

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

ELISA MARIA DALLA-BONA

LETRAMENTO LITERÁRIO: LER E ESCREVER LITERATURA NAS SÉRIES
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Curitiba

2012

ELISA MARIA DALLA-BONA

LETRAMENTO LITERÁRIO: LER E ESCREVER LITERATURA NAS SÉRIES
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Tese apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção de título de Doutor em Educação.

Orientadora: Profa Dra. Leilah Santiago Bufrem

Curitiba

2012

Catálogo na publicação
Sirlei do Rocio Gdulla – CRB 9ª/985
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Dalla-Bona, Elisa Maria

Letramento literário: ler e escrever literatura nas séries iniciais
do ensino fundamental / Elisa Maria Dalla-Bona. – Curitiba, 2012.
311 f.

Orientadora: Profª. Drª. Leilah Santiago Bufrem
Tese (Doutorado em Educação) - Setor de Educação,
Universidade Federal do Paraná.

1. Ensino fundamental - Letramento - Literatura. 2. Leitura oral -
Ensino fundamental. 3. Ensino fundamental - Letramento - Inter-
textualidade. 4. Leitura – Escrita – Ensino fundamental. I. Título.

CDD 372.6



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



PARECER

Defesa de Tese de **ELISA MARIA DALLA-BONA** para obtenção do Título de DOUTORA EM EDUCAÇÃO. As abaixo assinadas: DR^a LEILAH SANTIAGO BUFREM (Presidente), DR^a TÂNIA MARIA FIGUEIREDO BRAGA GARCIA, DR^a ANA ARLINDA DE OLIVEIRA, DR^a CÁTIA TOLEDO MENDONÇA e DR. RILDO JOSÉ COSSON MOTA (Membros Titulares) argüiram, nesta data, a candidata acima citada, a qual apresentou a seguinte Tese: “**LETRAMENTO LITERÁRIO: LER E ESCREVER LITERATURA NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**”.

Procedida a argüição, segundo o Protocolo aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que a candidata está apta ao Título de DOUTORA EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

BANCA	ASSINATURA	APRECIÇÃO
DR ^a LEILAH SANTIAGO BUFREM		Aprovada
DR ^a TÂNIA MARIA FIGUEIREDO BRAGA GARCIA		Aprovada
DR ^a ANA ARLINDA DE OLIVEIRA		aprovada
DR ^a CÁTIA TOLEDO MENDONÇA		aprovada
DR. RILDO JOSÉ COSSON MOTA		aprovada

Curitiba, 27 de fevereiro de 2012.

Prof. Dr. Paulo Vinicius Baptista da Silva
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação

Prof. Dr. Paulo Vinicius Baptista da Silva
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação
Data: 19/02/12

Aos jovens leitores e seus professores, mais que sujeitos de pesquisa, neles a minha esperança de que a leitura nos traga um mundo mais crítico, inquieto e menos manipulador.

AGRADECIMENTOS

À diretora, pedagogos, professores e alunos da escola em que realizei a pesquisa de campo, incansáveis e fontes inesgotáveis de sabedoria.

À Professora Doutora Leilah Santiago Bufrem, orientadora, amiga e competente conselheira.

Ao Professor Doutor Altair Pivovar, interlocutor minucioso, crítico e prestimoso colaborador para a versão final desta tese.

À Professora Doutora Tânia Braga Garcia, pelos ensinamentos sobre a etnografia.

Aos professores e alunos do curso de doutorado, estimuladores do espírito crítico e interlocutores indispensáveis.

Ao Professor Doutor François Quet, orientador estrangeiro, acolhedor anfitrião no exterior.

Aos colegas de trabalho do Departamento de Teoria e Prática de Ensino da UFPR, sensíveis à necessidade de liberação de seus professores para sua qualificação profissional.

À CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior que oportunizou minha participação como bolsista no Programa de Doutorando no Brasil com Estágio no Exterior (PDEE), quando entrei em contato com pesquisadores e bibliotecas que transformaram a minha pesquisa.

Aos meus amigos, companheiros e apoiadores em Curitiba e Lyon.

Aos meus familiares, incentivadores, amorosos e compreensivos.

RESUMO

Estudo etnográfico sobre a experiência de uma escola na formação para o letramento literário. Observa uma turma de 4ª série do ensino fundamental municipal de Curitiba e registra as ocorrências em diários de campo. Entrevista alunos e professoras de Língua Portuguesa e de Literatura. Analisa os cadernos dos alunos e os textos literários utilizados em sala de aula. Constata a coexistência na escola de processos inadequados e adequados de letramento literário. Critica as inadequações como a utilização dos textos literários para realizar exercícios de gramática e sua indagação com questionários simplistas e empobrecidos, o pouco tempo para leitura silenciosa e exploração oral, a preocupação com o vocabulário durante uma narração. Analisa as atividades de interpretação e constata que há dificuldade de chegarem ao sentido profundo do texto baseados em argumentos literários, artísticos e estéticos. Observa que por vezes os alunos tem uma atitude passiva, sem coragem de emitir opiniões e ficam esperando a ideia da professora para transcrevê-la. Registra a não aplicação das técnicas específicas para a escrita literária e a avaliação com enfoque na produção final, negligenciando a participação nas discussões. Observa os esforços adequados dos professores para superar as dificuldades tanto da sua formação, quanto das limitações do ambiente escolar. Analisa o contato com poemas, que provoca emoção, diverte e desperta o gosto pela leitura e o desejo de criá-los. Analisa o trabalho com as narrativas e mostra interação com uma variedade de textos e gêneros literários. Observa que a sala de aula também pode se tornar um local de leitura espontânea, sem pressão de tempo, sem obrigação de responder questionários ou imposição sobre o que ler. Analisa a leitura em voz alta realizada por professoras e alunos, a apresentação oral de obras lidas em casa e de suas criações, constatando que é um meio de se escutar, de dinamizar e confrontar os seus textos e desenvolver a autoconfiança. Observa estratégias para a interpretação dos textos literários, as quais ensinam que eles não entregam seu sentido simbólico facilmente. Analisa diversos textos produzidos pelos alunos e acompanha, ao longo do ano, sua familiarização com a escrita literária. Conclui que a escola precisa enfrentar o desafio de ensinar o leitor a não ser submisso ao texto, a introduzir suas próprias interpretações, conotações, lembranças, convicções, crenças e análises dentro da ação. Conclui que para formar o aluno-autor a escola precisa ensinar aspectos, como a intertextualidade, o planejamento do texto, o conhecimento dos diferentes gêneros literários, a criação de efeitos no texto com a intenção de provocar o leitor e desenvolver as noções de tema, intriga, narrador, ponto de vista, personagem, estrutura, sequência, coerência, verossimilhança, espaço, tempo e que a reescrita é indissociável do processo da escrita. Conclui que a escola é insubstituível na inserção dos alunos no letramento literário, mas há o que avançar para despertar o prazer de ler e de utilizar a língua escrita literariamente.

Palavras-chave: Letramento literário. Ensino Fundamental. Literatura infantil.

ABSTRACT

This ethnographic study has the objective of understanding the development of literary literacy at a municipal public school in Curitiba, Brazil. The study involves observation of a fourth grade class and registry of the occurrences in a study log, interviews with students and Portuguese Language and Literature teachers and analysis of student workbooks and literary texts. It uncovers the coexistence of inadequate and adequate procedures in achieving literary literacy. It criticizes the inadequacies, as the use of literary texts to exercise grammar and their examination with simple and poor questionnaires, the meager time for silent reading and oral exploration, the overemphasis of vocabulary during narrative. It analyses the understanding of texts and bares the difficulty in grasping the profound sense based in literary, artistic and poetic arguments. It observes that students have at times a passive attitude, refraining from manifesting opinions and expecting the teacher's one to write down. It registers that specific literary writing techniques are not applied, while the evaluation is based on the final product, neglecting the input of discussions. It observes the proper efforts of teachers to surpass shortcomings in their qualifications and in the school's environment. It analyses the contact with poems, the derived emotions, fun and enjoyment of reading and the desire to create them. It analyses the work with narratives and shows interaction with a variety of literary texts and genres. It observes that the class can also be a spot for unobliged reading, devoid of time pressure, obligation of answering questionnaires or subject imposition. It analyses low voice reading by teachers and classmates, the oral presentation of titles read at home and their creations, accruing that it's a way of self-hearing, boosting and confronting their texts, and building self-confidence. It observes strategies for understanding literary texts that make obvious that texts do not grant their symbolic meaning easily. It analyses various texts prepared by students and follows the growing familiarity with literary writing throughout the school year. It concludes that the school needs to face the challenge of teaching the reader not to be subdued by text and to introduce his own understanding, nuance, memories, convictions, believes and analysis within the action. It concludes that in order to develop the student-author the school must teach various aspects, as intertextuality, text planning, acquaintance with diverse literary genre, creation of effects within the text to entice the reader and develop notions of theme, intrigue, narrator, point of view, subject, structure, sequence, coherence, truthfulness, space, time and that re-writing is indivisible from writing. It concludes that the school is irreplaceable for the initiation of students in literary literacy, but there's a long way to unveil the pleasure of reading and using the written language literarily.

Key words: Literary literacy. Elementary school. Children's literature.

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO	10
2 INTRODUÇÃO	14
3 A CONSTRUÇÃO DA INVESTIGAÇÃO	20
3.1 A ETNOGRAFIA E A PESQUISA EM EDUCAÇÃO	21
3.2 A ESCOLHA DO CAMPO DE PESQUISA	24
3.3 TÉCNICAS ETNOGRÁFICAS	26
3.3.1 Observação participante.....	26
3.3.2 Documentos.....	29
3.3.3 Entrevistas	30
3.3.4 Codificação	32
4 AS TEORIAS DA REPRODUÇÃO E DA RESISTÊNCIA: REFLETINDO SOBRE AS ALTERNATIVAS DA ESCOLA.....	36
4.1 ESCOLA ESPAÇO DE RESISTÊNCIA: AS CONTRIBUIÇÕES DE GEORGES SNYDERS	36
4.2 A PEDAGOGIA CRÍTICA DE HENRI GIROUX	43
4.3 CULTURA E ESCOLA.....	51
5 A ESTÉTICA DA RECEPÇÃO E A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO	54
5.1 O TEXTO LITERÁRIO E A ATIVIDADE DO LEITOR: AS CONTRIBUIÇÕES DE WOLFGANG ISER.....	57
5.2 A COMUNICAÇÃO ENTRE TEXTO E LEITORES: AS CONTRIBUIÇÕES DE HANS ROBERT JAUSS	64
6 INTERAÇÃO ENTRE A ESCOLA, OS LEITORES E OS LIVROS DE LITERATURA	72
6.1 O MÉTODO RECEPCIONAL DE MARIA DA GLÓRIA BORDINI E VERA TEIXEIRA DE AGUIAR	72
6.2 OS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM DA LEITURA: AS CONTRIBUIÇÕES DE CRISTIAN POSLANIEC	79
6.2.1 Base teórica	79
6.2.2 Reflexões sobre a formação do leitor.....	83
6.2.3 O ensino da literatura na escola	88
6.2.4 Animações de leitura	92
6.3 INTERAÇÃO ENTRE A ESCOLA, OS LEITORES E OS LIVROS DE LITERATURA: AS CONTRIBUIÇÕES DE TERESA COLOMER	96
7 ALUNO-AUTOR: APRENDER A ESCREVER LITERATURA NA ESCOLA	105
7.1 COMO CONSTRUIR UMA POSTURA DE AUTOR NA ESCOLA: AS CONTRIBUIÇÕES DE CATHERINE TAVERON	105
7.2 AS ESPECIFICIDADES DO TRABALHO ESCOLAR PARA DESENVOLVER NAS CRIANÇAS PEQUENAS A CAPACIDADE DE SEREM AUTORES	121
8 ANÁLISE DOS RESULTADOS	128
8.1 POEMA	130
8.2 NARRATIVA.....	158

8.2.1 Leitura espontânea	162
8.2.2 Leitura em voz alta pela professora e pela criança	168
8.2.3 Interpretação	179
8.2.4 Escrita	208
8.2.4.1 Intertextualidade.....	237
8.2.4.2 Planejamento do texto e a familiarização com os diferentes gêneros literários.....	241
8.2.4.3 A criação de efeitos no texto com a intenção de provocar o leitor.....	246
8.2.4.4 A construção ou arquitetura dos textos literários.....	250
8.2.4.4.1 <i>Tema e intriga</i>	250
8.2.4.4.2 <i>Narrador e ponto de vista</i>	255
8.2.4.4.3 <i>Personagem</i>	258
8.2.4.4.4 <i>Estrutura</i>	262
8.2.4.4.5 <i>Sequência</i>	263
8.2.4.4.6 <i>Coerência e verossimilhança</i>	266
8.2.4.4.7 <i>Espaço e tempo</i>	267
8.2.5 Reescrita	270
9 CONSIDERAÇÕES FINAIS	284
REFERÊNCIAS	294
ANEXOS	301

1 APRESENTAÇÃO

O tema desta pesquisa me fez reencontrar com lembranças de infância. Exemplo disso é um livro da Cinderela com capa holográfica, presente de madrinha, em que o enorme vestido de princesa se armava e com ele os meus sonhos. Eram raros outros livros em casa.

Na pré-escola, aos seis anos, tive uma convivência esparsa com a literatura infantil, sem grandes saudades. Mais tarde, conheci uma grande biblioteca, ou um grande depósito de livros, no Colégio Divina Providência, com escadas para a bibliotecária alcançar os livros das prateleiras mais altas. Não havia horário em que os professores nos levassem para ler na biblioteca, tampouco eu ia por iniciativa própria. Contudo, frequentei várias vezes esse que era o espaço de castigo para as crianças irrequietas como eu. Lá ficava sob a guarda da bibliotecária, sempre mal-humorada, obrigando ao silêncio sepulcral e à realização dos exercícios passados pela professora.

Entretanto, nesse mesmo colégio havia uma professora de Língua Portuguesa que nos mandou ler *Turuna*. Pouco importa se era uma grande obra literária, mas sim o efeito que provocou sobre mim aos oito anos de idade. Sozinha no meu quarto e contrariada, comecei a leitura obrigatória. Na medida em que virava as páginas, ia sendo pega, envolvida e fígada, emocionando-me pela história do indiozinho que me fez chorar. Li e reli alguns trechos que me faziam chorar de novo! Que sentimento era aquele? Passei a ler escondida, para não ser pega chorando e ficar sem ter como explicar por que a leitura me provocava aquele efeito delicioso! Infelizmente não tenho lembrança de outras obras lidas com prazer naquela época.

Quando pré-adolescente, chega às minhas mãos, por sugestão do namorado de uma de minhas irmãs, Fernão Capelo Gaivota. Provavelmente por não ter sido exposta ao mundo da leitura, não entendi e não gostei.

Por volta dos meus quinze anos, a mãe de uma amiga me emprestou Papillon. Desde *Turuna* não sentia algo assim. Li sem parar aquele livro grosso e assustador (pelo tamanho) para uma não leitora e me lembro até hoje das dificuldades vividas por aquele presidiário.

As obrigações escolares, o interesse pelo sexo oposto e uma geração de não leitores foram a minha realidade até os vinte anos, quando comecei a dar aulas

numa escola particular. Mesmo trabalhando com crianças de seis anos, predominava o ensino dos conteúdos escolares, nos quais não se incluía a literatura, que era utilizada para preencher algum eventual horário de sobra.

Dois anos depois, ao ser aprovada num concurso para professora municipal de Curitiba, fui designada para uma escola em fase de implantação, cujo prédio ainda não estava pronto, as crianças estavam em fase de matrícula e a prefeitura começava a enviar o material didático. Um belo dia chegaram os livros de literatura, que foram empilhados numa minúscula sala e não provocaram o interesse de ninguém. Como as crianças demoraram a chegar, os professores dedicaram esse tempo para preparar as atividades, fazer seus planejamentos, decorar as salas de aula. A mim coube, também, organizar o acervo, pois, como professora da pré-escola, seria aquela que mais usaria os livros de literatura, já que as demais professoras não teriam muito tempo para isso.

Um pouco contrariada, me enfiei naquela salinha com as pilhas de livros, sem saber por onde começar. Como eu não conhecia as histórias, os autores e ilustradores, só me restou ler os livros e criar algum critério para organizá-los. Que surpresa! Fiquei encantada com o que descobri. Benfazeja obrigação. Meus companheiros matinais passaram a ser Bartolomeu Campos de Queirós, Ziraldo, Sylvia Orthof, Irmãos Grimm, Eva Furnari, Ruth Rocha, Ana Maria Machado, Roseana Murray, José Paulo Paes, Cecília Meirelles e seus personagens, enredos e cenários. Descobri que a literatura infantil não é somente para o leitor infantil, pois pode provocar o desejo de ler mesmo num adulto.

A chegada das crianças foi puro encantamento. Dividi com elas as minhas recentes descobertas pelo mundo da literatura infantil. Várias histórias eu tinha que contar mais de uma vez, aliás, dezenas de vezes, pois não havia o que as saciasse. Ver a sua reação diante daquelas histórias e poemas, os seus comentários, nosso envolvimento mútuo, as relações afetivas amalgamadas pelos personagens foi extremamente prazeroso. Nunca mais a literatura infantil deixou de fazer parte da minha vida.

Fiz concurso para a carreira docente no ensino superior em 1991, sendo nomeada professora do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Paraná. Embora não tenha feito concurso para a área, fui designada para ministrar a disciplina de Metodologia do Ensino da Literatura Infantil, pois, com a aposentadoria da responsável, não havia nenhum professor qualificado para ela, e eu pelo menos

tinha a experiência anterior. Passei as férias de verão daquele ano estudando as obras dedicadas ao assunto, de autores como Regina Zilberman, Marisa Lajolo, Fanny Abramovich, Vera Teixeira Aguiar, Lena Aschenbach, Alda Beraldo, Bruno Bettelheim, Maria da Glória Bordini, Lígia Cademartori, Werner Zots, Betty Coelho, Robert Darnton, Cecília Meireles, Edmir Perroti, Glória Pondé, Lúcia Lins Browne Rego, Gianni Rodari, Tânia Rosing, Laura Sandroni e Ezequiel Theodoro da Silva.

Consciente de que as minhas aulas foram apenas amadoras nos primeiros anos, mas sempre preocupada com a problemática da formação do leitor literário na escola, fui ao longo dos anos me aprofundando. Participei de dois grandes projetos de extensão pela UFPR (Projeto Araucária e PROLER – Programa Nacional de Incentivo à Leitura), apresentei palestras em várias cidades brasileiras e me envolvi em projetos de pesquisa, que culminaram com a escolha do tema para esta tese de doutorado.

Nessas andanças e dedicada à formação de professores, percebi que a minha história de não leitora e a descoberta por obrigação de ofício da literatura infantil é comum na categoria. Os autores a que me referi acima e muitos outros, que mais recentemente vêm publicando na área, me auxiliaram a criticar o uso da literatura infantil de forma utilitarista e desatrelada da formação de leitores. O sonho de ver professores leitores, conscientes do papel da literatura infantil na formação de crianças leitoras, e ver a escola como espaço privilegiado de difusão da leitura, numa realidade muito diferente da que vivi quando criança, me motivaram a discutir o tema desta pesquisa.

Meu forte vínculo com a escola de ensino fundamental esteve sempre presente, seja como professora do ensino superior atuando na formação de professores, seja em projetos de extensão e pesquisa imersos nesse nível de ensino. Como não poderia deixar de ser, dada a minha história, optei por realizar uma pesquisa do tipo etnográfica (ANDRÉ, 2008; FLICK, 2009) em meu doutorado em Educação, o que me permitiu passar um ano numa escola pública observando o trabalho dos professores na formação do leitor literário.

Esse contato com o ambiente escolar, a alegria das crianças, os desafios diários de quem se propõe a ensinar me envolveram profundamente, fazendo deste um dos períodos mais agradáveis do doutorado. Por outro lado, um dos períodos mais difíceis foi logo após o término da pesquisa de campo, quando senti necessidade de ampliar meus conhecimentos, conhecer novos autores e referências

bibliográficas que me auxiliassem na elucidação dos dados. Dessa forma percebi a necessidade de buscar, fora do Brasil, interlocutores que me ajudassem na reflexão sobre a problemática formação do leitor literário. Optei pela França, considerando que é um país de tradição consolidada nessa área e onde certamente eu encontraria uma quantidade muito grande de pesquisadores e publicações que seriam imprescindíveis para a continuidade do meu trabalho de pesquisa.

Felizmente fui bem sucedida e consegui vencer as várias etapas, desde ser aceita por um orientador estrangeiro, ser aprovada na avaliação de domínio do francês e receber uma bolsa de estudos da CAPES até me instalar por seis meses (agosto/2010 a fevereiro/2011) na cidade francesa de Lyon.

Quanta riqueza encontrei nessa experiência! O calor humano, a receptividade das pessoas, a estrutura do Institut National de Recherche Pédagogique (INRP), seus pesquisadores e a deslumbrante biblioteca Diderot, que disponibilizou os 72 livros diretamente relacionados ao meu tema de tese que compuseram a pesada bagagem que trouxe para o Brasil. Esse peso deu a leveza que eu precisava para retomar as análises dos dados, inicialmente tão penosa e na volta tão prazerosa.

Antes de ir para a França, qualifiquei a tese e naquele relatório apresentei uma das minhas grandes preocupações relativas às teorias que desqualificam a escola e seus professores, buscando autores (SNYDERS, 1993; GIROUX, 1999) que me auxiliassem a refletir sobre a capacidade de resistência da escola. Desde o início estava convencida do potencial da formação do leitor literário como elemento essencial a ser desenvolvido para aprimorar a capacidade de resistência da escola, percepção que se consolidou com o desenvolvimento do trabalho.

As publicações que encontrei na França foram decisivas para a minha compreensão desse fenômeno e me permitiram pensar alternativas para o professor do ensino fundamental ser capaz de formar leitores, questões que serão detalhadas neste trabalho.

2 INTRODUÇÃO

O debate sobre os desafios de aprender a ler e escrever nas séries iniciais do ensino fundamental, por muitos anos, esteve circunscrito às questões relativas à alfabetização. Entretanto, com a gradativa superação do analfabetismo e a complexificação de nossa sociedade, fomos percebendo que não basta apenas aprender a ler e escrever, ou ser alfabetizado. É preciso alfabetizar letrando, levando o aluno a adquirir competências de uso da leitura e da escrita para envolver-se com as práticas sociais.

Trata-se de um novo fenômeno denominado de *letramento*, termo traduzido para o português a partir da palavra inglesa *literacy*, que, segundo Soares (2004, p. 17),

é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. Implícita nesse conceito está a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la.

Letrado é aquele que responde adequadamente às intensas demandas sociais pelo uso amplo e diferenciado da leitura e da escrita, que sabe fazer uso de diferentes tipos de material escrito, compreendê-los, interpretá-los e extrair deles informações. Esse processo é complexo e profundamente dependente das práticas escolares.

Portanto, o domínio das habilidades de ler e escrever, interdependentes no processo de letramento, é principalmente adquirido na escola. As habilidades de leitura englobam, segundo Soares (2004), complementarmente desde a decodificação de palavras escritas até a capacidade de compreender, interpretar e integrar informações provenientes de diferentes textos escritos e de refletir sobre o significado do que foi lido, tirando-se conclusões e fazendo-se julgamentos sobre o conteúdo. As de escrita englobam as capacidades de transcrição da fala (ditado, caligrafia, ortografia, pontuação), seleção de informações, caracterização do público alvo e organização de ideias.

O ambiente escolar vinculado a práticas de letramento é aquele que contribui para melhorar a inserção dos alunos no contexto social, a sua relação com os bens culturais e com as demais pessoas. Os alunos utilizam diversos materiais de

leitura (livros, revistas, jornais etc.) e os professores sabem como explorá-los, criando um ambiente em que a leitura e a escrita são essenciais para o seu cotidiano. Aprender a ler e escrever torna-se uma necessidade social e não apenas escolar.

Mas, letramento é, entre outras coisas:

[...] ler histórias que nos levam a lugares desconhecidos, sem que, para isso, seja necessário sair da cama onde estamos com o livro nas mãos, é emocionar-se com as histórias lidas e fazer, dos personagens, amigos.
[...] é descobrir a si mesmo pela leitura e pela escrita, é entender-se, lendo ou escrevendo (delinear o mapa de quem você é), e é descobrir alternativas e possibilidades, descobrir o que você pode ser (SOARES, 2004, p. 43).

Essa afirmação provoca reflexões quanto à especificidade do letramento literário, ou aquele que ocorre por meio dos textos literários e que “consiste exatamente em uma exploração das potencialidades da linguagem, da palavra e da escrita, que não tem paralelo em outra atividade humana” (COSSON, 2006, p. 16). É um processo de letramento porque envolve a leitura e a escrita de textos literários que têm o potencial de desvelar as arbitrariedades sociais, de promover o encontro conosco mesmos e com a comunidade a que pertencemos, nos incentivando à autonomia para refletir sobre como somos, o que queremos ser, no que precisamos mudar. Enfim, torna o mundo mais compreensível, sensível e humanizado.

E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade. No exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver como os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos. É por isso que interiorizamos com mais intensidade as verdades dadas pela poesia e pela ficção (COSSON, 2006, p. 17).

O letramento literário é um processo que exige ir além da simples leitura do texto literário. Ele é profundamente dependente do ensino da literatura na escola fundamental, dada a sua complexidade. Tem como uma de suas funções primordiais a formação de leitores que sintam prazer porque compreendem o que leem e se humanizam com a leitura.

A leitura literária a ser desenvolvida na escola com vistas ao letramento literário precisa ensinar o aluno a fazer a exploração e a interpretação do texto. Essa atividade se torna muito mais fácil quando o leitor está num ambiente em que encontra interlocutores para compartilhar as suas percepções, dúvidas e inquietudes e os sentidos do texto.

Abrir-se ao outro para compreendê-lo, ainda que isso não implique aceitá-lo, é o gesto essencialmente solidário exigido pela leitura de qualquer texto. O bom leitor, portanto, é aquele que agencia com os textos os sentidos do mundo, compreendendo que a leitura é um concerto de muitas vozes e nunca um monólogo. Por isso, o ato físico de ler pode até ser solitário, mas nunca deixa de ser solidário (COSSON, 2006, p. 27).

Assim, o trabalho escolar com a literatura tem de ser um processo mediador entre os textos e o leitor, repleto de trocas e de interações. Tem de ser provocativo ao demandar reflexões e intenso ao proporcionar o envolvimento com um mundo feito de palavras e pleno de sentidos. Portanto, tem de ser construído na perspectiva do letramento literário.

Nesta pesquisa, sustento o pressuposto de que a escola, apesar das suas deficiências, dificuldades e limitações, é uma instituição insubstituível na formação do leitor literário. Minha carreira construída em ambientes escolares e a convivência recente como pesquisadora numa escola pública de séries iniciais do ensino fundamental corroboram essa afirmação.

Encontro na escola as bases para o letramento literário. Nesse ambiente, tenho convivido com alunos que gostam de ler porque aprenderam na escola, relacionam o mundo da ficção com a realidade e questionam a si próprios e a sociedade em que vivem. Desfrutam da experiência estética e singular da literatura, dialogam por meio do texto literário com diferentes culturas e extrapolam, por meio da sua imaginação, o restrito espaço da sala de aula, na construção de incontáveis e infinitos horizontes.

Neste trabalho, o objetivo geral é compreender a experiência escolar com o letramento literário. Os objetivos específicos são os seguintes:

- a) detectar as necessidades, potencialidades e realizações na formação para o letramento literário em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Curitiba;
- b) analisar o trabalho docente, as suas formas de ensinar e organizar o conhecimento escolar, e como isso se relaciona com a construção do conhecimento literário pelo aluno;
- c) analisar os fatores que influenciam o desempenho dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental na leitura e escrita de textos literários;
- d) analisar os materiais adotados para o letramento literário na escola.

As reflexões sobre a formação do leitor literário desenvolvidas neste trabalho não se propõem discutir os métodos de leitura e de alfabetização e suas

abordagens, tampouco entrar no mérito dos antagonismos entre decifração e compreensão, até porque, de acordo com a constatação de Goigoux e Cebe (2006, tradução minha), a tendência atual é a de não existir nenhum antagonismo entre a decifração e a compreensão, sendo que uma é condição da outra, condição necessária, mas não suficiente. Além disso, estamos de acordo com os autores ao afirmarem que o quanto antes e mais rápido a criança descobrir a relação entre as letras ou os grupos de letras (grafemas) e seu valor sonoro (fonemas), melhor, mas é fundamental que aprendam em paralelo as outras competências da linguagem. Assim, a ênfase das análises recai no potencial da escola para formar o leitor literário, sendo que para apresentar essas reflexões, organizei o texto nos capítulos a seguir descritos:

Capítulo 3 – A construção da investigação

Apresento os pontos de partida que sustentaram o trabalho de campo, as teorias sobre a etnografia que balizaram o levantamento dos dados e a escolha do campo e das técnicas associadas à etnografia

Capítulo 4 – As teorias da reprodução e da resistência: refletindo sobre as alternativas da escola

Parto da constatação de que a escola, não sem motivos, vem sendo amplamente criticada, o que poderia servir como referência para a superação de suas limitações. Entretanto, não raramente, isso provoca o imobilismo, a desmotivação, a descrença dos professores, alunos e pais. Dialogo, principalmente, com as teorias de Georges Snyders e de Henri Giroux para construir um quadro teórico de valorização da escola e refletir sobre a sua capacidade de resistência. A escola, ao promover o encontro com a arte, com a literatura, provoca uma renovação cultural que é essencial na formação crítica de sujeitos (alunos e professores) combativos, autônomos e envolvidos num processo ativo e de resistência.

Capítulo 5 – A estética da recepção e a formação do leitor literário

Concentra-se na discussão da interação entre texto literário e leitor e na valorização da capacidade que o leitor tem de criar sentidos sobre o que lê, partindo das teorias de Wolfgang Iser e Hans Robert Jauss.

Capítulo 6 – Interação entre a escola, os leitores e os livros de literatura

Esta relação é analisada a partir das contribuições de diferentes autores: Maria da Glória Bordini e Vera Teixeira de Aguiar, com seu método recepcional;

Cristian Poslaniec e as reflexões sobre os processos de aprendizagem da leitura; e Teresa Colomer e suas reflexões quanto às especificidades da escola fundamental, os leitores em formação e a literatura.

Capítulo 7 – Aluno-autor: aprender a escrever literatura na escola

Parto das contribuições de Catherine Tauveron para discutir as possibilidades de desenvolver a escrita literária na escola.

Capítulo 8 – Análise dos resultados

Apresento a riqueza do trabalho desenvolvido na escola observada com os gêneros literários: poemas e narrativas.

Meus filhos terão computadores, sim, mas antes terão livros. Sem livros, sem leitura, os nossos filhos serão incapazes de escrever – inclusive a sua própria história.

Bill Gates

3 A CONSTRUÇÃO DA INVESTIGAÇÃO

É antigo o meu envolvimento com os desafios para a formação do leitor, pois atuei, na década de 1980, como professora regente nas séries iniciais do ensino fundamental, tanto em escola privada quanto pública. Desde 1991, atuando como professora do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Paraná (UFPR), venho formando professores, além de ministrar cursos e palestras e desenvolver projetos de extensão e de pesquisa relacionados a essa temática.

No ano de 2006, na UFPR, juntamente com outros três pesquisadores (Prof^a Dra. Marta Morais da Costa, Prof^a Dra. Ângela Mari Gusso e Prof. M.Sc. Cláudio Teixeira), participei de uma pesquisa intitulada *O Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB e os desafios para a formação do leitor em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Curitiba*. Nessa ocasião, nos debruçamos nas análises dos resultados do SAEB/2005 e nos aproximamos de uma escola municipal onde aplicamos questionários para os professores e fizemos uma observação em cada uma das turmas de pré à 4ª série. Constatamos as dificuldades da escola, mas também a enorme dedicação da equipe pedagógica e dos professores, fatores decisivos para que as crianças fossem bem sucedidas na prova de leitura do SAEB.

Ao elaborar o projeto para a seleção do doutorado em Educação na UFPR, em 2007, decidi continuar a pesquisa nessa escola, entretanto, enfatizando a formação do leitor literário. Motivou-me o fato de essa escola ter aulas especiais de literatura e os professores utilizarem a literatura infantil no cotidiano da sua atividade docente. Instigava-me investigar se esses fatores seriam determinantes para que ela fosse bem sucedida nas avaliações do SAEB.

Tracei um percurso no doutorado em 2008 visando realizar disciplinas fundamentais para o amadurecimento do projeto. Essas disciplinas contribuíram significativamente para a aproximação com as teorias sobre a leitura literária e a metodologia da pesquisa educacional. A decisão por realizar uma pesquisa do “tipo” etnográfico decorreu desse processo. Essas disciplinas me levaram, também, a perceber que os dados do SAEB podem ser indicativos da situação em que se encontra uma escola, mas é um sistema de avaliação complexo e polêmico e que demandaria um aprofundamento que não era a minha questão central para análise. Assim, a questão inicial sobre o que levou a escola a ser bem avaliada pelo SAEB foi transformada em: Quais são os fatores determinantes no trabalho escolar para o

letramento literário?

As dificuldades históricas na formação do leitor, associadas aos desafios impostos pelo texto literário e à crença na capacidade de resistência da escola, me desafiaram a desenvolver a pesquisa de campo explicitada a seguir.

3.1 A ETNOGRAFIA E A PESQUISA EM EDUCAÇÃO

Esta pesquisa está classificada como do “tipo” etnográfico, pois, como indica Marli André (2008, p. 41), o que fazemos em educação é uma adaptação da etnografia dos estudos sociológicos e antropológicos:

Esse tipo de pesquisa permite, pois, que se chegue bem perto da escola para tentar entender como operam no seu dia a dia os mecanismos de dominação e de resistência, de opressão e de contestação, ao mesmo tempo em que são veiculados e reelaborados conhecimentos, atitudes, valores, crenças, modos de ver e de sentir a realidade e o mundo.

A minha trajetória anterior na convivência com escolas e com a literatura infantil, bem como os estudos etnográficos desenvolvidos no doutorado em educação da UFPR ¹ me motivaram a compreender os processos de aprendizagem da leitura a partir de uma perspectiva interna a ele, por meio do estudo das rotinas da vida cotidiana durante seu desenvolvimento, bem como da interação pessoal continuada com os indivíduos a observar (professores e alunos). Seria uma oportunidade de permanecer na escola por “um período extenso a fim de registrá-lo e de analisá-lo paralelamente a sua ocorrência real” (FLICK, 2009, p. 136). Numa pesquisa qualitativa,

os campos de estudo não são situações artificiais criadas em laboratório, mas sim práticas e interações dos sujeitos na vida cotidiana (...). O objetivo da pesquisa está, então, menos em testar aquilo que já é bem conhecido (por exemplo, teorias já formuladas antecipadamente) e mais em descobrir o novo e desenvolver teorias empiricamente fundamentadas (FLICK, 2009, p. 24).

Representavam o conhecido para esta pesquisa, as desigualdades de acesso aos bens culturais em nossa sociedade e a convicção de que embora não seja

¹ ROMANELLI, Guilherme Gabriel Ballande. **A música que soa na escola: estudo etnográfico nas séries iniciais do ensino fundamental**. Curitiba, 2009. Tese de doutorado em educação (Universidade Federal do Paraná).

ANDRÉ, Tamara Cardoso. **Usos do livro didático de alfabetização no 1º ano do ensino fundamental: uma abordagem etnográfica**. Curitiba, 2011. Tese de doutorado em educação (Universidade Federal do Paraná).

apenas função da escola dar acesso pleno ao uso da leitura e da escrita literária, seu papel é decisivo nesta questão e é inegável a complexidade dos enfrentamentos para o professor compreender estes processos e viabilizá-los. Assim, apesar de constatar a dificuldade da escola para formar leitores, o que eu procurava enfatizar não eram os aspectos negativos, mas, também conhecer as suas estratégias bem sucedidas, pois certamente elas existem. É de nosso conhecimento que boa parte das pesquisas enfatiza o mal sucedido pedagógico, quando sabemos que atualmente há iniciativas com o letramento literário muito bem sucedidas, embora ainda não generalizadas, mas há mudanças em curso. O objetivo passou a ser, então, o de investigar a singularidade dos seus processos educativos, a cultura da escola, a experiência escolar diária com a formação do leitor literário e os seus movimentos de dominação e resistência.

A intenção é

documentar o não documentado, isto é, desvelar os encontros e desencontros que permeiam o dia a dia da prática escolar, descrever as ações e representações dos seus atores sociais, reconstruir sua linguagem, suas formas de comunicação e os significados que são criados e recriados no cotidiano do seu fazer pedagógico (ANDRÉ, 2008, p. 41).

A opção pela etnografia deve-se ao fato de esse método permitir desenvolver “um estudo em profundidade de um fenômeno educacional, com ênfase na sua singularidade” (ANDRÉ, 2005, p. 19) e conhecer práticas pedagógicas histórica e socialmente situadas. A etnografia implica em uma longa permanência em campo, o contato com outras culturas e o uso de amplas categorias sociais na análise dos dados (WOLCOTT apud ANDRÉ, 2005, p. 25).

Segundo Sarmiento (2003, p. 152), uma investigação que assume o formato do estudo de caso em uma perspectiva interpretativa e crítica e centra-se nos fenômenos simbólicos e culturais das dinâmicas de ação no contexto organizacional da escola, é um *estudo de caso etnográfico*. “A etnografia visa apreender a vida, tal qual ela é quotidianamente conduzida, simbolizada e interpretada pelos atores sociais nos seus contextos de ação” (SARMENTO, 2003, p. 153). Ao me propor a desenvolver um estudo de caso, considerei as teorias de De Bruyne e também de Robert Yin, citadas por Lessard-Hébert et al. (2005, p. 170), ao afirmarem ser uma abordagem que se presta aos investigadores na busca do conhecimento de casos particulares, ao abordar o seu campo de investigação a partir do interior e a reunir informações tão numerosas e tão pormenorizadas quanto possível, com vistas a

abranger a totalidade da situação.

Além da longa permanência em campo, Sarmiento (2003, p. 152-3), baseado em Linda Smith (1982), ressalta os seguintes elementos metodológicos decorrentes da orientação etnográfica que nortearam a condução desta pesquisa:

- 1) Permanência prolongada do investigador na organização, comunidade ou outro contexto estudado, de forma que o investigador possa pessoalmente recolher as suas informações, por meio da observação participante e da entrevista dos membros que lá residem, trabalham ou atuam.
- 2) O interesse por todos os traços e pormenores que fazem o cotidiano, tanto quanto pelos acontecimentos importantes que ocorrem nos contextos investigados.
- 3) O interesse dirigido tanto para os comportamentos e atitudes dos atores sociais quanto para as interpretações que fazem desses comportamentos e para os processos e conteúdos de simbolização do real.
- 4) O esforço por produzir um relato bem enraizado nos aspectos significativos da vida dos contextos estudados, de tal modo que ele “recrie de forma vívida os fenômenos estudados” (GOETZ e LECOMPTE, 1988, p. 195).
- 5) O esforço por ir progressivamente estruturando o conhecimento obtido, de tal modo que o processo hermenêutico resulte da construção dialógica e continuamente compreensiva das interpretações e ações dos membros dos contextos estudados, com concomitante afastamento de processos do tipo validação-invalidação de hipóteses, próprios das orientações dedutivistas (WOLCOTT, 1992). As operações analíticas convocadas nesse empreendimento são a comparação e contrastação de dados, a sua agregação e a ordenação em sequências compreensivas (GOETZ e LECOMPTE, 1988, p. 196).
- 6) Uma apresentação final que seja capaz de casar criativamente a narração/descrição dos contextos com a conceitualização teórica.

Ressalto ainda que a opção pela etnografia deve-se ao fato de que sua ênfase recai no processo e não no produto final, “na formulação de hipóteses, conceitos, abstrações, teorias e não na sua testagem” (ANDRÉ, 2005, p. 30). Foram estudados os processos pedagógicos desenvolvidos pelo professor e seus efeitos para os alunos, o que deve indicar o que tem sido e o que precisa ser feito para a formação de leitores na escola. Essa afirmação não significa que a pesquisa pretenda

comprovar teorias nem fazer “grandes” generalizações. O que busca, sim, é descrever a situação, compreendê-la, revelar os seus múltiplos significados, deixando que o leitor decida se as interpretações podem ou não ser generalizáveis, com base em sua sustentação teórica e sua plausibilidade (ANDRÉ, 2005, p. 38).

Flick (2009, p. 47) afirma que na pesquisa qualitativa a generalização se encontra pouco associada à quantificação, dependendo mais da qualidade das

decisões relativas à amostragem do que do número de casos estudados. Para ele, “as questões relevantes aqui são ‘quais casos?’ em vez de ‘quantos?’ e ‘o que os casos representam ou para que foram selecionados?’”. André afirma ainda que, para que um estudo de caso do tipo etnográfico seja reconhecido, “é preciso, antes de tudo, que enfatize o conhecimento do singular e adicionalmente que preencha os requisitos da etnografia” (2005, p. 24), permitindo entender a cultura do campo pesquisado. Os estudos de caso de escolas, de base etnográfica, acrescentam à investigação a dimensão de natureza sociocultural, sendo acima de tudo um estudo cultural. A etnografia impõe, desse modo, uma *orientação* do olhar investigativo para os símbolos, as interpretações, as crenças e os valores que integram a vertente sociocultural das dinâmicas da ação que ocorrem nos contextos escolares (SARMENTO, 2003, p. 152).

O enfoque cultural é, portanto, central nos estudos etnográficos. Ele orienta a compreensão dos significados culturais dos sujeitos pesquisados e a interpretação dos dados coletados no campo empírico, dando suporte para a compreensão da realidade pesquisada.

3.2 A ESCOLHA DO CAMPO DE PESQUISA

O campo empírico selecionado foi uma escola da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, localizada na região sul da cidade, contendo turmas do pré-escolar à 4ª série. Observa-se um bom cuidado com as dependências físicas e a disponibilidade de livros de literatura nas salas de aula. Sabe-se que a maioria das crianças permanece nessa escola ao longo das séries iniciais do ensino fundamental.

As observações etnográficas foram realizadas numa turma de 4ª série do turno vespertino. A permanência dos alunos nessa escola permite avaliar a construção de um trabalho ao se estudar a série final. O estudo não pretende

se restringir a um mero retrato do que se passa no seu cotidiano, mas deve envolver um processo de reconstrução dessa prática, desvelando suas múltiplas dimensões, refazendo seu movimento, apontando suas contradições, recuperando a força viva que nela está presente (ANDRÉ, 2008, p. 42).

Bastante apreensiva quanto à possibilidade de ser acolhida pela escola, em dezembro de 2008, fiz contato com a diretora e uma das professoras de 4ª série, que aceitaram o desenvolvimento da pesquisa, no entanto fui surpreendida no início

do ano seguinte pelo afastamento dessa professora. Demonstrando ser extremamente solícita, a diretora sugeriu que eu fizesse contato com as professoras do turno da manhã. Nesse encontro descrevi a pesquisa, detalhei procedimentos e as coloquei numa situação que não as deixou à vontade para negar o meu pedido. O resultado foi que, no dia marcado para a primeira observação, fui chamada na sala da diretora, que me avisou da negativa das professoras em aceitar minha presença na escola. Constatei na prática o que diz Flick (2009, p. 112):

Um projeto de pesquisa representa uma intromissão na vida da instituição a ser estudada. A pesquisa representa uma perturbação, rompe rotinas, sem oferecer uma compensação perceptível, imediata ou a longo prazo, para a instituição e seus membros.

Orientada e acompanhada pela diretora, marquei um encontro com as professoras do turno da tarde. Na tentativa de me aproximar delas, levei comigo vários livros sobre o trabalho com a leitura e a literatura infantil, pelos quais elas se interessaram imediatamente e sobre os quais girou nossa conversa. Quando estávamos muito à vontade, expliquei que possuía aquele acervo porque há anos trabalhava com essa área, que no momento cursava o doutorado e que tinha a intenção de aprofundar meus estudos e realizar uma pesquisa na escola. Ao contrário do encontro com as outras professoras, não detalhei a pesquisa, apenas enfatizei que a intenção não era a de criticar o trabalho, mas conhecer as suas estratégias bem sucedidas para formar leitores. Com isso, percebi que

o fornecimento de mais informações sobre o embasamento, as intenções, o procedimento e os resultados da pesquisa planejada não conduz necessariamente a uma maior clareza, podendo, inclusive, levar a mais confusão e gerar o oposto do entendimento. Ou seja, negociar a entrada em uma instituição é menos uma questão de fornecer informações do que a forma como se estabelece uma relação. Nessa relação, deve-se desenvolver confiança suficiente nos pesquisadores enquanto pessoas e em sua solicitação, para que a instituição – a despeito de todas as reservas – envolva-se na pesquisa (FLICK, 2009, p. 112).

Vale ressaltar que, ao final da pesquisa na escola, a professora de Literatura, em entrevista, afirmou que um dos importantes apoios que recebeu para o seu trabalho adveio dos livros que emprestei a ela, que lhe deram um apoio teórico e prático. Segundo ela, esse material a auxiliou a entender o propósito do ensino da literatura na escola e viabilizou a montagem de uma pasta de atividades.

Finalmente, em março de 2009, obtive o consentimento para observar as

aulas na 4ª série do turno da tarde, até o mês de julho. Observei seis horas de aula por semana, com exceção daquelas em que não ocorreriam atividades na minha área de interesse. Acompanhei as aulas de Língua Portuguesa, às segundas-feiras, das 13h30 às 15h30, e às quartas-feiras, das 15h30 às 17h30. As aulas de Literatura eram às sextas-feiras, das 15h30 às 17h30.

No final do semestre, constatei que não havia chegado ao que Glaser e Strauss (apud FLICK, 2009, p. 121) chamam de “saturação teórica”, o que significa o momento em que não está surgindo mais nada de novo. Naquele momento ainda sentia necessidade de continuar as observações, de modo que combinei com as professoras que continuaria indo à escola no segundo semestre, mas somente nos dias em que elas fossem trabalhar com o texto literário. Concluí a pesquisa de campo, em dezembro de 2009, após mais de 80 horas de observação.

3.3 TÉCNICAS ETNOGRÁFICAS

As técnicas associadas à etnografia utilizadas foram a **observação participante**, a **análise de documentos** e a **entrevista**, sobre as quais a seguir faço algumas reflexões.

3.3.1 Observação participante

Diante da preocupação de que a minha presença em sala de aula pudesse provocar tumulto, ou alteração na rotina, ao mesmo tempo em que procurei estabelecer um distanciamento do grupo (professores e alunos), percebi que não passava despercebida, nem conseguia manter frieza diante de situações engraçadas ou tensas. Várias vezes a professora, com dúvida sobre alguma questão, me perguntava; em outras as crianças se interessavam pela minha atividade.

Com o tempo fomos nos aproximando, tendo sido desenvolvida confiança suficiente de ambas as partes, “a ponto de forjar uma aliança de trabalho na qual a pesquisa se tornou possível” (FLICK, 2009, p. 112). A dificuldade de criar uma relação de confiança e de favorecer a desinibição das professoras (e às vezes das crianças) diante da pesquisadora foi minimizada, principalmente, na medida em que me solidarizava com as professoras, percebia as suas dificuldades, respeitava as suas limitações, procurava valorizar seu trabalho e reconhecia as qualidades do que

faziam, além de conquistar a confiança das crianças.

O mais importante para assegurar os princípios da etnografia foi ter conseguido o envolvimento na vida cotidiana das pessoas por um período prolongado de tempo, observando o que acontecia, escutando o que era dito e fazendo perguntas.

No dia em que cheguei para a primeira observação, a professora me apresentou às crianças dizendo que eu faria observações na turma para uma pesquisa sobre leitura. As crianças aceitaram, não fizeram perguntas, eu agradei a acolhida e me sentei no fundo da sala, com um microcomputador, fazendo anotações em tempo real do que observava. Orientaram-me as observações de Wolcott (apud FLICK, 2009, p. 347), para quem “o pesquisador deve abster-se de falar no campo, devendo, em vez disso, escutar o máximo possível. Deve [...] produzir anotações com a maior exatidão possível, [...] devendo iniciar a escrever o quanto antes”.

As reações das crianças, ao longo do semestre, foram muito variadas, desde a indiferença até a ocorrência de situações que valem a pena ser relatadas. Ao final da primeira semana de observação, numa sexta-feira, cheguei à escola no horário do recreio e uma criança da 4ª série correu até mim dizendo que aquele não era dia de aula de Português e perguntando o que eu estava fazendo lá. Respondi que iria observar a aula de Literatura. Ela ficou um pouco pensativa e me disse: “Ah, claro! Literatura também serve para tua pesquisa sobre leitura”. Após um mês de trabalho, várias crianças vinham me cumprimentar com beijos, pediam para mexer no microcomputador, para ler o que eu escrevia, me pediam material escolar emprestado, me contavam casos e se interessavam pela evolução do meu trabalho, sugerindo que eu olhasse seus cadernos, que lesse seus textos. Em outubro recebi um bilhete muito carinhoso de um aluno. As crianças foram acolhedoras e me senti à vontade com elas.

A observação

é um mergulho profundo na vida de um grupo com o intuito de desvendar as redes de significados produzidos e comunicados nas relações interpessoais. Há segredos do grupo, fórmulas, padrões de conduta, silêncios e códigos que podem ser desvelados (TURA, 2003, p. 189).

O diário de campo é o principal auxiliar do investigador para registrar detalhadamente as ocorrências, e para construí-lo tomei por base o sugerido por

Rockwell et al. (1987, p. 163): tempo dedicado a diferentes tipos de atividades e diferentes áreas ou materiais; clima geral de ensino e sua dinâmica durante o dia; como varia o ambiente e a resposta dos alunos; currículo oculto; relações sociais que se reproduzem na escola; interação entre os alunos; conteúdo trabalhado; relação entre a metodologia e o conteúdo; perguntas e respostas dos alunos diante do conteúdo; interação verbal entre professores/alunos e alunos/alunos; forma como expressam dúvidas; tipo de perguntas e respostas que emitem; ações do professor; disciplina dos alunos.

O roteiro de trabalho era aberto e flexível, conforme o esquema a seguir:

<p>DATA: Nº DE ALUNOS PRESENTES: PROFESSORA:</p> <p>PLANEJAMENTO</p> <p>AMBIENTE</p> <p>ATIVIDADE (informação de horário de início e término de cada atividade) (descrição pormenorizada da atividade realizada e da participação da professora e dos alunos)</p> <p>COMENTÁRIOS DO PESQUISADOR (descrição das impressões do pesquisador e de questões ou situações particularmente interessantes)</p>

Ao serem feitos os registros das atividades e das ações dos participantes, tomei como referência o que destaca Wragg (1999, apud VIANNA, 2003, p. 78):

[...] *traços pessoais* relacionados ao professor (identificado com os alunos ou deles afastado); *interação verbal* (o que professor e aluno dizem entre eles, quem fala e o que diz, perguntas e respostas, escolha do vocabulário e registros da linguagem); *elementos não verbais* (movimentos, gestos, expressões faciais); *atividades* (natureza das tarefas, comportamento do professor); *gerenciamento* (como o professor controla o comportamento dos alunos, uso de recursos, organização de grupos, trabalho individual); *habilidades profissionais* (questionamentos, explicações, despertar interesse e curiosidade); *auxílios ao ensino* (uso de recursos audiovisuais – televisão, *slides*, *tapes* e outros materiais e equipamentos, como o computador); *características afetivas* (sentimentos e emoções do professor e dos alunos, relações interpessoais); *aspectos cognitivos* (natureza e nível do pensamento em sala); *traços sociológicos* (papéis que as pessoas desempenham, normas, códigos, efeitos do *background* social, *status*).

Como as observações ocorreram de forma passiva, não havendo qualquer intervenção de minha parte, pude fazer as anotações do diário de campo em tempo real, procurando revelar as emoções, as sensações imediatas, com previsão de

comentários do pesquisador, para que não se perdessem as impressões pessoais no momento em que ocorreram. O diário de campo é de extrema importância para o investigador, como preconiza Tura (2003, p. 189):

[...] o observador tem como principal auxiliar o seu *diário de campo*, no qual anota, da forma mais completa e precisa possível, os diferentes momentos da pesquisa, incluindo suas incertezas, indagações e perplexidades. É um recurso imprescindível, que ele irá consultar seguidamente e, ao reler o que escreveu, cada vez mais se interessar pelo registro do que foi observado e pelo que vai percebendo de vantagem nesta tarefa, que é especialmente importante quando é preciso confrontar informações díspares, analisar diferentes posições diante de situações ocorridas ou relembrar uma sequência de fatos. Além disso, o pesquisador poderá fazer uso também de fotos, filmagens e documentos diversos, desde que isso esteja de acordo com o que foi negociado com os sujeitos da pesquisa.

O item *comentários do pesquisador* é muito importante num diário de campo da pesquisa etnográfica, de modo que eles têm de estar acessíveis à análise para que as opiniões do pesquisador sejam incluídas nos dados. Como afirma Flick (2009, p. 25), a comunicação do pesquisador em campo compõe a

produção de conhecimento, em vez de simplesmente encará-la como uma variável a interferir no processo. A subjetividade do pesquisador, bem como daqueles que estão sendo estudados, tornam-se parte do processo de pesquisa. As reflexões dos pesquisadores sobre suas próprias atitudes e observações em campo, suas impressões, irritações, sentimentos etc. tornam-se dados em si mesmos, constituindo parte da interpretação, e são, portanto, documentadas em diários de pesquisa ou em protocolos de contexto.

Esponaneamente, por iniciativa minha ou das professoras, conversávamos sobre as atividades e percebi a riqueza desses diálogos, em que elas faziam relevantes esclarecimentos que eram muito úteis para a compreensão das questões observadas. Elas me fizeram perceber a importância de complementar as observações com análise de documentos e entrevistas.

3.3.2 Documentos

Sarmiento (2003, p. 164) afirma que os documentos podem ser:

textos projetivos da ação – planos de aulas, de atividades, projetos de escola, planificações, regulamentos etc.; *produtos da ação* – relatórios, atas, memorandos e outros documentos que são escritos no decurso das atividades e adquirem aí uma forma definitiva; e *documentos performativos*, isto é, textos que constituem em si mesmos a ação, porque têm o fim em si

mesmos – jornais escolares, notícias do jornal de parede, redações, diários etc.

A dinâmica da sala de aula me motivou a analisar diversos documentos sobre os quais se apoiam as ações pedagógicas cotidianas e que revelam ao pesquisador as perspectivas e as concepções que norteiam o trabalho docente. O primeiro documento que senti necessidade de examinar foi o caderno das crianças. Percebi a impossibilidade de compreender o que pensam sem perguntar isso a elas. A seleção de quatorze crianças para entrevistar adveio da análise de seus cadernos e do acompanhamento das suas participações nas aulas. Examinei também o livro didático de Português e o acervo de livros de literatura (anexo A) da sala de aula.²

3.3.3 Entrevistas

Vale ressaltar o que afirmam Beaud e Weber (1998 apud ZAGO, 2003, p. 298) quanto à inseparabilidade entre entrevista e observação. Para os autores,

a entrevista encontra-se apoiada em outros recursos cuja função é complementar informações e ampliar os ângulos de observação e a condição de produção dos dados. Nesse sentido, não há separação entre as duas, uma vez que é no quadro da pesquisa que se define o que cabe a cada uma delas.

Perguntei à professora se eu poderia entrevistar as crianças e ela consentiu imediatamente. Ela definiu o horário mais adequado, às segundas-feiras após o recreio, pois a criança entrevistada chegaria aproximadamente quinze minutos (tempo médio de duração das entrevistas) atrasada à aula de Educação Física. As crianças não eram avisadas com antecedência, apenas no dia da entrevista eu perguntava se ela gostaria de participar do estudo, sendo que todas manifestaram satisfação na oportunidade de conceder uma entrevista.

Antes de iniciar as entrevistas, eu tranquilizava as crianças esclarecendo que aquele não era um momento de avaliação, mas sim uma oportunidade de eu conhecer as suas experiências cotidianas com a leitura e a escrita literária. Para facilitar a conversação, procurar assegurar um grau de maior descontração e manter uma boa atmosfera na conversa, mostrei que usaria o computador para gravar a entrevista e dessa forma não me prenderia com a anotação dos dados, dedicando

² Foi anexada a lista de livros a partir de levantamento realizado nos dias 06 e 08/04/09. Muitos livros não constam na lista por estarem emprestados para as crianças.

integral atenção ao conteúdo da conversa. Explicava inicialmente que as questões de interesse da pesquisa eram sobre as suas experiências com a leitura e a escrita. Muitas das crianças expressaram entusiasmo pelo fato de dar entrevista, como pode-se notar no depoimento de um dos alunos:

LU - (...) é que eu fiquei muito feliz por ter sido escolhido por você.

Pesquisadora - Que amor!

LU - Muito obrigado mesmo! Daí... muito obrigado mesmo, eu só queria falar isso.³

Defini um roteiro de entrevista (anexo B), pois, dada a pouca idade das crianças, seria muito difícil obter respostas se as perguntas não fossem estruturadas. Fazia a pergunta, deixava-os falar espontaneamente e ia introduzindo, quando necessário, novos tópicos ou fazendo alterações no roteiro inicial, na medida em que considerava importante discutir o tópico abordado pela criança ou quando sentia que era necessário detalhar melhor algo relevante.

Durante as observações, percebi a necessidade de entrevistar as professoras⁴, pois algumas vezes elas tentavam conversar comigo para tratar de alguma questão importante, mas éramos interrompidas pelas crianças que estavam precisando de auxílio.

Durante a entrevista, pude saber qual a formação delas. A professora de Literatura é pedagoga, com especialização cursada na Pontifícia Universidade Católica do Paraná, em Psicopedagogia. Ela atua como professora há 18 anos, sendo há quatro anos na Rede Municipal de Curitiba (RME) e há dois anos nesta escola, quando foi designada para trabalhar como professora de Literatura. Essa atribuição representou para ela uma novidade e um desafio, ao qual ela vem se dedicando e gostando muito de desenvolver, pois conta com o apoio da pedagoga e das demais professoras da escola.

A professora de Língua Portuguesa fez o curso Normal, que a habilitou para o magistério e viabilizou seu ingresso, em 1978, na RME. Há 30 anos ela se dedica ao trabalho como professora de ensino fundamental, tendo passado por todas as séries. Por exigência legal, cursou recentemente o curso Normal Superior. Está nesta escola há dois anos.

³ Em todo o trabalho será adotado esse formato de transcrição de entrevistas a fim de diferenciá-las das citações.

⁴ As questões formuladas encontram-se no anexo C.

Ao entrevistá-las, o objetivo não era o de encontrar incoerências ou contradições, mas, como aponta Silveira (2002), procurar as imagens identitárias de professor, os traços recorrentes, a positividade do seu discurso e as regularidades narrativas, enfim, as “redes de coerência” que sustentam suas afirmações. Uma entrevista é um discurso que é produzido socialmente e que expressa, sem neutralidade, a interpretação de alguém sobre uma realidade. A análise do conteúdo de uma entrevista, portanto, é a análise da construção da realidade feita por um sujeito social e historicamente determinado.

As entrevistas foram transcritas por um profissional independente, com o objetivo de documentar e editar os dados. De posse desse material, procedi ao tratamento dos dados, conforme indicado por Tesh (apud LESSARD-HÉBERT et al., 2005, p. 117):

[...] a partir de um conjunto de dados, extraia todos os segmentos pertinentes a um dado tema (sem em nada alterar os dados originais) e que os agregue. Estes segmentos são então extraídos do seu contexto «natural» a fim de serem transferidos para o contexto «conceptual» do documento analítico. Este novo documento agrega exclusivamente todos os elementos dos dados que pertencem ao mesmo sistema conceptual. Isto representa uma «categoria» e vai permitir ao investigador olhar para os dados sob um novo prisma conceptual e atribuir-lhes um sentido dentro de um processo de modelização e de interpretação a que chamamos habitualmente análise qualitativa.

Utilizei inúmeros trechos destas transcrições nas análises e, em alguns casos, para evitar que a leitura perdesse fluência retirei as marcas de oralidade e as repetições desnecessárias, desde que não provocassem alterações no conteúdo do que foi dito.

A riqueza e a variedade das informações registradas demandam inúmeras análises e aproximações com a teoria e representam um diferencial para a pesquisa.

3.3.4 Codificação

Foi necessário fazer uma codificação das entrevistas para chegar à definição das categorias. “A codificação é aqui entendida como representação das operações pelas quais os dados são fragmentados, conceitualizados e reintegrados de novas maneiras” (FLICK, 2009, p. 277). Essa codificação é considerada essencial para auxiliar na interpretação dos dados e levar à elaboração de teorias, conceitos ou categorias. Para interpretar o texto, adotei como procedimentos as codificações

sugeridas por Flick (2009, p. 277): codificação aberta, codificação axial e codificação seletiva.

Inicialmente, por meio da codificação aberta, agrupei as questões do roteiro de entrevista conforme as seguintes categorias:

- a) interesse pelas atividades na aula de literatura;
- b) atitudes com relação à leitura literária; quem o ensinou a ler;
- c) lembrança de história que o motivou a ler;
- d) empréstimo de livros para levar para casa;
- e) percepção da diferença entre os conteúdos das caixas de livros da sala;
- f) recepção com relação à leitura e audição de histórias;
- g) lembrança de textos que provocaram a imaginação;
- h) conhecimento de estratégias dos poetas e fabulistas;
- i) interesse pelas atividades na aula de português;
- j) interesse pela escrita e como cria seus textos;
- k) utilização de estratégias de reescrita;
- l) descobertas proporcionadas pelo trabalho com texto na sala de aula;
- m) adequação do tempo destinado à produção de texto;
- n) preferência por tema livre ou definido.

A codificação ocorreu a partir do agrupamento de todas as respostas a cada questão, procurando-se questioná-las, compará-las e distingui-las, assim organizando-as, sintetizando-as, agrupando-as em torno de fenômenos descobertos nos dados particularmente relevantes para a questão da pesquisa (FLICK, 2009, p. 279).

Em seguida, objetivando o aprimoramento e a diferenciação das categorias resultantes da codificação aberta, utilizei a codificação axial, que é, segundo Strauss e Corbin (apud FLICK, 2009, p. 282), o processo de relacionar subcategorias a uma categoria. Eles ressaltam ser esse um processo complexo de pensamento indutivo e dedutivo que envolve várias etapas executadas por meio da realização de comparações e de perguntas.

A codificação seletiva foi utilizada como uma terceira etapa, visando mais desdobramentos das categorias – gerando uma categoria central juntamente com as subcategorias a ela relacionadas – e a formulação de teorias detalhadas, em um nível muito superior de abstração.

Por fim, as análises das entrevistas foram articuladas às dos diários de campo, num esforço de aproximação das impressões do pesquisador, dos professores e dos alunos. Dessa forma, coerentemente com a pesquisa qualitativa, o quadro de análise foi “sendo progressivamente elaborado através de um incessante questionamento dos dados. O esquema de análise efectua-se, por conseguinte, no decurso e no final da investigação” (POUPART apud LESSARD-HÉBERT et al. 2005, p. 99).

