



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MAGDA DEZOTTI

**EVENTOS E PRÁTICAS DE LETRAMENTO LITERÁRIO NA TRANSIÇÃO DO 5º  
AO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Recife  
2019

MAGDA DEZOTTI

**EVENTOS E PRÁTICAS DE LETRAMENTO LITERÁRIO NA TRANSIÇÃO DO 5º  
AO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de doutora em Educação.

**Área de Concentração:** Educação

**Orientador:** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo

Recife  
2019

Catálogo na fonte  
Bibliotecária Amanda Ganimo, CRB-4/1806

D532e Dezotti, Magda.  
Eventos e práticas de letramento literário na transição do 5º ao 6º ano do ensino fundamental / Magda Dezotti. – Recife, 2019.  
313 f. : il.

Orientadora: Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo.  
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE.  
Programa de Pós-graduação em Educação, 2019.  
Inclui Referências

1. Estudantes do ensino fundamental. 2. Letramento. 3. Livros e leitura  
4. UFPE - Pós-graduação. I. Macedo, Maria do Socorro Alencar Nunes (Orientadora). II. Título.

372.4 (23. ed.) UFPE (CE2019-066)

MAGDA DEZOTTI

**EVENTOS E PRÁTICAS DE LETRAMENTO LITERÁRIO NA TRANSIÇÃO DO 5º  
AO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação  
em Educação da Universidade Federal de  
Pernambuco, como requisito parcial para  
obtenção do título de doutora em Educação.

Aprovada em: 18/03/2019

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo (Orientadora)  
Universidade Federal de São João del-Rei

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Vânia Aparecida Costa (Examinadora Externa)

Universidade Federal do Espírito Santo

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ester Calland de Sousa Rosa (Examinadora Externa)  
Universidade Federal de Pernambuco

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Livia Suassuna (Examinadora Interna)  
Universidade Federal de Pernambuco

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Andréa Tereza Brito Ferreira (Examinadora Interna)  
Universidade Federal de Pernambuco

Para minhas filhas – Aline e Ana Júlia  
Para meus pais – Maria Helena e Otávio  
Para minha irmã – Andréa

## AGRADECIMENTOS

À Socorro, minha orientadora, por compartilhar conhecimentos; por sua tranquilidade, dedicação e competência no decorrer do trabalho; pela pessoa humana que tive a oportunidade de conhecer e que se fez presente para além da academia.

Às professoras, às diretoras, às coordenadoras, aos alunos e aos funcionários das escolas M. E. e O. L. da Rede Municipal do Recife/PE que abriram suas portas para realização desta pesquisa.

À Maria Helena, minha mãe, por sempre acreditar em mim; pelo apoio incondicional nas tarefas diárias e no cuidado com a nossa família, que me possibilitaram a conclusão do doutorado.

Às minhas filhas, Aline e Ana Júlia, pelo companheirismo, por terem compreendido as minhas ausências e, especialmente, à Ana Júlia pelo carinho e preocupação expressos, diariamente, ao me observar escrevendo: “Mãe, posso te ajudar?”.

Aos professores do Doutorado, pelo aprendizado e exemplo, especialmente, à Lívia Suassuna, a pessoa que primeiramente me recebeu na UFPE, suas aulas me mostraram que construir conhecimento científico rigoroso é muito mais produtivo quando há senso de humor e alegria (suas risadas ecoaram sempre em minhas boas lembranças).

Aos colegas de turma, interlocutores e companheiros de trabalho.

Às Professoras Maria Amélia Dalvi, Telma Ferraz Leal, Lívia Suassuna, Andrea Brito, Vânia Costa, Maria Lúcia, Ester Calland, por aceitarem o convite para participar das bancas de qualificação e defesa e pelas pertinentes e valiosas contribuições.

Aos amigos do GPEALE, Clécio, Érica, Ray, Carol, Nathaly, Rosana, Debora, Roseane e Ynah, pelas discussões e aprendizagens, pelos vínculos construídos para além do lattes.

Em nome de Karla Gouveia, Morgana Marques e Márcio Eustáquio (*in memoriam*), agradeço a todos os funcionários da Secretaria da Pós-graduação, pela atenção e carinho na hora de esclarecer as dúvidas e resolver os problemas burocráticos.

À Renata Jatobá e à Secretaria Municipal de Educação de Educação do Recife, pela abertura das escolas da Rede.

Aos meus avós, pelos eternos exemplos de sabedoria (*in memoriam*) e a todos os meus familiares sempre disponíveis, torcendo e rezando por mim.

À Leila Sampaio, Luciane Beltran, Neusa Junko, Patrícia Fernandes e ao Ageu Mazilão, amizades e parcerias que acolhem, apoiam, inspiram, sempre dispostos a ajudar.

À Vanessa Figueira, por todo apoio e carinho demonstrados e por cuidar de mim e de toda a minha família em todas as circunstâncias.

À Michelle, Maria Júlia e Lineu, por me acolherem como parte da família.

Às “Poderosas”, pela amizade, carinho e pela torcida.

Ao Pedro Américo, pela poesia e apoio para que conseguíssemos realizar a pesquisa na segunda escola.

À Nathaly, pela amizade sincera e parceria nos eventos e à Ray e à Carol pelas longas e conversas gostosas e produtivas no caminho da escola que possibilitaram o estreitamento dos laços.

À Carmem Lúcia, fundadora do PMBFL, e a toda equipe atual do programa.

À Lucinha Guimarães, pela generosidade na acolhida em São João Del Rey.

À Toninha, por ter sido “mãe”, cuidando de mim com todo carinho para eu estivesse bem na defesa e por ter se tornado amiga.

À CAPES, pelo auxílio financeiro concedido durante a pesquisa.

## RESUMO

Este trabalho apresenta resultados da pesquisa de doutorado realizada no quinto e no sexto ano do Ensino Fundamental, inserida no campo dos Novos Estudos do Letramento, cujo objetivo principal é a compreensão dos eventos e das práticas de letramento a partir da leitura de textos literários nas turmas pesquisadas. No que concerne à metodologia, esta pesquisa adota perspectiva etnográfica, desenvolvida por pesquisadores como Brian Street, Shirley Heath, David Barton, Mary Hamilton. Os dados foram construídos a partir de anotações em diário de campo de observações realizadas ao longo ano letivo de 2016, em duas escolas da rede municipal do Recife-PE, gravações de áudios e entrevistas. No que concerne aos aspectos teóricos, além dos pesquisadores do campo dos Novos Estudos do Letramento, este estudo comporta a concepção interacionista de linguagem, o conceito de literatura e formação humana, proposto por Antônio Candido e a discussão sobre as instâncias de escolarização da literatura, fomentada por Magda Soares. No quinto ano, houve a identificação da presença sistemática de eventos de letramento a partir da leitura literária, mediados pela professora regente e pela professora responsável pela mediação na sala de leitura (professora de biblioteca). Tais eventos demonstram que as leituras propostas e realizadas com os alunos proporcionam experiências estéticas singulares, potencialmente capazes de contribuir para a formação do leitor, indicando assim, práticas de letramento literário com fundamentos na concepção interacionista da linguagem e dentro de uma perspectiva dialógica. No sexto ano, ocorreu a observação de eventos, nos quais houve leitura do texto literário, predominantemente condicionada ao uso do livro didático e ao ensino de conteúdos gramaticais da língua, nesse caso, apontando para uma relação historicamente marcada entre literatura e gramática. Ademais, este trabalho constatou evidentes problemas em relação à organização da estrutura do Ensino Fundamental II, que mesmo dentro de uma única Rede de Ensino e, em tese, partilhando das mesmas políticas, a prática não favorece o acesso aos livros e ao espaço de leitura como ocorreu na turma do quinto ano.

**Palavras-Chave:** Leitura literária. Escola. Letramento.

## **ABSTRACT**

This paper presents results of doctoral research carried out in the fifth and sixth year of elementary school, inserted in the field of New Literacy Studies, whose main objective is the understanding of how the events and the practices of literacy are given from reading of literary texts in the classes surveyed. Regarding the methodology, this task adopted an ethnographic perspective, developed by researchers such as Brian Street, Shirley Heath, David Barton, Mary Hamilton. The data were constructed from notes in field diary of observations made during the academic year of 2016, in two schools of the municipal network of Recife-PE, recordings of audios and interviews. Regarding the theoretical aspects, besides the researchers of the field of New Studies of Literature, this research brings to study the interactionist conception of language, the concept of literature and human formation, proposed by Antonio Candido and the discussion about the instances of schooling in literature, promoted by Magda Soares. In the fifth year, it was identified the systematic presence of literacy events from literary reading, mediated by the teacher and the teacher responsible for mediation in the reading room (library teacher). These events demonstrate that the readings proposed and carried out with the students provide unique aesthetic experiences, potentially capable of contributing to the formation of the reader, thus indicating literary literacy practices with a foundation in the interactionist conception of language and within a dialogical perspective. In the sixth year, it was observed that events in which the literary text was read, predominantly conditioned to the use of the textbook and to the teaching of grammatical contents of the language, in this case, pointing to a historically marked relationship between literature and grammar. Problems related to the organization of the Elementary School II structure were also evidenced, that even within a single Teaching Network, and in theory, sharing the same policies, the practice does not favor access to books and reading space as occurred in the fifth grade class.

**Keywords:** Literary reading. School. Literature.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1-	Comunidade de Sítio dos Pintos.....	81
Figura 2-	Interior da sala do 5º ano no primeiro dia de aula.....	86
Figura 3-	Disposição das mesas no primeiro dia de aula.....	86
Figura 4-	Estantes de livros literários e de jogos na sala do 5º ano.....	86
Figura 5-	Armários de livros didáticos e materiais da turma do 5º ano.....	86
Figura 6-	Parede pintada com as personagens da Turma da Mônica.....	86
Figura 7-	Mobiliário da sala de leitura.....	86
Figura 8-	Tapete emborrachado onde os alunos sentam para ouvir histórias	87
Figura 9-	Estante de livros.....	87
Figura 10-	Área verde na entrada principal da escola O. L.....	90
Figura 11-	Porta da entrada principal da escola O. L.....	90
Figura 12-	Fotos do espaço da biblioteca da escola O. L.....	91
Figura 13-	Sala do 6ºano vista da frente para o fundo.....	93
Figura 14-	Sala do 6ºano vista do fundo para frente.....	93
Figura 15-	Porta de entrada da sala do 6º ano de frente para o banheiro.....	93
Figura 16-	Banheiro do corredor em frente à porta da sala do 6º ano alagado.	93
Figura 17-	Imagem de página do livro <i>Camilão, o comilão</i> .....	115
Figura 18-	Imagens do livro <i>O Nordeste nas canções de Luiz Gonzaga</i> .....	123
Figura 19-	Imagem do CD <i>Concerto para Gonzaga</i> , de Alcymar Monteiro...	124
Figura 20-	Imagem da fotocópia do caderno de registro de empréstimos.....	135
Figura 21-	Foto da capa do livro didático – 5º ano.....	161
Figura 22-	Imagens do evento 3.....	173
Figura 23-	Imagens do evento 4.....	179
Figura 24-	Foto da capa do livro didático – 6º ano.....	195
Figura 25-	Imagem extraída da página 95 do LDLP – 6º ano.....	199
Figura 26-	Imagem extraída da página 97 do LDLP – 6º ano.....	200
Figura 27-	Imagem extraída da página 108 do LDLP – 6º ano.....	201
Figura 28-	Imagem extraída da página 109 do LDLP – 6º ano.....	202
Figura 29-	Imagem da página 158 do LDLP – 6º ano.....	217
Figura 30-	Imagem da página 159 do LDLP – 6º ano.....	219
Figura 31-	Imagem final extraída da página 163 do LDLP – 6º ano.....	224

Figura 32-	Imagens das páginas 44 e 45 do livro <i>Fábula</i> .....	233
Figura 33-	Imagens da escritora Auzêh Freitas no IX Concerto de Leitura....	242
Figura 34-	Imagem do quadro de componentes curriculares para o ensino da leitura no 6º ano extraída da p. 280 do livro Política de Ensino da Rede Municipal do Recife.....	256

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1-	Fragmento do mapa de eventos – mês de março	76
Quadro 2-	Exemplo fragmento de interações transcrito a partir de gravação em 17/02.	77
Quadro 3-	Estrutura física da Escola M. E.	82
Quadro 4-	Quantitativo de profissionais atuantes na Escola M. E.	85
Quadro 5-	Estrutura física da Escola O. L.	89
Quadro 6-	Quantitativo de profissionais atuantes na Escola O. L.	92
Quadro 7-	Mapa de eventos observados na biblioteca da escola M. E.	98
Quadro 8-	Fragmento de interações 1: <i>Quem já ouviu falar em Chapeuzinho Amarelo?</i> - transcrita a partir de gravação em 17/02/2016	99
Quadro 9-	Fragmento de interações 2: <i>Quero ver quem tem boa memória...</i> - transcrito a partir de gravação em 19/10/2016	107
Quadro 10-	Produções realizadas pelos alunos na aula de biblioteca do dia 20/04/2016	119
Quadro 11-	Síntese dos eventos mediados pela professora de biblioteca no suporte livro.	128
Quadro 12-	Capa e sinopse dos livros de literatura lidos pela professora de biblioteca	130
Quadro 13-	Registros de empréstimos de livros no ano de 2015 do 4º e do 5º ano	136
Quadro 14-	Registros de empréstimos de livros nas turmas do 4º e do 5º ano	137
Quadro 15-	Mapa de eventos observados na sala de aula da escola M. E	145
Quadro 16-	Apresentação da obra: imagem da capa, sinopse e títulos dos contos	149
Quadro 17-	Síntese dos eventos mediados pela professora regente a partir da obra <i>Chapeuzinhos Coloridos</i>	150
Quadro 18-	Fragmento de interações 1: <i>Quem já ouviu falar em Chapeuzinho Verde?</i> - transcrito a partir de gravação em 25/05/2016.....	154
Quadro 19-	Mostra da atividade realizada por dois alunos referente à proposta de leitura da obra <i>Chapeuzinhos Coloridos</i>	158
Quadro 20-	Texto extraído da contra capa do livro e sua respectiva imagem.	159
Quadro 21-	Síntese dos eventos mediados pela professora utilizando o LDLP – 5º ano	162
Quadro 22-	Fragmento de interações 2: <i>Branca Flor e A volta: Quem é o narrador? Qual é a história possível de acontecer de verdade?</i> - transcrito a partir de gravação em 02/03/2016	165
Quadro 23-	Fragmento de interações 3: <i>A escolha de um livro</i> - transcrito a	171

	partir de gravação em 04/08/2016	
Quadro 24-	Horário de aulas na turma do 6º ano na Escola O. L.	184
Quadro 25-	Eventos e materiais utilizados nas aulas	186
Quadro 26-	Eventos de leitura e material utilizado	187
Quadro 27-	Leituras e suportes	187
Quadro 28-	Leituras propostas pelo livro didático	192
Quadro 29-	Atividades aula 23/08/2016	203
Quadro 30-	Atividades aula 09/09/2016	206
Quadro 31-	Atividades aula 12/09/2016	207
Quadro 32-	Mapeamento dos eventos de leitura literária na turma do sexto ano	212
Quadro 33-	Imagem das páginas 156 e 157 - abertura da unidade 5 do LD com transcrição da subseção <i>Você vai aprender nesta unidade</i>	214
Quadro 34-	Fragmento de interações 1: <i>O lobo carniceiro</i> - transcrito a partir das anotações da aula do dia 05/10/2016	214
Quadro 35-	Imagem da página 164 do LD com transcrição das questões	224
Quadro 36-	Capa e descrição utilizadas pela professora do sexto ano no evento 3	231
Quadro 37-	Fragmento de interações 2: <i>E a moral?</i> - transcrito a partir das anotações da aula do dia 21/10/2016	231
Quadro 38-	Imagens das páginas 46 e 47 do livro <i>Fábula</i> e transcrição das questões	234
Quadro 39-	Síntese dos eventos leituras literárias na turma do 6º ano	243

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1-	Levantamento numérico por expressão pesquisada no banco de dados do IBICT.....	29
Tabela 2-	Quantitativo de dias na Escola M.E. (ano 2016).....	78
Tabela 3-	Quantitativo de dias na Escola O. L. (ano 2016) .....	80

## LISTA DE SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CECDiP	Grupo de Estudos Críticos do Discurso Pedagógico
COLE	Congresso de Leitura do Brasil
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FINOM	Faculdade do Noroeste de Minas
GBFL	Gerência de Biblioteca e Formação de Leitores
GLD	Guia do Livro Didático
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
GPEALE	Grupo de Pesquisa em Alfabetização e Letramento
GU	Globo Universidade
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
INAF	Indicador de Alfabetismo Funcional
LD	Livro Didático
LDP	Livro Didático de Português
LDLP	Livro Didático de Língua Portuguesa
MEC	Ministério da Educação
NEL	Novos Estudos do Letramento
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PMBFL	Programa Manuel Bandeira de Formação de Leitores
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNBE	Programa Nacional Biblioteca da Escola
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROFLETRAS	Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UNICAP	Universidade Católica de Pernambuco

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>18</b>
<b>2</b>	<b>PANORAMA DAS PESQUISAS DESENVOLVIDAS NA ÁREA.....</b>	<b>25</b>
2.1	AS PESQUISAS DOS PRECURSORES NO CAMPO DOS NOVOS ESTUDOS DO LETRAMENTO.....	25
2.2	AS PESQUISAS BRASILEIRAS.....	26
<b>3</b>	<b>FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....</b>	<b>39</b>
3.1	DIALOGANDO COM PAULO FREIRE.....	39
3.2	LETRAMENTOS: PERSPECTIVAS E IMPLICAÇÕES.....	43
<b>3.2.1</b>	<b>Letramento: dos conceitos existentes e do conceito empregado em suas origens no contexto nacional.....</b>	<b>43</b>
<b>3.2.2</b>	<b>Os Novos Estudos do Letramento .....</b>	<b>46</b>
<b>3.2.3</b>	<b>Letramento e escolarização.....</b>	<b>49</b>
3.3	A LITERATURA E A ESCOLARIZAÇÃO.....	53
<b>3.3.1</b>	<b>Literatura e ensino: entre o prazer e o dever, a tarefa de formar o leitor.....</b>	<b>54</b>
<b>3.3.2</b>	<b>Literatura: conceito, práticas e letramento literário.....</b>	<b>57</b>
<b>3.3.3</b>	<b>A escola, a biblioteca, as professoras, o livro didático e as políticas públicas de leitura.....</b>	<b>63</b>
<b>4</b>	<b>FUNDAMENTOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>70</b>
4.1	A PERSPECTIVA ETNOGRÁFICA COMO LÓGICA DE INVESTIGAÇÃO.....	70
<b>4.1.1</b>	<b>Em busca da primeira escola .....</b>	<b>72</b>
<b>4.1.2</b>	<b>A segunda escola.....</b>	<b>74</b>
4.2	OS INSTRUMENTOS DE PRODUÇÃO E A ORGANIZAÇÃO DOS DADOS.....	75
<b>4.2.1</b>	<b>As escolas.....</b>	<b>81</b>
4.2.1.1	A escola M. E.....	81
4.2.1.2	A escola O. L. ....	89
<b>4.2.2</b>	<b>As entrevistas.....</b>	<b>95</b>
<b>4.2.3</b>	<b>O processo da construção dos dados: seleção, organização e apresentação .....</b>	<b>96</b>
<b>5</b>	<b>EVENTOS DE LETRAMENTO A PARTIR DA LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA M. E. ....</b>	<b>97</b>
5.1	EVENTOS MEDIADOS PELA PROFESSORA DE BIBLIOTECA NA SALA DE LEITURA.....	97
<b>5.1.1</b>	<b>Evento 1: Leitura literária – Chapeuzinho Amarelo .....</b>	<b>99</b>
<b>5.1.2</b>	<b>Evento 2: Leitura literária – Camilão, o comilão.....</b>	<b>106</b>
<b>5.1.3</b>	<b>Evento 3: Assistindo filme – lendas urbanas do Recife antigo.....</b>	<b>116</b>

5.14	<b>Evento 4: conversando e cantando – vida e obra de Luiz Gonzaga.....</b>	<b>122</b>
5.15	<b>Sintetizando os eventos mediados no suporte livro.....</b>	<b>128</b>
5.16	<b>A influência do Programa Manuel Bandeira na prática da professora.....</b>	<b>139</b>
5.2	EVENTOS MEDIADOS PELA PROFESSORA REGENTE ESCOLA M. E.....	143
5.2.1	<b>Evento 1: Leitura literária – Chapeuzinho Verde.....</b>	<b>148</b>
5.2.2	<b>A literatura e o livro didático na turma do 5º ano.....</b>	<b>160</b>
5.2.3	<b>Evento 2: Leitura literária no livro Didático .....</b>	<b>164</b>
5.2.4	<b>Evento 3: Leitura literária com livros de biblioteca: formando leitores mediadores.....</b>	<b>170</b>
5.2.5	<b>Evento 4: Leitura literária <i>Nas Ondas da Leitura</i>.....</b>	<b>177</b>
5.2.5.1	Breve relato do evento Entrega dos livros do projeto Nas ondas da leitura.....	178
6	<b>EVENTOS MEDIADOS PELA PROFESSORA DO 6º ANO NA ESCOLA O. L.....</b>	<b>184</b>
6.1	CONTEXTUALIZAÇÃO GERAL: IDENTIFICANDO EVENTOS E RECURSOS.....	184
6.1.1	<b>O Livro Didático da turma do 6º ano .....</b>	<b>189</b>
6.1.2	<b>O uso do livro didático na turma do 6º ano.....</b>	<b>195</b>
6.1.3	<b>Uma pausa no uso do livro didático .....</b>	<b>205</b>
6.2	OS EVENTOS DE LEITURA LITERÁRIA VINCULADOS AOS CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS.....	211
6.2.1	<b>Evento 1: Quero todos com o livro na mão! – leitura de uma fábula no livro didático.....</b>	<b>213</b>
6.2.2	<b>Evento 2: Em vez do resumo, a leitura de fábulas: a turma toda aplaudiu.....</b>	<b>227</b>
6.2.3	<b>Evento 3: Prestem atenção que eu vou ler de novo! – leitura de uma fábula em outro material.....</b>	<b>230</b>
6.3	A LEITURA LITERÁRIA VINCULADA A PROJETOS.....	237
6.3.1	<b>Evento 4: Concerto de leitura - relato de um evento de letramento literário: para refletir!...</b>	<b>238</b>
6.4	OS EVENTOS DE LEITURA LITERÁRIA E A VOZ DA PROFESSORA.....	243
6.5	ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	253
7	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>261</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>272</b>
	<b>ANEXO A- Levantamento Magda e Nathaly pesquisas de 2006 -2016.....</b>	<b>282</b>
	<b>ANEXO B- Mapeamento geral dos dados coletados na escola Mundo Esperança.....</b>	<b>296</b>
	<b>ANEXO C- Mapeamento dos eventos literários coletados na escola Mundo Esperança.....</b>	<b>302</b>

<b>ANEXO D- Mapeamento geral dos eventos da escola O. L.....</b>	<b>305</b>
<b>ANEXO E- Roteiro de entrevista com as professoras.....</b>	<b>309</b>
<b>ANEXO F- Levantamento capes e IBICT: usos do livro didático.....</b>	<b>311</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Pode parecer estranho ao leitor que eu faça esta introdução falando sobre as mudanças no projeto inicial de pesquisa. Embora isso me pareça ser algo muito comum pelo diálogo que mantenho com colegas da academia, essas tensões, não raras vezes, passam por um processo de apagamento quando os textos são materializados. Por isso, quero registrar brevemente algumas experiências pelas quais passei até chegar à construção de um objeto de pesquisa.

Tenho me questionado acerca do ensino da literatura e, em especial, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, desde que atuava como professora desse segmento no final da década de 1990, quando empiricamente observava que o trabalho realizado nas escolas com a literatura infantil era orientado muito mais por fatores intuitivos do que por uma fundamentação teórica que respaldasse os procedimentos metodológicos adotados pelo professor.

Em 2002, essa experiência, aliada a questionamentos sobre que concepções de leitura/literatura fundamentavam a prática pedagógica dos professores que atuavam na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, colocaram-me diante do tema da pesquisa realizada no programa de mestrado da Universidade Estadual de Maringá (UEM), no ano de 2004.

Desde então, passei a atuar no Ensino Superior, nos Cursos de Letras e Pedagogia, trabalhando com ensino, pesquisa e extensão, em diversas disciplinas, sobretudo com foco nas questões relacionadas ao ensino da leitura e da literatura.

Após uma década de trabalho, sempre cultivando o desejo de voltar à academia para fazer o doutorado, conseguimos<sup>1</sup> nos organizar para que eu pudesse me dedicar integralmente à realização desse sonho que compartilhava com minha família. Enquanto preparava a escrita de um projeto para submeter ao processo de seleção do programa Pós-Graduação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), deparei-me com uma entrevista de Marisa Lajolo concedida com exclusividade ao Globo Universidade (GU), na qual a especialista em literatura infantil e Monteiro Lobato explicava como chegou ao seu tema de pesquisa. Indagada pelo GU sobre os desafios a serem enfrentados pelas escolas, nos dias atuais, para o ensino de Literatura, a pesquisadora respondeu que eram *muitos e muito pesados* e

---

<sup>1</sup> Alterno a pessoa do discurso – do eu para o nós – porque, nesse caso, isso foi resultado de um esforço conjunto no qual minha mãe e pessoas próximas tiveram papéis decisivos. Essa alternância aparecerá em outros momentos deste texto sempre que a ideia se estender a outros agentes, por exemplo, à orientadora do trabalho, ou ao grupo de pesquisa do qual participamos.

acrescentou: *Parece que ler, hoje, não é uma prática muito difundida. E não apenas no Brasil. Ou, pelo menos, ninguém parece muito interessado em ler o que a escola pretende que se leia. E, por seu lado, a escola não consegue incorporar o tipo de leitura que parece agradar a seu público. Decreta-se, aí, a infelicidade geral: dos dois lados da mesa do professor, reclama-se. Reclama-se do que se tem de ler, e reclama-se que não se lê. Tenho muita saudade daquela distante eu mesma, que no Mestrado, estudei a questão do ensino e achava que tinha respostas. Hoje, tenho certeza de que não há respostas. Desconfio que talvez as perguntas estejam erradas. Vai saber, não é mesmo?* (LAJOLO, 2001).

A pesquisa de mestrado a qual Lajolo (2001) se referiu foi sua dissertação, intitulada *Teoria literária e Ensino de Literatura*, defendida em 1975, período em que a literatura tornou-se objeto de muitos estudos desenvolvidos no âmbito acadêmico. Em 1980, ela defendeu a tese *Usos e abusos da literatura na escola*, publicada em livro dois anos depois, ambas desenvolvidas sob a orientação de Antonio Candido. Na tese, a pesquisadora analisa a produção literária de Olavo Bilac, especialmente, a escrita para a escola com caráter educativo-doutrinário.

Pensando na declaração de Lajolo (1988) e desejando empreender uma nova pesquisa relacionada à leitura literária e ao ensino, fiquei ainda mais angustiada, pois se não há respostas ou se as perguntas estão erradas, como reflete Lajolo (1988), que perguntas eu deveria fazer?

Depois de muitas inquietações, para chegar ao projeto que submeti à seleção, considerei que dois fatos precisavam ser destacados: a) o primeiro era que de forma adequada ou não a literatura se faz presente<sup>2</sup> na escola sendo mediada, especialmente, por professores e por materiais didáticos. Elementos esses que não são os únicos responsáveis pelo processo de escolarização da leitura literária, mas, em muitos casos, eles podem fazer a diferença. b) o segundo era que, certas ou não, eu também tinha minhas crenças e indagações.

Então, decidi que, se no mestrado nossos questionamentos focalizaram as concepções de leitura literária de docentes, iria me voltar para o livro didático e para o aluno. Queria analisar como os livros didáticos destinados aos alunos do segundo ciclo do Ensino Fundamental I materializam as propostas de leitura do texto literário, considerando as orientações de documentos oficiais (Parâmetros Curriculares Nacionais e Programa Nacional

---

<sup>2</sup> Estamos nos referimos ao fato de a literatura “estar presente” na escola considerando que existe toda uma produção literária direcionada ao uso escolar, entretanto não estamos afirmando que elas se efetivem nas práticas escolares como são idealizadas e nem mesmo que, de alguma forma, estejam realmente sendo utilizadas.

do Livro Didático), a produção teórico-acadêmica dos estudos educacionais sobre a linguagem, especificamente, dos gêneros discursivos e do letramento literário. Desejava ainda investigar como os destinatários (alunos) se apropriariam dessas propostas.

A partir daí, fiz diversos levantamentos, acerca do que esses documentos dizem sobre o ensino de literatura, das pesquisas realizadas no âmbito acadêmico, dos materiais adotados e cheguei à conclusão de que eu iria analisar os cinco livros didáticos mais adotados no Brasil. E, que chegaria ao aluno por meio de entrevistas e de observações realizadas em diferentes regiões do Brasil.

O projeto foi aprovado, mas desde a entrevista da seleção, minha orientadora levantou diversos questionamentos, como, por exemplo, observar práticas reais de ensino da literatura e sobre a metodologia que seria utilizada, cujo teor eu só consegui compreender inteiramente no decorrer dos encontros que passei a participar no Grupo de Estudos Letramento e as Culturas do Escrito, por ela coordenado. As reuniões ocorriam quinzenalmente em uma das salas da Pós-Graduação em Educação, com a participação de professores e alunos do programa<sup>3</sup>. Nesses encontros, bem como nas aulas da disciplina de Letramento, também ministradas por Socorro Nunes, comecei a compreender as práticas e os eventos de letramento para além do meu entendimento que tinha como base somente com a entrada do termo na educação brasileira, assunto que retomarei no decorrer da base teórica.

Dentre as inúmeras leituras realizadas, compreendi a importância da clareza de que existem diversas formas de ser letrado. Os modelos de letramento, autônomo e ideológico, propostos por Brian Street (2010) são essenciais nesse processo de entendimento. No que ele denomina de modelo autônomo, o letramento estaria centrado no indivíduo, em suas capacidades cognitivas no processo de aquisição e desenvolvimento da leitura e da escrita. Nesse modelo, essas capacidades podem ser avaliadas de forma universal, tal como ocorre em avaliações nacionais e internacionais de larga escala, independentemente de qualquer contexto. Contrapondo essa ideia, o autor apresenta um modelo que valoriza as diversas formas de conhecimento, reconhece as pluralidades culturais e as diversas formas do ser e do estar no mundo e nas relações que os sujeitos estabelecem com a escrita dentro das práticas sociais que acontecem por meio da cultura escrita – um modelo ideológico.

---

<sup>3</sup> Participantes dos encontros do grupo de estudos: Professoras Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo (proponente) Ana Cláudia Gonçalves, Maria Lúcia Figueiredo, professor Clécio Bunzen, (UFPE); professora Debora Amorim (UPE); Roseane Pereira (Secretaria de Educação do Recife); Alunas da Pós-Graduação Érica Feijó, Rayra Farias, Magda Dezotti. Os encontros eram abertos a todos os professores, aos alunos da graduação em Pedagogia e Letras e aos alunos da Pós-Graduação.

Descobri que em consonância com essa perspectiva está a concepção de linguagem que tem norteado não apenas todo um campo de pesquisa e ensino, mas a minha própria crença em relação ao ser e estar no mundo – a concepção interacionista.

Outros conceitos imprescindíveis, decorrentes do campo de estudos foram incorporados, como o de evento de letramento, de Heath (1982), que se refere aos elementos mais observáveis das atividades que envolvem leitura e escrita e também o conceito de práticas de letramento de Street (2010), remetendo às diversas formas culturais de uso da leitura e da escrita.

Durante as discussões realizadas em nossos encontros, a vontade de ir a campo para observar e refletir sobre as práticas de letramento, a partir de um olhar etnográfico, crescia entre nós. Então, após um ano de estudos, fomos convidados a integrar o projeto *EVENTOS E PRÁTICAS DE LETRAMENTO NO CONTEXTO ESCOLAR: uma perspectiva etnográfica*<sup>4</sup>, vinculado ao grupo de pesquisa Grupo de pesquisa em alfabetização e letramento (GPEALE) cadastrado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Ficamos entusiasmadas com o convite e, de pronto, aceitamos.

Partilhávamos a expectativa de conseguir uma escola em que os professores do primeiro ao quinto ano aceitassem participar da pesquisa, pois assim teríamos uma visão mais completa das práticas de letramento ocorridas no Ensino Fundamental I dessa escola. Encontrar esse local foi um desafio, sobre o qual relatarei, de forma breve, no capítulo dos procedimentos teóricos e metodológicos.

Em virtude do meu projeto inicial, manifestei meu interesse por observar a turma do quinto ano. O grupo concordou. A imersão no campo, aliada à bagagem teórica construída em nossos estudos, foi decisiva para que vislumbrássemos outros direcionamentos na minha pesquisa.

---

<sup>4</sup> Este projeto está vinculado ao grupo de pesquisa Grupo de pesquisa em alfabetização e letramento (GPEALE) cadastrado no CNPq por meio do qual são desenvolvidas pesquisas que abordam eventos e práticas de leitura e escrita em turmas do ensino fundamental. Pretendeu pautar e ampliar a compreensão do conceito de *práticas e eventos de letramento* em contextos escolares buscando uma perspectiva interdisciplinar nas interfaces entre educação, os novos estudos sobre letramento (NEL) e a teoria da enunciação de Bakhtin. Optou-se por uma perspectiva etnográfica que permitiu uma atitude compreensiva do trabalho do professor e da complexidade das práticas de letramento na sala de aula. Da antropologia, tomou-se a etnografia proposta pelos New Literacy Studies (STREET, 1984; 1993, 2001; BARTON, 2000, STREET & HEATH, 2009) no sentido de identificar os princípios que organizam as ações e disposições dos sujeitos na construção de eventos de letramento. Os resultados podem contribuir para subsidiar não apenas o campo dos estudos sobre letramento no Brasil, mas também a implementação de políticas de formação inicial e continuada de professores.

Com o início das observações, descobrimos que a escola contava com uma professora (mediadora de leitura), responsável por um projeto coordenado pela Secretaria Municipal de Educação para promover a leitura literária. Assim, tanto as práticas da professora regente, quanto as da professora mediadora, passaram a me interessar como objeto de pesquisa. E mais, surgiram muitos outros questionamentos ligados à prática da professora regente e também da professora mediadora, que é chamada de professora de biblioteca.

Como existe uma política de rede, ficamos nos indagando como seriam essas práticas em outras escolas do município, não com o intuito de comparar, mas de contrastar essas práticas. Ao mesmo tempo em que pensávamos em observar outra turma do quinto ano em outra escola, também pensávamos nas mudanças que ocorrem no Ensino Fundamental II.

Nas buscas realizadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), percebemos que pesquisas realizadas em um determinado ano escolar são mais comuns, mas foi difícil encontrar entre as teses e dissertações uma pesquisa que contemplasse o 5º e o 6º anos do Ensino Fundamental. Identificamos, então, a pesquisa de LESSA (2015) que objetivou avaliar a importância do papel do professor na seleção e na condução da leitura de textos literários para a formação do leitor. Metodologicamente, o estudo está situado no campo da pesquisa-ação, portanto, num campo diferente do qual o nosso estudo se situa.

Diante desse contexto, passamos a perguntar:

- Quais práticas de leitura do texto literário compõem o processo de escolarização dos alunos do 5º e do 6º anos?
- Que eventos estão sendo construídos?
- Que singularidades podem ser observadas nas práticas das docentes observadas?
- Que aspectos da leitura literária são privilegiados? Que materiais didáticos são utilizados?
- Que critérios são empregados na sua utilização?
- Que concepções de leitura literária estão na base dessas práticas?
- Como a mediação do texto literário é feita no quinto e no sexto ano?
- Essas práticas contribuem para promover o letramento literário?

Foi buscando responder a esses questionamentos que, além da escola na qual já estávamos realizando parte da produção de dados, decidimos pelo acompanhamento de uma segunda escola, uma vez que a primeira não oferecia o sexto ano do Ensino Fundamental.

Mas, e a pesquisa com o livro didático? Talvez Lajolo (2001) tenha razão e minhas perguntas iniciais (e quem sabe até as atuais...) também não estivessem adequadas. O livro

didático não deixou de ser objeto de interesse, porém ao invés de analisar vários deles, como era a proposta, ele foi analisado como um instrumento presente nas práticas pedagógicas das turmas observadas. Até porque, embora a ideia seja válida, o projeto autoral do livro didático é uma proposta pedagógica a ser interpretada/re-alinhada no contexto do uso, como conclui BUNZEN (2009), em sua tese doutoral. Analisando os usos do livro didático na dinâmica discursiva da aula de português, o pesquisador demonstrou que, em sala de aula, as professoras pesquisadas oscilaram entre a manutenção de elementos da unidade didática em uso e a transformação e a subversão das ações do projeto autoral desse material, construindo outros objetos de ensino.

Isso posto, definimos o objetivo geral:

- Compreender as práticas e os eventos de letramento propostos com base em textos literários para os alunos do 5º e do 6º ano do Ensino Fundamental, a partir de um estudo etnográfico.

E também os objetivos específicos de nossa pesquisa:

- Sistematizar as regularidades e observar singularidades dos aspectos constitutivos dos eventos de letramento literário que fazem parte do cotidiano de cada uma das turmas;
- Analisar eventos representativos das práticas das docentes participantes;
- Compreender a proposta de ensino da leitura literária veiculada pelos materiais didáticos usados em sala de aula, que concepções a fundamentam e, como ela é colocada na prática pedagógica das professoras regentes.

No que concerne à organização do trabalho, após esta introdução, na qual explicitamos o percurso na constituição do objeto, as perguntas, os objetivos e esta breve apresentação dos capítulos, propomos no capítulo 1, um levantamento das dissertações e das teses defendidas e divulgadas, principalmente, no último decênio, vislumbrando uma visão do panorama das pesquisas realizadas na área que nos auxiliasse a observar o nosso próprio objeto.

No capítulo II expomos as bases teóricas que sustentam a proposta da pesquisa que empreendemos. Dessa forma, procuramos estabelecer um diálogo envolvendo Paulo Freire (1987/2003, 2006) e os pesquisadores do campo dos Novos Estudos do Letramento: Shirley Heath (1982) e Brian Street (1984), entre outros. E, como nosso interesse recai sobre o processo de escolarização da literatura, nos fundamentamos em Antonio Candido (1972/1989) para orientar as ideais de literatura e formação humana e, em Magda Soares (2010), Leite (2001), entre outros que discutem esse processo de escolarização.

No capítulo III explicitamos os fundamentos e os procedimentos metodológicos que orientaram a construção do objeto partindo da lógica etnográfica de investigação. Apresentamos desde o percurso que fizemos para chegar às escolas pesquisadas, bem como os instrumentos que utilizamos na constituição dos dados.

No capítulo IV, apresentamos e analisamos os eventos e as práticas de leituras construídas a partir de textos literários em uma turma do quinto do Ensino Fundamental I em uma escola de Rede municipal de Ensino do Recife. Nessa turma, os eventos foram mediados por duas professoras: a professora regente e a professora de biblioteca.

No capítulo V, apresentamos e analisamos os eventos e as práticas de leituras construídas a partir de textos literários em uma turma do sexto ano do Ensino Fundamental II, em outra escola de Rede municipal de Ensino do Recife. Sendo que na turma do sexto ano, os eventos foram mediados pela professora de Língua Portuguesa.

E, ao final, apresentamos as considerações finais, ressaltando pontos importantes observados no decorrer do trabalho.

## 2 PANORAMA DAS PESQUISAS DESENVOLVIDAS NA ÁREA

Neste capítulo, trazemos de forma concisa algumas pesquisas fundantes no campo dos Novos Estudos do Letramento, desenvolvidas no exterior, para situar a perspectiva do campo de estudo que nos inspira nesta tese.

Em seguida, apresentamos um panorama geral das pesquisas desenvolvidas no Brasil e relacionadas ao nosso objeto de estudo, procurando abarcar temas como o ensino da literatura, a mediação da leitura literária na escola e o letramento literário. Para o desenvolvimento do capítulo, além de referências bibliográficas de pesquisas que foram amplamente divulgadas, utilizamos, também, os trabalhos publicados na revista da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e as plataformas digitais da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do IBICT. No decorrer de nossas buscas, descobrimos que o banco de teses e dissertações do IBICT encontrava-se mais atualizado, por isso, lançamos mão desse recurso para levantar as pesquisas realizadas nos últimos dez anos<sup>5</sup>.

### 2.1 AS PESQUISAS DOS PRECURSORES NO CAMPO DOS NOVOS ESTUDOS DO LETRAMENTO

Diversos estudos foram realizados durante o século XX, com o objetivo de compreender o letramento como prática social. Nos Estados Unidos, no Reino Unido e no México destacam-se, nessa vertente, os trabalhos de Scribner e Cole (1981), Heath (1982), Brian Street (1984) e Kalman (2004). Scribner e Cole (1981) registram os estudos realizados com os povos *vais* e defendem que ser letrado não significa exatamente saber ler e escrever, mas saber usar os conhecimentos da cultura escrita com fins específicos em determinados contextos.

Heath (1982) pesquisa três comunidades no Sul dos Estados Unidos, (Maintown, Road-ville e Trackton) e revela que cada uma delas tem uma relação diferente com os usos da escrita e que isso tende a se refletir no processo de escolarização das crianças.

Street (2010) discorre sobre sua inserção e sua visão acerca dos letramentos sociais, narrando sua experiência no Irã, anos 1970. O pesquisador relata que fora para lá, não com o propósito de estudar especificamente o letramento, mas acabou sendo atraído pela pesquisa antropológica ao notar que as pessoas de fora da aldeia viam os que moravam nela como

---

<sup>5</sup> O levantamento inicial, apresentado no tópico 1.2 foi realizado no ano de 2016, portanto, no que diz respeito às pesquisas brasileiras, compreendeu o período de 2006 a 2016.

analfabetos e atrasados. Na aldeia, ele percebeu que essa visão não procedia, pois via muito letramento acontecendo e diferentes tipos de práticas associadas ao letramento. Ancorado nos estudos realizados, sua crítica recai sobre a concepção dominante que reduz o letramento a um conjunto de habilidades cognitivas a serem adquiridas pelos sujeitos, ressaltando a natureza social, histórica e cultural da leitura e da escrita na multiplicidade de práticas letradas, considerando as relações de poder que as envolvem.

Como antropólogo, Street não concebe o(s) letramento(s) fora dessas práticas, por isso defende a ideia de que ser letrado vai muito além do adquirir um código de escrita ou adquirir um conteúdo. A concepção de letramento defendida por ele, trazida para o âmbito escolar, além de tomar a leitura e a escrita como centro do processo de escolarização, propõe a reflexão das relações entre os usos escolares e os usos sociais da escrita.

Street (2010) acumula e compartilha experiências vividas no Nepal, na África do Sul e nos Estados Unidos, inspirando outras pesquisas. Uma dessas é a de Kalman (2004) que apresenta os resultados de um estudo de vários anos, iniciado em 1997, no qual buscou compreender as práticas comunicativas e de leitura e escrita locais, com o propósito de desenvolver situações didáticas que pudessem apoiar o processo de aprendizagem da cultura escrita de um grupo de mulheres trabalhadoras na comunidade de Mixquic.

Em comum, além do modo de compreensão do letramento, essas pesquisas têm como base a *perspectiva etnográfica* que, segundo Street (2010, p. 45), significa adotar “*uma abordagem mais focada para fazer menos do que uma Etnografia abrangente, para estudar aspectos da vida diária e práticas culturais de um grupo social, tais como suas práticas de letramento*”.

No que diz respeito à educação, ainda há muito por fazer quando se trata do desenvolvimento das pesquisas de abordagem etnográfica, conforme constatamos no levantamento que realizamos, especialmente no que concerne ao nosso interesse específico da compreensão das práticas de letramento escolar realizadas a partir de textos literários.

## 2.2 AS PESQUISAS BRASILEIRAS

Para tentar compreender o que tem sido feito no campo das pesquisas brasileiras envolvendo a literatura e a escola, decidimos fazer um levantamento que abarcasse o maior número de pesquisas possíveis que pudessem estar voltadas para o estudo do tema. Para tanto, pensamos em diferentes palavras-chave dentro de uma proximidade de campos semânticos.

Dessa forma, realizamos<sup>6</sup> as buscas em bancos de dados com as seguintes expressões: ensino de literatura; leitura literária na escola; escolarização da literatura; letramento literário; mediação da leitura literária na escola. É evidente que muitas pesquisas aparecem nos resultados de mais de uma das expressões em virtude da proximidade dos termos pesquisados, mas preferimos correr o risco de “pecar por excesso do que por falta”.

A partir dos resultados dessas buscas, criamos um quadro no qual procuramos sistematizar as seguintes informações: tipo de trabalho (tese/dissertação); universidade de origem; ano de publicação/autor; título do trabalho; segmento escolar; metodologia que declarou usar. Essas informações foram retiradas da ficha de registro do trabalho na base de dados e dos resumos disponibilizados. Apesar da morosidade do processo, essa busca foi muito válida para que filtrássemos os trabalhos que a princípio deveríamos ler.

Um dos objetivos desse levantamento inicial, foi identificar e selecionar as pesquisas desenvolvidas no Ensino Fundamental e que adotaram a perspectiva etnográfica dos Novos Estudos do Letramento. Tais informações, advindas do quadro que propusemos, além de importantes por nos auxiliarem na percepção de nosso objeto, permitiram certa visualização dos diversos modos de abordagem do tema literatura e ensino.

Nossa busca no campo das pesquisas, publicadas na última década, demonstrou que o tema continua sendo objeto de interesse de muitos pesquisadores, uma vez que o sistema de informação do IBICT encontrou 118 registros entre teses e dissertações, por meio da expressão “ensino de literatura”, no período de 2006 a 2016<sup>7</sup>. Desses, cinco se encontravam em duplicidade e um quinto apareceu por três vezes consecutivas no registro do banco de dados, assim elencamos um total de 111 pesquisas.

Sobres essas pesquisas, pela visualização geral do quadro (ANEXO A), e especificamente de sua última coluna, alguns aspectos da metodologia que o pesquisador

---

<sup>6</sup> Os levantamentos foram realizados conjuntamente por Nathaly Ramos e por mim, ambas as pesquisadoras sob orientação da professora Socorro Nunes.

<sup>7</sup> Levantamento semelhante, foi realizado por Dalvi e Rezende (2011) a partir da expressão “ensino de literatura”. O objetivo das pesquisadoras foi mapear as pesquisas realizadas nos programas de Pós-Graduação em Letras e Educação e inseridas no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, no período de 2001 a 2010. Por meio desse levantamento, elas identificaram temáticas e abordagens recorrentes, bem como as instituições e os programas nos quais as pesquisas foram desenvolvidas, evidenciando que existe um impulso para a mudança do ensino que é fundamentada em teorias voltadas para a recepção, tanto nos programas de Letras quanto nos programas de Educação. Observaram problemas relacionados às limitações nas buscas pela internet, uma vez que constataram uma lentidão das instituições na inserção dos dados. Também destacaram os resumos não são suficientemente precisos em relação aos conteúdos dos textos.

declarou empregar, chamaram a nossa atenção. O primeiro deles foi o quantitativo de resumos que não informam a metodologia utilizada na realização da pesquisa, mais de 30% do total. Nesses casos, considerando nosso interesse pelo segmento de ensino, foi necessário entrar na própria pesquisa para identificá-la. O segundo é que dentre os que informam, em torno de outros 30% declaram pesquisa-ação ou intervenção como metodologia adotada, prevalecendo como o tipo de pesquisa mais realizada. Os demais ficam entre bibliográfica e documental; bibliográfica e de campo; qualitativas; etnográfica; exploratórias, entre outras declaradas. Pelas denominações, não é incomum entre os pesquisadores informar técnicas de construção de dados, por exemplo, observação e entrevista como metodologia.

O terceiro ponto é que das 111, somente 6 assumem como perspectiva metodológica a etnografia<sup>8</sup>, ou seja, cerca de 5%. Dessas, uma delas informa autoetnografia (etnografia e autobiografia); outra ainda declara “em alguns momentos, de base etnográfica” (*sic*). Sobre esses números, podemos entender que, eles indicam a carência de pesquisas como a que propomos, e, no que diz respeito ao conteúdo, destacamos adiante aquelas que, de algum modo, apresentam aspectos relevantes para a nossa pesquisa.

Outro ponto que observamos foi o segmento nos quais as pesquisas são desenvolvidas. Das 111 pesquisas, identificamos 27 que não especificaram um segmento de ensino, pois se tratam de análises de obras, de pesquisas bibliográficas ou documentais. Restando 84, sendo 54 no Ensino Médio, 11 no Ensino Superior e 19 no Ensino Fundamental: 16 no Ensino Fundamental II, 3 no Ensino Fundamental I. Também não identificamos pesquisas que envolvessem os dois segmentos<sup>9</sup>. A maioria das pesquisas se concentra no Ensino Médio. Entre as que informaram a perspectiva etnográfica, nenhuma foi desenvolvida no Ensino Fundamental e nem a partir da perspectiva da etnografia proposta pelos Novos Estudos do Letramento. A tese de Tavela (2013) intitulada *Letramento literário no Ensino Médio: análise das experiências de ensino de literatura no Colégio de Aplicação João XXIII, da Universidade Federal de Juiz de Fora*, aborda o letramento a partir da definição de Soares (1999) e o letramento literário com base nos conceitos de Paulino (1999) e Cosson (2006).

Desse rol de pesquisas mais amplo, constatado pela expressão “ensino de literatura” identificamos somente a pesquisa de Benvenuti (2011) que traz Paulo Freire, Street, Heath em

<sup>8</sup> Temos conhecimento de outras pesquisas realizadas na perspectiva etnográfica por integrantes do GPEALE ou por eles orientadas, que talvez pelo período ou pelas expressões buscadas não apareceram no levantamento apresentado no anexo 1. Sobre essas, falaremos mais adiante. Entretanto, o fato de somente 5% do total das 111 pesquisas registradas assumirem essa perspectiva, não deixa de ser um indicador da carência de pesquisas que busquem compreender o que acontece no cotidiano da escola.

<sup>9</sup> Conforme mencionamos na introdução, a única pesquisa voltada para os dois segmentos, Ensino Fundamental I e II, foi a de Lessa (2015), entretanto, ela não aparece no quadro construído a partir da busca pela expressão “ensino de literatura”, bem como não se insere na perspectiva etnográfica.

seu arcabouço teórico, mas a pesquisa também não foi desenvolvida no Ensino Fundamental. Trata-se de uma pesquisa aplicada ao Ensino Médio, na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, na qual a pesquisadora apresenta uma proposta de ensino para esses estudantes.

Continuamos selecionando as pesquisas e elaborando os quadros, contendo os mesmos itens do primeiro. Mas passamos a eliminar aquelas cujos títulos estavam nitidamente mais distantes de nosso objeto de estudo.

Sendo assim, conforme cada expressão pesquisada, o levantamento inicial ficou constando dos seguintes números, conforme Tabela 1:

**Tabela 1** - Levantamento numérico por expressão pesquisada no banco de dados do IBICT

Expressão pesquisada	Letramento literário	Leitura literária na escola	Escolarização da literatura	Mediação de leitura literária na escola	Soma dos registros
Número de registros	119	14	15	114	262
Número de pesquisas selecionadas	65	12	11	29	117
Número de pesquisas em mais de um quadro	13	5	9	11	37
Número de pesquisas selecionadas após a subtração das repetições	52	7	2	18	80

Fonte: Dados da Pesquisa (2016)

Uma vez eliminada as repetições, voltamo-nos para a compreensão dos resultados obtidos na última linha, do menor para o maior, e, procurando identificar entre as pesquisas selecionadas, aquelas que: a) foram desenvolvidas no Ensino Fundamental; b) dentro da perspectiva etnográfica e c) no campo dos Novos Estudos do Letramento. Dessa forma, dos dois trabalhos que restaram na pesquisa “escolarização da literatura” temos o seguinte resumo: um no Ensino Médio (LEÔNCIO, 2016) e outro sobre o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) (MONTUANI, 2013).

Em tese, ambos os trabalhos escapam à delimitação que estabelecemos, pois nenhum deles atende aos três critérios aos quais visamos. Entretanto, notamos que a pesquisa de Leôncio (2016), apesar de não ter sido desenvolvida no Ensino Fundamental, está mais próxima teoricamente da perspectiva que adotamos, uma vez que se fundamenta nos Novos

Estudos do Letramento para estudar as práticas de leitura de textos literários e as práticas de escrita de textos literários ou não de alunos ou ex-alunos da disciplina de Língua Portuguesa e Literatura, ministrada pela pesquisadora nos Cursos de Administração, Informática e Química na modalidade Técnico Subsequente do Instituto Federal do Rio Grande do Norte. Com base na perspectiva etnográfica crítica e colaborativa, a pesquisa foi desenvolvida no contexto do projeto “Divulgando Leitura, Conquistando Leitores”, contou com 32 colaboradores e evidenciou que a relação dos participantes do projeto com a leitura literária ultrapassa os limites da escolarização formal, não se restringido ao ambiente escolar. Constatou que o texto literário pode contribuir para a formação identitária de comunidades alternativas de leitores e escritores e que as experiências de leitura vivenciadas pelos participantes no transcorrer do projeto são transformadoras de vida.

Em relação aos 7 resultados identificados com a expressão “leitura literária na escola” uma ocorreu no Ensino Fundamental I, duas no Ensino Fundamental II, uma no Ensino Médio e outras 3 as quais inserimos na classificação “outras”. Entre essas, a pesquisa de Cruz (2009) é a única nesse grupo que tem a perspectiva etnográfica como orientação metodológica de investigação, desenvolvida com jovens e adultos alagoanhenses e, embora, Paulo Freire faça parte dos autores que compuseram a base conceitual, ela não está situada no campo dos Novos Estudos do Letramento.

Acerca da expressão “mediação de leitura literária na escola”, dos 18 resultados de nosso filtro, encontramos 7 pesquisas no Ensino Fundamental, 5 no Ensino Médio, 1 no Ensino Superior e 5 outros envolvendo a Educação Infantil, a Educação de Jovens e Adultos, biblioteca escolar e professores. Temos 2 trabalhos que declaram a abordagem qualitativa do tipo etnográfica como metodologia de pesquisa. Um deles foi realizado no Ensino Fundamental: Ventura (2016) analisa documentos, espaços e momentos dedicados à literatura infantil e juvenil no Ensino Fundamental I, acompanhando uma turma de 5º ano da Rede Municipal da cidade de Rio Claro - SP com objetivo de identificar e compreender as práticas de leitura literária vivenciadas pelos professores no Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo. De acordo com a pesquisadora, a análise dos dados produzidos, feita com base no paradigma indiciário, evidenciou o compromisso da equipe escolar e da professora da turma observada com a formação de leitores, por meio do planejamento e da mediação das práticas de leitura literária. Esta, assim como as outras dezessete pesquisas reunidas nesse bloco, também não se situa no campo dos Novos Estudos do Letramento.

Do quadro estabelecido na Tabela 1, temos, por fim, as 52 pesquisas reunidas pela busca da expressão “letramento literário”. O primeiro ponto a chamar nossa atenção foi a

quantidade de pesquisas desenvolvidas no Ensino Fundamental: 16 no primeiro e no segundo ciclos e 13 no terceiro e no quarto ciclos, totalizando 29 pesquisas. Diferentemente do que ocorreu no levantamento feito a partir da expressão “ensino de literatura”, no qual observamos a predominância das pesquisas no Ensino Médio, nesse identificamos somente 5 no segmento. Na categoria “outros” encontramos 18 pesquisas, além de bibliográficas e documentais ou em ambientes não escolares, identificamos uma pesquisa na Educação Infantil e outra no sistema prisional. Esta última, na perspectiva etnográfica. Além dessa, outras 7 tiveram a etnografia como base de orientação metodológica e foram realizadas no Ensino Fundamental, a saber: Souza (2015), Leão (2015), Martins (2011), Dalla-Bona (2012), Pinheiro (2006), Cavalcante (2013) e Rodrigues (2010).

Entre elas, as pesquisas de Souza (2015) e Leão (2015), são as únicas desse grupo desenvolvidas fora de programas de Pós-Graduação em Educação, ambas orientadas por João Carlos Biella, no Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Federal de Uberlândia. Na primeira, a pesquisadora elabora e aplica duas propostas didáticas para a leitura de *6 vezes Lucas* e *O abraço*, de Lygia Bojunga, em uma turma de 8º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública estadual de Rio Verde, Goiás. A segunda, assim como a primeira, dada à própria característica do programa, está inserida no campo da pesquisa-ação e aplica uma sequência básica (COSSON, 2011) para a leitura da peça *Pluft, o Fantasminha*, de Maria Clara Machado, a uma turma de 6º ano, também de uma escola pública estadual do município de Rio Verde. Tanto uma quanto a outra partem do conceito de letramento literário proposto por Paulino (1999) e difundido por Cosson (2006), aliam a teoria da estética da recepção para analisar os dados produzidos e observam contribuições da metodologia empregada para formar uma comunidade de leitores.

A pesquisa de Martins (2011) discute o trabalho com o texto literário realizado por uma professora de quinto ano, atuando em uma escola pública municipal de um bairro da cidade de Presidente Prudente – SP. A pesquisadora conclui que as práticas criadas pela docente como a sacola de leitura, a caixa mágica de leitura e a oficina de arte e poesia proporcionam uma prática leitora para além das atividades escolares. A sacola de leitura favorece o letramento do aluno e da família, pois todos participam desse momento em casa e as outras propostas analisadas também a levam a afirmar que *o trabalho da professora está nas vias de promoção do letramento literário*.

Dalla-Bona (2012) observou uma turma de 4ª série (*sic*) do Ensino Fundamental de uma escola municipal de Curitiba – PR. Por meio de entrevistas com professoras e alunos,

notas em diários de campo, análise de cadernos dos alunos e de textos literários utilizados em sala de aula, a pesquisadora constata a coexistência na escola de processos inadequados e adequados de letramento literário do ponto de vista da leitura e da produção. A pesquisa conclui que a escola precisa ensinar o leitor a não ser submisso ao texto, a introduzir suas próprias interpretações e que para ensinar o aluno a escrever, a escola precisa trabalhar com o planejamento e a reescrita do texto e privilegiar a intertextualidade, os diferentes gêneros literários, o uso de recursos de efeitos que têm como função provocar o leitor e *desenvolver as noções de tema, intriga, narrador, ponto de vista, personagem, estrutura, sequência, coerência, verossimilhança, espaço, tempo*. Dalla-Bona conclui ainda que a escola é insubstituível na inserção dos alunos no letramento literário, mas que há necessidade de avançar para despertar o prazer de ler e de utilizar a língua escrita literariamente.

O trabalho também é desenvolvido observando parâmetros da Estética da Recepção e mesmo assumindo a perspectiva da etnografia como metodologia, apresenta uma conclusão mais prescritiva do que compreensiva. É um trabalho muito cuidadoso e condizente com as concepções de letramento e letramento literário aos quais se filia.

A tese de Pinheiro (2006), desenvolvida sob a orientação de Graça Paulino, está voltada para o processo de formação de pré-adolescentes. Pinheiro acompanha as aulas de Língua Portuguesa de uma turma de 5ª série<sup>10</sup> em uma escola da rede pública municipal de Belo Horizonte, durante um ano letivo e analisa os textos literários propostos para leitura na sala de aula, as práticas construídas nesse ambiente e as práticas de leitura de três alunos (por amostragem) na biblioteca escolar. Apresenta ainda, com viés comparativo, uma análise das práticas de leitura literária realizadas nas aulas de Português de uma turma de 6º ano (equivalente a então 5ª série brasileira) do Ensino Básico de uma escola pública da cidade portuguesa de Braga. Analisando também os livros didáticos das duas turmas. A pesquisa apresenta algumas semelhanças com o nosso objeto de estudo: o interesse pelo ano escolar, a análise do livro didático e as leituras na biblioteca. Entretanto, o estudo assume o viés comparativo com uma turma correspondente à 5ª série brasileira em outro país (Portugal - um país europeu de Língua Portuguesa), enquanto a nossa pesquisa volta-se para análise contrastiva na transição do 5º para o 6º ano em nosso país.

Pinheiro afirma que tanto na escola pública brasileira quanto na portuguesa, os professores procuraram despertar o interesse para a leitura literária, por intermédio da leitura oral de textos. Em relação às práticas de leitura, os resultados destacam que, na escola

---

<sup>10</sup> Série: nomenclatura empregada à época em que a pesquisa foi realizada (2006). Hoje, equivalente ao 6º ano do Ensino Fundamental II.

portuguesa *os alunos devem saber recontar a história, localizar informações no texto e conhecer parte da “história da humanidade”*. Na escola brasileira, os alunos devem se emocionar com o texto, envolver-se com a leitura, identificar-se com as personagens, tornarem-se indivíduos *mais “sensíveis”* e, talvez, mais “controláveis” pela escola e pela sociedade. O objetivo estético é misturado ao instrucional e o leitor desejado deve seguir os valores transmitidos pela professora que tem o papel de formar uma “comunidade de leitores”. Valores esses, veiculados principalmente pelo livro didático que costuma dirigir as práticas de leitura realizadas na sala de aula. A pesquisadora ressalta que a literatura é reduzida a um dispositivo com função de orientar padrões comportamentais “adequados” para serem reproduzidos na escola e na sociedade. As leituras realizadas fora da sala de aula revelam elevado grau de dependência em relação às práticas escolares. A biblioteca apresenta-se como um espaço que propicia e controla leituras. E, ao final, a pesquisa aponta para a importância de se conhecer melhor o cotidiano escolar, tanto da sala de aula quanto da biblioteca como espaços de formação de leitores.

Os trabalhos de Cavalcante (2013) e Rodrigues (2010) foram desenvolvidos no 5º e no 4º ano do Ensino Fundamental, respectivamente. Ambos vinculados ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), orientados por Maria Lúcia Castanheira e com uma perspectiva metodológica mais próxima a nossa, sendo aplicada ao segmento escolar que pesquisamos.

A dissertação de Cavalcante (2013) se propõe a examinar os significados da literatura no contexto escolar partindo da descrição, análise e interpretação de eventos interacionais em uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública da Rede Municipal de Belo Horizonte. Elegendo o evento denominado *Conectados com a leitura* para uma análise mais ampla das interações, a pesquisa ressalta a particularidade do trato com o texto literário naquela comunidade, revelando seu caráter disciplinar e comportamental, uma vez que os alunos tentavam responder à expectativa da professora, que validava o caráter informativo da leitura, fosse esta literária ou não. A conclusão enfatiza que é necessário que o texto literário seja tratado como tal e que para tanto, sua leitura precisa preservar os aspectos estéticos da arte literária e não pode prescindir da fruição, conforme preconizam os estudiosos do letramento literário que embasam a pesquisa.

A tese de Rodrigues (2010) busca compreender a construção coletiva de práticas de letramento literário e identificar as situações de leitura do texto literário na sala de aula. A pesquisadora analisa essas situações em função dos suportes dos textos literários, utilizando o mapa de eventos de letramento e o contraste entre eles para tornar visíveis os padrões de

comportamento, bem como as regras de participação. Ela informa que o acesso às obras literárias foi garantido e o desejo de ler foi despertado quando as crianças conheceram autores e ilustradores. Elas visualizaram projetos gráficos, refletiram sobre critérios de escolha de textos e também sobre a importância das informações contidas nos paratextos e também compreenderam o funcionamento de escrita e publicação das obras, chegando a desejar tornarem-se escritores literários.

Rodrigues (2010) chama o trabalho realizado nessa perspectiva de *práticas literárias*. Por outro lado, quando o texto literário era lido fora de seu suporte original, ela destaca que geralmente tinham como objetivo o ensino de conteúdos relacionados à Língua Portuguesa ou de inculcar nos alunos atitudes e comportamentos escolares, o que ela chamou de *práticas pedagógicas*. Conclui que as práticas literárias estão mais próximas das que acontecem fora da escola e que na turma pesquisada, a escolarização da literatura obedeceu a um *continuum*, em que diferentes *tipos e níveis de letramento literário foram (re)construídos* conforme as demandas dos participantes, do contexto social (incluindo o escolar) e cultural.

Acerca das conclusões apontadas pela pesquisadora, certamente o uso do suporte original em sala de aula, torna o processo de escolarização mais próximo de práticas sociais de leituras literárias que acontecem fora da escola. Entretanto, do ponto de vista das *implicações dos novos estudos do letramento para a pedagogia* (Street, 2014), os conceitos *de tipos e níveis de letramento* são inadequados. O autor critica os conceitos de “estágios” e “níveis” que dominam os discursos sobre o letramento, uma vez que se associam a um sentido estreito de competências ou habilidades culturalmente estabelecidas pelo grupo social dominante, como o ideal a ser alcançado. Na perspectiva dos Novos Estudos do Letramento, o conceito vai além dessa ideia.

No campo das pesquisas realizadas na pós-graduação brasileira, temos conhecimento de trabalhos que foram desenvolvidos ou orientados por integrantes do GPEALE, sob a perspectiva dos Novos Estudos do Letramento. Alguns especificamente voltados para compreensão da leitura literária ou do uso do suporte livro no processo de ensino, como as pesquisas de Silva E. (2014) e Silva R. (2018). Outros, como Bryan (2015), Firmino (2015) e Araújo (2017) buscaram compreender eventos e práticas de letramento em salas de aula ou em salas de leitura e identificaram a leitura literária como elemento fundante dessas práticas.

Silva (2014) pesquisou os eventos de letramento no 2º ciclo do Ensino Fundamental em uma escola municipal de Belo Horizonte. Sob a perspectiva etnográfica, constatou que os textos literários estavam presentes numa turma de sexto ano, prioritariamente para ensinar aspectos formais da língua, com pouca atenção aos aspectos literários das obras.

Silva R. (2018) analisou a mediação das práticas de leitura de livros literários propostas por uma professora do Ensino Fundamental II, em uma escola pública estadual no Recife-PE. A pesquisa mostra o perfil de uma professora engajada em garantir o acesso à leitura literária, ainda que as circunstâncias do próprio ambiente escolar pudessem cercear tal acesso. Evidencia que a trajetória leitora da docente, desde a sua formação inicial foi fundamental para a seleção das obras levadas aos estudantes e também a consideração às preferências dos alunos no que diz respeito às escolhas das obras a serem lidas.

Bryan (2015) analisou as práticas de letramento na interação em sala de aula, observando como se constitui a comunidade de leitores em um 5º ano do Ensino Fundamental de escola do interior de São Paulo. Os resultados apontam *O cantinho da leitura* e a *Leitura Compartilhada* como práticas significativas naquela comunidade. Essas duas práticas permitem evidenciar, entre outros fatores, *a valorização da leitura literária e a importância atribuída à leitura fluente, realizada em voz alta*, assumindo concepções de prática de pesquisa, entretenimento, socialização de conhecimentos e instrumento moralizante.

Com o objetivo de investigar os eventos e práticas de letramento ocorridas durante aulas de Sala de Leitura, com uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental I, da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, Firmino (2015) contextualiza a Sala de Leitura e analisa parte do trabalho prescrito pelo Caderno Orientador *Leitura ao pé da Letra* para ser realizado nesse espaço. Os resultados mostraram que os eventos de letramentos observados nesse espaço estavam, em sua maioria, relacionados a práticas de letramento de leitura literária escolarizada, adotadas pelo professor e práticas de leituras voluntárias e variadas pelos alunos, entre elas não somente as ficcionais. Diante disso, o autor entende que é necessário discutir a hibridização das práticas escolares com as não-escolares que ocorrem na sala de leitura e não estão prescritas no documento orientador dessa sala.

A pesquisa de Araújo (2017) *Eventos de leitura numa turma de quarto ano: uma perspectiva enunciativa e etnográfica* investigou as formas como os eventos de letramento, focados na leitura, ocorreram numa turma de 4º ano do Ensino Fundamental, na Rede Municipal do Recife. A pesquisa destaca que a complexidade dos eventos de leitura e de objetivos que vão desde a postura da criança quando lê, a voz, o acompanhamento, a fluência ao ler, até a crítica em relação ao texto, estão relacionadas ao objetivo da professora de formar leitoras/es. Sobre a pesquisa de Araújo, o ponto que queremos destacar é que a maioria dos textos empregados pela professora da turma foram os contos. Nessa perspectiva, encontramos também a tese de Costa (2010) que buscou compreender as práticas de leitura de uma sala de aula de uma Escola do Assentamento de reforma agrária, localizado em Minas Gerais. Entre

outras questões, a pesquisa identificou um conjunto de eventos com textos literários em distinção a um conjunto de textos não literários, demonstrando o valor do letramento literário para esta turma. Isso reforça a importância de estudos como o que propomos nesta tese para compreender a maneira com que a literatura está sendo escolarizada.

Considerando que o livro didático é um dos elementos analisados nesta tese, como objeto de escolarização da literatura presente na sala de aula, especialmente na turma do 6º ano da escola O. L., é pertinente retomarmos um dado obtido no levantamento dos 111 trabalhos encontrados por meio da busca “ensino de literatura”. O dado diz respeito aos 27 trabalhos elencados na identificação do segmento de ensino na categoria “outros” (análises de obras, de pesquisas bibliográficas ou documentais). Entre esse grupo, diversas pesquisas tiveram como objetivo a análise da relação literatura e livro didático. Nesse sentido, ressaltamos que levantamentos mais consistentes foram feitos por Fritzen e Silva (2009) e Dalvi (2015), analisando essa relação nas pesquisas brasileiras por meio de banco de dados da rede mundial de computadores.

Dalvi (2015) apresenta os resultados de um estudo cujo *corpus* compreendeu as pesquisas também cadastradas no banco de teses da CAPES, no período de 2001 a setembro de 2012. A pesquisadora encontrou 85 resultados e selecionou os 13 que tratavam especificamente dos temas *livros didáticos, literatura e Ensino Médio*. Dentre as conclusões, ela aponta que as pesquisas registram a inadequação dos livros didáticos no que diz respeito à leitura literária, ao ensino da literatura e à educação literária no Ensino Médio.

Fritzen e Silva (2009) divulga os resultados de projeto de iniciação científica, desenvolvido por um grupo de pesquisadores sob sua coordenação em 2007 e 2008. O artigo intitulado *Livro didático e ensino de literatura: o que dizem as pesquisas dos programas de pós-graduação?* apresenta os resultados da pesquisa que mapeou os resumos das produções da pós-graduação brasileira sobre o ensino da literatura no período de 1988 a 2006. Foram analisadas 107 teses e dissertações do banco de dados da CAPES, dessas 47 tiveram o livro didático como objeto de estudo, todas apresentando críticas ao objeto analisado.

Com base no *corpus* analisado, o grupo concluiu que o livro didático traz concepções de texto e leitura que não contemplam as especificidades do texto literário, conseqüentemente, eliminam o prazer estético e, não raro é o único instrumento de apoio pedagógico utilizado pelo professor. Além disso, a dificuldade de formar o leitor, quando esse já se encontra no Ensino Médio, é apontada nas pesquisas que enfatizam a necessidade de um trabalho mais efetivo no decorrer do Ensino Fundamental.

Em relação ao livro didático, lembramos que como a nossa pesquisa está voltada para a análise geral dos eventos construídos pelas professoras com as turmas do 5º e do 6º ano das escolas pesquisadas, ele é objeto de estudo, à medida em seu uso se mostra relevante nas práticas docentes e interfira nos processos de escolarização da literatura. Isso ocorreu especialmente na turma do sexto ano.

Diante dessa constatação, fizemos ainda uma busca na base de dados da CAPES e do IBICT pela expressão “usos do livro didático” (ANEXO F), com o objetivo de identificar possíveis pesquisas realizadas em sala de aula, observando como o livro didático é utilizado quando se trata da leitura literária. Encontramos 15 resultados na primeira e 14 na segunda. A maior parte das pesquisas aparece em ambas as bases. São pesquisas sobre o uso do livro didático em diferentes áreas: Línguas Estrangeiras (Inglês e Espanhol), Ciências, História, Matemática, Geografia, Física e Língua Portuguesa. Não encontramos pesquisas diretamente relacionadas ao uso do livro didático no ensino de literatura.

Contudo, teses voltadas para os usos do livro didático da Língua Portuguesa, como as de Bunzen (2009), Oliveira (2013), Silva (2014), entre outras pesquisas, indicam que os usos dos livros são realizados de formas diferentes das previstas por seus autores. Bunzen (2009) analisa uma coleção destinada ao Ensino Fundamental II, recomendada pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) 2005 e observa que em alguns episódios, as professoras mantêm elementos da unidade didática, sendo que em outros, elas transformam e subvertem as ações do projeto autoral do livro, construindo outros objetos de ensino. Oliveira (2013) objetiva descrever, analisar e compreender como as professoras dos 6º e 9º anos se apropriam da coleção *Tudo é Linguagem*, adotada no triênio 2008-2010, em uma escola estadual da cidade de Belém. A pesquisadora destaca que o professor ressignifica as propostas do livro de acordo com as suas apreciações sobre o material e as necessidades dos alunos. Resultados semelhantes são relatados por Silva (2014) que descreveu e analisou os usos que professoras de uma escola pública mineira fizeram de uma coleção didática de letramento e alfabetização nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O estudo também evidenciou que as professoras se posicionavam diante das propostas apresentadas pelo livro didático, subvertendo seu uso e adequando-o às suas necessidades em sala de aula e de acordo com o perfil dos seus alunos.

O livro didático não era, *a priori*, objeto de investigação na tese de Macedo (2005), no entanto, na pesquisa etnográfica, ao se deparar com uma professora que utilizava esse recurso de modo significativo na estruturação das práticas de letramento da turma, ela analisou o material, contrastando as atividades propostas por ele e ações realizadas pela turma. Entre outras conclusões, essa análise mostrou que atividades do LD foram

reconstruídas de diferentes maneiras: a) *atividades propostas pelo LD, mas não realizadas pela turma*; b) *atividades realizadas pela turma e não previstas/propostas pelo LD*; c) *atividades realizadas pela turma conforme o previsto pelo LD*.

A partir desse levantamento, procuramos nos situar no campo das pesquisas e estabelecer algumas relações no decorrer das análises, e especialmente, nas considerações finais.

### 3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Considerando as perguntas e os objetivos a serem alcançados com a pesquisa, este capítulo apresenta as concepções teóricas que orientam nosso olhar na proposta de compreensão das práticas de letramento, a partir da leitura do texto literário no contexto escolar. Para tanto, ele está organizado em três seções.

Na primeira, apresentamos a perspectiva do diálogo assentada em Paulo Freire, com o objetivo de expor o conceito de diálogo em Paulo Freire, destacando a importância de trazeremos esse autor para esta “conversa”. Na segunda, abordamos questões do letramento no âmbito de suas perspectivas e suas implicações. E, na terceira, pautamos a literatura e a escolarização.

#### 3.1 DIALOGANDO COM PAULO FREIRE

*O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu. Esta é a razão por que não é possível o diálogo entre os que querem a pronúncia do mundo e os que não querem; entre os que negam aos demais o direito de dizer a palavra e os que se acham negados deste direito (FREIRE, 1987, p. 78-79).*

Na compreensão do letramento como prática social, destacamos o nome de Paulo Freire, que na década de 1970 publica *A Pedagogia do Oprimido*, alcançando visibilidade internacional por propor uma pedagogia baseada na proposta de diálogo e libertação, em oposição à “educação bancária” que desconsidera os saberes e o contexto social e histórico dos educandos. Mesmo não empregando o termo letramento, o modo como Freire entende a alfabetização é muito próximo do que propõem os pioneiros no campo, como veremos mais adiante, eles mesmos reconhecem.

Paulo Freire parte do entendimento do homem como um ser histórico-social, que se constitui na relação com o outro, nas suas interações. E, isso não significa compreender o homem como um ser limitado pelo seu contexto, por suas condições materiais. Ao contrário disso, desde a sua tese de doutorado, *Educação e Atualidade Brasileira*, defendida em 1959, Freire já deixava claro esse entendimento, ao cunhar o conceito de “dialogação” em oposição ao conceito de “assistencialização”:

A “assistencialização” é o máximo de passividade do homem diante dos acontecimentos que o envolvem. Opõe-se ao conceito nosso de “dialogação”, que não coincide com o de “parlamentarização” do professor Guerreiro Ramos. Enquanto na “assistencialização” o homem queda mudo e quieto, na “dialogação”

ou na “parlamentalização” o homem rejeita posições quietistas e se faz participante. Interferente. O assistencialismo é uma dimensão da “assistencialização” (FREIRE, 2003, p. 28).

Relatando sua experiência com operários ligados ao Sesi, Freire afirma que nunca ditara uma solução para resolver qualquer situação problema, que o caminho sempre foi o diálogo, por meio do qual se conhecia e se discutia a realidade. Essas discussões ocorriam em assembleias com os líderes dos operários e se davam de forma *verdadeiramente* democráticas. Ele ressalta: “[...] muitas vezes saímos vencidos, em alguns dos pontos que defendíamos. Não só vencidos, mas, em alguns casos, convencidos” (FREIRE, 2003, p. 23).

Na *Pedagogia do oprimido*, obra publicada pela primeira vez em 1970, Paulo Freire reflete acerca da educação “bancária”, na qual não existe o diálogo, por isso mesmo, é antidialógica, estando a serviço do sistema opressor. Uma educação que engendra uma falsa visão do homem, na qual haveria uma dicotomia na relação homem-mundo, como se os homens estivessem *simplesmente no mundo e não com o mundo e com os outros*. Em oposição a essa ideia, ele aprofunda o conceito:

O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para *pronunciá-lo*, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu.

(...)

Se é dizendo a palavra com que, “*pronunciando*” o mundo, os homens o transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens.

Por isto, o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar idéias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de idéias a serem consumidas pelos permutantes (FREIRE, 1987, p. 78-79).

No diálogo se concentra a possibilidade de que o homem se reconheça como um ser com capacidade de interagir com o mundo e com os outros. Portanto, a educação libertadora tem como essência a dialogicidade.

A perspectiva do diálogo como elemento indispensável à formação humana, bem como a maioria de seus ensinamentos, acompanha a vida e a obra de Paulo Freire. Em *Pedagogia da autonomia*, dentre outras passagens, o autor reforça esse pensamento ao falar sobre a escuta:

Se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a *escutar*, mas é *escutando* que aprendemos a *falar com eles*. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala *com ele*, mesmo que em certas condições, precise falar a ele. O que jamais faz quem aprende a escutar para poder falar com é falar *impositivamente*. Até quando, necessariamente, fala contra posições ou concepções do outro, fala com ele como sujeito da escuta de sua fala crítica e não como objeto de seu discurso (FREIRE, 1996, p.113).

Só podemos dialogar quando há escuta, quando nos dispomos a compreender o ponto de vista do outro. Acreditamos que essa postura é fundamental em qualquer relação humana, mas, sobretudo, ela precisa fazer parte da relação professor-aluno e pesquisador-pesquisado, especialmente quando adotamos a etnografia como base para a pesquisa. Com esta concepção de diálogo/escuta, com o desejo de compreender, não de julgar, é que fazemos nossa pesquisa.

No decorrer de nossas leituras, observamos movimentos de aproximações sendo estabelecidas entre Paulo Freire e os Novos Estudos do Letramento. Embora o autor não tenha falado em “letramento”, do ponto de vista teórico, suas obras aproximam-se do que propõem os estudiosos desse campo e podem se constituir em um forte apoio para este estudo.

As pesquisadoras Bartlett e Macedo (2015) apresentam em um ensaio aproximações da concepção de alfabetização freireana e o modelo de letramento ideológico proposto pelos Novos Estudos do Letramento (NEL) representado por Street, (1984, 2003); Barton e Hamilton (2000); Barton (2000) e Gee (1995). As autoras explicitam pontos de convergência dos pensamentos, uma vez que, para Freire, a escolarização não é neutra, mas um processo político que exige das instituições o conhecimento do aluno e o respeito pelos seus saberes e pela sua cultura, tendo entre seus princípios o elo crítico entre a reflexão e a ação e o diálogo como uma importante ferramenta na mediação dos saberes. Freire defendeu a inseparabilidade entre a leitura da palavra e a leitura do mundo, contribuindo, assim, para uma abordagem social da alfabetização<sup>11</sup> e do letramento. Na esteira desse pensamento, o modelo ideológico de letramento, proposto por Street (1984), concebe o letramento como uma prática social e cultural, permeada pelas relações de poder emanadas das estruturas sociais.

O reconhecimento acerca das contribuições de Paulo Freire e de outros estudiosos para a perspectiva dos Novos Estudos do Letramento também é destacado por Lankshear (1999). Discorrendo sobre as contribuições transdisciplinares ao estudo sociocultural da linguagem e do letramento na *grande divisão*, o autor relaciona uma série de movimentos que teriam alavancado a “virada social”, chegando aos Novos Estudos do Letramento, entre eles estão a etnometodologia, a sociolinguística interacional, a etnografia da comunicação, a psicologia sócio-histórica baseada no trabalho de Vygotsky e seus pares, os estudos de Bakhtin e o trabalho de Paulo Freire. Acerca deste último, ele comenta:

---

<sup>11</sup> No Brasil a teoria de Paulo Freire emprega o termo “alfabetização”, entretanto o que ela postula está tão próximo do campo do letramento que a tradução de sua obra para a língua inglesa como uma teoria do letramento crítico: *critical literacy*.

Besides these ‘social turn movement’ influences, other notable early lines of influence on the emerging sociocultural paradigm included the work of Paulo Freire in Brazil and other Third World settings from the 1960s, and work done in the ‘new’ sociology of education during the 1970s.

Freire’s ‘pedagogy of the oppressed’ (Freire 1972, 1973, 1974) explicitly denounced psychologistic-technicist reductions of literacy, insisting instead that ‘Word’ and ‘World’ are dialectically linked, and that education for liberation involved relating Word and World within transformative cultural praxis. Freire asserted the impossibility of literacy operating outside of social practice and, consequently, outside processes of creating and sustaining or re-creating social worlds. For Freire, the crucial issues concerned the kinds of social worlds humans create in and through their language-mediated practices, the interests promoted and subverted therein, and the historical option facing education of serving as either an instrument of liberation or of oppression (LANKSHEAR, 1999, s.p<sup>12</sup>).

Lankshear destaca a importância de Paulo Freire, especialmente no que tange à *Pedagogia do Oprimido*, por ser uma obra que denuncia o reducionismo das tendências psicologistas-tecnicista da alfabetização, defende que “palavra” e “mundo” estão dialeticamente ligados e que a educação para a libertação não pode se dar fora das práticas sociais. Street (2014, p. 36), mesmo tendo algumas ressalvas ao chamado “método Paulo Freire”, também admite que ele foi *o militante mais influente e radical do letramento*.

Decorrente da compreensão do homem como um ser histórico, que se constitui na relação com o outro, temos todo um modo de entendimento da vida, da educação, da concepção de língua/linguagem e do ensino sintonizados. Implicando na consciência de que não existe neutralidade na educação como querem impor os defensores da Escola Sem Partido<sup>13</sup>, mas que toda educação é um ato político e pedagógico.

Por trás da aparente neutralidade que se quer impor, existe a ideologia da domesticação e da alienação dos sujeitos para a manutenção do sistema repressor. A perseguição aos que têm essa consciência é antiga. Gadotti (2008) registra sua experiência como educador, que durante seu trabalho de andança pedagógica, muitas vezes, chegava a certas faculdades a convite dos alunos e era considerado *persona non grata* pelos dirigentes dessas instituições que tentavam desqualificar a atividade desenvolvida, alegando que ele era *mais um político do que um pedagogo*. Por razões semelhantes, por se empenhar na educação dos pobres, Paulo Freire sofreu a perseguição do regime militar no Brasil (1964-1985), foi preso e forçado ao exílio.

---

<sup>12</sup> Embora tenhamos as informações acerca da referência da obra impressa, nesta consulta, utilizamos a versão disponível em: <http://everydayliteracies.net/files/literacystudies.html>, a qual não se encontra paginada.

<sup>13</sup> Projeto de lei 193/2016 com o objetivo de por fim à escola democrática, o projeto tramitou no congresso até o dia 11/12/2018 quando foi arquivado graças à resistência de seus opositores.

A resistência se torna ainda mais necessária se considerarmos que o presidente, eleito em 2018, declarou no seu plano de governo que é preciso *expurgar* Paulo Freire da Educação, ferindo o artigo 206 da própria Constituição Federal, no que tange ao pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, colocando-nos diante de mais uma ameaça à democracia. É na Escola Democrática que queremos continuar dialogando com nossos alunos sobre o direito de dizerem a sua palavra. Não é à toa que, dentre tantos trechos nos quais Freire fala sobre o diálogo, elegemos o que está posto na epígrafe desta seção para expressar o nosso dizer.

É evidente, também, que isso faz toda a diferença nos rumos da educação e, conseqüentemente, no modo como fazemos nossas pesquisas. Em relação às pesquisas e às práticas escolares que envolvem o ensino de língua, a interação pela linguagem, que se constrói no diálogo é o ponto central da questão.

### 3.2 LETRAMENTOS: PERSPECTIVAS E IMPLICAÇÕES

Nesta segunda seção, abordamos a introdução do termo letramento no Brasil e sua relação com a designação em outros países. Com base em Soares (2010), trazemos a síntese dos diferentes pontos de vista no conceito do termo: na linguística, na psicologia e na educação e as implicações dessa relação, em seguida situamos o termo no viés antropológico dos novos estudos do letramento e discutimos a questão do letramento e da escolarização.

#### **3.2.1 Letramento: dos conceitos existentes e do conceito empregado em suas origens no contexto nacional**

A introdução do letramento no Brasil é abordada por vários autores, entre os quais podemos citar os nomes de Mortatti (2004), Marinho (2010) e Soares (2010). Essas autoras são unânimes em situar o surgimento do termo em nosso país, por volta da metade da década de 1980. Mortatti (2004) afirma que ele parece ter sido empregado pela primeira vez por Mary Kato em 1986, na apresentação de seu livro *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, sendo relacionado à tarefa escolar de formar cidadãos funcionalmente letrados.

Em 1988, na introdução de *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*, a autora Leda V. Tfouni estabelece um sentido para o termo centrando-o nas práticas sociais de leitura e escrita e nas mudanças que elas podem ocasionar em uma sociedade ao se tornar letrada. Posteriormente, em 1995, ela publica *Letramento e alfabetização*, e declara no prólogo que o uso da palavra letramento (como um neologismo) deve-se ao fato de não haver encontrado

outra em nossa língua que pudesse ser empregada para explicitar o fato de ser possível estar exposto aos usos sociais da escrita, mesmo sem saber ler e escrever. No mesmo ano, Ângela Kleiman organiza uma coletânea de artigos, nos quais os autores abordam diferentes aspectos do letramento e publica o livro intitulado *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*.

Ainda em 1995, Magda Soares publica um artigo na *Revista Brasileira de Educação* falando sobre o “alfabetismo” no mesmo sentido em que a palavra *literacy* vinha sendo empregada na língua portuguesa. Em uma nota ela explicava que o vocábulo parecia-lhe um neologismo, por isso optava por utilizar a palavra alfabetismo. Porém, o termo letramento foi se consolidando na academia brasileira e, um ano depois, em 1998, a própria Magda Soares explica sua adesão ao termo com a publicação do livro *Letramento: um tema em três gêneros*<sup>14</sup>.

Marinho (2010) ressalta que a introdução do termo letramento no Brasil não é somente a questão de uma acomodação lexical, mas uma questão conceitual. O questionamento em torno do conceito não é uma especificidade brasileira. Graff (1995), historiador social, pesquisador da história da alfabetização e professor na Universidade do estado de Ohio, no início da obra *Os labirintos da alfabetização*<sup>15</sup>, traz uma série de citações de autores, como Olson (1975/76), Haverlock (1976), Trigger (1976), Gough (1968) e Ong (1970), expondo diferentes perspectivas disciplinares e ideológicas, com o objetivo de chamar a atenção para a necessidade de uma “reconceitualização” do letramento. No que diz respeito aos seus efeitos e as suas consequências, segundo ele, até recentemente, o imaginário popular e as concepções acadêmicas eram similares, bem como as discussões sobre o tema são consideradas superficiais. Dos últimos séculos até a nossa contemporaneidade, elas teriam servido para reforçar o “mito da alfabetização”, que por sua vez, explica o lugar que o letramento ocupa na sociedade, na política, na cultura ou na economia, desconsiderando o papel vital do contexto sócio-histórico.

Quem propõe a reflexão acerca dessa questão, no contexto brasileiro, é Magda Soares na conferência *Práticas de letramento e implicações para a pesquisa e para políticas de alfabetização e letramento*, proferida em 2007 e publicada em 2010, no livro ***Cultura escrita e letramento***, organizado por Marildes Marinho e Gilcinei Teodoro Carvalho, com

<sup>14</sup> *Letramento: um tema em três gêneros* é referenciado nesta tese com a edição de 1999.

<sup>15</sup> O livro de Harvey Graff, *Os labirintos da alfabetização*, é uma tradução inadequada do título *The Labyrinths of Literacy*, conforme atesta Soares (2010, p.57), o sentido adequado para o termo *literacy* é letramento e não alfabetização.

apresentações do I e do II Colóquio Internacional sobre Letramento e Cultura Escrita, realizados pela Universidade Federal de Minas Gerais. Conforme a autora:

O conceito de letramento no Brasil e os vários conceitos de *literacy*, em países de língua inglesa, são conceitos semelhantes, mas não idênticos. Essa diferença na conceituação de letramento resulta em diferentes implicações para a pesquisa e para políticas educacionais (SOARES, 2010, p. 55).

Além de comparar os conceitos de letramento no Brasil entre si e com os de outros países, ela apresenta uma síntese dos pontos de vista acerca do letramento em diferentes áreas. Na antropologia, *são as práticas sociais de leitura e escrita e os valores atribuídos a essas práticas* em uma dada cultura. Na linguística, *são os aspectos da língua escrita que diferenciam a da língua oral* remetendo aos aspectos linguísticos, psicolinguísticos e sociolinguísticos das práticas de escrita. Do ponto de vista psicológico, o letramento é relacionado às habilidades cognitivas necessárias para compreensão e produção de textos. E, do ponto de vista educacional, *são as habilidades de leitura e escrita de crianças, jovens e adultos, em práticas sociais que envolvem a língua escrita* (SOARES, 2010, p. 57).

Ela conclui que, no contexto brasileiro, ainda que lentamente, o conceito de letramento surge e é incorporado pelo meio acadêmico, dentro das perspectivas pedagógica e linguística e não da histórica ou antropológica:

[...] o que nos falta são estudos e pesquisas na perspectiva antropológica dos eventos de letramento em camadas populares, estudos e pesquisas que venham esclarecer as diferenças nas relações com a cultura escrita entre as diferentes subculturas a que pertencem os alunos presentes nas salas de aula (SOARES, 2010, p. 62).

Soares (2010) afirma ainda que isso interfere na situação da pesquisa nesse campo dentro da área educacional e explicita três *implicações* dessa interferência: a primeira é que olhamos para o letramento e para alfabetização com o objetivo de avaliar; a segunda é que faltam estudos na área antropológica, e, a terceira são as lacunas nas pesquisas que buscam compreender o letramento. Nesse sentido, a autora lembra que as pesquisas brasileiras voltam-se mais para o campo da aquisição do que ela chama de *tecnologia da escrita* do que para a compreensão das práticas escolares de leitura e escrita em sua relação com essas mesmas práticas no contexto social e curricular em outras áreas do ensino.

No que se refere à primeira implicação, Soares problematiza a pressão que recai sobre as instituições de ensino em torno das estatísticas. Ela ressalta a necessidade de pesquisas sobre as causas que determinam esses resultados, em especial, dos baixos resultados e supõe que entre elas *estão “as diferenças entre grupos socioculturais quanto ao acesso a*

*materiais escritos, quanto à natureza do material escrito disponível, quanto aos valores atribuídos, quanto aos usos [...]”* (SOARES, 2010, p. 63). Essa percepção acerca das lacunas existentes na pesquisa brasileira sobre o letramento na perspectiva antropológica vem sendo demarcada pela autora desde 1988, quando ela já apontava a quase inexistência de pesquisas sobre a função social da escrita num artigo intitulado *Alfabetização: a (des)aprendizagem das funções da escrita*, na *Educação em Revista*.

É com base nos aspectos mencionados na análise de Soares que pretendo iniciar a discussão acerca da inserção do letramento literário nesse campo da pesquisa, mas antes disso é importante compreender um pouco do que trata os Novos Estudos sobre o Letramento.

### **3.2.2 Os Novos Estudos do Letramento**

Os Novos Estudos do Letramento, expressão traduzida do Inglês *New Literacy Studies*, doravante NEL, designam estudos sobre o letramento desenvolvidos a partir da perspectiva antropológica e etnográfica da pesquisa. Esses estudos têm influenciado trabalhos desenvolvidos na academia brasileira por pesquisadores que compreendem as práticas de leitura e escrita para além da aquisição de um sistema de escrita em uma dada língua. Pesquisadores que compreendem que questões ideológicas repousam nessas práticas e que, portanto, elas devem se configurar como possibilidades de reflexão que trazem implicações para políticas educacionais.

No contexto internacional, diversos estudiosos têm se dedicado à análise do fenômeno do letramento a partir dessa perspectiva. Brian Street é considerado um expoente nesse campo da pesquisa. Seu livro *Literacy in Theory and Practice*, publicado em 1984, é referência conceitual na área. Outros nomes são importantes no avanço desses estudos, mas além Street, vamos destacar inicialmente os de Shirley Heath, David Barton e Mary Hamilton por trazerem conceitos relevantes para nossa pesquisa.

Brian Street, professor do King’s College, esteve no Brasil em 2007 e proferiu a conferência intitulada *Os novos estudos sobre o letramento: histórico e perspectivas*. Na ocasião, ele explicitou sua incursão no campo como pesquisador dos NSL e destacou alguns conceitos que são essenciais para o campo e, com efeito, para a pesquisa que realizarei. Essa conferência, assim como a de Magda Soares, foi publicada em 2010, no livro *Cultura escrita e letramento*<sup>16</sup>, organizado por Marildes Marinho e Gilcinei Teodoro Carvalho.

---

<sup>16</sup> De modo geral, a obra traz muitas contribuições para o campo no Brasil, por isso será referência em diversos momentos em nossa pesquisa e, especificamente, recorro aos conceitos letramento, evento, práticas de

Street (2010) esclarece que não há uma única forma de letramento, relatando suas experiências no Irã e em outros lugares, ele afirma que observou diferenças consideráveis entre o letramento comercial, letramento do Alcorão, letramento escolar. Ele ressalta que: “*as pessoas podem estar envolvidas em uma forma e não na outra, suas identidades podem ser diferentes, suas habilidades podem ser diferentes, seus envolvimentos em relações sociais podem ser diferentes*” (STREET, 2010, p. 37).

Tal percepção implica no entendimento de que, muitas vezes, as decisões tomadas no âmbito das políticas que envolvem programas de alfabetização em larga escala pretendem-se autônomas e desconsideram peculiaridades e características próprias de determinados lugares. A crítica feita pelo autor é reportada a um modelo *hegemônico* de letramento, no qual subjaz a ideia de que existe uma neutralidade no processo de aquisição do sistema de escrita, independentemente do contexto no qual ela aconteça, como se existisse uma forma universal de ser letrado, bastando-se para tanto a aplicação de um conjunto de técnicas. Para o pesquisador, esse modelo que ele chama de autônomo, está vinculado ao estabelecimento de categorias classificatórias que distinguem pessoas letradas das não letradas.

Em oposição ao *modelo autônomo*, Street (2010) propõe um *modelo ideológico* no qual o letramento é reconhecido dentro de uma dimensão ideológica, envolta em relações de poder ao mesmo tempo em que é permeada de significados e práticas das culturas próprias dos locais onde elas acontecem, indo além das perspectivas cognitivistas de aquisição da cultura letrada. Entretanto, precisamos considerar que o *modelo autônomo* também é portador de ideologias que, nas relações sociais de poder, representam valores e interesses ideológicos a serviço das formas reprodutoras da sociedade para manutenção do poder dominante.

