of a prepared context, personified in time for her. The workshop of art and poetry promoted by the teacher shows his desire to lead students to connect, albeit limited, to various forms of text and some artists. Since one of the first activities was promoted their examination of images, and rereading of two screens Tarsila do Amaral - The Abaporu and black. Thus, in view of the analysis we can affirm that the work of the teacher with literary texts is in the process of promoting literary literacy.

Keywords: Reading, Literature, Literary Literacy, Teaching Practice.

Lista de Figuras

1 - A Turma.....	62
2 - A sacola da Leitura.....	87
3 – A caixa mágica de leitura.....	93

Sumário

APRESENTAÇÃO.....	11
INTRODUÇÃO.....	14
CAPÍTULO I – LEITURA, ESCOLA E ENSINO: AS VÁRIAS FACES DE UM PROCESSO	22
1.1 – A Relação escola – leitura: resgatando o passado, para elucidar o presente	22
1.2 - Decifrando signos, enxergando o mundo: as muitas faces do ato de ler	26
1.3 - Prática escolar: a metodização do ensino da leitura	29
1.4 – O desafio do trabalho docente: como formar alunos leitores?..	34
CAPÍTULO II – LITERATURA NO PROCESSO ESCOLAR: ARTE OU UTILITARISMO?.....	37
2.1 – A significação da literatura na história: a arte dos saberes literários	38
2.2 – Literatura Infantil: um pouco de sua história.....	41
2.3 – Leitura, literatura e prática docente: andando na corda bamba	46
CAPÍTULO III – ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E LETRAMENTO LITERÁRIO: OS DESAFIOS DO COTIDIANO ESCOLAR	51
3.1 – Alfabetização e Letramento: desmistificando conceitos	51
3.2 – Letramento no cotidiano escolar: desafios e perspectivas	55
3.3 – Letramento literário: necessidade que precisamos assumir	56
CAPÍTULO IV – CONSTRUIR DIÁLOGOS, DESCONSTRUIR PRÉ-CONCEITOS E (RE)CONSTRUIR CONHECIMENTOS: OS CAMINHOS DA PESQUISA	60
4.1 - Os passos metodológicos seguidos para pesquisa de campo: entendendo o contexto	60
4.2 - Conhecendo o espaço: a escola	62
4.3 - A turma	62
4.4 - O perfil social da professora: diálogos de uma história	63
CAPÍTULO V - ERA UMA VEZ UMA PROFESSORA MUITO MALUQUINHA: DESFAZENDO OS ENLAÇOS, CONSTRUINDO CAMINHOS, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	67
5.1 – A professora protagonista dessa história: formação e prática em questão	67
5.2 - Criar e recriar, o entusiasmo docente e os resultados da ação de ensinar	72
5.3 - O Cenário dessa história: Disciplina, interatividade, e troca de experiências.....	76

5.4 - Contando histórias: A narrativa literária nas aulas de quinta-feira	80
CAPÍTULO VI - ESSA PROFESSORA ERA MESMO MALUQUINHA... TINHA UMA SACOLA DE LEITURA, UMA CAIXA MÁGICA E UM PALCO: PRÁTICAS DE LETRAMENTO LITERÁRIO EM SALA DE AULA	87
6.1- Uma sacola de sonhos: promoção de letramento literário para além da sala de aula	87
6.2 - Entrando na história, construindo personagens: A caixa mágica de leitura	93
6.3 - Fazendo arte declamando o mundo: a oficina de arte e poesia em ação	98
6.4 – Gravando histórias e subindo ao palco: outras ações de letramento.....	101
CONSIDERAÇÕES FINAIS	105
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	112
REFERÊNCIAS DOS LIVROS LITERÁRIOS.....	116

Apresentação

Ai de nós se contentarmos em ser somente galinhas, se permitirmos que nos reduzam a simples galinha: encerrados em nosso pequeno mundo, de interesses feitos e de parques desejos, com um horizonte que não vai além da cerca mais próxima. Não disse o poeta Fernando Pessoa: eu sou do tamanho que vejo e não do tamanho da minha altura. Somos galinhas, seres concretos e históricos. Mas, jamais devemos esquecer nossa abertura infinita, nossa paixão indomável, nosso projeto infinito: nossa dimensão águia. Ai de nós, se pretendemos ser apenas águias que voam nas alturas, que enfrentam as tempestades e tem como o horizonte o sol e o infinito do universo. Acabaremos morrendo de fome. A águia por mais que voe nas alturas, é obrigada a descer ao chão para se alimentar, caçar um coelho, uma preguiça ou qualquer outro animal. Somos águias. Mas, devemos reconhecer nosso enraizamento numa história concreta, numa biografia irredutível com suas limitações e contradições: nossa dimensão galinha. Sejam galinhas e águias: realistas e utópicos enraizados no concreto e abertos ao possível ainda não ensaiado andando no vale, mas tendo os olhos na montanha. Recordemos a lição dos antigos: se não buscarmos o impossível (a águia) jamais conseguiremos o possível (a galinha). (BOOF, 1997, p.102).

Este estudo traz os resultados de uma pesquisa intitulada “Da Leitura à Literatura ao Letramento Literário: A prática docente em foco”, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação, nível de Mestrado em Educação, da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – FCT/UNESP – Campus de Presidente Prudente, sob a orientação da Profª Drª Renata Junqueira de Souza e com financiamento da FAPESP.

Este trabalho centrou-se em investigar como uma professora do quarto ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal da rede de Presidente Prudente (SP) trabalha com a leitura em sala de aula e como utiliza textos literários para letrar seus alunos.

A busca por essa investigação se deu muito antes de meu ingresso no Mestrado; na verdade as indagações acerca dessa temática iniciaram-se no ano de 2004, quando cursava o segundo ano do Curso de Pedagogia na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS – Campus de Três Lagoas.

No ano de 2004, ingressei no programa de iniciação científica, desenvolvendo um plano de trabalho intitulado “Escrita na vida, escrita na escola: como as crianças tornam-se escritoras?”, que foi desenvolvido até o ano de 2006, quando terminei minha graduação. Foi através desse trabalho que me iniciei nos estudos sobre leitura – escrita – letramento.

Tal pesquisa se centrou em analisar como uma professora do segundo ano do Ensino Fundamental trabalhava com as práticas de leitura e escrita em sala de aula e se havia a intenção de letrar seus alunos.

Investiguei ainda como as crianças desenvolviam as atividades propostas pela professora e o que elas escreviam, além das atividades escolares. O intuito era averiguar se essas crianças enxergavam as práticas de leitura e de escrita além dos muros da escola.

Apesar de a escola investigada não possuir biblioteca e o manuseio de livros ser quase nulo, ainda assim as crianças enxergavam que a leitura e a escrita são práticas da vida social, e não algo estático do mundo escolar.

A análise feita na iniciação científica despertou-me algumas indagações a respeito das práticas de letramento, no contexto escolar. Na sequência, desenvolvi como trabalho de conclusão de curso a pesquisa “Alfabetização e Letramento na escola: práticas possíveis?”

Nessa pesquisa, analisei como uma professora do segundo ano do Ensino Fundamental alfabetizava e letrava seus alunos. O foco era verificar como essa professora, ao mesmo tempo em que ensinava as técnicas do ler e escrever (alfabetizava) a seus alunos, inseria-os também no mundo social da língua escrita (letrava).

Esse trabalho me permitiu verificar que, a despeito de toda dificuldade em se trabalhar na educação, com todos os déficits em que esta se encontra, principalmente as dificuldades de se trabalhar com alfabetização, devido à falta de ambientes e condições de aprendizagem da leitura e da escrita, em uma realidade social, a professora desenvolveu um trabalho importante com as crianças, ensinando-as não só as tecnologias do ler e do escrever, mas igualmente demonstrando que essas práticas são encontradas, sim, fora do ambiente escolar, e que muitas são suas utilidades.

A partir dos estudos desenvolvidos e do término da Graduação, senti o desejo de dar continuidade às questões que envolvem o aprendizado da leitura e da escrita, dentro do âmbito do letramento.

Desse modo, elaborei um projeto que visasse às práticas de leitura-escrita-letramento, acrescentando desta vez a literatura. A literatura entra neste estudo como uma das muitas possibilidades de acesso à arte. Na perspectiva de

Aparecida Paiva (informação verbal)¹, o livro é uma das manifestações artísticas mais democráticas, pois não faz distinção de leitor.

É nesse sentido artístico que a literatura é vista e apresentada nesta pesquisa e, por ter essa identidade, é que acredito ser pertinente tê-la dentro do ambiente escolar. Levar essas percepções para o interior da sala de aula é de alguma forma fazer com que o professor sinta, veja, compreenda que a leitura e a literatura precisam ultrapassar a essência utilitarista gramatical-ortográfica.

Por conseguinte, acredito que a temática desenvolvida neste trabalho nos traz, ainda que breve, uma dimensão da trajetória da leitura em nossa sociedade, bem como da literatura e das necessidades de se ter o domínio dos códigos escritos – ser letrado. E essa experiência nos permite refletir sobre o trabalho feito e o que pode ser realizado, em sala de aula.

Como pesquisadora, consigo enxergar outras vias que esta investigação ainda pode seguir e, como educadora, vejo que trabalhar com as práticas de leitura-literatura, no âmbito do letramento, é uma necessidade para os dias atuais.

Para aqueles que, como eu, acreditam que a escola é, ainda que com suas limitações, a instituição responsável por levar todos aqueles que dela participam a ter acesso ao saber acumulado ao longo dos tempos. Deixo o desejo de construirmos juntos uma “nova” prática educativa – que possibilite a nossos alunos serem possuidores desse conhecimento.

¹ Opinião expressa em palestra proferida por Aparecida Paiva, na UNESP de Presidente Prudente, em 2009.

Introdução

Nos dias atuais, percebemos que o trabalho com leitura tem-se tornado uma preocupação para os professores de uma forma geral, transformando-se em alvo de várias discussões nos meios acadêmicos.

Essa tensão entre as práticas de leitura e o ambiente escolar se dá por diversos fatores, que transpõem os limites deste estudo. Nesta pesquisa, vamos nos restringir a analisar o trabalho com textos literários, efetivado por uma professora do quinto ano do Ensino Fundamental.

Sabemos que a leitura – ou o ato de ler – está ligada a fatores que determinarão intrinsecamente as práticas exercidas pelos sujeitos, como acesso a materiais escritos, tipos de materiais, tempo e lugar. Segundo Guglielmo Cavallo e Roger Chartier (1998), todos aqueles que leem textos o fazem de maneiras diferentes, ou seja, para cada comunidade de leitores existem maneiras de ler e interpretar diferenciadas. Assim, podemos afirmar que, em diferentes tempos e lugares, teremos diferentes tipos de leituras e leitores.

A leitura é uma prática que sempre foi circundada pelo poder. Desde os primórdios da história, sua utilização foi influenciada pelas classes dominantes e pelo contexto social, cultural, religioso e político de cada época. E, ainda hoje, o acesso à leitura se apresenta, muitas vezes, como prática restrita (CAVALLO; CHARTIER, 1998).

A maioria das crianças tem a escola como único espaço que lhes possibilita o contato com publicações de toda ordem, incluindo os livros. A questão é que esse espaço, às vezes, ao invés de promover um contato prazeroso, na verdade estabelece uma formalização rígida que ora sacraliza o livro, ora o reduz a trechos de textos selecionados pelos autores de livros didáticos (LERNER, 2002).

Diante de tal realidade, faz-se necessário (re)pensarmos o trabalho com a leitura no ambiente escolar e, para que isso se cumpra, é preciso abrir espaços onde os alunos possam exercer, na escola, práticas vivas de leitura. Dessa forma, a leitura no ambiente escolar tem que acontecer em uma versão que se ajuste mais à prática social que tentamos comunicar e permita aos nossos alunos dela se apropriarem efetivamente (LERNER, 2002).

Entretanto, não podemos nos deixar cair em atitudes permissivas, acreditando que a leitura por si só consegue resolver todas as mazelas do cotidiano escolar, como se todos os alunos, ao se tornarem leitores, tivessem seus problemas de aprendizagem resolvidos.

Luiz Percival Leme Britto (2003) enfatiza que, muitas vezes, a leitura, ao invés de ser compreendida como prática social, é imaginada como um ato redentor de salvar o indivíduo da miséria e da ignorância. O livro tomado como objeto sagrado, que encerraria saberes extraordinários e ensinamentos maravilhosos, ganha contornos de panaceia.

Defendemos o trabalho com leitura no ambiente escolar como direito de acesso e de apropriação dos saberes social e historicamente construídos que estão nos livros. Dentro desse panorama do trabalho com leitura, destacamos a literatura, mas não como material capaz de favorecer o entretenimento e o simples “gosto”.

A literatura é pensada e assumida, neste trabalho, como arte e objeto de aquisição de conhecimentos e, sendo arte, tem a possibilidade de uma leitura que permite admiração e sensibilização. Todavia, ela se opõe ao entretenimento, uma vez que “o entretenimento supõe o esquecimento, o apagamento, a evasão, a negação da própria condição humana. O entretenimento me faz esquecer que morro. A arte me faz lembrar da própria morte” (BRITTO, 2003, p. 111).

Outro fator de ênfase, nesta pesquisa, são as condições de trabalho dos professores. Sabemos que a realidade que esses profissionais enfrentam se apresenta complexa, tanto no que diz respeito à sua formação quanto à sua prática pedagógica. A todo o momento, a mídia faz denúncias sobre possíveis problemas no que tange ao leitor, referindo-se a este como um sujeito com sérias falhas nas suas capacidades para ler e escrever (KLEIMAN, 2001).

Nessa mesma perspectiva teórica, Lílían Lopes Martin da Silva (1998) salienta que há um vasto conjunto de dificuldades entre ser leitor e ser professor, no Brasil, em função do desprestígio social da profissão, do tempo sacrificado e do baixo salário. Ainda sob esse prisma, Britto (1998) nos faz um alerta, afirmando que, para boa parte dos professores, a prática da leitura limita-se a um nível mínimo, pragmático, no âmbito do próprio universo estabelecido pela cultura escolar e pela indústria do livro didático.

Profissionalmente, o professor não tem a obrigação, ou a necessidade, de ler além dos produtos que informam a prática escolar. Por outro lado, como cidadão, tem pouco acesso a esses textos, tanto pelos veículos culturais estabelecidos, quanto pela sua condição socioeconômica (BRITTO, 2003).

Sabemos ainda que a tarefa de ensinar se faz de maneira árdua, conforme destaca Marlene Carvalho (2005):

A professora é ao mesmo tempo mediadora, juíza, apaziguadora, estimuladora, autoridade responsável pela segurança física, animadora da aprendizagem, ombro amigo e, às vezes, mãe substituta. Além disso, tem que ensinar a ler e a escrever. (p. 17).

Assim, pensar no trabalho do professor hoje é enxergar não só a prática docente exercida dentro da sala de aula, mas atentar também para as relações que este tem com seus educandos, além das condições do seu local de trabalho – a escola. O resultado do esforço docente, frequentemente, depende das condições de trabalho a que este está submetido: infraestrutura, material de apoio, biblioteca.

A escola é a principal instituição da sociedade responsável pela educação formal do indivíduo, entretanto, nos dias atuais, percebemos que a necessidade enfrentada pela escola não é só a de ensinar a criança a ler e escrever, mas letrá-la.

As novas demandas sociais colocadas às pessoas, de uma forma geral, não se restringem mais a saber, ler e escrever, mas fazer uso da leitura e da escrita. A sociedade contemporânea, totalmente grafocêntrica, acaba a cada dia impondo exigências de letramento. É preciso, então, fazer o uso competente da língua escrita em circunstâncias sociais.

Partindo dessa premissa, consideramos pertinente investigar como a escola trabalha com a leitura, nos primeiros anos de escolarização, na perspectiva de, ao mesmo tempo em que leva as crianças a adentrarem ao mundo literário, empenha-se na direção de letrá-las. Tendo em vista o papel desempenhado pelo professor, no processo de inserção da criança no mundo letrado, achamos também ser importante analisar a sua prática em sala de aula.

Desse modo, esta pesquisa teve o objetivo de analisar a prática de uma professora do quinto ano do Ensino Fundamental no trabalho com texto literário em sala de aula, na promoção do letramento literário.

Dessa maneira, temos como objetivos específicos:

- Analisar qual a metodologia adotada pela professora para o trabalho com a leitura literária em sala de aula.
- Pesquisar que tipos de materiais de ela se vale, para realizar as atividades de leitura.
- Avaliar os tipos de materiais que a docente utiliza, para fundamentar sua prática pedagógica.
- Investigar como os alunos reagem às práticas leitoras propostas pela professora.

Para o desenvolvimento dos objetivos deste trabalho, percorremos o seguinte caminho metodológico.

Primeiramente, queremos deixar explícito que esta é uma pesquisa de cunho qualitativo, pois sugere um contato direto do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada.

Segundo Roberto C. Bogdan e Sari Knopp Biklen (1994), os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto. Entendem também que as ações podem ser mais bem compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência.

Pela pesquisa qualitativa, desenvolvemos um estudo de caso do tipo etnográfico. Conforme Marli E.D.A. André (2003), nem todo estudo do tipo etnográfico será um estudo de caso. Para que seja reconhecido como tal é preciso que preencha os requisitos da etnografia e, adicionalmente, que seja um sistema bem delimitado, isto é, uma unidade com limites bem definidos, tal como uma pessoa, um programa, uma instituição ou um grupo social.

O estudo de caso é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar da pesquisa (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

A abordagem etnográfica combina vários métodos de coleta de dados. Dentre estes, usamos a observação direta das atividades do grupo estudado e as entrevistas com os informantes, para captar suas explicações e interpretações do que ocorre nesse grupo (LÜDKE; ANDRÉ, 1995).

De acordo com Silva (2003), as primeiras observações têm como finalidade adquirir maior conhecimento sobre o fenômeno e possibilitar a seleção de aspectos que serão mais sistematicamente investigados. Parece ser suficiente que o pesquisador possua um esquema conceitual a partir do qual possa levantar algumas questões relevantes. Essas primeiras indagações orientam o processo de coleta de informação e permitem a formulação de uma série de hipóteses que podem ser modificadas à medida que novos dados vão sendo coletados.

Na busca por responder às questões intrínsecas a este trabalho, adotamos diferentes instrumentos para coleta de dados. Iniciamos essa trajetória com a análise documental, seguida de observação em sala de aula, entrevista com a professora e filmagem das aulas de leitura.

A análise documental foi empregada como forma de coletar os dados, pois “[...] os documentos constituem uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador” (LÜDKE; ANDRÉ, 1995, p.39).

A análise documental foi o primeiro passo para desenvolvimento de nosso trabalho de campo. Examinamos os documentos de uma pesquisa internacional financiada pela FAPESP e pelo CNPq, desenvolvida em parceria entre a Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP – e a Universidade de Minho – Portugal.

Tal investigação buscou estudar a contribuição que pode oferecer a literatura infantil e juvenil para a efetiva formação do leitor e as suas relações com o aprendizado da Língua Portuguesa. Abrange os aspectos ligados à produção de textos e à reflexão sobre os conhecimentos linguísticos em escolas de Portugal e da região Oeste do Estado de São Paulo, no Brasil. Esta visa ainda à formação dos professores, tendo como contribuintes os professores-pesquisadores da UNESP – campi de Presidente Prudente, Assis e Marília, no Estado de São Paulo –, e docentes da Universidade do Minho e de Évora, em Portugal.

Busca, assim, um ensino de língua materna que respeite toda a gama de inferências, contextos e significações inseridas em seu interior; que auxilie os pequenos leitores dos dois países a descobrirem suas identidades leitoras, no final desse processo, por meio da participação e formação efetiva dos seus professores. A partir da análise dos documentos dessa pesquisa, escolhemos a escola e a professora para a realização do nosso estudo. Tivemos, como critério para escolha, uma escola que afirmou orientar seus docentes para o trabalho com leitura literária em sala de aula.

Com base nesse pressuposto, utilizamos também entrevista estruturada, porque, como afirmam Bogdan e Biklen (1994), a entrevista possibilita que o investigador “[...] compreenda com bastante detalhes, o que é que professores, diretores e estudantes pensam e como desenvolveram seus quadros de referência” (p. 17).

As entrevistas, com gravação em áudio foram realizadas com uma professora do quinto ano do Ensino Fundamental, pela qual buscamos investigar como esta se relaciona com a leitura e com textos literários, dentro e fora do ambiente escolar.

Fizemos ainda observações na sala da respectiva professora, no intuito de analisar como ela trabalha com a leitura em sala de aula, tentando identificar os caminhos metodológicos, ou as estratégias que esta emprega, para letrar seus alunos, além de observar como os alunos respondem às atividades com leitura.

Ressaltamos que dez aulas foram gravadas em vídeo. Essas gravações nos propiciaram um olhar mais atento no momento de análise, pois tivemos a oportunidade de revê-las, durante todo o processo.

Acreditamos que esses instrumentos nos auxiliaram no fornecimento dos dados, os quais constituíram a base das tentativas para sanar algumas das muitas indagações que permeiam nosso objeto de estudo.

Para elucidar o propósito desta pesquisa e favorecer um melhor entendimento ao leitor, nós a subdividimos em seis capítulos que se completam.

O primeiro é composto por quatros itens; neles, apresentamos a história da leitura – realizando um resgate histórico dessa prática e pontuando as transformações ocorridas ao longo dos tempos. Apresentamos também as

muitas faces do ato de ler e a complexidade que envolve a leitura e o leitor, discutindo os métodos do ensino da leitura dentro da escola e a importância de tecer caminhos com as atividades de leitura. Para fechar esse primeiro capítulo, mas sem o intuito de esgotar nossos questionamentos a respeito da leitura, alinhavamos os desafios do trabalho docente em formar alunos leitores.

O segundo capítulo focaliza a importância da literatura infantil na história, discutindo sua presença como recurso pedagógico dentro da escola e a necessidade de se (re)pensar o seu uso, no cotidiano escolar. Refletimos ainda sobre as limitações da prática docente, no que se refere ao trabalho com literatura em sala de aula. Esse capítulo está subdividido em três itens: um que define a literatura e sua identidade artística, outro que apresenta um breve histórico da literatura infantil e, por fim, aquele em que discutimos como esta pode ser utilizada em sala de aula.

No terceiro capítulo, abordamos as questões referentes à alfabetização e letramento, tentando primeiramente esclarecer esses conceitos. Assim, ele está subdividido em três tópicos. No primeiro, está a desmistificação dos conceitos de alfabetização e letramento, suas divergências e aproximações. No segundo, salientamos os desafios e as perspectivas de se trabalhar com o letramento no cotidiano escolar. No terceiro, discutimos a literatura dentro do âmbito do letramento, o que se caracteriza como letramento literário.

No quarto, explicitamos, passo a passo, o caminho percorrido para a coleta dos dados obtidos e os pontos que nortearam a análise e as discussões. Trazemos o espaço no qual ocorreu nossa pesquisa de campo, a escola, o perfil dos sujeitos – a professora e a turma.

No quinto capítulo, tecemos um caminho, pela análise da prática da professora, daquilo que é possível se fazer, no que se diz respeito à leitura, à literatura e ao letramento literário, em sala de aula, das dificuldades e limitações que envolvem esse processo, nas escolas públicas brasileiras, e o quanto ainda precisamos avançar. Esse capítulo é composto por quatro tópicos. No primeiro, discutimos as relações entre a formação e prática docente, no que concerne ao trabalho com a leitura e literatura em sala de aula. No segundo, enfatizamos como a presença da professora em sala de aula é marcada por autonomia e, ainda, a interação com o conteúdo e com os alunos. No terceiro, expomos a relação professor-aluno e o entusiasmo

docente. E, no quarto, a metodologia de trabalho com narrativa literária, nas aulas de quinta-feira.

No sexto capítulo, discutimos as práticas/ações de letramento presentes na prática da professora, em sala de aula. Nosso objetivo, nesse capítulo, é discutir como as práticas de letramento se fazem presentes no cotidiano escolar e na formação de alunos leitores. Assim, apresentamos como surgiu cada uma das ações de letramento literário: a sacola da leitura, a caixa mágica, o palco e as oficinas de arte e poesia. E, por fim, tecemos nossas considerações finais.

CAPÍTULO I

LEITURA, ESCOLA E ENSINO: AS VÁRIAS FACES DE UM PROCESSO

Neste capítulo, apresentamos quatro itens sobre as discussões acerca da leitura. No primeiro, refletimos um pouco sobre a história da leitura e sua relação com a instituição escolar. No segundo, conceituamos o ato de ler e suas muitas facetas. No terceiro, analisamos a metodização² do ensino da leitura. E, no quarto, as necessidades de formar alunos leitores.

1.1 - A relação escola – leitura: resgatando o passado, para elucidar o presente

Se até há pouco tempo atrás, todos os que ingressavam na escola almejavam ganhar, ao final de um ano letivo, a carteirinha de sócio do clube da alfabetização, atualmente já percebem que esse clube não oferece o equipamento adequado para o sócio usufruir. Hoje, todos reivindicam a entrada em clube reservado, até agora, a uma elite cultivada e refinada que, de posse da carteirinha de sócio, desfrutava de todos os recursos necessários para a utilização efetiva da escrita: o clube dos leitores. (BARBOSA, 1990 p. 113).

Segundo Regina Zilberman (1985), a partir do século XVIII, a leitura se revela como um fenômeno historicamente delimitado e circunscrito a um modelo de sociedade que se valeu dela, para sua expansão.

Essa sociedade passava por uma revolução industrial, que trouxe com ela profundas modificações tecnológicas e científicas. No plano político, a revolução democrática determinou o avanço irrefreável das formas de participação popular na direção de um sistema comunitário apoiado na igualdade em todos os membros (ZILBERMAN, 1985).