Ao final desse processo analítico, foi possível estabelecer redes de categorias ou conceitos e as relações existentes entre eles, até o limite definido por Flick (2009, p. 283) como aquele momento em que se atinge a *saturação teórica*, ou quando, para o pesquisador, não é mais possível um enriquecimento das categorias, nem a construção de novos conhecimentos.

Sarmento (2003, p. 155) afirma que, nas pesquisas etnográficas,

o principal instrumento de investigação é o próprio investigador, na sua disponibilidade para, precisamente, observar, escutar e sentir o que o rodeia, interrogar e recolher as opiniões dos que agem no terreno e examinar os documentos e os artefatos produzidos pela e na ação.

Para ele, a observação consiste numa “oportunidade de ajudar modestamente a construir, ao mesmo tempo que a interpretar, os modos de vida de alunos(as) e professores(as) nas escolas” (2003, p. 161). Nessa perspectiva, as questões, as hipóteses, as variáveis ou as categorias de observação foram sendo formuladas ao longo do estudo, não com vistas à generalização, pois esta não é a meta dos estudos qualitativos, mas no intuito de entender a cultura do campo pesquisado. A escola não é estática, mas um terreno cultural e dinâmico, um espaço social de contestação, de criação e recriação de conhecimentos, valores e significados. A pesquisa proposta foi realizada nesse terreno e, dada a sua metodologia, pretende apontar caminhos de resistência da escola e ser útil às reflexões sobre o letramento literário.

A FUNÇÃO DO LEITOR

Quando Lucia Peláez era pequena, leu um romance escondida. Leu aos pedaços, noite após noite, ocultando o livro debaixo do travesseiro. Lucia tinha roubado o romance da biblioteca de cedro onde seu tio guardava os livros preferidos.

Muito caminhou Lucia, enquanto passavam-se os anos. Na busca de fantasmas caminhou pelos rochedos sobre o rio Antióquia, e na busca de gente caminhou pelas ruas das cidades violentas.

Muito caminhou Lucia, e ao longo de seu caminhar ia sempre acompanhada pelos ecos daquelas vozes distantes que ela tinha escutado, com seus olhos, na infância.

Lucia não tornou a ler aquele livro. Não o reconheceria mais. O livro cresceu tanto dentro dela que agora é outro, agora é dela.

Eduardo Galeano

4 AS TEORIAS DA REPRODUÇÃO E DA RESISTÊNCIA: REFLETINDO SOBRE AS ALTERNATIVAS DA ESCOLA

Para a teoria da reprodução, a escola tal como está configurada em nossa sociedade é um espaço de dominação e inculcação ideológica. Nela os alunos são moldados para a submissão e para que perpetuem as relações sociais de exploração típicas da sociedade capitalista.

As teorias da resistência contestam essas afirmações, por compreenderem que as forças conservadoras presentes na escola são combatidas pela atuação ativa de professores e alunos. As escolas são vistas como espaços de lutas, e os sujeitos envolvidos no processo educacional, como capazes de usar o conhecimento crítico para a tomada de consciência das condições de dominação.

Uma das formas de a escola se transformar em espaço de contestação, luta e resistência é investir no encontro dos alunos com os conhecimentos científicos, técnicos e artísticos. A literatura, que se inclui entre os conhecimentos artísticos, é um importante agente de crítica, de denúncia e de inquietação, que são ingredientes imprescindíveis para a criação de novos modos de vida.

4.1 ESCOLA ESPAÇO DE RESISTÊNCIA: AS CONTRIBUIÇÕES DE GEORGES SNYDERS

Morrow e Torres (1997) escrevem sobre a evolução do pensamento relativo às teorias sociais e educacionais e me auxiliam a estabelecer a relação entre sujeito, escola e cultura. Os conceitos de reprodução e resistência são basilares no estabelecimento dessa relação.

Os autores atribuem a Althusser o nascimento oficial da teoria marxista da reprodução no domínio da educação e com isso reconhecem a especial importância das suas teorias sobre os aparelhos ideológicos do Estado, entre os quais se inclui a escola.

Enquanto que no passado era a Igreja que, de uma forma geral, dominava, “o *aparelho ideológico educativo* foi agora instalado na posição *dominante* nas formações sociais capitalistas maduras, isto em resultado de uma violenta luta de classes política e ideológica contra o aparelho de Estado anteriormente dominante” (1971: 152). O par Igreja-família foi substituído pela relação escola-família (MORROW; TORRES, 1997, p. 144).

Para Althusser, citado por Morrow e Torres (1997, p. 144-5), a escola é dominadora e um espaço privilegiado de inculcação ideológica dos interesses dominantes:

Pega nas crianças de todas as classes mal elas têm idade para a frequentar e, ao longo de anos nos quais a criança é mais “vulnerável”, comprimida que está entre o aparelho familiar estatal e os aparelhos educativos do Estado, martela-lhes, utilizando métodos novos ou velhos, uma determinada quantidade de «conhecimento» embrulhada na ideologia dominante... A cada população colocada *en route* é muito apropriadamente fornecida a ideologia que se adéqua ao papel que ela tem de cumprir na sociedade de classes... o papel do agente de exploração... o do agente de repressão... ou o do ideólogo profissional (1971, p. 155-6).

A noção de sujeito livre, com possibilidade de desenvolver sua individualidade, é oposta às concepções de Althusser. Para ele, o sujeito está sempre submetido ao poder, à autoridade: “O indivíduo é interpelado enquanto sujeito (livre) para que venha a submeter-se livremente às ordens do Sujeito, isto é, para que aceite a sua sujeição (de livre vontade) (1971: 182)” (apud MORROW; TORRES, 1997, p. 146). A escola atua ideologicamente sobre os sujeitos por meio dos conteúdos escolares, moldando-os para que se perpetue a sociedade capitalista, isto é, para a reprodução das relações sociais de exploração.

Segundo Morrow e Torres (1997, p. 150), as teses althusserianas foram discutidas por Baudelot e Establet ao demonstrarem a capacidade de resistência no sistema educativo:

Baudelot e Establet, ao contrário, citam um conjunto de exemplos de tipos de resistência ao processo de escolarização (que vão da violência à resistência passiva) e tentam estabelecer a base proletária de formas específicas no seio da via primária-ocupacional (classe-operária). Admitem, todavia, que essas formas de resistência especificamente proletária têm tendência a ser desviadas pela ideologia burguesa dominante para formas “anarquistas pequeno-burguesas” (1971: 183). A ideologia proletária é aqui claramente definida como o “conjunto de ideias e práticas” que possibilita ao proletariado levar a cabo uma luta através da qual visa constituir-se como classe dominante (1971: 187).

Baudelot e Establet são criticados por aparentarem um falso otimismo na capacidade de resistência revolucionária proletária, que aos olhos de muitos autores não teria a capacidade de desenvolver uma força significativa no capitalismo avançado. As críticas se devem à crença de que

é impossível reformar a escola capitalista de forma a utilizá-la numa sociedade socialista. O período de transição social exige uma fase de destruição do aparelho escolar – enquanto aparelho ideológico do Estado – e a passagem para uma forma orgânica superior (VASCONI, apud MORROW; TORRES, 1997, p. 152).

Um dos autores que, em muitos pontos, converge com as teorias de Althusser, é Bourdieu. Uma das suas teses centrais defende que os alunos não são indivíduos abstratos que competem em condições relativamente igualitárias na escola, mas atores socialmente constituídos que trazem uma bagagem social e cultural diferenciada. O sucesso alcançado pelos alunos ao longo de seus percursos escolares não poderia ser explicado por seus dons pessoais – relacionados à sua constituição biológica ou psicológica particular –, mas por sua origem social, que os colocaria em condições mais ou menos favoráveis diante das exigências escolares.

Bourdieu questiona a neutralidade da escola e do conhecimento escolar, argumentando que o que essa instituição representa e cobra dos alunos são os gostos, as crenças, as posturas e os valores dos grupos dominantes, dissimuladamente apresentados como cultura universal. São bem sucedidos os alunos que dominam os códigos necessários à decodificação e assimilação da cultura escolar, o que não ocorre com os filhos das classes dominadas, perpetuando-se assim a reprodução e a legitimação das desigualdades sociais.

Bourdieu afirma que cada sujeito vivencia no seu meio social uma série de experiências que estruturam internamente sua subjetividade, constituindo um *habitus*, composto por disposições inculcadas e assimiladas ao longo da infância, no seio familiar, e que servirão de base e referência para disposições que forem posteriormente assimiladas (BOURDIEU; PASSERON, 1975).

A escola atua como força formadora de *habitus* cultivado, que, como forma do *habitus* escolar, será edificado a partir das disposições primárias do indivíduo, diferindo seu formato nos diferentes grupos sociais. Esse *habitus*, por meio de um trabalho de inculcação, perpetua os princípios do arbitrário interiorizado, após cessar a ação pedagógica.

O *habitus* faria com que esse sujeito agisse nas mais diversas situações sociais não como um indivíduo qualquer, mas como um membro típico de um grupo ou classe social que ocupa uma posição determinada nas estruturas sociais. Ao agir dessa forma, finalmente, o sujeito colaboraria, sem o saber, para reproduzir as propriedades do seu grupo social de origem e a própria estrutura das posições

sociais na qual ele foi formado.

A convicção de Bourdieu é a de que as ações dos sujeitos têm um sentido objetivo que lhes escapa: eles agem como membros de uma classe mesmo quando não possuem consciência clara disso. Exercem o poder e a dominação econômica e, sobretudo, simbólica, frequentemente de modo não intencional. A ação de cada sujeito tenderia, assim, a refletir e a atualizar as marcas de sua posição social e as distinções estruturais que a definem, porque essas marcas tornaram-se parte constitutiva de sua subjetividade. Os sujeitos simplesmente agiriam de acordo com o que aprenderam ao longo de sua socialização no interior de uma posição social específica.

As causas das desigualdades sociais dentro da escola passaram a ser percebidas menos por motivos econômicas do que culturais e a escola, longe de ser inocente, contribuía ativamente para produzi-las e reproduzi-las em seu cotidiano. Para Bourdieu, a escola é uma instituição totalmente subordinada aos interesses de reprodução e legitimação das classes dominantes. Os conteúdos transmitidos, os métodos pedagógicos, as formas de avaliação, tudo seria organizado em benefício da perpetuação da dominação social.

Com o objetivo de avançar na direção das reflexões que consideram a capacidade de resistência da escola, partindo das teorias da reprodução, me pareceu pertinente trazer para esta reflexão o conceito de cultura de Raymond Williams (2003). Ele afirma que a história cultural deve ser mais que a soma das histórias particulares, porque se ocupa especialmente das relações entre elas, das formas específicas de organização total. Para ele, a teoria da cultura poderia ser definida como o estudo das relações entre os elementos de todo um modo de vida. A análise cultural geral às vezes revela identidades e correspondências inesperadas entre atividades até então consideradas em separado, e em outras ocasiões mostra descontinuidades imprevistas. Por exemplo, uma geração pode formar a sua sucessora, mas a nova geração terá sua própria estrutura. Ela responde com seu modo próprio e particular ao mundo que herda, sente sua vida de forma diferente da geração que a antecedeu e molda sua resposta criativa em uma nova estrutura de sentimentos. Haverá elementos de persistência, ajuste, assimilação inconsciente, resistência ativa e esforço alternativo nas ações dessa geração, o que significa dizer que a tradição cultural não é só uma seleção, mas também uma interpretação.

Como vimos em Williams, a ideia de capacidade de resistência ativa e de

interpretação pode ser trazida para a questão da escola e demonstrar sua capacidade de resistência. Diante desse conceito, vislumbro a possibilidade de avançar para além das teorias de Bourdieu, de que a escola seria uma instituição totalmente subordinada aos interesses de reprodução e legitimação das classes dominantes e organizada em benefício da perpetuação da dominação social.

Como veremos a seguir, há autores que se contrapõem à concepção da escola reprodutivista, por considerarem não serem desprezíveis as práticas escolares que buscam promover uma aproximação mais respeitosa entre a cultura escolar e a cultura de origem dos alunos e por valorizarem os alunos, que são vistos como sujeitos ativos e interativos no seu processo de conhecimento.

Nogueira e Nogueira (2004, p. 118) sintetizam as teorias difundidas principalmente na França (Perrenoud, Snyders, Lahire, Charlot), que reforçam o peso da origem social como decisivo para o desempenho dos alunos, mas “deixam claro, por outro lado, que o efeito da escola, da sala de aula e, sobretudo, do professor sobre as aquisições dos alunos não é desprezível. As escolas e os profissionais de ensino podem fazer a diferença”.

Nos Estados Unidos, os estudos de Michael Apple e Henri Giroux têm uma grande contribuição para as análises da teoria da educação. Ambos politizam o currículo, por compreendê-lo como um espaço de poder, e acreditam que os professores deveriam tornar-se intelectuais transformadores.

Todos esses autores são essenciais para a compreensão da teoria da resistência, entretanto, dados os limites deste trabalho e minha afinidade com suas teorias, dentre eles selecionei Georges Snyders e Henri Giroux.

Snyders (1988, 1993, 2005) afirma que as teorias da reprodução fazem surgir a escola como o inimigo e são derrotistas, pois a classe operária aparece como se nunca tivesse tido a mínima força de resistência, sem nunca ter conseguido pesar no sistema, sem nunca ter obtido qualquer coisa de real. Todas as ações precedentes se reduzem a zero.

O autor acredita que é preciso inserir a escola na luta de classes e compreender como ela participa dessa luta, já que é na experiência cotidiana que o proletariado encontra os motivos e a força necessária e adquire poder e lucidez. Ele se refere à margem de manobra aberta à escola, pois ela não está condenada a permanecer fora do combate progressista, e essa margem a insere em lutas ao mesmo tempo específicas e inseparáveis das lutas sociais em seu conjunto.

Desse modo, apesar de os alunos das classes menos favorecidas estudarem em condições precárias, eles “também são suscetíveis, na medida em que trabalhemos para tal, de favorecer uma tomada de consciência dessas realidades duramente impostas” (SNYDERS, 2005, p. 73). Snyders ressalta, ainda, que o acesso das crianças de origem mais popular ao ensino secundário e ao técnico desempenhou historicamente um papel decisivo, pois passaram a fazer reivindicações. Para ele, são as reivindicações das massas que ajudarão os docentes, simultaneamente, a contestar esse funcionamento da escola e a manter a sua confiança nela. Em decorrência delas, tomarão consciência do laço entre as condições do progresso escolar e a exigência do progresso social.

A escola não é o feudo da classe dominante; ela é terreno de luta entre a classe dominante e a classe explorada; ela é o terreno em que se defrontam as forças do progresso e as forças conservadoras. O que lá se passa reflete a exploração. A escola é, simultaneamente, reprodução das estruturas existentes, correia de transmissão da ideologia oficial, domesticação – mas também ameaça à ordem estabelecida e possibilidade de libertação. O seu aspecto reprodutivo não a reduz a zero: pelo contrário, marca o tipo de combate a ser travado, a possibilidade desse combate que já foi desencadeado e que é preciso continuar. É esta dualidade, característica da luta de classes, que institui a possibilidade objetiva de luta (SNYDERS, 2005, p. 102).

Para Snyders (1988, 1993, 2005), as forças de renovação e de revolução da escola já existem. Ele entende que na escola tudo deve ser transformado, mas nem tudo rejeitado, e que o ponto de partida da transformação é o movimento já existente. Entretanto, afirma que a escola não é um agente de renovação; não será ela a libertadora. Unicamente a pressão do proletariado pode transformar a escola, e ela avançará na medida em que, no interior da sociedade global, o proletariado atacar a divisão em classes.

A ambição de renovar a escola se realizaria a partir do que é essencial nela escola: a renovação da cultura e a transformação dos conteúdos culturais. “Seria uma escola que tivesse realmente a audácia de apostar tudo na satisfação da cultura elaborada, das exigências culturais mais elevadas, de uma extrema ambição cultural” (SNYDERS, 1988, p. 13). Essa ambição seria a de provocar um encontro com as obras de arte, com a literatura, além das realizações científicas e técnicas.

A cultura não é um modo de ocupar os momentos de lazer, mas um modo de existir, uma transformação do estilo de vida essencial na formação crítica. Ela nos impediria de ignorar o que se passa no mundo, de sermos inocentes,

impulsionando-nos para assumirmos uma posição e nos ajudando a agir.

Para melhor compreendermos as relações entre cultura e escola, faz-se mister esclarecer o pensamento de Snyders sobre o que são *cultura primeira* e *cultura elaborada*. A cultura primeira está relacionada à vida cotidiana e à cultura de massa e é capaz de provocar verdadeiras alegrias nas pessoas.

Há formas de cultura que são adquiridas fora da escola, fora de toda autoformação metódica e teorizada, que não são o fruto do trabalho, do esforço, nem de nenhum plano: nascem da experiência direta da vida, nós a absorvemos sem perceber; vamos em direção a elas seguindo a inclinação da curiosidade e dos desejos; eis o que chamarei de cultura primeira (SNYDERS, 1988, p. 23).

Entretanto, a seu ver a cultura primeira é insuficiente. Nesse sentido, sustenta que o acesso à cultura elaborada pode, melhor que a cultura primeira, provocar plenitude. A cultura elaborada exige mediação de alguém mais experiente para transpor os conhecimentos do seu nível aparente para o mais complexo. Exige esforço e educação durante longos anos e é o grande desafio da escola. Por meio da educação devem ser criadas as condições para os alunos serem tocados pela cultura elaborada que inclui a literatura, abrindo-se diante deles um horizonte ainda mais atraente.

Na escola, trata-se de conhecer alegrias diferentes que as da vida diária; coisas que sacodem, interpelam, a partir do que os alunos mudarão algo em sua vida, darão um novo sentido a ela, darão um sentido a sua vida. Se é preciso entrar na classe, é porque, no pátio, vocês não atingem o grau mais elevado de liberdade, nem de alegria (SNYDERS, 1988, p. 14).

Não seria o caso de provocar uma ruptura com a cultura primeira, mas de um movimento de continuidade e de ruptura, pois

os momentos descontínuos das alegrias simples e imediatas vão logo ambicionar atingir a duração, a fidelidade e a consistência e encontrarão desde então todas as interrogações que o tempo coloca. Em nome de seu movimento próprio tornam-se complexas – e lançam apelos à cultura elaborada; nesse movimento de ultrapassagem, cessam pouco a pouco de serem simples e tornam-se cada vez mais satisfações (SNYDERS, 1988, p. 25).

A alegria provocada pelo acesso à cultura elaborada estaria em ampliar as aquisições sem as trair, em fazer aparecer os elos entre o que se vê, o que se pensa viver e os acontecimentos que atravessam o mundo. É assim que se pode encontrar e tomar lugar no mundo. A proposta do autor objetiva prolongar, purificar, fecundar

e, finalmente, transfigurar os valores dos alunos. Eles criariam as condições de reconhecer a cultura elaborada como "culminância" de sua própria cultura primeira.

Eles sentem que as estreitezas, as insuficiências, as incoerências da cultura primeira diminuem sua satisfação e que passar da cultura primeira à cultura elaborada é ampliar essas satisfações e indissolivelmente consolidar seu poder de ação: não é sofrer uma imposição exterior. É, para cada um, dar consistência às suas hesitações precedentes, ultrapassar suas próprias contradições e assim tomar posse de suas riquezas, chegar a encontrar a si mesmo na sua individualidade enfim livre da gangue dos estereótipos; chegar a uma procura e uma ação rigorosas, ao invés de uma vagabundagem frequentemente indolente, tendo se apoderado da possibilidade de ir até o fim de sua experiência pessoal (SNYDERS, 1988, p. 87).

Snyders (1988) afirma ser fundamental que as crianças das classes exploradas estejam convencidas do direito à cultura escolar e possam encontrar satisfação nela, aprendendo coisas essenciais para seu desenvolvimento e sua inserção no mundo. Afirma não ser preciso transferir as esperanças para outros lugares (formação voluntária, lazer...), nem renunciar à sistematização escolar, pois, apesar de terríveis fracassos, a escola também consegue ser bem-sucedida.

Ele insiste na possibilidade de haver alegria na escola, na medida em que são criados espaços para as alegrias do presente.

Eu gostaria de uma escola onde a criança não tivesse que saltar as alegrias da infância, apressando-se, em fatos e pensamentos, rumo à idade adulta, mas onde pudesse apreciar em sua especificidade os diferentes momentos de suas idades (SNYDERS, 1993, p. 29).

A alegria na escola só pode ser atingida num ambiente onde o intelectual (conteúdos escolares) e o afetivo (relacionamento humano) não se opõem. A alegria na escola depende da mediação do adulto, que ensina e que tem vontade de formar os jovens na alegria, da ajuda e parceria com os colegas e do acesso a grandes obras e seus criadores, aos quais os professores servem essencialmente de intermediários.

4.2 A PEDAGOGIA CRÍTICA DE HENRI GIROUX

Henri Giroux se contrapõe à teoria educacional de influência radical do marxismo, dada a sua ortodoxia econômica. Ele se propõe a auxiliar os educadores a analisarem suas próprias práticas e o relacionamento entre as escolas e a sociedade mais ampla a partir das teses dos autores ingleses Michael Young, Basil

Bernstein, Raymond Williams, Stuart Hall, Richard Johnson e Paul Willis, dos alemães da escola de Frankfurt (Theodore Adorno, Max Horkheimer, Herbert Marcuse e Walter Benjamin), além do italiano Antônio Gramsci e do brasileiro Paulo Freire.

Giroux é um crítico dos que pensam a escola simplesmente como uma forma de dominação cultural, tal como Bowles e Gintis. Considera terem tido um importante papel na politização da questão da escola, mas suas teses são apenas uma tentativa de esclarecer algumas injustiças políticas e econômicas presentes na educação. São desprovidas de um discurso de resistência e, portanto, incapacitam a escola de cumprir seu papel de espaço de luta, de identificar os interesses ideológicos dominantes que estão em ação. A escola serviria para oprimir professores e alunos e seria incapaz de repensar a educação como uma forma de política cultural.

Giroux se opõe aos tradicionalistas, por afirmarem que as escolas são simplesmente locais de instrução. Do mesmo modo, contraria os reprodutivistas, que a veem como agências de reprodução social, econômica e cultural e como um mero instrumento para a reprodução das relações capitalistas de produção e das ideologias legitimadoras dominantes dos grupos governantes. Ele tem uma maneira crítica e otimista de compreender a educação e de negar que as escolas sejam simplesmente locais de reprodução social e cultural. Para ele, as escolas

são terrenos políticos ideológicos a partir dos quais a cultura dominante “fabrica” suas “certezas” hegemônicas; mas elas também são lugares nos quais grupos dominantes e subordinados definem e pressionam uns aos outros através de uma constante batalha e intercâmbio [...] (GIROUX, 1997, p. 204).

Ao lançar a pedagogia crítica, Giroux estabelece elos entre a democracia e a educação. Nesse contexto, as escolas são vistas como locais políticos e culturais, como espaços de lutas contraditórias e jamais ideológicas e politicamente inocentes. Elas, ao mesmo tempo em que reproduzem a sociedade mais ampla, resistem à lógica da dominação. Os sujeitos envolvidos no processo educacional não são vítimas passivas presas na teia das formações ideológicas, sendo capazes de usar o conhecimento crítico para alterar o curso dos eventos históricos. São tanto produtores quanto produtos da história.

Suas teorias revelam as oportunidades para lutas e reformas democráticas no funcionamento cotidiano das escolas. Giroux se opõe às teorias da educação que

provocam o imobilismo. São, a seu ver, estrategicamente paralisantes, por não entenderem que o amanhã não pode ser pensado como pura repetição do hoje e por não crerem que, apesar de suas limitações, a educação pode preparar todos os estudantes para serem cidadãos ativos, críticos e capazes de correr riscos.

Peter McLaren (1997, p. XVI), ao prefaciar a obra *Os professores como intelectuais*, de Giroux, nos auxilia a compreender a importância das teses sobre a resistência na construção dos caminhos da superação do imobilismo na educação:

[...] é ao processo de resistência que os educadores críticos devem dar atenção especial no estabelecimento das bases para a reforma educacional. Como parte do discurso crítico da educação, a teoria da resistência é importante porque indica a primazia da experiência estudantil como terreno fundamental para compreender-se como a identidade, política e significado constroem ativamente as diferentes intervenções e mediações dentro da esfera do ensino escolar. A categoria de resistência não pretende simplesmente suplementar a insistência padronizada na reprodução social e cultural; ela representa uma reconstrução teórica de como as subjetividades são posicionadas, investidas e construídas como parte das complexidades da regulação moral e política. Para Giroux, é essencial que as escolas sejam vistas como locais de luta e possibilidade e que os professores sejam apoiados em seus esforços tanto para compreender quanto transformar as escolas em instituições de luta democrática.

Giroux deixa claro que não é possível imaginar que a luta por mudanças na sociedade possa ser reduzida apenas ao ambiente escolar, mas entende ser crucial para encorajar a educação dos alunos para a cidadania crítica, isto é, como sujeitos políticos capazes de exercer liderança em uma democracia. Contudo, concentrou suas energias políticas e teóricas nesses locais, por acreditar que mereciam essa atenção.

As escolas privilegiam o trabalho com o conhecimento e Giroux discute as formas de trabalho para levar os alunos a compreenderem o funcionamento da sociedade em que vivem e seus mecanismos de dominação, e também estabelecerem as condições de resistência. Uma das formas seria a de oportunizar aos alunos o envolvimento em análises sistemáticas das maneiras pelas quais a cultura dominante cria fronteiras impregnadas de terror, desigualdade e exclusões forçadas. Pressupõe que o relacionamento entre o pedagógico e o político é central a qualquer organização social que tente realizar lutas emancipatórias e transformações sociais.

Giroux é um dos proponentes do movimento da “pedagogia crítica”, que preconiza a aproximação entre os estudos culturais e a educação. Nesse caso, o

importante não é como promover o acesso complacente dos estudantes a um conjunto de valores culturais predeterminados pela escola, mas sim uma análise continuada de suas próprias condições de existência. Essa questão nos remete à sua concepção de cultura, não como “um objeto de reverência não questionado, mas um campo móvel de relações ideológicas e materiais que estão inacabadas, sobrepostas e sempre abertas ao questionamento” (GIROUX, 1999, p. 118), ou, ainda,

como as maneiras distintas nas quais um grupo social vive e dá sentido às circunstâncias e condições de vida que lhe são "dadas". Estas podem ser "inconscientes" ou não; certamente elas são o produto de processos históricos coletivos e não de intenções meramente pessoais. Na verdade, os indivíduos formam seus propósitos e intenções dentro das estruturas fornecidas por seu repertório cultural (GIROUX, 1999, p. 167).

O repertório cultural, ou a cultura popular, nasce da experiência vivida pelos estudantes, em casa e na rua, e tem que ser valorizado e confrontado com o conhecimento institucionalmente legitimado pela escola. Assim, a vida escolar pode ser uma pluralidade de discursos e lutas conflitantes, um terreno móvel no qual as culturas se chocam e ocorrem negociações, com a meta de criar as condições para que os estudantes se fortaleçam e se constituam como indivíduos políticos (GIROUX, 1997).

Ele reconhece os estudos culturais como esfera de análise crítica e como meio de transformação social e as escolas como espaços privilegiados de resistência e de luta, em que existem condições ideológicas e materiais para se produzirem discursos e práticas de oposição.

Assim, a pedagogia crítica pressupõe que os alunos reivindiquem a valorização de suas identidades, que professores e alunos se constituam como agentes na produção cultural e que, na escola, haja a coexistência de várias culturas como uma base para a aprendizagem no interesse de construir formas de vida mais democráticas e justas. Isso exige incessantes negociações, fazer concessões e a reavaliação constante das tradições.

Essa noção de pedagogia está baseada em uma noção de esperança adquirida, forjada em meio à percepção de riscos e imersa em um compromisso de transformar a cultura e a vida pública. É um conceito de pedagogia crítica que enfatiza o histórico e o transformador em sua prática (GIROUX, 1999, p. 118).

A pedagogia crítica vê a cultura popular na escola como um terreno de luta e de esperança histórica, política, crítica, pedagógica e otimista, com vistas à democracia cultural. Giroux, mais recentemente, vem ampliando suas teorias na direção de uma pedagogia de fronteira da resistência, que vincula a educação à vida real, o discurso ético à ação política e as relações de classe a um conceito mais amplo de política cultural. Nessa pedagogia são analisadas as condições de dominação, resistência e sofrimento a que estão submetidos os alunos de diferentes etnias, classes sociais e de gênero. Trata-se de uma pedagogia em que professores e alunos têm a oportunidade de se envolver em lutas antidiscriminatórias e de superar as fronteiras da ordem social opressiva, o que “situa a escola como uma força importante na luta por justiça social, econômica e cultural” (GIROUX, 1999, p. 166).

Giroux luta para combater qualquer forma de dominação, de repressão e de marginalização e pela superação da política de silêncio histórico. Ao mesmo tempo, ele tenta revitalizar a vida pública democrática e desenvolver formas de consciência histórica que proporcionem a base para novas relações de solidariedade, comunidade e amor-próprio.

A consolidação da resistência como uma práxis que tenha impacto político só será eficaz se os professores agirem como intelectuais transformadores no campo da cultura. Eles devem desempenhar um papel crucial no fomento de um discurso público comum ligado aos imperativos democráticos de igualdade e justiça social. Devem também ter papel preponderante na criação de escolas como esferas públicas democráticas, locais em que alunos e professores discutam, participem e questionem a serviço de um processo de emancipação e libertação. Os professores como intelectuais transformadores

oferecem oportunidades para se criarem culturas públicas críticas onde possam se desenvolver as condições necessárias para as pessoas acreditarem que podem ser importantes na construção de uma sociedade que exiba em suas relações institucionais e cotidianas coragem cívica, compaixão e justiça cultural (GIROUX, 1999, p. 270).

Como vimos, Giroux afirma que as escolas não são locais neutros, nem tampouco os seus professores, que, como intelectuais transformadores, têm a necessidade de tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico. Eles desenvolvem

pedagogias contra-hegemônicas que não apenas fortalecem os estudantes ao dar-lhes o conhecimento e habilidades sociais necessários para poderem funcionar na sociedade mais ampla como agentes críticos, mas também educam-nos para a ação transformadora. Isto significa educá-los para assumirem riscos, para esforçarem-se pela mudança institucional e para lutarem contra a opressão e a favor da democracia fora das escolas, em outras esferas públicas de oposição e na arena social mais ampla (GIROUX, 1997, p. 28-9).

Os professores têm de lutar na escola para superar o que Giroux chama de currículo oculto, que são as mensagens, os conhecimentos e valores transmitidos aos alunos de forma silenciosa ou subliminar, tais como discriminação de raça, sexo e classe. Eles devem criar práticas pedagógicas capazes de tornar o conhecimento escolar relevante para os alunos, e isso por meio de conteúdos curriculares que tenham ressonância com as suas experiências de vida.

Em vez de tentar fugir de suas próprias ideologias e valores, os educadores deveriam confrontá-las criticamente, de forma a compreender como a sociedade os moldou como indivíduos, no que é que acreditam, e como estruturar mais positivamente os efeitos que têm sobre estudantes e outros (GIROUX, 1997, p. 40).

A sala de aula do professor intelectual transformador convive com posições antagônicas e experiências múltiplas, permitindo a ele e aos alunos se expressarem com muitas vozes complexas e diferentes. Esse é um espaço privilegiado para examinarem criticamente os contornos políticos, sociais e culturais de seus próprios valores e vozes, encarados a partir de diferentes espaços ideológicos e culturais. Não é uma estrutura de poder que tenta silenciar os alunos, ao contrário, dá-lhes voz para tornar visíveis aquelas culturas marginais que têm sido tradicionalmente suprimidas pela escola e para que eles possam entender tanto as potencialidades quanto as fraquezas que constituem suas vozes muitas vezes múltiplas e contraditórias. Os alunos

devem ser capazes de entrar e sair de diferentes culturas, de modo a apreciar e se apropriar dos códigos e vocabulários das diversas tradições culturais, para expandir mais o conhecimento, as habilidades e os *insights* que vão precisar definir e moldar – e não simplesmente servir – no mundo moderno (GIROUX, 1999, p. 284).

A organização do conhecimento escolar expressa no currículo, na perspectiva de Giroux, tem de estabelecer as conexões entre o que ocorre no espaço escolar e as relações sociais mais amplas de controle e poder. O currículo tem um conteúdo político; ele é constituído por escolhas pedagógicas que, quando

são definições conscientes, evitam que o professor imponha seus próprios valores aos outros. Significa dizer que o conhecimento deve ser problematizado e situado em relacionamentos sociais escolares que permitam o debate e a comunicação. Assim,

o currículo não é reduzido a uma questão de herança cultural, mas situado como parte de uma luta contínua encorajada por um projeto de possibilidades que amplia a mais nobre das capacidades humanas, ao mesmo tempo em que desenvolve as potencialidades da vida pública democrática (GIROUX, 1999, p. 126).

O ponto de partida do currículo emancipador idealizado por Giroux seriam as experiências populares, as particularidades históricas e sociais dos alunos, sendo confrontadas com a ideologia dominante, para o desenvolvimento de uma pedagogia escolar crítica.

Giroux (1999, p. 282-3) encara a alfabetização como uma questão epistemológica, de procedimentos, de relações de poder, de política e de ética, coerente com suas teorias:

Ela é política porque a maneira pela qual “lemos” o mundo está sempre implicada nas relações de poder (...) e ética porque as pessoas “lêem” o mundo de maneira diferente, dependendo, por exemplo, das circunstâncias de classe, gênero, raça e política. Exige também julgamentos e escolhas sobre de que maneira se deve agir diante das ideologias, valores e experiências que são a marca do outro.

Afirma que a alfabetização deve ser uma prática emancipatória que articule a diferença em relação aos princípios de igualdade, justiça e liberdade. Ela requer que os professores desafiem as fronteiras culturais, criando

oportunidades para os alunos transporem fronteiras a fim de entender o outro em seus próprios termos, e a necessidade de criar terrenos limítrofes em que diversos recursos culturais permitam a moldagem de novas identidades dentro das configurações de poder existentes (GIROUX, 1999, p. 283).

Para a alfabetização emancipatória, as diferenças tornam-se cruciais, uma vez que é um processo que ultrapassa o como ler, escrever ou desenvolver habilidades auditivas, na direção do reconhecimento “que as identidades dos outros importam como parte de um conjunto mais amplo de políticas e práticas que visam à reconstrução da vida pública democrática” (GIROUX, 1999, p. 282).

Ao se referir às estratégias utilizadas para a alfabetização, o autor amplia-as para além da utilização dos materiais escritos convencionais, abarcando a noção de

produção e interpretação da arte e da cultura popular e a experiência do aluno. Portanto, os significados não estão fixados, há que se estabelecer um diálogo com outros que falam de histórias, locais e experiências diferentes.

A concepção de leitura de Giroux pressupõe o diálogo de muitas vozes: do autor, do leitor, do professor, do ambiente cultural. Ele sugere o desenvolvimento de práticas pedagógicas que tratem os textos como construções sociais e históricas e que permitam aos alunos analisar os textos em termos de suas presenças e ausências. Nesse diálogo, os alunos desenvolvem “um ceticismo saudável com relação a todos os discursos de autoridade” (GIROUX, 1999, p. 160).

A alfabetização é, assim, um meio estruturado para a produção de conhecimento, para se construir o pensamento lógico, para se estabelecerem relações entre o escritor e o assunto, entre o escritor e o leitor e entre o conteúdo e o leitor, enfim, trata-se de um meio estruturado para aprender a pensar. As reflexões de Giroux acerca da alfabetização e da leitura se integram ao conceito anteriormente apresentado de letramento literário, em que a aprendizagem da leitura e da escrita tem reflexos sociais, culturais, políticos, econômicos, cognitivos e linguísticos, impactando decisivamente na escola como espaço de luta e resistência.

As teorias acima apresentadas iluminam a questão da capacidade de resistência da escola. Com Snyders, vimos que a resistência somente pode ocorrer com a pressão do proletariado, ao atacar a divisão em classes da sociedade, e com o professor fazendo os alunos viverem situações pedagógicas cada vez mais complexas e ricas, em que eles experimentarão a necessidade de estruturas cognitivas e de modos de comunicação capazes de ultrapassar as primeiras impressões. Com Giroux, vimos que a vida social em geral e a pedagogia, o currículo em particular, não são feitos apenas de dominação e controle. A escola é um lugar para a oposição e a resistência, para a rebelião e a subversão, uma vez que os professores são intelectuais e trabalhadores no campo da cultura e poderiam expandir seu entendimento crítico tanto da dominação existente na sociedade como do tipo de oposição ativa que ela deve estimular, fazendo da escola um importante espaço de contestação, luta e resistência.

As teorias da reprodução inegavelmente explicam o que acontece na escola, em sua gestão e nas práticas docentes, mas elas não são suficientes para compreendermos o momento de intersecção que estamos vivendo no sentido da tomada de consciência da dominação, como luta e resistência às condições sociais

e culturais impostas. Na escola se configuram como mais importantes os conhecimentos pragmáticos de âmbito científico e técnico, estando ainda em curso ou por ser realizada a consolidação da presença dos conhecimentos artísticos, fator imprescindível na superação das condições de submissão e perpetuação das relações sociais que culminam com a exploração dos sujeitos.

4.3 CULTURA E ESCOLA

As teorias da resistência supracitadas se apoiam na necessidade de uma renovação cultural, que, segundo Snyders, se materializaria no encontro com as obras de arte, com a literatura e com as realizações científicas e técnicas.

Ao abordar os conceitos de cultura de Snyders e Giroux, percebo que é uma área de combate, um terreno fértil de lutas em que se defrontam forças antagônicas e que tem um papel essencial na formação crítica dos sujeitos. “O aluno não está condenado a ser um simples consumidor da cultura, ele não recebe simplesmente a obra, mas a prolonga, a enriquece, acrescenta-lhe algo, faz nascerem nela ecos que nunca haviam ressoado” (SNYDERS, 1993, p. 114).

O envolvimento com a literatura, segundo Snyders (1993, p. 114), faz com que o aluno deixe de ser submisso e dominado, conciliando “em si a parcela do sujeito autônomo e a parcela da herança recebida, das influências sofridas, da autoridade”. Snyders, baseado em Brecht, se refere a um “olhar produtivo”, em que o aluno pode associar sua própria experiência à do autor, compará-la, assimilá-la, opor-se a ela.

Para tocar as crianças das classes populares, Snyders sugere que as obras de arte, incluindo-se aí as literárias, estejam no âmago da vida escolar. Ele trata dos vários caminhos possíveis de serem percorridos pela escola para chegar a esse âmago, rejeitando a simplificação ou a aproximação do simplório, sob pena de as crianças populares não superarem seus fracassos escolares. O que essas crianças precisam é de aproximação, é tornarem-se interlocutores das exigências culturais mais elevadas e mais elaboradas.

Não estou defendendo aqui a existência de culturas de primeira e de segunda categoria. Ao contrário, defendo a valorização pela escola da cultura das crianças, seu modo particular de vida, e também a sua aproximação com um processo de desenvolvimento “intelectual, espiritual e estético” (WILLIAMS, 2007).

Raymond Williams (2007) apresenta a evolução do conceito de cultura, em diversos países. Enfatiza a coexistência de múltiplos significados, sendo o sentido mais difundido o de que “cultura é música, literatura, pintura, escultura, teatro e cinema” e que nela se estabelecem “relações entre desenvolvimento humano geral e um modo específico de vida, e entre ambos e as obras e práticas da arte e da inteligência” (WILLIAMS, 2007, p. 121-2). Williams nos ajuda a compreender que a tradição cultural não é só uma seleção, mas também uma interpretação, envolvida num processo ativo e de resistência.

Snyders, Giroux e Williams acreditam na possibilidade da complementaridade entre a cultura dos alunos e a cultura elaborada. A convivência com a literatura no ambiente escolar afeta, toca, mobiliza, marca, modifica, estimula, torna o mundo mais compreensível e sensibiliza os alunos.

O papel da literatura é transmutar o obscuro da vida no que Proust chama de “o imaterial”: o cultivo simbólico das ideias e do sentimento evocados – e eis-nos agora menos desorientados, menos perdidos, menos solitários também (SNYDERS, 1988, p. 53).

Eles reconhecem a dificuldade da aproximação cultural e a necessidade de incansáveis esforços pedagógicos e durante longos anos para viabilizá-la. A cultura não é apenas uma soma de conhecimentos, assim como o letramento literário não é apenas um conjunto de obras a admirar, mas sim a procura de novos modos de vida inovadores “que permitem tirar das obras toda a força de inovação que elas contêm” (SNYDERS, 1998, p. 68). A presença efetiva da literatura daria outro significado e um melhor nível qualitativo à escola.

O diálogo dos alunos com a literatura e a satisfação deles por esse encontro dependem, sobretudo, do professor, ou, conforme o conceito de Giroux, dependem dos intelectuais transformadores no campo da cultura, que propiciam a seus alunos o acesso às obras e seus criadores. É à medida que a literatura vai desempenhando o seu papel de crítica, de denúncia, de inquietação que os alunos passam a encontrar satisfação cultural. Encontrar os caminhos para isso é o desafio da escola.

*Os melhores livros são aqueles que o
leitor faz a metade.*

Voltaire

Ler é talvez criar a dois.

Balzac

5 A ESTÉTICA DA RECEPÇÃO E A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO

Ao tratar da relação entre escola e literatura, Snyders (2005) entende que esta é uma aproximação que constitui um auxílio considerável para o êxito escolar dos alunos, especialmente para os das classes populares. Para ele, a literatura tem um enorme potencial educativo, na medida em que é capaz de provocar emoções, de desenvolver um raciocínio coerente e de auxiliar os alunos a ter uma visão mais segura dos próprios problemas. A imersão dos alunos nesse mundo depende de o professor propiciar “situações pedagógicas cada vez mais complexas e ricas em que eles experimentarão a necessidade de estruturas cognitivas e de modos de comunicação capazes de ultrapassar as primeiras impressões” (SNYDERS, 2005, p. 351). Portanto, o desenvolvimento de um trabalho pedagógico que efetivamente forme o leitor literário deve concretizar um dos modos de resistência da escola.

As teorias que apoiaram as discussões sobre a leitura literária na escola, até os anos de 1970, se caracterizaram pela prioridade dada ao texto. Somente a partir do final daquela década as teorias passam a dar prioridade para a leitura. Surgem diferentes trabalhos que afirmam que a fonte de produção de sentido não reside somente no texto, mas também, e talvez primeiramente, no receptor, no sujeito leitor. O texto é um produto inacabado, uma mensagem puramente virtual. O texto não é mais que um conjunto de indeterminações, de aberturas de sentidos que somente a colaboração ativa de um leitor pode transformar em um sistema ordenado de significações.

Neste capítulo, parto dos conceitos fundantes da estética da recepção que auxiliam na compreensão de que ler é um ato interativo entre o texto e o leitor e que o sentido de um texto literário é algo a ser construído pelo leitor. O trabalho sobre a estética da recepção dos pensadores alemães da Escola de Constança desempenha papel de destaque no desenvolvimento de “uma teoria que reflete sobre o leitor a experiência estética, as possibilidades de interpretação e, paralelamente, suas repercussões no ensino e no meio [...]” (ZILBERMAN, 2004, p. 6). Nessas teorias, a literatura é concebida como uma forma de comunicação, o leitor é considerado como entidade coletiva a quem o texto se dirige, sendo o principal elo do processo literário, e a leitura é o ato resultante dessa troca e experiência estética.

Por acreditar que a leitura é uma prática que se constrói a partir do exercício interpretativo de sujeitos históricos que se localizam em um determinado

contexto social e espaço-temporal, a estética da recepção se constitui como um dos esforços teóricos mais originais sobre a questão da leitura. Operando com conceitos como *efeito*, *recepção*, *emancipação*, *horizonte de expectativa* e *leitor implícito*, a estética da recepção tem por objetivo explicar sistematicamente o funcionamento desse fenômeno e inseri-lo no contexto das práticas culturais de produção de sentido.

Tratando os signos textuais como obras inacabadas e abertas a inúmeros olhares interpretativos, cujo sentido se consolida a partir da mescla entre o horizonte de expectativas dos autores e as possíveis significações estabelecidas por seus leitores, a estética da recepção atribui à leitura um efeito emancipatório que libera o leitor da busca por uma interpretação única, perfeita. Característica que permite a cada leitor imprimir sua marca interpretativa no texto com o qual interage [SILVEIRA; MOURA, 2007].

A estética da recepção auxilia a compreender os efeitos do texto literário ao considerar que todo ato de leitura envolve o dialogismo, a interação entre o objeto artístico e seu leitor e que o valor literário de um texto é determinado pelo leitor. Essa teoria procura superar a busca de um “leitor ideal”, que seria capaz de fazer a leitura “correta” de um texto de estrutura imutável. O movimento da estética da recepção (re)descobre o leitor, até então marginalizado, ao mesmo tempo em que desmistifica a consideração de que a valorização do leitor ameaçava a autonomia do discurso literário.

A concepção de texto literário adotada não é a de compreendê-lo como um sistema de sinais fechados em si mesmos, mas, ao contrário, como ele sendo plural, aberto, só podendo ser compreendido a partir da sua relação com a realidade ou com os textos anteriores da literatura, do inconsciente e da sociedade. No processo da leitura, são considerados igualmente tanto o texto quanto o leitor. O texto não é a única fonte de produção de sentido: ele é um produto inacabado, um conjunto de indeterminações que somente a colaboração ativa de um leitor pode transformar em um sistema ordenado de significações.

A leitura não se reduz a um fenômeno puramente subjetivo. A escolha que cada leitor pode fazer entre os pontos de vista interpretativos é limitada pelo “horizonte de expectativas”, o contexto sociocultural no qual ele vive. O leitor é obrigado a encontrar seus polos de referência entre os conhecimentos que ele partilha com os outros leitores de sua época e de sua cultura. Existe, para todos os leitores que pertencem ao mesmo grupo sociocultural, uma rede virtual de efeitos textuais comuns que pode dar a ilusão de ser programada pelo texto, mas que são oriundas de esquemas cognitivos comuns.

Dufais et al. (2005) afirmam que, de um lado, é preciso admitir que a leitura é um processo de construção que repousa sobre as competências e as motivações do leitor, que o leitor não é submetido ao filtro dessa leitura-construção e que o texto não é apenas um artefato desprovido de toda significação. Mas, de outro lado, é preciso considerar que o texto é situado num contexto sociocultural dado, que ele se torna um *objeto social* em que os significantes podem se referir a esquemas semânticos desse contexto e que a leitura se torna, em relação a ele, um processo de reconhecimento e de combinação de uma matéria preexistente. Assim, a leitura está longe de ser uma simples decodificação de um sentido preexistente, ao contrário, ela é um processo dialético em que a liberdade e a coerção se misturam de maneira indissociável.

Dufais et al. (2005) defendem a hipótese de que uma leitura literária deve equilibrar três dimensões: a dos sentidos intencionais (desejadas pelo autor e que se refere às intenções conscientes, dos saberes que o autor quis expor, as teses que ele defende), a dos sentidos inconscientes (intenção do texto) e a dos sentidos “projetados” mais ou menos livremente pelo leitor. A expressão ‘mais ou menos’ é utilizada por se tratar dos sentidos compartilhados, reconhecíveis por diferentes leitores de uma mesma geração, que resultam do caráter social do texto e que não necessariamente eram as intenções do autor, ou de leitores particulares. As significações socialmente reconhecíveis dependem dos códigos em vigor no momento da recepção e evoluem de geração em geração.

Assim, neste trabalho, a concepção de leitor é a daquele que confere valor ao texto. Quanto à literatura, ela não é concebida como objeto ou como produto acabado, mas o que ela é como representação na mente do leitor. Portanto, a recepção do texto literário é valorizada. Nesse processo de recepção, o receptor/leitor recorre às suas emoções, imaginação e subjetividade para explorar as virtualidades do texto (a polissemia, a subversão, a ficcionalidade, a transgressão e a poeticidade).

Assim, compatível com essas premissas está a definição de Dufais et al. (2005) de que o que caracteriza um texto como literário é o seu ritmo, sua verossimilhança, sua força persuasiva e seu valor estético, sendo que a literatura, antes de ser um *corpus* de obras ou tipos de textos, é uma maneira de ler. Portanto, o *corpus* literário, ou o conjunto de textos utilizados para a formação dos leitores, não se baseia na valorização da literatura canônica, o que poderia levar ao artifício

escolástico, ou ao elitismo sociocultural. Ao contrário, a leitura literária exerce uma função social indireta, porque ela não produz somente um novo texto, mas também um novo leitor e um novo cidadão, capaz de ver o mundo com outros olhos.

Para aprofundar os conceitos acima esboçados, utilizarei as contribuições de dois expoentes do movimento da estética da recepção: Hans Robert Jauss e a sua dimensão coletiva da leitura e Wolfgang Iser, mais preocupado com o leitor individual. Jauss “está interessado na *recepção* da obra, na maneira como ela é (ou deveria ser) recebida” (LIMA, 2002, p. 52), enquanto Iser “concentra-se no *efeito* (*Wirkung*) que causa, o que vale dizer, na *ponte* que se estabelece entre (...) o texto literário, com sua ênfase nos vazios, dotado pois de um horizonte aberto e o leitor” (LIMA, 2002, p. 52). Essas teorias se complementam e, segundo Dufais et al. (2005), essa complementaridade representa um olhar dialético e desejável, uma vez que isoladamente nenhuma delas é suficiente para se compreender os meandros da leitura literária.

5.1 O TEXTO LITERÁRIO E A ATIVIDADE DO LEITOR: AS CONTRIBUIÇÕES DE WOLFGANG ISER

A compreensão das questões relativas à literatura e sua recepção é estudada por Wolfgang Iser, para quem a literatura se concretiza apenas na leitura, sendo que o objeto literário não é nem o texto objetivo nem a experiência subjetiva, mas o esquema virtual feito de lacunas, que são reduzidas ou suprimidas pela leitura. Tais ponderações abrem espaço para se pensar o leitor como coautor da obra em sua recepção, assim como possibilitam a busca pela presença do leitor na obra.

Para Iser, o ato de leitura não é mera decodificação, ou seja, não basta uma análise formal do código em que um texto foi cifrado para torná-lo legível. Há que se considerar o contexto de sua produção e como se dá a recepção por parte do leitor, inserido numa reflexão permanente, provocada pela sua condição histórica, suas necessidades e desejos, suas aspirações e interdependências.

Uma teoria da recepção, ao contrário, sempre se atém a leitores historicamente definíveis, cujas reações evidenciam algo sobre literatura. Uma teoria do efeito está ancorada no texto; uma teoria da recepção está ancorada nos juízos históricos dos leitores (ISER, 1996, p. 16).

Iser identifica mecanismos no texto para assegurar no ato da leitura o diálogo entre autor e leitor:

- a) o repertório: são os dados da realidade sócio-histórica e cultural contidos no texto; “é o material selecionado pelo qual o texto é relacionado aos sistemas de seu ambiente, que em princípio são sistemas da vida social e sistemas da literatura do passado” (ISER, 1996, p. 159);
- b) as estratégias: são as tensões entre os elementos internos do texto que se originam dos pontos de vista do narrador, dos personagens, da ação e da ficção do leitor (primeiro plano) com as ligações externas ao texto, ou ao contexto a partir do qual ele se origina (plano de fundo);
- c) a realização: capacidade do leitor de dialogar com o texto, de compreendê-lo, de interpretá-lo.

Para esclarecer o que pensa sobre a dialética interna do texto, Iser cria o conceito de tema e horizonte. Ele afirma que o texto é um sistema de perspectivas que favorece que o leitor estabeleça relações do texto com o contexto num movimento interpretativo. O leitor vai identificando gradativamente os modelos textuais, ou as perspectivas do texto, dialeticamente constituindo um tema e o relacionando a um horizonte, construindo assim seu processo de compreensão. Desse modo, Iser demonstra que o leitor não está livre para imaginar qualquer coisa, pois “a visão do mundo do autor, que em princípio não é familiar ao leitor, pode ser adaptada sob as condições dadas” (ISER, 1996, p. 182). A interação entre tema e horizonte se constitui numa

matriz para a coordenação das perspectivas textuais, à medida que organiza as estratégias do texto sob uma condição central para a compreensão. Tal estrutura faz com que o hiato entre texto e leitor possa ser superado, pois ela é, como a estrutura das perspectivas textuais, ao mesmo tempo a estrutura da atividade da consciência (ISER, 1996, p. 182).

Iser se utiliza da teoria dos atos da fala para analisar as relações entre texto e leitor. A leitura de textos ficcionais motiva no leitor enunciações verbais, ou atos da fala, que são unidades comunicativas. Esses atos, articulados a contextos, a situações determinadas, são “unidades comunicativas da fala, que transformam as frases em frases situadas e, assim, em enunciações verbais que ganham seu sentido pelo uso” (ISER, 1996, p. 105).

A relação entre autor e leitor é dialógica, e a leitura é, portanto, um processo

comunicativo. Cortina (2004, p. 166) nos auxilia a compreender essa afirmação ao alertar

que o modelo dos atos de fala está voltado para a comunicação ordinária em que o componente situacional é determinante. Não existe uma relação direta entre o significado e o significante no texto literário na medida em que é a atividade do leitor, “instruída” pelo signo manifestado no texto, que irá produzir a significação, chamada por Iser de objeto imaginário puramente virtual. Assim, a significação produzida pela leitura consiste numa tensão entre o significante e o significado próprios do signo, que estão em constante movimento durante o ato de leitura.

Os atos da fala enquanto comunicação contêm, além das questões explícitas, as implícitas, ou os não-ditos. Essas questões implícitas “constituem as condições básicas para que o receptor possa produzir o que se visa. Desse modo, os ‘vazios’ da fala formam o constituinte central da comunicação” (ISER, 1996, p. 112).

Iser afirma não haver oposição entre ficção e realidade no texto literário ou ficcional, mas sim uma estrutura comunicativa entre elas que se estabelece na medida em que o leitor, por meio da ficção, se relaciona a uma realidade. O objeto do texto ficcional “é imaginário à medida que não é dado, mas pode ser produzido através da organização dos símbolos textuais na imaginação do receptor” (ISER, 1996, p. 120). Ele depende do leitor para atualizá-lo. Se a ficção não é realidade, não é porque careça de atributos reais, mas sim porque é capaz de organizar a realidade de tal modo que esta se torna comunicável, por meio dos significados ou sentidos que o leitor produz.

W. Iser examina o que classifica como estrutura de apelo do texto [*Appelstruktur der Texte*]. Apoiado nas conclusões de R. Ingarden, para quem o mundo imaginário representado numa obra mostra-se de modo esquematizado, portanto, incompleto e com pontos de indeterminações ou lacunas, Iser tem condições de confirmar um dos principais postulados da estética da recepção: a obra literária é comunicativa desde sua estrutura; logo, depende do leitor para a constituição de seu sentido. Este não corresponde a nenhum conteúdo universal, perene e imutável a ser extraído por um leitor competente; pelo contrário, pode mudar, se o público, a sociedade e a época forem outros (ZILBERMAN, 2004, p. 64).

Os lugares vazios ou indeterminados se referem menos ao texto que à relação que flui entre texto e leitor durante a leitura, permitindo a conectividade dos segmentos do texto e transformando-se em estímulos à atividade constitutiva do leitor. Essa conectividade é atualizada mediante atos imaginativos, que são

estruturados pelos próprios vazios na medida em que evocam o repertório do leitor e exigem coerência nas projeções e nas sínteses por ele formadas.

A prática de leitura é, então, uma prática cultural, um grande percurso em busca de se atribuir sentido ao texto, de ir ao encontro das múltiplas possibilidades interpretativas que a obra oferece. Os sentidos do texto são determinados pelas múltiplas possibilidades de interação entre a obra e seus vários interlocutores. Cortina (2004, p. 168) destaca procedimentos próprios do ato de leitura, apontados por Iser, a seguir sintetizados:

- a) o material linguístico, ou o agrupamento de frases contido no texto, provoca, durante o ato de leitura, antecipações e esperas. São como previsões que ficam na memória do leitor e vão se confirmando, se modificando, ou sendo refutadas por ele. A espera e a lembrança são os mecanismos que orientam o ponto de vista do leitor ao longo do processo interpretativo;
- b) o leitor não se detém no reconhecimento de palavras ou frases isoladamente, mas sim nas imagens que elas geram na consciência;
- c) o texto apresenta ao leitor características dos personagens, descreve situações que permitem que ele construa imagens mentalmente, como se fossem acontecimentos reais. A ideia do real está implicada no movimento de aproximação entre o conhecimento vivenciado do leitor e sua identificação no texto;
- d) os elementos do repertório são modalizados pelo texto, estimulando a atenção do leitor para significâncias não manifestas explicitamente, mas que serão atingidas pela representação do leitor;
- e) o texto propõe ao leitor um encadeamento de temas, cabendo a ele selecionar os elementos realmente realizados e aqueles que estão fora do campo do texto, criando intervalos de sentido, ou os brancos e as negações. A identificação do realizado é resultado da negação, que situa o leitor entre um 'não mais' e um 'não ainda', e das operações combinatórias executadas pelo leitor entre tema e horizonte. Essas operações são principalmente desencadeadas pela presença no texto dos brancos e das negações, que aguçam a atenção do leitor, criam suspense. "A coerência de leitura se dá na medida em que o leitor preenche as lacunas do texto por meio do agrupamento de temas. Nesse agrupamento está implicado o abandono do elemento não pertinente ao tema (a negação)" (CORTINA, 2004, p. 185-6).

Para Iser, a obra literária tem o polo artístico, que é o texto do autor, e o polo estético, que é a realização efetuada pelo leitor. Este, ao passar por diversos pontos de vista oferecidos pelo texto, relaciona-os com suas diferentes visões e esquemas. Assim, coloca-se em movimento e ao mesmo tempo coloca a obra em movimento.

Segue dessa polaridade que a obra literária não se identifica nem com o texto, nem com sua concretização. Pois a obra é mais do que o texto, é só na concretização que ela se realiza. A concretização por sua vez não é livre das disposições do leitor, mesmo se tais disposições só se atualizam com as condições do texto. A obra literária se realiza então na convergência do texto com o leitor; a obra tem forçosamente um caráter virtual, pois não pode ser reduzida nem à realidade do texto, nem às disposições caracterizadoras do leitor (ISER, 1996, p. 50).

Ele parte do pressuposto de que existem estruturas no texto literário capazes de provocar as condições para a interação entre texto e leitor. O sentido do texto não está previamente dado, cabendo ao leitor construí-lo. A interpretação é resultado da interação com essas estruturas do texto, com o potencial de sentido contido no texto. “Daí segue que devemos substituir a velha pergunta sobre o que significa esse poema, esse drama, esse romance pela pergunta sobre o que sucede com o leitor quando com sua leitura dá vida aos textos ficcionais” (ISER, 1996, p. 53). A partir das teorias de Lotman, Iser esclarece ser o texto literário um organismo vivo que dá instruções ao leitor e passa informações diversas a leitores diferentes (1996, p. 53).

Iser afirma que o sentido deve ser o produto de uma interação entre os sinais textuais e os atos de compreensão do leitor. “O sentido é, pois, um efeito experimentado pelo leitor, e não um objeto definido, preexistente à leitura” (COMPAGNON, 2006, p. 149). Nessa perspectiva, é necessário considerar que o texto literário não carrega em si mesmo a significação, mas ele só produz seu efeito quando é lido, confirmando a noção de que ler é um ato de criação, ou, nos termos de Iser, um ato produtivo de sentido:

Na leitura acontece uma elaboração do texto, que se realiza através de um certo uso das faculdades humanas. Desse modo, não podemos captar exclusivamente o efeito nem no texto, nem na conduta do leitor; o texto é um potencial de efeitos que se atualiza no processo da leitura (1996, p. 15).

Compagnon (2006, p. 150) afirma ser a noção principal decorrente dessas premissas a de *leitor implícito*, o que significa dizer que existe na obra uma estrutura textual prefigurando a presença de um receptor. Essa noção poderia ser comparada

a pistas deixadas pelo autor que definiriam as bases ou condições de entrada do leitor real no livro.

O leitor implícito não existe na realidade concreta, mas sim na estrutura do próprio texto, nas intenções do autor, que apresenta ao leitor uma série de orientações, de estratégias textuais que lhe permitem criar um sistema de referências, ou um horizonte de sentidos para o texto, que

nem copia algo dado do real, nem do hábito de um público intencionado, o leitor deve imaginá-lo. Apenas a imaginação é capaz de captar o não-dado, de modo que a estrutura do texto, ao estimular uma sequência de imagens, se traduz na consciência receptiva do leitor. O conteúdo dessas imagens continua sendo afetado pelas experiências dos leitores. (...) A concepção do leitor implícito descreve, portanto, um processo de transferência pelo qual as estruturas do texto se traduzem nas experiências do leitor através dos atos de imaginação (ISER, 1996, p. 79).

O sentido “não é explicitado pelo texto literário, mas estará presente na consciência de representação do leitor” (CORTINA, 2004, p. 165-6) ou no ato da leitura. Desse modo, a concepção do leitor implícito enfatiza as estruturas de efeitos do texto.

Portanto, o conceito de leitor implícito de Iser postula que o efeito condicionado pela obra, apesar de oferecer uma orientação prévia quanto às formas de lê-las e quanto ao significado a ser apreendido, não reduz o leitor a um sujeito passivo à caça de uma mensagem original, mas propicia a este o direito de estabelecer inúmeras interpretações e imprimir na obra lida sua marca criativa [SILVEIRA; MOURA, 2007].

O leitor é convidado a integrar-se no processo de constituição da obra, contemplando-a, entendendo-a e interpretando-a, o que torna a leitura um processo singular e particularizado.

A relação dialógica entre texto e leitor nos mostra que ambos são ativos. O texto literário se apresenta de forma inacabada e descontínua ao leitor, que, por sua vez, com o uso de sua imaginação e experiências, completa as lacunas do texto. O texto literário é considerado, por Iser, sob a premissa de ser comunicação, sendo que a leitura da literatura amplia a compreensão do leitor sobre si mesmo e o mundo, favorecendo que, por vezes, ele abandone ou modifique seu modo de pensar e agir.

Atribuir significado a uma obra literária

depende da disponibilidade do leitor em reunir numa totalidade os aspectos que lhe são oferecidos, criando uma sequência de imagens e acontecimentos (...). Esse significado só pode ser construído na imaginação, depois de o leitor absorver as diferentes perspectivas do

texto, preencher os pontos de indeterminação, resumir o conjunto e decidir-se entre iludir-se com a ficção e observá-la criticamente. A consequência é que o destinatário apreende e incorpora vivências e sensações até então desconhecidas, por faltarem em sua vida pessoal (ZILBERMAN, 2001, p. 52).

Compagnon define a linguagem literária como sistemática, organizada, coerente, densa e complexa. Na medida em que o texto ficcional instrui o leitor, torna-o capaz de construir, na imaginação, um objeto imaginário e estético, e isso se constrói pela leitura numa trajetória não linear, mas que “caminha ao mesmo tempo para a frente, recolhendo novos indícios, e para trás, reinterpretando todos os índices arquivados até então” (COMPAGNON, 2006, p. 152).