Diante do exposto, é evidente que pode se compreender o porquê de o termo letramento ser empregado também no plural *letramentos* no campo dos debates sobre o assunto. É do interior desse campo que Street (2010) traz outros dois conceitos, *eventos de letramento* e *práticas de letramento*, importantes para as pesquisas na área. O primeiro, Street (2010) afirma ter sido cunhado pela norte americana Shirley Heath, tendo como base a expressão *eventos de fala* na área da Linguística Aplicada e, o segundo é do próprio Street:

Para Heath, o termo “eventos de letramento” se refere a “qualquer ocasião em um trecho de escrita é essencial à natureza das interações dos participantes e a seus

---

letramento, explicitados por Street nesse texto e também no livro *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*, pela possibilidade de poder citar o autor na nossa língua materna.

processos interpretativos” (HEATH, 1982)<sup>17</sup>. O conceito de “práticas de letramento” se coloca num nível mais alto de abstração e se refere igualmente ao comportamento e as conceitualizações sociais e culturais que conferem sentido aos usos da leitura e/ou da escrita. As práticas de letramento incorporam não só “eventos de letramento”, como ocasiões empíricas às quais o letramento é essencial, mas também modelos populares desses eventos e as preocupações ideológicas que os sustentam (STREET, 2014, p. 18).

Na esteira dessas definições, Barton e Hamilton (2000) também adotam os conceitos de evento e de prática de letramento em seus estudos. Atribuindo a ampliação do conceito de evento à Shirley Heath, eles esclarecem que os eventos podem ser observáveis, surgem no interior das práticas, sendo moldados por elas. Focalizando a linguagem oral, Barton e Hamilton (2000, p. 8-9) fazem um paralelo entre sociolinguistas como Jay e Lemke e Bahktin, afirmando que os eventos de interação verbal, mais do que as propriedades linguísticas formais de textos isolados é que deveriam ser observados. Os autores também estabelecem a relação entre os eventos de letramento e os textos. Estes são componentes fundamentais nos eventos de letramento e o estudo do letramento é, em parte, o estudo do texto e de como eles são produzidos e usados: “*Texts are a crucial part of literacy events and the study of literacy is partly a study of texts and how they are produced and used*” (BARTON; HAMILTON, 2000, p. 9).

Para eles, o conceito de prática de letramento, como uma prática social, ultrapassa o senso comum de que seria o que as pessoas fazem com a escrita, *what people do with literacy*, pois envolve aspectos do comportamento humano que nem sempre podem ser objetivamente observáveis, mas que permeiam os eventos, tais como valores, atitudes, sentimentos, relações pessoais. Esses aspectos estão relacionados a ideologias, identidades sociais, às relações de poder.

A ideia de letramentos que explicitamos em Street (2010), também é compartilhada pelos autores ao afirmarem que existem diferentes letramentos que são associados aos diferentes domínios da vida, por exemplo, a casa, a escola, o local de trabalho. As atividades que acontecem no interior desses domínios são configurações particulares das práticas de letramento, nas quais os participantes atuam em vários eventos. De acordo com Barton e Hamilton (2000), as práticas de letramento são modeladas por instituições sociais, como a

---

<sup>17</sup> O trecho de Heath (1982) explicitado por Street na citação acima se encontra no artigo intitulado *What no Bedtime Story Means: Narrative Skills at Home and School*, publicado em 1982 e na versão espanhola *El valor de la lectura de cuentos infantiles a la hora de dormir: habilidades narrativas en el hogar y en la escuela*, publicado em 2004. Nesse artigo a pesquisadora relata, de forma sintética, resultados de um estudo etnográfico por ela desenvolvido.

escola, por exemplo, que contribuem para dar suporte às práticas de letramentos dominantes, uma vez que, alguns são mais visíveis e influentes do que outros. Eles chamam a atenção para o fato de que os estudos sobre as práticas de letramento devem situar as atividades de leitura e de escrita em contextos mais amplos, visto que as pessoas se apropriam dos textos com objetivos próprios e em contextos históricos situados, podendo ser modificadas conforme a época e a sociedade.

Embora o objetivo principal dessa pesquisa não esteja relacionado à investigação de como os alunos se apropriam dos textos literários, essa apropriação depende, entre outros fatores, das relações de *disponibilidadade* e *acesso* aos materiais escritos. Kalman (2004) faz uma reconceitualização dessas noções e afirma que:

*Disponibilidadade* denota la presencia física de los materiales impresos y la infraestructura para su distribución (biblioteca, puntos de venta de libros, revistas, diarios, servicios de correo, etcétera) mientras que *acceso* refiere las oportunidades para participar en eventos de lengua escrita, situaciones en las cuales el sujeto se posiciona *vis-à-vis* con otros lectores y escritores, así como a las oportunidades y las modalidades para aprender a leer y escribir [...] (KALMAN, 2004, p. 26).

Segundo a autora, a diferença desses conceitos surgiu durante sua pesquisa de campo em Mixquic, pois a presença dos livros em uma biblioteca, por si só, não promovem a leitura. Esses conceitos nos auxiliam a olhar os materiais disponíveis e aqueles que os alunos tiveram acesso nas escolas pesquisadas.

É pensando nessas e em outras questões que giram em torno dos estudos sobre o letramento que queremos refletir em nossa pesquisa acerca das práticas do letramento literário no contexto escolar.

### 3.2.3 Letramento e escolarização

Embora a escola seja o lugar para promover eventos e práticas de letramento, a escolarização sozinha não é garantia de que isso ocorra, em especial, quando isso é proposto na perspectiva do modelo autônomo explicitada por Street. Nesse sentido, críticas como as de Graff (1995) e Britto (2004) têm sido feitas aos sistemas de ensino e organizações como a Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) por promoverem o letramento na perspectiva desse modelo, ou seja, compreendendo as atividades de leitura e escrita como neutras, universais e desenvolvidas pela aquisição de habilidades técnicas individuais.

No cerne dessa proposta, estão concepções que não se sustentam. De um lado, o desenvolvimento econômico e pessoal está automaticamente vinculado à escolarização, de

outro, o fracasso no desempenho escolar tende a ser atribuído ao indivíduo, e, a aquisição do letramento seria a condição para o indivíduo ascender socialmente. As críticas ao modelo demonstram que nem o letramento geral de uma população está vinculado apenas à escolarização, bem como o letramento e a escolarização não são sinônimos de ascensão social.

Graff (1995) tece críticas às tentativas da UNESCO de avaliar os níveis de letramento popular e, principalmente, por associá-lo ao desenvolvimento econômico e individual das pessoas que o possuem (o mito do letramento), pois essa não é uma relação automática de causa e efeito. O autor cita como exemplo o caso da Suécia, país que atingiu o letramento geral da população, desde o Séc. XVIII, com a determinação do Rei Carlos XI e o apoio da igreja, que tomava a leitura do catecismo de Lutero: o protestante só poderia receber os sacramentos da igreja e se casar se soubesse ler a bíblia. Esse processo não teve qualquer relação com o letramento escolar ou com processos de escolarização, como pressupõem os princípios da UNESCO ao conceber sua proposta de letramento vinculando-a totalmente à escolarização.

Britto (2004), embora não mencione Brian Street, apresenta um pensamento muito próximo ao dele. Analisando os resultados das avaliações realizadas pelo Instituto Nacional de Alfabetismo (INAF), em 2001, critica o discurso hegemônico e o modelo autônomo de letramento. Para ele a alfabetização deve se dar dentro de uma perspectiva crítica semelhante à que Street concebe no modelo ideológico. O autor destaca ainda que o letramento não seria a causa da posição social dos indivíduos, mas a consequência:

A análise comparativa do nível de alfabetismo com a classe socioeconômica, o grau de instrução e o tipo de atividade profissional demonstram que são essas circunstâncias que contribuem para o letramento, e não o contrário. Em outras palavras, a condição de maior ou menor domínio de habilidades de leitura e escrita e o exercício de atividades dessa natureza é antes o resultado da situação social que a possibilidade de maior participação (BRITTO, 2004, p. 56).

Ao explicitarmos os conceitos de modelo autônomo e ideológico, nosso objetivo não é aderir à dicotomização, mas pensar no modelo de letramento ideológico, compreendendo essas questões e reconhecendo os limites da atuação escolar, sabendo também que isso não resolve o problema educacional, mas permite que, enquanto educadores, atuemos com um olhar mais crítico para o contexto e para a nossa própria prática ao propormos eventos de letramento, tal qual nos alerta Britto (2004).

No que tange à criação desses eventos e práticas no contexto escolar, Mortatti (2004) lembra-nos de que eles se tornam objetos de ensino e aprendizagem e, portanto, estão

submetidos a uma organização sistemática e metódica, com objetivos e concepções próprios do contexto escolar, envolvendo desde a seleção dos conteúdos, às atividades que serão desenvolvidas e também avaliadas.

A própria aula pode ser considerada um evento de letramento que pode variar conforme o contexto sociocultural. Para Marinho (2010), ela pode ser entendida como um *macroevento*, por ser um evento *altamente estruturado*. Dentro dela, ocorrem vários *microeventos de letramento*<sup>18</sup>: cópia, ditado, leituras informativas e literárias, etc. Distinguindo o conceito de eventos e de práticas, a autora enfatiza que os “*eventos são orientados por princípios, regras e sentidos que permitem não apenas compreender a lógica de um evento de letramento, mas também a lógica e os significados das práticas de letramento da instituição escolar*” (MARINHO, 2004, p. 79, grifos da autora).

Aderindo aos conceitos de Street (2010), a autora salienta que o evento de letramento pode ser observado em situações em que as interações são mediadas pelo texto escrito, enquanto práticas não podem ser observadas diretamente nas atividades que são propostas porque, de modo consciente ou não, elas envolvem crenças, valores, atitudes, sentimentos e relações sociais. Nesse contexto, as práticas de letramento presentes na escola refletem e, ao mesmo tempo, promovem determinadas formas de relação com o escrito que representam certos valores e interesses sociais.

Dessa forma, quando nos propomos a compreender as práticas de leitura literária na escola à luz da perspectiva etnográfica, precisamos ter em mente quais são os nossos valores e nossas crenças sobre a linguagem para identificar e compreender os valores e crenças do “outro” que nem sempre coincidirão com as nossas.

Relacionamos os modelos autônomo e ideológico, definidos por Street (2010), às concepções de linguagem materializadas nas práticas pedagógicas que podem ser observadas nas escolas. Uma pedagogia que se fundamenta na ideia do homem enquanto sujeito passivo no processo de ensino-aprendizagem, também tende a incorporar no ensino concepções que entendem a língua/linguagem como forma de expressão do pensamento ou como instrumento de comunicação. Segundo Geraldi (1984), se partimos da primeira, tendemos a pensar que se as pessoas não se expressam bem é porque não pensam ou no mínimo não pensam bem. No caso da segunda, a língua seria um código a ser decifrado.

---

<sup>18</sup> Vale ressaltar que em nossa pesquisa, não adotamos a nomenclatura de micro ou macro eventos. Chamamos todas as interações mediadas pela escrita de eventos.

Tanto uma como outra forma são limitadas e não dão conta do trabalho de inserção do estudante nas práticas sociais de leitura e escrita, ou seja, não dão conta do processo de letramento. O autor afirma que, de uma maneira geral, a primeira corresponderia aos estudos linguísticos da gramática tradicional e, a segunda aos do estruturalismo.

Concordamos com Paulo Freire que a leitura não se esgota (e nem pode se esgotar) na decodificação da palavra escrita, mas se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. E, embora ele não tenha empregado o termo letramento, é evidente sua preocupação em fugir do mecanicismo de cunho estruturalista. É por isso que ele afirma que não basta dizer que *Ivo viu a uva* ou que *A viúva viu a uva*, pois é necessário saber quem produziu a uva, qual o preço da uva, quem lucrou com essa produção. Nessa mesma perspectiva ele declara:

Para mim seria impossível engajar-me num trabalho de memorização mecânica dos ba-be-bi-bo-bu, dos la-le-li-lo-lu. Daí que também não pudesse reduzir a alfabetização ao puro ensino da palavra, das sílabas ou das letras. Ensino cujo processo o alfabetizador fosse “enchendo” com suas palavras as cabeças supostamente “vazias” dos alfabetizandos. (FREIRE, 2006, p. 19)

Como alternativa a essas concepções que fundamentam o tipo de prática criticada por Paulo Freire, no tocante ao ensino da língua escrita, defendemos a concepção de linguagem como interação, proposta por Bakhtin (2004)<sup>19</sup>, em que ele afirma:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*. A interação verbal constitui assim a realidade fundante da língua (BAKHTIN, 2004, p. 123).

Portanto, a interação verbal como realidade fundante da língua, e, como um fenômeno social, implica no entendimento de que os sentidos só podem ser construídos dentro de um contexto de produção. Em consonância com essa concepção, ao pensar o processo de escolarização, Street (2014) afirma que:

Todo letramento é aprendido num contexto específico e as modalidades de aprendizagem, as relações sociais dos estudantes com o professor são modalidades de socialização e aculturação. O aluno está aprendendo modelos culturais de identidade e personalidade, não apenas a decodificar a escrita e escrever com determinada caligrafia. Se, esse é o caso, então, deixar o processo crítico para depois que eles tiverem aprendido vários dos gêneros letrados usados na sociedade é descartar, talvez para sempre, a socialização de uma perspectiva crítica (STREET, 2014, p. 54).

Pensar a escola, como um local privilegiado para o aprendizado das práticas letradas numa dada sociedade, significa pensar nas concepções que são materializadas por meio do que e do como a escola ensina. Refutar concepções tradicionais e estruturais de linguagem e

<sup>19</sup> Esclarecemos que o fato de partirmos da concepção interacionista da linguagem não significa que faremos uma análise bakhtiniana em nossa pesquisa, pois isso demandaria a entrada em muitos conceitos que não serão abordados nesta tese.

assumir a perspectiva crítica apontada por Freire (2006) e Street (2014), tendo como base a concepção interacionista da linguagem, proposta por Bakhtin (2004), significa mudar as bases de ensino que fizeram parte da cultura escolar. Nesse sentido, no que tange ao ensino de Língua Portuguesa Suassuna salienta que:

[...] adotar a concepção bakhtiniana de língua enquanto discurso, interação, prática sócio-histórica significa fazer um deslocamento da regra absolutizada para dinâmica do funcionamento da língua no seio da sociedade e na mente dos indivíduos. Esse deslocamento reorienta a visão de processo de aprendizagem: os sujeitos aprendem não porque previamente lhes são mostrados modelos e regras de uma língua pronta, mas porque usam a língua em contextos históricos concretos, como resultados de suas necessidades comunicativas [...] (SUASSUNA, 2011, p. 214).

Entendemos que o processo de escolarização construído com base na prática pedagógica do diálogo freireano e fundamentada na concepção interacionista de linguagem, são elementos básicos para uma perspectiva de letramento escolar no caminho apontado por Soares (2004):

[...] o letramento pode ser tomado como um importante eixo articulador de todo o currículo da educação básica. Entretanto, o vigor do conceito de letramento para a reflexão pedagógica não reside apenas no reconhecimento da centralidade da leitura e da escrita no interior da própria escola, mas principalmente no fato de que ele instiga os educadores – e a sociedade de maneira geral – a refletir sobre a relação entre a cultura escolar e a cultura no seu conjunto, sobre as relações entre os usos escolares e os demais usos sociais da escrita (SOARES, 2004 *apud* MORTATTI, 2004, p. 116).

É com base nesse potencial de reflexão entre os usos escolares e os demais usos sociais da escrita que entramos no campo do letramento, objetivando compreender a leitura do texto literário no contexto escolar.

### 3.3 A LITERATURA E A ESCOLARIZAÇÃO

Nesta seção abordamos a importância da leitura literária para a vida e como uma prática a ser desenvolvida durante o período de escolarização. Atestando essa importância, Lajolo (1988) abre o primeiro capítulo do seu livro *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*, com a seguinte epígrafe:

Se, por não sei que excesso de socialismo ou barbárie, todas as nossas disciplinas devessem ser expulsas do ensino, exceto uma, é a disciplina literária que devia ser salva, pois todas as ciências estão presentes no monumento literário (BARTHES, 1980, p.18, *apud* LAJOLO, 1988).

Em outro contexto, e de modo expandido, Dalvi (2015) também cita Roland Barthes como argumento sumário acerca do papel da educação literária na escola. Ela ainda traz para seu texto exemplos que vão desde a Educação Infantil até o Ensino Médio que fundamentam suas convicções na literatura nos espaços e tempos escolares. Partilhando dessas convicções é

que decidimos pesquisar as práticas de letramento a partir da leitura literária na escola, por isso, nesta seção, abordamos alguns aspectos da literatura e sua relação com a escola.

Conforme veremos na sequência, estudos desenvolvidos no Brasil a partir da década de 1970 mostram que essa relação se deu em meio a objetivos e tensões que são próprias do contexto escolar. Para compreender como ocorrem as práticas de leitura literária na escola hoje, não basta que tenhamos ciência de sua importância na formação do leitor, mas é fundamental que entendamos como a escola brasileira tem inserido essa leitura no seu cotidiano.

Para isso, inicialmente apresentamos uma breve retomada de algumas publicações brasileiras que abordam essa relação, sua função no currículo escolar e o modo como entendemos a escolarização. Em seguida abordamos o que estamos tomando por literatura nesta tese, resgatando um pouco da história das práticas da leitura literária no contexto escolar.

### **3.3.1 Literatura e ensino: entre o prazer e o dever, a tarefa de formar o leitor**

No capítulo 1, fizemos o levantamento das pesquisas realizadas no Brasil nos últimos dez anos, e vimos que existem muitas críticas em torno do ensino de literatura nas escolas brasileiras. Mas se recuamos um pouco mais no tempo, verificamos que diversas questões mencionadas nas pesquisas da última década foram expostas no cenário educacional brasileiro bem anteriormente.

A partir da década de 1970, diversos pesquisadores e professores se debruçaram sobre a questão da relação escola e ensino de literatura. Em 1979, Maria Thereza Fraga Rocco escreve um artigo intitulado *Reflexões sobre o ensino da literatura*, no qual, ao mesmo tempo em que valoriza a leitura literária, admite a existência de uma crise no ensino da literatura, que segundo ela teria sido agravada pela influência dos meios de comunicação de massa. Ela afirma valorizar o conhecimento da história da literatura, mas critica o excesso de nomenclatura para análise literária e a sobrecarga de dados sobre autores, obras, etc., e chama a atenção para a necessidade de revitalizar o ensino literário, a partir de um trabalho que se inicie com textos contemporâneos, escritos em linguagem mais acessível.

Em 1981, Regina Zilberman publica *Literatura infantil na escola*<sup>20</sup>, obra em que discute problemas relacionados à gênese da literatura infantil: a criança como uma criação da sociedade burguesa e a literatura e a escola como meio de consolidação de seus valores. A

---

<sup>20</sup>*Literatura infantil na escola* é referenciada nesta tese com a 11ª edição publicada no ano de 2003.

autora defende o enfoque estético como superação do caráter doutrinário apontando possíveis elementos para redimensionar o papel da literatura infantil brasileira. No ano seguinte, ela organiza e publica uma coletânea de artigos sob o título *Leitura em crise na escola* que gerou muitas polêmicas por questionar o ensino de literatura e os problemas relativos ao interesse pela leitura nas escolas brasileiras. Em 1990, no capítulo *Sim, a literatura educa*, da obra *Literatura e pedagogia: ponto e contraponto*, Zilberman faz uma retrospectiva histórica, desde o surgimento da literatura (na antiga Grécia), passando por todos os séculos, mantendo a certeza de que o texto poético propicia a formação do ser. A autora ainda comenta a crise existente no ensino de literatura como um reflexo da falta da leitura, da falta de eficiência por parte do professor, da decadência do ensino que leva ao questionamento, da função da literatura e, em especial, de seu ensino, concluindo que a tarefa deste consiste em formar o leitor.

Nessa tarefa, é necessário considerar o papel do leitor na interação com a linguagem, pois, por meio da fantasia proporcionada pela abstração da linguagem, ele irá concretizar o texto. No livro *A biblioteca imaginária*, Barbosa (1996) analisa esse poder de concretude por parte do leitor, que lhe possibilita evadir sentimentos, suprir a necessidade do “sonho” (indispensável para manutenção da saúde mental), entender-se como um ser ontológico e ainda sentir prazer. Além disso, ele defende que o leitor deve ter uma consciência da leitura literária, pois quando se encontra diante de um poema, precisa conhecer a linguagem em que o poeta escreveu e a linguagem da poesia.

Para Amaral (1999), o “prazer e o dever” se encontram interligados dentro do ensino literário. A literatura deve cumprir o papel de proporcionar o prazer. Utilizando-se de uma metáfora em que compara a fruição literária à fruição sexual, ele argumenta que, do mesmo modo que um curso de educação sexual não garante o gozo, um curso de literatura organizado também não poderá garantir o prazer da leitura literária. Entretanto, nem por isso deve-se desistir e deixar de criar condições propícias para que a descoberta aconteça. Mas, se isso não ocorrer, a atividade não valerá a pena somente como dever.

Dessa maneira, formar o leitor na escola implica em lidar simultaneamente com o prazer e com o dever, pois como prática social, realizada fora da escola, a leitura literária é aquela que proporciona o prazer, sem determinados compromissos por parte do leitor de prestar contas da sua leitura para alguém. Na escola, a situação é diferente, sempre haverá uma intencionalidade e as nuances inerentes a qualquer processo educacional. Soares (2011), voltando seu olhar para a escolarização da literatura infantil e juvenil, afirma que:

[...] a escola é uma instituição em que o fluxo das tarefas e das ações é ordenado através de procedimentos formalizados de ensino de organização dos alunos em categorias (idade, grau, série, tipo de problema, etc.), categorias que determinam um tratamento escolar específico (horários, natureza e volume de trabalho, lugares de trabalho, saberes a aprender, competências a adquirir, modos de ensinar e aprender, processos de avaliação e de seleção, etc.). É a esse *inevitável* processo – ordenação de tarefas e ações, procedimentos formalizados de ensino, tratamento peculiar dos saberes pela seleção, e conseqüente exclusão, de conteúdos, pela ordenação e sequencição desses conteúdos, pelo modo de ensinar e de fazer aprender esses conteúdos – é a esse processo que se chama *escolarização*, processo *inevitável*, porque é da essência mesma da escola, é o processo que a institui e que a constitui (SOARES, 2011, p. 21).

A compreensão da natureza da escola leva ao entendimento de que não há como a literatura, dentro da escola, não se transformar num saber escolar. Entretanto, acreditamos que olhar a leitura literária como uma prática social, pode contribuir para que coloquemos no centro das práticas escolares, a finalidade primeira, da qual o ensino de leitura literária não pode em hipótese alguma prescindir, que é a leitura de fruição.

Se esse traço da leitura literária não é preservado, ela passa a ser tratada como qualquer outra leitura informativa escolarizada. É a partir da função primeira da literatura que acreditamos que a escola deva encaminhar o processo de inserção dos estudantes no universo literário.

Candido (1989) discorre sobre o direito à literatura como um bem incompressível, ou seja, tão indispensável quanto alimento, casa ou roupas, pois do mesmo modo que estes asseguram a sobrevivência física, a arte e, portanto, a literatura, concorre para assegurar a integridade espiritual ou emocional. Se a literatura fosse retirada da escola pelos modos equivocados que ela vem sendo tratada, ao invés de resolver o problema, estaríamos incorporando mais uma forma de negar ao “homem” comum (nesse caso, o estudante) uma oportunidade de acesso e de apropriação desse bem incompressível, que muitas vezes, é propriedade apenas de uma elite.

Embora a didatização e a escolarização do texto seja uma crítica recorrente nas pesquisas que expusemos no capítulo 1, a perspectiva de escolarização da qual partimos está em consonância com o que propõe Magda Soares. Concordamos com ela que, como qualquer outro saber escolar, o problema não reside no fato de a literatura ter sido escolarizada, mas no modo inadequado em que isso ocorre. E, que por isso mesmo, o termo escolarização não pode ser entendido de modo pejorativo, uma vez que negar a escolarização da literatura ou de qualquer conhecimento tornado um saber escolar, é o mesmo que negar a escola. O que se nega é a pedagogização e a didatização quando transformam o literário em escolar de forma distorcida, falseada, deturpada, descaracterizando a natureza literária. Mas o que pode, então,

ser entendido como literário ou como literatura? E, o que a escola faz com ela para ser alvo de tantos questionamentos? São esses pontos que abordamos na próxima seção.

### 3.3.2 Literatura: conceito, práticas e letramento literário

Do mesmo modo que o conceito de literatura *de tempos em tempos e por diferentes razões* se altera, como afirma Eagleton (2001), as práticas sociais em torno da leitura e, conseqüentemente, da leitura literária, também são alteradas. Para demonstrar o quanto o conceito de literatura é cambiante, Dezotti (2004) toma o exemplo dado por Lajolo (2001), no qual a autora afirma que se Willian Shakespeare, à sua época, fosse apresentado a professores de literatura inglesa como um autor de literatura, certamente ele seria repudiado. Retomamos agora esse exemplo, para tentar abordar duas questões. Uma em relação ao conceito de literatura e outra em relação às práticas da leitura literária, especialmente às práticas realizadas no contexto escolar.

No que concerne à primeira, mesmo concordando que o conceito de literatura é flexível e historicamente situado, a partir do momento em que nos propomos a fazer uma pesquisa sobre as práticas de letramento construídas com base na leitura literária, temos que esclarecer o que está sendo tomado por literatura neste estudo. Candido (2004) afirma que as acepções de literatura variam conforme as línguas e que em português:

[...] a literatura é o conjunto de produções feitas com base na criação de um estilo que é finalidade de si mesmo e não instrumento para demonstração ou exposição. Mais restritamente, é o conjunto de obras em estilo literário que manifestam o intuito de criar um objeto expressivo, fictício na maior parte (CANDIDO, 2004, p. 18).

Concordando com o princípio de que a literatura é esse conjunto de produções ficcionais criadas em um estilo que é fim de si mesmo é que, nesta tese, entendemos literatura como *...todas as criações de toque poético ficcional ou dramático... folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações* (CANDIDO, 1989, p. 112), tomando como base a definição cunhada pelo autor. Conforme explicitamos na seção anterior, para Candido, a literatura é um bem incompressível, e sua função primeira é satisfazer a necessidade de ficção e fantasia que todo ser humano, criança ou adulto, possui (CANDIDO, 1972).

No caso da criança, a literatura escrita para ela, é também chamada de *literatura infantil*. Apesar de haver controvérsias no que a define (HUNT, 2010), assim como Cademartori (1986), entendemos que sua linguagem, seus temas e os pontos de vista nela engendrados devem interessar a esse público específico, sem que o adjetivo “infantil”

descaracterize a arte. E, consideramos que, assim como o substantivo, o conceito ao qual se refere o seu adjetivo, também está condicionado a contextos sociais e temporais.

No que diz respeito à segunda questão, as práticas sociais de leitura literária, analogamente ao que ocorre com os conceitos de literatura, elas também se modificam. Nos salões da corte portuguesa do Século XIV, declamavam-se cantigas líricas, nas tabernas, cantigas satíricas; nas fábricas de charutos cubanos e depois nas americanas eram realizadas leituras públicas; o gosto burguês elegeu o romance, os folhetins para serem lidos silenciosamente; enfim, a prática social da leitura literária foi vivenciada em muitos momentos, de diferentes formas. Mas, e em relação ao processo de sua escolarização? Houve mudanças?

Lajolo (2001) ressalta que, no Colégio Pedro II, no século XIX, as práticas consideradas como literatura incluíam sermões, orações e poemas que eram analisados e decorados, para que os alunos pudessem imitar seu estilo. Atualmente, os poemas permanecem dentro do rol de textos considerados literários e presentes no processo de escolarização. Quanto aos sermões, os únicos reconhecidos pela crítica como textos literários e que continuam a fazer parte do currículo do Ensino Médio, são os Sermões do Padre Antônio Vieira, escritos no Século XVII, inseridos nos manuais didáticos muito mais a partir da perspectiva historiográfica do que de qualquer outra. E, as orações, embora contrariando a legislação vigente, que define uma educação laica, continuam presentes em muitas escolas, mas não como textos literários, portanto não são consideradas como prática de leitura literária.

Outra autora que contribui para que compreendamos como eram as práticas escolares de leitura literária é Lígia Chiappini Leite que, na década de 1986, publicou na revista *Linha D'Água* um artigo intitulado: *Gramática e literatura: desencontros e esperanças*, no qual começa discorrendo sobre sua experiência escolar e relata que as literaturas brasileira e portuguesa, assim como a língua portuguesa, compunham a disciplina denominada *Português*. Ela afirma que nas aulas, os alunos liam, redigiam, eram informados acerca dos conhecimentos literários, (especialmente da história da literatura, da poética e da retórica tradicionais) e da língua (gramática normativa). E, embora as aulas fossem ministradas por um único professor, língua e literatura eram campos separados e didaticamente distribuídos em horários diferentes. Com a promulgação da lei 5692/71, a separação se acentuou. A antiga disciplina de Português passa a ser Comunicação e Expressão e no Primeiro Grau<sup>não</sup> inclui a literatura. Essa compunha somente o programa do Segundo Grau.

A aproximação de língua e literatura ocorria quando o professor trazia exemplos da literatura para ilustrar a aula de gramática:

Às vezes, pretendendo tornar a aula de gramática mais interessante, (e duplamente útil, ilustrando seus alunos) o professor trazia (ou traz) um texto literário para nele exercitar a busca de orações subordinadas ou de substantivos abstratos. Também era (e é) frequente a utilização de enunciados pescados lá e cá em contos, romances ou poemas de escritores consagrados para transformá-los, como a própria gramática o faz, em norma, ou ao contrário, em exemplos de exceções permitidas, porque provindas da pena de uma autoridade (o autor famoso) (LEITE, 2001<sup>21</sup>, p. 18)

Leite critica essa separação e as formas de ensino, uma vez que a matéria-prima da literatura é a linguagem, estudar literatura também é estudar língua e vice-versa. A autora chama a atenção para as concepções de língua e de literatura que fundamentam tanto a separação de campos de estudo, quanto às práticas exercidas em sala de aula. Fazendo uma síntese, ela apresenta cinco acepções da palavra:

1. A literatura como instituição nacional, como patrimônio cultural.
2. A literatura como sistema de obras, autores e público.
3. A literatura como disciplina escolar que se confunde com a história literária.
4. Cada texto consagrado pela crítica como sendo literário.
5. Qualquer texto, mesmo não consagrado, com intenção literária, visível num trabalho da linguagem e da imaginação, ou simplesmente esse trabalho como tal (LEITE, 2001, p. 21).

A primeira, a terceira e a quarta estariam relacionadas, tradicionalmente, à forma como a escola a utiliza, ou seja, às práticas escolares que incorporam uma visão elitista dos textos, exemplares ilustrativos a serviço da reprodução didática dos valores dominantes. A segunda acepção não é desprezada pela autora, mas não seria objeto de estudos nos primeiros anos, período em que o mais importante é exercitar a leitura e a escrita para que a reflexão histórica e teórica seja feita a partir da vivência e do processo que os gera que é o trabalho criativo com a linguagem. Nesse sentido, ela explicita que a quinta acepção, o trabalho com a linguagem, permite a integração da língua e da literatura desde a alfabetização ou mesmo antes dela, pelo gosto de ouvir e contar histórias, de brincar com as letras e os sons, de inventar textos.

Dentro dessa acepção mais ampla de literatura, a autora pensa em possibilidades educacionais diferentes da proposta pelos ideais da escola burguesa. Leite ressalta que uma educação crítica e transformadora da sociedade que a sustenta, também pressupõe uma concepção de linguagem e de língua que transcenda aquela que tradicionalmente predominou na escola, de instrumento, cujo domínio técnico garantiria a comunicação verbal oral e escrita. Associando língua, literatura e ensino a autora completa:

Na medida que a escola concebe o ensino da língua como simples sistema de normas, conjunto de regras gramaticais, visando a produção correta do enunciado

---

<sup>21</sup> Estamos utilizando uma segunda publicação do artigo que originariamente foi publicado na revista Linha D'Água (1986). Está consta no livro *O texto na sala de aula* (cf. Referências).

comunicativo culto, lança mão de uma concepção de linguagem como máscara do pensamento, que é preciso moldar, domar para, policiando-a, dominá-la, fugindo ao risco permanente da subversão criativa, ao risco do predicar como ato de invenção e liberdade. Por isso, na escola, os alunos não escrevem livremente, fazem *redações*, segundo determinados moldes; por isso não leem livremente, mas resumem, ficham, classificam personagens, rotulam obras e buscam fixar a sua riqueza numa *mensagem* definida (LEITE, 2001, p. 24).

E, traz alguns questionamentos acerca de como seria se a escola não dicotomizasse língua e literatura numa proposta que ela chama de linguagem como trabalho não alienado, superando as concepções tradicionais que marcaram as práticas escolares. Entre esses questionamentos, ela indaga:

[...] até que ponto também se a literatura para de ser mero veículo de conteúdos gramaticais ou outros e a língua deixa de ser mero sistema de normas a decorar, e se integram dialeticamente numa prática de alunos-sujeitos do dizer e do pensar, o que está superando é toda uma concepção do saber como soma de informações a consumir, um conhecimento sedimentado no reproduzir sem inventar, e está se afirmando o saber como um trabalho do pensamento? (LEITE, 2001, p. 24-25).

Embora os textos de Lajolo (2001) e Leite (2001) não tenham o objetivo de analisar as práticas de leitura literária nas escolas brasileiras, ambos possibilitam reflexões acerca delas. As autoras não foram as únicas a se preocupar com os problemas decorrentes da relação escola e ensino de literatura.

Zappone (2007) se ocupa dessa discussão explicitamente. Em um artigo no qual traz os conceitos de letramento e dos modelos autônomo e ideológico propostos por Street como práticas sociais que usam a escrita, a autora procura relacioná-los ao uso da escrita literária. O texto propõe uma apropriação dos conceitos de Street para compreender o ensino de literatura.

Partindo do conceito de letramento como conjunto de práticas sociais que utilizam a escrita como sistema simbólico empregado dentro de padrões tecnológicos em contextos específicos e para determinados fins, a autora afirma que a apropriação do conceito ao campo dos estudos literários pode ser pertinente, desde que trabalhada com a escrita dentro deste conceito e compreendendo as especificidades do texto literário, sendo que a mais marcante delas é o caráter da ficcionalidade.

No artigo, Zaponne (2007) lança mão de informações trazidas por Razzini (2000) para mostrar os modos de leitura no período compreendido entre 1838 a 1957, por meio de trechos do programa de ensino do Colégio Pedro II. Em relação aos exemplos explicitados e discutidos ela afirma que:

A partir dessas indicações dos programas do Colégio Pedro II, a leitura literária era reduzida a uma estratégia de ensino de língua (gramática), e como modelo de escrita. As principais práticas de leitura dos textos literários observadas eram a leitura de excertos, entendendo-se por leitura a oralização dos textos, com vistas a uma boa

recitação dos mesmos, do que se pode depreender a preocupação com uma leitura mecânica, que visava a reprodução ou decodificação do código, sem se importar com o sentido do mesmo. Assim, evidencia-se a prevalência de um modelo de letramento e de letramento literário autônomo, pois centrado na autonomia do texto, considerando sua compreensão ou a construção de seus sentidos como uma simples consequência da decodificação das palavras do texto (ZAPPONE, 2007, p.57).

Ainda tendo como argumento que a entrada do ensino literário na escola brasileira se deu por meio do modelo autônomo, a autora apresenta trechos da Reforma de ensino, proposta por Gustavo Capanema, em 1942. E, também comenta as alterações denominativas da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 5692/71 que, conforme já explicitara Leite (2001), não geraram mudanças significativas para o ensino.

No contexto, da forma em que a literatura foi escolarizada, Zaponne (2007) critica a desconsideração do universo do aluno, pois no modelo proposto, os sentidos são preexistentes ao ato da leitura, são dados pelo texto e pelas entidades autorizadas: os críticos, a historiografia, o professor ou o livro didático que disseminam valores e práticas da sociedade e da literatura burguesa. Ela acredita que, por essa razão, a leitura de contos, romances ou poemas na escola tenha se tornado sinônimo de atividade didática, geralmente enfadonha, uma vez que os modos pelos quais os sentidos são atribuídos aos textos não são explicitados aos alunos e eles também não são convidados a interagir com os textos, indagando seus sentidos. Tais práticas, muitas vezes, terminam por afastar o aluno do universo da literatura.

Os exemplos resgatados por Zappone (2007) corroboram para o entendimento das práticas de ensino no campo da literatura no Brasil conforme tentávamos demonstrar com as discussões, a partir de Lajolo (2001) e Leite (2001). Além disso, ela advoga em favor da aplicação do conceito de letramento partindo do viés proposto por Street (2010) para o campo literário, ou seja, propõe um conceito de letramento literário.

Entretanto, em relação a essa proposição, é necessário que nos lembremos de dois pontos. Primeiro que a expressão já vem sendo empregada no Brasil há algum tempo. Em 1997, Graça Paulino emprega pela primeira vez o termo “letramento literário” no texto intitulado “Funções e disfunções do livro para crianças”, publicado em *O Jogo do livro infantil*. E, em 1999, o termo é apresentado à Associação Nacional de Pesquisa em Pós-Graduação (ANPED). Paulino (2001) define a expressão da seguinte forma:

Usamos hoje a expressão letramento literário para designar parte do letramento como um todo, fato social caracterizado por Magda Soares como inserção do sujeito no universo da escrita, através de práticas de recepção/produção dos diversos tipos de textos escritos que circulam em sociedades letradas como a nossa. Sendo um desses tipos de textos o literário, relacionado ao trabalho estético da língua, à proposta de pacto ficcional e à recepção não-pragmática, um cidadão literariamente letrado seria aquele que cultivasse e assumisse como parte de sua vida

a leitura desses textos, preservando seu caráter estético, aceitando o pacto proposto e resgatando objetivos culturais em sentido mais amplo, e não objetivos funcionais ou imediatos para seu ato de ler (PAULINO, 2001, p. 117-118).

Como podemos perceber, a autora define o letramento literário como uma prática social que cultiva e assume a leitura literária, preservando seu caráter estético e o pacto proposto com o universo cultural, ficcional acima de objetivos funcionais imediatos ao ato da leitura. Embora Paulino (2001) não estabeleça a relação direta com os conceitos de Street (2010), como propõe Zappone (2007), ela apresenta um conceito de leitura como prática social, e no caso da leitura literária, é aquela que compreende o caráter estético, ficcional e não pragmático. Nesse sentido, a autora parece aproximar-se do entendimento da leitura literária, conceito proposto pelo modelo ideológico. Com isso, ela também aponta a necessidade de mudança de comportamento no ensino de literatura que seria proporcionada pelo letramento literário:

Eis, pois, a evidência de que, para romper-se um ciclo de submissão, repetição, padronização, contrário ao letramento literário, é preciso manter viva a discussão sobre valores estéticos e suas funções, restabelecendo, ao mesmo tempo, a consciência do professor, ou do orientador, mediadores escolares da leitura, e, afinal, dois dos principais responsáveis pelas disfunções do livro para crianças. (PAULINO, 2001, p.118).

O ciclo de submissão, repetição e padronização é o que parece ser caracterizado por Zappone (2007) como a via de entrada da literatura na escola perspectiva do modelo autônomo, sendo necessário romper com “práticas tradicionais”. Nesse sentido, o conceito de letramento literário cunhado por Paulino, parece ter se fixado no campo da educação, indicando certa idealização do trabalho com o texto literário no contexto escolar. Nessa vertente, caminham outros pesquisadores, como Cosson (2011), ao reiterar que:

[...] devemos compreender que o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola. A questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura, como bem nos alerta Magda Soares, mas sim como fazer essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização (COSSON, 2011, p. 23).

Se pensarmos no letramento, aliado ao conceito de literatura, proposto por Candido (1989), estamos considerando que o ensino da literatura envolve um conjunto de práticas que promovem a interação entre o leitor, o escritor e o texto e que, de fato quando isso ocorre, temos a perspectiva desejada pelos estudiosos do letramento literário, como Paulino (2001) e Cosson (2011).

Mas, por outro lado, conforme lembra Street (2010, p. 35), se “[...] *em Etnografia paramos de julgar a priori e buscamos uma atitude mais investigativa*”, será que podemos negar ou julgar que quando as práticas, que se realizam com o texto literário dentro da escola, não ocorrem na perspectiva proposta por Paulino, essas deixam de ser consideradas práticas de letramento literário, a exemplo daquelas que Zaponne (2007) associa ao modelo autônomo?

Apesar de sabermos que, muitas vezes, elas servem para afastar o leitor da leitura, historicamente como demonstramos, elas estiveram presentes na cultura escolar de nossa sociedade.

Mesmo concordando com os ideais propostos por Paulino (2001) acerca do que seria um cidadão literariamente letrado, tomamos o termo letramento literário num sentido mais amplo, tentando com o nosso olhar de pesquisadora não determinar, *a priori*, e nem julgar como deveriam ser as práticas escolares adequadas que objetivam formar esse cidadão-leitor-ideal. Isso significa que procuramos analisar as práticas de letramento literário que ocorrem no contexto escolar. Não somente como um conjunto de habilidades que os alunos deveriam alcançar para serem considerados literariamente letrados fora desse contexto, procurando compreendê-las como práticas que podem ou não fazer parte desse grupo cultural específico, formado pela cultura escolar e que, muitas vezes, são fundamentadas em raízes históricas que precisam ser compreendidas antes de serem julgadas ou ditadas de cima para baixo.

### **3.3.3 A escola, a biblioteca, as professoras, o livro didático e as políticas públicas de leitura**

Um dos campos que se interessa pelo entendimento de questões relacionadas ao acesso à leitura literária é o da sociologia da leitura. Nesse sentido, um de seus interesses está relacionado ao percurso de uma obra, desde sua criação até a chegada às mãos do leitor. O fato de um livro se constituir realmente em uma obra de arte, não basta para que chegue ao público. Até que esse percurso se complete, muitas coisas acontecem, fazendo com que a obra se torne também mercadoria. Haverá necessidade de passar por diversas instâncias de mediação.

De uma maneira ou de outra, as obras que chegam às escolas nem sempre são selecionadas previamente pelos professores. E, mesmo as que são, o são dentro de um rol daquelas que já passaram pela seleção do mercado editorial e dos critérios estabelecidos pelos programas governamentais como, por exemplo, o Programa Nacional da Biblioteca Escolar

(PNBE<sup>22</sup>). Fato é, que com ou sem materiais escolhidos por eles próprios, os professores, assim como a escola, se constituem em mediadores de leitura no sentido declarado por Hauser (1977). Segundo ele, toda pessoa ou instituição que se interpõe entre a obra de arte e o público exerce uma função de mediação, função essa, que para ele, pode ser “útil” ou “inútil”. Para Michèle Petit, antropóloga francesa, o papel dos mediadores é aproximar os leitores e os textos.

O gosto pela leitura não pode surgir da simples proximidade material com os livros. Um conhecimento, um patrimônio cultural, uma biblioteca, podem se tornar letra morta se ninguém lhes der vida. Se a pessoa se sente pouco à vontade em aventurar-se na cultura letrada devido à sua origem social, ao seu distanciamento dos lugares do saber, a dimensão do encontro com um mediador, das trocas, das palavras "verdadeiras", é essencial (PETIT, 2008, p. 154).

De modo semelhante à Kalman (2004), Petit (2008) entende que o acesso a certos bens culturais não é sinônimo de apropriação. Ela ressalta que quem exerce o papel de mediador é um professor, um bibliotecário, um livreiro, um amigo, um familiar, alguém capaz de construir pontes entre o leitor e o texto.

Na escola, as mediações podem envolver diversos agentes (o coordenador, o bibliotecário, os alunos, etc.), porém são os professores que, na condição de mediadores, têm maior responsabilidade, em virtude do alcance de sua ação sobre as demais instâncias responsáveis pela escolarização da literatura infantil.

Segundo Soares (1999), as três instâncias principais responsáveis por essa escolarização são a biblioteca da escola; a leitura e os livros de literatura; a leitura e o estudo de textos como componente básico das aulas de Português. Salientamos que tais instâncias, uma vez que se interpõem entre o leitor/aluno e a obra literária, em alguns casos também podem se configurar como mediadores da leitura literária realizada no contexto escolar. Soares acredita que, na terceira instância, a escolarização é mais intensa, portanto é nela que a autora se detém por meio da análise de propostas de livros didáticos.

---

<sup>22</sup> Conforme informações obtidas no portal do MEC, Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), foi criado em 1997, com o objetivo de promover o acesso à cultura e o incentivo à leitura nos alunos e professores por meio da distribuição de acervos de obras de literatura, de pesquisa e de referência. O atendimento foi feito de forma alternada: ora contemplando as escolas de educação infantil, de ensino fundamental (anos iniciais) e de educação de jovens e adultos, ora atendendo as escolas de ensino fundamental (anos finais) e de ensino médio. Até o ano de 2014, o programa atendeu de forma universal e gratuita todas as escolas públicas de educação básica cadastradas no Censo Escolar, sendo suspenso no ano seguinte sob a justificativa de falta de recursos e com a promessa de retomada para o ano de 2016. Entretanto, o prazo não foi cumprido e, em 2017 o governo de abandonou o programa declarando que o PNBE foi incorporado ao programa do livro didático e que "novo edital para aquisição das obras literárias está em elaboração com previsão para 2018". (<http://portal.mec.gov.br/programa-nacional-biblioteca-da-escola>)

Assim como ela, antes de abordarmos essa terceira instância, trazemos algumas considerações da própria autora bem como de Petit (2008) que tratam a biblioteca e a leitura de livros como instância de escolarização ou de mediação da leitura literária.

Como uma instância de escolarização da literatura, a biblioteca escolar desempenha seu papel por meio de diferentes estratégias. A primeira delas é se constituir num local *de guarda da e de acesso à literatura*. A biblioteca escolar adquire um estatuto simbólico que, posteriormente, pode se traduzir na base da relação que o aluno estabelecerá com o livro ou com outras bibliotecas públicas ou mesmo com particular.

A segunda estratégia gira em torno da organização do espaço e do tempo para acessar e para ler os livros. Em relação a essa estratégia, a autora levanta questionamentos que são fundamentais em nossa pesquisa:

(...) *onde* se pode ou se deve ler (na própria biblioteca escolar? em que lugar da biblioteca?), *quando* e *durante quanto tempo* se pode ler (durante a “aula de biblioteca”? quando se pode ir à biblioteca buscar um livro? Quanto tempo de pode ficar com o livro?) (SOARES, 1999, p. 23).

A terceira estratégia diz respeito à seleção dos livros, quais livros a biblioteca oferece ou não aos alunos. E a quarta relaciona-se à socialização da leitura:

[...] quem indica ou orienta a escolha do livro a ler – a professora? A bibliotecária? que critérios definem a orientação seletiva de leitura para uma série ou outra, para meninos ou para meninas? a orientação seletiva de tipos e gêneros de leitura, de autores? (SOARES, *opus citatum*).

Por fim, a autora destaca os rituais de leitura, desde fichas a serem preenchidas aos modos de ler que incluem leitura silenciosa e também o cuidado com os livros e a postura de quem lê: não escrever nem dobrar suas páginas e sentar-se adequadamente.

Para Petit (2002), a biblioteca, como instância mediadora é um lugar que deve ser preservado, pois é o espaço que favorece o encontro com pessoas e com livros. Ela salienta que não é exatamente a escola ou a biblioteca que fazem a mediação da leitura, mas as relações humanas que são possibilitadas por esse local. A ideia é reiterada no livro *Os jovens e a leitura*, no qual expõe uma pesquisa sobre a importância da leitura e o papel das bibliotecas na vida de jovens oriundos da zona rural e da periferia de grandes cidades da França:

[...] não é a biblioteca ou a escola que desperta o gosto por ler, por aprender, imaginar, descobrir. É *um* professor, *um* bibliotecário que, levado por sua paixão, a transmite através de uma relação individual. Sobretudo no caso dos que não se sentem muito seguros a se aventurar por essa via devido a sua origem social, pois é como se, a cada passo, a cada umbral que atravessam, fosse preciso receber uma autorização para ir mais longe. E se não for assim, voltarão para o que já lhes é conhecido (PETIT, 2008, p. 166).

Nesse sentido, além de compreender a importância do espaço físico necessário para promover os encontros, Petit (2008) ressalta que o papel dos bibliotecários, cujo foco não era somente os livros, mas as pessoas, foi enfatizado por vários jovens que participaram de sua pesquisa.

Retomando as questões discutidas por Magda Soares em seu artigo, a segunda instância de escolarização da literatura infantil é a leitura de livros. Na escola, a leitura de livros sempre será orientada e avaliada por um professor. Ainda que se busquem subterfúgios e estratégias para incentivar a leitura e disfarçar seu cunho avaliativo, isso sempre fará parte do processo escolar. Na escola, não se lê apenas por prazer, como fazem as pessoas que gostam de leitura e leem fora dela. De uma forma ou de outra, a leitura deverá ser verificada pelo professor, seja por meio de uma conversa, de uma exposição, de um seminário, de uma resenha, um resumo ou de outro meio, o aluno terá de demonstrar sua compreensão.

Por último, conforme dissemos, Magda Soares se deteve na *leitura e o estudo de textos* como componente básico das aulas de Português e o fez analisando propostas trazidas por livros didáticos que circulavam até então. A partir da análise realizada, ela afirma que essa é a instância de escolarização da literatura mais frequente na escola e também a mais inadequada:

Inadequada porque há uma seleção pouco criteriosa de autores e obras, e, sobretudo, porque os textos são quase sempre pseudotextos, isto é, fragmentos sem textualidade, sem coerência; e ainda porque as atividades que se desenvolvem sobre os textos não se voltam nem para a textualidade nem para a liberdade do texto. Não será excessivo afirmar que a obra literária é desvirtuada, quando transposta para o manual didático, que o texto literário é transformado, na escola, em texto informativo, em texto formativo, em pretexto para exercícios de metalinguagem (SOARES, 1999, p. 47).

A autora analisa exemplos retirados de livros didáticos de 1ª a 4ª séries, mas não revela o nome dos livros dos quais foram retirados os exemplos analisados e justifica que isso seria penalizar uma determinada obra e um determinado autor por falhas que são frequentes nos livros didáticos em geral. Sendo assim, também não temos como saber sua data de publicação. Entretanto, sabemos que o artigo foi publicado em 1999, isso significa que, certamente, são anteriores a algumas orientações de políticas públicas que influenciam esse tipo de produção, especialmente o Programa Nacional do Livro Didático<sup>23</sup> (PNLD), conforme

---

<sup>23</sup> O Programa Nacional de distribuição gratuita de livros didáticos para estudantes de escolas públicas brasileiras é antigo. Existindo desde 1929, com outras denominações, em 1985 o decreto nº 91.542 institui (PNLD). Em 1996 adquiriu uma nova configuração: a Secretaria de Educação Básica passou a ter a responsabilidade de coordenar e avaliar o conteúdo das obras inscritas no PNLD, em parceria com universidades públicas. Assim, os livros didáticos passaram a ser submetidos a avaliações realizadas por especialistas. Essa configuração também

destaca Bunzen (2007), em um artigo, no qual analisa a diversidade de gêneros no livro didático.

O artigo ressalta as mudanças ocorridas na natureza do material textual, nos livros de Língua Portuguesa, atribuindo-as a um conjunto de fatores, entre os quais são citados: a mudança de Leis de Diretrizes e Bases Educacionais 5.672 e 5.692, de 1971; a influência, na década de 70, dos estudos da teoria da comunicação; a defesa do texto como unidade de ensino; os estudos críticos do letramento e os estudos acerca dos gêneros discursivos; os conceitos de letramento e gênero que juntos com a diversificação das situações de produção e de circulação de textos são temas centrais nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e, por conseguinte, nos livros didáticos produzidos após a publicação do documento e, pelos próprios critérios proposto pelo PNLD.

Para sabermos como anda essa instância de escolarização analisada por Soares há quase vinte anos, seria necessária uma análise dos livros atuais. Levando em conta o que documentos oficiais como os PCNs e o que próprio PNLD, por meio do Guia do Livro Didático (GLD) determina em relação à literatura como quesitos para sua aprovação. Entretanto, como esse não é o foco principal desta pesquisa, essa análise é realizada somente nos livros utilizados pelas professoras das escolas observadas. De qualquer forma, é importante que observemos o que dizem esses documentos.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1997, p. 37): “*É importante que o trabalho com o texto literário esteja incorporado às práticas cotidianas da sala de aula, visto tratar-se de uma forma específica de conhecimento*”. O documento ressalta ainda as singularidades e as propriedades compositivas desse tipo particular de escrita, bem como o exercício de reconhecimento destas para se trabalhar de modo a contribuir para a formação de leitores capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias. Sendo que valorizar a leitura como fonte de informação, via de acesso aos mundos criados pela literatura e possibilidade de fruição estética consiste em um dos objetivos gerais do ensino da língua portuguesa.

Observamos que o trabalho com o texto literário está inserido no contexto da diversidade dos gêneros textuais que devem compor as práticas voltadas para o ensino da Língua Portuguesa, mas os Parâmetros não definem tratamento didático ou objetivos específicos para a abordagem do texto.

De maneira geral, são os objetivos desse documento que embasam as orientações do GLD, incluindo os pontos que são voltados para o ensino da literatura. O Guia, publicado pelo Ministério da educação (MEC), com o objetivo de auxiliar os professores no processo de escolha dos livros distribuídos às escolas públicas pelo Programa Nacional do Livro Didático, é elaborado por áreas do currículo. E, no que concerne à Língua Portuguesa, ele apresenta informações sobre os princípios e critérios sob os quais as coleções foram avaliadas e aprovadas, as resenhas que apontam as contribuições que essas coleções trazem para o letramento, a aquisição do sistema de escrita, o ensino da leitura, a produção escrita, a oralidade e os conhecimentos linguísticos.

Dentre os princípios gerais que norteiam a avaliação das coleções destinadas ao Ensino Fundamental I e II, os Guias publicados em 2013 e 2015<sup>24</sup> estabelecem que a fruição estética e a apreciação crítica da produção literária associada à língua portuguesa, em especial a da literatura brasileira devem partir das práticas de letramento, às quais os alunos deverão ter pleno acesso como forma de participação social e exercício de cidadania.

Quanto à natureza dos textos selecionados para compor o livro didático, ambos os Guias reafirmam a importância da heterogeneidade textual e dos textos literários. No Guia de Livros Didáticos: PNLD 2014, voltado para os Anos Finais do Ensino Fundamental, a orientação é posta com as seguintes palavras:

O conjunto de textos que uma coleção oferece para o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa deve justificar-se *pela qualidade da experiência de leitura que possa propiciar* ao aluno, contribuindo para sua formação como leitor proficiente, inclusive como leitor literário. Uma coletânea deve, portanto:

1. estar isenta tanto de fragmentos sem unidade de sentido quanto de pseudotextos, redigidos com propósitos exclusivamente didáticos;
2. ser representativa da heterogeneidade própria da cultura da escrita – inclusive no que diz respeito à autoria, a registros, estilos e variedades (sociais e regionais) linguísticas do Português –, permitindo ao aluno a percepção de semelhanças e diferenças entre tipos de textos e gêneros diversos *pertencentes a esferas socialmente mais significativas de uso da linguagem*;
3. ser adequada – do ponto de vista da extensão, da temática e da complexidade linguística – ao nível de escolarização em jogo;
4. incluir, de forma significativa e equilibrada em relação aos demais, *textos da tradição literária* de língua portuguesa (especialmente os da literatura brasileira);
5. incentivar professores e alunos a buscarem textos e informações fora dos limites do próprio livro didático (BRASIL, 2013, p.17).

---

<sup>24</sup> O PNLD é executado em ciclos trienais alternados, assim o Guia para cada etapa de educação básica acompanha essa periodicidade. No caso do Ensino Fundamental I, a última publicação antes do início de nossa pesquisa de campo ocorreu em 2015 como suporte para distribuição no período de 2016 a 2018 e do Ensino Fundamental II a última publicação foi em 2013 para a vigência do período de 2014 a 2017.

O Guia de Livros Didáticos: PNLD 2015, voltado para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental traz orientações bem semelhantes:

O conjunto de textos que uma coleção apresenta deve constituir-se como um instrumento eficaz de acesso do aluno ao mundo da escrita. Portanto, é imprescindível que, respeitado o nível de ensino em jogo, a coletânea ofereça ao aprendiz uma amostra o mais possível representativa desse universo. Logo:

- a seleção textual deve justificar-se pela qualidade da experiência de leitura que possa propiciar, e não pela possibilidade de exploração de conteúdos curriculares; os pseudotextos, criados única e exclusivamente com objetivos didáticos, são inaceitáveis;
- os gêneros discursivos presentes na coleção devem ser representativos da heterogeneidade do mundo da escrita, inclusive no que diz respeito a registros, estilos e variedades (sociais e regionais) do Português;
- os textos da tradição literária de língua portuguesa são imprescindíveis, especialmente os da literatura brasileira;
- os autores devem ser representativos de diferentes tendências, estilos e/ou movimentos;
- no caso dos volumes que compõem a coleção de Letramento e Alfabetização, a presença de textos da tradição e da literatura oral é imprescindível;
- também é imprescindível a presença de textos pertencentes a esferas socialmente mais significativas de uso da linguagem (como a jornalística, a científica etc.);
- entre os textos selecionados, os integrais devem comparecer em quantidade significativa; no caso dos fragmentos, é de fundamental importância que a unidade esteja preservada e que os cortes sejam adequadamente assinalados;
- as fontes completas de cada texto ou fragmento precisam vir claramente indicadas;
- a coleção deve incentivar professores e alunos a buscarem textos e informações fora dos limites do próprio livro didático (BRASIL, 2015, p. 16).

Como podemos observar, os critérios exigidos para que as coleções sejam aprovadas parecem cercear boa parte dos problemas que Soares (1999) associa à inadequação da escolarização da literatura infantil, especialmente no que diz respeito aos pseudotextos, às adaptações e à fragmentação.

Em relação aos pontos abordados nesta seção, salientamos que compreendemos, assim como Soares, que trabalhar com o texto literário ou com qualquer outro texto na escola é sim escolarizá-lo, pois a escola como instituição social cumpre a função de ensinar. O que precisamos compreender são outras questões.

Precisamos entender os modos como esta escolarização vem sendo feita e por que se faz desta ou daquela maneira. Precisamos compreender que concepções fundamentam as práticas e que funções elas cumprem ao se concretizarem no cotidiano escolar. Assim, nesta pesquisa, voltamos nosso olhar para as três instâncias de escolarização arroladas por Soares na interação com os agentes responsáveis por elas no chão da escola: a biblioteca da escola; a leitura e os livros de literatura; a leitura e o estudo de textos como componente básico das aulas de Português.

## 4 FUNDAMENTOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Entendemos que não existe neutralidade na construção dos dados em uma pesquisa, por mais que isso tenha sido desejado por correntes que tentaram se fundamentar numa epistemologia positivista, é evidente que por trás de qualquer pesquisa, existem visões de mundo, compreensões teóricas, à luz das quais os dados são produzidos e analisados. Por isso, o cuidado que devemos ter nesse processo é tentar esclarecer tanto as bases teóricas quanto os procedimentos metodológicos que orientaram a construção dos dados da pesquisa.

Sendo assim, neste capítulo, apresentamos a perspectiva etnográfica como lógica de investigação adotada, os sujeitos e os locais da pesquisa, relacionando-os aos instrumentos empregados na construção dos dados, de modo intercalado.

### 4.1 A PERSPECTIVA ETNOGRÁFICA COMO LÓGICA DE INVESTIGAÇÃO

Uma compreensão mais ampla do nosso objeto de estudo exige que transitamos pelos campos da Educação, dos Novos Estudos do Letramento e da Literatura, de forma interdisciplinar. Considerando a natureza do objeto e as escolhas teórico-metodológicas, privilegiamos a perspectiva etnográfica da pesquisa qualitativa aplicada à educação. Para tanto, nos inspiramos em; Rockwell (1989); Green, Dixon e Zaharlick (2005); Street (2010).

Rockwell (1989) reconhece que, em virtude das múltiplas acepções da palavra etnografia, torna-se difícil determinar a que nível do processo de pesquisa ela se refere, uma vez que remete tanto a uma maneira de proceder na pesquisa de campo como ao que diz respeito ao produto final da pesquisa. Cientes dessa dificuldade e das polêmicas que cercam a questão, adotamos alguns conceitos da lógica de investigação proposta por Green, Dixon e Zaharlick (2005), de base antropológica e atualmente bastante presente entre os pesquisadores norte-americanos que se dedicam à etnografia na educação.

Embora não estejamos fazendo antropologia cultural ou etnografia da comunicação, os princípios-chave da etnografia proposta por Green, Dixon e Zaharlick (2005) que nos auxiliam a elucidar questões inerentes a nossa pesquisa, são: o estudo de práticas culturais, o início de uma perspectiva contrastiva e o início de uma perspectiva holística. Um exemplo disso se dá no modo como adentramos no campo de pesquisa, objetivando a compreensão das práticas culturais, a partir do ponto de vista êmico, ou seja, do ponto de vista dos que nelas se encontram envolvidos. Esses princípios ficam evidentes na metodologia que adotamos e nos remetemos a eles à medida em que explicitamos nossas escolhas e os procedimentos utilizados.

No que diz respeito à etnografia como estudo de práticas culturais, Street (2010, p. 45) afirma que “[...] adotar uma perspectiva etnográfica é ter uma abordagem mais focada para fazer menos do que uma Etnografia abrangente, para estudar aspectos da vida diária e práticas culturais de um grupo social, tais como suas práticas de letramento”. Pensando na escola, entendemos que as práticas docentes fazem parte de uma cultura: a cultura escolar. No bojo desse entendimento, também se concentram as indagações:

Quais práticas de leitura do texto literário compõem o processo de escolarização dos alunos do 5º e do 6º anos? Que eventos estão sendo construídos? Que singularidades podem ser observadas nas práticas das docentes observadas? Que aspectos da leitura literária são privilegiados? Que materiais didáticos são utilizados? Que critérios são empregados na sua utilização? Que concepções de leitura literária estão na base dessas práticas? Como a mediação do texto literário é feita no quinto e no sexto ano? Essas práticas contribuem para promover o letramento literário?

Dessa maneira, buscamos estudar/compreender as práticas culturais, especificamente as práticas de letramento a partir da leitura literária, em duas escolas da rede municipal do Recife-PE, sendo que, em uma delas, houve o acompanhamento de um grupo de pesquisadores vinculado ao GPEALE, em turmas do 1º ao 5º ano e na outra, em que estivemos somente na turma do 6º ano.

Tendo como o objetivo geral compreender as práticas e os eventos de letramento propostos com base em textos literários para os alunos do 5º e do 6º ano do Ensino Fundamental, a partir de um estudo etnográfico e, como objetivos específicos, i) Sistematizar as regularidades e observar singularidades dos aspectos constitutivos dos eventos de letramento literário que fazem parte do cotidiano de cada uma das turmas; ii) Analisar eventos representativos das práticas das docentes participantes; iii) Compreender a proposta de ensino da leitura literária veiculada pelos materiais didáticos usados em sala de aula, que concepções a fundamentam e, como ela é colocada na prática pedagógica dos professores regentes. Apresentamos, a seguir, o modo como a pesquisa foi operacionalizada.

Por volta do mês de setembro de 2015, iniciávamos a busca por uma escola onde pudessemos realizar a pesquisa de campo. Para essa busca, estabelecemos alguns critérios:

- a) Que fosse uma escola pública, que atendesse alunos das camadas populares<sup>25</sup> porque essa é a realidade representativa da maior parte da população brasileira.

---

<sup>25</sup> Enfatizamos essa questão porque estando dentro da Universidade Federal, poderíamos realizar a pesquisa no Colégio Aplicação, que embora seja uma escola pública, majoritariamente, a população atendida não é proveniente das classes mais baixas.

- b) Que a escola atendesse o primeiro segmento do Ensino Fundamental – 1º ao 5º ano;
- c) Que a escola aceitasse participar da pesquisa de modo coletivo, ou seja, precisávamos de uma escola em que gestores e professores do 1º ao 5º ano apostassem na nossa pesquisa, objetivando compreender os eventos e as práticas de letramento nessas turmas.

#### **4.1.1 Em busca da primeira escola**

A tarefa de encontrar uma escola que atendesse a esses critérios envolveu todos os integrantes do GPEALE. Começamos a estabelecer contatos. Os integrantes do grupo que conheciam profissionais atuantes na Rede Municipal do Ensino do Recife, fizeram contatos com seus conhecidos: foram visitas, telefonemas, e-mails.

Particularmente, fui à Gerência Municipal de Educação de Jaboatão dos Guararapes. Lá, me disseram que esse contato deveria ser estabelecido diretamente na escola e me indicaram algumas. Cheguei a visitar duas delas para levar a possibilidade ao grupo. Mas, essa alternativa acabou ficando em segundo plano, pois a localização das escolas indicadas era inviável para participantes do grupo que residiam em outros municípios.

Acordamos que tentaríamos uma escola nas imediações da UFPE. Por intermédio de um e-mail, enviado pela coordenadora do grupo para uma representante da Gerência Municipal de Educação que, na ocasião, também era aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE, obtivemos uma relação de cinco escolas que poderíamos procurar.

De posse dessa relação, conversamos sobre as possibilidades e procuramos uma das escolas. Após conversarmos com as gestoras, enviamos a proposta e elas combinaram com as professoras que lhes apresentaríamos o projeto durante o intervalo, nos turnos da manhã e da tarde. Assim ocorreu. Estivemos na escola no dia 28 de setembro de 2015, dialogamos com as equipes, falamos sobre o projeto, sobre nossa perspectiva de compreensão das práticas e de um retorno acerca da pesquisa que desenvolveríamos. Durante nosso diálogo, as professoras fizeram perguntas, tiraram dúvidas e pareciam aprovar a nossa intenção de dar o retorno acerca do estudo que faríamos. Inclusive se queixaram de outros pesquisadores que estiveram na escola e depois sumiram. Como o tempo era curto, combinamos que a equipe conversaria e depois nos dariam uma resposta.

Tudo parecia bem. Dias depois, procuramos a escola para saber a resposta da equipe, entretanto, para nossa surpresa, recebemos a notícia de que as professoras decidiram que não participariam da pesquisa. Era necessário procurar outra escola.

Em reunião do GPEALE, voltamos a conversar sobre as escolas possíveis dentro da relação que havíamos recebido. Um dos integrantes do grupo opinou que uma das escolas sugeridas não seria muito indicada, porque, devido à proximidade com a UFPE, é uma escola que geralmente recebe muitos pesquisadores e alunos que buscam estágio. Além de já ter sido *locus* de várias pesquisas, o quantitativo de pessoas externas poderia ser um complicador para a nossa entrada.

Íamos eleger uma terceira escola da relação, quando outra participante relatou-nos que num encontro com uma colega com quem trabalhara anteriormente, surgiu a possibilidade de realizarmos a pesquisa na escola em que essa colega estava exercendo a função de vice-diretora. Embora a escola não constasse na lista, por ser mais próxima da Universidade Federal Rural, decidimos dar continuidade ao diálogo iniciado por nossa colega do grupo de pesquisa com a gestão da escola. O projeto foi enviado para apreciação da equipe diretiva que se demonstrou receptiva à parceria. Como já estávamos no final do ano, período de intensas atividades na escola, o encontro com as professoras foi marcado para o dia 03 de fevereiro de 2016, início do ano seguinte, na semana de atividades pedagógicas.

Ficamos apreensivos, pois caso tivéssemos outra resposta negativa, teríamos que buscar uma nova escola, e isso provavelmente, implicaria na perda do primeiro dia de aula que queríamos acompanhar. Todavia, era preciso correr esse risco. Nesse período, a coordenadora do GPEALE solicitou à Gerência Municipal de Educação cartas de autorização para que nos apresentássemos na escola.

Na data marcada, já com as cartas de apresentação enviadas pela Gerência Municipal de Educação em mãos, às 13h30min, comparecemos à escola para participar da reunião pedagógica que começou com uma leitura, realizada pela coordenadora Clarice<sup>26</sup>, do texto intitulado *Contrato*, de Fabiana Andrade, sobre a pedagogia do afeto. Após a leitura, ocorreram as apresentações: fomos convidadas a nos apresentarmos ao corpo docente que também se apresentou para nós. A equipe diretiva/gestora deu boas vindas ao grupo e também deu alguns informes: falou rapidamente sobre recebimento de materiais pedagógicos; cota para o café e para água; dedetização da escola; recreio assistido pelas professoras; mudanças na aula-atividade e no sistema de avaliação, em virtude da portaria número 15; e sobre Projeto

---

<sup>26</sup> Clarice, assim como todos os outros nomes dos sujeitos que aparecerão no decorrer desta tese, inclusive o nome das escolas, são pseudônimos que visam a preservar a identidade real dos sujeitos.

Político Pedagógico. Mesmo sem saber se as professoras aceitariam ou não a parceria para a pesquisa, já começávamos a descobrir coisas sobre o funcionamento da escola.

Depois dos avisos, participamos da dinâmica motivacional organizada pela coordenadora pedagógica, e em seguida, a coordenadora do GPEALE foi convidada a apresentar a proposta para as professoras que fizeram diversas perguntas, especialmente sobre a nossa permanência no campo. Falou sobre a nossa perspectiva de compreensão e também sobre o compromisso com o retorno da pesquisa para os participantes. Por volta de 15h40min, deixamos a escola. As professoras iriam para as suas respectivas salas para organizá-las e pensariam sobre a proposta.

Alguns dias depois, obtivemos a confirmação de consentimento expresso para a realização da pesquisa na escola que, doravante denominamos M. E. e, no dia 15 de fevereiro de 2016, iniciamos oficialmente a nossa pesquisa.

#### 4.1.2 A segunda escola

No começo do mês de junho, eu estava com os créditos do doutorado já concluídos e avançando na produção de dados na escola M.E., conversei com minha orientadora que gostaria de iniciar a pesquisa na segunda escola no começo do próximo semestre. Ela disse que se eu tivesse fôlego, poderia fazê-lo. A questão era “Onde?”

Dentre os critérios para a busca da segunda escola, permanecemos com a ideia de que fosse uma escola pública e que atendesse alunos oriundos das camadas populares, pelas razões já explicitadas anteriormente. O que mudou foi que, enquanto na primeira escola um dos critérios era que atendesse alunos do primeiro e do segundo ciclo do Ensino Fundamental, na segunda, a população atendida deveria ser a do terceiro e quarto ciclos, ou seja, precisávamos de uma escola com estudantes do 6º ao 9º ano, pois desejamos uma turma de 6º ano para observar e contrastar as práticas. Inicialmente, seria apenas uma pesquisadora e, no ano seguinte, outra<sup>27</sup>. Também queríamos uma escola que tivesse uma biblioteca e que a literatura fizesse parte da proposta pedagógica.

Por intermédio da relação com poeta Pedro Américo de Farias<sup>28</sup>, que havia participado de um projeto de leitura literária em uma escola municipal, minha orientadora entrou em

---

<sup>27</sup> Cf. Silva R. (2018).

<sup>28</sup> Pedro Américo de Farias é poeta e se destaca no exercício da militância em prol da divulgação da poesia, participando saraus e eventos de incentivo à leitura literária. Conforme divulgado no site [http://www.antoniomiranda.com.br/poesia\\_brasis/pernambuco/pedro\\_americo\\_de\\_farias.html](http://www.antoniomiranda.com.br/poesia_brasis/pernambuco/pedro_americo_de_farias.html), o poeta nasceu em (Ouricuri - PE, 1948), escreve e diz poesia, ensaia prosa crítica e ficcional. Licenciado em Letras, pós-graduado em Educação de Adultos. Concebe e desenvolve projetos editoriais, entre os quais se inclui o do

contato com a coordenação da escola e agendou uma reunião para o dia 14 de junho de 2016. No dia e hora marcados, estávamos na escola. Participaram da reunião, a coordenadora e a diretora, nossa orientadora, Nathaly, eu e Pedro Américo que mediu o encontro. Após as apresentações, Socorro falou sobre os trabalhos de pesquisa que o grupo vem realizando e do nosso interesse pela escola. Elas se mostraram bastante receptivas e ficaram de conversar com a professora do 6º ano sobre a possibilidade de iniciar as observações no primeiro dia de aula do semestre seguinte. Dois dias depois, recebi a confirmação de que a professora havia concordado em me receber.

#### 4.2 OS INSTRUMENTOS DE PRODUÇÃO E A ORGANIZAÇÃO DOS DADOS

Para realizar a produção de dados nas escolas, pautamo-nos na observação participante, empregando o sistema narrativo e os registros tecnológicos como ferramentas. Nosso caderno de campo constituiu-se no principal instrumento de coleta e foi essencial para a construção dos mapas de eventos. Green, Dixon e Zaharlick (2005) ressaltam que ao escrever sobre a relação parte-todo, o etnógrafo tem como desafio descobrir uma maneira de representar essa lógica.

Como exemplo, citam o trabalho de Kelly e Chen (1999) que lançam mão de mapas para fazer essa representação. Baseada em Green e Meyer (1991), Bloome e Bailey (1992) e em Castanheira (2000), Macedo (2005) nos explica que um mapa de eventos pode ser definido como a representação ou transcrição de um evento de letramento com a função de mostrar o modo como ocorre a interação entre professor e alunos durante as atividades de leitura e escrita. Também, recorremos ao mapa de eventos, porque ele possibilita uma visão geral dos eventos ocorridos em sala, bem como a observação de regularidades que podem ser encontradas na relação parte-todo que certamente contribuem para a compreensão das práticas do grupo estudado. Segue um fragmento do mapa de eventos das aulas, referentes ao mês de março:

**Quadro 1 - Fragmento do mapa de eventos – mês de março**

Mês	Data	Foco da ação	Ações dos Participantes
Março	01	Produção textual	Professora orienta e os alunos a produzirem história em quadrinhos. / A professora lê individualmente a produção de cada aluno e faz intervenções necessárias para melhorar o texto.
		Leitura de texto de história	Leitura dialogada com alunos sobre o conteúdo de História (Descoberta do ouro e do diamante - LD).
		Escrita de respostas a uma atividade de história	Os alunos respondem questões propostas para o conteúdo de História - LD.
	02	Leitura de questões e respostas de história	Leitura das questões e das respostas de História (correção - LD)
		Leitura literária	Professora de biblioteca lê para os alunos. Eles interagem, respondendo questionamentos e completando trechos. Alunos contam para a professora regente a história que ouviram na aula de biblioteca
		Leitura de imagem e de crônica.	No livro de Português, os alunos observam imagem e respondem aos questionamentos feitos pela professora. Ainda no livro, a professora faz a leitura oral e os alunos acompanham, em seguida, faz questionamentos para compreensão oral. Alunos consultam dicionários para procurar palavras desconhecidas.
		Leitura e diálogo de respostas	Em duplas, os alunos leem, comparam e dialogam sobre as respostas dadas a atividades de escrita.
	30	Escrita e Leitura	Os alunos resolvem operações matemáticas. Leem a problematização e continuam resolvendo atividades.

Fonte: Dados da pesquisa (2016)

Inicialmente, fizemos o levantamento geral dos eventos observados na escola, depois separamos os eventos que foram construídos a partir da leitura de textos literários. Tanto os mediados pelas professoras regentes, quanto os mediados pela professora de biblioteca. Para uma melhor compreensão desses eventos, visando chegar às práticas, elaboramos outros quadros, buscando responder às seguintes perguntas: quem lê? o quê lê? para quê? quando? onde? como?

Os registros no caderno de campo foram realizados diariamente com apoio do notebook e de um celular que serviram para: a) gravarmos áudios das aulas e registrarmos

sequências discursivas; b) gravarmos as entrevistas que realizamos; c) para registrarmos eventos por meio de imagens (fotografias). Além disso, recorreremos à análise de documentos, como a Política de Ensino da Rede Municipal do Recife, os Projetos Político-Pedagógicos das escolas, registros dos cadernos dos alunos, análise de materiais didáticos e conversas informais.

Os áudios foram gravados, prioritariamente, quando aconteciam eventos envolvendo a leitura do texto literário. Para compreender as interações em eventos de letramento, inspiradas no quadro de sequências discursivas proposto por Macedo (2005), apresentamos os fragmentos de interações, contemplando os turnos de fala, os participantes, as falas e os comentários da pesquisadora, conforme extraído do áudio gravado no dia 17 de fevereiro de 2016, na sala de leitura. Como o foco de nossa análise está concentrado na docente, ela é identificada como “professora de biblioteca” e os alunos e alunas são identificados pela letra inicial do nome “aluno A, aluna D, aluno M.” conforme o turno que assumem no momento em que acontece a interação.

**Quadro 2** - Exemplo de fragmento de interações transcrito a partir de gravação em 17/02

<b>Turno</b>	<b>Participantes</b>	<b>Falas</b>	<b>Comentários da pesquisadora</b>
1	Professora de biblioteca	Quem já ouviu falar em Chapeuzinho Amarelo?	Após a professora me explicar sobre a atividade, ela volta-se para os alunos
2	Alunos	(xxxxx)	Risos
3	Aluno E	Eu já!	
4	Aluno A	Eu não!	
5	Professora de biblioteca	Onde?	A professora volta-se para o aluno E
6	Aluno E	Foi você que contou.	
7	Professora de biblioteca	EU?	
8	Aluno E	Foi chapeuzinho redondo que era amarelo.	
9	Professora de biblioteca	Ah tá... Aquele não é o Chapeuzinho Amarelo do Chico Buarque de Holanda. Vocês sabem quem é Chico Buarque? Ele também é compositor e cantor famoso. E o ilustrador é Ziraldo. Vocês sabem quem é Ziraldo? Ziraldo é o escritor do Menino Maluquinho.	

Fonte: Dados da pesquisa (2016)

Para a transcrição dos áudios, utilizamos o padrão ortográfico da língua portuguesa em detrimento do padrão fonético. E, utilizamos as normas de transcrição do NURS/SP apresentadas por Petit (2002, p. 11):

(xxx): fala incompreensível / truncamento da fala; letras maiúsculas: entonação enfática;:: prolongamento de vogal ou consoante; - : silabação; ...: qualquer pausa;

A necessidade de trabalharmos com diferentes fontes está relacionada à lógica contrastiva que, por meio da triangulação dos dados, favorece uma compreensão mais adequada dos fenômenos pesquisados.

Estivemos na escola M. E. durante 52 dias ao longo de 8 meses, período no qual os dados que apresentamos nesta tese foram construídos. O nosso objetivo era realizar uma observação mais intensa nos dois primeiros meses para que tivéssemos uma compreensão melhor da rotina da turma. Assim, iniciamos oficialmente as observações no dia 15 de fevereiro, primeiro dia do ano letivo, na turma do quinto ano.

Conforme podemos observar na tabela abaixo, se comparado aos meses de abril, maio e junho, aparentemente o objetivo de observar com maior frequência nos primeiros meses, não teria sido alcançado, pois nos meses de fevereiro e de março, a média de dias foi maior. A aparente ausência no campo se deve basicamente a uma greve dos professores da Rede Municipal do Recife e aos dias de trabalho da professora. A greve aconteceu entre os dias 07 e 18 de março. Após o término da greve, houve reposição aos sábados, como por exemplo, no dia 30 de abril.

**Tabela 2 - Quantitativo de dias na Escola M.E. (ano 2016)**

<b>Mês</b>	<b>Datas do mês</b>	<b>Total de dias em cada mês</b>	<b>Total geral de dias</b>
<b>Fevereiro</b>	15-16-17-23-24	05	52
<b>Março</b>	01-02-23-30	04	
<b>Abril</b>	05-06-07-13-14*-19-20-25-26-27-30	11	
<b>Maio</b>	02*-03*-04-17-18-19-24-25-26	09	
<b>Junho</b>	01-02-07-08-09-13-14-15-21-22	10	
<b>Agosto</b>	04-09-16-17-22-24-	06	
<b>Setembro</b>	06-12-13	03	
<b>Outubro</b>	04-11-18-19	04	

Fonte: Dados da pesquisa (2016)

\* Dias em que estivemos na escola, exclusivamente observando outros espaços, não a sala de aula.

Os dias de trabalho da professora com os alunos eram às segundas, terças e quartas-feiras. Nos outros dois dias, em virtude do Curso de Mestrado que a professora estava realizando, conforme acordado com a equipe diretiva da escola, a carga horária era cumprida no turno contrário ao período de regência na turma do quinto ano. Nesses dois dias, as aulas

eram ministradas por outra professora que trabalhava com os conteúdos de Ciências, Arte; História do município ou outro que fosse solicitado pela professora regente, em virtude da necessidade dos alunos.

Embora a formação continuada seja um direito garantido pela LDBE - Lei nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996, conforme disposto no Parágrafo único do artigo 62A: “Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)”, isso não é o que ocorre facilmente, pois na prática, a professora para poder se especializar, contou com a compreensão da equipe diretiva da escola e teve que arcar com o ônus da sua formação.

A partir do dia 02 de junho, as aulas de uma das disciplinas do Curso de mestrado, da professora Jana, terminaram. Então, durante esse mês e, também na primeira semana do mês de agosto, ela ministrou aulas na quinta-feira. O mês de julho é o mês de férias no calendário escolar.

Essa realidade fez com prolongássemos o tempo de observação diária, uma vez que a princípio, íamos espaçar nossas observações a partir do segundo mês. Dessa forma, acompanhamos a turma regulamente no período de fevereiro a junho e, a partir de agosto, reduzimos nossa frequência na sala de aula e passamos nos dedicar mais às observações na escola O. L.

Na escola O. L. estivemos desde o primeiro dia de aula do segundo semestre em 27 de julho até o final de novembro de 2016, com o total de 40 dias de observações. Assim, como na primeira escola, nosso objetivo foi acompanhar com maior regularidade os dois primeiros meses do semestre letivo e espaçar as observações à medida que obtivéssemos informações suficientes para compreender a realidade.

De segunda à sexta-feira, só não havia aula de Língua Portuguesa na quinta-feira. Se observarmos a Tabela 3 seguinte, na segunda quinzena do mês de setembro, verificamos que não houve registro de observações nesse período. Isso se deve às avaliações da escola e ao modo como elas são distribuídas: duas provas por dia, que geralmente são aplicadas no prazo de uma semana e meia de aulas. Durante os dias de avaliações, cada professor é escalado para uma sala, para aplicar as duas provas que estão previstas para o dia, sendo que, ao término delas, os alunos são liberados. Em virtude de problemas de organização interna com a mecanografia e com falta de funcionários, a aplicação de provas acabou se estendendo por

quase duas semanas, assim não foi possível darmos continuidade às observações durante esse período.

**Tabela 3 - Quantitativo de dias na Escola O. L. (ano 2016)**

Mês	Datas do mês	Total de dias em cada mês	Total geral de dias
<b>Julho</b>	27-29	02	40
<b>Agosto</b>	01-02-03-05-08-09-10-15-16-17-19-22-23-24-26-29-30-31	18	
<b>Setembro</b>	05-06-09-12-13-14	06	
<b>Outubro</b>	05-07-10-11-18-19-21-25-26-29	10	
<b>Novembro</b>	01-04-18-22	04	

Fonte: Dados da Pesquisa (2016)

De nossa parte, raras vezes deixamos de ir comparecer às escolas durante o período no qual acompanhamos as turmas e produzimos os dados. Isso somente ocorria em datas em que tínhamos alguma reunião do GPEALE ou em virtude de força maior por motivo de doença.

Ressaltamos também que a diferença no quantitativo de dias entre as duas escolas se deve especialmente pelo seguimento de ensino nos quais estávamos inseridos. No ensino Fundamental I, o horário era mais flexível, porque a professora é polivalente, ou seja, é responsável por ministrar o conjunto das disciplinas, não havendo assim a rigidez das trocas de aulas que se inicia a partir do Ensino Fundamental II.

Na turma do 5ºano, inicialmente não informamos que o nosso objetivo era ver as práticas de letramento que ocorriam a partir da leitura literária. Informamos apenas que queríamos observar as práticas de letramento. Fizemos essa opção, pois não queríamos que a rotina das aulas fosse alterada em virtude do foco de nossa pesquisa, para evitar que influenciássemos nas decisões da professora e que, apesar da nossa presença, o ciclo de aulas corresse o mais naturalmente possível. Por isso, e também pelas descobertas que íamos fazendo no decorrer das aulas, foi necessário que acompanhássemos a turma por um período maior. Fato que nos levou a um conhecimento e um envolvimento maior com os alunos, com a professora e com a própria realidade da escola, em consonância com o princípio etnográfico de pesquisa que aqui defendemos.

Já, na turma do sexto ano, o tempo de permanência foi menor, porque as aulas de Língua Portuguesa obedeciam ao horário preestabelecido pela escola, em consonância com as determinações legais para o seguimento de ensino. Assim, não precisávamos esperar o turno todo para ter certeza de que não teria alguma aula ou atividade envolvendo a leitura literária,

sabíamos de antemão que se elas fossem ocorrer, seria dentro do limite do horário das aulas de português.

#### 4.2.1 As escolas

Conforme o critério comum estabelecido, tanto a escola M. E. quanto a escola O. L. são escolas municipais que atendem às camadas da população de baixa renda. Os demais critérios também foram contemplados, dessa forma, apresentamos a seguir a contextualização desses *locus*.

##### 4.2.1.1 A escola M. E.

A escola M. E. está localizada na Estrada dos Pintos, em um bairro do Recife denominado Sítio dos Pintos, nas imediações da Universidade Federal Rural. Embora o bairro concentre algumas granjas e o Condomínio Privê Dois irmãos, onde vivem pessoas de classe média alta, a maioria da população é de baixa renda e suas casas estão situadas nos morros, com água encanada, porém sem rede de esgoto. No bairro, além da escola que pesquisamos, há pequenos comércios (mercadinhos e bares), igrejas (Capela Católica, Igreja Batista e Assembleia de Deus). No bairro também há alta criminalidade

**Figura 1** - Comunidade de Sítio dos Pintos



Fonte: Disponível em: <http://sitiodospintos.blogspot.com.br>

A escola oferece Educação Infantil, Ensino Fundamental I – do 1º ao 5º ano e Correção de Fluxo (acelera). Funciona em dois turnos diários: manhã das 7h30min às 11h40min e à tarde, turno em que realizamos nossa pesquisa, das 13h30min às 17h40min.

De acordo com as informações constantes no Projeto Político Pedagógico (PPP), no início de 2016, a escola possuía o total de 249 alunos. Desses, 34 estavam matriculados na Educação Infantil e 215 no Ensino Fundamental I.

A Escola foi fundada em 1989, por meio de um convênio do Movimento Católico do Canadá, que ajuda os países em desenvolvimento como o Brasil, com a Prefeitura do Recife, dada a carência e vulnerabilidade da comunidade local:

O local foi escolhido, pois na comunidade não havia nenhuma escola que atendesse à inserção escolar das crianças, cuja situação econômica é de baixa renda, com moradias carentes, pais e mães desempregados, sendo que alguns ainda conseguem fazer biscates. Apesar dos programas oferecidos, ainda encontramos bastantes crianças nas ruas, enfim, a situação em torno da comunidade continua bastante precária. Vale ressaltar de que se trata de uma comunidade onde há violência de todos os tipos, para nossos alunos se tornou uma situação corriqueira em suas vidas e sem deixar de mencionar que há no entorno da nossa escola a comercialização de drogas lícitas e ilícitas. Mas este tem sido alvo de constantes discussões entre a comunidade escolar em busca de soluções com o intuito de minimizar estas situações (PPP, 2016, p. 7).

Quanto à infraestrutura física, a escola possui sete salas de aula, sendo que no ano desta pesquisa (2016), foram distribuídas conforme a demanda de matrículas, da seguinte forma: duas delas destinadas aos alunos dos Grupos IV e V da Educação Infantil, duas turmas no turno da manhã e outras duas no turno tarde. As outras cinco, no turno da manhã, atenderam uma turma de terceiro ano, uma de quarto, uma de quinta e outra de Correção de Fluxo, ficando vaga uma das salas. No turno da tarde, foi formada uma turma de cada ano do Ensino Fundamental I, portanto, todas as salas foram ocupadas. Todas as sete salas encontravam-se com mobiliário novo, três delas estavam climatizadas e as outras quatro possuíam ventiladores.

Em relação à área administrativa e demais dependências, a escola conta uma sala de professores e outra dividida entre a secretaria e a direção, ambas climatizadas. Além disso, conforme registrado no PPP há:

**Quadro 3 - Estrutura física da Escola M. E.**

<b>DEPENDÊNCIAS</b>	<b>QUANTIDADE</b>
Sala de aula	07
Sala de leitura	01

Sala de professores	01
Secretaria e direção (conjugadas)	01
Pátio coberto	01
Sala de informática	01
Refeitório	01
Cozinha	01
Refeitório	01
Depósito (materiais de limpeza)	01
Sala de apoio	02
Banheiro para professores	01
Banheiro para estudantes	04
Banheiro para funcionários	01
Almoxarifado	02

Fonte: Dados da Pesquisa (2016)

A descrição da estrutura da escola constante no PPP ressalta que os banheiros dos estudantes foram reformados, que o dos funcionários está *em péssimas condições* e o dos professores também carece de reforma. Informa ainda que a sala de informática armazena mesas interativas da Editora Positivo, embora a sala seja climatizada, ela não está sendo utilizada.

Indagamos o porquê da não utilização desse espaço. A resposta da coordenação foi que quando havia um funcionário técnico em informática na escola que a sala era muito utilizada, mas que o funcionário foi retirado e não houve substituição, o que inviabiliza o uso, sem apoio técnico, não há como manter a sala em funcionamento.

É possível perceber que as políticas não são continuadas, ao mesmo tempo em que há altos investimentos em materiais tecnológicos, fazem licitações para compra de equipamentos, com as mudanças nas gestões, cortam gastos e tornam inoperantes recursos importantíssimos para melhorar a qualidade do ensino. Isso também ficou evidente em outros momentos, como observamos com materiais das duas salas de apoio.

Uma delas era destinada ao programa *Escola Aberta*, mas no momento da pesquisa, nela se encontravam guardados instrumentos musicais e a outra era destinada ao *Mais Educação*, abrigava outros materiais pedagógicos. Em certa ocasião, tive a oportunidade de entrar em uma dessas salas para levar um material que havia sido utilizado pela turma (jogos

do *mind lab*), fiquei impressionada com o quantitativo de material ali contido. Eu tinha conhecimento da proposta daquele material através de uma escola particular na qual eu havia trabalhado. Nessa escola, os materiais eram adquiridos e todos os professores que ingressavam no quadro de funcionários eram obrigados a passar por um curso de capacitação para trabalhar com os jogos. Depois, mensalmente, uma equipe do *mind lab* ia à escola para fazer o trabalho de formação com toda a equipe de professoras.

Diante do conhecimento da proposta e quantidade de materiais guardados naquele espaço, perguntei para a professora regente e também para a direção da escola acerca da aquisição desses materiais e se havia cursos para que os professores pudessem utilizá-los. Pois, ambas disseram que não, que os professores não receberam essa formação. Perguntei, então, como eles eram utilizados. A professora do quinto ano disse utilizava aquele jogo conforme eu havia presenciado em sala, fez uma adaptação, utilizando um dos jogos dentro de uma proposta criada por ela, para trabalhar com a construção de gráficos, mas que havia jogos que ela sequer fazia ideia de como seriam jogados. A diretora disse que eles são pouco utilizados, justamente porque os professores não sabem como fazer. Fiquei me perguntando, sobre as razões pelas quais tudo isso foi adquirido? E, se na escola particular o acompanhamento dos professores para trabalhar com os jogos era obrigatório, por que na rede municipal havia tantos jogos que os professores sequer conheciam?

O PPP também destaca que há uma área verde arborizada, onde as crianças praticam atividades recreativas. Na realidade, observamos que há algumas árvores que proporcionam ótimas sombras, mas não encontramos áreas gramadas.

Em relação ao quadro de funcionários, na equipe diretiva são quatro professoras efetivas (diretora, vice-diretora, secretária e coordenadora pedagógica), com exceção da assistente, que possui somente a graduação, as outras são graduadas e possuem cursos de especialização.

O corpo docente é composto por um total de vinte professoras, dessas, duas são as professoras de biblioteca, ambas efetivas; treze são regentes e também atuam em regime efetivo; cinco são regentes contratadas em regime temporário, sendo que duas delas estão substituindo professoras licenciadas e as outras três atuam, cobrindo as professoras regentes no horário reservado para hora atividade. Todas as professoras possuem Ensino Superior, a maioria é graduada em Pedagogia e possui cursos de especialização em áreas da educação. São prestadores de serviços, cinco estagiários(as), três que acompanham crianças com necessidades especiais, e dois que atuam no setor administrativo. Atuam ainda na escola, por

intermédio de empresas terceirizadas, quatro auxiliares de portaria, três de serviços gerais e uma merendeira, conforme tabela a seguir:

**Quadro 4 - Quantitativo de profissionais atuantes na Escola M. E.**

<b>PROFISSIONAIS</b>	<b>QUANTIDADE</b>
Direção	01
Vice-direção	01
Coordenação Pedagógica	01
Secretária	01
Professores Regentes	18
Professoras de biblioteca	02
Estagiários de apoio para alunos especiais	03
Estagiários Administrativos	02
Auxiliares de Portaria	04
Auxiliares de Serviços Gerais	03
Merendeira	01
<b>Total</b>	<b>37</b>

Fonte: Dados da pesquisa (2016)

Considerando a infraestrutura, o quadro funcional, e o número de alunos, matriculados no Ensino Fundamental (215) distribuídos em 9 turmas, temos uma média de aproximadamente 24 alunos por sala, um número aparentemente razoável para o desenvolvimento adequado do trabalho pedagógico, não apresentando superlotação de sala. Entretanto, no decorrer das observações percebemos algumas dificuldades, decorrentes especialmente da falta de climatização e da acústica na sala do quinto ano. Dos espaços informados, destacamos a sala de aula do quinto ano e a sala de leitura como os espaços principais onde ocorriam os eventos de letramento observados.

A sala de aula do 5º ano é ampla, bem iluminada e decorada. Possui um ótimo mobiliário: dois armários com portas nos quais são guardados os materiais didáticos, uma estante alta onde são colocados os livros dos alunos, três estantes baixas, uma delas com jogos e brinquedos e as outras duas com livros de literatura. A sala possui vinte jogos de carteira e cadeira, sendo que, no primeiro dia de aula, no turno vespertino, doze estavam dispostos em formato U e oito estavam agrupados, quatro de cada lado, um de frente para o outro, formando uma mesa grande<sup>29</sup>. Ao fundo, mais meia dúzia de carteiras universitárias. À frente, uma mesa grande para a professora e, na parte alta das paredes há quatro ventiladores que causam bastante barulho.

<sup>29</sup> Acerca dessa forma de agrupamento, a professora explicou que era o modo que atenderia a proposta das atividades para o dia. No primeiro dia, havia somente 12 alunos matriculados, depois esse número aumentou para 14.