A autora ressalta ainda que a revolução cultural assinalou a expansão das oportunidades de acesso ao saber. Esta decorreu, de um lado, da multiplicação dos meios de reprodução mecânica que difundem os bens culturais, antes privilégio de uma elite social e intelectual, e, de outro, pela ampliação do sistema escolar, que, começando sua tarefa pela alfabetização, propiciou aumento do público leitor. Desde esse momento histórico, passou-se

² Nesta pesquisa, a palavra *metodização* se refere aos métodos utilizados para o ensino da leitura.

a ter uma preocupação com o ensino da leitura. Se, antes, o saber era ensinado oralmente, agora ele estava enraizado na escrita.

Aqueles que decifravam o código escrito se tornaram possuidores do saber elaborado, enquanto aqueles que ainda não o conseguiam dominar, estavam condenados a serem dependentes da voz, do conhecimento e do entendimento do outro.

O acesso à cultura, que se afirma com base no ideário liberal-democrático, é ao mesmo tempo promessa e exigência da nova ordem. A veiculação dessa cultura primordialmente através da escrita cria maiores obstáculos àqueles que não dominam suas técnicas. (BARBOSA, 1990, p. 108).

Nesse momento, deparamo-nos com uma instituição escolar, criada para dar acessibilidade aos bens culturais e ao saber elaborado; “[...] verifica-se que a instituição escolar converte-se no intermédio entre a criança e a cultura, usando como ponte entre os dois a leitura” (ZILBERMAN, 1985, p. 13).

Apesar de a escola se utilizar da leitura como ponte entre a criança e o conhecimento, Ana Maria de Oliveira Galvão e Antônio Augusto Gomes Batista (1998) frisam que, até meados do século XIX, os livros de leitura praticamente não existiam nas nossas escolas. Várias fontes, como relatos de viajantes, autobiografias e romances indicam que textos manuscritos, como documentos de cartório e cartas, serviam de base ao ensino e à prática da leitura. Em alguns casos, a Constituição do Império (e a Lei de 1827, a primeira lei brasileira especificamente sobre instrução pública, prescreve isso), o Código Criminal e a Bíblia serviam como manuais de leitura nas escolas.

Percebemos que a leitura escolar se restringia a textos informativos, com base em instruções sociais, moral e ética, como se fossem manuais para a vida em sociedade e muito distantes do universo e do interesse infantil.

No período colonial, o número de escolas era muito restrito, as práticas iniciais de escolarização se davam, na maior parte dos casos, nos próprios engenhos ou fazendas com alguém mais letrado, naquela época, como o padre, o capelão ou mesmo um mestre-escola contratado para esse fim. Poucas eram as escolas públicas de ensino primário. Os escravos eram proibidos de frequentar os bancos escolares e às meninas considerava-se

necessário oferecer apenas uma educação geral necessária para bem cumprirem as atividades domésticas (GALVÃO; BATISTA, 1998).

A partir do período imperial, algumas iniciativas foram sendo tomadas no sentido de ampliar a oferta de escolarização à população. A sociedade começou a se tornar mais complexa e as demandas em torno da oferta de ensino aumentaram significativamente. Mais postos de trabalho surgiram, outros costumes culturais foram adotados, a instrução e a educação passaram a ser vistas como necessárias ao desenvolvimento econômico e cultural do país e um dos signos da "civildade" (GALVÃO; BATISTA, 1998).

No século XIX, com a implantação da imprensa régia, em 1808, o Brasil iniciou sistematicamente a impressão de livros. De fato, não só na escola, mas nas diversas instâncias sociais, eram raros os objetos disponíveis para a leitura, havia poucos lugares onde se poderiam adquirir esses objetos (bibliotecas e livrarias só existiam nas cidades mais populosas) e, conseqüentemente, poucos eram os leitores (GALVÃO; BATISTA, 1998).

Ainda segundo Galvão e Batista (1998), entre a década de 1920 até meados de 1950, inúmeros livros de leitura foram produzidos e algumas editoras especializaram-se na produção de livros didáticos.

Com o alavancar da produção textual, surgem em nossa sociedade, em meados dos anos de 1930, pessoas destinadas ao ensino da língua, os quais eram

[...] estudiosos autodidatas da língua e de sua literatura, com sólida formação humanística, que, a par de suas atividades profissionais (eram médicos, advogados, engenheiros e outros profissionais liberais) e do exercício de cargos públicos, que quase sempre detinham, dedicavam-se também ao ensino; exemplos são João Ribeiro, Júlio Ribeiro, Franklin Dória, Carlos de Laet, Fausto Barreto, Antenor Nascentes, Francisco da Silveira Bueno, Eduardo Carlos Pereira, nomes conhecidos por suas publicações: gramáticas, antologias, estudos filológicos, estudos literários. (SOARES, 2001, p.3).

Vale ressaltar que, nessa época, a gramática não tinha um caráter didático, já que esses professores eram leigos, sem formação específica para o ensino.

É nos anos de 1950 que começamos a ter uma real modificação em nosso sistema de ensino, o acesso à escola se amplia, trazendo à tona a

necessidade de reformulação das funções e dos objetivos dessa instituição (SOARES, 2001).

O primeiro fator a se destacar nessas modificações relaciona-se ao público atendido pela instituição escolar. Soares (2001) salienta que, como consequência da crescente reivindicação pelas camadas populares do direito à escolarização, democratiza-se a escola – e já não são apenas os filhos da burguesia que povoam as salas de aula, mas são também os filhos dos trabalhadores.

Esse fator faz com que, em 1960, o número de alunos no Ensino Médio praticamente triplique. Essa transformação em relação ao acesso escolar provoca igualmente a ampliação da procura por professores. Estes já não são mais leigos, são especialistas em literatura e gramática da língua materna, oriundos das recém-criadas Faculdades de Filosofia.

Mesmo com essas transformações, Soares (2001) enfatiza que não houve grande alteração nos fatores internos, isto é, nos conhecimentos sobre a língua; esta continuou a ser concebida como um sistema cuja gramática deveria ser estudada como um instrumento de expressão para fins retóricos e poéticos.

Em meados dos de 1970 e início dos anos de 1980, o ensino de Língua Materna passa novamente por uma reformulação, tendo como foco o “desprestígio” do ensino da gramática. Os livros didáticos abordam questões referentes à Comunicação e Expressão

Segundo Venturii e Gatti Júnior (2004), a conceituação de língua como instrumento de comunicação não priorizava o ensino da língua como sistema. Esse fato gerou uma discussão em torno de “ensinar ou não gramática”. Assim, a teoria da comunicação passou a ocupar o espaço que antes era dado ao ensino da gramática.

Na segunda metade dos anos de 1980, as denominações Comunicação e Expressão são abolidas e o ensino da língua volta a se configurar como ensino de português, tendo novamente como foco o ensino da gramática.

As novas teorias desenvolvidas na área das ciências linguísticas desde, sobretudo, o final dos anos de 1980, é que começaram a alterar fundamentalmente essa situação, compondo os currículos de formação de professores.

Essas teorias fazem emergir, em meio aos anos de 1990, outras aéreas do conhecimento, que principiaram a ser aplicadas ao ensino da língua materna, como a Sociolinguística, a Psicolinguística e a Linguística Textual.

Diante dessa breve linha do tempo sobre a relação entre a escola e o processo de ensino da leitura, podemos afirmar que o desafio por um ensino de qualidade continua.

Entretanto, se outrora a grande luta era para que as escolas abrissem suas portas para a democratização do saber, hoje se faz necessário refletirmos sobre a qualidade do ensino oferecido pela instituição escolar e a respeito dos meios de que esta se utiliza para levar o educando a decifrar os códigos escritos, interpretá-los, entendê-los e, ainda, usá-los em sua vida diária.

Sabemos, pois, que atualmente não basta mais saber ler e escrever (tecnicamente), mas é preciso se embrenhar no mundo da escrita e se desenvolver enquanto leitor. A sociedade contemporânea exige de nós habilidades com as práticas de leitura e escrita.

Dessa maneira, faz-se necessário que professores, gestores, pais, alunos e as instituições governamentais compreendam que a escola é de suma importância para a democratização do conhecimento e para a socialização do saber acumulado ao longo do tempo, uma vez que é através da leitura que tomamos posse dessa bagagem cultural.

Para atender a essa necessidade, necessitamos de escolas equipadas, professores devidamente preparados, que saibam conduzir os alunos e que estes, por sua vez, possam ver os livros não como mero objeto, mas como porta-vozes de um mundo antes não conhecido.

1.2 - Decifrando signos, enxergando o mundo: as muitas faces do ato de ler

Para iniciarmos nossa discussão sobre o ato de ler e suas facetas, achamos ser pertinente conceituar a terminologia *leitura*. Segundo o *Dicionário Melhoramentos* (1997, p.303), “leitura é o ato ou o hábito de ler”.

Paulo Freire (2006) afirma que o ato de ler não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas se antecipa

e se alonga na inteligência do mundo. “Ler é mais que decifrar signos é enxergar o mundo” (p.11).

Nesse ensejo, Renata Junqueira de Souza (1992) salienta que

[...] a leitura é basicamente o ato de perceber e atribuir significados através de uma conjunção de fatores pessoais com o momento e o lugar, com as circunstâncias. Ler é interpretar uma percepção sob as influências de um determinado contexto e esse processo leva o indivíduo a uma compreensão particular da realidade. (p.1).

Haquira Osakabe (1985) destaca ainda que aprender a ler não corresponde simplesmente à aquisição de um novo código ou muito menos ao simples desenvolvimento de um tipo de percepção, através do acréscimo de uma nova habilidade. Aprender a ler é, também, ter acesso a um mundo distinto daquele em que a oralidade se instala e se organiza.

Diante de tais pressupostos, podemos sustentar que o hábito de ler é influenciado por determinantes que causam reações e sensações diversas no leitor, de modo que a leitura não é algo estático, mas em permanente transformação.

Uma situação de leitura representa equilíbrio específico e momentâneo entre o leitor, seus objetivos do momento e o texto escrito. Não existe, portanto, componentes fixos e imutáveis na leitura, nem uma só maneira de ler que é a melhor em todos os casos. Existe, isto sim, uma variedade de leituras multiformes, adaptadas a intencionalidades diversas, cada uma representando a melhor resposta a uma determinada situação de leitura. Para satisfazer sua curiosidade, responder às questões que a vida lhe coloca, concretizar projetos, informar-se para decidir, usufruir do prazer estético ou vaguear pelo imaginário, o leitor deve mobilizar dispositivos eficazes, adaptados às suas intencionalidades. (BARBOSA, 1990, p. 115).

Esse movimento constante da leitura se dá pelo seu poder de permanência na história e pela sua preservação. Por exemplo, algo que foi escrito há cerca de 200 anos pode ser lido hoje, mas as sensações e reações que essa leitura causou, naquele tempo passado, certamente não serão as mesmas no presente.

Outro fator a ser levado em consideração, quando se trata de leitura, são as condições e as necessidades, ou seja, temos que determinar o que se lê e

para que se lê, quais são as finalidades do ato da leitura e que tipo de material se emprega para sanar essa necessidade.

Essa relação se dá pelo fato de o ato de ler estar intrinsecamente ligado a fatores que certamente determinarão as práticas exercidas pelos sujeitos, como o acesso a materiais escritos, tipos de materiais, tempo e lugar.

A forma de se portar frente a um texto também varia conforme o tipo de suporte que temos em mãos. A esse respeito, Barbosa (1990) ressalta:

Não se lê da mesma maneira um folheto de divulgação, uma receita culinária ou livro de literatura. Lançamos mão de estratégias de leitura diferentes para apreender as informações contidas nos diferentes textos, e o nosso interesse nas informações e o objetivo desejado vai determinar o tipo de leitura a ser feito. Esta flexibilidade de atenção, as várias formas de ler para apreender o sentido dos textos, é fundamental para o homem e sua adaptação ao mundo moderno. (p.115).

Assim, a leitura varia e se transforma de acordo com o texto, o momento e a situação na qual se encontra o leitor, pois “[...] não se lê uma poesia como se lê um problema de matemática ou uma narrativa” (CAGLIARI, 2005 p. 172).

A leitura é permeada e influenciada pelo seu leitor, por aquele que manuseia o portador do texto. O leitor transpõe, durante o ato de leitura, sua individualidade, seus gestos, gostos, hábitos, e o ambiente também é um fator determinante no resultado final desse processo de encontro entre aquele que lê e seu objeto de leitura.

[...] existe em toda leitura uma posição (atitude) do corpo: sentado, alongado, em público, solitário, em pé... Além das atitudes próprias às gerações ou aos dados técnicos (a vela, o abajur, por exemplo) ou climáticos, uma disposição pessoal de cada um para leitura. Diria um rito. Somos um corpo leitor que cansa ou fica sonolento, que boceja, experimenta odores, formigamento, sofre câimbras. Há mesmo uma instituição do corpo que lê. (GOULEMONT, 1996, p. 108).

Entretanto, há de se destacar que o ato de ler está intrinsecamente enraizado em nossas experiências socioculturais, de forma que nossas interpretações certamente serão influenciadas por nossa vivência. E, por ser permeada de nós, é que não podemos acreditar que essa prática seja neutra e nem permitir uma deturpação daquilo que se lê, fugindo de sua veracidade.

Nesse sentido, Britto (2003) sublinha que a ideia de que cada leitor tem sua interpretação permite uma espécie de vale-tudo, em que o leitor aparece como a fonte original do sentido. Em consequência, passa-se a admitir qualquer interpretação de um texto como legítima, sob o argumento de que é a leitura que o leitor faz, impossibilitando qualquer intervenção pedagógica consequente.

É certo que não há como definir com exatidão que tipos de sensações e reações a leitura de um texto vai despertar no leitor, porque a leitura é fruto de um conhecimento e de uma cultura histórica e socialmente construída: “[...] a compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto” (FREIRE, 1996, p. 11).

Contudo, devemos estar atentos e não admitir que as interpretações das leituras feitas se transformem em devaneios, em suposições e visões desmedidas. A leitura é uma prática que também exige orientação e objetivos.

Nessa perspectiva, a experiência, a relação de um indivíduo com seu objeto de leitura é única, pois suas inferências partirão da bagagem cultural e do conhecimento prévio de cada leitor.

Desse modo, o contexto irá determinar a finalidade e o resultado da leitura, e esse processo, em se tratando do ambiente escolar, deve estar submetido à orientação do professor, que aqui é visto e reconhecido como mediador entre o aluno e o texto.

Se o professor é um dos principais agentes de mediação de leitura, cabe-nos perguntar: como a escola vem trabalhando com a leitura em sala de aula? E, ainda, quais os meios utilizados pelo professor para ensinar a leitura nos primeiros anos de escolarização? É o que vamos discutir a seguir.

1.3 - Prática escolar: a metodização do ensino da leitura

Sabemos que o nosso país ainda luta contra o analfabetismo e, para que aqueles que estão na escola obtenham sucesso escolar. De sorte a contribuir para a reflexão sobre tal problemática, apresentamos neste item uma breve discussão sobre as metodologias usadas nas séries iniciais para o ensino da leitura.

Há uma busca constante por uma metodologia capaz de levar todos os alunos à aprendizagem da leitura e da escrita, tentando fazer com que estes se apropriem da linguagem escrita e possam se tornar leitores competentes³.

Diante dessa necessidade, surge-nos a questão: como a escola tem tratado a leitura, nos primeiros anos de escolarização? Como alfabetizar e, ao mesmo tempo, formar leitores competentes?

Partindo desse pressuposto, tentamos traçar uma breve retrospectiva histórica do ensino da leitura na escola, compreendendo particularmente os primeiros anos de escolarização.

Não há como se abordar a leitura nas séries iniciais sem se remeter à alfabetização. São os primeiros anos escolares os responsáveis por introduzir a criança no mundo da linguagem escrita e ensinar-lhe a decifração do código escrito. “Essa valorização da alfabetização tem sua justificativa pelo fato de que ela pode instrumentar o sujeito para a própria vida, franquear-lhe possibilidades de sobrevivência, que de outro modo, lhe estarão vedadas” (OSAKABE, 1985, p. 150).

Segundo Cagliari (2007), a alfabetização começou no momento em que o sistema de escrita foi inventado. Por isso, a escrita tem uma chave de decifração. Tem regras de decodificação. O segredo da alfabetização está aí: é saber como se lê e se escreve.

Para o ensino das normatizações da língua, foram criados instrumentos que auxiliassem esse aprendizado, como as cartilhas. Esse tipo de material surgiu primeiro em Portugal, sendo muito usado nas colônias da Ásia e da África. As cartilhas inventadas pelos portugueses tinham como objetivo a catequese das crianças (CAGLIARI, 2007).

Os antigos métodos de alfabetização baseavam-se no conhecimento das letras; primeiramente, decorava-se o alfabeto (as sequências das letras), depois se aprendia a formação de pequenas unidades sonoras, que são as sílabas, e a palavra vinha em decorrência desse aprendizado.

Conforme Cagliari (2007), a leitura estava baseada na união das sílabas e dava-se por satisfeita chegando até aí. Ninguém estava preocupado em entender a mensagem do texto, apenas a sua decifração. Assim, não é de

³ Entende-se por *leitor competente* aquele é capaz não só de decifrar os signos escritos, mas que compreende o que lê.

estranhar o fato de as cartilhas trazerem em seu bojo frases soltas, artificiais e fora da realidade da vida dos alunos. Os textos presentes nas cartilhas eram, como afirma Cagliari (2007), “[...] apenas pretextos para controlar as dificuldades de leitura de palavras e apenas davam a impressão de um texto, mas de fato não eram e nem pretendiam ser” (p.55).

A partir do século XX, começaram também a aparecer problemas não previstos pelas antigas cartilhas, como a alfabetização em larga escala, já que o ensino se tornou acessível às camadas populares.

Tal conjuntura fez emergir métodos detalhados de alfabetização, originadas de experiências pessoais bem sucedidas que viraram livros didáticos e chegaram, por exemplo, a setecentas edições (CAGLIARI, 2007).

O livro didático/cartilha trouxe um grande retrocesso ao campo da educação, no sentido de que condicionavam o aprendizado, com fases pré-determinadas a serem alcançadas, com o aprendizado inicialmente das letras, depois das sílabas e de pequenas frases.

Os professores passaram a colocar toda sua expectativa no material e, por isso, vieram as frustrações. Cagliari (2007) afirma que, com a entrada das cartilhas no processo de alfabetização, a educação se mostrou meio sem rumo, porque ficou fora do controle docente.

Começaram então a surgir no mercado e nos meios educacionais teorias e métodos sobre o processo de alfabetização, como se fosse uma disputa, uma corrida contra o tempo. Dessa forma, surgiram: os métodos analítico, sintético, global, figurativo, lúdico, fônico, silábico, e a teoria construtivista.

A teoria construtivista veio à tona nos anos de 1980, com a divulgação dos estudos de Emília Ferreiro sobre psicogênese da língua escrita. A autora propõe um novo referencial para a educação, em função do modo como as crianças aprendem a escrever.

Segundo Britto (2003), nessa concepção de ensino, o conhecimento deriva de uma relação entre o sujeito e o mundo, de sorte que o método resulta do conhecimento e só faz sentido enquanto articulado ao fazer do sujeito.

Entretanto, o autor chama a atenção para o voluntarismo presente nas diversas interpretações dessa metodologia de ensino, como se aluno aprendesse sozinho e já não precisasse da atuação efetiva do professor.

Essa mudança alterou profundamente a concepção do processo de aquisição da língua escrita. O problema é que, com a introdução do construtivismo nas práticas escolares, veio à ideia de que não seria mais preciso haver método de alfabetização (SOARES, 2003).

A proposta construtivista é justa, pois é assim mesmo que as pessoas aprendem, não apenas a ler e escrever, mas é assim que se aprende qualquer coisa: interagindo com o objeto de conhecimento. Mas os métodos viraram palavrões. Ninguém podia mais falar em método fônico, método silábico, método global, pois todos eles caíram no purgatório, se não no inferno. Isso foi uma consequência errônea dessa mudança de concepção de alfabetização. Por equívocos e por inferências falsas, passou-se a ignorar ou a menosprezar a especificidade da aquisição da técnica da escrita. Codificar e decodificar viraram nomes feios. "Ah, mas que absurdo! Aprender a ler e escrever não é aprender a codificar e decodificar". (SOARES, 2003, p.2).

Esse modo de ver as coisas fez com que o processo de ensinar a ler e escrever como técnica ficasse desprestigiado:

As alfabetizadoras que ficam pelejando com os meninos para eles aprenderem a ler e escrever são vistas como retrógradas e ultrapassadas. Mas, na verdade, elas estão ensinando aquilo que é preciso ensinar: codificar e decodificar. As alfabetizadoras podem até estar ensinando pelos caminhos inadequados, mas isso precisa ser feito. (SOARES, 2003, p.2).

Para a autora, esses problemas do sistema de ensino, da apropriação da escrita e da leitura decorrem da falta de especificidade da alfabetização. A aprendizagem do sistema de escrita tem, de fato, uma especificidade: "[...] a alfabetização é uma parte constituinte da prática da leitura e da escrita, ela tem uma especificidade, que não pode ser desprezada" (SOARES, 2003, p. 1).

Esse desprezo é o que a autora chama de "desinventar" a alfabetização. A desinvenção da alfabetização representa, primeiro, uma mudança conceitual que ocorreu a partir de 1980 e, segundo, por uma nova organização do tempo da escola: a divisão em ciclos, a questão da progressão continuada e a não-reprovação.

Reinventar a alfabetização significa recuperar a especificidade do processo de alfabetizar. No entanto, Soares (2004) afirma que recuperar essa especificidade,

não é voltar ao que já foi superado (métodos utilizados anteriormente), já que, para a autora, a mudança não deve ser um retrocesso, mas um avanço.

Não devemos utilizar nas práticas educativas somente uma teoria de alfabetização — por exemplo, o construtivismo. Essa mudança implica uma junção de ambas as facetas, ou seja, é necessário ter uma teoria e um método de alfabetização:

Nas concepções anteriores, as alfabetizadoras tinham um método... hoje acontece o contrário: todos têm uma bela teoria construtivista da alfabetização, mas não têm método. Se antigamente havia método sem teoria, hoje temos uma teoria sem método. E é preciso ter as duas coisas: um método fundamentado numa teoria e uma teoria que produza um método. (SOARES, 2003, p.2).

Muitas vezes, a união de um método de alfabetização a uma teoria não ocorre, pois existe na Educação uma falsa ideia de que, se for adotado um método, não se pode ter uma teoria na alfabetização.

Educação é, por definição, um processo dirigido a objetivos. Se existem objetivos, temos de caminhar para eles e, para isso, temos de saber qual é o melhor caminho. Então, de qualquer teoria educacional tem de derivar um método que dê um caminho ao professor. (SOARES, 2003, p.3).

Esse é que deve ser o avanço no processo de alfabetizar: unir um método a uma teoria adequada à realidade brasileira, que leve o aluno ao aprendizado por meio do trabalho com textos e com as relações fonema/grafema.

É a isso que eu chamo da especificidade do processo de alfabetização. Não basta que a criança esteja convivendo com muito material escrito, é preciso orientá-la sistemática e progressivamente para que possa se apropriar do sistema de escrita. Isso é feito junto com o letramento. Mas, em primeiro lugar, isso não é feito com os textos “acartilhados” — “a vaca voa, lvo viu a uva” —, mas com textos reais, com livros etc. Assim é que se vai, a partir desse material e sobre ele, desenvolver um processo sistemático de aprendizagem da leitura e da escrita. (SOARES, 2003, p. 3).

Se o aluno não passar por um processo de decifração do código escrito, certamente se tornará um leitor limitado. Para formarmos leitores capazes de ler e entender um texto, precisamos que ele compreenda o nosso sistema de escrita.

Devemos nos desfazer da nossa visão adultocêntrica do ensino, pela qual concebemos a aprendizagem das crianças.

Quebrar as barreiras que nos impedem de olhar com outros olhos as dificuldades e as necessidades dos alunos é se desfazer dos pré-conceitos estabelecidos, encarnados em nós (enquanto sujeitos) e que, frequentemente, se refletem na prática pedagógica.

Bem sabemos que a corrida contra os altos índices de analfabetismo continua; entretanto, como lembra Cagliari (2007), “[...] não é o método fônico nem a teoria construtivista que é a salvação para um trabalho de alfabetização, mas a competência técnico-linguística do professor e as condições materiais de realização de seu trabalho” (p.64).

Olhar para o aluno e entender o seu processo cognitivo é um dos vários fatores que compõem igualmente a relação ensino-aprendizagem. Nesse sentido, vem a indagação: como trabalhar de forma que os alunos se tornem leitores? Para que possam não só decifrar os códigos escritos, mas compreender o que leem. Essas são algumas das questões nortearão a nossa discussão a seguir.

1.4 - O desafio do trabalho docente: como formar alunos leitores?

A instituição escolar parece não ter-se dado conta da nova concepção de aprendizagem, e tem reduzido as atividades de leitura a mera reprodução ou decifração do código escrito. Traz em seu cotidiano textos sem sentido, fraseados, não levando em consideração a diversidade textual com a qual o aluno se depara fora da escola.

A escola não tem levado em conta a existência desta escrita diversificada e a evolução das diversas modalidades de leitura. Ao contrário, a escola continua se preocupando exclusivamente em um modelo imutável de leitura, voltada somente à escrita dos livros, à escrita literária. É como se continuássemos vivendo com a escrita encerrada nos mosteiros e não presentes na rua, nas lojas, em casa. (BARBOSA, 1990, p. 115).

Re-configurar o cenário educacional atual não é só colocar a diversidade textual em sala de aula, mas reformular os objetivos com o

exercício da leitura, mostrar ao aluno que o primeiro contato com um texto se dá pela intencionalidade. A intencionalidade do leitor é que vai determinar o tipo de leitura, as estratégias e os resultados dessa atividade.

Percebemos que, na atual conjuntura do espaço escolar, a falta de intencionalidade é gritante, visto que, na maioria das vezes não há objetivos para as atividades de leitura; o que existe é uma mera decodificação da língua escrita, exercícios sem propósitos. Orientar o trabalho com a leitura: este é um dos desafios da escola.