Iser nos ensina que a obra literária tem um caráter virtual, pois ela se realiza na convergência do texto com o leitor. “O texto, portanto, se realiza só através da constituição de uma consciência receptora. Desse modo, é só na leitura que a obra enquanto processo adquire seu caráter próprio. Por isso, a obra é o ser constituído do texto na consciência do leitor” (ISER, 1996, p. 50). Assim, as condições elementares para a interação entre texto e leitor se fundam nas estruturas do texto, e elas preenchem sua função não no texto, mas sim à medida que afetam o leitor.

O texto ficcional oferece estratégias que ativam a atenção e conduzem o receptor a reagir. O leitor, ao entrar em contato com essas estratégias, produz o sentido do texto, que, por sua vez, ganha força à medida que as expectativas são rompidas pelas estratégias. A atividade de interpretação como mera decifração do sentido do texto, muito comum na escola, ganha um novo significado, “o sentido do texto é apenas imaginável, pois ele não é dado explicitamente; em consequência, apenas na consciência imaginativa do receptor se atualizará” (ISER, p. 74).

O objeto literário autêntico, para Iser, é a própria interação do texto com o leitor. A obra de arte, ou o texto literário, dá satisfação ao receptor apenas quando ele participa da solução e não se limita a contemplar a solução já formulada. Assim, as atividades de interpretação de texto devem ser as de busca do sentido que “é, pois, um efeito experimentado pelo leitor, e não um objeto definido, preexistente à leitura” (COMPAGNON, 2006, p. 149).

Assim, a leitura é uma interação entre o texto e o leitor, pois “é só na leitura que os textos se tornam efetivos” (ISER, 1996, p. 48). Dessa forma, a escola que se propõe formar leitores não pode se contentar com as atividades de interpretação

para tentar descobrir o que o autor quis dizer, mas sim criar as condições para que o leitor consiga construir o sentido global da obra.

5.2 A COMUNICAÇÃO ENTRE TEXTO E LEITORES: AS CONTRIBUIÇÕES DE HANS ROBERT JAUSS

A teoria de Jauss esforça-se para explicitar como se dá a comunicação entre texto e leitor. Suas reflexões aproximam a história e a estética, ao considerar que a cada momento histórico em que uma obra literária é lida, ela é atualizada pelo leitor, que amplia seu campo de percepção e sua experiência estética, provocando a ampliação do seu horizonte de expectativa.

Destaca-se na teoria de Jauss o fato de ele tornar o leitor o principal elo do processo literário. Ele procura explicitar como se dá a relação ativa da obra literária com o leitor, ou seja, a recepção e o efeito da literatura sobre ele.

Seu conceito de leitor baseia-se em duas categorias: a de horizonte de expectativa, misto dos códigos vigentes e da soma de experiências sociais acumuladas; e a de emancipação, entendida como a finalidade e efeito alcançado pela arte, que libera seu destinatário das percepções usuais e confere-lhe nova visão da realidade (ZILBERMAN, 2004, p. 49).

Para Jauss, há uma relação dialógica entre o leitor e as obras que lê. Não há passividade de nenhum dos lados. O leitor pode ser levado a uma nova percepção de seu universo a partir das obras lidas, dada a capacidade da arte de romper com as normas conhecidas e antecipar outras, liberando-o da adoção passiva de um padrão idealizado de comportamento. As obras jamais podem ser consideradas fixas e alheias ao tempo, pois elas são atualizadas pelas leituras, que diferem a cada época.

A memória literária, feita de todas as leituras e aquisições culturais realizadas anteriormente, pode ser melhor compreendida a partir do conceito, criado por Jauss, de *horizonte de expectativa*. Jauss diferencia o horizonte de expectativa intraliterário, de cunho implícito e proposto pela obra, do horizonte de expectativa extraliterário, originário da experiência existencial de leitores, que lhes permite dialogar com a obra e dar-lhe vida. A concretização do sentido da obra ocorre na fusão de horizontes do autor com os do leitor. Ao lermos, evocamos obras já lidas, criamos expectativas e hipóteses a respeito do desenrolar e do desfecho da obra, que podem permanecer ou serem alteradas.

O horizonte de expectativa é identificável pelas estratégias textuais características de uma época, podendo ser alterado pela obra nova. Uma obra se faz de avanços e recuos, reavaliações e retomadas de outras épocas, contando assim com sucessivos horizontes de expectativa.

Entretanto, é preciso considerar que, ao interpretar um texto literário, o leitor não está completamente livre, mas limitado por uma visão de mundo que já possui, por um conjunto de crenças, de princípios assimilados e ideias aprendidas. O processo de recepção é um sistema de criação e transformação, na medida em que “cada novo texto evoca para o leitor (ouvinte) o horizonte de expectativas e de regras de jogo que se tornaram familiares a partir de outros textos, e que ao longo da leitura podem vir a ser modeladas, corrigidas, modificadas ou ainda simplesmente reproduzidas” (JAUSS, 1993, p. 67).

Assim, o sentido da obra de arte deve ser entendido como totalidade que se constrói historicamente. Nesse sentido, a obra de arte literária é dependente da atividade perceptiva do leitor, que a transforma em objeto estético por meio da sua consciência. A obra de arte literária se comunica com o leitor e passa-lhe normas. O leitor se envolve intelectual, sensorial e emotivamente com a obra e se identifica com ela, sendo influenciado por essas normas. A premissa de Jauss “é a de que a arte, não sendo meramente reprodução ou reflexo dos eventos sociais, desempenha um papel ativo: ela faz história, porque participa do processo de ‘pré-formação e motivação do comportamento social’” (ZILBERMAN, 2004, p. 50). Essa afirmação não pode ser considerada em separado da ideia de comunicação, de diálogo entre a obra e o leitor, que se influenciam mutuamente, numa relação de troca e de evolução. Para Jauss, o leitor evidencia-se como pertencendo ao texto a partir das coordenadas apresentadas pelo autor, que,

para assegurar o trânsito social de sua arte, respeita-o e, até certo ponto, repete-o, mas também promove rupturas e introduz, no interior desse diálogo, uma tensão dialética. Por decorrência, entre artista e audiência há uma relação *sui generis*, já que, a todo momento, a troca estimulada pela leitura, que parece colocar dois indivíduos em pé de igualdade, está em vias de chegar ao atrito e ao rompimento (1993, p. 99).

A leitura literária é uma experiência estética, um ato dialético e comunicativo que consiste no encontro do leitor com uma obra de arte. Embora o texto literário seja elaborado para o leitor e não para ser interpretado, há que se considerar que a

recepção da arte nunca é passiva, mas sim uma atividade estética, dependente da aprovação e da recusa de um leitor situado num determinado tempo histórico e numa determinada sociedade. Zilberman (2004, p. 34) explica a teoria de Jauss afirmando que cada leitor pode reagir individualmente a um texto, mas que a recepção, por ser condicionada por um horizonte de expectativas que marcam os limites dentro dos quais uma obra é compreendida em seu tempo, norteia a ação do texto sobre o leitor.

Jauss explica que no prazer estético se reúnem um efeito sensível e um de ordem intelectual. Interpretar uma obra é visto como uma experiência estética, ou um ato de prazer que mobiliza o leitor e o impele à ação. Assim, a experiência estética pressupõe sentir prazer, entender, apreciar e compreender uma obra.

Esse prazer é gerado por três forças ou ações humanas na atividade estética: a *Poiesis* é a participação do leitor na construção dos sentidos da obra, gerando o prazer de sentir-se coautor; a *Aisthesis* designa o efeito no receptor e a renovação de suas percepções cotidianas decorrentes do prazer estético da percepção, ou do estranhamento provocado pela obra de arte; e a *Katharsis* é a atividade comunicativa e significa o prazer de integrar-se à obra e desprender-se do cotidiano. É o prazer afetivo resultante da identificação com o objeto estético que suscita tanto a transformação das convicções do leitor quanto a liberação de sua mente e o seu encontro com a liberdade estética. A comunicação literária só se conserva como uma experiência estética enquanto essas três categorias mantiverem o caráter de prazer.

As três categorias têm funções autônomas. Elas não se subordinam umas às outras, nem são hierarquizadas. Mas há um movimento contínuo entre elas, num processo de recriação da obra de arte que permite interpretações sucessivas e a construção de uma multiplicidade de significados que ultrapassa o horizonte de sua origem. Contudo, ao mesmo tempo em que a obra é transformada pelo leitor, este, por sua vez, também é transformado por ela. A obra predetermina a recepção, oferecendo orientações a seu destinatário. “Por mais renovadora que seja, cada obra ‘não se apresenta como novidade absoluta num vazio informativo’, senão que ‘predispõe seu público por meio de indicações, sinais evidentes ou indiretos, marcas conhecidas ou avisos implícitos’” (ZILBERMAN, 2004, p. 34). A obra, sendo comunicativa, não deixa de recusar padrões dominantes e exercer papel emancipador.

Essa teoria supera aquelas que imaginavam que o leitor seria capaz de duplicar o que estava dado na obra. O leitor, segundo Jauss, organiza, filtra e seleciona o que lê, e esse papel ativo está previsto na estrutura da obra. Assim, a intervenção de ordem sensível e intelectual do leitor não é mero complemento, mas pertencente à estrutura da obra e contendo um potencial renovador.

O prazer provocado pela experiência estética origina-se na oscilação existente entre o eu e o objeto, ou, pode-se dizer, entre o leitor e o texto. Essa oscilação consiste num distanciamento do leitor de si mesmo para aproximar-se do texto sem, no entanto, fundir-se a ele, pois ambos conservam sua autonomia. Sendo assim, o texto não está aí apenas como objeto contemplativo ou interpretativo, ao contrário, ele propicia prazer a partir de seu potencial renovador, transgressor e inovador da experiência estética, na medida em que provoca uma tomada de posição do leitor. Jauss (2002, p. 69) afirma que

a experiência estética não se inicia pela compreensão e interpretação do significado de uma obra; menos ainda, pela reconstrução da intenção de seu autor. A experiência primária de uma obra de arte realiza-se na sintonia com (*Einstellung auf*) seu efeito estético, isto é, na compreensão fruidora e na fruição compreensiva.

Jauss cria uma teoria da história para compreender a relação dinâmica entre autor, obra e público, o que vale dizer entre produção e recepção. Ele procura esclarecer, de um lado, como se concretiza o efeito e o significado do texto para o leitor contemporâneo e, de outro, reconstruir o processo histórico pelo qual o texto é sempre recebido e interpretado diferentemente, por leitores de tempos diversos. O escopo dessa teoria, portanto, é “comparar o efeito atual de uma obra de arte com o desenvolvimento histórico de sua experiência e formar o juízo estético, com base nas duas instâncias de efeito e recepção” (JAUSS, 2002, p. 70).

Trata-se de estabelecer a comunicação entre os dois lados da relação entre texto e leitor: o do efeito, que é o interno ao literário e condicionado pelo texto, e o da recepção, que é o momento relativo ao leitor, o qual é condicionado a uma determinada sociedade. O autor busca “interpretar a relação de tensão entre texto e atualidade como um processo no qual o diálogo entre autor, leitor e novo autor refaz a distância temporal no vaivém de pergunta e resposta, entre resposta original, pergunta atual e nova solução, concretizando-se o sentido sempre doutro modo e, por isso, sempre mais rico” (JAUSS, 2002, p. 79).

Essa afirmação nos remete à natureza eminentemente histórica da literatura. O texto responde às necessidades do público com o qual dialoga. Assim, a reconstituição do horizonte de expectativas diante do qual foi criada e recebida uma obra possibilita chegar às perguntas a que respondeu, o que significa descobrir como o leitor da época pode percebê-la e compreendê-la, recuperando o processo de comunicação que se instalou. A reconstituição do horizonte fornece as primeiras indicações relativamente à troca entre o texto e o público e oportuniza também a recuperação da história da recepção de que ele foi objeto.

Jauss se utiliza da hermenêutica literária como procedimento metodológico para evidenciar o intercâmbio da obra com o leitor, o como ambos são afetados um pelo outro. Trata-se de uma prática interpretativa para recuperar o horizonte existencial de perguntas e respostas dentro do qual a obra originalmente se inseriu e como as compreensões de um texto variam no tempo. Por responder a novas questões em épocas distintas, o texto explicita sua historicidade, concomitantemente contrariando a ideia de estar possuído por um “presente atemporal”, com um sentido fixado para sempre. “Este gesto hermenêutico faz com que o texto, até então mudo, volte a falar, ou seja, resgata o diálogo original a que ele se propunha” (ZILBERMAN, 2004, p. 68).

O autor busca recuperar o diálogo entre a obra e o público ao investigar a literatura sob o aspecto diacrônico, relativo à recepção das obras literárias ao longo do tempo. Para isso, ele procura levar em conta a experiência literária que a obra propiciou e mostrar o sistema de relações da literatura num dado momento histórico, assim como a sua articulação com o público. Jauss propõe, ainda, investigar a literatura sob o aspecto sincrônico, que permite analisar como o leitor percebe as obras como se fossem atuais, relacionando-as umas com as outras e ao seu horizonte de expectativas.

A obra literária não é um objeto existente em si mesmo, oferecendo a cada observador, em cada momento, a mesma aparência. Não é um monumento oferecendo, em monólogo, a revelação da sua essência intemporal. É muito mais como uma partitura, construída sobre as ressonâncias sempre renovadas das leituras, as quais arrancam o texto da materialidade das palavras e atualizam a sua existência [...] (JAUSS, 1993, p. 62).

A literatura pré-forma a compreensão de mundo do leitor, repercutindo então em seu comportamento social, estimulando-o a rever a sua percepção estética e a

refletir sobre seus preceitos éticos e morais. A arte não existe para confirmar o conhecido, e sim para contrariar expectativas.

Para Jauss, a interpretação do texto se dá através da fusão do horizonte de expectativas implícito, que são as estruturas objetivas da obra, com o horizonte de expectativas explícito, que são as condições subjetivas e condicionamentos sociais que o leitor trará para a leitura. Assim, a interpretação, ou a atribuição de sentidos à obra, é condicionada pela própria obra, as suas orientações prévias e imutáveis, e pela recepção, pelas vivências pessoais e códigos coletivos vivenciados pelo leitor.

Jauss diferencia uma obra que se propõe a ser simples diversão daquela que se constitui como uma obra de arte, como um fato literário. Para ele, uma obra literária que se propõe a ser simples diversão é aquela que não exige nenhuma mudança de horizonte. Ela atende as orientações do gosto reinante, reproduz fórmulas familiares, é convenientemente preparada para abordar problemas morais cujas respostas já são conhecidas anteriormente.

Por outro lado, o caráter propriamente artístico de uma obra literária pode ser medido pela distância estética que a opõe às expectativas do seu primeiro público, pela sua capacidade de provocar admiração, perplexidade e desapontamento, evidenciando a distância entre o horizonte de expectativa e a obra, entre aquilo que a experiência estética anterior oferece de familiar e a mudança de horizonte requerida pelo acolhimento da nova obra. Jauss valoriza fundamentalmente os efeitos concretos que essa experiência possa ter no nosso próprio comportamento, através de uma mudança de horizonte. Trata-se de restituir à literatura a sua função social, que somente se manifesta “quando a experiência literária do leitor intervém no horizonte de expectativa da sua vida cotidiana, orienta ou modifica a sua visão do mundo e age conseqüentemente sobre o seu comportamento social” (JAUSS, 1993, p. 15).

Para ele, a persistência, ou a durabilidade, de uma obra literária relaciona-se com a sua capacidade de vencer a prova do tempo. O tempo liberta a literatura dos falsos valores efêmeros e promove os verdadeiros valores, distinguindo pouco a pouco autênticos clássicos. “Podemos ter confiança no tempo para depreciar a obra que agradava a um público fácil (a obra que Jauss dizia ser de consumo ou de divertimento) e, inversamente, para apreciar e consagrar a obra que, por ser difícil, o primeiro público rejeitava” (COMPAGNON, 2006, p. 251).

Jauss define o papel e a contribuição específicos da literatura, como atividade social distinta de todas as outras, na constituição da experiência humana e na emancipação do homem. Assim, a literatura exerce uma função de cunho formador do leitor, interferindo na sua percepção estética, na sua compreensão de mundo, repercutindo em seu comportamento social, ético e moral e agindo como um importante estímulo à reflexão, podendo levá-lo a uma nova percepção de seu universo.

A leitura é uma fonte inesgotável de prazer, mas, por incrível que pareça, a quase totalidade não sente esta sede.

Carlos Drummond de Andrade

6 INTERAÇÃO ENTRE A ESCOLA, OS LEITORES E OS LIVROS DE LITERATURA

A compreensão dos conceitos introduzidos pela teoria da estética da recepção nos dá os alicerces para a apresentação das reflexões relativas à aprendizagem da leitura literária e a sua especificidade para a formação do leitor literário nas séries iniciais do ensino fundamental. Foram selecionadas as contribuições do método recepcional criado pelas brasileiras Maria da Glória Bordini e Vera Teixeira de Aguiar, as reflexões sobre os processos de aprendizagem da leitura do francês Cristian Poslaniec e as interações entre a escola fundamental, os leitores em formação e os livros de literatura da espanhola Teresa Colomer.

Vale ressaltar que as teorias selecionadas se complementam e são fundamentais na compreensão da relação entre o texto e o leitor, mediados pelo professor e os colegas da classe. Essas teorias apontam caminhos para que as crianças pequenas e em fase de formação como leitores aprendam na escola a construir sentidos, desenvolvam sua capacidade interpretativa e caminhem pelos meandros argumentativos e persuasivos do texto literário, na direção de melhor compreensão de si mesmos e dos desafios do mundo.

6.1 O MÉTODO RECEPCIONAL DE MARIA DA GLÓRIA BORDINI E VERA TEIXEIRA DE AGUIAR

As implicações da teoria da estética da recepção para o ambiente escolar são muitas, mas destaco o entendimento de que professor e aluno são interlocutores da obra literária, que eles não são conduzidos passivamente por um autor ou pela imposição de ideias de uma obra literária.

Os valores não estão prefixados, o leitor não tem de reconhecer uma essência acabada que preexiste e prescinde de seu julgamento. Pela leitura ele é mobilizado a emitir um juízo, fruto de sua vivência do mundo ficcional e do conhecimento transmitido. Ignorar a experiência aí depositada equivale a negar a literatura enquanto fato social, neutralizando tudo que ela tem condições de proporcionar (ZILBERMAN, 2004, p. 110).

A obra literária não é um mero reflexo das palavras do autor reproduzidas na mente do leitor, mas o resultado de uma interação ao mesmo tempo receptiva e criadora e profundamente dependente da mediação da escola para auxiliar o leitor a preencher as lacunas deixadas pelo autor, para auxiliá-lo a entrar no jogo do texto, a

mergulhar no mundo da imaginação e da ficção, a dominar a linguagem literária para reconstruir o universo simbólico contido nas palavras.

Tratando-se do texto literário, a estética da recepção reforça que a fruição se dá pela experiência estética provocada pelo contato com uma obra de arte. O professor deve ser um auxiliar do aluno para aproximá-lo do maior número possível de obras, de modo a ampliar seu universo cultural, instigá-lo a desvendar as pistas deixadas pelo autor e a expressar os conteúdos intelectuais, sensoriais e afetivos despertados pela obra.

Ao professor cabe aproximar os alunos de obras que superem as suas expectativas, os instiguem, os desafiem e, para usar um termo de Jauss, os emancipem, além de proporcionar ao leitor a participação na escolha do que vai ler e na definição dos rumos da construção do conhecimento, de forma que efetivamente participe e se comprometa com o processo de aprendizagem.

Mesmo na fase de formação do leitor, o professor deve considerar que “ler é imergir num universo imaginário, gratuito, mas organizado, carregado de pistas as quais o leitor vai assumir o compromisso de seguir, se quiser levar sua leitura, isto é, seu jogo literário a termo” (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 27). Portanto, ler literatura na escola é se inserir num mundo lúdico, prazeroso, divertido e emocionante, provocado por ações pedagógicas estruturadas, organizadas e planejadas, sem serem sisudas e impositivas, mas desencadeadoras da interação do leitor com o texto.

A escola precisa criar as condições para que se estabeleça uma efetiva comunicação do leitor com o texto, mobilizando seu imaginário de forma que interfira criadoramente no texto. Conforme a estética da recepção, a literatura não se esgota no texto: completa-se no ato de leitura, ou na recepção do texto pelo leitor, num processo sempre ativo, pois o leitor, “ao defrontar-se com o texto, traz consigo toda sua bagagem de experiências linguísticas e sociais, que deve mobilizar a partir das provocações e lacunas que a obra lhe propõe” (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 86).

Como dito anteriormente, a comunicação com a obra literária, para a estética da recepção, pressupõe a fusão de horizontes de expectativas do autor e do leitor. “No ato de produção/recepção, a fusão de horizontes de expectativas se dá obrigatoriamente, uma vez que as expectativas do autor se traduzem no texto e as do leitor são a ele transferidas” (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 83). As implicações dessa afirmação para o universo escolar indicam que não é apenas o autor o

possuidor de um horizonte de expectativas, mas também o leitor. Mesmo entre as crianças bem pequenas, há que se considerar que, ao ingressarem na escola, já tiveram algum contato com o universo literário por meio de seu convívio social, de seus familiares, da televisão e do computador.

Assim, o ponto de partida do trabalho com a literatura na escola é o conhecimento literário anteriormente adquirido pelo leitor, que pode tê-lo ajudado a definir algumas preferências e a iniciar a constituição do seu horizonte de expectativas. São também constitutivos desse horizonte aspectos sociais (classe social a que pertence), intelectuais, ideológicos (valores), linguísticos (padrão expressivo) e afetivos. O papel do professor é o de provocar situações literárias que propiciem o questionamento desse horizonte.

A aproximação dos horizontes de expectativa da obra e do leitor pode causar desde uma grande identificação até um estranhamento, podendo provocar a modificação ou a expansão do horizonte de expectativas do leitor, “rechaçando experiências familiares ou acentuando outras latentes” (JAUSS apud BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 83). Assim, o leitor dialoga com o texto, podendo confirmar ou alterar seu horizonte de expectativa (constituído por suas vivências pessoais, culturais, sócio-históricas e suas normas filosóficas, religiosas, estéticas, jurídicas e ideológicas). Mas a atuação do leitor é delimitada a partir dos recortes linguísticos, formais ou ideológicos do texto que, por ser

uma estrutura organizada de sentidos possíveis, permite ao leitor uma interação direcionada, na qual ele reconhece os significados que lhe são familiares ou enfrenta os desconhecidos, mas com indicações que o auxiliam a aceitar ou pelo menos criticar o novo e, ao mesmo tempo, situar a esse em relação ao que já aceita ou passa a rejeitar (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 87).

Ao ser colocado em contato com obras literárias desafiadoras, no ambiente escolar, é exigido do leitor um esforço salutar para responder aos desafios ante o novo, para “adotar uma postura de disponibilidade, permitindo à obra que atue sobre seu esquema de expectativas através das estratégias textuais intencionadas para a veiculação de novas convenções” (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 84). Uma ação pedagógica com essas características provocativas, problematizadoras e reflexivas provoca impactos no leitor (aluno) e em seu meio social (escolar e familiar), na medida em que, por meio da leitura literária, provoca a revisão de suas crenças, atitudes e valores.

Bordini e Aguiar (1993) sugerem um método de ensino da literatura constituído a partir dos pressupostos da estética da recepção, denominado *método recepcional*. As autoras afirmam que o principal objetivo desse método é provocar a transformação do horizonte de expectativas do aluno e que para atingi-lo é necessário operacionalizar alguns conceitos básicos:

[...] *receptividade*, disponibilidade de aceitação do novo, do diferente, do inusitado; *concretização*, atualização das potencialidades do texto em termos de vivência imaginativa; *ruptura*, ação ocasionada pelo distanciamento crítico de seu próprio horizonte cultural, diante das propostas novas que a obra suscita; *questionamento*, revisão de usos, necessidades, interesses, ideias, comportamentos; *assimilação*, percepção e adoção de novos sentidos integrados ao universo vivencial do indivíduo (1993, p. 88).

Esses conceitos constituem verdadeiros princípios do método recepcional e são fundantes para a sua efetivação no ambiente escolar, como se pode observar nas cinco etapas do método definidas pelas autoras:

1. Determinação do horizonte de expectativas:

Inicialmente cabe ao professor criar estratégias para identificar qual o horizonte de expectativas dos alunos, ou seja, procurar conhecer quais os seus valores, crenças, modismos, estilos de vida, preferências quanto ao trabalho e ao lazer, preconceitos de ordem moral ou social e interesses específicos na área da leitura.

As estratégias para atingir esse fim podem ser inúmeras, incluindo diálogo com os alunos, aplicação de questionários, observação de suas atitudes, análise das obras anteriormente lidas por eles etc. Como a questão principal é relativa à leitura literária, também é muito importante que o professor examine as fichas da biblioteca ou o controle de empréstimo de livros feito pelos alunos na escola.

2. Atendimento do horizonte de expectativas:

Consiste em proporcionar à classe experiências com os textos literários que satisfaçam as suas necessidades. Para isso, o professor proporá atividades (trabalhos em grupo posteriormente apresentados ao grande grupo, debates, brinquedos de roda, jogos competitivos, excursões etc.) de agrado dos alunos, com textos literários cujos temas e/ou composição sejam do interesse deles.

3. Ruptura do horizonte de expectativas:

Consiste na introdução de textos e atividades de leitura que abalem as certezas e costumes dos alunos.

Os textos a serem trabalhados devem se assemelhar aos anteriores quanto ao tema, o tratamento, a estrutura e a linguagem. Entretanto, os demais recursos compositivos devem ser radicalmente diferentes, de modo que o aluno, ao mesmo tempo, perceba estar ingressando num campo desconhecido, mas não se sinta inseguro demais a ponto de rejeitar a experiência.

O importante é que os textos dessa etapa apresentem maiores exigências aos alunos, seja por discutirem a realidade desautorizando as versões socialmente vigentes, seja por utilizarem técnicas compositivas mais complexas.

Sugere-se a participação dos alunos no planejamento e que as atividades sejam sempre diversificadas.

4. Questionamento do horizonte de expectativas:

Sobre o material literário já trabalhado, a classe exerce sua análise, decidindo quais textos, através de seus temas e construção, exigiram um nível mais alto de reflexão e, diante da descoberta de seus sentidos possíveis, trouxeram um grau maior de satisfação. Os alunos debatem sobre os desafios enfrentados e os processos de superação dos obstáculos textuais, tais como pesquisas empreendidas para a compreensão de técnicas de composição ou de sentidos.

Desse trabalho de autoexame surgirão perspectivas sobre aspectos que ainda oferecem dificuldades, definições de preferência quanto à temática e outros elementos da literatura, assim como transposições das situações narrativas ou líricas para a órbita da vida real dos jovens leitores.

Este é o momento de os alunos verificarem que conhecimentos escolares ou vivências pessoais proporcionaram a eles facilidade de entendimento do texto e abriram-lhes caminhos para atacar os problemas encontrados.

A principal estratégia sugerida é a discussão participativa, implicando a constante retomada dos textos utilizados nas etapas anteriores e durante o questionamento em geral.

5. Ampliação do horizonte de expectativas:

Tendo percebido que as leituras feitas dizem respeito não só a uma tarefa escolar, mas ao modo como veem seu mundo, os alunos, nessa fase, tomam consciência das alterações e aquisições obtidas através da experiência com a literatura. Cotejando seu horizonte inicial de expectativas com os interesses atuais, verificam que suas exigências tornaram-se maiores, bem como que sua capacidade de decifrar o que não é conhecido foi aumentada.

Entendo que as autoras não estão sugerindo uma gradação dos textos, partindo dos mais simples aos mais complexos, apresentados aos alunos em conta gotas. A meu ver, elas sugerem que a realidade dos alunos seja apenas o ponto de partida, ou o diagnóstico do professor para que paralelamente sejam aproximados dos textos que exigem um alto nível de reflexão. O papel do professor é criar as condições para que os alunos se conscientizem e avaliem o que foi alcançado e o que resta a fazer. Conscientes de suas novas possibilidades de manejo da literatura, partem para a busca de novos textos, que atendam a suas expectativas ampliadas em termos de temas e composição mais complexos. Desse estágio em diante, reinicia-se todo o processo do método, com a ressalva de que a etapa inicial já conta com a participação dos estudantes e, portanto, proporciona uma carga de motivação bem mais elevada.

Significa dizer que o final dessa etapa é o início de uma nova aplicação do método, que evolui em espiral, sempre permitindo aos alunos uma postura mais consciente com relação à literatura e à vida. Alguns requisitos são básicos, porém, para que o aluno atinja tal estágio de atuação. O primeiro aspecto refere-se à quantidade e à qualidade de informações que o sujeito recebe, o que exige do professor que esteja preparado para selecionar textos referentes à realidade do aluno e que, ao mesmo tempo, sejam capazes de romper com ela. O segundo aponta para a importância do desenvolvimento da capacidade de refletir sobre a literatura e os fatores estruturais de seu material por parte dos alunos. Dessa forma, com o aprimoramento da leitura numa percepção estética e ideológica mais aguda e com a visão crítica sobre sua atuação e a de seu grupo, o aluno torna-se agente de aprendizagem, determinando ele mesmo a continuidade do processo, num constante enriquecimento cultural e social.

Além dessas etapas, as autoras se referem ainda a outros aspectos importantes para o método recepcional de ensino da literatura: o planejamento, a seleção de textos literários, o processo de trabalho e a avaliação.

No que se refere à seleção dos textos literários, afirmam que o ideal é a coexistência, no ambiente escolar, dos textos com os quais os alunos estão mais familiarizados com os de “outras épocas, regiões e classes sociais, em diferentes níveis de estilo e abordando temáticas variadas” (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 86) e também com os textos produzidos pelos próprios alunos. Isso favorece a

comparação entre o familiar e o novo, entre o próximo e o distante, enfim, a consecução da perspectiva histórica proposta pela teoria da estética da recepção.

O processo de trabalho proposto sugere o debate oral e escrito, de forma constante, consigo mesmo, com os colegas, com o professor e com os membros da comunidade. A atuação do aluno é ativa e são criadas as condições para que ele aja como sujeito da História.

A avaliação proposta é processual, dinâmica e permanente, ocorrendo a cada leitura do aluno. No desenvolver dos trabalhos, este “deve evidenciar capacidade de comparar e contrastar todas as atividades realizadas, questionando sua própria atuação e a de seu grupo. A resposta final deve ser uma leitura mais exigente que a inicial em termos estéticos e ideológicos” (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 86).

O método proposto pelas autoras, além de coerente com as concepções teóricas da estética da recepção, atende as expectativas das tendências pedagógicas contemporâneas no que se refere: ao papel do professor como responsável e dinamizador do processo de aprendizagem; à participação ativa dos alunos no planejamento das atividades e na construção do conhecimento; à ruptura com o anteriormente estabelecido; à tomada, como ponto de partida, dos conhecimentos anteriormente adquiridos pelos alunos e à sua superação pelo domínio de conhecimentos mais complexos; à natureza lúdica das estratégias didáticas, capazes de provocar o desejo de aprender e de superar-se; ao desenvolvimento de atividades individuais e coletivas, com vistas à promoção da interação entre os alunos, o professor e a comunidade, abrindo-se para uma situação social mais compartilhada; e ao desenvolvimento das capacidades constantes de observar, descrever, analisar, comparar, interpretar, criticar, extrair conclusões e aplicar os conhecimentos ou comportamentos adquiridos a novas situações.

O método recepcional representa uma orientação muito significativa para os professores que têm o desafio de compreender uma teoria complexa como a estética da recepção e ainda traduzi-la em ações práticas em sala de aula. Esse método simboliza a ponte entre a teoria e a prática e viabiliza a construção de um caminho para o trabalho com a formação do leitor literário.

6.2 OS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM DA LEITURA: AS CONTRIBUIÇÕES DE CRISTIAN POSLANIEC

6.2.1 Base teórica

Christian Poslaniec considera o conceito de literatura indissociável do de leitura e cita Borges para reforçar essa indissociabilidade: Uma literatura difere de outra menos pelo texto que pela maneira que ela é lida (2002a, p. 63, tradução minha). Assim, para Poslaniec, o que determina a literariedade de um texto é a reação do leitor, seu prazer, sua admiração, sua agitação no momento em que lê. Ele salienta que um mesmo texto pode provocar reações muito diferentes num mesmo leitor em diferentes épocas de sua vida, e, ainda, afirma que um mesmo texto dificilmente provocaria a mesma sensação num outro leitor, pois as imagens e referências criadas em sua mente fazem parte de sua intimidade e de sua emoção estética.

O autor questiona a ideia da leitura como um ato de comunicação com o autor, em que o leitor dialogaria com o escritor ao emitir hipóteses e antecipar a continuação da história, enquanto que as respostas e as refutações surgiriam no decorrer da leitura, como previsto pelo autor. Poslaniec entende que de fato existem os efeitos programados pelo texto e, portanto, previstos pelo autor, mas não é isso que define a leitura como um ato de comunicação. Um livro é um objeto inanimado e seu autor está ausente, portanto é com a leitura que o livro adquire vida e que são produzidos os sentidos. Assim, o que caracteriza a leitura como um ato de comunicação é a recepção.

Poslaniec (1992, 2002a, 2002b, 2007) afirma que os autores Jauss e Iser têm contribuições extremamente importantes para a compreensão das teorias da recepção. Ele destaca algumas questões mais relevantes das teorias de cada um deles, a seguir resumidas.

Jauss concentra sua teoria sobre a distinção entre o efeito produzido pela obra e a recepção propriamente dita:

- a) o sentido de uma obra muda conforme a época em que ela é lida. Como a obra é invariável, pode-se deduzir que é o leitor quem muda;
- b) a obra literária não é um objeto existente em si e que se apresentaria sempre e a todo leitor com a mesma aparência. Mas, ao contrário, a cada leitura o texto é atualizado;

- c) essa atualização é possível dado o grau de indeterminação do texto literário, que é concebido de maneira a engajar a imaginação do leitor. Cada nova recepção se desenvolve a partir de um sentido esperado ou preexistente e que desencadeia um processo de reinterpretação. Essa operação só é possível pela estrutura aberta, indeterminada, que permite interpretações sempre novas, mas limitadas pelas condições históricas e sociais do leitor;
- d) o sentido esperado pelo leitor é o “horizonte de expectativa” que, interferindo com o “horizonte do texto”, vai produzir, por fusão, o sentido da obra. O sentido se constitui a partir do diálogo entre leitor e texto. Esse diálogo é difícil de ser colocado em evidência, pois a questão e a resposta frequentemente permanecem implícitas;
- e) para se analisar a experiência estética do leitor ou de uma coletividade de leitores, é preciso considerar os dois elementos constitutivos da concretização do sentido: o efeito produzido pela obra e a recepção. O leitor começa a compreender a obra na medida em que ele alcança os pressupostos que orientaram sua compreensão, reconstituindo dessa forma o horizonte especificamente literário;
- f) a relação com o texto é ao mesmo tempo receptiva e ativa. Receptiva, na medida em que o leitor não pode concretizar em uma significação atual o sentido potencial da obra. E ativa, na medida em que ele insere sua compreensão do mundo e da vida no quadro de referência literário contido no texto.

Da teoria de Iser, Poslaniec destaca o interesse do autor principalmente pela relação direta entre um leitor e um livro:

- a) existe sempre uma assimetria entre o leitor e o texto, portanto o leitor não pode jamais ter certeza sobre a verdade de sua interpretação. Para que seja possível a comunicação entre o texto e o leitor, deve haver no texto instruções complexas para balizar a interpretação;
- b) todo texto tem lugares de indeterminação, que estão previstos para que o leitor interaja com o texto. Esses lugares de indeterminação também são chamados de disjunções, brancos ou descontinuidade do texto;
- c) os brancos, ou descontinuidades do texto, contribuem para a sua compreensão, na medida em que constituem um sistema de instruções implícitas que permitem ao leitor atualizar o texto;

- d) o processo de atualização da obra se dá porque, como o autor não está presente para responder aos questionamentos do leitor, este deve recorrer à sua própria imaginação, suas lembranças, suas referências, sua “enciclopédia” e assim tornar-se um coautor.

Poslaniec toma por base vários outros autores. Ele destaca da teoria de Humberto Eco o fato de ele considerar a obra de arte como um campo potencial de interpretações e o fato dele ver o leitor como um construtor do texto. Ele afirma que o leitor ideal já está no texto, mas o leitor é rico de imagens e de representações anteriores à leitura. Isso provoca uma cooperação do leitor para perceber a superfície linguística do texto, que representa uma sequência expressiva a ser atualizada pelo destinatário.

Poslaniec se interessa, também, pelo que Eco chama de “cooperação do leitor”, conceito muito próximo aos de Jauss e Iser, que significa que o texto é uma máquina preguiçosa, que exige do leitor um trabalho cooperativo rígido para preencher os espaços em branco, ou os não-ditos.

Poslaniec ressalta de Eco a afirmativa de que toda leitura é interpretação, mas a diversidade de leituras de um texto não é infinita. A iniciativa do leitor consiste em fazer conjecturas interpretativas, que em princípio são infinitas, mas ao final deverão ser testadas sobre a coerência textual, que desaprovam conjecturas inadequadas.

Da teoria de Michel Picard, Poslaniec destaca a visão da leitura como um jogo. Picard distingue três instâncias de leitura: o “lido”, que é o inconsciente do leitor que reage de modo emocional ao texto, se identificando com os personagens, se projetando no universo ficcional e introduzindo suas próprias referências na história; o “leitante”, que é a parte do leitor que pensa, que reflete, que mantém certo distanciamento do texto e que percebe as regras do jogo literário, como o estilo e a coesão; e o “ledor”, que é uma instância intermediária entre as outras duas. Trata-se do sujeito que segura o livro, que vira as páginas e que mantém contato com o mundo externo.

Poslaniec (2002a, p. 75, tradução minha) afirma, ainda, que Martine Burgos resume bem a capacidade de concretizar o mundo potencial do texto ficcional, que não é recepção passiva do texto, mas também não é atividade livre do leitor. Isso significa que o leitor não se contenta em “consumir” a obra como um objeto acabado ou de recebê-la como se receberia uma mensagem ou uma ordem. O leitor elabora

uma imagem do “mundo do texto” na medida em que seleciona e hierarquiza os elementos que lhe parecem pertinentes no texto, sem que essa construção de sentido possa jamais abolir a polissemia fundamental e essencial da ficção. Para a autora, o leitor é capaz de reconhecer a alteridade ao ler o texto, de perceber e aceitar que uma obra é animada por uma visão de mundo que o informa sem fechá-lo em todos os níveis semânticos: composição, gênero, escrita, temática, personagens etc. Durante o processo de leitura, podemos supor que o leitor identificará a pergunta para a qual o autor traz uma resposta poética para a produção de um mundo ficcional estilizado pela sua própria visão de mundo.

Poslaniec (2002a, p. 76-7, tradução minha) resgata ainda conceitos de Robert Escarpit, Jean-Paul Sartre, Humberto Eco e Michel Picard, para trabalhar com ideias como:

- a) a leitura produtora de sentido e de literariedade é uma forma de jogo entre duas liberdades, a do leitor e a do livro. Prova disso é o fato de diferentes leituras serem feitas sobre uma mesma obra;
- b) o texto é um tecido de espaços brancos a serem preenchidos pelo leitor, num processo de atualização. O texto postula a cooperação do leitor como condição da atualização. Trata-se de uma estratégia, ou uma forma de jogo;
- c) é na liberdade do leitor que se encontra a definição de literariedade. O conceito de literariedade só pode ser estudado *in vivo*, ou observando o leitor lendo um livro ou, talvez, observando um escritor escrevendo;
- d) as manifestações dos leitores que, ao lerem, dizem que se surpreendem, que aprendem coisas novas, que se admiram são fatores de determinação da literariedade de uma obra;
- e) a leitura “é um sonho livre” (Sartre). O leitor de ficção não tem um projeto explícito de leitura, ele procura respostas a questões existenciais e não formuladas explicitamente;
- f) a literariedade é uma função da leitura e depende das competências do leitor, de sua capacidade de perceber ou não certos arranjos do livro, de certas técnicas utilizadas pelo autor, de seu domínio da língua e, de uma maneira geral, de sua cultura e de suas experiências passadas. Na verdade, todo livro oferece ao leitor uma complexidade - maior ou menor - para desvendar; e o leitor carrega, também, uma complexidade no ato da leitura. A complexidade

do texto deve estar nos limites da capacidade do leitor, sob pena de ele não se interessar pela leitura.

6.2.2 Reflexões sobre a formação do leitor

Preocupados em ampliar a aproximação entre as crianças e os livros, Poslaniec e Houyel (2000, p. 16, tradução minha) se apóiam nas teorias da recepção, porque se interrogam sobre o que se passa entre o livro e o leitor, para refletir sobre as atividades de leitura a partir da literatura infantil. Eles se interessam pela abordagem sócio-histórica de Jauss, principalmente no que diz respeito às análises do leitor em função de sua própria história e de sua inserção numa sociedade e uma época, o que define um horizonte de expectativa quando ele abre um livro. Outro autor que lhes interessa particularmente é Iser, com seus estudos sobre o tipo de negociação que se produz entre o livro e o leitor para produzir um sentido e como o leitor preenche os brancos do texto em função de seus próprios saberes.

Poslaniec e Houyel (2000, tradução minha) escrevem em parceria para proporem questões práticas relativas ao trabalho de formação do leitor literário. Eles iniciam suas reflexões sobre os processos de aprendizagem da leitura afirmando que não é suficiente saber ler para continuar a ler. Os processos de decodificação não se automatizam, ao ponto de liberar o espírito para outras tarefas, senão sob a condição de ler muito. E o começo da aprendizagem de leitura exige um esforço importante. É preciso que os benefícios tirados da leitura compensem os esforços efetuados. Fazem parte dos benefícios: o prazer de uma história cujo suspense os impulsiona até o desfecho; a descoberta de personagens cuja vida assemelha-se à do leitor, o que permite a este último confrontar a realidade e a ficção; a descoberta de cenários de ficção que permitem ao leitor responder – provisoriamente – a questões existenciais que ele se coloca; etc.

Uma criança se transforma num leitor, passa a ter um comportamento de leitor, a partir de grandes esforços. Como consequência, ela descobre o prazer da leitura. O comportamento de leitor repousa sobre um contrato de leitura pessoal, cujo primeiro elemento concerne à satisfação de suas necessidades individuais em função da descoberta de seus próprios gostos e de seus próprios questionamentos, cuja eficácia depende da capacidade de compreender, de se identificar com os

personagens, de se projetar na história, de cooperar como leitor na construção do sentido do livro. Tudo isso só é possível se a criança adquirir as competências que lhe permitam desvendar o universo dos livros e revistas: sua organização, seus gêneros, seu modo de leitura (um romance não se lê como um documentário ou uma revista), o lugar onde se encontra e a maneira de se procurar um livro similar àquele que provocou prazer (coleção, gênero, autor, editor...).

Para as crianças que evoluem e passam a ler espontaneamente, o desejo de ler precede o prazer de ler. O universo ficcional se torna um lugar de vida tão importante quanto o real – ou mesmo mais importante.

A leitura é um ato íntimo, passional e livre. O leitor tem a impressão de encontrar nos livros um mundo mais verdadeiro que aquele do seu entorno. Mas, ao mesmo tempo, a realidade está presente, num segundo plano, e ler é o vaivém constante entre realidade e ficção, que permite avaliar o mundo e se situar.

O leitor se envolve na leitura ao ponto de se identificar com os personagens, de se projetar na ação, de viver outras vidas, por procuração. Mas não de maneira servil: dentro da ação do livro, ele introduz suas próprias interpretações, conotações, lembranças, análises; ele intercala permanentemente suas convicções e crenças àquelas apresentadas pelo livro. A significação nasce da interseção entre o leitor e o livro. O leitor sai da leitura diferente do que entrou. Assim, não se pode compreender a leitura como mera distração, mas sim como um investimento de todo o ser, uma maneira de reavaliar permanentemente quem somos e o que queremos.

Envolver-se na leitura é, ao mesmo tempo, adquirir novas competências que permitem mergulhar ainda mais fundo nos livros, percebendo os implícitos (*lecture experte* ou leitura especializada) e tornando-se sensível aos modos de construção (leitura literária). Para atingir esse nível, as crianças devem ser colocadas em contato com os livros quanto o mais cedo possível e serem motivadas a ler. Alguns dos principais meios de motivação são fazê-las viver num ambiente repleto e com grande diversidade de livros, propiciar o convívio com pessoas que demonstram prazer em ler e servem como exemplo, levá-las a bibliotecas e incentivá-las a construir seu próprio projeto de leitura.

Poslaniec e Houyel (2000, tradução minha) se julgam otimistas com relação às possibilidades de reconciliação com o prazer de ler, não importa em que idade ou nível social, desde que as pessoas sejam motivadas adequadamente para isso. Os autores creem que, com a diversidade de publicações na área de literatura infantil

que hoje temos disponível, as possibilidades dos professores são infinitas para inventar atividades lúdicas, divertidas, desafiantes e que incitem a ler e a aprofundar a leitura dos alunos.

Poslaniec e Houyel (2000, p. 16, tradução minha) distinguem três modos de leitura que visam à formação do leitor autônomo e não devem ser vistas como uma progressão, mas como formas de simplificar a aproximação das crianças com os livros:

- a) *Lecture impliquée*⁵ (leitura implicada): é o modo de leitura que consiste na criança penetrar no universo do livro, a deixar sua imaginação funcionar sem regras, se identificar com os personagens, se projetar na ação, confrontar seu próprio universo com aquele apresentado pelo livro. Enfim, estabelecer um diálogo permanente entre o livro e o leitor.
- b) *Lecture experte* (leitura especializada): é a capacidade de compreender as conotações, as alusões, a perceber o implícito do texto, a simbologia, sua ideologia, sua intertextualidade (inclusive entre texto e imagens de outras obras conhecidas).
- c) *Lecture littéraire* (leitura literária): é a capacidade de perceber o modo de construção de um livro além do significado imediato e além do significado implícito, na direção da construção de um verdadeiro prazer intelectual.

As crianças podem ser iniciadas muito cedo nesses três modos de leitura. Ler livros para as crianças é uma importante atividade de iniciação que lhes permite descobrir esse objeto de leitura e despertar o desejo de ler. A sugestão é que os livros sejam lidos, mesmo para as crianças bem pequenas, procurando não simplificar a linguagem do texto, pois as possíveis dificuldades com palavras isoladas são superadas pela compreensão global da narrativa.

Os autores afirmam que uma criança se torna leitora praticando a leitura (POSLANIEC; HOUYEL, 2000, p. 18, tradução minha). O primeiro desafio para a aprendizagem da leitura é automatizar o ato de decodificação, de modo que o leitor libere o espírito para construir o sentido, perceber as conotações das palavras, se projetar, se identificar, analisar, estabelecer relações, perceber o encadeamento dos episódios da história, sonhar com o universo ficcional proposto pelo livro, chamar as emoções pessoais, as lembranças em relação ao livro e interpretar (POSLANIEC,

⁵ Os títulos vêm no original em francês, seguidos de uma tradução livre.

2003, p. 40, tradução minha). O segundo passo está no desenvolvimento do prazer de ler.

No que concerne à aprendizagem da leitura, os principais fatores de sucesso são (POSLANIEC; HOUYEL, 2000, p. 19, tradução minha):

- a) a criança dominar suficientemente a linguagem oral. O que significa que ela fala e conhece coisas sobre a linguagem: as leis da sintaxe, as leis semânticas (palavras que se opõem, palavras da mesma família, palavras que remetem a uma mesma realidade); ela percebe que o signo é arbitrário em relação ao objeto que ele designa; ela sabe que a entonação é muito significativa para o sentido da frase; ela tem uma ideia do que pode ser uma palavra, uma frase, uma letra, um som; ela sabe que empregamos um mesmo registro para situações diferentes;
- b) por sua história pessoal, a criança sabe a que pode lhe servir saber ler, as diversas razões que lhe provocam o desejo de saber ler e de construir um projeto de leitor;
- c) a criança já domina a capacidade abstrata de associar: associar uma palavra e seu referente, associar um gesto e um estado de espírito, associar uma expressão e uma emoção. Isso lhe permitirá associar um som e uma letra;
- d) a criança já sabe que num texto escrito há um sentido global a descobrir e que ler não é uma simples operação de decodificação. Ela já sabe que ler é compreender.

Paralelamente à aprendizagem da leitura, a criança que convive com os livros adquire uma grande quantidade de saberes sobre o universo do livro: capa, coleção, livraria, ilustrador, conto, empréstimo, capítulo, paginação etc. Paralelamente emerge o gosto por certos conteúdos (livros que provocam medo, livros que ensinam algo, livros de suspense, livros com final feliz etc.). O domínio desses saberes fornece os meios de encontrar os livros que lhe dão prazer e de adquirir um comportamento de leitor autônomo.

Vários obstáculos podem se colocar para dificultar a evolução do leitor. Por exemplo, se o livro e a leitura são raros no seu meio familiar, se a criança frequenta grupos sociais que não valorizam os livros, se na escola a prioridade é o uso de manuais e fotocópias e não os livros, se na escola não tem liberdade de escolha e lhe são impostas leituras, se as atividades priorizadas são as de aquisição da

linguagem e não as de leitura, se lhe é exigido o preenchimento de fichas de leitura e considera-se que a biblioteca e a livraria não são ambientes para ela.

As obras de Poslaniec têm como principal objetivo refletir sobre como se articulam o conjunto de saberes e as motivações que levam à formação do leitor autônomo. Ele afirma que, para que alguém leia, é preciso querer ler, ter um projeto interior e desenvolver saberes que concernem ao domínio da língua, das características do livro, das estruturas literárias, de seus próprios gostos, ter desejo de compreender, curiosidade etc.

Para se tornar um leitor autônomo, ou aquele que continua a ler por seu próprio interesse mesmo fora dos domínios da escola, a criança precisa primeiramente aprender a se envolver na leitura, o que não acontece por si só. Poslaniec e Houyel propõem atividades destinadas ao desenvolvimento de noções fundamentais pelos alunos, como a compreensão do que é um livro, da estrutura narrativa, da leitura de imagens, das lógicas narrativas, permitindo a escolha dos livros que lhe dão prazer.

Para desenvolver nos alunos as competências de leitor, os autores propõem o desenvolvimento da *lecture experte* (POSLANIEC; HOUYEL, 2000, p. 119, tradução minha). Para se tornar um leitor *expert* ou especializado, o aluno passa a se interessar por outras coisas além da história contada, ou do gênero do texto: se interessa também pelos fatos da língua, pela articulação entre texto e imagem, pela possibilidade de perceber ou não a ideologia oculta, pela capacidade de dar sentido às referências históricas, geográficas ou sociais. Todo esse conjunto de questões são denominadas pelo termo genérico de *implícito do livro*.

O implícito não é o que está ausente, mas o que está presente na sombra (ou no vazio). O implícito concerne aos elementos não explícitos no texto e que podem facilmente ser confundidos com aquilo que o leitor associa ao texto, a partir de sua própria experiência pessoal. Mas a possibilidade de associar os elementos exteriores está prevista pelo texto: são os brancos do texto que o autor encarrega o leitor de preencher (cooperação do leitor), além das estruturas polissêmicas ou das conotações, que revelam a possibilidade de diversas significações sem que lhe seja apresentado tudo.

Poslaniec e Houyel (2000, p. 175, tradução minha), apoiados nos conceitos de Tauveron e Jouve, propõem também o desenvolvimento das competências da leitura literária. Eles qualificam a leitura literária como as operações cognitivas de

alto nível que contribuem para a interpretação do texto, para além de sua compreensão direta. Com base em Tauveron, esses autores defendem que ler literatura é ficar em estado de alerta, é se preparar para realizar um trabalho de interpretação, que é um trabalho consciente de busca de significados, um ato deliberado de superação das aparências. De Jouve (apoiado nas teorias da recepção), extraem que ler literatura é trabalhar sobre uma estrutura narrativa inacabada e em sua relatividade histórica, para chegar a uma interpretação, sendo que o leitor tem liberdade de enriquecer o texto de novos conteúdos. A partir desses conceitos, Poslaniec e Houyel (2000, tradução minha) afirmam que os jovens são leitores aprendizes que ainda não dominam plenamente as diversas instâncias propostas pelo autor destinadas a produzir um efeito. Eles ainda têm dificuldades e limitações para fazer uma leitura interpretativa, sendo papel do professor propor-lhes atividades para mergulharem nas nuances literárias e tornarem-se capazes de interpretar os implícitos do texto, de apreciar a arquitetura, ou o modo de construção dos textos literários.

6.2.3 O ensino da literatura na escola

Poslaniec (2002a, 2002b) aponta os inúmeros problemas encontrados na escola, como a inadequação dos acervos, os métodos utilizados pouco recomendados e a formação inapropriada dos professores. Ao mesmo tempo em que o autor tece críticas ao trabalho da escola, ele afirma não querer incriminar os professores, que na maioria das vezes fazem o seu melhor, diante das condições sociais das mais difíceis em que vivem.

Ele cita dois exemplos (2002a, p. 180, tradução minha) das dificuldades que observou em suas pesquisas nas escolas. A primeira delas refere-se ao fato de que, a partir da análise dos efeitos programados num livro, o professor pode elaborar uma atividade para que os alunos descubram o contraste entre a estrutura superficial e a estrutura profunda de uma obra, mas ele constatou que muitas crianças não conseguem atingir a estrutura profunda, mesmo quando ela está evidente, pois não foram formados para isso.

Outra dificuldade constatada refere-se aos ateliês de escrita. Nesse caso, solicita-se aos alunos que escrevam novelas, romances, peças de teatro e poemas. Na maioria das vezes, não são dadas as condições, as ferramentas ou os saberes

de referência para que os alunos se situem sobre um gênero literário, mas, mesmo assim, eles são obrigados a escrever literatura. O que conseguem produzir, em geral, não passa de estereótipos.

Assim, a intenção do autor é refletir sobre os dados científicos em que podemos nos apoiar para realizar as leituras literárias escolares. Ele se questiona sobre como fazer os alunos lerem; o que fazer para que os alunos digam algo sobre o que leram; qual o método pedagógico a adotar; e como provocar mudanças no modo de raciocínio dos alunos. A seguir detalhamos cada uma dessas questões.

Quanto ao como fazer os alunos lerem, Poslaniec (2002a, tradução minha) recomenda primeiramente colocar à disposição das crianças um grande acervo de literatura infantil, pois esse contato deve motivá-las à leitura. Entretanto, é preciso diferenciar os livros de literatura (aqueles que os alunos têm espontaneamente prazer de ler) daqueles que são o suporte do professor para ensinar os conteúdos escolares. O desenvolvimento da leitura com crianças pequenas pressupõe o trabalho com os livros de literatura infantil, que integram texto e imagem. Essa integração pode ser descrita como uma dupla narração. A sequência de imagens, frequentemente, conta uma história repleta de “brancos”, a serem preenchidos pelo texto e pela leitura (ou pelo leitor). Mas a história contida nas imagens não é exatamente aquela contada pelo texto. Tudo se passa como se houvesse dois narradores, um responsável pelo texto e outro pelas imagens. Existem três formas de cooperação entre o texto e as imagens que, por compartilhamento, submissão ou afrontamento, mantêm um diálogo permanente, uma complementaridade e permitem mais facilmente interpretar um texto.

O estímulo à leitura é definido por Poslaniec (2002a, p. 187, tradução minha) como uma atividade de mediação cultural entre os livros e as crianças destinada a reduzir a distância física, cultural e psicológica entre os dois. Ela consiste em propor aos jovens, como substituição transitória das motivações internas que eles ainda não possuem, uma motivação lúdica, ou uma motivação responsabilizante, o que exclui a obrigação de ler, ao contrário, é preciso motivar.

Quanto à questão sobre o que fazer para os alunos dizerem algo sobre suas leituras, Poslaniec (2002a, p. 188, tradução minha) diz que tudo depende do que se deseja que os alunos digam. Mas o começo de tudo é criar as condições para eles se aproximem dos livros e se interessarem por lê-los por sua própria conta. Depois, trata-se de o professor elaborar questões e estratégias que coloquem os alunos em

estado de pesquisa, de reflexão, de modo a fazê-los exprimir o que pensam pessoalmente sobre um livro lido, de penetrar na estrutura profunda da obra, perceber os efeitos programados, os implícitos, a noção de narrador e a intertextualidade, a identificar a narratividade das imagens etc.

Quanto ao método pedagógico a adotar, Poslaniec (2002a, p. 195, tradução minha) afirma que o princípio de base é que os alunos sejam ativos. Além disso, o professor precisa se convencer que ele não é mais a principal fonte de informação, ele é o articulador que cria as condições para que os alunos consultem diferentes fontes como a internet, os livros etc. Uma função importante para o professor é auxiliar os alunos a organizar as várias informações que eles obtêm, para que lhes atribuam sentido e construam uma significação contextualizada.

O problema que se coloca ao professor no que se refere ao método não consiste em realizar atividades destinadas a fazer com que os alunos adquiram as noções literárias, mas sim na organização dos “pequenos saberes” literários (2002a, p. 197, tradução minha) num sistema coerente, de maneira que os alunos percebam pouco a pouco o sistema subjacente, sendo eles mesmos capazes de perceber as sutilezas do campo lexical, do sistema verbal, dos personagens, da intertextualidade, das figuras de estilo etc.

Para esclarecer o que entende por “pequenos saberes”, o autor traz como exemplo a escolha dos livros numa biblioteca pelos alunos pequenos. Inicialmente, a busca dos livros é casual, mas com o tempo ela passa a ser balizada pelos conhecimentos anteriores, como, por exemplo, um autor ou um estilo, um gênero, ou uma coleção que o interessou. Assim, o papel do professor é encontrar uma coerência entre todos os “pequenos saberes”, permitindo pouco a pouco a organização de novos saberes que servirão de suporte na construção das estruturas de referência para as construções de leitura individuais.

Quanto à questão de como provocar mudanças no modo de raciocínio dos alunos, Poslaniec (2002a, p. 199, tradução minha) afirma que essa mudança passa pela sensibilização e pela informação. Uma prática corrente nas escolas é confundir a sensibilização com os questionamentos feitos pelo professor sobre itens superficiais do texto (a história narrada, as peripécias, os lugares, a época, os personagens etc.). A sensibilização aqui proposta parte da constatação de que os alunos que não gostam de ler utilizam diferentes subterfúgios para não ler o que pede o professor. Eles buscam informações com colegas ou veem filmes sobre o

livro e procuram responder o que pede o professor, sem se obrigar a ler. A sensibilização consiste em interrogar os alunos sobre as suas práticas de leitura, seus interesses, seus livros escolhidos e motivá-los para a leitura dos livros de literatura de sua escolha. Quanto à informação, trata-se de uma busca por meio de pesquisa de artigos ou de livros concernentes ao problema proposto e, também, pelas discussões com os colegas. O resultado desse questionamento é que a questão inicial conduz para um questionamento muito mais vasto.

Poslaniec (2002a, tradução minha) trata ainda da questão relativa à formação dos professores. A formação se caracteriza pela apropriação dos saberes científicos, pela busca de referências teóricas que, articuladas entre si, fornecerão um novo ponto de apoio, se traduzindo em novas práticas apoiadas em reflexões científicas. Ele ressalta, também, a importância de o professor se inscrever voluntariamente para troca de experiências práticas.

Ele defende a ideia do professor-pesquisador, ou seja, aquele que não se contenta em apoiar sua prática na tradição escolar, mas, ao contrário, busca mudar realmente seu raciocínio e se apoiar em novos conhecimentos, conseqüentemente criando novas práticas pedagógicas.

Poslaniec (2002a, p. 203, tradução minha) defende o desenvolvimento de uma postura de pesquisador também para as crianças. É preciso propor-lhes verdadeiros questionamentos, que não têm respostas unívocas. Existe uma infinidade de questionamentos que podem ser colocados para os alunos, remetendo-os a situações de pesquisa que contribuem para complexificar suas representações do livro e da leitura e ajudam-nos a modificar seus modos de raciocínio.

Ele exemplifica, a partir de sua observação em séries iniciais, com uma situação em que as crianças comparavam diversas versões do “Chapeuzinho Vermelho”, levantando hipóteses e se interrogando sobre os detalhes. Nessa mesma perspectiva, um outro exemplo seria estudar a questão complexa do antropomorfismo – animais que falam e que agem como os humanos –, nos livros de literatura infantil. Por meio de uma pesquisa, os alunos poderão constatar que os animais antropomorfos têm uma dupla natureza, animal e humana, e que a maioria dos efeitos programados repousa sobre essa ambigüidade.

O autor afirma que uma proposta como essa só se viabiliza com a instauração de uma formação dos professores apoiada em reflexões sobre a

literatura e sobre a utilização que se deseja fazer da literatura: fazer com que leiam mais, iniciar as crianças na leitura literária, contribuir para sua formação cultural, ensinar-lhes a analisar, sintetizar e transferir os saberes para outros domínios, remeter seus lazes para outras fontes, como os livros, fazê-los descobrir a literatura patrimonial ou reconciliá-los com os livros. A recepção da literatura pelos alunos está limitada pelas suas competências de aprendizagem da leitura e o professor tem por missão ampliar essas competências.

6.2.4 Animações de leitura

Christian Poslaniec, em parceria com Christine Houyel, na obra *Activités de lecture à partir de la littérature de jeunesse* (2000), propõem inúmeras atividades para auxiliar os professores na formação do leitor literário. Os autores reconhecem a dificuldade de abranger todas as possíveis nuances que esse trabalho demanda, mas acreditam que suas proposições são suficientemente abrangentes. Nessa obra, eles dedicam um capítulo às atividades para incitar as crianças a adquirirem um comportamento de leitor. As atividades partem da leitura de um livro de literatura infantil, com o objetivo de desenvolver nos alunos noções literárias (a serem detalhadas no capítulo 8) como a de narrador, ponto de vista, personagem, espaço-tempo, intertextualidade, coerência, forma e gênero.

Como essas noções literárias concernem a instâncias profundas da obra, o trabalho escolar a ser desenvolvido é sutil e demanda a superação das análises superficiais ou das questões fechadas e destinadas somente a saber se o leitor compreendeu a obra.

Poslaniec e Houyel (2000, p. 259, tradução minha) afirmam que não basta adquirir as competências de leitor para se ter desejo de ler espontaneamente. As motivações de ler dependem da história pessoal de cada um. Muitos nunca atingem a leitura-prazer, porque as suas condições de vida criam algum obstáculo entre eles e os livros. Por outro lado, os autores acreditam, baseados em suas pesquisas, que nunca é tarde para adquirir as competências de leitor e para desenvolver o prazer de ler. O desafio para a escola está em favorecer a motivação dos alunos para ler, sem fazer uso da coerção, da pressão e da imposição.