**Figuras 2-5 – Salas de aulas da escola M. E.**



**Figura 2** - Interior da sala do 5º ano no primeiro dia de aula



**Figura 3** - Disposição das mesas no primeiro dia de aula



**Figura 4** - Estantes de livros literários e de jogos na sala do 5º ano



**Figura 5** - Armários de livros didáticos e materiais da turma do 5º ano

Fonte: Fotos de M. Dezotti (2016)

A sala de leitura é pequena e climatizada, possui ventilador, ar condicionado, mobiliário e livros aparentemente novos, paredes pintadas com as personagens da Turma da Mônica e com trechos poéticos, estão um pouco danificadas e, segundo a professora de biblioteca comentou, o estrago foi por causa das chuvas. No chão, um tapete emborrachado e colorido com as letras do Alfabeto. Conforme podemos observar nas figuras a seguir:

**Figuras 6- 9 – Sala de Leitura da Escola M. E.**



**Figura 6** - Parede pintada com as personagens da Turma da Mônica



**Figura 7** - Mobiliário da sala de leitura



**Figura 8** - Tapete emborrachado onde os alunos sentam para ouvir histórias



**Figura 9** - Estante de livros

Fonte: Fotos M. Dezotti (2016)

Para frequentar o local, as turmas são divididas em dois grupos para melhor se acomodarem no espaço.

A professora Jana, regente na turma do quinto ano da escola M. E., é branca e, no ano da realização da pesquisa, estava com 29 anos, solteira, vinda de uma cidade do interior, morava sozinha no Recife e sua renda mensal estava em torno de quatro a seis salários. Filha mais velha de um casal cujo pai cursou o Ensino Médio e a mãe o Ensino Superior. A família é composta por mais uma irmã (a caçula) e dois irmãos. Formou-se no Curso de Normal Médio e por isso já atuava no magistério acerca de 11 anos. Graduiu-se em Letras pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAP) em 2009 e cursava o Mestrado Profissional (ProfLetras) na Universidade Federal de Pernambuco. No que diz respeito à formação continuada, nos últimos anos também participou do Projeto Travessia.

No início do ano havia optado por trabalhar somente um turno para poder realizar o mestrado com um tempo maior de dedicação. Mas dois fatores a fizeram mudar de ideia: não saiu a bolsa que era esperada para os alunos do programa e a escola precisou de uma professora para assumir uma turma, cuja professora havia sido afastada por um problema de saúde. Diante dessa situação, Jana acabou assumindo dois turnos, sendo um deles em regime efetivo e o outro em contrato temporário.

Em acordo com a direção, nos dias em que ela ia para aula, passou a pagar uma professora que já era contratada da própria rede para suprir sua falta. O pedido da direção à professora e o “arranjo” para que ela assumisse a outra turma, é atribuído à competência da professora, ao fato de ela já conhecer a turmas e à confiança conquistada pela docente com o trabalho que ela tem desenvolvido. Do lado da professora, ela afirmou que mesmo ficando sobrecarregada para conciliar o trabalho e o estudo, aceitou a proposta pelo compromisso com

a escola e pela necessidade financeira, porque as bolsas do Programa ProfLetras não estavam sendo pagas.

No que diz respeito aos materiais didáticos, Jana declara que os mais utilizados em sua prática pedagógica são os livros didáticos adotados pela escola e os materiais didáticos de projetos, sendo que dos projetos de leitura disponíveis para a rede municipal, o que ela mais utiliza é o *Nas ondas da leitura*<sup>30</sup>.

No que concerne ao lazer, Jana afirma que costuma assistir TV, ir ao cinema e a apresentações musicais. Costuma ler muito para se distrair, principalmente livros de literatura (romance, poesia, contos) e outros tipos de livros. A pessoa que mais influenciou seu gosto pela leitura foi uma professora de Língua Portuguesa. Ela também costuma ler jornais *on line*, *blogs*, *sites* de notícias na internet, além de ouvir rádio para manter-se informada.

Com exceção dos livros didáticos, a professora informa que possui entre 20 e 30 livros na sua casa. Ela também declara que não tem perfil nas redes sociais, que utiliza a internet para buscar recursos pedagógicos, por menos de duas horas por dia, em casa e em outros lugares.

A professora Gi, professora de biblioteca, nasceu em 1972, é casada e mãe de dois filhos. Quanto à formação acadêmica, Gi concluiu o Curso de Magistério no Normal Médio, na escola Sylvio Rabello em 1989, graduou-se em Letras e tornou-se especialista em Literatura Brasileira, pela Universidade Federal de Pernambuco, em 2003. Atua na escola somente no turno da tarde, e é a professora que está há mais tempo na escola, desde 2004, mas só começou a atuar como professora de biblioteca há quatro anos, em 2012, segundo ela, tendo como principal objetivo tentar despertar o gosto pela leitura nas crianças.

A turma do quinto ano iniciou com doze alunos, sendo 7 meninos e 5 meninas, recebendo, posteriormente, outras duas alunas, passando para quatorze estudantes, 7 meninos e 7 meninas. Um aluno com laudo de necessidades especiais, com acompanhamento de uma monitora (estagiária contratada pela rede) e outro com baixa visão, mas todos, conforme a

---

<sup>30</sup> Conforme informações do site <http://www2.recife.pe.gov.br/noticias/16/11/2015/escola-municipal-waldemar-valente-realiza-viii-literarte>, o Projeto Nas Ondas da Leitura, foi iniciado em 2014, pela Secretaria de Educação do Recife como parte do Programa de Letramento do Recife (Proler), em parceria com o PMBFL e com o Instituto Meta de Educação, pesquisa e Formação de Recursos Humanos (IMPEH), que oferece suporte pedagógico de estímulo à leitura e à produção de textos. Inicialmente o projeto atingia os mais de 60 mil alunos matriculados no Ensino Fundamental e na Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJA). Quando foi implantado, a proposta era de que no início de cada ano letivo, os estudantes recebessem nove livros paradidáticos para serem estudados e trabalhados em sala de aula, um a cada mês e que depois da leitura, os alunos tivessem a oportunidade de contar e recontar as histórias, para que começassem *a trilhar os caminhos da autoria*. Contudo, o projeto tem passado por alterações e, de acordo com os nossos informantes, no segundo semestre de 2016, o projeto foi suspenso para os anos finais do Ensino Fundamental, com a justificativa de falta de verba. Os alunos do 5º ano do Ensino Fundamental I da Escola M. E. receberam 5 livros no mês de agosto.

professora, já dominando as regularidades do sistema de escrita e apresentando dificuldades nas irregularidades. Alunos cuja estrutura familiar é diversa, filhos famílias de baixa renda, baixa escolaridade e de pais separados, circunstâncias que faziam com que, às vezes, os alunos não tivessem o devido acompanhamento em casa para cobrar a realização de uma tarefa, por exemplo. Como passamos mais tempo nessa turma, e ela era pequena, foi possível perceber melhor essas relações. Apesar dessas condições adversas, era uma turma dinâmica e bastante participativa.

#### 4.2.1.2 A escola O. L.

A escola O. L. foi fundada em 1995, com o objetivo de atender alunos do 1º ao 9º ano e da Educação de Jovens e Adultos (Lista) de uma das comunidades formadas por famílias de baixa renda do Recife. Antes da fundação da escola, os estudantes tinham de se deslocar para dar continuidade aos estudos, por isso, a escola nasce a partir de um contexto de luta da população, participando de diversos fóruns promovidos pela prefeitura do Recife para que ela fosse criada.

A comunidade do Pina, cuja população de estudantes é atendida pela escola, está situada próximo de Boa Viagem, um dos bairros nobres e mais conhecidos da cidade. Inicialmente, a escola foi implantada dentro da própria comunidade e, posteriormente, no ano de 2006, ganhou uma nova sede dentro do bairro, com a seguinte estrutura:

**Quadro 5 - Estrutura física da Escola O. L.**

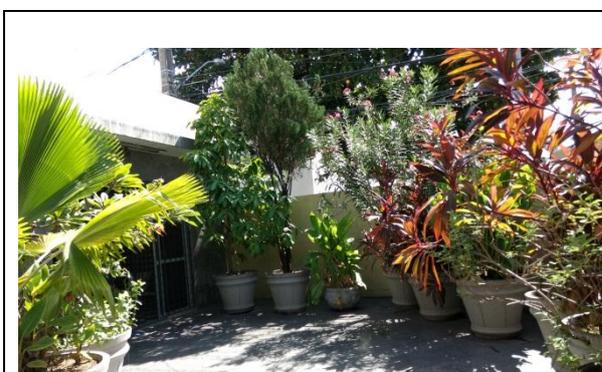
<b>DEPENDÊNCIAS</b>	<b>QUANTIDADE</b>
Sala de aula	12
Biblioteca	01
Sala de professores	01
Sala de atividades complementares	01
Secretaria	01
Quadra de esportes coberta	01
Pátio coberto	01
Sala de direção	01
Refeitório	01
Cozinha	01
Depósito	01
Banheiro para professores	01
Banheiro para estudantes	06 (02 adaptados para cadeirantes)

Banheiro para funcionários	01
Almoxarifado	01
Sala de artes	01
Sala de recursos multifuncionais	01

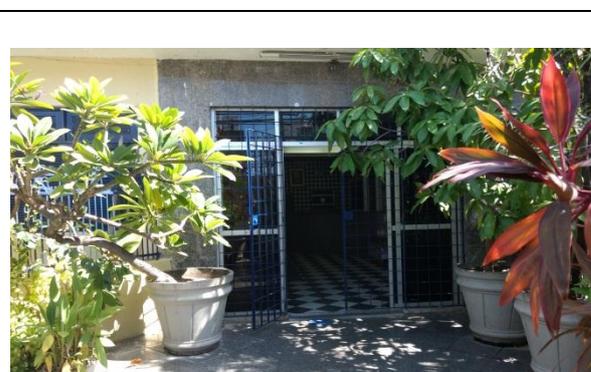
Fonte: Dados da Pesquisa (2016)

A escola possui dois pisos de construção, é bem conservada e na sua entrada principal há um jardim externo que torna a área agradável pelo frescor das plantas. No corredor do primeiro piso também há um jardim de inverno.

**Figura 10-11** – Entrada da Escola O. L.



**Figura 10** - Área verde na entrada principal da escola O. L.



**Figura 11** - Porta da entrada principal da escola O. L.

Fonte: Fotos de M. Dezotti (2016)

A maior parte das salas são amplas e bem iluminadas. A biblioteca é instalada num espaço equivalente ao de uma sala de aula, possui três mesas redondas com capacidade para uma média de 18 alunos e suas paredes são cercadas de estantes de livros. O espaço não é suficiente para comportar uma turma com o número de alunos do sexto ano (32 alunos). Nas fotografias a seguir, vemos imagens desse espaço, sendo ocupado por alunos do Ensino Fundamental I, durante as aulas de biblioteca.

**Figura 12 - Fotos do espaço da biblioteca da escola O. L.**



Fonte: Imagens disponíveis em: <https://www.facebook.com/manuel.bandeira.731>

No ano em que realizamos a pesquisa (2016), o funcionamento da escola se deu nos três turnos (manhã: das 07h 30min às 12h horas; tarde: das 13h30min às 18h e noite: das 18h 40min às 22h), atendendo um total de 712 alunos distribuídos entre o Ensino Fundamental I e II (1º ao 9º ano), Travessia, EJA – Modulada, EJA IV e V. Foram matriculados 249 estudantes no 1º e 2º ciclos; 386 no 3º e 4º ciclos e 77 na EJA, formando 11 turmas de 1º ao 5º ano; 12 de 6º ao 9º, 1 turma de Travessia, 1 de EJA Modulada, 1 de EJA IV e outra de EJA V, num total de 27 turmas.

Diferentemente das informações que constavam no PPP da escola M. E. acerca da formação dos profissionais que compõem o quadro funcional da escola e do regime de trabalho pelo qual são contratados, o PPP da escola O. L. informa somente o quantitativo de pessoas e funções que ocupam, conforme a tabela o Quadro 6:

**Quadro 6 - Quantitativo de profissionais atuantes na Escola O. L.**

<b>PROFISSIONAIS</b>	<b>QUANTIDADE</b>
Direção	01
Vice-direção	01
Coordenação Pedagógica	01
Apoio Pedagógico	03
Secretária	01
Agente Administrativo	02
Professores Regentes	38
Estagiários de apoio para alunos especiais	03
Estagiários Administrativos	02
Auxiliares de Portaria	08
Seguranças	02
Agentes de Serviços Gerais	02
Auxiliares de Serviços Gerais	07
Merendeiras	02
Professora Readaptada (Secretaria)	01
Professora de Biblioteca	03
Professora Especialista de Atendimento Especial	03
Agente de Educação Especial – AEE	01
<b>Total</b>	<b>81</b>

Fonte: Dados da pesquisa (2016)

A sala de aula onde estudam os alunos do sexto ano é ampla, tem um quadro branco e paredes pintadas até pouco acima da metade com tinta clara e lavável. Diferentemente dos corredores da escola, onde observamos nas paredes diversos painéis, não há materiais de leitura nelas.

Quanto ao mobiliário, a sala possui dois armários ao fundo contendo materiais de um projeto da disciplina de Ciências: Projeto Sabiá, entretanto, conforme informações da professora, os materiais não eram utilizados por falta do laboratório. Alguns jogos de mesas e cadeiras precisando de reparos, pois os tampos das mesas dos alunos estão soltos. A sala ainda possui um aparelho de ar condicionado que não está funcionando e 3 ventiladores.

A professora explicou-me que ela abre as janelas e desliga os ventiladores para poder falar. Ela reclama que a sala é prejudicada nesse sentido, pois a turma tem de conviver constantemente com diversos ruídos: barulho dos ventiladores, dos veículos que circulam na movimentada avenida onde a escola está situada e ainda há a movimentação no banheiro cuja porta de entrada da sala fica de frente para sala.

Os transtornos relatados pela professora ficaram evidentes no decorrer de nossas observações. Um pouco dessa situação pode ser percebida nas imagens que apresentamos a seguir:

**Figuras 13 – 16 – Salas de Aulas e Banheiro da Escola O. L.**



**Figura 13** - Sala do 6º ano vista da frente para o fundo



**Figura 14** - Sala do 6º ano vista do fundo para frente



**Figura 15** - Porta de entrada da sala do 6º ano de frente para o banheiro



**Figura 16** - Banheiro do corredor em frente à porta da sala do 6º ano alagado

Fonte: Fotos de M. Dezotti (2016)

Uma parte do corredor, próximo à sala da inspetora de ensino<sup>31</sup>, também é ocupada por cadeiras e mesas quebradas que não estavam em condições de uso. Quanto aos painéis do corredor, observamos que um deles se trata de um trabalho de arte que ficou exposto durante todo tempo que fizemos observações. Outros dois são referentes ao projeto de leitura literária cuja culminância fora no mês de maio, entretanto, nenhum deles traz trabalhos dos alunos da turma que observamos.

Conforme dados do questionário aplicado aos professores do Recife e informações obtidas no decorrer das observações, a professora Lena, responsável pela disciplina de Língua Portuguesa na escola O. L., é branca, filha de pais com Ensino Superior completo, nascida em 1973, no momento da pesquisa se encontrava com 42 anos, casada, mãe de dois filhos, com mais de quinze anos de experiência no magistério, trabalhando dois turnos, sendo um na rede

<sup>31</sup> Embora no quadro de funcionários essa profissional seja enquadrada no Apoio Pedagógico, na escola ela é chamada de Inspetora de Ensino e entre suas atribuições estão o controle alunos que saem da sala de aula, avisos em sala de aula sobre, monitorar a troca de professores de uma sala para outra nos horários estabelecidos, etc[...]

municipal do Recife e o outro na rede municipal de Jaboatão dos Guararapes, ambos em regime de trabalho efetivo e com renda familiar superior a seis salários mínimos. No momento em que iniciamos a pesquisa a professora relatou que também estava passando por alguns problemas de saúde, precisando se ausentar em alguns dias.

Ainda de acordo com o questionário, respondido, a docente graduou-se, no ano de 2007, em Letras pela Universidade Salgado de Oliveira – Universo e dois anos depois, concluiu o Curso de especialização em Ensino de Língua Portuguesa pela Faculdade PROMINAS/FINON. Participa das formações docentes oferecidas mensalmente pela prefeitura do Recife e do PNAIC pelo município de Jaboatão dos Guararapes.

O recurso didático mais utilizado pela professora é o livro didático, seguido por atividades fotocopiadas que são retiradas de outros livros ou da internet. A professora também informa que no ano letivo de 2016 não foi implementado nenhum projeto de leitura com recebimento de livros paradidáticos na rede municipal. Até o ano anterior, os alunos do sexto ano ainda participavam do projeto *Nas ondas da leitura*, mas que em 2016 foi cortado.

Em relação aos seus hábitos pessoais, Lena gosta de ir ao cinema, assistir TV e frequentar espaços religiosos. Também afirma que gosta muito de ler para se distrair, estando entre suas leituras preferidas as revistas, a bíblia, livros religiosos e literários (romances, poesia e contos), nesse sentido, tendo sido influenciada por seu pai. Ela costuma se informar por meio de jornais impressos e pela televisão. Com exceção dos livros didáticos, ela declara possuir entre 30 e 50 livros em casa.

No uso de ferramentas tecnológicas, ela não tem perfil em redes sociais e utiliza a internet menos de duas horas por dia, em casa para buscar recursos pedagógicos e também para lançar as faltas dos alunos e para preencher o diário *on line*. Ela afirma que esse diário deveria ser preenchido em sala de aula, mas que isso é inviável pelo tempo de duração das aulas.

Em relação à turma, composta por 32 alunos, sendo 18 meninas e 14 meninos, além do perfil de serem alunos provenientes da comunidade de baixa renda, a professora reclama pelo fato de a turma ter sido formada de alunos que vieram de outras escolas, com muitas dificuldades. Disse que já havia falado com a coordenação acerca disso, mas que a coordenadora explicara que as turmas foram geradas automaticamente, em virtude da informatização do sistema: os alunos regularmente matriculados em um ano letivo, no ano seguinte, somente confirmam a matrícula, pela internet, no prazo anterior à abertura de vagas que são disponibilizadas para alunos novos. Nesse caso, esses alunos acabaram sendo

reunidos na mesma turma, dado ao período posterior de abertura do sistema para realização da matrícula.

A professora acredita que os alunos novos deveriam ser distribuídos entre todas as quatro salas de sexto ano existentes na escola, pois, segundo ela, na sua dinâmica de aula, costuma colocar um aluno com mais dificuldade sentado junto com outro que possa lhe ajudar na mediação da aprendizagem. Na turma do sexto D, ela diz que não consegue fazer isso porque a maioria dos alunos tem dificuldades. Dentre os 32 alunos, estão dois irmãos gêmeos com autismo que não possuem acompanhamento educacional especializado, mas segundo a professora, os meninos são muito dedicados e se desenvolvem muito bem, comparados aos demais alunos da turma.

#### **4.2.2 As entrevistas**

Ao pensarmos na entrevista como instrumento de pesquisa, precisamos ter em mente o que Street (2010) pondera ao afirmar que a investigação de uma prática social dentro da abordagem etnográfica

[...] não corresponde a fazer um inventário de perguntas e respostas. Assim, discutir sobre a importância das perguntas formuladas para compor determinado quadro social é uma etapa crucial para uma pesquisa, porque pode ser que um investigador, por exemplo, esteja indo rápido demais com o seu entrevistado, quando faz uma pergunta direta como “Que dificuldades encontraram como consequência de não serem capazes de ler e escrever?”. Dados pequenos e circunstanciais revelam questões maiores que envolvem identidade, poder, relações sociais, significados e seguramente, modelos de letramento (STREET, 2010, p. 46-47).

Cientes dessa condição, tivemos o cuidado de, na medida do possível, irmos fazendo questionamentos/dialogando sobre questões que nos surgiam ao longo de todo tempo da pesquisa. Procurávamos conversar com as professoras antes do início das aulas ou nos intervalos. Ainda assim, consideramos importante realizarmos as entrevistas para uma melhor compreensão da realidade, na qual nos imergimos na pesquisa participante.

Realizamos quatro entrevistas, sendo que três delas semiestruturadas (Anexos 5) foram feitas com os sujeitos de pesquisa, e uma quarta foi realizada com a idealizadora do Programa Manuel Bandeira, em decorrência da necessidade de uma melhor compreensão dos eventos encontrados na escola M. E. As entrevistas permitiram que pontos importantes observados nos eventos fossem esclarecidos, uma vez que existem ações e disposições dos sujeitos que só podem ser entendidas quando levados em consideração os elementos que os condicionam.

#### 4.2.3 O processo da construção dos dados: seleção, organização e apresentação

Dado ao tempo que estivemos nas escolas, muitos dados foram gerados. O processo de seleção daqueles que entraram na tese exigiu um esforço para concentrar eventos que fossem representativos das práticas das professoras e que pudessem explicitar especificidades de cada contexto nos quais eles ocorrem. Dessa forma, dividimos a estrutura de apresentação em dois capítulos: 4 e 5.

No capítulo 4 apresentamos a seleção dos eventos de letramento a partir da leitura literária que ocorreram na escola M. E. e, no capítulo 5, a seleção dos eventos que ocorreram na escola O. L.

A princípio selecionamos os mapas gerais de eventos, para num segundo momento selecionarmos os eventos cujas interações tiveram como foco a leitura de textos literários. Como se tratam de dois contextos (duas escolas), as práticas encontradas foram distintas. Isso exigiu que o modo de apresentação e análise dos eventos também seguissem lógicas de apresentação que contemplassem suas particularidades.

No caso da escola M. E., tivemos duas professoras que mediarão leituras literárias na turma do quinto ano: a professora de biblioteca e a professora regente, ocorrendo em diferentes espaços (sala de leitura e sala de aula) e com o uso de diferentes suportes (livros de literatura, CD, livro didático, vídeo). Sendo assim, apresentamos inicialmente quatro eventos mediados pela professora de biblioteca e outros quatro mediados pela professora regente. Em ambos os casos, além da contextualização, em alguns eventos incluímos a análise de fragmentos de interação que trazem traços distintivos da forma de mediação que caracterizam as práticas das professoras.

Na escola O. L. também procuramos observar essa lógica na apresentação dos eventos, entretanto, os eventos foram mediados basicamente pela professora regente com o uso predominante do livro didático. Com efeito, foi necessária uma análise mais detalhada desse material.

Tanto na escola M. E., quanto na escola O. L., após a apresentação dos eventos, elaboramos quadros sínteses dos procedimentos observados, procurando responder às questões: *Quem lê?*, *O que lê?*, *Em que suporte?*, *Para quê?*, *Quando?*, *Onde?* e *Como?* e trazemos as entrevistas para o contexto das análises para contrastar e auxiliar na compreensão das práticas descritas.

## 5 EVENTOS DE LETRAMENTO A PARTIR DA LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA M. E.

Neste capítulo apresentamos os eventos de letramento a partir da leitura literária na turma do quinto ano na escola M. E. O capítulo está organizado em duas partes. Na primeira apresentamos os eventos mediados pela professora de biblioteca e, na segunda, os eventos mediados pela professora regente.

### 5.1 EVENTOS MEDIADOS PELA PROFESSORA DE BIBLIOTECA NA SALA DE LEITURA

No período de 15 de fevereiro a 19 de outubro, acompanhamos a turma do quinto ano em nove aulas na sala de leitura, sendo que, até a metade do ano, estivemos presentes em todas as aulas mediadas pela professora de biblioteca nessa turma. As aulas de biblioteca ocorriam às quartas-feiras e se observarmos a sequência registrada em nosso mapa (Quadro 7 da página seguinte), verificaremos alguns períodos com intervalos maiores sem nenhum registro. No mês de março, por exemplo, houve somente uma aula de biblioteca, em virtude da greve dos professores da rede municipal, no mês de maio a professora estava gozando de uma licença prêmio, o mês de julho é o mês de férias escolar dos alunos.

A partir do segundo semestre letivo, espaçamos nossas idas à escola e a professora também se afastou temporariamente para realizar uma cirurgia.

Durante o período em que acompanhamos o trabalho da professora de biblioteca com a turma do quinto ano, observamos eventos de letramento que ocorreram a partir de diferentes suportes, tanto envolvendo literatura, quanto outros tipos de texto como, por exemplo, o evento iniciado no dia 17 de agosto no qual os alunos assistiram ao vídeo *Paratodos: superação é só o começo desta história* e a professora de biblioteca promoveu a discussão sobre o tema. Esse evento estava relacionado ao Projeto Pedagógico que prevê projetos temáticos que devem envolver toda a comunidade escolar e foi continuado na aula do dia 24 com a produção de um desenho alusivo à inclusão, solicitado pela professora de biblioteca. Entretanto, cabe destacar que na sala de leitura da escola M. E., há o predomínio dos eventos desenvolvidos por meio dos textos literários.

O mapa a seguir apresenta os nove dias de observação de eventos na biblioteca:

**Quadro 7** - Mapa de eventos observados na biblioteca da escola M. E.

<b>Data</b>	<b>Evento</b>	<b>Ações dos participantes</b>
17/02	Leitura literária	Professora de biblioteca lendo o conto <i>Chapeuzinho Amarelo</i> (Chico Buarque) para os alunos. Alunos interagindo, respondendo questionamentos e completando trechos.
24/02	Leitura literária	Professora de biblioteca lendo o conto Adivinha Adivinhão, da obra <i>Histórias à Brasileira</i> (recontadas por Ana Maria Machado) para os alunos. Alunos interagindo respondendo questionamentos e completando trechos.
02/03	Leitura literária	Professora de biblioteca lendo o conto Branca Flor, da obra <i>Histórias à Brasileira</i> (recontadas por Ana Maria Machado) para os alunos. Alunos interagindo, respondendo questionamentos e completando trechos.
06/04	Vídeo	Assistindo vídeo sobre as lendas urbanas e ouvindo explicações dadas pela mediadora de leitura sobre as assombrações do Recife antigo. Ao final, os alunos estão contando para a pesquisadora uma lenda conhecida no bairro.
13/04	Leitura literária	A professora de biblioteca lendo <i>Tempo de Caju</i> para os alunos. Alunos interagindo, respondendo questionamentos e completando trechos.
20/04	Produção de texto	Alunos ilustrando e escrevendo sobre uma das lendas urbanas ouvidas em encontros anteriores.
08/06	Conversa	Conversando sobre a vida e o legado de Luiz Gonzaga
15/06	Canto	Cantando músicas de Luiz Gonzaga
19/10	Leitura literária	Professora de biblioteca lendo duas histórias: <i>Chapéu Mau e Lobinho Vermelho</i> , de Jessier Quirino e <i>Camilão, o comilão</i> , de Ana Maria Machado para os alunos. Alunos ouvindo e interagindo, respondendo aos questionamentos, comentando e tentando antecipar os acontecimentos.

Fonte: Dados da pesquisa (2016)

Nesses nove dias, identificamos cinco eventos relacionados à leitura literária no suporte livro de literatura e outros relacionados à leitura em outros suportes ou a elementos que compõem a esfera literária, como é o caso do evento ocorrido no dia 08 de julho, a partir da vida de Luiz Gonzaga.

Apresentamos, a seguir, dois eventos e fragmentos de interações deles extraídas que tipificam a mediação realizada pela professora de biblioteca, na sala de leitura, por meio de textos lidos no suporte livros. E, outros dois eventos que apresentam singularidades: o terceiro porque ocorre a partir de um vídeo sobre as lendas urbanas do Recife e o quarto destaca a biografia de um importante nome da cultura nordestina, Luiz Gonzaga. Dessa forma, trazemos na sequência: evento 1: Leitura literária – Chapeuzinho Amarelo; evento 2: Leitura literária – Camilão, o comilão; evento 3: Assistindo filme – lendas urbanas do Recife antigo; evento 4: conversando e cantando – vida e obra de Luiz Gonzaga.

### 5.1.1 Evento 1: Leitura literária – Chapeuzinho Amarelo

#### Contextualização

Às 14 horas do dia 17 de fevereiro, a turma foi dividida em dois grupos para melhor se acomodarem no espaço. O primeiro grupo, composto por seis crianças (três meninos e três meninas), está sentado no tapete emborrachado da sala de leitura e a professora de biblioteca está sentada em uma cadeira de frente para os alunos. É a primeira aula de biblioteca do ano. Como se trata da primeira vez que eu estou naquele espaço para acompanhar a turma, a professora providencia para que eu também me sente em outra cadeira e me explica rapidamente que a ida das crianças à sala de leitura e o trabalho que ela desenvolve está vinculado a um programa da prefeitura: o Programa Manuel Bandeira de Formação de Leitores. E em seguida se dirige aos alunos perguntando sobre quem já ouviu falar em Chapeuzinho Amarelo? e, fala sobre as figuras do autor e do ilustrador. Conforme podemos observar no quadro a seguir.

**Quadro 8** - Fragmento de interações 1: *Quem já ouviu falar em Chapeuzinho Amarelo?* - transcrita a partir de gravação em 17/02/2016

Turno	Participantes	Falas	Comentários da pesquisadora
1	Professora de biblioteca	Quem já ouviu falar em Chapeuzinho Amarelo?	Após a professora explicar-me sobre a atividade, ela volta-se para os alunos
2	Alunos	(xxxxx)	Risos
3	Aluno E	Eu já!	
4	Aluno A	Eu não!	
5	Professora de biblioteca	Onde?	A professora volta-se para o aluno E
6	Aluno E	Foi você que contou.	
7	Professora de biblioteca	EU?	
8	Aluno E	Foi chapeuzinho redondo que era amarelo.	
9	Professora de biblioteca	Ah tá... Aquele não é o Chapeuzinho Amarelo do Chico Buarque de Holanda. Vocês sabem quem é Chico Buarque? Ele também é compositor e cantor famoso. E o ilustrador é Ziraldo. Vocês sabem quem é Ziraldo? Ziraldo é o escritor do Menino Maluquinho.	
10	Aluna M.E	Professora, posso emprestar livros?	
11	Professora de biblioteca	Não. O dia do empréstimo é amanhã. ... Vocês vão ouvir a história de Chapeuzinho Amarelo	

12	Aluno P	Massa!	
13	Aluna M.E	Tia, cadê as almofadas?	
14	Professora de biblioteca	As almofadas estão cheirando a mofo. Elas precisam ser lavadas e pegar sol.	
15	Aluno G	Tia, eu já li.	
16	Professora de biblioteca	Então, vamos ver se você se lembra direitinho da história.	
17	Aluna R	Tá muito frio. Eu tô com frio...	Outros alunos concordam e a professora regula a temperatura do ar condicionado.
18	Professora de biblioteca	Presta atenção, quem fez a ilustração do livro foi Ziraldo. Ziraldo também é responsável por um outro personagem muito famoso...	
19	Aluno E	Menino Maluquinho.	O aluno interrompe a professora e completa rapidamente
20	Professora de biblioteca	Muito be::m! Menino Maluquinho que vocês também conhecem. É aquele que usa uma panela... Alguém aqui assistiu aquele filme do Menino Maluquinho que é bem engraçado?	
21	Alunos	Eu já, eu já...	
22	Professora de biblioteca	Vocês vão conhecer mais uma aventura ilustrada pelo autor do Menino Maluquinho: <i>Chapeuzinho Amarelo...</i>	
23	Alunos	(xxxxx)	Os alunos comentam, mas os comentários são inaudíveis.
24	Professora de biblioteca	Presta atenção agora!	Ela começa a ler a história...
25	Professora de biblioteca	<p><b>Era a Chapeuzinho Amarelo.</b>  <b>Amarelada de medo.</b>  <b>Tinha medo de tudo, aquela Chapeuzinho.</b>  <b>Já não ria.</b>  <b>Em festa, não aparecia.</b>  <b>Não subia escada nem descia.</b>  <b>Não estava resfriada mas tossia.</b>  <b>Ouvia conto de fada e estremecia.</b>  <b>Não brincava mais de nada, nem de amarelinha.<sup>32</sup></b>  Vocês sabem o que é amarelinha! Não sabem?...</p>	Trechos em negrito para marcar a leitura do livro.
26	Alunos	Eu sei, eu sei...	

<sup>32</sup>Considerando que o objetivo desta pesquisa é compreender as práticas de letramento que ocorrem na escola a partir de textos literários, optamos por apresentar não apenas a interação entre a mediadora e as crianças, mas também, todo o texto (em negrito) lido nesta interação.

27	Professora de biblioteca	<b>Tinha medo de trovão. Minhoca, pra ela, era cobra. E nunca apanhava sol porque tinha medo da sombra. Não ia pra fora pra não se sujar. Não tomava sopa pra não ensopar. Não tomava banho pra não descolar.</b>	
28	Aluno	Ôxe!	
29	Professora de biblioteca	<b>Não falava nada pra não engasgar.</b>	
30	Alunos	Risos...	
31	Professora de biblioteca	<b>Não ficava em pé com medo de cair.</b>	
32	Alunos	Mais risos...	
33	Professora de biblioteca	<b>Então vivia parada, deitada, mas sem dormir, com medo de pesadelo. Era a Chapeuzinho Amarelo.</b>	
34	Aluno E	Ela também não comia, não?	
35	Professora de biblioteca	Vamos ver... ela nem falava com medo de engasgar.	
36	Aluno A	Tia, eu tenho medo de raio.	
37	Professora de biblioteca	Tem medo de raio? eu também tenho...  <b>E de todos os medos que tinha o medo mais que medonho era o medo do tal do LOBO. Um LOBO que nunca se via, que morava lá pra longe, do outro lado da montanha, num buraco da Alemanha, cheio de teia de aranha, numa terra tão estranha, que vai ver que o tal do LOBO nem existia.</b>	
38	Aluno P	Só tem rima?!	
39	Professora de biblioteca	é tudo em rima... <i>isso aqui é o que?</i>	Ela mostra o livro, aponta uma ilustração e faz a pergunta
40	Alunos	teia de aranha... mas não é um lobo não, é uma aranha... <i>medo de aranha... é uma aranha...</i>	Os alunos fazem comentários acerca da ilustração
41	Professora de biblioteca	<b>Mesmo assim a Chapeuzinho tinha cada vez mais medo do medo do medo do medo de um dia encontrar um LOBO. Um LOBO que não existia.</b>  ... Será que esse lobo não existia? Será?...	
42	Aluno C	Ela tem medo de ficar em pé não?	Olhando para a ilustração em que a Chapeuzinho está em pé com a sua própria sombra projetando a

			sombra de um lobo
43	Professora de biblioteca	Tá perdendo o medo, né? Ela está em pé ali, né? Se ela está em pé é porque já começou a perder medo... Será que ela vai continuar com esse medo todo que ela tem de tudo?	
44	Alunos	Ela tá olhando (xxxxx)	(inaudível)
45	Professora de biblioteca	Vamos lá... <b>E Chapeuzinho Amarelo, de tanto pensar no LOBO, de tanto sonhar com o LOBO, de tanto esperar o LOBO, um dia topou com ele que era assim: carão de LOBO, olhão de LOBO, jeitão de LOBO e principalmente um bocão tão grande que era capaz de comer duas avós, um caçador, rei, princesa, sete panelas de arroz e um chapéu de sobremesa.</b>	(continua a leitura)
46	Alunos	(xxxxx)	(risos) fazem burburinho, manifestando espanto, principalmente após a mediadora ler <i>as sete panelas de arroz.</i>
47	Professora de biblioteca	Será que esse lobo era guloso? Olha o bocão do lobo.	
48	Aluno A	Ei, o focinho dele parece uma cobra.	
49	Professora de biblioteca	De que cor é esse lobo?	
50	Alunos	Branco.	
51	Professora de biblioteca	É branco.	
52	Alunos	(xxxxx)	Os alunos fazem comentários, mas são inaudíveis.
53	Professora de biblioteca	<b>Mas o engraçado é que, assim que encontrou o LOBO, a Chapeuzinho Amarelo foi perdendo aquele medo, o medo do medo do medo de um dia encontrar um LOBO. Foi passando aquele medo do medo que tinha do LOBO.</b> <b>Foi ficando só com um pouco de medo daquele lobo.</b> <b>Depois, acabou o medo e ela ficou só com o lobo. (...)</b>	
54	Aluno E	Ei, tia!	
55	Professora de biblioteca	Olha aqui, ela só com o lobo.	Mostrando a ilustração do livro
56	Aluno E	Ela não perdeu o medo de comer não?	
57	Professora de biblioteca	Perdeu, começou a perder o medo de tudo.	
58	Aluno P	Perdeu o medo de dormir? (xxxxx)	Os alunos fazem comentários, mas são inaudíveis.
59	Professora de	<b>O lobo ficou chateado de ver</b>	A professora prossegue

	biblioteca	<b>aquela menina olhando pra cara dele, só que sem o medo dele. Ficou mesmo envergonhado, triste, murcho e branco azedo, porque um lobo, tirado o medo, é um arremedo de lobo. É feito lobo sem pelo. Lobo pelado.</b>	a leitura Os alunos riem muito ao ouvirem <i>branco azedo</i> .
--	------------	--	--

Fonte: Dados da pesquisa (2016)

Esse evento foi construído a partir da leitura da obra *Chapeuzinho Amarelo*, de Chico Buarque de Holanda e teve como foco a fruição literária, a partir da leitura realizada pela professora com a participação dos alunos. A análise que fazemos, na sequência, indica marcas dessa fruição e do caráter dialógico no sentido freireano. Além disso, indica algumas contradições gestadas na e pela cultura escolar.

No fragmento de interação 1, há mais de um indício de que os alunos apresentam familiaridade com o espaço e com a professora de biblioteca: a) as respostas dadas pelo aluno E, nos turnos 3, 6 e 8, demonstram que ele já havia ouvido outra história contada pela professora; b) as intervenções feitas pela aluna M.E - no turno 10, ela pergunta sobre o empréstimo de livro e a professora responde no turno 11 que o dia do empréstimo é o dia seguinte. No turno 13, a aluna M.E novamente interpela a professora, querendo saber das almofadas.

Embora fosse o primeiro dia de aula de biblioteca do ano corrente (2016), tais intervenções revelam que os alunos não só estavam habituados ao espaço, a ponto de sentir falta de objetos ausentes, no caso, as almofadas, bem como estavam acostumados à rotina de ações que eram próprias daquela local, por exemplo, o empréstimo de livros ou mesmo o simples fato de chegarem à porta da sala de leitura, tirarem os sapatos e se sentarem no chão sobre o tapete emborrachado, sem que a professora tivesse dito uma palavra acerca desse procedimento.

Outro ponto importante é a apresentação do autor e do ilustrador da obra. A professora Gi destaca esses elementos, que mesmo sendo extratextuais, são essenciais para o processo de formação do leitor e que compõem as práticas de letramento literário. Na condição de mediadora dessa leitura, observamos que ela emprega algumas estratégias para aproximar os alunos dessas figuras: acrescenta informações acerca do autor, como no turno 9: *Ele também é compositor e cantor famoso* e procura estabelecer relações intertextuais que despertem o conhecimento prévio dos alunos. A entrada do aluno E, no turno 19, que interrompe a fala da professora no turno anterior e completa o nome do personagem famoso criado por Ziraldo, evidencia que o aluno dialoga e interage com a professora apontando uma

familiarização com elementos do processo de formação de leitores literários no contexto escolar. Esse fato pode ser confirmado quando recorremos aos registros de empréstimos do ano anterior: a obra *O menino maluquinho*, do referido autor, foi uma das mais que mais foram emprestadas pelos alunos no ano de 2015.

O questionamento do aluno no turno 10: *Professora, posso emprestar livros?* também aponta o reconhecimento da biblioteca escolar como um local *de guarda da e de acesso à literatura*, considerada por Soares (1999) como a primeira estratégia de escolarização da literatura nesse ambiente. É nesse reconhecimento que se funda a relação posterior do aluno com outras bibliotecas não escolares.

No decorrer do tempo em que estivemos na escola, presenciamos esse questionamento inúmeras vezes: quando a professora de biblioteca aparecia na porta da sala para trocar uma palavra com a professora regente ou com a turma; quando os alunos a encontravam no corredor da escola ou ainda na própria biblioteca. Indicando nitidamente o interesse dos alunos pelo empréstimo de livros. A resposta dada ao aluno no turno 11 (*Não. O dia do empréstimo é amanhã.*) evidencia a autoridade da professora, encerrando a questão momentaneamente, mas tal atitude remete a elementos da cultura escolar que termina por limitar o acesso do aluno ao livro.

Certamente, na condição de instituição, a escola, de fato, precisa ter sua rotina organizada, atendendo a comunidade que a compõe. Nesse sentido, não seria possível atender aos pedidos de empréstimos em qualquer dia e em qualquer momento, mas poderia haver uma flexibilidade nos dias em que os alunos vão à sala de leitura para o encontro com a professora de biblioteca, especialmente em relação à turma que acompanhamos, por ser uma turma pequena (14 alunos), indo somente metade dos estudantes de cada vez (7 alunos). Então, não seria difícil entregar o livro desejado e anotá-lo no caderno em que são registrados os empréstimos. Mas, como ela não conseguiria agir do mesmo modo com as turmas maiores, assume um procedimento padrão que pode limitar o acesso à leitura literária e, consequentemente, reduzir as possibilidades de acesso ao livro pelos alunos.

Para Soares (1999), a organização do tempo e do espaço se configura como a segunda estratégia de escolarização da literatura na biblioteca. Mais adiante, retomamos essa questão, analisando o funcionamento desse espaço.

Como observamos na sequência transcrita, a professora leu (turnos 25, 27, 29, 31, 33, 37, 41, 45, 53 e 59), fez questionamentos para confirmar o conhecimento do léxico (turno 25: *Vocês sabem o que é amarelinha! Não sabem?*), para que as crianças criassem hipóteses acerca do que iria acontecer na história (turnos 43 e 47), incentivou-os a participar, validou

suas respostas. Os questionamentos feitos pela professora, bem como as respostas dadas pelos alunos, mostram também o princípio dialógico da compreensão.

Apesar de não fazer parte da sequência transcrita, a certa altura da narrativa em que ela também os convida para repetir uma parte da história, bem rápido: LO BO BO [...]. Desse modo, a professora envolve os alunos na ludicidade propiciada pelo jogo de palavras que contribui também para construção de sentido que transforma o LOBO no BOLO, e por último, no BOBO.

No turno 38, após a professora ler: *Um LOBO que nunca se via, que morava lá pra longe, do outro lado da montanha, num buraco da Alemanha, cheio de teia de aranha, numa terra tão estranha, que vai ver que o tal do LOBO nem existia*, o aluno interrompe questionando: *Só tem rima?* Nessa fala o aluno identifica que o texto é estruturado em forma de rimas, demonstrando que se apropriou de elementos linguísticos decorrentes do contato com esse tipo de texto que está sendo escolarizado: o texto poético. A fala do aluno deixa explícito que a escolarização da literatura está contribuindo para o seu letramento literário.

Como a escola é também um lugar de tensões, vale relatar o que ocorreu na continuidade desse evento, logo após a sequência transcrita. O aluno A, estava de cócoras no chão. Quando a professora fala para a turma: *Olha como ficou o lobo!*, ele se levanta rapidamente e pede para ver. O aluno passa a dramatizar tudo que a professora está narrando, tal como já o fizera no dia anterior na sala de aula. Por vezes, ele fazia ruídos e dizia coisas para chamar atenção dos colegas. O aluno “E” ria muito das coisas que “A” dizia. Em um dado momento da narrativa, a professora, instigando a participação dos alunos, permite que eles completem a história do trecho lido: *Eu sou um ...* Os alunos completam em coro: *lobo*.

As brincadeiras paralelas de “A”, não conseguiram dispersar totalmente a atenção dos demais. Mas houve momentos em que a professora Gi interrompeu e chamou atenção, porque aparentemente “A” não estaria prestando atenção. Contudo, assim que ela terminou a leitura, “A” bateu as mãos e começou a pedir “*conta outra, conta outra*”. Ela disse que não, porque iriam fazer uma atividade oral.

Então, a professora fez questionamentos e comparou a história de Chico Buarque com a história tradicional de *Chapeuzinho Vermelho*, estabelecendo algumas relações intertextuais. As crianças responderam e interagiram com a professora que, ao final, perguntou de qual história eles gostaram mais. Todos foram unânimes na escolha de *Chapeuzinho Amarelo*.

Além dos pontos até aqui mencionados, ressaltamos que as marcas de humor presentes no texto como, por exemplo, na descrição do medo exagerado que a menina sentia

nos turnos 29 (*Não falava nada pra não engasgar.*) e 31 (*Não ficava em pé com medo de cair.*) e, bem como ao descrever seu encontro com o lobo, apresentando a ideia, igualmente exagerada, da fome que ele sentia no turno 45 (*...carão de LOBO, olho de LOBO, jeito de LOBO e principalmente um bocão tão grande que era capaz de comer duas avós, um caçador, rei, princesa, sete panelas de arroz e um chapéu de sobremesa.*) provoca risos nos alunos, conforme observamos nos turnos 30, 32 e 46. Isso ocorre também ao ouvirem que o lobo é *branco azedo* (turno 59) e em diversos momentos da leitura.

O texto escolhido pela professora de biblioteca, ao mesmo tempo em que foi capaz de provocar o riso nos alunos, proporcionou o estabelecimento de relações com suas próprias experiências, como no turno 36 em que o aluno disse ter medo de raio. A professora validou o comentário do aluno, repetindo sua fala em forma de indagação e dizendo que também tinha esse medo (*Tem medo de raio? eu também tenho...*) no turno 37.

A professora, pela posição que ocupa, é a voz da autoridade, porém isso não se confunde com autoritarismo, uma vez que o evento é marcado pelo diálogo entre os participantes. Mesmo nos momentos em que ela chamou a atenção de um aluno, como ocorreu na situação que relatamos envolvendo o aluno A, a professora o fez para não deixar que *...a indisciplina de uma liberdade mal centrada desequilibrasse o contexto pedagógico* (FREIRE, 1996, p. 105).

Observamos que o interesse dos alunos pelo texto que estava sendo lido pela professora foi constante e, atribuímos isso ao conjunto de fatores que constituem o evento, entre eles destacamos a escolha do texto, a forma de leitura (voz, entonação, gestos...) a mediação dialógica que regeu o evento.

### **5.1.2 Evento 2: Leitura literária – *Camilão, o comilão***

#### **Contextualização**

No dia 19 de outubro, às 14h, a professora Gi levou o primeiro grupo para a sala de leitura. Nesse dia, leu duas histórias para a turma: *Chapéu Mau e Lobinho Vermelho* (de Jessier Quirino) e *Camilão, o comilão*, (Ana Maria Machado). Em relação à primeira, mais uma vez, a professora falou sobre o autor, destacando que é um autor paraibano que costuma fazer apresentações na região. Ela informou ainda que o autor é repentista, poeta, autor e que possui uma linguagem bem regional. Após ler essa primeira história, dialogando com os alunos, e fazer a mediação de modo bem semelhante ao que fizera no evento anterior, a professora dá início à segunda história do dia.

Nesse evento, além da fruição literária evidenciada, observamos o desafio da memorização lúdica no jogo de linguagem estabelecida na interação com os alunos, conforme pode ser verificado no fragmento de interações apresentado a seguir, cujo foco na brincadeira com a linguagem se sobressai.

**Quadro 9** - Fragmento de interações 2: *Quero ver quem tem boa memória...* - transcrito a partir de gravação em 19/10/2016

Turno	Participantes	Falas	Comentários da pesquisadora
1	Professora de biblioteca	Pera aí que agora eu tenho uma historinha que eu vou testar a memória de vocês, quero ver quem tem boa memória...	
2	Aluno E	Eu tenho!	
3	Professora de biblioteca	Agora vê... tem que prestar atenção, senão não consegue, o quarto ano ontem conseguiu, os dois grupos, viu? Quero ver vocês! Vocês são quinto ano!	
4	Aluno K	Ôh tia "P" (xxxxx) tá uma tartaruga	O aluno "K" fala do aluno "P"
5	Professora de biblioteca	Agora "P" não adianta não, porque fica muito disperso, tem que prestar atenção	
6	Aluno K	No mundo da lua	Alunos riem
7	Aluna M.E	P fica viajando no mundo da lua	Repete o nome do aluno mencionado pela professora
8	Professora de biblioteca	Tem que prestar atenção... e tem que ser na ordem viu?, que estou falando. Livro de Ana Maria Machado, a história de Camilão, o comilão: é um porquinho bem comilão que adora comer, comer, comer, comer... o nome dele é Camilo, mas chamam ele de Camilão porque ele adora comer e é bem gordinho e é bem guloso. Tá certo?	
9	Aluno C	É A mesmo!	Alunos riem e dizem que é um dos colegas da sala, porque é gordinho.
10	Professora de biblioteca	Bora vê se E é bom de memória mesmo.  <b>Camilo era um leitão. Um porco grande, o Camilão. Não era um porco dos mais porcos. Mas era preguiçoso. E muito guloso. Um comilão, esse Camilão.</b>  Ó ele aqui: bem gordinho, bem rosadinho que ele não gostava de ficar na lama. Ele era porco, mas não era dos mais porcos porque	E inicial do nome do aluno  A professora mostra a imagem

		ele gostava de ficar limpinho!	no livro.
11	Aluno E	O outro porco gosta de se molhar na lama.	
12	Professora de biblioteca	Bem rosinha... porque o porco ele é bem rosinha, mas como ele gosta muito de ficar na lama pra se refrescar, ele gosta da lama é pra se refrescar...	
13	Aluno E	Por que ele gosta da lama?	
14	Professora de biblioteca	Proteger a pele dele por causa do sol mesmo, aí ele fica todo como?	
15	Alunos	Sujo!	
16	Professora de biblioteca	Meio sujo mesmo. Bora lá!  <b>Mas Camilão não queria saber de trabalhar para ganhar comida. Preferia comer cada dia em casa de um amigo diferente.</b>  Então, quando ele sentia fome ele ia para casa do fulano, quando ele sentia fome de novo ele ia pra casa do outro fulano. E, assim ele fazia o revezamento, cada vez na casa de um amigo diferente e todo mundo dava comida pra ele. Todo mundo trabalhava pra conseguir comida, menos Camilão, porque Camilão era preguiçoso.	
17	Aluno P	É bom demais! ... É bom demais!	Alunos riem
18	Professora de biblioteca	<b>Ou então, pedia uma comidinha aos outros.</b>  Ei você aí, você pode me ajudar? Eu tô morrendo de fome. Tu pode me dá uma comidinha? E os amigos davam,, porque os amigos adoRAvam o Camilão porque ele era muito legal...  <b>Ninguém se incomodava, porque todos gostavam dele e achavam graça naquela gulodice. Que não fazia mal a ninguém. Só mesmo ao Camilão pra ser assim.</b>  Bora lá que vai começar viu? O jogo da memória...  <b>Um dia Camilão saiu de casa com uma cesta vazia. No fundo, só um guardanapo. E na roça do seu Manduca, encontrou o cachorrinho chamado Fiel. _ Bom dia, amigo. Que é que você está fazendo? _ Trabalhando, tomando conta destas melancias.</b>  <b>_ Puxa, quanta melancia! E eu aqui com tanta fome que acho até que vou</b>	

		desmaiar. Será que você podia me arranjar uma? _ Está bem. Uma só não faz falta. Tome. E lá se foi Camilão pela estrada. Com sua cesta. E na cesta tinha...  o quê? Uma...	Pergunta aos alunos
19	Alunos	Uma melancia...	
20	Professora de biblioteca	Uma melancia e o guardanapo coberto por cima.	
21	Aluno K	É pra ninguém vê	
	Professora de biblioteca	Tá certo? E o guardanapo por cima.	
22	Professora de biblioteca	Bora lá!  <b>E encontrou o burro Joca puxando uma carroça. _ Bom dia, amigo. Que é que você está fazendo? _ Trabalhando. Levando essas abóboras para o mercado.</b>  <b>_ Puxa, quanta abóbora! E eu aqui com tanta fome que acho até que vou desmaiar. Será que você podia me arranjar umas? _ Está bem. Tome duas. Não vão fazer falta. E lá se foi Camilão pela estrada. Com sua cesta.</b>  E na cesta tinha...	
23	Alunos	uma melancia e duas abóboras	
24	Professora de biblioteca	E o guardanapo?...	
25	Alunos	por cima...	
26	Professora de biblioteca	Bora vê, bora vê que vocês vão ter que lembrar de tudo... bora lá... começaram bem!  <b>Depois ele encontrou a vaca Mimosa, lá no curral. _ Bom dia, amiga. Que é que você está fazendo? _ Trabalhando. Fazendo manteiga, queijo, requeijão. _ Puxa, quanta coisa! E eu aqui com tanta fome que acho até que vou desmaiar... Será que você podia me arranjar alguma coisa? _ Está bem. Tome três queijos e quatro litros de leite. E lá se foi Camilão pela estrada.</b>  Na cesta sua cesta ele tinha o quê?...	Os alunos ficam eufóricos, parecem estar se divertindo.
27	Alunos	Uma melancia, duas abóboras, três queijos e quatro litros de leite e um guardanapo por cima.	Completam em coro
28		Bora lá! <b>E encontrou a galinha Quiqui, na porta do galinheiro. A mesma conversa. O</b>	

		<p><b>mesmo pedido. Quiqui gritou lá de dentro: _ Meus filhos! Seu Camilo quer milho! E os pintinhos trouxeram cinco espigas de milho para Camilão. E lá se foi Camilão pela estrada...</b></p> <p>E na cesta dele tinha...</p>	
29	Alunos	Uma melancia, duas abóboras, três queijos, quatro litros de leite, cinco espigas de milho.	
30	Professora de biblioteca	Espigas de milho... E o que mais?...	
31	Alunos	E o guardanapo por cima.	
32		<p>Até agora DEZ! Bora lá...</p> <p><b>E encontrou o macaco. Desta vez não foi tão fácil, que Simão era esperto. Mas Camilo tanto pediu que o macaco acabou dando. _ Está bem. Um cacho inteiro eu não vou dar a você não, mas tome meia dúzia de bananas.</b></p> <p>Quanto é que dá meia dúzia de bananas?</p>	
33	Alunos	Seis, seis...	
34	Professora de biblioteca	<p>Seis bananas! Muito bem!!!</p> <p><b>E lá se foi Camilão pela estrada. Com sua cesta...</b></p> <p>E na cesta tinha...</p>	
35	Alunos	Uma melancia, duas abóboras, três queijos, quatro litros de leite, cinco espigas de milho e seis bananas... e o guardanapo por cima	Um aluno fala mais rápido que outros
36	Professora de biblioteca	<p>Devagar, devagar...</p> <p>E o guardanapo por cima!... Aqui!...</p> <p>Ó o macaco Simão aí!</p>	Fala para o aluno que se adiantou Mostra a imagem no livro
37	Aluno K	Tem muita coisa aqui dentro desse balaio!	Faz um comentário sobre a cesta
38	Professora de biblioteca	E tá enchendo... Não é cestinha não. É um cestão. É um balaio, virou um balaio né "P"?... Pra caber tanta coisa...	Valoriza a participação do aluno
39	Aluna M.E	Eu pegava o queijo dele!	
40	Professora de biblioteca	<p>Delícia!!! Bora lá! Ele agora encontrou sabe quem?...</p> <p><b>... a abelha Zizi, ocupadíssima, recolhendo pólen. Conversou, pediu, acabou ganhando sete potes de mel.</b></p> <p>...</p> <p><b>E lá se foi Camilão pela estrada. Com sua cesta...</b></p> <p>E na cesta tinha...</p>	<p>O aluno 1 fala "sete potes de mel" juntamente com a professora. Outros alunos vibram!!</p> <p>A professora retoma a leitura</p>
41	Alunos	Uma melancia, duas abóboras, três queijos,	

		quatro litros de leite, cinco espigas de milho, seis bananas e sete potes de mel.	
42	Professora de biblioteca	Muito be::m!!!	
43	Alunos	E o guardanapo por cima.	Batem palmas
44	Professora de biblioteca	Bora lá! Ele agora encontrou sabe quem Fulano, heim cicrano?..  <b>Ele encontrou o coelho Orelhudo. Acho que agora você já adivinhou o que aconteceu. Isso mesmo... O coelho disse que estava trabalhando e Camilão veio com aquela conversa de dizer que estava com fome e ia desmaiar. Acabou ganhando oito alfaces e nove cenouras.</b>	Diz o nome de dois alunos  Vendo a ilustração os alunos junto com a professora “oito alfaces e 9 cenouras”
45	Aluno P	Eu acertei! Eu acertei	
46	Professora de biblioteca	<b>Botou tudo dentro da cesta, cobriu com o guardanapo e... lá se foi Camilão pela estrada. Com sua cesta. Na cesta tinha...</b>	
47	Alunos	Uma melancia, duas abóboras, três queijos, quatro litros de leite, cinco espigas de milho, seis bananas, sete potes de mel, oito alfaces e nove cenouras...	
48	Professora de biblioteca	Bora lá!  <b>Um monte de comida. Mas ele não estava satisfeito.</b>	
49	Aluna L	Cadê a cesta? Eu quero ver...	
50	Professora de biblioteca	Eu vou mostrar, mas sente direito!	Ela mostra a imagem do livro e os alunos começam a repetir a sequência
51	Alunos	Uma melancia, duas abóboras, três queijos, quatro litros de leite, cinco espigas de milho, seis bananas, sete potes de mel, oito alfaces e nove cenouras...	Repetem espontaneamente
52	Professora de biblioteca	Bora vê o que tem mais por aí...	
53	Aluna M.E	Um queijinho...Que delícia! Dava pra comer isso tudinho...	
54	Professora de biblioteca	Vai chegar até cinquenta... Tem que memorizar	
55	Aluno C	Aiii até cinquenta...	
56	Professora de biblioteca	Tô Brincando... Bora lá <b>Ele encontrou agora o esquilo, conversou, pediu, acabou ganhando. E lá se foi Camilão para um lugar sossegado da mata. Com sua cesta.</b> E na cesta ele tinha...	Enquanto a professora lê os alunos já começam a dizer “10 nozes, 10

		Devagar aí que é pra gente entender	nozes”
57	Alunos	Uma melancia, duas abóboras, três queijos, quatro litros de leite, cinco espigas de milho, seis bananas, sete potes de mel, oito alfaces, nove cenouras,	
58	Aluna A	E o PANO POR CIMA::	
59	Professora de biblioteca	Guardanapo! Não pode ser pano não. Guardanapo! Bora lá! ... Bora lá, bora! Vamos gente... Então ele ganhou tudo isso... E sabem o que foi que ele ganhou mais do esquilo?	
60	Alunos	Dez nozes, dez nozes...	
61	Aluno E	Dez NO-ZES	
62	Professora de biblioteca	Dez avelãs	
63	Aluno E	A-VE-LÃS	
64	Professora de biblioteca	Alguém já comeu Nutella aqui?	
65	Alunos	Eu não, eu não	
66	Professora de biblioteca	Creme de avelã. Delícia!...	
67	Aluno C	Eu! É de chocolate!	
68	Professora de biblioteca	Então, ele ganhou quantas avelãs?	
69	Alunos	Dez	
70	Professora de biblioteca	<b>Agora, o que você acha que aconteceu? Você pensa que Camilão se escondeu para comer tudo sozinho? E que depois ficou com a maior dor de barriga do mundo? Se você quiser, a história pode acabar assim. Mas eu acho que isso aconteceu antes, muitas vezes, até demais. E que desta vez vai acontecer uma coisa diferente. Camilão foi para o meio da floresta levando sua linda cesta com...</b>	
71	Alunos	Uma melancia, duas abóboras, três queijos, quatro litros de leite, cinco espigas de milho, seis bananas, sete potes de mel, oito alfaces, nove cenouras, dez avelãs e um guardanapo por cima!	
72	Professora de biblioteca	Muito bem!...  <b>Nosso amigo leitão pode ser guloso e muito, mas todo mundo gosta dele. Porque ele gosta de dividir o que ele tem.</b>  <b>Camilão vai dar uma festa de comilança. E convidar todos os amigos que deram alguma coisa a ele. Eu também vou. Sabe o que é que eu vou levar? Onze laranjas.</b>  Então na festa de Camilão vai ter...	

73	Alunos	Uma melancia, duas abóboras, três queijos, quatro litros de leite, cinco espigas de milho, seis bananas, sete potes de mel, oito alfaces, nove cenouras, dez avelãs, onze laranjas e um guardanapo por cima!	
74	Professora de biblioteca	Muito bem::! <b>E se vocês fossem para o piquenique?... O fulano ia levar o quê?</b>	Os alunos batem palmas e comemoram Diz o nome do aluno
75	Aluno K	Eu ia levar abacaxi	Vários alunos falam ao mesmo tempo coisas que levariam no piquenique
76	Aluna L	Eu ia levar strogonoff	
77	Professora de biblioteca	Strogonoff de quê? De frango ou de carne?	
78	Aluna L	De frango. Eu amo!	
79	Professora de biblioteca	Gostaram da história do treino da memória? Precisam prestar mais atenção! Vamos para a sala agora para vir o outro grupo!	Os alunos aplaudem!

Fonte: Dados da pesquisa (2016)

A professora abriu o evento no turno 1 com a fala *Pera aí que agora eu tenho uma historinha que eu vou testar a memória de vocês, quero ver quem tem boa memória...* em tom provocativo, ela chama os alunos à participação e envolvimento no evento que se inicia. A tentativa de envolver os alunos por meio da provocação persuasiva se intensifica no turno 3, quando a professora diz que as duas turmas do quarto ano conseguiram participar do “jogo”, desse modo, ela os desafia a participar também.

Após ouvir a professora dizer que a turma do ano anterior conseguiu (o que implicitamente quer dizer: *Vocês são mais velhos, também têm essa obrigação!*), no turno 4 um aluno se antecipa e diz que seu colega está uma “tartaruga”. A professora não repreende o aluno por ter chamado o colega de tartaruga. Ao contrário disso, ela respalda a afirmação do aluno, afirmando que o “P” não tem jeito, porque o aluno é desatento e disperso. Tal atitude da professora, vista fora do contexto da observação etnográfica, poderia ser julgada como pedagogicamente inadequada. Pois, ela está diante do aluno, comentando sobre o comportamento dele com um terceiro aluno, mas não se dirige diretamente a ele, ou seja, este estaria sendo objeto de seu discurso (FREIRE, 1996).

Entretanto, o acompanhamento do cotidiano nos permitiu entender que a professora, ao agir assim, procurou “persuadir” o aluno sobre o qual falavam, pois, de fato, se tratava de um aluno que, muitas vezes, ficava disperso. Na verdade, a professora utilizou

---

uma estratégia para instigá-lo a agir de modo contrário. Provocou o aluno para que ele mostrasse para ela e para turma que ele podia fazer diferente. Ela alcançou seu objetivo e trouxe o aluno para interagir no evento. Um exemplo disso pode ser visto no turno 37, quando o referido aluno emprega o vocábulo “balaio” ao invés da palavra “cesta” empregada pela narrativa. O diálogo entre professora e aluno, mostra que ela está atenta à participação de cada um e a forma que ela encontra para valorizar essa participação é legitimar o vocabulário usado pelo aluno para o contexto da narrativa, conforme observamos no turno 38 *E tá enchendo... Não é cestinha não. É um cestão. É um balaio, virou um balaio né “P”? [...] Pra caber tanta coisa...* Ao mesmo tempo, a professora se preocupa em atrair o aluno para a leitura, empregando diferentes estratégias, sem abrir mão da perspectiva da escuta, validando os comentários que surgem no decorrer do evento.

Destaca-se também a linguagem empregada pela professora, tanto em falas nas quais se predominam o uso da autoridade, por exemplo, nos turnos 3, 5 e 8, enfatizando que os alunos *têm que prestar atenção*, ou quando ela responde ao aluno, no turno 50 que irá mostrar a imagem, na condição de que se sente direito: *Eu vou mostrar, mas sente direito!*

Outro aspecto que nos chama a atenção, diz respeito à linguagem coloquial empregada pela professora para chamar a atenção e se aproximar da linguagem dos alunos. Ela inicia o primeiro turno dizendo *Pera aí* e segue, usando expressões da linguagem empregada pelos alunos, tais como *Bora vê* ou *Bora lá*, expressão que aparece nos turnos 16, 18, 22, 28, 32, 40, 44, 48, 56 e 59. A recorrência do uso dessa expressão exerce tanto a função de retomar o turno discursivo para prosseguir com o evento quanto para chamar o aluno a continuar participando do evento. Nesse sentido, a professora também lança mão de elogios para manter a participação de todos, tal como podemos observar no turno 26, quando ela diz aos alunos que eles *começaram bem* e nos turnos 34, 42 e 72 nos quais ela reforça a participação dos alunos com a expressão *muito bem!*

Diferentemente do que acontece em outros eventos mediados pela professora de biblioteca, nesse ela não iniciou falando sobre a autora do livro. Ela disse apenas que se tratava de uma história de Ana Maria Machado. Certamente, isso ocorreu porque a autora já era bem conhecida pelos alunos, uma vez que eles participaram de outros eventos nos quais a figura da autora fora destacada, como é o caso dos eventos que ocorreram nos dias 24/02/2016 e 02/03/2016, com as leituras de *Adivinha adivinhão* e de *Branca Flor*.

Para envolver os alunos no evento, além de empregar a estratégia provocativa como descrevemos, no turno 8, ela recorreu à apresentação da personagem para chamar a atenção dos alunos: *Livro de Ana Maria Machado, a história de Camilão, o comilão: é um porquinho*

*bem comilão que adora comer, comer, comer, comer... o nome dele é Camilo, mas chamam ele de Camilão porque ele adora comer e é bem gordinho e é bem guloso. Tá certo?*

No turno 10, a professora iniciou a leitura e fez a primeira pausa ainda para chamar a atenção dos alunos para a caracterização da personagem: *Ó ele aqui: bem gordinho, bem rosadinho que ele não gostava de ficar na lama. Ele era porco, mas não era dos mais porcos porque ele gostava de ficar limpinho!* Dessa maneira, direcionando a atenção dos alunos para a leitura da ilustração. Um aluno fez um comentário no turno 11 e a professora, no turno 12, seguiu direcionando o olhar dos alunos para a característica dessa personagem: *Bem rosinha... porque o porco ele é bem rosinha, mas como ele gosta muito de ficar na lama pra se refrescar, ele gosta da lama é pra se refrescar [...]*

A ilustração a qual a professora se referiu é a seguinte:

**Figura 17** - Imagem de página do livro *Camilão, o comilão*



Fonte: Disponível em: <https://pt.slideshare.net/doi/camilo-o-comilo>

Analisando a imagem do livro, percebemos também que a professora interrompeu a leitura nos turnos 16 e 18 para comentar a leitura. O comentário do turno 16: *Então quando ele sentia fome ele ia para casa do fulano, quando ele sentia fome de novo ele ia pra casa do outro fulano. E, assim ele fazia o revezamento, cada vez na casa de um amigo diferente e todo mundo dava comida pra ele. Todo mundo trabalhava pra conseguir comida, menos Camilão, porque Camilão era preguiçoso* encontrou eco na intervenção do aluno P, no turno 17,

dizendo: *É bom demais!* Bem como no riso dos demais alunos que estavam interagindo no evento.

Ainda na perspectiva de trazer os alunos para a leitura, estimulando o diálogo, a professora cria uma fala no turno 18, como se fosse Camilão se dirigindo aos amigos: *Ei você aí, você pode me ajudar? Eu tô morrendo de fome. Tu pode me dá uma comidinha? E os amigos davam porque os amigos adoravam o Camilão porque ele era muito legal...*

De forma geral, os textos selecionados pela professora e analisados no evento 1 e no evento 2 são textos literários lidos no suporte original, o livro, e foram mediados pela professora que buscou assegurar a fruição, garantida pela efetiva participação dos alunos e a sua compreensão. Para tanto, a professora lançou mão da leitura oral (bem entonada), e do diálogo como estratégias principais de mediação, proporcionando aos alunos, efetivos encontros com criações de toque ficcional, fazendo valer o direito à literatura como um bem incompressível, e fazendo valer a sua primeira função que é satisfazer a necessidade de ficção e fantasia que todo ser humano, criança ou adulto, possui (CANDIDO, 1972).

### **5.1.3 Evento 3: Assistindo filme – lendas urbanas do Recife antigo**

Conforme sinalizamos, apresentamos neste tópico uma visão geral dos eventos nos quais foram realizadas “leituras” em outros suportes, sendo que um deles também deu origem a uma produção realizada pela turma. Trata-se de um documentário intitulado *Lendas Urbanas do Recife Antigo* acerca das lendas e assombrações desse lugar. Enquanto evento de letramento, que ocorre a partir da “leitura” do texto literário em outro suporte (produção em vídeo), este se justifica pelo caráter da ficcionalidade que envolve os relatos e também pelos desdobramentos que a proposta proporciona.

*Lendas urbanas do Recife Antigo* foi um evento que se iniciou na aula do dia 06/04/2016, foi interrompido na aula seguinte (13/04), na qual ocorreu outro evento (relacionado ao projeto temático da escola) e foi retomado no dia 20/04/2016.

No dia 06 de abril de 2016, às 14h10min, na sala de leitura, a professora de biblioteca explicou que não haveria leitura de livro e que eles iriam assistir a um vídeo sobre as assombrações do Recife Antigo: *Cruz do Patrão; Perna Cabeluda; Açude do Prata; Papa Figo; A Emparedada da Rua Nova*. Os alunos assistiram aos depoimentos atentamente e a professora fez interrupções a cada lenda para dialogar com as crianças, procurando envolvê-las no evento e esclarecer pontos importantes para a compreensão das lendas. Por exemplo, sobre *Cruz do Patrão*, ela indaga: *Por que tem esse nome?* E, em seguida, alude a fatos

históricos relacionados à escravidão, como o fato de os negros não serem sepultados, porque seus escravizadores diziam que não tinham alma, assim muitos teriam sido enterrados no local daquela cruz.

Sobre *A Perna Cabeluda*, contou que as pessoas iam às emissoras de rádio para fazer relatos sobre uma perna cabeluda, que teria vida própria e que estaria andando pela cidade. Alguns diziam que na verdade era um ladrão. Quanto ao *Açude do Prata*, a professora trouxe a história da perseguição de Branca Dias por ser judia e por preparar remédios medicinais. Explicou que, à época, a mulher não podia praticar esse tipo de atividade, porque era acusada de ser bruxa. Acerca da lenda do *Papa Figo*, que no vídeo foi apresentada por um repentista, a professora perguntou aos alunos se eles sabiam por que a lenda se chamava *Papa Figo* e um aluno (G) disse que era por se tratar de uma forma popular de dizer. A professora comentou ainda sobre a forma em que lenda foi apresentada, remetendo a um tipo de história que eles teriam visto no ano anterior, imediatamente o mesmo aluno disse que eram os cordéis.

No que diz respeito ao modo como a última lenda fora apresentada (em forma de repente) e da imediata resposta do aluno (G), mais uma vez ficou evidente a familiarização dos alunos com os textos literários e, em especial, com textos que valorizam a cultura nordestina, como é o caso dos cordéis.

As intervenções feitas pela professora no decorrer da apresentação do vídeo foram importantes, especialmente porque situam as crianças em relação à linguagem, a fatos históricos reais que fizeram parte do contexto das lendas contadas e à construção da identidade.

Ao final, a professora perguntou qual é a lenda mais conhecida dos estudantes. Eles responderam: *Cumadre Fulozinha*. Ela pediu que eles contassem a lenda para mim e assim eles fizeram, um querendo falar mais que ou outro.

Na aula do dia 20/04/2016, quando o evento foi retomado, a professora de biblioteca começou a aula perguntando se os alunos se lembravam do vídeo sobre as lendas urbanas que haviam assistido há duas semanas. E, em seguida, disse que naquele dia eles escolheriam uma daquelas lendas para fazer um desenho e escrever sobre ela.

Um aluno falou que não se lembrava. Imediatamente, outro começou a dizer o nome das lendas que ouviram. Os colegas ajudaram e a professora repetiu os nomes que eles foram dizendo e acrescentou duas às já mencionadas. Ela lembrou ainda que no ano anterior, eles viram outras lendas que ela mesma lhes contara. Então, as crianças falaram nomes de lendas que lembravam ter ouvido no ano anterior.

Esse fato, bem como o de as crianças me contarem a história da *Cumadre Fulozinha* sugere que, de certa forma, está havendo uma apropriação da cultura literária pelos alunos, certamente relacionado ao caráter contínuo do trabalho realizado na biblioteca, conforme observamos desde o primeiro encontro na sala de leitura, quando os alunos se remeteram a outras versões da história de *Chapeuzinho* que também foram contadas pela professora no ano anterior. O contexto que encontramos corrobora o pensamento de Street (2014) que o letramento que as crianças estão tendo acesso e, de certa forma, se apropriando, como prática social concreta é produto de uma cultura específica.

Acerca desse entendimento, a resposta dada pela professora à seguinte indagação: *O que você acredita que mais desperte o interesse das crianças nas leituras literárias realizadas?*, é elucidativa, vejamos:

*Olha eles adoram lendas. Eles se identificam muito com as lendas. Por que eles se identificam tanto com as lendas? Porque o local onde eles vivem é aqui e aqui no nordeste isso é muito rico, a questão das lendas, isso é muito rico pra eles. E aqui tem aquela questão de morarem muito próximo à mata. E que eles já viram Cumadre Fulozinha que é um personagem lendário daqui que é muito forte pra eles “não que fulano já viu um lobisomem também professora, aqui no meio da mata” eles dizem isso... que já viram Cumadre Fulozinha e ela tem um cabelão e ela deu uma surra em num sei quem e ela fez uma trança num cavalo... então isso é muito forte pra eles. Por isso que eles gostam tanto de lendas por aqui. Eles adoram. Tanto é que quando a gente trabalha com lendas urbanas aqui, eles falam logo: “vai ter lenda da Cumadre Fulozinha?” ou se for trabalhar com algum vídeo “tem o vídeo de Cumadre?” Eles perguntam logo, eles se identificam bastante.*

O envolvimento e a participação efetiva desses alunos em tais eventos são indicativos da apropriação desses textos, como prática social concreta, que é produto de uma cultura específica e situada, nesse caso, a cultura escolar da escola M. E., constituindo-se por meio da postura pedagógica da professora em não se *alhear das condições sociais culturais, econômicas de seus alunos, de suas famílias, de seus vizinhos* (FREIRE, 1996, p. 63).

Caminhando para a última etapa do evento, a professora disse que poderia escolher qualquer uma das lendas para fazer uma representação, desenhando e escrevendo sobre a história. Ela forneceu os lápis de cor, orientou que caprichassem e, sobre a escrita do texto, disse que eles precisavam se lembrar de que a história deveria ter início, meio e fim. E que deveriam colocar o nome da lenda.

Dos seis alunos que vieram no primeiro grupo, três fizeram sobre a *Cruz do Patrão*, um sobre a *Perna Cabeluda*, outro sobre *O açude do pratas*, e outro escolheu a *Loira do*

*banheiro* que havia sido contada no ano anterior. Às 15h10min, o grupo retornou para a sala de aula. A professora de biblioteca entregou as produções para a professora regente e explicou que o outro grupo iria ficar para a semana seguinte porque, em virtude da necessidade de um tempo maior para a realização da atividade escrita, não seria possível trabalhar com os dois grupos no mesmo dia, como faziam rotineiramente. A professora regente olhou e elogiou as produções, apresentadas no quadro abaixo.

**Quadro 10** - Produções realizadas pelos alunos na aula de biblioteca do dia 20/04/2016<sup>33</sup>

	<p><b>Cruz do Patrão</b></p> <p>A cruz do patrão onde foi enterrado os negros é um lugar muito assombrado até os dias de hoje.</p>
	<p><b>Cruz do Patrão</b></p> <p>A cruz do Patrão é uma lenda muito antiga o Patrão trouxe os negros para o Brasil e eles forão castigados e forão mortos e até hoje estão enterrados lá.</p>
	<p><b>Perna Cabeluda<sup>34</sup></b></p> <p>A perna cabeluda passeia pela ponte da cidade chutando as</p>

<sup>33</sup> As produções transcritas conservam a forma grafada pelos alunos.

<sup>34</sup> O texto sobre a Perna Cabeluda foi escrito, a lápis, no verso da folha e ficou ilegível para reprodução.

	<p>peças. A noite chutava as grávidas.</p>
	<p><b>O Açude do Pratas</b> Uma mulher que sabia mecher com plantas medicinais e ela foi tirada como bruxa e fugiu para o Brasil de Portugal e ela vive aqui por um tempo até que descobriram e a mataram mas antes ela jogou todas as suas pratas no açude.</p>
	<p><b>Cruz do Patrão</b> A Cruz do Patrão é uma cruz onde os escravos foram enterrados ali todos os negros foram enterrados.</p>
	<p>A loira do banheiro</p>



Fonte: Fotos de M. Dezotti, (2016)

É importante que façamos algumas ponderações visíveis nesses eventos. Talvez o primeiro ponto que tenha chamado nossa atenção foi o fato de as crianças não terem na sala de leitura um mobiliário adequado para realizar a produção, elas escrevem e desenhavam no chão da sala. O que mostra a fragilidade de nossas estruturas escolares e o quanto ainda é preciso investir para melhorar esses espaços.

Outro aspecto a ser destacado é a finalidade principal para a realização da leitura. No caso das lendas do Recife, é evidente o objetivo de despertar o interesse do aluno para o conhecimento de um patrimônio cultural local e também fomentar o imaginário coletivo acerca das lendas urbanas da cidade.

A professora deu orientações gerais para a produção, salientando que toda história deve ter um título e início, meio e fim. Quanto à ilustração, não houve nenhuma orientação sobre técnica para desenhar. A produção não teve caráter avaliativo para fins de nota. Aliás, em momento algum essa prática foi observada nas aulas de biblioteca. A proposta revelou, de certa forma, uma predileção pela lenda *Cruz do patrão*, uma vez que, dos seis alunos que participaram do evento, metade deles optou por trabalhar com essa lenda.

Além de buscar valorizar autores da literatura infantil do nordeste, a busca da valorização da identidade e da cultura local também foi evidenciada nas mediações realizadas a partir da leitura em outros suportes, por exemplo, por meio da biografia e da música de Luiz Gonzaga, do trabalho com as lendas urbanas do Recife, bem como ficou claro num trecho transcrito da própria entrevista da professora de biblioteca: ... *eu também uso outros recursos: eu trago áudios, trago vídeos pra eles, trago fotografias para que eles vejam que a leitura não é só aquela coisa escrita...*

Considerando a perspectiva êmica, assumida como ponto de partida para a entrada em campo, faz-se necessário que levemos em conta o que os sujeitos envolvidos estão chamando de “leitura” e para a professora de biblioteca, a leitura *não é só aquela coisa escrita, não é só uma história, então tem várias formas da gente ler o mundo*. Em meio às nossas análises que buscam compreender as práticas de leitura do texto literário, encontram-se esses eventos. Considerando que eles são compreendidos pela professora de biblioteca como uma forma de leitura, devem ser contextualizados no que tange às suas singularidades, como veremos na sequência.

#### **5.1.4 Evento 4: conversando e cantando – vida e obra de Luiz Gonzaga**

##### **Contextualização**

Esclarecemos que os eventos construídos em torno da vida e da obra de Luiz Gonzaga estão ligados ao projeto junino e que ocorreram em duas semanas, porque somente metade da turma pode participar em cada dia. E, que apresentamos apenas uma síntese do que ocorreu no primeiro dia e, em seguida, buscamos fazer o mesmo com o segundo dia, mas trazendo algumas falas da professora de biblioteca que são reveladoras do seu modo de ver e pensar a formação cultural e da identidade do grupo.

No dia 08 de junho, às 14h45min, vários alunos haviam concluído as atividades propostas pela professora regente. Ela pediu que um deles fosse até a sala de leitura para ver se eles poderiam se dirigir para lá. Cinco minutos depois, a primeira turma foi para aula de leitura.

Já na sala de leitura, os alunos observaram que a professora estava com um aparelho de som e comentaram. Então, ela perguntou-lhes se sabiam onde Luiz Gonzaga nasceu.

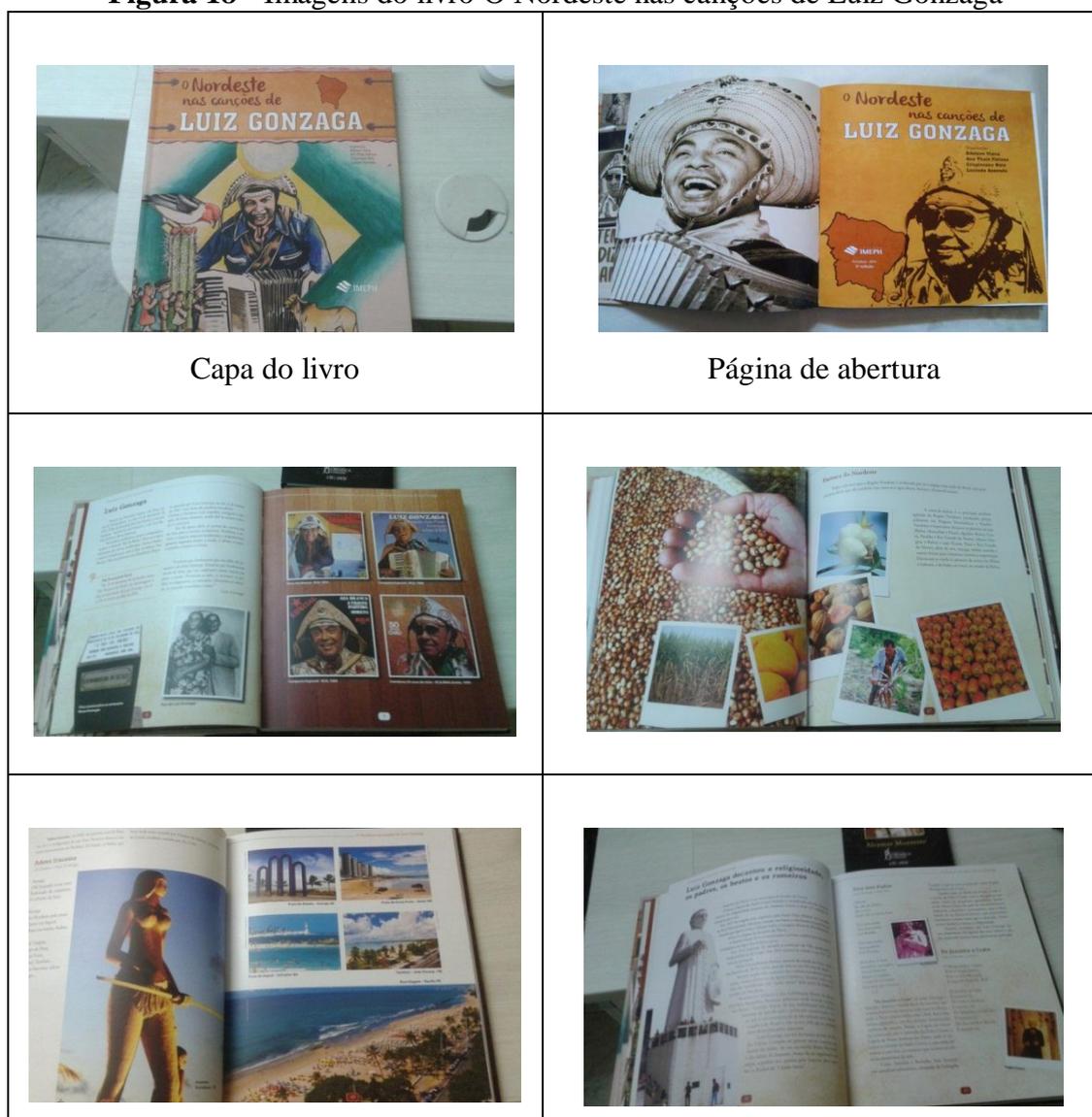
##### **Relatando o Evento 4**

A partir da questão inicial, os alunos e a professora iniciaram um diálogo fértil sobre Luiz Gonzaga e a importância da valorização da cultura local. Conversaram sobre a vida do artista, desde o nascimento, família (pais, filhos adotivos), valores que expressava com sua música, por que ele é considerado o rei do baião, etc. A professora informou que no centro do Recife existe um Memorial de Luiz Gonzaga e explicou que, em outros tempos, a prefeitura liberava verbas para essas visitas, mas que não estava liberando mais. Falou também sobre o museu que fica na cidade de Exu, na casa onde ele viveu. Sugeriu que as crianças convidassem os pais para fazer essa visita, porque lá há muita coisa sobre a vida do artista.

Depois, mostrou imagens do livro, tanto do Nordeste como do Estado de Pernambuco, do interior e do Recife. Mostrou também o pássaro que inspirou a canção Asa Branca, o pau de arara, as obras de mestre Vitalino, as quadrilhas do Nordeste, as vaquejadas, a cultura agrícola típica do sertão, a feira de Caruaru, o trio de Luiz Gonzaga e ressaltou os instrumentos típicos dessa tradição cultural (sanfona, zabumba e o triângulo).

Seguem a imagem da capa do livro e algumas das imagens que a professora utilizou para mediar o evento:

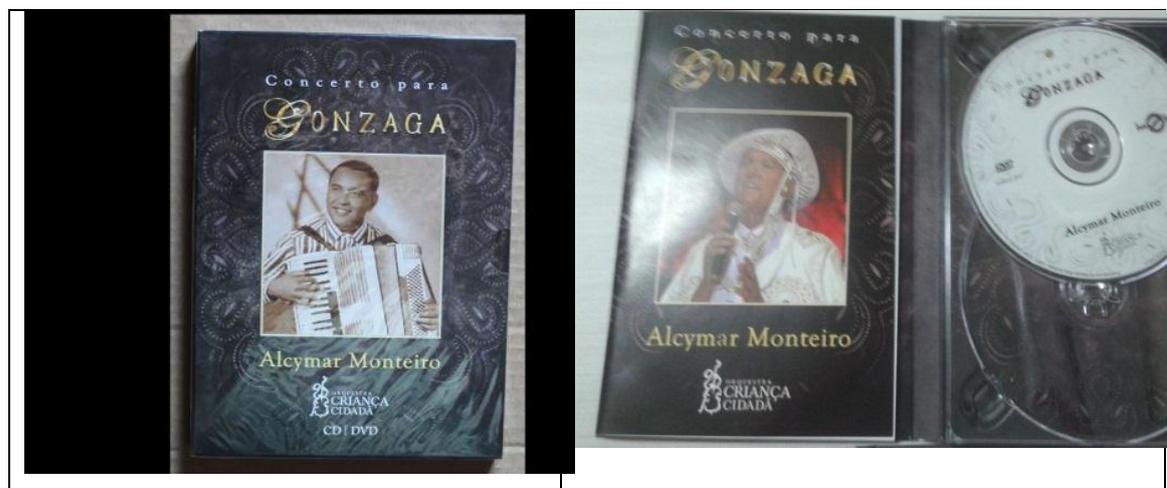
**Figura 18 -** Imagens do livro *O Nordeste nas canções de Luiz Gonzaga*



Fonte: Fotos de M. Dezotti, (2016)

Conforme os alunos observaram quando chegaram à sala, a professora estava com um aparelho de som e também com o CD *Concerto para Gonzaga*, de Alcymar Monteiro, outro artista pernambucano.

**Figura 19** - Imagem do CD *Concerto para Gonzaga*, de Alcymar Monteiro  
 Fonte: Fotos de M. Dezotti (2016)



As crianças ficaram muito agitadas, eufóricas com as informações e discussão promovidas pela professora. Dando prosseguimento ao evento, a professora colocou a música *Xote das meninas*, de Luiz Gonzaga, na interpretação de Alcymar Monteiro e Orquestra Cidadã do Recife. E, em seguida, a música *Cintura fina*. As crianças ouviram e cantaram as canções. Gi falou ainda sobre essas produções, fez questionamentos como: *Por que é cintura de pilão?* e outros acerca do sentido das músicas.

Como a turma é dividida em dois grupos para ir à sala de leitura, diferentemente do que ocorre na maioria das semanas em que a turma toda acaba indo no mesmo dia para a sala de leitura, para a realização desse evento, em virtude do tempo necessário, a segunda turma ficou para a semana seguinte.

No dia 15 de junho, a turma foi para a sala de leitura às 14h05min. Assim como na semana anterior, a professora demonstrou uma preocupação grande em conscientizar os alunos sobre a importância da valorização da cultura nordestina. Os procedimentos foram semelhantes aos do evento da semana anterior, mas não igual, uma vez que cada evento é único. Leu algumas informações sobre Luiz Gonzaga. Fez perguntas sobre os instrumentos usados para tocar forró. As crianças falaram o nome de vários instrumentos e ela complementou. Falou também sobre Asa Branca, afirmando que a canção é hino do nordeste. Os alunos cantaram-na juntos, entoando também trechos da música *Olha pro céu meu amor*. Sendo questionados por Gi sobre o seu tema.

Prosseguindo, Gi mostrou imagens do livro. Um pouco menos que na semana anterior, priorizou a figura de padre Cícero, imagens da cidade do Recife, o teatro a céu aberto do interior do Estado, onde ocorre A paixão de Cristo. Dessa vez, não colocou a música. Ela passou uma tarefa de casa para o grupo: aprender a cantar a música completa *Xote das*

*meninas*. Às 14h45min, o grupo retornou para a sala e a mediadora pediu que os alunos que estiveram com ela na semana anterior se dirigissem à sala de leitura. Os alunos que estavam saindo da aula de biblioteca reclamaram que o grupo da semana passada já teria participado, portanto, não teria mais direito. A mediadora argumentou que o grupo havia ficado pouco tempo.

O fato de questionarem a mediadora, além de demonstrar que os alunos têm abertura e voz para reivindicar seus direitos quando se sentem prejudicados, são indícios de que gostam e querem participar da aula de biblioteca. Ponto importante na formação do leitor, uma vez que os alunos desejam estar naquele espaço.

A segunda turma chegou e a professora entregou o livro para que os alunos pudessem folhear. Informou-os quando e onde foi que Luiz Gonzaga morreu, dizendo que era a pergunta que eles haviam feito na semana anterior e que ela não soubera dizer. Depois leu o significado de algumas palavras regionais e disse que iria fazer duas perguntas: *Quais outras coisas culturais que a gente tem aqui no Recife que são importantes?* Os alunos responderam que eram os prédios e ela indagou: *Quais prédios?* Perguntando se eram todos os prédios. Um aluno mencionou a Ponte Princesa Isabel e outro a Cruz do Patrão. Gi explicou o porquê Recife é a cidade conhecida como a Veneza brasileira e acrescentou outros pontos, enfatizando os símbolos da cultura nordestina: música, alimentação, igrejas, casa da cultura, Forte das cinco pontas, (falou que esses últimos eram antigos presídios e que o Forte das cinco pontas, atualmente, tem apenas quatro).

Dessa forma, no evento 4 também predominou a perspectiva dialógica por meio de temas que mesclaram o conhecimento da obra com o conhecimento biográfico do autor. Entretanto, cabe destacar que essa dinâmica foi alterada num dado momento que merece ser relatado.

No evento do dia 08, a professora chamou a atenção de um aluno que apresentava comportamento perturbador: *Preste atenção! Aprenda a valorizar a sua cultura porque se você não valorizar, não é ninguém lá de São Paulo que vai valorizar não. Aprenda a valorizar a sua terra, aprenda a valorizar que é nosso aqui porque ninguém vai bater palma pra gente lá nos Estados Unidos não viu. O povo brasileiro em si, principalmente o nordestino, eu digo isso porque eu sei, fica babando no povo lá de fora. O povo de fora chega lá, fica esculachando a gente aqui, muita gente, o sotaque da gente, denegrindo a imagem da gente, dizendo que nordestino é burro, é isso que gente escuta muito por aí afora. Aprendam a valorizar o que é da terra de vocês. Aprendam a valorizar a cultura. Tenham orgulho do que vocês são... viu? Porque se vocês não tiverem, não é ninguém que vai se orgulhar de*

*vocês não. Vocês são nordestinos também. Diga assim eu sou pernambucano com muito orgulho. Eu tenho orgulho da minha terra. Você tem que ter orgulho.*

Outro aluno disse que era Olindense, e a professora respondeu que, independentemente disso, todos eram pernambucanos, tendo nascido no Recife, Exu ou em outra cidade do Estado e continuou argumentando: *A gente vem falar de um artista da terra e vocês não tão dando a mínima. Ainda mais um ícone que foi reconhecido quase que mundialmente. Muita gente de fora, de outros países, vem pra valorizar o que é da gente aqui. As pessoas que tem cultura valorizam, que sabem respeitar a cultura do outra, essas pessoas valorizam. E se vocês não aprenderam a valorizar, onde vocês chegarem vão ser tratados como o quê? Como um nada assim ó, isso aí é um burro, como paraíba, não é nem chamado de pernambucano, é chamado de paraíba porque nordestino quando chega lá pra baixo lá no sudeste pra lá é chamado de paraíba, não querem nem saber se é de Pernambuco se é do Rio Grande do Norte... é tudo paraíba.*

Um terceiro aluno fez um comentário sobre cabeça chata e a professora repreendeu-o, dizendo que não podiam fazer estereótipos não. Seguiu falando: *Vocês mesmos gostam de se minimizar em relação a outras pessoas a gente também não pode se desvalorizar, a gente não é pior não, tá certo? Nós temos a nossa cultura, assim como o povo do Sudeste tem, assim como o povo do Sul tem, o país é um país muito rico, Centro Oeste, o povo do Norte. O país da gente é um país muito rico, um país que tem uma diversidade cultural muito grande. É como se nós tivéssemos cinco dentro de um único país, porque cada região, de acordo com suas características... Como foram formadas as regiões? Os Estados cada um tem suas características, as característica mais parecidas, mais próximas começaram a formar as regiões, tá certo. Por que região Sul? Você vê que as características daquela região dos três Estados são quase idênticas. Tá certo? É assim que é separado. É assim que a região começa a ser formada. E vocês tem que aprender valorizar isso. Não é? “Ah eu não gosto disso” (fala como se fosse um aluno), tem que gostar, tem que aprender a gostar. Você está dentro. Você faz parte do Estado também.*

O aluno reclamou e disse não ter falado isso. Mas a professora pareceu não ouvir e demonstrando certa irritação com o comportamento desses alunos, ela continuou: *Eu só estou falando, você não é de Marte, não é de Júpiter é do planeta Terra. Mora aonde? Na América Latina, Mora aonde? No Brasil. Em qual Estado? Pernambuco. Então... Valorize!*

Além dos textos e autores escolhidos para realizar os eventos na sala de leitura, a fala da professora é uma resposta ao comportamento inadequado do aluno que ela lê como desrespeito à sua cultura. A partir daí, ela faz um discurso contundente na busca de

conscientizar os alunos acerca da posição que ocupam na luta pelo reconhecimento e pela valorização de sua cultura. Talvez, nesse momento, tenha faltado o diálogo que esteve presente em tantos outros momentos. A fala foi autoritária, à medida que ela não ouviu os alunos e não problematizou a situação, mas, numa espécie de desabafo, explicitou para eles estereótipos com os quais os nordestinos são tratados no sudeste com base no que a mídia relata.

Não podemos negar que essa fala sobre a cultura local é demarcada pela valorização desta cultura. A professora diz para os alunos que eles precisam valorizar o que é deles e não ficar *babando* na cultura do povo de fora, no caso a cultura dominante tanto no Brasil quanto no estrangeiro. Parece haver aí uma compreensão daquilo que Paulo Freire (1987) chama de “hospedagem”. Para Freire (1987) o grande problema para que tenhamos uma pedagogia libertária consiste em fazer com que os oprimidos, que hospedam o opressor, reflitam sobre essa condição. Ele salienta que: “*Somente na medida que se descubram “hospedeiros” do opressor poderão contribuir para o partejamento de sua pedagogia libertadora. Enquanto vivam a dualidade na qual ser é parecer e parecer com o opressor, é impossível fazê-lo*” (FREIRE, 1987, p. 32).

Observamos que a preocupação da professora em fazer com que os alunos leiam o mundo de forma crítica e com *reconhecimento e assunção da identidade cultural* (FREIRE, 1996) é legítima e ficou marcada não somente nas leituras oferecidas e discussões oportunizadas, contudo, nesse momento do evento, o modo como ela chamou a atenção dos alunos, fez com que o limite entre autoridade e autoritarismo se tornasse tênue.