[...] a proposta de que a leitura seja reintroduzida na sala de aula significa o resgate de sua função primordial, buscando, sobretudo a recuperação do contrato do aluno com a obra de ficção. Pois é deste intercâmbio, respeitando-se o convívio individualizado que se estabelece entre o texto e o leitor, que emerge a possibilidade de um conhecimento do real, ampliando os limites – até físicos, já que a escola se constrói como espaço à parte – a que o ensino submete. (ZILBERMAN, 1985 p. 20).

Para Lucia Lins Browne Rego (1995), na escola, o prazer do ler extensivamente sem cobrança, com liberdade de procurar e escolher o que interessa é, muitas vezes, substituído por fichamento de clássicos, leituras bimestrais obrigatórias, provas e resumos que cobram devolução de conteúdo lido, e coisas do gênero.

As atividades de leitura são excelentes instrumentos para o professor, que, sabendo utilizá-las de forma diferenciada, terá resultados satisfatórios. O problema é que o meio educacional parece estar condicionado a uma visão exclusivamente técnica, mecânica, da leitura. É certo que toda atividade tem que ser orientada, precisa conter objetivos, estratégias, mas isso não significa engessá-la.

De acordo com Magda Soares (2001), a leitura na escola sempre tem um tempo determinado, configurando-se pura e simplesmente como tarefa ou dever escolar. Enquanto o aluno não enxergar finalidade para o aprendizado, certamente não terá interesse no que a escola apresenta. Em acréscimo:

A leitura na escola é, antes de mais nada, um objeto de ensino, para que se transforme num objeto de aprendizagem, é necessário que tenha sentido do ponto de vista do aluno, o que significa, entre outras

coisas, que deve cumprir uma função para a realização de um propósito que ele conhece e valoriza. (LERNER, 2002, p. 16).

Diante de tal realidade, Délia Lerner (2002) enfatiza a necessidade de (re)pensarmos o trabalho com a leitura dentro do ambiente escolar, para cujo cumprimento é preciso abrir espaços onde os alunos possam exercer, na escola, práticas efetivas de leitura.

O necessário é preservar na escola o sentido que a leitura e a escrita têm como práticas sociais, para conseguir que os seus alunos se apropriem delas possibilitando que se incorporem à comunidade de leitores e escritores, a fim de que consigam ser cidadãos da cultura escrita. (LERNER, 2002, p. 18).

A escola não pode mais fechar os olhos diante das transformações ocorridas nos aspectos históricos, sociais e culturais, uma vez que já não basta ensinar a ler e a escrever de forma mecanizada. Para uma prática pedagógica de resultados, faz-se necessário trazer para a escola a identidade social das práticas de leitura e escrita. Que os alunos percebam seu uso e função, seja na escola, seja em seu cotidiano.

O necessário é fazer da escola um ambiente onde ler e escrever sejam instrumentos poderosos que permitam repensar o mundo e reorganizar o próprio pensamento, onde interpretar e produzir textos sejam direitos que é legítimo exercer e responsabilidade que é necessário assumir. (LERNER, 2002, p. 18).

É preciso assinalar que, ao exercer comportamentos de leitor e de escritor, os alunos têm também a oportunidade de entrar no mundo dos textos, de se apropriar dos traços distintos de certos gêneros, de ir detectando as diferenças da “linguagem que se escreve” da “linguagem que se fala” e de usar recursos linguísticos que são necessários ao produzir e interpretar textos (LERNER, 2002).

Às vezes uma simples leitura basta. Nem tudo o que se lê precisa ser discutido, comentado, interpretado. Esse é o outro erro que se vê eventualmente em livros didáticos. A leitura às vezes é como uma música que se quer ouvir e não dançar. (CAGLIARI, 2005, p. 181).

Ensinar nossos alunos a apreciar a leitura, desfrutar do ato de ler, no ambiente escolar, é ainda um exercício. Assim, certamente estaremos contribuindo para que eles não só aprendam a ler, mas se tornem leitores, que possam olhar a leitura não só como mera obrigação, porém, como momento de apropriação e conhecimento.

No próximo capítulo, abordamos as faces da literatura, tentando *a priori* definir o que temos hoje como literatura, as divergências e aproximações de alguns teóricos, além de refletir sobre qual seria a essência que vem sendo disseminada, dentro da instituição escolar, no binômio Literatura arte versus Literatura utilitarista.

CAPÍTULO II

LITERATURA NO PROCESSO ESCOLAR: ARTE OU UTILITARISMO?

Neste capítulo, apresentamos, ainda que de forma breve, três discussões acerca da Literatura. No primeiro item, discorremos sobre a essência artística da literatura e suas simbologias. No segundo, mostramos a trajetória histórica da literatura infantil, tentando averiguar o passado para entender o presente. E, no terceiro, discutimos os desafios de se trabalhar com a literatura em sala de aula, com a preocupação de não se deixar cair no utilitarismo e esquecer sua identidade estética.

2. 1 - A significação da literatura infantil na história: a arte dos saberes literários

A literatura - arte que é – há de suscitar o bom gosto, o senso de medida, o desejo de superação, há de concorrer para o uso, crescentemente aprimorado, da linguagem, instrumento natural de comunicação e expressão entre os homens, por si mesmo arte também; há de mim; cooperar, com as demais formas e processos de educação para a compreensão do pequenino mundo da criança, reflexo do mundo maior das coisas, idéias e sentimentos que a cerca. (LOURENÇO FILHO, 1943, p.158).

O caminho histórico e conceitual que temos hoje para pesquisa em literatura nos revela que esse tema se configura em linhas tênues e exige um debruçar atento e intenso sobre os materiais destinados a tal assunto. Neste texto, nossa tentativa é destacar, ainda que muito brevemente, por meio de alguns dos muitos autores existentes, os diferentes pontos sobre os saberes literários presentes no meio educacional.

De acordo com Márcia Abreu (2006), ao pensar em literatura, deve-se começar por fazer uma coisa que geralmente não se faz: refletir sobre o significado de termos como “texto literário”, “literariedade”, “qualidade estética”.

Esse convite à reflexão, feito por Abreu (2006), ressalta a dificuldade em conceituar, determinar e discutir literatura. Como saber o que é literatura? E o que faz um texto ser ou não literário? Para Lajolo (2001 p. 25), esta é

[...] uma pergunta complicada justamente porque tem várias respostas. E não se trata de respostas que vão se aproximando cada vez mais de uma grande verdade, da verdade-verdadeira. Cada tempo e, dentro de cada tempo, cada grupo social tem sua resposta, sua definição. Respostas e definições – vê-se logo - para uso interno.

A autora ressalta ainda que uma obra literária é um objeto social muito específico. Para que ela exista, é preciso, em primeiro lugar, que alguém a escreva e outro alguém a leia. Para ela passar das mãos do autor aos olhos do leitor, várias instâncias se interpõem: editor, distribuidor e livreiros são três delas. O trio constitui uma espécie de corredor econômico pelo qual deve passar a obra literária, antes que se cumpra sua natureza social, de criar um espaço de interação entre os dois sujeitos: o autor e o leitor.

Para Cosson (2006), a literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. Isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. Mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim, sem renúncia da minha própria identidade.

No exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver como os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos. É por isso que interiorizamos com mais intensidade as verdades dadas pela poesia e pela ficção. (COSSON, 2006 p.22).

Ainda hoje, poucos têm um contato direto com o impresso, principalmente aqueles advindos dos meios populares, seja pela condição financeira, seja pela falta de oportunidade e acesso. “Parte dos quase cento e setenta milhões de brasileiros que, por direito de idade e por escolaridade oficial poderia ter acesso a bibliotecas e congêneres, por muita\$ outra\$ razão\$, é como \$e não pude\$\$em” (LAJOLO, 2001 p.14).

Ressaltamos a presença desse tipo de material na vida dos indivíduos, mas esse contato não está na sua possível “modificação” ou “transformação”. Sabemos que a literatura não é algo mágico capaz de mudar a classe social ou a condição histórica de ninguém.

Entretanto, insistimos na importância da manifestação artística da literatura, na escola ou em nosso cotidiano. E essa identidade artística pode ser vista na sua mobilidade, na possibilidade de o texto passar por várias mãos

em lugares tão distantes e distintos, causando reações e sensações diferentes, adversas.

Contudo, isso não significa necessariamente que aqueles que têm acesso, contato com essa “arte”, são de alguma forma melhor do que aqueles que não têm ou não se interessam por essa forma artística, como sublinha Lajolo (2001, p. 14): “[...] como é que fica quem não está a fim de discutir literatura? Não fica”. As sensações e sentimentos causados pelos textos literários não redimem ou enobrecem aqueles que os leem.

O que temos por foco não são os benefícios ou não da literatura, na vida dos indivíduos, quer adultos, quer crianças, mas o direito de acesso e a presença desse tipo de texto nas casas, nas ruas e nas escolas. Na escola, esse material não pode ser trabalhado desconectado da vida e da posição social dos que dela fazem parte:

O leitor não é um sujeito desarraigado de sua condição de classe, que encontra na leitura uma forma de redenção individual. O que está em questão é o direito do cidadão de ter acesso (material e intelectual) à informação escrita e à cultura letrada e não um comportamento de avaliação subjetiva. Ninguém fica necessariamente bom porque lê, nem faz sentido apelos morais para que as pessoas leiam. O que se está postulando é um direito: o de ter uma gama maior de objetos de leitura à disposição. (BRITTO, 1998, p. 98);

A importância dessa espécie de material, no cotidiano de nossos alunos, conforme já se frisou, está justamente na sua identidade artística, isto é, que difere a leitura de um texto literário de um texto de jornal informativo ou, ainda, de uma bula de remédio.

A arte é pelo menos na cultura ocidental contemporânea, a expressão definitiva do desejo de construir outro mundo. Este processo de construção de outro mundo supõe uma espécie de voltar-se para a própria vida e indagar a condição humana. A arte é, nesse sentido, admiração. A arte é contemplação da vida. Ao compreender a arte desta maneira, damos a ela, além da dimensão ética (ética não enquanto respeito a regras, mas sim como princípio histórico de vida), uma dimensão de pensar e de construir a condição do humano. E, se admitimos a idéia de que a arte supõe uma dimensão ética, que remete para a experiência vivida, então podemos pensar a promoção da literatura, ou das artes, ou de ler nessa condição como uma ação essencialmente ético-política, no sentido de que é uma ação de intervenção do meio, é uma maneira de construir a condição da possibilidade humana. (BRITTO, 2003, p. 111).

Lajolo (2001) salienta que a literatura é porta para variados mundos, os quais nascem das várias leituras que dela se fazem. Os mundos que a literatura cria não se desfazem na última página do livro, na última frase da canção, na última fala da representação, nem na última tela do hipertexto. Permanecem no leitor, incorporados como vivência, marcos da história de leitura de cada um. Tudo o que lemos nos marca.

Entretanto, não podemos confundir arte – contemplação, com entretenimento no sentido de alienar-se. De enxergar a literatura como passatempo ou, ainda, como fuga da realidade, como possibilidade de ausentar-se da vida e passar a viver no imaginário.

A condição artística ou estética da literatura deve ser apresentada aos sujeitos como possibilidade de “[...] pensar a dimensão do objeto artístico, enquanto lugar em que o sujeito que experimenta a arte encontra nela um espaço para construir sua identidade, e não como um objeto de consumo para divertir-se” (BRITTO, 2003, p. 113).

Desse modo, cabe assumir uma pedagogia da leitura – em particular, da leitura literária e, por extensão, uma pedagogia da arte – que supõe uma diferenciação radical entre viver a experiência estética e o entretenimento, entre viver a estética artística e o prazer, entre viver a experiência estética e a evasão. É dessa maneira que os programas de promoção da arte (do texto literário como expressão artística) podem se transformar em uma possibilidade de construção de uma política de participação social, de criação e de um espaço de ação coletiva (BRITTO, 2003).

Só conseguiremos exprimir a essência artística da literatura, quando deixarmos de vê-la como simples leitura do gosto, de ler para viajar, ausentar-se – e passarmos a enxergá-la como material que, ao mesmo tempo em que causa contemplação, também leva à reflexão e ao conhecimento.

Para a melhor compreensão da complexidade que envolve o universo literário, vamos, no próximo item, traçar, ainda que brevemente, uma linha histórica da literatura infantil, buscando entender um pouco do seu percurso, em nossa sociedade.

2.2 – Literatura Infantil: um pouco de sua história

A literatura ocupa, na elaboração da história, considerada neste momento como a modalidade temporal do vínculo social que liga as gerações e os indivíduos, um papel essencial, porque só ela permite que, no plano imaginário, de modo experimental e funcional seja encenado o teatro do tempo e do lugar social. (LEENHARDT, 2006, p.24).

Investigar a historicidade da literatura infantil propicia um olhar sobre os caminhos percorridos até os dias atuais e perceber quais foram suas transformações, durante sua trajetória histórico-cultural. Permite ainda clarificar a que literatura aludimos, quando nos referimos à literatura infantil e como esta se apresenta, nos dias atuais.

Segundo Zilberman (1987), a literatura infantil apareceu durante o século XVIII, época em que as mudanças na estrutura da sociedade, como a ascensão da família burguesa e o novo *status* concedido à infância, paralelamente à reorganização da escola, desencadearam repercussões no âmbito artístico, que persistem até os dias atuais.

Se, até o século XVII, a educação era dada no lar como incumbência da família, a partir do século XVIII, passa a ser de responsabilidade da escola. Essa instituição, por sua vez, começa a exercer um papel formador e disciplinador, cabendo-lhe formar indivíduos aptos para vida em sociedade.

O papel da educação é, portanto, garantir a permanência da organização social, validar suas instituições, costumes e crenças através da transmissão de valores da geração adulta para a geração infantil (ZILBERMAN, 1987).

Nessa linha, a literatura adentra as escolas no intuito de moralizar as crianças, ensiná-las as regras do convívio social. Não se tem, nessa época, a visão da literatura como arte, mas como puro recurso pedagógico disciplinador.

De acordo com Edmir Perrotti (1986), sob a influência desse novo clima moral, surge uma literatura pedagógica infantil distinta dos livros para adultos. Tal literatura pedagógica tentava incutir nas crianças o espírito da época, resguardando-as também dos perigos que a vida passada longe da família, na escola, pudesse oferecer.

Os primeiros livros para crianças foram produzidos ao final do século XVII e durante o século XVIII. Antes disso, não se escrevia para elas, porque não existia a “infância”. Hoje, a afirmação pode surpreender; todavia, a concepção de uma faixa etária diferenciada, com interesses próprios e necessitando de uma formação específica, só aconteceu em meio à Idade Moderna. A mudança se deu ainda quanto a outro acontecimento da época: a emergência de uma nova noção de família, centrada não mais em amplas relações de parentesco, mas num núcleo unicelular (ZILBERMAN, 2003).

As composições que, hoje, reconhecemos como adequadas às primeiras idades, com narrativas mágicas, fábulas ou lendas, eram escritas para adultos e só entre eles circularam, a princípio, na forma escrita. É possível encontrar documentos desse gênero, entre papirus de muitos séculos anteriores a nossa era; fábulas sânscritas, como as de “Panchatantra”, as fábulas de Esopo, atribuídas a Planúdio, que viveu no século V antes de Cristo (LOURENÇO FILHO, 1943).

Os materiais destinados às crianças tinham, quase sempre, preocupações com a disciplina, a fé e a racionalidade dos costumes, o que nomearia mais tarde essa literatura usada para fins utilitários, desde a Antiguidade, desta vez, adaptada às novas condições de público (PERROTTI, 1986).

As narrativas são pouco artísticas, sem cuidado nas minúcias, sem plasticidade intuitiva; não atraem pela forma, nem pelo interesse na matéria. E é esta, muitas vezes, tão mal conduzida, que tais livros se tornam prejudiciais, senão, ao menos, inteiramente inúteis para a educação estética das crianças. (LOURENÇO FILHO, 1943, p. 150).

O cenário brasileiro não difere muito do passado inglês e europeu, já que, em nosso país, ainda que em condições diferenciadas, o discurso utilitário serviu também às exigências de um tempo em que as forças produtivas não foram capazes de criar relações sociais mais modernas. Assim, a literatura para crianças esteve sempre enclausurada no universo das classes burguesas, atendendo às suas expectativas. Por isso, não causa espanto o largo uso do discurso utilitário no país, servindo ao projeto social da classe que o promovia (PERROTTI, 1986).

Segundo Lourenço Filho (1943), as crianças brasileiras parecem não ter conhecido outros livros senão os escolares, até 1894. Nessa data, Livraria Quaresma publicou a primeira obra intencionalmente escrita e editada para recreá-las. Tinha o título de *Contos da Carochinha* e o subtítulo “Livros para crianças contendo escolhida coleção de contos populares morais e proveitosos, de vários países, traduzidos e recolhidos diretamente da tradição oral por Figueiredo Pimentel”.

Efetivamente, não parece existir uma literatura brasileira para crianças antes da década de 1920. Ela só se iniciará, na verdade, com Lobato. Como enfatiza Lourenço Filho (1943, p. 153), “[...] uma nova época é marcada, com o aparecimento, em 1921, do primeiro livro infantil, original de Monteiro Lobato, *Narizinho arrebitado*. Logo seguidos de numerosos outros trabalhos originais, de tradução e de adaptações, pelo mesmo escritor”.

A explosão que se chamou Monteiro Lobato atuou exatamente como fratura no nível que até então unificava tudo o que se produzia para a criança e o jovem, no país, em termos de literatura. Lobato soube discernir o campo da estética da educação, sendo por isso reconhecido por estudiosos da literatura brasileira para crianças como o precursor de uma tendência que não aceitaria mais o critério do uso utilitarista como princípio norteador dessa literatura (PERROTTI, 1986).

Apesar de difundir uma nova perspectiva para literatura infantil, Lobato não consegue sozinho abolir o viés utilitário das publicações infantis. É nos anos de 1970 que os livros destinados a esse público começam a ser usados de forma diferenciada, encaminhando-se para uma tendência denominada discurso estético.

A partir dos anos 70, a situação tenderá à mudança, ainda que esta mudança diga respeito mais à esfera da criação que da circulação propriamente dita. Articula-se nesse momento, um novo discurso que nega o utilitarismo e assume um compromisso diferente, de caráter estético. O país é outro, o jogo das forças sociais é outro, há público para um tipo de discurso que não o utilitário. (PERROTTI, 1986, p. 149-150).

Segundo o mesmo autor, o discurso utilitário ajustava-se às premissas da sociedade burguesa, na medida em que oferecia pronto, para um

recebimento passivo por parte do leitor, todo um código social formulado sem a participação deste.

Ao leitor é oferecida a “[...] vida posta em conserva”. O diferencial entre o discurso utilitário e o estético está justamente na ruptura da passividade e na possibilidade de participação daqueles que o leem.

O discurso estético, ao contrário, ainda que, como outro, ofereça concepções de mundo, cria espaço para a participação do leitor, para que este se defina face aos problemas tratados. Deixa, portanto, de ser autoritário, deslocando-se do eixo da eficácia para o da participação. Tal movimento torna-se essencial na medida em que, dentro de seu campo de ação, restitui a antiga comunhão etária adulto-criança que a sociedade burguesa dificultou. (PERROTTI, 1986, p. 152).

Ao se passar do cunho utilitarista ao uso estético, a literatura infantil assume enfim sua identidade artística, que a desobriga de ser instrumento disciplinador moral das gerações futuras. Essa nova face da literatura se revela em forma de arte.

Somente o discurso estético, dado seu caráter de escritura, mostrou-se desde sempre, capaz de ao mesmo tempo, conter interesses históricos e de transcendê-los. Se a evolução do capitalismo em nosso país redefiniu a composição social, obrigando a literatura para crianças e jovens a redefinir-se também, face à luta de classes, a problemática do público não podia mais admitir a antiga relação de dominação presente no discurso utilitário. (PERROTTI, 1986, p. 153).

A literatura vista como arte ultrapassa o caráter à qual estava submissa – utilitária – na medida em que as leituras deixam de exercer um papel formador para vida em sociedade, de serem encaradas e empregadas como manual de instrução para a vida adulta. As crianças já não leem mais exclusivamente para serem moldadas, para aprender regras.

Ao que visa, enquanto expressão literária e, assim, expressão de arte, é comunicar emoção estética, necessariamente desinteressada. Não quererá isto dizer que, na literatura, como nas demais artes, o objeto em que haja arte não possa ter algum fim prático. Na essência, porém, aquele caráter distintivo há de permanecer, e permanecer isolado, por si mesmo sensível e, antes de tudo sensível. (LOURENÇO FILHO, 1943, p.156).

Nessa perspectiva, a literatura assume novo posto político-cultural, como salienta Perrotti (1986), sem trair sua vocação artística, que a difere das demais formas de linguagem. A literatura para crianças e jovens ganhou dimensões políticas que até então nunca alcançara, em nosso país.

Contestatória, mas não panfletária, ela pode finalmente servir tanto aos desejos de liberdade e justiça mais gerais quanto aos mais específicos de seu público. E tudo isso da forma como só a arte pode fazer: sem imposições de nenhuma espécie, sem “verdades” prontas, sem receitas, podendo ser útil no seu universo, mas não utilitária na sua constituição.

Partindo desse pressuposto, cabe à escola reconhecer a literatura em sua forma estético-artística e apresentá-la aos alunos, de modo que estes consigam reconhecer suas especificidades, tanto dentro como fora do ambiente escolar.

Será que essa instituição tem conseguido enxergar a literatura dessa maneira? Como a escola tem trabalhado os textos literários? E, ainda, como os alunos têm se relacionado com tais materiais? Essas são algumas das indagações que tentaremos discutir no item seguinte.

2.3 - Leitura, literatura e prática docente: andando na corda bamba

O âmbito reservado à literatura se vê assolado pela crise de ensino, somada agora a uma crise particular – a da leitura que extravasa o espaço da escola, na medida em que se depara com a concorrência dos meios de comunicação de massa. É por esta mesma razão que se justifica uma reflexão coletiva a respeito tanto do significado e finalidade do incentivo à leitura na escola, como a propósito das estratégias de que o professor pode se valer, se este tem em vista estimular a frequência do aluno à obra literária. (ZILBERMAN, 1985, p.7).

O trabalho com literatura na sala de aula tem sido motivo de várias discussões, seja pelo modo como este vem sendo desenvolvido (métodos e técnicas de ensino), seja pelas associações de “passividade”, “divertimento”, que esse tipo de material pode trazer ao público leitor.

A questão a ser pensada, neste capítulo, é: como a literatura adentra o mundo escolar? Por quais caminhos ela tem andando e como tem chegado até os alunos? Como os professores têm trabalhado com esse material? Que estratégias têm utilizado para desenvolver as atividades de leitura em sala de aula? Além disso, como os alunos têm se relacionado com os textos literários?

Outro ponto forte de discussão está na associação direta que se faz de literatura com um trabalho mais extensivo no Ensino Médio, onde esta entra no programa, dentro de uma disciplina específica – a História Literária. No entanto, se pensarmos a literatura não apenas como um sistema de obras, que a tradição consagrou e que os manuais arrolam cronologicamente, perceberemos que ela vive no dia-a-dia do Ensino Fundamental, desde, pelo menos, a alfabetização, no caso da literatura escrita; e antes disso, no caso da literatura oral (LEITE; MARQUES, 1985).

Devemos atentar ainda, para o modo com que a leitura, a escrita e a literatura são vistas e trabalhadas (escolarizadas) pela instituição escolar. Não podemos esquecer que a escola é constituída por regras e normas que ordenam o processo ensino-aprendizagem, ou seja, os alunos são preparados e organizados de acordo com sua faixa etária, o que determina tratamentos específicos para cada grupo distinto. A esse processo se dá o nome de escolarização, processo inevitável que institui e constitui a essência da escola (SOARES, 2001).

Assim, todo material que adentra a instituição escolar automaticamente passa a ser escolarizado, quer dizer, é trabalhado nos moldes da escola, obedecendo a critérios típicos, específicos dessa instituição.

Lerner (2002) ressalta que, por serem práticas, a leitura e a escrita apresentam traços que dificultam sua escolarização, pois não é simples determinar com exatidão o que, como e quando os sujeitos aprendem, já que o ensino se estrutura como eixo temporal único, uma progressão linear, acumulativa e irreversível.

Partindo dessa premissa, Soares (2001) adverte que devemos rever o uso de textos narrativos e poéticos, no trabalho de sala de aula. Estes não devem ser simplesmente utilizados para análise de identificação de substantivos ou mera localização de informação e metalinguagem (gramática e

ortografia). Com isso, o aluno perde a interação lúdica e rítmica que deveria levá-lo às percepções do poético e ao gosto pela poesia.

A literatura em âmbito escolar tem sido utilizada como mecanismos nada atraentes para o aluno gostar de ler, porque a escola com sua organização e o professor com sua metodologia, têm colocado o aluno cada vez mais distante dessas práticas, não havendo nenhum incentivo a leitura. O grande desafio é promover estratégias de escolarização mais adequada para a literatura e para leitura. (SOARES, 2001, p.31).

Uma questão muito frequente, na escolarização da literatura, é que esta é sempre trabalhada na aula de português, dando-se uma conotação de “fazer escolar”, uma atividade obrigatória, um mecanismo que força o aluno a ler. Se a leitura acontece na escola, inevitavelmente precisa ser adequada aos moldes da escola; entretanto, esta pode e precisa acontecer de forma mais democrática e autônoma, pela qual os alunos sintam prazer em ler e não uma repulsa pela leitura (SOARES, 2001).

Egon de Oliveira Rangel (2003) enfatiza ainda que, mesmo que a escola faça da leitura um investimento pedagógico prioritário, a leitura literária, naquilo que tem de propósito e, portanto, de construtivo da experiência subjetiva, ficará obscurecida.

Se não se pode evitar que a literatura infantil e juvenil, ao adentrar a escola, se escolarize, isto é, se torne uma leitura escolar, que essa escolarização obedeça a critérios que preservem o literário, respeitando sua essência sem distorcê-la, destruí-la, desfigurá-la inadequadamente, por meio de fragmentações sem textualidade, sem coerência e totalmente vagas (SOARES, 2001).