Poslaniec e Houyel (2000, p. 267, tradução minha) afirmam que as crianças que participaram dos seus experimentos de leitura passaram a ler muito mais e

desenvolveram competências, denominadas por eles de *pequenos saberes*, que concernem ao domínio da língua (decodificação, frases complexas, sistema anafórico...), à sociabilidade do livro (gênero, coleções, autores, lugares de empréstimo, classificação...), à leitura literária (narrador, personagens, articulação texto/imagens...) e aos próprios gostos das pessoas (busca do prazer, questões existenciais, temas de predileção...). Esses pequenos saberes e motivações se articulam entre si de maneira complexa, e é essa síntese que origina o comportamento autônomo.

Poslaniec (2003, tradução minha) relata algumas atividades de animação de leitura. Ele afirma que para a maioria das crianças é suficiente, como motivação, oferecer uma variedade de livros e dar a oportunidade para que se dediquem à leitura. Entretanto, numa classe sempre existem os alunos com dificuldade e que necessitam de ajuda direcionada para as suas particularidades, o que não é fácil para um professor com turma numerosa. E é justamente para esse tipo de realidade que as animações de leitura podem ser úteis.

Poslaniec (2003, tradução minha) afirma que uma das características dessas atividades é que as crianças não são obrigadas a ler. Elas são incitadas porque lhes é proposto jogar (motivação lúdica) e ter um papel social (motivação responsabilizante). Como exemplo de motivação lúdica, ele cita a prática intitulada *Leitura desafio*, que consiste em duas classes se corresponderem durante um ano sobre diferentes questionamentos a partir de um conjunto de livros. Para jogar, é preciso ler os livros. Como exemplo de motivação responsabilizante, Poslaniec cita a atividade *Os grandes leem aos pequenos*, que consiste na leitura de livros de literatura infantil pelos alunos maiores aos pequenos. Ele destaca a necessidade de se lerem muitos livros para escolher o que vai ser lido e a motivação dos alunos na preparação para a leitura em voz alta.

O objetivo principal das animações de leitura é provocar um esforço de leitura voluntária por parte dos alunos que não o fazem espontaneamente, mas elas permitem igualmente começar a introduzir certos conceitos e desenvolver entre as crianças a consciência da organização do campo literário.

Poslaniec vai mais além do que a mera sugestão de atividades: ele propõe um método pedagógico para se utilizar a literatura infantil. Esse método se compõe de três pilares. O primeiro diz respeito à apresentação dos livros aos alunos, no contexto das animações de leitura. O segundo diz respeito à escolha dos livros, que

é uma tarefa do professor diante da grande variedade disponível e do fato de que eles não são equivalentes. O terceiro diz respeito ao livro como objeto cultural.

Sobre a apresentação dos livros aos alunos, a consideração principal é criar as condições, no contexto das animações de leitura, para que eles os leiam imediatamente, o que facilita, também, a introdução de certos conceitos e a tomada de consciência da organização do campo literário. Não importa que inicialmente os alunos se contentem em apenas folhear ou percorrer superficialmente os livros, sem lê-los integralmente. O principal é que eles descubram vários livros diferentes, pois, certamente, nessa diversidade eles encontrarão um livro que lhes provocará o desejo de ler. Poslaniec (2003, p. 51, tradução minha) relata que, após uma animação de leitura, a maioria das crianças deseja emprestar um dos livros propostos, de modo que é imprescindível dar aos alunos a possibilidade de emprestá-los para uma descoberta pessoal e íntima.

Quanto à escolha dos livros a serem trabalhados, Poslaniec (2003, p. 43, tradução minha) reforça a responsabilidade dos professores, que devem se balizar pela “riqueza” do livro. Num livro rico, encontramos uma fonte abundante de interpretação, ambivalência de personagens, um método original de narração, uma simbologia a decifrar, um tema incomum, uma linguagem criativa, um tratamento do tempo particular e referências a outras obras, outras culturas, outros aspectos sociais etc.

O autor ressalta que a maior dificuldade para o professor é criar atividades simples e compreensíveis e, ao mesmo tempo, capazes de introduzir os alunos nos aspectos originais da obra. Por esse motivo, Poslaniec (2003, p. 45, tradução minha) preconiza um método que se constitui de quatro etapas:

- a) questionamento da obra: trata-se de os alunos lerem o livro, colocando, por escrito, todos os questionamentos que ele suscita. Devem efetuar uma leitura interrogativa, recorrendo a todas as suas competências e capacidade de análise;
- b) procura de respostas: trata-se de procurar conhecer os aspectos que não se domina (por exemplo, o narrador). É preciso considerar que parte dos questionamentos que os alunos se colocam pode ser respondida até o fim do livro, principalmente aqueles que se relacionam com a história e o horizonte de expectativas do leitor,

- c) síntese das características da obra: nesse estágio, as principais características da obra estão evidentes e podem ser formuladas por escrito (por exemplo, sua simbologia, modo de narração, citações intertextuais, uma história implícita dissimulada atrás da história principal etc.);
- d) elaboração de instruções de atividades para os alunos: somente nessa etapa o professor volta-se para os alunos a fim de estimulá-los a se colocarem questões sobre as principais características da obra e incitá-los a emitir interpretações pessoais.

Quanto ao aspecto do livro como objeto cultural, Poslaniec (2003, p. 46, tradução minha) afirma que é preciso propor aos alunos uma leitura em rede, para lhes permitir a percepção de pontos comuns em diferentes obras e ao mesmo tempo as diferenças de abordagem desses pontos.

Poslaniec (2002b, p. 188, tradução minha) divulga os resultados de uma pesquisa sobre a recepção da literatura infantil pelas crianças, em que ele conclui que uma criança, após ter automatizado a decodificação do código escrito e lhe tenham sido dadas as condições pedagógicas adequadas, atingirá sucessivamente a leitura-suspense (domínio da história, implicação), a leitura *experte* ou especializada (percepção dos efeitos programados e dos implícitos, coenunciação) e a leitura literária (percepção da estrutura literária, intertextualidade, interpretação e dialogismo). É importante salientar que esse percurso não é um modelo que toda criança percorrerá, mas se trata de uma tendência geral. A implicação pedagógica dessa constatação para os professores é a de que a metodologia a ser adotada deve se desvencilhar de uma progressão aparentemente lógica, mas artificial. O autor preconiza a proposição às crianças de uma série de atividades a serem realizadas à medida que o professor percebe a necessidade das crianças e destinadas a provocar um melhor domínio da história, a fazê-los perceber os efeitos programados e os implícitos, a provocar a tomada de consciência da estrutura narrativa, a intertextualidade entre outros itens tratados no capítulo 8.2.4 desta tese. Ao mesmo tempo, uma série de atividades são inteiramente consagradas a desenvolver o gosto pela leitura.

A evolução do domínio da leitura faz se desenvolverem novas competências, como (Poslaniec, 2002b, p. 185, tradução minha): tomada de consciência do estilo (poder de evocação das palavras), ilusão referencial (acreditar no inacreditável),

domínio do dialogismo (o livro como um confidente, primeira crise existencial) e articulação entre ficção e realidade.

Enfim, para Poslaniec, a escola deve desenvolver atividades que facilitem o domínio de técnicas literárias pelas crianças, para auxiliá-las a serem melhores leitores, ou seja, mais aptas a cooperar com o texto e mais autônomas.

6.3 INTERAÇÃO ENTRE A ESCOLA, OS LEITORES E OS LIVROS DE LITERATURA: AS CONTRIBUIÇÕES DE TERESA COLOMER

O desafio da escola de ensino fundamental está em criar as condições para aproximar o leitor das obras de arte literária. Elas são capazes de, ao mesmo tempo, provocar um choque, um estranhamento, e motivar o leitor para constituir os sentidos da leitura. A literatura o leva a experimentar um mundo que, embora não exista, se deixa ver e, embora lhe seja estranho, possa ser compreendido.

As teorias da estética da recepção podem auxiliar no entendimento de que a leitura e a compreensão de textos são inseparáveis do debate sobre ler literatura, entretanto essas análises foram pouco absorvidas pela escola de ensino fundamental, onde a leitura literária há muito tempo vem sendo desprezada. As críticas à escola e às suas limitações para trabalhar literatura são bastante conhecidas e se referem principalmente à precária formação dos docentes, aos acervos defasados, inadequados ou inexistentes e à utilização de texto literário como pretexto para ensinar os conteúdos escolares.

Meu propósito não é rerepresentar essas críticas, mas apontar caminhos para a sua superação. Nesse sentido, encontro na obra da autora espanhola Teresa Colomer um apoio teórico extremamente relevante, na medida em que a autora reflete sobre a interação entre a escola fundamental, os leitores em formação e os livros de literatura:

[...] muitas crianças que vivem à margem do sistema social necessitam da palavra e das histórias para poder sobreviver. E as crianças que vivem instaladas na maior passividade consumista necessitam da palavra e das histórias para resgatar-se. “Alguém” deve continuar dizendo quais palavras e que histórias podem exercer melhor essa missão e como se podem oferecer à infância. Essa seleção, essa mediação, é o que dá unidade e sentido ao trabalho profissional dessas distintas áreas, entre as quais a escola ocupa o lugar privilegiado (2007, p. 141).

A autora alerta para o fato de que os professores consideram a leitura literária repleta de sutilezas e mais difícil de trabalhar que o texto informativo, por exemplo, e ainda há aqueles com concepção espontaneísta, que acreditam que a literatura não pode ser ensinada, mas pode-se unicamente propiciar o contágio, a aproximação, que o envolvimento com ela se dará espontaneamente. Essa é uma visão simplista e comodista do papel educativo que a escola tem na formação do leitor literário. O fato de não ser desejável impor as leituras aos alunos não significa deixá-los à deriva, ao contrário, “a função do ensino literário na escola pode definir-se também como a ação de *ensinar o que fazer para entender um corpus* de obras cada vez mais amplo e complexo. Isso é o que os alunos devem entender que estão fazendo e o que devem valorizar” (COLOMER, 2007, p. 45).

Colomer se serve da teoria da recepção para valorizar o leitor, visto agora como colaborador na busca de significados, e associa essa problemática àquela por ela considerada a principal agência de formação de leitores: a escola.

Não se trata, pois, de abandonar os alunos ao desfrute subjetivo do texto, a uma interpretação empobrecedoramente incomunicável, a uma constatação empírica de se o efeito da leitura foi prazeroso ou não, através do acréscimo de perguntas do tipo: "Você gostou? Por quê? O que você mudaria?" (COLOMER, 2007, p. 146).

Trata-se de fazer entrar em jogo a avaliação pessoal do leitor, a compreensão dos efeitos de uma obra nele, o que não é algo que se dá espontaneamente. Contudo, é possível criar as condições para o desenvolvimento de uma formação interpretativa. Assim, a busca é de um novo modelo de ensino literário com vistas a desenvolver a competência interpretativa, o que constitui, segundo ela, “um bom andaime educativo” (COLOMER, 2007, p. 36).

Na linguagem literária encontram-se peculiaridades, dadas as suas técnicas argumentativas e persuasivas, as suas estratégias dialógicas e a sua capacidade de debate e de confrontação de ideias. Nesse sentido, a literatura tem uma função de socialização, de encontro com o outro, motivo pelo qual Colomer considera que aprender a ler literatura é essencial, porque provoca a consolidação das estruturas mentais, favorece a construção do pensamento abstrato, provoca a reflexão sobre os princípios de verdade, justiça, liberdade, beleza e generosidade e permite uma revisão do imenso legado escrito, que leva o leitor a conhecer melhor várias culturas.

[...] a formação leitora deve se dirigir desde o começo ao diálogo entre o indivíduo e a cultura, ao uso da literatura para comparar-se a si mesmo com esse horizonte de vozes, e não para saber analisar a construção do artifício como um objetivo em si mesmo (...). O trabalho escolar sobre as obras deve orientar-se, pois, para a descoberta do seu sentido global, a estrutura simbólica onde o leitor pode projetar-se. A literatura oferece então a ocasião de exercitar-se nessa experiência e aumenta a capacidade de entender o mundo. Tal recompensa é o que justifica o esforço de ler (COLOMER, 2007, p. 62).

Quanto ao universo infantil, a autora refere-se ao fascínio que a leitura literária exerce sobre a criança, levando-a a perder a noção do mundo, ou esquecer todas as suas preocupações e sentir que, através dela, se abrem novos mundos diante de sua mente e sua imaginação, provocando um efeito que perdura mesmo depois de ter acabado uma leitura. Entretanto, dada a complexidade da leitura literária, para atingir mais profundamente esses efeitos, a criança depende da mediação da escola, que pode atingir esse objetivo principalmente fazendo-a conviver com os livros infantis; reservando frequentemente tempo para se ler literatura no horário de aula; criando um ambiente que favoreça a concentração dos alunos; praticando a leitura reflexiva de livros complexos; propiciando a familiarização com as particularidades dos gêneros, estilos literários e das regras que regem a literatura; mostrando as portas de acesso da leitura e provocando o desejo de ler; interpretando o que é lido e indo ao âmago das coisas.

O apoio do professor é fundamental para auxiliar as crianças a “explorar seu mundo à luz do que ocorre nos livros e a recorrer à sua experiência para interpretar os acontecimentos narrados” (COLOMER, 2007, p. 105). Essa mediação do adulto estimula, mais ainda, o que já é natural nas crianças, qual seja, a sua “tendência a imaginar histórias e a buscar significados que é próprio do modo humano de raciocinar. E sabemos que uma criança tem o dobro de possibilidades de ser leitor se viveu essa experiência” (COLOMER, 2007, p. 105).

As atividades escolares com a literatura têm um grande potencial para o desenvolvimento dos alunos no que se refere à ampliação do seu

vocabulário, à compreensão de conceitos, ao conhecimento de como funciona a linguagem escrita e à motivação para querer ler. Existe um acordo generalizado sobre o fato de que os contos possuem a enorme vantagem de ensinar às crianças a “pensar só com palavras”, ou seja, sem apoiar-se na percepção imediata, nem em um contexto presente, que lhes permite elaborar um modelo mental do mundo muito mais rico e um vocabulário para falar sobre ele (COLOMER, 2007, p. 104-5).

Esta afirmação não significa a defesa do uso do texto literário como pretexto para o ensino da Língua, com seus exercícios escolares de gramática, mas o domínio da linguagem acaba sendo uma decorrência do envolvimento do leitor com o texto.

Para a escola chegar a ensinar os alunos a superarem a percepção imediata do que leem, é indispensável contar com professores que, por estarem na condição de leitores mais experientes e eruditos, ao mesmo tempo em que assegurem a leitura individual e autônoma dos alunos, também possam guiá-los e suscitar “interrogações e problemas que fazem os leitores refletir e os levam a descobertas mais complexas e gratificantes sobre suas leituras” (COLOMER, 2007, p. 181). Também é de grande importância a existência de um planejamento escolar que permita ao professor refletir sobre as suas concepções norteadoras, das quais decorrem as atividades para os alunos. É imprescindível a convivência dos alunos com os livros e não apenas com fragmentos de textos, bem como que o professor os leia antecipadamente, para que decida sobre as atividades mais pertinentes. Na percepção de Colomer, se “está conseguindo uma certa vivacidade na oferta do mundo escrito na escola infantil e primária (bibliotecas, narração de contos, exposição de trabalhos sobre os livros lidos, instalação de grupos de teatro amador, etc.)” (2007, p. 117). Essa vivacidade se relaciona também à potencialidade, nem sempre bem explorada, que a escola tem de ensinar o leitor a descobrir o prazer existente em conseguir atingir maior fruição em suas leituras, o que

exige o afastamento, em alguma medida, da literalidade do significado. A compreensão literal de um texto, na realidade, só existe em formas extraordinariamente limitadas de comunicação. Se pensamos em uma boa telessérie de humor, “literal” seria o que diz o personagem, mas, para rir, o espectador tem que entender muito mais – a interação dessa frase com a situação, com o jeito de ser do personagem, com a maneira como o personagem com quem o primeiro dialoga vai interpretar suas palavras etc. (COLOMER, 2007, p. 69-70).

Identifico claramente a influência da teoria da estética da recepção na obra de Colomer quando ela afirma que o texto literário apresenta sutilezas da linguagem, vazios, zonas de sombra e implícitos. Esses elementos dão a chance ao leitor em formação de ver o mundo de forma mais “inteligível”, de aprender que ler literatura desenvolve a sensibilidade e a capacidade de analisar e julgar, de modo que

o progresso do leitor ocorre então a partir de uma leitura baseada nos elementos internos do enunciado, em direção a uma leitura mais interpretativa que utiliza sua capacidade de raciocinar para suscitar significados implícitos, segundos sentidos ou símbolos que o leitor deve fazer emergir; porque, como disse Henry James há mais de um século, “o autor constrói o seu leitor muito mais do que os seus personagens. Quando o faz bem, ou seja, quando consegue interessá-lo, então o leitor faz a metade do trabalho (COLOMER, 2007,p. 70).

A decorrência dessas teorias para o trabalho do professor em sala de aula é a de que ele deve propor atividades que mobilizem a capacidade de raciocinar, de buscar sentido, de troca de ideias entre os alunos, e isso a partir de uma seleção de obras

que ofereçam alguma dificuldade ao leitor para que valha a pena investir nelas o escasso tempo escolar. Se não há um significado que requeira um esforço de construção, não se pode negociar o sentido; se a estrutura é sempre convencional, não se aprende a estar atento para antecipar ou notar as elipses; ou se não há ambiguidades interessantes, não há por que buscar indícios, reler passagens e discutir as possíveis interpretações (COLOMER, 2007, p. 149).

É crucial que o professor, ao selecionar as obras literárias, considere como referência inicial a capacidade dos leitores, mas que opte por aquelas capazes de ajudar-lhes a progredir e que os desafiem. Há que considerar também algumas etapas pelas quais passam os pequenos leitores, pois, em geral, inicialmente lhes agradam mais as histórias sobre um mundo conhecido e com ações já experimentadas, mas à medida que crescem vão desenvolvendo a sua imaginação e a capacidade de fantasiar, passando, assim, a se interessar cada vez mais pelo desconhecido. O professor não deve negligenciar, também, a relevância que tem, para os livros infantis, a utilização de recursos como o humor e o jogo com as palavras, pois são importantes aliados para auxiliarem na exploração da realidade e no questionamento das normas de funcionamento do mundo.

Colomer (2007) encontra nas narrativas infantis uma grande diversidade de modelos e gêneros (fábulas, lendas, policiais etc.) que adotam distintas perspectivas sobre o mundo, variadas formas linguísticas e itinerários que vão gradativamente se estendendo e se complexificando, o que possibilita às crianças vivenciarem a incursão na experiência estética, a exploração da conduta humana por meio dos personagens e o estabelecimento de um diálogo pessoal com a tradição cultural.

O professor que não tomar as teorias acima como referência para o seu trabalho corre o risco de perpetuar a seleção de livros concebidos e escritos para o

uso escolar, que, apesar de adotarem formas narrativas, não passam de livros didáticos, repletos de conteúdos informativos que estão mais preocupados com a educação moral do que com a educação literária das crianças. É indispensável, quando se trata da seleção de obras para crianças, lembrar que a literatura atua em um nível educativo mais profundo do que os livros didáticos, por exemplo, e que, por trabalhar com a imaginação, ela tem um enorme potencial educativo, sendo justamente por esses motivos que não pode ser imposta. A escola precisa se interessar pelo que agrada às crianças, mas também criar as condições para fazer evoluir suas preferências. “Mas, para isso, devemos escutá-las falando sobre livros, vê-las formar e explicitar suas opiniões...” (COLOMER, 2007, p. 136).

O trabalho com a literatura para crianças, sugerido por Colomer, une o texto (sua compreensibilidade e sua adequação), o leitor e a mediação educativa. Para ela, o prazer da leitura e a competência se constroem por meio da leitura dos livros. Trata-se, pois, de avaliar os livros da perspectiva do itinerário de aprendizagem cultural que oferecem às crianças, das competências que devem adquirir os alunos e das práticas que ajudam no seu desenvolvimento. Para ela, o desafio agora está em “entender como as crianças aprendem a ler literatura e quem as ensina a fazê-lo” (COLOMER, 2007, p. 138). A autora acredita que essa compreensão passa, de um lado, pela análise dos livros, porque conduz o leitor em direção a terrenos cada vez mais complexos e exige que ele ponha em jogo maior experiência de vida e de leitura. Por outro lado,

essa tarefa é social: a criança que lê um livro o faz no seio de sua família, na aula ou na biblioteca, comentando-o com os adultos e com outras crianças leitoras, imersa em múltiplos sistemas ficcionais e artísticos que formam competências e conhecimentos que podem passar para a sua leitura. A aprendizagem da literatura realiza-se, assim, em meio a um grande desenvolvimento social de construção compartilhada do significado (COLOMER, 2007, p. 139).

Colomer ressalta, também, a importância de os alunos não só lerem literatura, mas também de escreverem, de forma que utilizem literariamente a língua e experimentem o prazer de inventar mundos de ficção. Esse recurso também os ajuda a apreciar a leitura de textos escritos por outras pessoas.

[...] se ler literatura serve para aprender a ler em geral, escrever literatura também serve para dominar a expressão do discurso escrito; concretamente, escrever literatura – contos, poemas, narrativas, feitos individual ou coletivamente – permite que as crianças compreendam e

apreciem mais, tanto a estrutura ou a força expressiva de seus próprios textos como a dos textos lidos. Muitos autores que desenvolveram as propostas de oficinas literárias aludem a esse movimento recursivo e, inclusive, propõem inverter a ordem escolar tradicional e chegar à leitura literária através da escrita (COLOMER, 2007, p. 162).

Na medida em que os alunos dominam os elementos constitutivos da narrativa literária, os desafios da escrita devem lhes servir de estímulo. Esses desafios são citados por Colomer e se referem ao planejamento global do texto, à escolha de uma ideia original, à criação de uma trilha estruturada, do argumento e da trama, além da determinação da voz narrativa.

Quando os alunos se propõem a escrever um conto, têm que resolver as questões essenciais sobre sua enunciação: quem fala, o que sabe sobre a história, em que ordem a explicará, para produzir que efeito, como o leitor poderá interpretá-lo, etc. [...] (COLOMER, 2007, p. 166).

Comumente, as crianças têm a sensação de que escrever textos literários é para “iniciados” ou para aqueles dotados de uma capacidade especial. À medida que são estimuladas a participar ativamente, a fazer tentativas de produção de texto, vão superando esses tabus e experimentando o prazer de inventar mundos de ficção e de utilização da língua literariamente, o que deve ajudá-las a apreciar a leitura literária e a ler e escrever melhor inclusive outros tipos de texto.

Teresa Colomer, em parceria com Anna Camps, em 1996, publica suas reflexões relativas às questões do ensino e da compreensão da leitura. Elas tratam da importância do domínio dos usos da língua escrita como um dos meios mais eficientes para que um indivíduo chegue a dominar as máximas potencialidades de abstração da linguagem e também como forma de melhor conviver numa sociedade complexa como a nossa, além das inúmeras possibilidades para a potencialização do conhecimento. Mas elas tratam de algo pouco explorado pelos autores dedicados aos estudos sobre a alfabetização, que é o uso da língua escrita como acesso ao prazer estético, ou ao que elas chamam de o *saber ler literário*, o que nos remete para a valorização do texto literário.

Segundo elas, para o desenvolvimento da capacidade de o leitor desfrutar esteticamente e se envolver afetivamente com o texto, adaptando a leitura aos seus propósitos, provocando a ativação mental para a relação da nova informação com os seus conhecimentos anteriores,

a leitura literária deve receber um tratamento específico na escola, porque, diferentemente das demais leituras, destina-se a apreciar o ato de expressão do autor, a desenvolver o imaginário pessoal a partir dessa apreciação e a permitir o reencontro da pessoa consigo mesma em sua interpretação (COLOMER; CAMPS, 1996, p. 93).

Colomer e Camps (1996) entendem que, para ajudar os alunos a desenvolverem uma competência literária, a escola deveria assegurar momentos de leitura livre e individual, paralelamente a estudos sistematizados e dirigidos pelo professor. No primeiro caso, é essencial a preservação de um tempo pelo menos semanal, individual e silencioso. Os alunos teriam a oportunidade de, em contato com os livros de literatura, estimular a sua imaginação, desenvolver atividades de apresentação e difusão de livros, debater, comentar e recomendar leituras. O papel do professor seria o de incumbir-se da quantidade, qualidade e diversidade das leituras feitas, para estabelecer diálogos com cada um dos alunos sobre o que leu e auxiliá-los nas suas futuras escolhas.

O segundo caso ocorre mais frequentemente nas situações nas quais as leituras são coletivas: a turma debate, comenta e após realiza exercícios de compreensão do texto. O objetivo é aumentar a capacidade de compreensão dos alunos, para que possam transferir os conhecimentos adquiridos a todas as obras que venham a ler autonomamente. São atividades em que ocorrem estudos profundos dos conteúdos literários; a observação, análise e comentários detalhados da obra, ou texto lido; e o desenvolvimento de projetos de escrita criativa relacionados com as leituras.

*A maior parte do tempo de um escritor
é passado na leitura, para depois escrever;
uma pessoa revira metade de uma biblioteca
para fazer um só livro.*

Samuel Johnson

7 ALUNO-AUTOR: APRENDER A ESCREVER LITERATURA NA ESCOLA

No texto introdutório apresentei o conceito de letramento literário, ressaltando que nesse processo as habilidades de ler e escrever são interdependentes. Nos capítulos anteriores foram abordadas as questões da leitura literária, reservando-se para este capítulo as reflexões sobre a formação escolar da criança para a escrita literária.

No Brasil são poucos os autores dedicados a essa questão, motivo pelo qual busquei respaldo para minhas reflexões em autores franceses. Reservo a primeira parte do capítulo ao esclarecimento das contribuições de Catherine Tauveron, pois é principalmente nas suas publicações que encontro a profundidade teórica de que necessito, a relação com a teoria da estética da recepção, a relação com o ambiente escolar, enfim, com o texto literário produzido pela criança na escola.

Ao final do capítulo encontram-se as contribuições dos demais autores, os quais complementam as reflexões de Tauveron quanto às especificidades do trabalho escolar para desenvolver nas crianças pequenas a capacidade de serem autores.

7.1 COMO CONSTRUIR UMA POSTURA DE AUTOR NA ESCOLA: AS CONTRIBUIÇÕES DE CATHERINE TAUVERON

Catherine Tauveron parte das teorias da estética da recepção para desenvolver suas pesquisas sobre a leitura e principalmente sobre a escrita literária na escola, como se pode observar em sua afirmação (2005a, tradução minha) de que o texto literário aproxima o produtor do receptor, que ele tem como particularidade a inscrição potencial do leitor no coração de seu mecanismo, não como consumidor, mas como parceiro. Um parceiro de cujas reações ele programa uma parte, do qual ele orienta ou desorienta as hipóteses, sobre quem ele exerce ocasionalmente sua astúcia e para o qual ele pode permitir áreas de exploração livre e de lugares para iluminar.

As pesquisas desenvolvidas por Tauveron sempre têm uma conotação prática e de aplicação em sala de aula. Suas publicações são povoadas de textos literários produzidos pelas crianças e suas reflexões buscam modificar a relação dos alunos com a leitura e a escrita literária, reforçando sua autoestima e sua segurança.

Para ela, a literatura infantil é um excelente recurso para esse fim, na medida em que simboliza consistentemente o emocional e favorece aos alunos exprimirem suas emoções por meio da simbolização (2002-2003). A leitura literária é uma das vias fundamentais para (re)conciliar com a leitura os jovens leitores reconhecidamente em dificuldade conforme os critérios tradicionais (Tauveron, 2005b, p. 73, tradução minha). A autora demonstra que as crianças, quando bem colocadas na situação de problematizar elas mesmas os textos, além de interagir entre elas e com os textos, podem ser conduzidas a uma leitura interpretativa, estética e simbólica (2005, tradução minha).

A autora (1999, tradução minha) apresenta três “mitos” que geram erros táticos da escola com muitas consequências para o trabalho com a leitura literária:

- a) mito da eficácia intrínseca das obras: Tauveron acredita que existe uma forma de prazer intelectual e estético, que é fruto de uma educação. Assim, não basta, como frequentemente ocorre na escola, propor o contato das crianças com uma quantidade abundante de livros para que se estabeleça espontaneamente uma magia natural com o livro e que nasça o prazer de ler;
- b) mito da leitura ingênua ou da transparência do texto: para Tauveron, os textos literários, mais que os outros, demandam a cooperação cognitiva ativa do leitor, porque o texto literário é incompleto e depende do leitor para lhe dar forma e concluí-lo. Não existe o texto literário independentemente da subjetividade de quem o lê. É preciso, também, entender que ler é fazer inferências, de modo que aprender a ler as entrelinhas desde o início da aprendizagem da leitura é essencial. A autora considera desastrosa a ideia implementada nas escolas que estabelece uma progressão para desenvolver a capacidade de compreensão, que começa com a compreensão literal e mais tarde passa para a compreensão fina, ou para a capacidade de fazer inferências. Critica também o predomínio do trabalho de identificação de palavras e a ideia de que basta decodificar as palavras de um texto para compreendê-lo;
- c) mito da gradação da dificuldade ou do perigo das profundezas: Tauveron afirma que é preciso criar as condições para que desde o começo da vida escolar os alunos sejam iniciados nas especificidades da leitura literária. Trata-se de fazê-los experimentar o prazer particular que consiste em serem

os parceiros ativos de um jogo com um texto que os provoca a jogar e permanentemente inventar as regras do jogo.

Muitas vezes, a escola orienta a aprendizagem de modo que os alunos mais novos progredirão na superfície do texto (compreensão literal), os um pouco mais velhos explorarão as camadas superficiais (compreensão fina) e somente aos mais velhos serão oferecidas as condições de chegar às camadas mais profundas e à apropriação estética do texto, esta hierarquização, segundo Tauveron, resulta na formação de maus leitores.

Tauveron (1999, p. 22-34, tradução minha) apresenta cinco condições para fundar uma didática da leitura literária na escola:

1. Utilizar textos resistentes desde o início: são aqueles textos que não se deixam apreender automaticamente, que não entregam seu sentido simbólico facilmente. Às vezes eles conduzem a falsas pistas que podem induzir à adoção de um ponto de vista que só é alterado ao final da leitura, introduzem perturbações na ordem cronológica dos fatos, apresentam várias elipses, praticam a intertextualidade, mascaram valores com o intuito de oferecer uma chance ao leitor de colocar as suas habilidades à prova. Diante desses textos, a leitura só se torna um prazer se a criatividade do leitor entra em jogo. São textos abertos e apresentam diversos elementos potencialmente polissêmicos, as pistas podem vir de diferentes fontes e serem diversamente interpretáveis. Várias interpretações podem se suceder ou coexistir e provocar compreensões diferentes do mesmo texto.

2. Ativar um protocolo de leitura singular: a autora afirma estar mais interessada nos processos implementados para atingir a interpretação do que na qualidade do produto da interpretação. Ela propõe um protocolo de leitura aos alunos:

- a) o texto literário, incompleto por natureza, espera de seu leitor que ele trabalhe para completá-lo. Como o texto literário desconstrói ou encobre a intriga, ele exige um esforço intelectual do qual os alunos devem estar conscientes;
- b) o jogo prevê a conjugação da desconfiança e da adesão, de forma que o leitor esteja de sobreaviso para evitar as iscas e se iludir com as limitações da leitura ingênua;
- c) todas as interpretações são possíveis, mas é preciso saber que uma interpretação é mais aceitável se ela considera um maior número de

elementos do texto. Trata-se de tomar consciência de que a atividade de interpretação é uma forma de especulação da qual o texto e seus leitores tiram proveito;

- d) nessa atividade de especulação, convém sair momentaneamente do texto para vaguear e procurar na sua memória “afetiva” e cultural (intra e extraescolar), mobilizar suas lembranças, sua cultura genérica e mais geralmente livresca, para integrar o intertexto ao texto, o texto na obra do autor, criar pontes entre uma leitura e outra, fazendo os textos se enriquecerem mutuamente. O trabalho do professor é o de favorecer o retorno metacognitivo sobre o trabalho interpretativo, a fim de comparar os caminhos utilizados por cada um para chegar ao significado e determinar os lugares onde o texto se impõe, as zonas que ele deixa indeterminadas ou incertas e como elas foram preenchidas, para que então os alunos aprendam a avaliar a pertinência de suas interpretações, a partilhar na tolerância aquelas mais plausíveis e a alimentar a sua própria interpretação com a dos colegas.

3. Acolher e alimentar a cultura do aluno para alimentar sua leitura: os textos repercutem melhor no “silêncio interior” do leitor se esse silêncio já é habitado por outros textos. Assim, é essencial enriquecer a cultura própria dos alunos, como condição necessária de acesso aos textos. Para isso, sugere a leitura em rede, que não se confunde com o agrupamento dos textos a partir de uma temática comum, mas de estabelecer relações para a constituição da cultura de leitura em rede. Portanto, sua construção deve se articular em torno da resolução de problemas de leitura.

A prática de leitura em rede permite explicar às crianças pequenas as relações que os livros mantêm entre si e, sobretudo, que o ganho tirado de uma leitura pode ser reinvestido numa outra. Ler supõe convocar múltiplos conhecimentos, oriundos o mais frequentemente de leituras anteriores ou validados por elas e que podem ser distinguidos por sete tipos de redes:

- a) rede intertextual: a intertextualidade propõe as significações que serão atualizadas de maneira singular por cada leitor. É solicitado fortemente que o leitor compreenda o que não está dito explicitamente, que construa um sentido para o texto. A intertextualidade sabe fazer do

leitor um cúmplice, o parceiro de um jogo que ele instaura com seu saber e sua memória;

- b) rede intratextual: a rede é aqui constituída ao redor de um autor, seu universo cultural, fantasmagórico, simbólico e de linguagem;
- c) rede arquitextual (ou rede genérica): essa rede reagrupa vários textos pertencentes ao mesmo gênero, mas que possuem particularidades. Ela pode ser subdividida em rede de subgêneros vizinhos (romance policial, romance de aventura, conto fantástico, conto maravilhoso etc.);
- d) rede transgenérica: trata-se de estudar os elementos constitutivos da narrativa (o diálogo, a descrição, o modo de construção do personagem, os modos de narração...) transversalmente aos gêneros;
- e) rede hipertextual: ela reagrupa os textos derivados de um texto-fonte (por exemplo, comparar as fábulas de Esopo com as criadas a partir delas). O estudo comparado do texto-fonte e de suas adaptações pode ser uma importante ocasião de desenvolver, numa perspectiva histórica da evolução da língua e do modo de recepção dos textos, o gosto e o julgamento crítico dos alunos, de construir os saberes sobre o mundo literário (o trabalho editorial, a posição jurídica do editor em relação ao autor, seu contrato em relação ao leitor);
- f) rede centrada sobre um personagem: colocar o personagem no centro de uma rede somente é interessante se ele é um mito ou um estereótipo (por exemplo, o lobo, a bruxa etc.). Trata-se de estudar nas histórias a permanência das características físicas e morais, os papéis temáticos e os valores dos personagens-tipo;
- g) rede temática ou simbólica: essa rede pode existir quando o tema ou o motivo escolhido tem um conteúdo simbólico forte e múltiplo e impõe um problema de interpretação.

4. Pensar em dispositivos didáticos heurísticos:

- a) modo de descoberta e de interrogação dos textos: se objetivarmos atingir um processo interpretativo, convém prever um dispositivo didático que seja do tipo heurístico, ou seja, que destaque as obscuridades, ambivalências e ambiguidades e provoque a tomada de consciência. É muito importante, também, a maneira como o professor faz a mediação e consegue provocar o diálogo entre um texto preciso e

os alunos, pois cada livro, cada texto é singular e deve ser abordado com um dispositivo didático próprio, a ser construído em função dos problemas de leitura que ele põe e por consequência não fixável a priori (o que exige criatividade na maneira de o professor abordar cada texto). Nesse tipo de dispositivo, convém não se contentar de solicitar uma interpretação já feita pelo professor, mas fazer surgirem respostas inesperadas, que o próprio professor não havia imaginado;

b) a escrita a serviço da compreensão e da interpretação: trata-se de fazer os alunos produzirem textos escritos pelos quais eles dão uma forma escrita ao estado de seu pensamento. A escrita é utilizada como um meio de construir a compreensão e a interpretação. Os escritos estão a serviço da elaboração do pensamento e da troca de opiniões. Conforme o momento em que os escritos ocorrem (após uma primeira leitura ou após uma troca coletiva etc.), a forma que eles adquirem (escrita narrativa, paráfrase etc.), a natureza da tarefa discursiva (construir hipóteses sobre a natureza do texto, apresentar suas impressões imediatas de leitura, justificar seu ponto de vista etc.) e o destinatário que eles visam (seus colegas, o professor etc.), eles adquirem uma plurifuncionalidade que permite, entre outros procedimentos:

- revelar os erros de compreensão ou de interpretação e orientar eventualmente a ação do professor;
- identificar as pistas contidas num texto;
- identificar uma má postura de leitura;
- confrontar interpretações e eventualmente reformulá-la;
- construir argumentações sobre as proposições interpretativas contraditórias (que depois alimentarão o debate oral);
- reconstituir mais conscientemente o universo imaginário da narrativa e refinar a percepção;
- (ao aluno) operar um retorno avaliativo sobre o caminho percorrido entre sua interpretação espontânea inicial e sua interpretação final;
- exprimir um julgamento avaliativo e os critérios em que se baseia;

- discutir sobre as representações que os alunos se fazem dos objetivos das atividades.

5. Favorecer as interações, saber ler a leitura dos alunos: colocar os alunos diante de uma situação-problema, a partir de um texto-problema, pressupõe também, da parte do professor, uma atenção constante ao discurso que circula, que se desloca momentaneamente, fugaz e discreto, mas que abre uma pista interessante. O professor deve ser o coletor e o jardineiro das interpretações iniciadas, no curso das interações esquecidas. Ele deve também ser capaz de antecipar as dificuldades de compreensão, além de tratar da melhor forma possível aquelas não previstas.

Tauveron se pergunta de onde vem o sentido de um texto e qual o papel da escola na construção desse sentido. A resposta impõe à escola repensar a relação da decifração com a compreensão, da interpretação com a compreensão, repensar o que significa o prazer de ler, além de avaliar os textos utilizados. Tauveron (2005b, p. 75, tradução minha) afirma que um dos objetivos de ensino que se impõem é a dissociação da dificuldade de decifrar da de compreender. Muitas vezes a dificuldade de automatização da identificação das palavras não é a causa das dificuldades de compreensão, mas o sintoma ou a consequência de uma má representação do que é ler e do que é preciso saber fazer para ler.

As crianças formadas para se submeter ao texto correm o risco de jamais chegar à literatura, porque elas começam sua vida de leitor como leitores inativos ou mecanicamente ativos, sobre textos sem subsolo, sem sótão e sem portas fechadas (TAUVERON, 2001, p. 7, tradução minha). Assim, o trabalho escolar com a literatura tem provocado para a maioria dos alunos uma revolução e uma reorganização no âmbito mental muito dolorosa, pois os textos selecionados pela escola escondem seu sentido traiçoeiramente, ou seja, o sentido é apresentado pelo autor e não nascido da interação do texto com o leitor.

Tauveron (2001, p. 10-19, tradução minha) trata de algumas questões a serem consideradas pela escola que se propõe a desenvolver a construção do sentido de um texto literário:

- a) questões de compreensão não programada, dependendo do leitor: uma narrativa pode não ter um projeto deliberado de induzir o leitor ou de solicitar sua participação ativa. Contudo, as crianças podem encontrar dificuldades por razões cognitivas e culturais. Alguns exemplos de razões cognitivas

seriam as dificuldades da criança de não memorizar as informações anteriores, que vão se acumulando; de realizar a síntese das informações descontínuas fornecidas sobre um personagem; de distinguir o objetivo principal dos secundários; de reconhecer os personagens como um sistema pluriorientado de relações. Um exemplo que pode provocar grandes dificuldades por razões culturais refere-se ao desconhecimento de um gênero, que pode impedir a antecipação ou impedir a leitura da literalidade do texto e provocar a ilusão de leitura;

- b) questões de compreensão programada, dependendo do texto: a afirmação de Iser (1985) de que a literatura é o lugar textual de uma “incompreensibilidade programada” faz lembrar da especificidade do texto literário, por conter um jogo que reivindica um parceiro. Esses são os textos reticentes, sendo que as suas reticências podem ser identificadas nos brancos do texto, nas obscuridades da narrativa, na adoção de pontos de vista insólitos, nas tendenciosidades, na presença dos plurais e contraditórios, nas anafóras, nas ironias, na perturbação dos valores, nas leis não claramente identificadas, no distanciamento dos cânones do gênero, na intertextualidade, na contradição entre o texto e as ilustrações... Nesse tipo de texto, o prazer está no desenvolvimento da habilidade de identificar os procedimentos adotados, de transpor os obstáculos, de antecipar as sutilezas de seus dispositivos;
- c) questões de interpretação programada deliberadamente pelo texto: essas questões estão presentes nos textos proliferantes, ou textos abertos à pluralidade das interpretações. São textos que provocam a construção de uma coerência que não é própria do texto, mas uma potencialidade que toma forma pela e através da leitura;
- d) questões de interpretação programada deliberadamente pelo leitor: cada leitor pode interpretar e reformular diferentemente a mesma história. Uma mesma história contém todas as histórias indefinidamente repetidas do mesmo autor, todas as histórias do mundo acumuladas na memória do autor, na memória do leitor, na memória do mundo, convergindo, se sobrepondo, se multiplicando, e que o leitor se deleita ao convocar, procurar, (re)saborear. Ao lado do prazer da descoberta da intriga, o leitor acrescenta

outros prazeres, como o provocado pelo distanciamento da história lida como uma obra de arte ou um terreno de jogo.

A interpretação depende de uma primeira operação de seleção. Uma vez selecionados os indícios suspeitos de ter sentido, convém lhes atribuir um ou vários sentidos possíveis. O sentido que o leitor atribui efetivamente, que se constitui após o movimento hermenêutico de interpretação, o leva a propor um sentido definitivo, que corresponde à compreensão. O mesmo leitor pode proceder a diferentes reorganizações do texto, se apoiando sobre uma outra seleção de indícios e/ou uma outra leitura desses indícios, e engendrar a cada vez uma história diferente. Observa-se que a interpretação e a compreensão são movimentos concomitantes e que, se a escola se impõe a missão de ensinar a compreender, ela ensina ao mesmo tempo a interpretar.

Tauveron (1999) ressalta ser surpreendente como os alunos muito jovens aderem rápido ao contrato didático que orienta a atividade de interpretação de um texto. Eles aprendem como é possível falar espontaneamente sem o questionamento do professor e sem medo de ser censurado, interrogar os colegas, formular sua própria opinião, organizar entre os próprios alunos a conversação, a fim de avançarem juntos no esclarecimento do texto.

Embora Tauveron trate da questão da leitura, a ênfase de suas publicações está na questão da escrita literária na escola. Ela desenvolve um conceito estruturante em seu pensamento, que diz respeito ao como construir uma postura de autor.

Ela afirma que não há uma transferência direta da leitura literária para a escrita literária. Leitura e escrita não são atividades simétricas, e construir com as crianças uma postura de autor é uma operação mais complexa que construir uma postura de leitor.

No caso da leitura, o texto dá instruções que permitem ao leitor produzir as atualizações possíveis. Na atividade de escrita são colocadas em jogo relações mais complexas que aquelas da leitura e diferentes na sua natureza. Tornar-se autor não é simplesmente criar seu próprio texto utilizando os meios técnicos encontrados na leitura de outros textos; também não é simplesmente escrever pensando no leitor, mas construir uma imagem de si mesmo no seu discurso para exercer uma influência sobre seu interlocutor.

Autor é aquele que estimula a construção de caminhos, investiga pistas não exploradas, é sensível à beleza das palavras etc. Ser autor não é se contentar em reproduzir modelos, é também encontrar sua própria poética, que se trata de aprender a identificar os meios que permitem produzir efeitos e a relacionar os meios a uma intenção de autor inscrita no texto. A imagem de leitor-modelo governa, em parte, a escolha de sua poética. Para construir a imagem de seu leitor-modelo, o aluno deve se descentrar, aceitar sair de si mesmo para pensar num outro abstrato e supor as expectativas, a cultura e as competências do leitor.

Tauveron (2002-2003, p. 204, tradução minha) afirma que os alunos colocados em situação de produção de texto literário desenvolvem uma intenção artística e a capacidade de pensar na escrita como uma atividade de concepção deliberada de problemas de compreensão e de interpretação para o leitor.

O objetivo de Tauveron é transformar simultaneamente a relação do aluno com seu texto e a relação do aluno com seu leitor. De escritor o aluno se transforma em autor, mestre dos efeitos que cria no texto, com histórias concebidas como área de exploração aberta.

Quanto ao professor, cabe-lhe estimular os alunos para que percebam os pontos de resistência dos seus textos e suas ambiguidades; para que desenvolvam julgamentos estéticos e éticos sobre os atos e as motivações dos personagens; para que estabeleçam relações com outros textos, com suas experiências pessoais e com a atualidade; e para que expressem as emoções, os pontos de vista subjetivos relativos à ação e à escrita (sensibilidade às metáforas, aos jogos de linguagem etc.).

A escrita literária é um lugar de integração de toda uma cultura dos livros. Escolher ajudar os alunos a adotar uma postura de autor é colocá-los em condições de perceber que a cópia ou o empréstimo não são atos repreensíveis, mas, ao contrário, que o produto narrativo de um autor é sempre uma forma de composição, o lugar de acumulação, digestão, regurgitação, composição, decomposição de obras anteriores, emprestadas, citadas, remodeladas, desviadas. Toda ficção é tirada dos sedimentos (estereótipos, scripts, cenas, motivos, personagens, trechos de frases...) deixados pelas histórias ouvidas, lidas, anteriormente imaginadas. Trata-se de encorajar os alunos a integrar suas experiências e sua memória de leitor. A reempregar, por exemplo, fórmulas anteriormente encontradas (TAUVERON; SEVE, 2005a, p. 28, tradução minha).

A narrativa literária é também um lugar de integração de toda uma cultura do mundo. Escolher ajudar os alunos a adotar uma postura de autor não é somente trabalhar com eles os aspectos formais do texto narrativo, mas sim abordar com eles uma reflexão sobre a ficção, conduzi-los a perceber que todo autor alimenta seu universo ficcional passado, presente ou conjectural, conforme ou não o mundo real, a partir de uma documentação anterior. É também abordar os meios de articular o domínio discursivo e linguístico aos saberes relevantes da experiência social e da experiência sensorial (TAUVERON; SEVE, 2005a, p. 30, tradução minha).

Escolher ajudar os alunos a adotar uma postura de autor é, também, modificar sua representação da escrita como simples transcrição linear de um pensamento anterior, representação que, quando não se tem nada a dizer, conduz à angústia e à impotência e leva alguns professores, antes de deixar escrever, a fornecer um pacote de toda a matéria, intriga e vocabulário. Escrever é trabalho, frequentemente doloroso, implicando remorsos, rasuras, adições ao infinito (TAUVERON; SEVE, 2005a, p. 30, tradução minha).

Nesse novo contrato pedagógico, leem-se os textos dos alunos não como “produções”, mas como textos de autor. Pode-se apreciar mais ou menos um texto de autor, mas nós não o lemos com a ideia de que ele apresenta disfunções. No novo contrato, os colegas não são avaliadores, mas um público colocado à disposição do autor para que ele possa testar o efeito produzido por sua escrita e, se necessário, melhor se conscientizar sobre o que ele fez ou deveria fazer. O objetivo não é fazer diretamente proposições de reescrita ao autor, que o professor terá por missão intermediar (não é a função de um leitor), mas exprimir as reações estéticas, descrever os processos cognitivos que a atividade de leitura gerou ou não e iluminar o caminho. Não é desejável que o autor exponha seu projeto antes de ouvir as reações dos leitores. No fim da troca, o aluno-autor pode, se desejar, apresentar suas intenções, bem como as lições que ele tire, a que o professor pode ajudar (TAUVERON; SEVE, 2005a, p. 162, tradução minha).

A concepção de escrita adotada por Tauveron se apoia numa visão sistêmica do seu ensino, posicionando-se contra a fragmentação dos conteúdos, em que se aprende separadamente a escrever um diálogo, a fazer uma descrição, a construir uma intriga, sem que jamais essas aprendizagens sejam colocadas em correlação e integradas na execução de uma atividade de escrita.

A autora afirma (TAUVERON, 1996, p. 191, tradução minha) que a escola não tem por vocação formar escritores, mas também não pode impedir as vocações de nascer; mais precisamente, ela não pode impedir as crianças de explorar ao seu nível os poderes da escrita e de testar as potencialidades estéticas e mais geralmente subversivas de sua língua.

As proposições de Tauveron (1996, p. 192, tradução minha) visam superar a escrita espontaneísta, das palavras jogadas sobre o papel e do derramamento do discurso espontâneo ou induzido, pelo respeito das normas de composição textual, e a superação da ideologia do “dom”, que admite no máximo o desenvolvimento do gosto e dispensa uma possível aprendizagem da escrita, pela definição das competências a desenvolver e dos objetivos do ensino e pela crença no aperfeiçoamento da escrita pela via educacional

Tauveron e Seve (2005a, p. 24, tradução minha) consideram a escrita literária não como um fim em si, mas como o terreno ideal para ensinar os alunos a construir uma imagem de leitor. Escrever e ler são atos conexos e que necessitam de um esforço conjugado de dois agentes distintos, o autor e o leitor. O artista deve confiar a um outro a realização da tarefa que ele começou. Escrever é fazer um apelo ao leitor para que ele faça passar à existência objetiva o que o autor começou a revelar por meio da linguagem. Assim, leitura e escrita literária são interdependentes. As proposições práticas de Tauveron para o trabalho com os alunos em situação de escrita sugerem levá-los a se conscientizarem de seu próprio funcionamento mental ao interpretarem um texto literário, tornando-os capazes, a partir disso, de provocar nos seus leitores potenciais um trabalho interpretativo ou uma cooperação similar.

Eles (TAUVERON; SEVE, 2005a, tradução minha) afirmam que é preciso considerar as especificidades do texto literário e da escrita literária. O texto literário tem como característica não se submeter às regras normais (ser claro, evitar obscuridades e ambiguidades, ser breve), sendo-lhe facultado explorar a obscuridade provisória e a impertinência aparente de certas noções, que tendem a reforçar a pertinência da mensagem, desencadeando efeitos de curiosidade, de suspense e de surpresa. O autor não sabe antecipadamente como o leitor vai entrar no espaço literário que ele lhe oferece. Da mesma forma, o parceiro não tem certeza se a maneira como ele coopera com o texto é bem fundada. Assim, quando se trata de escrever para, com e contra o outro, a tática, com sua parte de improvisação, é

uma necessidade. Ela pressupõe que o olhar não pode ser direcionado ao outro ou focalizado no espaço que separa um e outro, como num texto explicativo, mas centrado no espaço comum que é o texto. Quanto às especificidades da escrita literária, é preciso considerar que escrever uma narrativa impõe algumas reflexões sobre a função e o lugar da descrição ou do diálogo, sobre a maneira de construir um personagem, sobre como suscitar a convivência e a adesão do leitor ao mundo ficcional criado, sobre como solicitar os recursos afetivos e cognitivos do leitor etc.

Tauveron (1996, p. 194, tradução minha) afirma não ser possível uma imaginação criativa sem técnica. A técnica pode servir para acionar o imaginário. A aprendizagem de técnicas da escrita literária é indispensável como condição para o desenvolvimento da liberdade e da autonomia do escritor. Ensinar a escrever os textos pragmaticamente, semanticamente e morfossintaticamente desenvolve nos alunos uma competência de escrita de base. Instrumentalizar os alunos é fornecer-lhes os meios de análise das condições sociais efetivas de produção e de recepção dos textos, e também é favorecer sua apropriação do valor socioenunciativo das unidades linguísticas.

Um escritor tem uma vida interior imaginativa intensa, que lhe permite formar a trama de uma história. Essa vida interior precisa ser disciplinada para passar do estado da fantasia à realidade, e o autor consegue isso utilizando técnicas, como o tratamento do tempo e do espaço ficcional, a adoção de um ponto de vista para o narrador, a busca de plausibilidade e coerência, o trabalho com as palavras para criar um estilo e imagens internas. As técnicas permitem ao autor organizar esse magma interior, sendo indispensáveis para viabilizar a socialização da fantasia e a sua comunicação pública (TAUVERON, 1996, p. 195, tradução minha).

O aluno se distingue do escritor na medida em que se encontra mais em situação de aplicação de técnicas que em situação de criação de soluções inéditas, mas convém não negligenciar seu poder de iniciativa. Para aprender as técnicas, os alunos não deveriam somente considerar as construções teóricas sobre os textos, mas igualmente observar mais atentamente as práticas sociais reais e as obras dos escritores, a fim de compreender em particular a interdependência dos problemas de escrita e a extrema complexidade de seu modo de resolução (escrita como compromisso entre escolha e restrições). A escrita é uma estratégia e a página em branco uma espécie de decisão (decisão primeiramente do efeito a produzir sobre o leitor e dos meios para chegar a este efeito), portanto, um espaço de liberdade em

que os efeitos literários podem, ocasionalmente, encontrar o seu lugar (TAUVERON, 2006, p. 196).

Tauveron sugere (2006, p. 199, tradução minha) quatro princípios de ação para a escrita literária na sala de aula, a seguir descritas:

1. Reconsiderar os saberes teóricos de referência: as orientações dos manuais didáticos para a escrita literária, em geral, seguem as orientações tradicionais, ou da escrita literária normativa. O roteiro sugerido nestes manuais orienta que antes do desenvolvimento da ação, nas primeiras linhas, deve-se apresentar a situação inicial, ou equilíbrio (fornece informações sobre os personagens, o lugar, a época e as circunstâncias da ação). A situação inicial é modificada por um evento que desencadeia a ação (perturbação). Geralmente introduz-se um fato que intervém na ação, permitindo que a situação se encaminhe para a resolução (peripécias, ou ações para restabelecer o equilíbrio). A narrativa termina com a apresentação de uma situação final que estabelece um novo e momentâneo equilíbrio, bom ou mau, dependendo de como termina a narrativa.

O fato de os educadores não se interrogarem sobre esse esquema narrativo provoca um desvio do que é essencial, ou do que é a base para escrever literatura. Está de fora desse esquema a decisão mais importante que deve tomar o escritor, que é a escolha do (ou dos) ponto de vista a partir do qual a história é contada, pois ela afeta a maneira como os leitores vão reagir no plano da emoção e no plano moral.

2. Confrontar com práticas reais: as histórias sugeridas como leitura aos alunos, com vistas a uma interação entre leitura e escrita, em geral são selecionadas pela escola a partir de critérios normativos que guiam o questionamento do professor e orientam o olhar das crianças.

Ao se apropriar de um gênero literário, o aluno pode natural e momentaneamente ser tentado a dogmatizar suas descobertas. Isso pode ser superado se o professor souber colocar situações e modos de observação que favoreçam o questionamento das primeiras certezas.

Assim, busca-se superar a concepção contida nos manuais, que ensinam que a escrita literária é um axioma, um saber preconcebido e por definição sem possibilidade de evolução.

3. Aprender a jogar com as normas: na sala de aula, os instrumentos (modelos de referência) para escrever ou reler são sempre considerados como

provisórios, o que nos reserva a possibilidade de subvertê-los. Os alunos em situação de produção ou de releitura das produções de seus colegas são convidados a jamais aplicar mecanicamente os critérios contidos nesses instrumentos.

As crianças que passam por ciclos de leituras e são desafiadas a escrever a partir de instruções de instrumentos de escrita, mas acompanhadas por um professor que lhes inculca simultaneamente o respeito e a contestação das normas, passam à escrita de maneira radicalmente diferente, sendo mais capazes de criar alterações ao modelo de referência.

4. Aprender a tirar proveito dos erros: confiar aos alunos as responsabilidades intelectuais é uma maneira de levá-los a sério e de envolvê-los nas atividades. Incitá-los a partilharem os erros assim como os prazeres da leitura, a partilharem as forças para encontrar o caminho na construção do sentido é um meio de romper a solidão e a mortificação da falha.

Todo contrato didático prevê a avaliação e, no caso em questão, a avaliação da leitura literária. Em um artigo publicado em 2005, Tauveron busca responder: o que quer dizer avaliar a leitura literária? A resposta a esse questionamento parte da crítica à avaliação da leitura tradicionalmente realizada nas escolas, que consiste em avaliar as respostas às perguntas de interpretação do texto. Essa sistemática valoriza a resposta dada, ignorando que o que realmente importa é o movimento gerador dessa resposta.

Tauveron (2005b, p. 76, tradução minha) afirma que a preocupação de avaliar deve ser com não perder de vista que a leitura é necessariamente sistêmica e não permite fragmentações, ou o isolamento de saberes. A institucionalização da leitura literária impõe pensar na avaliação da compreensão e da atividade interpretativa. O trabalho com a leitura literária visa à interação entre o aluno e o livro, o que atinge a subjetividade mais íntima do aluno, de modo que um professor não pode se aproximar sem precaução da intimidade intelectual de seus alunos. Assim, o trabalho com a leitura literária supõe justamente um trabalho sobre a singularidade do texto e do aluno num determinado momento.

A avaliação serve para apreciar os atos singulares de leitura, permitindo apontar as incompreensões que, de outra forma, poderiam passar despercebidas ou não serem tratadas; permite, ao mesmo tempo, perceber os equívocos de compreensão e fazer aparecerem as interpretações mais finas e sutis; permite

organizar o debate coletivo diante de um conjunto de hipóteses; permite ainda revelar os processos de aprendizagem a partir das trocas ao redor dos textos realizadas pelos alunos.

Os produtos da leitura são muito variados: diário de bordo, reflexão sobre questões colocadas pelo texto cujas respostas não estão no texto, interpretação de uma passagem polissêmica selecionada pelo professor, argumentação sobre as interpretações coletivas, resposta a um questionário desestabilizador, preenchimento de um branco do texto, redação de uma sequência imediata, narração da leitura, escrita como memória de leitura etc. Essas atividades oferecem ao aluno a ocasião de ele dialogar com o texto e exprimir a sua recepção singular, de explicar o texto tal como ele o filtrou, de falar sobre suas emoções afetivas ou estéticas a partir da singularidade de sua “viagem”, de dizer o que ele compreendeu, mas sobretudo sem sanção sobre o que ele não compreendeu. Essas atividades, ao mesmo tempo, obrigam o aluno a assumir o risco de sua leitura e afirmar a sua soberania e sua liberdade de leitor.

Os produtos da leitura ajudam a pensar sobre o que leram, além de terem a função de explicação e de clarificação, ou ainda de autoavaliação. Na comunidade de leitores que é a escola, os escritos têm também uma função de explicação para os outros, pois eles deixam traços tangíveis das diferentes leituras realizadas por cada aluno, permitem a troca, a socialização, e constituem um suporte ideal para lançar e alimentar o debate. Eles permitem a confrontação ou a ressonância das leituras individuais e sua eventual reformulação.

Para o aluno e para a comunidade de leitores, os escritos de leitura têm uma dupla função de memória: eles permitem registrar o debate coletivo e o caminho coletivo do sentido. Eles permitem, também, a um leitor singular observar e conservar seu percurso pessoal de leitor.

Tauveron (1996, tradução minha) afirma, ainda, que é preciso deslocar a atenção do processo de avaliação para o processo de revisão, permitindo assim emergir a especificidade da escrita dita literária. O texto literário exige que sejam consideradas, prioritariamente, as características textuais internas, exigindo um conhecimento preciso do gênero em que ele se inscreve. A ênfase é colocada sobre as propriedades imanentes do texto inicial a preservar ou a reativar, se for o caso, e sobre a necessidade, tanto para o professor como para os alunos, de não se contentar apenas com as normas de reescrita padronizadas. Trata-se de superar as

reformulações que não passam de exercícios de apagar e reescrever, para contestar a validade – ou pelo menos destacar a insuficiência – dos instrumentos coletivos, e também de engajar os professores em atividades de revisão individualizadas.

Quanto ao professor, Tauveron (1996) afirma que, para que consiga desenvolver nos alunos uma escrita literária, ele precisa mais do que uma simples sensibilidade literária: precisa de um conhecimento aprofundado da literatura e de seus gêneros, das teorias sobre a literatura, além de abertura do espírito, delicadeza e curiosidade para a realidade multiforme das obras dos escritores e dos alunos. Ensinar a escrever literatura consiste em levar o aluno, como parte de sua atividade de produção, a planejar, a fazer escolhas relevantes, a descobrir a diversidade das escolhas possíveis, a incorporar no seu texto as escolhas mais expressivas, considerando o contexto de produção, suas características e sua relevância, e a aceitar trabalhar sobre o variável, o movimento, o indeterminável e o complexo. O domínio dessa competência não é imediato, e para atingi-lo, o aluno deve fazer tentativas, arriscando a errar. Deve também poder fazer balanços, confrontar suas opiniões com a dos colegas e avaliar a sua pertinência.

7.2 AS ESPECIFICIDADES DO TRABALHO ESCOLAR PARA DESENVOLVER NAS CRIANÇAS PEQUENAS A CAPACIDADE DE SEREM AUTORES

Há muitos aspectos a serem considerados pela escola diante do desafio de desenvolver nos alunos a confiança de que podem ser autores e de que podem produzir textos literários, mas é preciso distinguir aluno-autor de escritor, como afirma Tauveron (2007, p. 77, tradução minha): nós chamamos de “autor” o aluno que produz um texto com uma intenção artística (o que é por definição uma ficção narrativa) e o distinguimos do “escritor” que é um autor cuja intenção e o valor ou “mérito” estéticos foram reconhecidos num contexto social e histórico dado, e o status oficializado (por exemplo, num catálogo de editor).

No início do período escolar, a criança ainda tem um longo caminho a percorrer para alcançar o domínio da língua e do discurso, mas ao mesmo tempo, ela é estimulada a se reconhecer como um autor, pois segundo Tauveron (2007, p. 75, tradução minha), a escrita que o aluno vai desenvolver não é uma atividade de desabafo, mas um trabalho de sedução do outro. Ela pode se reconhecer como um

autor na medida em que desenvolve uma intenção artística e um projeto de efeito sobre o leitor.

A pesquisadora espanhola Ana María Margallo Gonzáles (parceira de Teresa Colomer) publicou, em 2009, um artigo muito esclarecedor sobre um trabalho de escrita a partir da postura de autor adotada pelos alunos. Ela cita algumas condições indispensáveis para o aluno se transformar num autor:

- a) ler como um autor. Espera-se que o autor conheça a fundo as obras nas quais seu trabalho se insere, para tomar consciência do funcionamento do gênero como uma “máquina” expressiva da qual ele precisa descobrir os mecanismos;
- b) tomar decisões como autores, se situando no contexto de um gênero. A elaboração do plano da história é um dos momentos-chave para a aprendizagem da postura de autor. Assumir de maneira criativa o papel de narrador consiste em tomar consciência das possibilidades do gênero, o qual apresenta certas linhas a seguir, mesmo que com certa margem de manobra;
- c) dialogar com outros autores. Os colegas de turma são ótimos interlocutores e podem, também, ser importantes parceiros na elaboração de textos em grupo. Essa afirmação fica muito clara com o que diz Bernard Jay: “A evolução da literariedade dos textos das crianças na escola elementar não pode ser explicada somente pela reflexão sobre o sujeito escritor, mas na apreensão da classe como uma comunidade de sujeitos escritores” (2007, p. 93);
- d) escrever para os leitores. Os alunos devem levar em consideração o seu destinatário, pois um autor se constrói porque ele procura seu leitor.