Ao privilegiar a vida e a obra de Luiz Gonzaga como um representante da cultura nordestina, ela não negligencia o caráter artístico, mas ao impedir que “[...] a indisciplina de uma liberdade mal centrada desequilibrasse o contexto pedagógico, prejudicando assim o seu funcionamento” (FREIRE, 1996, p. 105), ela passou em torno de dez minutos falando sobre a importância de se adquirir conhecimentos culturais, sem empregar o diálogo como fez em outros momentos que presenciamos. Nesse sentido, talvez ela tenha perdido a oportunidade de alcançar seu objetivo de conscientizar os alunos sobre a importância de que reconheçam, assumam e valorizem sua identidade cultural, mantendo a perspectiva dialógica que acreditamos ser mais eficaz para proporcionar a reflexão.

### 5.1.5 Sintetizando os eventos mediados no suporte livro

Para compreender melhor os eventos de letramento a partir da leitura do texto literário, selecionamos somente os que ocorreram mediados pelo texto literário no suporte verbal escrito e elaboramos o quadro a seguir, a partir do qual tecemos algumas considerações:

**Quadro 11** - Síntese dos eventos mediados pela professora de biblioteca no suporte livro

Data	Quem lê?	O quê lê?/ Em que suporte?	Para quê?	Quando?	Onde?	Como?
17/02	Profª Gi	Chapeuzinho Amarelo (Chico Buarque)/livro	Fruir; Compreender e Interpretar oralmente; Brincar com a linguagem;	Na aula de biblioteca	Sala de leitura	Leitura oral pela professora/ interação com os alunos
24/02	Profª Gi	Adivinha Adivinhão (rec. Ana Maria Machado) /livro	Fruir; Compreender e Interpretar oralmente;	Na aula de biblioteca	Sala de leitura	Leitura oral pela professora/ interação com os alunos
02/03	Profª Gi	Branca Flor (rec. Ana Maria Machado) /livro	Fruir; Compreender e Interpretar oralmente;	Na aula de biblioteca	Sala de leitura	Leitura oral pela professora/ interação com os alunos
13/04	Profª Gi	Tempo de Caju (Socorro Acioli) /livro	Fruir; Compreender e Interpretar oralmente;	Na aula de biblioteca	Sala de leitura	Leitura oral pela professora/ interação com os alunos
19/10	Profª Gi	Chapéu Mal e Lobinho Vermelho (Jessier Quirino)	Fruir; Compreender e Interpretar oralmente;	Na aula de biblioteca	Sala de leitura	Leitura oral pela professora/ interação com os alunos
		Camilão Comilão (Ana Maria Machado)	Brincar com a linguagem; Memorizar ludicamente			

Fonte: Dados da pesquisa (2016)

Uma leitura rápida desse quadro já nos permite observar uma série de questões. A primeira delas é que todas as leituras foram realizadas oralmente pela professora em interação com os alunos, durante a aula de biblioteca, na sala de leitura. Essa forma padrão acontecia

quase como uma espécie de rito: os alunos chegavam e se sentavam no chão para participar da leitura, aspecto que foi recorrente em todos os eventos descritos no quadro. Contrariamente a muitos rituais de leitura que são característicos de bibliotecas, conforme destacara Soares (1999), que escolarizam a literatura por meio de fichas a serem preenchidas, da leitura silenciosa como modo de leitura a ser seguido, e até mesmo da postura ao ter de se sentar adequadamente para ler, esses ‘rituais’ estão distantes do que acontece na sala de leitura da escola M. E.

O desejo de romper com a visão dominante acerca das bibliotecas escolares tradicionais é explicitamente declarado pela professora Gi ao falar sobre suas principais atribuições na função que exerce:

*... a principal é tentar despertar gosto pela leitura nessas crianças, minha principal função aqui é essa: tornar o ato de ler um ato prazeroso. Não da leitura escrita mas da leitura visual também, por isso que eu também uso outros recursos: eu trago áudios, trago vídeos pra eles, trago fotografias para que eles vejam que a leitura não é só aquela coisa escrita, não é só uma história, então tem várias formas da gente ler o mundo, não só tem uma forma da gente ler, então por isso que eu gosto de trabalhar com música, brincadeiras, então eles tem que fazer uma leitura diferenciada e tentar se identificar com uma dessas formas de leitura: qual é a mais prazerosa para eles... Sou responsável também pelo empréstimo e recolhimento dos livros, aí eu faço esse controle e de propagar também os novos livros que chegam, as novas histórias e tentar trazer os alunos cada vez mais para a biblioteca como um ambiente lúdico, porque muita gente vê biblioteca como um ambiente chato, porque eu tenho que fazer silêncio, porque eu tenho que tá concentrado, porque eu tenho que tá lendo... ótimo a gente pra ler realmente tem que tá concentrado, mas a gente pode viajar através da leitura, a gente pode conhecer outros lugares através da leitura. (Fala extraída da entrevista concedida pela professora Gi em 07/12/2016)*

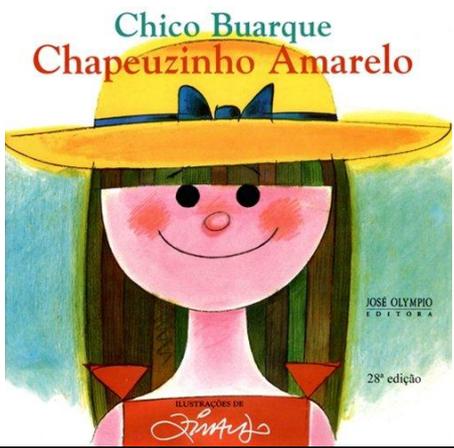
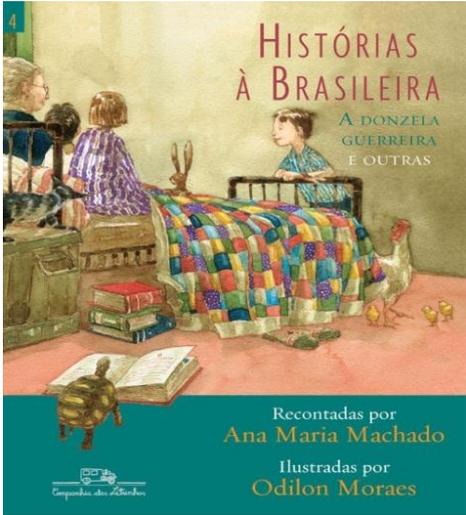
A prática da professora Gi, embora seja diferente do que mencionara Soares (1999), não deixa de ser um modo de escolarização da literatura pela instância biblioteca escolar, modo esse que provavelmente pode ser considerado bem mais dinâmico e eficaz no processo de formação do leitor nos anos iniciais. Todavia, isso também não significa que os outros elementos levantados por Soares (1999) não estejam presentes, como por exemplo, a questão da organização desse espaço dentro da escola, o horário determinado para acessar os livros e tomar emprestado, dentre outros.

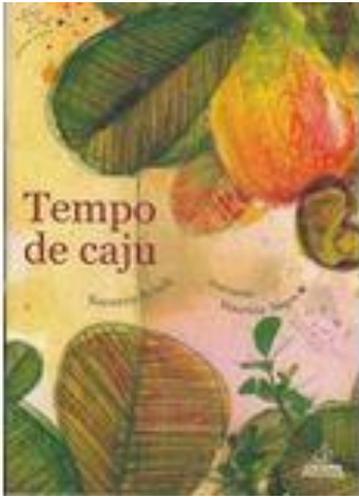
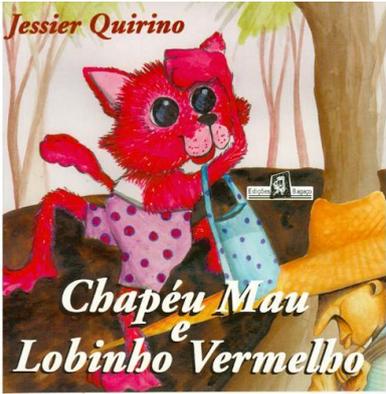
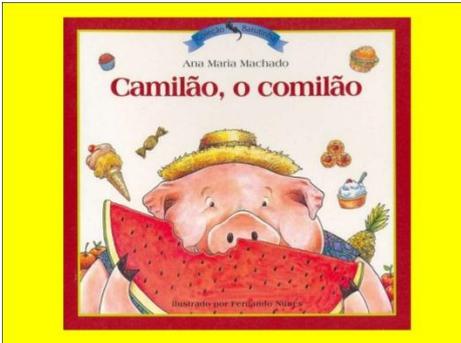
Na escola M. E. os alunos não teriam como utilizar o espaço da sala de leitura para fazer uma pesquisa, por exemplo. Por ser um espaço pequeno, a sala não comporta mesas e

cadeiras que seriam necessárias para esse tipo de atividade. Quando a professora regente precisava de algum material da biblioteca, ela combinava previamente com a professora de biblioteca que enviava esse material para ser utilizado na sala de aula. O horário de funcionamento da biblioteca é organizado e distribuído entre os dias em que há mediação de leitura realizada pela professora e o dia destinado ao empréstimo de livros, no caso da turma do quinto ano, em 2016, isso ocorria às quintas-feiras e eram devolvidos na segunda-feira seguinte.

Vejamos com mais atenção alguns elementos do quadro anterior: o quê/em que suporte? para quê? e o como os textos eram lidos?

**Quadro 12** - Capa e sinopse dos livros de literatura lidos pela professora de biblioteca

Data	O que foi lido	Sinopse
17/02		<p><b>Chapeuzinho Amarelo</b>            Autor: Chico Buarque            Ilustrador: Ziraldo            Editora: José Olympio</p> <p>Chapeuzinho é uma bela menina que sofre de um mal terrível - sente medo do medo. Enfrentando o desconhecido, 'o lobo', ela supera medos, inseguranças e descobre a alegria de viver. Com sensibilidade, Chico Buarque, compositor e escritor, constrói um texto em que a linguagem é um grande jogo.</p> <p>Disponível em:  <a href="https://www.livrariacultura.com.br/p/livros/infantil/grandes-autores/ziraldo/chapeuzinho-amarelo-83582">https://www.livrariacultura.com.br/p/livros/infantil/grandes-autores/ziraldo/chapeuzinho-amarelo-83582</a></p>
24/02		<p><b>Histórias à brasileira</b>            Autora: Ana Maria Machado            Ilustrador: Odilon Moraes            Editora: Companhia das Letras</p> <p>O quarto volume da série <i>Histórias à brasileira</i> reúne dez contos da tradição oral brasileira, recontados por Machado. Em 2002, a autora lançou o primeiro volume de uma série de histórias "à brasileira" que pretendia reunir em livro. O projeto nasceu do desejo da autora de contar, com suas palavras, as histórias que havia escutado de seus pais, tios e avó. Gerações de narradores anônimos ajudaram a construir as mais diferentes versões dessas histórias da cultura oral e do folclore brasileiro e universal. Para criar a sua própria, a escritora leu obras de estudiosos da cultura popular - como Luís da Câmara Cascudo, Sílvio Romero e Monteiro Lobato, entre outros -, pesquisou coletâneas de contos de tradições variadas e buscou inspiração também na literatura de cordel.</p> <p>Disponível em:  <a href="https://www.companhiadasletras.com.br/detalhe.php?codigo=40570">https://www.companhiadasletras.com.br/detalhe.php?codigo=40570</a></p> <p>No dia 24/02 a história lida foi <i>Adivinha Adivinhão</i></p>

13/04		<p>– p.34 a 42 e no dia 02/03 <i>Branca Flor</i> – p.71 a 80</p> <p><b>Tempo de caju</b>          Autora: <a href="#">Socorro Acioli</a>          Ilustrador: Mauricio Negro          Editora: Positivo</p> <p>Porã era um curumim que adorava caju, assim como todos os índios de sua tribo. Mas os cajueiros exigem paciência, pois só dão frutos uma vez por ano. A cada safra, Porã guardava uma castanha em sua cabaça. Junto dela, conservava uma outra cabaça, que o avô lhe deixara como herança. Ao completar sete anos, Porã teve de fugir junto com sua tribo da invasão de um povo inimigo. Mal sabia ele que, ao final daquela longa jornada, depois de inúmeras safras, os cajueiros lhe ensinariam algo muito importante.</p> <p>Disponível em:  <a href="https://www.livrariacultura.com.br/p/livros/infantil/literatura/tempo-de-caju-29192028">https://www.livrariacultura.com.br/p/livros/infantil/literatura/tempo-de-caju-29192028</a></p>
19/10	  	<p><b>Chapéu Mau e Lobinho Vermelho</b>          Autor: <a href="#">Jessier Quirino</a>          Ilustrador: André Neves          Editora: Bagaço</p> <p>Uma história que trata da preservação das espécies e do meio ambiente, numa leitura a partir do clássico Chapeuzinho Vermelho. O que teria acontecido com a família do lobo? Que destino teria tomado o caçador daquela história? Com uma linguagem simples e bem-humorada, o autor procura transmitir uma mensagem de responsabilidade, coragem, bravura e respeito à Natureza.</p> <p>Disponível em:  <a href="https://www.livrariacultura.com.br/p/livros/infantil/literatura/chapeu-mau-e-lobinho-vermelho-766501">https://www.livrariacultura.com.br/p/livros/infantil/literatura/chapeu-mau-e-lobinho-vermelho-766501</a></p> <p><b>Camilão, o comilão</b>          Autora: Ana Maria Machado          Ilustrador: Fernando Nunes          Editora: Salamandra</p> <p>Camilão, um porquinho esperto e guloso, passeia pelas páginas fazendo sua feira semanal. Só que o comilão não é muito chegado ao esforço físico, então pede alimentos a todos os bichos que encontra. Mas o que será que ele vai fazer com tudo isso?</p> <p>Disponível em:  <a href="https://www.livrariacultura.com.br/p/livros/infantil/literatura/camilao-o-comilao-3009405">https://www.livrariacultura.com.br/p/livros/infantil/literatura/camilao-o-comilao-3009405</a></p>

Para Soares (1999) a seleção dos livros, os quais a biblioteca oferece ou não aos alunos e a sua socialização são estratégias de escolarização da literatura, atribuídas à biblioteca que, como já dissemos, no caso da escola M. E. fica sob a responsabilidade da professora de biblioteca que atua na sala de leitura. Nesse sentido, ao observarmos o quadro anterior, a despeito de “o quê / em que suporte”, constatamos a presença da narrativa (especialmente de contos) em todos os eventos, envolvendo o texto literário, sendo privilegiada na íntegra, no suporte livro, contribuindo para uma adequada escolarização da literatura (SOARES, 1999). Entre os autores, foram lidas histórias de artistas renomados, como Chico Buarque e o predomínio das histórias escritas ou reescritas por Ana Maria Machado e também foram lidas histórias de autores nordestinos, como da cearense Socorro Acioli e do autor paraibano Jessier Quirino.

Quanto ao “como”, a leitura oral foi realizada pela professora, na interação com os alunos, foi um traço característico em todos os eventos mediados na sala de leitura. Tal leitura era sempre precedida pela apresentação do livro com comentários acerca do autor, do ilustrador, da editora ou com a contextualização de produção da obra, como modo recorrente de iniciar o evento.

Quanto ao “para quê”, depreendemos vários objetivos presentes nesses eventos: a compreensão e a interpretação oral dos textos, a brincadeira com a linguagem, o jogo da memória, a formação cultural, mas acima de todos está a fruição. Em nenhum momento houve avaliação no sentido de aferir notas aos alunos, o próprio boletim não apresenta a aula de biblioteca como disciplina. Dessa forma, ficou evidente que, ao se propor a fazer a mediação da leitura literária, a professora contempla *o autor, a obra e o público*, três elementos que são indissolúvelmente ligados na comunicação artística (CANDIDO, 1972).

Ainda perseguindo o levantamento dos elementos *o quê/em que suporte?; para quê? e o como?*, com o intuito de compreender o que fundamenta as práticas da professora de biblioteca, fazemos algumas considerações que decorrem do contraste de informações que obtivemos por meio do acompanhamento do seu trabalho, de suas falas na entrevista, do caderno utilizado por ela para registrar o empréstimo de livros, do PPP da escola, do Programa Manuel Bandeira, bem como a entrevista com a sua fundadora.

A professora Gi busca, por meio da leitura/contação de histórias, alcançar seu objetivo principal em relação à leitura literária. Para tanto, lança mão do conhecimento que possui dos alunos (o público) e do contexto cultural ao qual pertencem para compor o repertório de obras as quais ela se propõe a mediar, buscando situar cultural e socialmente as

práticas de letramento decorrentes de sua mediação, no sentido atribuído pelos novos estudos do letramento (STREET, 1984).

Identificamos essa estratégia empregada pela professora, juntando os eventos observados às respostas dadas em mais de uma questão durante a entrevista realizada. Acerca de suas escolhas e o que ela leva em conta ao fazê-las, Gi afirmou que considera o que está sendo trabalhado em sala de aula pelos professores, os projetos previstos no PPP da escola e a faixa etária dos alunos. Ademais, salienta que procura selecionar materiais (livros e vídeos) adequados ao nível de compreensão dos alunos. A professora explicou que é possível trabalhar com um mesmo livro com alunos do quarto e do quinto ano, mas que não se pode utilizar o mesmo material com as crianças do Grupo IV ou do Grupo V<sup>35</sup>.

Sua resposta em relação ao que ela *acredita que mais desperte o interesse das crianças nas leituras literárias realizadas*, também contribui para identificarmos outros fatores que estão sendo levados em consideração nas suas escolhas: além de apontar as lendas, a professora relatou que eles também se identificam com: a) histórias que tenham crianças entrando na fase da adolescência; b) as meninas gostam de histórias de princesa que tenham final feliz e c) histórias que tenham música.

Ao falar sobre os critérios específicos para a escolha dos textos literários, a professora mencionou a linguagem e a ilustração. No que diz respeito à questão da linguagem, ela ressaltou [...] *Ele (o aluno) tem que se ver ali. Ele tem que se identificar. Então se tem uma linguagem muito alta que ele não vai entender o significado daquelas palavras, vai ser uma leitura desinteressante pra ele*. E, em relação à ilustração, afirmou: *Os meninos aqui gostam muito de ler e ver as imagens, então eu já sei que eles gostam de histórias ilustradas. Tem que ter a parte escrita, mas tem que ter a ilustração também, o visual pra chamar a atenção deles. Então isso aí eu observo bem pra escolher*.

O conhecimento do interesse das crianças é observado e incorporado nos eventos propostos pela professora, uma vez que as narrativas orais (como os contos), bem como histórias acessíveis e ilustradas, foram privilegiadas na maioria das aulas. Entretanto, isso não significa que a professora tenha trabalhado com textos de baixa qualidade ou somente com aqueles conhecidos pelos alunos.

Conforme observamos, as expectativas dos estudantes foram levadas em consideração nos quesitos temas (conteúdo), ilustração e linguagem, ao mesmo tempo em que houve a preocupação em ampliar o repertório literário por meio da mediação de conteúdos

---

<sup>35</sup> O Grupo IV e Grupo V é composto por crianças que estão na faixa etária de 4 a 5 anos.

históricos e culturais importantes, por exemplo, quando a professora trabalhou com as lendas do Recife ou quando fazia intervenções diante de palavras que pudessem dificultar a compreensão e, com efeito, a fruição dos alunos no decorrer de uma leitura.

Ainda no que tange ao seu objetivo principal ao propor a leitura de textos literários, ou seja, que os alunos aprendam a ler com prazer, a professora declara:

*Meu objetivo principal é aquela questão que eu já havia dito anteriormente, é que o aluno aprenda a ler com gosto, que ele realmente vá interagir com aquela leitura, que ele viaje, que ele sinta prazer em pegar aquele livro, abrir e ler e depois comentar “poxa professora esse livro é tão bom, aconteceu isso com a personagem...” “tinha uma história parecida com essa... interessante assim” e adoro quando eles indicam para o outro: leva esse aqui que esse aqui é bom! que eles conversam, contam pros outros e fora que melhora o vocabulário, até a questão da linguagem, tanto da oral quanto da escrita vai melhorar bastante... [...] Je os livros que eu trabalho aqui com eles são geralmente os mais procurados depois: professora tem aquele livro que a senhora leu aqui? (Fala extraída da entrevista concedida pela professora Gi em 07/12/2016.*

Essa fala da professora é altamente reveladora da consciência que ela possui acerca de sua prática, bem como de sua concepção de literatura. Em primeiro lugar, está o objetivo de fazer com que os alunos estabeleçam uma relação prazerosa com o livro e com a leitura: *Meu objetivo principal (...) é que o aluno aprenda a ler com gosto, que ele realmente vá interagir com aquela leitura, que ele viaje, que ele sinta prazer em pegar aquele livro, abrir e ler e depois comentar...* Não é à toa que a fruição é o elemento central, aparecendo em todos os eventos, conforme o quadro anterior. Depois observamos a satisfação em contribuir para formar uma comunidade de leitores: *... adoro quando eles indicam para o outro: leva esse aqui que esse aqui é bom! que eles conversam, contam pros outros...* Sua fala também aponta a importância do trabalho desenvolvido com a linguagem: *[...] e fora que melhora o vocabulário, até a questão da linguagem, tanto da oral quanto da escrita vai melhorar bastante...*

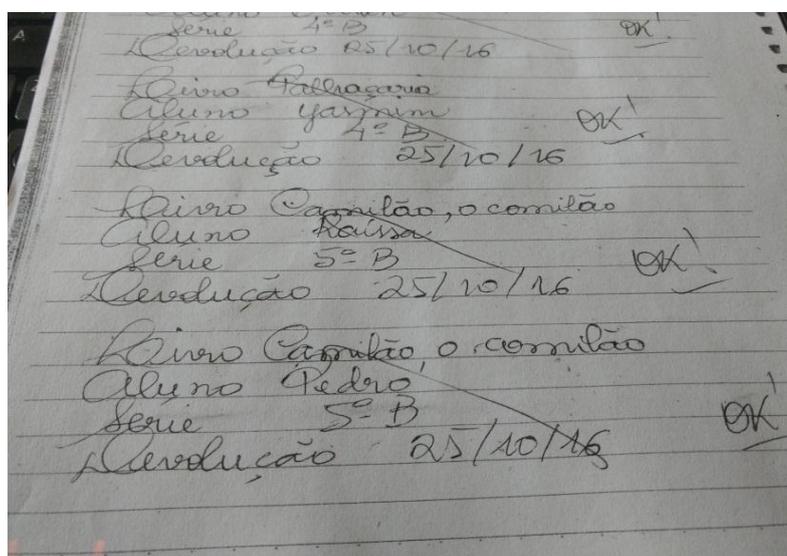
De um modo geral, se pensarmos nos eventos analisados, nas falas destacadas da entrevista e nos conceitos de literatura sintetizados por Leite: *A literatura como instituição nacional, como patrimônio cultural; A literatura como sistema de obras, autores e público. A literatura como disciplina escolar que se confunde com a história literária; Cada texto consagrado pela crítica como sendo literário; Qualquer texto, mesmo não consagrado, com intenção literária, visível num trabalho da linguagem e da imaginação, ou simplesmente esse trabalho como tal* (LEITE, 2001, p. 21) - depreenderemos que Gi concebe sim a literatura

como um patrimônio cultural, todavia, não é somente isso. Ela também considera a importância de se trabalhar com o acervo de qualidade da biblioteca, composto por livros selecionados pelas políticas públicas, avaliados por especialistas das universidades, uma vez que autores consagrados na literatura infantil brasileira, tais como Ana Maria Machado, Ruth Rocha, Ziraldo, entre outros compõem o seu repertório de leitura. Contudo, sua proposta de trabalho, não se dá apenas com a literatura consagrada, mas com *qualquer texto* com intenção literária visível na elaboração da linguagem e da imaginação. Ela privilegia a mediação realizada por meio da oralidade e se aproxima igualmente da concepção de literatura de Candido (1989, p. 112): “*todas as criações de toque poético ficcional ou dramático... folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações*”.

Por último, no que tange ao seu papel de mediadora, constatamos ainda que a prática da professora possibilita que ela seja *ponte* entre os alunos (ouvintes e leitores) e os livros (PETIT, 2008) uma vez que os livros mediados são os mais procurados nos dias de empréstimo: *os livros que eu trabalho aqui com eles são geralmente os mais procurados depois: professora tem aquele livro que a senhora leu aqui?*

Contrastando essa fala da professora com o Caderno de Empréstimos de livros, verificamos que de fato isso acontece, por exemplo, após o evento do dia 19/10, em que ocorreu a leitura de *Camilão, o comilão*, no dia do empréstimo, dois alunos emprestaram os dois exemplares da obra disponíveis no acervo, conforme pode ser constatado na imagem a seguir.

**Figura 20** - Imagem da fotocópia do caderno de registro de empréstimos



Fonte: Foto de M. Dezotti (2017)

Tivemos acesso a esse material onde foram anotados os empréstimos do ano de 2015 e de 2016 e a professora nos autorizou fazer uma cópia. A partir dele fizemos o levantamento para observar o fluxo de empréstimos durante esses dois anos.

**Quadro 13** - Registros de empréstimos de livros no ano de 2015 do 4º e do 5º ano

Ano de 2015		
Data de devolução	Empréstimos por turma	
	4º ano	5º ano
09/03	X	X
19/03	X	
23/03	X	
13/04		X
16/04	X	
30/04	X	
04/05	X	
18/05	X	
26/05	X	
01/06	X	
08/06	X	
10/08		X
17/08		
20/08	X	
31/08		X
17/09	X	
13/10	X	
31/10		X
09/11	X	
13/11		
Total de dias: 20	14	5

Fonte: Dados da pesquisa (2016)

O sistema de empréstimo do acervo da sala de leitura é bem simples. Nos dias programados, os alunos vão até a sala de leitura somente com o objetivo de escolher um livro para levar para casa. Eles vão até a estante e escolhem o livro que querem ler. Às vezes, pedem ajuda para a professora. Após a escolha, ela anota no caderno o nome do livro, o nome do aluno, o ano que estuda e o dia da devolução que costuma ser sempre três dias depois, geralmente emprestam na quinta-feira e devolvem na segunda-feira.

No ano de 2015 o quinto ano, que acompanhamos em 2016, cursava o quarto ano e como se pode observar, foi a turma que mais realizou empréstimos no decorrer daquele ano. Do total dos 20 registros no caderno, 14 foram de empréstimo para essa turma.

**Quadro 14** - Registros de empréstimos de livros nas turmas do 4º e do 5º ano

Ano de 2016		
Data de devolução	Empréstimos por turma	
	4º ano	5º ano
04/03	X	
18/04	X	X
06/06	X	X
14/06	X	
08/08	X	
15/08	X	
29/08	X	X
05/09	X	
26/09	X	X
25/10	X	X
Total de dias: 10	10	5

Fonte: Dados da pesquisa (2016)

Enquanto no ano de 2015 houve empréstimos de livros em 20 dias, em 2016 esse número caiu para a metade. Parte dessa redução se explica pelas razões que expusemos na contextualização dos eventos ocorridos na sala de leitura: greve dos professores da rede municipal no mês de março; licença prêmio da professora em maio; férias no mês de julho e afastamento temporário da professora para realização de cirurgia.

Se compararmos o quadro de empréstimos de 2015 com o quadro de 2016, observamos que há pontos em comum entre as informações que eles apresentam, mas também há singularidades em ambos. Um dos pontos comuns é que em ambos os anos, o maior volume de empréstimos se concentra na turma do quarto ano. Em 2016 a turma do quinto ano emprestou livros apenas cinco vezes, talvez isso ajude a compreender porque eles pediam tanto pelo dia do empréstimo. Os alunos tinham uma expectativa proveniente de uma prática que já havia sido incorporada à rotina escolar e que acaba sendo frustrada em virtude dos problemas que mencionamos.

Nesse processo, ficam evidentes algumas contradições, pois, ao mesmo tempo em que a rede municipal tem um programa de incentivo à leitura, ela impõe limites dados às suas condições estruturais e também à própria questão da cultura escolar. Atribuímos ao sistema as paradas que os professores se obrigam a fazer para participar de assembleias e as greves decorrentes dessas para garantir os seus direitos e o mínimo de condições de trabalho. Outro

ponto contraditório reside na existência de um plano de carreira docente que concede uma licença prêmio, mas não garante um professor para substituir a professora de biblioteca e nem mesmo quando essa se ausenta por questões de saúde.

E, temos ainda a contradição da própria cultura escolar. Como observamos, tanto no ano de 2015 quanto no ano de 2016, a turma do quinto ano teve uma quantidade de empréstimos reduzida se comparada à turma do quarto ano. Indagamos a professora acerca dessa questão e ela explicou que a turma do quinto ano tem muito conteúdo para estudar e que, por isso, nem sempre podem deixar a sala de aula *no dia do empréstimo*. O que pode ser compreendido dessa fala é que, dentro da cultura escolar, os demais conteúdos curriculares são mais importantes do que a leitura literária.

Diante disso, podemos dizer que na escola M. E. há uma professora de biblioteca que tem uma prática de incentivo à leitura literária que, conforme salienta Petit (2008) é levada por sua paixão a exercer o papel de mediadora, conseguindo assim incentivar e despertar nos alunos a vontade de ler, paradoxalmente, percebemos que ela não consegue romper com certos padrões da rotina para viabilizar o empréstimo tão esperado pelos alunos do quinto ano e, provavelmente das outras turmas sobre as quais não podemos afirmar com propriedade, porque não as acompanhamos.

Há uma série de fatores provenientes das condições de trabalho e do próprio sistema de ensino que contribuem para que a professora tenha essa prática. Não podemos ignorar que sua história pessoal (na infância foi incentivada à leitura pela mãe que era leitora e professora de Língua Portuguesa) e a experiência profissional também exercem influências na sua atuação. Tais influências não podem ser objetivamente precisadas, contudo, conforme sinalizamos na apresentação da professora Gi, ela possui formação pedagógica de nível médio (magistério), é graduada em Letras e Especialista em Literatura Brasileira. Certamente essa formação contribuiu para formar seu perfil profissional.

O tempo de atuação na escola também se constitui num aliado do professor para que nos “formemos” como profissionais. No caso da professora de biblioteca, somente na escola, no ano em que a pesquisa foi realizada, ela já acumulava uma experiência de mais de 12 anos, sendo que 4 desses são na função de professora de biblioteca.

O PPP da escola adere aos temas previstos no calendário que são sugeridos pela Secretaria de Educação do Município. A adesão ao trabalho com as temáticas propostas pelo município ficou evidente no decorrer do ano letivo (calendário de datas comemorativas), tanto nas aulas da professora regente quanto nas aulas de biblioteca. Conforme observamos, em virtude dessa adesão, houve aulas em que a professora precisou interromper um evento, como

no caso das lendas urbanas do Recife (que foi posteriormente retomado), para realizar outro evento: Leitura literária da obra *Tempo de Caju* que fazia parte de projeto referente à valorização da cultura indígena. No que concerne a essa questão, a professora afirma que sempre participa dos projetos da escola:

*“[...] tem também os projetos que a gente desenvolve junto com os professores em sala de aula, então se tá trabalhando consciência negra aí, eu vou procurar livros que tenham a ver com aquele tema, se tá trabalhando páscoa, se não tenho livros aqui, mas eu procuro vídeos, aí eu trabalho com eles, [...] sempre tem a ver com a sala de aula, se tem um projeto da sala de aula na escola, a sala de leitura tem que participar também”.*

Nesse sentido, os profissionais da escola realizam trabalhos conjuntos ao longo do ano. Cada data comemorativa geralmente tem um dia para a culminância. No que diz respeito ao trabalho com o texto literário, o fato de a professora fazer ajustes para participar de tais projetos parece não acarretar em prejuízo para os alunos, uma vez que ele não é o único objeto de leitura que deve ser contemplado nas aulas de biblioteca, mas principalmente porque, ao ser privilegiado, não é qualquer texto que é mediado pela professora. Verificamos um desses ajustes na leitura da história *Tempo de Caju*, obra mediada pela professora de biblioteca, no mês de Abril, a propósito do projeto de valorização da cultura indígena, em uma perspectiva de escolarização do tema, que no campo literário, não acarretou prejuízo às especificidades da fruição estética da leitura.

### **5.1.6 A influência do Programa Manuel Bandeira na prática da professora**

Outra influência que se faz presente na prática da professora vem do Programa Manuel Bandeira de Formação de Leitores (PMBFL) criado no ano de 2005, como uma política de formação de leitores na rede municipal, vigorando nessa configuração durante os anos de 2005 a 2009. Questionada sobre em que medida o programa influencia na sua prática, a professora declara:

*Toda. Exerce influência em tudo porque a gente é orientado pelo programa Manuel Bandeira de como vai realizar o trabalho. Todos os meses tem formação, todos os meses tem novidade, a gente sempre interage, sempre vê o que tá trabalhando em outras escolas, novas ideias...*

Considerando a fala da professora e entendendo que as práticas de letramento orientam os eventos, estando atreladas a estruturas sociais, conforme nos lembram Barton e Hamilton (2000), ponderamos ser importante compreender melhor o programa que chegou a

ser exemplo de boas práticas da Revista *LeituraS*, em março de 2007. A publicação traz uma reportagem em que Maria Lígia Pagenotto apresenta a proposta da rede, destacando Recife como a capital da leitura em virtude do referido programa e traz também um artigo de Ezequiel Theodoro da Silva, intitulado “As bibliotecas vivas do Recife”.

Para compreender melhor a proposta inicial desse programa, entrevistamos Carmem Lúcia Bezerra Bandeira que, à época, atuava como Gerente de Biblioteca e Formação de Leitores, trabalhando com afinco para a sua criação e desenvolvimento.

Carmem Lúcia cursou o Normal Médio em Petrolina e, mais tarde, cursou Pedagogia onde descobriu Paulo Freire que, segundo ela, ajudou-a a definir o que ela queria fazer na educação: trabalhar com leitura. Trabalhou na escola Arco Íris com a Educação Infantil, a alfabetização e a coordenação pedagógica, onde teria aflorado ainda mais a relação da educação com o trabalho com a leitura. Atuou na organização não governamental Centro de Cultura Luiz Freire e, no momento da entrevista<sup>36</sup> ainda trabalhava com comunidades nos bairros do Recife, promovendo e incentivando a leitura. Foi o reconhecimento pelo trabalho que já desenvolvia nesse campo que teria ocasionado o convite feito por Ester Calland de Souza Rosa, então diretora de ensino da Secretaria Municipal de Educação de Recife, para assumir a Gerência de Biblioteca e Formação de Leitores.

A apresentação contida nos Cadernos da Educação Municipal – v. 4, intitulado *Programa Manuel Bandeira de Formação de Leitores: uma política de leitura na Rede Municipal de Ensino do Recife* explicita que o volume integra uma série de seis volumes relacionados ao conjunto de programas que configuraram a política da Rede Municipal de Ensino durante a gestão 2005/2008. E ressalta que: *O princípio de formação de leitores foi um dos vetores dessa política e implicou na criação de uma instância específica – a Gerência de Biblioteca e Formação de Leitores (GBFL) cuja atribuição foi desenvolver ações voltadas para esta finalidade.*

Uma das ações dessa gerência foi a criação do PMBFL que elegeu a revitalização das bibliotecas escolares como prioridade, investindo na reforma ou instalação de ambientes de leitura, ampliação de acervos, mobiliários, equipamentos e na formação de quadro de pessoal para atuar nesses espaços. A proposta mobilizou dirigentes, professores, estudantes e outros agentes atuantes no contexto escolar. Apostando na competência humana e na sua capacidade de reinventar cotidianamente a linguagem, o programa criou a função de professora de biblioteca e implantou uma linha de estágio para mediadores de leitura.

---

<sup>36</sup> A entrevista com Carmen Lucia Bezerra Bandeira foi realizada no dia 12 de dezembro de 2016.

Ainda conforme as informações dos Cadernos (v.4), na abertura do ano letivo de 2006, no Centro de Convenções da UFPE, o programa foi lançado, sendo apresentado da seguinte forma:

**O que é:**

O Programa Manuel Bandeira de Formação de Leitores vem se somar às estratégias propostas pela Secretaria de Educação, Esporte e Lazer do Recife, com o propósito de fazer da leitura, da produção textual e do exercício da criação, práticas constantes do cotidiano da escola e da vida, visto que estas são condições para construção da cidadania e chaves para o ingresso no universo da informação e do conhecimento.

As ações da Secretaria de Educação, Esporte e Lazer que dão materialidade ao programa são: formação continuada dos mediadores de leitura; a implantação de salas de leitura e bibliotecas escolares; a renovação e ampliação dos acervos; e o incentivo à produção autoral dos estudantes, professores entre outros, facilitando a atuação das escolas como ambientes de formação de comunidades leitoras (RECIFE, PREFEITURA. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, 2009, p. 12).

Na ocasião, também foi apresentado um conjunto de 10 ações para sua implementação:

**As ações**

1. Concurso de projetos de instalação ou reestruturação de bibliotecas escolares com inscrições no período de 16.02 a 17.03.2006 (ver informações adicionais no edital).
2. Fomento a criação de rede de leitores.
3. Ampliação do quadro de professoras de bibliotecas.
4. Formação continuada de 200 mediadores de leitura (150 professores de biblioteca e 50 estagiários).
5. Consolidação de uma linha editorial constituída de livros produzidos por estudantes de todas as modalidades de ensino e por professores.
6. Criação de um Conselho Editorial formado por representantes da DIRE, DITE, DIAE, FCCR/Diretoria de Editoração para selecionar e organizar o material a ser publicado.
7. Publicação de 04 coletâneas de histórias de estudantes contemplando as quatro modalidades de ensino e 04 coletâneas de histórias de professores, sendo a primeira de literatura infantil; a segunda de contos; a terceira de poesias e a quarta de sistematização de experiências (julho, agosto, outubro, dezembro/2006).
8. Seminário de bibliotecas escolares (julho/2006).
9. Oficinas de leitura, contação de histórias, contos africanos, rodas de leitura com leitores de libras e braille, para professores, educadores de escolas comunitárias, animadores culturais, mediadores de leitura (julho, agosto).
10. Fomento à criação de acervos para estudantes, professores e mediadores de leitura (RECIFE, PREFEITURA. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, 2009, p.12).

Em 2016, o PMBFL completou 10 anos de existência com cerca de 250 professores desenvolvendo atividades de incentivo e promoção da leitura nas bibliotecas escolares do Recife. Dentre as atividades previstas para serem desenvolvidas pelos professores de biblioteca, estão a contação de histórias, as dinâmicas e as oficinas de leitura, a criação e o apoio a projetos literários desenvolvidos nas escolas e a organização de eventos culturais como recitais poéticos, encontros com escritor e lançamento de livros.

De acordo com as informações divulgadas no portal [www2.recife.pe.gov.br](http://www2.recife.pe.gov.br), por ocasião da comemoração do aniversário de décênio do programa, nas escolas e creches

municipais, existem 193 espaços de leitura ligados ao PMBFL: 118 bibliotecas, 35 salas e 40 cantinhos de leitura. Entretanto, com a mudança de gestão municipal, o programa passou por alterações que se refletem diretamente na sua qualidade. A primeira, e mais impactante, é que ele deixou de ser vinculado a uma gerência autônoma, no caso, a gerência de biblioteca, que por sua vez foi extinta, e foi incorporado à gerência de educação, havendo conseqüentemente corte de verbas para sua execução.

Boa parte das ações iniciais do PMBFL pode ser vista ainda hoje na escola M. E. Um exemplo é o livro *Histórias e Lendas do Recife* idealizado na ação 5. *Consolidação de uma linha editorial constituída de livros produzidos por estudantes de todas as modalidades de ensino e por professores*, dentro da proposta inicial na qual o programa vigorou durante a gestão municipal de origem e também um dos livros publicados conforme a ação 11. *Publicação de 04 coletâneas de histórias de estudantes contemplando as quatro modalidades de ensino e 04 coletâneas de histórias de professores, sendo a primeira de literatura infantil; a segunda de contos; a terceira de poesias e a quarta de sistematização de experiências (julho, agosto, outubro, dezembro/2006)*. Conforme declarou a professora Gi, o livro é um dos mais requisitados para empréstimo, em virtude do evento voltado para as lendas urbanas do Recife Antigo.

O nome de Manuel Bandeira dado ao projeto, além de uma homenagem, é uma forma de valorizar o poeta pernambucano. Ele foi escolhido justamente para que os alunos tivessem conhecimento da obra do autor e de suas origens culturais. A valorização dos artistas nordestinos continua sendo uma preocupação da professora Gi, que trouxe para suas aulas escritores brasileiros renomados, como Ana Maria Machado, Ruth Rocha. E, privilegiou também artistas nordestinos, um deles internacionalmente conhecido, como é o caso de Luiz Gonzaga e de outros nem tão conhecidos, como Socorro Acioli e Jessier Quirino.

Outro fator que influencia na prática da professora, passa pela própria mudança na política da Rede que, como observamos no evento 4, dificulta a liberação de verbas para que os alunos façam aulas de campo, como faziam, por exemplo, idas ao Memorial de Luiz Gonzaga quando o PMBFL tinha estatuto de Gerência. A professora também se queixa por não poder participar das oficinas:

*Infelizmente a gente não pode participar... é até uma reivindicação nossa gente participar dessas oficinas. São bem importantes para gente... trabalha com material reciclável... é prática mesmo (...) e a gente que tem menos de 200 horas não participa dessas oficinas porque a prefeitura não deixa, eu que só tenho 145 horas fico de fora porque eu só tenho um período, só quem tem dois é que tem o direito de participar...*

Ainda na perspectiva de compreensão da relação entre o programa e a prática da professora, procuramos seus atuais responsáveis. A princípio, tivemos contato com duas formadoras, Luna e Cristal. Procuramos nos informar acerca do calendário do programa e fomos acompanhar uma das oficinas sobre as quais a professora Gi reclama não poder participar. As oficinas ocorrem em uma das salas do Centro de Formação Paulo Freire. As formadoras foram bem receptivas e nos deram informações acerca do atual funcionamento do programa. Tivemos um tempo bom para dialogar, porque naquele dia, somente uma professora foi para a oficina e ainda chegara bastante atrasada.

Elas explicaram que a cada mês, são duas formadoras diferentes que ministram as oficinas, falaram sobre o trabalho que realizam e também sobre a luta para manter o programa com a extinção da Gerência de Biblioteca e a sua incorporação pela Gerência de Educação. Desse encontro, resultou o convite para acompanharmos um encontro de formação continuada de professores de biblioteca e também um evento comemorativo dos 10 anos do programa que ocorreu no dia 30 de agosto de 2016, bem como algumas reflexões.

Há um investimento em profissionais para manter o projeto e ministrar oficinas, mas somente uma professora compareceu para participar. Era uma professora regente, com dois períodos que não atuava na biblioteca. Enquanto as formadoras disseram que poucas professoras têm participado desses encontros, a professora de biblioteca da escola M. E. reclama não poder participar em virtude da sua carga horária não ser de tempo integral na rede. São situações que mostram incoerências no sistema em relação à logística e à organização, mas que certamente também demonstram uma má administração dos investimentos feitos na educação pública. E, tal como acontece com as obras públicas que são iniciadas e abandonadas com as mudanças nas gestões de governos, as alterações nos programas educacionais também são feitas sem as consultas de base, trazendo consequências, muitas vezes, desastrosas para a formação de alunos e de professores.

Na próxima seção, apresentamos os eventos mediados pela professora regente.

## 5.2 EVENTOS MEDIADOS PELA PROFESSORA REGENTE ESCOLA M. E.

Conforme explicitamos, nossa pesquisa está voltada para a análise de eventos construídos pelas professoras das escolas pesquisadas, que revelam os processos de escolarização da literatura.

Para identificação de tais eventos, por meio dos registros no diário de campo, fizemos um levantamento geral dos eventos de letramento (ANEXO B) que acompanhamos durante o tempo que permanecemos nas escolas.

Considerando que na turma do quinto ano, observamos não somente as aulas de Língua Portuguesa, mas todas as disciplinas ministradas nos dias em que estávamos na escola e que nelas há interações por meio do escrito, registramos no mapa geral de eventos as categorias “leitura” e/ou “escrita”. Assim, na “escrita” consideramos todas as formas de registro escrito, incluindo respostas a questões, em quaisquer das disciplinas e atividades de cálculos matemáticos. Em relação às aulas de Língua Portuguesa, acrescentamos a categoria “conhecimentos linguísticos” para designar as interações cujo objetivo fosse o ensino de conteúdos relacionados à ortografia ou à análise linguística.

Demarcamos ainda, nesse mapa geral dos eventos, a leitura de textos literários para melhor visualização e dimensionamento da frequência com que esses eventos foram realizados, ficando evidente a presença de uma quantidade significativa de eventos com esse objetivo. De modo geral, as aulas da professora Jana são regidas por muito diálogo com a turma.

Em todas as aulas, o que observamos é que ela instiga a participação dos alunos e provoca a reflexão, por meio de perguntas. Não apenas pergunta, mas ouve as respostas e as valoriza, repetindo a fala do aluno e incentivando sua participação, sempre procurando elogiar: “Muito bem! O fulano disse que... e o que mais vocês entenderam?” Essa dinâmica já foi percebida desde o primeiro momento que entramos em contato com a turma. A título de exemplificação, explicitamos a seguir com o relato dos acontecimentos do primeiro dia de aula (15/02/2016), conforme exposto no mapa e no nosso caderno de campo.

No pátio da escola, os alunos receberam as *boas vindas* da equipe diretiva e, em seguida foram encaminhados à sala de aula, onde a professora fez a acolhida da turma com as mesas dos alunos dispostas em formato de U e com frases motivacionais afixadas nas paredes: *Não existe sonhos impossíveis para aqueles que acreditam que o poder realizador reside no interior de cada ser humano, sempre que alguém descobre esse poder, algo antes considerado impossível se torna realidade. / Tenha em mente que tudo que você aprende na escola é trabalho de muitas gerações. Receba essa herança, honre-a, acrescente a ela e, um dia, fielmente entregue-a nas mãos dos seus filhos.* (Albert Einstein).

Ela pediu que um voluntário lesse a frase e eles iam comentando o significado delas, de forma dialogada. Dando voz aos alunos e incitando-os a falar.

Prosseguindo com o momento inicial de acolhida aos alunos, a professora fez sua própria apresentação e pediu aos alunos que também se apresentassem dizendo o nome, uma coisa que gostassem de fazer e uma qualidade. Feito isso, ela explicou que para conviver em grupo é necessário que se respeitem algumas regras de convívio. Assim, ela informou que apresentaria uma proposta de convivência que seria lida por e discutida para que chegassem a um “acordo de convivência”.

O primeiro item proposto foi “Respeitar o outro, respeitando sua individualidade;” a professora enfatizou o significado das palavras respeito, igualdade, individualidade, diferenças e sobre o modo que devemos tratar os colegas e toda a comunidade escolar.

Cada item da proposta foi lido e comentado com a professora, sempre fazendo questionamentos, principalmente acerca de proposições mais temáticas como esse primeiro item que exige a compreensão de conceitos abstratos como respeito e individualidade. Para certificar-se que os alunos estavam entendendo, ela solicitava que dessem exemplos desses conceitos, trazendo-os para situações do cotidiano.

De modo geral, durante todo o período que acompanhamos a turma, observamos que essa foi a dinâmica utilizada pela professora para estabelecer a mediação entre as crianças e os conteúdos escolares e, com efeito, entre elas e o texto literário.

O mapa que apresentamos a seguir foi elaborado a partir do mapa geral de eventos e nele trazemos os eventos envolvendo os textos literários. Embora o nosso objetivo não seja a análise da escrita, inserimos os eventos de produção porque, muitas vezes, eles decorrem do contexto de escolarização das leituras literárias.

O mapa a seguir apresenta 20 dias, nos quais aparecem 23 eventos mediados pelo texto literário na sala de aula:

**Quadro 15** - Mapa de eventos observados na sala de aula da escola M. E.

<b>Data</b>	<b>Evento</b>	<b>Ações dos participantes</b>
17/02	Leitura literária	Alunos leem com o objetivo de completar o sentido do texto (poema de José Paulo Paes) com palavras que estão num envelope.
01/03	Produção	Professora orienta e os alunos produzem história em quadrinhos./ A professora lê individualmente a produção de cada aluno e faz intervenções necessárias para melhorar o texto.
02/03	Contação de história	Alunos contam para a professora regente a história que ouviram na aula de biblioteca.
02/03	Leitura literária	A professora faz a leitura da crônica <i>A volta</i> , de Luis Fernando Verissimo e as crianças acompanham (texto de abertura da Unidade do livro didático p. 10 a 15).

06/04	Leitura literária	Alunos leem e contam anedotas: histórias divertidas (piadas) p. 21 do livro didático
12/04	Leitura literária	A professora da turma lê para os alunos o conto Chapeuzinho Azul, da obra <i>Chapeuzinhos Coloridos</i> , de José Roberto Torero e Marcus Aurelius Pimenta. Eles interagem, respondendo questionamentos e completando trechos e cantando.
13/04	Leitura literária	A professora da turma lê Chapeuzinho Branco para os alunos. Eles interagem, respondendo questionamentos e completando trechos e cantando.
13/04	Leitura literária	Os alunos ouvem a música <i>Tu Tu Tu Tupi</i> e a professora comenta a letra. Depois, ensaiam uma coreografia.
18/05	Leitura literária	A professora lê <i>Chapeuzinho Cor de Abóbora</i> . Os alunos interagem, respondendo questionamentos e completando trechos e cantando. Leem parte de uma história de fantasma, de Flavia Munis.
19/05	Produção	Com orientação da professora acerca do gênero, dão continuidade à produção narrativa de Flavia Munis.
25/05	Leitura literária	A professora lê <i>Chapeuzinho Verde</i> . Os alunos interagem, respondendo questionamentos e completando trechos e cantando. Eles são orientados a pensar em uma Chapeuzinho diferente, fazer o desenho e criar a música.
31/05	Leitura literária	Os alunos leem o conto de aventura <i>O temporal no Amazonas</i> , p. 38 e 39, do livro didático e realizam as atividades das 40 a 44.
01/06	Leitura literária	A professora da turma lê <i>Chapeuzinho Lilás</i> para os alunos. Eles interagem, respondendo questionamentos e completando trechos e cantando.
02/06	Leitura literária	Alguns leem individualmente e outros leem em grupos, passando os livros ou com a leitura sendo feita por um leitor.
07/06	Contação de histórias	Cada aluno conta a história do livro que levou para casa para fazer a leitura literária.
13/06	Leitura literária	A professora da turma lê <i>Chapeuzinho Preto</i> para os alunos. Eles interagem, respondendo questionamentos e completando trechos e cantando. Após a leitura, os alunos desenham, pintam, recortam e colam no painel afixado na parede.
04/08	Leitura literária	Professora orienta como deverão proceder nas equipes; Alunos leem e escolhem livros para ler, dentre vários, a equipe elege um livro para ser lido para outra turma; No interior de cada grupo, a professora conversa e questiona acerca do livro escolhido, depois compartilham com a turma;
17/08	Leitura literária	Alunos leem lendas do livro produzido pela turma do ano anterior; alunos escrevem sobre personagens folclóricas.
22/08	Leitura literária	Alunos recebem os livros do projeto <i>Nas ondas da leitura</i> ; Professora comenta sobre títulos, autores e ilustradores; Alunos leem a apresentação do livro <i>A lua refletiu lendas no Brasil</i> (voz alta, cada aluno lê um trecho); depois a professora orienta que cada aluno escolha uma lenda para ler silenciosamente. Alunos leem e depois ouvem músicas referentes às histórias lidas.
22/08	Leitura literária	A turma realiza leitura de HQ e atividades do livro (p. 90 a 92).
23/08	Leitura literária	Alunos leem e recitam as parlendas da coletânea <i>Palavra cantada</i> .
24/08	Escrita	Alunos continuam respondendo questões referentes às leituras realizadas na segunda feira (p. 92 e 93)

13/09	Reescrita	Em equipes e orientados pela professora, alunos elegem uma de suas narrativas para fazer a reescrita. Professora vai de grupo em grupo orientando e fazendo questionamentos.
-------	-----------	--

Fonte: Dados da pesquisa (2016)

Entre os eventos escolares em torno do texto literário, no quadro acima observamos a predominância da leitura literária com maior recorrência na turma do quinto ano, em detrimento de outras práticas: foram dezessete eventos de leitura, dois de contação de histórias, dois de produção escrita, um de reescrita e um que classificamos como “escrita”, no dia 24/08/2016 que, na verdade, são atividades do livro didático decorrentes do evento iniciado no dia 22/08/2016. Os eventos que compõem o quadro foram construídos a partir de diversos textos literários, em diferentes suportes e com diferentes propósitos.

Em relação aos textos, de modo geral, identificamos a presença de contos, crônicas, poemas, lendas, histórias em quadrinhos, letras de músicas, piadas, parlenda, entre outros. Claro que há controvérsias na inserção de história em quadrinhos, letras de músicas e piadas como textos literários, mas como estamos partindo da concepção de literatura, de Antonio Candido, nossa pesquisa considerou todas as criações de toque poético ou ficcional presentes na escola.

Quanto aos suportes, observamos leituras literárias realizadas a partir de folha fotocopiada, livro didático, mas especialmente, no próprio livro literário. E, os objetivos variaram, desde completar o sentido do texto na leitura de um poema à ênfase na fruição estética. Tais fatores, aliados à resposta da professora acerca de quais eventos, realizados a partir da leitura de textos literários ela considera que mais contribuíram para a formação dos alunos como leitores literários, também nos guiaram na seleção dos eventos que analisamos. A professora declarou:

*A gente fez algumas leituras muito bacanas na minha concepção esse ano e não posso deixar de destacar a leitura de “Chapeuzinhos Coloridos” porque é uma obra que eu sempre aposto nela pra trazer os alunos pra esse prazer, é como se fosse essa história que abre as portas pra que o aluno entenda ou pra ler é muito bom... eu posso me divertir, eu posso descobrir coisas novas, eu posso entrar num mundo diferente, eu posso até representar personagens na leitura e posso brincar e soltar minha imaginação... então o livro dos Chapeuzinhos Coloridos, por essa questão de abrir horizontes e preparar terreno pra apresentar outros livros. Muitos livros do projeto “Nas ondas da leitura” eu considero importantes porque com esses livros / esse projeto ele proporciona que o aluno tenha em mãos esse livro e acho interessante e importante esse encontro do livro, do objeto, do*

*material de você ter esse contato e você reconhece ali naquele objeto concreto algo importante pra sua vida, pra sua formação, eu acho bacana porque essa leitura começa a ser mais subjetiva, começa a ser mais pessoal: é o meu livro é a minha leitura daquele horizonte de subjetividade, mas aquela, não sei se a palavra é essa, mas aquela solidão necessária de encontro com a leitura porque é partir dela que o aluno vai se descobrindo leitor, esse encontro íntimo com o livro (Fala extraída da entrevista concedida pela professora Jana em 23/10/2016).*

A fala da professora revela o modo como ela concebe não só a leitura, mas a importância do papel do mediador, bem como do livro enquanto objeto material. A professora tem o cuidado com a escolha da primeira obra que irá apresentar aos alunos e também compreende a importância da leitura do livro como tal.

Nesta tese, elegemos para análise 4 eventos mediados pela professora em sala de aula. O evento 1, *Chapeuzinho Verde*, é uma das histórias do livro *Chapeuzinhos Coloridos*. O evento 2 analisa uma mediação envolvendo o livro didático no contexto específico de uso desse material na turma do quinto ano. O evento 3 apresenta a leitura em grupo de livros emprestados da biblioteca e privilegia a formação de leitores mediadores. O evento 4 apresenta o projeto, descreve a entrega dos livros e a primeira leitura realizada em um dos livros do projeto *Nas ondas da leitura*. O evento 1 e o evento 4 foram os eventos que a professora menciona como aqueles que mais contribuíram para a formação de leitores. Após a descrição e análise, apresentaremos um quadro síntese dos eventos e tecemos considerações gerais acerca das práticas que deles depreendemos.

### **5.2.1 Evento 1: Leitura literária – Chapeuzinho Verde**

#### **Contextualização**

O evento 1: *Leitura literária – Chapeuzinho Verde* é o quarto de uma sequência de seis contos da obra *Chapeuzinhos Coloridos*: a aposta da professora para fazer com que os alunos descubram o prazer da leitura. Conforme nos relatou, ela havia feito o pedido do livro pela internet e a encomenda demorou um pouco para chegar. Ela comentou que estava ansiosa pela chegada da obra. Em anos anteriores, já trabalhara com ele em outra escola. Relatou ainda que a biblioteca tinha um exemplar desse livro, mas que sumira. Assim que o livro chegou, ela deu início às leituras com a turma.

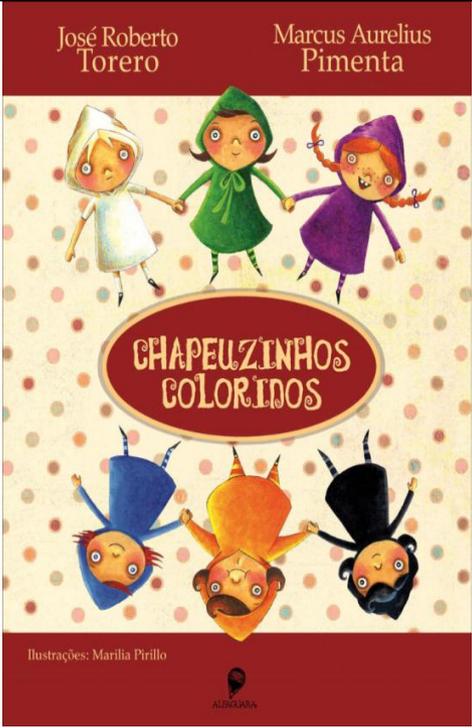
Dessa forma, a obra foi apresentada aos alunos no dia 12 de abril, quando tiveram a oportunidade de escolher a primeira história que gostariam de ouvir. Eles optaram pelo primeiro conto do livro: Chapeuzinho Azul. No outro dia, os alunos escolheram o quarto conto: Chapeuzinho Branco. Essa escolha se dava da seguinte forma: a professora iniciava perguntando aos alunos qual fora a última história que eles ouviram. Os meninos respondiam. Em seguida, perguntava a eles qual das histórias do livro queriam ouvir. Vários alunos falavam ao mesmo tempo. Então, ela pedia que levantassem o braço para escolher.

O procedimento foi o mesmo até a terceira leitura, quando os alunos escolheram Chapeuzinho Cor de Abóbora. Após esse evento, a professora mudou de estratégia e passou a ler as histórias na sequência que o livro as apresenta, conforme verificamos no evento que analisamos a seguir.

Para uma melhor visualização dos eventos e de como se dá a inserção de Chapeuzinho Verde no conjunto dos eventos propostos a partir de *Chapeuzinhos Coloridos*, apresentamos a seguir dois quadros: o primeiro traz a imagem da capa do livro, sua sinopse e o título dos contos dispostos conforme a sequência do livro. O segundo quadro traz a síntese dos eventos, organizados de acordo com a sequência temporal em que eles ocorreram, situando no dia 25/05/2016 a história de “Chapeuzinho Verde” – que aqui denominamos de evento 1 no quadro geral dos eventos, mediados pela professora com base nos contos da obra.

**Quadro 16 - Apresentação da obra: imagem da capa, sinopse e títulos dos contos**

<b>O que foi lido / Em que suporte?</b>	<b>Sinopse da obra</b>	<b>Sequência de contos trazidos pela obra</b>
<b>Imagem da capa</b>	<p><b>Chapeuzinhos Coloridos</b>            Autores: José Roberto Torero e Marcus Aurelius Pimenta            Ilustradora: Marilia Pirillo            Editora: Objetiva / Alfaguara</p> <p>E se o chapeuzinho de Chapeuzinho Vermelho não fosse vermelho? E se o Lobo fosse bonzinho? E se houvesse um romance entre o Caçador e a Mãe? E se tudo fosse um plano diabólico da Avó? Com algumas mudanças, os autores buscaram transformar a história da</p>	1. Chapeuzinho Azul
		2. Chapeuzinho Cor de Abóbora

	<p>Chapeuzinho Vermelho Em 'Chapeuzinhos Coloridos', a heroína pode ser uma menina que sonha em ser famosa, outra que é caçadora, ou ainda outra que adora comer (e seu prato preferido é bife de lobo). São seis meninas diferentes que convidam os leitores a inventar a sua própria maneira de ir pela estrada à fora.</p> <p>Imagem da capa e sinopse disponíveis em: <a href="https://www.livrariacultura.com.br/p/livros/infantil/literatura/chapeuzinhos-coloridos-29210461">https://www.livrariacultura.com.br/p/livros/infantil/literatura/chapeuzinhos-coloridos-29210461</a></p>	3. Chapeuzinho Verde
		4. Chapeuzinho Branco
		5. Chapeuzinho Lilás
		6. Chapeuzinho Preto

Fonte: Dados da pesquisa (2016)

O próximo quadro foi elaborado a partir da análise dos registros do diário de campo, além de situar o evento 1 – Chapeuzinho Verde, no conjunto de eventos, traz uma síntese do modo como os eventos foram conduzidos, ou seja, nele destacamos: quem leu, o conto lido, para que leu, quando, onde e como o conto foi lido.

**Quadro 17 - Síntese dos eventos mediados pela professora regente a partir da obra *Chapeuzinhos Coloridos***

Data	Quem leu?	Que conto foi lido?	Para quê?	Quando?	Onde?	Como?
12/04	Profª Jana	Chapeuzinho Azul	Fruir; Compreender e Interpretar oralmente;	No início do período, logo após entrarem na sala de aula.	Sala de aula	Leitura oral pela professora / interação com os alunos
13/04	Profª Jana	Chapeuzinho Branco	Fruir; Compreender e Interpretar oralmente;	No início do período, logo após entrarem na sala de aula.	Sala de aula	Leitura oral pela professora / interação com os alunos
18/05	Profª Jana	Chapeuzinho Cor de Abóbora	Fruir; Compreender e Interpretar oralmente;	14:30 – Após corrigirem a tarefa de matemática e a professora retoma	Sala de aula	Leitura oral pela professora / interação com os

				as duas histórias lidas anteriormente		alunos
25/05	Prof <sup>a</sup> Jana	Chapeuzinho Verde	Fruir; Compreender e Interpretar oralmente; Fazer atividade de produção: Imaginar sua própria Chapeuzinho, desenhá-la e criar sua música	14:15 - Após uma conversa com os alunos sobre disciplina e após correção de tarefas realizadas no livro de Português	Sala de aula	Leitura oral pela professora / interação com os alunos
01/06	Prof <sup>a</sup> Jana	Chapeuzinho Lilás	Fruir; Compreender e Interpretar oralmente;	Após o intervalo – 16:30	Sala de leitura	Leitura oral pela professora / interação com os alunos
13/06	Prof <sup>a</sup> Jana	Chapeuzinho Preto	Fruir; Compreender e Interpretar oralmente; Desenhar e expor em painel.	No início do período, logo após entrarem na sala de aula.	Sala de aula	Leitura oral pela professora / interação com os alunos

Fonte: Dados da pesquisa (2016)

Escolhemos o evento destacado, por três razões: a) porque ele condensa características observadas em todos os outros; b) porque quanto aos objetivos “para quê” além dos objetivos presentes em todos os outros, é o único evento em que há uma proposta de produção envolvendo escrita, e c) porque traz singularidades geradas e intrinsecamente relacionadas ao contexto das dinâmicas e das tensões que fazem parte do ambiente escolar, daí a importância de descrevermos o contexto em que os eventos se deram. Porém, antes de adentrarmos em suas especificidades é importante que façamos algumas observações gerais sobre o quadro.

Quanto às datas, observamos que os eventos tiveram início no mês de abril e se estenderam até o mês de junho, sendo realizadas duas leituras por mês. Somente no mês de abril, elas aconteceram em dias consecutivos. No mês de maio, as leituras foram realizadas no dia em que deveria haver aula de biblioteca. De certa forma, a professora Jana supriu a ausência da professora de biblioteca que estava afastada nesse período.

No primeiro dia do mês de junho, 01/06/2018, a professora Gi havia acabado de retornar, então elas combinaram de levar os alunos para a sala de leitura após o intervalo, pois

os alunos já estavam sentindo falta desse espaço. Este evento foi o único que ocorreu fora da sala de aula e após o intervalo, pois todos os outros aconteciam no início do período. Todos foram juntos e, embora estivessem na sala de leitura, quem fez a mediação foi a professora regente que leu *Chapeuzinho Lilás*.

Quanto aos objetivos ou “para quê” se lê, conforme a própria professora destacara na entrevista, a escolha dessa obra para leitura em sala de aula estava relacionada ao seu principal objetivo: *trazer o aluno para o prazer da leitura*. Dessa forma, evidenciamos que todos os eventos foram desenvolvidos com esse foco. Fizemos a opção de destacar “Fruir” e “Compreender e interpretar oralmente” em tópicos separados, porque embora saibamos que a fruição é indissociável da compreensão, em sua forma de mediação, a professora sempre foi além da leitura de fruição como as que costumam ser realizadas fora dos muros escolares ou mesmo na sala de leitura. Nos momentos nos quais é priorizada a oralidade, como é o caso dos eventos desenvolvidos a partir de *Chapeuzinhos Coloridos*, Jana trabalhou com os conhecimentos de mundo, linguístico e textual dos alunos, como veremos na análise dos eventos no decorrer desta seção.

Todas as leituras foram feitas pela professora, uma vez que na escola não havia mais exemplares do livro, seria difícil o procedimento acontecer de outra forma. Durante a leitura de todos os contos, a professora imitou as vozes das personagens, ou seja, a leitura performática fez parte da proposta de mediação dessa professora.

Outro ponto observado em todos os eventos, foi a inserção participativa dos alunos em momentos pontuais das histórias, por exemplo, quando alguém batia à porta da vovó, ela dizia aos alunos *a porta*, imediatamente eles batiam em algum lugar (banca, cadeira, quadro, ou qualquer objeto que estivesse próximo) que imitasse o som onomatopéico. Do mesmo modo, ocorreu com o ronco do lobo: os alunos imitavam o barulho do ronco. A professora sempre fazia perguntas aos alunos que, por sua vez, criavam hipóteses acerca do que deveria acontecer e demonstravam muito envolvimento nos eventos. Em alguns momentos, vários alunos respondiam ao mesmo tempo, chegando a ficar incompreensível o que diziam. Quando isso ocorria, Jana pedia que falassem um de cada vez.

No último evento, houve uma segunda produção do desenho feito no dia 25. Os alunos aperfeiçoaram as produções que haviam feito no caderno de desenho, passando-as para uma folha avulsa para finalizar a história dos *Chapeuzinhos* com a montagem de um painel que foi exposto na sala.

O diferencial do evento *Chapeuzinho Verde* foi a proposta da atividade de produção escrita que não ocorreu em nenhum outro, portanto, esse evento é representativo da prática da

professora, tanto pelo aspecto das regularidades no modo de leitura quanto da singularidade dessa proposta de produção.

Conforme destacamos, no quadro 17, o evento do dia 25/05/2016 foi o quarto da sequência mediada pela professora regente a partir da obra *Chapeuzinhos Coloridos* e aconteceu um dia após a coordenação e a direção, juntamente com a professora terem conversado com a turma a respeito de questões disciplinares. A rotina começou às 13h30min com a abertura do portão para entrada dos alunos, seguida da oração diária realizada no pátio. Quinze minutos depois, os alunos já estavam na sala organizados em fileiras e a professora determinou o lugar que cada um deveria se sentar. Essa forma de organização só ocorria em dias de provas, pois nos outros dias, a dinâmica de trabalho da sala era sempre em duplas, em trios ou em grupos, entretanto, não havia nenhuma avaliação agendada.

A professora explicou porque havia determinado aqueles lugares e disse que deveriam permanecer neles até que ela organizasse novamente em grupos, duplas ou trios. O procedimento fazia parte de algumas medidas disciplinares em virtude dos fatos ocorridos nos dias anteriores e do que havia sido conversado com os alunos juntamente com a equipe gestora. Após essa conversa, a professora orientou que colocassem o livro e o caderno de Português sobre a banca<sup>37</sup> para dar continuidade à correção de algumas atividades realizadas na aula anterior. Finalizaram essa atividade e, por volta de 14h15min, começaram o evento de leitura literária.

A professora perguntou se os alunos se lembravam de qual havia sido a última história lida e eles responderam que foi a Chapeuzinho Cor de Abóbora. Ela disse que naquele dia eles não teriam opção de escolha e que a história seria Chapeuzinho Verde. Informou que daquele momento em diante, iria ler a história que estivesse na sequência. Convidou os alunos para se sentarem no chão ao redor dela e também se sentou.

A história lida começa com a mãe chamando pela filha, Chapeuzinho Verde, para levar uma torta de limão para a vovó que mora do outro lado da floresta. A mãe diz que é para a menina levar a torta porque a avó é tão avarenta que já está até magra, que nunca come essas coisas para não gastar. Só come quando ela manda. A professora fez uma pausa e indagou sobre o sentido da palavra avarenta. A aluna M.E. se remeteu a uma personagem da novela Velho Chico que naquele momento era exibida por uma emissora de TV aberta. Alguns alunos arriscaram outros palpites. Somente após se certificar que os alunos compreenderam o sentido do termo, a professora deu continuidade à leitura.

---

<sup>37</sup> Banca: termo usado na região que corresponde aos termos carteira escolar ou mesa do aluno em outras regiões do Brasil.

Na sequência da narrativa, a Chapeuzinho pede dinheiro para o ônibus para poder ir levar a torta. A mãe diz que não há ônibus para a floresta, então a menina alega que é para sola do sapato, a mãe dá o dinheiro e a menina sai. No caminho, encontra o lobo que pergunta se a torta é para ele. A menina diz que se ele tiver como pagar, pode vendê-la. Como o lobo diz que não tem dinheiro algum, ela não negocia, permanecendo com o intuito de levar a torta à avó e obter algum ganho com ela. Por ser astuto o lobo percebe que a menina gosta de dinheiro e lhe persuade a ir por uma trilha, que é um caminho mais longo, mas no qual há uma fonte dos desejos onde as pessoas jogam moedas. Ela vai pelo caminho indicado e para na fonte para pegar as moedas. Enquanto isso, o lobo chega à casa da vovó e se passa pela neta. O lobo sabe que a avó que mora na casa verde tem joias guardadas. Então, planeja comer as duas e ficar com as joias. Antes de abrir a porta, a avó certifica-se que suas joias estão bem trancadas porque suspeita que a neta tenha interesse nelas. Assim que abre a porta, a vovó é devorada pelo lobo que, em seguida, resolve se deitar para fazer a digestão e esperar a menina. Quando ela chega, também é devorada. Novamente o lobo deita-se, dorme e ronca alto. O caçador ouve o ronco, entra e mata o lobo. Ele observa que o lobo é de uma espécie rara e decide tirar sua pele para vendê-la. Ao cortá-lo, o caçador descobre que avó e neta estão vivas dentro da barriga do lobo. Então, ele negocia a retirada das duas em troca de recompensas. Elas aceitam a proposta. A avó manda que ele pegue as suas joias e a menina que pegue as moedas, somente de posse dos pertences de ambas, ele as liberta. Ao final, o caçador parte, carregando o lobo e suas recompensas.

Terminada a leitura, a professora faz diversos questionamentos, conforme o quadro a seguir:

**Quadro 18** - Fragmento de interações 1: *Quem já ouviu falar em Chapeuzinho Verde?* - transcrito a partir de gravação em 25/05/2016

Turno	Participantes	Falas	Comentários da pesquisadora
1	Professora regente	O lobo virou o quê?	
2	Alunos	Pele, pele.	
3	Professora regente	O lobo virou pele. E aí? E essa Chapeuzinho daqui era ligada em que mesmo?	A professora inicia o turno, validando a resposta dos alunos, repetindo o que eles disseram
4	Alunos	Em dinheiro	Respondem em coro
5	Aluna M. E.	Ela era interesseira.	
6	Aluno E.	Ela é da cor de uma de uma...	O aluno tenta se lembrar da palavra
7	Aluno G.	De uma folhagem	

8	Outro aluno	De uma esmeralda	Aluno não identificado pela pesquisadora
9	Aluno E.	De um dólar!	
10	Professora regente	De um dólar! E o que mais tinha a ver com essa cor de dólar aí?... O caçador, a Chapeuzinho, a avó e o lobo têm alguma coisa em comum?	A professora inicia o turno, repetindo a resposta dada pelo último aluno
11	Aluna M. E.	Tem porque eles são interesseiros e gostam muito de dinheiro.	
12	Professora regente	Todos?	
13	Aluna M. E.	Todos, tia. Menos a mãe, né tia?	
14	Professora regente	O que é que mostra, por exemplo, que a Chapeuzinho era muito interesseira?	
15	Alunos	Porque ela só pensava em dinheiro.	Vários alunos ao mesmo tempo
16	Professora regente	Em que momento a gente percebe isso?	
17	Aluna A.	Quando ela pedia dinheiro.	
18	Aluno	Quando ela cantava a música.	Aluno não identificado pela pesquisadora
19	Professora regente	Quando ela cantava a música... e o que mais?	A professora inicia o turno, repetindo a resposta dada pelo último aluno
20	Aluno M.E.	Quando ela pedia dinheiro à mãe dela pra pegar o ônibus. Já que não tinha ônibus pra ir e aí ela pediu pra sola de sapato.	
21	Professora regente	E a vovozinha?	
22	Aluno P.	Ela economizava dinheiro.	
23	Aluno	As joias...	Aluno não identificado pela pesquisadora
24	Professora regente	Ela foi chamada de quê?	
25	Aluno K.	De pão duro	
26	Professora regente	Pão dura! Mas veio que palavra no texto pra dizer “pão duro”?	A professora inicia o turno repetindo a resposta dada pelo aluno no turno anterior
27	Aluno A. K.	Pirangueira.	Os alunos tentam se lembrar da palavra avarenta (burburinho).
28	Professora regente	A-va...	A professora ajuda
29	Alunos	Avarenta	Falam juntos
30	Professora regente	Avaren::ta.	
31	Aluna M. E.	Avarenta que todo dinheiro que recebe não dá a ninguém. Fica segurando.	

32	Professora regente	Pronto! Querem cantar mais uma vez a música? Quem lembra?	
33	Alunos	Pela estrada afora Eu vou bem mesquinha E pedirei mais grama Para a vovozinha	Cantando em coro

Fonte: Dados da pesquisa (2016)

No fragmento transcrito, no que diz respeito ao léxico, observamos que para garantir a compreensão e, com efeito, a fruição, a professora procura se certificar que todos saibam o sentido de expressões, cujo desconhecimento poderia afetar o entendimento de partes do texto. Assim como no caso da palavra “avarenta” no evento em questão, a mesma estratégia foi observada em outros eventos, por exemplo, na leitura de *Chapeuzinho Lilás*, quando o lobo aconselha a menina a ir pela trilha para colher “lilases”, a professora indaga sobre o significado da palavra ou ainda no caso do conto *Chapeuzinho Branco* em que a professora se antecipou, solicitando que as crianças consultassem o dicionário para ver o significado do termo.

As perguntas feitas aos alunos são formuladas em diversos níveis de complexidade, desde o mais elementar, como no turno 1: *O lobo virou o quê?* Ou no turno 3: *E essa Chapeuzinho daqui era ligada em que mesmo?* cujas respostas por parte dos alunos são imediatas, avançando na complexidade com questionamentos como o do turno 10: *E o que mais tinha a ver com essa cor?... O caçador, a Chapeuzinho, a avó e o lobo têm alguma coisa em comum?* Ou no turno 14: *O que é que mostra, por exemplo, que a Chapeuzinho era muito interesseira?* quando os alunos, no turno 15, tentam dar uma resposta rasa: *Porque ela só pensava em dinheiro*, no turno 16 a professora persiste: *Em que momento a gente percebe isso?* Os alunos respondem nos turnos 17: *Quando ela pedia dinheiro* e no turno 18: *Quando ela cantava a música*. No turno 19, ao mesmo tempo em que ela encoraja, repetindo a fala das crianças, a professora exige mais: *Quando ela cantava a música... e o que mais?*

Embora os alunos não estivessem de posse do texto físico, pois o livro fora comprado pela professora e, como sabemos, em escolas públicas como a M.E. não há como pedir que os alunos adquiram materiais, como é comum na rede privada, a professora faz com que os alunos recorram à memória para buscar respostas às indagações sobre o texto. Ao perceber que alcançou as respostas desejadas com a fala que complementa as respostas anteriores no turno 20: *Quando ela pedia dinheiro à mãe dela pra pegar o ônibus. Já que não tinha ônibus*

*pra ir e aí ela pediu pra sola de sapato*, a professora passa para a outra personagem com o questionamento do turno 21: *E a vovozinha?*

No turno 24, a professora aproveita para retomar a palavra “avarenta” introduzida no início da história: *Ela foi chamada de quê?* A resposta dada pelo aluno no turno 25: *De pão duro* mostra que ele compreendeu o sentido do termo, entretanto, a professora quis mais. Ela objetivou novamente a resposta textual, conforme a pergunta feita no turno 26: *Pão duro! Mas veio que palavra no texto pra dizer “pão duro”?* A resposta dada por outro aluno no turno 27: *Pirangueira* também evidencia que houve compreensão, uma vez que a expressão regional tem sentido equivalente a *pão duro*. Percebendo que os alunos compreenderam, mas não se recordavam da palavra exata, a professora os auxilia com as sílabas iniciais da palavra no turno 28: *Ava...*, assim, no turno seguinte os alunos chegam à resposta esperada. Concluindo, no turno 31 uma aluna repete a definição dada pela professora no início do evento, quando ela perguntara sobre o sentido da palavra: *Avarenta que todo dinheiro que recebe não dá a ninguém. Fica segurando.*

A professora possibilita que os alunos se aproximem das respostas esperadas por ela, usando expressões empregadas em sua linguagem cotidiana, por exemplo, quando indaga: *E aí? E essa Chapeuzinho daqui era ligada em que mesmo?* Percebemos que, de certa forma, essa aproximação também ocorre quando ela valoriza a fala e incentiva a participação dos alunos, repetindo suas respostas antes de introduzir novas perguntas, conforme observamos nos turnos 3, 10, 19 e 26. Ressaltamos que isso não significa que ela estaria limitando-os, pois a intencionalidade de expandir o vocabulário ficou evidente ao se preocupar em fazer com que os alunos não apenas produzissem sentidos para o texto, mas também aprendessem palavras que não faziam parte do seu cotidiano, tais como avarenta, lápide ou lilases.

Dentre os elementos de valorização da estética literária, destacamos a pluralidade de vozes que começa com a escolha da obra e segue por todos os eventos. Os contos ganham temáticas inusitadas e linguagem atualizada, trazendo sempre o elemento surpresa que contribui para que os alunos mantenham a curiosidade e o interesse pela história. Entretanto, eles conservam traços da obra de referência *Chapeuzinho Vermelho* que permitem aos alunos a participação efetiva em momentos pontuais como no início da narrativa *Era uma vez, [...] uma menina [...] Todos gostavam muito dela, e sua avó mais ainda, tanto que decidiu fazer uma capinha com capuz[...]*, nos diálogos entre as personagens, na presença da música que em todos os contos, o primeiro verso é “Pela estrada afora”. A professora explora cada um desses elementos que, em última análise, levam à familiarização maior com os contos, contribuindo para amenizar a ausência do texto nas mãos de cada um dos alunos.

Outro ponto que merece destaque é que, embora os alunos estivessem sentados em fileiras por causa das medidas disciplinares, no momento de realizar a leitura literária, a professora utiliza o mesmo procedimento adotado nos outros eventos, envolvendo a leitura dos contos de *Chapeuzinhos Coloridos*: chama todos os alunos para se sentarem no chão ao seu redor, formando círculo ou semicírculo. Isso mostra que, naquela situação, mesmo os alunos estando de “castigo” a preocupação em preservar o momento de descontração e fruição que a professora objetivou proporcionar foi o que prevaleceu em sua prática.

Vimos no final da transcrição que todos cantaram juntos. Após esse momento, a professora pediu que retornassem aos seus lugares. Em seguida, entregou aos alunos os cadernos de desenho que ficavam guardados no armário da escola para que cada um criasse a sua própria Chapeuzinho. Ela lembrou que a cor de cada personagem tinha relação com as suas características, com a música cantada. Colocou no quadro a letra da música de Chapeuzinho Verde que eles haviam cantado e perguntou sobre o nome dado a cada linha da quadrinha. Destacou a diferença do texto em prosa para o texto em verso. Disse que nada impedia que eles criassem inclusive o chapeuzinho menino. Mostrou os desenhos dos livros, mas enfatizou que não era para ser igual.

A professora também desenhou uma Chapeuzinho no quadro, mostrando como eles poderiam começar e disse que a chapeuzinho dela estava indo para festa junina e que na sua cesta ela estava levando pamonha, canjica, bolo, etc. Os alunos deveriam pensar em como seria a Chapeuzinho deles, fazer o desenho e criar a música. A maioria deles vai até o horário do intervalo realizando a atividade.

**Quadro 19** - Mostra da atividade realizada por dois alunos referente à proposta de leitura da obra *Chapeuzinhos Coloridos*

	<p>Título: <i>Chapeuzinho de Milho Verde</i></p> <p>Música elaborada pelo aluno:</p> <p><i>Pela estrada afora eu vou tão sozinha levar a canjica para a minha vovozinha</i></p>
--	---



Fonte: Foto M. Dezotti (2016)

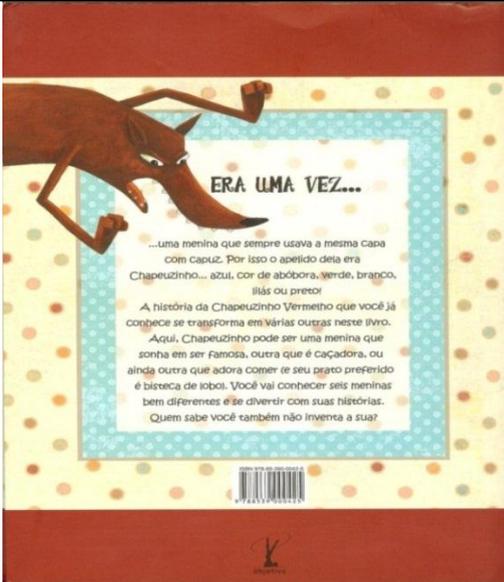
No que concerne às orientações dadas pela professora para a realização do trabalho, destacamos a importância de a professora oferecer uma referência para a produção dos alunos, uma vez que esses não contam com aulas de Educação Artística ministradas por um profissional da área. Porém, mais importante ainda foi a orientação de que era apenas um exemplo que cada um deveria criar uma personagem diferente, podendo ser inclusive um menino. Embora nenhum aluno tenha feito a Chapeuzinho menino, a professora abriu essa possibilidade.

De um modo geral, observamos que os alunos responderam bem à proposta. Todos realizaram a atividade, criando sua Chapeuzinho e escrevendo a quadrinha. A escrita na forma solicitada aponta para a apropriação dos aspectos destacados pela professora em relação à diferença do texto em prosa para o texto em verso e, conseqüentemente, uma familiarização com esse tipo de texto dentro do universo literário.

A proposta de produção colocada em prática pela professora foi inspirada no próprio livro que traz em sua contracapa uma breve apresentação das personagens, na qual antecipa características de algumas delas e termina com uma provocação ao leitor *Quem sabe você não inventa a sua?*, conforme podemos visualizar no quadro a seguir:

**Quadro 20** - Texto extraído da contra capa do livro e sua respectiva imagem

ERA UMA VEZ...	Imagem da contra capa do livro
<p>... uma menina que sempre usava a mesma capa com capuz. Por isso o apelido dela era Chapeuzinho... azul, cor de abóbora, verde, branco, lilás ou preto!</p> <p>A história da Chapeuzinho Vermelho que você já conhece se transforma em várias outras neste livro. Aqui, Chapeuzinho pode ser uma menina que</p>	

<p>sonha em ser famosa, outra que é Caçadora, ou ainda outra que adora comer (e seu prato preferido é bisteca de bolo). Você vai conhecer seis meninas bem diferentes e se divertir com suas histórias. Quem sabe você também não inventa a sua?</p>	 <p>Imagem disponível em:  <a href="https://picasaweb.google.com/110820983206869182533">https://picasaweb.google.com/110820983206869182533</a></p>
--	--

Fonte: Dados da pesquisa (2016)

Por meio dessa proposta, a professora faz opções condizentes com seu objetivo de proporcionar prazer e fruição, pois se ela propusesse sequências de atividades escritas após cada leitura, dependendo da quantidade, poderiam fazer com que o aluno associasse a leitura literária com a realização de tarefas escolares, muitas delas não prazerosas para as crianças.

A tarefa de ler literatura e realizar atividades escolares, em alguns momentos, também foi evidenciada na prática da professora Jana, mas esta foi atrelada ao livro didático de Português, conforme veremos a seguir.

### 5.2.2 A literatura e o livro didático na turma do 5º ano

Neste tópico, pretendemos mostrar o modo como o livro didático está presente na turma do quinto ano e os eventos construídos quando esse material é utilizado, uma vez que a professora afirma que gosta do material, mas o vê somente como um recurso para o qual não dá muita preferência, que o utiliza quando acredita que ele está contribuindo para sua aula: *...o livro pra mim não é um manual... de guia que eu não posso subverter a ordem da sequência ou fazer seleção de conteúdos, mas acho um recurso importante desde que o professor não se prenda ao livro como único recurso. É mais um recurso que você pode se valer pra construir sua aula, mas não é o único recurso.*

De fato, o trabalho realizado pela professora, evidencia que ela coloca em prática o que diz. Para mostrar como essa perspectiva é construída na utilização dos textos literários

trazidos pelo livro, apresentamos uma breve descrição do material e um quadro das leituras mediadas pela professora, utilizando esse recurso.

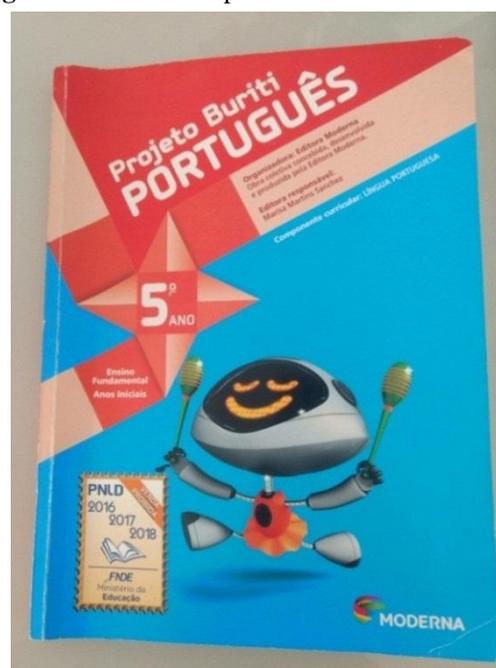
O livro didático de Língua Portuguesa adotado para a turma do 5º ano, na escola M. E. foi o Projeto Buriti: português, organizado coletivamente pela editora Moderna, tendo como responsável Marisa Martins Sanches.

O livro é composto por nove unidades e cada uma delas é iniciada em página dupla, objetivando explorar o conhecimento prévio dos alunos por meio de imagens e questões feitas em duas seções: *O que eu vejo* e *O que eu sei*. Todas as unidades são compostas por dois textos, totalizando 18 textos de diferentes gêneros: crônica, reportagem, conto de aventura, blogue, texto teatral, resenha crítica, história em quadrinhos, texto expositivo, diário de campo, entrevista, propaganda, artigo de opinião, conto de enigma, artigo de divulgação científica, apresentação de livro e apólogo. Sendo que o texto expositivo e a crônica aparecem em duas unidades.

Do total de 18 textos, 7 pertencem ao campo literário. São duas crônicas, um conto de aventura e um conto de enigma, um texto teatral, um apólogo e uma história em quadrinhos que é considerada pelos editores do livro como um texto multimodal. Como em nossa pesquisa estamos compreendendo a literatura de forma mais abrangente, tomando como base a característica da ficcionalidade, vamos considerá-lo no conjunto dos textos literários. Ao final de cada texto o livro traz a seção *Tantas palavras*, cujo objetivo é explorar o vocabulário do texto.

Em relação à organização dessas unidades, após a apresentação do texto 1, há uma seção intitulada *Para compreender o texto*, contendo três subseções. Na primeira, *Um pouco de conversa*, o livro propõe questões para serem respondidas oralmente. Na segunda, *Compreensão*, as atividades são voltadas para compreensão do texto com marcadores próprios da estrutura do texto, por exemplo, em textos narrativos como o conto, são propostas questões acerca do narrador, do herói, do tempo, etc. E, por último, na terceira subseção, *De olho na linguagem*, as questões partem de trechos do texto inicial para trabalhar aspectos gramaticais.

Figura 21 - Foto da capa do livro didático – 5º ano



Fonte: Foto M. Dezotti (2016)

Antes de apresentar o segundo texto, o livro traz a seção intitulada *Para falar e escrever melhor*, contemplando *gramática, ortografia e comunicação oral*. Na sequência, o livro apresenta o texto 2 e a seção *Como ler o texto* que também enfatiza o conhecimento das características estruturais do texto.

A seção seguinte, *Para falar e escrever melhor* é composta de modo semelhante a do texto 1, com os tópicos *gramática, ortografia, memória visual e comunicação escrita*. O tópico *memória visual* é apresentado em página dupla e propõe jogos de ortografia. Para encerrar as unidades, o livro apresenta a seção *Fazer arte* com propostas de atividades diversas como confecção de jogos, colagem, teatro de sombras, confecção de fósseis, entre outros, conforme a temática de um dos textos trabalhados na unidade.

O quadro seguinte apresenta três das leituras propostas pelo livro didático e realizadas pela turma.

Antes de entrarmos no evento que selecionamos para análise (destacado em amarelo), apresentamos o quadro que sintetiza os eventos construídos a partir de textos para leitura e, em seguida, fazemos algumas considerações gerais a respeito deles.

**Quadro 21** - Síntese dos eventos mediados pela professora utilizando o LDLP – 5º ano

Data	Quem leu?	O que foi lido?	Para quê?	Quando?	Onde?	Como?
02/03	Profª Jana	Crônica <i>A volta</i> , de Luís Fernando Veríssimo (texto de abertura da Unidade do livro didático p. 10 a 15).	- Fruir; - Realizar atividades de compreensão e de conhecimentos linguísticos; - Estudar o gênero crônica;	Na aula de Língua Portuguesa, após o intervalo (16:30)	Na sala de aula, todos sentados no chão ao redor da professora	Leitura oral pela professora, seguida de diálogo com os alunos
31/05	Alunos	Conto de aventura <i>O temporal no Amazonas</i> , p. 38 e 39	- Fruir; - Realizar atividades de compreensão e de conhecimentos linguísticos;	Na aula de Língua Portuguesa no início do período	Na sala de aula, sentados em duplas	Leitura oral de parágrafos realizada pelos alunos com a coordenação da professora
22/08	Alunos	História em Quadrinhos p. 90 a 92.	- Fruir; - Realizar atividades de compreensão e de conhecimentos linguísticos;	Na aula de Língua Portuguesa – 15:15 após o evento do projeto <i>Nas Ondas da</i>	Na sala de aula, sentados em suas bancas, dispostas em formato	Leitura oral feita pelos alunos

				<i>Leitura</i>	de U	
--	--	--	--	----------------	------	--

Fonte: Dados da pesquisa (2016)

Sobre os elementos que identificamos nos eventos, verificamos que uma leitura foi feita pela professora e duas foram realizadas pelos alunos. A leitura feita pela professora foi do texto da primeira unidade e as realizadas pelos alunos foram de textos da segunda e da quarta unidade, respectivamente. Observamos que ao empregar o livro didático, não apenas de Língua Portuguesa, mas também das outras disciplinas, era comum a professora partilhar a leitura com os alunos. Geralmente ela iniciava o assunto, lia algum trecho, dialogava com os alunos (sempre fazendo questionamentos a eles) e dava continuidade pedindo que cada um lesse um trecho dos textos. Essas leituras sempre eram alternadas com questionamentos e, quando necessário, com esclarecimentos feitos pela própria professora que buscava fazer com que os alunos pensassem sobre os assuntos que estavam sendo abordados, promovendo o diálogo entre eles.

Nesses eventos observamos diversos objetivos, mas em nenhum deles a leitura de fruição foi negligenciada. Eles ocorreram sempre na sala de aula durante as aulas de Língua Portuguesa, com os alunos organizados de diferentes formas: em duplas, em grupos de quatro, com as mesas em formato de U e até mesmo no chão ao redor da professora.

*Realizar atividades de compreensão e de conhecimentos linguísticos* foi um objetivo que fez parte dos três eventos. A operacionalização desses objetivos se dava tanto no trabalho oral quanto no escrito. No que diz respeito às atividades escritas, ao fazerem uso do livro didático, elas eram realizadas no caderno. Isso foi uma prática comum em todas as disciplinas. Para ganhar tempo, a professora combinou com a turma que não deveriam copiar as questões, deveriam somente anotar no caderno o número da página do livro na qual estavam trabalhando e o número da questão respondida. Isso decorre da condição do Programa Nacional de livros Didáticos no Brasil (livros não consumíveis que no Ensino Fundamental devem ser utilizados por quatro anos consecutivos). Nesse sentido, ficou evidente uma prática específica do letramento escolar em escolas da rede pública, uma vez que em escolas particulares, geralmente adotam livros consumíveis, com espaço para as respostas e em outras práticas sociais, dificilmente ela seria encontrada.

### 5.2.3 Evento 2: Leitura literária no livro Didático

#### Contextualização

No dia 02 de março, o Livro Didático de Língua Portuguesa (LDLP) foi usado pela primeira vez pela turma. É fundamental que deixemos claro o que houve antes de iniciar o evento, porque esse contexto faz toda diferença para a compreensão do mesmo. Os alunos haviam tido aula da disciplina de História com a professora regente e aula de Biblioteca com a professora Gi.

Durante a aula de História, a professora regente começou fazendo a leitura e pediu que os alunos dessem continuidade. A leitura foi realizada pelos alunos, cada um lia em voz alta um parágrafo e a professora intermediava com explicações e também lendo alguns trechos. Às 14h35min, eles foram para a sala de leitura e retornaram às 15h25min, comentando que a história ouvida na aula de biblioteca havia sido muito boa, que haviam gostado.

Percebendo o entusiasmo das crianças, a professora regente perguntou sobre o que a história contava? Tratava-se de “Branca Flor”, uma das narrativas de *Histórias à Brasileira*, de Ana Maria Machado. Imediatamente, dois alunos, D e E começaram a recontar a história. R fez uma intervenção. A professora permitiu que M falasse e depois passou a palavra para P, em seguida para A e assim os alunos foram recontando a narrativa. Como A adiantara a história, uma aluna disse que ele havia pulado. A professora afirmou que era preciso deixar que todos falassem um de cada vez. Ela elogiou a turma, porque todos prestaram atenção. O aluno E voltou para a parte da história que A havia pulado. A professora perguntou o que eles aprenderam disso tudo. Os alunos responderam e ela reforçou a moral da história: não se pode ser ganancioso. Em seguida, retomaram as atividades da disciplina de História e permaneceram nelas até o horário do intervalo.

Ao retornarem do intervalo, a professora Jana disse aos alunos que iriam iniciar o livro de português, que todos deveriam pegá-lo, dirigirem-se ao centro da sala e sentarem-se no chão.

Já sentados, em formato de U, a professora pediu que abrissem o livro na página 10. Ela explorou as páginas 10 e 11 contendo uma imagem e algumas perguntas de pré-leitura. A seção *O que eu vejo* pede que os alunos observem a imagem de crianças brincando em um parque com inúmeras fontes de água e conversem entre si, propondo as questões: *O que estas crianças estão fazendo?; Em que lugar elas estão? E onde estão os adultos?; Elas parecem*

*se divertir? Por quê?* E, em seguida, na seção *O que eu sei* indaga: *Você já esteve em um lugar como este?; Como você costuma se divertir? Você prefere se divertir sozinho ou com amigos?*

Com base nas questões propostas, os alunos fizeram alguns relatos acerca da temática da unidade que é intitulada: *Eu me divirto*. Dando prosseguimento, Jana disse que iriam ler o texto e orientou: *Desta vez eu vou ler, eu quero que vocês só prestem atenção e imaginem tudo que eu for lendo*.