De acordo com Rildo Cosson (2006), a obra literária não só nos permite saber da vida por meio da experiência do outro, como também vivenciar essa experiência. Ou seja, a ficção feita pela palavra, na narrativa, e a palavra feita matéria, na poesia, são processos formativos tanto da linguagem quanto do leitor e do escritor. Uma e outra possibilitam que se diga o que não sabemos expressar, falando-nos de maneira mais precisa o que queremos dizer ao mundo, bem como a nós mesmos.

A formação do leitor literário visa a um leitor para quem o texto é objeto de um intenso desejo, para quem a leitura é parte indissociável do jeito de ser e de viver (RANGEL, 2003).

É por possuir essa função maior de tornar o mundo compreensível transformando sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas que a literatura tem e precisa manter um lugar especial nas escolas. Todavia, para que a literatura cumpra seu papel humanizador, precisamos mudar os rumos da sua escolarização. (COSSON, 2006, p. 17).

O texto literário é indispensável para o ensino/aprendizagem da leitura e, evidentemente, para a formação do gosto literário, direito de todo e qualquer cidadão e dever do Ensino Fundamental. Com efeito, não podemos simplesmente incluí-lo na programação cotidiana, mas é necessário dar-lhe o devido destaque cultural e pedagógico, quer na criteriosa seleção que se oferece ao aluno, que não pode deixar de lado as características dos cânones, quer no tratamento didático conferido ao estudo do texto, que não pode prescindir de atividades que desenvolvam adequadas estratégias de abordagem e processamento do texto literário (RANGEL, 2003).

Os textos são uma rica mediação de que dispomos e, dentro desse campo, a literatura se apresenta como aliada para a prática docente, pelo vasto conjunto que compõe suas obras. Porém, percebemos que não basta só ter textos em sala de aula, sejam eles literários ou não. Precisamos é de uma nova postura de trabalho, frente a esses materiais. O professor necessita de uma metodologia que seja adequada às necessidades cotidianas da sala de aula.

A prática educativa deve estar aliada à vivência social de cada indivíduo que dela faz parte, professor-aluno-coordenador, enfim, toda a comunidade escolar, porque, juntos, formam uma microssociedade que pertence a um todo, microssociedade que, chamada escola, é uma das responsáveis pela formação intelectual e cultural daqueles que dela participam.

Nesse sentido, precisamos nos preocupar com o tipo de profissionais que temos hoje, dentro de nossas escolas, principalmente com a qualidade na formação de nossos professores. E esta é uma questão complexa que envolve diversos fatores.

Diante dessa problemática, Kleiman (2001) enfatiza a necessidade de se implementar projetos político-pedagógicos que estejam realmente endereçados à formação de profissionais competentes, objetivando prioritariamente a valorização do professor, bem como sua prática pedagógica.

Freire (1996) também alude às questões que concernem à formação permanente dos professores e à reflexão crítica sobre o trabalho docente. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima.

A reflexão crítica sobre o trabalho docente se torna uma exigência à relação teoria/prática, sem a qual a teoria pode vir virando “blábláblá” e a prática, ativismo (FREIRE, 1996). Essa aliança permitirá ao professor não só ensinar aos alunos a ler e a escrever, mas inseri-los no mundo social da língua escrita. Este é um desafio que precisamos assumir. E o trabalho com a literatura não foge a essa necessidade.

Partindo desse pressuposto, temos que estar atentos à forma como a leitura e a literatura estão sendo trabalhadas, em sala de aula. Não podemos perder de vista a necessidade de fazer os nossos alunos se tornarem leitores. Trabalhar nas vias do letramento é uma necessidade para a escola atual, que deve ser a meta da prática educativa.

No próximo capítulo, vamos discorrer sobre as necessidades de ser leitor em uma sociedade letrada e os desafios enfrentados pela instituição escolar, para cumprir essa tarefa.

CAPÍTULO III

ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E LETRAMENTO LITERÁRIO: OS DESAFIOS DO COTIDIANO ESCOLAR

Neste capítulo, apresentamos primeiramente a significação dos conceitos – Letramento e Alfabetização –, tentando traçar suas diferenças e aproximações. Discutimos, ainda, os desafios enfrentados pela instituição escolar, para alfabetizar e letrar seus alunos de forma que estes consigam enxergar a função social das práticas de leitura e escrita. Esboçamos, ainda, a necessidade de a instituição escolar assumir o letramento literário, em sua prática cotidiana.

3.1 – Alfabetização e Letramento: desmistificando conceitos

As discussões em torno do termo *letramento* se fazem presentes há alguns anos, nos meios educacionais. Entretanto, há muitos desencontros no que diz respeito à significação desse conceito. Por isso, faz-se necessário deixar claro, nesta pesquisa, o que se entende por letramento.

O termo *letramento* foi introduzido muito recentemente, na língua portuguesa. É a partir dos anos de 1980 que essa palavra se torna mais frequente, nos discursos escritos e falados dos especialistas das áreas da Educação e das Ciências Linguísticas.

Segundo Soares (1998), a palavra *letramento* é uma tradução para o português do termo inglês *literacy* (“condição de ser letrado”), ou *literate*, adjetivo que caracteriza a pessoa que domina a leitura e a escrita. Assim, letramento é o estado ou condição de quem sabe ler e escrever, isto é, o estado ou a condição de quem responde adequadamente às intensas demandas sociais pelo uso amplo e diferenciado da leitura e da escrita.

Ao exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita denomina-se letramento que implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos – para informar-se, para interagir com outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para divertir-se, para orientar-se, para apoio à memória, para catarse...; habilidades de interpretar e produzir diferentes tipos e gêneros de textos, habilidades de orientar-se pelos protocolos de leitura que marcam o

texto ou de lançar mão desses protocolos, ao escrever, atitudes de inserção efetiva no mundo da escrita, tendo interesse e prazer em ler e escrever, sabendo utilizar a escrita para encontrar para ou fornecer informações e conhecimentos, escrevendo ou lendo de forma diferenciada, segundo as circunstâncias, os objetivos, o interlocutor. (SOARES, 2003, p. 92).

Já *alfabetizar*, segundo Soares (1998) “[...] é levar ao alfabeto”, ou seja, ensinar o código da língua escrita, ensinar as habilidades para ler e escrever.

O primeiro passo para que ocorra a alfabetização é fazer com que o analfabeto compreenda que o nosso sistema de escrita é alfabético, é composto por letras que, somadas, constituem palavras. É necessário, também, que a criança e/ou o adulto compreendam que a língua escrita não é mera representação da língua falada, pois, de acordo com Soares (1998), o discurso oral e o discurso escrito são organizados de forma diferente.

Assim, entende-se por alfabetizado o indivíduo que aprendeu a ler e a escrever, que adquiriu as habilidades da leitura e da escrita, o que possibilita a este codificar e decodificar em língua escrita.

Nesse sentido, define-se alfabetização – tomando-se a palavra em sentido próprio – como processo de aquisição da “tecnologia da escrita”, isto é, do conjunto de técnicas – procedimentos, habilidades – necessárias para a prática da leitura e da escrita: as habilidades de codificação de fonemas em grafemas e de decodificação de grafemas, isto é, o domínio do sistema de escrita (alfabético, ortográfico), habilidades motoras de manipulação de instrumentos e equipamentos para que a codificação e decodificação, habilidades de escrever ou ler seguindo a direção correta da escrita na página (de cima para baixo, da esquerda para direita), habilidades de organização espacial do texto na página, habilidades de manipulação correta e adequada dos suportes em que se escreve e nos quais se lê – livro, revista, jornal, papel, sob diferentes representações e tamanhos (folha de bloco, de almanaque, de caderno, cartaz, tela de computador...) (SOARES, 2003, p.91).

Para Soares (2003), alfabetização e letramento são, por conseguinte, processos distintos, de natureza essencialmente diferente; todavia, são interdependentes e mesmo indissociáveis, já que uma pessoa pode ser alfabetizada e não ser letrada, como também pode ocorrer o inverso – ser letrada, mas não ser alfabetizada:

[...] um adulto pode ser analfabeto, porque marginalizado social economicamente, mas, se vive em um meio em que a leitura e a escrita tem presença forte, se interessa em ouvir a leitura de jornais

feita por um alfabetizado, se recebe cartas que outros lêem para ele, se dita carta para que um alfabetizado escreva (e é significativo que, em geral, dita usando vocabulário e estruturas próprias da língua escrita), se pede a alguém que lhe leia avisos ou indicações afixados em algum lugar, esse analfabeto, é de certa forma letrado, por que faz uso da escrita, envolve-se em práticas sociais de leitura e escrita. Da mesma forma, a criança que ainda não se alfabetizou, mas já folheia livros, finge lê-los, brinca de escrever, ouve histórias que lhe são lidas, está rodeada de material escrito e percebe o uso e função, essa criança é ainda “analfabeta”, porque não aprendeu a ler e escrever, mas já penetrou no mundo do letramento, já e de certa forma, letrada. (SORAES, 2003, p. 93).

Já Emília Ferreiro não aceita que, para um mesmo processo, haja duas palavras diferentes, porque, para a autora, não há distinção entre alfabetização e letramento. Quando se fala em alfabetização, subentende-se letramento. Quer dizer, Ferreiro defende que, ao alfabetizar, também se letra.

Há algum tempo, descobriram no Brasil que se poderia usar a expressão letramento. E o que aconteceu com a alfabetização? Virou sinônimo de decodificação. Letramento passou a ser o estar em contato com distintos tipos de texto, o compreender o que se lê. Isso é um retrocesso. Eu me nego a aceitar um período de decodificação prévio àquele em que se passa a perceber a função social do texto. Acreditar nisso é dar razão à velha consciência fonológica. (FERREIRO, 2003, p. 30).

Leda Verdiani Tfouni (2006) afirma que a alfabetização se ocupa da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, enquanto o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de uma sociedade.

Em termos sociais mais amplos, o letramento é apontado como sendo produto do desenvolvimento do comércio, da diversificação dos meios de produção e da complexidade crescente da agricultura. Ao mesmo tempo, dentro de uma visão dialética, torna-se uma causa de transformações históricas profundas, como aparecimento da máquina a vapor, da imprensa, do telescópio, e da sociedade industrial como um todo. (TFOUNI, 2006, p.21).

Na perspectiva da autora, o letramento é a necessidade dos usos da escrita em uma sociedade que centrou suas exigências de desenvolvimento nessa prática, de sorte que aqueles que não dominam o código escrito certamente estarão de alguma forma à margem da vida social.

Já a alfabetização se refere à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem. Isso é levado a efeito, em geral, através do processo de escolarização e, portanto, da instrução formal. A alfabetização pertence, assim, ao âmbito do individual (TFOUNI, 2006).

Ângela Kleiman (1995) define *letramento* como

[...] um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos. As práticas específicas da escola, que forneciam o parâmetro de prática social segundo a qual o letramento era definido, e segundo a qual os sujeitos eram classificados ao longo da dicotomia alfabetizado ou não-alfabetizado, passam a ser, em função dessa definição, apenas um tipo de prática – de fato, dominante – que desenvolve alguns tipos de habilidades mas não outros, e que determina uma forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita. (KLEIMAN, 1995, p. 19).

Para Kleiman (1995), o letramento envolve os efeitos da relação das práticas sociais e culturais dos diferentes grupos que fazem uso da escrita. Essa relação abarca as diferentes formas pelas quais a escrita é empregada em contextos sociais.

Britto (2003) enfatiza duas distinções pertinentes acerca do embate sobre letramento. A primeira seria aquela entre o processo pelo qual se estabelece a distribuição de saberes, isto é, as ações político-sociais e pedagógicas de formação dos sujeitos na cultura escrita, e o estado em que se encontram indivíduos ou grupos, isto é, as competências de ler e escrever para atuar nos espaços sociais.

A noção de processo supõe práticas sociais de uso da escrita e da leitura e agentes formadores que definem os modos privilegiados de levar adiante a tarefa do letramento. A segunda concepção se associa à ideia de alfabetizado, letrado, educado, e supõe aquilo que uma pessoa é capaz de fazer com seus conhecimentos de escrita (BRITTO, 2003).

Com base nas concepções apresentadas pelos diversos autores, podemos afirmar que, nesta pesquisa, entendemos por alfabetização a aquisição das habilidades de decifração do código escrito e por letramento o uso da leitura e da escrita como prática escolar e social.

Esclarecidas e definidas as expressões *alfabetização* e *letramento*, vamos agora discutir como essas práticas se realizam, no cotidiano da instituição escolar, explicitando os desafios e as perspectivas deste trabalho.

3.2 – Letramento no cotidiano escolar: desafios e perspectivas

Abordar o letramento, no cotidiano escolar, é estabelecer um elo com a escolarização. Porém, é imprescindível avaliar que esta não pode pôr fim à identidade social que a leitura e a escrita têm, fora dos muros escolares.

Entretanto, Jenny Coock-Gumperz (1991) destaca:

Inicialmente no século XIX, não era a escolarização que promovia a alfabetização, mas o contrário. Assim, o vínculo da alfabetização à escolarização, em seu início não era uma causa, mas uma consequência histórica do desenvolvimento da alfabetização popular, que precedera o desenvolvimento da escolarização em massa. (p. 39).

Já nos dias atuais, há uma evidente correlação entre letramento e escolarização, ou que a escolarização é fator decisivo na promoção dessa prática como legítima para sociedade grafocêntrica, já que, por influência da antiga organização do ensino, tem-se tradicionalmente considerado a conclusão da 4ª série do Ensino Fundamental como etapa obrigatória e suficiente para formação do cidadão, correspondendo a nível satisfatório de letramento (SOARES, 2003).

Todavia, não podemos esquecer, como já comprovaram numerosas pesquisas, que também se aprende a ler e a escrever em instâncias não escolares – na comunidade, na família, no trabalho, na igreja. Por outro lado, apesar disso, é a alfabetização escolar que legitima toda e qualquer atividade que vise à aprendizagem da leitura e da escrita (SOARES, 2003).

Inês Signorini (1995) ressalta igualmente que a escola é o principal, se não o único, meio de acesso ao letramento do tipo valorizado pela sociedade burocrática. Por mais que se tenha contato com as práticas de leitura e de escrita, fora da escola, e que se aprenda fora dessa instituição, ainda assim é a escola a instituição a qual dá o poder de legitimar a aprendizagem.

Diante dessa realidade, Soares (2003) salienta:

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

O desafio para escola atual é apresentar ao aluno a leitura e a escrita como algo que tenha vida, “[...] vida no sentido de não ser estático, imutável”, mas uma prática que permita diálogo, questionamentos, discussão, recusa e aceitação.

Nesse sentido, Kleiman (2007) afirma:

Acredito que é na escola, agência de letramento por excelência de nossa sociedade, que devem ser criados espaços para experimentar formas de participação nas práticas sociais letradas e, portanto, acredito também na pertinência de assumir o letramento, ou melhor, os múltiplos letramentos da vida social, como o objetivo estruturante do trabalho escolar em todos os ciclos. (p.4).

O letramento levado a efeito dentro da escola permite um trabalho em que a leitura e a escrita se apresentem como são e como estão fora da escola, ou seja, sem ofuscar sua identidade social nem perder seu caráter próprio da cultura.

Desse modo, percebemos que as práticas de letramento vêm se constituindo como necessidades para a escola atual. No próximo item, vamos discutir e esclarecer o uso do termo *letramento literário* e suas implicações no processo de ensino-aprendizagem.

3.3 – Letramento Literário: necessidade que a escola precisa assumir

Em nossa sociedade grafocêntrica, centrada na escrita, podemos encontrar atualmente vários tipos e níveis de letramento. Já se fala em letramento digital, letramento matemático, letramento literário, entre alguns outros.

O termo *letramento* literário foi usado pela primeira vez no Brasil por Graça Paulino, num trabalho encomendado para a ANPEd, na sequência do trabalho de Magda Soares. Na época, o grupo de pesquisa tinha o nome “Grupo de Pesquisas de Literatura Infantil e Juvenil”. Em seguida passou-se a adotar o nome “Grupo de Pesquisas do Letramento Literário – GPELL/UFGM”, pelo fato de, assim, integrar às discussões as questões referentes à literatura no contexto da cultura escrita.

Dessa forma, a mudança de nome buscou destacar a importância da leitura literária, do leitor, da formação de leitores – professores e alunos – da leitura literária na escola e em bibliotecas etc. (MACHADO, 2008).

Sabemos que o termo *letramento* surgiu para dar subsídios a uma gama de discussões acerca das práticas de leitura e escrita. Por isso, essa nova demanda também fez emergir em nosso meio social outras faces para as aprendizagens da matemática, da tecnologia e da literatura. Já não basta mais utilizá-las como meras técnicas, porém, é preciso fazer uso em meios sociais com sentido de aquisição de conhecimento.

O conhecimento produzido pela Arte, mais especificamente com a Arte que se faz com a palavra, a literatura, além de nos mostrar a realidade sob aspectos originais, ficcionais ou não, mobiliza-nos a sensibilidade, anunciando que podemos ser diferentes do que somos; podemos resolver nossas vidas de modos também diferentes, enfim, abre-nos janelas de transformação. (GOULART et al., 2003, p.1).

O letramento literário segue essa linha em que a literatura passa de obra sacralizada para algo em movimento e em constante transformação. Segundo Cosson (2006), é justamente por ir além da simples leitura que o letramento literário é fundamental no processo educativo. Na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem.

Nesse sentido, a leitura literária estabelece um elo entre o sujeito e o texto e, na medida em que essa relação se constrói, o conhecimento se torna a ponte entre um e outro. Para Cosson (2006), é por possuir essa função maior de tornar o mundo compreensível, transformando sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas, que a literatura tem e precisa manter um lugar especial na escola.

Não é apenas na instituição escolar que temos contatos com textos literários, entretanto, é a instituição escolar que legitima o processo de ensinar e aprender, e é por sua legitimidade que a escola é para nós um campo de suma importância, já que muitos têm apenas nesse período a oportunidade de contato com textos de toda ordem, inclusive os literários.

O letramento literário, conforme concebemos possui uma configuração especial, pela própria condição de existência da escrita literária. O processo de letramento que se faz via textos literários compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, e sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio. Daí sua importância na escola, ou melhor, sua importância em qualquer processo de letramento, seja aquele oferecido na escola, seja aquele que se encontra difuso na sociedade. (COSSON, 2006, p. 12).

Por conseguinte, a escola se apresenta como campo fértil de trabalho e promoção ao letramento literário. Contudo, mesmo diante dessas constatações, o ambiente escolar ainda esbarra nas práticas enrijecidas, no que se diz respeito ao trabalho com a literatura em sala de aula.

As aulas com textos literários se reduzem, muitas vezes, à mera localização de informações ortográficas, ou ainda de simples leitura, como se o fato de ler o texto fosse suficiente para aquisição de conhecimento e entendimento pelo sujeito leitor. Conforme afirma Cosson (2006), para aqueles que acreditam que basta a leitura de qualquer texto, convém perceber que essa experiência poderá e deverá ser ampliada com informações específicas do campo literário e fora dele.

A escola deve ultrapassar as atividades mecanicistas em que vem sendo reduzida a literatura, em sala de aula. Outro fator que é importante ressaltar têm a ver com os discursos proferidos por muitos professores e especialistas, tanto da área da Educação quanto da área das Ciências Linguísticas. Eles

ênfatizam que a literatura deve seguir a linha da modernidade, deixando sua essência artística – que, para muitos, é “arcaica” – para assumir um ar moderno tecnológico.

Na era da tecnologia e do mundo digital, parece não ser mais interessante pegar um livro para ler, falar sobre ele, discutir a história, comentar sobre seus personagens, indignar-se com as atitudes de alguns e se apaixonar por outros. Em uma realidade onde os filmes surgem com “Surround”, “FULL HD” e tantas outras tecnologias, parece-nos que os livros se tornaram algo estático do passado.

Como bem explicita Cosson:

O conteúdo da disciplina Literatura passa a ser as canções populares, as crônicas, os seriados de TV e outros produtos culturais, com a justificativa de que em um mundo onde a imagem e a voz se fazem presentes com muito mais intensidade do que a escrita, não há por que insistir a leitura de textos literários. (COSSON, 2006. p. 22).

Diante dessa nova realidade, surge-nos uma necessidade de preservar a essência artística da literatura na sala de aula, não deixando de trabalhar com essa arte, em nossas escolas, nem tão pouco reduzindo-a a mero texto utilitário, em nossa prática diária.

Faz-se necessário que as escolas possam empregar de textos literários para promover uma aprendizagem centrada na aquisição de conhecimento, na apreciação estética a qual esses textos exigem e não na simples decodificação de informações. Este é o real trabalho que precisamos assumir.

Percebemos que uma sociedade de consumo, como a nossa, é totalmente centrada na escrita: não basta apenas ler e escrever, é preciso fazer o uso social dessas práticas.

CAPÍTULO IV

CONSTRUIR DIÁLOGOS, DESCONSTRUIR PRÉ-CONCEITOS E (RE)CONSTRUIR CONHECIMENTOS: OS CAMINHOS DA PESQUISA

Indicamos, neste capítulo, os caminhos metodológicos percorridos para a realização da pesquisa de campo, cujos dados foram coletados. Assim, apresentamos o sujeito desta investigação, os dados coletados através da entrevista, as observações feitas em sala de aula e as gravações em vídeo das dez aulas de literatura.

4.1 – Os passos metodológicos seguidos para pesquisa de campo: entendendo o contexto

Neste tópico, expomos passo a passo o nosso trabalho. Para a escolha do sujeito de nossa pesquisa, realizamos *a priori* uma análise documental. Dedicamo-nos a analisar os relatórios de uma pesquisa internacional, financiada pela FAPESP, que foi desenvolvida em parceria entre a Universidade Estadual Paulista – UNESP – campi de Marília, Assis e Presidente Prudente, com as Universidades Portuguesas do Minho e de Évora.

Essa pesquisa internacional teve por objetivo geral investigar as contribuições que podem oferecer a literatura infantil e juvenil para a efetiva formação do leitor em suas relações com o aprendizado da língua portuguesa, abrangendo aspectos ligados à produção de textos e à reflexão sobre conhecimentos linguísticos. Nosso foco, nesses documentos, centrava-se na terceira fase da pesquisa. Essa etapa se iniciou com a seleção de dez professores de cada cidade. Foi oferecida uma capacitação com duração de três meses. O conteúdo programático do curso estava embasado em algumas teorias norte-americanas sobre estratégias da compreensão leitora.

Nesta Dissertação, enfocaremos o processo referente aos dados da cidade de Presidente Prudente, por ser este o local de nossa pesquisa. A seleção dos dez professores de Presidente Prudente para a capacitação contou com a participação da Secretaria Municipal de Educação.

Um dos critérios utilizados foi primeiramente o de consultar os quatro professores envolvidos na segunda fase da pesquisa (recepção de obras infantis com alunos de 5º e 6º anos do Ensino Fundamental), que aceitaram prontamente. E, a seguir, abrir inscrições para professores de algumas escolas municipais, conhecidas por já desenvolverem um trabalho com leitura, que deveriam passar por uma entrevista de caráter seletivo. Nesse sentido, seis vagas foram abertas.

Uma equipe entrevistou quinze docentes para o preenchimento dessas vagas. Ao final do processo, foram selecionados professores de unidades escolares de diferentes regiões da cidade. O curso de capacitação começou em 10 de março de 2009, acontecendo sempre às terças-feiras.

Em Marília, os professores tiveram aulas na Faculdade de Filosofia e Ciências, no período da tarde, das 13h30 às 15h30 e, em Presidente Prudente, das 19h30 às 21h30. A mesma aula ministrada em Marília repetia-se em Prudente.

Os pesquisadores, nesse caso, foram divididos por estratégias de leitura e tinham como tarefa redigir um texto que pudesse ser lido antes das aulas pelos professores, e preparar uma aula que conciliasse a teoria do texto escrito com atividades práticas das estratégias de leitura, usando a literatura infantil.

Embora cada pesquisador tivesse uma estratégia diferente para estudar e se aprofundar durante o curso, todos fizeram questão de assistir a todas as aulas, acompanhar o grupo, gravar suas dúvidas e indagações. Os quatro pesquisadores estiveram presentes em ambas as cidades, durante as 15 aulas.

Para a escolha do sujeito da nossa pesquisa, partimos do princípio de que o(a) professor(a) deveria ter participado dessa última fase da pesquisa internacional e que estivesse lecionando no 5º ano do Ensino Fundamental (4ª série).

Durante a primeira conversa com a professora, ela nos disse que trabalhava a matéria de Língua Portuguesa de forma dividida em interpretação de texto, gramática e ortografia (atividades do livro didático), na segunda-feira, oficina de poesia, na sexta-feira, junto com as aulas de Artes e com narrativa literária, na quinta-feira.

Agendamos as observações e as filmagens das aulas para as quintas-feiras, a fim de analisar como se dava o trabalho com leitura a partir das

narrativas infantis. Duas aulas foram apenas de observação e anotação, as quais denominamos ambientação; as filmagens se deram em dez aulas, sempre às quintas-feiras, das sete às nove da manhã.

4.2 - Conhecendo o espaço: a escola

A escola onde a pesquisa de campo foi realizada situa-se em uma região periférica, num conjunto habitacional, aproximadamente a 14 km da região central da cidade de Presidente Prudente-SP. Trata-se de uma instituição pública da rede municipal, que atende atualmente quatrocentos e setenta alunos, oriundos de quatro bairros distintos.

Essa escola comporta 16 salas de aulas, sendo uma de 2º ano, 08 de 3º e 06 de 4º ano. Possui, ao todo, 18 professores; além dos que estão em sala de aula, há dois de Educação Física. Há também uma diretora, uma vice-diretora e uma orientadora pedagógica.

Além das salas destinadas às aulas, a instituição possui uma biblioteca, uma quadra coberta para as aulas de Educação Física, que é ainda cedida para os eventos realizados dentro da escola. Há também um pátio amplo, uma sala para os professores, uma secretaria, uma diretoria, alguns banheiros para os alunos e outro para os professores, mas não há laboratório.