Em resumo, o que Gonzáles (2009, p. 205, tradução minha) propõe é utilizar estratégias de autor em situação escolar, para ajudar os alunos a superar os desafios que a escrita literária impõe, de forma que o aluno se coloca na pele do autor e vivencia uma atividade que implica assumir certas responsabilidades, ou certa postura.

Nesse contexto, uma questão muito importante a ser considerada é a especificidade da escrita literária de uma criança. Vários autores (LECUYER, 1992; TAUVERON, 1996; DESVIGNES, 2000) criticam a ideia de que escrever literatura é um dom, ao contrário, eles entendem que se trata de uma habilidade que a escola

pode desenvolver nas crianças. Para Gromer e Scheidhauer (1996), apoiados nas teorias de Yves Reuter, o lugar de elaboração do texto literário da criança é o jogo. Para eles *a priori* o texto literário é um discurso que se endereça a alguém suscetível de recebê-lo como mensagem única. A mensagem, no entanto, é redigida em uma linguagem polifônica, resultante do jogo. A criança, na verdade, deve poder jogar com a linguagem, descobrindo os processos e seus efeitos; ela deve poder experimentá-los em si e sobre os outros. Por isso é preciso que ela tenha implicitamente ou explicitamente analisado os jogos literários e que eles tenham regras claras. Somente a partir dessas condições ele poderá tentar suas próprias combinações e produzir um escrito original. O começo de tudo é a leitura. O resultado final do jogo é um escrito governado por suas próprias leis, que retorna a seu autor, à sua vida, a suas emoções por vias frequentemente inconscientes. É um escrito que se busca através de tentativas, de desencorajamentos, de retomadas, mas que sempre espera tocar o outro que o lê, espera se aproximar e ser compreendido (GROMER; SCHEIDHAUER, 1996, p. 31, tradução minha).

Assim, o texto da criança vai adquirindo a forma de literário na medida em que se torna fruto de um jogo complexo de criação e de invenção, jamais de imitação. Pierre Clanche nos auxilia nessas reflexões, ao afirmar que escrever não é um conjunto de regras ou de preceitos ao qual o escritor deveria se conformar para escrever literatura. Não existem “regras da literatura” comparáveis às regras da morfologia e da sintaxe. Não se pode confundir “gramática do texto” e “regras da literatura”, o que lamentavelmente transforma os instrumentos de análise em agentes de normatização (CLANCHE, 1988, p. 33, tradução minha).

Nessa mesma perspectiva são conduzidas as reflexões de Simard (1997) ao diferenciar os saberes de aprendizagem da língua daqueles de domínio do literário. Para o autor, os saberes de aprendizagem da língua referem-se ao conhecimento da gramática, do léxico, da ortografia e da pontuação e se somam aos procedimentos de organização dos textos da comunicação corrente. Quanto ao domínio do literário, os conteúdos trabalhados na escola podem ser, segundo Simard (1997, p. 203-4, tradução minha), assim resumidos:

- a) do ponto de vista do texto (abordagem interna):
 - as categorias e as estruturas formais da linguagem literária: noções de gênero, de romance, de fábula, de ficção, de personagem, de narrador,

de poesia, de verso, de figura, de teatro, de comédia, de drama, de ação;

- as temáticas: as visões de mundo transmitidas, os motivos recorrentes (amor, morte, liberdade, absurdo...);

b) do ponto de vista do contexto de produção e da recepção (abordagem externa):

- os dados da história literária: referências cronológicas, noções de período ou de movimento, evolução dos gêneros, indicações biográficas sobre os escritores;
- os dados relativos à circulação dos textos literários na sociedade: apresentação material do livro, mundo editorial e da crítica, tipo de público, fenômeno da moda.

Simard (1997, tradução minha) defende a articulação do estudo da língua e da literatura. As noções literárias devem se tornar para os alunos ferramentas de leitura e de escrita, auxiliando-os a melhor tratar a linguagem e a integrar os discursos literários às suas práticas culturais.

Não há dúvida de que é preciso aprender as regras de funcionamento da língua, mas a fonte motivadora para o aluno escrever literatura não está nesse aprendizado, senão nas obras literárias já existentes, no conjunto de obras que o autor leu. Assim, como afirma Lecuyer (1992, p. 172, tradução minha), o escrito se organiza na intertextualidade, ou seja, nas relações que ele estabelece com outros escritos. No caso da criança pequena, como essa experiência é ainda restrita, acredita-se que, num primeiro momento, o importante é escrever livremente, sem se preocupar com as suas motivações ou com os efeitos de seus passos, para que pouco a pouco a escola a ensine a criar a trama da história, que é a motivação inicial, ou o que Lecuyer chama de fio da meada para que as crianças comecem a escrever (1992, p. 171, tradução minha) e assim evoluir para explorar as estruturas narrativas, as palavras e atender o que Jay (2007, p. 93, tradução minha) chama de intenção artística e estética.

Isso pressupõe pensar na ligação entre escrita e leitura e num sujeito cultural capaz a todo o momento de ativar as referências, de aproximar, de dissociar, enfim, de pensar em redes. Devanne (2006, tradução minha) trata dos seguintes princípios para a abordagem em rede:

- a) propor leituras em número suficiente: a dimensão quantitativa é a primeira garantia de sucesso;
- b) fazer circular entre os alunos várias histórias (policial, fábula etc.), de forma que construam uma ideia suficientemente precisa e contrastante dos diferentes gêneros literários;
- c) propiciar as interações entre os alunos para estabelecer um diálogo entre os textos, a partir de questionamentos mútuos e de observações comparativas (de características de personagens, características narrativas, aspectos enunciativos, escolhas sintáticas ou léxicas etc.);
- d) fazer emergir do prazer das leituras e das construções compartilhadas o desejo de escrever;
- e) organizar uma prática mais intensa de leitura e de releituras, de modo que as redes de textos se constituam em respostas aos questionamentos originados dos projetos de escrita.

Há diversas maneiras de os alunos manifestarem suas reações aos textos literários, por exemplo, se expressando oralmente, ou por meio de uma dramatização, ou ainda pela expressão artística. A escrita como meio de reação aos textos é uma forma muito interessante e apresenta vantagens ao aluno e ao professor, como pode-se constatar nas afirmações de Giasson (2000, p. 131, tradução minha):

- a) escrever é uma maneira de aprender, uma maneira de “refletir sobre papel”. Escrevendo, as crianças podem juntar suas ideias e as modificar; elas podem objetivar suas reações;
- b) o fato de escrever suas reações ao texto permite ao aluno se preparar para aprofundar sua interpretação;
- c) por meio da escrita, o professor se assegura de que todos os alunos participarão. Sabemos que nem todos participam da mesma maneira numa discussão de grupo e que poucos contribuem regularmente para a discussão em classe;
- d) para o professor, a escrita é uma janela sobre o pensamento do aluno, ela lhe dá acesso ao seu nível de compreensão e de engajamento com o texto.

A escrita literária demanda a reescrita, como parte integrante de um processo de criação e de idas e vindas entre o texto e o aluno-autor. A reescrita é um processo que auxilia no aprimoramento da utilização da língua, na reflexão sobre

como ela foi utilizada e no aprimoramento das ideias trabalhadas. Assim, jamais a reescrita pode ser entendida como uma oportunidade de o professor impor correções ao aluno, mas de auxiliá-lo a pensar sobre por que escreveu aquilo e daquela maneira. A partir dessa reflexão, o aluno deve decidir sobre as transformações que deseja realizar em seu texto.

Enfim, dessas reflexões conclui-se que uma criança pode ser um autor e escrever literatura, considerando que isso não é um dom, mas uma prática que pode ser ensinada pela escola. Para isso, o começo de tudo é a leitura e a compreensão de que a escrita se trata de um jogo de idas e vindas com a linguagem, com intenção artística e estética, com a imaginação, com a intertextualidade, com um potencial leitor.

Um projeto escolar de desenvolvimento da escrita literária construído a partir dos parâmetros acima abordados indica, como afirma Desvignes (2000, tradução minha), o verdadeiro valor formativo da escrita como um instrumento para pensar, para comunicar, para tomar consciência do mundo, para se abrir para a cultura do mundo e despertar a emoção estética, para tomar consciência de si, para o desenvolvimento do imaginário, para se tornar autônomo e capaz de elaborar sua própria reflexão, tendo confiança em seu pensamento e seu julgamento.

A leitura de um bom livro é um diálogo incessante: o livro fala e a alma responde.

André Maurois
(pseudônimo de Emile Wilhelm Herzog)

8 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Dedicarei este capítulo à apresentação das análises dos dados obtidos após nove meses de permanência em campo, envolvida com o universo singular na 4ª série de uma escola da Rede Municipal de Ensino de Curitiba. As análises decorrem do cotejamento da teoria com as anotações das observações participantes, com o exame dos cadernos das crianças e dos livros de literatura utilizados e com as entrevistas das crianças e das professoras de Literatura e de Língua Portuguesa. Ao analisar os processos pedagógicos desenvolvidos pelos professores e os seus efeitos para os alunos constatam-se na escola os inadequados procedimentos adotados, as dificuldades e as limitações do trabalho, entretanto, igualmente presenciavam-se os esforços para superar estas restrições, que não são poucas, evidenciando-se o potencial e a capacidade de resistência da escola para formar leitores.

Não objetivo testagens, nem comprovação de teorias, nem fazer generalizações. Usando técnicas associadas à etnografia, procuro descrever as situações vivenciadas, investigar a singularidade dos seus processos educativos, entender a cultura do campo pesquisado e compreendê-los a partir da formulação de hipóteses, conceitos, abstrações e teorias. Nesse sentido, são fundamentais as recomendações de André (2008, p. 43-4) quanto ao fato de que

o estudo da dinâmica de sala de aula precisa levar em conta, pois, a história pessoal de cada indivíduo que dela participa, assim como as condições específicas em que se dá a apropriação dos conhecimentos. Isto significa, por um lado, considerar a situação concreta dos alunos (processos cognitivos, procedência econômica, linguagem, imaginário), a situação concreta do professor (condições de vida e de trabalho, expectativas, valores, concepções) e sua inter-relação com o ambiente em que se processa o ensino (forças institucionais, estrutura administrativa, rede de relações inter e extraescolar).

Nessa perspectiva, as questões, hipóteses, variáveis e categorias foram sendo formuladas na medida em que analisei os diários de campo, os cadernos das crianças e a transcrição das entrevistas. Por meio do processo complexo de pensamento indutivo e dedutivo, que envolveu várias etapas de comparações e questionamento procurei estabelecer as relações existentes entre os dados.

A decisão de entrevistar as crianças foi decorrente das observações em sala de aula, quando percebi a sua participação e senti o quanto elas têm consciência do

processo ensino-aprendizagem. Percebi que teriam inúmeras informações e esclarecimentos que seriam indispensáveis para a compreensão do que observei em sala de aula.

Considerando a impossibilidade de entrevistar todas as crianças, selecionei a metade da turma (quatorze). Durante a entrevista, procurei criar um ambiente de discussão aberto e deixar as crianças à vontade para falarem sobre a informação solicitada. O resultado foi, como definido por Natália Fernandes Soares (2006), crianças atoras e coconstrutoras de conhecimento acerca dos seus mundos sociais e culturais.

A decisão de ouvir crianças pequenas, com apenas nove anos de idade, e considerar as suas opiniões na construção das análises da pesquisa está apoiada no artigo *A investigação participativa no grupo social da infância*, da autora portuguesa da Universidade do Minho, Natália Fernandes Soares, que defende que a investigação sobre as crianças necessita respeitá-las como pessoas, dar-lhes voz e visibilidade, pois elas não são incapazes psicologicamente, ao contrário, são “actores sociais, com voz e acção, integradas nos processos de investigação onde participam em parceria, mais ou menos consolidada, com os adultos”, e que é preciso “mudar o mundo, não só pelas crianças, mas acima de tudo com a sua participação” (2006, p. 26-7).

Natália Soares (2006) afirma que a participação das crianças é indispensável para o desenvolvimento da investigação, mas isso depende das competências dos adultos, relativamente à organização de estratégias de investigação que permitam o seu envolvimento como parceiras em todo o processo. Essa premissa esteve presente nesta pesquisa de campo, em que, além de entrevistar as crianças, procurei anotar seus comentários e suas críticas durante as observações em sala de aula.

Para analisar o vasto material acumulado durante as observações na escola separei-o pelos seguintes gêneros literários: poemas e narrativas. Ao cotejar este material com as teorias estudadas, foram se configurando as condições de precariedade da escola no que se refere à formação dos professores, às opções metodológicas e às condições de trabalho, o que muitas vezes dificulta, mas não impede que o trabalho com o letramento literário seja direcionado para a tomada de consciência da dominação, como luta e resistência às condições sociais e culturais impostas, como procuro demonstrar nas análises que se seguem.

8.1 POEMA

As análises deste item tomam como referência três aulas de Literatura (03/04; 25/09 e 13/11/2009) e quatro aulas de Língua Portuguesa (16/03; 01/04; 22 e 29/06).

O conceito de poesia foi trabalhado pela professora de Literatura no dia 03/04/2009. Ela afirmou que com a linguagem poética conseguimos expressar sentimentos de forma diferente, que poesia é uma maneira de brincar, se divertir, despertar encantamento. Disse que a poesia é diferente da prosa porque é escrita em verso. Leu na última página do livro *Varal da poesia* (2008) que a poesia não está só nos livros, mas também na TV, no jornal, na revista, na música. Ela está presente em toda parte. Ela é simples de entender e criar.

O conceito de poesia foi trabalhado, também, pela professora de Língua Portuguesa no dia 01/04/2009. Ela distribuiu um texto que continha o seguinte conceito: “Poesia não é só um texto que rima ou tem uma forma definida de composição. Poesia é a maneira de ver as coisas. Um modo diferente do comum. Como se o mundo estivesse sendo visto pela primeira vez, de um modo novo”.

Entendo que, principalmente com crianças pequenas, a ênfase do trabalho deve estar na aproximação com este gênero, com a provocação do desejo de conhecer um tipo de texto com o qual se convive pouco, com o encantamento pelo ritmo das palavras e com suas temáticas. Ressalto que pouco se ensina sobre poesia a partir de seu conceito. Veremos, a seguir, que as crianças entrevistadas demonstraram ter clareza do que é poesia e, também, que conheciam as estratégias utilizadas pelos poetas para escrever, entretanto, esta clareza não é suficiente para que se sintam amparados para usarem sua criatividade para criarem seus próprios poemas.

Pesquisadora - Você poderia me dizer o que é que um poeta, por exemplo, faz para escrever poemas, o que é que ele usa?

WT - Ele usa a imaginação.

Pesquisadora - E na linguagem, o que é que ele faz, o que é que ele usa?

WT - Hum, na linguagem... deixa eu pensar... uma rima...

AC - O poeta eu acho que ele pensa assim, ele olha bem para a imagem que ele quer, o que ele vai fazer, ele pensa, ele cria, e ele vai escrevendo. Poesia tem um monte de coisas, rima, tem versos...

JE - Ele usa a beleza das coisas... ele usa rimas também, usa bastante rimas é... acho que é isso.

PH - O poeta brinca com as palavras.

Pesquisadora - Que características você lembra do poema?

ED - Do poema eu lembro verso... quando eu vou escrever o meu próprio poema eu faço o meu verso... eu faço estrofes, várias coisas.

Pesquisadora - Você usa essas características dos poemas para fazer os teus próprios!?

ED - Aham.

LU - Poeta usa rimas, palavras bonitas, não só isso porque a imaginação é muito importante para o poeta ter, escritor também, é muito importante ter imaginação.

Embora a ênfase dos conceitos trabalhados pelas professoras não esteja na existência de rimas e versos como as principais características do texto poético, percebe-se que ao longo da vida escolar as crianças incorporaram essa ideia e a repetem. Paralelamente, é possível identificar a evolução desse conceito quando as crianças se referem ao uso da imaginação, à beleza das coisas e à brincadeira com as palavras.

A meu ver, ambos os conceitos apresentados pelas professoras nos parecem limitados, muito abstratos e pouco esclarecedores. Entretanto, eles têm a qualidade de superar a ideia tradicionalmente trabalhada pela escola de que para ser poesia é preciso haver rimas. Giasson (2000, p. 198, tradução minha) lembra que “esta concepção largamente difundida não leva em consideração a poesia moderna, que dá mais espaço às imagens que às rimas. É importante conduzir os alunos a compreender que a rima não é indispensável, mesmo se ela aparece com frequência nos poemas”.

Ao apresentar o conceito de poesia, a professora de Literatura afirmou que ela é simples de entender e criar. Quet et al. (2006, p. 105, tradução minha) afirmam que o poema solicita do leitor mais que todos os outros textos, ele o convida a realizar um ou mais percursos de leitura recorrendo às referências semânticas bem diferentes das que prevalecem na linguagem comum. Assim, só podemos imaginar que a facilidade a que se refere o conceito apresentado pela professora está referenciada no tipo de exploração feita na escola com o texto poético, em que prevalecem os exercícios de gramática, ou atividades que conduzem o aluno a um contato superficial com o texto e a trabalhar apenas com as informações literais nele contidas. Dessa forma, a criança não atinge um conhecimento da língua em todas

as suas funções e dimensões, nem um pensamento divergente e criativo [...] ou uma reflexão sobre as entrelinhas do texto (SOUZA; AZEVEDO, 2005, p. 104-5, tradução minha). Assim, para ocorrer uma verdadeira interação com o texto poético, com os seus valores simbólicos e conotativos, é preciso percorrer caminhos pouco fáceis e evidentes.

Não é fácil definir precisamente o que é poesia. Giasson (2000, p. 196, tradução minha) afirma que a poesia escapa das definições precisas, mas geralmente se reconhecem nela certas características que podem ser relacionadas à:

- a) forma: um poema é facilmente identificado pela forma e o tamanho do texto, que em geral é curto, e pela sua composição pictórica (disposição das palavras, grossura e forma das letras), que cria as impressões visuais que reforçam as palavras e impregnam o texto de uma dimensão nova e evocativa;
- b) densidade: o poeta é capaz de dizer o que deseja de uma maneira concisa. Os poetas criam imagens potentes com poucas palavras. Pode-se dizer que a poesia consiste em escolher as melhores palavras e a dispô-las na melhor ordem;
- c) não linearidade: enquanto o leitor antecipa habitualmente o conteúdo de um texto em prosa, num poema não se pode prever as palavras que se seguem, exceto se o texto é recheado de expressões prontas e de clichês;
- d) sonoridade e ritmo: o poeta é criador de uma linguagem mágica, de uma festa de palavras. Ele sabe fazer dançar as palavras pelos ritmos, as rimas e os sons que cria;
- e) imagens: a imagem poética dá ao leitor uma visão nova da realidade. Existem autores que escrevem as palavras, mas existem os autores que escrevem as imagens; os poetas são os segundos.

Coerente com a concepção de leitura apresentada no início deste trabalho e oriunda da estética da recepção, também no caso do texto poético não dicotimizamos o texto literário do leitor e estamos de acordo com Lagache (2006, p. 140, tradução minha) ao afirmar que a poesia é a voz. Voz do poeta que pronuncia através dela uma palavra íntima e única, voz do texto que parece ter sua própria existência, palavras colocadas sobre a página que adquirem vida pela voz do leitor. A autora se refere ainda à disposição do poema sobre a página, que ressalta o valor

dos brancos, dos vazios do texto (conforme Iser), como importantes “espaços onde colocar os olhos” e permitir a construção do significado pelo leitor.

Como abordado anteriormente, sabemos da importância da mediação da escola para formar leitores, entretanto, tradicionalmente, a utilização do texto poético pela escola vem carregada de um sentido negativo, ou do que Soares (1999, p. 21) chama de inadequada, errônea e imprópria escolarização da literatura, “que se traduz em sua deturpação, falsificação, distorção, como resultado de uma pedagogização ou de uma didatização mal compreendidas que, ao transformar o literário em escolar, desfigura-o, desvirtua-o, falseia-o”.

Durante as aulas observadas, pude identificar a convivência da adequada e da inadequada escolarização a que se refere Soares (1999). As opções pedagógicas dos professores, ou a maneira como conduzem seu trabalho, são decorrentes da concepção que eles têm da área do conhecimento, no caso a literatura. Os trechos das entrevistas com as professoras, destacados a seguir, revelam as suas concepções sobre o trabalho pedagógico com a literatura, bem como a coerência dessas concepções com as suas ações:

Professora de Língua Portuguesa:

Pesquisadora - Qual é o seu objetivo ao trabalhar com texto literário na sala de aula, o que é que você espera conseguir com isso quando você trabalha com texto literário?

Professora - O que eu espero é o seguinte, é desenvolver a criatividade deles para que escrevam bons textos. E também que desenvolva o vocabulário deles que é muito restrito. Eles perguntavam “ah que palavra é essa professora?” e eu dizia “vá procurar no dicionário para você ampliar o seu vocabulário”, porque a criança que lê bastante ela vai estar escrevendo muito melhor, a sua criatividade é muito maior. Eu acho que a Literatura é muito rica, então eu sempre procuro trazer coisas diferentes. Na biblioteca, eles ultimamente estavam pegando e eu dizia “peguem sempre livros diversificados para vocês terem todos os tipos... terem a oportunidade de estarem lendo livros diferentes pra justamente isso, ampliar o vocabulário, ter mais criatividade para escrever, pra conversar, pra falar e”... enfim, é um trabalho muito rico porque eu acho que dá muito resultado e muito efeito.

Professora de Literatura:

Pesquisadora - Qual o teu objetivo de trabalhar com literatura em sala de aula e o que você espera conseguir com isso?

Professora - O texto literário a gente tem a proposta de despertar o gosto pela leitura mesmo e eu espero ter alcançado esse objetivo sabe? Porque não é fácil... às vezes tem crianças que vem de casa já com essa ideia porque os pais compram livros. Mas tem crianças que não têm acesso aos livros então até fazer com que essa criança goste de um livro é mais complicado, tem criança que às vezes você trabalha o ano todo e lá no finalzinho você vê que despertou algum interesse. [...] com a leitura a proposta é de melhorar a aprendizagem da criança também, a escrita é... aumentar a fluência, o vocabulário, essas coisas assim que vai ajudar bastante na língua portuguesa. Também eu acho que tem a parte do divertimento do lazer da criança.

Percebe-se que ambas estão preocupadas em formar o leitor, mas a ênfase do trabalho da professora de Língua Portuguesa é muito grande no que se refere ao desenvolvimento da escrita e ampliação do vocabulário. Nas cinco aulas de Língua Portuguesa, analisadas neste momento, a prioridade foi o ensino da gramática.

Embora, na entrevista, a professora de Literatura também se refira ao desenvolvimento do vocabulário, nas suas aulas prevaleceu a ênfase no despertar do gosto pela leitura, o divertimento e o lazer da criança. Pelas atividades realizadas, percebe-se a intenção de propiciar o contato das crianças com o texto poético e o estímulo para a produção de seus próprios textos.

A seguir, apresento, como exemplo, alguns extratos dos registros de campo que confirmam essas diferenças.

Observações das aulas de Língua Portuguesa:

16/03/09

Poema trabalhado: Domingo, de Elias José

*Domingo é uma palavra cheia de festa,
missa, charme e preguiça.
Levanta tarde, lê jornal, bate papo com os amigos,
visita parentes, nada, caminha,
exagera no almoço e dorme de novo.
A palavra Domingo renega a escravidão dos outros seis dias.
Mas custa um século para chegar.*

Atividade realizada:

- 1) Entendendo o texto:
 - a) Para o poeta Elias José, como é o domingo?
- 2) Retire do texto:
 - a) 1 palavra dissílaba
 - b) 1 palavra trissílaba
 - c) 1 palavra polissílaba
 - d) 1 palavra monossílaba

3) Agora, escolha um dia da semana e faça como o poeta. Escreva sobre ele.

01/04/09

Poema trabalhado: *Chuchu*, de Luís Camargo

*Tirei o chuchu do pé
e o coloquei em cima
da geladeira.
O chuchu não ficou
parado,
encolhidinho
no seu canto,
não:*

O chuchu começou a brotar.

*Eu perguntei:
- Com esse frio,
sem chuva,
sem terra,
sem nada,
como é que você consegue brotar?*

*O chuchu olhou pra mim
e respondeu:
- Para crescer
é preciso duas coisas:
sol e vontade.
Sol tem todo dia,
é só abrir a janela
e deixar entrar.
Vontade está dentro da gente.*

*Eu ia perguntar outras coisas
mas o chuchu falou:
- Agora eu preciso trabalhar!*

E continuou a brotar.

Atividade realizada:

Você observou que há alguém falando com o chuchu? Esse alguém nós podemos chamar de EU POÉTICO.

O poema geralmente é escrito na forma vertical: um verso embaixo do outro.

1) Complete:

- a) O título da poesia é _____.
- b) Há ____ estrofes e ____ versos.
- c) Na poesia, o narrador que também é personagem é chamado de _____.

2) Escreva os versos que relatam o movimento do chuchu.

3) Segundo o chuchu, o que é necessário para brotar?

4) Numere as colunas, de acordo com o texto.

- (1) Chuchu () Tem todo dia, é só abrir a janela e deixar entrar.
 (2) Sol () Está dentro da gente.
 (3) Vontade () Está em cima da geladeira.

5) O chuchu vivia triste, desanimado e sem vontade de viver.
 A afirmação acima está correta? Por quê? Explique.

6) Separe em sílabas e classifique (monossílabo etc.):

- a) chuchu -
 b) geladeira -
 c) encolhidinho -
 d) brotar -
 e) terra -
 f) vontade -
 g) sol -
 h) trabalhar -

29/06/09

Distribuição de folha com o poema: *Barata tonta*

_____ (tempo)

Enquanto comia maçã,

Vi uma barata

Sair _____, (lugar)

E se esconder

_____, (lugar)

_____, (tempo)

A barata saiu _____, (lugar)

E, _____, (modo)

Foi _____, (lugar)

Aí, né, a barata ligeira,

Correu _____, (lugar)

_____, a baratinha (tempo)

Fez um rebuliço _____, (lugar)

Da geladeira _____, (lugar)

Do fogão _____, (lugar)

Da pia _____, (lugar)

Da mesa _____, (lugar)

Da cadeira _____, (lugar)

Da mesa _____, (lugar)

Da pia _____, (lugar)

Do fogão _____, (lugar)

Essa confusão

Durou _____, (tempo)

Até que chegou

Um chinelo valentão

E acabou

Com a brincadeira.

(Lalau e Laurabeatriz, *Girassóis e outras poesias*, São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2000, p. 12)

A professora leu o poema, sem os advérbios e disse que eles deveriam consultar a tabela de advérbios para preencherem as lacunas do poema.

Observações das aulas de Literatura:

03/04/09

Apresentou o livro: *Jardim de menino poeta*, de Maria Valéria Rezende
 Qual formiga que carrega a folha maior que ela, sonho ser grande poeta.
 Toco de leve as asas da borboleta sonolenta e ganho dedos azuis.
 Voar cansa, o pato tirou férias, agora dança.
 Pobre caracol só há lugar para um na casa onde ele mora.
 Na loja cheia de flores só o menino cego pode ver cada perfume.
 Branca espuma sobre as ondas bando de gaivotas branca espuma pelos ares.
 Girafas pensam loucuras efeito do ar rarefeito das alturas.
 O seixo que se apanha no fundo do riacho será ovo de montanha?
 A ventania de agosto desvia meu chute do gol. Que desgosto!
 Repito o nome libélula saboreando na língua um movimento de asas.
 Estrela do céu cai na areia? Estrela-do-mar vai pro céu? No que hei de acreditar?
 Uma garrafa vazia veio dar na praia recado de um náufrago mudo.
 Com meu canivete e carambolas maduras merendo estrelas amarelas.
 O bem-te-vi diz que viu... mas bem que eu vi que ele olhava pra outro lado.
 Uma coisa que eu invejo é o bico da cegonha... chega primeiro o seu beijo.
 Menino que adora sabiás nunca aprendeu a falar. Prá quê? Se já sabe assobiar!
 Aquele cisne nem sabe que a gente o acha bem mais bonito que o ganso.
 Olho-me no espelho d'água tibus, que susto! Um peixe comeu o meu olho!
 De longe é azul a Serra da Borborema. Fui lá. Mentira... poema...
 Olha a lua pendurada no varal de secar roupa por um pegador esquecido.
 Se flores da pitangueira nevaram na minha cama sonho pra semana inteira.
 Que sorte a do sol tem merenda só para ele de algodão-doce das nuvens.

Leitura e discussão do poema.

Distribuiu livros de poemas e explicou que era importante que conhecessem a produção de autores, para que tivessem melhores condições de fazer as suas próprias produções.
 As crianças demonstraram muita alegria ao receberem os livros.
 Vários riam. Leram com muita atenção. Comentaram o que viam, por exemplo, uma criança que publicou seu livro e foi premiada.
 Algumas crianças pediram para copiar os poemas. A professora permitiu.
 Pediu para aqueles que acharam algum poema interessante que o lessem em voz alta.
 Praticamente todos quiseram ler.
 Comentou que há inúmeros assuntos que podem ser tratados num poema.
 Disse que aqueles que quisessem ler outro livro era para trocar com o colega do lado.

16/10/09

Pediu para que algumas crianças lessem em voz alta o poema intitulado *Fantasiando* e o discutiram.
 A professora propôs que reescrevessem coletivamente o poema *Fantasiando*, adaptando-o para ser fixado na parede da nova biblioteca da escola. Ela soube conduzir muito bem a escrita do poema, mesmo diante da dificuldade de organizar as ideias, com as crianças querendo falar ao mesmo tempo. As crianças se envolveram com muito interesse na atividade.

Figura 1 – Produção coletiva dos alunos

Fantasiando (texto apresentado pela professora)	Biblioteca (texto das crianças)
<p>Abra um livro, meu irmão. Viaje na imaginação! Mergulhe na leitura da emoção mais pura. Conheça um novo mundo, onde fadas são madrinhas com varinhas de condão, feiticeiras e bruxinhas. Será verdade ou ficção? Este medo descabido, vem de longe, vem de perto, o que eu sei não é bem certo. Vem de dentro, vem de fora tá passando da hora. Meu relógio despertou, tá na hora da escola, Será verdade ou invenção? A princesa e o dragão e o sapo, na verdade, era um príncipe encantado, pela bruxa enfeitado, revelado pelo beijo da princesa mais ousada dentre todas as donzelas. A princesa e o dragão e o pirata invencível, o castelo assombrado, o cavalo voador, a bruxinha e fada, o saltimbanco cantor, a floresta encantada. Será verdade ou pura imaginação?</p>	<p>Abra o livro meu amigo, e venha sonhar comigo. Na biblioteca X, tudo pode acontecer, não precisamos sair da escola Y para ser feliz! É só ler e imaginar, para a aventura começar, na terra, no ar ou no mar. Não fique sem fazer nada, vamos nos divertir quando chego na escola abro um livro e começo a sonhar. Posso me tornar um astronauta e flutuar, ou uma princesa me transformar, para o príncipe me salvar do feitiço me livrar é só um beijo me dar para eu despertar. Os três porquinhos posso virar, para o lobo derrotar. Posso ser um pirata mau, ou uma fada sensacional! Ser um super-herói corajoso, ou um vilão maldoso. Livro também é fonte de pesquisa que na escola, precisa! Para ler não tem idade, é preciso ter vontade, para entrar num mundo novo e começar tudo de novo!</p> <p>(o nome da biblioteca e da escola foram substituídos por letras, para preservar a identidade do campo de pesquisa)</p>

Fonte: Produzido pela autora a partir de atividade realizada em sala de aula.

13/11/09

A professora apresentou a biografia e poemas de Paulo Leminski.

Mandou que os lessem e que depois desenhassem a ideia principal.

A professora orientou as crianças que iam acabando para que pegassem livros de poemas, ou cartuchos de poemas, ou o livro que tinham emprestado da biblioteca, para ler e recriar um dos poemas para ser colocado no varal poético do corredor.

Os cartuchos de poemas são coletâneas, sendo cada um dedicado a um autor.

Os relatos das aulas de Língua Portuguesa com ênfase em exercícios gramaticais e questionários simplistas e empobrecidos, que não exploram as

potencialidades de utilização criativa da língua e a natureza simbólica do texto (SOUZA; AZEVEDO, 2005, p. 97, tradução minha) evidenciam que elas não conduzem à análise do que é essencial no texto literário, como aponta Soares (1999) à percepção de sua literariedade, dos recursos de expressão, do uso estético da linguagem. Assim, “o texto literário deixa de ser um texto para emocionar, para divertir, para dar prazer, torna-se um texto *para ser estudado*” (SOARES, 1999, p. 43), com o que “perde-se inteiramente a interação lúdica, rítmica com os poemas, que poderia levar as crianças à percepção do poético e ao gosto pela poesia” (SOARES, 1999, p. 27).

Pouco tempo das aulas de Língua Portuguesa é dedicado à leitura do texto, à discussão da percepção das crianças sobre ele, à atribuição de significado ou ao estabelecimento da intertextualidade. A maior parte do tempo é reservada para os exercícios gramaticais, o que provoca uma relação superficial das crianças com o texto poético, que não têm a chance de senti-lo, apreciá-lo, sensibilizar-se ou mesmo de usufruir da poesia como uma forma de comunicação com o mundo.

Souza e Azevedo (2005, tradução minha) tecem críticas contundentes ao uso do texto poético como pretexto para ensinar gramática e afirmam que esse tipo de atividade não contribui em nada para o reconhecimento da natureza estética do texto ou para uma leitura completa e coerente do conteúdo e da linguagem poética. As autoras afirmam que esses exercícios não abordam jamais a funcionalidade semiótica dos múltiplos processos de intensificação estilística que a literatura utiliza. Não sendo sensibilizado para a coloração afetiva e imagética das palavras, o aluno não experimenta a força expressiva e de poder multievocativo dos termos e não aprende a reconhecer sua importância na expressão singular das emoções ou das ideias e a incorporar esta dimensão pragmática em suas próprias práticas de exercício da língua. (SOUZA; AZEVEDO, 2005, p. 103, tradução minha)

Estamos diante do grande desafio que é, mesmo diante das amarras e limitações do ambiente escolar, ensinar poesia. Segundo Quet et al. (2006, p. 113, tradução minha) ensinar poesia é uma tarefa complexa que pode ser facilitada com o abandono de todas as razões colocadas pela escola para não lê-la e das supostas dificuldades de entendê-la. Presenciei, nas aulas de Literatura, a superação da poesia como pretexto para o ensino da gramática, a aproximação das crianças dos livros de poemas e a oportunidade de serem autores. Nesse caso, o ensino da poesia foi concebido como forma de sensibilizar, impregnar, despertar, fazer

descobrir (QUET et al., 2006, p. 107, tradução minha), mas precisa ir além e é essa a discussão que desenvolvo a seguir.

O trabalho nas aulas de Literatura aponta para uma direção interessante, mas ainda precisa ser consolidado para ser decisivo na formação do leitor literário. Alguns autores auxiliam a refletir sobre as alternativas para o encaminhamento do trabalho com a poesia na escola. Siméon (1996, p. 139, tradução minha) propõe três eixos de intervenção:

Eixo 1: Implementação de um contexto forte: trata-se de mergulhar as crianças num “banho de poesia”, com o objetivo de as fazer experienciar implicitamente o desafio específico do texto poético, de as familiarizar com a diversidade e a complexidade dos registros poéticos e a iniciar entre elas um trabalho de intertextualidade.

Exemplo de atividade: apresentação de poemas pelo professor e depois pelos alunos; leituras frequentes de poemas em voz alta pelo professor e pelos alunos; exposição dos livros de poemas.

Eixo 2: Apropriação livre, individual e coletiva: as atividades propostas aqui têm por objetivo favorecer uma aproximação autônoma e subjetiva dos poemas, de autorizar uma relação íntima com a poesia, se livrando de todo discurso acadêmico ou “interrogador”.

Exemplo de atividade: disponibilizar fotocópias de poemas, de forma que os alunos possam pegá-los livremente; empréstimo de livros; ilustração de poemas pelas crianças; criação de uma antologia pessoal.

Eixo 3: Sequência de trabalho coletivo: apoiado sobre os dois eixos anteriores, o trabalho dirigido pelo professor tem por função iniciar as crianças na compreensão reflexiva do fato poético, provocar o interesse, extrapolar os limites, ensinar o metadiscorso (escrita sobre a escrita) sobre a poesia. Pode-se esperar legitimamente problematizar a noção de gênero e colocar em questão a interação das formas e dos sentidos.

Exemplo de atividade: as atividades anteriores fazem parte deste trabalho e notadamente criam as condições para que os alunos estabeleçam a intertextualidade.

Cada um desses eixos representa um grande desafio para o professor, desde, por exemplo, a apresentação oral dos poemas aos alunos. Giasson (2000, p. 205, tradução minha) alerta para a necessidade de preparação antecipada da

apresentação e para o fato de que o professor deve primeiramente sentir o poema para depois compartilhar com seus alunos. Ele deve utilizar diferentes componentes expressivos, seja a intensidade da voz, o acento, a entonação, os silêncios e a expressão do rosto.

A maneira de ler ou dizer um poema difere da leitura dos demais gêneros, devendo o professor levar em consideração dois aspectos do que Devanne (2006, p. 87, tradução minha) chama de dicção poética e que consiste em modelar um objeto de linguagem – um objeto sonoro neste caso – de maneira a fazer perceber uma dupla leitura:

- a) uma leitura rítmica e melódica, que tem tudo a ganhar sendo trabalhada a partir de parâmetros com o trabalho de escrita musical: timbre, intensidade etc.;
- b) uma leitura semântica, que pode destacar certos efeitos de sentido, sem jamais cair na expressividade imediata, que é aquela da leitura narrativa (por exemplo, fazer tremer a voz para enfatizar o medo).

O fato de, durante as aulas observadas, as professoras, inicialmente, sempre lerem o texto para as crianças evidenciou como essa primeira aproximação era decisiva para despertar a sua atenção e instigá-las para a continuidade do trabalho.

Nas quatro aulas de Literatura, houve a oportunidade de as crianças ouvirem a leitura de poemas, de lê-los silenciosamente e em voz alta, de manusear livros e fotocópias de poemas, de emprestar os livros e de realizar diferentes expressões artísticas a partir deles. Mas o trabalho tem limitações, principalmente no que se refere à intertextualidade e à criação de uma antologia pessoal, questões que só podem se efetivar a partir da ampliação do repertório de leituras dos alunos e de um trabalho de aprofundamento, ou seja, do professor ser capaz de iniciar as crianças na compreensão reflexiva do fato poético e de provocar o interesse pelos poemas.

Esse trabalho do professor começa pela inserção na escola, o mais frequentemente possível e ao longo do ano todo, do texto poético. Para isso, Giasson (2000, p. 201, tradução minha) sugere a implantação de um horário periódico e regular de poesia, como por exemplo:

- a) minuto de poesia: a poesia pode fazer parte de uma rotina cotidiana que exigirá pouca preparação. Os minutos de poesia podem servir de transição entre as atividades ou encerramento da jornada;

- b) quarto de hora de poesia: este período semanal é consagrado à impregnação da poesia e consistirá em variar as maneiras de ler o poema e a suscitar as reações dos alunos. Os poemas podem ser lidos por uma só pessoa, por duplas, por subgrupos, todos juntos, alternando a leitura em voz alta, o sussurro etc.;
- c) hora de poesia: para ter tempo de realizar uma sequência em várias etapas, será necessária uma hora para a poesia, uma vez a cada três semanas;
- d) semana de poesia: uma vez por ano, toda a escola pode festejar a poesia durante uma semana de poesia. Pode ser organizado um encontro com um poeta, a leitura de uma coleção completa de poemas, um encontro poético entre as classes, um período intenso de escrita poética que pode conduzir à edição de um livro, um espetáculo de poesia etc.

Na escola observada, o fato de terem sido implantadas as aulas de Literatura indica a valorização da escola para com a literatura e representa um diferencial. Como vimos, a professora de Língua Portuguesa também utiliza a literatura, que não se sente desobrigado desse trabalho pelo fato de haver um horário específico para esse fim. A questão nevrálgica está na intenção, no propósito, na finalidade da utilização da literatura.

Outra questão que merece destaque é o fato de os professores integrarem os seus planejamentos. Quando entrevistei a professora de Literatura sobre como é elaborado o planejamento, ela respondeu o seguinte:

Professora - Eu elaboro a partir do planejamento anual que nós temos na escola.

Pesquisadora - Esse vem da prefeitura ou não?

Professora - Não, esse é a escola, as professoras que fazem. Daí tem o planejamento anual, do anual tem o trimestral, daí a gente seleciona atividades por trimestre e senta com a pedagoga ou troca ideia com uma outra professora, daí eu utilizo livros, Internet.

Pesquisadora - Você trabalhou muito em parceria com a professora da sala, né?

Professora - É, aham.

Pesquisadora - Com a professora de artes também, né?

Professora - Com a professora de artes e com as professoras de literatura da manhã também. De manhã tem duas professoras de literatura. Então a gente troca ideias também.

Pesquisadora - Quais as principais dificuldades para você desenvolver o teu trabalho?

Professora - ...Eu diria que eu não tive dificuldades para desenvolver o meu trabalho, no ano passado quando eu entrei na escola e não tinha experiência com literatura, eu tive

muito apoio da pedagoga da manhã inclusive, eu trabalhava de tarde e às vezes eu vinha de manhã me encontrar com as professoras da manhã para trocar idéias. Na escola tem bastante livros também. Por exemplo, da 4ª série que tá saindo da escola agora isso é um resultado, um trabalho de várias professoras. Surte efeito, esse trabalho em conjunto. Trabalho com a professora de artes, com todas as professoras a gente troca ideias e as professoras regentes em sala de aula elas também incentivam muito o livro, o uso da leitura, emprestam livro pra levar pra casa. Elas também trabalham a literatura.

Pesquisadora - A literatura é uma preocupação da escola?

Professora - Da escola, exatamente da escola. No discurso da diretora também na fila sempre fala dos livros.

Em várias ocasiões os professores se referiam à complementaridade do trabalho das aulas de Literatura e de Língua Portuguesa, dizendo às crianças que a outra professora trabalharia com determinado aspecto do texto, ou que aprofundaria algum aspecto. Para que a poesia passe a fazer parte do cotidiano da escola, é fundamental a integração do planejamento de todos os professores e que cada um cumpra o seu papel de mediador para o aprofundamento do conhecimento do aluno.

O domínio do objeto de estudo, no caso a poesia, auxilia o aluno a gostar de ler e cria as condições para que crie seus próprios poemas. Giasson (2000, p. 203, tradução minha) se refere a três fases para se ensinar e desenvolver o gosto pela poesia, a meu ver indispensáveis para o trabalho do professor:

- a) imersão: o professor lê poemas diariamente aos alunos; ele encoraja os alunos a lerem poemas e a reler certos poemas; ele apresenta diferentes antologias de poemas; ele organiza com os alunos coleções (antologia pessoal, ou antologia de grupo constituída por sujeito, por poeta, por forma etc.); ele atribui um lugar concreto para os poemas no ambiente físico da classe;
- b) exploração: o professor suscita reações variadas e interpretações através da discussão, a representação dramática, as artes gráficas, a música, a dança; ele compara os poemas ou os poetas; ele faz descobrir os instrumentos poéticos;
- c) experimentação: o professor cria um ambiente seguro para criar poemas; ele oferece ocasiões de produção coletiva; ele encoraja os esforços pessoais;

ele cria ocasiões de publicação para a leitura em voz alta e a exposição em diferentes contextos.

Nas observações, foi possível perceber que a poesia, embora careça de maior destaque, já faz parte das atividades da escola, que existe um bom acervo de livros de poemas acessível às crianças, que elas são estimuladas para a escrita do texto poético tanto individual quanto coletivamente e que são criadas ocasiões de ler e ouvir poemas. As maiores fragilidades estão nas fases da exploração e da experimentação. É perceptível que uma das grandes dificuldades no trabalho dos professores encontra-se no momento da exploração do texto poético. Eles sofrem com a sua falta de familiaridade com esse gênero textual e as suas sutilezas, bem como com a dificuldade de provocarem uma reflexão coletiva e aprofundada. Desse modo, vale considerar as reflexões de Quet et al. (2006, p. 109, tradução minha), que, como ênfase para os programas de ensino da poesia, sugerem que o professor deve se ater aos aspectos mais abertos da obra e suscitar a reflexão coletiva sobre as questões estéticas, psicológicas, morais e filosóficas, além da imagem poética, da análise do campo lexical, das estruturas das frases, das repetições rítmicas, da explicitação das metáforas e da apreciação do sentido das imagens.

Vê-se que os aspectos a serem explorados extrapolam em larga escala a mera aproximação superficial das crianças com o texto poético, ou a mera ênfase que recai sobre uma carga emotiva, de educação para a sensibilidade (DENIZEAU, 2005, tradução minha). Trata-se de aprender a desvendar um jogo criativo, desenvolvido por um poeta, com a língua, com os sons, com as palavras, com as significações (DEVANNE, 1997, p. 154, tradução minha).

A seleção dos textos poéticos feita pelo professor é decisiva para o desenvolvimento desse trabalho de exploração profunda do texto. Quet et al. (2006, p. 108, tradução minha) enfatizam que frequentemente encontramos na escola a utilização de poemas extremamente estereotipados com relação à natureza ou à afetividade infantil, uma autocensura lexical e sintática totalmente arbitrária, pois fundada sobre as mesmas regras de “compreensão” dos textos informativos que não tem nada a ver com a poesia.

No início desta tese, apresentei as considerações de Bordini e Aguiar (1993) e Tauveron (1999) quanto à indicação da necessidade de apresentar aos alunos os textos que exigem um nível mais alto de reflexão, ou os textos resistentes, sendo imprescindível que sejam evitados os textos estereotipados, ou extremamente

simples e que não desafiam o leitor. O professor precisa primeiramente acreditar na capacidade dos alunos em construir o sentido do texto poético e, além disso, criar estratégias para assegurar o diálogo entre as crianças e fazer a mediação para instigá-las a pensar. Assim, a opção de escolha do professor deve ser pelo texto “aparentemente” mais complexo, pois, como afirma Giasson (2000, p. 200, tradução minha), não é preciso compreender todas as palavras de um poema para capturar o seu espírito. Um grande poema meio compreendido é preferível a um poema de menor qualidade.

Durante as observações das aulas de Língua Portuguesa (destaque para o texto *Chuchu*, (ver p. 135) trabalhado em 01/04/09) e de Literatura, em que os textos selecionados eram mais estereotipados, ou mais simples, a participação das crianças se resumia em encontrar rapidamente no texto a informação solicitada pela professora. Quando o texto era mais complexo (destaque para o texto *Jardim de menino poeta* (ver p. 137), trabalhado na aula de Literatura, em 03/04/09) elas não hesitavam em emitir a sua opinião, perguntar o significado das palavras ou externar as suas dúvidas. O problema, em geral, era a ansiedade da professora em dar logo explicações, dificultando a construção de hipóteses pelas crianças e o debate de seus pontos de vista. É fundamental considerar o que diz Siméon (1996, p. 138, tradução minha), que, se quisermos reconciliar a poesia contemporânea e os leitores, é preciso aproximar as crianças de uma poesia da exigência, da experiência interior, do incessante questionamento.

A escolha apropriada dos textos deve vir acompanhada de tratamento metodológico adequado. Diversos autores nos auxiliam a refletir sobre essa questão. Porcar (2008, tradução minha) sugere que, antes de começar o estudo de um título preciso e a fim de buscar apoio nos saberes já instalados, o professor pode consagrar um tempo para sensibilizar os alunos para a poesia. Para isso, ele pode trazer para a sala diferentes coleções, antologias, obras de épocas diferentes, livros ilustrados e poemas avulsos. É importante que os alunos disponham de um tempo de apropriação para folhear as obras. A partir dessa familiarização com os textos, a autora sugere diferentes atividades, como:

- a) dispor os alunos em linha, no espaço da sala, em função da data de criação da obra, do mais antigo ao mais contemporâneo. Depois, cada aluno apresenta oralmente seu livro aos seus colegas, seguindo um esquema de orientação escrito no quadro. O professor ajudará a validar a cronologia;

- b) dedicar um tempo para procurar outras obras de um mesmo autor, favorecendo um livre percurso pelo universo desse autor;
- c) criar um cantinho da poesia na sala e, depois de quinze dias de exploração livre dos textos, cada aluno pode apresentar o livro que o envolveu mais. Ele deve justificar sua escolha aos colegas. A classe confronta as escolhas dos colegas;
- d) a partir de um conjunto de livros de poemas, o professor propõe que os alunos estabeleçam uma correspondência entre diferentes autores; ou a caça de um texto “intruso” dentro de um conjunto de poemas de um autor.

Essas atividades vão ao encontro do que propõe Denizeau (2005, p. 118, tradução minha) ao sugerir que o trabalho com a poesia na escola não se limite a textos órfãos, fragmentados, isolados, mas sim coloque os poemas em relação, compare-os, aproxime-os. São atividades que favorecem a inserção dos alunos no contexto da obra de um autor, no estabelecimento de comparações de estilo dos diferentes autores, no conhecimento de coleções de poemas, na leitura em rede, enfim, elas visam à integração das crianças com os textos para conduzi-las ao que Tauveron (2005b, p. 73, tradução minha) define como uma leitura interpretativa, estética e simbólica.

Presenciei, também, nas aulas observadas a escrita de poemas pelos alunos. Vimos que os professores partem sempre da leitura do texto poético como inspiração para a produção escrita das crianças, mas não na perspectiva apresentada por Tauveron (explorada no capítulo 7), qual seja, a do aluno-autor. O que se observa no relato das observações é a condução do trabalho que provoca uma transferência direta da leitura literária para a escrita literária, de modo que a tendência das crianças é copiar, ou escrever de forma muito semelhante ao autor, conforme pode ser observado nas produções a seguir:

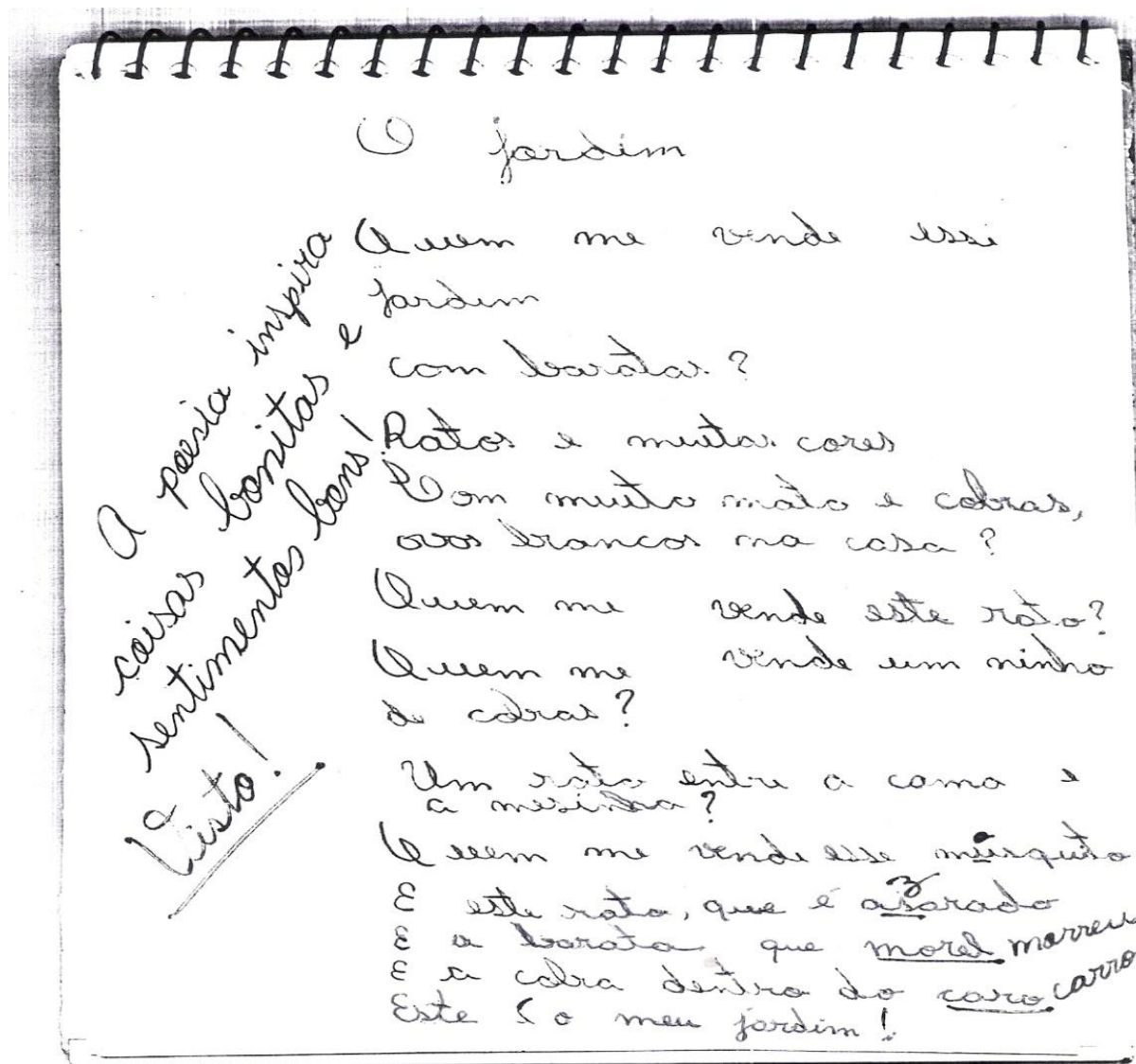
Figura 2 — Produção de aluno

Texto apresentado pela professora de Literatura	Texto criado por aluno
<p style="text-align: center;">Leilão de Jardim (Cecília Meireles)</p> <p>Quem me compra um jardim com flores? Borboletas de muitas cores Lavadeiras e passarinhos, Ovos verdes e azuis nos ninhos? Quem me compra este caracol? Quem me compra um raio de sol? Um lagarto entre o muro e a hera, Uma estátua da Primavera? Quem me compra este formigueiro? E este sapo, que é jardineiro? E a cigarra e a sua canção? E o grilo dentro do chão? Este é o meu leilão!</p>	<p style="text-align: center;">Vende-se um jardim</p> <p>Quem compra um jardim Com todos os tipos de flores? Borboletas e pássaros, Ovos de todas as cores? Quem me compra esses caracóis? Quem me compra todos os raios do sol? Um lagarto entre o muro e as trepadeiras, uma estátua da Primavera? Quem me compra uma colméia? E a cigarra e a sua cantiga E o grilo dentro da terra? Este é o meu leilão!</p>

Atividade realizada na aula de Literatura do dia 03/04/2009.

Fonte: Quadro produzido pela autora.

Figura 4 — Produção de aluno

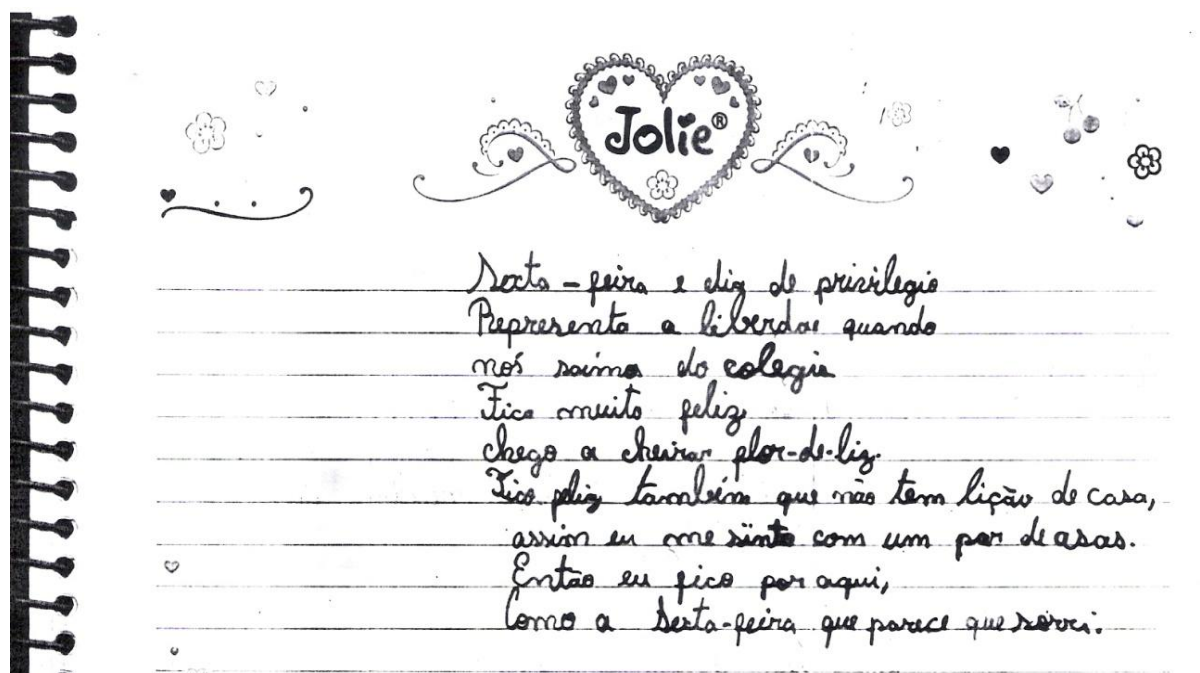


Atividade realizada na aula de Literatura do dia 3/04/2009.
Fonte: Fotocópia de caderno de aluno.

A professora de literatura costuma ser muito afável ao fazer suas observações nos cadernos das crianças, entretanto, pelo comentário escrito por ela nesse caderno é possível perceber sua contrariedade. A professora precisaria considerar que a poesia não é nem um objeto de veneração, nem um modelo do bem sentir e do bem pensar, mas a ocasião de uma compreensão dialética e dinâmica do real (SIMÉON, 1996, p. 136, tradução minha). O cerceamento da criatividade das crianças pode induzi-las a continuar com a tendência a “copiar” os textos dos autores, ou buscar escrever um poema moralizador e que atenda exclusivamente os anseios da professora.

Como vimos, apesar da contrariedade da professora e a sua tentativa de cerceamento da criatividade dos alunos, eles encontram na produção de seus próprios poemas uma brecha para externarem as suas insatisfações, ironizarem e emitirem as suas impressões. O mesmo ocorreu na aula de Língua Portuguesa do dia 16/03/09 (ver p. 137), ocasião em que as crianças se estenderam no debate e demonstraram gostar muito da temática e do humor do poema apresentado pela professora e intitulado: *Domingo*. Uma das atividades sugeridas consistia na escolha de um dia da semana e a criação de um poema sobre ele. Algumas crianças usaram a imaginação nas suas produções, demonstraram criatividade e encontraram na escrita do texto poético um espaço para extravasar. No texto abaixo, intitulado *Sexta-feira*, o aluno demonstra ter consciência das tiranias e imposições escolares, manifestando seu sentimento de liberdade com a chegada do final de semana.

Figura 5 — Produção de aluno



Atividade realizada na aula de Língua Portuguesa, do dia 16/03/2009.
 Fonte: fotocópia de caderno de aluno.

Sexta-feira é dia de privilégio
 Representa a liberdade quando
 nós saímos do colégio
 Fico muito feliz
 chego a cheirar flor-de-liz
 Fico feliz também que não tem lição de casa,
 assim eu me sinto com um par de asas.
 Então eu fico por aqui,
 Como a sexta-feira que parece que sorri.

A manifestação dos alunos nos poemas *O jardim* e *Sexta-feira* demonstram o que vimos anteriormente nas teorias da resistência, que apesar de os alunos das classes menos favorecidas estudarem em condições precárias, eles também são suscetíveis à tomada de consciência dessas realidades duramente impostas.

A observação da professora no caderno do aluno, no poema *O jardim* explicita o terreno de luta em que se defrontam as forças do progresso e as forças conservadoras. Evidencia-se que a escola é, simultaneamente, reprodução das estruturas existentes e de domesticação, mas também ameaça a ordem estabelecida e vislumbra-se a possibilidade de libertação. A presença do trabalho com o texto literário na escola permite que os alunos se expressem com muitas vozes complexas e antagônicas à do professor, demonstrando a sua capacidade de resistência.

As reflexões de Tauveron acerca da formação do aluno-autor nos auxiliam a perceber as fragilidades na condução do processo de produção escrita, tanto nas aulas de Literatura quanto nas de Língua Portuguesa. As atividades de produção do texto poético se restringem a reproduzir as estratégias do poema de referência, fruto muitas vezes de uma sensibilização superficial na qual o aluno vai se inspirar e buscar os argumentos para escrever. As crianças encontram limitações para pensar num outro abstrato, ou no seu leitor modelo, a pensar em táticas adequadas (disseminar indícios, usar ou não metáforas, conduzir ou não a uma leitura simbólica, jogar com a polissemia das palavras ou com a ambiguidade do narrador) para seduzir, envolver e forçar o leitor a cooperar com seu texto, a jogar com a linguagem e com a imaginação, a desenvolver uma intenção artística e estética, a trabalhar com a intertextualidade. Além disso, o professor tem dificuldade de estimular os alunos para que desenvolvam mentalmente seu projeto antes de escrever e o apresentem para ele, para que ele possa ajudá-los. E, finalmente, os colegas não são estimulados a ser um público colocado à disposição do aluno-autor para que ele possa testar o efeito produzido por sua escrita.

Uma última questão a ser abordada trata da avaliação de processos típicos do texto literário. Obrigatoriamente, a avaliação integra os processos pedagógicos escolares e não raramente serve para atribuir notas aos alunos e muitas vezes cercear a criatividade do professor, que se vê diante da obrigação de atribuir notas.

Nas aulas de Literatura, sempre eram solicitadas produções das crianças, que tinham um caderno exclusivo para esse fim. Ao final da aula, o professor recolhia os cadernos e sempre os devolvia na aula seguinte, com suas observações.

Curiosa por saber como era feita a avaliação nas aulas de Literatura, ao solicitar essa informação à professora fui informada que, como o planejamento em várias ocasiões é desenvolvido em conjunto com as professoras de Língua Portuguesa e de Artes, ela atribui uma nota para as atividades desenvolvidas integralmente, que são somadas às notas de Língua Portuguesa. A professora de Língua Portuguesa, por sua vez, realiza provas e atribui notas que constituem o boletim dos alunos. Cabe analisar a pertinência da atribuição de notas para um trabalho criativo como o ligado à literatura e ao mesmo tempo é preciso considerar que é inevitável a presença da avaliação no sistema escolar, de modo que não vou discutir a impertinência da avaliação, mas refletir sobre qual a melhor maneira de realizá-la.