Ela fez a leitura e as crianças acompanharam. O texto de abertura da Unidade é uma crônica, de Luís Fernando Veríssimo, intitulado *A volta*. Os alunos acompanharam atentamente a leitura. Assim que terminaram, ela estabeleceu um diálogo acerca das questões propostas na sessão *Para compreender o texto* (Projeto Buriti – Português, 2014, p.14). No subtítulo *Um pouco de conversa*, a atividade 1 propõe que os alunos dialoguem acerca das seguintes questões:

- a) O que aconteceu com a personagem ao descobrir que estava em uma cidade estranha?
  - b) No decorrer da leitura, deu pra imaginar que a história teria um fim inesperado? Justifique.
  - c) Você achou essa história engraçada? Por quê?
  - d) Qual é a intenção dos textos de humor?
  - e) Você conhece outros textos de humor? Quais?
- (PROJETO BURITI – PORTUGUÊS, 2014, p. 14)

Foi exatamente o que a professora fez. Após conduzir o diálogo em torno dessas questões, ela pediu que os alunos retornassem aos seus lugares e que voltassem à página 12. No quadro a seguir, a professora estabelece uma comparação entre a história que eles ouviram na sala de leitura, com a professora de biblioteca, e a história que acabara de ler. Ela pergunta:

**Quadro 22** - Fragmento de interações 2: Branca Flor e A volta: Quem é o narrador? Qual é a história possível de acontecer de verdade? - transcrito a partir de gravação em 02/03/2016

Turno	Participantes	Falas	Comentários da pesquisadora
1	Professora regente	...Vocês ouviram a história <i>A volta</i> , primeiro um esclarecimento, no texto Branca Flor a autora do texto é Ana Maria Machado, mas quem narra a história é o narrador. Autor e narrador podem ser coisas diferentes. O autor pode criar uma história com um narrador que é diferente dele. Certo?	
2	Alunos	Tia tia...	Os alunos fazem alguns comentários inaudíveis

3	Professora regente	Aí vem... Em <i>Branca Flor</i> vocês me disseram que alguém contava a história, esse narrador que contava participava ou não da história?	
4	Aluna R	Participava!	
5	Alunos	Não! Não!	
6	Professora Regente	Em <i>Branca Flor</i> ?	
7	Aluna R	Não!	
8	Professora Regente	Como é que a gente vai chamar esse narrador? Quando esse narrador não participa da história a gente vai dizer que esse narrador é um narrador observador.	
9	Aluno C.	Ô tia, liga aí!	Fala do aluno apontando para o ventilador
10	Professora Regente	Ele conta... Quando vocês fizerem silêncio pra eu poder ligar o ventilador, eu ligo. Então esse narrador que conta uma história que ele não participa, que ele só observa, esse é um narrador observador. Em <i>A volta</i> , o narrador participa da história?	A professora interrompe sua fala para responder ao aluno e retoma sua fala sobre o narrador
11	Alunos	Sim! Não!	Alguns alunos dizem “sim” e outros dizem “não”
12	Professora Regente	Sim ou Não?	
13	Alunos	Sim!	Desta vez, a maioria responde “sim”
14	Professora Regente	Sim! Alguém que participa da história a gente chama de quê?	
15	Alunos	De personagem	
16	Professora Regente	De personagem! Então juntando os nomes forma narrador personagem. Por quê? Qual é diferença do narrador observador para o narrador personagem?	
17	Aluno K	Narrador observador é que conta a história, narrador personagem participa.	
18	Professora Regente	Certo! Mas os dois contam uma história não é?	
19	Alunos	É...	
20	Aluno P	Tia, me diz uma coisa, qual é o nome do narrador?	
21	Professora Regente	Ahn?	
22	Aluno P	Qual é o nome do narrador?	
23	Professora Regente	A gente não sabe.	
24	Aluno E	Luís Fernando	Grita o aluno E tentando responder a pergunta de P

25	Professora Regente	Nesse caso de Branca Flor o narrador não tem nome, não aparece, não precisa... A presença desse narrador é só pra contar a história. Já em <i>A volta</i> a gente conhece o narrador personagem, ele participa. A gente viu ó que ele tava voltando pra casa, que ele achava... Ele acreditava que era a cidadezinha dele natal. E ainda tem aqui, quem foi que escreveu o texto <i>A volta</i> ?	
26	Aluno P	Eu sei!	
27	Professora Regente	Quem criou esse texto?	
28	Aluno P	Foi Luís Fernando	
29	Professora Regente	Olha só, o autor do texto é Luís Fernando Verissimo, não é isso?	
30	Alunos	É...	
31	Professora Regente	Eu posso dizer... A informação, essa informação do autor está aparecendo aonde? Lá no final do texto né? Eu posso dizer que...	Alunos apontam para o final do texto
32	Aluna ME	Ô tia por que é sempre no final?	
33	Professora Regente	Porque é o lugar que vai sempre aparecer, é a estrutura do texto, vai aparecer essa informação sempre no final. Então vê só, eu posso dizer que no texto <i>A volta</i> o narrador é Luís Fernando?	
34	Alunos	É. Não. É. Não.	Alguns alunos dizem que “é” e outros dizem “não”
35	Professora Regente	É? É Luís Fernando que estava na estação de trem, que ia pra cidade?	A professora está falando muito rápido
36	Alunos	Nã::o	
37	Professora Regente	O narrador aqui não é o autor. O autor criou o texto, criou esse narrador, criou os personagens... Ele poderia ser... O autor poderia fazer parte da história que ele mesmo criou, mas nesse caso ele não é. Então eu tenho que estar atento pra essas diferenças, tá? ... Certo?	
38	Aluno	Certo	Aluno não identificado pela pesquisadora
39	Professora Regente	Aí eu vou perguntar a vocês: das duas histórias Branca Flor e <i>A volta</i> qual é a história que parece ser a história mais comum que pode acontecer com qualquer pessoa?	
40	Alunos	<i>A volta</i>	Vários alunos falam ao mesmo tempo
41	Professora Regente	A volta! Branca Flor é uma história que tem características reais?	
42	Alunos	Não	
43	Professora Regente	Acontecem coisas fantásticas em Branca Flor não é? Superpoderes, fadas...	
44	Aluno P	Mas só que na volta (xxxx)	Comentário inaudível

45	Professora Regente	Qual das duas histórias tem uma situação que poderia acontecer de verdade?	
46	Alunos	A volta!	
47	Professora Regente	Presta atenção! Esse tipo de história que parece ser uma coisa comum..., uma coisa possível de acontecer..., uma coisa normal do dia a dia... Não é normal ver pessoas que vão pra estação de trem andar de metrô, de trem?... Isso aconteceu um dia?	
48	Alunos	Sim!	
49	Professora Regente	Isso aqui no Recife, várias pessoas todos os dias, não pegam metrô?	
50	Alunos	Pegam...	
51	Professora Regente	Pegam!	
52	Aluno P	Meu pai pega metrô pra ir viajar.	
53	Aluno E	Pra ir pro jogo.	
54	Professora Regente	Esse tipo de texto... Olhem como ele é chamado... Leiam aqui pra mim...	A professora estava apontando para a palavra que estava escrita no quadro
55	Aluno P	Crônica!	
56	Professora Regente	Crônica! Esse texto que conta situações comuns, possíveis... Tem a definição de crônica lá no começo... Lê pra mim K... Aliás, lê pra mim A. A definição de crônica que K já leu pra mim hoje...	

Fonte: Dados da pesquisa (2016)

O aluno leu a definição e a professora ainda fez indagações sobre a diferença da estrutura da crônica para a estrutura das histórias em quadrinhos, antes de pedir aos alunos que fizessem a atividade proposta pelo livro didático. Feito isso, ela indagou sobre as palavras que os alunos não conheciam e só então orientou que os alunos fizessem a atividade da primeira sessão *Tantas palavras*, subsequente ao texto: - Quais palavras do texto você não conhece? -Junte-se a um colega e procure no dicionário o significado dessas palavras de acordo com o texto. Sendo que para essa atividade, Jana entregou dicionários às duplas que começaram a realizar a tarefa. Eles circularam as palavras desconhecidas no livro e procuraram no dicionário. É interessante notar que essa é uma atividade proposta pelo livro e realizada pela turma. Nela, vemos o uso real do dicionário para procurar as palavras que efetivamente possam ser desconhecidas pelos alunos e não como um simples exercício de procurar um rol de palavras que os autores do livro ou professor trazem com pressuposto que lhes seriam desconhecidas, ou seja, a atividade é construída como prática de letramento que considera a função social da escrita no sentido proposto pelos teóricos do NEL.

Após uns quinze minutos, pelo adiantado da hora (17h 25min), ela reforçou que a tarefa de casa era do livro da disciplina de História, pediu que guardassem os livros e arrumassem as bolsas. As atividades acerca do texto, propostas pelo livro didático de português, seriam continuadas em outra aula.

Passemos agora para algumas considerações acerca desse evento. A professora procurou tornar o momento de entrega do livro um momento especial, por isso levou os alunos ao centro da sala, com todos sentados no chão. Conforme explicitamos, eles haviam lido em voz alta na aula anterior (de História) e, como o objetivo da professora naquele momento era proporcionar a fruição, ela determina: *Desta vez eu vou ler, eu quero que vocês só prestem atenção e imaginem tudo que eu for lendo.*

O evento que expomos e o acompanhamento da turma nos permitiram constatar que as práticas que envolvem o uso do livro didático são semelhantes às identificadas por outras pesquisas como as Macedo (2005), Bunzen (2009), Oliveira (2013), Silva (2014), entre outras pesquisas, que indicam que os usos do LD são realizados de formas diferentes às previstas por seus autores. No caso do uso feito pela professora Jana, é evidente a adequação às suas necessidades em sala de aula e de acordo com o perfil dos seus alunos.

Partindo da leitura e do conhecimento dos dois textos (“Branca Flor” e “A volta”), a professora emprega a estratégia de compará-los para trabalhar com conceitos de narrador personagem, narrador observador, autor e para explicitar o conceito de crônica que é a proposta do livro. Do turno 1 ao 37, o diálogo está centrado na identificação dos tipos de narrador. A partir disso, ela passa a fazer indagações que levem o aluno a estabelecer relações que possibilitem a identificação conceitual da crônica. No turno 39 ela indaga: *Aí eu vou perguntar a vocês: das duas histórias Branca Flor e A volta qual é a história que parece ser a história mais comum que pode acontecer com qualquer pessoa?* obtendo a resposta esperada dos alunos, ela segue com outros questionamentos, como nos turnos 41, 43, 45 e 47 respectivamente: *...Branca Flor é uma história que tem características reais? / Acontecem coisas fantásticas em Branca Flor não é? Superpoderes, fadas.../ Qual das duas histórias tem uma situação que poderia acontecer de verdade? / Presta atenção! Esse tipo de história que parece ser uma coisa comum..., uma coisa possível de acontecer..., uma coisa normal do dia a dia... Não é normal ver pessoas que vão pra estação de trem andar de metrô, de trem? [...]* *Isso aconteceu um dia?*

A prática da professora permite que os alunos construam conhecimentos próprios da cultura escolar, dentro de um contexto significativo para eles, impulsionando a apropriação de aspectos importantes dentro dessa cultura.

Além disso, ao aliar o uso do livro didático ao evento anterior vivenciado pelos alunos na aula de biblioteca, vemos que os conhecimentos da professora Jana enriquecem a aula e explicitam na prática a afirmação de que o livro para ela é somente um recurso.

### **5.2.4 Evento 3: Leitura literária com livros de biblioteca: formando leitores mediadores**

#### **Contextualização**

Inserimos o evento 3 entre os selecionados para análise, porque ele concentra algumas marcas que são características da prática da professora recorrentes em outros eventos, mas especialmente porque traz a singularidade de uma proposta de escolarização da literatura dentro de um contexto significativo no qual os alunos serão mediadores de leitura.

O evento do dia 04/08/2016, ocorreu numa das quintas-feiras em que a professora regente não estava na aula de seu curso de mestrado. Ela estava trabalhando com o *Projeto Gentileza*. Os alunos estavam dispostos em equipes. A professora disse que era dia de emprestar livros, mas que ela pedira a Gi que selecionasse alguns e os levasse para sala de aula. Então, distribuiu vários livros para as equipes e orientou-os que deveriam escolher um deles para fazer a leitura para os alunos menores. Antes que iniciassem a leitura, fez perguntas sobre o tipo de livro que eles deveriam escolher, lembrando que o público seria composto por alunos pequenos e que eles não teriam muito tempo:

*Professora: Tem que olhar os quatro (xxxxxxx) Pra observar, eu tenho que folhear, tenho que conhecer a história, conhecer o livro [...] Cada um vai dando uma olhada e falando pro colega do que se trata o seu livro. E começa a pensar se quando vocês contarem a história, os meninos vão se animar pra ouvir aquela história... dos quatro vocês vão escolher... dois. E eu vou pensar se sou eu que gosto?[...] Tem que ser o seu grupo. Seu grupo tem que escolher dois. Vocês acham que devem escolher uma história grande, uma história pequena [...] uma história de animação... com muito desenho, com pouco desenho [...] que critérios vocês vão usar? [...]*

Após as orientações gerais, a professora circula pelos grupos observando, orientando e questionando sobre as escolhas que estão sendo feitas. Ao se aproximar de um dos grupos, a professora observou que havia certo conflito para definir o livro que seria indicado pela equipe. Jana interveio, dizendo que as equipes precisariam entrar num acordo: *Por que este ou por que aquele... vocês acham que os meninos vão gostar mais de qual história? Será que as meninas vão se interessar? [...] Né? Tem que convencer no argumento. Tu gostou da história que tu separou? Vamos pensar em outras coisas: qual delas a gente conseguiria contar em*

*uma aula? A ideia da gente é contar em uma aula... Vamos pensar que a gente vai ter que ler esse livro em uma aula lá na sala dos meninos menores...*

A partir dessas perguntas, os alunos comentaram que um determinado livro não seria possível por ser muito grande<sup>38</sup>[...] Decidiram começar pelo menor. A professora aceitou a justificativa e enfatizou: *Porque é muito grande... certo. E em que outro momento a gente poderia ler esse livro maior aqui?* [...] Novamente os alunos comentaram e a professora confirmou que o livro realmente era bom, mas que precisariam de mais tempo para a leitura, sugerindo que os alunos pegassem os livros emprestados para ler em casa. O fragmento de interação que transcrevemos a seguir ocorreu no interior desse grupo:

**Quadro 23** - Fragmento de interações 3: *A escolha de um livro* - transcrito a partir de gravação em 04/08/2016

<b>Turno</b>	<b>Participantes</b>	<b>Falas</b>	<b>Comentários da pesquisadora</b>
1	Professora regente	Vamos lá! Desses dois aqui... vamos pensar que a gente vai ler esses livros em uma aula lá na sala dos meninos menores... certo?	Aponta os livros que estão sobre as mesas dos alunos
2	Aluno P	Só vai ser um né?...	
3	Professora regente	Só vai ser um. A gente precisa escolher... e aí?	
4	Aluna R	O de Cauã!	
5	Professora Regente	Por que vocês acham que é o de Cauã?	
6	Aluna R	Porque assim... um <i>amigo do rei</i> esse é assim... como assim... como...	O livro é <i>O Amigo do Rei</i> , de Ruth Rocha
7	Aluno C	Sobre a amizade	
8	Professora Regente	Sobre amizade. E como é que ele é... vai passando Cauã...	
9	Aluna R	Assim... tem gente que como é branco, ele não consegue se tornar amigo	
10	Aluno C	Ele é branco e tem um amigo moreno	
11	Aluna R	Assim tia... eu sou morena e a senhora é branca e tanto faz	
12	Professora Regente	Vocês acham que a gente conseguiria fazer essa leitura em uma aula lá?	
13	Alunos	Dá, dá...	
14	Aluna R	E muito	
15	Professora Regente	E como é o livro, além do texto, dessa questão de amizade..., o que é que tem de mais legal nesse livro?	

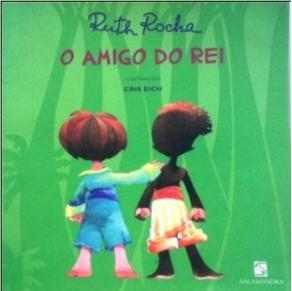
<sup>38</sup> Muito grande: os alunos se referem à quantidade de páginas do livro.

16	Aluna R	De legal é assim... é a amizade	
17	Aluno C	A amizade	
18	Professora Regente	E aí, vocês acham que eles vão gostar?	
19	Aluno C	(xxxxxxx)	
20	Aluna R	E também a mulher ficou doente... (xxxxx)	
21	Aluna M	Ela engravidô.	
22	Aluna R	Desse nenê branquinho.	
23	Aluna M	Ela é branca e o nenê nasceu é branco.	
24	Aluno C	Ela é morena e (xxxxx)	
25	Professora Regente	Decidimos? Será esse aqui? Mari?...	Levanta o livro <i>O Amigo do Rei</i>
26	Aluna M	Livro contra o preconceito!	
27	Professora Regente	Vocês acham que um livro pode ajudar alguém a mudar de ideia?	
28	Aluna R	Pode tia por que tem um minino na sala de (xxxx) que ele é nego	
29	Aluno P	Nego não	
30	Aluna R	Moreninho. Tem um minino que mora ali em cima que ele é moreno	
31	Aluno P	Thiago	
32	Aluna R	É Thiago, eu acho que só tem ele de moreno que estuda ali naquela sala...	
33	Professora Regente	Vocês acham que ele ia gostar de ouvir essa história?	
34	Aluna R	Eu acho que ia tia.	
35	Professora Regente	Mas só ele que vai gostar?	
36	Aluno P	Não, mais gente.	
37	Aluna R	Não. Todos os meninos porque (xxxx)	
38	Professora Regente	Então, escolhemos o livro? Posso levar esse aqui?	A professora pergunta se pode recolher o livro preterido.
39	Alunos	Sim	Falam e fazem gesto afirmativo com a cabeça.
40	Professora Regente	Então o que é que a gente vai fazer agora? Todo mundo...	A professora é interrompida pela aluna R.
41	Aluna R	Eu prefiro <i>Chapeuzinhos Coloridos</i>	
42	Professora Regente	Vocês gostaram muito daquela história né?... Mas a gente precisa ler outras coisas também. A gente não pode ficar só repetindo <i>Chapeuzinho Colorido</i> ! Todo mundo vai ler essa história toda juntos... E o que é vocês acham que é importante na hora de contar essa história pra eles?	
43	Aluna M	Ele preste atenção na história...	
44	Professora Regente	Que ele preste atenção na história... O que mais? O que fez que vocês	

		gostarem da história de <i>Chapeuzinho Colorido</i> ?	
45	Aluno P	É porque eu gostei porque (xxxx)	Os outros alunos integrantes da equipe falam ao mesmo tempo
46	Professora Regente	O que era legal na hora de ouvir a história dos Chapeuzinhos Coloridos?	
47	Alunos	A música, o lobo, a diferença...	
48	Professora Regente	Por quê? O que fazia ser legal na hora de ouvir a história?	
49	Alunos	(xxxxxxxxxx)	Os quatro alunos falam ao mesmo tempo sobre pontos que gostaram
50	Professora Regente	Mas na hora de contar... como é que eu conto uma história pra poder chamar a atenção da pessoa que está ouvindo a história?	
51	Aluno P	Você fala direitinho	
52	Professora Regente	O que é “fala direitinho”?	
53	Aluna M	Falar baixo	
54	Aluno P	Não, não é isso não	
55	Alunos	Leem em trecho da história	
56	Professora Regente	Mas vê só, quando a gente ouvia aquela história dos Chapeuzinhos Coloridos como é que eu sabia quem era a Chapeuzinho, quem era o lobo, quem era a vovó? Eu não, como é que vocês que ouviam, como é que vocês sabiam?	
57	Alunos	Porque Chapeuzinho já falava e também por o jeito que (xxxxx)	
58	Professora Regente	E a maneira como eu falo, importa?	
59	Alunos	Importa, importa...	
	Professora Regente	Então vamos ler a história toda pra conhecer a história toda!	

Fonte: Dados da pesquisa (2016)

**Figura 22 - Imagens do evento 3**

 <p>Livros escolhidos pelas 4 equipes</p>	 <p>Uma das equipes escolhendo livros</p>	 <p>Livro escolhido pela equipe cujo fragmento de interação foi transcrito</p>
--	---	---

Fonte: Fotos: M. Dezotti (2016)

Depois de chegarem a essa conclusão, a professora orientou que fizessem a primeira leitura para conhecer a história e que depois lessem, procurando dar vida para as personagens, fazendo vozes, dramatizando, ou seja, orientou que fizessem uma leitura performática. Esse tipo de orientação ocorreu em todos os grupos.

Diversos pontos merecem destaque nesse evento: disponibilidade e disposição para o diálogo; questionamento do potencial da literatura para humanização; formação de mediadores de leitura literária por meio do ensino da escolha de repertório; leitura performática como elemento próprio para essa forma de mediação; criação de projeto para trabalhar com os conflitos existentes na comunidade.

Um traço marcante na prática pedagógica da professora Jana é a notória disponibilidade e a disposição para o diálogo como forma de interagir com os alunos. Nesse evento não foi diferente. A professora se dirigiu a cada um dos grupos para intermediar e orientar o processo de escolha e os conflitos que dele decorrentes.

No grupo cujo fragmento de interação foi transcrito, ela fez questionamentos pontuais com o objetivo de auxiliar os alunos no processo de reflexão e decisão. Nos turnos 3 e 5, a professora instiga os alunos a definirem o livro que a equipe lerá para a turma. No turno 12, faz menção ao critério tempo sobre o qual já haviam conversado: *Vocês acham que a gente conseguiria fazer essa leitura em aula lá?* a equipe é unânime em dizer que sim, pois internamente já haviam discutido essa questão.

A professora passa a fazer outras indagações nos turnos 15, 18, 27, 35 e 38 acerca da atratividade do conteúdo do livro para o gosto dos possíveis ouvintes. Os alunos afirmam que o livro é bom, porque fala sobre amizade e é *contra o preconceito* (Aluna M turno 26). A fala da aluna leva a professora ao questionamento do turno 27: *Vocês acham que um livro pode ajudar alguém a mudar de ideia?* Implícita nessa pergunta, percebemos outra convicção da docente, o potencial *humanizador da literatura* CANDIDO (1989). Corrobora para esse nosso entendimento o próprio fato de que ela insere a leitura literária a ser feita para outrem como uma das ações do projeto *Gentileza*, cujo objetivo é diminuir conflitos e desenvolver atitudes amistosas entre os alunos.

É interessante notar que as respostas dos alunos para esse questionamento, turnos 28 a 32, levam os participantes a pensar especificamente em uma criança da turma para a qual deverão ler em virtude da sua cor da pele. Diante da resposta, a professora lança o questionamento do turno 33: *Vocês acham que ele ia gostar de ouvir essa história?* E, expande no turno 35: *Mas só ele que vai gostar?*

As indagações feitas pela professora aos seus alunos explicitam os critérios que ela utiliza quando seleciona os livros que irá levar para eles, conforme afirma em entrevista:

*Eu acho que o primeiro critério é a questão de eu conhecer o livro e se a partir do conhecimento do livro, como é que aquele livro vai se relacionar com os meus alunos, a gente conhece, por exemplo, bons livros, mas que de repente a leitura não iria trazer a aprendizagem ou a possibilidade desse prazer de leitura pra uma determinada turma porque o amadurecimento pra um tipo de leitura ou porque aquela temática ainda precisa ser melhor introduzida, existem variantes, mas o primeiro critério que eu tenho é esse: a partir do conhecimento do livros, qual seria a relação que aquela leitura iria construir com a minha turma, o que é que aquela leitura iria construir com minha turma, o que é aquela leitura tem a oferecer em questões de encontro com a leitura. Depois disso, a questão da crítica literária, do livro ter sido indicado por outras pessoas que conheçam a literatura, levo em consideração principalmente essas duas coisas, se um professor me sugere algum livro eu vou levar muito em consideração a opinião. (Fala extraída da entrevista concedida pela professora Jana em 23/10/2016)*

O primeiro critério utilizado pela professora é a leitura da obra, a partir do conhecimento do livro, ela toma por base o conhecimento que possui sobre os seus alunos para pensar na ampliação do gosto dos estudantes e no possível diálogo que a obra poderá estabelecer com eles. No fragmento de interação que selecionamos, esses critérios são ensinados aos alunos para que eles também possam ser mediadores de leitura literária.

Quando a escolha do livro parece ter sido resolvida, observamos que no turno 41 uma aluna faz uma objeção: *Eu prefiro ‘Chapeuzinhos Coloridos’*. No turno 42 ela comenta: *Vocês gostaram muito daquela história né? [...] e argumenta: Mas a gente precisa ler outras coisas também. A gente não pode ficar só repetindo Chapeuzinho Colorido! Todo mundo vai ler essa história toda juntos... E o que é vocês acham que é importante na hora de contar essa história pra eles?* Dessa forma, ressalta a importância de fazer outras leituras e segue com sua proposta, aproveitando a intervenção da aluna para dar continuidade aos questionamentos.

As perguntas feitas pela professora nos turnos seguintes: 44 *O que mais? O que fez que vocês gostarem da história de Chapeuzinho Colorido?* / 46 *O que era legal na hora de ouvir a história dos Chapeuzinhos Coloridos?* / 48 *Por quê? O que fazia ser legal na hora de ouvir a história?* / 50 *Mas na hora de contar... como é que eu conto uma história pra poder chamar a atenção da pessoa que está ouvindo a história?* / 52 *O que é “fala direitinho”?* / 56 *Mas vê só, quando a gente ouvia aquela história dos Chapeuzinhos Coloridos como é que eu sabia quem era a Chapeuzinho, quem era o lobo, quem era a vovó? Eu não, como é que vocês*

*que ouviam, como é que vocês sabiam? / 58 E a maneira como eu falo, importa?* mostram que ela aproveitou a fala da aluna, destacando para a turma o modo como fazia a leitura de *Chapeuzinhos Coloridos*, para que os alunos percebessem a importância da leitura performática ao realizar uma mediação de leitura como a que estava sendo proposta.

Ainda sobre esse evento, ressaltamos a originalidade dessa proposta pedagógica: diante de problemas de indisciplina e de comportamentos agressivos apresentados pelos alunos, algumas medidas foram tomadas: primeiro foram as conversas entre a professora e a turma; em seguida foram as interrupções no horário do recreio como forma de punição pelos comportamentos agressivos; depois vieram as conversas com os alunos, com a coordenação e direção e, por último, a proposta de criar o projeto *Gentileza*. Foi dentro das ações desse projeto que a professora inseriu a atividade de leitura literária, que teria outros interlocutores além da própria turma, conforme explicitado no evento 3.

Como vimos, os alunos deveriam escolher um livro para ler para os alunos menores. Nesse sentido, como informamos na contextualização, a professora fez com que os alunos pensassem sobre a extensão da história em detrimento do tempo que teriam e acerca da temática que interessaria aos meninos e meninas menores. Quando os alunos eliminaram alguns exemplares em virtude da extensão da obra, a professora destacou a qualidade dos livros e indicou que os alunos os emprestassem na biblioteca (sala de leitura) para ler em casa. Com isso, ela divulgou obras do acervo da escola e procurou estimular o empréstimo das obras maiores.

Conforme nos lembra Kalman (2004), a presença dos livros em uma biblioteca, por si só, não garante a leitura. Na escola M. E., apesar do espaço limitado destinado à sala de leitura, a turma do quinto ano de 2016 teve a oportunidade de encontrar duas mediadoras atuantes na busca de aproximá-los do universo da leitura literária.

A ideia de criar o projeto *Gentileza* surgiu dos conflitos nas relações entre os alunos, conforme sinalizamos no evento 1, a equipe pedagógica estava envolvida em resolver problemas disciplinares que prejudicavam o convívio e aprendizagem. E, esse envolvimento fortaleceu o projeto que foi continuado nos anos seguintes (2017 e 2018). Em 2018, a professora deu entrevista ao jornal Diário de Pernambuco (21/11), falando sobre os três projetos: *Gentileza*; *Identidade* e *Mais Justiça* que estão sob sua coordenação na escola M. E. A professora explicou que a ideia teve início em 2016, a partir de diagnósticos de violência na comunidade e dentro da escola, quando inspirados no falecido poeta carioca Gentileza, criaram o projeto para mostrar aos alunos as atitudes do artista que tinha por princípio, pregar o bom tratamento entre todos.

A professora declara: “Por meio de debates, apresentações em vídeo e culturais, dissemos que era isso que queríamos na escola, uma mudança de atitude. Os alunos foram intitulados *multiplicadores de gentileza* e demos a eles a responsabilidade de tornar a escola um ambiente receptivo, acolhedor. As respostas começaram a vir de forma efetiva, pois se colocaram na posição de exemplo. Eles descobriram outras opções que não a reação de forma violenta para resolver conflitos ou manifestar ideias”. Conforme relatou ao jornal, antes as interrupções do recreio por problemas aconteciam diariamente. Durante o ano inteiro, em 2018, isto só aconteceu três vezes.

Ela também relatou sobre a experiência com o projeto no I Fórum Intermunicipal de Cultura de Paz, ocorrido em novembro de 2018, em uma sessão aberta aos professores para falar dos projetos desenvolvidos nas escolas. Na ocasião, a professora encerrou com as seguintes palavras:

*Quando eu digo que é a Educação e o Amor que mudam o mundo... é disso que tô falando! Não se iludam, temos ouvido novamente uma falsa e antiga ideia de que violência se combate com armas e mais violência. Eu não acredito nisso e enquanto professora minhas armas são Educação e Amor. Violência se combate com Justiça e Amor!*

O que observamos nessa fala da professora é o que identificamos constantemente em sua prática. A presença do diálogo com fundamentos freireanos: *Não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens* (FREIRE, 1987, p. 79).

É evidente na prática da professora uma forma diferenciada de escolarizar a literatura, pois, conforme vimos nos eventos 1 e 2, sem negligenciar a leitura como fruição, no evento 3 ela aposta no potencial humanizador da leitura literária e propõe um evento com objetivos claros, tanto em relação a aproximar os alunos desses textos, quanto em torná-los conscientes acerca das escolhas e dos processos performáticos necessários a um mediador, ou seja, a professora propõe um evento que promove o letramento literário escolar de forma significativa e relevante.

Passamos a seguir, ao quarto e último evento selecionado para análise.

#### **5.2.5 Evento 4: Leitura literária Nas Ondas da Leitura**

Conforme explicitamos anteriormente, entre os eventos realizados a partir da leitura de textos literários, a professora considera que os que mais contribuíram para a formação dos alunos como leitores foram as leituras de *Chapeuzinhos Coloridos* e o projeto *Nas ondas da Leitura*, sobre o qual ela afirma em entrevista considerar importante porque *proporciona que*

*o aluno tenha em mãos esse livro e acho interessante e importante esse encontro do livro, do objeto, do material de você ter esse contato e você reconhece ali naquele objeto concreto algo importante pra sua vida, pra sua formação, eu acho bacana porque essa leitura começa a ser mais subjetiva, começa a ser mais pessoal: é o meu livro é a minha leitura daquele horizonte de subjetividade, mas aquela, não sei se a palavra é essa, mas aquela solidão necessária de encontro com a leitura porque é partir dela que o aluno vai se descobrindo leitor, esse encontro íntimo com o livro (Fala extraída da entrevista concedida pela professora Jana em 23/10/2016).*

Diante dessa fala da professora, é pertinente que relatemos, ainda que de modo sucinto, o evento no qual ocorreu a entrega dos livros do projeto.

#### 5.2.5.1 Breve relato do evento Entrega dos livros do projeto Nas ondas da leitura

O evento se deu no dia 22/08/2016. Após a rotina de abertura do portão, às 13h30min para entrada dos alunos e oração realizada no pátio, os alunos entraram e a professora pediu que organizassem as carteiras em formato de U. A professora comentou o propósito da aula de falar sobre o dia do folclore e, em seguida, entregou o kit de leitura literária referente ao projeto *Nas ondas da leitura*. Apresentou os livros aos alunos, comentando títulos, autores e ilustradores, deixando por último o livro *A lua refletiu lendas no Brasil*.

Os alunos pareciam entusiasmados. Perceberam que o livro continha um CD. A professora propôs que comessem a leitura pela página de apresentação, chamando a atenção dos alunos para o formato no qual ela aparece. Os alunos responderam que era formato de poema. Ela solicitou que os alunos fizessem a leitura. Um aluno iniciou e, conforme comando da professora, outros alunos foram lendo os versos. Eles comentaram sobre a personagem Seu Jorge e associaram a São Jorge. Seu Jorge é apresentado como o contador das histórias. A professora fez perguntas sobre o texto, destacando os aspectos da linguagem metafórica, como por exemplo, o que queria dizer *foi morar no céu*. Os alunos disseram que queria dizer que a pessoa morreu.

A professora fez outras questões para verificar se eles estavam compreendendo a leitura. Depois que terminaram a leitura da apresentação, ela orientou que ficassem em duplas e lessem a primeira história. Antes de começarem, comparou a forma de apresentação do texto inicial com a forma do primeiro texto lido, perguntando aos alunos se era a mesma. Eles disseram que não, que a apresentação tinha o mesmo formato da música que estava no final da lenda, a apresentação e a música estavam escritas em versos e a lenda em prosa.

Empregando o mesmo procedimento, a professora iniciou a leitura e os alunos deram continuidade. Assim que terminaram, a professora fez questionamentos e os alunos teceram comentários sobre a história lida: *Mani*.

Na sequência, ouviram a música apresentada ao final do texto. Assim que a música terminou, os alunos fizeram coro pedindo: *de novo, de novo, de novo*. A professora atendeu ao pedido feito pelas crianças. Algumas se levantaram e sambaram ao ritmo da música. Na sequência ela disse aos alunos que eles teriam um tempo para ler em sala de aula e que poderiam ficar à vontade para ler quaisquer das lendas do livro. Imediatamente os alunos começaram a ler.

Percebemos dois momentos distintos nesse evento: no primeiro, no qual os alunos recebem o material e a professora organiza o trabalho coletivo, todos leem os mesmos textos - a apresentação do material e a lenda intitulada *Mani* - propondo a leitura e questionamentos próprios dos processos de escolarização que buscam assegurar a compreensão e a interpretação da leitura, com destaque para a atribuição de sentido nas construções metafóricas, bem como para as diferenças estruturais dos textos.

No segundo momento, ao permitir que cada aluno escolha uma leitura para realizar, a professora garante um tempo para a escolha e a leitura livre. Momento esse, no qual todos os alunos passam a ler de forma silenciosa e atentamente.

Não vamos nos deter no primeiro momento, porque o modo como a professora procura assegurar a compreensão e a interpretação dos textos literários lidos oralmente já foi explicitado nos eventos 1 e 2, mas chamamos a atenção para o segundo momento, por se tratar de uma leitura livre, mais próxima da leitura feita fora dos muros escolares.

**Figura 23 -** Imagens do evento 4



Bolsa contendo os livros recebidos pelos alunos do 5º ano

	 <p>João Collares Cristina Collares</p> <p><b>A Lua Refletiu Lendas no Brasil</b></p> <p>Ilustrações: Eduardo Azevedo</p> <p>Volume 2</p> <p>IMEPH</p> <p>Capa do livro lido trabalhado Autores: Cristina Collares e João Collares Ilustrador: Eduardo Azevedo Editora: IMEPH</p>
 <p>Alunos sentados em U e lendo em duplas</p>	 <p>Alunas lendo</p>

Fonte: Fotos M. Dezotti (2016)

Enquanto os alunos faziam suas leituras, a professora passou pelas carteiras, observando o que eles estavam lendo. Depois, chamou os meninos que haviam lido a Lenda do Lobisomem para se aproximarem de sua mesa e colocou a música do final da história para que eles escutassem. Cinco meninos se juntaram ao redor da mesa e, ao terminar a música, eles também pediram para ouvi-la de novo. Ouviram e tentaram acompanhar, lendo e cantando. Somente G não foi para junto dos colegas. Depois procurei saber qual história ele havia lido e ele me disse que foi a do lobisomem. Quando perguntei sobre porque então ele não foi ouvir a música, ele me disse que não foi, porque preferiu ficar lendo a história do Boto. Por parte da professora, no caso de G, prevaleceu o respeito à vontade do aluno que demonstrou o desejo de continuar sua leitura.

Em seguida, a professora chamou outro grupo para ouvir a música da história lida. Todas as 6 meninas que estavam presentes se juntaram ao redor da mesa. Assim como fizera com os meninos, a professora perguntou como elas achavam que seria a música. Elas também tiveram a oportunidade de escutar por duas vezes a música sobre a *Lenda da Sereia*.

Para encerrar o evento, com todos de volta aos seus lugares, a professora perguntou se eles haviam gostado da música, se achavam que ela combinava com a história e se eles acertaram nas hipóteses que levantaram antes de ouvi-la. Os meninos disseram que sim, porque a música seria “aterrorizante”. As meninas também afirmaram ter acertado, pois a música era suave como a história.

Um ponto que chamou nossa atenção foi o fato de todos os meninos escolheram ler a mesma história. O mesmo ocorreu com as meninas. Os meninos se agruparam de um lado e as meninas de outro, talvez por isso, um tenha influenciado o outro ao escolherem a mesma leitura, uma vez que a professora havia deixado que a escolha fosse livre. Perguntei para a professora porque ela acha que isso ocorreu, ela atribui ao interesse pelos temas a identidades: meninas se identificaram mais com o universo feminino da sereia e os meninos gostam mais de histórias de terror.

Depois disso, orientou que colocassem o nome nos livros e guardassem dentro da bolsa, ressaltando que em casa eles poderiam ler e ouvir as músicas quantas vezes quiserem. Era nítido o sorriso das crianças com a posse do material. Certamente o fato de poder levar os livros para ler quando quiser e não ter de devolvê-los é uma oportunidade para que o aluno encontre “aquele horizonte de subjetividade”, ao qual a professora se refere, para que aconteça o *encontro íntimo com o livro*.

É claro que projetos como o que oportunizou esse evento são fundamentais nas escolas públicas brasileiras. Contudo, não podemos deixar de pontuar que a falta de continuidade nos programas governamentais compromete o trabalho com a leitura literária na escola. Em primeiro lugar, cumpre destacar que na proposta inicial do PMBLB, os livros que eram distribuídos aos alunos passavam pelo crivo das indicações dos professores, contemplando diversos autores e editoras. Com a mudança na gestão, o programa foi alterado e as obras passaram a ser distribuídas somente por uma editora.

Esse tipo de mudança que por si só é prejudicial por restringir as leituras que serão feitas pelos alunos aos autores que publicam por essa editora. Conforme salientou a professora, ela gosta dos livros enviados através do projeto, mas se pudesse escolher, certamente teria colocado *Chapeuzinhos Coloridos* entre os títulos distribuídos aos alunos.

Precisamos considerar que, em escolas públicas, uma proposta de leitura de uma mesma obra, no suporte original do livro, depende de projetos como esse ou da disponibilidade de acervo da biblioteca. Os critérios de escolhas da leitura de determinadas obras literárias nem sempre se configuram em uma decisão exclusiva do professor, mas podem estar condicionadas a essa disponibilidade. Nesse sentido, a pesquisa de Silva (2018) mostrou que a “escolha” da obra *Contos Consagrados*, de Machado de Assis, se deu justamente porque era o único livro disponível no acervo com exemplares suficientes para todos.

Não bastando esse problema, os livros que eram para ser entregues no início do ano, só chegaram às mãos dos alunos no segundo semestre. É submetida a todas essas limitações impostas pelo sistema que a professora se dedica à tarefa de formar leitores. Em relação aos seus objetivos ao propor a leitura de textos literários, ela afirma:

*Meu primeiro objetivo é possibilitar para os alunos o prazer de ler. E a coisa mais genuína da leitura literária, esse prazer / é possibilitar que o aluno se encontre na leitura de maneira a conhecer quais são suas preferências, fazer com que o aluno descubra que a leitura é uma oportunidade dele conhecer o mundo e de se conhecer também. Além disso, obviamente, a gente usa a leitura para explorar temas, por exemplo, mas eu acredito que essas questões vêm sempre em segundo plano* (Fala extraída da entrevista concedida pela professora Jana em 23/10/2016).

Diante do exposto, destacamos a clareza que a professora possui quanto aos seus objetivos com a leitura literária: *possibilitar o prazer de ler*. Leal e Melo (2006) ressaltam a importância da clareza no planejamento do ensino da leitura. As autoras salientam que a finalidade da leitura deve vir em primeiro lugar. E, no que tange à leitura literária, afirmam que a escola, às vezes, parece desvincular leitura e prazer (esse não é o caso da professora Jana). Entendem que nem sempre ler na escola seja um ato de fruição, mas que é necessário que esse objetivo também faça parte das práticas da instituição escolar, para que ela seja, de fato, um espaço de formação de leitores.

Sendo assim, os eventos analisados nos permitiram observar, tanto na prática da professora Jana quanto na prática da professora Gi, no que tange a concepção de literatura, prevalece a centralidade da fruição nos eventos de leitura literária, sem negligenciar outros objetivos, indicando uma perspectiva de trabalho com o letramento literário Paulino (2001), de forma contextualizada que prioriza a pluralidade de textos e suportes; uma mediação baseada no diálogo dos alunos com os textos, na leitura como um processo de construção de sentidos e a sistematização conceitual própria dos processos de escolarização.

Baseadas na abordagem dialógica de Paulo Freire, na concepção de leitura como interação, as professoras constroem suas práticas dentro de uma perspectiva de letramento literário, potencialmente capaz de promover e incentivar a leitura literária, haja vista diversas situações nas quais presenciamos os alunos pegando livros das estantes de leitura que ficavam na sala de aula, pedindo para emprestar livros para levar para casa, indicando livros aos colegas, entre outras.

## 6 EVENTOS MEDIADOS PELA PROFESSORA DO 6º ANO NA ESCOLA O. L.

Neste capítulo, apresentamos e analisamos os eventos de letramento construídos a partir das leituras de textos literários na turma do sexto ano. Para isso, organizamos o capítulo em quatro partes. Na primeira, contextualizamos a nossa entrada na turma, apresentamos a síntese dos eventos identificados no período de observação, destacamos os recursos utilizados e o modo como eles foram empregados. Na segunda parte, descrevemos três eventos de leitura a partir de textos literários, levantado pontos sugestivos para a compreensão das questões propostas. Na terceira, apresentamos um evento vinculado ao Projeto Concerto de leitura e na quarta, tecemos considerações acerca de pontos relevantes para esta tese.

### 6.1 CONTEXTUALIZAÇÃO GERAL: IDENTIFICANDO EVENTOS E RECURSOS

A turma do 6º ano tem seis aulas de Língua Portuguesa por semana, cada uma com duração de cinquenta minutos, ocorrendo às segundas, terças, quartas e sextas-feiras, sendo distribuídas da seguinte forma:

**Quadro 24** - Horário de aulas na turma do 6º ano na Escola O. L.

DIA	HORÁRIO
SEGUNDA	3ª e 4ª AULAS (9h10min ÀS 10h E 10h:20min ÀS 11h10min)
TERÇA	5ª AULA (11h10min ÀS 12h)
QUARTA	4ª e 5ª AULAS (10h20min ÀS 12h)
SEXTA	3ª AULA (9h10min ÀS 10h)

Fonte: Dados da pesquisa (2016)

Nas segundas e quartas-feiras, a turma tinha duas aulas e, nas terças e sextas-feiras, somente uma. Sendo que na segunda-feira, entre uma aula e outra, havia o intervalo para o lanche.

Conforme explicitamos na metodologia, nossa entrada na sala de aula da turma do sexto ano ocorreu no segundo semestre de 2016. Em consonância com o que havíamos combinado com a coordenação pedagógica e com a professora Lena, no dia 27 de julho de 2016 chegamos à escola, um pouco antes do horário de intervalo dos professores e dos alunos.

Mais uma vez, fui bem recebida pela equipe escolar. A inspetora conduziu-me à sala dos professores para aguardar a professora, que ao chegar, apresentou-me para seus colegas de trabalho, que me deram boas-vindas. Agradei e falei sobre a perspectiva etnográfica da

pesquisa e seu objetivo. A professora contextualizou-me um pouco sobre a turma e sua rotina: explicou que, em virtude da greve ocorrida no início do ano, os alunos não tiveram férias, somente 2 dias de recesso. Para essa reposição, o tempo de aulas foi reduzido e elas foram ministradas por professores contratados pela prefeitura.

A professora comentou ainda que a turma D, por ser formada por alunos que vieram de outras escolas, seria menos disciplinada que as outras, cujos alunos já são conhecidos e estão mais familiarizados com a rotina da escola. Expôs ainda que havia poucos livros didáticos na sala, que o número de alunos havia aumentado e o quantitativo de livros não, que de acordo com o ciclo do PNLD, o material estaria em seu último ano de uso e que, por isso, os alunos utilizavam o livro trabalhando em grupos.

Perguntei-lhe sobre o trabalho com livros literários. A professora falou rapidamente sobre o programa Manuel Bandeira e sobre os projetos a ele vinculados. O primeiro, *Concerto de Leitura*, é desenvolvido no primeiro semestre com a participação de escritores na escola e o segundo, *Nas Ondas da Leitura*, que deveria ser desenvolvido no segundo semestre, havia sido suspenso pela rede. Ela se queixou da dificuldade de trabalho com livros literários, porque com a suspensão do projeto para as turmas dos 6<sup>os</sup> anos, os alunos não receberam os livros e, em virtude das condições, ela também não poderia pedir que as crianças os comprassem.

Fomos para a sala às 10h20min. A professora deu boas-vindas aos alunos. Por meio de comentários, eles demonstraram-se insatisfeitos com o retorno por não terem tido férias. Ela me apresentou e pediu que eu falasse com eles. Apresentei-me, procurando ser breve, mas dizendo o porquê de minha presença na sala. Em seguida, fui para uma carteira no fundo da sala.

Estavam presentes 26 alunos e, agrupando-os em trios e utilizando o Livro Didático de Língua Portuguesa, a professora iniciou o primeiro evento de leitura que registramos em nosso caderno de campo. Acompanhamos a rotina da turma por 40 dias letivos. Tais registros deram origem ao *Mapeamento Geral dos Eventos da Escola O. L.*, anexo 4, no qual identificamos eventos de leitura, de escrita e de conhecimentos linguísticos. É evidente que chegar à construção dos dados expostos nesse mapeamento não foi algo simples, uma vez que a leitura e a escrita estiveram presentes em quase todas as interações que ocorreram dentro da sala de aula.

Para tanto, consideramos o objetivo geral que norteou cada evento, por exemplo, quando os alunos do sexto ano realizavam atividades sobre os substantivos, eles liam e escreviam, mas o objetivo dessa leitura e dessa escrita era a aquisição de conhecimentos

gramaticais que aqui incluímos nos “conhecimentos linguísticos”. Vale lembrar que nesta pesquisa estamos empregando esse termo para designar todas as interações, cujo objetivo seja o ensino de conteúdos relacionados à ortografia ou à análise linguística, não apenas os conteúdos que compõem a gramática normativa, mas também aqueles voltados para a análise dos diversos usos da linguagem oral e/ou escrita, incluindo o ensino dos elementos que estruturam um texto.

Uma análise panorâmica desse mapeamento nos fez perceber que, na maior parte dos dias, os eventos tiveram como objetivo central o ensino de conhecimentos linguísticos, seguido pela leitura e, por último, a produção escrita, bem como ficou evidente que foram construídos a partir do uso do livro didático. Para visualização dessas informações, excluimos do total dos 40 dias aqueles em que os alunos estiveram envolvidos em atividades que não foram mediadas pela professora da turma, tais como palestras, ensaio e exposição e as sintetizamos no quadro a seguir:

**Quadro 25 - Eventos e materiais utilizados nas aulas**

<b>Eventos</b>	<b>Número de aulas</b>	<b>Número de aulas com uso do LD</b>	<b>Número de aulas com uso de outro material</b>
Produção Escrita	3	1	2
Leituras diversas	13	9	4
Conhecimentos Linguísticos	19	14	5
Total	35	24	11

Fonte: Dados da pesquisa (2016)

Compreender o que esses números indicam no contexto das práticas de uma sala de aula e, principalmente, o que eles apontam no âmbito das práticas de leitura realizadas a partir do texto literário, exige muito mais que o olhar panorâmico.

O quadro 25 aponta para o predomínio do uso do livro didático como recurso principal. Mas não exclusivamente dele. Considerando o quantitativo de 35 aulas, em 24 o livro didático foi utilizado e em 09 foram empregados outros materiais.

Em relação às três aulas, cujo objetivo principal foi o trabalho com a produção escrita, elas não estavam relacionadas a nenhum evento de leitura ou escrita de textos literários, portanto, não nos ocupamos delas nesta pesquisa. No que concerne aos conhecimentos linguísticos, das 19 aulas, cujos objetivos das interações foi o ensino de conhecimentos linguísticos, em 8 delas houve alguma forma de leitura literária realizadas na sala de aula, totalizando 9 atividades nas quais foram utilizados textos de toque poético ou ficcional, a saber: 4 tirinhas, 2 poemas, 2 fábulas e 1 anedota. Desse conjunto de textos,

somente os poemas não fizeram parte de atividades trazidas pelo livro didático, ambos fizeram parte de eventos, cujo objetivo era reforçar os conhecimentos linguísticos, especificamente conhecimentos gramaticais acerca dos substantivos.

No que concerne à leitura, dentre as 13 aulas, vamos nos deter naquelas cujas interações tiveram como objetivo principal o ensino da leitura literária. Porém, precisamos esclarecer que não observamos marcas que pudessem revelar uma proposta de ensino que primasse pelas especificidades dessas leituras, sendo assim, entendemos que é necessário compreender como a professora trabalha com as leituras em geral e como a leitura literária é apresentada nesse contexto.

O quadro seguinte distingue as leituras de outros textos das leituras literárias, destacando o material utilizado nesses eventos.

**Quadro 26 - Eventos de leitura e material utilizado**

<b>Eventos</b>	<b>Número de eventos</b>	<b>Número de aulas</b>	<b>Número de aulas com uso do LD</b>	<b>Número de aulas com uso de outro material</b>
Leitura literária	5	6	4	2
Leitura de outros textos	6	7	5	2
Total	11	13	9	4

Fonte: Dados da pesquisa (2016)

Durante as 13 aulas em que ocorreram interações voltadas especificamente para a leitura, identificamos 5 eventos os quais classificamos como eventos de leitura literária e 6 eventos de leituras diversas, conforme descrevemos no quadro a seguinte:

**Quadro 27 - Leituras e suportes**

<b>Data</b>	<b>O que foi lido</b>	<b>Em que suporte</b>
27/07	Carta do leitor	Livro didático
29/07	Carta do leitor (continuidade)	Livro didático
02/08	Gráfico	Livro didático
15/08	Resposta de carta ao leitor	Livro didático
14/09	Carta do leitor	Revista <i>Ciência Hoje das crianças</i>
05/10	Texto literário – fábula	Livro didático
11/10	Imagens intertextuais (capa de revista, cartaz de filme, página inicial de um blog e quebra-cabeça)	Livro didático
18/10	Texto literário – fábula	Internet e livro de literatura
21/10	Texto literário – fábula	Cópia de livro paradidático

29/10	Texto literário – fábula	Livro didático
01/11	Texto literário – Conto	Livro didático
04/11	Texto literário – Conto (continuidade)	Livro didático
02/11	Prova do SAERE	Cópia da prova

Fonte: Dados da pesquisa (2016)

No campo das práticas de leitura, durante o período observado, o quadro nos mostra a presença de textos diversos como carta do leitor (duas vezes), gráfico (uma vez), resposta de carta ao leitor (uma vez), imagem (uma vez), prova (uma vez) e nas leituras literárias aparecem as fábulas (quatro vezes) com o maior número de textos lidos e o conto (uma vez).

O quadro reforça ainda a presença do livro didático como suporte para a maioria das leituras, entretanto, ele não é único. Compreender a prática da professora do sexto ano, requer também o entendimento do que significa o uso desses suportes: como, por que e em que contextos eles são utilizados?

Conforme a professora explicitou, o livro didático é uma das principais referências na elaboração do seu planejamento, além da sondagem realizada no início do ano, da observação da *grade curricular*<sup>39</sup>, ela enfatiza:

*Pra elaborar meu planejamento eu preciso também, em paralelo, olhar o livro didático porque não adianta eu elaborar um planejamento se eu não vou encontrar o meu conteúdo no livro didático. Nós tivemos muitos problemas com material[...] é [...] cópias que nós não pudemos tirar, não podia, não tinha papel e aí eu tenho que me agarrar mesmo ao livro didático né?! Então eu pego o livro, observo os conteúdos que ele tem, não posso também escolher conteúdos que fiquem muito distantes uns dos outros gêneros no livro porque a sequência do livro tem a parte da análise linguística que não posso adiantar muito lá pra frente o livro ou escolher um gênero que fique pro meio ou pro fim do livro se tudo é [...] tudo está ligado ao gênero, então eu geralmente acompanho o [...] a sequência do livro didático porque não me resta muita alternativa fora isso. Porque quando eu tentei é [...] não me ligar muito ao livro didático e ficar fazendo outras atividades paralelas era porque eu tinha recursos para isso né [...] e que os livros didáticos são muito bons, então eu tenho que usar o livro didático.* (Fala extraída da entrevista concedida pela professora Lena em 18/11/2016)

A fala da professora sinaliza a importância do livro didático em suas aulas. Para elaborar um planejamento, ela precisa *em paralelo olhar o livro didático*, isso porque existe

<sup>39</sup> Grade curricular: é um dos termos usados pela professora para se referir aos conteúdos de ensino contidos nos componentes curriculares da *Política de Ensino da Rede Municipal do Recife*.

na Rede Municipal do Recife uma política que incluí os componentes curriculares que devem ser trabalhados em cada ano do Ensino Fundamental, sendo assim, o livro didático deve contemplar os conteúdos previstos nesse documento. Uma vez que não existe a certeza de acesso a outros materiais, como cópias que a professora cita, ela afirma que acaba tendo de se *agarrar mesmo ao livro didático*.

### **6.1.1 O Livro Didático da turma do 6º ano**

O livro didático de Língua Portuguesa adotado para a turma do 6º ano na escola O. L. foi o *Jornadas.port: Língua Portuguesa*, de Dileta Delmanto e Laiz B. de Carvalho, publicado pela editora Saraiva.

Quanto às autoras, Dileta Antonieta Delmanto Franklin de Matos é graduada em Letras (Português e Inglês) e possui mestrado em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e Laiz Barbosa de Carvalho possui graduação em Letras e mestrado em Literatura Brasileira pela Universidade Sagrado Coração de Jesus. Ambas com experiência na área de Letras, atuando como professoras nas redes estadual e particular de São Paulo.

De acordo com os dados estatísticos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação acerca da distribuição de livros, dentre as doze coleções aprovadas pelo Guia de Livros Didáticos do PNLD 2014, *Jornada.port – Língua Portuguesa* foi a quarta coleção mais distribuída no país, totalizando 1.323.698 volumes entre livros de professores e alunos.

O livro do aluno do sexto ano tem 320 páginas e o manual do professor recebe o acréscimo de 48 páginas do encarte contendo a apresentação da coleção, orientações gerais, orientações específicas para o volume e as referências bibliográficas.

No que diz respeito às orientações gerais, as autoras colocam como epígrafe da introdução o seguinte trecho de Paulo Freire:

*Aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes de tudo, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade.*

Na sequência, mencionam os quatro pilares estruturais da educação, conforme a UNESCO: *aprender a ser, aprender a fazer, aprender a conhecer e aprender a aprender*, bem como enfatizam o papel do mediador e responsável por ampliar competências e habilidades dos educandos no uso da palavra. Na sequência, elas trazem as concepções

teóricas que embasam a coleção, dentre eles, abordam linguagem e letramento<sup>40</sup>, gêneros textuais<sup>41</sup>, e o aprendizado por meio da interação.

Em relação à linguagem, as autoras afirmam que o projeto da coleção é desenvolvido na ruptura com a ideia de que língua é somente um sistema regido por regras gramaticais. Ancoradas em Marcuschi (2008), afirmam compreender a língua como uma prática sociointerativa de base cognitiva e histórica e, portanto, não pode ser tratada fora do universo social e histórico.

Quanto ao letramento, as autoras citam a definição de Magda Soares:

Letramento é o estado ou condição de indivíduos ou de grupos sociais de sociedades letradas que exercem efetivamente as práticas sociais de leitura e de escrita, participam competentemente de eventos de letramento.

O que esta concepção acrescenta [...] é o pressuposto de que indivíduos ou grupos sociais de leitura e de escrita e, portanto, têm as habilidades necessárias para uma participação ativa e competente em situações em que práticas de leitura e/ou de escrita têm uma função essencial, mantêm com os outros e com o mundo que os cerca formas de interação, atitudes, competências discursivas e cognitivas que lhes conferem um determinado e diferenciado estado ou condição de inserção em uma sociedade letrada (SOARES, 2010 apud DELMANTO; CARVALHO, 2012, p. 5 / manual do professor. Disponível em: <http://cedes.unicamp.br>. Acesso em: 24 jan. 2012.).

E, partir dessa citação, declaram:

Nesta coleção, entendemos letramento como o estado em que vive o indivíduo que não só sabe ler e escrever, mas participa completamente de eventos em que as práticas de leitura e escrita têm uma função essencial. (...) Enfim, é capaz de utilizar a leitura e a escrita para fazer frente às demandas de seu contexto social e de usar essa capacidade para continuar aprendendo e se desenvolvendo ao longo da vida (DELMANTO; CARVALHO, 2012, p. 5)

Elas ressaltam que dentro dessa concepção, os conteúdos e o modo de ensiná-los devem ter como parâmetros as experiências vividas pelos alunos dentro e fora da escola. Os conhecimentos selecionados para o ensino devem ser socialmente relevantes e potencializar a capacidade de compreensão do lugar em que vivem, “*bem como da realidade mais ampla, com vistas a sua transformação*” (DELMANTO; CARVALHO, 2012, p. 6). Dessa forma, as autoras afirmam que “*as práticas de letramento e de leitura escolar devem ser diversificadas*

<sup>40</sup> Linguagem e letramento é o primeiro tópico das concepções teóricas que embasam a coleção. Em nota de rodapé, as autoras esclarecem que estão adotando a classificação proposta por Roxane Rojo em *Letramentos e capacidades de leitura para a cidadania*, do livro: *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2009.

<sup>41</sup> Partilhamos da concepção interacionista de linguagem, mas não estamos empregando nesta pesquisa a nomenclatura da teoria dos *gêneros ou de esferas discursivas* porque estamos procurando compreender o modo como a literatura está sendo escolarizada e isso não quer dizer, à priori, que os textos literários tenham que se tornarem objetos de estudo na perspectiva dos gêneros. Entretanto, essa é a terminologia empregada pela professora e pelas autoras do livro didático, atendendo a orientações de documentos oficiais do PNLD que utilizam essa nomenclatura.

e propõem os gêneros textuais como *eixo norteador para a organização da coleção*” (DELMANTO; CARVALHO, 2012, p. 6).

Os gêneros textuais são definidos pelas autoras como *famílias de textos, reconhecidas por seus formatos*, que apresentam um conjunto de características relativamente estáveis. Para o tratamento dos gêneros como objeto de ensino, elas mencionam Marcuschi (2008)<sup>42</sup>, Barbosa (1996)<sup>43</sup> e Schneuwly, Dolz e colaboradores (2004)<sup>44</sup>.

No que concerne ao aprendizado por meio da interação, são abordados os conceitos oriundos da psicologia sócio-histórica, por meio da teoria de Vygotsky que o homem se constitui na relação que estabelece com os outros. Nesse sentido, as autoras destacam o conceito de *zona de desenvolvimento proximal*, o papel da mediação e do mediador de leitura e a importância que o autor atribui à escola na intervenção pedagógica capaz de desencadear o processo de ensino-aprendizagem e gerar o desenvolvimento do aprendiz. E entendem que o papel de mediador não deve ser de responsabilidade só do professor, mas de *um adulto leitor mais experiente, um orientador de leitura, um familiar, um amigo, um bibliotecário, um livreiro, ou colegas mais capazes, que “puxem” o aluno e o façam avançar*.

Sobre essa coleção, o Guia de Livros Didáticos - PNLD (2014), na *Visão Geral* ressalta que os livros são:

Organizados em oito unidades, intituladas conforme o gênero textual abordado e/ou o tema evocado, os volumes desta coleção apresentam diversidade na coletânea de textos, envolvendo gêneros que circulam em diferentes esferas de letramento. Apesar de uma perspectiva tradicional de ensino de Língua Portuguesa ainda se fazer presente, sobretudo no eixo dos conhecimentos linguísticos, prevalece uma perspectiva interacionista da língua que contempla letramentos diversos e elege os gêneros textuais como instrumentos de aprendizagem. Com base nos dois textos principais, as atividades de leitura situam a língua em seu universo de uso social e exploram a materialidade dos textos por meio de diferentes estratégias cognitivas. Exercícios de pré-leitura, com textos imagéticos e questões que antecedem o texto a ser lido, preparam os alunos cognitivamente e afetivamente para a leitura (BRASIL, 2013, p. 64.).

As oito unidades são iniciadas por página dupla que visa a estimular os alunos por meio de imagens (pintura, fotografia jornalística ou de paisagem, grafite, cena de filme, cartaz, propaganda, etc.) e questões feitas na seção intitulada: *Provocando o olhar*, seguida pelo tópico *Você vai aprender nessa unidade* no qual as autoras elencam os conteúdos tratados na unidade. No manual do professor, as autoras informam que as imagens e as questões propostas, entre outras possibilidades, devem *despertar o interesse dos alunos para*

<sup>42</sup> Luiz Antônio Marcuschi. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

<sup>43</sup> Jaqueline Peixoto Barbosa. In: Roxane Rojo. *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

<sup>44</sup> Bernard Schneuwly, Joaquim Dolz e colaboradores. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

o gênero e/ou os temas principais, ativar conhecimentos prévios, promover a interação entre professores e alunos, favorecer a expressão verbal.

As unidades são compostas por duas leituras “Leitura 1” e “Leitura 2” de diferentes textos<sup>45</sup>: diário íntimo ficcional, diário virtual (blogue), história em quadrinhos, carta do leitor, carta de resposta ao leitor, conto popular, fábula, relato de viagem, poema, verbete de enciclopédia e verbete poético. Distribuídos da seguinte forma:

**Quadro 28 - Leituras propostas pelo livro didático**

<b>Unidade</b>	<b>Leitura 1</b>	<b>Leitura 2</b>
<b>1</b>	Diário íntimo ficcional	Diário virtual (blogue)
<b>2</b>	História em quadrinhos	História em quadrinhos
<b>3</b>	Carta do leitor	Carta de resposta ao leitor
<b>4</b>	Conto popular	Conto popular
<b>5</b>	Fábula	Fábula
<b>6</b>	Relato de viagem	Relato de viagem
<b>7</b>	Poema	Poema
<b>8</b>	Verbetes de enciclopédia	Verbetes poéticos

Fonte: Dados da pesquisa (2016)

Lembramos que outros textos elencados no quadro 27 como leituras que tiveram o livro didático como suporte, estavam presentes em outras seções do livro. Os textos destacados em amarelo fizeram parte dos eventos que acompanhamos, sendo que os da unidade 5, por se tratarem de textos literários, são analisados mais detalhadamente no contexto de suas práticas em sala de aula. Porém, antes disso, seguimos com a apresentação das seções do livro e com alguns esclarecimentos gerais acerca de seu uso.

Como podemos observar na unidade 4, a leitura 1 não está colorida, isso porque a professora não trabalhou com o livro de forma linear. Ao terminar a unidade 3, foram para a unidade 5 e somente mais adiante fizeram a leitura 2 da unidade 4.

Após as seções de leitura, o livro traz as seções *Exploração do texto*, *Depois da leitura*, *Do texto para o cotidiano*, *Produção Oral e/ou Escrita*, *Reflexão sobre a língua*. Há ainda, em quatro unidades, a seção *Conhecimento interligado*, e na primeira e na última unidade o livro traz a seção *Projeto do ano* que, no caso do volume em questão, a proposta é a produção de um almanaque.

Em todas as unidades, após a *Leitura 1*, a seção *Exploração do texto* é composta pelas subseções *Nas linhas do texto*, *Nas entrelinhas do texto*, *Além das linhas do texto*, *Como o texto se organiza* e *Recursos linguísticos*. De forma geral, tal disposição tenta organizar a

<sup>45</sup> Diferentes textos: denominados na coletânea de “diferentes gêneros”.

proposta de ensino da leitura em questões que buscam trabalhar desde conteúdos explícitos nos textos, caminhando para os que exigem um grau maior de inferência na construção do sentido pelo leitor, bem como o conhecimento da estrutura do texto, de sua função social, sua relação com o suporte e meio de circulação e com recursos linguísticos que nele seriam relevantes. Já na *Leitura 2*, a seção de exploração do texto é apresentada de forma mais concisa, em bloco único, sem as subdivisões da *Leitura 1*.

As autoras informam que as subseções *Nas linhas do texto*, *Nas entrelinhas do texto* e *Além das linhas do texto* tem como objetivo desenvolver habilidades de linguagem para tornar o leitor competente. Elas declaram que esses momentos tem diferentes finalidades e são *...definidos com base na comparação com os tópicos correspondentes em exames externos destinados a avaliar a proficiência em leitura*. Ainda no manual do professor, elas apresentam um quadro, estabelecendo os objetivos de cada subseção com as competências e habilidades utilizadas em avaliações externas como o PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – e avaliações brasileiras (de modo geral), para aferir de conhecimentos adquiridos pelos alunos que seriam relevantes em situações futuras.

Assim, na subseção *Nas linhas do texto*, propõem questões de localização e comparação de informações explícitas. *Nas entrelinhas do texto*, as questões propostas são de inferência, compreensão global, formulação de hipóteses, estabelecimento de causa e consequência e de identificação do tema. Em *Além das linhas do textos*, as questões visam ao posicionamento crítico, apreciação de ordem estética, ética, política e ideológica com base na leitura.

A subseção *Como se organiza o texto*, segundo as autoras, é destinada *ao estudo da organização e da função social do gênero a que pertence o texto lido*. Nela são abordados a relação entre o conteúdo e o plano da expressão, bem como características da sequência textual (descritiva, narrativa, argumentativa, injuntiva, expositiva) e a relação texto/suporte/meio de circulação. A última subseção *Recursos linguísticos* é destinada a tratar dos recursos de linguagem empregados no texto da leitura 1. As autoras afirmam que seu objetivo é:

[...] desenvolver no aluno a habilidade de reconhecer efeitos de sentido criados no texto pelos diferentes usos linguísticos, mobilizando não só o campo lexical referente ao conteúdo em foco como também empregando as estruturas linguísticas adequadas a situação de comunicação (DELMANTO; CARVALHO, 2012, p. 21).

Elas esclarecem que são trabalhados nessa subseção mecanismos de coerência e coesão, identificação de vozes, referenciação pronominal e semântica. Destacando ainda, a exploração contextualizada de recursos lexicais, sintáticos, estilísticos, etc. Em relação à

leitura literária, objeto de nossa pesquisa, as autoras destacam os processos estéticos e literários, com destaque para *linguagem conotativa, figuras de linguagem, recriação da realidade, envolvimento dos leitores na leitura dos vazios do texto, jogos de palavra, rimas, etc.*

Informações contidas no próprio manual declaram que a seção seguinte, *Depois da leitura*, tem o propósito de expandir o conhecimento do texto lido, explorando *aspectos da intertextualidade*. Conforme apresentado no Quadro 27, a leitura de gráfico e de imagens fizeram parte dessa seção. No primeiro caso, a proposta compunha a terceira unidade, cujas leituras não tiveram como objetivo o texto literário. No segundo, a proposta é parte da quinta unidade que traz uma fábula na *Leitura 1* e outra na *Leitura 2*, cujo uso feito pela professora deverá ser analisado mais adiante.

A seção *Do texto para o cotidiano*, é apresentada sempre na sequência da seção descrita no parágrafo anterior e está presente em cinco das oito unidades, incluindo a quinta unidade. Ela aborda temas como Cidadania, Ética, Meio ambiente e Pluralidade cultural.

Quanto às produções textuais, a seção recebe o nome de *Produção escrita* ou de *Produção oral*, de acordo com o tipo de texto ou conteúdo que está sendo trabalhado na unidade.

Os “conhecimentos linguísticos” são tratados na seção intitulada *Reflexão sobre a língua* e nas subseções. São trabalhados conceitos e usos gramaticais relacionados aos textos e também em atividades isoladas. A seção traz ainda quadros que sistematizam os conteúdos propostos para a unidade. É nessa seção que estão inseridas 6 das 9 atividades de conhecimentos linguísticos que lançaram mão de algum texto ficcional para fins de conhecimentos linguísticos. Entre as quais estão as quatro tirinhas, uma fábula e uma anedota. Ainda que esses exercícios não possam ser entendidos como “eventos de leitura literária” é interessante observar como a literatura e a gramática estão sendo relacionadas no ensino da língua.

As unidades apresentam ainda as seções: *Ativando habilidades, Fique atento, Boxes*. *Ativando habilidades* é destinada a trabalhar questões extraídas de avaliações externas como a Prova Brasil e Saresp. *Fique atento* chama a atenção do aluno para aspectos ligados ao conteúdo gramatical (incluindo ortografia, acentuação e pontuação) e à textualidade. Conforme as autoras indicam, os *Boxes* objetivam:

[...] ampliar e/ou sistematizar o trabalho realizado na unidade. Podem aparecer nas laterais das páginas, contextualizando o texto lido com informações sobre o momento histórico em que foi escrito, a biografia do autor, características do estilo

literário, etc. Podem conter ainda retomadas de conteúdos gramaticais vistos pelo aluno ou explicações acessórias (DELMANTO; CARVALHO, 2012, p. 23).

Os *Boxes* não possuem localização fixa e podem ser vistos também em quadros como *Para lembrar*, *Revisores do cotidiano*, *Não deixe de ler*, *Não deixe de assistir*, *Não deixe de acessar* e *Divirta-se*.

Conforme sinalizado no Quadro 28, quando iniciamos as observações na turma do sexto ano, a professora utilizava o livro didático em suas aulas e iniciava a terceira unidade. No próximo tópico descrevemos e analisamos o modo com o LD foi utilizado.

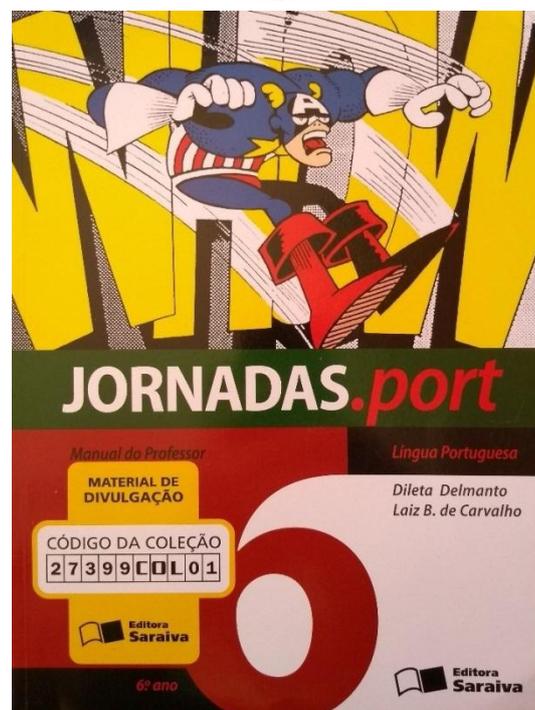
### 6.1.2 O uso do livro didático na turma do 6º ano

O uso do livro didático na turma do sexto ano está relacionado às concepções da professora de língua e de leitura e aos objetivos de ensino da língua portuguesa, estabelecidos com base no programa curricular da rede e da sondagem realizada por ela no início do ano para observar os conhecimentos dos alunos. Acerca dos objetivos que a professora pretendia alcançar com o ensino da Língua Portuguesa na turma do sexto ano, ela declara:

*Eu acho assim, principalmente no 6º ano, eles têm que primeiro entender o que eles estão lendo pra que eles sejam mais autônomos. A dificuldade que eu tenho é essa, se eu passo uma atividade que eles tenham que fazer sozinhos, eu não alcanço meu objetivo porque eles são muito dependentes. E como eu te falei da dificuldade dessa turma, essa turma ela é muito difícil porque*

*eles vêm de outras escolas e[...] é muito diferente de quando a gente pega o aluno daqui que tem todo um trabalho nesse sentido. Então ele simplesmente lê, quando ele acaba de lê, lê mal, quando ele acaba de lê ele não sabe o que foi que ele leu, se você mandar ele escrever sozinho, ele escreve da forma que você vê que a ortografia não tá legal né... sempre tem uma dificuldadezinha, mas quando a dificuldade é grande assim [...] e aí você vai tentando melhorar. Principalmente no sexto ano, eu acho que se ele consegue mais essa autonomia de*

**Figura 24** - Foto da capa do livro didático – 6º ano



Fonte: Produto do mercado livre. Disponível em: [https://produto.mercadolivre.com.br/MLB-1075510774-jornadasport-6-ano-lingua-portuguesa-dileta-delmanto-\\_JM](https://produto.mercadolivre.com.br/MLB-1075510774-jornadasport-6-ano-lingua-portuguesa-dileta-delmanto-_JM)

*ler um texto e de entender e de conseguir interpretar, porque essas interpretações de texto dos livros que eu peguei, foram dois do tempo que eu entrei pra cá, eles são muito bem elaborados e eles é ... parecem que vão... tem uma sequência e vai puxando mesmo do aluno, tem aquela parte do que está explícito no texto, o que está mais ou menos explícito o que está implícito, aí que eles não conseguem mesmo. Porque ele não foi habituado a fazer esse trabalho mental. Então é ... eu percebi, como eu falei pra você já, que quando eu tentei pedir alguma atividade que eles fizessem em casa ou eu colocar a página assim 'leiam esse texto e respondam a página seguinte' quando eu vou olhar... é um desastre, e aí o tempo acaba; eu não alcancei meu objetivo então eu prefiro ler com eles, ler a perguntas com eles, interpretar com eles a pergunta pra poder chegar a resposta. E isso demanda tempo, mas eu prefiro, eu prefiro perder tempo, entre aspas, porque eu tô ganhando, mais lá na frente eu tô ganhando porque quando ele chegar no sétimo ano ele vai ter um pouquinho mais de autonomia, porque se ele não receber isso aqui..., em casa ele não vai ter DE JEITO NENHUM, de jeito nenhum... a situação de vida deles é muito difícil aí eu vejo que eu tenho que ir fazendo esse trabalho de formiguinha mesmo com eles. Então o meu objetivo maior é esse: que ele consiga ler, que ele consiga interpretar né? E a parte da escrita vem também, mas pra mim ela não vem paralela a isso sabe?... Porque ele nunca vai conseguir escrever se ele não conseguir interpretar... escrever o que condiz com o texto, porque ele precisa entender o que está escrito lá... Porque eles ficam totalmente alheios ao que eles leram no texto. É incrível! Poucos conseguem. (Fala extraída da entrevista concedida pela professora Lena em 18/11/2016 – grifo nosso)*

Nessa fala, a professora se mostra ciente acerca de que a maior dificuldade da turma é a leitura, bem como do modo como ela trabalha para fazer com que os alunos cheguem ao sétimo ano lendo com mais autonomia. Por outro lado, o trecho que sublinhamos: Porque ele nunca vai conseguir escrever se ele não conseguir interpretar... escrever o que condiz com o texto, já dá indícios de que o aluno deve ler para escrever “o que condiz com o texto”. Nesse caso a leitura autônoma, parece estar relacionada uma leitura autorizada pelo livro ou pela professora. Ponto que precisa ser pensado, principalmente quando se trata da leitura de textos literários que são caracterizados, entre outros aspectos, pela multiplicidade de sentidos.

Para alcançar o objetivo de que os alunos consigam ler com mais autonomia, o livro didático é o principal instrumento utilizado em suas aulas para alcançar seu objetivo, porque segundo ela, o livro *tem uma sequência e vai puxando mesmo do aluno, tem aquela parte do que está explícito no texto, o que está mais ou menos explícito o que está implícito, aí que eles não conseguem mesmo.*

Para compreender melhor o uso que ela faz desse material quando propõe a leitura de textos literários, é importante explicitarmos também o seu uso quando se trata da leitura de outros textos, pois conforme observamos, não há grandes distinções entre a forma de mediação em ambos os casos.

A título de exemplificar o trabalho com o livro didático, relatamos o nosso primeiro dia de observação (27/07/2016), fazendo uma síntese do que ocorrera naquele dia e nos dias consecutivos:

Poucos alunos haviam trazido o livro. Após dar boas-vindas à turma e apresentar a pesquisadora, a professora colocou no quadro “Página 80”. Tratava-se da Unidade 3: *Com a palavra o Leitor*. Ela leu o título da unidade e deu continuidade lendo a primeira questão da seção *Provocando o olhar*. A professora seguiu lendo as questões e incentivando os alunos a responder oralmente. Explicou que naquela unidade estudariam cartas do leitor e resposta à carta ao leitor. Passou para a página seguinte, acompanhando as propostas do livro: Leu as cartas dos leitores e fez perguntas sobre o sentido dos textos e sobre quem os escrevera, pois havia textos individuais e um coletivo (uma carta escrita por uma turma de alunos) ela destacou esse fato. Leu outra carta e fez as mesmas perguntas sobre o sentido do texto e sobre a autoria.

Eram 11h15min quando a professora pediu aos alunos que lessem as quatro próximas cartas (textos curtos) da página 83 e identificassem se se tratava de um elogio ou de uma crítica. Enquanto os alunos fizeram a atividade, a professora fez a chamada. Após uns cinco minutos, a professora chamou-os para a correção: fez perguntas sobre o primeiro texto, passou para o segundo texto, no qual o autor elogiava e também criticava. Percebendo que nem todos tinham compreendido, ela reformulou questionamentos para que os alunos chegassem à resposta esperada. A atividade foi oral.

Após a correção, a professora escreveu no quadro: página 84 e disse que as próximas atividades seriam escritas. Assim como na turma do quinto ano, em decorrência da condição do Programa Nacional de livros Didáticos no Brasil (livros não consumíveis que no Ensino Fundamental devem ser utilizados por quatro anos consecutivos), os alunos anotam no caderno somente o número da página do livro e o número da questão respondida.

Na aula seguinte, dia 29/07/2016, deram continuidade. A professora começou retomando o que haviam feito na aula anterior: *Nós lemos as páginas 81, 82, 83 e eu pedi que vocês respondessem a página 84*. Em seguida leu a primeira questão e disse aos alunos: *Depois eu vou olhar os cadernos. Quero todos fazendo! Vou dar o ponto para quem faz*.

Em geral, a dinâmica de atividades foi semelhante no decorrer de todas as aulas. A professora lia a pergunta, os alunos respondiam oralmente, ela anotava a resposta no quadro e os alunos registravam ou corrigiam seus cadernos. Às vezes, ela dava um tempinho a mais para que eles respondessem no caderno, antes de corrigirem no quadro. Nessas ocasiões, a professora andava pela sala, observando se eles estavam realizando as atividades, auxiliava algum aluno ou controlava a frequência em um caderno, no qual ela também anotava a participação dos alunos.

Em relação a essa dinâmica, notamos que, algumas vezes, a professora pedia que um ou outro aluno lesse a questão ou que fosse ao quadro anotar sua resposta. Outras vezes, ela pedia que os alunos lessem todos juntos. Isso geralmente acontecia quando o livro didático trazia conceitos gramaticais. Além da leitura coletiva de conceitos e definições, a professora também costumava pedir aos alunos que lessem coletivamente e copiassem no caderno a subseção *Para lembrar*, destinada a retomar os conteúdos trabalhados nas seções anteriores.

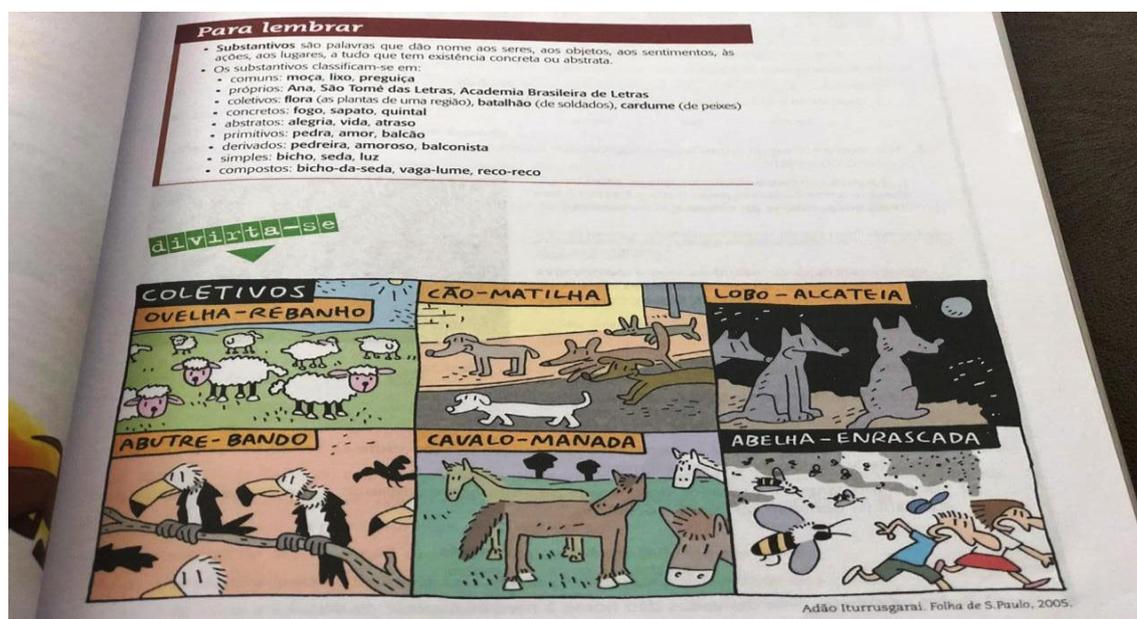
A preocupação com o ensino desses conteúdos, também se fazia evidente quando a professora, ao final de uma aula, comentava com a pesquisadora que pulara as atividades de extrapolação do texto (seção *Do texto para o cotidiano*), porque os alunos precisavam saber conteúdos de língua: *Esses meninos precisam saber o que é um substantivo*.

Chama-nos a atenção a concepção de ensino de língua que pode ser depreendido dessa fala. Ensinar Língua Portuguesa é ensinar conteúdos gramaticais. Perspectiva de ensino que segundo Geraldini (1984) estaria relacionada à concepção de linguagem como expressão do pensamento. Todavia, é preciso mais do que uma fala pontual da professora para depreendermos a(s) concepção(ões) que fundamenta(m) a sua prática. Seguimos com a descrição dos conteúdos abordados e exemplificando com algumas atividades que foram propostas pelo livro didático e realizadas pela turma.

No que tange ao estudo do substantivo, a unidade 3 abordou: a) conceito e classificação: substantivos comuns, próprios, coletivos, concretos, abstratos, primitivos, derivados, simples e compostos; b) flexão de número: a formação do plural; c) gênero: a formação do feminino; d) aumentativo e diminutivo. Em alguns momentos, esses conteúdos são tratados de forma contextualizada em relação com textos, em outros, são sistematizados em quadros característicos das gramáticas tradicionais. É importante esclarecer que quando os conhecimentos linguísticos são tratados nessa seção, ainda que sejam abordados na relação com o texto, são os textos diversos e independentes dos propostos na leitura 1 e 2.

Como exemplo do que estamos afirmando, vamos observar três das quatro tirinhas que foram utilizadas com o objetivo de trabalhar conhecimentos linguísticos e que fizeram parte dessa unidade<sup>46</sup>. Vejamos a seguir o que elas propõem:

**Figura 25** - Imagem extraída da página 95 do LDLP – 6º ano



Fonte: Foto M. Dezotti (2016)

Seguindo a proposta das autoras, a professora deixou que os alunos lessem a tirinha composta por seis quadrinhos, como proposta de leitura de fruição, na qual se exemplifica o uso de uma das classificações estudadas, no caso, os substantivos coletivos que aparecem de forma literal até o quinto quadrinho. No último quadrinho, ocorre uma ruptura dessa construção que objetiva criar o efeito de humor. Na lógica dos outros quadrinhos, para cada animal mencionado aparece um conjunto deles e o nome (substantivo coletivo) usado para designar esse conjunto, logo para abelha seria “colmeia”, mas a inserção na imagem de dois meninos correndo delas, aliada à mudança nas cores da escrita, propõe que o coletivo de abelhas é sinônimo de “enrascada”.

A tirinha intitulada *Coletivos* é de autoria de Adão Iturrusgarai e conforme informações do próprio livro, a fonte seria uma *Folha de São Paulo*, de 2005. A imagem encerra a seção *Reflexão sobre a língua*, aparecendo em no quadro *Divirta-se*, logo abaixo de um quadro síntese, contendo a definição e a classificação dos substantivos. Sobre o quadro *Divirta-se*, no manual do professor, ao explicitarem a estrutura dos livros que compõem a

<sup>46</sup> A unidade 3 trouxe o total de seis tirinhas distribuídas entre as suas seções, entretanto, estamos priorizando somente as que foram trabalhadas com a turma. Nesse caso a quarta tirinha a qual nos referimos no levantamento apresentado nas páginas 184-185 compõe as atividades de conhecimentos linguísticos contidas na unidade 5.

coleção e das unidades, as autoras orientam que ele se caracteriza como um *momento destinado à leitura pelo prazer de ler, apenas, sem obrigatoriedade de responder a questões.*

As próximas tirinhas são de autoria do cartunista Dik Browne, extraídas dos livros *O melhor de Hågar, o horrível*, volume 1 e no volume 2, respectivamente. Fizemos uma busca no livro didático e identificamos que as personagens Hagar e Hamlet foram apresentadas na seção *Reflexão sobre a língua* da unidade 1, cujo objetivo era trabalhar a diferença entre a língua oral e escrita, da seguinte forma: *Leia esta história em quadrinhos, que tem como personagens Hagar, um viking, e seu filho, Hamlet. Hagar não sabe ler. Observe a atitude dele diante de um livro.* Além desse comando, o livro do professor traz a seguinte nota: *Viking ou viquingue: indivíduo dos viquingues, povo escandinavo de navegadores, guerreiros e mercadores que nos séculos VIII a XI percorreu a costa europeia.* Depois disso, as personagens só voltaram a aparecer no livro nas páginas 97 e 108, como veremos a seguir:

**Figura 26** - Imagem extraída da página 97 do LDLP – 6º ano



Fonte: Foto M. Dezotti (2016)

A tirinha é apresentada na subseção *Atividade* e utilizada para exemplificar a possibilidade de um mesmo substantivo ter mais de uma classificação gramatical. Embora a pergunta final do livro pudesse ser respondida com “sim” ou “não”, no manual do professor consta a seguinte orientação das autoras para o professor: *É possível que a garota esperasse ouvir de Hamlet mais do que uma definição: uma declaração de amor. No final, a fala “você é tão romântico!” pode ser compreendida como uma ironia.*

Ao propor essa atividade, a professora questionou sobre os sentidos da indagação do primeiro quadrinho da tirinha: *Hamlet, o que é amor?*; perguntou sobre o porquê da resposta

da personagem Hamlet e se a outra personagem (a garota) esperava que sua pergunta fosse respondida daquela forma.

Vimos que a professora começou indagando sobre os sentidos da palavra “amor”. Os alunos responderam que era um sentimento. Então, ela questionou sobre o porquê da resposta da personagem não ter sido essa. Pontos que não se encontram textualmente escritos. Nesse sentido, as questões são propostas no intuito de garantir a compreensão da tirinha e para que os alunos percebam a ironia sugerida pelas autoras.

**Figura 27** - Imagem extraída da página 108 do LDLP – 6º ano

5. Leia a tira para responder às questões.

Dik Browne. O melhor de Hagar, o horrível. Porto Alegre: L&PM, 2005. v. 2.

- Qual é o argumento da personagem Hagar para não ser tratado como criança?
- Sua esposa, Helga, tem razão em tratá-lo como criança? Explique.
- Qual é o gênero da palavra **criança**?
- Nessa tira, **criança** refere-se a uma pessoa do sexo masculino ou do sexo feminino?

**108**

Fonte: Foto: M. Dezotti (2016)

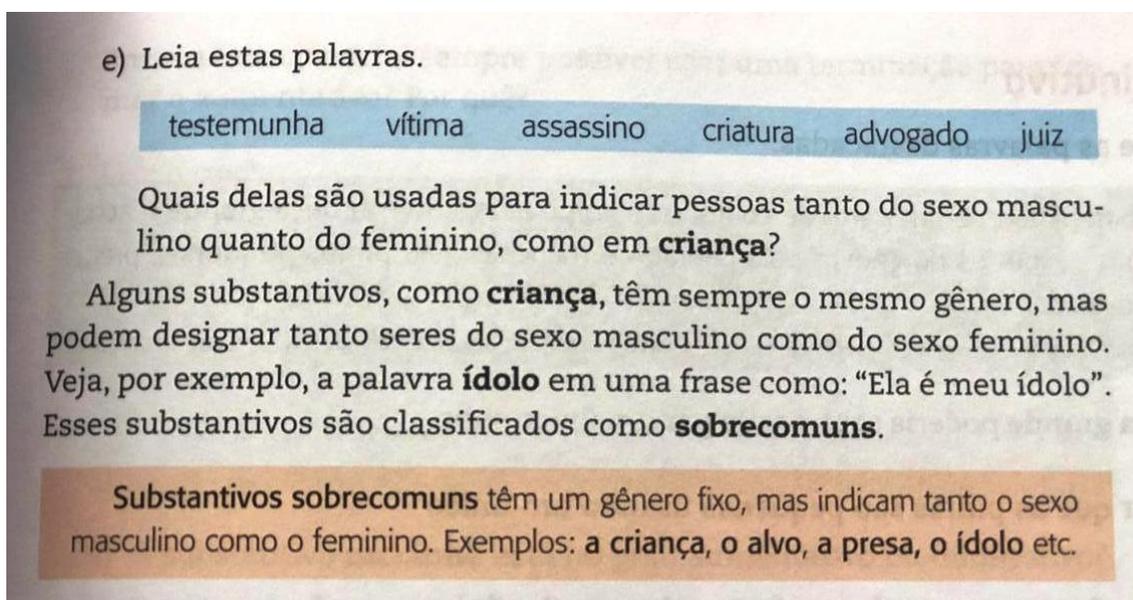
O comando 5 solicita que o aluno leia para responder questões. As letras **a** e **b** estão voltadas para a construção de sentido, exigindo do aluno que ele busque textualmente o argumento utilizado pela personagem e que explique sua opinião, respectivamente. As questões foram lidas pela professora e respondidas oralmente por alguns alunos. Em relação à primeira questão, eles fizeram referência ao segundo quadrinho. A professora lembrou que a personagem era um *viking* e que por isso, talvez, estivesse indo para uma guerra.

Quanto à segunda questão, o argumento foi baseado do terceiro quadrinho e em conhecimentos sobre a personagem que não estavam contidos naquele fragmento, pois para se chegar à conclusão de que a Helga, esposa do Hagar, tem razão, era preciso saber que a personagem é um adulto que se comporta como criança. Ele gosta de brincar, brigar, beber e

tem um ursinho de pelúcia de estimação que leva para as batalhas. Isso mostra que a fragmentação do texto prejudica um entendimento mais amplo. Apesar disso, os alunos responderam que sim porque ela deu o ursinho para ele.

Já, as questões seguintes, letras **c** e **d**, objetivam aplicar o conhecimento dos conteúdos já vistos sobre os gêneros. A alternativa **c** implica no reconhecimento de que a palavra *criança* pertence ao gênero feminino e, a letra **d** exige que o aluno perceba que na tirinha a criança está se referindo a uma pessoa do sexo masculino, para finalmente chegar à descrição gramatical dos *substantivos sobrecomuns* apresentada no quadro que conclui a alternativa **e**:

**Figura 28** - Imagem extraída da página 109 do LDLP – 6º ano



Fonte: Foto M. Dezotti (2016)

A letra **e** solicita que o aluno leia seis palavras (*testemunha*, *vítima*, *assassino*, *criatura*, *advogado* e *juiz*) que, no que dizem respeito à construção de sentido, nada têm a ver com o texto da tirinha. E a pergunta que segue: *Quais delas são usadas para indicar pessoas tanto do sexo masculino quanto do feminino, como em criança?* objetiva fazer com que os alunos identifiquem outras palavras que, assim como *criança*, têm sempre o mesmo gênero, mas podem designar seres do sexo masculino ou feminino.

De modo geral, as questões foram lidas pela professora e respondidas pelos alunos, mas no quadro em que as autoras sistematizam o que são os substantivos sobrecomuns, a professora pediu que todos lessem juntos em voz alta, procedimento que parece sinalizar a importância atribuída ao entendimento desse conteúdo.

Trouxemos as tirinhas para exemplificar como os conhecimentos linguísticos são tratados, porque elas estão mais próximas do nosso campo de interesse nesta pesquisa, entretanto, ressaltamos que a seção *Reflexão sobre a língua* traz diversos outros textos que circulam socialmente, seguindo a mesma lógica de abordagem.

Acerca do tratamento dado aos conhecimentos linguísticos na coleção, o *Guia de Livros Didáticos* destaca as práticas tradicionais de ensino de gramática como um de seus pontos fracos. A recomendação para seu uso em sala de aula no que tange aos conhecimentos linguísticos salienta que:

[...] as propostas buscam fazer o percurso reflexão–conceituação–aplicação por meio de atividades que partem do texto e estimulam a análise linguística; recorrem também a práticas mais tradicionais de ensino, centradas na frase e na palavra, com uso recorrente de metalinguagem.

Nesses casos, caberá ao professor contextualizar a abordagem, direcionando seus alunos para a reflexão e a análise dos fenômenos da linguagem em estudo (BRASIL, 2013, p. 69).

Na contramão do que recomenda o documento, o uso feito pela professora evidencia a ideia de que é necessário reforçar os conteúdos da gramática tradicional, especialmente em relação ao conhecimento da metalinguagem. Tal uso pode ser visto, por exemplo, na aula do dia 23/08/2016 em que a professora passou alguns exercícios sobre substantivos no quadro e orientou os alunos que eles deveriam copiar no caderno e que poderiam recorrer a sistematizações trazidas pelo L.D: *Qualquer coisa vocês tem o livro para olhar naquelas caixinhas o que é um substantivo derivado, composto...* A professora se refere às sistematizações contidas nos *Boxes* do livro.

Naquela aula foram passadas as seguintes atividades:

#### **Quadro 29** - Atividades aula 23/08/2016

- |  |              |
|--|--------------|
| 1) Observe os substantivos abaixo, classificando-os de acordo com a primeira coluna: |              |
| (a) próprio  | ( ) sapato   |
| (b) comum  | ( ) Recife   |
|  | ( ) caneta   |
|  | ( ) relógio  |
|  | ( ) Japão    |
|  | ( ) Catarina |
| 2) Dê o substantivo derivado, de acordo com o modelo:                                |              |
| livro – livraria   |              |
| flor –   |              |
| pedra –  |              |
| sabonete –   |              |
| lixo –   |              |
| dente –  |              |
| rio –  |              |
| balcão –   |              |
| 3) Forme os substantivos compostos, utilizando os substantivos abaixo:               |              |

- quebra –  
 guarda –  
 bate –
- 4) Substitua o substantivo coletivo nas frases, de acordo com os seres/coisas a que se referem.
- a) O elenco estava todo presente na festa.
  - b) Todo o cardume foi vendido.
  - c) O rebanho destruiu a plantação de milho.
  - d) A multidão gritava enfurecida na hora do show.