4.3- A turma



A sala de aula é composta por 31 alunos, sendo 14 meninas e 17 meninos, com idade entre 10 e 11 anos. São crianças muito comportadas, que atendem prontamente a professora.

Segundo a docente, geralmente ela tem problemas de comportamento no primeiro bimestre. Nesse momento, entra com a dinâmica de regras e limites. Ela trabalha com combinados, que são decididos coletivamente.

A professora procura deixar claro ainda que ela é a líder do grupo; depois, as crianças vão se conhecendo e se adaptando ao seu modo de

⁴ A turma.

trabalho. Débora nos afirmou que procura sempre resolver junto com os alunos os problemas diários; quando surge alguma confusão ou algo parecido, tenta fazer com que todos analisem e opinem sobre o ocorrido.

4.4 - O perfil social da professora: diálogos de uma história

A partir da transcrição da entrevista realizada na escola com a professora, tentamos traçar um perfil que pudesse nos ajudar a compor sua identidade social.

A professora tem 32 anos, é casada e tem dois filhos. Faz dez anos que está trabalhando na Educação, sendo oito anos como professora efetiva, em sala de aula. Kursou o Magistério e tem formação acadêmica na área de Letras, pela UNIESP. Iniciou seu trabalho com salas de alfabetização. Seu primeiro projeto foi desenvolvido em 2003. Mesmo com toda a dificuldade de lecionar em uma sala numerosa, de 33 integrantes, Débora utilizou meios diferenciados para atrair seus alunos e, assim, ensinar-lhes as habilidades de ler e escrever.

Essa ação foi denominada pela docente como “História contada, leitura gravada”:

[...] as crianças que se alfabetizassem iam ler um livro, iam gravar a voz em uma fita [...] eu tenho a voz dos meus aluninhos gravados com sete anos e depois eu coloquei para eles ouvirem, com dez anos, na 4ª série [...] E, aí, eu fazia esse trabalho com livros; cada aluno com um livro diferente. A gente lia, interpretava; eles tinham que me contar a história [...] Fazia esse trabalho de interpretação, mas era um trabalho simples, com 1ª série, né? [...] Eu me virava [...] Era super difícil [...] Eu tinha 33 alunos, mas eu achava muito importante, porque era 1ª série, né? [...] E depois, por último, eles tinham que me entregar um trabalho escrito [...] Eu também tenho isso registrado [...] Eu gosto de mostrar isso nas quartas séries e toda reunião eu comparo [...] porque dá para ver a diferença de alunos que são trabalhados [...], como desenvolvem nas produções de textos. (Professora Débora, abril de 2010).

É interessante ressaltar nessa dinâmica de trabalho a “estratégia” que a docente empregou para desafiar os alunos a aprenderem. Eles tinham um objetivo a alcançar: aprender a ler para gravar a leitura de um material escolhido por eles, em uma fita. Nesse caso, a criança deixa de ser mero

expectador da aula, para se tornar um agente ativo, participante da atividade. Sobre isso, declara Leite (2007 p. 118):

Vivenciar práticas pedagógicas que produzem sucesso (aprendizagem do aluno) repercute afetivamente de forma positiva na subjetividade do aluno, favorecendo a qualidade da relação que se estabelece entre o aluno e o objeto de conhecimento.

A atividade interativa entre professor-aluno-conteúdo torna o processo de ensinar e aprender significativo, e traz desafio e cooperação entre os sujeitos desse processo.

Além desse projeto, a professora também já lançou mão de outros artifícios para fazer com que seus alunos aprendam. Em 2005, iniciou um trabalho com releitura de pinturas brasileiras. Ela comprou uma coleção de Tarsila do Amaral e de Portinari. A partir desse trabalho, percebeu que isso poderia dar certo nas aulas de Língua Portuguesa e, para aprimorar a ideia, com a ajuda de um pai de aluno, ela montou um palco na sala de aula para trabalhar com leitura e releitura.

Montei um palanque na sala. Os alunos tinham que pegar o microfone, escolher um livro, uma poesia e fazer (++) estudar (+), para depois apresentar para a turma, aqui na sala [...] A gente inaugurava, trazia pipoca [...] Era assim. E começou a dar resultados [...] Eu tenho esses trabalhos até hoje, que foi até 2006. (Professora Débora, abril de 2010).

A ideia do palanque surgiu como ferramenta para se trabalhar com alunos que tinham dificuldades na leitura e na escrita, além de cooperar para a desenvoltura oral das crianças.

A ideia do palanque surgiu da vontade de trabalhar com a oralidade e expressão da criança [...] Li uma reportagem na revista Nova Escola também, na edição de Parâmetros Curriculares, mas aprimorei, deixando livre a leitura e confeccionando uma agenda na parede para que os alunos se organizassem [...] Isso fez com que eles aumentassem o interesse na participação [...] A ideia funcionou muito bem, os alunos chegaram ao ponto de criar espontaneamente vários gêneros textuais [...] Dentre tantos pontos positivos, um que me chamou muito a atenção [...] trabalhar a autoestima. Os alunos tímidos também passaram a fazer parte desse time [...] nada era imposto e/ou obrigatório. (Professora Débora, abril de 2010).

Nota-se que, por essa dinâmica, trouxe até mesmo os alunos mais introspectivos a participarem da leitura no palco.

Conhecendo o professor as características e dimensões do ato de ler, menores serão as possibilidades de propor tarefas que trivializem a atividade de ler, ou que limitem o potencial do leitor de engajar suas capacidades intelectuais e, portanto, mais próximo estará esse professor do objetivo de formação de leitores. (KLEIMAN, 2010 p.11).

Quando a criança é estimulada, desafiada, o processo de aprendizagem acaba sendo relevante, pois ela consegue enxergar aonde deve chegar e qual o objetivo a ser alcançado.

Segundo a professora, o trabalho com o palco não aconteceu nos anos de 2009 e 2010, devido ao curso com as estratégias de leitura oferecido na UNESP, preferindo, portanto, dedicar-se à adaptação dessa nova metodologia de trabalho; porém, está pensando em vinculá-lo aos projetos de planejamento do próximo ano, já tencionando agrupá-los em sua didática em sala de aula.

Apesar de ter desenvolvido vários projetos envolvendo a leitura, em sua trajetória de vida, Débora relata que há pouco tempo principiou sua história leitora. Foi a partir de 2007, através de um professor de literatura, no curso de Letras, que ela se abriu para o universo literário. Em sua infância, lia somente os livros escolares obrigatórios. Ela descreve que, atualmente, sua relação com a leitura é “extremamente diferente”: [...] “hoje tenho mais intimidade e mais prazer, [a leitura] é mais prazerosa”, esclarece (Professora Débora, Abril de 2010).

A professora afirma ainda que, depois de participar do curso oferecido pela UNESP, é que passou a ter o hábito de ler, principalmente literatura infantil. Assim, ela descreve sua relação com a leitura em sua vida social:

Na vida social, ah!, leio livros pra lazer, como *O Caçador de Pipas*, o *Menino do Pijama Listrado*; agora eu li um que chama *O Segredo de Amar* ou *O Segredo do Amor*, acho que é isso, do filme... ai, meu Deus!, como é o nome do filme? É... *Prova de fogo*. Então é assim, eu gosto de ler a Bíblia; gosto muito de ler a Bíblia, também. (Professora Débora, abril de 2010).

Outro dado importante, colhido durante a entrevista, foi sobre o preconceito sofrido pela docente quando criança. Por isso, Débora procura ser cuidadosa em seus modos de agir e falar na sala de aula: “[...] na minha

infância eu... sofri na escola, assim, preconceito, que eu era a neguinha, e antigamente não tinha esse trabalho de pluralidade, de temas transversais, isso de a gente parar a aula e explicar, conversar sobre esse tema” (Professora Débora, abril de 2010). Nesse sentido, ela procura ter cautela em sua didática em sala:

Eu não me esqueço uma vez que a professora falou “Nossa!, vem aqui”; só que ela não explicou o que ia fazer, e eu fiquei com medo de ir para a diretoria; porque naquela época, ir para a diretoria era o fim, né? Aí, ela pegou minha pasta de atividades e levou para a diretora e disse, dá uma olhada nas atividades dessa menina...; eu tinha cinco anos. Ela abriu a pasta e me falou vários elogios. Mas eu era uma criança triste, a perua me deixava na porta da escola e eu ia lá para trás da escola, chorar, todo dia. Todo dia eu chorava. Eu não tinha amiguinho, eu sofria com isso. Aí, eu mudei de escola, e tinha uma menina que me enforcava, eu não me esqueço do nome dela Letícia. Ela me enforcava todo dia. Até que um dia outra coleguinha viu e disse para a professora, né? “Professora, a Letícia enforcou a Débora!” Do jeito que a professora estava, ela virou e jogou o apagador na cabeça da Letícia. Então essas coisas são pequenos traumas, que vão ficando. Então, hoje eu tenho cautela com as crianças, eu procuro mediar o que eu vou dizer. (Professora Débora, abril de 2010).

As suas experiências enquanto aluna a fizeram se policiar: “Por causa desses meus traumas da infância eu procuro ter cuidado. Às vezes, a gente pensa: ‘Ah! mas são crianças. esquece quando cresce. Não esquece’”, adverte a professora (Professora Débora, abril de 2010). Como se observou, a postura do professor implica, muitas vezes, resultados na aprendizagem dos seus alunos. Nesse sentido, os educadores devem estar atentos para não ridicularizar, amedrontar ou inibir seus educandos.

Eu tive uma professora, também, que toda vez ela trazia pirulito pra sala inteira, e pra mim e pro Otávio ela dava Papai Noel de chocolate, porque a gente fazia bem as tarefas, aquelas coisas. Ela chamava a gente lá na frente e entregava, e, pior, ela achava que estava agradando a gente, e não estava. Eu não gostava daquilo. Eu sempre fui muito tímida. (Professora Débora, abril de 2010).

A professora nos relatou ainda que, devido a essas experiências, ela, que já era uma pessoa tímida, só foi se fechando cada vez mais:

E eu luto até hoje contra a timidez. O magistério me ajudou muito. Em reunião de pais, menina do céu!, um dia antes, eu não durmo. Eu fico

ensaiando o que eu vou falar (risos) e, pior, eu fico nervosa e chego aqui não falo nada daquilo que eu ensaiei (risos); esqueço umas coisas, acrescento outras, e é assim. Hoje um aluno me trouxe um embrulho, você viu? Chegou perto de mim e falou “professora, eu trouxe uma coisa pra senhora que o meu pai mandou, mas to com vergonha de entregar”; aí; eu abri: é uma bandeja de danone. (Professora Débora, abril de 2010).

Percebemos que a professora tem zelo pelo seu trabalho e por seus alunos, e que há uma constante preocupação em ser ética, na sua função de educadora: “[...] eu tenho aprendido isso: saber que a gente tem que se dedicar, gostar e procurar fazer bem feito” (Professora Débora, abril de 2010).

CAPÍTULO V

ERA UMA VEZ UMA PROFESSORA MUITO MALUQUINHA: DESFAZENDO OS ENLACES, CONSTRUINDO CAMINHOS, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo, remetemo-nos às categorias que constituímos para a análise dos dados coletados. Cada categoria foi nomeada com um subtítulo, fazendo menção ao livro de Ziraldo, *Uma Professora Muito Maluquinha*. Fizemos essa analogia porque, para nós, a professora sujeito desta pesquisa transpõe, de certa forma, as convenções e normatizações escolares, bem como “seduz” seus alunos com sua didática ao ensinar; nesse sentido, assemelha-se à protagonista do livro infantil.

Nosso intuito, neste capítulo, é tecer um caminho, a partir da análise da prática dessa professora, daquilo que é possível se fazer, no que se diz respeito à leitura, à literatura e ao letramento literário em sala de aula, na tentativa de amenizar as dificuldades e limitações que envolvem esse processo dentro das escolas públicas brasileiras, e mostrar o quanto ainda precisamos avançar.

Assim, subdividimos o capítulo em quatro tópicos. No primeiro, discutimos as relações entre a formação e a prática docente a respeito do trabalho com a leitura e literatura em sala de aula. No segundo, enfocamos as marcas da presença da professora em sala de aula, sua autonomia e interação com o conteúdo e com os alunos. No terceiro, apresentamos a relação professor-aluno e o entusiasmo docente. E, por fim, no quarto, explicitamos a metodologia de trabalho com narrativa literária, nas aulas observadas às quintas-feiras.

5.1 – A professora protagonista dessa história: formação e prática em questão

O Homem nasce com visão, audição, olfato, tato e degustação. Mas, não nasce completo. Falta a ele a capacidade de ler e escrever como quem fala e escuta. É a professora – como um Deus – que acrescenta ao homem este **sentido** que o completa!

Neste item, primeiramente, abordamos as questões que foram surgindo durante a coleta de dados sobre a formação da professora e suas implicações na prática docente. Essa análise tem como intuito discutir como a formação inicial e continuada se reflete da vida diária na sala de aula, no tocante especificamente ao trabalho com a leitura e, ainda, como se dá a relação teoria e prática.

Ressaltamos que os dados para essa análise foram retirados das dez aulas a que estivemos presentes; nesse caso específico, nas aulas em que a professora trabalhou com narrativa literária, que aconteceram uma vez por semana, às quintas-feiras, e da entrevista feita com a professora. Nossa presença nas aulas da professora apenas naqueles dias se justifica pela divisão que ela fez da disciplina de Língua Portuguesa, determinando o trabalho com a narrativa para as quintas-feiras.

A parte de gramática, este ano eu fiz diferente [...] eu peguei as disciplinas e a parte de Língua Portuguesa eu separei diferente, copiando meio que (++) igual do colégio particular [...] a Língua Portuguesa eu dividi em interpretação de texto, gramática, ortografia, em oficina de poesia às sextas-feiras [...] e Literatura – Narrativa às quintas. (Professora Débora, abril de 2010)⁵.

Percebe-se, na afirmação da professora, a tentativa de propiciar momentos diferenciados com a língua escrita. Essa necessidade está pautada nas novas demandas sociais que estão a cada dia impondo mais exigências de domínio da leitura e da escrita – letramento. Partindo desse pressuposto, perguntamos à docente se ela tinha clareza dessa necessidade.

Tenho uma impressão que letramento é algo (++) que estão querendo resgatar, sabe?, daquela pessoa que antes era alfabetizada, que (+) interpretava [...] Hoje dá a impressão que o letramento mudou de nome [...] Que é a mesma coisa, e só mudou o jeito de (+) de se (++) Deparar com a situação, né? (Professora Débora, abril de 2010).

⁵ Todas as citações referentes à transcrição seguem as normas estabelecidas por Luiz Antônio Marcuschi, em sua obra *Análise da Conversação*.

Mesmo sem ter as definições claras sobre o termo *letramento*, a professora tenta esboçar uma conceituação para tal terminologia. Isso é reflexo das diversas transposições teórico-didáticas que temos hoje de conceitos que ainda estão nebulosos para os professores do ensino de base.

É o que Ludmila Thomé de Andrade (2001) chama de descompasso na formação do professor. Para ela, “[...] alguns chegam a aprender a dizer, mas não chegam a modificar o seu fazer como efeito da primeira aprendizagem. Entre discursos, práticas, e conhecimentos, as articulações parecem padecer de muitas defasagens” (p.95).

Isso gera implicações na formação e na prática educativa dos professores. Quanto a esse aspecto, pudemos, através de seu relato, identificar várias passagens, em sua fala, sobre a atuação em sala de aula desse descompasso relatado acima.

Nesse sentido, a docente admitiu a “falta de preparo” para o trabalho com a leitura em sala de aula, mesmo tendo cursado o ensino superior – Curso de Letras:

A minha grande sorte no curso de Letras, especificamente, foi [...] eu ter Magistério [...] Hoje a realidade de 5º ao 3º é crianças e adolescentes, jovens que não têm [...] que não são alfabetizados e quando são, têm aquela alfabetização muito precária. E o que acontece? [...] quem parte diretamente para o nível superior não tem essa formação [...] não é trabalhada a literatura infantil, vai direto para a juvenil [...] se torna muito mais difícil [...] a gente chega lá perdida [...] então não tem preparo nenhum para nós estudantes, né?, a não ser aquele que vai, que busca, que cria, que quer se informar, mas mesmo assim é difícil [...] a gente fica perdida. (Professora Débora, abril de 2010).

O sentimento de falta de capacitação por parte dos professores do ensino básico está se tornando cada dia mais visível. É comum ouvirmos reclamações por parte deles sobre a prática educativa subsidiada pela teoria, referindo-se ao clichê “na prática, a teoria é outra”.

Parece que estamos caminhando na contramão daquilo que se aprende na universidade, não sabendo o que fazer em sala de aula. A sensação que nos dá é de que essa relação teoria e prática é algo que acontece apenas quando estamos nos bancos das universidades e que, no dia-a-dia da escola, o trabalho docente é feito de forma diferente.

A pesquisa educacional não entra ou pouco entra na sala de aula, pois os professores, na verdade, estão se formando mais com os outros professores dentro das escolas do que nas aulas das universidades ou dos institutos de formação. Os professores costumam dizer que a pesquisa não serve para eles, e pensam, muitas vezes, mentira – é o que dizem. (CHARLOT, 2002, 28).

Compreendemos que a teoria subsidia a prática, como a prática se firma na teoria; ambas são primordiais para o exercício da docência e é essa troca que oferece embasamento para o trabalho do professor. Nosso desafio essencial e constante busca, portanto, por formulação, fundamentação, análise, reflexão e reformulação:

O saber docente não é formado apenas da prática, sendo nutrido também pelas teorias da educação. Dessa forma, a teoria tem importância fundamental na formação dos docentes, pois dota os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada, oferecendo perspectivas de análise para que os professores compreendam os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais de si próprios como profissionais. (PIMENTA, 2006, p.24).

É preciso romper com a dicotomia teoria-prática e, para que isso ocorra, é necessário que a universidade e a escola transponham as barreiras ainda existentes entre os seus universos, que são distintos, porém intrínsecos. De fato, o papel da academia é formar professores pesquisadores, bem como professores para atuar no ensino básico.

Se não houver uma reflexão por parte dos cursos de formação de professores, corremos o risco de formar docentes desgostosos com a teoria ou achando que esta consiste em uma pura e simples receita de como ensinar, quando, na verdade, os caminhos teóricos e metodológicos servem para nos levar a indagações, a pensar sobre o ato educativo, a supor e elaborar caminhos para a resolução dos problemas do cotidiano escolar.

O professor pode produzir conhecimento a partir da prática, desde que na investigação reflita intencionalmente sobre ela, problematizando os resultados obtidos com o suporte da teoria, e, portanto, como pesquisador de sua própria prática. (PIMENTA, 2006, p. 25).

Andrade (2001) salienta, entretanto, que devemos ter cuidado com certo exagero na valorização da experiência para não percebê-la como fonte exclusiva de saberes. Por isso, ressaltamos que, ao afirmar e acreditar que o professor pode vir a ser pesquisador⁶ de sua própria prática, não estamos enxergando-o simplesmente como técnico, pois bem sabemos que a prática por si só não dará subsídios para a resolução dos conflitos que permeiam a prática docente, e ainda da inter-relação professor-aluno-conteúdo.

Desse modo, toda a gama que compõe a prática educativa necessita estar centrada em suportes teóricos que deem conta de todo esse trabalho complexo que é a docência. Ou, ao menos, é isso que se espera do professor:

Um pedagogo que saiba fazer essa produção da teoria e da prática através da própria ação pedagógica. Um pedagogo que torne a organização escolar um ambiente de aprendizagem, um espaço de formação contínua, no qual os professores refletem, pensam, analisam, criam novas práticas, como pensadores e não como meros executores de decisões burocráticas. (LIBÂNEO, 2001, p. 175).

Diante desse emaranhado que envolve o trabalho do professor, e partindo dos objetivos desta pesquisa, que tem como foco a prática educativa, reconhecemos o quão vasto e complexo é tal objeto de estudo. Mais que nos debruçarmos sobre os trabalhos realizados em sala de aula, precisamos também nos dedicar à formação desse profissional. E não só realizar pesquisas de constatação, onde analisamos e afirmamos o que o professor faz e o que falta fazer, mas apontar também caminhos para se pensar o que pode ser mudado.

Um dos motivos dessa falta de diálogo teórico-prático está associado também à aparente falta de motivação por parte dos professores. Libâneo (2000, p. 176) alude a essa questão, destacando que precisamos pensar na “[...] recuperação da significação social da atividade do professor, ou seja, da identidade profissional do professor”.

Acreditamos que essa apropriação se dá por meio da conscientização que o docente precisa ter sobre sua formação, reconhecendo-a ele próprio como um processo infundável. Sublinha Ana Alcídia de Araújo Moraes (2001):

⁶ Profissional que pensa o ato educativo – reflete antes, durante e depois, e faz uma autoavaliação – práxis.

O professor precisa estar ciente de que ele próprio é o primeiro responsável pelo continuum de seu desenvolvimento como pessoa e como profissional; que a formação é um processo contínuo que não cessa com o fim do curso; ela se dá na continuidade da vida e da troca de experiências. (MORAES, 2001, p. 170).

Diante desse contexto, os programas de formação de professores precisam se transformar em políticas formativas, não só com a exigência de se ter na escola reuniões de HTPC ou Hora Atividade, mas que visem também à formação intelectual desse profissional.

A questão sobre a formação docente deve receber um respaldo tanto de subsídios para a execução dos conteúdos programáticos, quanto de levar a efeito o re-pensar o ambiente, as condições psicológicas e práticas dessa profissão.

Ser professor, ser professora é um privilégio. É cuidar da humanização e da dignidade das pessoas. Vamos lutar por melhores salários, melhores condições de trabalho, bibliotecas, prédios mais bonitos e mais adequados. Mas, juntamente com isso, vamos assumir nossa missão pedagógica, vamos investir no nosso ambiente de trabalho, vamos transformar nossas escolas em espaços de aprendizagem, de formação continuada, aprendendo, dentro da escola, as novas exigências da nossa profissão. (LIBÂNEO, 2001 P. 176).

Re-descobrir a função primordial dentro do espaço escolar – ensinar – é o desafio dos professores, que precisa se transformar em políticas públicas, como destaca a professora envolvida nesta pesquisa:

Olha, igual no começo do curso de capacitação de estratégias de leitura, foi falado que ia estar tentando tornar políticas públicas esse projeto [...] Essa é uma opção, eu acredito que se deveria tornar fazer parte do currículo obrigatório, né? (Professora Débora, abril de 2010).

Talvez essa nossa opção não seja a mais rápida para esse momento de urgência em que se encontra o **profissional** professor, mas é a que pode trazer reais mudanças, em nosso cenário educacional.

No item abaixo, traçaremos uma relação entre o saber e os sujeitos desta pesquisa: professor – aluno – leitura.

5.2. – Criar e recriar: o entusiasmo docente e os resultados da ação de ensinar

Para os meninos, ela era uma artista de cinema. Para as meninas, uma fada Madrinha. Ela era uma professora inimaginável. (ZIRALDO, 1995 p. 11).

A professora Débora, durante a entrevista, falou de sua maneira de ensinar, dos seus sonhos, das mudanças que gostaria de fazer na escola:

Eu sonho desde pequena e eu continuo sonhando, e eu acredito, apesar de estar esse caos, aí [...] Ainda acredito na educação [...] é por isso que eu vou atrás e tem dado certo sim o que eu tenho feito e estou fazendo, mas (+) Falta muito, eu sei. Só que eu acredito que já é um começo, eu comecei. (Professora Débora, abril de 2010).

Eu, a cada dia, busco [...] Eles disseram, hoje: “Pro, já construiu a música?” [...] Eu fico de noite tentando construir a frase [...] Eu quero montar uma musiquinha pra gente iniciar a nossa história, né? [...] Então eu vou fazer uma paródia pequenininha para eles pegarem [...] Então eu fico assim, eu sonho... (Professora Débora, abril de 2010).

Neste item, esboçaremos a relação entre professor-aluno e as marcas da identidade docente presentes na sala de aula. Nosso intuito, com esta discussão, é mostrar como o relacionamento entre os sujeitos e os objetos de conhecimento se processam, tanto no ato de ensinar como de aprender.

Esta análise parte da concepção de que não basta somente ensinar os protocolos, as normatizações e as regras estabelecidas pela instituição escolar; é preciso estar atento ao que se coloca em torno dos nossos sujeitos – no caso, os alunos –, pois o que eles são, o que pensam e como vivem certamente influenciará em seu modo de aprender e compreender o mundo.

Não é possível respeito aos educandos, à sua dignidade, a seu ser formando-se, à sua identidade fazendo-se, se não se levam em considerações as condições em que eles vêm existindo, se não se reconhece a importância dos “conhecimentos de experiências feitos” com que chegam à escola. (FREIRE, 1996, p.64).

Assim, o professor tem de saber quem são seus alunos, o que pensam e o que querem. Mesmo pequeninos, estes já possuem metas, sonhos, objetivos a serem alcançados, e o professor também é, de certa forma, o porta-voz para esse mundo ainda desconhecido por parte da criança.

Beatriz Lomônaco (1998, apud ESPÍNDOLA, 2003) enfatiza que o aprendizado, nos primeiros anos de escolarização, é uma etapa especial na vida de uma criança, a qual certamente deixará marcas duráveis em suas vidas.

Na entrevista, a professora demonstrou ter clareza dessa importância. Ela nos relatou o desejo de construir um trabalho sequencial desde a primeira série, partindo do princípio, de sorte que, assim, poderia acompanhar e avaliar melhor a aprendizagem de seus alunos.