Numa das aulas de Literatura, foi lido o seguinte texto:

Os olhos abertos fitam o teto e ele fica imóvel, torcendo para que o sono chegue. Não o sono ralo que o acompanha há anos. Mas o descanso reparador de que ele tanto precisa para encarar competidores ferozes no dia seguinte. Enquanto luta contra a sensação de alerta, sabe que seus adversários repousam profundamente. É desesperador.

Após análise coletiva, eles fizeram uma produção individual inspirados no poema e com o título *Insônia*. Destaco a produção de uma das crianças:

Figura 6 — Produção de aluno

Insônia
 Os olhos abertos fitam no teto,
 Esperando o sono gostoso chegar.
 Não o sono leve, fácil de acordar
 mas o sono profundo até o dia chegar.
 Para trabalhar!

Amei!

Atividade realizada na aula de Literatura do dia 18/09/2009.

Fonte: fotocópia de caderno de aluno.

Os olhos abertos fitam no teto,
 Esperando o sono gostoso chegar.
 Não o sono leve, fácil de acordar
 mas o sono profundo até o dia chegar
 Para trabalhar!

As observações feitas pela professora de Literatura tem sempre uma conotação elogiosa e positiva. Ao longo desta tese pode-se observar seus comentários, como: “Amei!”, “Você é tudo de bom!”, “Muito 10!”, “Jóia!”, “Bacana!”. Este tipo de comentário tem um valor afetivo, mas não contribui efetivamente para o desenvolvimento da escrita literária do aluno. É preciso pensar em alternativas para a avaliação que superem a concentração do poder nas mãos do professor, de forma a tornar os colegas de turma os interlocutores do aluno-autor e o professor alguém que propicia a conscientização sobre as potencialidades de realização de um trabalho aprofundado com a língua.

Para refletir sobre possíveis caminhos para avaliar os processos típicos do texto literário, ainda pouco explorados na escola, recorro às contribuições de Giasson (2000). A autora afirma que a avaliação pode se apoiar sobre três elementos as reações escritas, a participação nas discussões e o produto final. Os

meios indicados para se chegar à avaliação são a observação, os encontros individuais com os alunos e o exame da produção escrita (Giasson, 2000, p. 249-250, tradução minha):

- a) a observação: enquanto o professor visita os grupos, ele tem a ocasião de observar os alunos em ação: alguns utilizam um roteiro para verificar os comportamentos dos alunos, outros preferem anotar o que observam, de forma mais explicativa. Como é difícil de sentar com o grupo em silêncio e fazer anotações, muitos professores preferem fazer as anotações entre duas visitas de equipe;
- b) os encontros individuais com os alunos: o professor pode realizar encontros individuais ou em subgrupos. Enquanto os alunos terminam um livro, o professor pode encontrá-los e rever com eles o conteúdo do livro e o processo de discussão. O registro do encontro facilita o processo de avaliação e a retomada de certos pontos com os alunos;
- c) o exame da produção escrita: todos os materiais escritos produzidos pelos alunos são uma excelente fonte de informação sobre a evolução do aluno.

A avaliação deve ser do conjunto dos processos de leitura do texto literário, que inclui as reações escritas, a contribuição nas discussões e a produção final. Podem-se ainda utilizar critérios aplicados ao conjunto da abordagem, como, por exemplo, a produtividade, a progressão e a qualidade. Os dois primeiros critérios comparam o aluno consigo mesmo, e o último compara o nível de leitura do aluno ao do grupo.

Giasson (2000, p. 250, tradução minha) afirma que os alunos devem saber desde o começo do processo como serão avaliados, inclusive podem participar do estabelecimento dos itens a serem avaliados. Assim, a autora sugere alguns critérios:

- a) produtividade:
 - quantidade de leitura,
 - preparação para as discussões,
 - contribuição com o grupo;
- b) progressão:
 - variedade dos livros lidos, dos autores, dos gêneros,
 - evolução da qualidade das explicações e das interpretações,
 - utilização da contribuição dos colegas e do professor,

- aplicação das novas habilidades e das descobertas feitas durante o processo das novas leituras e análises,
 - respostas expressas no projeto;
- c) qualidade da leitura:
- dificuldade dos textos lidos,
 - nível de reflexão demonstrado,
 - liderança nas discussões,
 - aprofundamento dos projetos.

Após ter acumulado várias observações, o professor pode avaliar o estágio alcançado pelo aluno. Para tanto, Giasson (2000, p. 252, tradução minha) se baseia no proposto por Kooy e Wells (1996) e sugere alguns critérios apresentados a seguir:

- a) etapa 1 – Reação superficial ao texto: Nesta etapa, o trabalho do aluno comporta uma ou várias das características a seguir:
- preocupação principalmente centrada na lembrança do texto,
 - julgamento superficial não sustentado por provas tiradas do texto ou de suas experiências,
 - hipóteses não realistas ou improváveis sobre o andamento da história,
 - incapacidade de formular questões,
 - incapacidade de formular hipóteses,
 - produção de respostas estereotipadas,
 - imagens mentais tiradas da televisão ou de filmes e não da leitura,
 - respostas curtas e superficiais,
 - respostas fora do assunto;
- b) etapa 2 – Apropriação do texto: Nesta etapa, o trabalho do aluno comporta uma ou várias das características a seguir:
- respostas que vão além da recordação e se dirigem para a reflexão,
 - conexões pessoais e comparações entre o texto e as experiências pessoais,
 - hipóteses plausíveis, mas frequentemente de curto prazo e relativamente pouco elaboradas,
 - certa habilidade para compreender as motivações dos personagens e a sentir simpatia por eles,
 - algumas menções de outros textos em ligações entre eles e o texto lido,

- ideias às vezes pouco complexas e pouco elaboradas,
 - algumas evidências da presença de uma reflexão sobre o texto e de um esforço de compreensão,
 - habilidade para formular questões e criar hipóteses;
- c) etapa 3 – Avaliação do texto: Nesta etapa, o trabalho do aluno comporta uma ou várias das características a seguir:
- interesse marcante pela literatura,
 - julgamento baseado sobre o texto e a experiência pessoal,
 - hipóteses complexas e mostrando um envolvimento profundo em relação ao texto,
 - expectativas com relação aos personagens conforme os indícios contidos no texto,
 - forte empatia com os personagens e compreensão de suas decisões baseadas em sua própria experiência,
 - comparação e conexões entre o texto e outras obras literárias ou artísticas,
 - reconhecimento da habilidade do autor de influenciar os sentimentos e as respostas do leitor,
 - reconhecimento da escrita como resultado de uma construção imaginária,
 - reconhecimento da diferença entre suas crenças pessoais e aquelas expressas no texto,
 - sensibilidade ao ponto de vista do autor.

Além da avaliação do envolvimento do aluno com o texto, a autora sugere que seja avaliada a sua participação nas discussões. Giasson (2000, p. 252, tradução minha) se baseia no proposto por Bisesi e Raphael (1997) para sugerir alguns itens de avaliação dos comportamentos observados durante a discussão:

a) nível 1:

- o aluno fornece respostas superficiais, fazendo pouca referência ao texto e à sua experiência pessoal,
- ele relata detalhes textuais sem importância ou experiências pessoais não apropriadas,
- ele persevera na sua própria reflexão, sem considerar as ideias dos outros,
- ele não apresenta novas ideias,

- ele fala muito pouco,
 - ele se limita a intervir quando chega a sua vez;
- b) nível 2:
- o aluno pouco apoia suas ideias nos elementos do texto ou em suas experiências pessoais, ou sua maneira de apoiar suas ideias é pouco eficaz,
 - ele completa e elabora às vezes as ideias dos outros, mas se limita frequentemente a intervir quando chega a sua vez,
 - ele demonstra respeito pelas ideias dos outros,
 - ele apresenta novas ideias de maneira mais ou menos apropriada;
- c) nível 3:
- o aluno apoia suas ideias nos elementos do texto ou em suas experiências pessoais,
 - ele apresenta novas ideias de maneira apropriada,
 - ele completa e elabora as ideias dos outros,
 - ele respeita as ideias dos outros,
 - ele apoia de maneira apropriada os membros menos ativos de seu grupo.

Nesta proposta está contemplada, além da avaliação do professor, a autoavaliação do aluno e a avaliação dos colegas. É fundamental que o professor oriente os alunos para que se utilizem da avaliação como meio para aprimorarem cada vez mais seu envolvimento com o texto poético, auxiliando-os a desenvolver um sentimento de autoconfiança, poder de argumentação e capacidade de manipulação da linguagem e da expressão poética.

As professoras observadas compensam a dificuldade de trabalhar com o texto poético na medida em que são extremamente disponíveis para o atendimento das crianças. Nenhuma se senta à mesa: circulam entre as carteiras, atentas a cada criança, orientando, discutindo, elogiando ou alertando para eventuais erros, remetendo ao poema trabalhado para estimular os que estão com dificuldades. Elas estabelecem uma boa relação com as crianças, com respeito mútuo, o que elas correspondem com o gosto de participar das aulas e com dedicação e capricho na realização das atividades.

Constato que nas aulas de Língua Portuguesa as atividades recaem na superficialidade do texto poético e na gramática, o que está relacionado com a inconsistente concepção da professora sobre leitura e do que seja o texto literário e

não literário. Embora nas aulas de Literatura o trabalho seja conduzido em outra direção, nem sempre conseguem se aprofundar nos textos. Dada as concepções que dão suporte à formação docente e o precário percurso dos professores como leitores de poesia, não é de se surpreender que a leitura literária na escola ainda não seja a crítica da realidade.

Concluo que a viabilidade de desenvolvimento de um trabalho adequado de escolarização do texto poético e com potencial para promover uma maior humanização e integração entre os alunos, somente será possível quando houver uma formação para a docência mais consistente, quando para o ingresso na carreira for exigido conhecimento mais aprofundado da área da linguagem e quando houver consciência por parte do professor de seu papel formador da criança e finalmente quando as políticas públicas forem eficientes.

8.2 NARRATIVA

As análises desse item tomam como referência dez aulas de Literatura (20/03; 08, 15 e 29/05; 05 e 19/06; 03/07; 25/09; 06 e 19/11/2009) e doze aulas de Língua Portuguesa (18, 23 e 25/03; 13/4; 04 e 27/05; 15, 17 e 24/06; 02, 16 e 30/09/2009).

Nessas aulas foi trabalhado o que estou denominando de narrativas, ou, como define Yves Reuter (1997 apud LAMMERTYN, 2000, p. 55, tradução minha), textos em que se conta uma história, uma intriga, ou seja, um conjunto organizado de ações que articulam num texto ficção e narração. Toda construção de uma narrativa implica a ficcionalização de uma história, com seus personagens inseridos num espaço e tempo.

Para Coste e Bigeard (2008, tradução minha), as narrativas são um instrumento pedagógico de raro poder que desperta, instrui, forma o espírito e o fortifica, ajuda na construção da personalidade da criança, seduz, sensibiliza e ensina.

As crianças gostam muito de ouvir as narrativas, mas, para captar a sua atenção e provocar o seu prazer de ouvir, o professor precisa planejar essa atividade de forma que a história seja convenientemente estruturada, respeitando o seu ritmo e adequando ao público a sua duração. Assim, na escola, as narrativas podem transportar quem as escuta e provocar inicialmente uma compreensão

espontânea, sem reflexão, para, em seguida, após uma atuação pedagógica, provocar a análise, fazer nascer o debate e suscitar as trocas.

As narrativas são imprescindíveis no ambiente escolar na medida em que seus personagens abordam questões do cotidiano e questões existenciais relacionadas à vida, à morte, aos sentimentos, às emoções, ao ódio, ao amor, à alegria, à tristeza, à inquietude e à dúvida e, com isso, ajudam a criança a crescer, a encontrar respostas, a esclarecer o mistério da existência humana, a refletir e a se divertir.

As narrativas disponíveis para introduzir as crianças no mundo da literatura infantil são muito variadas. Não é meu objetivo neste trabalho aprofundar o estudo dos gêneros e subgêneros assumidos pela literatura infantil, mesmo porque contamos com a importante publicação de Nelly Novaes Coelho, intitulada *Literatura Infantil: teoria, análise, didática*, em que a autora detalha essa classificação. Há que se considerar ainda o que afirma a autora quanto ao fato de que há “profundas discordâncias entre os teóricos no que diz respeito à conceituação dos gêneros literários em geral” (COELHO, 2002, p. 163), afirmativa corroborada por Lagache (2006, p. 100, tradução minha), ao afirmar que a classificação por “gêneros” evolui sem cessar, é sujeita a controvérsias e convém considerá-la como de caráter aberto. Mais importante do que definir o gênero de um texto é procurar examinar como o autor se apropria das suas características, o registra no seu tempo, no seu projeto de escrita e o adapta a seu leitor.

Apenas como referência, sem a intenção de ser hermética e conclusiva, utilizo a classificação dos gêneros narrativos proposta por Lagache (2006, tradução minha):

- a) lendário: um narrador anônimo conta uma história recorrendo ao sobrenatural, ao maravilhoso:
 - mito: tenta dar explicações aos grandes mistérios do mundo ou exprime de maneira simbólica o destino do homem e da humanidade,
 - conto tradicional: exprime de maneira simbólica as dificuldades da condição humana: angústia da morte, medo, dificuldade em se tornar adulto, lugar do indivíduo entre seus irmãos, na vida social,
 - lenda: em geral a lenda procura no sobrenatural uma explicação para as realidades do mundo (origem dos elementos, como a água, o fogo; presença de alimentos, como o arroz, o milho);

- b) romance policial: comporta características como crime misterioso, detetive engenhoso e metódico, raciocínio por hipóteses e deduções que permitem a reconstituição da aventura:
- clássico: se caracteriza geralmente por uma dupla cronologia: a da investigação que segue o tempo natural, linear e progressiva, e aquela cuja gênese da transgressão é revelada de maneira fragmentária e regressiva até revelar os motivos que permitem descobrir o culpado,
 - crime: o investigador, geralmente um detetive particular, interpreta um pouco de sua vida através da investigação. Frequentemente é um antigo comissário que deixou a polícia por razões diversas, mas que é muito cauteloso quanto à capacidade dessa instituição de erradicar o mal. A narração na primeira pessoa é comum e permite ao leitor entrar na psicologia, frequentemente desesperançada, do personagem, que se torna o verdadeiro herói da investigação,
 - suspense: se distingue do romance policial clássico na medida em que o crime ainda não foi cometido;
- c) romance de aventura: o personagem principal é a chave da narrativa, é quem concentra o conjunto dos fatos, cujo percurso constitui o essencial do interesse da história (ex.: Tom Sawyer);
- d) romance histórico: os lugares e a época são bem precisos e pertencem ao mesmo tempo à realidade histórica e ficcional;
- e) romance autobiográfico: na literatura infantil são comuns as autobiografias de animais. Assim, o narrador é o personagem principal, mas, contrariamente à autobiografia, o autor é diferente do narrador;
- f) romance psicológico: muito frequente na literatura infantil e juvenil, o romance psicológico procura ajudar o jovem leitor a descobrir a experiência dos outros, oferecendo-lhes a possibilidade de se identificar com personagens que se parecem com um ser humano;
- g) ficção científica: os acontecimentos relatados não são possíveis senão pelos avanços científicos ainda não realizados no momento da escrita da história;
- h) histórias fantásticas: se caracterizam pela irrupção do sobrenatural no mundo real. Essas histórias reservam um grande espaço para os vampiros, os fantasmas e as bruxas, mas dosando a intensidade do sentimento de insegurança que pode resultar em pavor nas crianças;

- i) fantasia: faz ressurgir a parafernália mágica da Idade Média: dragões, duendes, anéis mágicos. O herói mergulha nesse universo arcaico que o ajuda a se compreender e a criar uma história e um destino;
- j) novela: publicadas em fragmentos de uma obra cuja unidade se encontra no conjunto de uma coleção. Certas coleções são organizadas em volumes de diferentes autores que abordam um mesmo tema;
- k) fábula: é uma história breve, com personagens animais e geralmente com uma moral ao final. A fábula é polissêmica. Se a moral propõe uma significação, ela não se esgota e o leitor de qualquer idade, com os limites de sua cultura, pode encontrar ele mesmo um sentido.

Pude analisar o acervo durante o período de observação na escola e constatei que há uma boa diversificação dos gêneros e que as professoras costumam utilizá-los em suas aulas. Ao ser entrevistada, a professora de Língua Portuguesa afirma que a diversificação dos gêneros está prevista nas Diretrizes Curriculares da Secretaria Municipal de Educação, que é a principal referência para detalharem o planejamento da escola. A professora diz o seguinte:

Pesquisadora - Como é que você elabora o seu planejamento?

Professora - Dentro dos conteúdos que são propostos para a 4ª série.

Pesquisadora - Propostos por quem?

Professora - Pela Prefeitura que tá nas diretrizes curriculares, então a gente tira de lá os conteúdos que são próprios para a 4ª série, tem para todas as turmas... Um dos conteúdos é para a gente trabalhar com gêneros literários, com os diversos gêneros literários, como você viu eu trabalhei com todos os tipos de textos, fiquei mais assim com textos referentes à literatura porque eu creio que é melhor para que eles possam se desenvolver melhor, mas isso não quer dizer que eu não trabalhei notícia, bula, receitas, textos informativos, textos instrutivos, jornal. Nós trabalhamos bastante com jornal também. Oportunizei a eles todos os tipos, mas a literatura eu acho que é a base para o meu trabalho, porque eu acredito que os escritores cada um traz uma riqueza de detalhes que enriquece muito os alunos.

A questão da diversificação dos gêneros está presente também nas respostas da professora de Literatura, que ressalta o interesse das crianças pelas histórias fantásticas, os contos clássicos, o suspense e o humor.

Professora - A 4ª série tá muito voltada assim pra fantasma, monstros. Então... eles vão dando dicas do que eles gostam e, por outro lado, eles ainda são muito infantis, eles também adoram conto de fada, adoram príncipe, Cinderela.

Pesquisadora - Você acabou de falar agora, um pouco de suspense [...]

Professora - Exatamente, deixa eu ver que mais que tem...eles gostam de romance também é... é... aventura...

Pesquisadora - Humor não?

Professora - Humor, humor sim, claro. Humor eles adoram, eu acho que é uma das coisas até que chama mais a atenção deles.

As atividades com as narrativas são frequentes na escola, tanto nas aulas de Literatura como nas aulas de Língua Portuguesa. As descrições das atividades realizadas com as narrativas somam mais de 40 horas de registros nos diários de campo. Para facilitar a análise desse material, ele foi dividido nos seguintes itens:

- a) leitura espontânea;
- b) leitura em voz alta pela professora e pela criança;
- c) interpretação;
- d) escrita;
- e) reescrita.

8.2.1 Leitura espontânea

A quantidade de assuntos, ou de conteúdos, a serem trabalhados pela escola é tamanha que, frequentemente, escuta-se dos professores que não sobra tempo para a leitura literária em sala de aula. Após um ano de observação na escola pesquisada, estou convencida que, de fato, o tempo é pequeno e que os conteúdos são muitos, mas que, quando há uma consciência dos professores, podem-se organizar as atividades de forma que as suas prioridades sejam contempladas. Na escola pesquisada, a literatura é uma dessas prioridades e muitas iniciativas demonstram isso. Por exemplo, o fato de a escola não possuir uma biblioteca (depois de anos de luta ela foi inaugurada no final do ano de 2009), o acervo ser pequeno e os professores não estarem preparados para esse trabalho não impediu que improvisassem, organizando caixas de livros de literatura em todas as salas, emprestassem livros para serem lidos em casa e designassem um professor para ministrar especificamente aulas de Literatura.

A sala de aula também pode se tornar um local de leitura espontânea, de leitura por prazer, de leitura sem ansiedade e sem a pressão de um curto espaço de tempo a ela dedicado, sem obrigação de ler para responder questionários e sem imposição de escolhas do que se vai ler. Presenciei essa experiência na aula de Literatura no dia 08/05/09, quando a professora trouxe para a sala de aula vários livros de literatura (anexo D), que até aquele dia ficavam separados dos livros das caixas nas salas de aula e eram de uso exclusivo dos professores para ministrar as suas aulas. Ela disse que havia conseguido convencer a direção da escola a emprestá-los para os alunos dada a sua evolução como leitores e a certeza de que saberiam valorizá-los e manuseá-los com cuidado. Durante duas horas os livros foram lidos pelas crianças com marcante entusiasmo. Na medida em que terminavam uma leitura, trocavam por outra obra de seu interesse. Neste dia, as crianças leram alguns dos livros e, em outras ocasiões ao retornarem para a sala, puderam ter contato com todos. Vimos, no capítulo 6, a afirmação de Poslaniec (2003) quanto ao fato de não importar que inicialmente os alunos se contentem em apenas folhear, ou percorrer superficialmente os livros, sem lê-los integralmente. O principal é que eles descubram vários livros diferentes e que nessa diversidade encontrem um livro que lhes provoque o desejo de ler e de emprestá-lo para uma descoberta pessoal e íntima.

A professora foi muito solicitada pelas crianças para esclarecer o significado de alguma palavra, ou como interlocutora de um aluno empolgado com a sua leitura, ou para auxiliar a compreensão de algum aluno com dificuldade, ou como estimuladora da leitura, chamando a atenção para algumas obras. O envolvimento da professora desmistifica o temor de muitos professores de acharem que uma atividade como esta pode ser interpretada como “matação” de tempo, ou como um bom momento para se livrar das crianças e se dedicar a outras tarefas, como arrumar o armário ou corrigir cadernos.

O encantamento dos alunos foi tamanho que tenho registrado no diário de campo a atenção e o silêncio na classe, bem como alguns comentários do tipo “Que legal este livro!” ou “Como posso fazer para comprar um livro como este?”, além de inúmeras trocas de ideias entre os colegas sobre o que estavam lendo, inclusive a atitude de dividirem a mesma cadeira para compartilharem a leitura. O que presenciei é descrito por Leon (2004, p. 56, tradução minha) ao afirmar que um leitor lê pelo simples prazer de apreciar a beleza das imagens, para rir ou para relaxar...

Uma vivência como esta supera algumas barreiras na formação do leitor na escola, como respeito aos ritmos individuais de leitura, respeito às escolhas do que ler, possibilidade de interação com o professor e com os colegas e a mais difícil delas, que é a barreira do letramento. Pereira e Albuquerque (2005, p. 132, tradução minha) discutem esta questão afirmando que o texto literário na escola primária faz emergir a criatividade e o imaginário das crianças, propiciando a ampliação dos horizontes e a comunicação com o outro e com ele mesmo. O texto literário é fundamental para a formação de um indivíduo do mundo atual, para o desenvolvimento de um sentimento estético, para a criação do desejo de querer ler e, por consequência, o desenvolvimento do letramento.

A aproximação espontânea das crianças com os livros se repetiu nas aulas de Literatura dos dias 15/05/09, 05/06/09 e 03/07/09, quando, ao término de uma atividade, foi reservado um tempo, em torno de 30 minutos, para a leitura. Vimos, no capítulo 6, a necessidade apontada por Colomer de a escola assegurar momentos de leitura livre e individual, paralelamente a estudos sistematizados e dirigidos pelo professor, preservando horário pelo menos semanal, individual, silencioso e independente de qualquer trabalho escolar. Assim, segundo a autora, os alunos teriam a oportunidade de, em contato com os livros de literatura, estimularem a sua imaginação, desenvolverem atividades de apresentação e difusão de livros, debaterem, comentarem e recomendarem leituras. O papel do professor seria o de incumbir-se da quantidade, qualidade e diversidade das leituras feitas, para estabelecer diálogos com cada um dos alunos sobre o que leu e auxiliá-los nas suas futuras escolhas. Leon (2004, p. 29, tradução minha) consta que a escola deve formar o maior número possível de crianças leitoras ativas e curiosas e que o livro deve impor-se verdadeiramente na vida cotidiana da classe e ocupar um lugar privilegiado e legítimo, mas esta tarefa não é simples no dia a dia.

No dia 15/05/09, registrei no diário de campo a observação de uma criança que devolveu o livro *Filó e Marieta*, de Eva Furnari, por ser apenas ilustrado. A professora ressaltou que uma história pode ser contada apenas com ilustrações e também ser muito interessante, corroborando Leon (2004, tradução minha), para quem a ilustração ocupa um lugar fundamental nos livros infantis e na motivação para a leitura. Ela oferece um acesso direto à história. No pior dos casos, ela areja o texto, tornando-o agradável aos olhos. No melhor dos casos, a vemos com uma importante carga afetiva e imaginária que pode marcar fortemente a sensibilidade de

uma criança. A imagem é um elemento essencial para a tomada de consciência e para provocar uma atitude ativa do leitor em formação.

A polêmica atraiu o interesse de outra criança, que pediu para pegar o livro rejeitado e se interessou muito pela história. A rejeição da criança pelo livro apenas ilustrado demonstrou a sua incapacidade de ler as imagens, o que inviabilizou o seu interesse, evidenciando-se que o texto visual é pouco valorizado e conseqüentemente são raras as oportunidades deste contato proporcionadas pela escola. Essa situação salienta o que vimos anteriormente com as teorias de Jauss e Iser, que a obra de arte literária é um campo potencial de interpretações que demanda a cooperação do leitor, e com Poslaniec que o professor é responsável por desenvolver as noções fundamentais, como o domínio do que é um livro, da estrutura narrativa, da leitura de imagens, das lógicas narrativas e da escolha dos livros que lhe dão prazer.

No dia 25/09/09, ao término de uma atividade, foram dedicados 30 minutos para a leitura de gibis, o que provocou enorme interesse nas crianças. A professora justificou a impossibilidade de trazer os livros nessa aula, pois estavam sendo catalogados para comporem o acervo da biblioteca que seria inaugurada em um mês.

No dia 06/11/09, quando a biblioteca já havia sido inaugurada, a professora começou a aula mostrando dois livros que ela havia pegado na biblioteca para ler no fim de semana e que eram novidades no acervo da escola. Orientou-os sobre como escolherem e emprestarem livros na biblioteca e sugeriu que aproveitassem o fim de semana para lê-los. Ela comentou também que havia adquirido alguns livros na feira de livros ocorrida na escola e que estava disponibilizando para os alunos que quisessem lê-los. Duas crianças comentaram que estavam aguardando os livros que haviam encomendado durante a feira. Ao término da atividade, novamente foram dedicados 30 minutos à leitura dos livros que a professora trouxe da biblioteca e dos que comprou na feira de livros. Os livros trazidos eram novos, com temas bem diversificados, e despertaram um grande interesse. Um menino pegou das mãos de um amigo um livro intitulado *Mãe África* e após algum tempo chamou a professora para comentar que tinha gostado muito da história. Um menino leu o título *O cavaleiro da tábola redonda*, em voz alta, para um amigo, que explicou o que era tábola (mesa bem grande). Vários grupinhos se formaram ao redor de algumas crianças que chamavam a atenção para o que estavam lendo.

O interesse provocado nas crianças pela atitude da professora confirma o recomendado por Poslaniec (capítulo 6): para mergulharem mais fundo nas suas leituras, as crianças precisam ser expostas ao contato com os livros quanto mais cedo melhor e é decisivo o convívio com pessoas que demonstram prazer em ler e lhes servem de exemplo. O autor reforça, também, a importância de o professor fazer uma boa seleção dos livros a serem trabalhados, pois num livro rico encontramos uma fonte inesgotável de interpretação, ambivalência de personagens, um método original de narração, uma simbologia a decifrar, um tema incomum, uma linguagem criativa, um tratamento do tempo particular, referências a outras obras, a outras culturas e a outros aspectos sociais etc., enfim, aspectos decisivos para despertar o interesse dos alunos para a leitura.

O interesse, engajamento e envolvimento das crianças justificam-se ao considerarmos o quanto as atividades de leitura literária bem conduzidas pela escola ampliam os seus horizontes. Como ressalta Montardre (2001, tradução minha), a leitura tem um importante papel na construção da personalidade, no envolvimento do pensamento de outrem e no desenvolvimento da capacidade crítica, o que viabiliza forjar a sua própria opinião; a leitura provoca o envolvimento com a vida, as alegrias e os sofrimentos dos personagens, que para uma criança é um meio de sair de seu egocentrismo, de ir na direção de outrem; a leitura possibilita a aproximação com uma diversidade de emoções, o que ajuda o leitor a se conhecer melhor e a refletir sobre o que o faz reagir; a leitura ajuda o leitor a reviver e a resolver os conflitos exteriores que nos povoam; enfim, a leitura ajuda a crescer.

A motivação das crianças para a leitura espontânea se evidenciou em diferentes momentos durante a observação, como, por exemplo, no dia 05/06/09. Na aula de Literatura foi trabalhada a narrativa de Robinson Crusóe e a professora disponibilizou esse seu livro para empréstimo pelas crianças. Como várias se interessaram por lê-lo, ela foi obrigada a estabelecer um prazo de dois dias para que ele fosse encaminhado para outra criança.

Nas aulas de Literatura são lidos livros de ótima qualidade trazidos pela professora, tanto do seu acervo pessoal quanto do acervo da escola. Nas aulas de Língua Portuguesa, a leitura espontânea ocorre ao término de uma atividade, em geral com pouquíssimo tempo para a leitura, no máximo dez minutos, por meio do empréstimo de um livro ou gibi de uma caixa de livros mantida permanentemente na sala de aula. Existe uma segunda caixa ao lado desta, com os livros para

empréstimo para serem levados para casa. Como o tempo de leitura em sala é pequeno, na primeira caixa estão os textos curtos e de menor qualidade. A diferença na qualidade desse acervo é percebida pelas crianças, que afirmaram o seguinte durante as entrevistas:

AM - Os livros para emprestar na sala têm histórias mais curtas, gibis, e na outra tem contos maiores e diferentes.

JV - Os livros para emprestar na sala a gente já conhece todos, na outra não e as histórias são mais longas também.

WT - Os para emprestar na sala são gibis. Não são histórias fabricadas muito bem, os mais importantes são os de levar para casa.

JE - Os livros para emprestar na sala são aqueles que a gente já conhece bastante, já os outros têm histórias diferentes, os livros são maiores, tem mais coisas para ler, tem palavras que eu não conhecia, tem palavras diferentes.

LN - Na caixa que a gente leva os livros para casa são mais grossos, e da outra caixa que é pra pegar emprestado pra ler na escola mesmo tem mais fininho, às vezes a gente acha um monte de gibi.

PH - ...tem alguns... que... é... tem mais contos dentro e tem outras que tem menos contos. Tem alguns que são grossos que são mais completos.

AL - Os livros das caixas não são iguais. Todos são interessantes, são meio engraçados, mas os livros são mais legais.

ED - A diferença entre as caixas é que numa tem gibi e na outra não. Porque pra gente lê em casa não importa se é gibi porque gibi é mais pra criança de pré que está aprendendo a ler, mas quando lá na sala não tem nada pra fazer eu leio o gibi, mas pra levar pra casa tem uma diferença. O gibi é mais fácil, agora os livros não, porque eles têm palavras complicadas, e gibi não, gibi às vezes uma vez ou outra deve ter, mas não sempre.

JH - A caixa de livro que é para levar é de livro grande e tem a caixa de livro pequeno que é geralmente de 20...10 páginas. Só tem livro grande na caixa de pé, e na caixa deitada é só livro pequenininho pra ler na escola. Gosto dos livros de levar para casa porque são mais completos, têm um monte de coisas e demora para ler. E demorar não cansa porque gosto de ler toda noite.

LU - As caixas não são iguais. Numa os livros são mais grossos e na outra mais fininhos. Os mais fininhos você não entende muito o conto, já os mais completos dá para entender mais sobre o assunto do livro.

RV - Numa caixa só tem livros grandes e a outra só pequenos que é para ler na escola. Gosto mais da caixa que tem livros maiores porque eles são mais interessantes.

Percebe-se o desenvolvimento do senso crítico das crianças quanto à qualidade dos textos no fato de só se submeterem a ler os livros de menor qualidade devido ao pouco tempo que sobra nas aulas de Língua Portuguesa e desde que não lhes seja negada a oportunidade de ler outros livros de melhor qualidade. Esta situação reforça as afirmações de que os alunos são ativos e que estão presentes na escola as condições para a efetivação da sua capacidade de resistência, como vimos com Snyders (1988) é uma escola que aposta na satisfação da cultura elaborada e nas exigências culturais mais elevadas.

Observei, nos dias 25/03/09, 15/06/09 e 02/09/09, a leitura espontânea na aula de Língua Portuguesa, sendo automática a busca, na caixa no fundo da sala, de um livro ou gibi pelas crianças que concluem a atividade solicitada pela professora. Em vários momentos comentam com os colegas o que estão vendo e lendo, além de sempre se interessarem pela leitura e se acalmarem com essa atividade. Incentivar a leitura espontânea é um dos objetivos indispensáveis para o professor que reconhece o papel fundamental da leitura literária na formação das crianças. A leitura espontânea ajuda a desenvolver uma cultura literária, como diz LAGACHE (2006, tradução minha), trata-se de adquirir conhecimentos sobre as obras, os autores, os tipos de obras, de gêneros, aos quais eles poderão se reportar a cada encontro com um novo texto. Esta cultura literária ajuda a ler melhor (permite se aproximar de um livro com um horizonte de expectativa e torna a leitura mais fácil), ela provoca o prazer de ler (ela instaura a convivência com o autor, com o texto, ela dá ao leitor um sentimento de poder) e favorece o gosto pela leitura.

A leitura espontânea é uma ferramenta indispensável para a conquista da autonomia do jovem leitor, que ainda se sente extremamente dependente de alguém mais experiente que o conduza para desvendar os mistérios da leitura literária.

8.2.2 Leitura em voz alta pela professora e pela criança

Analiso neste capítulo as situações de leitura em voz alta realizada tanto pelas professoras quanto pelas crianças e, também, as oportunidades em que as crianças oralmente desenvolveram uma narrativa para exprimir uma ideia sobre uma ilustração ou um texto curto lido em sala de aula, ou para apresentar uma obra literária lida em casa.

Nas aulas observadas, a leitura em voz alta de um texto na íntegra é sempre feita pela professora. As crianças leem em voz alta apenas trechos desses textos.

As professoras, ao lerem em voz alta, procuravam, por meio da sua voz, provocar a emoção, o encantamento e o envolvimento dos alunos. Afinal, ao ler para as crianças, o professor precisa preparar a leitura e “dar as pausas, criar os intervalos, respeitar o tempo para o imaginário de cada criança construir seu cenário [...]” (ABRAMOVICH, 1989, p. 21).

Ao ler em voz alta uma narrativa, o professor tem de enfrentar vários desafios ao mesmo tempo. Ele precisa principalmente envolver as crianças e conservar o ritmo, de forma a mantê-las atentas. Observei que os principais empecilhos para manter o ritmo da leitura são as palavras desconhecidas e as situações inusitadas, que eventualmente podem dificultar a compreensão das crianças.

Tauveron (2002) se questiona se a explicação das palavras difíceis pode ajudar à compreensão. Para ela, o vocabulário não constitui um obstáculo maior à compreensão. Uma palavra só faz sentido num contexto, de sorte que é preciso primeiro compreender o contexto e às vezes o texto para finalmente compreender a palavra. Afirma que saber ler é saber não parar, não se bloquear sobre uma palavra; é não interromper seu trabalho intelectual com uma particularidade.

Ela acredita que nos enganamos quando pensamos ajudar as crianças ao fazermos a “tradução” do vocabulário, além de criarmos a falsa ideia de que a compreensão de cada palavra leva à compreensão do texto. A caça às palavras “difíceis” ignora também as intenções estéticas do autor e a interação do texto e do leitor. O uso de um sinônimo ou de uma paráfrase no lugar de uma palavra do texto é uma maneira de subestimar os valores da escolha lexical do autor. A qualidade lexical de um texto se dá pela ressonância entre as palavras. Cabe ao leitor fazer a ligação entre as palavras que vacilam quando as aproximamos e que lembram uma rede plural, na medida em que a cada confrontação faz aparecer novos estratos de sentido.

Vamos analisar como procederam as professoras durante as observações, que adotaram sistemáticas diferentes para enfrentar essas dificuldades, como veremos a seguir.

Observei que a professora de Literatura prefere, durante a leitura em voz alta, perguntar às crianças o significado de uma palavra e em seguida complementar com as suas explicações. Foi o que ocorreu no dia 15/05/09 durante a leitura das *Viagens de Gulliver*. Quando a professora perguntou às crianças o significado de

exótico, responderam que era algo diferente; *aberração*, disseram que era algo estranho; *servo*, disseram que era um empregado; *saleta*, disseram que era uma sala pequena; *península*, não sabiam o que era (a professora explicou que uma ilha era cercada de água por todos os lados e a península tinha água em apenas um do lados); *incrédulos*, responderam que eram aqueles que não acreditavam.

No dia 29/05/09, ao continuar a leitura em voz alta da mesma história da aula anterior, solicitou a explicação de palavras como *perito*, *entediado* e *devastada*, que eram explicadas pelas crianças e complementadas pela professora. Quando aparecia alguma situação estranha, como uma *ilha voadora*, *construir uma casa começando pelo telhado*, ela pedia para as crianças que explicassem o que isso significava e quais as consequências para a história. Quando aparecia alguma palavra que as crianças não conheciam, elas pediam explicações à professora, como, por exemplo, *diâmetro* e *farrapo*. A reação das crianças sempre era a de empolgação para participar das explicações.

No dia 05/06/09, depois de fazerem o resumo da história de Robinson Crusóé, a professora pediu para algumas crianças que o lessem em voz alta. Durante a leitura, foi perguntando o significado de palavras como *náufrago*, *canibal* e *provisões*. As crianças iam respondendo adequadamente.

No dia 03/07/09, ao lerem uma notícia sobre o filme *A Era do Gelo 3*, a professora perguntou se entendiam o significado da expressão *longa metragem*. As crianças disseram que se referia ao tamanho do filme, que era grande.

Na aula de Literatura do dia 06/11/09, o trabalho com o livro *Cinderela Brasileira* suscitou várias interrupções da narrativa para que a história fosse contextualizada na cultura brasileira, como, por exemplo, perguntar se identificavam as diferenças entre esta (festa na igreja, sapato azul, cavalo preto, bolo de tapioca...) e a história original.

O ideal, ao se fazer uma narrativa, é não interromper a leitura. Assim, uma solução possível é a professora selecionar antecipadamente as palavras que possam provocar dúvida e, antes de começar a leitura em voz alta, como fez a professora de Literatura, solicitar a explicação das crianças. Embora a estratégia da professora tenha sido a de esclarecer as dúvidas durante a narração, isso não provocou a dispersão das crianças, ou a interrupção, ou a perda do ritmo da narrativa. Acredito que isso ocorreu porque as interrupções eram muito breves e as crianças gostavam de dar a sua contribuição.

Quanto à professora de Língua Portuguesa, é marcante o controle total que ela tem sobre a turma. Ela exerce a sua liderança mantendo as crianças calmas e disciplinadas e ensinando que não se interrompe alguém que esteja com a palavra. Assim, aprenderam que quando querem fazer alguma intervenção, devem levantar a mão e aguardar a sua vez de falar.

Ao fazer uma narração, esta professora dificilmente interrompia a história para dar uma explicação. A sua opção era a de ler todo o texto e ao final pedir para que as crianças, organizadamente, dessem a sua opinião sobre ele, procurassem interpretá-lo em conjunto. Assim, aquelas crianças que eventualmente ainda tinham alguma dúvida, geralmente eram esclarecidas pela participação dos colegas. Quanto às palavras sobre as quais eventualmente ainda pairasse alguma dúvida, raramente a professora explicava o significado. Ela orientava as crianças para que procurassem seu significado no dicionário. Foi o que ocorreu na aula do dia 13/04/09: como não sabiam o significado da palavra *torvando*, contida no texto *História de Assombração*, pediu que a localizassem no dicionário e depois da explicação das crianças procurou contextualizá-la no texto.

Na aula do dia 02/09/09, quando a professora anunciou que iriam trabalhar com um texto chamado *Retrocesso*, uma criança perguntou o que isso significava. A professora mandou que procurassem o significado da palavra no dicionário, que em seguida foi lido em voz alta por uma criança. A professora comentou que era importante que sempre procurassem o significado das palavras no dicionário e não esperassem que ela desse as explicações.

Na aula do dia 16/09/09, após a leitura silenciosa, seguida da leitura em voz alta pela professora, do conto de fada *O rei sapo*, a cada palavra de difícil compreensão, ao ser solicitada a explicação sobre alguma palavra, observei que algumas crianças ajudavam a dar o significado, pois o haviam procurado no dicionário. Falaram o significado das palavras *tília*, *aprazível*, *chapinhador*, *coaxar*, *simplório*, *encalço*, *cortesão* e *hesitou*.

É evidente que as crianças procuram ser mais independentes quando lhes é exigida maior autonomia. As crianças demonstravam grande satisfação ao encontrar os significados no dicionário e ao poder contribuir com a elucidação de dúvidas dos colegas.

Nas aulas de Língua Portuguesa podem-se distinguir duas situações. Há os momentos de leitura em voz alta pela professora de uma obra longa, que é dividida

em capítulos que são lidos, no mínimo, duas vezes por semana. A professora, para dar continuidade a uma narrativa, primeiramente solicita às crianças que relembrem o que já foi contado anteriormente. Ao longo do período de observação, presenciei a leitura em voz alta, pela professora, das seguintes obras: *Crônicas de Nárnia*, de Clive Staples Lewis (conhecido simplesmente como *C. S. Lewis*); *O menino do dedo verde*, de Maurice Druon; e *Drimz, uma história de podes e não-podes*, de Rosana Rios.

Anotei no diário de campo a evolução da capacidade das crianças em prestar atenção à leitura em voz alta. Essa prática, aos poucos, ao longo do ano, foi sendo vivenciada e compreendida pelas crianças como um momento de prazer, de envolvimento e de encantamento. As crianças entrevistadas confirmaram o que eu havia percebido nas observações, ao afirmarem que gostam de ouvir as histórias contadas pelas professoras.

Ao perceberem o motivo de eventual desatenção das crianças à leitura em voz alta, as professoras faziam adequações, tais como deixar de pôr as crianças sentadas no chão e preferir que se acomodassem sentadas nas carteiras, deixar de interromper a narrativa para dar explicações do vocabulário, deixar de chamar a atenção de algumas crianças durante a narrativa, permitir que ao final da narrativa as crianças expressassem suas ideias e emoções, distinguindo quando as crianças estavam expressando algum sentimento durante a narração e que isso era diferente de estar provocando um colega, por exemplo.

Além desses momentos de leitura em voz alta pela professora de uma obra longa, há, também, aqueles em que a professora trabalha com uma narrativa curta, cuja cópia é distribuída para que as crianças coletem no caderno e a partir dela façam uma leitura silenciosa, seguida da leitura em voz alta pela professora e, finalmente, a leitura em voz alta de trechos pelos alunos. A fase da leitura silenciosa se demonstrou pouco produtiva, pois, considerando os diferentes ritmos de leitura dos alunos, o tempo nem sempre é suficiente para que todos leiam o texto até o fim. Essa dificuldade é proveniente de alguns paradoxos presentes no ambiente escolar e indicados por Leon (2004, p. 29-30, tradução minha):

- a) o indivíduo e o grupo: principal ponto de ruptura de onde partem todos os outros, a leitura é antes de tudo uma experiência individual e livre, enquanto que o professor se sente responsável por um grupo importante e heterogêneo que ele deve fazer progredir de maneira solidária;

- b) o tempo de leitura: a leitura se acomoda mal nos horários restritos. Existem ritmos de leitura diferentes, mesmo entre indivíduos de idade e de formação idênticas. Cada um deveria poder encontrar o seu e se adaptar. Mergulhar num texto sem o ter verdadeiramente decidido exige um esforço, tanto para um adulto como para uma criança. Nada é mais irritante do que ter que apressar a leitura ou, ao contrário, a atrasar para andar no mesmo ritmo do grupo. Nada é mais desmobilizador que se obrigar a parar porque é hora de fazer outra coisa;
- c) instalação sumária: a leitura se acomoda mal na atitude escolar de ler diante de uma mesa e sobre uma cadeira desconfortável. Uma pessoa se sente muito mais à vontade num plano inclinado, alongado ou deitado num tapete, numa poltrona profunda, num volume de almofadas...
- d) escolhas coletivas: a leitura se acomoda mal diante das escolhas autoritárias impostas por alguém. Esta organização clássica permite construir uma espécie de cultura comum. Mas ela não considera as diferentes maturidades e os diferentes interesses. O risco maior é o de fechar as crianças em escolhas muito pobres e muito restritas. Esses riscos advêm da gestão de um grupo e das dificuldades de enriquecimento e renovação dos acervos da escola.

No ambiente escolar, essas dificuldades são inevitáveis, mas há maneiras de minimizar seus efeitos negativos, por exemplo, solicitando a leitura antecipada do texto em casa, evitando obrigar a criança a permanecer na mesma posição por horas, diversificando as atividades, dinamizando as estratégias pedagógicas, alterando o ambiente da sala com o rearranjo do mobiliário, criando oportunidades para que as crianças participem da seleção dos textos a serem trabalhados.

Em geral, as crianças encaravam com alegria e enfrentavam muito bem o desafio de ler um texto em voz alta, como, por exemplo, a atividade realizada no dia 18/03/09, na aula de Língua Portuguesa. Após escreverem a descrição de quadrinhos, a professora pediu para que as crianças lessem, alternadamente, em voz alta as suas narrativas. Entretanto, passados 10 minutos, ela interrompeu as leituras por perceber que estava cansativo e que as crianças não estavam ouvindo a leitura dos colegas. A interrupção provocou um enorme descontentamento daqueles que ainda não tinham lido, e a professora só conseguiu acalmá-los ao se comprometer a cada vez alternar as crianças, bem como assegurar que os que não

leram nesse dia o fariam num outro momento. O mesmo ocorreu na aula de Literatura do dia 15/05/09, quando não houve tempo para mais crianças fazerem a leitura em voz alta de seus textos. Muitas se queixaram dizendo que também queriam relatar. A professora disse que na próxima aula pediria para outros. Registrei, também, no diário de campo de Língua Portuguesa, dos dias 23/03/09 e 13/04/09, o grande interesse das crianças por ler em voz alta.

Na aula de Língua Portuguesa do dia 15/06/09, as crianças leram em voz alta, com muito empenho e todas juntas, o texto *Uma viagem à lua*. Inspiradas nessa leitura, deveriam criar uma história. Antes de começarem a produção, perguntaram à professora se poderiam lê-la em voz alta para os colegas, proposta aceita e comemorada com entusiasmo pelas crianças. A segurança e desenvoltura das crianças na leitura em voz alta foram sendo conquistadas e, na medida em que percebiam poder fazer uma leitura que prendesse a atenção e o interesse dos colegas, se interessavam cada vez mais por esse tipo de atividade.

Na aula de Língua Portuguesa do dia 17/06/09, as crianças fizeram o resumo da história *O velho e o tesouro do rei*. Ao irem terminando liam em voz bem alta o seu resumo, para que todos escutassem. Três meninos se negaram a ler e a professora não fez objeção. Como bateu o sinal de saída, não houve tempo para todos lerem e vários lamentaram.

Nos diários de campo das aulas de Língua Portuguesa dos dias 02 e 16/09/09, anotei que durante a leitura coletiva, a leitura em voz alta estava cada vez melhor, as crianças não se desconcentravam mais, usavam um tom de voz bem audível, a maioria estava fluente na leitura e eram muito poucos os que continuavam inseguros e lendo baixo. A professora solicitava para as crianças com maior dificuldade a leitura de trechos bem menores que as mais fluentes, evitando com isso a perda do ritmo da leitura. A professora corrigia a leitura quando necessário, mas sem constranger ou pressionar as crianças.

Leon (2004, p. 154, tradução minha) alerta para o fato de que a leitura de um texto que todos têm diante dos olhos pode ser profundamente enfadonha, pode mesmo ser nociva quando sabemos que os olhos, em geral, leem aproximadamente três vezes mais rápido que a boca. Constatei este fato na escola, pois, antes de as crianças adquirirem velocidade na leitura esta atividade era enfadonha, ou quando a professora queria dar oportunidade para todos lerem e o tempo de leitura se alongava. Somente quando foram se sentindo mais seguros, demonstraram muito

prazer pela leitura em voz alta, desenvolvendo uma autoconfiança marcante. Ao lerem em voz alta as suas próprias produções, encontraram, como aponta Desvignes (2000, p. 86, tradução minha), um excelente meio de se escutar, de dinamizar e de confrontar os seus textos.

A evolução das atividades de leitura em voz alta, ou a superação da leitura mecânica, sem sentido e aterrorizante para as crianças é discutida por Leon (2004, tradução minha), ao afirmar que a leitura em voz alta é útil quando se quer apresentar um texto que não se tem diante dos olhos, ou se quer dar vida ao texto com os recursos corporais e principalmente de voz. Esse tipo de leitura é extremamente desafiante para as crianças, que precisam sempre de um tempo de preparação, ou um tempo de leitura silenciosa, antes da leitura em voz alta (questão ainda deficiente na escola). Assim, elas podem preparar a entonação da leitura, que é um excelente meio de tradução de tudo o que pode se constituir o implícito do texto: a atmosfera da narrativa, os sentimentos dos personagens, o humor.

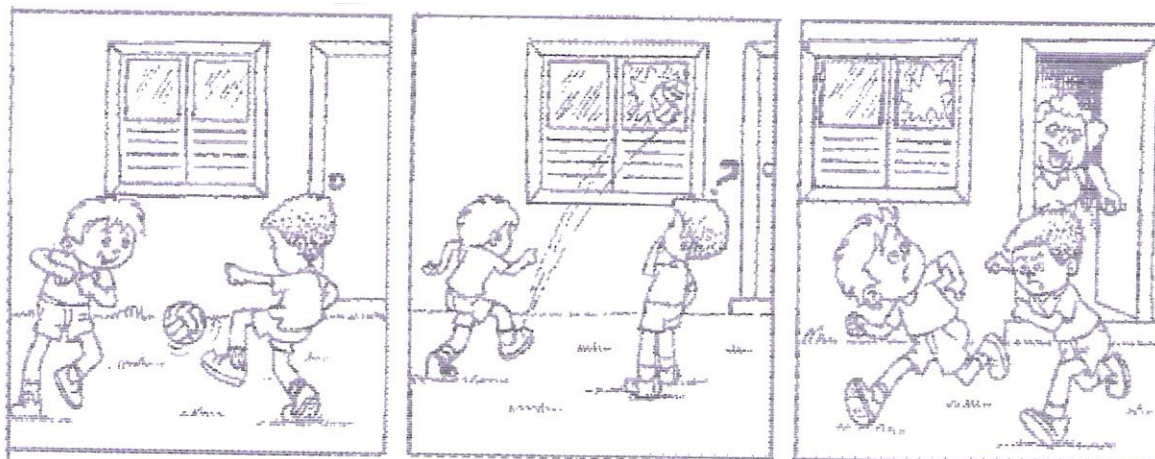
Além da leitura em voz alta pelo professor e pelos alunos, observei também a narração feita pelas crianças, ocasiões que se mostraram muito ricas para o desenvolvimento da sua oralidade, raciocínio e socialização. Destaco dos diários de campo alguns exemplos interessantes. Na aula de Literatura do dia 15/05/09, a professora leu apenas o primeiro parágrafo do livro *As viagens de Gulliver* e o interrompeu para que as crianças dissessem quem era o narrador. Elas responderam que a história era narrada na primeira pessoa, pois era o próprio Gulliver quem descrevia a história. A professora fez uma leitura que provocou o envolvimento das crianças, criou suspenses, interrompendo a leitura de alguns trechos e perguntando o que aconteceria. As crianças participavam com entusiasmo. Ao concluir a leitura, mostrou as ilustrações do próximo capítulo e as crianças foram inferindo como seria a continuidade da história na próxima semana. Estava criada a expectativa!

Na semana seguinte (29/05/09), a professora começou a aula perguntando se eles lembravam qual história iriam continuar naquele dia. Lembraram que eram *As viagens de Gulliver*. A professora fez um resumo do capítulo lido na semana anterior, pediu que descrevessem as ilustrações do capítulo que ia ser lido nesse dia e dissessem como imaginavam que seria a continuidade da história. As crianças levantavam a mão para pedir para falar e a professora procurou dar voz a todos.

Várias quiseram participar. A professora ia fazendo perguntas para provocar as hipóteses das crianças.

Nas aulas de Língua Portuguesa do dia 18/03/09, a estratégia utilizada foi a da descrição, pelas crianças, da sequência de uma história em quadrinhos.

Figura 7 — Atividade com quadrinhos



Atividade realizada na aula de Língua Portuguesa do dia 18/03/09.
Fonte: fotocópia de caderno de aluno.

As crianças descreveram que viam dois meninos jogando bola e quebrando o vidro de uma casa. Disseram que a dona da casa parecia rir do ocorrido. Uma criança disse que era para reparar na sobrancelha dela, que estava enrugada, e que ela parecia braba. A sequência proposta é pouco representativa do gênero quadrinhos, além de superficial para uma 4ª série. As crianças gostavam de ler os gibis disponíveis na sala de aula, mas o trabalho com os quadrinhos não superou a superficialidade. O que deve ter provocado nos alunos a impressão de que o gibi é mais fácil e para crianças menores, como se pode constatar nas entrevistas da página 167.

A maioria das estratégias contribuiu para que as obras literárias se tornassem atraentes para as crianças, provocando o seu desejo de imersão no universo literário e fazendo com que, com o auxílio do professor, elas chegassem a identificar e vencer a resistência dos textos (PERRIN, 2010, p. 61, tradução minha), quando esta característica esteve presente.

Segundo Lagache (2006, p. 85, tradução minha), há algumas razões que provocam o interesse de narrar uma história:

- a) o prazer de dividir o que se ama;

- b) para despertar a curiosidade, esperando desenvolver o imaginário e provocar a reflexão;
- c) para transmitir um saber, considerando que as histórias veiculam uma visão de mundo, ou contribuem para fazer sonhar e suscitar assuntos seculares;
- d) para introduzir o leitor em outros mundos, fascinantes a maior parte do tempo, frequentemente míticos ou legendários, maravilhosos ou fantásticos; mundos em que tudo é possível: os animais falam, as plantas se transformam em belas mulheres, todos os sonhos, todos os desejos podem ser realizados;
- e) para “repoetizar” um mundo desencantado;
- f) para abolir o tempo e o espaço e transportar o leitor por situações em que ele não é diretamente ameaçado;
- g) para criar um elo entre o contador e o público;
- h) para fazer renascer um ritual ancestral e transformar a contação em um ato mágico;
- i) para provocar um eco em quem escuta, para maravilhar, para despertar outros centros de interesse.

Foram essas as principais razões que mobilizaram esse grupo de crianças. Elas encontraram na atividade de narrar uma ótima fonte: de prazer; de interação com o professor, com os colegas, com os personagens, com outros textos, com a sua cultura; de provocação do imaginário, tanto de quem narra quanto de quem escuta, e da reflexão sobre si mesmo; de desafio para dominar a linguagem oral, de se expressar de forma a ser compreendido, encantar e envolver quem o escuta.

Merece destaque, ainda, a atividade de narração feita pelas crianças, observada em duas aulas de Língua Portuguesa, dos dias 13/05/09 e 24/06/09. Nessas ocasiões, foi apresentada, oralmente, a síntese dos livros que emprestaram para ler em casa. Ao ser entrevistada, a professora destaca a relevância dessa atividade:

Pesquisadora - Quais atividades desenvolvidas com as crianças neste ano você considera que mais contribuíram para a formação delas como leitoras literárias?

Professora - Eu creio que a atividade de leitura mesmo do livro literário e quando elas iam lá na frente contar o livro que leram. Tinha crianças que não sabiam se expressar daí eu dizia “fala do seu jeito”. Inclusive o JG tinha uma dificuldade tremenda na primeira vez que ele foi. Nossa eu acho que ele falou duas frases. Na última vez que ele foi, gente! Mas ele

contou assim de um jeito que todo mundo ficou prestando atenção sabe, porque ele contou com uma desenvoltura que eu falei “muito bem JG”. Você percebeu que ele cresceu e não só ele, a maioria que no começo ia lá “ah esse livro aqui”, agora no final já estava contando com riquezas de detalhes. Eles gostavam, por exemplo, quando eu mandava eles fazerem produção de texto “ah deixa eu ler lá na frente professora?”, então isso aí foi assim bem gratificante.

Consta no diário de campo do dia 13/05/09 uma observação sobre o quanto foi surpreendente o interesse das crianças por essa atividade, mas que na minha avaliação ela poderia se tornar mais interessante e um ótimo meio de divulgação dos livros e de motivação à leitura pelos demais, se fosse mais bem preparada. Caso contrário poderia servir de desestímulo, pois uma apresentação malfeita passaria a ideia de que a obra não era interessante. Escrevi que, no meu entendimento, a professora precisaria auxiliar antecipada e individualmente as crianças na preparação da apresentação, o que não ocorreu. No entanto, a professora tem razão ao afirmar que foi perceptível o crescimento das crianças. Elas passaram a se preparar melhor para essa apresentação. No diário de campo do dia 24/06/09, ressalto a desenvoltura das crianças, o desejo de se apresentar, o envolvimento das demais crianças, que faziam perguntas, riam com as passagens de humor, comentavam que iam emprestar aquele livro e aplaudiam o colega no final da apresentação.

Ler e narrar são atividades que podem contribuir para a formação do leitor literário desde que as obras ou os textos disponibilizados para as crianças sejam provocativos e atraentes; desde que o professor demonstre seu prazer de ler e narrar; desde que sejam dadas diferentes oportunidades ao aluno de ler e narrar, para que possa ir dominando essa habilidade de forma desafiadora e prazerosa; desde que seja consagrado bastante tempo à leitura silenciosa, período necessário ao mergulho no texto; desde que sejam momentos geradores de oportunidades de partilhar conhecimentos, opiniões e sonhos com os professores e os colegas. Enfim, oportunidades de o jovem leitor perceber o caráter lúdico inserido na atividade de ler e narrar.

8.2.3 Interpretação

No capítulo 7 apresentei as teorias de Catherine Tauveron (1999, 2001, 2005) relativas à interpretação e compreensão do texto literário; agora retomo essas ideias como suporte para as análises das observações na escola.

Partindo das teorias da recepção, a autora afirma que o texto literário tem como particularidade a inscrição potencial do leitor no coração de seu mecanismo, não como consumidor, mas como parceiro. O texto literário⁶ demanda a cooperação cognitiva ativa do leitor, porque o texto literário é incompleto e depende do leitor para lhe dar forma e concluí-lo, de modo que aprender a ler as entrelinhas desde o início da aprendizagem da leitura é essencial.

A autora acredita que o processo interpretativo se inclui no de compreensão e que é tarefa da escola introduzir os alunos no modo de pensar e de falar particular das práticas literárias, que se fundam sobre saberes muito específicos.

As reflexões de Tauveron encaminham o debate sobre as atividades de interpretação na escola de ensino fundamental para a superação do contato superficial com o texto literário e o desenvolvimento da capacidade dos alunos de fazer julgamentos de valor baseados em argumentos literários, artísticos e estéticos (DUMORTIER, 2006, p. 185, tradução minha). Para enfrentar esse grande desafio, a escola observada desenvolve uma série de atividades que passamos a apresentar e analisar.

Um dos pontos positivos observados, tanto nas aulas de Literatura como nas de Língua Portuguesa, refere-se ao fato de as professoras solicitarem a participação dos alunos para emitirem sua opinião, expressarem suas emoções e externarem suas impressões. Entretanto, é exíguo o tempo dedicado a essa atividade, o que dificulta e às vezes até inviabiliza a consecução do que sugere Tauveron (capítulo 7): a oportunidade de as crianças elaborarem o pensamento, de trocarem opiniões, de compararem os caminhos utilizados na construção do significado, de determinarem as zonas indeterminadas, incertas e os lugares onde o texto se impõe e de avaliarem a pertinência de suas interpretações e as partilharem com as dos colegas. Isso se viabilizaria se fosse dedicado mais tempo ao debate, ao confronto

⁶ Ao afirmar que o texto literário demanda a cooperação cognitiva ativa do leitor, não quero dizer que esta é uma possibilidade exclusiva deste tipo de texto. A leitura literária não postula que ela é a única válida e digna de interesse na escola. Me refiro especificamente a este gênero textual considerando a ênfase desta tese.

das ideias, ao auxílio aos alunos, para que preenchessem os vazios do texto, ou para o que indica Vandendorpe (2001, tradução minha): para a extrapolação do texto e o deslocamento da ênfase do texto para o leitor, que adquire um papel ativo.

A questão do pouco tempo dedicado à leitura e debate do texto se agrava pelo fato de as professoras terem dificuldade de deixar a palavra com as crianças e fazer aflorar as opiniões e as ideias. Elas têm ainda dificuldade para fazer com que os alunos estabeleçam conexões e percebam outros aspectos do texto, o que muitas vezes provoca uma atitude passiva de alguns alunos, que não têm coragem de emitir opiniões e ficam apenas esperando as interpretações apresentadas pela professora para transcrevê-las no caderno, em resposta ao questionário. O papel fundamental a ser exercido pelo professor seria o de favorecer a interação entre os alunos, o diálogo entre eles e o professor e o diálogo com o texto, de forma que, juntos, possam encontrar respostas às zonas de sombra e desvendar as pegadinhas do texto (TAUVERON, 2002, p. 103, tradução minha).

Pressionadas pelo tempo, a reação das crianças era semelhante às descritas por Leon (2004, tradução minha), em que, muitas vezes, era perceptível a sua ansiedade por não conseguirem completar ou aprofundar um raciocínio, de impotência por não saberem que aspectos abordar no debate, de dificuldade de construir uma visão de conjunto da história, de incapacidade para distinguir o acessório do essencial da história, perdendo-se nos detalhes e dificilmente chegando às questões estruturantes. Isso só não ocorreu, principalmente nas aulas de Língua Portuguesa, quando os textos propostos não as desafiavam e de tão superficiais podiam ser interpretados após uma breve abordagem.

Nas aulas de Língua Portuguesa, na maioria das vezes, a professora encaminha o trabalho iniciando com a leitura do texto, seguida de breve análise oral do texto lido, de leitura de questionário, de apresentação oral das respostas, de localização das respostas no texto e de preenchimento por escrito das respostas. Durante esse preenchimento, a professora, de forma incansável, passa nas carteiras orientando individualmente os alunos, entretanto, diante das limitações dos textos e dos questionários, ela não consegue, conforme Leon (2004, tradução minha), ajudar os alunos a entrar no texto, para levá-los através daquilo que eles não veriam espontaneamente, para fazê-los passar da intuição à explicação, para ir mais longe através dos implícitos, para criar uma postura intelectual transferível a outros textos

e suportes, como pode ser observado nos extratos dos diários de campo transcritos a seguir:

Observações aulas de Língua Portuguesa:

23/03/09

Leitura de texto: *Fiz o que pude*, de Lucília Prado.

O texto trata de um passarinho que enchendo o bico de água e jogando no incêndio da floresta procura fazer a sua parte para apagar o incêndio. Os demais animais perguntam ao passarinho de que adiantaria uma contribuição tão pequena. O passarinho responde: “Fiz o que pude”. É assim que conseguimos dar alguma colaboração.