Fonte: Dados da pesquisa (2016)

Ao passar o último exercício, a professora chamou a atenção de todos para explicar como ele deveria ser feito. Fez perguntas e interagiu com os alunos para que compreendessem o que deveriam fazer. Assim que a professora termina de falar (eram 11h45min da manhã, na última aula do dia), uma aluna perguntou se havia acabado. A professora respondeu: *Acabou sim. Amanhã eu quero isso pronto. Quem não tem costume de fazer atividade em casa pode se acostumar, porque antes não tinha livro, mas agora todo mundo tem livro. Eu vou cobrar.*

Os alunos que não conseguiram terminar as atividades em sala de aula deveriam fazer em casa. A professora ainda disse que eles deveriam se acostumar a fazer atividades em casa, porque antes ela não podia passar tarefas do livro, pois nem todos estavam de posse do material, mas que a partir daquele momento, ela afirmou iria cobrar.

As atividades passadas pela professora confirmam a perspectiva de trabalho que objetiva verificar a aquisição de conceitos e a aplicação desses em palavras ou frases isoladas. E, corroborando com a percepção de que um dos pontos que move a prática dessa docente é a crença de que ensinar língua portuguesa é ensinar conteúdos gramaticais, retomamos a sua fala transcrita no início desta seção, ao afirmar que para trabalhar a dificuldade dos alunos em relação à leitura, ela optou por ler junto com eles, porque quando ela solicitou (...) *alguma atividade que eles fizessem em casa* ou que lessem um texto e respondessem à página seguinte, o resultado foi *um desastre...*

Encontramos o esclarecimento do que é considerado um *desastre*, em nosso caderno de campo no relato da professora sobre o que ocorreu na aula do dia 24 de agosto<sup>47</sup>, quando as atividades da aula anterior deveriam ser corrigidas.

Lena relatou que começara a aula pedindo aos alunos que trouxessem o caderno para que ela verificasse os exercícios e percebeu que a maioria da turma não os havia feito e que os poucos que haviam realizado as atividades, fizeram errado. Exemplificou o que considerou errado: *Onde era para substituir “cardume” por “peixes”, eles escreveram “os peixes foi*

---

<sup>47</sup> Não observei neste dia porque tivemos encontro do grupo de pesquisa para discussão do texto de Judith Green sobre a etnografia na educação. Mas na sexta-feira a professora relatou-me o que ocorrera naquela aula.

*vendido*”, *muitos erros de concordância*. Então ela resolveu ir para o quadro e fazer uma a uma as atividades solicitadas. Ao final, ela disse que deu o visto nos cadernos e atribuiu o ponto.

Para a professora, o desastre reside tanto no fato de a maioria não ter realizado a tarefa, quanto nos erros dos que fizeram. Erros esses que consistiram no uso da língua fora dos padrões exigidos pela gramática normativa, num contexto no qual esse padrão deveria ser empregado. Nesse sentido, a professora se mostra presa aos aspectos formais da língua e aos conhecimentos linguísticos programados pelo livro didático e não dialoga com a linguagem dos alunos.

Ainda na fala transcrita, a professora afirma que os livros didáticos adotados pela escola são muito bons... *eles são muito bem elaborados*... Mesmo fazendo essa afirmação, a professora emprega outros recursos ao final do bimestre para revisar os conteúdos trabalhados na unidade 3 e também na unidade 5, conforme veremos nos eventos descritos.

### **6.1.3 Uma pausa no uso do livro didático**

Durante os quatro encontros que antecederam a semana de provas bimestrais, nas aulas que ocorreram nos dias 09, 12, 13 e 14 de setembro, a professora deixou o livro didático e lançou mão de outros materiais para reforçar os conteúdos propostos para estudo da unidade 3 (carta do leitor, carta de resposta ao leitor e substantivos) que seriam objetos da avaliação.

As atividades desta subseção e os eventos apresentados na seção 5.2 apresentam e analisam as propostas construídas a partir do uso de outros materiais, mas que explicitam reconstruções nos usos do LD que encontram similaridade com as categorias estabelecidas por Macedo (2005): a) *atividades propostas pelo LD, mas não realizadas pela turma*; b) *atividades realizadas pela turma e não previstas/propostas pelo LD*; c) *atividades realizadas pela turma conforme o previsto pelo LD*.

Em uma leitura mais atenta do LD, vimos que as autoras propuseram diversas atividades que não foram realizadas pela turma, especialmente no que diz respeito ao conteúdo dos substantivos, essas atividades comporiam o grupo A, conforme a classificação definida por Macedo (2005). Entretanto, mais do que o que deixou de ser feito, interessa-nos neste momento a categoria B, especialmente porque ao propor atividades que não estavam no livro do aluno, a professora inseriu dois textos literários em suas aulas. Analisar o que foi proposto nessas aulas é importante para compreendermos a lógica da prática da professora, sua perspectiva de trabalho com a leitura e a escrita.

No dia 09 de setembro, uma sexta-feira, a turma teve somente uma aula e a professora escreveu no quadro para que os alunos copiassem:

**Quadro 30 - Atividades aula 09/09/2016**

**Exercício de Revisão  
(Substantivos)**

**1) Copie o texto abaixo, de Ferreira Gullar:**

**Ocorrência**

Aí o homem sério entrou e disse: bom dia.  
 Aí outro homem sério respondeu: bom dia.  
 Aí a mulher séria respondeu: bom dia.  
 Aí a menininha no chão respondeu: bom dia.  
 Aí todos riram de uma vez  
 Menos as duas cadeiras, a mesa, o jarro, as flores  
 as paredes, o relógio, a lâmpada, o retrato, os livros  
 o mata-borrão, os sapatos, as gravatas, as camisas, os lenços.

- a) Passe as frases abaixo para o gênero feminino:  
 - Aí o homem sério entrou e disse: bom dia.  
 - Aí o menininho respondeu: bom dia.
- b) Os substantivos abaixo estão no grau normal, dê o aumentativo deles:  
 - meninas  
 - cadeira  
 - mulher
- c) Retire do texto substantivos comuns e concretos:
- 2) Passe para o plural (flexão de números) as frases abaixo:**  
 a) A lâmpada caiu no chão.  
 b) O relógio é azul.  
 c) A gravata do político está folgada.

Fonte: Dados da pesquisa (2016)

A atividade é iniciada com a cópia de um poema de Ferreira Gullar e, na sequência, observamos que nenhuma das questões passadas relaciona o conteúdo gramatical à construção de algum sentido para o texto. Na letra a) *Passe as frases abaixo para o gênero feminino* as frases do poema serviram somente de base para um exercício de verificação do gênero dos substantivos. Na letra, b) *Os substantivos abaixo estão no grau normal, dê o aumentativo deles*, foram retiradas do texto três palavras para exercitar o grau dos substantivos e na letra, c) *Retire do texto substantivos comuns e concretos*, os alunos é que deveriam retirar do texto os substantivos solicitados. Atividade essa que exige do aluno que ele saiba o conceito e identifique palavras que possam exemplificá-lo.

Proposição semelhante à letra A, é feita no exercício número 2 que emprega alguns substantivos que aparecem no texto em frases curtas e solicita que os alunos passem-nas para o plural (flexão dos substantivos). Nesse caso, sem o pretexto do texto.

No dia 12 de setembro, foram duas aulas (uma antes e a outra após o intervalo) nas quais a professora deu continuidade à revisão iniciada na aula anterior, passando no quadro o exercício 3:

### Quadro 31 - Atividades aula 12/09/2016

#### 3) Copie e leia o poema abaixo

##### *Operário em construção*

“Mas ele desconhecia  
Esse fato extraordinário:  
Que o operário faz a coisa  
E a coisa faz o operário.  
De forma que, certo dia  
À mesa, ao cortar o pão  
O operário foi tomado  
De uma súbita emoção  
Ao constatar assombrado  
Que tudo naquela mesa  
- Garrafa, prato, facão  
Era ele quem os fazia,  
Ele, um humilde operário,  
Um operário em construção.  
Olhou em torno: gamela,  
Banco, enxerga, caldeirão,  
Vidro, parede, janela,  
Casa, cidade, nação!  
Tudo, tudo o que existia  
Era ele quem o fazia,  
Ele um humilde operário  
Um operário que sabia  
Exercer a profissão”  
(Vinicius de Moraes)

GAMELA: vasilha em forma de tigela ou bacia, esculpida em madeira.

ENXERGA: colchão rústico, geralmente feito de palha.

- a) Aponte seis substantivos do texto
- b) No texto há um substantivo ABSTRATO. Qual é?
- c) Dê o plural de:  
Pão  
Caldeirão  
Como você formou o plural desses 2 substantivos?
- d) Do verbo NOMEAR derivou o substantivo NOMEAÇÃO. De os substantivos derivados de:  
Trair –  
Agredir

Fonte: Dados da pesquisa (2019)

Depois que começou a passar o texto no quadro, a professora chamou a atenção dos alunos para o fato de estarem dando continuidade às atividades iniciadas na sexta-feira. Falou sobre o formato do texto: um poema, texto em verso, portanto, deveria ser copiado seguindo a estrutura própria desse tipo de texto.

Ao terminar de passar as questões relativas ao poema, a professora disse que ia colocar no quadro o significado de duas palavras do texto para que eles pudessem compreender melhor. Assim, leu o significado das palavras *gamela* e *enxerga* no celular, resumiu e anotou logo abaixo do texto, como se pode ver no quadro anterior. Em seguida, leu o texto para os alunos apontando com o dedo no quadro. Quando terminou, perguntou: *Quem é o autor do texto?* Os alunos responderam: *Vinicius de Moraes*. A professora comentou que Vinicius foi o autor homenageado nas Olimpíadas do Rio 2016 e que Tom Jobim era o homenageado das paraolimpíadas que estava acontecendo naquele momento.

Poucos minutos antes do intervalo, a professora avisou que daria mais vinte minutos da aula seguinte para que eles terminassem as atividades. No entanto, nem todos os alunos conseguiram terminar no tempo previsto, alguns foram até o final da aula copiando e resolvendo as questões. Assim, as atividades dos dois dias foram corrigidas no quadro na aula do dia seguinte (dia 13 de setembro).

A professora comentou que é difícil passar atividades no quadro, porque os alunos perdem muito tempo para copiar. Mas que não dispunha de fotocópias. Ela relatou que já fez muita cópia utilizando seu salário, mas que decidiu que não faria mais isso, porque se faz para uma turma, tem que fazer para todas, o que acabava saindo caro no final do mês, então decidiu não fazer mais.

No total, foram necessárias quatro aulas para que a turma copiasse, realizasse e corrigisse as três atividades de revisão dos substantivos, iniciadas por dois textos poéticos. No primeiro caso, o poema *Ocorrência*, de Ferreira Gullar e, no outro, um fragmento do poema *Operário em Construção*, de Vinicius de Moraes. Em ambos, a professora leu e se preocupou com a compreensão do texto por parte dos alunos, tanto que buscou na internet e colocou no quadro os significados de palavras que poderiam ser desconhecidas. Após a leitura de cada texto ela perguntou sobre o autor e, no excerto de Vinicius de Moraes, lembrou que ele foi o autor homenageado nas Olimpíadas que ocorreram naquele ano.

Em relação às questões escritas, as letras A e B do exercício 3 apresentam a mesma proposta que a letra C da atividade 1, ou seja, que os alunos dominem o conceito e saibam encontrar no texto os substantivos. A letra C retira dois substantivos do poema, solicita a flexão e a explicação dessa formação. Por último, a letra D propõe a formação do substantivo

pela derivação do verbo e não utiliza palavras do poema. Como o foco das atividades não está na construção de possíveis sentidos para o poema, elas poderiam ter sido propostas a partir de quaisquer outros textos ou mesmo por palavras e/ou frases independentes desses, exatamente como ocorreu na aula do dia 23 de agosto de 2016.

E, por fim, no dia 14 de setembro os alunos tiveram as duas últimas aulas das 10h20min às 12h. Eles estavam sentados em duplas e havia muitas revistas *Ciência Hoje das crianças* sobre uma mesa no centro da sala. A professora pediu que cada aluno escolhesse uma. Explicou que as revistas não são tão recentes porque a escola não as estava mais recebendo, mas que seus conteúdos continuavam sendo válidos. Feita a escolha, ela orientou que folhassem a revista, olhassem a capa, observassem o título da matéria em destaque e que fizessem a leitura dessa matéria. Explicou que fariam uma atividade utilizando a revista. Primeiro deveriam ler, depois, em uma folha destacada do caderno, iriam colocar as seguintes informações:

*Aluno*

*Data*

*Matéria da capa (título):*

\*Na seção de CARTAS, escolher uma delas e:

- 1) *Escrever o nome do título da carta:*
- 2) *Quem a escreveu (nome do leitor), com local de origem, se houver (Estado):*
- 3) *O leitor elogia ou critica o assunto ou matéria? Como você descobriu isso?*

Alguns alunos tiveram dúvida sobre a questão três. A professora explicou que eles deveriam citar um trecho que comprovasse a resposta, por exemplo, o leitor critica porque ele diz... (explicou que eles abririam aspas e colocariam a fala do leitor).

A partir das propostas pedagógicas aqui descritas, perguntamo-nos em que essas aulas, que se originam do conteúdo programático do livro didático e são construídas a partir de outros materiais, se diferem das aulas ministradas a partir do seu uso? E o que isso pode revelar a respeito da prática da professora?

No que diz respeito aos suportes utilizados, no caso das aulas de revisão do substantivo, a professora informou que as atividades passadas no quadro para que os alunos copiassem, foram retiradas de outro livro didático. Conforme ela destacou, a cópia demanda muito tempo das aulas. Apesar disso, ela faz essa opção.

Observamos que quando os conteúdos gramaticais trazidos pelo livro didático são tratados de forma contextualizada na relação com textos, as questões iniciais são voltadas para a construção de sentido, como vimos, por exemplo na terceira tirinha, retirada da página 108

do livro, as duas questões iniciais (*Qual é o argumento da personagem Hagar para não ser tratado como criança?* e *Sua esposa, Helga, tem razão em tratá-lo como criança? Explique.*) voltadas para a construção de sentido e outras duas para a aplicação do conhecimento linguístico e uma última para a sistematização. Tanto os poemas quanto as questões foram copiadas no caderno, enquanto que quando trabalham com o livro, anotam somente o número da página e as respostas no caderno.

Nas atividades propostas pela professora não foram feitas questões textuais escritas. Ela fez a leitura para os alunos e falou sobre sentido dos textos, incluindo o significado de palavras para mediar a construção de sentido para o aluno. As questões escritas em torno dos poemas tiveram como objetivo verificar se os alunos estavam dominando ou não os conceitos ou os esquemas de classificação trabalhados durante as aulas, por meio da identificação e exemplificação de palavras retiradas dos poemas.

Já, para revisar o conteúdo “Cartas do leitor”, a professora proporcionou um evento de leitura usando o suporte original, no caso, revistas *Ciência Hoje das crianças* que foram emprestadas da biblioteca. Ela propôs uma atividade semelhante a que havia sido proposta pelo livro didático para trabalhar as cartas do leitor, na qual os alunos deveriam identificar algumas informações referentes a estrutura do texto como o título, o nome do leitor (autor) que a escreveu, o seu local de origem e em seguida, demonstrar sua compreensão da leitura, dizendo se o leitor que escreveu a carta criticava ou elogiava o assunto da matéria e explicando com elementos do texto como ele descobriu isso.

O grande diferencial desse evento acaba sendo o uso de um suporte original e autêntico. Dentre as revistas disponíveis na biblioteca, em quantidade suficiente para todos os alunos, a professora oportunizou o contato com as revistas *Ciência Hoje das crianças*. Eles puderam escolher uma revista, folheá-la, fazer a leitura da matéria da capa, antes de realizar a atividade com o conteúdo proposto.

Analisando as duas propostas, e tentando compreender as concepções linguagem e, conseqüentemente, de leitura, que estão na base da prática da professora, observamos que parece haver uma coexistência de concepções contraditórias. De um lado, ao propor a leitura no suporte original, ela estaria tentando aproximar sua prática da proposta das autoras do livro didático que declaram estar fundamentadas na concepção interacionista da linguagem. Verificamos que a atividade realizada pela professora, é uma modificação de uma sugestão dada pelas autoras no manual do professor, que, nas orientações específicas para unidade 3, iniciam sugerindo a leitura do artigo “Por que cartas do leitor na sala de aula”, de Maria Auxiliadora Bezerra, do livro: *Gêneros textuais & ensino* e, salientando a importância do

suporte original, recomendam que o professor leve ou peça aos alunos que levem exemplares de revistas ou jornais para observação e análise da seção de cartas do leitor.

De outro lado, faz o contrário no ensino dos conhecimentos linguísticos. O tratamento dos substantivos, aparentemente, estaria partindo do texto, mas na realidade, uma breve análise das questões propostas mostrou que as palavras retiradas do texto em nada contribuíram para a construção de sentidos, para a percepção estética do texto literário, desta maneira, distanciando-se de uma concepção interacionista que jamais isolaria itens gramaticais como conteúdos autônomos a serem reconhecidos e nomeados por uma metalinguagem.

Considerando as atividades que foram passadas no quadro pela professora, poderíamos dizer que elas apresentam problemas semelhantes aos apontados por Magda Soares (1999) acerca da leitura e do estudo de textos trazidos por livros didáticos como instância de escolarização da literatura, pois o poema *Operário em construção* foi apresentado de forma fragmentada e servindo de pretexto para os exercícios de metalinguagem.

Entretanto, esses não foram os únicos momentos nos quais ocorreram leituras literárias durante as aulas. Além disso, o nosso objetivo não está em simplesmente constatar o que seria adequado ou não no contexto das leituras literárias que fazem parte da cultura escolar, pois compreendemos o letramento como uma prática social no sentido apontado por Street (2014) para além do domínio de habilidades de leitura e escrita a serem ensinadas pela escola. O que buscamos é compreender a partir do ponto de vista antropológico *as práticas sociais de leitura literária e os valores atribuídos a essas práticas* na cultura escolar.

Para tanto, na próxima seção, seguimos com a análise dos eventos nos quais houve leitura de textos literários contidos no livro didático e na sua relação com aquelas que foram realizadas fora dele.

## 6.2 OS EVENTOS DE LEITURA LITERÁRIA VINCULADOS AOS CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS

Nesta seção, identificamos o quadro dos eventos que ocorreram nos meses de outubro e novembro, nos quais observamos leituras de textos literários, propostas pelo livro didático ou pela professora. Em seguida, apresentamos três eventos que tipificam a prática da professora.

**Quadro 32** - Mapeamento dos eventos de leitura literária na turma do sexto ano

<b>Data</b>	<b>Evento</b>	<b>Ação dos participantes</b>
05/10 2h.a	Leitura literária Fábula	A professora apresenta o texto e comenta sobre o autor. Alunos leem juntos uma fábula. A cada estrofe, a professora comenta e faz questionamentos aos alunos. A professora lê as atividades e os alunos respondem. (p.158-159)
18/10	Leitura literária Fábula	A professora retoma a questão da intertextualidade- pág. 164. Alguns alunos leem para a turma. Professora faz perguntas e a turma responde. Professora me convida para ler uma das fábulas dos livros que trouxe. Apresento os livros e leio duas fábulas para os alunos. Voltam para o livro – atividade 2 da p.165 – associar a imagem a mensagem.
21/10	Leitura literária Fábula	A professora lê duas vezes a fábula <i>O Lobo e o Cordeiro</i> para que alunos respondam as atividades que ela entrega (xerox). Em duplas, os alunos respondem as atividades.
25/10 1h.a	Tarefa de casa Fábula	Como tarefa a professora passa as p.172 e 173: Leitura da fábula <i>A Rã e o Boi</i> e responder questões.
29/10 1h.a	Leitura literária Fábula	A professora lê para os alunos a fábula da tarefa do dia 25. Questiona algumas expressões que aparecem no texto para ver o que os alunos entenderam. Corrigem oral e coletivamente as questões: Lê a primeira pergunta e alguns alunos respondem, ela ouve a resposta de vários alunos e comenta. Valoriza as respostas ( <i>muito bem!</i> ) e, no quesito 2, mostra que há mais de uma possibilidade de resposta por se tratar de opinião do aluno. <i>Pode ser “sim” ou “não” mas tem que colocar a justificativa.</i>
01/11 1h.a	Leitura literária Conto	Alunos leem silenciosamente um conto africano (p.136 e 137). Oralmente, a professora faz perguntas contidas no LD acerca de algumas palavras que aparecem na narrativa e também sobre o sentido do texto. Os alunos respondem.
04 1h.a	Leitura literária Continuidade Conto	Alunos releem trechos do conto para realizar atividades escritas sobre o conto lido na aula anterior (p.138).

Fonte: Dados da pesquisa (2016)

Como vimos, foram cinco eventos envolvendo a leitura literária, sendo que quatro deles ocorreram a partir da leitura de fábulas e um, a partir da leitura de um conto. Nem todos os eventos tiveram como suporte o livro didático e do mesmo modo que na seção anterior, *Uma pausa no uso do livro didático*, observamos que as aulas ministradas pela professora, utilizando outros recursos, tiveram como objetivo revisar os conteúdos propostos na unidade que havia sido estudada. As leituras literárias que ocorreram em outros suportes decorreram de situações que surgiram por meio do uso do livro didático.

Dessa forma, nos voltamos para os três primeiros eventos do quadro 32, ocorridos nos dias 05, 18 e 21 de outubro de 2016, todos a partir da leitura de fábulas, porque

entendemos que eles foram representativos da prática da professora na turma do sexto ano, durante o período em que acompanhamos suas aulas e também porque um olhar mais atento a esses eventos nos ajuda a compreender as questões que nos movem nesta pesquisa, quais sejam:

- Quais práticas de leitura do texto literário compõem o processo de escolarização dos alunos do 5º e do 6º anos?
- Que eventos estão sendo construídos?
- Que singularidades podem ser observadas nas práticas das docentes observadas?
- Que aspectos da leitura literária são privilegiados? Que materiais didáticos são utilizados?
- Que critérios são empregados na sua utilização?
- Que concepções de leitura literária estão na base dessas práticas?
- Como a mediação do texto literário é feita no quinto e no sexto ano?
- Essas práticas contribuem para promover o letramento literário?

O evento 1 trata-se de uma interação a partir da Leitura 1: *O lobo e o cordeiro*, da unidade 5 e de seus desdobramentos<sup>48</sup> nos dias consecutivos. Nas orientações específicas para essa unidade, contidas no manual do professor, as autoras salientam que a proposta *pretende ser um fechamento do trabalho com o gênero fábula nos primeiros anos do ensino fundamental*, com objetivo de aprofundar o estudo das características do gênero e chamar a atenção para o diálogo entre a fábula e outros gêneros.

Em virtude das poucas alterações na proposta das autoras, o evento a seguir é um exemplo que se aproxima da categoria “c” *atividades realizadas pela turma conforme o previsto pelo LD*, estabelecida por Macedo (2005).

### **6.2.1 Evento 1: Quero todos com o livro na mão! – leitura de uma fábula no livro didático**

#### **Contextualização**

No dia 05 de outubro, os alunos estavam sentados em duplas ou em trios. A professora cumprimentou a turma, pediu que abrissem o livro nas páginas 156 e 157 da

---

<sup>48</sup> Os desdobramentos aos quais nos referimos ocorreram nas aulas dos dias 07, 10 e 11 de outubro, conforme podemos verificar no mapeamento geral dos eventos da turma do sexto ano (anexo 4), mas não estão inseridos como eventos de leitura literária porque conforme demonstraremos mais adiante, seu objetivo maior não se fixou nesse tipo de leitura, mas em outros aspectos presentes na forma de sua escolarização.

unidade 5, intitulada *Moral da história*, fazendo referência às fábulas, seu objeto de estudo na seção leitura, conforme informado no canto superior, do lado direito das páginas de abertura:

**Quadro 33** - Imagem das páginas 156 e 157 - abertura da unidade 5 do LD com transcrição da subseção *Você vai aprender nesta unidade*

	<p><i>Você vai aprender nesta unidade</i></p> <p>- características do gênero fábula</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- o que é artigo, artigo definido e artigo indefinido</li> <li>- combinação dos artigos com outras palavras</li> <li>- o que é numeral e como se classifica</li> <li>- diferença entre algarismo e numeral</li> <li>- diferença entre artigo e numeral</li> </ul>
---	--

Fonte: Dados da pesquisa (2016)

A professora enfatizou: *Quero todos com o livro na mão!* Depois de dar uma olhada geral, observando se todos já estavam com o material em mãos, ela leu o título da unidade e também as questões da seção *Provocando o olhar*, chamando a atenção dos alunos para a leitura das imagens de abertura. Os alunos interagiram, respondendo oralmente aos questionamentos propostos. Depois, a professora escreveu no quadro “Página 158” e pediu que todos passassem para a página anotada. Disse que no último bimestre tinham estudado “Cartas do leitor” e “Carta de resposta ao leitor” e que naquele momento estudariam as “Fábulas”.

Vejamos o evento 1 que ocorreu a partir da Leitura 1, da unidade 5.

**Quadro 34** - Fragmento de interações 1: *O lobo carniceiro* - transcrito a partir das anotações da aula do dia 05/10/2016

Turno	Participantes	Falas	Comentários da pesquisadora
1	Professora Lena	Vamos ler uma fábula muito antiga que é uma tradução, toda em rimas, feita por Ferreira Gullar. O autor da fábula é La Fontaine. <i>La Fontaine: Nascido em 1621, na França, Jean de La Fontaine, antes de virar fabulista, tentou ser teólogo e advogado. Depois, resolveu dedicar-se à literatura, escrevendo poemas e contos. Além de compor suas próprias fábulas, também reescreveu em versos</i>	A professora lê as informações da biografia do fabulista que estão no quadro

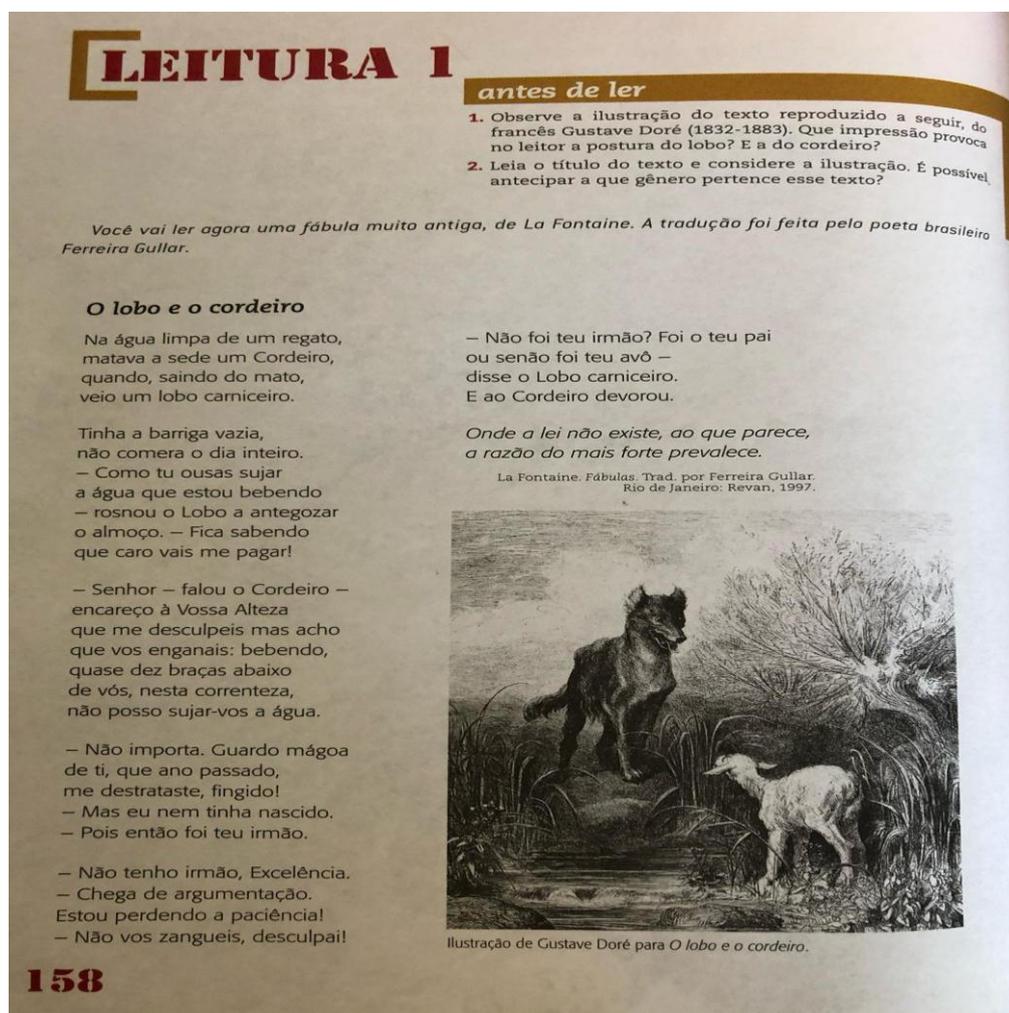
		<p><i>muitas fábulas de Esopo (século IV a.C.) e Fedro (século I d.C.). A série <b>Fábulas</b>, composta por doze livros, foi publicada entre 1668 e 1694. Dela fazem parte, entre outras, as fábulas “O lobo e o cordeiro”, “A cigarra e a formiga” e “O corvo e a raposa”. Na introdução de seu primeiro livro, ele diz: “Sirvo-me de animais para instruir os homens”.</i></p> <p>(...)</p> <p>Vamos ler uma estrofe de cada vez e comentar. Tem que ser assim. porque o texto tem palavras difíceis. Mas vamos tentar entender a história pelo contexto.</p> <p>Eu vou ler o título e depois vamos ler todos juntos:</p> <p><b>O lobo e o cordeiro</b></p>	<p>na página 159. E também faz uma leitura da fábula para os alunos.</p> <p>Conforme proposta do livro.</p>
2	Todos	<p><b>Na água limpa de um regato, matava a sede um Cordeiro, quando, saindo do mato, veio um lobo carniceiro.</b></p>	<p>Trechos em negrito para marcar a leitura do texto.</p>
3	Professora Lena	<p>Quem é que estava bebendo água no regato?</p>	
4	Alunos	<p>Um cordeiro Cordeiro</p>	<p>Vários alunos falam ao mesmo tempo</p>
5	Professora Lena	<p>E o que é mesmo um regato?</p>	
6	Alunos	<p>É um rio É um riozinho Um rio pequeno</p>	<p>Vários alunos falam ao mesmo tempo, algumas falas ficam inaudíveis.</p>
7	Professora Lena	<p>Sim, um rio pequeno. E aí, o que foi que aconteceu?</p>	
8	Alunos	<p>Apareceu o lobo</p>	
9	Professora Lena	<p>Sim! Muito bem! E esse lobo é chamado de carniceiro. Por que será que ele é chamado de carniceiro?... Vamos continuar a leitura!</p>	
10	Todos	<p><b>Tinha a barriga vazia, não comera o dia inteiro.</b>  <b>- Como tu ousas sujar a água que estou bebendo?</b>  <b>- rosnou o Lobo, a antegozar o almoço. – Fica sabendo que caro vais me pagar!</b></p>	<p>Alguns alunos se perdem na leitura</p>
11	Professora Lena	<p>E quem é que tinha a barriga vazia?</p>	
12	Alunos	<p>Era o lobo! O lobo!</p>	
13	Professora Lena	<p>Era o lobo!... E tem uns travessões aí. Nós sabemos que os travessões indicam falas. Quem está falando é o...</p>	

14	Alunos	É o lobo	Os alunos completam a fala
15	Professora Lena	O lobo... E o que é que esse lobo disse?	
16	Alunos	Que o cordeiro... (xxxxx)	Vários alunos falando ao mesmo tempo
17	Professora Lena	Um de cada vez! “Flávio!”	
18	Aluno Flávio	Que o cordeiro sujou a água e que vai pagar caro.	
19	Professora Lena	Isso mesmo! Vamos continuar, mas nem todos os alunos estão lendo, eu estou ouvindo a voz de POU-cos... e todos aqui tem capacidade de ler! Vamos!	
20	Todos	<b>- Senhor – falou o Cordeiro – encareço à Vossa Alteza que me desculpeis, mas acho que vos enganais: bebendo, quase dez braços abaixo de vós, nesta correnteza, não posso sujar-vos a água.</b>	
21	Professora Lena	O que que o Cordeiro responde? Ele sujou a água?	
22	Alunos	NAAAÃO	
23	Professora Lena	Ele não pode ter sujado a água porque estava do lado de baixo, não é? Continuando...	
24	Todos	<b>- Não importa. Guardo mágoa de ti, que ano passado, me destrataste, fingindo! - Mas eu nem tinha nascido. - Pois então foi teu irmão.</b>	
25	Professora Lena	O Lobo aceitou a resposta do Cordeiro?	
26	Alunos	Não não	Vários ao mesmo tempo.
27	Professora Lena	Fale Daiana	
28	Aluna	Aceitou não porque ele disse que se não foi ele, foi o irmão dele.	
29	Professora Lena	Isso mesmo. Ele não aceitou nem com o Cordeiro explicando que no ano passado ainda não tinha nascido.	
30	Todos	<b>- Não tenho irmão, Excelência. - Chega de argumentação. Estou perdendo a paciência! - Não vos zangueis, desculpai! - Não foi teu irmão? Foi teu pai ou senão foi teu avô – disse o Lobo carniceiro. E ao Cordeiro devorou.</b>	
31	Professora Lena	Entenderam porque o lobo é carniceiro?!	
32	Professora	Qual é a moral da história?	

	Lena		
33	Todos	<i>Onde a lei não existe, ao que parece, a razão do mais forte prevalece.</i>	

Fonte: Dados da pesquisa (2016)

**Figura 29** - Imagem da página 158 do LDLP – 6º ano



Fonte: Foto M. Dezotti (2016)

A primeira leitura feita pela professora é uma sugestão dada pelas autoras no livro do professor. Quanto à segunda, o livro não traz nenhuma indicação de como fazê-la, mas vimos que a professora optou por uma leitura coletiva. Antes de iniciar, ela anunciou que fariam a leitura por estrofes, em virtude da linguagem empregada no texto: *Vamos ler uma estrofe de cada vez e comentar. Tem que ser assim, porque o texto tem palavras difíceis*. Mas, que eles iriam tentar entender o sentido das palavras por meio do contexto da história.

Observamos que na página seguinte ao texto, no box superior do canto direito da página 159, na abertura da seção *Exploração do texto*, assim como em vários outros textos, há a seguinte orientação: *‘Antes de iniciar o estudo do texto, tente descobrir o sentido das*

*palavras desconhecidas pelo contexto em que elas aparecem. Se for preciso, consulte o dicionário*'. Logo, a leitura pausada parece ser uma tentativa de conciliar essa orientação com a preocupação em controlar a compreensão do texto pelos alunos. Assim, durante a mediação, a professora se preocupou com questões lexicais que ela considerou importantes para a construção do sentido.

Como estratégias, durante a leitura, Lena usou tanto a pergunta direta acerca do vocábulo *regato*, no turno 5 especificamente, quanto permitiu a inferência, por meio da leitura, no caso do adjetivo atribuído ao lobo: *carniceiro* nos turnos 9 e 31. No turno 13, ela também chamou a atenção dos alunos para o uso do travessão como sinal usado para indicar a introdução da fala do lobo.

O princípio do diálogo e o incentivo à participação dos alunos também estiveram presentes nas suas aulas. Nos turnos 7, 9, 13, 15 ela reforçou a fala dos alunos, seja repetindo o que eles disseram ou com expressões afirmativas, como no turno 19, em que a professora também convocou todos a participarem da leitura: *Isso mesmo! Vamos continuar, mas nem todos os alunos estão lendo, eu estou ouvindo a voz de POU-cos... e todos aqui tem capacidade de ler! Vamos!*

A leitura oral, realizada por todos os alunos, ao mesmo tempo, era um procedimento que a professora sempre utilizava quando se tratava da leitura de conceitos ou de sistematização de conteúdos gramaticais normativos/prescritivos e ou descritivos. Nesse caso, a professora fez essa opção por ser uma fábula contada em versos e com rimas, elementos destacados por ela antes de iniciar a leitura.

Após a leitura, a turma começou a realizar as atividades iniciais da seção *Exploração do texto*, contidas nas subseções *Nas linhas do texto*, *Nas entrelinhas do texto* e *Além das linhas do texto*, conforme podemos ver na imagem da página 159.

Figura 30 - Imagem da página 159 do LDLP – 6º ano

**EXPLORAÇÃO DO TEXTO**

**Nas linhas do texto**

1. Onde as personagens estavam antes de se encontrarem?
2. Na fábula, o lobo apresenta alguns **argumentos** para justificar sua ação. Quais são?
3. O cordeiro, ao responder ao lobo, procura provar que este estava enganado quanto às acusações que fazia. Procure no texto trechos que comprovem essa afirmação.

**Nas entrelinhas do texto**

1. Nas fábulas, os animais falam, pensam e agem como seres humanos. Fale um pouco sobre as personagens da fábula lida, dando pelo menos três características de cada uma.
2. Em sua opinião, a leitura do texto permite ao leitor deduzir que, desde o início, o lobo ia devorar o cordeiro de qualquer jeito? Justifique.
3. Com base no que você respondeu na atividade anterior, conclua: por que, então, o lobo não devorou logo o cordeiro e ficou justificando o que ia fazer?
4. Pelo diálogo entre as personagens, podemos dizer que o lobo e o cordeiro eram velhos conhecidos? Justifique sua resposta.
5. Você acha que o cordeiro respondeu bem a todas as acusações que lhe foram feitas pelo lobo? Por quê?
6. Mesmo tendo demonstrado que o lobo estava enganado, o cordeiro foi devorado. Por que ocorreu isso?

**Além das linhas do texto**

1. Leia o título de algumas das fábulas que aparecem no livro *Fábulas*, de La Fontaine

O cisne e o cozinheiro	O lobo e o cordeiro
A lebre e as rãs	O padre e o morto
A perdiz e os galos	O homem e sua imagem
O galo e a raposa	O pote de barro e o pote de ferro

Nessas fábulas, aparecem só animais como personagens? Quais dos títulos acima justificam sua resposta?

**La Fontaine**  
Nascido em 1621, na França, Jean de La Fontaine, antes de virar fabulista, tentou ser teólogo e advogado. Depois resolveu dedicar-se à literatura, escrevendo poemas e contos. Além de compor suas próprias fábulas, também reescreveu em versos muitas das fábulas de Esopo (século VI a.C.) e de Fedro (século I d.C.). A série *Fábulas*, composta por doze livros, foi publicada entre 1668 e 1694. Dela fazem parte, entre outras, as fábulas "O lobo e o cordeiro", "A cigarras e a formiga" e "O corvo e a raposa". Na introdução da primeira edição de seu livro, ele diz: "Sirvo-me de animais para instruir os homens".

La Fontaine (1621-1695).

**159**

Fonte: Foto M. Dezotti (2016)

Quanto às atividades propostas na seção *Exploração do texto* e realizadas pela turma, observamos que a subseção *Nas linhas do texto* foi composta por três questões:

- 1) Onde as personagens estavam antes de se encontrarem?
- 2) Na fábula, o lobo apresenta alguns argumentos para justificar sua ação. Quais são?

3) O cordeiro, ao responder ao lobo, procura provar que este estava enganado quanto às acusações que fazia. Procure no texto trechos que comprovem essa afirmação.

As três partiram de elementos textuais, a primeira solicitando a localização do espaço inicial da narrativa. A segunda pedia que o aluno explicitasse os argumentos do lobo e a terceira, a defesa do cordeiro. Questões que visaram à compreensão textual, por meio da escrita. Uma a uma as questões foram lidas pela professora e respondidas pelos alunos. A professora anotou a resposta no quadro e os alunos anotaram no caderno.

Com esse procedimento, deram continuidade respondendo às seis questões propostas na subseção seguinte, *Nas entrelinhas do texto*:

- 1) Nas fábulas, os animais falam, pensam e agem como seres humanos. Fale um pouco sobre as personagens da fábula lida, dando pelo menos três características de cada uma.
- 2) Em sua opinião, a leitura do texto permite ao leitor deduzir que, desde o início, o lobo ia devorar o cordeiro de qualquer jeito? Justifique.
- 3) Com base no que você respondeu na atividade anterior, conclua: por que, então, o lobo não devorou logo o cordeiro e ficou justificando o que ia fazer?
- 4) Pelo diálogo entre as personagens, podemos dizer que o lobo e o cordeiro eram velhos conhecidos? Justifique sua resposta.
- 5) Você acha que o cordeiro respondeu bem a todas as acusações que lhe foram feitas pelo lobo? Por quê?
- 6) Mesmo tendo demonstrado que o lobo estava enganado, o cordeiro foi devorado. Por que ocorreu isso?

Em todas as questões dessa subseção, era necessário que o aluno tivesse compreendido o texto para fazer inferências ou emitir opinião. A primeira começou apresentando características do texto e solicitou que o aluno atribuisse características às personagens. Para tanto, o aluno precisaria inferir por meio de seus comportamentos uma vez que o único adjetivo explícito no texto diz respeito ao lobo (carniceiro). Aliás, é por meio da percepção desse atributo que o aluno poderia responder e justificar o segundo questionamento. A quarta questão também seria depreendida do texto pelas respostas do cordeiro. Já a terceira, a quinta e a sexta questões exigiram justificativas pessoais que não poderiam ser localizadas em uma única parte do texto, já que envolveram a interpretação dos acontecimentos narrados. Observamos que nessas questões que solicitam a opinião do aluno, a professora procurou ouvir vários, sempre os incentivando a falar e perguntando *por quê?*, quando se dirigia a algum aluno e esse respondia com “sim” ou “não”. Ela ouviu os alunos que gostavam de falar, e também procurou envolver na aula alguns alunos que se mostravam apáticos.

As últimas atividades da aula foram as duas questões da subseção *Além das linhas do texto*:

- 1) Leia o título de algumas fábulas que aparecem no livro *Fábulas*, de La Fontaine
 

O cisne e o cozinheiro	O lobo e o cordeiro
A lebre e as rãs	O padre e o morto

A perdiz e os galos  
O galo e a raposa

O homem e sua imagem  
O pote de barro e o pote de ferro

Nessas fábulas, aparecem só animais como personagens? Quais dos títulos acima justificam sua resposta?

- 2) O que você achou do comportamento do lobo? Você conhece pessoas que agem como ele, fazendo valer a força e a opressão sobre alguém?

A primeira solicitou a leitura de outros títulos de fábulas para que o aluno percebesse que nesse tipo de texto ocorre a predominância de animais como personagens, mas que eles não são exclusivos, conforme demonstrado nos três últimos títulos. E, a segunda, solicitou que o aluno relacionasse o texto com seu conhecimento de mundo, ou seja, que refletisse sobre a questão do abuso de poder nas relações sociais. Nessa capacidade de refletir sobre o mundo que nos cerca, por meio dos textos literários, reside a função social da literatura de humanização (CANDIDO, 1989).

Destacamos, porém, que é o objetivo expresso na primeira questão dessa subseção que sustenta o trabalho de escolarização da literatura que é proposto pelo material didático, ou seja, as atividades propostas na subseção seguinte *Como o texto se organiza*, direcionam as questões sobre a organização estrutural do texto.

As aulas dos dias seguintes ao evento do dia 05, ocorreram nos dias 07, 10 e 11 de outubro e, embora tenham decorrido de um evento de leitura de texto literário, entendemos que nelas o foco das interações foram os conhecimentos linguísticos, uma vez que elas priorizaram o ensino de elementos estruturais do texto. Por exemplo, podemos verificar no mapeamento geral dos eventos (ANEXO D), que no dia 07 de outubro, os alunos leram coletivamente a definição da fábula e realizaram três atividades da página 160 acerca da estrutura do texto. Na questão 1, o aluno deveria ler um quadro com a seguinte definição:

*Fábulas são histórias curtas, escritas em verso ou em prosa, que geralmente têm como personagens animais que falam e se comportam como seres humanos. Caracteriza também esse gênero textual a presença de um ensinamento, que é a moral da história. A palavra **fábula** deriva do verbo latino **fabulare**, “conversar, narrar”. (O substantivo **fala** e o verbo **falar** se originam dessa mesma palavra latina).*

Em seguida, deveria dizer se ele concordava com a afirmação de que o texto 1 (O lobo e o cordeiro) é uma fábula e procurar elementos no texto que comprovassem sua resposta. A professora solicitou que todos lessem a definição de fábula em voz alta. Depois, retomou a afirmação trazida pelo livro didático acerca de o texto ser ou não uma fábula. Todos os alunos disseram que sim. Então, ela pediu que comprovassem a resposta. Vários

alunos falaram. Ela organizou as falas e anotou no quadro: *1) Sim. Escrita em versos, tem uma moral: animais têm comportamento como humanos, e a história é curta.*

Ao lado dessa seção, o livro traz dois boxes. O primeiro *Não deixe de ler*, com a capa do livro *Fábulas*, de Jean de La Fontaine, traduzido por Ferreira Gullar, da Editora Revan, sugere a leitura da obra e, o segundo contendo uma foto do tradutor e as seguintes informações: *Ferreira Gullar nasceu em 1930 em São Luís, no Maranhão, e é considerado um dos mais importantes poetas brasileiros do século XX. Em seus textos, sempre procurou denunciar problemas políticos e sociais brasileiros.* Em relação a esses boxes, a professora leu as informações biográficas acerca de Gullar e enfatizou que ele é o tradutor da fábula da leitura 1.

A professora acrescentou uma única atividade que não estava na proposta do livro didático: solicitou aos alunos que, antes de responderem a próxima questão, que copiassem no caderno o conceito de fábula que leram coletivamente. A atividade não altera a proposta o livro, mas reforça a ideia de que a professora valoriza a aquisição de conceitos metalinguísticos.

Depois de alguns minutos, ela leu a segunda questão que iniciava expondo os elementos organizadores do texto narrativo (situação inicial, surgimento de um conflito, tentativa de solução do conflito, clímax e desfecho) e, em seguida, pedia que os alunos identificassem esses momentos, fazendo a correspondência entre as colunas.

I. Situação inicial	a) Chega um lobo faminto querendo devorar o cordeiro.
II. Surgimento do conflito	b) O cordeiro consegue demonstrar não ter nenhuma culpa. O lobo vai devorá-lo ou vai deixá-lo ir embora.
III. Tentativa de solução do conflito	c) Um cordeiro está matando sua sede em um regato.
IV. Clímax	d) O lobo apresenta motivos para devorar o cordeiro.
V. Desfecho	e) O lobo devora o cordeiro.

No decorrer da atividade, a professora enfatizou cada um desses elementos, registrou-os no quadro e, na frente, escreveu as letras correspondentes às respostas dadas pelos alunos:

- I. Situação inicial - c
- II. Surgimento do conflito - a
- III. Tentativa de solução do conflito - d
- IV. Clímax - b
- V. Desfecho - e

A professora Lena encerrou a correção dessa questão, dizendo: *Então, ninguém pode dizer que o desfecho está no início da história.*

A ênfase nas questões estruturais do texto continuou sendo o objeto central de estudo das duas aulas do dia 10 de outubro, nas quais terminaram as atividades da subseção *Como o texto se organiza* e realizaram as atividades de *Recursos linguísticos*. Sendo que a última atividade daquela envolveu a leitura de uma fábula<sup>49</sup>, cuja proposta explicitamos a seguir:

7) Leia agora outra versão da fábula “O lobo e o cordeiro”.

Certa vez, um Lobo faminto estava na colina bebendo água do riacho. Olhou para baixo e viu um Cordeiro fazendo a mesma coisa.

“Lá está meu jantar”, ele pensou, “é só arranjar uma razão para apanhá-lo”.

Então, em tom severo e assustador, gritou para o Cordeiro: “Como você ousa sujar a água que estou bebendo?”

“Espera aí, meu senhor”, disse o Cordeirinho inocente, “como vou sujar sua água se ela vem correndo daí pra cá?”

“Está bem”, respondeu o Lobo, “mas porque você andou me xingando no ano passado?”

“Essa não”, retrucou o Cordeiro, “eu ainda não tenho seis meses...”

“Não importa”, vociferou o Lobo, “se não foi você, foi seu pai”. E tãum! Comeu o Cordeirinho inteiro. Só deu tempo do coitado suspirar. A razão do mais forte é sempre mais forte. (LAGO, 2010, tradução nossa).

A leitura foi feita em voz alta por seis alunos que foram apontados pela professora. Cada aluno lia uma pequena parte do texto. Terminada a leitura, a professora perguntou quem havia traduzido o texto. Imediatamente, eles responderam que era Ângela Lago. Ela acrescentou que o texto fora tirado da internet e um aluno destacou a data. Em seguida, a professora leu a questão proposta:

Esta versão tem diferenças em relação à de Ferreira Gullar. Copie no caderno as alternativas que apontam corretamente essas diferenças.

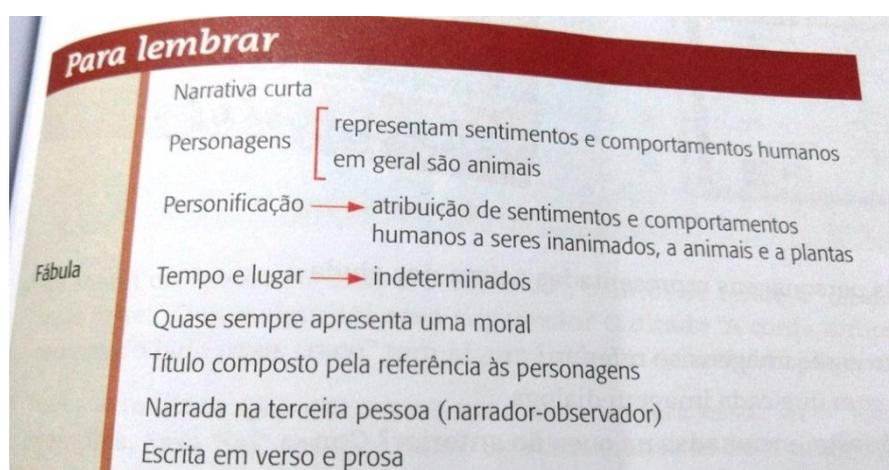
- a) Nesta versão não aparece diálogo entre as personagens.
- b) Ao contrário da versão anterior, em versos, esta é escrita em prosa.
- c) Esta versão tem pontuação diferente da anterior, pois as falas são indicadas por meio de aspas, e não de travessões. (LAGO, 2010, tradução nossa). Adaptado

Como podemos observar, o objetivo maior está na identificação e cópia das diferentes formas em que os textos são apresentados: em prosa e em verso, nos diálogos e no uso da pontuação. Conforme informado ao final da versão, o texto é uma tradução de Ângela Lago, retirado de um site da internet e “adaptado”. Ponto muito questionável quando se trata de textos literários, pois nem sempre as adaptações conseguem manter a qualidade dos textos originais e terminam por privar o aluno desse contato em favor de outros objetivos.

<sup>49</sup> A fábula lida está entre as duas que mencionamos nas páginas nº184/185 que fizeram parte das 8 aulas cujos objetivos das interações foi o ensino de conhecimentos linguísticos, nas quais houve alguma forma de leitura literária realizadas na sala de aula.

No que concerne aos *Recursos linguísticos*, algumas atividades partem do texto e contribuem para que o aluno perceba, por exemplo, que os pronomes de tratamento empregados pelas personagens não são aleatórios, eles demarcam a posição que cada um ocupa na narrativa. Também ficou evidente a preocupação com o ensino do conceito de personificação. A importância dada ao ensino das características do texto é confirmada tanto pelo livro didático, que no final da seção traz o quadro *Para lembrar*, quanto pela professora que solicitou aos alunos que o copiassem no caderno como tarefa de casa.

**Figura 31** - Imagem final extraída da página 163 do LDLP – 6º ano



Fonte: Foto M. Dezotti (2016)

Antes de passarmos para o próximo evento, lembramos que, diferentemente do que ocorreu na unidade 3, na qual a professora não trabalhou com a seção *Depois da leitura*, nesta, ela optou por trabalhá-la. Entretanto, não exatamente como o livro didático propôs, uma vez que a professora modificou a proposta e criou o evento ocorrido no dia 18 de outubro. Para uma melhor visualização, apresentamos o quadro a seguir que, à esquerda traz a imagem da página 164, e à direita a transcrição das questões propostas pelas autoras do livro.

**Quadro 35** - Imagem da página 164 do LD com transcrição das questões

	<p>DEPOIS DA LEITURA</p> <p>Intertextualidade</p> <p>Você sabia que textos podem “conversar” entre si? Muitas vezes, um autor recorre a histórias ou personagens que acredita serem conhecidas do leitor ou ouvinte para compor seu próprio texto. Observe as imagens reproduzidas a seguir.</p> <p>1. Conhecer a história das personagens</p>
--	--

<p><b>DEPOIS DA LEITURA</b></p> <p><b>Intertextualidade</b></p> <p>Você sabia que textos podem "conversar" entre si? Muitas vezes, um autor recorre a histórias ou personagens que acredita serem conhecidas do leitor ou ouvinte para compor seu próprio texto. Observe as imagens reproduzidas a seguir.</p>  <p>1. Conhecer a história das personagens representadas acima nos ajuda a entender as imagens.</p> <p>a) A que gênero de texto essas imagens se referem?</p> <p>b) Identifique a história com que cada imagem dialoga.</p> <p>c) Você conhece as histórias mencionadas na questão anterior? Conte-as resumidamente aos colegas.</p> <p><b>164</b></p>	<p>representadas acima nos ajuda a entender as imagens.</p> <p>a) A que gênero de texto essas imagens se referem?</p> <p>b) Identifique a história com que cada imagem dialoga.</p> <p>c) Você conhece as histórias mencionadas na questão anterior? Conte-as resumidamente aos colegas.</p>
--	--

Fonte: Dados da pesquisa (2016)

No dia 11 de outubro, terça-feira, 11h10min, último horário, os alunos estavam sentados em duplas. A professora começou informando-os que sairiam mais cedo por causa dos jogos interclasses, teriam somente trinta minutos de aula. Eles demonstraram entusiasmo com a informação. Como de costume, a professora retomou as atividades da aula anterior, pediu que pegassem o livro na página 164 para terminar a estrutura da fábula.

Lena leu a proposta transcrita no quadro anterior, conversou com a turma sobre as imagens, leu a questão **a**. Os alunos responderam. Ela anotou as respostas no quadro e os alunos anotaram no caderno: **a. Fábulas**. Em seguida, leu a questão **b** e, conforme os alunos iam respondendo, ela escrevia as respostas no quadro: **b. 1- O lobo e o cordeiro; 2- A coruja e a águia; 3- A raposa e as uvas; 4- A lebre e a tartaruga**.

Até então, a professora seguiu a proposta do livro didático. Foi na questão **c** que a professora reconstruiu a proposta. Ao invés de pedir que os alunos contassem as histórias resumidamente, ela solicitou quatro voluntários para pesquisar as fábulas na internet, imprimir e trazer para a aula seguinte, que só ocorreria na próxima terça-feira, dia 18 de outubro, porque no dia seguinte seria feriado (12 de outubro), quinta-feira eles não teriam aula com ela, sexta-feira seria o dia da culminância do projeto de Arte na escola. E, na segunda-feira (dia 17), também não haveria aula, porque o sindicato determinou a transferência do feriado do dia do professor.

Enquanto a professora distribuía as fábulas para a pesquisa, um aluno perguntou se ela não tinha internet para pesquisar. Ela respondeu tranquilamente que tinha sim, mas que

queria dar esse trabalho para eles. Depois de conseguir os voluntários, informou-lhes que daria um ponto para os alunos que se voluntariaram. Foi essa tarefa que deu origem ao segundo evento que será apresentado no tópico 5.2.2.

Um breve balanço do trabalho com o livro didático, a partir dos elementos até aqui descritos, nos permite dizer que as poucas alterações feitas pela professora não chegam a interferir de forma significativa na proposta para a leitura do texto literário. Em relação à unidade 5, Lena procurou seguir as atividades trazidas pelo manual, desde as questões que objetivam ativar o conhecimento prévio dos alunos e despertar o interesse pela leitura, até a alternativa b da seção *Depois da Leitura*.

Durante esse percurso, vimos que as questões propostas para o estudo do texto não se limitam à decodificação. Mas, nas três subseções iniciais da seção *Explorando o texto*, propõem questões que procuram alinhar a proposta para preparar os alunos para as avaliações externas, conforme as autoras explicitam no manual do professor: as questões da subseção *Nas linhas do texto*, partem da localização de informações explícitas no texto, caminham por questões que exigem sua compreensão global e que façam inferências acerca de informações implícitas, como as contidas na subseção *Nas entrelinhas do texto*, para chegar àquelas que visam ao posicionamento crítico do leitor. Entretanto, esse posicionamento crítico ficou restrito a uma das questões dessa última subseção. Esse percurso aconteceu durante as duas aulas do dia 05 de outubro. Com essa proposta, as autoras do livro tentam aproximar a perspectiva de ensino da concepção interacionista de linguagem.

Nas aulas subsequentes, dias 07, 10 e 11 de outubro, o trabalho com o livro didático foi continuado com as questões da subseção *Como o texto se organiza* que privilegiaram os conhecimentos sobre a organização estrutural do texto. A única atividade que a professora acrescentou (a cópia do conceito de fábula) não alterou efetivamente a proposta do LD, mas reforçou a importância que a professora confere à aquisição de conceitos metalinguísticos no ensino da Língua Portuguesa, em detrimento do incentivo à leitura literária como prática social.

Nesse sentido, as autoras até utilizam o *boxe* intitulado *Não deixe de ler* para indicar a leitura da obra *Fábulas*, de La Fontaine, na tradução de Ferreira Gullar. Entretanto, o que observamos é que essa indicação parece ser incipiente quando se trata de incentivar a busca pela leitura literária no suporte original, pois até mesmo para pesquisar as fábulas lidas no evento que relatamos a seguir, a professora procurou voluntários que tivessem acesso à internet.

### 6.2.2 Evento 2: Em vez do resumo, a leitura de fábulas: a turma toda aplaudiu

No dia 18 de outubro, antes que a professora iniciasse a aula, mostrei-lhe alguns livros de fábulas que havia levado para a sala, caso ela quisesse utilizá-los. Eram fábulas de Esopo, La Fontaine e Monteiro Lobato. Em seguida, ela deu início à aula, escrevendo no quadro intertextualidade - pág. 164.

Chamou a primeira aluna que havia se voluntariado a pesquisar para ler “A raposa e a águia”. A aluna fez a leitura da fábula que trouxe (impressa) em voz alta. Ao terminar, a professora disse *Vamos bater palmas para a colega!* A turma toda aplaudiu e, em seguida, ela pediu que alguém falasse o que entendeu do texto. Um aluno começa a falar. A professora reforçou, validando a fala do aluno. Outro aluno também comentou. Lena chamou o segundo voluntário e depois, o terceiro. Ao término das leituras, não era mais necessário que a professora pedisse, pois todos aplaudiam naturalmente. Então, ela perguntava *Quem quer comentar o que entendeu?* ou *Quem gostaria de falar?* Assim, um participante tecia algum comentário e a professora reforçava sua fala.

Um dos alunos que havia ficado responsável por uma fábula, não trouxe o texto. A professora me convidou para ler uma das fábulas dos livros que trouxe. Apresentei rapidamente os livros, os autores e li uma fábula para os alunos que, por sua vez, pediram outra. A professora autorizou. Fiz a segunda leitura. Em seguida a professora agradeceu e disse para turma que voltariam ao livro. Anotou no quadro – atividade 2 / p. 165.

Existem alguns aspectos relevantes na opção feita pela professora. O primeiro e, provavelmente o mais importante de todos, reside no fato de não ter substituído a leitura literária pelo resumo das histórias como fora proposto no livro didático: *c) Você conhece as histórias mencionadas na questão anterior? Conte-as resumidamente aos colegas.* Pois, se o texto literário é uma criação de toque poético ou ficcional (CANDIDO, 1989) e, portanto, uma arte, cuja matéria-prima é a linguagem, essa se torna intangível. Nesse sentido, ele se diferencia dos demais textos que quando resumidos, preservam seu conteúdo mais importante. No caso dos textos literários, resumi-los faz com que eles percam exatamente o que eles têm de mais importante, que é proporcionar a experiência estética com essa forma de linguagem.

Entretanto, outros aspectos que estão no entorno do evento e não no momento exato em que ele ocorre, nos chamam a atenção. Para propor a leitura, a professora solicitou que a pesquisa fosse feita por alguns voluntários, o que não foi difícil encontrar. No momento em que ela identificava os voluntários para a tarefa, um aluno questionou se a professora não tinha internet em casa. Consideramos que tal questionamento tem uma carga de significados

que tem relação direta com a idealização do que seria função do professor e com a realidade vivida por esse grupo. Se a pergunta do aluno tivesse sido feita num ambiente em todos tem acesso à internet em suas residências, ela soaria irônica e talvez, até provocativa. Mas a professora sabia que nem todos os alunos tinham internet em casa, por isso mesmo havia pedido voluntários e respondeu com tranquilidade que tinha sim, mas que queria delegar essa tarefa a eles.

A situação relatada é uma evidência de que as relações possíveis de serem desenvolvidas com a cultura letrada estão diretamente relacionadas com as oportunidades que o meio sociocultural oferece e que refletem também no processo de escolarização, conforme já salientara Heath (1982).

Por outro lado, ainda que todos tivessem acesso à internet e pudessem pesquisar fábulas, o papel da professora Lena, como orientadora da pesquisa e mediadora da leitura, ainda seria indispensável, pois isso não garantiria que os textos encontrados seriam de boa qualidade literária. No caso da pesquisa solicitada aos alunos, a professora deu o título das fábulas a serem buscadas, sem outras orientações acerca de sites específicos para a pesquisa ou de nomes de autores relevantes nesse sentido. Talvez isso se deva mais à preocupação com o objetivo de ensinar as características comuns a esse tipo de texto e com a compreensão dos mesmos, do que com o que a apreciação estética da arte literária.

Essas ideias acabam sendo reforçadas pela mediação da professora em vários momentos, entre eles destacamos: a) quando ao término de cada leitura, ela perguntava *Quem quer comentar o que entendeu?*, procurando saber se os alunos haviam compreendido; b) no modo como o evento foi encerrado, pois, ao voltar para a questão seguinte do livro didático, mostra que mesmo quando ela propõe ampliar a proposta do material, ele continua sendo sua referência para fazê-lo; c) na própria fala da professora durante a entrevista, quando indagada acerca de seus objetivos com relação ao ensino da Língua Portuguesa.

Considerando o que expusemos até aqui, observamos que o livro didático foi o principal instrumento na prática da professora, sobretudo quando se trata da abordagem dos conteúdos de leitura. Como um elemento próprio da cultura escolar, esse objeto foi e continua sendo centro de pesquisas, abrangendo diversas perspectivas epistemológicas e metodológicas. Sobre a proposta de compreensão de textos nos livros didáticos, Marcuschi (2003) retoma uma pesquisa publicada em 1997 e aponta que a maioria dos livros não estava vinculada a concepção interacionista da língua. O autor destaca que analisou 60 manuais e constatou que as propostas de compreensão eram marcadas por exercícios de repetição, *enfadonhos* e distantes das práticas sociais de usos da leitura e da escrita. Salientou que eram

materiais desatualizados quanto aos conhecimentos produzidos nas pesquisas, no campo da linguagem e que apenas 10% dos livros explicitavam as decisões teóricas que eram tomadas.

Diante de problemas como os evidenciados pelo autor e, com o objetivo de aproximar esses materiais da concepção de linguagem interacionista assumida nos documentos oficiais, em 1995, o MEC modifica o PNLD e estabelece critérios de avaliação, aos quais as coleções passam a ser submetidas. Essa proposta resulta na publicação do *Guia de livros didáticos* que passam a auxiliar o professor na escolha. Com esses critérios, algumas questões parecem ser resolvidas, por exemplo, no manual do professor, os autores passam a explicitar a base teórica na qual se baseiam; a ter mais cuidado na seleção de textos que deve primar pelos integrais, autênticos e, no caso de fragmentos, eles devem ser devidamente indicados; os livros devem apresentar uma diversidade textual na perspectiva dos *gêneros*, entre outras determinações.

Pesquisas como a de Albuquerque e Coutinho (2006) mostram as mudanças nas atividades de leitura em livros didáticos “tradicionais” em relação aos livros “recomendados” pelo PNLD. Nesse processo, surgem outras questões. No campo do ensino, surgem discussões acerca das questões das diferenças do trabalho com o texto e com os gêneros (SANTOS; MENDONÇA; CAVALCANTE, 2007), bem como sobre como fica a questão dos gêneros no tratamento da diversidade textual nos livros didáticos (BUNZEN, 2007).

No que diz respeito ao livro didático utilizado na turma do 6º ano, não observamos as mesmas questões apontadas nessas pesquisas, uma vez que as autoras do livro declaram suas orientações teóricas no manual do professor, assumindo a perspectiva interacionista no ensino da língua. Explicitam a base do letramento por meio do estudo dos gêneros textuais e o entendimento do ensino da leitura como um conjunto de habilidades que o estudante precisa adquirir para a “vida futura”, especialmente para prosseguir com êxito no processo de escolarização e para realizar avaliações futuras que esse processo acarreta. Vimos que essa concepção de leitura está presente no uso que a professora faz do material.

Entretanto, cumpre pensar se esse tipo de sistematização padronizada do ensino de leitura pode dar conta de promover a leitura de fruição a ponto de despertar o interesse do leitor para a leitura literária.

Estudos relativos aos resultados desse tipo de proposta apontam que eles avançaram em relação às propostas de estudos que se limitavam à decodificação, mas estão muito longe de formar leitores que incorporem a leitura literária em suas vidas como uma prática social. Suassuna e Bezerra (2016) apresentam um estudo no qual demonstram que o exame do ENEM 2012 cumpre com o que é proposto em sua fundamentação e matriz de referência que

estabelece as competências e habilidades esperadas. Porém, os pesquisadores concluem que isso compromete o trabalho com a linguagem literária, cujas especificidades são deixadas de lado, uma vez que a competência de leitura e interpretação *é tratada de maneira uniforme para qualquer gênero textual*, com isso, o texto literário se torna informativo, pois se solicita uma leitura, *quase que literal*, conforme salientam os autores.

Voltando à questão da prática da professora e do uso do livro didático, observamos que a ruptura total com esse material só se deu em momentos nos quais a prática da professora se voltou aos projetos previstos no projeto político pedagógico da escola, sobre os quais falaremos na contextualização do evento 4. Nos demais momentos, nos quais houve uma ampliação do que o L D propõe, as atividades propostas permanecem vinculadas aos seus conteúdos.

Como exemplo desses momentos, destacamos que quando a professora buscou trabalhar com os conhecimentos linguísticos, o trabalho foi ampliado com base no conteúdo do estudo dos substantivos, com ênfase ainda maior na perspectiva tradicional do ensino, tendo poemas como pretexto para esse estudo. Quando a ampliação se deu pelo conteúdo da leitura, a ideia foi reforçar a compreensão textual e o ensino das características dos gêneros, como verificamos no conteúdo de *carta do leitor* e *carta de resposta ao leitor*.

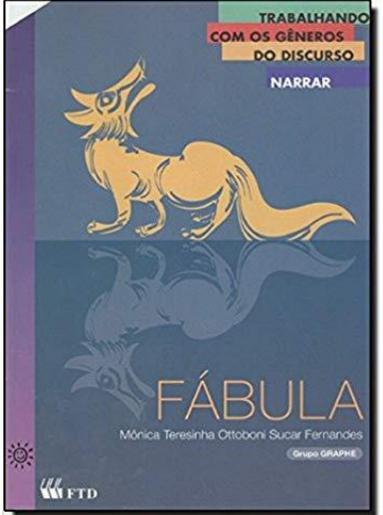
O procedimento de buscar atividades em outros materiais para revisar o conteúdo trazido pelo livro, também se deu em relação à leitura de fábula, como observaremos no evento 3. Salientamos, porém, que esse procedimento também está vinculado ao livro didático.

### **6.2.3 Evento 3: Prestem atenção que eu vou ler de novo! – leitura de uma fábula em outro material**

#### **Contextualização**

No dia 21 de outubro os alunos tiveram uma aula das 09h10min às 10h. A professora chegou, cumprimentou a turma e organizou os alunos em duplas. Explicou que fariam uma atividade fora do livro didático. O material utilizado pela professora foi retirado do livro *Fábula: Trabalhando com Gêneros do Discurso*, de Mônica Teresinha Ottoboni Sucar Fernandes, publicado pela FTD.

**Quadro 36** - Capa e descrição utilizadas pela professora do sexto ano no evento 3

Capa do livro	Descrição
	<p><b>Fábula: Trabalhando com Gêneros do Discurso</b> Autora: Mônica Teresinha Ottoboni Sucar Fernandes          Editora: FTD</p> <p>A fábula apresenta uma variedade universal, preservada através dos tempos, por tratar de situações cotidianas ou de temas recorrentes na história da humanidade. Esse livro pretende trabalhar com o gênero fábula, explorando seu contexto de produção, um pouco da sua sócio-história, seu conteúdo temático, sua forma composicional e suas marcas linguísticas próprias.</p> <p><b>Moral da história:</b> para compreendermos e apreciarmos melhor as fábulas e também para sermos capazes de escrever uma precisamos ter em conta um contexto de produção, observar certas características, escolher um tipo de linguagem e de estrutura particular.</p> <p>Disponível em: <a href="https://ftd.com.br/detalhes/?id=2026">https://ftd.com.br/detalhes/?id=2026</a>          Acesso em: 10/10/2018</p>

Fonte: Dados da pesquisa (2016)

O livro tem 88 páginas e a leitura da fábula *O Lobo e o Cão*, que veremos no fragmento de interação seguinte, é proveniente das páginas 44 e 45, do referido material.

**Quadro 37** - Fragmento de interações 2: *E a moral?* - transcrito a partir das anotações da aula do dia 21/10/2016

Turno	Participantes	Falas	Comentários da pesquisadora
1	Professora Lena	Hoje nós vamos fazer o seguinte: eu vou ler a fábula <i>O Lobo e o Cão</i> para vocês e depois vou entregar uma atividade que vocês vão fazer em dupla. Na atividade somente um vai escrever, mas os dois tem que participar. Se os dois não tiverem participando, eu tiro a folha.	
2	Aluno	Vai ter ponto?	
3	Professora Lena	Vai sim. Tudo que vocês fazem tem ponto.	
4	Professora Lena	<p>Esse texto que eu vou ler é uma fábula de La Fontaine que foi adaptada por Mônica Teresinha Fernandes que é autora deste livro aqui.</p> <p style="text-align: center;"><b>O lobo e o cão</b></p> <p style="text-align: center;"><b>Um lobo faminto, magro de dar dó, só pele e ossos, pois vivia da sorte que a vida selvagem lhe oferecia, encontrou um cachorro gordo, forte, pelo lustroso, bem tratado.</b></p> <p style="text-align: center;"><b>O esfomeado queria atacar o cachorro e dar-lhe fim, mas pelo aspecto do cão, julgou não poder medir forças com ele.</b></p>	<p>Mostra a capa do livro aos alunos.</p> <p>Trechos em negrito para marcar a leitura do texto.</p>

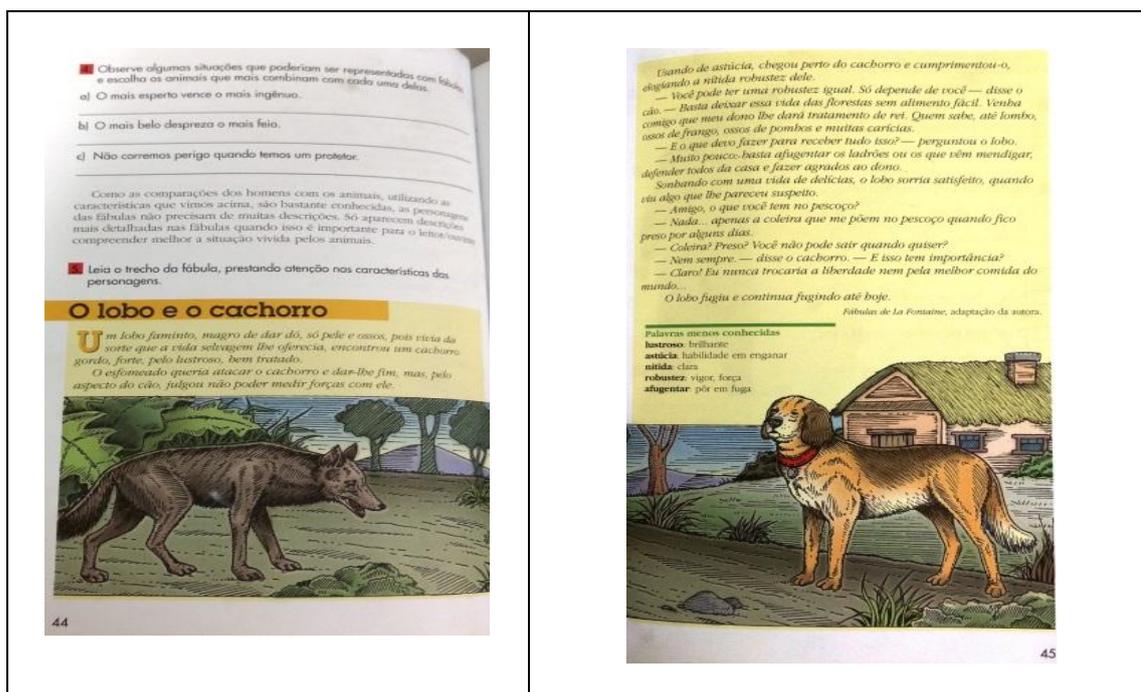
		<p>Usando de astúcia, chegou perto do cachorro e cumprimentou-o, elogiando a nítida robustez dele.</p> <p>- Você pode ter uma robustez igual. Só depende de você – disse o cão. – Basta deixar essa vida das florestas sem alimento fácil. Venha comigo que meu dono lhe dará tratamento de rei. Quem sabe, até lombo, ossos de frango, ossos de pombos e muitas carícias.</p> <p>- E o que devo fazer para receber tudo isso? – perguntou o lobo.</p> <p>- Muito pouco: basta afugentar os ladrões ou os que vêm mendigar, defender todos da casa e fazer agrados ao dono.</p> <p>Sonhando com uma vida de delícias, o lobo sorria satisfeito, quando viu algo que lhe pareceu suspeito.</p> <p>- Amigo, o que você tem no pescoço?</p> <p>- Nada... apenas a coleira que me põem no pescoço quando fico preso por alguns dias.</p> <p>- Coleira? Preso? Você não pode sair quando quiser?</p> <p>- Nem sempre. – disse o cachorro. – E isso tem importância?</p> <p>- Claro! Eu nunca trocaria a liberdade nem pela melhor comida do mundo...</p> <p><b>O lobo fugiu e continua fugindo até hoje.</b></p>	
5	Professora Lena	Prestem atenção que eu vou ler de novo! Observem como são as personagens, as suas características!	A professora lê a fábula novamente
6	Aluno	E a moral?	
7	Professora Lena	Aí é que está! A moral não está explícita. Vocês vão precisar encontrar. Nas atividades tem uma questão.	

Fonte: Dados da pesquisa (2016)

Somente após a segunda leitura, a professora entregou o material para as duplas. Enquanto fazia a entrega, ela reclamava da dificuldade para obter cópias. Disse que tinha que ser daquela forma porque estavam sem toner.

Se levarmos em conta alguns pontos como a queixa da professora em relação à falta de materiais, a contextualização geral do trabalho realizado, os outros eventos que expusemos até aqui e a entrevista da professora, o evento 3 nos diz muito da prática da professora, pois por meio dele, podemos depreender valores e preocupações que sustentam a prática da professora, questões essas que não são objetivamente observáveis como destacam Barton e Hamilton (2000). Para entendê-lo melhor, fizemos fotos do material utilizado, transcrevemos as atividades realizadas pelos alunos e consideramos declarações da professora no decorrer da entrevista.

**Figura 32 -** Imagens das páginas 44 e 45 do livro *Fábula*



Fonte: Fotos M. Dezotti (2016)

No quadro anterior, vemos as imagens das páginas 44 e 45 que foram lidas pela professora no ‘Fragmento de interações 2: *E a moral?*’. Como podemos ver, a leitura do texto seria a atividade 5 de uma sequência iniciada nas páginas anteriores. O comando original da leitura, diz: *Leia o trecho da fábula prestando atenção nas características das personagens. Discuta com o colega ao lado as características dos animais dessa fábula e façam juntos os exercícios de 6 a 12.* Como os alunos não estavam de posse do texto, a professora leu para eles, duas vezes. Destacamos desse comando, dois pontos importantes.

O primeiro é que a autora do material informa que é um “trecho” da fábula. Isso porque a fábula não estaria completa estruturalmente uma vez que ela não termina com a moral explícita textualmente, no final da narrativa. No turno 1, a professora não disse que iria ler um “trecho”, mas que leria a fábula *O Lobo e o Cão*. A despeito dessa ausência da parte final do texto, a pergunta do aluno no turno 6, *E a moral?*, nos revela que esse aluno está respondendo perfeitamente ao que está sendo proposto como forma de escolarização da literatura nesta turma<sup>50</sup>. Como haviam estudado no livro didático as características da fábula e suas partes, mesmo sem estar de posse do texto, ele percebeu logo que “faltava” uma moral!

O segundo ponto é que o “trecho” lido para a turma é uma adaptação de uma das produções de La Fontaine, feita pela própria autora do livro, com propósitos específicos para

<sup>50</sup> A forma de escolarização da literatura na turma do sexto ano será retomada e discutida nas próximas seções.

aquele momento, sua proposta didática orienta os alunos a prestarem atenção nas características das personagens, conforme veremos nas questões propostas.

### Quadro 38 - Imagens das páginas 46 e 47 do livro *Fábula* e transcrição das questões

Página do livro	Transcrição das questões propostas
	<p>6) o que o autor quis enfatizar nessa fábula?  <input type="checkbox"/> A beleza e a feiura das personagens.  <input type="checkbox"/> O valor da liberdade.</p> <p>7) Assinale com X as alternativas corretas  <input type="checkbox"/> O animal selvagem precisa encontrar seu próprio alimento e é livre para ir aonde quiser.  <input type="checkbox"/> O animal doméstico precisa caçar para sobreviver.  <input type="checkbox"/> Para ter boa comida, o lobo deveria viver preso.  <input type="checkbox"/> O cachorro tinha uma boa vida e era livre.  <input type="checkbox"/> Em troca de comida, o cão agradava seu dono e usava coleira.</p> <p>Parece que, nessa fábula, o autor quis enfatizar o valor da liberdade, afirmar que nada vale mais do que ela. Para atingir seu objetivo, utiliza a oposição entre animais muito parecidos, um selvagem (o lobo) e um domesticado (o cão), ressaltando o estado em que os dois se encontram. O cão, bem tratado pelo homem; o lobo, deixado à sorte da vida selvagem, só se alimentava quando aparecia comida.          Para que tudo isso fosse entendido pelo leitor, o autor detalhou mais as características do lobo e do cão. Quer ver como você e seu colega sabem identificar as características ressaltadas?</p> <p>8) Escreva as expressões que o autor usa para descrever o estado em que o lobo e o cão se encontravam:</p>
	<p>a) o lobo          b) o cão</p> <p>O autor descreva ainda os bons tratos que o cão recebia do seu dono e tudo que o lobo deveria fazer para ser bem tratado.</p> <p>9) Copie da fábula os trechos que descrevem o que o cão recebia de seu dono.</p> <p>10) Escreva tudo que o lobo deveria fazer em troca de um bom tratamento.</p> <p>11) Discuta com o colega e depois responda: por que o lobo desistiu de ter a mesma boa vida do cão?</p> <p>12) Qual poderia ser o ensinamento dessa fábula  <input type="checkbox"/> Pior que um inimigo: dois inimigos  <input type="checkbox"/> Mais vale ter pouco e ser livre do que ter muito e ser escravo.  <input type="checkbox"/> Contra a força não há argumento.</p>

Fonte: Dados da pesquisa (2016)

Analisando as questões à luz do que seria necessário para respondê-las, observamos que algumas respostas poderiam ser localizadas no próprio texto, como é o caso das questões 8, 9 e 10. Entretanto, os alunos do sexto ano não estavam com o texto, logo, para que

pudessem responder, especialmente a questão 9, a professora orientou que pegassem o livro dela ou escrevessem *de memória*, assim o livro circulou pela sala passando pelas mãos das duplas.

A questão 7 exigiria que os alunos tivessem compreendido literalmente a leitura e conseguissem identificar as frases correspondentes às informações textuais. Para as questões 6 e 11, eles precisariam ter compreendido o texto para que pudessem fazer inferências. E, por fim, a questão 12, além da compreensão textual e das inferências, exigiria que o aluno chegasse a uma interpretação que poderia ser considerada a moral da história, a qual a professora se referiu no turno 7: *Aí é que está! A moral não está explícita. Vocês vão precisar encontrar. Nas atividades tem uma questão*, ao responder a pergunta feita pelo aluno no turno anterior.

Os alunos terminaram de realizar as atividades e a professora recolheu-as, pois conforme ficou evidente na pergunta feita pelo aluno no turno 2: *Vai ter ponto?* e na resposta dada no turno 3: *Vai sim. Tudo que vocês fazem tem ponto*, a atividade valeria “ponto”. Percebemos que esse “ponto” exercia forte influência na participação dos alunos durante as aulas, nas quais era comum ouvir falas da professora: “Depois eu vou olhar os cadernos”; “Quero todos fazendo. Vou dar o ponto para quem faz”; “Vou fazer a chamada e depois vou dar *aquela passadinha* para ver quem está fazendo a atividade”; “Na próxima semana, vamos fazer a revisão e a correção do caderno”; ou mesmo dos alunos: “Professora, não vai vistar o caderno?”

Nas *passadinhas*, a professora observava quem estava trabalhando, chamava atenção de quem não estava, auxiliava os alunos que estavam com dificuldade e anotava no seu caderno, caso algum aluno não estivesse fazendo o dever. O visto nos cadernos para atribuir a pontuação pelas tarefas realizadas acontecia no final dos bimestres para compor a média do boletim.

Nesse sentido, observamos que, assim como as práticas de leitura de outros textos não se diferiram muito das práticas de leitura do texto literário, também não houve diferenças na forma de avaliar outros conteúdos ou a leitura de outros textos para a avaliação da leitura literária. Como a própria professora enfatizara *Tudo vale ponto*.

No que diz respeito ao evento em questão, um olhar avaliativo e isolado poderia apontar uma série de pontos inadequados para a escolarização da leitura literária:

a) uma leitura que sai do livro didático, mas recorre a um fragmento de outro material didático em vez de buscar suportes originais; b) um texto adaptado pela própria autora da proposta didática; c) a não acessibilidade ao texto para o aluno; entre outros. Não

faltariam argumentos para críticas até mesmo à postura da professora que, sabendo da dificuldade em relação à obtenção de cópias, não recorreu à biblioteca, como fez ao levar as revistas para sala de aula, e também não digitou o texto e as questões num formato menor para que os alunos tivessem acesso a ele ao responder às perguntas.

Nessa perspectiva, talvez, nos limitaríamos a concluir que a prática da professora está muito mais próxima do conceito de letramento autônomo (STREET, 2010) uma vez que vimos em diversos momentos a escrita como um código que os alunos precisam dominar, a partir da aquisição de um conjunto de habilidades cognitivas a serem adquiridas como base para distinção de pessoas consideradas letradas das não letradas. E, avançando para a questão do letramento literário dentro do conceito que foi instituído no campo por Paulino (2001), concluiríamos o óbvio, que tais eventos não contribuem para o letramento literário que desejamos.

Mas, não é esse olhar que nos move. Perceber e apontar falhas nesses eventos a partir do que consideramos letramento literário não é suficiente para compreender em sentido amplo porque elas acontecem. E, se assim o fizéssemos, estaríamos julgando tal qual as pessoas de fora da aldeia julgavam as de dentro, conforme relatara Street (2010) sobre sua experiência no Irã nos anos 70. É o próprio autor que ressalta na *Etnografia paramos de julgar a priori e buscamos uma atitude mais investigativa*.

É essa atitude mais investigativa que nos fez perceber que a proposta com a leitura do texto *O lobo e o cão*, do livro *Fábula: Trabalhando com Gêneros do Discurso*, de Mônica Teresinha Ottoboni Sucar Fernandes é uma apropriação modificada pela professora das orientações específicas para a unidade 5 contidas no manual do professor. Nessas orientações, após reforçarem os objetivos da unidade, as autoras recomendam que o professor leia alguns textos teóricos. A primeira indicação é o artigo *Fábulas fabulosas*, de Marcos Bagno, disponível em: <[www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2002/vdt/vdttx3.htm](http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2002/vdt/vdttx3.htm)>. E, a segunda indicação é justamente a leitura do livro do qual a professora retira a história para trabalhar com a turma.

Além dessas, as autoras colocam mais oito indicações entre sites e links, nos quais os professores podem recorrer para trabalhar com as fábulas. Em seguida, elas trazem o que denominam *Proposta alternativa para o trabalho com a seção Antes de ler*, que não foi acatada pela professora, provavelmente, por demandar fotocópia e o uso de outros materiais, como cartolina, ela preferiu utilizar a proposta contida no manual do aluno. Na orientação seguinte, voltada para a seção *Antes de ler*, referente à leitura 2 da unidade, as autoras informam:

Reproduzimos a seguir a fábula “O sapo e o boi”, de Esopo, para que você leia para os alunos na seção *Antes de ler*. Sugerimos que primeiro leia a fábula sem a moral para que eles sugiram possibilidades. Só depois leia a moral original (DELMANTO; CARVALHO, 2012, p. 42 / manual do professor/ grifo nosso).

Observamos que a professora não fez a leitura da fábula “O sapo e o boi” sugerida pelas autoras, conseqüentemente, também não trabalhou as questões propostas. Mas ao propor a leitura da fábula *O lobo e o cão*, ela substituiu o texto apresentado pelas autoras no manual do professor, por outro retirado de um material que também foi indicado por elas.

Para além da substituição, é importante notarmos algumas sutilezas na mudança da proposta. A professora não utiliza a atividade para estimular o “antes da leitura” do segundo texto (Leitura 2), mas depois da primeira leitura para avaliar e para compor a nota, por isso, não propõe que os alunos “sugiram possibilidades” para a moral, mas que respondam uma questão que demonstrem que compreenderam a leitura.

Mais do que essas constatações, o que vemos na atitude da professora é que ela busca ampliar seu repertório, seguindo a sugestão de leitura teórica oferecida pelas autoras e incorpora, a seu modo, outras sugestões para atender demandas tanto relativas ao que ela considera como sendo as dificuldades da turma quanto do sistema escolar que incluem não somente as aulas ministradas, mas o preparo delas, o cumprimento dos conteúdos programáticos para o ensino, a elaboração, aplicação e correção de avaliações para aferir notas.

Em meio a essas e a outras atribuições, os professores da Rede Municipal de Ensino do Recife participam de programas de formação continuada e de projetos desenvolvidos dentro de cada escola. É no contexto desses projetos que identificamos a escola como um espaço no qual a circulação da leitura literária ocorre com base na fruição, conforme veremos na seção seguinte.

### 6.3 A LEITURA LITERÁRIA VINCULADA A PROJETOS

Conforme explicitamos, a ruptura total com o livro só aconteceu em alguns momentos específicos, nos quais a prática da professora se voltou aos projetos previstos no projeto político pedagógico da escola. No período em que estivemos na escola, observamos que ela foi palco para promoção de eventos como palestras (sobre *bullying*, ministrada por representantes da Secretaria de Desenvolvimento Social, sobre uso seguro e economia no consumo de energia, ministrada por representantes da CELPE), feira do conhecimento e projetos.

No projeto político pedagógico da escola, destacam-se dois projetos: *Semana de Arte na Escola*, e *Concerto de leitura*. O primeiro, objetiva incentivar a produção plástica no espaço escolar e, o segundo, é voltado especificamente para o incentivo à leitura. Aliás, foram as informações acerca desse projeto que nos levaram a procurar a escola para fazer a pesquisa, conforme explicitamos no capítulo 3.

De acordo com as informações contidas no PPP da escola, o principal objetivo do evento em relação aos estudantes é desenvolver *o gosto pela leitura, através de uma aproximação efetiva e significativa com obras literárias e seus autores para que ao longo da vida, possa recorrer aos livros e à leitura como fonte de informação, aprendizagem e lazer* (s/p). Entre as atividades previstas, constam no projeto: palestras e conversas com escritores convidados; encontros com artistas de outras áreas – música, artes plásticas – para falarem da importância e influência da literatura em suas criações artísticas; Oficinas literárias e de teatro; contação de histórias e leituras dramatizadas; Reescrita de textos literários; Atividades complementares à leitura – colagem, dramatização, desenho, filmes, etc.; Exposições das produções artísticas e literárias dos estudantes; apresentações culturais e Lançamento de livros com textos dos estudantes.

Em 2016, a nona edição do evento ocorreu entre os dias 03 e 06 de maio, contou com a presença da coordenadora do PMBFL que apoia o evento. Apesar de não termos o acompanhado presencialmente, o relato da professora, como nossa informante, é um dado etnográfico importante para a pesquisa, pois contextualiza certa forma de circulação da literatura na escola, que não está vinculada ao uso do livro didático e cuja base da proposta é o projeto intitulado *Concerto de Leitura* que, conforme expusemos, é parte do PPP da escola, tendo como base a leitura de fruição.

### **6.3.1 Evento 4: Concerto de leitura - relato de um evento de letramento literário: para refletir!**

O relato que ora apresentamos é oriundo da seguinte questão: No campo da literatura, a escola possui um projeto que acontece no primeiro semestre, cujo objetivo principal é que o estudante desenvolva *o gosto pela leitura, através de uma aproximação efetiva e significativa com obras literárias e seus autores*. Este ano (2016), sua turma participou desse projeto? Você poderia comentar um pouco sobre essa proposta?

Fizemos esta questão durante a entrevista realizada com a professora, porque foi em virtude dessa proposta da escola que ela nos foi indicada para a pesquisa. Decidimos colocá-lo na íntegra, pois ele nos permite refletir sobre questões importantes para esta tese.

*A turma do sexto ano participou com a escritora Auzêh Freitas, ela escreva poemas, ela declama também, ela gosta muito de declamar, ela participa muito de saraus e é... o processo foi mais ou menos o seguinte: nós pesquisamos na internet, agora como aqui a gente não tinha acesso pra trazer a turma porque nossa sala de informática ela está sem condições de ser utilizada, está desativada, a gente não pode trazer os alunos, ela... nós pedimos que eles pesquisassem em casa. A orientadora dessa turma é a professora de matemática, Mercês, então ela pediu que eles fizessem lá essa pesquisa, pondo lá o nome da escritora e aí eles trouxeram alguns poemas dela, trouxeram também a biografia e eu trabalhei juntamente com a professora Mercês nesse sentido da leitura desses textos, nós pedimos pra escola tirar umas cópias, trabalhamos de duplas, eles leram, escolheram os dois que eles acharam mais significativos e sabendo que desses dois eles iriam é... produzir desenhos e é... justamente pra a sala ficar preparada pra o dia que a escritora chegasse, porque... a::assim... eles se empolgam muito, eles gostam muito desse dia que o escritor vem. Então eles se dedicaram bastante, aí nós lemos os textos, escolhemos dois, um deles era 'Flores Azuis' eu não me lembro do outro e aí eles fizeram... o problema foi que eles só queriam colocar flor azul na sala e foi tanta da flor azul, tanta flor azul e esqueceram do outro poema aí eu tive que dizer não minha gente peraí... a gente tem que também... vocês não escolheram dois e esse também não foi importante pra vocês?, então duas alunas (C e T) passaram o poema pra um cartaz que ficou com a letra bem bonita e aí a gente fez também... eles fizeram desenhos lin::dos sobre os dois poemas, mas só que o que iria pra o painel do lado de fora do corredor só era um... Claro que ia ser Flores Azuis... e aí logo na saída da sala foi feito um painel e aí nós colocamos a foto dela e eles fizeram essa representação por meio de desenho... aí no dia que nós recebemos a Auzêh ela declamou tanto esses dois que eles escolheram como outros, falou também sobre a experiência de vida dela como escritora e eles gostam muito porque eles estão vendo aQUEla pessoa ali, aquela pessoa que eles pesquisaram na internet que ela é de carne e osso, eles se empolgaram muito, tiraram fotos com ela, ela trouxe alguns livros dela e que também não eram dela e que ela tinha, que ela gosta e sorteou com eles. Isso foi assim aquela festa.*

Intervenção da pesquisadora: *E esse é um trabalho que a escola toda se envolve porque a professora de matemática é a...*

Professora Lena: *... é a orientadora da turma para o ano todo, porque sempre no início do ano é escolhido um professor, nós mesmos escolhemos ou então a coordenadora sugere, se você tem mais um perfil de trabalhar com o sexto ano, fica mais com o sexto, se você tem com o sétimo... e aí sempre pra todos os projetos, tudo que for feito naquela turma você vai liderar, o que não significa dizer que você vá...*

Intervenção da pesquisadora: *... fazer sozinha, porque você também ajudou no das Olimpíadas eu vi na confecção dos cartazes...*

Professora Lena: *Acaba que eu sempre ajudo... por quê?... Eu tenho um maior número de aulas com eles, até que a professora de matemática no sexto ano D também tem muita aula com eles porque são cinco que eles têm por semana, mas, por exemplo, no sétimo ano B, o professor de Artes, ele tem uma carga horária menor, então teve vezes de ele pedir aula minha e eu ficava lá dando um apoio ou quando ele dizia não Lena, não é necessário, aí eu ficava na sala do professor, porque ele fez um trabalho muito bom com histórias de terror no sétimo ano B que eles gostaram muito, e o sétimo ano o que foi que ele fez? Ele fez com ele um trabalho de sonoplastia... com um conto.. de terror e foi muito, muito bom. Então assim a gente procura sempre sugerir que eles escolham o que é que eles querem fazer. Então a gente diz: o autor é esse, pesquisem! Ai quando eles vão lá e pesquisam e veem o material do autor, tem aquele que é mais pra a poesia, tem aquele que trabalha mais com gênero do conto né?, aí eles dizem: eu quero fazer isso, eu quero fazer assim, eu gostaria de fazer assim, o que a gente não consegue muito trabalhar muito aqui é o teatro porque a gente não tem espaço suficiente pra isso, a não ser que seja alguma peça, que já foi feito inclusive no Concerto de Leitura, dentro da própria sala, a gente consegue fazer um círculo e eles apresentam, encenam para o autor, de toda forma o autor gosta, do que a gente faz ele sempre gosta, porque é uma homenagem né? e a gente depois... a escola da uma lembrança ao autor, dá um presente, teve ano que já foi camisa, a própria camisa do Concerto de Leitura, que a gente faz uma camisa que é desenhada por uma ex aluna daqui, ela faz... a arte, e a gente pega e Veronica vai e leva pra gráfica, mas a gente faz né?... a camisa... Mas, eles se envolvem muito, eles gostam muito, a dificuldade que eu tenho é voltar à aula normal... de dar aula normal, de voltar pra o conteúdo, pra o livro, porque eles se envolvem tanto que fica chato*

voltar pra o livro, fica chato aí eles ‘ah acabou professora?’, sim acabou! Ai agora o gostinho (rsrs) do quero mais. Desde que eu entrei aqui que esse projeto já existia e eu me envolvo, eu gosto muito. ... É uma semana de festa e se faz a abertura e se faz o encerramento, na quadra. Quando eu consigo, por exemplo, no sexto ano, eu não consegui fazer isso esse ano, talvez eu creio que foi o calendário muito apertado, mas aí eu pego esse gênero e eu faço algum trabalho com ele é... puxando né?, entre aspas, pra o que eu quero, pra o meu objetivo também em relação ao conteúdo, eu consigo ainda fazer alguma coisa. Porque é assim né?... pra gente não cortar de vez né?... com a festa deles... esse ano eu não consegui fazer isso, mas eu gosto de... de... dá um pouquinho continuidade usando o que foi trabalhado na sala. (Trecho extraído da entrevista concedida pela professora Lena em 18/11/2016 – grifo nosso)

O evento envolve toda a comunidade escolar, e, independente da disciplina que o professor ministra, ele fica responsável por coordenar os trabalhos de uma turma. No ano de 2016, a professora Lena estava responsável por orientar uma das turmas do 7º ano, mas, como professora de Língua Portuguesa, ela também participou das atividades da turma do 6º ano que foi orientada pela professora de matemática.