Eu gostaria de pegar alunos da primeira até a quarta série, porque eu acredito que daria pra ver resultados melhores, maiores [...] no sentido de dar continuidade no trabalho [...] Não que eu seja melhor que ninguém, mas eu gostaria de dar essa continuidade pra ver o resultado final, sabe? [...]por mais que a gente fale “vamos começar do primeiro ano”, [...] todo ano eu tenho que começar do zero [...] Eu nunca tive o prazer de dar continuidade, eu sempre paro em um estágio [...] Tanto é que, este ano, eu queria pegar terceira série e ano que vem a quarta por que, aí, metade da sala vem pra gente[...] mas a gente sempre tem que começar da estaca zero. ((Professora Débora, abril de 2010).).

Essa vontade, por parte da professora, evidencia sua preocupação com a construção e o aprofundamento do conhecimento pelos alunos. Isso faz da prática de sala de aula um campo permeado de indagações, vontades e curiosidades. Freire (1996) afirma:

O bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do movimento de seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma “cantiga de ninar”. Seus alunos cansam, não dormem. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seus pensamentos, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas. (FREIRE, 1996, p. 86).

A interação entre professor-aluno-conteúdo é o que gera a conectividade para o aprendizado, não só do aluno, pois, ao ensinar, o professor também aprende. Esse elo estabelece uma relação flexível, pela qual a tarefa de aprender não se torna algo enfadonho, mas atrativo, para ambas as partes.

Nesse sentido, para Freire (1996, p. 88), “[...] o exercício da curiosidade convoca à imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar, de comparar, na busca da perfilização do objeto ou do achado de sua razão de ser”.

A motivação leva professor e aluno a um caminho onde ensinar e aprender faça parte de seu cotidiano. Além disso, possibilita que ambos reconheçam que não só na escola é que se aprende, mas que fora dos muros escolares também é possível duvidar, indagar, refutar e confirmar hipóteses.

Não devemos esquecer que o interesse também se cria, se suscita e se educa, e que em diversas ocasiões ele depende do entusiasmo e da apresentação que o professor faz de uma determinada leitura e as possibilidades que seja capaz de explorar. (SOLÉ, 1998 p. 43).

O entusiasmo da professora em criar, em ensinar, e a tentativa de se atualizar e melhorar a cada dia leva-nos a refletir sobre a questão de que educar também é querer estabelecer uma troca de experiência com todos aqueles que estão a sua volta, os alunos, os pais, os outros professores.

Partilhamos do mesmo pensamento de Freire (2004, p.77), de que o “[...] meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências”. Assim, o ato de educar não se encerra apenas dentro das quatro paredes de sala de aula, mas ele se transforma na medida em que nos envolvemos com a nossa própria história e com a de nossos alunos.

Essa troca faz com que as crianças sintam-se à vontade para dialogarem com a professora. Nas aulas observadas, presenciamos, por várias vezes, os alunos trazendo para as discussões fatos do seu dia-a-dia. A maioria das conexões feitas pelos alunos é referente à sua vida cotidiana:

Criança (Carlos): Minha mãe queria jogar uma camiseta fora e eu não deixei.

Professora: Hum, texto-leitor também.

Professora: Diana

Criança (Diana): Eu perdi o relógio.

Professora: E era seu, então ela fez conexão texto-leitor. Vou anotar aqui, então, junto com os outros.

Criança (Hellen): Minha mãe tinha uma coleção de cartão do Japão.

Professora: Hum... e hoje é sua?

Criança (Hellen): É.

Professora: Olha, a Hellen tem uma coleção de cartão do Japão que a mãe dela deu pra ela, era da mãe dela.

Criança (José): Eu também tenho coleção de cartão.

Professora: Vamos, alguém mais?, fala, Mirela.

Criança (Mirela): Minha bisavó me deu um álbum, mas acabei perdendo.

Professora: Nossa! Olha, a bisavó da Mirela presenteou ela com um álbum, mas ela acabou perdendo... (Trecho extraído da aula filmada no dia 29.04.2010 – livro: *De pouco se faz muito*).

Respeitar o conhecimento que o aluno traz e suas experiências é dar voz ativa aos educandos no processo de ensino-aprendizagem. Freire (2004) ressalta:

Nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, e de outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou adivinhação. (FREIRE, 2004, p. 45).

O saber docente deve estar aliado também aos interesses de seus alunos, seus questionamentos e curiosidades. Aliás, esses são próprios da identidade da criança, e não considerá-los seria negar sua essência. Apropriar-se dessa gama que constitui o saber infantil é um desafio para a prática em sala de aula. Eis a opinião de Colomer (2002) sobre esse assunto:

O professor deve conhecer as idéias de seus alunos em relação àquilo que se propõe ensinar, tanto para poder descobrir se possuem apoios conceituais suficientes para incorporar os novos conhecimentos como para tentar entender sua forma de proceder e de interpretar o escrito, visando favorecer a evolução positiva desses conceitos no desenvolvimento das aprendizagens. (COLOMER, 2002, p.63).

É nesse sentido que sublinhamos o compromisso do professor com o ensino, com sua identidade docente, com sua profissão, com seu aluno e com a aquisição de seu próprio conhecimento. A professora Débora declara:

[...] eu fiquei feliz, vieram duas mães este ano me agradecer, pois a filha foi para uma escola particular e a professora disse que ela estava adiantada [...] a mãe veio e disse: “obrigada pelo que você fez pela minha filha” [...] Eu disse: “Não!, esse é o meu dever, né?” [...] Então a própria família reconhece [...] até eles percebem, mas não acham natural um professor fazer isso.

Talvez a atitude dessa mãe seja reflexo da aparente desconectividade do processo de ensino, que estamos tendo nas escolas públicas brasileiras. Buscar um *continuum* do fazer docente deve ser uma possibilidade para restabelecer o entusiasmo, o compromisso com o saber docente e discente.

No próximo tópico, apresentaremos a relação interpessoal entre professor e aluno e o cotidiano da sala de aula.

5.3 – O cenário dessa história: disciplina, interatividade e troca de experiências

Com ela não tinha castigo. Tinha julgamento. Se um lá fizesse alguma coisa que parecesse errada, ela convocava o júri.
(ZIRALDO, 1995, p. 39).

Neste tópico, abordamos o cotidiano da sala de aula, tendo como foco a relação intrapessoal, professor-aluno, e a de troca entre esses sujeitos – a interatividade.

Com já afirmamos neste trabalho, partimos do pressuposto de que a conectividade entre os sujeitos se reflete integralmente no processo de ensino-aprendizagem. Por isso, achamos pertinente trazer ao corpo deste trabalho um fator marcante que observamos durante nossa permanência em sala de aula, que é a disciplina dos alunos.

Nas nossas observações, os alunos se apresentam sempre muito educados ao se dirigem à professora e prontamente acatam seus pedidos. Em nenhuma aula houve tumulto, desordem, gritos da professora ou indisciplina (desrespeito) por parte dos alunos. A professora tem pleno domínio da sala e ao seu pedido todos colaboram, seja com participação ativa, seja com silêncio.

A autoridade coerentemente democrática está convicta de que a disciplina verdadeira não existe na estagnação, no silêncio dos silenciados, mas no alvoroço dos inquietos, na dúvida que instiga, na esperança que desperta. (FREIRE, 1996, p.93).

A professora trabalha com “combinados”, pré-definidos no início do ano letivo; assim, a cada atitude que foge dos combinados ela relembra aos alunos o trato feito. Sempre que as crianças vão participar da aula, levantam a mão, primeiro, antes de falar, e se há indícios de tumulto, a professora os relembra da regra de erguer o braço antes da fala, e assim a ordem é restabelecida na sala.

Freire (1996, p. 89) salienta que “[...] somente nas práticas em que a autoridade e liberdade se afirmam e se preservam enquanto elas mesmas, portanto no respeito mútuo, é que se pode falar de práticas disciplinadas”.

Outro fator a ressaltar é o modo como a professora dispõe as carteiras na sala, e a interação estabelecida entre os alunos. Trazemos aqui alguns exemplos:

Observação: Aula do dia 15/04

As crianças estão sentadas em semicírculo, em forma de U. As carteiras estão dispostas de forma intercalada menino/menina

Filmagem – Aula do dia 29/04/2010

As crianças estão em silêncio, aguardando a professora, sentadas cada uma em seu tapete.

Professora: Então, devagar, voltem para o lugar de vocês, pra poder preencher a [...]

Filmagem: Aula do dia 13/05/2010.

A professora inicia a aula, parte da criança está sentada em semicírculo, e as demais, num círculo dentro do outro.

Filmagem: Aula do dia 20/05/2010

As crianças estão sentadas em duas filas, uma de cada lado da sala, e estão umas de frente para as outras. A turma está intercalada: uma menina, um menino.

Filmagem: aula do dia 27/05/2010

As crianças estão sentadas em dupla, em fileira.

Filmagem: aula do dia 17/06/2010

As crianças estão sentadas em semicírculo.

Filmagem: aula do dia 24/06/2010

A professora inicia a aula pedindo que os alunos sentem-se em dupla. Ela sugere que eles façam dupla com quem está sentado ao lado. As crianças obedecem sem questionar.

Filmagem 01/07/2010

As crianças estão sentadas em semicírculo, com as carteiras juntas, uma do lado da outra.

A dinâmica na disposição das cadeiras possibilita interação no processo de aprendizagem dos alunos, já que as atividades são feitas geralmente em duplas. Essa troca facilita a compreensão da atividade e faz com que os alunos trabalhem a prática de discussão, hipótese e refutação sobre a atividade leitora.

O texto inexistente sem a presença do leitor. É o leitor que dá voz e vida ao texto, não importa em que campo do conhecimento este se inscreve. É no cruzamento de vozes – do autor e dos leitores – que seus sentidos vão se constituindo e outras leituras ou outros textos vão se configurando numa constelação de saberes e conhecimentos que se mesclam e se interpretam como numa partitura de muitos acordes e num arco-íris de mil cores. Cada tom, cada som se matiza de outros tantos sons e cores trazidos da vivência coletiva e pessoal

de cada um de vocês leitores. A experiência é inegavelmente, a grande personagem dessa narrativa. (CORDEIRO, 2006, p. 67).

Esta interação entre os sujeitos favorece a troca de experiências, instiga a discussão de conceitos, regras, além de aguçar os quatro sentidos ler/ ouvir/ falar/ escrever, estabelecendo, assim, uma relação dialética com o texto.

Cordeiro (2006, p. 71) enfatiza que

[...] a leitura desliza entre os encontros imprevistos surgidos nas dobraduras do texto e do leitor. Sugerindo diferentes olhares sobre o texto. E justamente por ser uma prática “imprevisível” é que a leitura tem os atributos de favorecer diálogos diferenciados entre os sujeitos.

Partindo desse pressuposto é que a postura docente frente aos educandos implica diretamente na interação, tanto entre os sujeitos, quanto ao objeto de estudo. Para Colomer (2002, p. 62), “[...] a aprendizagem deve ser realizada mediante a reconstrução progressiva dos conceitos que os alunos já possuem em maior ou menor grau quando chegam à escola”.

A valorização do conhecimento prévio dos alunos é passo fundamental para que este transponha o saber por ele elaborado e, assim, aprenda. Dar voz ao aluno em sala de aula é propiciar que ele questione, opine, e saia da sua zona de conforto, de habilidades, e alcance novos conhecimentos. Assim, é mais que necessário que estes estejam sempre em contato com diversas tipologias textuais, que discutam sobre o texto lido e, ainda, que possam não só ouvir histórias contadas pela professora, mas exercitar a prática de ler em sala de aula.

Segundo Lajolo (2001), a leitura é como espiral quase sem fim, que pode começar na escola, mas não deve encerrar-se nela. Afinal, em nosso cotidiano, a todo o momento nos pegamos decifrando códigos escritos, seja em casa, seja no supermercado ou nas ruas. Muitas vezes não percebemos, mas a leitura está implícita em nosso dia a dia.

Portanto, fazer com que nossos alunos tenham essa dimensão social da língua escrita é hoje uma das principais tarefas da escola. Propiciar atividades em conjunto e trazer para dentro do espaço escolar exemplos do cotidiano é tecer caminhos para que os educandos se apropriem das práticas leitoras ensinadas pela escola e vejam o seu uso e função na vida social.

Nesse sentido, cabe ao docente estreitar a relação entre os conteúdos a ser ensinados e o conhecimento prévio, linguístico-cultural, do aluno. Esse é o primeiro passo para que ocorra a aprendizagem. Como afirma Frank Smith (1989, p. 32),

[...] a teoria do mundo em nossas cabeças é dinâmica, no sentido de que está constantemente sendo aumentada e mudada, particularmente durante o ativo período de intensa exploração e aprendizado a que chamamos de infância.

Assim, o cotidiano se apresenta em um espaço de trocas, seja de conhecimentos ou de experiências. Por isso, estabelecer um relacionamento de afetividade, respeito, disciplina e ordem entre os sujeitos é criar um elo de reciprocidade. Assim entendem Sérgio Leite e Elvira Cristina M. Tassoni (2007):

A relação central no processo de produção de conhecimento e da própria constituição do indivíduo é sempre mediada por algum agente cultural (família, escola, amigos). A natureza desse processo de mediação não é somente cognitivo-intelectual, mas profundamente marcada pela afetividade. (LEITE; TASSONI, 2007, p. 116).

Nesse sentido, podemos afirmar que não só o que penso, mas também o que sinto, interfere na prática de sala de aula. Assim, professor e aluno necessitam estabelecer uma relação na qual a confiança e o respeito devem ocupar o mesmo *status quo* de importância diante dos conteúdos que devem ser ensinados e aprendidos no cotidiano escolar (LEITE; TASSONI, 2007).

O ato educativo se constitui em uma estrada de mão dupla, de troca entre os sujeitos. O que exige respeito, por parte do professor, com aquilo que o aluno traz de seu convívio social, e da parte dos alunos colocando-se dispostos a aprender os conteúdos que fazem parte da essência escolar.

Essa relação entre professor e aluno deve ser embasada no respeito, no carinho e no compromisso mútuo com o aprendizado. Freire (1996) ressalta:

Quanto mais metodicamente rigoroso me torno na minha busca e na minha docência, tanto mais alegre me sinto e esperançoso também. A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo de busca. E ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria. (FREIRE, 1996, p.142).

No item seguinte, apresentaremos a metodologia adotada pela professora para o trabalho com a leitura na sala de aula.

5.4 – Contando histórias: a narrativa literária nas aulas de quinta-feira

E tinha a Semana do Silêncio. Era quando ela vinha para a classe, abria sobre a mesa um romance água-com-açúcar e ficava lendo o tempo todo. E a gente ficava lendo nossas revistinhas, nossos ticos e gibis – já tinha menino lendo até Tarzan ou O Espírito – além de outras revistas que ela mesma trazia de casa para nos emprestar. (ZIRALDO, 1995, p. 44).

Nesse item, apresentamos a técnica utilizada pela professora no trabalho com a narrativa literária em sala de aula. Nosso intuito é apresentar como foi realizado o trabalho na tentativa de favorecer um momento de encontro entre a criança e o texto narrativo.

Durante as filmagens e observações das aulas de quinta-feira, pudemos verificar que a metodologia adotada pela professora para trabalhar com a narrativa literária se apresentava no esquema: antes, durante e após a leitura. Giroto e Souza (2010, p. 59) sugerem esses passos para a realização das oficinas de leitura, “nessas oficinas, há uma ambientação intencionalmente planejada”.

Assim, o professor, inicialmente, lê em voz alta e vai dirigindo a atividade; enquanto lê, vai demonstrando em forma de exemplos o que está se passando em seu pensamento. É como se o docente apresentasse aos alunos um filme que se passa em sua mente no momento da leitura (GIROTO; SOUZA, 2010, p. 61).

As autoras denominam essa prática como modelagem, mediante a qual o professor demonstra ao aluno como se lê e, ainda, que, quando estamos lendo, vamos ativando em nossa memória passagens de nosso cotidiano - conhecimento prévio - que nos ajudam a tornar essa prática significativa.

Kleiman (2010) também destaca a importância dessa dinâmica, com a seguinte afirmação:

O conhecimento linguístico, o conhecimento textual, o conhecimento de mundo devem ser ativados durante a leitura para poder chegar ao momento da compreensão, momento esse que passa despercebido,

em que as partes discretas se juntam para fazer um significado. (KLEIMAN, 2010, p. 26).

Essa metodologia de trabalho faz com que os alunos comecem a perceber que a leitura não é algo estático, parado no tempo, mas que, a partir do momento em que dialogamos com a história, com a informação, com a melodia, esse texto passa a fazer parte do nosso repertório linguístico, cultural, textual.

E porque o leitor utiliza justamente diversos níveis de conhecimento que interagem entre si, a leitura é considerada um processo interativo. Pode-se dizer com segurança que sem engajamento do conhecimento prévio do leitor não haverá compreensão. (KLEIMAN, 2010, p. 13).

Entretanto, para a realização desse trabalho o professor deve tecer alguns caminhos que antecedem a atividade. A primeira ação é a escolha do texto, do suporte textual, depois os objetivos de se trabalhar esse material e ainda ter clareza das expectativas e dos objetivos a serem alcançadas - planejamento didático.

Na entrevista realizada com a professora, ela afirmou:

Eu escolho o livro, eu já sei que livro eu vou ler, aí eu inicio a aula com esse livro. Faço a leitura e vou fazendo comentários no meio da leitura, se as crianças quiserem fazer comentário também pode. (Professora Débora, abril de 2010).

A frequência com que se lê em sala de aula também é de suma importância para ativar os conhecimentos preexistentes na mente dos alunos. Cabe ao docente mediar o trabalho de ativá-los com atividades instigantes e desafiadoras.

A compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização de conhecimento prévio: o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida. É mediante a interação de diversos níveis de conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto. (KLEIMAN, 2010, p.13).

Na entrevista, a professora afirmou ler para os alunos todos os dias, isso lhes dá a chance de adquirirem uma “bagagem” leitora, não só de ativação dos conhecimentos prévios, como também a parte técnica do texto.

Pudemos verificar que já se tornou comum para os alunos observarem com preciosismo a composição das histórias, o perfil dos personagens, as ilustrações, como também atentarem para as normas técnicas do livro: autor, editora, ilustrador.

Professora: Olhem (mostra o livro), vocês têm que prestar atenção nas imagens (mostra a capa frente de verso).

Professora: Então, vamos lá: De pouco se faz muito.

Aluno A: De que editora que é?

Professora: É da editora Caramelo; diferente, né? Eu ainda não li nenhum livro dessa editora pra vocês. E o autor tá aqui, ó (mostra na capa) É Phoebe Gilman, não é brasileiro. Pronto, vamos começar.

Professora: De pouco se faz muito.

(Mostra a 1ª página do livro. Mostra a segunda capa do livro): “Por que será que tem isso aqui?” (uma faixa com desenhos de vários ratinhos) “O que a pro sempre fala: ‘que nada está por acaso no livro’, não é?” (Aponta novamente): “O que é isso aqui? Vocês conseguem enxergar?”

Crianças: Não... Hum, eu acho que... Espera, eu estou tentando. Tem ratinhos.

Professora: Isso! Vários ratinhos! Vamos ver por quê. (Trecho extraído da aula filmada no dia 29.04.2010, grifo nosso).

Essa atitude dos alunos é reflexo do trabalho da professora em instigar neles a observação. Pudemos ver a tentativa de sensibilizar e despertar em seus alunos o cuidado ao se ler um texto, prestando sempre atenção nos detalhes, pois nem tudo está explícito no texto escrito, as imagens também nos passam uma mensagem de compreensão sobre o texto.

Trabalhar dessa forma faz com que os alunos também tenham objetivos com a leitura, que não só ouçam a história que está sendo contada, mas, que sejam induzidos a estar atentos à ilustração e à mensagem que o texto traz. Isso faz com que os alunos se prenam na leitura e queiram saber o desfecho da história. Kleiman (2010) salienta:

O mero passar de olhos pela linha não é leitura, pois a leitura implica uma atividade de procura por parte do leitor, no seu passado, de lembranças e conhecimentos, daqueles que são relevantes para a compreensão de um texto que fornece pistas e sugere caminhos. (KLEIMAN, 2010, p. 27).

A leitura nesse molde não é somente um ato de decifração do código escrito, mas um mecanismo de aquisição de conhecimento linguístico, cultural e social: *“a leitura faz parte de nosso cotidiano, indo além da habilidade de*

decifração de sinais aprisionados em uma perspectiva técnica. Mais que isto, ela promove novos sabores no encontro entre o texto e o leitor” (CORDEIRO, 2006 p. 65).

No momento em que as crianças participam da leitura, dialogando com a professora e com o próprio texto, elas ativam o seu conhecimento prévio. Este entra em contato com as ideias e mensagens trazidas pela história, fazendo com que os alunos adquiram novas habilidades – culturais, linguísticas, textuais.

A ativação do conhecimento prévio é, então, essencial à compreensão, pois é o conhecimento que o leitor tem sobre o assunto que lhe permite fazer as inferências necessárias para relacionar diferentes partes discretas do texto num todo coerente. (KLEIMAN, 2010, p.25).

Esse conhecimento fornece subsídios para que os alunos tenham suposições, consigam inferir, discutir a respeito do assunto trazido pela história:

Professora: E um dia a mamãe disse para o Davi. Davi, olha só essa gravata; essa enorme mancha de sopa fez a ponta dela ficar deformada. Acho que está na hora (++)
Crianças: De jogar fora ((várias crianças))
Professora: Olha a cara do Davi ((mostra a página)). Ele gostou dessa ideia?
Crianças: [[Não, não]]
Professora: Não gostou da ideia.
Professora: Ah! O vovô pode dar um jeito de arrumar isso, disse Davi. O avô dele, então, pegou a gravatinha e ficou olhando, olhando, hum... Pegou sua tesoura e? (++)
Crianças: [[rec, rec, rec]]
Professora: E a agulha?
Crianças: [[Entrava e saia, entrava e saia]]
Professora: E com isso eu posso fazer? E agora?
Crianças: [[Uma meia, um cachecol]]
Professora: Uma meia?
Crianças: [[Um gorro, uma luva]]
Professora: Um lindo lencinho...
Crianças: [[Ah!... Ta diminuindo tudo]]
Professora: É, vai diminuindo.
Criança C: Agora eu descobri o título.
Criança (Gustavo): Os ratinhos também iam fazendo as coisas igual.
Professora: Hum! Então o que era jogado fora os ratos iam aproveitando e fazendo coisas pra eles também. Eles estão fazendo o enxoval da casinha deles.
Crianças: [[Enxoval]]
Professora: Isso mesmo. Por isso, de pouco se faz muito. De pouco que era o cobertor, fez roupas para Davi. E com os retalhos, o que aconteceu?
Crianças: [[Os ratos, eles pegaram]]
Professora: Isso! Olha lá, (mostra na página) virou cortina.

Crianças: [[Toalha de mesa]] (Trecho extraído da aula filmada no dia 29.04.2010).

Percebemos, por essa atividade, que o modo como a professora utiliza a narrativa literária *De pouco se faz muito*, de Phoebe Gilman, é uma atividade interativa em que os alunos também participam da prática leitora, dialogando com o texto e com a docente, uma vez que, a todo o momento, como visto acima, as crianças vão inferindo o que vai acontecer na sequência do texto.

Esses alunos não estão passivos à voz da professora, mas são atores do processo de ensino-aprendizagem. Kleiman (2010, p.20) afirma que “[...] quanto mais conhecimento textual o leitor tiver, quanto maior a sua exposição a todo tipo de texto, mais fácil será sua compreensão”.

Essa prática tende a ser mais bem absorvida pelos educandos, já que estes, além de aumentarem sua “bagagem” de conhecimentos, terão certamente ferramentas para se tornarem leitores autônomos, aqueles que não só leem textos, mas estabelecem troca e experiências, através da prática leitora.

Isto porque a obra literária é portadora de informações, idéias, sentimentos e, acima de tudo, de questões sobre o homem e o mundo, que provocam o leitor; esse, por sua vez, no ato de ler, responde, à sua maneira, às indagações que recebe e formula novas questões, em um movimento de diálogo constante. (AGUIAR, 2006, p. 35).

É nesse sentido que a presença da obra literária é de suma importância no cotidiano escolar, por estabelecer uma relação entre o real e o imaginário, por permitir ao leitor questionar, crer, refutar e sonhar, no desenrolar de uma história.

Vale ressaltar que a leitura por si só não tem poderes “mágicos” sobre o leitor; para que essa relação aconteça, dentro da escola, o professor funciona como um ator indispensável, sendo o mediador desse percurso.

Na perspectiva de Kleiman (2010, p. 35),

[...] é através do modelo que o adulto lhe fornece, que esse leitor estabelecerá eventualmente seus próprios objetivos, isto é, desenvolverá estratégias metacognitivamente necessárias e adequadas para a atividade de ler.

Ler metacognitivamente é pensar sobre o que vai ler, sobre o que se lê e sobre o que se leu. Segundo Smith (1989, p. 66), metacognição é o “[...] pensamento (ou linguagem) sobre o pensamento. É a linguagem entre o que absorvo quando leio e o conhecimento que possuo”.

A escola é um espaço primordial na contextualização desse processo, pois é no ambiente escolar que alunos e docentes estão expostos à troca de experiências, de conhecimentos e habilidades. Esse intercâmbio faz com que atribuamos sentido ao que vemos, olhamos, sentimos, enfim, aprendemos.

Smith (1989, 32) ressalta que

[...] nossa habilidade para extrair sentido do mundo, como nossa habilidade para recordar eventos, para agir apropriadamente e para prever o futuro é determinada pela complexidade do conhecimento que já possuímos.

Assim, a efetivação do processo de ensino-aprendizagem depende não só do espaço em que se encontram os sujeitos, mas do que eles pensam, do que imaginam, do que conhecem sobre o assunto a ser ensinado e/ou aprendido. Depende daquilo que possuímos dentro de nós, do que foi acumulado ao longo do tempo. O conhecimento somente se realizará se soubermos tecer uma relação dialética entre o que sabemos e o que temos para aprender e apreender.

No próximo capítulo, focalizamos as práticas de letramento literário presentes na didática de sala de aula, o envolvimento dos alunos e a participação dos pais em algumas ações promovidas pela professora.