Após a leitura, a professora pergunta o que as crianças conseguiam tirar dessa história. Elas disseram que não importa seu tamanho, a ajuda que você puder dar vai ser importante e que o passarinho deu uma lição para todos os animais.

Questionário:

1. Em sua opinião, o que os alunos de sua escola poderiam fazer para proteger a natureza?

Escreveu no quadro. Quase todas as crianças queriam ditar frases:

- não jogar lixo nas ruas e rios;
- não desmatar;
- reciclar o lixo;
- não matar os animais;
- não usar sacolas plásticas;
- fazer reflorestamento;
- colocar filtro nas chaminés das fábricas;
- usar transporte coletivo.

2. Como o grupo da sua classe poderia contribuir? E você, que atitudes pode tomar, no seu dia a dia, para proteger o meio onde vive?

As crianças falaram sobre a separação do lixo e como a fazem em casa.

Falaram que usam latas diferentes para colocar o lixo orgânico e o reciclável.

3. O que significam as expressões:

Pernas para que te quero – responderam: sair correndo;

Colírio para os olhos – uma criança disse para quando o olho fica vermelho. Um menino imediatamente disse que o significado era que quando vemos algo muito bonito;

Bem-estar – responderam: ficar feliz, satisfeito.

4. Que outro título você daria para essa história?

5. Que sentimentos esse texto transmite a você?

6. Que mensagens você acha que essa história transmite?

7. Sendo um texto literário, podemos identificar: qual o personagem principal? Quais suas características? Quais os outros personagens? Como era o local em que acontece o fato? Qual a sequência de acontecimentos? Qual foi o desfecho?

Pedi que analisassem quais pontos encontraram no texto e escrever por extenso o nome da pontuação encontrada.

13/04/09

Leitura de texto: *História de Assombração*, de Mário Neme.

Ao final da leitura, a professora perguntou o que eles haviam entendido.

Uma criança disse que achava que os dois personagens eram muito corajosos. A professora disse que não eram tanto assim, mas queriam parecer corajosos.

Perguntou o que achavam que os dois fizeram ao ouvir a voz de trovão? Um menino disse que devem ter saído correndo.

Um menino disse que achava que o franguinho era uma alma penada.

Perguntou em que lugar eles foram parar naquela noite? Responderam que era na casa de um defunto.

Disse que iriam trabalhar com locução adjetiva, que era um substantivo que poderia ser substituído por uma expressão. Ex: dia de chuva, posso substituir por dia chuvoso; atitude de anjo, por atitude angelical; de boi, posso falar bovino (uma criança comentou carne bovina); da mãe, por materna.

Perguntou onde poderiam encontrar no texto locuções adjetivas. Imediatamente as crianças disseram: de assombração; de escuro; de noite; de defunto; da casa; dos pés; do outro mundo; de gente; do barulho; do fogo.

Várias crianças erravam falando verbos. A professora insistiu para que identificassem os substantivos.

Releu o texto e foram localizando as locuções no texto.

Pedi para que numerassem os parágrafos.

As crianças disseram que encontraram 24.

Pedi que lessem a referência bibliográfica do texto. Um menino comentou que era um livro bem velho (1965).

A professora avisou que fariam um exercício. Foi lendo cada questão em voz alta e pedindo as respostas. Foi explicando o que é o narrador. Pedi comentário das crianças sobre o modo de descrever a história pelo autor. As crianças disseram que o texto foi escrito com suspense e isso o torna mais interessante, envolve mais o leitor, prende a atenção.

As crianças discutiram sobre o que no texto indica que eles tinham medo.

Distribuí a folha de atividades e pedi que colassem no caderno e respondessem as perguntas por escrito, pois já haviam respondido oralmente.

Começou a dar as respostas gramaticais, inclusive escrever no quadro para que copiassem (ex.: Adjetivo: noite amarga; negro; medonha. Locução adjetiva: de escuro)

Depois as crianças responderam sozinhas, por escrito.

A professora foi passando nas carteiras e ao observar erros orientava a todos em voz alta.

Comentários do pesquisador:

Ao fazer o exercício oralmente antes de distribuir o texto, tira a oportunidade de refletirem sobre as respostas. A professora condiciona as respostas.

Não aprofunda as explicações sobre gramática e com isso resta às crianças praticamente apenas transcrever as respostas ditas oralmente.

A atividade era um pouco mais complexa do que estão acostumados e senti que a professora teve que ser mais direta.

15/06/09

Leitura de texto: *Uma viagem à lua*, de Antonio Joaquim de Matos.

Identificaram que o autor era uma criança.

A professora perguntou se o menino tinha realmente ido para a lua. Eles disseram que era apenas uma viagem imaginária.

Uma menina perguntou qual a diferença entre o telescópio e a luneta, a professora disse que o telescópio era mais potente.

A professora passou a ler as perguntas do questionário e as crianças respondiam em voz alta.

Questionário:

1. Antes de entrar no foguete, o que fez o menino?
2. O que o menino levou consigo para viajar?
 um crocodilo
 uma garrafa de ar
 uma lanterna
3. Qual é o gênero textual de "Uma viagem à Lua"?
4. Quantos parágrafos tem o texto?
5. Quem é o autor do texto?
6. Na viagem, o que ele encontrou e o que ele via?
7. Qual o problema que surgiu durante a viagem?
8. Para o autor, como era Lua?
9. Qual foi a surpresa do autor ao voltar para a Terra?
10. A palavra Terra, com letra inicial maiúscula, tem um significado diferente de terra com letra minúscula.

Relacione:

- (1) a Terra
- (2) a terra
 solo sobre o qual se anda
 planeta
11. Complete as frases com Terra ou terra
 - a) O agricultor preparou a _____ para o plantio.
 - b) A _____ vista do espaço é uma bola azul.
 - c) A _____ gira ao redor do Sol.
 - d) O carro ficou sujo de _____.
12. Escreva o trecho a seguir do jeito que começamos:
Eu me despedi da família e entrei no foguete. Pus o capacete de vidro, uma lanterna, uma garrafa com ar.
 Ele se despediu da família e _____
13. Separe em sílabas as palavras abaixo:
 - a) corrida
 - b) barriga
 - c) aborrecida
 - d) surra
 - e) forro
14. Passe as frases para o plural:
 - a) A planta era muito bonita.
 - b) O planeta era esquisito.
 - c) A estrela era brilhante.
15. Reescreva as frases, substituindo as palavras destacadas por sinônimos:
 - a) **Encontrei** estrelas e nuvens.
 - b) **Pus** o capacete de vidro, uma lanterna, uma garrafa com ar.
 - c) Fiquei **aborrecido** de estar lá e fui para o outro lado da Lua.
16. Substitua o \diamond pelos verbos: via - era - ouviu:
 - a) Lá só \diamond sonhos à minha volta.
 - b) A Lua \diamond um lugar esquisito.
 - c) Disse-lhe bom dia, mas ele não \diamond .
17. Pinte os verbos das frases:
 - a) Pus o capacete de vidro, uma lanterna, uma garrafa com ar.
 - b) Levantei voo.
 - c) Mostra o dentinho.

18. Agora é a sua vez, conte uma história de uma viagem maluca que você gostaria de fazer.

- a) Para onde você iria?
- b) Quem você levaria?
- c) Como você faria a viagem, que meio de transporte você usaria?
- d) Desenhe a sua viagem.

Comentários do pesquisador:

Tiveram dificuldade de identificar o gênero do texto.

As crianças estavam muito quietas e responderam atentamente às questões.

As crianças fizeram boa parte do exercício de forma mecânica, apenas escrevendo as respostas ditas em voz alta pela professora.

02/09/09

Leitura de texto: *Retrocesso*, de Luis Fernando Veríssimo.

A professora perguntou sobre do que tratava o texto. Responderam que falava de robôs professores.

A professora perguntou o que o autor quis dizer ao dar o título de retrocesso ao texto. As crianças responderam que seria a volta de seres humanos dando aula.

A professora explicou que não duvidava que logo houvesse professoras-robô. Perguntou se achavam que isso seria legal. As crianças disseram enfaticamente que não! Porque seria um ensino desumanizado, mecânico, esquisito.

A professora leu as perguntas das atividades de interpretação e pediu que fossem respondendo em voz alta.

A professora lembrou que ontem havia uma criança nova na turma. A professora perguntou quem conversou com ela, convidou-a para brincar no recreio. Perguntou se uma professora-robô perceberia esse tipo de dificuldade. Responderam que não, pois ela estava programada apenas para ensinar.

Pediu que colassem o texto e respondessem as questões no caderno.

Questionário:

Explorando o texto:

1. Responda de acordo com o texto:

- a. Quais as características das professoras descritas no texto?
 - b. Segundo o autor do texto, como seria a aula do futuro?
 - c. Na aula do futuro, como agiriam os alunos quando tivessem alguma dúvida?
 - d. O que aconteceu quando a criança machucou-se no teclado?
 - e. Na sua opinião, qual a razão de ter duas professoras-robô para atender aos alunos?
 - f. A professora de plástico e fibra de vidro satisfazia que tipo de necessidade das crianças? Por quê?
 - g. Qual era a função da professora acolchoada?
 - h. Na sua opinião, por que seria um retrocesso reunir todas as funções da professora numa máquina apenas?
2. Na sua opinião, a professora-robô é diferente das professoras que você conhece? Por quê?

3. Numere as frases de acordo com a ordem de acontecimentos no texto:

- () Uma das crianças prendeu o dedo no teclado.
- () O visitante estranhou, quando o levaram para conhecer a sala de aula, havia duas professoras.
- () O aluno que machucou o dedo começou a chorar.
- () O técnico sacudiu a cabeça desanimado.
- () A segunda professora voltou para o seu canto e se desligou, enquanto a primeira voltou a dar aula.
- () O visitante viu que dito uma bobagem.
- () O visitante acompanhou uma aula do futuro.

4. Marque com X as palavras que você usaria para caracterizar a "professora-robô" que explicava a matéria para as crianças.

() impaciente () simpática () carinhosa () eficiente

() gentil () impessoal () objetiva

5. Marque com X a resposta correta:

O significado de retroceder é:

() realizar alguma coisa

() melhorar o ensino

() voltar para trás

() nenhuma das respostas

Comentários do pesquisador:

As crianças participaram bem ativamente, se interessaram em responder as perguntas da professora.

Compreenderam o texto, sem dificuldades.

Permaneceram em silêncio durante a realização da atividade, solicitando à professora algum esclarecimento quando necessário.

Quando terminavam a atividade, pediam para ilustrar.

16/09/09

Leitura de conto de fada: *O rei sapo*, dos irmãos Grimm.

Ao término da leitura, a professora perguntou o que havia acontecido na história. As crianças foram pedindo para falar e ao serem indicadas pela professora foram fazendo um resumo dos fatos.

Como estavam usando muito a expressão e daí, a professora alertou para que a evitassem.

A professora ia fazendo perguntas quando esqueciam algum detalhe.

A professora distribuiu folhas com o questionário:

1) Depois de ler o livro responda as seguintes perguntas:

A. Em que lugar acontece a história *O Príncipe e o sapo*?

B. Quando aconteceu essa história?

C. O que levou o sapo a aproximar-se da princesa?

D. O sapo se dispôs a ajudar a princesa, mas queria algo em troca. O que ele queria?

E. Por que a princesa não queria cumprir a promessa?

F. Faça a correspondência entre as personagens e suas características:

a) princesa () leal

b) sapo () honesto

c) rei () linda

d) bruxa () malvada

e) cocheiro () feio

G. Por que a princesa cumpriu o que prometera ao sapo?

H. Os quatro trechos a seguir são passagens da história. Leia os parágrafos e numere-os, de acordo com a sequência.

a) () A princesa quase não acreditou no que viu: o sapo se transformara num belo príncipe. Os dois partiram numa carruagem para o reino dele.

b) () A princesa aceitou as exigências do sapo. Ele pulou no poço e pegou a bola. Mesmo contrariada, ela acabou por cumprir a promessa que fizera.

c) () Um dia, a princesa deixou cair sua bola num poço. Um sapo propôs-se a pegar o brinquedo se ela promettesse ser sua amiga, levá-lo ao palácio, deixá-lo comer em seu prato e dormir na sua cama.

d) () Há muitos e muitos anos, uma princesa vivia com seu pai num castelo.

I) Quem escreveu essa história?

J) Qual a editora que publica o livro?

2) Agora reescreva essa história, recontando com suas palavras.

Comentários do pesquisador:

Ela leu as perguntas e as crianças foram respondendo, em voz alta.

Algumas crianças contra-argumentavam a opinião dos colegas. Elas percebiam as sutilezas do texto. Por exemplo, na pergunta sobre o que levou o sapo a aproximar-se da princesa, um menino disse que foi pela bola de ouro. Ele foi contestado por uma menina, que disse que o motivo era que o sapo queria voltar a ser príncipe novamente. (Esse mesmo menino, ao escrever a resposta, perguntou se estava certo. A professora percebeu que ele continuava equivocado e o fez pensar sobre a resposta correta).

Várias crianças perguntavam para a professora se sua resposta estava correta, ela ia passando nas carteiras e corrigindo, fazendo perguntas para que pensassem nas suas respostas.

A professora comentou comigo que eles cometiam muitos erros de ortografia. Ela percebeu que era porque eles não tinham o hábito de perguntar sobre suas dúvidas ortográficas. Disse que havia conversado com eles sobre a necessidade de sanar as dúvidas e não escrever errado. Percebi que, diferentemente de outros dias, as crianças perguntaram como escrever várias palavras (se bondoso é junto ou separado; se quis é com s ou z).

A professora me disse que num próximo dia faria a correção das questões e pediria que eles criassem seu conto de fada.

30/09/09

Produção de texto a partir do livro: *Drimz uma história de podes e não-podes*, de Rosana Rios, lido anteriormente.

A professora distribuiu os cadernos de Português. Pediu que escrevessem o cabeçalho e copiassem as seguintes questões:

1) Você leu o livro “Drimz uma história de podes e não-podes”, agora responda:

- a) Quem é a autora do livro?
- b) A qual mundo Drimz pertencia?
- c) A qual elemental ela pertencia?
- d) Como a menina conheceu a Drimz?
- e) Conte com suas palavras porque as duas estavam com raiva?
- f) Quem eram os Djims?
- g) Na sua opinião, por que a história tem esse título?
- h) Produção de texto.

Comentários do pesquisador:

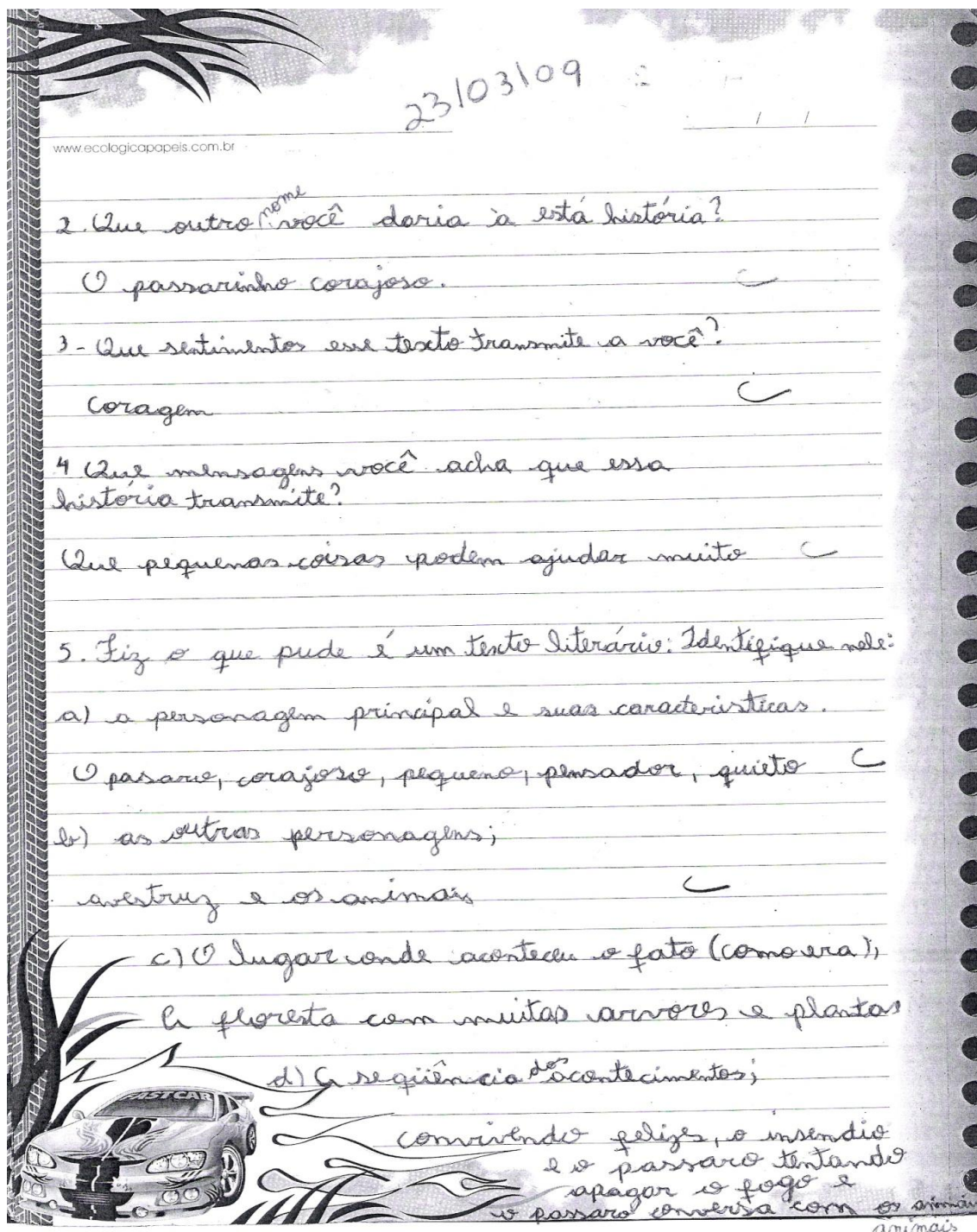
Enquanto copiavam, foram perguntando as respostas de que não lembravam. A professora pediu que fossem comentando e fazendo perguntas ia ajudando a lembrarem da história.

A síntese da história foi feita muito apressadamente, além de vários já a terem lido há bastante tempo. Com isso, algumas crianças tiveram dificuldade de responder as questões.

O questionário do dia 23/03/09 (ver p. 181) direciona as perguntas para os conteúdos de Ciências. Criticamos anteriormente a escolha de textos que se “travestem” de literários, bem como a sua utilização como pretexto para ensinar os conteúdos escolares e alertamos para o risco de essa atitude provocar efeitos indesejados, como o desprazer de ler, e o risco de descaracterizar o texto literário, transformando-o em texto escolar. Nesse questionário, as questões relacionadas ao literário exploram apenas a estrutura do texto, com exceção da questão 5, que procura suscitar os sentimentos do leitor. Mas, como se pode ver na cópia do

caderno de uma das crianças, elas são induzidas a preencher os questionários com respostas lacônicas:

Figura 8 — Produção de aluno



Atividade realizada na aula de Língua Portuguesa, do dia 23/03/2009.
Fonte: fotocópia de caderno de aluno.

No dia 13/04/09 (ver p. 181-2), o texto - *História de Assombração* - era bem mais envolvente e interessante para as crianças que o da aula anterior. Apesar de

boa parte do tempo ter sido dedicada à gramática, mais especificamente à localização de locuções no texto, as questões do questionário quanto ao literário eram melhor formuladas, como se pode ver na cópia do caderno de uma das crianças:

Figura 9 — Questionário

c) O autor poderia simplesmente ter escrito: "Era uma noite de tempestade" e "Era uma tapera abandonada". No entanto ele preferiu escrever muitos detalhes sobre o lugar e sobre a noite em que se passa a história. Qual você acha que era o objetivo dele?

2. Releia o seguinte trecho do nono parágrafo:

Eu estava orgulhoso de ver dois bravos com essa coragem formidável, isso sim, era gente pra pôr num conto, até dava gosto lidar com eles.
Ao ler esse trecho, várias perguntas nos sugerem. Veja como você entende cada uma delas e responda:

a) Quem é esse "eu" que está falando nesse parágrafo?

b) Você acha que o narrador desse texto está só contando a história de outras pessoas ou ele também é uma personagem dessa história?

c) Observe que o narrador faz comentários, dá sua opinião, diz o que sente e pensa sobre as personagens e os acontecimentos nesse trecho e ao longo do texto. Você acha que esse modo de contar é importante para a história? Por quê?

3. Somente no décimo parágrafo, quando as duas personagens já estavam em frente à casa, é que o autor descreve a forma como o "defunto Miguelângelo" foi morto.

Chuuáá, e a aguceira caia que não era vida! Então, os dois homens estavam bem pertinho da casa mal-assombrada, onde tinham matado o defunto Miguelângelo. Foi uma barbaridade aquela morte, quebraram os dentes dele, quebraram os dedos dos pés e das mãos e depois deixaram o velho ir morrendo devagarinho, naquele sofrimento, que só aquilo merecia o céu.

Por que justamente nesse momento é que o autor faz essa descrição?

4. Observe bem o diálogo travado entre Nhô Bé e Chico na porta da casa do defunto Miguelângelo

- Acho que é melhor a gente entrar na casa e esperar passar a chuva, Chico.
- Mas é que essa casa tem uma fama desgraçada, compadre...
- O que tem isso, Chico? Pois a gente não tem medo de assombração
- Ah! é mesmo, compadre! Então vamos.

a) Você acha que Nhô Bé tinha medo de assombração? O que você observou no trecho para concluir isso?

b) E o Chico, tinha ou não medo de assombração? O que você observou no trecho para concluir isso?

c) E você, leitor, também não acredita "nessas bobagens", não?

5. Depois daquela conversa, o autor nos fala de "um barulhinho esquisito, que nem gente que pisa distarçado". Releia o início do vigésimo parágrafo:

Pra dizer a verdade, estavam com os olhos deste tamanho, olhavam um pro outro e depois pra porta. Outro barulhinho mais perto e apareceu uma sombra se mexendo na porta.

a) Que emoção das personagens é revelada pela expressão "olhos deste tamanho"?

b) Se os dois, que eram tão valentes, ficaram assim ..., como é que nós, leitores, nos sentimos ao ler esse trecho?

6. Depois de tanta expectativa, das duas personagens e nossa, descobrimos que se tratava apenas de um franguinho. O que nós, leitores, sentimos quando descobrimos isso?

7. No antepenúltimo parágrafo do texto, Chico diz a Nhô Bé:

- Pois é, compadre, um franguinho, um franguinho, compadre ..

a) Que emoção do Chico está traduzida nesse trecho?

b) O autor poderia ter escrito

- Pois é, compadre, era só um franguinho.

Mas a emoção traduzida seria a mesma?

c) Observe a forma como o autor escreveu essa fala do Chico. Que recursos ele utilizou para traduzir a emoção da personagem?

Figura 10 — Produção de aluno

c)
R: O objetivo é colocar mais suspense no texto. ✓

2)

a)
R: É o narrador que fala. ✓

b)
R: Ele só conta a história. ✓

c)
R: Sim. Para entender mais o texto. ✓

3)-
R: Para emoção e suspense ao texto e para ficar preso a ele.

4)-

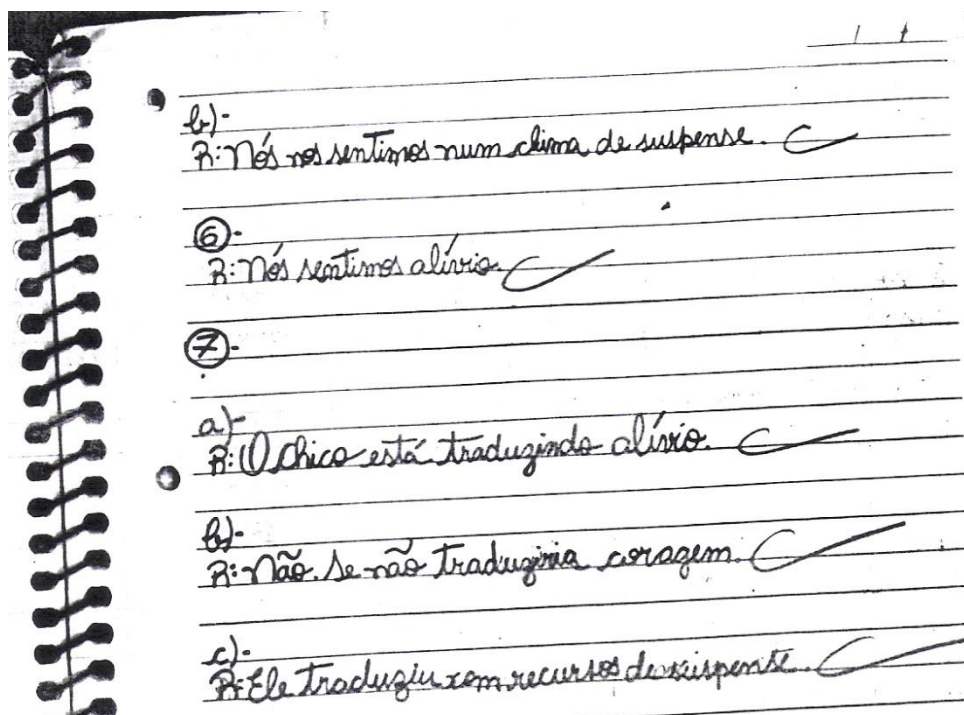
a)-
R: O Nhô Bi não tinha medo de avulsões, porque ele falou: Acho melhor entrar na casa e esperar a chuva passar. ✓

b)-
R: Eu acho que Chico tem medo, porque ele falou: Mas essa cara tem fama de desgraçada, comadre... ✓

c)-
R: Não, eu não acredito. É impressão para dar medo nas pessoas, e não foi comprovado cientificamente. ✓

5)-

a)-
R: A emoção é de olhos arregalados. ✓



Atividade realizada na aula de Língua Portuguesa, do dia 13/04/2009.
Fonte: fotocópia de caderno de aluno.

Ao ler os cadernos das crianças, percebi que as respostas eram praticamente idênticas, pois conduzidas pela professora, que parecia desconsiderar a possibilidade de ocorrerem diferentes interpretações de um mesmo texto literário. Essa condução da interpretação está destacada nos comentários dos diários de campo (13/04/09 (ver p. 182) e 15/06/09 (ver p. 184)) e contraria o apregoado por Tauveron (2002, tradução minha), ao afirmar que o papel do professor não é o de orientar a interpretação por suas questões, nem tampouco o de aceitar qualquer delírio interpretativo, pois os contrassensos, os delírios, os erros de cálculo interpretativos existem. A professora, quando extremamente diretiva, parece não confiar na capacidade interpretativa das crianças, parece temer a perda do controle, parece insegura em encorajar as crianças para o que sugere Vandendorpe (2001, tradução minha): a produzir inferências, a provocar atitudes de leitura ativa e dinâmica, a manter o espírito do leitor em alerta e, assim, mais facilmente, se projetar para a frente e antecipar os novos desenvolvimentos da narrativa ou de um argumento.

No dia 15/06/09 (ver p. 182), o texto utilizado era extremamente simples, como se pode observar na sua transcrição:

Uma viagem à Lua

Despedi-me da família e entrei no foguete. Pus o capacete de vidro, uma lanterna, uma garrafa com ar.

Levantei voo. Depois de duas horas já estava a 2.540 quilômetros da Terra. Encontrei estrelas e nuvens. Lá só via sonhos à minha volta. Depois de vinte e quatro horas faltou gasolina, mas me lembrei que havia outro depósito cheio.

A Lua era um lugar esquisito. Havia plantas que nunca tinham fim e ervas muito bonitas.

Fiquei aborrecido de estar lá e fui para o outro lado da Lua. Encontrei um gênero de crocodilo que estava fazendo versos:

Cavalinho, baixa o focinho

Se és amiguinho

Mostra o dentinho

Disse-lhe bom dia, mas ele não ouviu. Eu me zanguei e voltei para a Terra. Mas qual não foi minha alegria, pois o meu pai viu a viagem por um telescópio.

Antonio Joaquim de Matos, 8 anos

Das 18 questões do questionário (ver p. 183-4), oito eram dirigidas a exercícios gramaticais, o texto era extremamente simples e as crianças escreveram as respostas sem necessidade de refletir.

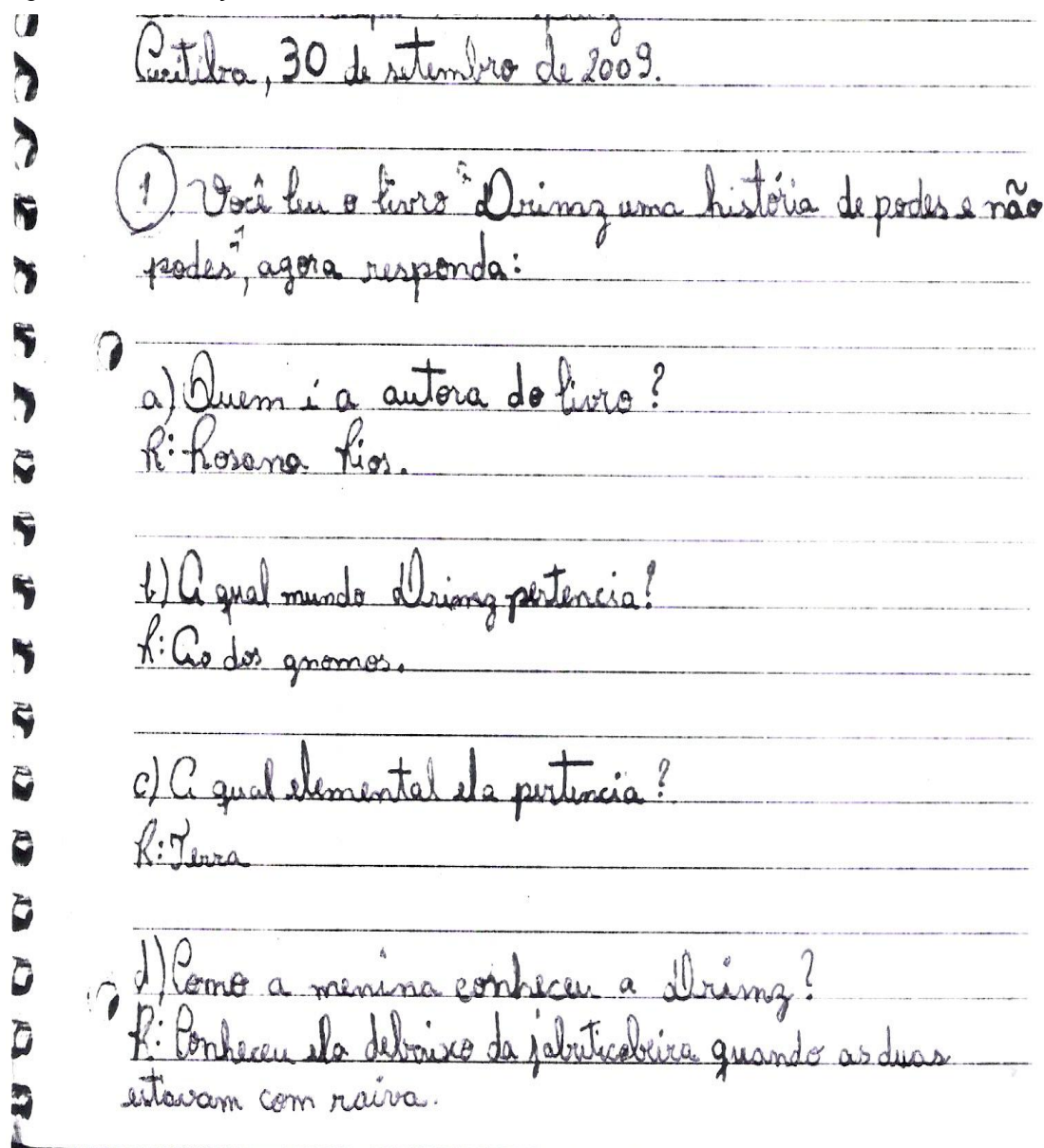
O questionário utilizado no dia 02/09/09 (ver p. 184-5) não visava a realização de exercícios de gramática, ao contrário, as questões procuravam provocar a reflexão dos alunos. Mas, como o texto era simples e as crianças não se desafiaram com as questões, o resultado foi que elas o responderam rapidamente e de forma lacônica, como de hábito.

A reação de insegurança das crianças, no preenchimento do questionário do dia 16/09/09 (ver p. 185), demonstra que quando diante de um texto mais complexo e de questões que exigem maior reflexão, elas encontram dificuldades. Nesse caso, merece destaque o esforço da professora em fazer aflorarem as reflexões dos alunos, evitando dar respostas ou fazer julgamentos sobre suas percepções. Esta atitude está de acordo com o que sugere Tauveron (2002, p. 96, tradução minha) ao afirmar que o professor deve manter-se reservado e sua interpretação pessoal do texto não pode ser o fio condutor do debate. A sua opinião será apresentada e recebida como uma leitura entre outras possíveis, não tendo força de autoridade. Mas convém que ele interprete plenamente seu papel de jardineiro (fazendo frutificar as interpretações vislumbradas na ebulição das trocas), assim como seu papel de fiador dos direitos do texto, ou, de um outro ponto de vista, dos direitos e dos deveres dos alunos. O professor não deve reduzir as proposições interpretativas dos alunos para obter um consenso, mas, ao contrário, as fazer aflorar. Ele deve auxiliar os alunos a serem tolerantes e a considerar a plausibilidade e a aceitabilidade de

cada interpretação em relação ao texto. Tauveron (2002) insiste para que o professor não rejeite imediatamente uma interpretação inaceitável quanto às intenções do texto, mas conduza os alunos à revisão da leitura e auxilie o leitor a estabelecer outras conexões e ter a oportunidade de perceber outros aspectos do texto.

O questionário do dia 30/09/09 (ver p. 186) também era bastante simples, com exceção das questões E e G, que exigiram um pouco mais de elaboração nas respostas, como se pode ver na cópia do caderno de uma das crianças:

Figura 11 — Produção de aluno



g) Conte com suas palavras por que as duas estavam com raiva?
 R: A mãe não deixou a irmã assistir o jogo de futebol, e a irmã pelo Tromz ter dito que ninguém lá na casa dela era pequeno.

f) Quem eram os djims?
 R: Mestres sábios.

g) Na sua opinião por que a história tem esse título?
 R: Porque as mães da flu a mãe e todos da família toda dela só falam não poder e a dirmz fala para deixá-los de lado e pensar nos poder.

h) Produção de texto.

1) Faça de conta que o Mestre Djim Tromz resolveu ir fazer uma visita. Que aventuras vocês dois vão viver? Dê um título a sua história.

Atividade realizada na aula de Língua Portuguesa, do dia 30/09/2009.
 Fonte: fotocópia de caderno de aluno.

Predominam nesses questionários as perguntas que não auxiliam a superar a superficialidade do texto, que estimulam as crianças a buscar apenas as respostas explícitas e a mera cópia de trechos, além dos exercícios de gramática. Esse tipo de questionário, segundo Tauveron (2002, p. 93, tradução minha), impõe um percurso de leitura, não autoriza o leitor a construir a sua própria trajetória e a se fazer

questionamentos, assim não provocando o preenchimento dos brancos do texto e o estabelecimento de relações. Além de sua pouca utilidade, os questionários desse tipo são perigosos, pois ao invés de dedicarmos bastante tempo à leitura, destinamos esse tempo precioso à resposta do questionário. A criança fica com a ideia de que ler é responder às questões. Muitas vezes eles respondem às questões sem ler integralmente o texto. Nesse caso, o questionário tem o efeito paradoxal de impedir a leitura do texto questionado. Algumas crianças pensam que as questões têm por objetivo ensinar a responder às questões e elaborar frases corretas.

Apontamos anteriormente o problema do tempo desproporcional dedicado à escrita das respostas ao questionário. Numa aula de 1h30, por exemplo, são dedicados em torno de 15 minutos para a leitura e interpretação oral e 1h15 para a resposta oral e escrita do questionário. Observei que o efeito paradoxal apontado por Tauveron (2002) de fato ocorre quando sistemáticas como esta são adotadas.

É papel da escola, além de propor as leituras, também fornecer as ferramentas para que os alunos possam compreender realmente um texto literário interessante e complexo. O debate, a troca de ideias e as interações são as ferramentas mais importantes, pois uma criança sozinha em seu canto e com um questionário a preencher por escrito dificilmente chegará à compreensão do texto. Mas os questionários também podem ser bons auxiliares, desde que algumas questões sejam consideradas no momento de sua concepção. As questões devem auxiliar o aluno a superar a superficialidade do texto, caso em que não comportam o apontado por Leon (2004, tradução minha): as questões do tipo verdadeiro/falso ou múltipla escolha, cujas respostas são facilmente identificáveis. Eles devem, também, ser constituídos de questões que obrigam o leitor a se interessar tanto pelos elementos descritivos ou narrativos secundários quanto pela integração desses elementos ao conjunto do texto. Enfim, suas questões devem levar os alunos a questionamentos abertos de interpretação.

Um dos problemas da escola é a repetição das mesmas estratégias, como, por exemplo, o que vimos nas aulas de Língua Portuguesa em que a interpretação do texto é sempre feita por meio de um questionário. Leon (2004, p. 146-8, tradução minha) afirma que existem inúmeras outras possibilidades para ajudar o leitor a se apropriar e a ultrapassar a superfície do texto, tais como:

- a) transformar um texto em enigma: por meio da construção de hipóteses, criar expectativas e atizar a curiosidade. As hipóteses podem ser emitidas a partir

do título, da capa, da contracapa, pela ilustração, por palavras misteriosas extraídas do texto;

- b) entrada pelo visual: criar imagens sobre um texto. Fechar os olhos e visualizar o texto lido, desenhar o que visualizou, transformar o texto em quadrinhos, pesquisar documentos (objetos, fotos...);
- c) entrar pelo oral, o som e a voz: criar imagens sonoras sobre um texto, colocar vozes. Reconstituir o ambiente sonoro, onomatopeias, músicas;
- d) questionar: ir ao essencial, compreender e interpretar. Discussão a partir de questões norteadoras (aspectos importantes, implícitos etc.). Entrevista com um personagem (um jornalista entrevista o personagem como se ele existisse);
- e) inventar, criar, fazer viver o texto: ressaltar, enriquecer o texto, inventar, imaginar, reler. Escrever os “brancos” do texto, as elipses, os episódios faltantes, uma sequência, outro fim, textos “periféricos” (receita, regra de vida...), reescrita da história num gênero literário diferente. Realizar jogos como palavras cruzadas, enigmas, charadas, adivinhações sobre objeto perdido, ou animal perdido, ou personagem misterioso...

Nas aulas de Literatura, houve grande diversificação de estratégias para a interpretação dos textos e jamais foi utilizado um questionário. Nos extratos dos diários de campo transcritos abaixo, podem ser constatadas estratégias como a criação de final de história, criação do começo de uma história, descrição de ilustração, criação de biografia de personagem, atualização de personagem para os dias de hoje, adaptação de um personagem a outra cultura, diferentes versões de um conto e a intertextualidade.

Observações das aulas de Literatura:

29/05/09

Leitura dos capítulos: “A estorinha da ilha voadora” e “No país das Huynhuns”, de *As Viagens de Gulliver*.

Ao final da narração, a professora perguntou o que era possível termos hoje para a navegação mais segura que nos tempos de Gulliver (1880). As crianças responderam bússola, GPS, satélite, sinalizadores, faróis.

Perguntou se tinha alguém na sala com espírito aventureiro. Todos levantaram a mão. Alguns relataram algumas de suas aventuras. Uma menina disse que não havia sido muito bem sucedida na sua aventura de subir nas pedras na praia, pois havia cortado o pé. Relataram aventuras em montanhas, passeios na mata e na praia.

A professora fez perguntas como:

Qual a principal característica do Gulliver?

O que o Gulliver fez para poder viver suas aventuras?

Que ensinamentos a história lhes trouxe?

Disseram que Gulliver era aventureiro. A professora lembrou que ele não era um inconsequente, pois ele planejou muito antes de viver as suas aventuras e trabalhou muito para juntar o dinheiro para suas viagens. Uma criança disse que essa história mostra que para conseguirmos qualquer coisa na vida precisamos batalhar; um menino disse que não devemos desistir das coisas logo na primeira dificuldade.

A professora solicitou que criassem uma ilustração para a narrativa que acabaram de ouvir.

Circularam o livro lido para que vissem de perto a ilustração.

A professora foi passando nas carteiras e elogiando aqueles que haviam feito um trabalho interessante.

05/06/09

A professora solicitou que colassem no caderno o resumo da história de *Robinson Crusóé* e que o lessem silenciosamente e depois em voz alta.

Perguntou: Qual era o personagem principal? Qual era seu desejo? Que mudanças fez na ilha? Ele ficou o resto da vida nessa ilha? Decidiu ficar na Inglaterra? Por que quis voltar para o Caribe? Ele foi solidário com o local em que ele decidiu viver? Ele era uma pessoa com força de vontade? Ele tinha espírito de liderança? Era trabalhador? Era persistente? Quem acha ter características iguais às de Crusóé e quais? O que ele deveria ter como equipamento de segurança nos dias de hoje? O que essa história tem em comum com a história de Gulliver? Quais as características psicológicas de cada um? Que aventuras viveram?

As crianças foram respondendo, às vezes falando todas juntas, mas a professora foi tentando acalmá-las e pediu que levantassem a mão para falar. Muitos quiseram participar.

Um menino perguntou se ele já havia morrido e a professora disse que ele era um personagem. O menino ficou pensativo e disse: - Ah! Que pena.

Escreveram individualmente a biografia de Gulliver.

Distribuiu um triângulo colorido para cada criança para fazerem a dobradura de um barco, colar no caderno e completar o cenário. Sobre esse cenário deveriam montar um Robinson Crusóé, como se ele vivesse nos dias de hoje. A montagem era a partir de recortes de partes do corpo de pessoas em fotos de revistas. Escreveram as características psicológicas e físicas desse personagem.

03/07/09

Leitura do texto do jornal Gazeta do Povo, sobre o filme *A Era do Gelo 3*.

A professora perguntou quais as novidades que identificavam nesse novo filme. Falaram de personagens, como dinossauros, e da alteração do comportamento do tigre, que estava se tornando bonzinho.

A professora escreveu no quadro os seguintes questionamentos:

Quem? O quê? Quando? Onde? Como? Por quê?

Disse que não era para ninguém responder em voz alta, pois não era para um influenciar a resposta do outro. A professora também não forneceu nenhuma resposta, apenas provocou a reflexão das crianças.

As crianças escreveram as respostas e a professora foi passando nas carteiras, auxiliando-as nas dúvidas.

Percebeu que havia muitos erros e comentou que eles estavam esperando que a professora desse a resposta; que não estavam conseguindo encontrar as respostas no texto porque não o leram novamente; que não estavam se esforçando para refletir sobre as respostas, estavam resumindo demais e omitindo informações.

Comentários do pesquisador:

As crianças estão acostumadas a apenas transcrever as respostas que tenham sido trabalhadas oralmente. Percebi a dificuldade delas diante da estratégia adotada pela

professora, que solicitou seu posicionamento, demandou uma atitude menos passiva diante do texto, foi muito mais provocativa e exigiu maior autonomia.

25/09/09

A professora pediu que colassem o poema *Enredando* no caderno e que fizessem a leitura silenciosa.

Enredando

Imagens coloridas
invadem o coração
histórias comovidas
cheias de emoção.

Sapatinho de cristal,
perdido na escadaria.
Diante do espelho,
A madrasta se afligia.

Branca de Neve pinta o sete,
com tinta doce de arte.
Brinca com João e Maria
na casa de chocolate.

Chapeuzinho Vermelho
encontra gato no caminho,
calça botas “sete léguas”
e sai ligeirinho.

Dança, dança, pula e canta
Roda, roda, vai rolar.
Esta história não termina.
Quem quer continuar?

Perguntou o que significa o nome do poema *Enredando*. Uma criança disse que era porque no poema eram misturadas várias histórias.

A professora perguntou que versões de *Chapeuzinho Vermelho* conheciam. Lembraram da versão tradicional e a contaram em voz alta.

A professora mostrou um livro e disse que aquela era uma versão tradicional. Escreveu no quadro o título *Chapeuzinho Vermelho* e o nome de Tatiana Belinki, a tradutora.

Escreveu no quadro o nome da história que iria contar: *Magali em Chapeuzinho Vermelho*. A professora a leu em voz alta. Quando terminou, uma criança disse: “Mas é só isso?!”. Um menino disse que era curto porque era história em quadrinhos. A professora disse que história em quadrinhos é sempre curta. A versão tinha um enfoque de humor, pois ao final a Chapeuzinho é convidada pelo lobo para correr antes que Magali comesse todos os doces da sua cesta.

A professora escreveu no quadro o título da próxima história que iria contar: *Chapeuzinho Vermelho de raiva*, de Mário Prata. Nessa versão só aparecem a avó e a menina. A história mostra uma avó e uma neta vivendo os problemas da cidade grande, como o trânsito. Os produtos que a menina leva

para a avó são Helmmans, Knorr, Danone. A menina vai indagando a avó, com as clássicas questões sobre o tamanho do nariz etc., até que, ao perguntar para a avó por que a boca tão grande, ela se cansa e pergunta se a neta veio até ali só para criticá-la.

Após contá-la, perguntou como a menina tratava a avó e como a avó reagia.

Perguntou em que época se passava a história. Disseram que era uma versão moderna.

Perguntou se era dos dias de hoje. Eles disseram que não, porque não existe mais o programa do Chacrinha. Perguntou se todos os personagens da versão tradicional apareciam. Disseram que apenas a avó e a neta.

Lembrou que na 2ª versão aparecia um personagem novo, que era a Magali.

A professora escreveu no quadro o título da próxima história que iria contar: *A mãe da Chapeuzinho Vermelho*, de Lívia Garcia Roza.

Essa versão é moderna e aborda uma mãe que faz correndo as tarefas domésticas para ir se arrumar com capinha vermelha e baton, mas é para se encontrar com o caçador!

Antes de contar, perguntou se as crianças poderiam imaginar qual seria o enredo. Disseram que nesse caso a ênfase seria na mãe.

Durante a leitura, perguntou em que local se passava a história. As crianças polemizaram, pois não tinham certeza da resposta, porque ela estava implícita. A professora chamou a atenção para o fato de que a avó morava na floresta e estava falando de lá pelo telefone.

Antes do final, interrompeu a leitura e perguntou como as crianças achavam que terminaria.

Várias sugestões apareceram. Então a professora leu o final, que não era explícito. As crianças discutiram que não era possível ter certeza do que aconteceu. A professora disse que esta era uma característica dessa história, que deixava margem para a imaginação do leitor.

Ao término da leitura, perguntou se apareciam todos os personagens da versão tradicional.

Eles disseram que apenas a menina e a mãe. Os demais são citados nos diálogos delas.

Por último leu a versão tradicional, em que o lobo prende a avó no armário.

Depois escreveu no quadro o nome da história lida: *Chapeuzinho Vermelho*, Coleção Mundo Encantado.

A professora pediu que eles escolhessem uma das versões, a de que mais gostaram, para que no caderno escrevessem o que, naquela versão, os envolveu. Por meio de uma ilustração, deveriam fazer o resumo da história.

A professora não mostrou as ilustrações dos livros enquanto contava as histórias, mas ao final pediu que fossem passando entre eles os livros para que as visualisassem.

Enquanto faziam a atividade, a professora perguntou o que fariam se isso se passasse nos dias de hoje. Muitos disseram que matariam o lobo. A professora indagou qual a necessidade de resolver as coisas com morte. Disse que poderiam prender o bicho, por exemplo.

Comentários do pesquisador:

A professora passou em cada carteira e foi corrigindo os erros ortográficos e estimulando as crianças para que fizessem justificativas completas para suas escolhas. Um menino havia escrito que escolheu aquela versão porque era legal e divertida. A professora disse que isso não era suficiente. Que ele precisava fazer um texto amplo.

Ela elogiou a justificativa de um menino que disse que gostou de uma versão por se passar nos tempos modernos.

06/11/09

Leitura da narrativa *Cinderela Brasileira*, de Marycarolyn France, ilustração de Graça Lima, editora Paulus.

A história trata de uma moça que é explorada pela família, sendo obrigada a fazer todo o serviço doméstico e impedida de ir a uma festa. Usou os poderes mágicos de uma flecha e um carneiro para, clandestinamente, se arrumar para a festa. Ao chegar lá impressiona a todos. Na saída ela perde o sapato, que é encontrado por um soldado. Ele procura pela dona do sapato e, como na história original, a encontra quando ela o experimenta.

Várias crianças queriam comentar as diferenças entre as histórias. A professora conversou sobre a diferença da vida real, em que um casamento não acontece tão rapidamente.

A professora chamou atenção para o fato de a personagem ser morena e não loira de olhos azuis, como no conto europeu.

Perguntou qual das duas histórias se aproxima mais da realidade brasileira. Responderam que a que ouviram hoje.

A professora solicitou que copiassem e respondessem por escrito as questões: Você gostou da Cinderela Brasileira? Por quê?

Fizeram a interpretação da história com montagem de recortes de papel colorido.

Trabalharam com muita dedicação e frequentemente mostravam suas produções para os colegas.

Comentários do pesquisador:

A professora é sempre muito dedicada, planeja bem suas aulas, corrige os cadernos e semanalmente faz comentários sobre o que gostou, no que precisam melhorar.

Durante a realização da atividade, passa nas carteiras, incentivando as crianças e orientando-as em suas dificuldades.

19/11/09

A professora pediu que contassem a história que conheciam chamada Pinóquio. As crianças lembraram da história com detalhes.

A professora perguntou quais as consequências para eles se mentirem. Uma criança disse que poderia apanhar, outra que mentira tem perna curta e que alguém iria descobrir.

A professora disse que iria contar uma versão da história, entre diversas que existem. Disse que a versão era de Carlos Colodi, escrita em capítulos. Hoje só teria tempo de contar dois deles.

A professora disse que nessa versão o autor descreve Pinóquio como um menino mau, desobediente e teimoso, mas que tem a oportunidade de se transformar numa pessoa melhor.

No caderno escreveram:

- "As aventuras de Pinóquio: enredo, o drama e final feliz".

- Imagine o que vai acontecer nessa história *As aventuras de Pinóquio* e ilustre!

Um menino pediu para fazer tirinhas. A professora disse que poderiam usar sua criatividade como quisessem.

Um menino pediu o livro da professora e ela emprestou.

Um menino que mora num lar social disse que se ele fosse o Pinóquio decidiria nunca mais voltar para casa.

A professora leu o início da história, que dizia "Era uma vez". Interrompeu e perguntou quem gostaria de inventar o começo. Várias crianças ajudaram.

Em seguida a professora leu o primeiro capítulo, que tratava do marceneiro mestre Cereja, que recebeu Gepeto solicitando um pedaço de madeira para fabricar uma marionete.

Leu também o segundo capítulo, em que Gepeto fabrica a marionete, ou Pinóquio. O boneco muito arteiro foge para a rua e Gepeto é mal interpretado, como se estivesse maltratando o boneco, e é preso.

As crianças ficaram muito empolgadas com a solicitação da professora para que contassem a sua versão. Criaram entonação para valorizar os momentos de suspense, de tensão e os engraçados. Houve muita criatividade, alguns incluíram novos personagens na história, como dragões e alienígenas. Incluíram situações da atualidade, como balas perdidas. Uma menina ambientou na floresta as aventuras do Pinóquio. Um menino ambientou a história em Pinóquio Ville, segundo ele em português Vila do Pinóquio, onde havia discos voadores e era ambientada no futuro.

Um menino criou uma aventura a partir da máquina do tempo.

Um menino criou aventuras com radioatividade, remédios alucinógenos e espada com superpoderes.

Mesmo crianças que já haviam contado se envolveram tanto que pediram para contar a complementação que haviam criado para sua história.

A professora disse que a versão deles estava mais interessante que a do autor e que elas mereciam ser publicadas num livro. Disse que eles tinham criado situações muito desafiadoras para as aventuras do Pinóquio.

Comentários do pesquisador:

A professora passou o tempo todo pelas carteiras incentivando, elogiando e dando sugestões.

Era evidente o interesse das crianças pelas versões dos colegas, que riam e faziam comentários.

Ressalto que a escolha das narrativas feita pela professora foi decisiva para o envolvimento das crianças nas aulas e para que desempenhassem um papel de leitoras mais ativas. O esmero do professor com a qualidade dos textos a serem trabalhados em sala de aula é uma preocupação de vários autores entre eles destaque Tauveron (2005a, tradução minha), ao afirmar que os textos a selecionar são os resistentes e os proliferantes. A autora explica que os resistentes se caracterizam pela densidade de seu conteúdo, sua força emotiva potencial, seu humor e também pela sua capacidade de romper o horizonte de expectativas do leitor. Os proliferantes se deixam abrir de maneira plural, porque as suas palavras, as suas frases abertas, os seus não ditos ou seus vazios, suas ambiguidades, suas contradições são suscetíveis de uma leitura polissêmica. Esse tipo de leitura alcança, além da intriga e dos personagens, também o seu escopo simbólico, filosófico ou moral. Enfim, são textos que requisitam a interpretação e a compreensão.

Destaco a sensibilidade da professora de Literatura ao procurar ouvir atentamente as opiniões das crianças e emitir suas opiniões sem tentar impô-las, de acordo com o que preconiza Lebrun (1996, p. 72, tradução minha) ao afirmar que o

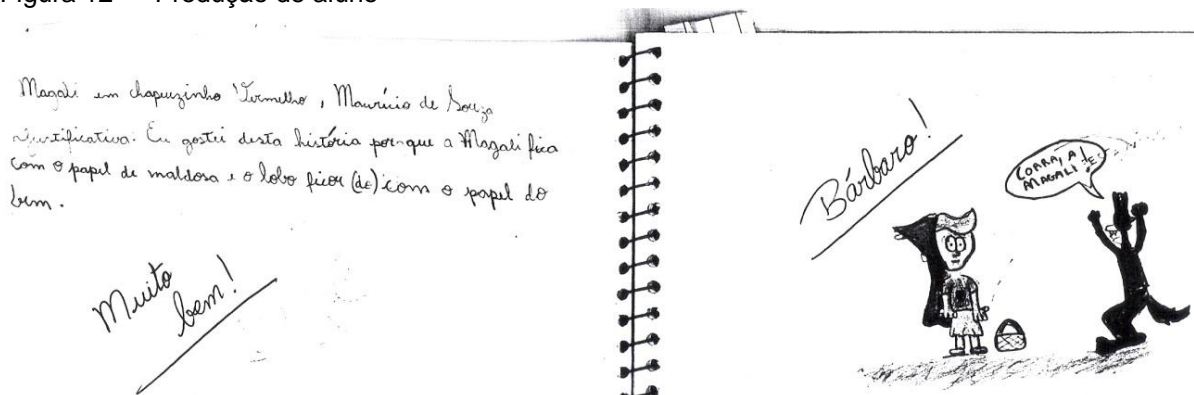
clima da classe é muito importante, de forma que todos acolham a opinião dos outros, num ambiente caloroso, sem competitividade e conformismo. Num primeiro momento, o professor deixa emergir, sem censura, as diversas possibilidades de significação. Assim, ele não se preocupa muito com o aspecto formal das reações orais ou escritas, afim de não inibir a espontaneidade dos jovens leitores. Ele tenta encontrar pontos de contato entre seus alunos para as discussões futuras. Somente num segundo momento ele trará a sua experiência estruturada sobre o saber literário, os incitando a seguir mais longe com a reflexão e a análise.

Quando me refiro à sensibilidade da professora não estou querendo afirmar que basta ser sensível, acredito ser indispensável uma formação específica e esclarecedora das discussões teórico-práticas pertinentes a esta área do conhecimento e que são adquiridas nos cursos de formação de professores e de capacitação em serviço. Mas, acredito que a mediação (seleciona bons textos literários, ouve atentamente a opinião dos alunos sobre um texto lido, diversifica as atividades) colocada em prática pela professora de Literatura democratiza a escola, afasta o risco da literatura ser um privilégio de uma elite restrita e dissemina a idéia de que a leitura literária se aprende e se constrói (THÉRIEN, 1997, tradução minha).

As estratégias diferenciadas e lúdicas presentes nas aulas de Literatura estimularam o desejo das crianças para debater, inventar e escrever, a buscar argumentos e a se expressar artisticamente, como mostram os exemplos nos cadernos de duas crianças:

25/09 - Escolher uma das versões e escrever o que ela tem que o envolveu. Por meio de uma ilustração fazer o resumo da história.

Figura 12 — Produção de aluno



Atividade realizada na aula de Literatura, do dia 25/09/2009.
Fonte: fotocópia de caderno de aluno.

Magali em Chapeuzinho Vermelho, Mauricio de Souza
Justificativa: Eu gostei desta história porque a Magali fica com o papel de maldosa e o lobo ficou com o papel do bem.

06/11 - Você gostou da Cinderela Brasileira? Por quê?

Fazer a interpretação da história com montagem de recortes de papel colorido.

Figura 13 — Produção de aluno



Atividade realizada na aula de Literatura, do dia 25/09/2009.
Fonte: fotocópia de caderno de aluno.

Você gostou da Cinderela Brasileira? Por quê?
Gostei sim, porque tem várias coisas diferentes e típicas da Amazônia.

No primeiro caderno, vemos que o argumento da criança para justificar de qual história mais gostou está apoiado no seu conhecimento literário, em que comumente o lobo é mau e a menina é boa. A ruptura com os papéis tradicionalmente assumidos pelos personagens instiga a criança, provoca a sua imaginação. No segundo caso, a criança apoia seu argumento em dados externos

ao texto, ou em seus conhecimentos de uma região do país diferente da sua. Os elogios da professora nos cadernos demonstram que ela procura valorizar as tentativas não padronizadas de interpretação, bem como estimula que a criança saia momentaneamente do texto e recorra à sua memória e lembranças, para criar pontes entre leituras (TAUVERON, 1999, tradução minha).

O jogo interpretativo provoca as operações cognitivas de alto nível (VANDENDORPE, 2001, tradução minha) e são capazes de suscitar o interesse da criança. O contato com as obras literárias ricas e variadas ensina muito cedo à criança a necessidade de desconfiar das respostas prontas e das inferências muito evidentes. As crianças entrevistadas reconhecem o papel da escola no desenvolvimento da sua capacidade interpretativa:

Pesquisadora - Você descobre coisas diferentes quando estuda um texto na sala de aula, coisas que você não descobriria sozinho?

WT - Aham, a professora ajuda bastante.

Pesquisadora - Ela ajuda você a pensar, nessas histórias, nessas coisas que não estão muito claras no texto?

WT - É, tá dando a ideia, ela ajuda a criar algumas ideias assim melhores.

Pesquisadora - Você descobre coisas diferentes quando você estuda um texto na sala de aula, coisas que você não descobriria sozinha?

AC - Sim.

Pesquisadora - Que tipo de coisa a professora faz que te ajuda a descobrir essas coisas?

AC - É quando ela dá dicas assim, é quando ela vai dando pista e você vai descobrindo devagar, mas você vai descobrindo e vai escrevendo. É como se você fosse detetive procurando as respostas.

Pesquisadora - Você descobre coisas diferentes quando você estuda um texto em sala de aula, coisas que você não descobriria sozinho?

PH - Sim. Com as explicações, eu aprendo coisas melhores para levar para a vida.

Pesquisadora - Você acha que esse trabalho que a professora faz te ajuda?

JH - Ela ajuda muito, teve uma vez que eu não entendi o texto daí ela leu com calma e eu entendi.

Principalmente nas aulas de Literatura, as crianças perceberam que o texto literário não se deixa apreender automaticamente e não entrega seu sentido simbólico facilmente. Ele oferece uma chance ao leitor de colocar as suas habilidades à prova e transformar a leitura em um prazer criativo. Por isso, como vimos nas entrevistas, algumas crianças demonstram ter clareza de que as atividades de interpretação visam a criação de ideias, o descobrimento de pistas por um “detetive” (leitor), a aprendizagem de coisas para levar para a vida e que o apoio do professor para o entendimento de um texto é fundamental. A percepção das crianças vai ao encontro do que apregoa Tauveron (apresentado no capítulo 7) quanto à necessidade do leitor agir como um garimpeiro para completar as lacunas deixadas pelo texto literário, e também de agir como um detetive para não cair nas armadilhas do texto.

Nem todas as crianças têm a mesma clareza e, em função disso, para algumas delas a interpretação tem a finalidade de fazer escrever melhor, como se pode ler nas seguintes entrevistas:

Pesquisadora - O trabalho que é feito na sala de aula, com a literatura, você acha que te ajuda bastante ou você poderia descobrir tudo aquilo sozinha?

JC - Não, eu não descobriria sozinha. É, vai me ajudar a... tipo se a palavra é com s e tem som de z eu escrevo com z e já é com s.

Pesquisadora - Você descobre coisas diferentes quando estuda um texto na sala de aula, coisas que você não descobriria sozinho?

RV - Sim, como palavras, como se escrevem elas nos textos que eu leio.

Pesquisadora - E você descobre coisas diferentes quando você estuda um texto em sala de aula, coisas que você não descobriria sozinho?

LN - Hum... às vezes sim.

Pesquisadora - Você acha que a professora dá umas explicações, ou os teus colegas fazem comentários que te ajudam a descobrir coisas no texto?

LN - É, só às vezes quando a professora escreve alguma coisa daí ela olha e “ai é mesmo” daí ela vai lá e arruma.

Acredito que as respostas das crianças se baseiam na ênfase nas aulas de Língua Portuguesa na realização de exercícios de gramática e preenchimento de questionários. A ênfase no trabalho com a gramática contraria a ideia preconizada

por Tauveron (1999, tradução minha) de que os escritos estão a serviço da elaboração do pensamento e da troca de opiniões. A consequência é que os alunos não têm a expectativa de interrogar um texto literário e atingir um processo interpretativo, mas apenas aprender a escrever sem cometer erros gramaticais.

Para esses alunos, a principal função do leitor é estar atento às questões gramaticais presentes no texto e, portanto, muito distantes da função do leitor indicada nas obras de Tauveron como aquele que, diante da capacidade do texto literário de encobrir a intriga, trabalha para a sua completude, para destacar as suas obscuridades, ambivalências, ambiguidades, provocando a tomada de consciência e fazendo surgir respostas inesperadas.

Assim, a questão mais problemática a ser enfrentada pela escola é o desenvolvimento da capacidade das crianças para chegarem ao sentido profundo de um texto, ou seja, ir além da identificação dos personagens, seus objetivos, seus papéis na ação, suas relações (familiares, afetivas, sociais), para poder mergulhar nas entrelinhas, nos implícitos, nos brancos, nos efeitos de polifonia, identificar as grandes linhas da intriga e encontrar várias soluções. A busca não pode ser por uma interpretação definitiva, mas por encontrar uma versão que, também provisória, possa nos satisfazer e com a agradável sensação de que o fim do texto nos deixa em pleno suspense (GERVAIS, 2001, tradução minha).