Conforme vimos, o processo começou com a pesquisa de poemas e da biografia da autora. A professora relata que essa pesquisa foi passada para ser feita em casa, porque a sala de informática está desativada<sup>51</sup>. Mesmo diante do fato de nem todos os alunos possuem acesso à internet, a pesquisa precisou ser feita pelos estudantes fora da escola, uma vez que a escola possui uma sala de informática, mas assim como na escola M. E., o profissional que atuava nela não se encontra mais na escola. Alguns alunos trouxeram os poemas e a escola providenciou cópias para que a leitura fosse feita em duplas.

A professora Lena afirma que auxiliou na leitura e na confecção dos painéis para receber a autora. Dos poemas lidos, a turma escolheu dois para desenhar e decorar a sala para receber a convidada. No dia do encontro, a autora declamou os poemas escolhidos pelos

---

<sup>51</sup> Acerca dessa questão a professora, num outro momento da entrevista a professora relatou que: *a sala de informática que virou depósito. Tem um SUPER armário que carrega todos os computadores, ele é excelente, mas ele tomou quase a metade da sala, esse armário. Mas aqui a gente não tem um técnico pra colocar os computadores nesse armário, porque, no início, era um técnico por escola, agora um técnico parece que fica em cinco escolas, faz tempo que eu não vejo esse rapaz aqui, João, porque ele está sempre trabalhando, mas foi colocado pra trabalhar em outros lugares que não é aqui... não chega porque está não sei onde, porque foi chamado pra resolver outro problema da rede não sei onde porque ele sabe de tudo de computador... quando ele ficava aqui, João era um nome doce na boca da gente, João me ajuda, João me ajuda... ele ajudava a gente em tudo...* (Trecho extraído da entrevista concedida pela professora Lena em 18/11/2016).

alunos e outros também. Falou sobre sua experiência como escritora e sorteou livros dela e de outros autores para os alunos. A professora ressaltou a importância da presença física da autora: ... *eles gostam muito porque eles estão vendo aQUEla pessoa ali, aquela pessoa que eles pesquisaram na internet que ela é de carne e osso, eles se empolgaram muito, tiraram fotos com ela...*

**Figura 33** - Imagens da escritora Auzêh Freitas no IX Concerto de Leitura



Fonte: Disponível em: <https://www.facebook.com/manuel.bandeira.731>

O trecho grifado no relato da professora, levou-nos a pensar que os alunos que apresentam dificuldades na leitura e que durante as aulas participam das atividades da rotina em sala de aula basicamente para obter nota, são os mesmos que se envolveram tanto nesse projeto da escola, a ponto de a professora dizer que tem dificuldade para *voltar à aula normal...* Por que isso acontece?

Certamente isso é sinal de que a escola conseguiu promover um evento significativo para os alunos. E, se esse evento foi capaz de sensibilizá-los e envolvê-los, é sinal de que anseiam por mais leituras literárias que sejam propostas, tendo em vista o cumprimento de sua

função primeira de suprir a necessidade de ficção e fantasia que todo ser humano possui. Nesse sentido, como um bem incompressível (CANDIDO, 1989) a literatura pode e deve estar presente de forma mais efetiva e adequada no processo de escolarização.

Outro ponto que nos chamou atenção, foi o relato da professora sobre a reação dos alunos quando eles tinham acesso às obras literárias distribuídas pelo PMBFL:

*Tinha o Manuel Bandeira chegava livros, KIT de livros, kit de livros, porque não é o livro chegar só aqui, chegar até eles... eles recebiam uma bolsa com os livros dentro e era aquela alegria... você via como eles ficavam alegres quando eles recebiam aquela bolsa de livros... (Fala extraída da entrevista concedida pela professora Lena em 18/11/2016)*

Diante dessas evidências, entendemos que a inserção da literatura no currículo de modo claro e a efetivação de políticas públicas que permitam aos alunos e professores o acesso a sua leitura, podem contribuir muito para formar leitores mais críticos e humanos.

Precisamos de políticas que permitam também aos professores dar continuidade na sua formação, inclusive para que possam se tornar melhores mediadores da leitura literária, que tenham condições efetivas de trabalho para dar continuidade às propostas como a do projeto *Concerto de leitura*, de modo que a leitura literária de fruição possa fazer parte das práticas escolares sem precisar *cortar*, deixando somente o *gostinho de quero mais*, como relatou a professora.

Ainda na busca de compreender melhor a prática da professora em sala de aula, na seção seguinte, elaboramos um quadro síntese dos eventos nos quais a interação se deu a partir da leitura literária e problematizamos as nossas observações, trazendo as falas da professora acerca das questões que envolvem a sua prática, retomando os pontos levantados até aqui, tentando explicá-los pela ótica da professora, ou seja, pela perspectiva êmica.

#### 6.4 OS EVENTOS DE LEITURA LITERÁRIA E A VOZ DA PROFESSORA

**Quadro 39** - Síntese dos eventos leituras literárias na turma do 6º ano

<b>Data</b>	<b>Quem lê?</b>	<b>O quê lê?/ Em que suporte?</b>	<b>Para quê?</b>	<b>Quando?</b>	<b>Onde?</b>	<b>Como?</b>
05/10	Todos juntos	Fábula LD	Realizar atividades de compreensão do texto e apreender as características do gênero; Obter nota;	Na aula de Língua Portuguesa	Na sala de aula	Leitura coletiva oral
18/10	Alguns alunos e a pesquisadora	Fábulas impressas da internet/ Fábulas em	Fruir e conhecer; Obter nota;	Na aula de Língua Portuguesa	Na sala de aula	Leitura oral

		livros				
21/10	Professora	Fábula Cópia de livro paradidático	Realizar atividades de compreensão do texto e apreender as características do gênero; Obter nota;	Na aula de Língua Portuguesa	Na sala de aula	Leitura oral
25/10	Alunos Tarefa para toda a turma	Fábula LD	Realizar atividades de compreensão do texto e apreender as características do gênero; Obter nota;	Na aula de Língua Portuguesa	Em casa	Leitura individu al e provave lmente silencio sa
29/10	Professora	Fábula LD	Para corrigir a tarefa; Obter nota;	Na aula de Língua Portuguesa	Na sala de aula	Leitura oral
Este evento é continuação da tarefa solicitada na aula anterior						
01/11	Alunos	Conto africano LD	Realizar atividades de compreensão do texto; Obter nota;	Na aula de Língua Portuguesa	Na sala de aula	Leitura silencio sa
04/11	Nessa data houve a continuidade do evento iniciado na aula anterior					

Fonte: Dados da pesquisa (2016)

Na perspectiva de entender a lógica que guia o trabalho da professora, retomamos os eventos, observando um a um, elementos do quadro anterior: quem lê, o que lê, em que suporte, para quê, onde, quando e como. Em relação ao primeiro, quem lê, vimos que nas aulas em geral, quando se tratava da leitura de textos, a professora costumava compartilhar a leitura com os alunos; quando se tratava de exercícios do LD, ela lia a pergunta e os alunos respondiam; quando se tratavam de sistematizações ou de conceitos, a professora solicitava a leitura oral e coletiva. Quanto aos eventos envolvendo a leitura de textos literários, para determinar quem lê, a visualização do quadro não basta para que cheguemos a uma conclusão, portanto, para dizer quem lê, precisamos esclarecer algumas nuances que concorrem para chegarmos a essa conclusão.

No quadro, a leitura oral feita por todos ao mesmo tempo, só ocorreu no evento do dia 05/10, porque se tratava de uma fábula trazida pelo livro didático, sendo assim, todos puderam ler, uma vez que o material estava disponível para todos os alunos.

No evento do dia 18/10, tivemos a leitura sendo realizada por três alunos e pela pesquisadora, isso porque se tratava de uma tarefa dada pela professora no dia 11/10, para que alguns voluntários pesquisassem o título de determinadas fábulas para fazer a leitura para a turma. Portanto, as leituras foram realizadas pela pesquisadora, que levou alguns livros de fábulas para a aula e pelos alunos, que trouxeram os textos pesquisados na internet e impressos em suas casas.

No dia 18 e no dia 29, as leituras foram realizadas pela professora. Na primeira, apenas ela estava com o livro que era de seu acervo pessoal. Na segunda, a leitura era do livro didático, e os alunos já haviam lido em casa para realizar a tarefa do dia 25. A outra leitura feita pelos alunos se deu no dia 01 de novembro. É interessante notar que as duas leituras realizadas por todos os alunos e que, provavelmente<sup>52</sup>, foram leituras silenciosas, se deram em momentos nos quais a professora não pôde estar presente<sup>53</sup>. Nos eventos nos quais ela estava presente, houve o predomínio da leitura oral, fosse individual ou coletiva. A professora explica essa ação:

*Muitos querem se envolver e tem um bom trabalho na oralidade porque eles têm um conhecimento grande, eles trazem um conhecimento de mundo muito grande, a vida deles não é fácil... então eles têm isso e eu gosto de aproveitar essa questão deles, da oralidade, de saber o que um acha, o que o outro acha e eu vou construindo tudo... já se eu mandar que eles façam sozinhos não sai, o processo não flui e eu fico angustiada porque se eu for, por exemplo, eu passo uma atividade de leitura silenciosa e respondam da questão 1 a questão 3, eu posso até fazer isso um pouquinho, mas depois eu tenho que parar e ler com eles e ler a questão e responder a questão e ainda colocar no quadro, porque se eu não der a resposta, a resposta oral, a ortografia vai bem péssima. Então se eu conseguir fazer esse trabalho que é um trabalho que a gente fica exausta, eles chegam um pouquinho melhor no sétimo ano. Eu tô trabalhando ali com um nível de 5º ano, 4º ano... (Fala extraída da entrevista concedida pela professora Lena em 18/11/2016)*

Vemos aqui, bem como já explicitamos em outros momentos, que para a professora, é necessário fazer a leitura junto com os alunos para otimizar o processo, porque ainda que ela solicitasse uma leitura silenciosa, num segundo momento, ela teria de ler juntamente com a turma, como ocorreu no evento iniciado com a tarefa do dia 25 e continuado no dia 29 de outubro. Contudo, o que percebemos é que *quem lê é quem tem a “posse” do material*. Esse fator também repercutiu nos modos de leitura indicados na sétima coluna, *como?*, do quadro anterior. Essa opção de solicitar uma leitura silenciosa na turma do 6º ano D ou que realizassem uma tarefa no livro didático, só foi viabilizada no segundo semestre, depois que todos os alunos receberam o material. Nesse caso, ainda que tardiamente, o livro didático foi o único material disponível a todos os alunos, sendo a principal forma de acesso à leitura das fábulas.

---

<sup>52</sup> Empregamos o advérbio porque não é possível ter certeza do modo como os textos foram lidos pelos alunos em suas casas.

<sup>53</sup> Momento da tarefa de casa e no dia primeiro porque a professora precisou atender duas turmas ao mesmo tempo em virtude da ausência de um colega de trabalho.

Conforme observamos, da unidade 3, em que os textos propostos para leitura foram as *Cartas do leitor* e *Cartas de resposta ao leitor*, a professora foi para a unidade 5, que contemplava as fábulas, e num segundo momento, dia 01/11/2016, voltou para a unidade 4 e solicitou a leitura do segundo conto. Tanto o retorno quanto o modo de leitura nesse dia, são frutos do atendimento de duas turmas simultaneamente. Para “suprir” a ausência de uma colega de trabalho, a professora colocou no quadro as páginas – 136 e 137 – não fez a leitura das atividades para “antes de ler”, eram duas questões iniciais. Pediu que os alunos fizessem a leitura silenciosa, enquanto ela estivesse na outra turma.

Trazemos a seguir uma fala da professora que é elucidativa para compreendermos o uso que ela faz do livro didático:

*Veja bem... quando eu, depois dessa sondagem, que eu pego o livro didático, eu sempre começo do início mesmo porque ele vai me levar a uma questão gramatical também ali que eu preciso do início. Então, logo as primeiras unidades eu geralmente sigo elas a risca e aí quando chega um pouquinho mais pra frente aí eu vejo se eu tenho condições de... se aquele gênero não é, entre aspas, tão importante naquele momento pra o aluno ou se eu tenho um outro recurso aqui, por exemplo, eu tenho uma revista que eu posso pegar um artigo científico, eu sei que vou ter um recurso a mais dentro da escola e eu vejo que eu posso pular uma unidade, aí eu vou praquela outra unidade, se der depois eu volto praquela geralmente não dá tempo de voltar porque tem o conteúdo da próxima unidade que eu tenho que entrar no trabalho com aquele outro gênero, mas assim, eu vou tentando atender o máximo o processo do segmento normal do livro porque o grau de dificuldade vai aumentando né? E a questão também que eu não posso começar a dar uma questão gramatical, uma conjunção se eu não trabalhei um sujeito, entende? porque tem tudo isso também, eu não posso é... me deter a alguns conteúdos gramaticais que eles têm que ser trabalhados, porque isso vai ser cobrado dele lá no futuro, então não posso ficar só na análise do texto, da interpretação, eu tenho que chegar... isso me angustia, eu tenho que chegar num sujeito, eu tenho que chegar num artigo né?, eu tenho que chegar num pronome, aí eu fico olhando... meu Deus não vai dar tempo... não vai dar tempo... esse menino vai chegar no sétimo ano e vai precisar iniciar trabalhando com verbo se ele ainda não sabe o que é um sujeito, um artigo, não é? E, às vezes, a gente vai atropelando sem querer e tem questões que são repetidas, como eu também trabalho no sétimo, eu tenho em minha mão o livro do sétimo, eu vejo se aquele conteúdo ali ele vai ser retomado, aí eu digo eu vou ser a professora dele, muitas vezes, outras não, mas aí eu passo pra minha colega. Como os contos de terror que são trabalhados no sétimo ano a gente vê que não vai causar tanto prejuízo pra*

*ele, a gente não trabalhando aquele gênero, mas também trabalhando a questão da gramática, porque se na unidade seguinte aquela questão gramatical for um complemento que é necessário que ele conheça aquela outra classe, né?, aí eu não posso fazer isso, e, às vezes, eu leio simplesmente o texto daquela unidade, não vou pra questão gramatical, eu vejo que dá pra pular e aí eu vou pra outra unidade, porque aquela dali, pra mim aquele gênero pra ele, ele vai rever no sétimo ano, então a gente vai fazendo assim esse jogo de cintura...*

(Fala extraída da entrevista concedida pela professora Lena em 18/11/2016)

As declarações da professora nessa fala esclarecem muito acerca de suas convicções sobre o ensino de Língua Portuguesa, sobre suas preocupações e angústias como professora e sobre o modo como ela utiliza o livro didático. Mesmo tendo afirmado anteriormente que seu objetivo principal no ensino da Língua Portuguesa é a leitura, não é ela a maior responsável por definir o que será trabalhado em sala de aula: *...não posso ficar só na análise do texto, da interpretação... A gramática e os conhecimentos linguísticos sobre os gêneros textuais são os fatores apontados como determinantes.*

A professora afirma que no início segue à risca o livro didático, porque ele levará uma questão gramatical necessária ao trabalho. Nesse sentido, ela exemplifica que não pode trabalhar as conjunções sem ter trabalhado os sujeitos e ainda se preocupa com o que seriam pré-requisitos para os conteúdos que seriam trabalhados no ano seguinte; ela argumenta que o livro do 7º ano começa com os verbos e, que para isso, os meninos precisam saber o que é um artigo, o que é um sujeito. Dessa forma, a professora se distancia da concepção de linguagem como interação e ressalta a ideia de língua como algo pronto e imutável.

Outro ponto ressaltado pela professora como fator observado para escolher um conteúdo em detrimento do outro, é a “repetição” do gênero, ela citou como exemplo os contos de terror que compõem o livro do 7º ano, por isso, ela teria, a princípio, pulado a unidade 4, mas voltado a ela como uma alternativa para atender a outra turma. A professora demonstra angústia por correr contra o tempo para dar conta dos conteúdos que os alunos precisariam aprender, segundo as determinações do currículo prescrito para o 6º ano. O outro fator apontado como determinante nas suas escolhas é a disponibilidade de recursos além do livro didático, ela cita o exemplo das revistas.

De fato, presenciamos o evento ocorrido no dia 14 de setembro, no qual a professora levou as revistas da biblioteca para trabalhar a *carta do leitor* que era uma das leituras proposta na unidade 3 do livro didático. Tomando essa informação como parâmetro, observamos que na terceira coluna do quadro 39, o que lê? e em que suporte?, não houve procedimento semelhante quando os objetos de ensino foram os textos literários. Nesse

contexto, foram quatro eventos envolvendo a leitura de fábulas e um com a leitura de conto, sendo três no livro didático e dois em materiais fotocopiados ou impressos, lidos por um dos participantes para todos os demais, isso porque eles não estavam disponíveis para toda a turma. Se a professora utilizou o suporte original (revista) no evento que objetivava a leitura de cartas do leitor por que não fez o mesmo com os textos literários?

Uma das razões para isso pode ser depreendida da seguinte fala da professora:

*Eu trabalhei com eles a história em quadrinhos no início do ano, então eu perguntei a Noêmia<sup>54</sup>, tem histórias em quadrinhos lá? Não tem. Não tem gibi aqui. Tem livros que são adaptados com a história em quadrinhos. E eu não consegui descer com eles pra ver essas histórias, não consegui. Porque são mais grossos e eu não tinha como carregar porque são pesados e eu fiquei com medo porque são livros muito novos e muito bons, não são iguais as revistas que você fica com menos cuidado que eles manuseiem.*

(Fala extraída da entrevista concedida pela professora Lena em 18/11/2016)

Além da questão do peso dos livros, da dificuldade de descer com a turma, a professora menciona a preocupação com os livros que seriam *novos e muito bons*. Nesse sentido, parece que a professora cultiva a ideia de que a biblioteca é apenas um local de *guarda dos livros*. A questão do papel que a biblioteca desempenha como instância de escolarização na escola O. L. será abordada mais adiante. Por enquanto, continuamos tentando explicitar o posicionamento da professora em relação à leitura literária no cotidiano da sua prática docente em sala de aula.

Durante a entrevista, perguntamos sobre como ela via a literatura em sala de aula; sobre a sua importância para a formação do leitor e sobre quais atividades realizadas a partir da leitura de textos literários mais teriam contribuído para a formação dos alunos como leitores desses textos. Quanto às atividades ela declarou:

*Eu acho que não tem como escolher entre uma e outra não. Eu acho tudo que a gente lê em sala de aula é importante. Então desde o momento que você é... vai ler uma tirinha, uma história em quadrinhos e você consegue tirar ali uma interpretação... você lê uma fábula, você lê um diário íntimo, que foi o começo do livro deles, fala sobre o diário íntimo e eles aproveitam de tudo. Eu acho que o que eles aproveitarem dali é importante, tudo o que a gente pegar pra ler é importante, tanto aquela leitura cobrada como... agora aqui o tempo menor é pra essa leitura de fruição, essa leitura deleite ela fica um pouco de lado pela questão estrutural mesmo. Eu queria fazer mais isso sabe? Mas a gente tem um*

---

<sup>54</sup> Noêmia: nome fictício para substituir o nome da professora de biblioteca

*prazo a gente tem aqueles conteúdos que a gente tem que ensinar, também a gente tem um período, um espaço curto de tempo, né?... e tem a grade curricular, porque vai chegar uma avaliação... né? E aí... o tempo é muito curto pra isso e em casa eles não leem, poucos leem. Mas tudo pra mim, em relação a questão literária, o que eu leio com eles é importante, porque... eu conseguindo alguma coisa... já vou somando ao que eu já tinha, vou somando... é um processo.* (Fala extraída da entrevista concedida pela professora Lena em 18/11/2016)

De um lado, a professora afirma que todas as leituras literárias que foram feitas são igualmente importantes, ela exemplifica com a tirinha, a história em quadrinhos, a fábula e com o diário íntimo que foi o texto da primeira unidade do livro didático, isso porque possibilitam uma interpretação. De outro, ela reconhece que a leitura de fruição *fica um pouco de lado* por questões relacionadas a conteúdos a serem ensinados em um curto espaço de tempo, ao currículo proposto e à avaliação. De certa forma, temos nessa fala a confirmação do que cogitamos acerca do uso de outro material no evento 3, ou seja, a manutenção da proposta de leitura de fábula trazida pelo livro didático com a utilização de outro material para verificar se os alunos estavam conseguindo compreender a leitura ouvida.

Isso também repercute no *para que* se lê literatura na turma do sexto ano. Vimos na quarta coluna do quadro que sintetiza os eventos de leitura a partir do texto literário que predominantemente ela ocorre para *realizar atividades de compreensão do texto, apreender as características do gênero textual e para compor a nota bimestral*. Esses objetivos foram os mesmos que constamos quando foram feitas as leituras da unidade 3 (carta do leitor e resposta de carta ao leitor).

E por que é assim? A própria fala da professora (...) *Eu queria fazer mais isso sabe? Mas a gente tem um prazo a gente tem aqueles conteúdos que a gente tem que ensinar, também a gente tem um período, um espaço curto de tempo, né?... e tem a grade curricular, porque vai chegar uma avaliação... né?* (...) mostra que os aspectos externos à sala de aula, como os conteúdos a serem trabalhados, o tempo destinado ao cumprimento do programa, as avaliações externas, condicionam a prática docente e as práticas de letramento em sala de aula.

Em relação à leitura literária em sala de aula e à formação do leitor, a professora afirma sua importância e acredita que o livro didático utilizado é muito bom:

*Eu acho de suma importância a leitura literária. É... até em relação ao conhecimento de mundo né? Eu acho espetacular, espetacular! E como eu lhe falei, se você for olhar o livro tem muita coisa boa, muita coisa boa que se descarta. Eu não sei como o professor de Língua Portuguesa principalmente descarta o livro didático que ele mesmo escolheu. (...) Os livros*

*são muito bons, tem muita coisa boa de literatura. A gente sempre espera que chegue alguma coisa a mais né... paradidática, porque nós não podemos pedir pra que eles comprem o livro né? Então quando esse livro chega, nós podemos cobrar: olhe o livro tá chegando, e foi isso que eu fiz, quando eles receberam o kit 'Nas Ondas da Leitura' e falei olha esses livros, vocês não se desfaçam dele! E aí eu cobrava: vamos ler tal livro nessa unidade e aí eu fazia um trabalho com eles com o livro e foi muito bom. Mas aí não chegou mais... (Fala extraída da entrevista concedida pela professora Lena em 18/11/2016)*

Mesmo entendendo que o livro adotado tem muita coisa boa de literatura, a professora diz que sempre espera que chegue algo mais, porque na escola pública, não se pode pedir que o aluno compre um livro. Ela reforça que quando os alunos recebiam os livros do projeto *Nas ondas da leitura*, ela fazia um trabalho com eles. Mas conforme ela mesma relata, o projeto funcionou nesse formato enquanto estava sob a coordenação inicial do Programa Manuel Bandeira de Formação de Leitores. Em 2014, com a mudança na gestão municipal, a distribuição dos livros para os alunos ficou a cargo do projeto *Nas ondas da leitura*, que embora permanecesse vinculada ao PMBFL, passou por diversas modificações e, no segundo semestre de 2016, suspendeu a distribuição dos livros aos alunos do Ensino Fundamental II. A falta de livros paradidáticos incide de forma direta no seu principal critério de seleção de livros e textos literários a serem trabalhados:

*O critério primeiro que eu uso é a disponibilidade do livro né? Se ele está... se ele tem aqui... se o gênero... pronto! Eu gostaria muito que aqui tivesse gibi e aqui não tem, então até eu já pedi pra quando tivesse uma feira literária... porque eu não sei se a escola recebeu da última vez uma verbazinha pra comprar, aqui tá precisando porque aqui eles gostam muito e não tem. Então, o meu critério inicial é a disponibilidade, depois eu vejo a disponibilidade aí eu vou ver se a leitura vai ser de fruição, vai ser deleite porque... não adianta trabalhar textos que eu sei que ele não vai gostar. Eu seleciono primeiro o que tem e aí não me resta muito a segunda escolha não. Quando eu tenho uma oportunidade de fazer a segunda escolha é ver se ele vai gostar de estar lendo aquilo... porque pra mim, se ele não estiver gostando de ler... não vai funcionar. Ele tem que gostar do que ele lê, então tem que ser uma leitura prazerosa. Tem gêneros que são bem legais de se ler, de se trabalhar, tem outros que não são né, tem outros que não são... aí é esse o meu critério. (Fala extraída da entrevista concedida pela professora Lena em 18/11/2016)*

Além da disponibilidade, apontada como fator número um na escolha dos materiais selecionados por Lena, o segundo critério levado em conta é o gosto do aluno para que a

leitura seja prazerosa, que possibilite a fruição, mas isso só ocorre quando o primeiro critério foi atendido.

Considerando que a escola possui uma biblioteca e uma professora de biblioteca que, em tese, são recursos importantes que estariam disponíveis, perguntamos sobre o porquê desse espaço não ter sido usado durante o segundo semestre.

*Veja, a questão da biblioteca ela é mais difícil, por esse sentido que eu digo a você, as turmas são grandes, eu não tenho como estar em dois lugares ao mesmo tempo é... o espaço também é pequeno... o tempo que a gente tem é curto, só se eu entrar na aula de outro professor, porque daqui que a gente desça, eu organize todos os meninos, mande buscar cadeira que falta, tudo, aí a gente desiste... o que acontece aqui é eu pegar coisas daqui, pego com Noêmia e levo pra lá e aí eu consigo aproveitar melhor é porque o trabalho pra mim ele flui melhor e... muitas vezes aqui, a biblioteca, ela é mais ocupada pelo Fundamental I porque existe esse processo, que eu não sei como funciona completamente, não sei se a turma vem inteira ou vem metade, mas eles têm um tempo maior pra vir... (Fala extraída da entrevista concedida pela professora Lena em 18/11/2016)*

A professora explica que prefere pegar os materiais na biblioteca e levá-los para a sala de aula, como ela fizera com as revistas e dicionários por diversos fatores: o tamanho da biblioteca não é proporcional ao número de alunos das turmas. De certa forma, isso explica as colunas 5 e 6 do quadro 39, *onde?* e *quando?* as leituras acontecem, prioritariamente, na sala de aula durante as aulas de Língua Portuguesa. Ela ressalta que não tem como estar em dois lugares ao mesmo tempo, isso porque, para levar os alunos até a biblioteca seria necessário que a turma fosse dividida em dois grupos ou que levassem cadeiras para todos. Esse procedimento também é inviável, não só pelo curto tempo de duração das aulas, mas pelo risco do próprio trânsito que obrigaria os alunos a descerem escadas carregando cadeiras, uma vez que a biblioteca está localizada no piso térreo e as salas do Ensino Fundamental II ficam no primeiro andar.

No mesmo dia em que fizemos a entrevista com a professora Lena, tivemos oportunidade de ouvir a professora de biblioteca sobre como é o trabalho com os alunos:

*Noêmia: A gente dispõe uma semana pra os meninos do Ensino Fundamental I, a outra semana para os meninos do Fundamental II. Com o Fundamental I a gente ocupa a manhã toda... eu fico com a metade da turma porque aqui é muito pequeno e depois a gente faz uma troca, eu devolvo e aí vem a outra metade. Eu trabalho especificamente com contação de histórias e atividades voltadas pra contação de histórias quando dá tempo, porque às vezes não dá mesmo, esse aqui eu comecei no mês da criança, começo da*

*primavera, final de setembro, e ainda não consegui terminar a atividade porque teve muito feriado... tem trocas de livros... é tudo nesse momento que a gente tem que fazer. Eles ficam aqui de uma hora a quarenta minutos e a gente faz a permuta pra atender todas as turmas daqui de baixo<sup>55</sup>. As de cima<sup>56</sup> a gente fica livre pra trabalhar com o professor junto com algum projeto que o professor pode vir criar também. E...é disponível a eles, na semana que eu não estou com as crianças, é disponível pra eles durante a semana e... na hora do intervalo fica aberto pra eles virem, geralmente é no horário que eles chegam, eles chegam no intervalo... Fora isso, só com o professor porque a gente não pode deixar livre pra que gente fique o tempo todinho fazendo essa permuta de biblioteca e o professor em sala de aula, porque aí fica difícil. Essa semana mesmo, que era a semana deles, teve esses feriados, e eu estou chegando hoje na escola, porque teve esse feriadão e eu tive dois dias de formação. Na próxima semana vai ser a turma daqui de baixo e nem vai ser porque vai ser a semana de arte, aí eu vou atender umas turmas, mas não vou atender outras porque vai estar sendo ocupada a biblioteca. (...)*

*Não tem condição... O meu intervalo é o intervalo dos daqui de baixo porque nessa semana que eu estou atendendo os daqui de baixo eu não atendo os de cima no intervalo porque é a hora do meu intervalo, aí quando eu venho... digamos, é a semana do Fundamental I, quando venho pegar já uma turma, porque senão não dá tempo de pegar a turma até o término do horário, aí eu desço pra pegar uma turma, aí eles não podem entrar, porque nesse horário eu já estou atendendo os daqui, porque aqui tem um horário fixo, tem uma orientação bem específica pra gente atender pra incentivar essa leitura. Na próxima semana eles vão ser prejudicados também, porque vai ter dia que não vai ter empréstimo, eles ficam cobrando...*

*Na prática é bem difícil. É mais viável para o Fundamental I porque só tem um professor e esse professor se organiza pra isso nesse dia, igual se dá aqui na escola, é uma vez a cada 15 dias, aí o professor consegue se organizar... lá em cima são vários professores... o tempo, eu tenho mais tempo com um pequeno grupo de uma turma do que ela tem com a turma toda. Eu venho pra aqui, quando eu chamo lá eles, eles já estão organizados pra mim, eu chego organizo a biblioteca e vou buscar o grupo. Ela chega ainda pra organizar, ela ou qualquer outro professor. Ai teria que ser um projeto onde houvesse essa diversidade, uma coisa que fosse continuada. Quando ela diz: eu posso fazer projeto? Pode. Devo? Deve! Mas e o conteúdo? Prefeitura... que as provinhas que vem de fora vão cobrar?... Na prática é difícil*

---

<sup>55</sup> Turmas aqui de baixo = Turmas do Ensino Fundamental I

<sup>56</sup> As de cima = Turmas do Ensino Fundamental II

*porque é cobrança...* (Esclarecimento da professora de biblioteca acerca da entrevista concedida pela professora Lena em 18/11/2016)

O relato da professora de biblioteca acerca do seu trabalho explica o funcionamento desse espaço numa escola que possui o Ensino Fundamental I e II. As condições são bem diferentes da escola M. E, apesar de ambas fazerem parte da mesma rede. Teoricamente, há um horário reservado para o atendimento de todos os alunos. Na prática, o trabalho se efetiva de 15 em 15 dias com os alunos do Fundamental I com atividades semelhantes às que ocorrem na escola M. E, com a diferença que os alunos fazem o empréstimo no mesmo dia em que participam das atividades de contação de histórias. A professora relata ainda que, às vezes, em virtude dos feriados e de outras programações previstas em calendário, até mesmo esses alunos ficam prejudicados.

Quanto ao Ensino Fundamental II, o horário fica disponível para que o atendimento seja feito por meio de projetos, em parceria com os professores. No entanto, ela reconhece que na prática é muito difícil, porque são diversos professores e o tempo de aula de cada um é inferior ao tempo que ela fica com os alunos do Fundamental I, onde o professor que é polivalente consegue organizar a turma e incluir um espaço para as aulas de biblioteca. Ela também entende que o professor do Ensino Fundamental II tem de dar conta de uma série de conteúdos que são cobrados nas avaliações externas. Nesse contexto, o atendimento a esses alunos fica restrito aos empréstimos no horário do intervalo.

## 6.5 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Durante o segundo semestre de 2016, acompanhamos as aulas da professora Lena na turma do 6º ano D, na escola O. L. com o objetivo de compreender os eventos e as práticas de leitura envolvendo o texto literário. Nesse período, conhecemos uma profissional preocupada com a aprendizagem dos alunos, sempre disposta a cooperar com seus colegas de trabalho, aberta à comunidade (tanto que não hesitou em nos receber em sua sala de aula), além de ser mulher, dona de casa, mãe, etc... é uma trabalhadora como tantas outras com jornada dupla, em diferentes municípios, dependendo do transporte público para se locomover.

Nesse período, também observamos que:

- a maioria dos eventos teve como foco os conhecimentos linguísticos, com ênfase no ensino da gramática normativa ou descritiva, incluindo oito deles, nos quais registramos em algum momento a presença de um texto literário;

- dos treze eventos, cujo objeto foi a leitura, cinco deles foi voltado para a leitura literária, entretanto todos tiveram como objetivo a compreensão do conteúdo dos textos e de suas características formais, sob a nomenclatura de estudo da característica dos *gêneros*;

Considerar essas observações e tentar compreender os eventos e as práticas que envolveram a mediação da leitura literária dentro da perspectiva etnográfica exige, ainda que façamos algumas reflexões acerca dos três elementos que a professora afirmou como base de seu planejamento: i) a sondagem acerca da dificuldade dos alunos; ii) o plano de ensino, e especialmente iii) o livro didático, no conjunto do que ficou visível nos eventos analisados e também que pensemos nos valores e nas forças que fundamentam esses eventos e se traduzem em práticas.

Em relação ao primeiro, a leitura foi a maior dificuldade dos alunos, constatada pela professora, por meio da sondagem que é realizada no início do ano. Para sanar essa dificuldade, a professora passou a ler oralmente com alunos todos os textos e as questões propostas para que eles respondessem e ela promovesse a mediação: validando, exemplificando ou problematizando as respostas dadas pela turma.

No que diz respeito ao segundo elemento, o plano de ensino, a professora informou que ele foi discutido e elaborado pelos professores da rede entre os anos de 2014 e 2015 e publicado em formato de livro e distribuído aos professores da rede em 2016. Acerca desse processo de elaboração, ela relatou:

*Nós recebemos um livro que tem um plano de ensino e lá no diário on line ele segue esse plano. Inclusive são muitas coisas parecidas os gêneros todo a serem trabalhados muitos tem no sexto ano e se repetem no sétimo porque realmente existe essa necessidade, a gente só muda o grau de dificuldade pra eles, mas assim se tudo funcionasse bem... ele está muito bem elaborado... inclusive porque nós fizemos, não participamos de todas, mas participamos de algumas reuniões pra elaboração desse plano, só que assim, o tempo foi pouco e as opiniões divergiam muito, então coisas que o nosso grupo achou que eram importantes que fossem colocadas no 6º ano quando a gente foi ver tinha sido colocadas no sétimo ou não estavam em nenhum dos dois, estavam no oitavo aí... Porque eles lá tiveram que chegar a um denominador comum né. Olhe, nós já de manhã discutíamos e já divergíamos quanto mais quando chegava a turma da tarde que a gente não tinha contato... Aí ficou aquela confusão tal... mas se ele cumpriu o plano direitinho do 6º ao 9º ele vai ver todos os gêneros né... pelo menos os mais utilizados e vai conhecer pelo menos um pouco dos menos utilizados. E tem alguns que a gente não tem como aprofundar... O problema maior foi que a gente não podia*

*se reunir com a turma da tarde pra discutir e tempo muito curto.* (Fala extraída da entrevista concedida pela professora Lena em 18/11/2016, Grifos nossos).

Chamamos a atenção para as partes que grifamos no texto, pois elas nos revelam que no momento da elaboração do plano, as discordâncias giraram em torno de em que ano esse ou aquele *gênero* deveria ser trabalhado, mas que há uma unanimidade em relação ao ensino proposto em torno dos *gêneros*. Também é importante esclarecer que o livro ao qual a professora se refere é *Política de Ensino da Rede Municipal do Recife: Ensino Fundamental 1º ao 9º ano*, documento que objetiva implementar uma política educacional integrada e que, seu quarto capítulo apresenta os fundamentos na construção da organização curricular e traz os componentes curriculares em todas as disciplinas que compõem todo esse segmento da educação básica.

Em relação ao currículo da Língua Portuguesa, o quadro de conteúdos foi organizado em torno da oralidade, da leitura, da produção textual e da análise linguística e é norteado por:

[...] uma concepção sociointeracionista da língua, que a percebe como uma atividade de natureza social, histórica e cognitiva e, portanto, não pode prescindir do trabalho com a maior variedade possível de gêneros textuais. Isso significa alinhar-se com a ideia de Bronckart (1999, p. 103 apud DIONÍSIO; MACHADO; BEZERRA, 2005, p. 29): a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas (RECIFE, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, 2015, p. 262).

Acerca do uso da nomenclatura *gêneros* nos documentos que norteiam a educação brasileira, desde a publicação dos PCNs, os gêneros ganharam destaque como conteúdo curricular das aulas de Língua Portuguesa: *Constituem-se em conteúdos ‘Valores, normas e atitudes’ e ‘Gêneros discursivos’...* (BRASIL, 1997, p. 108, grifo nosso). Em nota, o documento esclarecia que o termo “gênero” estava utilizado na perspectiva proposta por Bakhtin e desenvolvida pelos pesquisadores da Universidade de Genebra, Bronckart e Schneuwly. O PNLD, reformulado em 1996, também incluiu a *diversidade de gêneros* nos critérios para avaliação das coleções. De lá para cá a nomenclatura conquistou espaço crescente na educação, nas propostas pedagógicas, com efeito, nos livros didáticos, aprovados pelo programa.

É nesse contexto que vemos que o terceiro elemento mencionado pela professora, o livro didático, foi determinante na sua prática. Modificando inclusive a sequência do plano proposto pela rede. Para esclarecer o que estamos considerando como modificação, trazemos o quadro dos “gêneros” propostos pelo plano de ensino da rede municipal:

**Figura 34** - Imagem do quadro de componentes curriculares para o ensino da leitura no 6º ano extraída da p. 280 do livro Política de Ensino da Rede Municipal do Recife

280 POLÍTICA DE ENSINO DA REDE MUNICIPAL DO RECIFE

QUADRO 91 Língua Portuguesa (6º ano) *continuação*

EIXOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	DIREITOS DE APRENDIZAGEM	CONTEÚDOS/ SABERES	BIMESTRES
LEITURA	<b>Identificar</b> e compreender a função dos elementos que compõem uma notícia	<b>Desenvolver</b> a cidadania, participando de situações de leitura de textos, destinados à reflexão e discussão, acerca de temas sociais importantes	<b>Notícia:</b> características da linguagem e elementos estruturais do texto	
	<b>Identificar</b> o fato central, veiculado em notícias	<b>Apreciar</b> textos que desenvolvam a sensibilidade para o universo literário, descobrindo valores herdados dos povos que se encontram na origem da cultura brasileira	<b>Entrevista:</b> elementos constitutivos da estrutura textual: título, subtítulo, introdução (comentário inicial) e conclusão (comentário final), características da linguagem: objetividade, clareza, síntese	
	<b>Identificar</b> o papel dos interlocutores, relacionando-o com o tema tratado		<b>Lendas e contos:</b> estrutura organizacional e composicional (situação inicial, complicação, clímax, desfecho); elementos da narrativa (narrador, personagem, enredo, tempo e espaço)	
	<b>Identificar</b> o tema da entrevista e seu objetivo comunicativo		<b>Poema:</b> rima, ritmo verso/estrofe, outros recursos poéticos	
	<b>Ler</b> contos e lendas, reconhecendo os elementos constitutivos dos gêneros		<b>Canção:</b> letra e música	
	<b>Relacionar</b> o sentido global das lendas e contos aos seus títulos <b>Ler</b> biografias de figuras públicas: cantadores, poetas, políticos, cientistas, religiosos		<b>Biografia:</b> ordem cronológica, aspectos constitutivos do gênero	
	<b>Pesquisar</b> e ler histórias de vida de crianças e adolescentes que se destacam em todas as áreas: esporte, ciências, artes		<b>Dicionário:</b> significados das palavras, grafia, adequação vocabular	

Fonte: Livro Política de Ensino da Rede Municipal do Recife (2015, p. 280)

Conforme o quadro, os conteúdos propostos para leitura no 6º ano, seriam: notícia, entrevista, lendas e contos, poema, canção, biografia e dicionário. No entanto, vimos que a professora trabalhou carta do leitor e carta de resposta ao leitor, conteúdos de leituras que estão previstos no 7º e no 8º ano. Ela também preferiu dar ênfase nas fábulas em detrimento do conto, que como ela explicou, será retomado no ano seguinte. E, no campo dos textos ficcionais, ela também afirmou ter trabalhado com o diário íntimo e com histórias em quadrinhos, que fazem parte das unidades 1 e 2, respectivamente do livro didático, mas não compõem o programa elaborado. Isso porque, conforme a professora relatou, no final das contas, o livro didático acaba sendo o único recurso que ela pode ter certeza de contar. E, nesse sentido, a professora critica o curto tempo que é reservado para que os professores façam a escolha. Ela afirma que certamente pode haver livros melhores, mas que ninguém consegue analisar tantos livros em cerca de duas horas que é o tempo destinado à análise dos materiais.

*... Eu falo aqui da rede porque eu conheço, cada escola escolhe. Ela tem duas opções de escolha, então chegam muitos livros é tão difícil escolher esse livro porque a gente só tem um horário. É incrível! Então se hoje é o dia da escolha, só tenho aula até às 10, eu*

*tenho das 10 às 12, não dá!... não dá e a rede, eu já falei isso lá, ela não deixa a escola disponibilizar esse tempo. Era um dia, pelo menos um dia, para o aluno ficar em casa porque esse livro vai ser utilizado por 3 anos. Não é verdade? Se fosse por um ano já era importante, imagina por 3, porque a gente escolhe uma coleção, do 6º ao 9º, nós não escolhemos um pro 6º, um pro 7º, um pro 8º... ah esse aqui tá bom pro 6º, esse aqui tá bom pro 7º não – às vezes, ele tá bom pro 6º e não está bom pro 7º, porém ele é um complemento, se ele continua na escola ele vai ter aquele kit, ele vai receber aquele kit de informação completo. Já o tempo que é demandado pra isso... (Fala extraída da entrevista concedida pela professora Lena em 18/11/2016)*

A crítica da professora nesse sentido é ainda mais importante se considerarmos que o uso do livro didático como principal recurso utilizado em sala de aula, é a realidade da maioria dos professores de Língua Portuguesa da rede municipal do Recife, conforme observado por Macedo (2018), ao traçar o perfil de 65 dos 115 profissionais da rede. Os resultados dessa pesquisa são extremamente significativos, não apenas pela relevância quantitativa de profissionais que responderam à pesquisa, mas sobretudo, por indicações como essa e por evidenciar conflitos com o perfil de leitores divulgados pela pesquisa *Retratos da leitura* (2014) que concluiu que os hábitos de leitura dos docentes não seriam diferentes do restante da população.

Diferentemente destes resultados da *Retratos da Leitura no Brasil*, a professora gosta de ler literatura, lê em qualquer lugar e tem em suas memórias uma forte influência dos pais e de uma professora da 4ª série:

*As lembranças que eu tenho, sempre meu pai gostando muito de ler, como lê até hoje... minha mãe, os dois... minha mãe gostava de sentar a gente, somos em três, antigamente as mães não precisavam trabalhar né?... e aí gente sentava à mesa, ela ensinava a nossa atividade, os três, os três na mesma hora, sabe? E aí tinha aquele horário, tinha rotina, e se tinha alguma coisa pra ler, a gente ia ler... meu pai viajava muito, ele trabalhava na Embratel, hoje tá aposentado, e ele trazia pra gente SEMpre, sempre de viagem, era uma caixa de chocolate e um livro, um livro! Sempre ele trazia... e quando era uma coleção, aí ele trazia uma coleção pra nós três dividirmos e aí a gente fazia aquela festa... e líamos e líamos! Passeio de domingo não tinha shopping center, não tinha! E aí íamos pro aeroporto ver o avião, os aviões decolavam e depois nós íamos comprar livro, no aeroporto, na loja de revista. E aí a gente comprava uma revistinha de palavras cruzadas, todo mundo tinha direito a dois: uma revistinha de palavras cruzadas e um livro pra ler né?... então assim, do meu pai eu tenho o maior incentivo pra essa questão da leitura. Eu sempre gostei muito de ler...*

*Então, às vezes, ele não dizia 'lê esse livro' ele colocava o livro lá e a gente ficava curioso... ele não dizia ele tinha aquelas prateleiras e aí eu parava, eu entrava naquele quarto e ficava olhando, olhando... 'qual foi o livro que eu não li? – Esse!' e aí eu pegava. Às vezes, eu pegava e não gostava, botava lá, pegava outro e eu gostava mais era daquilo. E me marcou muito também, o livro *O Pequeno Príncipe* que é o meu preferido até hoje porque foi passado pra gente ler na quarta série, antiga quarta série, mas é um livro filosófico, bem difícil de compreender assim... mas a professora fez um trabalho que deixou a gente bem livre pra ler história... pra desenhar... essas são as memórias do que me influenciou assim mais a gostar de ler e quem gosta de ler gosta de escrever né? eu gosto mais de ler do que de escrever, mas eu gosto muito de ler e leio em qualquer lugar, leio no ônibus, leio no metrô, não tenho esse problema de ficar tonta nada, tem gente que tem... isso também me favorece... (Fala extraída da entrevista concedida pela professora Lena em 18/11/2016)*

Além de afirmar que gosta de ler e ter a leitura como seu principal objetivo no Ensino da Língua Portuguesa, a professora acredita que o trabalho de incentivo à leitura no Ensino Fundamental I, feito pelas professoras em parceria com a professora de biblioteca, faz toda diferença na variação de desempenho em relação aos alunos oriundos de outras escolas.

Apesar disso, vimos na análise dos eventos e na entrevista da professora que a leitura literária para fruição fica em segundo plano, uma vez que os objetivos da leitura de textos literários e da leitura de outros textos não foram diferentes. Sendo literárias ou não, a maioria das leituras é feita para compreender o texto a partir de roteiro estabelecido pelo LD e suas características.

A ideia de se colocar *os gêneros* como objeto de ensino está em consonância com os documentos curriculares oficiais, entretanto, na prática isso não garantiu que os textos literários fossem escolarizados de modo a ir além dos *objetivos funcionais ou imediatos para seu ato de ler* (PAULINO, 2001).

Ainda que o livro didático dê sugestões para que se façam leituras literárias no suporte original, pois esse é um dos critérios estabelecidos pelo PNLD, vimos que as condições de trabalho às quais a professora foi submetida, não colaboram para que ela aproxime os alunos dessas leituras.

De um lado a situação econômica dos alunos que lhes limita o acesso aos livros, à internet ou a outros bens culturais, de outro, os entraves estruturais do uso da biblioteca, a falta de continuidade nas políticas públicas de leitura, como, por exemplo, a interrupção de programas como o *Nas Ondas da Leitura* e também das interferências no calendário escolar, a falta de professores (um tem que substituir o outro), os próprios programas da rede como

palestras, acabam imprimindo uma dinâmica que condiciona os modos como a professora atua em relação ao letramento literário e à leitura de outros gêneros textuais em sala de aula.

Nos eventos que envolveram textos literários fora do livro didático, observamos que a situação foi ainda mais desafiadora, porque o acesso ao texto só se deu pela leitura de outrem ou pela cópia dos poemas passados no quadro. Nesse caso, o poema foi usado apenas como pretexto para o ensino de conceitos da gramática normativa. Fica explícita, nessa situação, a concepção de ensino de língua como ensino de gramática normativa.

Sendo assim, no que diz respeito aos aspectos privilegiados no contato com os textos literários, além da preocupação em fazer com que os alunos compreendessem o conteúdo do texto, considerando seu conhecimento de mundo por meio do diálogo, destacaram-se: as distinções estruturais dos textos em prosa e em verso e as características formais da fábula.

Se levarmos em consideração a perspectiva dos gêneros proposta pelos documentos oficiais e incorporada pelos livros didáticos que são elaborados com base nos critérios estabelecidos pelo PNDL, conforme BUNZEN (2009), o próprio livro didático é considerado como um gênero do discurso, pois é

[...] historicamente datado, que vem atender a interesses de uma esfera de produção e de circulação e que, desta situação sóciohistórica de produção, retira seus **temas** (os objetos de ensino carregados de valor ideológico), **formas de composição** para uma expectativa interlocutiva específica (professores e alunos das escolas públicas e privadas, o editor, os avaliadores do Ministério) e um **estilo didático** próprio (BUNZEN, 2009, p. 29).

Nesse contexto, os textos passam a ser entendidos como discurso citado. Nesse sentido, cabe indagar se é possível que algum livro didático, ainda que sugira leituras no suporte original, pode dar conta de promover o letramento literário, conforme proposto por Paulino (2001)? Ou será sempre um letramento literário escolar que mesmo seguindo as orientações oficiais e sendo aprovado pelo PNDL permanece com suas limitações próprias de um modelo de letramento pautado no desenvolvimento de competências e habilidades que visam a preparar o aluno para realizar as avaliações de larga escala.

No caso do livro do 6º ano, a proposta de estudo dos gêneros como objeto de ensino, o estudo das fábulas se configurou muito mais pelo ensino de suas características formais do que pela finalidade primeira que deveria ser a leitura de fruição. Acreditamos que do ponto de vista da escolarização adequada da literatura, o livro didático como fonte quase que exclusiva da leitura está distante de contribuir para o letramento literário que ocorre como prática social fora dos muros escolares.

Por mais que percebamos as boas intenções da professora em fazer com que os alunos pudessem compreender e interpretar, as atividades de leitura e escrita são propostas e desenvolvidas com objetivos imediatos para que os alunos adquiram habilidades linguísticas, geralmente aquelas que são exigidas nas avaliações oficiais. Processo de escolarização que se assemelha muito ao modelo autônomo criticado por Street (2010).

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo do entendimento que a escola é uma instituição social que se constitui em um espaço privilegiado para desenvolver práticas de letramento e tendo como princípio que a leitura literária deve fazer parte dessas práticas, por meio do levantamento das pesquisas nos bancos de dados da CAPES e do IBICT, identificamos uma lacuna nas pesquisas realizadas a partir perspectiva etnográfica na transição do quinto para o sexto ano do Ensino Fundamental.

Com base nas informações obtidas nesse levantamento e à luz dos Novos Estudos do letramento, esta tese procurou responder às questões que orientaram nossa pesquisa. Para tanto, empreendemos um estudo etnográfico com o objetivo de compreender as práticas e os eventos de letramento propostos com base em textos literários para os alunos do 5º e do 6º ano do Ensino Fundamental, pertencentes a escolas da Rede municipal do Recife.

A transição de uma etapa para outra: Ensino Fundamental I (5º ano) para o Ensino Fundamental II (6º ano) é marcada pelas distinções na forma da organização escolar, especialmente, no que diz respeito à atuação de professores polivalentes ou multidisciplinares na primeira e, disciplinares na segunda. Em tese, essa configuração exige diferentes formações, Letras e Pedagogia. Na prática, em nossa pesquisa, constatamos que as três professoras são graduadas em Letras, sendo que as professoras Gi e Jana atuam no Ensino Fundamental I. em virtude do Curso Normal Médio. Não obstante, no que concerne à leitura de textos literários, as alterações impostas pela estrutura escolar que organiza o Ensino Fundamental II, dificultam o acesso dos alunos do sexto ano à biblioteca e fragilizam as práticas de incentivo e promoção da leitura literária ocorridas nesse ambiente.

No decorrer desta tese sistematizamos, descrevemos e analisamos as regularidades dos aspectos constitutivos dos eventos de letramento literário que fizeram parte do cotidiano das duas turmas. Ao longo período, no qual estivemos imersos no campo, aliado à variedade de instrumentos empregados, permitiram que cruzássemos informações, contrastássemos diferentes fontes, na tentativa de compreender a lógica das práticas das professoras participantes.

De modo geral, em comum, constatamos a presença da leitura oral como uma prática de escolarização vinculada aos eventos de letramento literário. Com efeito, podemos depreender que a leitura oral é uma condição para compreensão do letramento literário na escola. Embasada em historiadores da educação, como Anne-Marie Chartier, Diana Vidal que se dedicam a entender a história da leitura na escola ou em certos grupos, Costa (2010) afirma que a leitura oral é *...uma prática relacionada à leitura em espaços públicos e coletivos, à*

*existência de certos leitores que poderão retratar “o leitor”, representante da cultura escrita para aqueles que ainda não dominam essa prática...* (COSTA, 2010, p.178). Essa prática milenar foi utilizada nas turmas do quinto e do sexto ano, nos espaços coletivos das salas de aulas, da sala de leitura, tendo as professoras como representantes da cultura escrita e dos objetivos que elas pretendiam alcançar. Na turma do quinto ano ela foi uma das principais formas de seduzir o leitor, empregada na maioria dos eventos mediados pelas professoras. Na turma do sexto ano, observamos que a leitura oral também esteve presente nos eventos, embora com algumas marcas de escolarização inadequada (SOARES, 2011).

De forma específica, no quinto ano, identificamos a presença sistemática de eventos de letramento a partir da leitura literária, mediados tanto pela professora regente quanto pela professora responsável pela mediação na sala de leitura: professora de biblioteca.

Vimos que a professora de biblioteca é uma profissional da educação e sua atuação como mediadora de leitura está vinculada ao Programa Manuel Bandeira de Formação de Leitores, que na escola M. E. desenvolve seu trabalho em um pequeno espaço denominado sala de leitura.

As concepções de leitura que estão na base do programa se fizeram evidentes na prática da professora. A leitura é entendida em sentido amplo: não apenas a leitura da palavra, mas a leitura de imagens, filmes, enfim, *a leitura do mundo* no sentido freireano da palavra. Os eventos de letramento nesse espaço envolveram a leitura de livros, a narrativa oral dos textos lidos para os alunos, o debate sobre os textos, a ilustração, a discussão de filmes, ocorrendo a partir de mídias e de livros impressos, com o predomínio dos eventos direcionados à leitura literária.

Em uma pesquisa análoga, ao analisar os eventos de letramentos observados em aulas de Sala de Leitura, com uma turma do quarto ano do Ensino Fundamental I, da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, Firmino (2015) observou que eles estavam, em sua maioria, relacionados a práticas de letramento de leituras literárias escolarizada, adotadas pelo professor com base no Caderno Orientador *Leitura ao pé da Letra*, documento que prescreve o trabalho a ser feito na sala de leitura. Fato que o pesquisador destaca como falho, por perceber durante a pesquisa, que as leituras voluntárias realizadas pelos alunos, nem sempre correspondiam ao prescrito. Diante disso, ele aponta a necessidade de hibridização dessas práticas.

Nesse sentido, vimos que os eventos mediados pela professora Gi na sala de leitura da M. E., já contemplam essa hibridização, pois o trabalho é fundamentado nas orientações do PMBFL que concebe a leitura de forma ampla, portanto, propõe eventos com textos diversos.

E, ainda que pensemos nas leituras especificamente literárias, precisamos considerar que as formas de acesso à literatura em nossa sociedade não se dão apenas pelos livros, mas por filmes, teatro, recitais, saraus, entre outras. Isso não significa de forma alguma prescindir da leitura do livro impresso. Mas aproveitar conhecimentos disponíveis aos alunos em outras instâncias da sociedade para aproximá-los do universo da leitura do texto escrito. Quem sabe assim, dentro de um processo contínuo, seja possível que o aluno possa transitar seguramente no universo de leituras de *...todas as criações de toque poético ficcional ou dramático... folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações* (CANDIDO, 1989, p. 112).

Nos eventos mediados pela professora de biblioteca, destacamos alguns aspectos importantes para a formação do leitor: a) o levantamento do conhecimento prévio dos alunos e o estabelecimento das relações intertextuais; b) as obras selecionadas e lidas na íntegra, em seu suporte original (o livro); c) a leitura realizada pela professora com a participação dos alunos - procedimento marcado pela interação entre eles, antes durante e depois da leitura - o diálogo favorecendo a compreensão textual; d) a valorização da identidade cultural; e) o modo como a professora lê – resgate da prática de contar histórias como via de acesso aos livros. De forma geral, esses eventos indicam práticas voltadas para o letramento literário, uma vez que proporcionam experiências estéticas singulares e concorrem para o que Magda Soares (2011) chama de uma *adequada escolarização da literatura*.

A sala de leitura é o espaço onde eventos culturais com o foco na dimensão estética da literatura foram desenvolvidos, uma vez que não havia a intenção de avaliação formal dos alunos. Assim, podemos considerar que a fruição foi predominante nos momentos de leitura nesse espaço.

Em relação à professora regente na escola M. E., observamos eventos mediados a partir da leitura literária realizada em suportes originais (livros de literatura) e alguns, em menor quantidade, realizadas por meio do livro didático, ficando claro que esse recurso não é determinante na sua prática em relação à leitura literária. Mesmo nesses eventos, a professora não prescindiu da leitura de fruição.

No evento analisado (evento 2: Leitura literária no livro Didático: o uso no contexto), ela chamou os alunos ao centro da sala e fez a leitura em voz alta, orientando que os alunos somente imaginassem o que estava sendo narrado. Nesse sentido, ficou evidente o objetivo de fazer com os alunos adentrassem no mundo ficcional, uma vez que, nas aulas de outras disciplinas, quando os livros didáticos eram utilizados, as leituras eram feitas com o objetivo de estudar determinados conteúdos. Nessas ocasiões, a professora partilhava a leitura com os

alunos, solicitando que um ou outro fosse lendo os parágrafos, em voz alta e que os outros fossem acompanhando, conforme demonstramos na contextualização do evento 2.

Quanto aos modos de leitura, a leitura em voz alta, feita pela professora, prevaleceu nos eventos nos quais somente um dos participantes tinha a posse do livro, como nas leituras da obra *Chapeuzinhos Coloridos*, ou de livros da biblioteca, como demonstramos no evento 3 (Leitura literária com livros de biblioteca: formando leitores mediadores). Provavelmente, esse não seria o modo predominante se todos os participantes do evento estivessem de posse dos livros que foram lidos, tal como observamos que ocorreu no evento 4 (Leitura literária *Nas Ondas da Leitura*), quando todos estavam de posse do livro. Nesse evento a professora propôs a leitura compartilhada em voz alta para apresentar o material e também na leitura da primeira lenda, observando aspectos da compreensão e da interpretação coletivas, processos comuns em leitura de textos informativos, chamou a atenção para questões metafóricas, que possibilitam a criação de múltiplos sentidos nos textos literários, mas num segundo momento, propôs a leitura silenciosa a ser escolhida pelos alunos.

Dessa forma, a professora assegurou práticas que inserem o aluno em eventos de letramento próprios de eventos que são desenvolvidos por uma instituição que tem a atribuição de formar leitores, mas também oportunizou uma prática de leitura literária que e aproxima das práticas que ocorrem fora dos muros escolares, onde as pessoas leem, fazendo suas “escolhas” sem o compromisso de responder a questões que serão feitas por alguém.

Não temos a ilusão de uma escolha independente, pois tudo que está posto no mercado já passou por processos seletivos e excludentes que determinam inclusive aquilo que estará ou não disponível para essas “escolhas”. No caso da escola, é preciso considerar que a escolha do aluno entre um dos textos contidos no livro é um exercício dessa “liberdade” que temos socialmente. Os livros que chegaram a eles foram selecionados por terceiros e sem a participação da professora, apesar disso, a professora propõe uma leitura silenciosa, com o objetivo de oportunizar o encontro *solitário do aluno com o livro*, conforme ela salientou na entrevista.

Assim, ressaltamos a relevância de políticas públicas que garantam aos excluídos economicamente o acesso a bens culturais como os livros literários. Entretanto, salientamos a importância da participação do professor na seleção dessas obras, uma vez que, a partir do momento em que as escolhas são feitas por agentes distantes da sala de aula, que não conhecem a realidade dos alunos, investe-se dinheiro público em materiais que não correspondem às expectativas da proposta de trabalho docente. Na escola M. E. essa questão foi minimizada pela professora que acabou adquirindo uma obra com recursos próprios e

fazendo a leitura em voz alta para seus alunos. Mas isso não é nem pode ser a regra. O professor precisa ter as condições necessárias para realizar seu trabalho.

O evento 1, a leitura do conto Chapeuzinho Verde, da obra de *Chapeuzinhos coloridos*, mediado pela professora regente, concentrou traços que são representativos e singulares da prática da professora. O conto foi lido na íntegra por ela com a participação dos alunos, sendo marcado pela interação entre eles, antes durante e depois da leitura. Em meio a outros aspectos que podem contribuir para despertar o encantamento pela arte literária, destacamos: a leitura realizada em seu suporte original; o modo como a professora lê; o diálogo estabelecido com a turma para observar a compreensão textual; a construção de possíveis interpretações, discutindo ideias apresentadas pelos alunos; o levantamento do conhecimento prévio dos alunos e o estabelecimento das relações intertextuais.

Concluimos que na escola M. E., tanto os eventos mediados pela professora de biblioteca, quanto os eventos mediados pela professora regente demonstraram que as leituras propostas e realizadas com os alunos proporcionaram experiências estéticas singulares, marcadas por objetivos que contemplam especificidades da leitura literária, especialmente no que tange intencionalidade de despertar nos alunos o prazer de ler, de fruir. Destacamos ainda que os eventos analisados reforçam o princípio freireano de que *ensinar exige a corporeificação das palavras pelo exemplo*, uma vez que as leituras literárias foram feitas juntamente com os alunos, proporcionando experiências vitais na perspectiva adequada de escolarização da literatura.

Em relação aos eventos realizados a partir da leitura de textos literários, mediados pela professora do sexto ano, na escola O.L., identificamos a singularidade da leitura dos poemas de Auzêh Freitas, com o objetivo de fruição e de encontrar a autora durante a realização do projeto *Concerto de Leitura*, situação singular no incentivo e na promoção da leitura literária como uma prática social que também pode e deve ser cultivada na cultura escolar.

Quanto às regularidades, embora não seja de forma linear, identificamos o uso do livro didático como o principal instrumento na prática da professora Lena, tendo em vista que é o material que todos os alunos passaram a ter acesso a partir do mês de Agosto. O projeto autoral do livro parece estar em consonância com a perspectiva do ensino dos gêneros prevista nos documentos oficiais que norteiam o currículo escolar, uma vez que foi aprovado pelo PNLD 2014 e contempla os gêneros destacados pela Política de Ensino da Rede Municipal do Recife. A proposta é que o aluno tenha conhecimento das características dos

gêneros textuais. Com essa proposta, as autoras tentam aproximar a perspectiva de ensino da concepção interacionista de linguagem.

Entretanto, como demonstramos na análise dos eventos, a identificação dessas características aplicadas às fabulas e o uso desse material na turma do sexto ano, não garantiram a fruição que, em nosso entendimento deve ser uma finalidade básica da leitura literária realizada em sala de aula ou em qualquer outro espaço social. Ao que nos parece, a “fórmula” aplicada parece fazer parte de uma tendência de escolarização que pretende romper com o ensino, cuja concepção de linguagem que o fundamentava era de língua como expressão do pensamento ou como instrumento de comunicação, mas opera com um mesmo padrão.

Ficou evidente a preocupação com o ensino da leitura, entendida como uma competência que deve ser desenvolvida a partir de um conjunto de habilidades que envolvem localizar, compreender, inferir, interpretar, entre outras, definidas em consonância com as avaliações de larga escala. Dessa maneira, conferindo formas de abordagem e tratamentos similares, tanto aos textos não literários quanto aos literários. A preocupação maior da professora estava em fazer com que os alunos superassem suas dificuldades de compreender o texto.

Questões semelhantes a essa que identificamos na turma do 6º ano foram constatadas nas pesquisas de Cavalcante (2013) e Rodrigues (2010), desenvolvidas no 5º e no 4º ano do Ensino Fundamental, sob orientação de Maria Lúcia Castanheira. Cavalcante (2013) pesquisou uma turma do 5º ano em Belo Horizonte, e observou que a literatura era tratada a partir do viés disciplinar e comportamental. Os alunos tentavam responder à expectativa da professora, que validava o caráter informativo da leitura, fosse esta literária ou não.

A tese de Rodrigues (2010) que procurou compreender a construção coletiva de práticas de letramento literário e identificar as situações de leitura do texto literário na sala de aula, de forma semelhante ao *Concerto de leitura*, descrito no evento 4 da escola O. L., o acesso às obras literárias e o contato com autores e ilustradores despertou o desejo de ler nas crianças. Por outro lado, ela também observou que quando o texto literário era lido fora de seu suporte original, o objetivo de ensino era relacionado a conteúdos da Língua Portuguesa ou a necessidade de inculcar nos alunos atitudes e comportamentos escolares. Conforme relatamos, no caso da turma do 6º ano, a predominância foi do uso do texto literário fora do seu suporte original, no livro didático para fins de compreensão/interpretação textual e para apreensão das características estruturais do texto, sob a égide do estudo dos gêneros.

Em algumas aulas nas quais esse recurso não foi utilizado, identificamos a presença de poemas empregados para exercitar conteúdos gramaticais. Apesar das críticas a esse tipo de prática, precisamos entender que ela não deixa de ser um modo de escolarizar a literatura. E, se pensarmos nessa escolarização e na sua relação histórica nas escolas brasileiras, poderíamos dizer que nessas aulas, a aproximação da literatura com a gramática acontece de modo semelhante ao qual acontecia na década de 1970, quando a lei 5692/71 empregou a denominação Comunicação e Expressão para a antiga disciplina de Português e não incluiu nela a literatura. Conforme relata Leite (2001) a aproximação acontecia quando os professores traziam um texto literário *para nele exercitar a busca de orações subordinadas ou de substantivos abstratos* para tornar a aula de gramática mais interessante e duplamente útil, pois seus alunos estariam sendo “ilustrados”.

Superar essas práticas exige sim a formação continuada dos professores, mas mais do que isso, exige coerência entre discursos curriculares, políticas de leitura e condições de trabalho do professor.

Cumpre-nos ainda ressaltar a perversidade do sistema em relação aos professores que desejam se especializar. No caso da professora Gi, a rede oferecia uma formação mensal da qual ela participava e também oferecia oficinas, mas dessas a professora não podia participar em virtude de sua carga horária de trabalho ser parcial no município. A professora Jana teve que fazer acordos com a própria coordenação e direção da escola para cursar um mestrado profissional, sem garantia de bolsa, precisou arcar com o ônus de sua especialização. E no caso da professora Lena, a situação é ainda mais complexa, pois no ano de 2016, pela terceira vez, ela tentou entrar no programa de mestrado, sem sucesso.

A perversidade do sistema é tamanha que chega a causar nos professores a sensação de impotência, frustração e até mesmo de culpa, como relatou a docente em relação à necessidade de sair mais cedo dos cursos de formação continuada promovidos pela rede:

*O problema meu, particular, é o local, porque quando eu escolhi ficar nessa escola é porque eu trabalho aqui e em Prazeres, então quando eu vou pra lá, o segundo horário da formação eu não aproveito muito, porque eu fico muito angustiada em ter que sair de lá pegar um ônibus até o metrô, pegar o metrô até em Prazeres e em Prazeres pegar outro ônibus: são três conduções né? mas em questão de conteúdo..., planejamento da formação... eu tiro o chapéu. Inclusive eu sou da rede de Jaboatão e quem é da rede de Jaboatão e de Recife faz essa mesma crítica: a formação da rede de Jaboatão não chega nem aos pés da de Recife, Agora bom seria se a gente pudesse ter essa formação no nosso local. Mas aí a questão da logística pra eles ia ficar difícil. Agora a gente tinha uma formação por mês,*

*depois passaram pra duas e nós não gostamos... duas por mês... entende? porque assim quando o professor II faz o nosso horário a gente tem em mente que, o meu exemplo, a nossa quinta-feira vai ser livre, a manhã, esse esquema de dois dias começou no ano passado e antes de eu entrar na rede ele já era só uma por mês, depois colocaram duas e aí... bem não é questão que a gente não queira absorver conhecimento, é questão de deslocamento, eu chego cedo, porém eu peço que pra sair antes do horário de terminar, senão não chego na outra escola...eu não almoço... e aí?... eu tenho que pensar também na minha saúde...não é? mas a formação assim... em relação à prática em sala de aula, já justamente eles pensam nisso, como essa vai funcionar pra minha prática... por quê? Se não funcionar a gente diz lá na hora, a gente é bem exigente. A parte dos formadores é perfeita! E a gente diz mesmo, eu não gosto de dizer depois não. Eu digo olha, tá muito bom, isso aqui tá muito perfeito, mas como é que a gente vai aplicar isso no nosso dia a dia, falei lá na questão do Aprimora... falei lá... bom seria se a gente tivesse sido chamado pela prefeitura quando ela pensou em comprar esse programa, agora fica difícil pra gente aplicar... (Fala extraída da entrevista concedida pela professora Lena em 18/11/2016 – grifo nosso).*

Por mais que a professora tenha percepções e críticas em relação à inadequação de alguns programas implantados pela rede, no que diz respeito à dificuldade em participar das formações continuadas, ela afirma que a dificuldade é dela: *o meu problema particular*, quando, na verdade, sabemos que o problema não é uma questão particular. Vivemos em um país que não respeita o profissional da educação. A lei nº 11.738 que institui o piso salarial nacional para profissionais do magistério público da educação básica só foi regulamentada em 2008, sendo que o valor do piso é bem abaixo do valor recebido por outros profissionais com Ensino Superior. Essa condição obriga os professores a trabalhar em mais de uma escola para sobreviver.

Além disso, também é gritante a incompatibilidade da forma de organização dos Anos Finais do Ensino Fundamental com o tempo para a literatura e a biblioteca, aspecto esse que ficou evidente na fala da professora de biblioteca da escola O. L. ... *Na prática é bem difícil. É mais viável para o Fundamental I porque só tem um professor e esse professor se organiza pra isso nesse dia, igual se dá aqui na escola.*

Não pesquisamos as práticas de leitura na escola O. L. no Ensino Fundamental I, entretanto, observamos que elas ocorrem de forma semelhante à que acompanhamos na escola M. E. Quanto ao Ensino Fundamental II, mesmo a escola O. L. tendo uma estrutura maior, que com mesas e cadeiras, o espaço não comporta o número de alunos da turma do 6º ano,

bem como dos demais anos desse segmento. Da mesma forma que o tempo de aula é insuficiente para dividir as turmas em dois grupos como fazem no Ensino fundamental I.

Nessas condições, temos a professora Lena que gosta de ler, têm boas intenções e compromisso seu trabalho, possui memórias afetivas de leitura tanto na família quanto na escola<sup>57</sup>, entretanto, a soma desses elementos não é suficiente para determinar o que ela faz na sala de aula, pois sua prática é marcada pela ideia de que ensinar língua é ensinar conhecimentos linguísticos (especialmente a gramática normativa) e pelos condicionantes externos à sala de aula, como o currículo, as avaliações externas, o tempo escolar, enfim, elementos que condicionam a cultura escolar.

No que tange à questão metodológica, salientamos a importância da pesquisa em sala de aula por meio da perspectiva etnográfica para dar visibilidade às práticas diárias, por documentar o não documentado (ROCKWELL, 1989), por colocar em evidência o modo como as professoras nomeiam e organizam o trabalho que fazem com a literatura. E, também por buscar meios de compreender as consequências do senso de pertencimento e de como o acesso aos textos literários dentro de um determinado grupo modela as oportunidades de aprendizagem e participação. Nesse sentido, merecem destaque o tempo de imersão no campo e a variedade de instrumentos empregados. Durante meses estivemos imersos no cotidiano das escolas e lançamos mão de diferentes instrumentos na construção dos dados: observação participante, registros diários no caderno de campo, gravação de áudios, entrevistas, fotografias, análise de documentos escolares como a Política da Rede Municipal do Recife, dos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas, do Programa Manuel Bandeira de Formação de Leitores, análise de materiais didáticos, de avaliações, de registros no sistema de empréstimo de livros, conversas informais, entre outros. Fatores esses que fizeram diferença na compreensão das práticas das professoras.

Buscamos fugir do enquadramento dessas práticas na dicotomia letramento autônomo e letramento ideológico, cujos aspectos dos dois modelos se encontram na prática da professora Lena, por exemplo. Pois entendemos que não é o simples enquadramento que possibilita a compreensão de práticas que são cultural e historicamente estabelecidas na complexidade das tensões que estão envolvidas na rotina de profissionais da educação em constante aprendizado e formação.

Salientamos os limites da formação de leitores de literatura nas escolas dada as condições adversas já indicadas. Nesse sentido, lembramos que na introdução dessa tese,

---

<sup>57</sup> A professora Lena relatou a lembrança dos pais e de sua professora primária que fazia um trabalho pedagógico com um livro, baseado na leitura livre.

relatamos um pouco do nosso percurso na construção do objeto de nossa pesquisa e trouxemos o trecho da entrevista de Lajolo (2001) ao Globo Universidade, na qual ela explicava como chegara ao seu tema de pesquisa e ao falar sobre os desafios para o ensino de literatura a serem enfrentados pelas escolas, a pesquisadora disse que eram *muitos e muito pesados* e acrescentava que tinha *saudade daquela distante eu mesma, que no Mestrado, estudou a questão do ensino e achava que tinha respostas. Hoje, tenho certeza de que não há respostas. Desconfio que talvez as perguntas estejam erradas. Vai saber, não é mesmo?* (LAJOLO, 2001).

Lembramos que a leitura dessa entrevista nos incomodou ainda mais. Mas prosseguimos com os nossos questionamentos, vieram outros que surgiram a partir das novas leituras e da imersão no campo e realizamos esta pesquisa, cujos resultados acabamos de apresentar. Pois bem, recentemente a Folha de São Paulo (dia 21/01/2019) divulgou no *Ilustríssima Conversa* uma nova entrevista da pesquisadora na qual ela fala sobre o lançamento do livro *Literatura: Ontem, Hoje e Amanhã*, publicado pela Editora Unesp em 2018. A publicação é uma versão atualizada do livro *O que é literatura*, da coleção “Primeiros Passos”, publicada no ano de 1982, pela editora Brasiliense. Na entrevista Lajolo (2001) comenta as revisões feitas ao longo dos 36 anos da primeira publicação da obra.

Ela fala sobre as mudanças no entendimento do conceito de literatura, suas múltiplas faces, na influência causada pelas tecnologias, principalmente em relação à inserção de outros suportes, além do impresso. Analisando positivamente a coexistência da literatura digital e da literatura impressa como formas diferentes de letramento.

E, corroborando com os limites que apontamos para a formação do leitor de literatura na escola, a pesquisadora afirma que a escola é uma das principais avalistas na percepção do que é literatura e ressalta que hoje no Brasil essa percepção é afetada por leis de direitos autorais, que afastariam alunos da produção contemporânea ao deixá-la fora de livros didáticos, e pela desvalorização dos professores.

A desvalorização salarial dos professores que os obriga a trabalhar em duplas jornadas, também ficou evidente na pesquisa. Com efeito, isso lhes impõe dificuldades de acesso aos bens materiais e culturais, bem como a dar continuidade em sua formação.

Sobre os livros didáticos usados nas escolas, vimos que de fato eles são elaborados para cumprir as orientações dos editais do MEC. E, se por um lado, isso contribuiu para minimizar problemas apresentados em relação ao pseudotextos, textos fragmentados e adaptados, entre outros, por outro, a autora pondera que eles são muito dependentes dessas instruções.

Por fim, Lajolo (2001) declara temer ainda pela próxima etapa da política educacional brasileira em relação à censura da literatura que circula na escola, uma vez que diversas obras já são alvos de protestos de pais por acusações de racismo e sexismo, muitas vezes, acusações essas que são feitas por pessoas que sequer leram a obra toda.

Diante do exposto, se não temos todas as respostas, pelo menos concordamos que os desafios para o professor na formação de leitores de literatura de fato, *são muitos* e realmente *pesados*. Mas a clareza dessas condições são as primeiras “armas” que temos para continuar defendendo o direito à literatura na escola democrática.

## REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; COUTINHO, Marília de Lucena. Atividades de leitura nos livros didáticos de Língua Portuguesa. *In: Práticas de leitura no Ensino Fundamental*. Organizado por Maria Lúcia Ferreira de Figueiredo Barbosa e Ivane Pedrosa de Souza. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- AMARAL, Fernando Pinto. O prazer e o dever. *In: ROCHETA, Maria Isabel; NEVES, Margarida Braga (Org.) Ensino da literatura: reflexões e propostas a contracorrente*. Lisboa: Edições Cosmos, 1999.
- ARAÚJO, Rayra Farias de. *Eventos de leitura numa turma de quarto ano: uma perspectiva enunciativa e etnográfica*. 2017. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação e Linguagem, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. 3 ed. Tradução Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.
- BARBOSA, João Alexandre. Leitura, ensino e crítica da literatura. *In: BARBOSA, João Alexandre. A biblioteca imaginária*. São Paulo: Ateliê Editorial, 1996, p. 59-75.
- BARTLETT, Lesley; MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes. Aproximações entre a concepção de alfabetização de Paulo Freire e os Novos Estudos sobre o Letramento. *Revista Brasileira de Alfabetização (ABAlf)*, Vitória, v. 1, n. 1, p. 227-236, 2015. Disponível em: <http://abalf.org.br/revistaeletronica/index.php/rabalf/article/view/46>. Acesso em: 20 out. 2017.
- BARTON, David; HAMILTON, Mary. Literacy Practices. *In: BARTON, David; HAMILTON, Mary; IVANIC, Roz. Situated literacies*. London: Routledge, 2000.
- BENVENUTI, Jussara. *Letramento, leitura e literatura no ensino médio da modalidade de educação de jovens e adultos: uma proposta curricular*. 2011. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.
- BRASIL. Guia de livros didáticos: PNLD 2016: Alfabetização e Letramento e Língua Portuguesa: ensino fundamental anos iniciais. Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2015.
- BRASIL. Guia de livros didáticos: PNLD 2014: Língua Portuguesa: ensino fundamental anos Finais. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, 2013.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação. Coordenação Geral de Estudos e Avaliação de Materiais Didáticos (COGEAM). 2007.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Sociedade de cultura escrita, analfabetismo e participação. *In: RIBEIRO, Vera M. Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001*. 2.ed. São Paulo: Global, 2004.

BRYAN, Kaluana Nunes Bertoluci. *Práticas de letramento na interação em sala de aula: a constituição de uma comunidade de leitores no 5º ano do ensino fundamental*. 2015. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

BUNZEN JR, Clécio dos Santos. *Dinâmicas discursivas na aula de Português: usos do livro didático e projetos didáticos autorais*. 2009. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

BUNZEN JR. *Livro didático de português: políticas, produção e ensino*. *In: BUNZEN, Clecio (Org)*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015.

BUNZEN JR, Clécio dos Santos. O tratamento da diversidade textual nos livros didáticos de português: como fica a questão dos gêneros. *In: BUNZEN JR, Clécio dos Santos. Diversidade textual: os gêneros na sala de aula*. Organizado por Carmi Ferraz Santos, Márcia Mendonça, Marianne C.B. Cavalcanti. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

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

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. *Ciência e Cultura*, São Paulo, v. 24, n. 9, p. 803-807, 1972. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/remate/article/view/8635992>. Acesso em: 17 out. 2017.

CANDIDO, Antônio. Direitos humanos e literatura. *In: FESTER, Antonio Carlos Ribeiro (org.) et al. Direitos Humanos e Literatura*. São Paulo: Brasiliense, 1989. p. 107-126.

CANDIDO, Antônio. *O estudo analítico do poema*. 4. ed. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2004.

CAVALCANTE, Edeamar Amaral. *Conectados com a leitura: uma investigação dos significados da literatura no 5º ano do ensino fundamental*. 2013. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação, Belo Horizonte, 2013.

COSTA, Amanda Silva Falcão da. *Ensino de leitura literária: um estudo comparativo*. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.

COSTA, Vânia Aparecida. *Práticas de leitura em uma sala de aula da Escola do Assentamento: educação do Campo em construção*. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

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

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2011.

CRUZ, Maria de Fátima Berenice. *Memórias de leituras literárias de jovens e adultos Alagoanhenses*. Tese (Doutorado). 2009. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

DALLA-BONA, Elisa Maria. *Letramento literário: ler e escrever literatura nas séries iniciais do ensino fundamental*. 2012. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

DALVI, Maria Amélia. À beira do abismo: o que nos dizem as dissertações e teses sobre a literatura no livro didático de Ensino Médio. In: BUZEN, Clecio. *Livro Didático de Português: políticas, produção e ensino*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015.

DALVI, Maria Amélia. Literatura na escola: propostas didático-metodológicas. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; In: JOVER-FALEIROS, Rita (Org.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013.

DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de. Ensino de literatura: o que dizem as dissertações e teses recentes (2001 a 2010), *Revista Língua, Linguística & Literatura*, João Pessoa, v. 8, n. 2, p. 37-58, 2011. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/dclv/article/view/10715/7067>. Acesso em: 15 out. 2016.

DANIEL, Camila Matos de Oliveira. *Literatura Infantil e Ludicidade no Livro Didático de 1º ano do Ensino Fundamental*. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.

DELMANTO, Dileta; CARVALHO, Laiz B. de *Jornadas port: língua portuguesa*. 2.ed. São Paulo: Saraiva. 2012

DEZOTTI, Magda. *O professor e a mediação de leitura: uma experiência com Monteiro Lobato*. 2014. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Estadual de Maringá, Curitiba, 2004.

FAILLA, Zoara. *Retratos da leitura no Brasil*. São Paulo: Instituto Pró-livro/Imprensa Oficial, 2016.

FERNANDES, Mônica Teresinha Ottoboni Sucar. *Trabalhando com Gêneros do Discurso: narrar*. São Paulo: FTD, 2001.

FIRMINO, Estevão Marcos Armada. *Sala de Leitura na Rede Municipal de São Paulo: reflexões sobre eventos e práticas de letramento com uma turma de 4º ano*. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2015.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 47. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FREIRE, Paulo. *Educação e atualidade brasileira*. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*, 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRITZEN, Celdon; SILVA, Danielle Amanda R. da. *Livro Didático e Ensino de Literatura: o que dizem as pesquisas dos programas de pós-graduação?* In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL (COLE). 17., 2009. Campinas. *Anais [...]*. Campinas: Unicamp, 2009.

Disponível em:

[http://alb.org.br/arquivomorto/edicoes\\_anteriores/anais17/txtcompletos/sem17/COLE\\_1383.pdf](http://alb.org.br/arquivomorto/edicoes_anteriores/anais17/txtcompletos/sem17/COLE_1383.pdf). Acesso em: 14 out. 2014.

FUNARI, Sueli. *Caminhos da Educação de Adultos no município de São Paulo: o livro didático e a abordagem do texto literário*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

GADOTTI, Moacir. *Pedagogia: diálogo e conflito*. Organizado por Moacir Gadotti, Paulo Freire e Sérgio Guimarães. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

GERALDI, João Wanderley. Prática de leitura de textos na escola. In: GERALDI, J. W. (Org.). *O texto na sala de aula*. Cascavel: Assoeste, 1984.

GRAFF, Harvey J. *Os labirintos da alfabetização*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GREEN, Judith L; DIXON, Carol N; ZAHARLICK, Amy. A etnografia como uma lógica de investigação. *Educação em revista*. Belo Horizonte, p 13-79, 2005. Disponível em:

<http://educacaoemrevistaufmg.com.br/edio-anterior/educacao-em-revista-no-42-ano-2005/>. Acesso em: 10 jun. 2016.

HEATH, Shirley Brice. What no bedtime story means: narrative skills at home and at school. *Language in society*, [s.l], v. 11, p. 49-76, 1982. Disponível em:

<https://www.cambridge.org/core/journals/language-in-society/article/what-no-bedtime-story-means-narrative-skills-at-home-and-school/CCA877E00C75D04BA09F0203573AD5C>. Acesso em: 23 set. 2019.

HEATH, Shirley Brice. *Ways with words: language, life and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

HAUSER, Arnold. *A Sociologia Del arte*. Barcelona: Labor, 1977.

HEATH, Shirley Brice; STREET, Brian Vincent. *On Ethnography*. New York: Teachers College Press, 2009.

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

KALMAN, Judith. *Saber lo que es la letra: uma experiência de lectoescritura con mujeres de Mixquic*. México: Siglo Veintiuno Editores/Instituto de Educación de la UNESCO, 2004.

KATO, Mary. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, Angela Bustos (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

LAJOLO, Marisa Philbert. “O texto não é pretexto.” In: ZILBERMAN, Regina. *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

LAJOLO, Marisa Philbert. *Teoria literária e Ensino de Literatura*. 1975. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade de São Paulo, São Paulo, 1975.

LAJOLO, Marisa Philbert. *Usos e abusos da literatura na escola: Bilac e a literatura escolar na República Velha*. Porto Alegre: Globo, 1982.

LAJOLO, Marisa Philbert. *Literatura: leitores e leitura*. São Paulo: Moderna, 2001.

LANKSHEAR, Colin. Literacies Studies in Education. In: PETERS, Michael (Org.). *After the Disciplines: The Emergence of Cultural Studies*. Westport, Conn: Bergin & Garvey, p. 199-227, 1999. Disponível em: < <http://everydayliteracies.net/files/literacystudies.html>> Acesso em: 31 mar. 2017.

LEÃO, Cleonice de Moraes Evangelista, *Letramento literário e teatro na escola: ensino da literatura como rubrica sob a regência do professor*. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, 2015.

LEAL, Telma Ferraz; MELO, Kátia Reis. Planejamento do ensino de leitura: a finalidade em primeiro lugar. In: *Práticas de leitura no Ensino Fundamental*. Organizado por Maria Lúcia Ferreira de Figueiredo Barbosa e Ivane Pedrosa de Souza. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LEITE, Lígia Chiappini. Gramática e literatura: desencontros e esperanças. In: GERALDI, João Wanderley (Org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2001.

LEÔNICIO, Teresa Paula de Carvalho. *Comunidade de leitores de textos literários e não literários: identidade, cultura e memória*. 2016. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

LESSA, Heloísa Maria Marques. *A mediação do professor no processo de seleção e condução de textos literários: uma prática de leitura de literatura para alunos do Ensino Fundamental*. 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015.

MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes. *Interações nas práticas de letramento: o uso do livro didático e da metodologia de projetos*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes. *Literatura, Resistência e Formação Docente*. Palestra. Disponível em: [https://m.youtube.com/watch?t=17s&v=reU6HxG\\_7AY](https://m.youtube.com/watch?t=17s&v=reU6HxG_7AY). Acesso em: 23 set. 2018.

- MONTUANI, Daniela Freitas Brito. *O Programa Nacional Biblioteca da Escola PNBE: conhecimento, circulação e uso sem um município de Minas Gerais*. 2013. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte: UFMG, 2013.
- MARCUSCHI; Luiz Antônio. Compreensão de texto: algumas reflexões. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora. *O livro didático de Português: múltiplos olhares*. (Org.). 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.
- MARINHO, Marildes. Letramento: a criação de um neologismo e a construção de um conceito. In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro (Org.) *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte: UFMG, 2010.
- MARTINS, Kelly Cristina Costa. *Da leitura, à literatura ao letramento literário: a prática docente em foco*. Dissertação (Mestrado). 2011. Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, 2011.
- MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *Educação e letramento*. São Paulo: UNESP, 2004.
- OLIVEIRA, Luiz Carlos Gonçalves de. *Seleção de textos para coleções didáticas de Português no PNL D 2007 (1ª a 4ª séries): poemas para quê? Para que poemas?* Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.
- OLIVEIRA, Maria Alexandre. *A Literatura para crianças e jovens no Brasil de ontem e de hoje: caminhos de Ensino*. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.
- OLIVEIRA, Marcia Andrea Almeida De. *O Ensino De Língua Portuguesa: usos do Livro Didático, Objetos de Ensino e Gestos Profissionais*. 2013. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada Universidade Estadual de Campinas, Campinas: UNICAMP, 2013.
- PAULINO, Graça. Letramento literário: cânones estéticos e cânones escolares. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPED, 22., 1999, Caxambu. *Anais...* Caxambu: Associação Nacional de Pesquisa em Educação, 1999. Disponível em: <http://www.anped.org.br/>. Acesso em: 13 out. 2019.
- PETIT, Michèle. La biblioteca, o el jardim interior preservado. *Leitura: Teoria & Prática*. Campinas, SP: ABL, v. 20, n. 39, p.04-15, 2002. Disponível em: [https://www.uniandrade.br/docs/scripta/Scripta%209\\_2\\_link\\_final.pdf](https://www.uniandrade.br/docs/scripta/Scripta%209_2_link_final.pdf). Acesso em: 26 ago. 2017.
- PETIT, Michèle. *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*. Tradução Celina Olga Souza. São Paulo: Editora 34, 2008.
- PINHEIRO, Marta Passos. *Letramento literário na escola: um estudo de práticas de leitura de literatura na formação da “comunidade de leitores”*. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

PROJETO BURITI: Português: ensino fundamental: anos iniciais. 3.ed. São Paulo: Moderna, 2014.

RECIFE. Secretaria de Educação. *Política de Ensino da Rede Municipal do Recife: Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano*. Organizado por Jacira Maria L'Amour Barreto de Barros, Katia Marcelina de Souza, Élia de Fátima Lopes Maçaira. Recife: [s.n], 2015.

RECIFE. Prefeitura. Secretaria de Educação, Esporte e Lazer. Programa Manuel Bandeira de Formação de Leitores: uma política de leitura na Rede Municipal de Ensino do Recife. Carmen Lúcia Bezerra Bandeira, Ester Calland de Sousa Rosa, Maria Solange Brandão (Org.). Recife: Fundação de Cultura Cidade do Recife, 2009.

ROCCO, Maria Thereza Fraga. *Literatura/Ensino: uma problemática*. São Paulo: Ática, 1991.

ROCCO, Maria Thereza Fraga. Reflexões sobre o ensino de literatura. *Suplemento Cultural de O Estado de São Paulo*. São Paulo, v. 128, p. 8 - 9, 15 abr. 1979. Disponível em: <https://www.unicamp.br/iel/memoria/projetos/ensaios/ensaio33.html>. Acesso em: 20 set. 2017.

ROCKWELL, Elsie. Etnografia e teoria na pesquisa educacional. In: EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie. *Pesquisa Participante*. Tradução Francisco Salatiel de Alencar Barbosa. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

RODRIGUES, Paula Cristina de Almeida. *O letramento literário em uma turma do 4º ano do ensino fundamental*. Tese (Doutorado). 2010 - Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo horizonte, 2010.

SANTANA, Marilene Alves de. *Os modos de didatização de textos literários em manuais de língua portuguesa para o ensino fundamental no período de 1976 a 1996*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia; CAVALCANTI, Marianne Carvalho Bezerra. Trabalhar com gêneros é trabalhar com textos? In: SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia, CAVALCANTI, Marianne C. B. (Org.). *Diversidade textual: os gêneros na sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SAUSSURE, Ferdinand. *Curso de Linguística Geral*. Charles Bally e Albert Sechehaye (Org.) 4.ed. São Paulo: Cultrix, 1972.

SCRIBNER, Sylvia; COLE, Michael. The psychology of literacy. [S.l]: Harvard University Press, 1981.

SILVA, Danitza Dianderas da. *Bakhtin e Paulo Freire: a relação do eu e do outro e as relações dialógicas para a prática da liberdade*. 2012. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

SILVA, Eleusa Fiuza. *Eventos de Letramento no Segundo Ciclo: uma perspectiva etnográfica*. Dissertação (Mestrado). 2014 - Pós-graduação em Processos Socioeducativos e Práticas Escolares, Universidade Federal de São João del-Rei, São João del Rei, 2014.

SILVA, Ezequiel Theodoro. Livro didático de Língua Portuguesa: a favor ou contra. *Revista Teoria e Prática*, [s.l.], n. 9, 1987. Disponível em: <http://alb.com.br/arquivo-morto/ltp/rev/rev09.asp.htm>. Acesso em: 13 out. 2019.

SILVA, Nathaly Cristhine Ramos da. *A mediação de práticas de leitura de livros literários na escola: uma perspectiva etnográfica*. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação e Linguagem, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018.

SOARES, Magda Becker. Letramento e Escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.) *Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001*. São Paulo: Global, 2004.

SOARES, Magda Becker. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOARES, Magda Becker. Língua escrita, sociedade e cultura: Relações, dimensões e perspectivas. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 8, p. 5-16, 1995. Disponível em: [http://anped.tempsite.ws/novo\\_portal/rbe/rbedigital/RBDE0/RBDE0\\_03\\_MAGDA\\_BECKER\\_SOARES.pdf](http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE0/RBDE0_03_MAGDA_BECKER_SOARES.pdf). Acesso em: 23 set. 2017.

SOARES, Magda Becker. Um olhar sobre o livro didático. *Presença Pedagógica*, [s.l.], v. 2, n. 12, p. 52-63, 1996. Disponível em: <https://www.unigran.br/interletras/conteudo/colorbox.php?num=3>. Acesso em: 12 out. 2017.

SOARES, Magda Becker. Práticas de letramento e implicações para a pesquisa e para políticas de alfabetização e letramento. In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro (Org.) *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

SOARES, Magda Becker. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (Org.). *Escolarização da leitura literária*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SOUZA, Dalma Flávia Barros Guimarães de. *Letramento literário: a escola como espaço privilegiado para formação de leitores*. 2015. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015.

STREET, Brian Vincent. *Literacy in Theory and Practice*, CUP: Cambridge, 1984.

STREET, Brian Vincent. *Literacy and development: ethnographic perspectives*. New York: Routledge, 2001.

STREET, Brian Vincent. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

STREET, Brian Vincent. Os Novos Estudos sobre o Letramento: histórico e perspectivas. In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro (Org.). *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

SUASSUNA, Livia. *Ensino de Língua Portuguesa: uma abordagem pragmática*. 3. ed. Recife: Ed. UFPE, 2011.

SUASSUNA, Livia; BEZERRA, Rafael Alexandre. A literatura em provas e exames. *Leitura: Teoria & Prática*, Campinas, São Paulo, v. 84 .34, n. 67, p. 83-103, 2016. Disponível em: <https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/view/513>. Acesso em: 20 set. 2017.

TAVELA, Maria Cristina Weitzel. *Letramento literário no ensino médio: análise das experiências de ensino de literatura no Colégio de Aplicação João XXIII, da Universidade Federal de Juiz de Fora*. 2013. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Letras, Juiz de Fora, 2013.

TFOUNI, Leda V. *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*. Campinas: Pontes, 1988.

TFOUNI, Leda V. *Letramento e alfabetização*. São Paulo: Cortez. 1995.

VENTURA, Fabiana Cristina. *Literatura infantil e juvenil na escola: encontros e encantos*. 2016. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Biociências de Rio Claro Rio Claro, Rio Claro – SP, 2016.

ZAPPONE, Mirian Hisae Yaegashi. Modelos de letramento literário e ensino da literatura: problemas e perspectivas. *Teoria e Prática da Educação*, [s.l.], v. 3, p. 47- 62, 2007. Disponível em: <http://ambientedetestes2.tempsite.ws/ciencia-para-educacao/publicacao/zappone-m-h-y-modelos-de-letramento-literario-e-ensino-da-literatura-problemas-e-perspectivas-teoria-e-pratica-da-educacao-v-03-p-47-62-2007/>. Acesso em: 20 out. 2017.

ZAVALA, Virginia; NIÑO-MURCIA, Mercedes; AMES, Patrícia. *Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. In: ZAVALA, Virginia; NIÑO-MURCIA, Mercedes; AMES, Patrícia (Org.). Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, 2004.