CAPÍTULO VI

ESSA PROFESSORA ERA MESMO MALUQUINHA... TINHA UMA SACOLA DE LEITURA, UMA CAIXA MÁGICA E UM PALCO: PRÁTICAS DE LETRAMENTO LITERÁRIO EM SALA DE AULA

Neste capítulo, apresentamos as ações de letramentos presentes na prática da professora em sala de aula. Nosso objetivo é discutir como as práticas de letramento se fazem presentes, no cotidiano escolar e na formação de alunos leitores. Assim, mostramos como a professora criou cada uma das ações de letramento literário: a sacola da leitura, a caixa mágica, o palco e as oficinas de arte e poesia.

Ressaltamos que, para essa análise e discussão, utilizamos os dados obtidos das observações e filmagens das aulas de literatura nas quintas-feiras, além das observação de uma aula na sexta-feira, quando ela trabalha com as oficinas de arte e poesia – que foi mencionada pela professora, na entrevista.

No tópico seguinte, esboçaremos considerações sobre o emprego da sacola de leitura e a participação da família, nesse trabalho.

6.1 – Uma sacola de sonhos: promoção de letramento literário para além da sala de aula

Foi quando ela inventou a Máquina de Ler. Era uma bobina de papel de embrulho da loja de um tio, onde foi, engenhosamente, adaptada uma manivela. O começo do rolo de papel deixava ver escrito, em letras grandes, um verso que nós nunca esquecemos. (ZIRALDO, 1995 p. 54).



A magia da sacola de leitura, como tudo começou... Na entrevista, a professora nos relatou que é assinante na revista *Nova Escola*, e que foi através dessa revista que ela pensou em montar a sacola da leitura. Ela aprimorou a ideia: “Pensei em costurar algo mais alegre e dinâmico que tivesse

⁷ A sacola da leitura.

também a participação ativa da criança utilizando objetos para contar histórias, [...] coisas da família [...] registrando esse momento único entre eles” (Professora Débora, abril de 2010).

Essa iniciativa se deu para amenizar as dificuldades relatadas pela professora em trabalhar com a leitura, na escola, as quais se acentuam pela falta de contato e disponibilidade de materiais, como livros literários dentro do espaço escolar.

Se eu vivesse assim do jeito que tá, também seria muito difícil eu trabalhar com literatura, porque (+) nenhum professor tem livro [...] eu tenho porque eu gastei horrores [...] porque eu quero e eu gosto, entendeu? [...] Agora, de acordo com a realidade que está aqui na escola, a gente não pode oferecer livros para os alunos [...] se for para pegar livro, sou eu que tenho que pegar e entregar para as crianças [...] podem até fazer leitura, mas já têm que devolver [...] a realidade é cruel [...] não tem como formar leitores, esperando apenas pela escola, não tem. (Professora Débora, abril de 2010).

Mesmo a escola tendo biblioteca, não há um funcionário formado para atender tal espaço. Uma professora readaptada trabalha no local apenas no período da manhã, de sorte que os alunos não têm acesso a esse espaço: eles não podem fazer empréstimos de livros para a leitura em sala de aula, nem levá-los para casa. Para conseguir realizar o projeto no ano de 2009, a professora Débora relata que emprestava seus próprios livros aos alunos.

Ano passado oito crianças por dia levavam livros, um caderno de relato de experiência e um apetrecho da caixa, para que eles possam, assim como eu conto pra eles, contarem para a família [...] Esse ano eles estão me cobrando, porque eles viam meus alunos indo embora com a sacola [...] eu disse que vou esperar a biblioteca abrir para a gente poder fazer esses empréstimos dos livros, porque eu não sei se vou emprestar os meus esse ano [...] já tem três meses que a gente está tentando usar a biblioteca e não consegue. (Professora Débora, abril de 2010).

Esse ato negligenciador, por parte da escola, em não oferecer um espaço onde os alunos possam ter o encontro com o suporte textual somente dificulta o trabalho na formação de alunos leitores.

Como formar leitores em um ambiente onde não há contato com livros que não sejam os didáticos? Alfredina Nery (1989) observa:

É bom lembrar ainda que poder ir até as estantes, escolher o que ler, ter contato sensorial com o livro é principiari minha intimidade com ele. Construo minha história de leitor até porque olho a capa do livro, tenho-o nas mãos, folheio-o, percebo suas dimensões, suas letras, seu modo de ser tão único. (NERY, 1989, p. 57).

Outro fator notado por Débora, nesse campo árduo do trabalho com a leitura, foi a falta de contato das crianças com livros de literatura em casa, ou seja, ela percebeu que muitos deles só têm contato com os livros na escola. E, ainda, que os pais – pelos mais variados motivos, como falta de tempo, de cultura leitora e poder aquisitivo –, em sua maioria, não compram livros e não incentivam a leitura em casa, por pensarem que esse papel é exclusivamente da escola:

Na entrevista que a gente faz com os pais, todos eles dizem que têm livros [...] até uma mãe falou assim: “Ah! Tem um monte desses treco lá em casa” [...] Então é (++) é (++) o valor que eles dão para a leitura [...] eles não têm essa cultura leitora, não incentivam [...] e, quando chegam aqui, querem que seus filhos sejam os melhores alunos [...] quer que se tornem grandes leitores [...] Então é complicado, eu já conversei sobre isso na reunião de pais, porque eu tento fazer esse trabalho com os pais também. (Professora Débora, abril de 2010).

Esse foi um dos motivos que levou a professora a criar a sacola da leitura, buscando construir um ambiente leitor também em casa. A sacola da leitura é feita de algodão cru, bordada à mão, com os dizeres: “sacola da leitura”. Dentro dela, o aluno leva um livro literário, um apetrecho da caixa mágica (arco de antenas, óculos coloridos, chapéu etc.) e um caderno de registro, onde os pais, irmãos ou algum responsável deve relatar a experiência com a sacola e o livro, em casa.

Na primeira página do caderno de registro, seguem as seguintes instruções:

“Senhores Pais, estamos iniciando mais uma etapa do nosso trabalho com a Literatura Infantil. Seu filho (filha) está levando para casa a Sacola da Leitura, e dentro dela tem:

- 1 Livro à escolha da criança
- 1 Caderno
- 1 Lápis de escrever
- 1 Borracha

·1 Caneta azul

O objetivo é fazer do seu filho o “contador de histórias da família”. Para isso, preciso da colaboração dos pais, para doarem dez minutos do seu tempo a fim de sentar-se e ouvir atentamente o seu contador de histórias que, tenho a plena convicção, será muito importante para sua criança.

Ao término de cada história, deem incentivos e, POR FAVOR, registrem essa experiência neste caderno: Como foi? Gostou da História? Por quê? Tem sugestão? Tem críticas? Etc. Façamos tudo com muito carinho e... Boa Viagem!”

A sacola foi um artifício criado pela professora para não só incentivar a leitura dos alunos, mas também dos pais. É um modo de promover o letramento literário familiar “Por isso que eu criei a sacola da leitura [...] é um momento que as crianças, ao invés de ser os pais fazerem um trabalho com o filho, é o filho que vai fazer com o pai (Professora Débora, abril de 2010).

Sabendo da importância da promoção da leitura, ela não se acomodou nas dificuldades desse trabalho e elaborou outro caminho, dentro das vias escolares, capaz de incentivar a leitura também em casa:

[...] foi legal a experiência [...] no relato ano passado [...] eu escrevi que eles tinham que sentar dez minutos para ouvir o filho [...] Eu escrevi como utilizar o caderno, a sacola da leitura [...] E o pai escreveu: “Professora, eu não imaginava que fosse tão importante doar dez minutos da minha vida para o meu filho...” e então, foi assim emocionante, foi um momento que eles começaram a fotografar, filmar no celular, né? (Professora Débora, abril de 2010).

É interessante explicitar, a esta altura, algo que fez com que a ação de leitura com os pais fosse interrompida: “Então aí eu parei de mandar a sacola por causa da prova Brasil” (Professora Débora, abril de 2010). Na verdade, mesmo estando fazendo um trabalho diferencial e colhendo resultados favoráveis, não só por parte dos alunos, mas também dos pais, a professora teve que abrir mão dessa prática, para atender a normatizações escolares.

Essas burocracias presentes nas instituições escolares não só enrijecem a prática do professor como ainda prejudicam a continuidade de seu trabalho,

dando a impressão de que o importante é apenas cumprir o calendário pré-determinado das avaliações estaduais e nacionais.

Quando o trabalho da sacola foi interrompido, vários pais se mobilizaram querendo saber onde estava a sacola professora:

[...] e aí vieram vários bilhetes dos pais [...] “Professora, cadê a sacola da leitura?” [...] “Professora, tô sentindo falta” [...] “Nossa, professora, achei engraçado a história da Mariana do Contra por isso e por isso”, porque tinha que escrever, não podia voltar vazio [...] Então, eu comecei a fazer o trabalho inverso, onde os filhos liam para os pais e deu muito certo, pena que a ideia surgiu em outubro, né? (Professora Débora, abril de 2010).

A participação ativa dos pais, no processo de escolarização de seus filhos, tem forte influência nas relações estabelecidas em casa. Muitas vezes, faz com que os pais assumam para si tanto os êxitos, como o fracasso das crianças na escola, conforme declara Godard (1992):

Tudo se passa como se o êxito do filho constituísse uma espécie de símbolo do êxito pessoal dos pais, do bem fundado de seus valores e de sua concepção de educação; como se esse êxito se tornasse para os pais um critério fundamental de sua auto-estima. (GODARD, 1992, p.119)

Abaixo, seguem alguns relatos⁸ que os membros da família⁹ registraram no caderno da sacola da leitura:

Oi, professora Débora, boa tarde! Foi muito legal ver o Davi lendo para nós, e as histórias eram engraçadas, bem a cara dele. Gostamos das histórias, pois são rimadas e divertidas, principalmente por ver o nosso filho que leu com este arquinho de antenas, todos em casa quiseram usá-lo kkkk!!!! [...] O pai do Davi comentou como ele está fluente na leitura [...] Minha sugestão seria que a criança trouxesse a sacola de leitura no final de semana, pois assim teria mais tempo para compartilhar, com mais calma o conteúdo do livro e poderíamos estimular um debate sobre o mesmo, em família [...] Críticas só positivas eu poderia dar, pois você é uma bênção de profissional e faz tudo com muita dedicação e carinho. E, com essas atitudes, consegue estimular ainda mais as crianças como o Davi, que gosta de ler e conversar com todos da família [...] Ficamos felizes com as atividades de leitura do Davi e mais ainda em ver o quanto ele tem gostado de tudo que tem feito por ele e sua turma na escola. Obrigada por tudo, amamos você. Beth e família. P.S.: Deus a conserve assim.

⁸ Os relatos foram copiados do caderno na íntegra, como os pais escreveram.

⁹ Os nomes de pais, alunos e parentes citados nos relatos são fictícios.

P.S II. Parabéns pela confecção do material da leitura, ficaram lindos!!! Beijos! (Mãe do Davi).

A história é um tanto interessante (O ovo que caiu do Céu), mesmo pelo fato de que meu gosto é mais para livros como a “Saga Crepúsculo” [...] Porém, gostei da idéia de incentivar a leitura infantil. Parabéns, Professora Débora, é um ótimo trabalho que está desenvolvendo. (Irmão da Vitória).

Gostei muito da história contada, essa ideia, além de incentivar a criança à leitura, também estimula a reunião em família. Parabéns. Antônio (Pai).

É notório o envolvimento de todos, na atividade da sacola da leitura. Verificando essa interação família e formação leitora, podemos afirmar que a professora, mesmo sem ter a clareza do conceito de letramento, está promovendo o letramento literário tanto das crianças quanto dos seus pais. Essa ação propicia aos membros da família contato com obras literárias, além de estimular o hábito da leitura. Nesse formato de trabalho, as crianças se tornam agentes que impulsionam os pais às práticas leitoras. Favorece ainda a aproximação dos pais com o cotidiano escolar de seus filhos e, de certa forma, integra-os ao processo de ensino das crianças, fazendo-os sentir-se parte desse contexto.

Estimular a interação entre família e escola traz para o desenvolvimento infantil maior segurança em relação às dificuldades encontradas no cotidiano escolar. A criança sabe que pode contar com os pais, para a resolução dos problemas e auxílio nas atividades.

No item seguinte, esboçaremos alguns detalhes sobre o trabalho com a caixa mágica de leitura e a técnica adotada pela professora para enriquecer ainda mais a aquisição da leitura e da escrita entre seus alunos.

6.2 – Entrando na história, construindo personagens: A caixa mágica de leitura

“Ensaio! Vamos ensaiar a nossa dramatização!” Dramatização era como a gente chamava o teatrinho da escola naqueles anos tão distantes. (ZIRALDO, 1995 p. 105).

Uma caixa que continha o mundo... A caixa mágica utilizada pela professora é cheia de apetrechos, objetos e fantasias (chapéu colorido, peruca, óculos de vários formatos e cores, tiaras de princesa, de antenas, varinha de condão etc.)

A cada aula, nas quintas-feiras, a professora inicia se caracterizando: usando os objetos da caixa, ela monta um personagem de acordo com a história que vai ser lida. Desse modo, a docente cria um ambiente diferente de outros momentos da aula, possibilitando, ainda, que os alunos adentrem no mundo imaginário do livro.

Conforme Dagoberto Buim Arena (2010), imaginar não significa inventar ou criar a partir do nada, ou inventar o sentido sem base em experiências. Imaginar tem como origem as apropriações que o sujeito fez e faz da cultura humana.

É importante propiciar momentos específicos para a leitura, não como mera técnica, mas como algo ativo para o aluno, favorecendo que este se torne participante da história lida. Uma das formas de a criança participar desse momento é imaginando, criando e inferindo sobre a história.



Então, nas quintas-feiras eu uso a caixa mágica [...] Eles amam minha caixa de leitura, tanto é que na semana eles pedem: “Pro, pega a caixa” [...] eles querem que eu pegue a caixa e use algum objeto, eles participam [...] eu costumo fazer com que eles paguem mico junto comigo, e eles amam isso. (Professora Débora, abril de 2010).

A caixa mágica é um recurso elaborado pela professora na busca de fazer da leitura um momento marcante, diferente das outras atividades realizadas em sala de aula.

¹⁰ A caixa mágica de leitura.

Assim, às quintas-feiras, logo no início da aula, a professora chama à frente os alunos que levaram a sacola da leitura no dia anterior. A seguir, lê o registro feito pela família.

Esses alunos ficam com os apetrechos, durante a leitura da aula. A professora mostra qual será o livro do dia, pega a caixa e monta seu personagem. Não só as crianças que levaram a sacola no dia anterior e estão caracterizadas participam ativamente desse momento, mas a sala toda é envolvida pela temática da aula.

Relataremos abaixo duas atividades em que a docente usou os adereços da caixa mágica, a fim de demonstrar a interação dos alunos e a ação da professora.

Ressaltamos que, nas outras aulas, a professora também utilizou apetrechos da caixa mágica, mas, nestas duas, ela inseriu os alunos na dinâmica da leitura, fazendo-os parte, criando um ambiente, um clima para o momento da atividade leitora.

O primeiro exemplo é com o livro *Até as princesas soltam pum*, de Ilman Breman (Editora Brinque Book):

Professora: Vou pegar essa coroa da caixa mágica e essa vara de condão para caracterizar a história.

Criança C: Ué, Pro, e o óculos? Coloca o óculos Pro [...] você já sabe, sem o óculos você não enxerga.

Professora: Tá bom, vou pegar então esse óculos branco de coração. Então, vamos lá, continuando (++) Como é o nome mesmo da história?

Crianças: *Até as princesas soltam pum*.

Após se caracterizar, a professora segue a leitura e as crianças se surpreendem, quando ela diz:

Professora: Isso, agora eu quero que vocês falem de novo, sem falar a última palavra, vocês vão falar assim: “Até as princesas soltam”, tudo bem?. Então vamos lá 1,2, 3 e [...]

Crianças: Até as princesas soltam [

((A professora aperta escondido, um saquinho daqueles comprados em lojas populares de R\$1,99 que faz barulho “pum”))

Crianças: ((Risos, risos))

Professora: O que será isso?

Professora: Até as princesas

Crianças: Soltam

Professora:

provoca risos)). O que é isso?

Crianças: ((Risos)).

((Aperta novamente “pum” e

O outro exemplo é do livro *Uma noiva chique chiquíssima*, de Beatrice Masini (Editora Ática):

Professora: Não é simplesmente contar a história [...] Eu me senti uma convidada [...] é sobre uma festa, uma comemoração [...] e aí pra isso eu vou ter que [

Crianças: [Entrar dentro da história.

Professora: Vou, então, eu vou usar este ((mostra um cachecol de plumas vermelho e passa no pescoço))

Crianças: Uau! ((os meninos assoviam e as meninas reagem dizendo)) A professora é casada!!!

Professora: ((Tira de uma sacola uma estola de camurça preta e a veste))

Crianças: Aí, professora! ((os meninos assoviam novamente))

Professora: Eu estou me vestindo assim por quê?

Crianças: Por que vai contar uma história.

Professora: Não [...] Porque eu sou chique bem! ((coloca um chapéu)). Olha, ainda está faltando uma coisa...

Crianças: (Falam todas ao mesmo tempo e em voz alta)

Professora: Oh! Agora eu vou falar baixinho ((baixa o tom de voz) Tá faltando alguma coisa para completar ((fala ainda mais baixo)) [...] Um sapato para combinar com isso aqui ((mostra o cachecol e calça uma sandália vermelha do mesmo tom do cachecol)) [...] Ah! E mais uma coisa que eu esqueci, Leonardo, pega minha bolsa preta?

Professora: Em toda festa, toda mulher quer o quê?

Crianças: Maquiagem ((responde as meninas))

Professora: Isso, vou passar batom [...] E falta mais uma coisa, é claro que toda mulher quer o quê?

Crianças: Brilho ((completa as meninas))

Professora: Brilhar! ((passa sombra nos olhos)) brilhar e (+) bastante.

Criança (não identificada): Nossa, parece que a professora tem dezenove anos.

Professora: Pronto, então, vou contar uma história para vocês de “Uma noiva chique, chiquíssima, lindíssima” ((mostra o livro)).

Crianças (não identificadas): Nossa! que nome! [...] Nossa! olha o desenho da capa!

Professora: Olha o título deste livro “Uma noiva chique, chiquíssima, lindíssima” ((Abre as capas do livro e mostra)). Então, por que eu tive que me trocar, que me vestir assim? Porque eu sou uma das convidadas para o casamento, eu sou a madrinha, pode ser que eu seja a madrinha do casamento.

Dos exemplos citados acima, ressaltamos a ideia da professora em trazer para a leitura uma dinâmica atrativa, um artifício para chamar a atenção dos alunos e propiciar a interação desses com o texto lido. Nesse molde de trabalho, a leitura não é uma atividade enfadonha e sem sentido.

O professor precisa estar sempre atento, observando as reações de seus alunos e de que forma constroem seu pensamento, como articulam suas idéias, que tipo de descobertas fazem e quais

conexões estabelecem após as descobertas, garantindo uma aprendizagem significativa. (MENIN, 2010 p. 123).

Assim, a leitura, por ser algo que envolve os alunos, faz com eles guardem as informações contidas no texto e assimilem com outras atividades realizadas, tanto dentro como fora da escola.

Nesse sentido, Arena (2010 p. 32) salienta:

A função da oferta e do ensino da literatura infantil para o pequeno leitor na escola transcende intenções singelas de dar “asas a imaginação e provocar prazer”, para assumir a função de formação integral do homem e de suas funções consideradas superiores e criativas em todas as áreas do conhecimento.

Essa tática da professora faz com que as crianças aguardem pelo momento da leitura, pelo dia em que ela vai usar a caixa, instiga a curiosidade, os sensibiliza. E ainda os leva a usarem dessa mesma estratégia para contar a história para os pais.

Souza e Giroto (2010 p. 58) enfatizam que, “[...] durante o processo, se os alunos sabem o motivo, a razão, da leitura sempre pedem aos professores momentos em sala de aula para praticarem o ato de ler”.

A caixa leva entusiasmo para a prática da leitura, tornando-se um instrumento atrativo, que faz professor e aluno interagirem entre si, com os colegas e com a história lida.

Essa ação possibilita ainda a formação do leitor, na medida em que os alunos podem dialogar com a história e estabelecer relações com sua vivência. Ana Maria da Costa Santos Menin (2010 p. 128) sustenta que “[...] o leitor não nasce proficiente, as pessoas precisam ser constantemente alimentadas com informações sobre o mundo para que possam interagir com o texto”.

Nesse sentido, a atividade leitora, se planejada e orientada pelo professor, leva o aluno à aquisição de saberes e possibilita que este mergulhe em mundos desconhecidos, revelados nas páginas dos livros.

No item seguinte, apresentaremos a oficina de arte e poesia, outra ação criada pela professora, na tentativa de aproximar seus alunos de práticas artísticas e literárias.

6.3 – Fazendo arte, declamando o mundo: a oficina de arte e poesia em ação

Na semana seguinte, ela fez um concurso de Poesia na sala e um dos mosqueteiros ganhou o concurso. Teve pompa e circunstância na entrega do prêmio. Imagina só: uma medalha de ouro! Pregada no peito! E com a gravação: primeiro lugar!!! Ninguém precisa saber que a medalha era de ouro de cigano. (ZIRALDO, 1995 p. 81).

Neste tópico, expomos a atividade realizada às sextas-feiras, intitulada “oficina de arte e poesia”. Ao saber dessa iniciativa, através da entrevista, tivemos a curiosidade de saber como a professora trabalha, nesse dia específico, com a poesia.

Nossa preocupação centrou-se na forma como a professora estava escolarizando essa literatura, já que, na entrevista, ela declarou não trabalhar com a poesia no esquema mecanicista – para identificar ortografia, gramática: “Não, eu não trabalho com toda estrutura poética” (Professora Débora, abril de 2010). Ressaltamos que fomos apenas a uma aula na sexta-feira, já que esse dia não era o foco específico de nossas análises.

Antes de realizar as atividades, a professora faz uma introdução e inicia as oficinas de arte e poesia. Ela fecha a porta, as cortinas, liga o som e eles ouvem música. Segundo a professora, criar um ambiente que sensibilize as crianças favorece a criatividade e a inspiração.

Esses procedimentos ajudam os alunos a perceber a diferença ao se trabalhar com os suportes textuais, a posição diferenciada que se tem que ter frente à leitura e a produção de textos.

A aula da sexta-feira seguiu assim uma dinâmica progressiva, pois a professora iniciou o trabalho, no primeiro semestre, explicando para as crianças que, para se escrever poesia, existem algumas regras de composição: “[...] falei para os alunos dessa forma, pois penso que seria mais fácil deles entenderem a estrutura poética” (Professora Débora, abril de 2010).

O esquema de composição poética da professora foi extraído das aulas do Curso de Letras, observando os seguintes passos: primeiro, os alunos se sentavam em círculos sem carteiras e faziam análise de livro de imagens.

Essa tarefa de analisar as imagens, segundo a professora, auxilia os estudantes a atentar para a mensagem que as imagens nos passam. Por sua

vez, Cademartori (s/d, p. 4) enfatiza que “[...] a linguagem visual é muito rica e propõe relações de sentido de grande potencialidade, mas o olhar também precisa ser educado”, ou seja, precisa ser mediado.

Ao trabalhar com a leitura da imagem, a docente ensina aos alunos a olharem a imagem além do visual, a perceberem os detalhes. Essa ação faz com que as crianças exercitem o imaginário e passem a enxergar o que está intrínseco na história.

Frisa Lígia Morrone Averbuck (1985 p. 68):

A poesia, forma do imaginário, apela à imaginação, domínio em que a criança se movimenta livremente. Na verdade, a questão do “ensino da poesia” ou a do desenvolvimento da sensibilidade para o texto poético está ligada a todo o problema do desenvolvimento da criatividade, da expressão e da compreensão da linguagem como representação da experiência humana.

A docente empregou as atividades de análise dos livros de imagens como um exercício de apreciação, para aguçar nos alunos a observação crítica e detalhista do conteúdo do livro. Essa atividade serviu de introdução para a segunda fase da disciplina, quando ela passou a discutir “o que é poesia”

Para essa discussão, ressaltou que a poesia não precisa ter rima, basta ser poética e se tiver rima esta deve trazer musicalidade ao texto. “Se você quer saber se o seu texto tem melodia tente cantá-lo, ao invés de ler” (Professora Débora, abril de 2010). Os alunos associaram essa declaração ao *rap*, de sorte que toda vez que escrevem, tentam cantar como um *rap*.

Essa tática utilizada pela professora aproxima a poesia, algo externo, para o cotidiano das crianças. Quando eles associam a questão da melodia ao *rap*, estão relacionando o saber elaborado pertencente à escola com sua vida cotidiana.

Essa troca traz uma rica experiência para o aluno, já que possibilita que ele perceba o sentido, o uso daquilo que ele está aprendendo. Como salienta José Paulo Paes (1996, s/p), “[...] a poesia tende a chamar a atenção da criança para as surpresas que podem estar escondidas na língua que ela fala todos os dias sem se dar conta delas”.

No segundo semestre, a professora trabalhou com “figura *poética*”, atividade na qual os alunos escolhiam uma figura (recortada de revistas, jornais

ou indicada pela professora) e tinham que escrever o texto poético de acordo com a mensagem passada pela imagem.

Nessas produções, a professora esboçou um esquema para ensinar os alunos a rimarem o texto, pelos seguintes passos: por exemplo, rimar só as frases ímpares, ou o inverso, rimar só as pares, ou, ainda, rimar a primeira com a última.

É certo que, nessa atividade, notamos mais o caráter de produção de texto do que a relação poética propriamente dita. Entretanto, para a criança, essa dinâmica é viável, pois permite o jogo, a rima com as palavras – e isso é próprio da obra poética.

É possível que a criança se deixe levar mais pelo ritmo e pelo jogo das palavras do que por seu significado. No entanto, é este jogo, proporcionado por elementos aparentemente díspares, associados pelas sonoridades, que faz o encanto do texto poético e o prazer da criança. (AWERBUCK, 1985, p. 74).

Os alunos geralmente trabalham em grupo, nas composições, fazem rascunhos, a professora lê, faz sugestões e, depois, passam a limpo e fazem a ilustração.

O fato de os alunos não trabalharem sozinhos nas composições leva-os a exercitarem o diálogo e a negociação de ideias, estimula a criatividade. A supervisão e a orientação da professora, durante a atividade, faz com que as crianças se sintam desafiadas a melhorarem a criação, tanto escrita quanto ilustrativa.

Para fazer as ilustrações, ela ensinou técnicas de sombreamento, mistura e realce de cores. Para esse trabalho, eles fizeram a releitura de duas telas de Tarsila do Amaral, “A negra” e “Abaporu”. Como eles analisaram os livros de imagens, a professora reforça a importância das ilustrações na poesia, também como fonte de informação.

Desse modo, percebemos que a professora não utiliza a poesia como pretexto para a realização de exercícios gramaticais e ortográficos. Apesar de as crianças produzirem textos, estes têm fins baseados nas estruturas poéticas eleitas pela docente.

Consideramos que esse contato, ainda que limitado, favorece a aproximação das crianças com o gênero literário poesia e estimula o despertar para o hábito leitor.

No próximo tópico, explicitamos duas ações trabalhadas pela professora, há alguns anos, na busca por incentivar a leitura e a aprendizagem escrita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do estudo bibliográfico e da pesquisa de campo na qual nos debruçamos, podemos afirmar que a temática em que se insere este estudo se apresenta complexa e passível de diversas linhas de discussão.

Nesse contexto, procuramos, dentro dos limites traçados para esta investigação, analisar e discutir como a leitura é trabalhada em sala de aula, se a literatura se faz presente nessas atividades e, ainda, se há o intuito, por parte do professor, em letrar seus alunos através da leitura, tendo como recurso a literatura.

Durante as observações e filmagens das aulas da professora, pudemos verificar que ela trabalha com a leitura em sala de aula, como nos relatou na entrevista:

Eu costumo fazer assim, leio para eles todos os dias [...] Na entrada das sete e após o intervalo, que é o momento onde eles vão se acalmando para poder ouvir a história [...] nas quintas-feiras especificamente, tenho o dia de trabalho com a narrativa literária, onde eu trabalho com as conexões. (Professora Débora, abril de 2010).

O fato de a professora ler para os alunos, todos os dias, favorece a aquisição de uma cultura leitora, estimulando o enriquecimento linguístico e até mesmo cultural da criança.

Outro fator relevante para este estudo é as crianças poderem manusear os livros. Mesmo a escola não permitindo o acesso das crianças ao espaço

destinado aos livros, a professora passou a levar seus livros para a sala de aula.

A partir do mês de agosto, nas aulas de quinta-feira, a professora começou a espalhar os livros – da sua biblioteca particular – e os dividir entre os que ela já lera para os alunos e os não lidos. As crianças têm o primeiro momento da aula, das sete às oito e quarenta e cinco, para livremente manusearem e lerem os livros. É o aluno que escolhe que livro quer ler: a única orientação que a professora dá é que eles registrem no caderno de empréstimo o título do livro lido, o autor, a editora e o nome do aluno.

Como as crianças não têm acesso à biblioteca escolar, este foi um recurso que a professora encontrou para proporcionar o livre acesso aos livros literários. Na entrevista, ela acrescentou:

[...] aqui no bairro tem uma biblioteca comunitária, muitos aqui não sabiam disso e nem eu sabia [...] ano passado, no trabalho com as conexões, os próprios alunos descobriram essa biblioteca e começaram a trazer livros pra mim [...] eu comecei a divulgar e eu divulguei pra eles e tem alunos que já que começaram a ir. (Professora Débora, abril de 2010).

O incentivo à visita na biblioteca comunitária do bairro é uma das ações, que, para esta investigação, é pertinente, já que buscamos analisar a prática docente no que se refere ao letramento literário.

Partindo dessa premissa, podemos afirmar que a docente, embora não tenha claro o conceito de “letramento literário”, promove várias ações nessa perspectiva, uma das quais é o modo como a professora trabalhou com a narrativa literária, durante as observações das aulas de quinta-feira, a sacola da leitura, a caixa mágica e a oficina de arte e poesia.

Nas aulas da quinta-feira, ressaltamos a ação antes, durante e após a leitura, que instiga os alunos a pensarem sobre o que virá a cada página do livro, a examinarem as ilustrações, além da valorização do conhecimento prévio. Na opinião de Colomer (2002, p. 63), “[...] para além da exploração sobre os conhecimentos infantis anteriores ao seu ingresso na escola, os conhecimentos prévios em cada uma das atividades de leitura deveria converter-se em hábito escolar”.

Essa dinâmica de valorizar o conhecimento da criança e estimular que estas façam previsões sobre a história favorece o ato investigativo, desperta a curiosidade, faz da leitura um momento de expectativas.

Todas as pessoas fazem previsões – incluindo as crianças – todo o tempo. Nossas vidas seriam impossíveis, relutaríamos até mesmo a sair de nossas camas pela manhã, se não tivéssemos qualquer expectativa sobre o que o dia trará. Todas nossas expectativas, nossas previsões, podem ser derivadas somente de uma fonte, a teoria do mundo em nossas cabeças. (SMITH, 1989, p.32-33).

Criar um esquema em que os alunos consigam estabelecer um elo entre o conhecimento que já possuem e a leitura, entre as novas informações adquiridas por meio dessa prática, fará com que esse aluno aumente sua bagagem leitora, linguística, cultural e textual.

Todos os esquemas, scripts e cenários que temos em nossas cabeças – nosso conhecimento prévio de lugares e situações, de discurso escrito, gêneros e histórias – possibilita-nos prever quando lemos e, assim, compreender, experimentar e desfrutar do que lemos. (SMITH, 1989, p.34).

Esse exercício de dialogar com a leitura, pelo qual os alunos participam com comentários e suposições, faz com que a história se internalize e produza um referencial teórico para as crianças. Segundo Kleiman (2010, p. 25), “[...] há evidências experimentais que mostram com clareza que o que lembramos mais tarde, após a leitura, são as inferências que fizemos durante a leitura”.

Consideramos pertinente a forma como a professora trabalha com a narrativa literária, com o objetivo de aguçar nos alunos a curiosidade, a percepção aos detalhes do texto e das ilustrações. Com isso, os alunos deixam de fazer uma leitura técnica de passar os olhos sobre o texto, para investigarem o que a história traz em seu contexto, aquilo que está implícito nas páginas do livro.

Outra ação que entendemos ser de promoção do letramento literário é a sacola da leitura. Este é um recurso que propicia não só o letramento e a experiência literária das crianças, mas de toda a família, pois todos participam desse momento, em casa.

A sacola permite ainda que os alunos sejam os leitores, porque são eles que conduzem essa dinâmica em família. A professora pede para que eles não só leiam, mas dramatizem a história lida, colocando entonação e emoção na hora da leitura. Essa atividade aproxima pais e filhos da leitura, induzindo-os ao hábito leitor, a conhecerem obras literárias, a se aproximarem uns dos outros. Possibilita, ainda, que a criança se sinta valorizada.

Tal ação criada pela docente é um rico acesso não só das crianças, mas dos membros familiares a textos literários. Uma das maiores dificuldades em se trabalhar com a leitura, hoje, está na questão do acesso.

O fato de a escola não disponibilizar o espaço destinado à biblioteca, para a visita dos alunos, poderia servir de desmotivação, de empecilho para a docente não realizar um trabalho com literatura. Entretanto, ela busca subsídios para o trabalho com a leitura, criando a sacola e disponibilizando seus próprios livros. Nessa atitude, demonstra o seu desejo em ajudar não só no contato com os textos literários, mas em criar o hábito leitor, tanto nas crianças como nos pais.

Nesse sentido, a sacola é rico instrumento de letramento literário, visto que apresenta a literatura como instrumento de conhecimento, de saber, incentivando o hábito e a formação leitora.

A caixa mágica dá vivacidade ao ato de ler. Ao se caracterizar antes da leitura do texto, a docente cria um ambiente e gera expectativa nos alunos. A leitura se insere em um contexto preparado, personificado, em momento destinado especificamente a ela. As crianças tendem a reproduzir esse ambiente, essa preparação para a leitura em casa, colocando-se no lugar da professora e levando seus familiares a interagirem com a história lida. Por isso, a caixa mágica não só “ilustra” a história a ser contada, como leva, tanto a professora como os alunos, para dentro do texto. Estes se tornam participantes desse enredo.

Nesse sentido, a didática utilizada pela docente coopera para que o momento destinado à leitura seja algo aguardado pelas crianças, gera curiosidade, aguça o imaginário e desenvolve a criatividade.

Assim, a caixa também é reconhecida, nesta pesquisa, como um recurso para o letramento literário, já que carrega dentro de si um mundo imaginário

que leva a criança ao contato com a literatura, que ultrapassa a realidade meramente escolar.

A oficina de arte e poesia promovida pela docente mostra seu desejo de levar os alunos ao contato, ainda que limitado, às várias formas de textos e alguns artistas, tendo em vista que uma das primeiras atividades promovidas foi a análise dos textos de imagens e a releitura de duas telas de Tarsila do Amaral – “Abaporu” e “A negra”.

As atividades da oficina com imagens, ou “figura poética”, como relatou a professora, sugerem igualmente análise e interpretação de ilustrações, fotos e obras artísticas.

A composição dos textos poéticos, o esquema da rima e a possibilidade de os alunos comporem a poesia, partindo do seu conhecimento, constituem um momento rico para a leitura, escrita, interpretação e criatividade. O fato de o aluno ser o autor do texto oportuniza um trabalho com a emoção, com a mensagem que ele deseja passar para o leitor.

Essas práticas criadas pela docente fazem emergir uma prática leitora para além das atividades meramente escolares, como técnicas, regras e enriquecimento do aprendizado do aluno.

Assim, a oficina de arte e poesia também adentra na promoção do letramento literário, pois é uma das formas de contato que essas crianças têm com pinturas brasileiras e com textos poéticos. Além de incentivar e aproximar os alunos desse tipo de material tão escasso na escola, a docente proporciona o despertar do olhar artísticos dessas crianças, ainda que de forma limitada.

As ações criadas pela professora são muito válidas, porque não podemos nos esquecer de que estamos tratando de uma escola pública situada em bairro da periferia da cidade de Presidente Prudente. Estamos retratando a realidade de uma professora com dificuldades de formação conceitual, sobre as novas demandas impostas para o aprendizado da leitura e da escrita.

Para nós, que estamos na academia, são conhecidas as necessidades do trabalho com as práticas de leitura nas vias do letramento; mas será que o professor que está na sala do ensino básico sabe disso? Será que ele foi ou está sendo preparado para tal trabalho? Tem recurso suficiente para desenvolver tais práticas?

O que constatamos, através desta pesquisa, é a negativa, pelo menos a professora participante de nossa investigação não tem claras as definições, por exemplo, de letramento e letramento literário. No fundo, a docente não foi e não está sendo formada para conscientemente assumir esse desafio. Paralelamente, a escola onde trabalha não possui recursos disponíveis para a promoção de letramento literário. Não dispõe do princípio básico: que as crianças tenham acesso a livros literários.

Diante dessa realidade é que optamos, neste trabalho, em elencar aquilo que a docente consegue realiza e, não o que lhe falta, suas possíveis deficiências de formação ou os pontos frágeis de sua prática em sala de aula.

Por saber previamente das condições em que se encontram as escolas públicas brasileiras é que esta pesquisa tinha a preocupação de descobrir como a escola estava trabalhando a leitura literária, em seu cotidiano.

Acreditamos que a leitura na escola deve efetivamente informar, entreter, mas acima de tudo deve ser trabalhada pelo professor e ser vista pelo aluno como fonte de saber, como porta de entrada para o conhecimento.

Segundo Cosson (2006), ser leitor na escola é mais do que fruir um livro de ficção ou se deliciar com as palavras exatas da poesia. É também posicionar-se diante da obra literária, identificá-la, questioná-la e expandir os sentidos.

Compartilhando desse pensamento, faz-se necessário fomentar, através de estudos e pesquisas *a priori*, uma conscientização de professores e alunos, para que estes se desvinculem das práticas de leitura e escrita como meramente escolares, para promoção de notas, permanência e progressão de anos sequenciais.

O contato com o escrito tem de implicar a tomada de consciência de seu uso funcional, do saber por que as pessoas lêem, de maneira que a idéia de sua aquisição se distancie da concepção de uma tarefa eminentemente escolar, sobretudo por parte dos meninos e das meninas que unicamente associam a língua escrita com as experiências de seu ingresso no mundo escolar. (COLOMER, 2002 p. 65).

Que passem a enxergar que a leitura e a escrita na escola devem ser ensinadas e aprendidas com intuito de uso e função social. Para ler tudo o que nos cerca, para grafar tudo o que nos move.

Esse aprendizado crítico, afirma Cosson (2006 p.29), “[...] não se faz sem um encontro pessoal com o texto enquanto experiência estética, e é isso que ele tem denominado de letramento literário”.

Fazer com que isso se concretize na escola é um desafio que deve ser assumido primeiramente por pesquisadores, pois de nada adianta fazermos pesquisa para se constatar fatos e engavetar os resultados. Levar as discussões acadêmicas para o seio do ensino de base, para os cursos de formação inicial e continuada de professores e gestores educacionais é um desafio que precisa urgentemente ser assumido.

Desmistificar conceitos, analisar práticas, propor intervenções, valorizar o que é feito pela escola, investigar os problemas e as angústias de professores e alunos: estes devem ser os objetivos das pesquisas em Educação. Pensar em uma prática dialógica, como preconiza Paulo Freire, permeada por momentos de ação e reflexão – esta deve ser nossa postura frente ao mar revolto no qual se encontra atualmente a educação pública brasileira.

Referências Bibliográficas

ABREU, Márcia. **Cultura Letrada**: Leitura e literatura. São Paulo: UNESP, 2006.

ANDRÉ, M.E.D.A, **Etnografia da Prática Escolar**, São Paulo, Papirus, 2003.

ANDRADE, Ludmila Thomé de. **Professores-Leitores e sua formação**: transformações discursivas de conhecimentos e de saberes. Belo Horizonte MG: Autêntica, 2004.

ARENA, Dagoberto Buim. A literatura como produção cultural e como instrumento de iniciação da criança no mundo da cultura escrita. In: JUNQUEIRA, Renata de Souza (org). **Ler e compreender**: estratégias de leitura. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010. P.13 – 44.

AGUIAR, Vera Teixeira de. Notas para uma psicossociologia da leitura. In: TURCHI, Maria Zaira, SILVA, Vera Maria Tietzmann (orgs.). **Leitor formado, leitor em formação**: a leitura literária em questão. São Paulo: Cultura acadêmica; Assis, SP: ANEP, 2006.

AWERBUCK, Lígia Morrone. A poesia e a escola. In: ZILBERMAN, Regina (org). **Leitura em crise na escola**: as alternativas do professor. Porto Alegre: Mercado aberto. São Paulo, 1985

BARBOSA, José Juvêncio. **Alfabetização e Leitura**. São Paulo: Cortez, 1990.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Leitor Interditado. In: MARINHO, Marinho; SILVA, Ceris Salete Ribas da (orgs.). **Leituras do Brasil**. Campinas, SP: Mercado de Letras - Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998, p. 61 a 78.

_____. **Contra o consenso**: cultura escrita, educação e participação. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Linguística**. São Paulo: Scipione, 2005.

_____. Alfabetização: o duelo dos métodos. In: SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Alfabetização no Brasil**: questões e provocações da atualidade. Campinas: Autores Associados, 2007 p. 51 -72

CADERMATORI, Ligia. **Para pensar o livro de imagens**. Disponível em, http://www.autenticaeditora.com.br/download/roteiros/roteiro_livro_de_imagens.pdf. Acessado em 14/11/2010.

CAVALLO, Guglielmo. Chartier Roger. **História da leitura no Mundo Ocidental**. São Paulo: Ática, 1998. Vol.1.

CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e Letrar**: Um diálogo entre a teoria e a prática. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

COLOMER, Teresa. **Ensinar a ler, ensinar a compreender**. Proto Alegre: Artmed, 2002.

COOCK-GUMPERZ, Jenny. Alfabetização e escolarização: uma questão imutável. In: **A construção social da alfabetização**. Porto Alegre; Artes Médicas, 1991. P. 11-26.

CORDEIRO, Verbena Maria Rocha. Cenas de leitura. In: TURCHI, Maria Zaira, SILVA, Vera Maria Tietzmann (orgs.). **Leitor formado, leitor em formação**: a leitura literária em questão. São Paulo: Cultura acadêmica; Assis, SP: ANEP, 2006.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário**: Entre a teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.

CHARLOT, Bernard. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (org.) **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de uma conceito. São Paulo: Cortez, 2006.

ESPÍNDOLA, Ana Lúcia. **Entre o singular e o plural**: relação com o saber e a leitura nos primeiros anos de escolarização. Tese de Doutorado. São Paulo: USP, 2003.

FERREIRO, Emília. **Alfabetização e cultura escrita**. Entrevista concedida à Denise Pellegrini In Nova Escola – A revista do Professor. São Paulo, Abril, maio/2003, p. 27 – 30.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Paz e Terra, 1996.

_____. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 48 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. BATISTA, Antônio Augusto Gomes Batista. **A leitura na escola primária brasileira**: alguns elementos históricos. Presença Pedagógica, Belo Horizonte, n. 24, v. 4, Dimensão, nov./dez. de 1998.

GIROTTI, Cyntia Graziella Guizelim Simões; JUNQUEIRA, Renata de Souza. Estratégias de Leitura: para ensinar alunos a compreenderem o que lêem. In: JUNQUEIRA, Renata de Souza (org). **Ler e compreender**: estratégias de leitura. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010. P.13 – 44.

GOULART, Cecília Maria Aldigueri; ABÍLIO, Eleonora Cretton; MATTOS, Margareth Silva de. **Letramento e Leitura da Literatura**. Disponível em: <http://www.tvebrasil.com.br/SALTO/boletins2003/III/>. Acesso em 03/05/2010.

GOULEMONT, Jean Marie. Da leitura como produção de sentidos. In: CHARTIER, Roger. **Práticas de leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

KLEIMAN, Ângela B. **Os significados do Letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

_____. Formação do professor: Retrospectivas e perspectivas na pesquisa. In: KLEIMAN, Ângela B. (org.). **A formação do professor**: Perspectivas da lingüística aplicada. Campinas-São Paulo: Mercado de Letras, 2001, p. 13 a 38.

_____. **Letramento e suas implicações para o Ensino da Língua Materna. Signo**. Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, p. 1-25, dez, 2007.

_____. **Texto e Leitor**: aspectos cognitivos da leitura. 13ª Ed. Campinas, SP: Pontes, 2010.

LAJOLO, Marisa. **Literatura: Leitores & Leitura**. São Paulo: Moderna, 2001.

LEITE, Lígia Chiappini Moraes; MARQUES, Regina Maria Hubner. Ao pé do texto na sala de aula. In: ZILBERMAN, Regina. **Leitura em crise na escola**: as alternativas do professor. Porto Alegre: Mercado aberto. São Paulo, 1985.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva; TASSONI, Elvira Cristina M. Afetividade e ensino. In: SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Alfabetização no Brasil**: questões e provocações da atualidade. Campinas: Autores Associados, 2007

LEENHARDT, Jacques. A literatura: uma entrada na história. In: TURCHI, Maria Zaira, SILVA, Vera Maria Tietzmann (orgs.). **Leitor formado, leitor em formação**: a leitura literária em questão. São Paulo: Cultura acadêmica; Assis, SP: ANEP, 2006.

LERNER, Délia. **Ler e escrever na escola**: O real o Possível e o Necessário. Porto Alegre: Art.méd., 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos**: inquietações e buscas. Revista Educar. Curitiba, PR: Editora UFPR. N.17, 200. P. 153 – 176.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. **Como aperfeiçoar a Literatura infantil**. Revista Brasileira. Rio de Janeiro, v. 3, n. 7, p. 146-69, 1943.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação**: Abordagens Qualitativas. São Paulo: E.P.U, 1995.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Análise da conversação**. 6ªed. São Paulo: Ática, 2007

MACHADO, Zélia Versiani. Entrevista sobre letramento literário. Disponível em: <http://www.escritabrasil.blogspot.com/2008/07/letramento.html>. Acesso em 05/05/2010.

MELHORAMENTOS, **Minidicionário da Língua Portuguesa**. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1997.

MENIN, Ana Maria da Costa Santos. Avaliar Atividades de Leitura Para Que? In: JUNQUEIRA, Renata de Souza (org). **Ler e compreender**: estratégias de leitura. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010. P.13 – 44.

MORAES, Ana Alcídia de Araújo. Histórias de leitura em narrativas de professores: uma alternativa de formação. In: SILVA, Lilian Lopes Martin da. **Entre leitores**: Alunos, professores. Campinas SP: Komed Arte Escrita, 2001.

NERY, Alfredina. **Biblioteca escolar**: um jeito de ajeitar a escola. São Paulo: Loyola, 1989.

NOGUEIRA, Maria Alice. **A relação família - escola na contemporaneidade**: fenômeno social/interrogações sociológicas. *Anál. Social*. [online]. out. 2005, no.176 p.563-578. Disponível na World Wide Web: <http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0003-25732005000400005&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 0003-2573. Acesso em 21/11/2010.

OSAKABE, Haquira. Considerações em torno do acesso ao mundo da escrita. In: ZILBERMAN, Regina. **Leitura em crise na escola**: as alternativas do professor. Porto Alegre: Mercado aberto. São Paulo, 1985.

PAES, José Paulo. Poesias para crianças, 1996. Disponível em: www.espie.cinted.ufrgs.br/~sdullius/.../estilo_poesia.htm . Acesso 25/01/2011.

PERROTI, Edmir. **O texto sedutor na literatura infantil**. São Paulo: Icone, 1986.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (org.) **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de uma conceito. São Paulo: Cortez, 2006.

RANGEL, Egon de Oliveira. Letramento literário e o livro didático de língua portuguesa: “Amores difíceis”. In: PAIVA, Aparecida; et.al. **Literatura e**

Letramento: Espaços, suportes e interfaces – O jogo do livro. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

REGO, Lúcia Lins Browne. **Literatura Infantil:** uma nova perspectiva da alfabetização na pré-escola. 2ª ed. São Paulo: Editora FTD, 1995.

SIGNORINI, Inês. **Letramento e (in) flexibilidade Comunicativa.** In: KLEIMAN, Ângela B. (org.) Os significados do Letramento. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995. p. 161 a 199.

SILVA, Lílian Lopes Martins da. A revista leitura: Teoria e prática e o professor - Um leitor em formação. In: MARINHO, Marinho; SILVA, Ceris Salete Ribas da (orgs.). **Leituras do Brasil**; Campinas-SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998, p. 110 a 123.

SILVA, Pedro. **Etnografia e Educação:** Reflexões a propósito de uma pesquisa sociológica. Porto-PO: Profedições, 2003.

SMITH, Frank. **Compreendendo a leitura:** uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

SOARES, Magda. **Letramento: UM TEMA EM TRÊS GÊNEROS.** Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

_____. A escolarização da leitura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, A. A. M. BRANDÃO, H. M. B. MACHADO, M. Z. V. (org) **A escolarização da leitura literária: O jogo do livro infantil e juvenil.** Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2. Ed. 2001. Pt. 1: cap. 1 17-48.

_____. **Que professor de português que queremos formar?** Boletim da Associação Brasileira de Linguística, Fortaleza: Imprensa Universitária da UFC, n. 25, 2001.

_____. Letramento e escolarização. In: **Letramento no Brasil.** RIBEIRO, Vera Masagão (org.). São Paulo: Global, 2003. Pt. 2 p.89-115

_____. **Letramento e Alfabetização: as muitas facetas.** Disponível em: www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01. Acesso em 20/05/2008

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, Renata Junqueira de. **Narrativas Infantis:** a literatura e a televisão do que as crianças gostam. Bauru: EDUSC, 1992.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Adultos não-alfabetizados em uma sociedade letrada.** São Paulo: Cortez, 2006.

VENTURI, Ioná Vieira Guimarães; GATTI JÚNIOR, Décio. **A construção histórica da disciplina escolar língua portuguesa no Brasil.** Cadernos de História da Educação nº3 Jan/Dez, 2004. Acesso em 13/03/2011.

ZILBERMAN, Regina. **Leitura em crise na escola**: as alternativas do professor. Porto Alegre: Mercado aberto. São Paulo, 1985.

_____. **Literatura infantil**: autoritarismo e emancipação. São Paulo: Ática, 1987.

_____. **A Literatura Infantil na Escola**. São Paulo: Global, 2003.

ZIRALDO. **Uma professora muito maluquinha**. São Paulo: Melhoramentos, 1995

Bibliografia dos livros de Literatura Infantil

BABETE COLE. **Cupido**. Companhia das letrinhas.

BREMAN, Ilan. **Até as princesas soltam pun**. Brinque Book

GILAMN, Phoebe. **De pouco se faz muito**. Caramelo. PNLD, 2006.

SORDI, Rose. **Mariana do Contra**. FTD

GOFFIN, Josse. **OH!** Martins Fontes, 1995.

MASINI, Beatrice. **Uma noiva chique, chiquíssima, lindíssima**. Ática.

OLIVEIRA FILHO, Milton Célio de. **O caso da lagarta que tomou chá de sumiço**. Brinque Book.

RUFORD, James. **O presente de aniversário**. Brinque Book

SVARTMAN, Rosane. **Onde os porquês tem respostas**. Editora: Zahar .

ZIEGER, Lilian. **A bruxa apaixonada e o lobo fujão**. Paulinas.

SVETLAN, Jussakovic; COSAC, Naify. **Correndo a todo vapor**. PNLD, 2006.