ZILBERMAN, Regina. *A Literatura infantil na escola*. 11. ed. rev., atual. e ampl. São Paulo: Global, 2003.

ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Literatura e pedagogia: ponto e contraponto*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.

### SITES CONSULTADOS

BRASIL. Ministério da Educação. *PNLD 2016: guia digital / Ministério da Educação – Secretária de Educação Básica (SEB)*. Brasília, DF: 2015. Disponível em: <http://www.fnnde.gov.br/pnld-2016/>. Acesso em: 20 abr. 2017.

FOLHA DE SÃO PAULO. Direito autoral e salário de professor afetam leitura, diz Marisa Lajolo. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br>. Acesso em: 23 jan. 2019.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. Ministério da Educação. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-dados-estatisticos> 28/07/2014. Acesso em: 20 abr. 2019.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. Ministério da Educação. Programas do Livro. 2017. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/dados-estatisticos> - acesso em 10/01/2018. Acesso em: 17 ago. 2017.

GRUPO CAMPAINHA DAS LETRAS. Disponível em: <https://www.companhiadasletras.com.br>. Acesso em: 17 ago. 2017.

LIVRARIA CULTURA. Disponível em: <https://www.livrariacultura.com.br>. Acesso em: 17 ag. 2017.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Programa Nacional Biblioteca da Escola. 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-nacional-biblioteca-da-escola>. Acesso em 10 jan. 2018.

PAULINO, Graça. Letramento Literário: Por Vieras e Alamedas. In: *Revista entreideias: educação, cultura e sociedade. Revista da FACED*, [s.l], n. 05, 2001. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/2842/2018>. Acesso em: 12 mar. 2017.

PREFEITURA DE RECIFE. Disponível em: <http://www2.recife.pe.gov.br/noticias/18/04/2016/programa-manuel-bandeira-comemora-dez-anos-de-estimulo-leitura> . Acesso em: 20 abr. 2017

ROJO, Roxane. Livro didático de LP: por uma visão integradora. [2018?]. Disponível em: <http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/12020/12020.PDF>. Acesso em: 12 mar. 2017.

**ANEXO A - Levantamento Magda e Nathaly PESQUISAS DE 2006-2016**  
**PALAVRA CHAVE: “ENSINO DE LITERATURA” (FONTE: IBICT / Magda)**

**Total de registros encontrados no período de 2016 a 2006: 118**

<b>TIPO DE TRABALHO TESE/DISSERTAÇÃO</b>	<b>UNIVERSIDADE DE ORIGEM</b>	<b>ANO DE PUBLICAÇÃO/ AUTOR</b>	<b>TÍTULO DO TRABALHO</b>	<b>SEGMENTO ESCOLAR</b>	<b>METODOLOGIA QUE DECLAROU USAR</b>
1) Dissertação	UTFPR	2016/Priscila Aparecida Borges Ferreira Pires	Entre novas e velhas distopias: admirável livro novo	E.M.	Caráter bibliográfico e exploratório
2) Dissertação	UFG	2016/ Danilo Neves Pereira	O uso de contos em sala de língua inglesa: um estudo de leituras interculturais		Qualitativo/ etnográfico
3) Dissertação	UEPB	2016/ Gêlda Karla da Silva Marques	Memória coletiva e suas representações: estudo da literatura em suas relações com a sociedade no ensino médio	E.M.	Não informado
4) Dissertação	UNINOVE	2016 / Sandra Delmonte Gallego Honda	Aluno, um leitor em potencial	E.M.	método qualitativo
5) Dissertação	UNICENTRO	2016 / Jociane Maurina Salomão	Formação inicial e prática docente		Pesq. Bibliog. e coleta de dados (sic)
6) Tese	UEL	2016 / Alexandre Vilas Boas da Silva	Literatura e jogos digitais: perspectivas e reflexões acerca do uso de novas tecnologias na educação básica	E.F. II	revisão bibl. e pesquisa de campo intervencionista
7) Tese	UFPE	2016 / José Jacinto dos Santos Filho	A formação do formador de leitores do texto literário numa relação com a pintura, a fotografia e o cinema		Qualitativa/ Interpretativo
8) Dissertação	UCS	2016/Mariele Gabrielle	Ensino de literatura: da Paideia ao paradigma sistêmico		Bibliográfica
9) Dissertação	UTFPR	2015 / Aniele de Fátima Miguel	Clássicos do terror como proposta de letramento literário: Machado e Stevenson em sala de aula	E.M.	pesquisa-ação, de caráter qualitativo e bibliográfico
10) Dissertação	UFU	2015 / Lorena Faria de Souza	Literaturas negra e indígena no letramento literário : um estudo sobre a identidade leitora de alunos do ensino fundamental II	E.F. II	Intervenção
11) Dissertação	UEL	2015 / Aline de Abreu Curunzi Chanan	Quem conta um conto, aprende um ponto : pôsteres digitais e letramentos múltiplos	E. M.	interventiva, de caráter interpretativo e qualitativo
12) Dissertação	UFES	2015/Andréia de Cassia Campos	O jogo poético em sala de aula: uma proposta para se mediar a leitura de poemas OBS.: Trabalho em duplicidade na base de dados pesquisada	E.F. II	Intervenção
13) Tese	USP	2015/Silvio Pereira da Silva	Literatura e ensino: o estudo da literatura contemporânea no livro didático de nível médio no Brasil e na Argentina	E. M.	Bibliográfico e documental

14) Dissertação	UFS	2015/ Karl Roney Torres Costa	Que literatura no Ensino Médio? : dos documentos oficiais aos livros didáticos	E. M.	Não informado – por inferência: Documental
15) Dissertação	UFMS	2015/ Eliana Kiara Viana Lima	Literacinese ou da escrita [literária] com imagens... em movimento	E. M.	Qualitativa / Pesquisa-ação
16) Dissertação	UFMS	2015 / Aline Cristina Garcia	O lugar dos textos dramaturgicos no proscênio escolar		Bibliográfica e documental (de nat. descritivo-analítica)
17) Dissertação	UFMS	2015/ Karina Torres Machado	Literatura, escolarização e práticas de ensino: a recepção de contos de Luiz Vilela no Ensino Fundamental	E. F. II	Pesquisa-ação
18) Dissertação	PUC-SP	2015/ Andrezza Silva Cameski	O ensino de Literatura no Colégio Pedro II (1837 - 1890)		Não informado – por inferência: Documental
19) Dissertação	UFV	2015 / Mariana Lenir de Moura Jesus	Qual ensino, que literatura? O livro didático e as orientações curriculares nacionais: uma análise dos suportes para o ensino de Literatura no Ensino Médio	E. M.	Estudo de caso
20) Dissertação	UFRN	2015 / Isabel Tereza de Araújo Galvão	Entre cartas e contos na sala de aula: diálogos e afetos em textos de Mário de Andrade e Câmara Cascudo	E. F. II (EJA)	Não informado – por inferência: intervenção
21) Dissertação	UFRN	2015 / Maria Aparecida de Almeida Rego	Entre salinas e maledicências: uma leitura do romance Macau e sua aplicabilidade ao ensino de literatura		Bibliográfico, analítico e empírico
22) Dissertação	UNICE NTR	2015 / Solange Palhano Queiroz	Práticas de leitura da biblioteca de uma escola do campo: possibilidades, limites e contradições		Documental e qualitativa
23) Dissertação	UNICE NTR	2015 / Cleide Maria Jagher	Concepções e práticas de leitura literária no contexto da educação do campo		Documental
24) Dissertação	UEL	2015 / Adriana Aparecida Degan Cuareli	A biblioteca escolar na formação do leitor literário do sexto ano do ensino fundamental	E. F. II	Não informado
25) Dissertação	UFRG S	2015 / Patrícia Cristine Hoff	Obra aberta, mas não escancarada : sobre a abertura poética e os limites da interpretação e a sua contribuição para o ensino de literatura		Não informado
26) Tese	UFRG S	2015 / André Noronha Furtado de Mendonça	O jogo digital como incentivador da leitura em alunos do Ensino Médio	E. M.	Estudo de caso
27) Dissertação	UFPR	2015/ Suzana de Carvalho Lima	O professor e os discursos sobre a literatura		Por inferência: Análise do Discurso
28) Dissertação	UFPE	2015 / Andrezza Alves Mothé da Silva	O letramento literário através da leitura de “O Pequeno Príncipe”	E.F. II	Intervenção
29) Dissertação	UFPE	2015/ Marcela Thaís Monteiro da Silva	Reforma Curricular: Representações Sociais de Professoras do Curso de Letras da UFPE		Não informado
30) Dissertação	UFES	2015 / H. F. Souza	Apropriações do livro didático de literatura: um diálogo com professores e alunos	E. M.	Bibliográfica, documental e de campo
31) Tese	UFES	2015 / A. B. Silva	Literatura em Libras e Educação Literária de Surdos: um Estudo da Coleção "educação de Surdos" e de Vídeos Literários em Libras	E. F. I	Documental

			Compartilhados na Internet		
32) Dissertação	UNB	2015 / Graciane Cristina Mangueira Celestino	Da linguagem textual à audiovisual no aprender e ensinar literatura na perspectiva da pesquisa-ação	E. F. II	Pesquisa-ação
33) Dissertação	MACK ENZIE	2015 / Humberto Luiz Dias	Leitura, literatura e dramaturgia na escola pública	E.M	Intervenção
34) Dissertação	UNITA U	2014 / Rita Roberta Marioto	Literatura no ensino médio: um estudo do material didático oficial do estado de São Paulo	E. M.	Quantitativa e qualitativa
35) Dissertação	PUC/G OIAS	2014 / Marcos Amanco Silva	A literatura no ambiente escolar: explorando desafios OBS.: Trabalho em duplicidade na base de dados pesquisada	E. M.	Não informado
36) Dissertação	UFRG S	2014 / Lolita Campani Beretta	A literatura na escola : uma análise de projetos de docência desenvolvidos na formação inicial de professores	E. F. II	Não informado
37) Tese	UFRG S	2014 / Antônio Rodrigues da Silva	Referencialidade e poesia: uma análise das práticas de leitura no Ensino Médio	E. M.	Não informado
38) Tese	UFRG S	2014 / Gabriela Fernanda Cé Luft	Retrato de uma disciplina ameaçada: a literatura nos documentos oficiais e no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)	E. M.	Intervenção
39) Tese	PUC-SP	2014 / Orison Marden Bandeira de Melo Júnior	Análise de texto literário em Língua Inglesa no curso de Letras: uma perspectiva dialógico-pragmática	E. S.	Não informado – por inferência: pesquisa-ação
40) Dissertação	UFRN	2014 / Kivia Pereira de Medeiros Faria	Já li muita coisa, então, eu posso inventar mais! A leitura literária e o desenvolvimento do pensamento criativo na infância	E. F. I	Qualitativa Observação exploratória e intervenção
41) Dissertação	UNIN OVE	2014 / Roberta Camargo Catarino	A disciplina de língua portuguesa no contexto do currículo oficial da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo	E. M.	Análise documental e entrevistas
42) Dissertação	UNICE NTR O	2014 / Karina de Fátima Larocca Fracaro	A leitura, o ensino de literatura e o livro didático: uma análise sobre a prática social	E. M.	Bibliográfica e documental
43) Tese	UNICA MP	2014 / Cynthia Agra de Brito Neves	A literatura no ensino médio: os gêneros poéticos em travessia no Brasil e na França	E. M.	Quali, subjetivista e interpr, de cunho etnográfico
44) Dissertação	USP	2014 / <u>Renata da Silva Ferreira Asbahr</u>	Leitura e produção de textos" (2009-2011): a efemeridade dos projetos de leitura literária na rede estadual paulista	E. F. II	Descrição, análise e interpretação de documentos
45) Tese	UFSC	2014 / Maria Aparecida Rita Moreira	A educação para as relações étnico-raciais e o ensino de literatura no ensino médio: diálogos e silêncios	E. M.	Não informado
46) Dissertação	UNESP	2014/ Larissa Quachio Costa	Ensino de literatura: possível humanização do indivíduo no contexto da atual sociedade		Não informado
47) Dissertação	UNITA U	2013 / Maria Heloísa Souza Oliveira	Competências leitoras em foco : o ensino de literatura no ensino médio	E. M.	Intervenção
48) Tese	USP	2013 / Gabriela Rodella	As práticas de leitura literária de	E. M.	Caráter

		de Oliveira	adolescentes e a escola: tensões e influências		exploratório
49) Tese	UFU	2013 / Diana Pereira Coelho de Mesquita	Discursivizando uma episteme acerca do discurso pedagógico sobre o ensino de Literatura na Educação Básica		Não informa – por inferência: Análise do Discurso
50) Tese	PUC-GOIAS	2013 / Daniel Aldo Soares	A educação literária e o estranho	E. M.	Bibliográfica
51) Tese	UEL	2013 / Marcelo José da Silva	Do presencial ao virtual: contribuições do uso de ambientes virtuais e ferramentas on-line para o ensino de literatura	E. S.	Intervenção
52) Dissertação	UFRGS	2013 / Vinicius da Silva Rodrigues	Histórias em quadrinhos & ensino de literatura: por um projeto de formação de leitores menos "quadrado"	E. M.	Não informa
53) Dissertação	UFS	2013 / Cleidiane da Silva Vieira Oliveira	Do ensino à leitura intertextual de As Parceiras, de Lya Luft		Não informa – por inferência: bibliográfica
54) Dissertação	UFMG	2013 / Florence Barbosa Gomes dos Santos	Os professores e a seleção de livros literários para uso na escola	E. F. II	Não informa – por inferência:
55) Tese	UFRGS	2013 / <u>Tiane Reusch de Quadros</u>	A poesia no ensino médio: um desafio da escola e da universidade	E. M.	Estudo de caso
56) Dissertação	UFRGS	2013 / Ana Maria de Souza	A lei 10.639/2003 e a literatura luso-africana e afro-brasileira na escola	E. F. II	Análise descritiva de livro didático. (documental?)
57) Tese	UFJF	2013 / Maria Cristina Weitzel Tavela	Letramento literário no ensino médio: análise das experiências de ensino de literatura no Colégio de Aplicação João XXIII, da Universidade Federal de Juiz de Fora	E. M.	Qualitativa / Etnográfica
58) Dissertação	UFES	2013 / Fábio Mota Salvador	A práxis docente im(possível) de Literatura: teatro, subjetividade e engajamento social OBS.: Trabalho em duplicidade na base de dados pesquisada		Qualitativa / estudo de casos, com intervenções e pesquisa-ação
59) Tese	UFRN	2013 / Eduardo Henrique de Souza	Letramento literário na escola: o poema na aula de língua portuguesa no ensino médio	E. M.	Não informa
60) Dissertação	UNIOESTE	2013 / Paula Renata Hanke da Silveira	A discussão da sexualidade por meio do ensino de literatura: Representações de professores de língua portuguesa OBS.: Trabalho em duplicidade na base de dados pesquisada	E. M.	Qualitativa (entrevista professoras)
61) Tese	UFMG	2013 / Nabil Araújo de Souza	O evento comparatista: na história da crítica / no ensino de Literatura		Não informa da literatura)
62) Dissertação	UFU	2012 / Gláucia Helena Braz	A performance do leitor diante da oralidade poética: passagens de indecisão	E. F. II	Entrevista e observação
63) Tese	UFES	2012 / L. C. E. Silva	A leitura literária em espaços não escolares e a universidade: diálogos possíveis para novas questões na formação de professores		Qualitativa / observação participante, com intervenção e pesquisa-ação
64) Dissertação	UNINOVE	2012 / Márcia Pereira Moreira	Práticas e representações da lei 10.639/03 na escola: a questão étnico-racial e o ensino de literatura	E. M.	Não informa

65) Dissertação	UNIOESTE	2012 / Danielle Ayres Silva	O ensino de literatura no ensino médio de uma escola da rede pública do Estado do Paraná: um estudo de caso OBS.: Trabalho em duplicidade na base de dados pesquisada	E. M.	Observação / entrevista e análise documental
66) Tese	USP	2012 / Roberto Bezerra Silva	Interpretações: autobiografia de uma pesquisa sobre letramento literário em língua inglesa		Autoetnografia (etnografia e da autobiografia)
67) Dissertação	USP	2012 / Leonaldo Batista dos Santos	O poema em sala de aula: a vez e a voz do leitor	E. F. II	Por inferência: intervenção ou pesquisa ação
68) Dissertação	USP	2012 / Elisabete Marin Ribas	Giz, caneta e pincel: Literatura e História da Arte nas aulas do professor Osman Lins		Não informa No texto: documental
69) Dissertação	UFSC	2012 / Bianca Cristina Buse	Leitura, para que te quero: a literatura e o Ensino Médio	E. M.	Intervenção
70) Tese	UFPB	2011 / Daniela Maria Segabinazi	Educação literária e a formação docente: encontros e desencontros do ensino de literatura na escola e na Universidade do Século XXI	E. S. e E. M.	Pesquisa bibliográfica e de campo
71) Dissertação	UFPB	2011 / Gilsa Elaine de Lima Ribeiro	A Internet como Suporte da Leitura Literária: A Leitura da Poesia no Blog	E. M.	“em alguns momentos, de base etnog” (sic)
72) Dissertação	UFMA	2011 / Ana Patrícia Sá Martins	A marginalização da literatura maranhense no Ensino Médio: dimensões curriculares	E. M.	Bibliográfica e de campo
73) Dissertação	UFS	2011 / Mirela Magnani Pacheco	O parnaso lusitano e a formação do cânone: a invenção do arcadismo na historiografia da literatura brasileira (1757-1827)		Não informa – por inferência: bibliográfica
74) Dissertação	UFS	2011 / Jairton Mendonça de Jesus	Leitura cultural no ensino de literatura	E M	Intervenção
75) Dissertação	UFS	2011 / João Escobar Cardoso	A formação da historiografia da literatura brasileira: uma história dos cânones escolares no Brasil (1759-1890)		Não informa – por inferência: bibliográfica
76) Dissertação	UNB	2011 / Siberia Sales Queiroz de Lima	O dialogismo bakhtiniano nas articulações hipertextuais de diferentes gêneros discursivos nas aulas de literatura do ensino médio	E. M.	Pesquisa exploratória
77) Dissertação	UFV	2011 / Edit Maria Alves Siqueira	Literatura e escola: reflexões acerca da formação literária dos alunos do ensino médio das escolas públicas estaduais de Viçosa	E M	Análise dos doc. oficiais, questionários e entrevistas
78) Tese	UFRGS	2011 / Jussara Benvenuti Obs.: traz Paulo Freire, Street, Heath, Iser, Cosson e outros	Letramento, leitura e literatura no ensino médio da modalidade de educação de jovens e adultos : uma proposta curricular	E. M. (EJA)	Intervenção
79) Tese	PUC-RIO	2010 / Danielle Almeida Menezes	Discourses on literature in english: perceptions and pedagogical practice of university teachers	E. S.	Qualitativa
80) Dissertação	UFU	2010/ Ana Maria Franco	A disciplina prática de ensino de literatura na formação do professor	E. S.	Não informa
81) Tese	UFPB	2010 / Florêncio Caldas Oliveira	O ensino de literatura na perspectiva dos gêneros literários: uma proposta de trabalho	E. M.	Intervenção
82) Tese	UFMG	2010 / Micheline Madureira Lage	Ensino, literatura e formação de professores na educação superior: retratos e retalhos da realidade	E. S.	Qualitativa e quantitativa

			mineira		
83) Dissertação	UFPE	2010 / Amada Silva Falcão da Costa	Ensino de leitura literária: um estudo comparativo	E. M.	Qualitativa (obs, entr. e análise de doc)
84) Dissertação	UCS	2010 / Athany Gutierrez	A mediação docente como estratégia para o aprimoramento da competência leitora	E. M.	Intervenção
85) Dissertação	UNICA MP	2010 / Aline Akemi Nagata	Ensino de literatura: formação, reflexão e prática	E. M.	Revisão bibliográfica e entrevistas
86) Tese	UNICA MP	2010 / Rosa Maria Olher	Tradução e representação no ensino de literatura estrangeira: um lugar "ente-linguas"	E. S.	Entrevistas
87) Dissertação	USP	2010 / Andre Barbosa de Macedo	De "romancistas do Nordeste" a "2ª fase da prosa modernista": um processo histórico de canonização literário-escolar em livros didáticos de português	E. M.	Documental
88) Dissertação	USP	2010 / Marcello Bulgarelli	Aprendizagem mediada de literatura pelos direitos do leitor	E. M.43	Intervenção
89) Dissertação	UNESP	2010 / Fernanda Cristina Ribeiro Faria	A estética da recepção contribuindo para o ensino de literatura-infantil: uma experiência com o conto A pequena vendedora de fósforos, de Hans Christian Andersen (1805-1875)	E. F. II 15	Não informa – por inferência: intervenção ou pesquisa ação
90) Tese	UNESP	2009 / Eliane Aparecida Galvão Ribeiro Ferreira	Construindo histórias de leitura: a leitura dialógica enquanto elemento de articulação no interior de uma "biblioteca vivida"	E. F. II 16	Não informa
91) Dissertação	UNESP	2009 / Nilsa Correa Faria Meneguetti	Análise descritiva dos planos de ensino de literatura das escolas de ensino médio de Umuarama-PR	E. M.44	Análise descritiva (documental)
92) Tese	UFPB	2009 / Veronica de Fatima Gomes de Moura	Perspectivas e possibilidades do estudo poético da canção popular brasileira no ensino de literatura no nível médio	E. M.45	Intervenção
93) Dissertação	UFRN	2009 / Danielle Medeiros Souza	Literatura e educação: um caso/uma casa de inclusão	E. F. I 3	Qualitativa – pesquisa-ação participante
94) Dissertação	USP	2009 / Vanessa Fabíola Silva de Faria	O ensino de literatura: articulação entre propostas oficiais e pesquisa universitária	E. M. 46	Documental
95) Dissertação	UNITA U	2008 / Maria Elisa Brito Pereira Pinheiro	Interação em sala de aula de Literatura: vozes leitoras e produtoras de sentido	E. M. 47	Pesquisa-ação
96) Dissertação	METO DISTA	2008 / Khalil Salem Sugui	A importância do conhecimento tácito na formação do educador OBS.: Trabalho registrado 3 vezes consecutivas na base de dados	23	Bibliográfica
97) Tese	UFSC AR	2008 / Ana Beatriz Cabral	O texto, o contexto e o pretexto: ensino de literatura, após a reforma do Ensino Médio	E. M. 48	Bibliográfica e de campo
98) Tese		2008 / Ana Cláudia e Silva Fidelis	Do canone literário às provas de vestibular : canonização e escolarização da literatura	E. M. 49 (por inferência)	Não informa
99) Dissertação	USP	2008 / Gabriela Rodella de Oliveira	O professor de português e a literatura: relações entre formação, hábitos de leitura e prática de ensino	E. M. 50	Quantitativa e qualitativa

100) Tese	UEL	2007 / Vera Lucia Mazanatti	Ensino de literatura brasileira em cursos de letras e formação de professores: entre os discursos e as práticas	E. S.5	Qualitativa
101) Tese	UEL	2007 / Vanderléia da Silva Oliveira	História literária nos cursos de Letras: cânones e tradições	E. S.4	Bibliográfica e de campo
102) Dissertação	UFU	2007 / Luís Fernando Bulhões Figueira	Atravessamentos polêmicos em estudos literários	E. S.3	Não informa
103) Dissertação	PUC - RS	2007 / Daniela Bortolon	De Sherlock Holmes a Shakespeare: um caminho a ser descoberto: projeto de ensino de literatura: o leitor como foco, o professor como mediador	E. M. 51	Bibliográfica e de campo (intervenção)
104) Dissertação	UFMS	2007 / Tiane Reusch Quadros	Formação do leitor e as obras indicadas para os vestibulares	E. M. 52	Não informa
105) Tese	USP	2007 / Sirlei Santos Dudalski (se baseia em Paulo Freire)	O ensino da dramaturgia shakespeariana no Brasil: realidade e perspectivas	E. S. 2	inspiração etnográfica (sic)
106) Tese	USP	2007 / Elisabetta Santoro	Da indissociabilidade entre o ensino de língua e de literatura: uma proposta para o ensino do italiano como língua estrangeira em cursos de Letras	E. S.1	Intervenção
107) Tese	USP	2007 / Maria Cristina de Aguiar Campos	Manoel de Barros: o demiurgo das terras encharcadas - educação pela vivência do chão	24	Não informa
108) Dissertação	MACK ENZIE	2006 / Sonia Maria Ribeiro Jaconi	A apresentação da literatura nos livros didáticos do Ensino Médio	E. M.53	Não informa
109) Dissertação	UNB	2006 / Maria Veralice Barroso	A leitura da literatura no contexto da globalização: uma reflexão acerca do ensino crítico de literatura nas escolas públicas do Distrito Federal	E. M. 54	Bibliográfica e de campo
110) Dissertação	UFSC	2006 / Jaqueline de Quadros Barbosa	O ato de ler como prática social: a arqui-leitura de um cederrom	25	Não informa
111) Dissertação	USP	2006 Alleid Ribeiro Machado	"O Plantador de Naus a Haver" sob a óptica da intertextualidade	26	Bibliográfica

Levantamento finalizado em 11/01/2017

**ÍNDICES RELEVANTES PARA DESTACAR O DIFERENCIAL DE NOSSA PESQUISA:**

EF I = 03	EF II = 16	E M = 54	E S = 11	Outros = 27
Etnografia total = 6		Etnografia E.F = 0		Novos Estudos do Letramento=1

**PALAVRA CHAVE: LETRAMENTO LITERÁRIO (FONTE: IBICT / Nathaly) 201  
ocorrências (sem aspas) 119 (com aspas)  
PESQUISAS DE 2006-2016 (65 TRABALHOS SELECIONADOS)**

TIPO DE TRABALHO TESE/DISSERTAÇÃO	UNIVERSIDADE DE ORIGEM	ANO DE PUBLICAÇÃO/AUTOR	TÍTULO DO TRABALHO	SEGMENTO ESCOLAR	METODOLOGIA QUE DECLAROU USAR
1)Dissertação	UNICAMP	2016 – Bruno Cuter Albanese	Trajetórias transmídia de leitura literária na escola	E. F. II	Pesquisa-ação, triangulação, observação

2) Dissertação	UFJF	2015 – Simone M. De A. Torres	Leitura compartilhada: estratégias de leitura no letramento literário	E. F. II	Intervenção
3) Dissertação	UTFPR	2015 – Débora M. Proença	Remição pela leitura: o letramento literário ressignificando a educação na prisão	Educação na Prisão	Bibl, explor, intervenção, obs.etnografica
4) Dissertação	UFU	2015 – Sandra H. Borges	Ler poemas e brincar, cantar e animar: uma experiência rumo ao letramento literário	E. F. I	Intervenção
5) Dissertação	UFU	2015 – Dalma F. B. G. De Souza	Letramento literário: a escola como espaço privilegiado para a formação de leitores	E. F. II	Caráter etnog c/ base na pesquisa ação
6) Dissertação	UFU	2015 – Cleonice De M. E. Leão	Letramento literário e teatro na escola: ensino da literatura como rubrica sob a regência do professor	E. F. II	Etnográfico com base na pesquisa ação
7) Dissertação	UFPB	2015- Rodrigo Do N. Pessoa	Os clássicos adaptados como subsídio para o letramento literário no ensino fundamental	E. F. I	Não informa
8) Dissertação	UEL	2015 – Helaine G. Balla	O texto do leitor e as práticas de letramento literário no Ensino Fundamental II	E. F. II	Foco na interação, não informa o método
9) Dissertação	UFPE	2015 -Andreza A. M. Da Silva	O letramento literário através da leitura de “o pequeno príncipe”	E. F. II	Intervenção
10) Dissertação	UFJF	2015 – Keturiny F. M. Rezende	Roteiros de leitura compartilhada em suspense na sala de aula: perspectivas para o letramento literário	E. F. II	Intervenção
11) Dissertação	UFU	2015 – Lorena F. De Souza	Literaturas negra e indígena no letramento literário: um estudo sobre a identidade leitora de alunos do ensino fundamental II	E. F. II	Intervenção
12) Dissertação	UFBA	2015 – Raphaelle Nascimento Silva	Nas redes do romance: a leitura na era digital e a formação do leitor literário	E. M.	Descritivo e analítico
13)Dissertação	UNESP	2015 – José Paulo Costa	Perspectivas dialógicas para o trabalho com a leitura em sala de aula: letramento literário no Ensino Fundamental	E. F. II	Intervenção
14) Dissertação	UEL	2015 – Aline De A. C. Chanan	Quem conta um conto, aprender um ponto: pôsteres digitais e letramentos múltiplos	E. M.	Intervenção
15) Dissertação	UFJF	2015 – Kelly C. M. B. Santos	Intertextualidade e expansão do repertório do leitor em formação.	E. F. II	Intervenção
16) Dissertação	UFU	2015 – Heloísa M <sup>a</sup> M. Lessa	A mediação do professor no processo de seleção e condução de textos literários: uma prática de leitura literária para alunos do ensino fundamental	E.F. I e E. F. II	Questionário e intervenção
17) Dissertação	UFC	2015 – Gerluce L. Da Silva	Práticas de leitura literária: uma análise sobre a utilização da literatura infantil na promoção do letramento literário e na formação do aluno-leitor	E. F. I	Não informa
18) Dissertação	UFRN	2015 – Clegiane Santos Bezerra	Minicontos: uma prática de letramento emergente na escola	E. F. II	Pesquisa-ação
19) Dissertação	UFMS	2015 – Marcia R. F. De Oliveira	O poema e o Ensino Fundamental II: um trabalho possível	E.F. II	Intervenção
20) Dissertação	PUC-SP	2015 – Teresa Cristina A. F. Domingues	O papel do professor mediador e das práticas de leitura na formação do leitor literário	E.F. I	Análise comparativa e documental
21) Dissertação	UFU	2015 – Marineia L. Cenedezi	Leitura literária em discurso: a escolarização da literatura no ensino	E.F. II	Análise do discurso, análise

			fundamental		documental e intervenção
22) Dissertação	UFMS	2015 – Karina Torres Machado	Literatura, escolarização e práticas de ensino: a recepção de contos de Luiz Vilela no ensino fundamental II	E.F. II	Pesquisa-ação
23) Dissertação	UFJF	2015 – Andreia De Cássia Campos	O jogo poético em sala de aula: uma proposta para se mediar a leitura de poemas	E.F. II	Intervenção
24) Dissertação	UEL	2015 – Silviane Cabral da Cunha	A leitura literária na escola e o papel do professor como seu mediador: experiências e perspectivas	Não Informado	Intervenção
25) Dissertação	UFSC	2015 – Ingobert V. De Souza	Políticas públicas para o livro e a leitura no Brasil	POLÍTICAS PÚBLICAS	-----
26) Dissertação	UEL	2015 – Giselda Moraes De Alencar Militão	O significado da leitura literária no processo de alfabetização.	E.F. I	Observação e intervenção
27) Dissertação	UFBA	2014 – Jeovana Alves De L. Oliveira	Mediadores das práticas de letramento literário na voz de professores de portugueses	Formação de professores	Não informado
28) Dissertação	UNB	2014 – Monalisa Ogliani	Política de leitura: a coleção “literatura para todos” e o letramento literário de jovens e adultos	EJA	Análise documental
29) Tese	UNB	2014 – Deusa C. Barros	Um estudo teórico-prático das ações de letramento literário em contextos escolar e extraescolar	E. M. e PROEJA	Intervenção
30) Dissertação	UNICAMP	2014 – Mariana S. De Assis	A poesia das ruas, nas ruas e estantes: eventos de letramento e multiletramentos nos saraus literários da periferia de São Paulo	Não Escolar	Não informa
31) Dissertação	UFRGS	2014 – Lolita Campani Beretta	A literatura na escola: uma análise de projetos de docência desenvolvidos na formação inicial de professores	Formação de professores	Análise documental
32) Dissertação	UFMG	2014 – Daiane Marques Silva	A escolarização da leitura literária na alfabetização de pessoas adultas e idosas	EJA	Observação participante
33) Dissertação	UFRGS	2014 – Lizbeth K. Mallet Völker	A utilização dos best-sellers como objeto mediador na sala de aula: estudar literatura é estudar com prazer	E.F. II	Intervenção
34) Tese	UNB	2014 – Adriana Demithe Sthepani	Atividades de leitura literária no ensino médio de Brasília: um estudo em perspectiva dialógica	E. M.	Comparação de duas pesquisas anteriores
35) Tese	UFG	2013 – Ebe Mª De Lima Siqueira	Literatura sem fronteira: por uma educação literária	Não Informa	Bibliográfica
36) Tese	UFRN	2013 – Henrique E. De Souza	Letramento literário na escola: o poema na aula de L.P no Ensino Médio	E. M.	Não informa
37) Tese	UFJF	2013 – Mª Cristina W. Tavela	Letramento literário no Ensino Médio: análise...	E. M.	Foco nos alunos, etnografia
38) Dissertação	UFMG	2013 – Florence Barbosa Gomes Santos	Os professores e a seleção de livros literários na escola	Professores	Não informa
39) Dissertação	UFSC	2013- Rafaella Machado	Em busca do país das maravilhas: o lugar da literatura nos anos iniciais do ensino fundamental	E.F. I	Observações e entrevistas semi estruturadas
40) Tese	UFU	2013 – Diana Pereira Coelho De Mesquita	Discursivizando uma episteme acerca do discurso pedagógico sobre o ensino de literatura na educação básica	Professores	Análise de documentos e do discurso
41) Dissertação	UFMG	2013- Edeimar Amaral Cavalcante	Conectados com a leitura: uma investigação dos significados da literatura no 5º ano do ensino fundamental	E.F. I	Estudo de caso, nota-se cunho etnográfico
42) Tese	UFPR	2012 - Elisa Maria Dalla-Bonna	Letramento literário no ensino fundamental I	E.F. I	Etnografia
43) Tese	USP	2012- Roberto B. Da Silva	Interpretações: autobiografia de uma pesquisa sobre letramento literário em língua inglesa.	E. S.	Etnografia e autobiografia
44) Dissertação	UNITAU	2012 – Gláucia C. S. Melli	Letramento literário: caminhos e desafios para a formação de pais leitores	Formação de pais de alunos como leitores	Não informa

45) Dissertação	UNB	2012 – Thaís De Oliveira	Letramento literário: a mediação da leitura de obras literárias no processo de constituição de leitores competentes	Não Informa	Observação
46) Dissertação	UNESP	2011 – Kelly C. C. Martins	Da leitura à literatura ao letramento literário: prática docente em foco	E.F. I	Etnografia (estudo de caso)
47) Dissertação	UNESP	2011 Miriam R. P. Machado	Alfabetização e letramento literário no 2º ano do ensino fundamental de 9 anos	E.F. I	Estudo de caso
48) Dissertação	PUC – SP	2011 – Ariane Mieca Sugayama	Investigando práticas sociais de leitura de textos literários: a mediação de leitura como ação cultural e o pensar alto em grupo	Não Informa	Não informa
49) Dissertação	UCS	2011- Judithe Eva D. Ló	<i>Educação literária pela mediação: estudo aplicado no primeiro ano do ensino fundamental</i>	E.F. I	Observação
50) Tese	UFRGS	2011 – Juçara Benvenuti	Letramento, leitura e literatura no ensino médio da modalidade de educação de jovens e adultos	EJA	Intervenção
51) Tese	UFRGS	2011 – Ernani Mügge	Ensino médio e educação literária: propostas de formação do leitor	E. M.	Não informa
52) Dissertação	UFMG	2011 – Eliana G. Almeida	O livro de literatura infantil no 1º ciclo: um estudo sobre a mediação escolar da literatura em contexto socioeconomicamente desfavorecido	E.F. I	Observação participante e entrevistas
53) Dissertação	UFMG	2011 – Virginia De Souza Avila Oliveira	Entre as proposições teóricas e a prática: o uso da literatura infantil nas escolas municipais de lagoa santa.	E.F. I	Pesquisa qualitativa
54) Dissertação	UNB	2011- Sibéria S. Q. De Lima	O dialogismo bakhtiniano nas articulações hipertextuais de diferentes gêneros discursivos nas aulas de literatura do ensino médio	E. M.	Caráter exploratório
55) Dissertação	UCS	2010- Janaína Pieruccini De Bortoli	Letramento literário: leitura de contos populares na educação	E.F. I	Pesquisa experimental
56) Tese	UFMG	2010 – Paula C. De A. Rodrigues	O letramento literário em uma turma do 4º ano do ensino fundamental	E.F. I	Etnografia
57) Tese	UFMG	2010 – Dorothy Do A. Andrade Neiva	Letramento literário e os sujeitos da eja: práticas, eventos e significados atribuídos	EJA	Não informa
58) Dissertação	UNICAMP	2008 – Viviane Silva Coentro	A arte de contar histórias e letramento literário: possíveis caminhos	E.F. I	Observação participante
59) Dissertação	UNESP	2008 – Ana Carla L. Ciola	Pisa 2000 e letramento literário: um estudo comparativo entre brasil e alemanha.		Análise documental
60) Tese	USP	2008- Nara Hiroko Takaki	Letramentos na sociedade digital: navegar não é preciso	E. S.	Não informa
61) Tese	UNICAMP	2008 – Ana C. E Silva Fidelis	Do cânone literário às provas de vestibular: canonização e escolarização da literatura	E. M.	Não informa
62) Dissertação	UNITAU	2008 – Mª Elisa B. P. Pinheiro	Interação em sala de aula de literatura: vozes leitoras e produtoras de sentido	E. M.	Pesquisa-ação
63) Dissertação	PUC-SP	2007 – Ceciliany A. Feitosa	A literatura na escola: o texto literário no livro didático		Análise documental
64) Tese	UFMG	2006 – Marta Passos Pinheiro	Letramento literário na escola: um estudo de práticas de leitura de literatura na formação da “comunidade de leitores”	E.F. II	Etnografia
65) Dissertação	UFMG	2006 - Paula C. De A. Rodrigues	A literatura no Id de língua portuguesa: a escolarização da leitura literária	Livro Didático	Análise documental

ÍNDICES RELEVANTES PARA DESTACAR O DIFERENCIAL DE NOSSA PESQUISA (obs.: estão computados somente os que não apareceram na primeira busca):

EF I = 16	EF II = 13	E M = 05	E S = 01	Outros = 18
Etnografia total = 08		Etnografia E.F = 07		Novos Estudos do Letramento =

**PALAVRA CHAVE : “LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA” (FONTE: IBICT /  
Magda )**

**Total de registros encontrados no período de 2016 a 2006: 14  
Selecionados: 12**

<b>TIPO DE TRABALHO TESE/DISSERTAÇÃO</b>	<b>UNIVERSIDADE DE ORIGEM</b>	<b>ANO DE PUBLICAÇÃO/ AUTOR</b>	<b>TÍTULO DO TRABALHO</b>	<b>SEGMENTO ESCOLAR</b>	<b>METODOLOGIA QUE DECLAROU USAR</b>
1) Dissertação	PUC-SP	2016 / Lucenilda Sueli Mendes Cavalcante	O Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE): análise sobre as práticas de leitura literária em escolas da Rede Municipal de Santa Inês – MA	E. F. II	Bibliográfica e de campo
2) Dissertação	UNICAMP	2016 / Bruno Cuter Albanese	Trajetórias transmídia de leitura literária na escola	E. F. II	Pesquisa-ação
3) Dissertação	UEL	2015 / Silviane Cabral Cunha	A leitura literária na escola e o papel do professor como seu mediador: experiências e perspectivas	E. F. II	Intervenção
4) Dissertação	UFPE	2015 / Andreza Alves Mothé da Silva	O letramento literário através da leitura de “O Pequeno Príncipe”	E.F. II	Intervenção
5) Tese	UFG	2013 / Ebe Maria Lima Siqueira	Literatura sem fronteira: por uma educação literária	Análise e de obras	Bibliográfica
6) Dissertação	UFG	2012 / Lúcia Vagna Rafael da Silva	Leitura literária na escola: a experiência de ler contos de Clarice Lispector	E. M.	Intervenção
7) Dissertação	USP	2012 / Priscila Maria Sbizzera Bolognese	Rodas de leitura na escola: do envolvimento dos alunos aos processos de reflexão	E. F. I	Não informa (pesquisa de campo)
8) Dissertação	UFSC	2012 / Bianca Cristina Buse	Leitura, para que te quero: a literatura e o Ensino Médio	E. M.	Intervenção
9) Dissertação	UFMG	2011 / Marina Gontijo Santos Teixeira	Catálogos de editoras de literatura infanto-juvenil: uma leitura	Análise de catálogos	Análise documental
10) Dissertação	UFES	2010 / R. C. M. Moreira	Experiências Literárias: diálogos com uma escola da rede municipal de Vila Velha	E. F. I e II	Pesquisa-ação (perspectiva crítico-colaborativa)
11) Dissertação	PUC-SP	2010 / Emerson Cappelletti	Discurso literário e ensino: caminho para a formação do leitor literário	E. F. II	Intervenção
12) Tese	UFBA	2009 / Maria de Fátima Berenice Cruz Obs.: Recorre a Freire e Bakhtin	Memórias de leituras literárias de jovens e adultos Alagoanhenses	EJA	Pesq. Etnog. qual. de inspiração fenomenológica com recurso hermenêutico

**ÍNDICES RELEVANTES PARA DESTACAR O DIFERENCIAL DE NOSSA PESQUISA:**

EF I = 01	EF II = 02	E M = 01	E S = 0	Outros = 03
Etnografia total = 01		Etnografia E.F = 0		Novos Estudos do Letramento=0

**PALAVRA CHAVE: ESCOLARIZAÇÃO DA LITERATURA (FONTE: IBICT)  
PESQUISAS DE 2006-2016 (15 ocorrências – 1 duplicada na base de dados) Magda**

TIPO DE TRABALHO TESE/DISSERTAÇÃO	UNIVERSIDADE DE ORIGEM	ANO DE PUBLICAÇÃO/ AUTOR	TÍTULO DO TRABALHO	SEGMENTO ESCOLAR	METODOLOGIA QUE DECLAROU USAR
1) Dissertação	PUC-SP	2016 / Lucenilda Sueli Mendes Cavalcante	O Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE): análise sobre as práticas de leitura literária em escolas da Rede Municipal de Santa Inês – MA	E. F. II	Bibliográfica e de campo
2) Dissertação	UFRN	2016 / Teresa Paula de Carvalho Leôncio Obs: Novos estudos do letramento	Comunidade de leitores de textos literários e não literários: identidade, cultura e memória	E.M.	Etnográfica
3) Dissertação	UFU	2015 – Marineia L. Cenedezi	Leitura literária em discurso: a escolarização da literatura no ensino fundamental	E. F. II	Análise do discurso, análise documental e intervenção
4) Dissertação	UFJF	2015 – Keturiny F. M. Rezende	Roteiros de leitura compartilhada em suspense na sala de aula: perspectivas para o letramento literário	E. F. II	Intervenção
5) Dissertação	UFSC	2013- Rafaella Machado	Em busca do país das maravilhas: o lugar da literatura nos anos iniciais do ensino fundamental	E. F. I	Observações e entrevistas semi estruturadas
6) Tese	UFMG	2013/Daniela Freitas Brito Montuani	O Programa Nacional Biblioteca da Escola PNBE: conhecimento, circulação e uso sem um município de Minas Gerais		Qualitativa Exploratória
7) Dissertação	UCS	2011- Judithe Eva D. Ló	Educação literária pela mediação: estudo aplicado no primeiro ano do ensino fundamental	E. F. I	Observação
8) Tese	UFMG	2010 – Paula C. De A. Rodrigues	O letramento literário em uma turma do 4º ano do ensino fundamental	E. F. I	Etnografia
9) Dissertação	UCS	2010 / Athany Gutierrez	A mediação docente como estratégia para o aprimoramento da competência leitora	E. M.	Intervenção
10) Dissertação	UFMG	2006 – Paula Cristina De Almeida Rodrigues	A literatura no livro didático de língua portuguesa: a escolarização da leitura literária	Livros Didáticos E. F. I	Análise documental
11) Tese	UFMG	2006- Marta Passos Pinheiro	Letramento literário na escola: um estudo de práticas de leitura de literatura na formação da “comunidade de leitores”	E. F. II	Etnografia

**ÍNDICES RELEVANTES PARA DESTACAR O DIFERENCIAL DE NOSSA PESQUISA (obs.: estão computados somente os que não apareceram nas buscas anteriores):**

EF I = 01	EF II = 0	E M = 01	E S = 0	Outros = 01
Etnografia total = 01		Etnografia E.F = 0		Novos Estudos do Letramento = 01

**PALAVRA CHAVE: MEDIAÇÃO DE LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA**  
**114 ocorrências sem aspas**  
**0 ocorrências com aspas (FONTE: IBICT)**  
**PESQUISAS DE 2006-2016**

TIPO DE TRABALHO TESE/DISSE R TAÇÃO	UNIVE RSIDA DE DE ORIGE M	ANO DE PUBLICAÇÃO/ AUTOR	TÍTULO DO TRABALHO	SEGMENTO ESCOLAR	METODOLOGIA QUE DECLAROU USAR
1) Dissertação	UCS	2016- Fabiana Lazzari Lorenzet	Leitura literária da narrativa visual na educação infantil	Educação Infantil	Intervenção
2) Tese	UCS	2016- Delcio Antonio Agliardi	De capa a capa: experiências de leitura com estudantes da educação de jovens e adultos	Eja	Pesquisa-Ação
3) Dissertação	UNESP	2016- Fabiana Cristina Ventura	Literatura infantil e juvenil na escola: encontros e encantos	Ensino Fundamental I	Etnografia
4) Dissertação	UFU	2015 – Heloisa Maria Marques Lessa	A mediação do professor no processo de seleção e condução de textos literários : uma prática da leitura literária para alunos de ensino fundamental	Ensino Fundamental I e Ensino Fundamental II	Questionário e intervenção
5) Dissertação	UFSC	2015 – Heliete Millack	Perfil leitor de educadores no contexto da formação permanente da secretaria municipal de educação de Florianópolis	Professores	Documental e entrevista
6) Dissertação	UCS	2015 – Felipe Freitag	Alunos autores no ensino médio: (re) educação linguoliterária na teoria holística da atividade e instrumentalização docente através da pesquisa-ação	Ensino Médio	Pesquisa-Ação
7) Dissertação	UFJF	2015 – Simone Machado De Aguiar Torres	Leitura compartilhada: estratégias de mediação no letramento literário	Ensino Fundamental II	Pesquisa Ação
8) Dissertação	UFJF	2015 – Kelly C. Monteiro Brandão Santos	Intertextualidade expansão do repertório do leitor em formação	Ensino Fundamental II	Intervenção
9) Dissertação	UFJF	2015- Andréia De Cássia Campos	O jogo poético em sala de aula: uma proposta para se mediar a leitura de poemas	Ensino Fundamental II	Intervenção
10) Tese	UFPB	2015- Claudio Marzo Cavalcante De Brito	Leitura e oralidade: prática dialógica de um professor leitor na formação de leitores literários	Curso Técnico Integrado Ao Ensino Médio	Pesquisa-Ação
11) Dissertação	UFPE	2015 -Andreza A. M. Da Silva	O letramento literário através da leitura de “o pequeno príncipe”	Ensino Fundamental II	Intervenção
12) Tese	UCS	2015- Marli Cristina Tasca Marangoni	Brincadências com a poesia infantil : um quintal para o letramento poético	Ensino Fundamental I	Pesquisa Bibliográfica Experimental
13) Dissertação	UFSM	2014- <u>Bolssoni Dolwitsch</u>	Narrativas (auto)biográficas: a mediação da literatura infantil nas trajetórias formativas de uma professora de classe multisseriada	Ensino Fundamental I	Pesquisa Autobiográfica
14) Dissertação	UFRN	2014 - Maria Deuza Dos Santos	Saberes sobre a literatura: um estudo com professores do 1º ao 5º ano do ensino fundamental	Ensino Fundamental I	Análise De Conteúdo (Entrevista)
15) Dissertação	UCS	2014- Eliana Cristina Buffon	Leitura de histórias em quadrinhos do pnbe 2012 : a turma do Pererê	Ensino Fundamental I	Análise Do “Discurso”
16) Dissertação	UFU	2013 – Maria José Diógenes Vieira Marques	Programa nacional biblioteca na escola: pnbe do correio à sala de aula	Professores Ensino Fundamental	Etnografia
17) Tese	USP	2013- Gabriela Rodella	As práticas de leitura literária de adolescentes e a escola: tensões e	Ensino Médio	Questionário

			influências		
18) Tese	UFG	2013 – Ebe Maria De Lima Siqueira	Literatura sem fronteira: por uma educação literária	Não Informa	Bibliográfica
19) Dissertação	UEPB	2013- Viviane Sulpino Da Silva	A literatura infantil e a formação humanística no cotidiano da sala de aula	Ensino Fundamental	Qualitativa (Observação)
20) Tese	USP	2012- Eliana Nagamini	Comunicação em diálogo com a literatura: mediações no contexto escolar	Ensino Médio	Não Informa
21) Dissertação	UNB	2012 – Lígia Gonçalves Diniz	Entre o obrigatório e o proibido : a literatura e o leitor em livros didáticos de língua portuguesa para ensino médio	Ensino Médio (Livro Didático)	Análise Documental
22) Dissertação	UFMG	2011- Virgínia De Souza Avila Oliveira	Entre as proposições teóricas e a prática: o uso da literatura infantil nas escolas municipais de lagoa santa	Ensino Fundamental I	Qualitativa
23) Dissertação	UFMG	2011- Eliana Guimarães Almeida	O livro de literatura infantil no primeiro ciclo: um estudo sobre a mediação escolar da literatura em um contexto socioeconomicamente desfavorecido	Ensino Fundamental I	Observação Participante E Entrevistas
24) Dissertação	UNB	2011- Arlinda Alves De Souza	Horizontes entrecruzados: recepção da arte literária nas séries iniciais do ensino fundamental	Ensino Fundamental I (Foco Nos Alunos)	Intervenção (não fica explícito)
25) Dissertação	UCS	2011 - Judithe Eva Dupont Ló	Educação literária pela mediação: estudo aplicado no primeiro ano do ensino fundamental	Ensino Fundamental I	Observação Participante
26) Dissertação	UCS	2011- Deline Farenzena	A leitura na formação do universitário e suas intervenções nos processos educativos: formas de interação com o meio	Ensino Superior	Questionário E Intervenção
27) Dissertação	UCS	2011- Morgana Kich	Mediação de leitura literária: o programa nacional biblioteca na escola (pnbe)	Biblioteca Escolar	Intervenção
28) Dissertação	UCS	2010- Athany Gutierres	A mediação docente como estratégia para o aprimoramento da competência leitora	Ensino Médio	Intervenção
29) Tese	UFRN	2008 / Hugo Ferreira Monteiro	A literatura na sala de aula: uma alternativa de ensino transdisciplinar	Ensino Fundamental II	Qualitativa

ÍNDICES RELEVANTES PARA DESTACAR O DIFERENCIAL DE NOSSA PESQUISA (obs.: estão computados somente os que não apareceram nas buscas anteriores):

EF I = 06	EF II = 01	E M = 05	E S = 01	Outros = 05
Etnografia total = 02		Etnografia E.F = 1		Novos Estudos do Letramento= 0

### ANEXO B - Mapeamento geral dos dados coletados na escola Mundo Esperança

Mês	Data	Face do evento em destaque	Ações dos Participantes
Fevereiro	15	Leitura	Professora lendo para os alunos Professora e alunos dialogando
		Escrita	Alunos copiam o acordo discutido
		Conhecimentos linguísticos	Alunos começam a confeccionar um bingo de palavras. Professora e alunos dialogam sobre a escrita ortográfica.
	16	Conhecimentos linguísticos	Transcrição das palavras do caderno para a cartela do bingo individual e para o cartaz do quadro, com coletiva oral. Jogam o bingo.
		Conhecimentos linguísticos	Cópia das palavras do bingo no caderno. Dialogam sobre a forma como as palavras são escritas (ortografia).
17	Conhecimentos linguísticos	Identificam grupos (classes) de palavras que compuseram o bingo. A professora, por meio de questionamentos, mostra algumas classes de palavras (substantivos, verbos e adjetivos) e suas funções.	
	Leit. literária (conto)	Mediadora de leitura lê para os alunos. Eles interagem respondendo questionamentos e completando trechos.	
	Leit. literária (poema)	Alunos leem com o objetivo de completar o sentido do texto com palavras que estão num envelope.	
	Palestra (Aedes Aegypti) Avaliação diagnóstica de matemática	Representantes do Exército Brasileiro interagem com alunos.  A professora lê e os alunos realizam a prova elaborada pela Secretaria de Educação.	
23	Avaliação diagnóstica de Língua Portuguesa	1ª questão a professora inicia a leitura e pede que os alunos deem continuidade. As demais questões os alunos leem individual e silenciosamente.	
	Produção textual	Os alunos dão continuidade à avaliação diagnóstica de proposta pela Secretaria de Educação.	
	Leitura literária	Professora lê para os alunos. Eles interagem respondendo questionamentos e completando trechos.	
24	Leitura/Escrita	Leitura para correção das atividades de matemática./Professora e alunos escrevem respostas no quadro.	
	Leitura de texto não verbal	Assistem vídeo sobre Tarsila do Amaral e leitura de imagem de quadros impressos da pintora.	
Março	01	Produção textual e leitura	Professora orienta e os alunos produzem história em quadrinhos./ A professora lê individualmente a produção de cada aluno e faz intervenções necessárias para melhorar o texto.
		Leitura	Leitura dialogada com alunos sobre o conteúdo de História (Descoberta do ouro e do diamante).
		Escrita	Os alunos respondem questões propostas para o conteúdo de História.

	02	Leitura de questões e resposta de história  Leitura literária  Leitura de imagem e de crônica.  Leitura/diálogo de respostas	Leitura das questões e das respostas de História (correção)  Professora de biblioteca lê para os alunos. Eles interagem respondendo questionamentos e completando trechos. Alunos contam para a professora regente a história que ouviram na aula de biblioteca.  No livro de Português, os alunos observam imagem e respondem aos questionamentos feitos pela professora. Ainda no livro, a professora faz a leitura oral e os alunos acompanham, em seguida, faz questionamentos para compreensão oral. Alunos consultam dicionários para procurar palavras desconhecidas.  Em duplas, os alunos leem, comparam e dialogam sobre as respostas dadas a atividades de escrita.
	23	Arte/ jogos / brincadeiras	Alunos participam de atividades comemorativas à páscoa. Dentre as atividades há músicas e dramatizações.
	30	Escrita e Leitura	Os alunos resolvem operações matemáticas. Leem a problematização e continuam resolvendo atividades.
Abril	05	Roda de conversa  Leitura/escrita  Conhecimentos linguísticos	Professora e alunos conversam sobre respeito e gentileza (no pátio).  Corrigem atividades matemáticas.  Leitura e explicação, seguida de atividades de ortografia.
	06	Leitura/diálogo  Lendas urbanas / “leitura” de vídeo  Leitura/escrita  Leitura	Em grupos de quatro, os alunos leem, comparam e dialogam sobre as resposta dadas na tarefa de casa.  Assistem vídeo e ouvem explicações dadas pela mediadora de leitura sobre as assombrações do Recife antigo.  Corrigem no quadro a tarefa de ortografia, enfatizando o sentido e a função das palavras. Leem, contam histórias divertidas (piadas) e dialogam.
	07	Jogo/Construção de gráficos  Palestra/escrita  Escrita dos resultados  Leitura de gráfico	A professora explica as regras do jogo, em duplas, jogam <i>A hora do Rush</i> . Os resultados do jogo fornecem os dados para construção do gráfico.  Acadêmicos da UFRPE começam um projeto sobre o lixo. Alunos interagem respondendo oralmente e por escritos a algumas questões propostas.  A professora registra no quadro as pontuações obtidas pelas duplas.  No livro de matemática, leitura de gráficos seguida da elaboração do gráfico com os resultados obtidos no jogo.
	12	Leitura literária	A professora da turma lê <i>Chapeuzinho Azul</i> (Obs.: informado pela professora)

	13	Leitura literária  Leitura literária  Leitura literária  Conhecimentos linguísticos  Leitura/escrita	A professora da turma lê <i>Chapeuzinho Branco</i> para os alunos. Eles interagem respondendo questionamentos e completando trechos e cantando. A Mediadora lê <i>Tempo de Caju</i> para os alunos. Eles interagem respondendo questionamentos e completando trechos. Os alunos leem e ouvem a música <i>Tu Tu Tu Tupi</i> e a professora comenta a letra. Depois ensaiam uma coreografia  Os alunos resolvem uma cruzadinha com conteúdo temático sobre a cultura indígena.  Alunos e professora leem sobre a formação da cultura brasileira e sobre as desigualdades sociais (livro de Geografia). Os alunos respondem alguns questionamentos orais feitos pela professora e outros por escrito.
	19	Produção textual e ilustração	Os alunos ilustram e, com orientação e exemplificação da professora, escrevem uma resenha sobre o filme <i>Tainá</i> , assistido no dia anterior.
	20	Leitura/escrita  Escrita  Produção textual e ilustração  Arte	Correção da tarefa de Geografia.  Realizam cálculos matemáticos.  A professora mediadora de leitura pede que os alunos ilustrem escrevam sobre uma das lendas urbanas ouvidas em encontros anteriores. Produção de um cocar (adereço para a apresentação comemorativa do dia do índio).
	25	Leitura de texto não verbal Leitura e atividade escrita	Os alunos assistem a segunda parte do filme <i>Tainá</i> .  Em grupos, os alunos resolvem desafios matemáticos.
	26	Dança  Leitura/ diálogo  Leitura e escrita	Ensaiam para a apresentação comemorativa do dia do índio.  Correção dialogada dos desafios matemáticos. Os grupos apresentam suas respostas. A professora coordena faz a mediação em casos de respostas diferentes. Crianças leem e realizam atividades sobre Sistema monetário do livro de matemática.
	27	Leitura e escrita	Continuam realizando atividades sobre Sistema monetário do livro de matemática.
	30	Mostra Cultural	Apresentações e exposição de trabalhos referente ao dia do índio.
Maio	04	Avaliações (leitura e escrita)	A professora faz uma leitura geral das questões e os alunos realizam avaliação de Matemática. E, em seguida, de Português.
	17	Leitura/escrita  Leitura/escrita Leitura/escrita	Realizam leitura de um desafio matemático e atividades de compreensão, interpretação e cálculos com Unidades de medida. Um aluno de cada vez, os alunos fazem adições no site <a href="http://www.querojogar.com.br">www.querojogar.com.br</a> .  Corrigem as atividades matemáticas. Completam, por escrito, as lacunas de um texto matemático.
	18	Diálogo  Leitura literária	Os alunos trocam de caderno com um colega e explicam o porquê das escolhas para preencher as lacunas do texto matemático.  A professora lê <i>Chapeuzinho Cor de Abóbora</i> . Os alunos interagem

			respondendo questionamentos e completando trechos e cantando. Leem parte de uma história de fantasma, de Flavia Munis.
	19	Leitura e produção textual	Com orientação da professora acerca do gênero, dão continuidade à produção narrativa.
	24	Leitura/escrita  Leitura  Leitura	Revisam conteúdo, leem e realizam atividades do livro de Geografia e jogam. Enquanto fazem atividades no livro, um aluno de cada vez, joga no notebook da professora um jogo sobre as Regiões do Brasil. (Jogos <i>on line</i> ) A professora orienta a leitura de mapas, enfatizando a função da legenda e dando exemplos no mapa mundi. Alunos pintam mapa das regiões do país./Corrigem atividades do livro de Geografia, e em seguida do de Português. Continuam corrigindo as atividades de Língua Portuguesa.
	25	Leitura literária/ Produção escrita/ Ilustração  Conhecimentos linguísticos  Leitura e escrita	A professora lê <i>Chapeuzinho Verde</i> . Os alunos interagem respondendo questionamentos e completando trechos e cantando. Eles são orientados a pensar em uma Chapeuzinho diferente, fazer o desenho e criar a música.  Estudo do uso dos porquês. Corrigem atividades sobre o uso dos porquês.  Leitura de gráficos e atividades matemáticas.
	31	Leitura literária	Os alunos leem o conto de aventura <i>O temporal no Amazonas</i> , p. 38 e 39, do livro didático e realizam as atividades das 40 a 44.
Junho	01	Escrita/jogo  Leitura Literária	Atividade escrita sobre Estados e Capitais e jogo oral.  A professora da turma lê <i>Chapeuzinho Lilás</i> para os alunos. Eles interagem respondendo questionamentos e completando trechos e cantando.
	02	Conhecimentos linguísticos  Escrita  Leitura literária	Corrigem a tarefa de Português envolvendo gramática.  Realizam atividades matemáticas envolvendo medidas.  Alguns leem individualmente e outros leem em grupos, passando os livros ou com a leitura sendo feita por um leitor.
	07	Leitura/escrita Leitura/diálogo  Contação de histórias	Realizam atividades matemáticas. Corrigem atividades de matemática.  Cada aluno conta a história do livro que levou para casa para fazer a leitura literária.
	08	Avaliação  Atividade cultural  Conhecimentos linguísticos	A professora lê e os alunos realizam avaliação de matemática.  Na sala de leitura, a mediadora conversa com os alunos sobre a vida e a obra de Luiz Gonzaga. Ouvem e cantam músicas do artista.  Estudam a acentuação gráfica.
	09	“Palestra”	Diálogo sobre comportamento (brigas e agressividade)  Corrigem as atividades de acentuação gráfica.

	13	Leitura literária  Leitura/escrita	A professora da turma lê <i>Chapeuzinho Preto</i> para os alunos. Eles interagem respondendo questionamentos e completando trechos e cantando. Após a leitura, os alunos desenham, pintam, recortam e colam no painel afixado na parede.  A professora lê com pausas para perguntas, comentários e explicações do conteúdo de Geografia. Na sequência, os alunos realizam uma atividade escrita.
	14	Escrita  Leitura	Realizam atividades matemáticas (multiplicação).  Estudam o gênero <i>Blog on line</i> (leitura e atividades).
	15	Atividade cultural	Na sala de leitura, a mediadora dá continuidade à conversa sobre a cultura nordestina e vida e a obra de Luiz Gonzaga. Ouvem e cantam músicas do artista.
	21	Leitura	A professora lê com pausas para perguntas, comentários e explicações do conteúdo de História.
	22	Escrita	Realizam atividades de revisão matemática
Agosto	04	Leitura /música  Leitura literária    Escrita	Alunos “treinam” para cantar a música que está no projeto “Gentileza”  Professora orienta como deverão proceder nas equipes; Alunos leem e escolhem livros para ler, dentre vários a equipe elege um livro para ser lido para outra turma; No interior de cada grupo a professora conversa e questiona acerca do livro escolhido depois compartilham com a turma;  Alunos realizam atividades do livro de matemática (caminhos do quadriculado)
	09	Jogos escolares	Alunos assistem a filmes programados pela coordenação e pela professora acerca dos jogos olímpicos; Coordenadora faz intervenções para destacar a superação dos atletas, especialmente dos paraolímpicos;  Alunos participam dos jogos promovidos pela escola;
	16	Avaliação	Alunos realizam avaliação de Língua Portuguesa (O texto da avaliação é sobre a História das Olimpíadas);
	17	Arte    Leitura (lendas)  Escrita  Leitura fílmica	Em duplas, alunos pintam desenho envolvendo a turma da Mônica e figuras lendárias do folclore brasileiro; Professora vai de dupla em dupla conversando sobre o que eles sabem sobre as lendas; Professora mostra um livro contendo reescritas de lendas conhecidas, feito pela turma do ano anterior;  Alunos leem as histórias do livro;  Alunos escrevem sobre uma personagem do folclore;  Professora de biblioteca exhibe o vídeo <i>Paratodos: superação é só o começo desta história</i> e promove discussão sobre o tema
	22	Leitura literária	Alunos recebem os livros do projeto <i>Nas ondas da leitura</i> ; Professora comenta sobre títulos, autores e ilustradores; Alunos leem a apresentação do livro <i>A lua refletiu lendas no Brasil</i> (voz alta, cada aluno lê um trecho); depois a professora orienta que cada aluno

		Leitura HQ	escolha uma lenda para ler silenciosamente. Alunos leem e depois ouvem músicas referentes às histórias lidas.  A turma realiza leitura e atividades do livro (p. 90 a 92).
	23	Leitura literária	Alunos leem e recitam as parlendas da coletânea <i>Palavra cantada</i> .
	24	Escrita/leitura  Produção	Alunos continuam respondendo questões referentes às leituras realizadas na segunda feira (p. 92 e 93)  Alunos fazem desenho alusivo à inclusão solicitado pela professora de biblioteca.
Setembro	06	Conhecimentos linguísticos  Leitura	Alunos fazem atividades do livro (p.96) - a primeira envolve uma quadrinha. Corrigem coletivamente no quadro.  Professora propõem atividades para introduzir o texto que será lido. Alunos participam. Depois leem e realizam as atividades de compreensão textual (p.98-99) livro de português. A professora faz a mediação.
	12	Leitura/escrita  Leitura/escrita	Alunos continuam realizando atividades do livro de português acerca do texto expositivo (p.100). A professora dialoga e faz a mediação. Alunos resolvem situações problemas envolvendo gráficos e tabelas. A professora faz a mediação.
	13	Leitura/escrita  Rescrita	Corrigem atividades de matemática.  Em equipes e orientados pela professora, alunos elegem uma de suas narrativas para fazer a reescrita. Professora vai de grupo em grupo orientando e fazendo questionamentos.
Outubro	04	Produção textual	Alunos produzem história em quadrinhos. A professora acompanha e orienta o tempo todo.
	11	Apresentação  Recreação	Organizados pela coordenação, os alunos fazem apresentações em homenagem às professoras.  Alunos participam de bingo e de atividades lúdicas, organizadas pelas professoras, em comemoração ao dia da criança.
	18	Conhecimentos linguísticos  Leitura/escrita	Alunos realizam atividades do livro de português (p.104-107).  Alunos realizam atividades de matemática.
	19	Leitura/ escrita  Leitura literária  Escrita  Leitura	Alunos realizam atividades do livro de português, enquanto a professora revisa a produção da história em quadrinhos junto a cada uma das duplas.  Professora de biblioteca lê duas histórias para os alunos. Eles ouvem e interagem respondendo aos questionamentos, comentando e tentando antecipar os acontecimentos.  Alunos realizam um desafio do livro de português (p.110)  A turma realiza leitura e compreensão (oral) de imagem e texto acerca do gênero <i>diário</i> . Como tarefa deverão fazer as atividades das p. 117 e 118.

## ANEXO C - Mapeamento dos eventos literários coletados na escola Mundo

### Esperança

Data	Evento	Ações dos participantes	Mediador	
			Profª regente	Profª biblioteca
17/02	Leitura de conto	Mediadora de leitura lê para os alunos. Eles interagem respondendo questionamentos e completando trechos.		X
17/02	Leitura de poema	Alunos leem com o objetivo de completar o sentido do texto com palavras que estão num envelope.	X	
24/02	Leitura literária	Mediadora de leitura lê para os alunos. Eles interagem respondendo questionamentos e completando trechos.		X
01/03	Produção de HQ	Professora orienta e os alunos produzem história em quadrinhos./ A professora lê individualmente a produção de cada aluno e faz intervenções necessárias para melhorar o texto.	X	
02/03	Contação de história	Alunos contam para a professora regente a história que ouviram na aula de biblioteca.	X	
02/03	Leitura literária	Mediadora de leitura lê para os alunos. Eles interagem respondendo questionamentos e completando trechos.		X
02/03	Leitura de imagem e de crônica	No livro de Português, os alunos observam imagem e respondem aos questionamentos feitos pela professora. A professora faz a leitura oral e os alunos acompanham, em seguida, faz questionamentos para compreensão oral. Alunos consultam dicionários para procurar palavras desconhecidas.	X	
06/04	Leitura fílmica (lendas urbanas)	Assistem vídeo e ouvem explicações dadas pela mediadora de leitura sobre as assombrações do Recife antigo.		X
12/04	Leitura lit. (conto)	A professora da turma lê <i>Chapeuzinho Azul</i> (Obs.: informado pela professora)	X	
13/04	Leitura lit. (conto)	A professora da turma lê <i>Chapeuzinho Branco</i> para os alunos. Eles interagem respondendo questionamentos e completando trechos e cantando.	X	
13/04	Leitura literária	A Mediadora lê <i>Tempo de Caju</i> para os alunos. Eles interagem respondendo questionamentos e completando trechos.		X
13/04	Leitura literária	Os alunos leem e ouvem a música <i>Tu Tu Tu Tupi</i> e a professora comenta a letra. Depois ensaiam uma coreografia.	X	
20/04	Produção (lendas urbanas)	A professora mediadora de leitura pede que os alunos ilustrem escrevam sobre uma das lendas urbanas ouvidas em encontros anteriores.		X
30/04	Mostra cultural	Alunos encenam, dançam e apresentam trabalhos acerca da cultura indígena (incluindo, lendas e canções)	X	
18/05	Leitura lit. (conto) Produção textual	A professora lê <i>Chapeuzinho Cor de Abóbora</i> . Os alunos interagem respondendo questionamentos e completando trechos e cantando. Leem parte de uma história de fantasma, de Flavia Munis.	X	
19/05	Produção (cont. narração)	Com orientação da professora acerca do gênero, dão continuidade à produção narrativa.	X	
25/05	Leitura e	A professora lê <i>Chapeuzinho Verde</i> . Os alunos interagem	X	

	Produção	respondendo questionamentos e completando trechos e cantando. Eles são orientados a pensar em uma Chapeuzinho diferente, fazer o desenho e criar a música.		
31/05	Leitura literária	Os alunos leem o conto de aventura <i>O temporal no Amazonas</i> , p. 38 e 39, do livro didático e realizam as atividades das 40 a 44.	X	
01/06	Leitura lit. (conto)	A professora da turma lê <i>Chapeuzinho Lilás</i> para os alunos. Eles interagem respondendo questionamentos e completando trechos e cantando.	X	
02/06	Leitura literária	Alguns leem individualmente e outros leem em grupos, passando os livros ou com a leitura sendo feita por um leitor.	X	
07/06	Leitura/contação de histórias	Cada aluno conta a história do livro que levou para casa para fazer a leitura literária.	X	
08/06	Atividade cultural	Conversam sobre a vida e o legado de Luiz Gonzaga		X
13/06	Leitura lit. (conto)	A professora da turma lê <i>Chapeuzinho Preto</i> para os alunos. Eles interagem respondendo questionamentos e completando trechos e cantando. Após a leitura, os alunos desenham, pintam, recortam e colam no painel afixado na parede.	X	
15/06	Atividade cultural	Cantam músicas de Luiz Gonzaga		X
04/08	Leitura literária	Professora orienta como deverão proceder nas equipes; Alunos leem e escolhem livros para ler, dentre vários a equipe elege um livro para ser lido para outra turma; No interior de cada grupo a professora conversa e questiona acerca do livro escolhido depois compartilham com a turma;	X	
17/08	Leitura (lendas)	Alunos leem as histórias do livro produzido pela turma do ano anterior; alunos escrevem sobre personagens folclóricas.	X	
22/08	Entrega de livros  Leitura literária  Leitura HQ	Alunos recebem os livros do projeto <i>Nas ondas da leitura</i> ;  Professora comenta sobre títulos, autores e ilustradores; Alunos leem a apresentação do livro <i>A lua refletiu lendas no Brasil</i> (voz alta, cada aluno lê um trecho); depois a professora orienta que cada aluno escolha uma lenda para ler silenciosamente. Alunos leem e depois ouvem músicas referentes às histórias lidas.  A turma realiza leitura e atividades do livro (p. 90 a 92).	X	
23/08	Leitura literária	Alunos leem e recitam as parlendas da coletânea <i>Palavra cantada</i> .	X	
24/08	Leitura/escrita	Alunos continuam respondendo questões referentes às leituras realizadas na segunda feira (p. 92 e 93)	X	
13/09	Reescrita	Em equipes e orientados pela professora, alunos elegem uma de suas narrativas para fazer a reescrita. Professora	X	

		vai de grupo em grupo orientando e fazendo questionamentos.		
04/10	Produção HQ	Alunos produzem história em quadrinhos. A professora acompanha e orienta o tempo todo.	X	
19/10	Leitura literária	Professora de biblioteca lê duas histórias para os alunos. Eles ouvem e interagem respondendo aos questionamentos, comentando e tentando antecipar os acontecimentos.		X
<b>Total de aulas em que os eventos foram realizados</b>			23	09

### ANEXO D - Mapeamento geral dos eventos da escola O. L.

Mês	Data	Evento	Ações dos Participantes
Julho	27 2h.a	Leitura	<p>Professora lê para os alunos título do texto e questões de conhecimento prévio p. 80 LD. Alunos respondem.</p> <p>Professora lê (gênero cartas ao leitor) para os alunos.</p> <p>Alunos respondem questões relativas ao gênero que está sendo estudado.</p>
	29 1h.a	Leitura (continuidade)	Alunos e professora leem e discutem as atividades realizadas (correção coletiva p. 84 LD), a professora de a pergunta e os alunos leem suas respostas sobre os textos das páginas 82 e 83 .
Agosto	01		A professora faltou porque estava doente (os alunos vão para casa).
	02 1h.a	Leitura	Retomam as atividades do livro (p.90). Professora lê as questões proposta na seção “Depois da leitura”, leitura de gráfico - e os alunos respondem. Ela anota as respostas no quadro e os alunos no caderno.
	03	Palestra	Os alunos ouvem a palestra sobre <i>bullying</i> , ministrada por representantes da Secretaria de Desenvolvimento Social.
	05 1h.a	Conhecimentos linguísticos	<p>Leem o quadro de Revisão das características do gênero carta (Para lembrar p. 89) e a professora acrescenta exemplos dessas características com base nas cartas lidas anteriormente.</p> <p>Alunos leem atividades e respondem. Ao final leem coletivamente (em voz alta) e copiam o conceito de substantivos (próprios e comuns) no caderno.</p>
	08 2h.a	Conhecimentos linguísticos	<p>Professora lê questões do livro didático e os alunos respondem oralmente, anotam no caderno e a professora anota no quadro.</p> <p>Todos leem juntos, em voz alta, a definição de substantivo concreto e abstrato.</p> <p>Alunos fazem atividades envolvendo substantivos coletivos, primitivos e derivados – leem as questões no livro e anotam as resposta no caderno.</p> <p>Um aluno vai ao quadro anotar as respostas que são comentadas pela professora,</p> <p>Ao final leem coletivamente (em voz alta) e copiam o conceito de substantivos simples e compostos (95) no caderno.</p>
	09 1h.a	Conhecimentos linguísticos	Alunos realizam atividade acerca dos substantivos e copiam no caderno o quadro <i>Para lembrar</i> – resumo da classificação dos substantivos. Leitura lazer- alunos leem uma <b>tirinha</b> envolvendo substantivos coletivos.
	10 2h.a	Conhecimentos linguísticos	Alunos continuam realizando atividades sobre os substantivos. Seguem com o procedimento de leitura pela professora, algumas vezes alternadas pela leitura coletiva das questões e anotação das respostas no quadro (professora) e no caderno (aluno). Algumas vezes ela dá alguns minutos para que eles façam sozinhos antes de responderem em voz alta, outras, chama os alunos para colocar a resposta no quadro. Obs.: pág. 97 – ex. 5 – <b>leitura da tirinha envolvendo substantivos.</b>
15 2h.a	Leitura	<p>Professora lê para os alunos título do texto e questões de conhecimento prévio p. 98 LD. Alunos respondem.</p> <p>Alunos leem em voz alta: um parágrafo para cada voluntário com pausas para os comentários e questionamentos feitos pela professora sobre o sentido do texto. Alunos respondem. (gênero <i>Resposta da carta ao leitor</i>)</p> <p>Alunos respondem no caderno questões sobre o texto p.100 LD. Correção: diálogo acerca das respostas que vão sendo colocadas no quadro.</p>	

	16	Palestra	Alunos participam de uma palestra ministrada pelos representantes da CELPE.
	17 2h.a	Escrita	Alunos (em equipe) produzem cartazes para a feira do conhecimento (tema: esportes olímpicos) Professora orienta e dialoga com as equipes
	19 1h.a	Escrita	Alunos continuam (em equipe) a fazendo cartazes para a feira do conhecimento (tema: esportes olímpicos)
	22 2h.a	Conhecimentos linguísticos	Alunos fazem as atividades da p.104 (flexão dos substantivos) no caderno e a correção coletiva no quadro.
	23 1h.a	Conhecimentos linguísticos	Alunos copiam do quadro 4 atividades passadas pela professora acerca do conteúdo substantivos. Alunos resolvem as atividades
	24 2h.a	Conhecimentos linguísticos	Professora verifica se fizeram as atividades do dia anterior Retoma uma a uma as atividades – explica e anota as respostas. Professora vista os cadernos para atribuição de notas.
	26 1h.a	Conhecimentos linguísticos	A professora lê no livro o texto para a questão que introduz o gênero dos substantivos. LD p.106 Seguem intercalando a leitura das questões: um aluno lê uma, a outra é lida por todos juntos, a seguinte é lida pela professora. Os alunos respondem conforme vão sendo questionados. A professora anota a resposta no quadro e os alunos no caderno.
	29	Ensaio	Ensaiam com a professora de matemática a apresentação na feira do conhecimento.
	30	Feira do conhecimento	Alunos expõem seus trabalhos.
	31 2h.a	Conhecimentos linguísticos	Alunos realizam atividades envolvendo o gênero dos substantivos. Alternam as vozes na leitura das questões, algumas vezes um aluno, outras, a professora ou ainda coletivamente. Discutem as possíveis respostas, após chegarem num consenso a professora registra no quadro e os alunos no caderno. (quesito 5 p. 108 - tirinha)
Setembro	05 2h.a	Conhecimentos linguísticos	Leem o conteúdo sobre o grau dos substantivos; a professora explica e os alunos realizam atividades. A professora solicita um trabalho (p.112 a 114) que deverá ser entregue no dia da prova (19/09)
	06 1h.a	Conhecimentos linguísticos	Alunos realizam e corrigem uma atividade envolvendo o grau dos substantivos. Todos leem em voz alta a sistematização do conteúdo. Aluna lê o quadro <i>Para lembrar</i> . Todos copiam o quadro no caderno. A professora avisa que fará revisão e correção do caderno na próxima semana.
	09 1h.a	Conhecimentos linguísticos	Alunos copiam do quadro exercícios de revisão dos substantivos (o primeiro deles é um <u>texto de Ferreira Gullar</u> ).
	12 2h.a	Conhecimentos linguísticos	Alunos continuam copiando do quadro exercícios de revisão dos substantivos, entre eles um <u>trecho do poema de Vinícius de Moraes</u> . A professora comenta o texto e pergunta sobre o autor. Alunos resolvem as atividades.
	13 1h.a	Conhecimentos linguísticos	Corrigem as atividades das aulas anteriores.
	14 2h.a	Leitura	Professora trouxe muitas revistas para a sala. Orienta que folheiam a revista, olhem a capa, observem o título da matéria destaque e leiam-na. Explica que farão uma atividade sobre a matéria.

			<b>Obs.:</b> retomada dos gêneros trabalhos na unidade do livro didático, desta vez no suporte original revista.
Outubro	05 2h.a	Leitura literária	A professora apresenta o texto e comenta sobre o autor. Alunos leem juntos. A cada estrofe a professora comenta e faz questionamentos aos alunos. A professora lê as atividades e os alunos respondem. (p.158-159)
	07 1h.a	Conhecimentos linguísticos	Após falar sobre avaliação e recuperação, a professora retoma a aula anterior. Leem coletivamente, todos ao mesmo, a definição da fábula. Alunos realizam 3 atividades da p. 160 acerca da estrutura do texto (professora pergunta e anota a resposta dos alunos no quadro).
	10 2h.a	Conhecimentos linguísticos	A dinâmica é a de rotina, a professora lê e os alunos respondem, ela faz a mediação e anota a resposta no quadro e eles no caderno. Obs.: A última atividade da página envolve a leitura de outra versão da <b>fábula</b> do começo da unidade (p.161). Alunos respondem questões acerca de recursos linguísticos que aparecem no texto (p.162-163). Tarefa de casa: Copiar o <i>Para lembrar</i>
	11 ½ h.a	Leitura	Leem diferentes imagens de capas de revista para responder a questões de intertextualidade (p.164). A professora pede voluntários para procurar as fábulas as quais as imagens fazem referência na internet (A Coruja e a Águia; A Raposa e as Uvas; A Lebre e a Tartaruga). 3 alunos se dispõem. A entrega será na terça próxima, dia 18. Os alunos saem 11:40 em virtude dos jogos interclasses.
	18	Leitura literária	A professora retoma a questão da intertextualidade- pág. 164. Alguns alunos leem para a turma. Professora faz perguntas e a turma responde. Professora me convida para ler uma das fábulas dos livros que trouxe. Apresento os livros e leio duas fábulas para os alunos. Voltam para o livro – atividade 2 da p.165 – associar a imagem a mensagem.
	19 2h.a	Conhecimentos linguísticos	Alunos realizam 6 atividades das p.167-168 sobre conhecimentos linguísticos (artigos). A primeira a partir de uma fábula e a quinta de <b>uma anedota</b> . Tarefa de casa: alunos devem copiar o <i>Para lembrar</i> .
	21 1h.a	Leitura literária	A professora lê 2 vezes a fábula <i>O Lobo e o Cordeiro</i> para que alunos respondam as atividades que ela entrega (xerox). Em duplas, os alunos respondem as atividades.
	25 1h.a	Conhecimentos linguísticos	A professora revisa os artigos (definidos e indefinidos). Alunos realizam atividades sobre artigos (p.169). Obs.: Como tarefa a professora passa as p.172 e 173: <b>Leitura da fábula A Rã e o Boi</b> e responder as questões acerca dela.
	26 2h.a	Conhecimentos linguísticos	Finalizam as atividades iniciadas ontem e corrigem. Realizam atividades da página seguinte. LD Obs.: questões propostas a partir de uma <b>tirinha</b>
	29 1h.a	Leitura literária	A professora lê para os alunos a fábula da tarefa do dia 25. Questiona algumas expressões que aparecem no texto para ver o que os alunos entenderam. Corrigem oral e coletivamente as questões: Lê a primeira pergunta e alguns alunos respondem, ela ouve a resposta de vários alunos e comenta. Valoriza as resposta ( <i>muito bem!</i> ) e, no quesito 2, mostra que há mais de uma possibilidade de resposta, como é a opinião há mais de uma possibilidade de resposta. <i>Pode ser “sim” ou “não” mas tem que colocar a justificativa.</i> Hoje não colocou as respostas no quadro.

Novembro	01 1h.a	<u>Leitura literária</u>	Alunos leem silenciosamente um conto africano (p.136 e 137). Oralmente, a professora faz perguntas acerca de algumas palavras que aparecem na narrativa e também sobre o sentido do texto. Os alunos respondem.
	04 1h.a	Leitura literária continuidade	Alunos releem trechos do conto para realizar atividades escritas sobre o conto lido na aula anterior (p.138).
	18 1h.a	Escrita	Alunos realizam atividades com a inspetora enquanto entrevistam a professora.
	22 1h.a	Leitura	Professora e alunos revisam a prova do SAERE (prova aplicada pela rede do Recife) que eles realizaram no dia 16.

## ANEXO E - Roteiro de entrevista com as professoras

### Professora Jana – Mundo Esperança – 5º ano

1. Há quanto tempo está atuando como professora nesta escola? E como professora do 5º ano?
2. Quais as suas referências na sua elaboração do planejamento? O que você leva em conta?
3. Quais são os seus objetivos ao propor a leitura de textos literários para a turma?
4. Que critérios você utiliza para selecionar livros e textos literários a serem trabalhados?
5. O que você acredita que mais desperta o interesse das crianças nas leituras literárias realizadas?
6. Das leituras literárias realizadas durante este ano, quais você considera que foram as que mais contribuíram para a formação dos alunos como leitores literários? Por quê?
7. Que tipo de apoio a rede municipal e a escola oferecem para desenvolver o seu trabalho pedagógico?
8. Que recursos são oferecidos e qual a importância desses recursos para o seu trabalho?
9. Dentre os recursos oferecidos pela rede, no segundo semestre, os alunos receberam uma coletânea de livros referente ao projeto *Nas ondas da leitura*, como você analisa esse material?
10. Como você analisa:
  - a. o livro didático de Língua Portuguesa e o uso que você faz desse recurso?
  - b. o papel do professor de biblioteca na escola?
11. Quais as principais dificuldades para desenvolver seu trabalho no geral e, especificamente, com o texto literário?
12. Você poderia falar um pouquinho sobre o que você pensa sobre as políticas da rede (programa de ensino, diário *on line*, formação continuada, ou outro elemento que você considera importante e não foi mencionado pela pesquisadora)?
13. Você tem alguma coisa a dizer sobre a sua história pessoal (infância, juventude ou atual) como leitora de literatura?

### Professora Gi – Mundo Esperança – Professora de biblioteca

1. Há quanto tempo está atuando como professora nesta escola? E como professora de biblioteca?
2. Quais são as suas atribuições como professora de biblioteca?
3. Que tipos de atividades são realizadas na sala de leitura/biblioteca?
4. Quais as suas referências na sua elaboração do planejamento? O que você leva em conta?
5. Quais são os seus objetivos ao propor a leitura de textos literários para as turmas, em especial, para a turma do 5º ano?
6. Que critérios você utiliza para selecionar livros e textos literários a serem trabalhados?
7. O que você acredita que mais desperte o interesse das crianças nas leituras literárias realizadas?
8. Das leituras literárias realizadas durante este ano, quais você considera que foram as que mais contribuíram para a formação dos alunos como leitores literários? Por quê?
9. Que tipo de apoio e/ou recursos a rede municipal e escola oferecem para desenvolver o seu trabalho pedagógico? E qual a importância desses para o seu trabalho?

10. Em que medida o programa Manuel Bandeira exerce influência no seu trabalho?
11. Como você analisa o sistema de empréstimo de livros na escola?
12. Os professores regentes têm um programa a cumprir e um diário *on line* para preencher registrando suas atividades. Há algum tipo de programa ou alguma forma de registro que o professor de biblioteca necessite seguir ou preencher?
13. Quais as principais dificuldades para desenvolver seu trabalho?
14. Você tem alguma coisa a dizer sobre a sua história pessoal (infância, juventude ou atual) como leitora de literatura?

**Professora Lena– Oswaldo Lima Filho – 6º ano**

1. Há quanto está atuando como professora nesta escola? E como professora do 6º ano?
2. Quais as suas referências na sua elaboração do planejamento? O que você leva em conta?
3. Quais os objetivos você pretende alcançar com o ensino da Língua Portuguesa?
4. Como você vê a leitura literária em sala de aula? Qual a sua importância para a formação do leitor?
5. Dentre as atividades realizadas a partir da leitura de textos literários, qual/quais você considera que mais contribuíram para a formação dos alunos como leitores literários?
6. Sobre a biblioteca, por que ela não foi utilizada na sua prática durante o segundo semestre?
7. No campo da literatura, a escola possui um projeto que acontece no primeiro semestre, cujo objetivo principal é que o estudante desenvolva *o gosto pela leitura, através de uma aproximação efetiva e significativa com obras literárias e seus autores*. Este ano (2016), sua turma participou desse projeto? Você poderia comentar um pouco sobre essa proposta?
8. Que critérios você utiliza para selecionar livros e textos literários a serem trabalhados?
9. Que tipo de apoio a rede municipal e a escola oferecem para desenvolver o seu trabalho pedagógico?
10. Que recursos são oferecidos e qual a importância desses recursos para o seu trabalho?
11. Em relação ao livro didático, observei que você seleciona algumas propostas (conteúdos e atividades) em detrimento de outras. O que determina essa seleção?
12. Como você avalia o papel do professor de biblioteca na escola e sua atuação no Ensino Fundamental II?
13. Quais as principais dificuldades para desenvolver seu trabalho no geral e, especificamente, com o texto literário?
14. Você poderia falar um pouquinho sobre o que você pensa sobre as políticas da rede (programa de ensino, diário *on line*, formação continuada, ou outro elemento que você considera importante e não foi mencionado pela pesquisadora)?
15. Você tem alguma coisa a dizer sobre a sua história pessoal (infância, juventude ou atual) como leitora de literatura?

## ANEXO F - Levantamento capes e IBICT: usos do livro didático

Capes: “usos do livro didático”	IBICT: "usos do livro didático"
	<a href="#">Livro arbítrio: um estudo sobre as funções e os usos do livro didático de espanhol no ensino médio</a> por <a href="#">Roberta Amendola</a> Data de Defesa 2017 Dissertação
Rocha, Danielle de Assis. <b>Apropriação da Proposta Investigativa de um Livro Didático por uma Professora de Ensino de Ciências'</b> 22/06/2016 163 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, Belo Horizonte	
Silva, Giane Maria da. <b>Usos do Livro Didático de Letramento e Alfabetização pelos Professores nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental'</b> 26/02/2016 Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, Belo Horizonte	
Cavarsan, Cassia Helena Guillen. <b>Professores e o Uso do Livro Didático de Língua Portuguesa no Primeiro Ano Do Ensino Fundamental: De 2007 A 2011'</b> 24/02/2015 156 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ, Curitiba	
Cavalcanti, Taiza Ferreira de Souza. <b>Os Usos do Livro Didático de Português: Os Professores e as suas Maneiras de Fazer'</b> 18/09/2015 213 f. Mestrado em Educação Contemporânea Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO, Caruaru	
Joao, David De Souza. <b>Duas professoras e o ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental em Laguna/SC'</b> 30/04/2014 136 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA, Florianópolis	<a href="#">Duas professoras e o ensino de história nos anos iniciais do ensino fundamental em Laguna/SC</a> por <a href="#">João, David de Souza</a> Data de Defesa 2014 “... e os usos do livro didático de História nos anos iniciais. A metodologia de pesquisa incluiu observações...” Dissertação
Favaro, Maria Helena. <b>O livro didático de língua adicional do PNLD e o aluno local: como essa relação faz sentido em sala de aula?'</b> 30/09/2013 Mestrado em LINGÜÍSTICA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, Florianópolis Ingles	<a href="#">O livro didático de língua adicional do PNLD e o aluno local</a> por <a href="#">Fávaro, Maria Helena</a> Data de Defesa 2013 “... dos usos do livro didático (LD) no contexto de sala de aula de língua adicional (OLSON, 1989; HOLLIDAY...” Dissertação
Alamino, Caroline Antunes Martins. <b>O pensamento histórico dos jovens sobre movimentos de resistência à escravidão e os usos dos livros didáticos de História (2001-2011)'</b> 28/02/2013 Mestrado em HISTÓRIA	<a href="#">O pensamento histórico dos jovens sobre movimentos de resistência à escravidão e os usos dos livros didáticos de história (2001-2011)</a> por <a href="#">Alamino, Caroline Antunes Martins</a> Data de Defesa 2013

Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA, Florianópolis	“... de jovens. As análises privilegiaram as compreensões e interpretações dos usos do livro didático de História...” Dissertação
SOARES, JACIARA PIZZATTI. <b>Representações semântico-discursivas de atitude avaliativa de uma professora de inglês da rede pública de ensino acerca dos usos do livro didático em sala de aula'</b> 03/12/2013 Mestrado em Letras: estudos da linguagem Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO, Ouro Preto	<a href="#">Representações semântico-discursivas de atitude avaliativa de uma professora de inglês da rede pública de ensino acerca dos usos do livro didático em sala de aula.</a> por <a href="#">Soares, Jaciara Pizzatti</a> Data de Defesa 2013 “... em relação aos usos do livro didático e seu papel na constituição de seu fazer pedagógico. Dissertação
Oliveira, Marcia Andrea Almeida De. <b>O Ensino De Língua Portuguesa: Usos do Livro Didático, Objetos de Ensino e Gestos Profissionais.</b> ' 15/03/2013 Doutorado em LINGÜÍSTICA APLICADA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, Campinas	<a href="#">O ensino de língua portuguesa : usos do livro didático, objetos de ensino e gestos profissionais</a> por <a href="#">Oliveira, Márcia Andrea Almeida de, 1979-</a> Data de Defesa 2013 Tese
	<a href="#">Professores dos anos iniciais do ensino fundamental e livros didáticos de matemática</a> por <a href="#">Gláucia Marcondes Vieira</a> Data de Defesa 2013 “... de duas unidades em relação aos usos dos livros didáticos que vão ao encontro uma da outra, influenciando...” Tese
PEREIRA, VANDERLÉA ANDRADE. <b>O livro didático no cotidiano da prática pedagógica de professoras: usos que se revelam no Semiárido Brasileiro'</b> 01/02/2012 214 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ, Teresina	
	<a href="#">I JUST WANT TO KNOW WHAT CAN GO RIGHT, I HAVE NO TIME TO LOSE: CHOICES AND THE USE OF HISTORY TEXTBOOKS IN PUBLIC SCHOOLS</a> por <a href="#">CAROLINA PENAFIEL DE QUEIRÓZ</a> Data de Defesa 2012 Dissertação
André, Tamara Cardoso. <b>Usos do livro didático de alfabetização no primeiro ano de ensino fundamental: uma abordagem etnográfica'</b> 01/12/2011 333 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ, CURITIBA	<a href="#">Usos do livro didático de alfabetização no primeiro ano do ensino fundamental em Foz do Iguaçu</a> por <a href="#">Andre, Tamara Cardoso</a> Data de Defesa 2012 “...Resumo: investigação etnográfica sobre os usos do livro didático de alfabetização em uma escola...” Tese
Carvalho, Ana Beatriz dos Santos. <b>Leituras e usos do livro didático de História: Relações professor-livro didático nos anos finais do ensino fundamental'</b> 01/08/2009 116 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, UBERLÂNDIA	<a href="#">Leituras e usos do livro didático de História : relações professor-livro didático nos anos finais do ensino fundamental</a> por <a href="#">Carvalho, Ana Beatriz dos Santos</a> Data de Defesa 2009 Dissertação

<p>Júnior, Clecio dos Santos Bunzen. <b>"Dinâmicas discursivas na aula de português: usos de livro didático e projetos didáticos autorais e Construção de Sentido"</b> 01/06/2009 210 f. Doutorado em LINGÜÍSTICA APLICADA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, CAMPINAS</p>	<p><a href="#">Dinamicas discursivas na aula de portugues : os usos do livro didatico e projetos didaticos autorais</a> por <a href="#">Bunzen Junior, Clecio dos Santos</a> Data de Defesa 2009 “...Resumo: O objetivo desta tese é refletir sobre os usos do livro didático na dinâmica discursiva...” Tese</p>
	<p><a href="#">Usos do livro didático de História: entre prescrições e táticas</a> por <a href="#">Araci Rodrigues Coelho</a> Data de Defesa 2009 Tese</p>
<p>Kanashiro, Cintia Shukusawa. <b>Livro didático de geografia: PNLD, materialidade e uso na sala de aula'</b> 01/04/2008 189 f. Mestrado em CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, São Paulo</p>	<p><a href="#">Livro didático de Geografia: PNLD, materialidade e uso na sala de aula</a> por <a href="#">Cintia Shukusawa Kanashiro</a> Data de Defesa 2008 <b>Assuntos:</b> '; “...Usos do livro didático...” Dissertação</p>
<p>Nonenmacher, Sandra Elisabet Bazana. <b>O Livro Didático, os PCNs de Ciências Naturais e a Prática Pedagógica.</b>' 01/12/2000 79 f. Mestrado em EDUCAÇÃO NAS CIÊNCIAS Instituição de Ensino: UNIV. REGIONAL DO NOROESTE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL, IJUÍ</p>	
	<p><a href="#">Os livros didáticos de Física do Ensino Médio</a> por <a href="#">Silva, Éder Francisco da</a> Data de Defesa 2013 “... à presença e aos usos dos livros didáticos, ressaltando aspectos tanto da cultura da escola quanto da cultura...” Dissertação</p>
<p>Total CAPES:15</p>	<p>Total IBICT: 14</p>