A escola precisa desenvolver nos alunos a capacidade de interpretar um texto literário, que é o mesmo que aprender a analisar, abstrair e argumentar, mas sempre se guiando por algumas noções essenciais, como as apresentadas por Le Bouffant (1998, p. 74, tradução minha):

- a) a leitura literária não é uma leitura literal. Ela não pode se resumir à compreensão das mensagens veiculadas pelo texto, nem à compreensão da história contada pelo texto. Diante de um texto literário, o aluno é conduzido a se concentrar não somente na história, mas também sobre a maneira como ela é contada, sobre as escolhas da escrita;
- b) a leitura literária é uma leitura plural ou polissêmica. Ela permite a cada um relacionar o que lê com o conjunto de suas experiências pessoais anteriores. Ela permite notadamente associar o que é lido com o que foi anteriormente descoberto pelo aluno;
- c) a leitura literária é uma leitura que visa à elaboração de uma interpretação. Essa interpretação é sempre o resultado de um trabalho. O aluno é

convidado a questionar o texto, a justificar o que ele compreende buscando apoio no que lhe diz ou sugere o texto.

Aos poucos o aluno vai percebendo que há estratégias num texto literário a serem povoadas com suas experiências de vida, suas leituras, seus conhecimentos e que é preciso ir negociando a construção de sentido do texto consigo mesmo, ou no debate argumentativo com seus colegas de classe e com seu professor.

Vimos reforçando, ao longo deste trabalho, que, para as crianças chegarem ao envolvimento profundo com o texto literário, a escola precisa lançar mão de práticas pedagógicas bem estruturadas, para cujo fim, como vimos no capítulo 6, Maria da Glória Bordini e Vera Teixeira de Aguiar sugerem o método recepcional. A escola deveria atentar para a necessidade de considerar alguns princípios desse método, que relembramos agora.

É essencial que o professor não imponha as leituras, mas que a seleção do que vai ser lido seja balizada pelo horizonte de expectativas dos alunos (seus valores, crenças, estilos de vida, preferências, preconceitos etc.), que pode ser conhecido por meio de diálogo, observação de suas atitudes, análise das obras anteriormente lidas por eles e acompanhamento dos seus empréstimos de livros, entre outros critérios. Por meio de estratégias variadas, o professor pode atender o horizonte de expectativas dos alunos e satisfazer as suas necessidades com os textos literários, mas esse é só o ponto de partida para a introdução dos alunos no mundo da leitura literária. Na sequência, cabe ao professor desafiar os alunos, propondo atividades de leitura que abalem as suas certezas e costumes, ou que rompam o seu horizonte de expectativas. Os alunos serão conduzidos por atividades diversificadas, por um campo desconhecido, mais exigente e desafiante. O objetivo é fazer com que os alunos, ao ser exigido um nível mais alto de reflexão, também encontrem um grau maior de satisfação, por se sentirem capazes de questionar e ampliar o seu horizonte de expectativas.

É imprescindível que se mantenha permanentemente, em sala de aula, o debate com os alunos sobre os desafios enfrentados e os processos encontrados de superação dos obstáculos textuais, de forma que tomem consciência de quais conhecimentos escolares ou vivências pessoais proporcionaram a eles facilidade de entendimento do texto e/ou abriram-lhes caminhos para atacar os problemas encontrados.

O papel do professor é criar as condições para que os alunos se conscientizem e avaliem o que foi alcançado e o que resta fazer. À medida que os alunos tomam consciência das alterações e aquisições, obtidas através da experiência com a literatura, cotejando seu horizonte inicial de expectativas com os interesses atuais, verificam que suas exigências tornaram-se maiores, bem como que sua capacidade de decifrar o que não é conhecido foi aumentada. Conscientes de suas novas possibilidades de manejo da literatura partem para a busca de novos textos, que atendam as suas expectativas ampliadas em termos de temas e composição mais complexos.

Enfim, como vimos no capítulo 6, com as teorias de Cristian Poslaniec, a escola deve ensinar o leitor a não ser submisso ao texto. Ela deve ensiná-lo a introduzir suas próprias interpretações, conotações, lembranças, convicções, crenças e análises dentro da ação do livro. Acredito que assim, por meio de atividades de interpretação do texto literário, pode ser construído, mesmo entre leitores muito jovens, o gosto pela sagacidade e pelo enfrentamento de desafios.

8.2.4 Escrita

Vimos, no capítulo 7, que, segundo Tauveron, construir com as crianças uma postura de autor é uma operação mais complexa que construir uma postura de leitor. Assim, neste capítulo, o desafio é analisar as estratégias desenvolvidas pela escola para ensinar as crianças a escrever um texto literário.

O trabalho com a escrita literária na escola é muito criticado. Poslaniec (capítulo 6) afirma que, em geral, os textos literários produzidos na escola não passem de estereótipos, pois não são dadas às crianças as condições, as ferramentas ou os saberes de referência para que, por exemplo, se situem sobre um gênero literário. Mesmo assim, complementa o autor, elas são obrigadas a escrever literatura. O autor não se opõe a ensinar a escrever literatura na escola, mas à forma como essa atividade é conduzida. Nesse mesmo capítulo apresentei as vantagens apontadas por Colomer em estimular os alunos para que escrevam literatura: ao utilizar literariamente a língua, eles experimentam o prazer de inventar mundos de ficção; aprendem a dominar a expressão do discurso escrito; compreendem e apreciam a estrutura e a força expressiva dos textos; criam ideias originais, argumentos e tramas; produzem efeitos sobre o leitor; dominam as potencialidades

de abstração da linguagem; têm acesso ao prazer estético e desenvolvem o imaginário.

As atividades de escrita do texto literário praticamente não foram realizadas nas aulas de Literatura observadas, predominando a criação de ilustrações. Quando escreveram, realizaram atividades como:

1) Biografia de Robinson Crusóe:

Figura 14 — Produção de aluno

1) Biografia de Robinson Crusóe

Robinson Crusóe era um jovem marinheiro inglês um dia decidiu seguir um caminho e fazer uma aventura sem avisar ninguém. ^{sofreu um naufrágio e ficou anos em uma ilha.} Ele estava em busca ^(em) um barco para sair da ilha e ir para sua terra Inglaterra. Ele passou vinte e oito anos de sua vida na ilha.

Mas depois achou um barco e foi para sua terra, Inglaterra. Mas (depois) queria voltar para a ilha, já estava acostumado (com os costumes) (e voltou) ^{(para a ilha) a viver lá.} Esse sim é um grande aventureiro.

Atividade realizada na aula de Literatura, do dia 5/06/2009.
Fonte: fotocópia de caderno de aluno.

Figura 15 — Produção de aluno

Biografia DE Robinson Crusoe

Era um homem que gostava de fazer aventuras pelo o mar então ele foi viajar sem avisar ninguém. No caminho pelo mar, com o barco, teve um naufrágio então todos morreram, só o jovem Robinson sobreviveu. Ele fez uma casa de madeira, ficou um longo tempo, daí até que apareceu um navio que o levou a sua casa, na Inglaterra e ele não ficou muito tempo não. Ele foi de novo para ilha onde tinha passado vinte e oito anos e tinha conhecido vários canibais. No barco ele levava vacas, comidas e coisas para plantar na ilha que escolheu para viver!

Atividade realizada na aula de Literatura, do dia 5/06/2009.

Fonte: fotocópia de caderno de aluno.

Era um homem que gostava de fazer aventuras pelo o mar, então ele foi viajar sem avisar ninguém. No caminho pelo mar, com o barco, teve um naufrágio, então todos morreram, só o jovem Robinson sobreviveu.

Ele fez uma casa de madeira, ficou um longo tempo, daí até que apareceu um navio que o levou a sua casa, na Inglaterra e ele não ficou muito tempo não. Ele foi de novo para ilha onde tinha passado vinte e oito anos e tinha conhecido vários canibais. No barco ele levava vacas, comidas e coisas para plantar na ilha que escolheu para viver!

2) Biografia e acróstico sobre Machado de Assis:

Figura 16 — Produção de aluno

Seu primeiro trabalho literário, o soneto
A Alma Sua D. P. J.
C aos 16 anos, foi contratado pela Imprensa
Nacional como tipógrafo. Além de jornalista,
foi tradutor, crítico, cronista, poeta, dramaturgo
e romancista.
Sua obra literária atinge quase todos
os gêneros. Seu primeiro livro publicado foi
uma coletânea de poesias românticas.
Fundou a Academia Brasileira de Letras,
tomando-se depois seu presidente perpetuo.
Machado de Assis é o maior escritor em
língua portuguesa de todos os tempos.

Atividade realizada na aula de Literatura, do dia 5/06/2009.
Fonte: fotocópia de caderno de aluno.

Figura 17 — Produção de aluno

MACHADO DE ASSIS
ERA UM GRANDE
ESCRITOR.

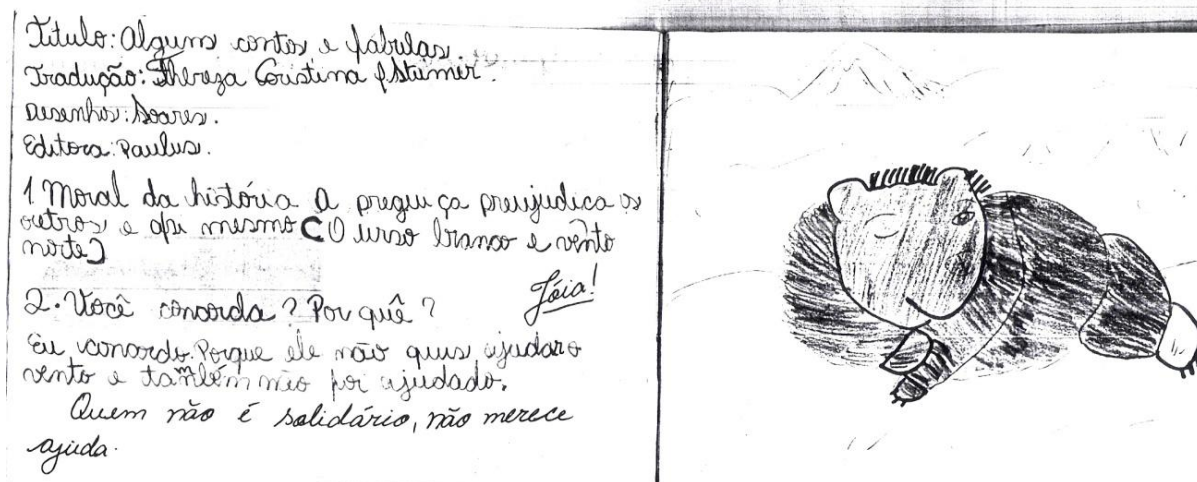
MACHADO CRIOU
A ACADEMIA BRASILEIRA
DE LETRAS.
MACHADO DE ASSIS SE TORNOU O
MAIOR ESCRITOR DA LÍNGUA PORTUGUESA
DE TODOS OS TEMPOS.
E ATÉ HOJE
MILHARES DE PESSOAS ESTÃO
LENDO SEUS
LIVROS
LINDOS E INTERESSANTES!

Muito bom!

Atividade realizada na aula de Literatura, sem registro da data.
Fonte: fotocópia de caderno de aluno.

3) Opinião sobre a moral de uma fábula:

Figura 18 — Produção de aluno



Atividade realizada na aula de Literatura, do dia 19/06/2009.

Fonte: fotocópia de caderno de aluno.

Título: Alguns contos e fábulas

Tradução: Thereza Cristina F. Stumer

Desenhos: Soares

Editora: Paulus

1. Moral da história: A preguiça prejudica os outros e a si mesmo (O urso branco e vento noite)

2. Você concorda? Por quê?

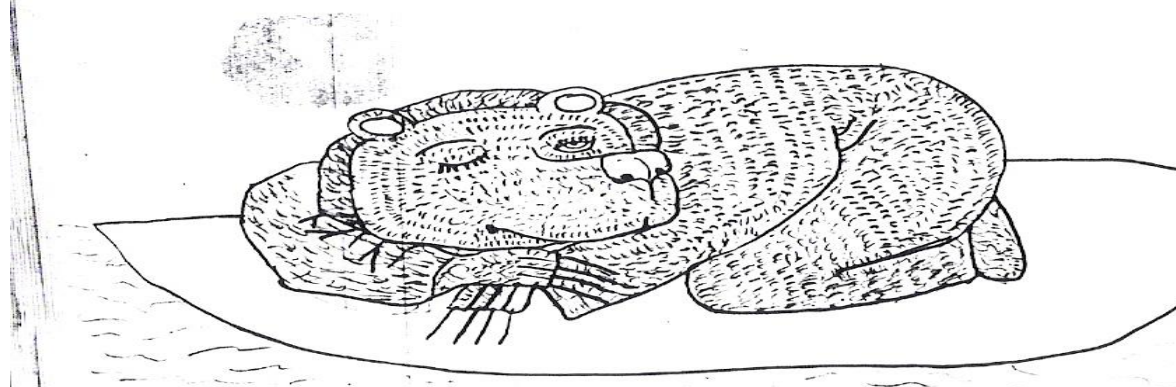
Eu concordo. Porque ele não quis ajudar o vento e também não foi ajudado.

Quem não é solidário não merece ajuda.

Figura 19 — Produção de aluno

Título: Alguns contos e fábulas
 Tradução: Thereza Cristina F. Stammer
 Desenhos: Soares
 Editora: Paulus

1. Moral da história (Ajudem os outros, pois um dia eles irão lhe ajudar).
 2. Você concorda? Por quê? R: Sim, porque ensina a pessoa a ser bondosa.
 3. Nome: O urso e o vento da noite
 4. Ilustrar!



Pa

Atividade realizada na aula de Literatura, do dia 19/06/2009.

Fonte: fotocópia de caderno de aluno.

Título: Alguns contos e fábulas

Tradução: Thereza Cristina F. Stammer

Desenhos: Soares

Editora: Paulus

1. Moral da história: (Ajudem os outros, pois um dia eles irão lhe ajudar).

2. Você concorda? Por quê? R. Sim, porque ensina a pessoa a ser bondosa..

3. Nome: O urso branco e o vento da noite

4. Ilustrar

4) Criação de palavras ilustradas:

Figura 20 — Produção de aluno



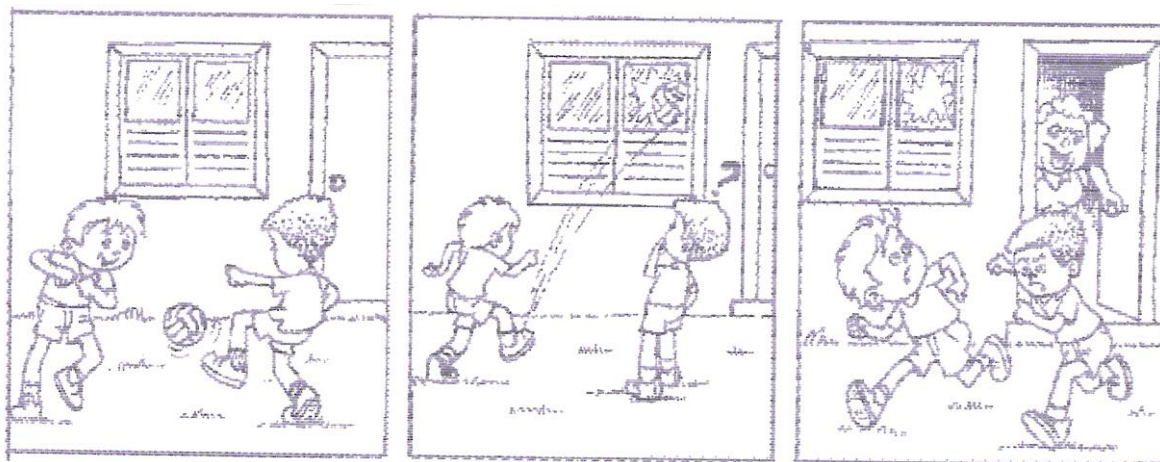
Atividade realizada na aula de Literatura, sem registro da data.
 Fonte: fotocópia de caderno de aluno.

Por outro lado, nas aulas de Língua Portuguesa há um material de produção da escrita literária que favorece uma análise minuciosa. A partir da apresentação dos extratos dos diários de campo, pretendo avaliar as possibilidades da aprendizagem da escrita literária na escola.

Observações das aulas de Língua Portuguesa:**18/03/09**

Observe a sequência dos quadrinhos e escreva um texto sobre o que aconteceu nas cenas.
 (Não esqueça do título)

Figura 21 — Atividade com quadrinhos



Atividade realizada na aula de Língua Portuguesa do dia 18/03/09.

Fonte: fotocópia de caderno de aluno.

Uma criança perguntou como poderia começar o texto. A professora sugeriu que começasse pelo nome dos personagens, ou pela descrição da 1ª cena.

Uma criança perguntou como escrever o barulho do vidro quebrando. A professora perguntou como era o nome desse barulho, as crianças responderam onomatopeia.

Uma criança perguntou se deveria colocar seu nome, a professora respondeu que sim, pois ele era o autor.

Ao perceber que uma criança errou na escrita pediu que olhassem um cartaz fixado na parede que lembra algumas regras importantes: como escrever de repente etc.

Pediu que caprichassem na escrita, fechassem as vogais.

Quando perguntavam se alguma palavra era com s ou x, ela dava a resposta e a regra, por exemplo, que quando está entre duas vogais usar s.

Figura 22 — Produção de aluno TEXTO 1

Num belo dia, o Zeca e o Pedro estavam jogando bola, quando o Zeca empurrou a bola e acertou a bola no vidro da dona Maria, quando ela saiu na porta, os meninos saíram correndo para o lago, a dona Maria, saiu correndo atrás deles.

O Zeca e o Pedro se esconderam atrás da árvore e Pedro falou:

— Vamos dar um susto na dona Maria Pedro — e Pedro disse:

— Vamos sim.

Quando dona Maria achou ^{os} meninos, os meninos deram o maior susto na dona Maria e ela caiu dentro do rio.

Os meninos ficaram preocupados a dona Maria gritou:

— Socorro, socorro não sei nadar, não sei nadar. Os meninos pularam dentro do rio e salvaram a dona Maria de dentro do rio. A dona Maria convidou os meninos para ir a casa dela para uma surpresa. e fim.

Atividade realizada na aula de Língua Portuguesa, do dia 18/03/2009.

Fonte: fotocópia de caderno de aluno.

Figura 23 — Produção de aluno TEXTO 2

Um dia Juquinha e Carlos estavam jogando bola na rua. Meia hora depois de jogo Juquinha chutou a bola na janela de uma casa, e naquela casa tinha uma mulher bem beaba. E então eles saíram correndo tão rápido que nem dava pra ver e então Carlos falou para Juca:

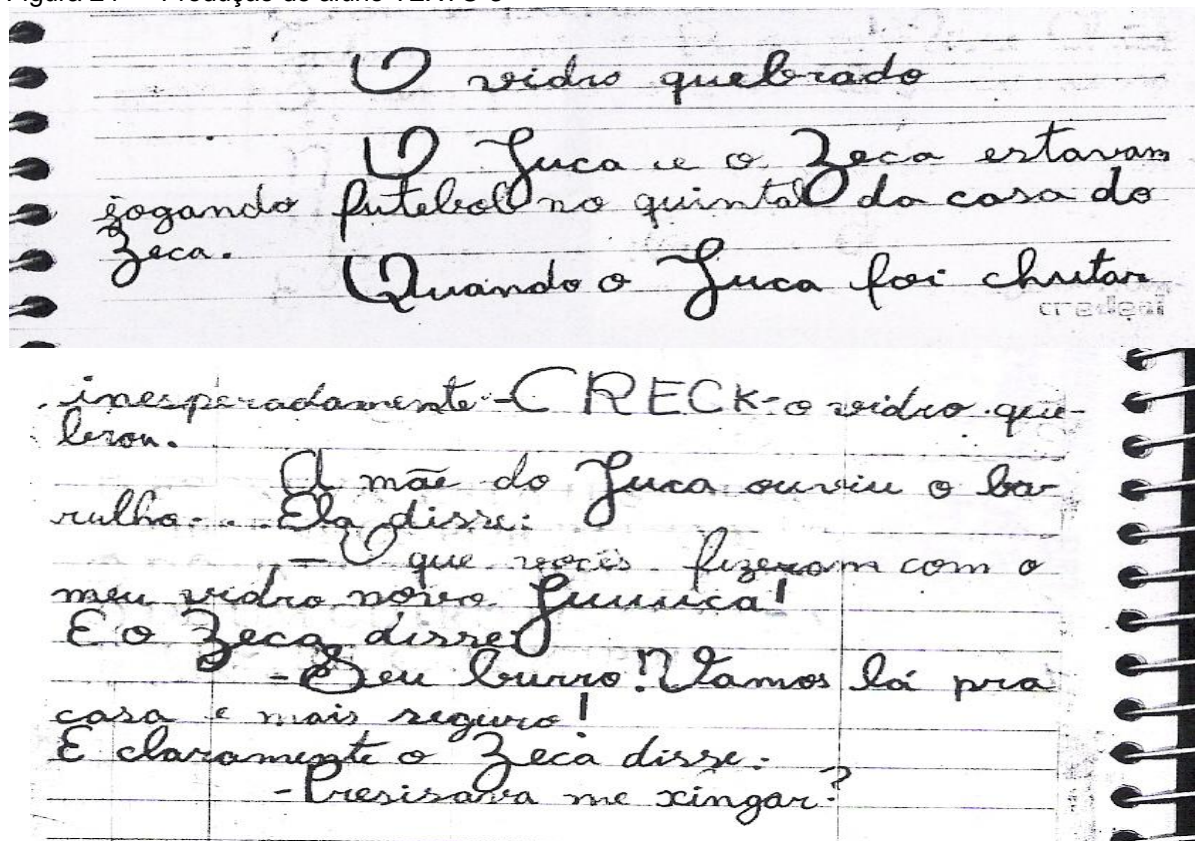
- Deu torto, pé torto!
- Foi mal não dava pra ter a intenção que a bola ia lá! Disse Juca.

Então Carlos falou:

- É mas entrou na janela é goal!!!!!!

Atividade realizada na aula de Língua Portuguesa, do dia 18/03/2009.
Fonte: fotocópia de caderno de aluno.

Figura 24 — Produção de aluno TEXTO 3



Atividade realizada na aula de Língua Portuguesa, do dia 18/03/2009.
Fonte: fotocópia de caderno de aluno.

13/04/09

Leitura de *História de Assombração*.

A professora pediu para que numerassem os parágrafos.

Pediu que lessem a referência bibliográfica do texto.

Disse que fariam um exercício. Foi lendo cada questão em voz alta e pedindo as respostas. Explicou o que é o narrador. Pediu comentário das crianças sobre o modo de descrever a história pelo autor. As crianças disseram que o texto foi escrito com suspense e isso o torna mais interessante, envolve mais o leitor, prende a atenção.

As crianças discutiram sobre o que no texto indica que eles tinham medo.

No caderno colaram a seguinte orientação:

Figura 25 — Orientação de atividade

- Bem, é claro que, depois de analisarmos todas essas formas de construção de suspense, vamos pedir que você crie a sua história de suspense!
- Dê asas à imaginação... O que acontecerá? Com quem? Pense na história toda primeiro, faça um pequeno roteiro do que irá contar. Depois, vá imaginando os detalhes do espaço, das personagens, das reações e dos sentimentos delas ao viverem os acontecimentos... Escreva todos eles para que seu leitor possa vivê-los também!

Atividade realizada na aula de Língua Portuguesa, do dia 13/04/2009.
Fonte: fotocópia de caderno de aluno.

Figura 25 — Produção de aluno TEXTO 1

Uma casa mansuamente

Era um dia de chuva. Blandina, Luis, Luiz e Lucia foram para casa dos avós. Os avós falavam para não sair de perto da casa deles. Mas Luiz não acatou e saiu uma casa com a janela quebrada bicho morto para todo lado da casa.

Foi entrando na casa andando de fininho e apareceu uma mulher bem feliz mas bem fria.

Ela se chamava Comarocê.

- Luiz perguntou quem deu esse nome pra você?

- Comarocê falou que ela deu esse nome pra ela.

- Luis perguntou porque da mesma deu esse nome?

- Comarocê falou porque eu como tudo que eu vejo

Lucia

(Última frase está ilegível na fotocópia do caderno.)

Atividade realizada na aula de Língua Portuguesa, do dia 13/04/2009.

Fonte: fotocópia de caderno de aluno.

Figura 26 — Produção de aluno TEXTO 2

A casa mal-assestada ~~est~~

Era uma vez uma casa que ficava dentro do cemitério. Um dia 6 amigos desde 3 meses mas 3 meses. Eles estavam quando de repente a lula em seu no cemitério. Já os mais velho disse:

— Ah! É agora, são 6:00 da tarde. Temos que ir embora, pois dizem que 6:30 na casa que há lá dentro, descobre um bonequinho chamado ~~Dião~~ e ele mata as pessoas.

Amanda e Mariana responderam:

— Que bobagem!

E ele respondeu:

— Então entrem lá e peguem a lula mas pensei agora são 6:30.

— Ok, vamos Mari!

E assim elas foram, e as outras 4 ficaram. Amanda e Mariana estavam andando quando escutaram um plo-plo. Elas ficaram com medo do que poderia ser.

Amanda disse:

— Mari você que tem relógio que

Horas não?

Mariana respondeu:

- 6:30, será aqui ~~de~~ domingo
Bom?

- Não, que sexta!

- Eh, vamos indo.

Os quatro lá fora estavam pre-
ocupados. Lucia e Kave os mais
novos falaram:

- É seis, meu, vamos entrar!

Juca e Rita falaram:

- Está bom!

Assim que eles estavam lá,
encontraram elas. Assim que as
vieram falaram:

- Oi

Sequiem quietos! Entraram as
duas: estavam aqui.

Assim que eles chegaram lá elas
explicaram:

- Precisamos de escutar posse

João respondeu:

— Não falei! É o boneco
de madeira!

Que bobagem! João! Disse Lu-
cia.

— Porém vocês estão me assustan-
do, falou Kaio.

Começaram a chorar, e eles arrasta-
ram uma casa, só que não se
lembraram de se lembrar de de-
monstrar. Entraram na casa e de-
pois arrastaram um boneco em um
quarto, Kaio disse:

— Vamos embora daqui!!
Mãe, disse Mariana, está cho-
rendo.

Logo após a discussão, os
6 arrastaram uma cadeira de
pau, eles se trancaram no quart-
to.

Eles saíram do quarto e viram
que não havia boneco nenhum.
Mas sim um boneco correndo

um pão e tomando uma
taça de vinho tinto:

— Eles perguntaram ao homem
— Você é o tal boneco Sign
Blanc que não! sou um fa-
zendeiro, mas me chamam Sign
E porque tu estás aqui?
Bem eu estava chegando,
passei por aqui e vi esta ca-
sa, me estabeleci aqui.

— Querem pão?

— Não vamos comer.

E assim foram seguindo em
frente. Chegaram em casa.

e a mãe perguntou:

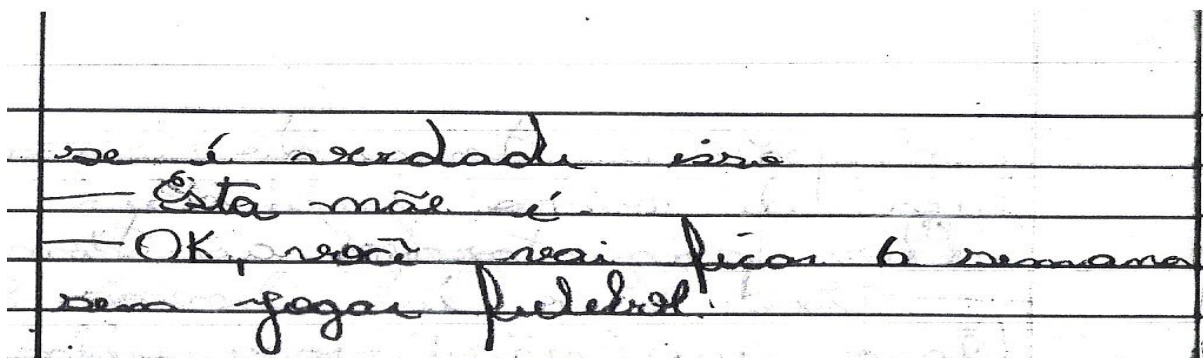
— Porque a deusa?

— Mãe o João bundão quis assustar
a gente.

— É João?

— Bem, vou jogar futebol

— Não vai, não vai me disser



Atividade realizada na aula de Língua Portuguesa, do dia 13/04/2009.

Fonte: fotocópia de caderno de aluno.

04/05/09

Fábula

A professora perguntou se lembravam o que é fábula. Responderam que são histórias em que os animais falam.

Leu um trecho que conceituava fábula.

A professora lembrou que as fábulas também são uma narrativa.

Uma criança disse que numa fábula acontecem coisas impossíveis, como animais que falam.

A professora disse que os animais são usados para ressaltar as suas características que são como as humanas. Deu exemplo da esperteza da raposa, a rapidez da lebre, a beleza do pavão, lembrou que o leão é forte e corajoso, o burro é ingênuo, a cobra é ardilosa, a tartaruga é lenta.

Três crianças quiseram contar as fábulas que conheciam e a professora deixou. Uma criança contou uma história de gibi, que envolvia animais que falavam. A professora disse que aquela não era uma fábula, pois não havia a moral da história.

Disse que ia ler a fábula "O leão e o camundongo". As crianças disseram que já conheciam.

A professora leu mesmo assim. As crianças ficaram muito atentas à leitura.

Ao final leu a moral da história e lembrou que jamais devemos desprezar a ajuda de quem quer que seja.

Disse que existem dois autores muito conhecidos pelas suas fábulas: La Fontaine e Esopo.

Disse que sua intenção era passar ensinamentos.

Leu a fábula "A raposa e a cegonha". Ressaltou que a moral é que devemos tratar os outros como gostaríamos de ser tratados.

Disse que aqueles eram exemplos de autores estrangeiros, mas no Brasil houve um autor famoso que também escreveu fábulas. Perguntou se sabiam quem era e um menino respondeu: - Monteiro Lobato.

A professora lembrou que esteve em Taubaté e visitou o sítio em que ele morava e que serviu de inspiração para o autor. Não leu nenhuma fábula de Lobato.

Ao ler as fábulas ia mostrando as ilustrações nos livros.

Avisou que havia agrupado as carteiras para que em duplas escrevessem uma fábula. Pediu que trabalhassem falando baixo; que não era reescrita, mas invenção de uma nova fábula.

Para auxiliar as crianças a criarem a moral da história, escreveu no quadro alguns ditados populares: "Devagar se vai ao longe"; "Mais vale um pássaro na mão do que dois voando"; "Quem tudo quer tudo perde"; "A mentira tem pernas curtas".

Distribuiu uma folha de sulfite para que escrevessem a fábula.

As crianças começaram a discutir como seria a sua criação, seus personagens. Uma delas escrevia o que criavam juntas.

A professora foi passando pelas carteiras e provocando as crianças para que pensassem sobre o que estavam escrevendo, tanto sobre a narrativa quanto pela ortografia. Fazia perguntas para que pensassem sobre o que estavam escrevendo, não dava respostas prontas.

Fazia comentários em voz alta para todo o grupo quando percebia algo, por exemplo: não esqueçam que na fábula existe o diálogo entre os animais; havia grupos demorando demais para se organizar; algumas vezes pedia para que falassem mais baixo. Avisou que num outro dia montariam um livro de fábulas da turma.

Figura 27 — Texto colado no caderno

CONHECENDO UM POUCO MAIS SOBRE AS FÁBULAS

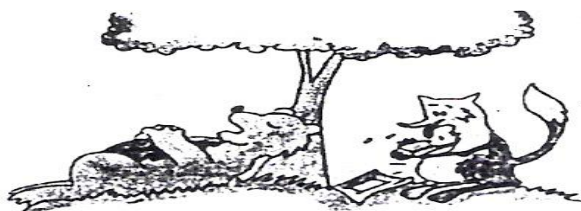
Há muitos e muitos anos, o homem começou a contar histórias de todos os tipos. Um tipo que explicavam as coisas da natureza, outras que falavam sobre suas viagens, sua vida, seus desejos... Um tipo com fadas e seres mágicos, outras com animais, plantas ou objetos com qualidades humanas...

As fábulas constituem um desses tipos de história de que estamos falando e são contadas há mais ou menos 2.800 anos. Geralmente, elas apresentam uma cena vivida por animais, plantas ou objetos que falam e agem como se fossem gente.

Elas são contadas ou escritas para dar conselhos, para alertar sobre algo que pode acontecer na vida real, para transmitir algum ensinamento, para fazer alguma crítica, etc. Por isso, muitas vezes, no finalzinho das fábulas, isto é, quando a história acaba, aparece uma frase destacada, que costumamos chamar de moral da história.

A maioria dessas histórias trata de certas atitudes humanas, como a disputa entre fortes e fracos, a esperteza de alguns, a ganância, a gratidão, o ser bondoso.... Esses são alguns dos temas das fábulas.

Trabalhando com os gêneros do discurso - Fábula



IMPORTANTE

A partir de todos os conhecimentos construídos até aqui, não se esqueça de que nenhum escritor, ao escrever, começa e termina uma história de uma vez só. Ele escreve um pedaço... tem outra idéia, volta, modifica e assim faz, até achar que a história ficou pronta.

Ah, o rascunho é muito importante, pois é nele que você vai "lapidar" suas idéias: apagar, anotar, rabiscar, grifar trechos que quer manter ou modificar, enfim, fazer tudo aquilo que julgar importante para melhorar seu texto.

Seguem alguns lembretes para escrever o texto no estilo de uma fábula:

» Pensar nas personagens que representam melhor o acontecimento que será focado e que poderia ter sido vivido por seres humanos;

» Só descrever o lugar em que acontece a história ou as personagens se isso for necessário para o leitor compreender a fábula.

» Criar diálogos, marcando as falas das personagens com aspas ou parágrafo e travessão.

» Evitar a repetição de palavras, principalmente para se referir às personagens.

» Lembrar que a resolução do problema deve combinar com a sua intenção de contar a fábula e com a moral da história.

» Escrever a moral da história de modo explicativo ou utilizando um provérbio.

» Criar um título para a fábula.

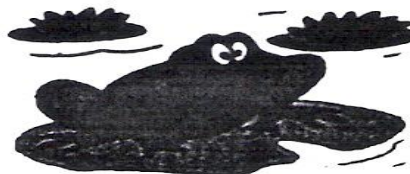


Figura 28 — Produção de aluno

O macaco e a zebra

Num dia maravilhoso de sol, quando o macaco estava comendo sua banana ouviu um grito de felicidade bem longe, que parecia da zebra.

Depois de alguns minutos o macaco viu uma sombra passando bem rápido, saindo da piraia, era a zebra:

- Porque você está tão alegre?

- Porque eu estou namorando o zebra.

- Quem é este rapaz?

- Ah! Eu acho que você não conhece, ele é o rei de Zéropolis.

No outro dia era o macaco que estava saltitando de galho em galho enquanto a zebra e o zebrao estavam trocando beijinhos, e foram lá falar com eles.

A zebra falou:

- Sabia que você ia namorar! Igual a mim e o zebrao.

Moral:

Cada panela tem sua tampa.

06/05/09

Fábulas

A professora projetou no *datashow* páginas da *Revista Recreio*, com o conceito de fábula (animais que falam como gente, tem o comportamento humano, fazem parte de diversas culturas). Leu alguns ensinamentos que se aprende com as fábulas (moral da história).

As crianças leram em voz alta a projeção da adaptação de Monteiro Lobato da fábula *A cigarra e a formiga*.

A professora ia ler a fábula *A cegonha e a raposa*, de La Fontaine, quando as crianças a lembraram que ela já havia lido. Então ela resumiu a fábula.

Leu um trecho da biografia de Esopo e uma fábula atribuída a ele: *O gato e o raposo*. As crianças avisaram que já a conheciam da aula de informática.

A professora selecionou oito fábulas criadas pelas crianças, na aula anterior, para serem lidas em voz alta por um dos autores (havia feito em dupla).

27/05/09

Elaboração de livro de fábulas.

A professora encaminhou grupos de 10 crianças para o laboratório de informática para, sob a supervisão da professora de informática, digitar as fábulas que criaram. Elas comentavam que estavam animadas por terem enviado suas fábulas, pelo portal da Rede Municipal de Ensino (RME), para comporem um jornal eletrônico da escola que era acessível a todas as crianças da Rede e por participarem do concurso de fábulas. (Uma aluna da turma foi premiada nesse concurso, com a fábula “A borboleta e o gato”).

Os demais alunos ficaram na sala preparando livros individuais de fábulas.

Cada criança recebeu 2 folhas, uma de sulfite para capa e contracapa e outra de papel almaço para escrever o texto.

Foram orientados para fazer a capa, com os seguintes dados: autor, título, ilustração, e no papel almaço transcrever a fábula (a mesma que estava sendo digitada).

As folhas foram dobradas ao meio e sobrepostas, e a professora grampeou as folhas, formando o livro.

Na medida em que as crianças voltavam da digitação, iam sendo substituídas por outras.

A professora pediu que escrevessem em letra de forma, porque os livros seriam emprestados para as demais séries para que os lessem.

Comentários do pesquisador:

O desafio de fazer a digitação do texto motivou as crianças, embora elas tenham dito que era muito pouco tempo (15 min.) para esse trabalho. A professora disse que quem não conseguisse terminar na escola deveria fazê-lo em casa, o que me faz supor que as crianças têm computador em casa.

Eles estavam bem envolvidos com a atividade e demonstraram preocupação com o empréstimo para outras turmas dos seus livros de fábulas, pois talvez não os preservassem adequadamente. A professora os tranquilizou, dizendo que eles iriam ler com a supervisão dos seus professores.

15/06/09

Leitura e interpretação da história *Uma viagem à lua* (apresentada no capítulo 8.2.3) e criação de uma história maluca.

17/06/09

Resumo da história *O velho e o tesouro do rei*, de Sílvio Romero.

As crianças perguntaram se poderiam olhar no livro para resumir, a professora disse que sim. Lembraram que o resumo tem que ser curto. Um menino perguntou o que tinha que escrever e a professora disse que era para ele recontar a história com as suas palavras.

A professora foi passando nas carteiras e comentando com todos os alunos que se lembrassem de usar os pronomes para evitar repetição de termos, fizessem parágrafos e depois travessão, usassem aspas. Elogiou o capricho na letra de alguns.

Disse que quando terminassem deveriam ler o resumo para o seu colega de dupla e corrigir os erros. Depois fariam a leitura em voz alta para os demais.

Pediu que ilustrassem o resumo.

Comentários do pesquisador:

O trabalho em dupla favorece interações interessantes entre as crianças, entretanto a professora deixou claro que isso só ocorreu por não haver livros suficientes para todos.

As crianças se dedicaram muito à atividade, trocaram ideias e colaboraram para a correção do texto do colega.

A professora comentou comigo a dedicação de várias crianças para ajudar os colegas com dificuldade. Num dos casos, a professora chamou a atenção de uma criança que estava apagando e reescrevendo o texto para o colega. Ela disse que podiam dar sugestão, mas não fazer pelo colega. Mais tarde ela comentou comigo que a criança era disléxica.

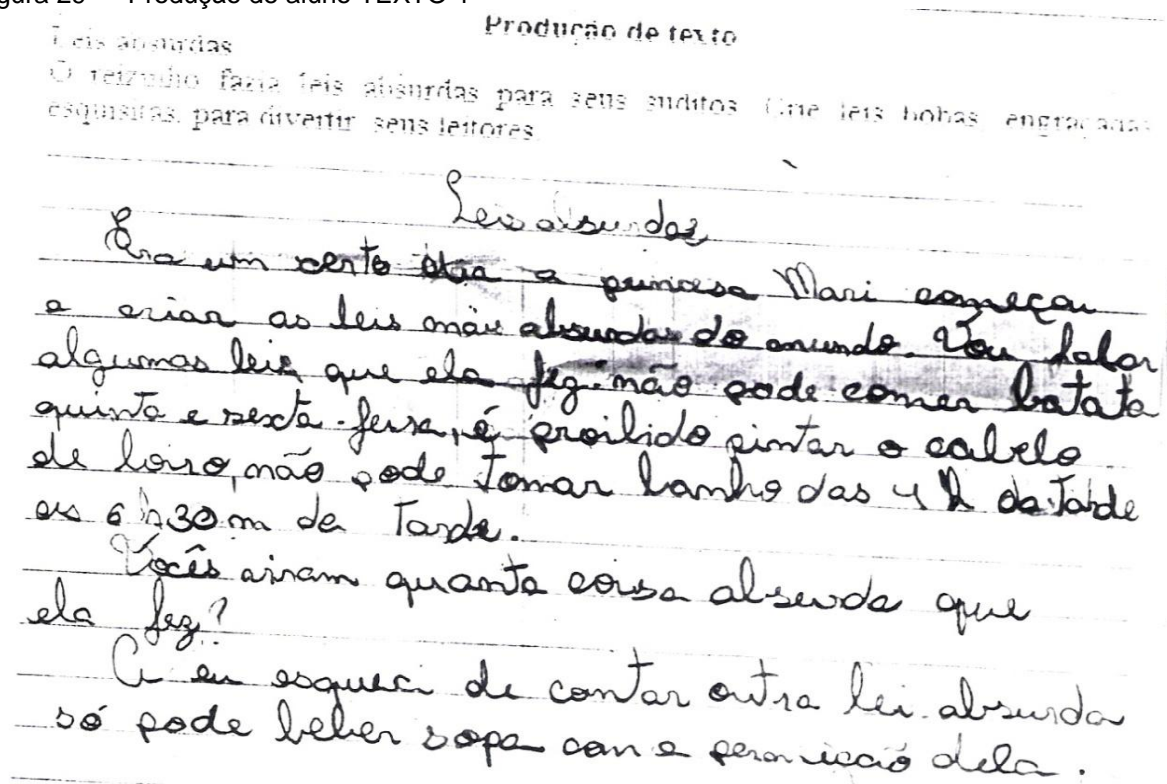
Uma criança não havia feito o resumo, mas criou uma outra história com o mesmo tema. A professora foi paciente e disse que depois ele iria tentar fazer o resumo.

28/08/09

Eu não estive presente na escola nesse dia, mas fiz fotocópia do caderno das crianças da atividade realizada.

A partir da história “O reizinho mandão”, de Ruth Rocha, criaram leis bobas, engraçadas e esquisitas para divertir seus leitores.

Figura 29 — Produção de aluno TEXTO 1



Atividade realizada na aula de Língua Portuguesa, do dia 28/08/2009.

Fonte: fotocópia de caderno de aluno.

Produção de texto

Leis absurdas.

O reizinho fazia leis absurdas para seus súditos. Crie leis bobas, engraçadas, esquisitas, para divertir seus leitores.

Figura 30 — Produção de aluno TEXTO 2

Produção de texto

Leis absurdas
 O reiinho fazia leis absurdas para seus súditos. Crie leis bobas, engraçadas, esquisitas para divertir seus leitores.

As Leis Esquisitas

Em uma tarde, o reiinho antecediado, chamou seus súditos e ordenou que todas as tardes fizessem palhaçadas. Os súditos não gostaram mais concordaram. Outro dia esse reiinho mandou todos trabalharem de pijamas bizardos, todos acharam muito aburrido mais tiveram que obedecer. Esse reiinho com suas idéias até mandou que não podia comer verduras e legumes só porque não gostava, mais ainda bem que os súditos fizeram ele mudar de idéia.

Mais o pior foi quando ele fez as leis até seus súditos, até as mulheres pintarem o cabelo de verde só é que fez todos ficarem com raiva dele.

Até que um dia veio uma menina bonita no seu reino e brigou com ele, ele ficou apavorado e parou de fazer leis bizardas em seu reino.

Atividade realizada na aula de Língua Portuguesa, do dia 28/08/2009.
 Fonte: fotocópia de caderno de aluno.

Figura 31 — Produção de aluno TEXTO 3

Produção de texto

Leis absurdas
 O reizinho fazia leis absurdas para seus súditos. Crie leis bobas, engraçadas, esquisitas, para divertir seus leitores.

O dono de seu reino

Era uma vez um príncipe de 11 anos chamada Luiz ele gostava de pegar um pergaminho fazer leis loucas exemplo: "Todos devem ter um cavalo em casa". e entregava ao conselheiro e dizia que era do pai dele, e lá o conselheiro passava a maior vergonha.

Um certo dia o conselheiro disse ao rei:

- Que leis são essas?
- Que lei, estou a 2 meses sem dar lei!
- Que o pergaminho!

Ele leu a lei mais louca do mundo.
 O rei deu ao príncipe de castigo até a 13 anos.

Atividade realizada na aula de Língua Portuguesa, do dia 28/08/2009.

Fonte: fotocópia de caderno de aluno.

16/09/09

Leitura e interpretação do conto de fada "O rei sapo", dos irmãos Grimm.

Respostas ao questionário e última questão:

- Agora reescreva essa história, recontando com suas palavras.

30/09/09

Produção de texto a partir do livro *Drimz uma história de podes e não-podes*, de Rosana Rios, Ed. FTD, 1997.

A professora pediu ajuda aos alunos para fazerem uma síntese do livro Drimz.

Perguntou aos alunos quem era a autora e ilustrador. Poucos se lembravam.

Drimz era uma gnoma e Lu uma menina. Um dia elas se encontraram no jardim da casa da Lu, debaixo da jaboticabeira.

As duas estavam raivosas. A Lu com raiva do irmão Lucas, porque ele não a deixou assistir ao futebol, e Drimz estava com raiva porque há muito tempo não via seu amado, o Drumz.

Desse encontro nasceu uma grande amizade. Ambas contam as suas histórias.

Drimz contou os estágios pelos quais passam os gnomos, de sua paixão por Drumz e pelo seu mestre Gromz.

Lembrou do tempo que conviveu com os faunos, de quem os gnomos não gostavam. Eles só sabiam proibir, eram cheios de não-podes.

Lu percebeu que, apesar dos defeitos e características de Drimz, ela aprendeu a amar as diferenças.

Abaixo transcrevo o trecho final:

“Terra, fogo, água e ar estão em todo lugar. E onde os elementos estiverem, estaremos nós – djins, gnomos, silfos, ondinas, ninfas. Somos vivos como a terra, poderosos como fogo, criadores como a água, livres como ar! Ninguém tem poder pra prender nenhum de nós... Não seja como os mandões, Lu. Esqueça os “não-podes” e cuide dos “podes”! Adeus...

Drimz tinha sumido. É, eu não podia prender comigo alguém tão livre. Mas eu podia prestar atenção em cada árvore, planta e pedra, procurando o gnomo que morava nelas. Eu podia caçar silfos quando olhasse os desenhos nas nuvens, chamar ondinas na beira do mar. Eu podia tanta coisa!

Não, eu nunca vou me esquecer da Drimz. Mesmo quando fizer onze, doze, treze anos e não puder mais enxergar os gnomos. E vou lembrar mais ainda quando os chatos do mundo vierem com os seus “não-podes” pra cima de mim.

Porque eu posso tudo! Até encontrar outra fadinha verde tomando sol no quintal, entre a jabuticabeira e a mexeriqueira, numa tarde qualquer.”

Ao final, a professora perguntou se gostaram da história. Disseram que gostaram por causa dos reinos elementais, como água, fogo, ar e terra, e os tipos de gnomos de cada um deles. Disseram que foi divertido de ler porque tinha um enredo engraçado e envolvente.

Copiaram questões para responderem um questionário (ver p. 186).

Foram orientados para produzirem um texto: Faça de conta que o mestre Djim Gromz resolveu lhe fazer uma visita. Que aventura vocês dois irão viver? Dê um título à sua história.

Enquanto copiavam, foram perguntando as respostas que não lembravam e a professora auxiliou-os.

A professora lembrou que devem respeitar os parágrafos e travessões para escrever os diálogos e que não era para resumir a história lida, mas para criar uma outra história.

Figura 32 — Produção de aluno TEXTO 1

Eu e Mestre Gramaz
 Oi, se sou o João vou
 contar uma história de
 ontem.
 Ontem, eu e minha
 irmã chamada Luísa
 estivamos na chácara
 da minha tia. Nós fomos
 ao péximo, quando vi
 um bicho tomando sol.
 Peguei mais perto e vi
 que era o mestre de Gramaz,
 meu velho amigo,
 que conheci no exat. De
 mais dele é de Gramaz @
 pap. com. de.
 Conheci-o para o

almoco. Ele aceitou. Tinha
para comer arroz, feijão,
salada e carne e na do-
cermeia tinha torta de
limão.

Na hora de comer
ele pegou um grão de
arroz e um grão de feijão,
um pedacinho de tomate e
de carne. Na hora de
beber o suco tirou que
por numa tampinha de
caneta para beber. O
pudim ele adorou.

À tarde ele contou duas
piadas. A primeira é:
Porque a água foi presa?
Eu falei:

Não sei! Ele respondeu:

Porque ela matou
a sede.* A segunda foi
Qual é a diferença entre a
lavra e o pão?~

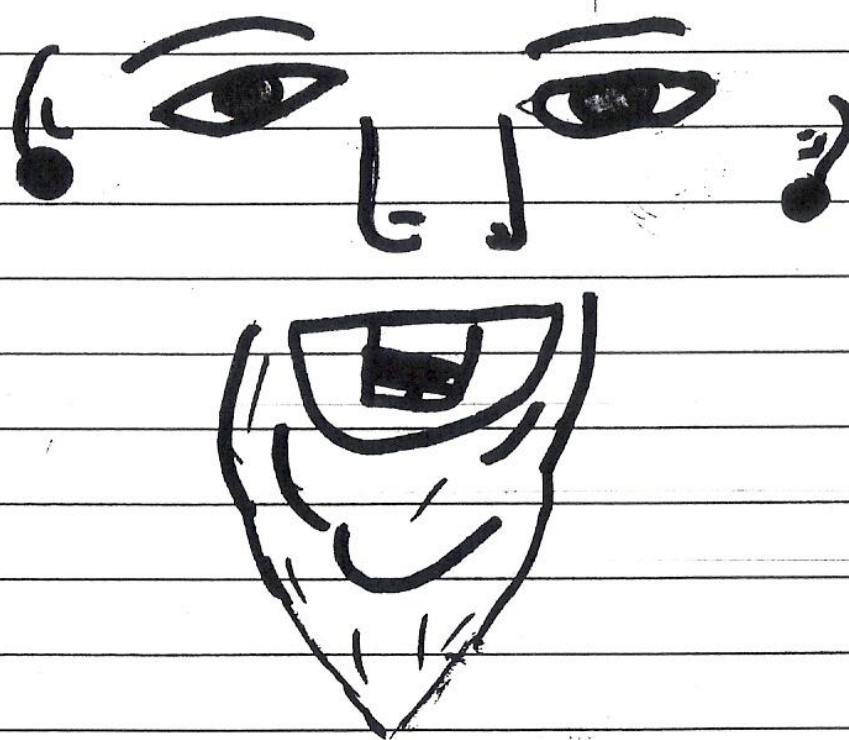
respondei:

Não sei! De falar!

Porque a loira, não tem
miolo e o pão tem. Eu
morri de dar risada.

Mas ^{enfim} chegou a hora
de ir para casa.

Ontem foi o melhor
dia da minha vida.



* Brágrafa

Figura 33 — Produção de aluno TEXTO 2

A aventura de Mestre Gromz

Um dia, quando mestre Gromz estava andando pelo jardim, ele escutou um barulho ~~mas~~ muito grande.

Era a formação de um elemento novo, era o metal. Este elemento do metal pegou toda parte da ~~territória~~ do elemento da Terra. Ele tinha uns 300 soldados ^{comandado?} ^{pele} grande mestre Zeus, que era gigante!

Um dia que ~~era~~ ~~era~~ estava junto com mestre Gromz. O exercito de Zeus me capturou e todos da meu elemento. O que não foi capturada, foi mestre Gromz, e ele fugiu.

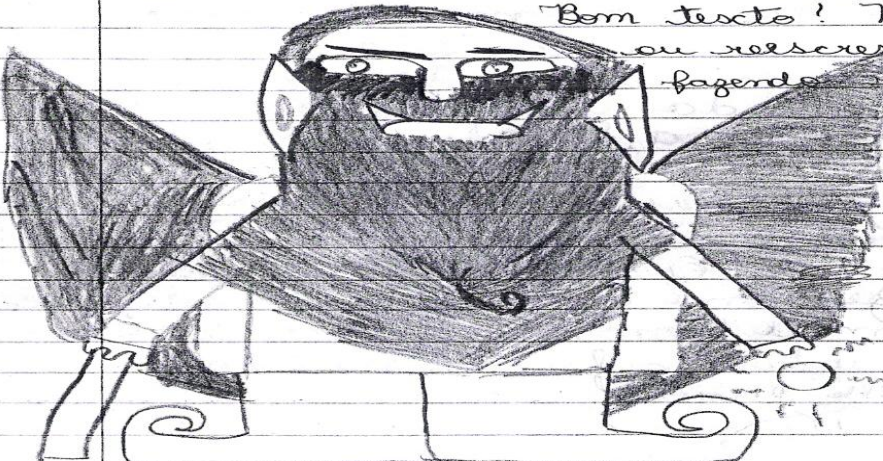
Mestre Gromz neste período

estava recuperando seus poderes para lutar contra Zeus.

Mestre Gromz ^{voltou} derrotou a exercito ^{deles} e me salvou.

~~Com~~ ^{com} os meus poderes de Mestre Gromz derrotamos Zeus e recuperamos nosso valle.

Bom texto! Refaça ou reescreva - e fazendo as devidas correções. OK



Em duas aulas de Língua Portuguesa (17/06 e 14/10/09) foi solicitado aos alunos que escrevessem o resumo da narrativa. Este tipo de atividade é criticado porque os resumos expurgam os elementos essenciais do texto literário, o desconectam do seu conjunto e a ênfase do texto produzido pelo aluno acaba recaindo sobre as normas textuais, desconsiderando os aspectos estilísticos, os efeitos literários, a dimensão simbólica, estética e afetiva. Além disso, há uma grande chance do aluno, ao resumir, se ater ao que ele julga essencial na narrativa e ignorar o acessório, mas ocorre que os dados essenciais do texto literário podem estar no acessório.

Apropriar-se de um texto literário supera amplamente a compreensão literal. Processa-se um apelo para a sensibilidade, a memória afetiva, a capacidade de criar imagens e também posturas intelectuais específicas, como as indicadas por Leon (2004, tradução minha): separar o essencial do detalhe, encontrar o detalhe que dá sentido, apreender o relevo do texto e suas asperezas, os elementos narrativos fortes (em oposição aos aspectos simplesmente descritivos), encontrar as articulações importantes, as situações e as relações de força entre os personagens. Com a elaboração do resumo, todos estes aspectos são ignorados, restando apenas uma lista de situações identificadas na narrativa.

Este tipo de prática dificilmente provoca o interesse dos alunos pela escrita literária e a formação do leitor, como alerta Thérien (1997, tradução minha), ao ser obrigado a fazer um resumo de uma obra literária o aluno pode detestar a obra lida, por não conseguir perceber que a leitura literária é eminentemente ligada à vida e não às obrigações escolares. O autor reforça que são muito mais significativas, que os resumos, as atividades que prolongam o interesse pela leitura, como: comparação com uma outra obra (intertextualidade), transposição de um episódio para um outro contexto, criação de um novo final, reflexão sobre as características e as aventuras do personagem com o qual mais se identificou etc.

O que ocorre nos resumos é um empobrecimento do texto literário, com desnecessárias alterações do vocabulário, retirada do tom humorístico, muitas vezes a sonoridade, o ritmo, a musicalidade do texto são inteiramente perdidos, restando apenas um texto desvirtuado, desfigurado e de certa forma distorcido. Enfim, ao invés de introduzir os alunos nos aspectos originais da obra, a elaboração do resumo o estimula a abandonar as principais características de um texto literário, o

seu modo de narração peculiar, os seus implícitos, interrogações, ambigüidades, simbologias e citações intertextuais.

A elaboração de resumos não auxilia os alunos para a escrita do texto literário e ainda pode reforçar a constatação de Colomer, apresentada no capítulo 6, quanto ao fato de as crianças terem a sensação de que escrever textos literários é para “iniciados” ou para aqueles dotados de uma capacidade especial. Mas, por outro lado, vimos nos diários de campo haver muitas outras atividades desenvolvidas na escola e que estimulam os alunos para experimentarem o prazer de inventar mundos de ficção e de utilização da língua literariamente, especialmente na atividade proposta no dia 13/04/09 em que se familiarizam com as características do gênero suspense e foram estimulados a planejar o seu texto, a definir a intriga, os personagens, o espaço e a pensar nos efeitos a serem provocados no leitor.

Na escola observada, foi possível perceber que as crianças, ao longo do ano, foram se familiarizando com a escrita literária, entretanto ainda com limitações, que poderiam ser superadas se considerados alguns aspectos, como a intertextualidade, o planejamento do texto, a familiarização com os diferentes gêneros literários, a criação de efeitos no texto com a intenção de provocar o leitor e a construção ou arquitetura dos textos literários, itens que serão discutidos a seguir.

8.2.4.1 Intertextualidade

Os diários de campo demonstram que jamais as crianças são obrigadas a escrever a partir do nada. A professora sempre apresenta um texto como referência para a posterior criação dos alunos. Clanche (1988, p. 33, tradução minha) afirma que o que pré-existe ao ato de escrever literatura são as obras literárias já existentes. O escritor se reporta prioritariamente ao conjunto de obras literárias que ele leu. Nessa mesma direção, os autores Poslaniec e Houyel (2000, tradução minha) entendem que a literatura é um vasto conjunto solidário, em que cada obra se relaciona com as outras. Cada livro, por citações, por alusões ou por uma estrutura semelhante, remete a outras obras de uma maneira explícita (como o gênero ou o tema, que são fáceis de perceber) ou implícita (formas mais sutis, que solicitam a cultura do leitor).

No começo da escolaridade, é comum predominar a reprodução na escrita dos alunos daquilo que leram, quase como uma simples cópia. Aos poucos a escola

vai lhes mostrando que é possível “abandonar a ideia de [simples] inspiração e dessacralizar o ato de escrever” (DESVIGNES, 2000, p. 44, tradução minha), estabelecendo relações do texto com seu mundo, formular suas próprias ideias, adquirir confiança e criar, inventar, enfim, assumir um papel ativo nas atividades de escrita. As leituras de alguns dos textos criados pelos alunos são bons exemplos de que isso é possível, como no dia 18/03/09 (ver p. 216-8), com a criação a partir dos quadrinhos, e no dia 13/04/09 (ver p. 219), texto 1, *Uma casa mauasombrada*, em que é incluído um final surpreendente. O trabalho com as fábulas exigiu muita autonomia e criatividade das crianças. O estabelecimento de relações com seu mundo está muito presente no texto 1 – *Eu e Mestre Gromz* (30/09/09 (ver p. 232-4)) –, enquanto que no texto 2 (ver p. 235) – *A aventura de mestre Gromz* – merece destaque a relação com personagem da mitologia grega (Zeus).

A intertextualidade a ser estabelecida no começo da formação do aluno-autor trata-se de um trabalho de apropriação das obras para que as crianças se encaminhem a um novo escrito que dialoga com o que foi lido. Segundo Lecuyer (1992, tradução minha), não se trata de plágio, pois os textos dos autores servem como referência para a criação, num processo de construção e de desconstrução. Pelo depoimento das crianças, é possível perceber como elas reconhecem que a leitura as auxilia a escrever.

Pesquisadora - O que será que faz com que seja fácil para você escrever?

JE - É que eu leio bastante livro assim, eu tenho umas ideias (...) eu sei como escrever.

Pesquisadora - E como é que você cria esses textos? De onde você tira essas ideias?

AL - Ai, às vezes eu leio um livro daí me dá uma ideia e eu escrevo.

Pesquisadora - Quando é que você começou a gostar de escrever?

JH - ...depois dos cinco anos, é que eu via muito livro, daí eu já tava fazendo a minha biblioteca né?

Pesquisadora - Você, além de ter coisas da tua cabeça, você acha que também as coisas que você lê te influenciam?

JH - Pego as estratégias dos autores.

Pesquisadora - E como é que você cria os teus textos? Da onde que vem a inspiração para você escrever os teus textos?

RV - É de outras histórias eu me inspiro.

Considerando a importância que a leitura tem para a escrita, uma questão fundamental refere-se ao tipo de texto que servirá de referência para o aluno-autor. Na escola, é muito comum a utilização do fragmento, ou do resumo do texto literário, que frequentemente é mal contextualizado. Exemplo disso ocorreu no dia 28/08/09, com *O Reizinho Mandão*, de Ruth Rocha:

O príncipe era um sujeitinho muito mal-educado, mimado, destes que as mães deles fazem todas as vontades, e eles ficam pensando que são os donos do mundo (...).
 Precisa ver que reizinho chato que ele ficou!
 Mandão, teimoso, implicante, xereta!
 Ele era tão xereta, tão mandão, que queria mandar em tudo o que acontecia no reino.
 Quando eu digo tudo, era tudo mesmo!
 A diversão do reizinho era fazer leis e mais leis.
 E as leis que ele fazia eram as mais absurdas do mundo.
 Olhem só esta lei:
 “Fica terminantemente proibido cortar a unha do dedão do pé direito em noite de lua cheia!”
 Agora por que é que o reizinho queria mandar no dedão das pessoas, isso ninguém jamais vai saber.
 Outra lei que ele fez:
 “É proibido dormir de gorro na primeira quarta-feira do mês”.
 Agora por que é que ele inventou essas tolices, isso ninguém sabia.
 Eu tenho a impressão de que era mesmo mania de mandar em tudo.
 Os conselheiros do rei ficavam desesperados, tentavam dar conselhos a ele, que afinal é pra isso que os conselheiros existem.
 Eles explicavam que um rei tem de fazer leis importantes para tornar o povo mais feliz.

Esse fragmento não pode ser considerado um texto literário, pois ele não passa de uma lista incompleta de situações e fatos da história. Estão ausentes nesse fragmento várias situações, como, por exemplo:

- a) o Reizinho Mandão tinha mania de mandar as pessoas calarem a boca a todo o momento e seu excesso de egoísmo e arrogância provocou tamanho pânico nas pessoas que passaram a ficar cada dia mais caladas, até que não falavam mais absolutamente nada e desaprenderam a falar;
- b) quando esse reizinho percebe que ninguém mais falava em seu reino, decide procurar ajuda. Ele parte para um reino vizinho e pede conselho a um velho sábio, que, depois de xingá-lo pelas suas atitudes, orienta-o a procurar em seu reino uma menina que ainda saiba falar. Ele precisa ouvir o que ela tem a dizer e quando isso acontecer tudo se resolverá e as pessoas voltarão a falar. Quando o reizinho chega a seu reino, ele começa a bater de porta em porta, até que encontra uma menina que o manda calar a boca, e, a

partir desse momento, todo o reino começa a falar. O reizinho não aguenta o barulho que seu povo faz e vai embora;

- c) o final fica em aberto, mas apresenta ao leitor algumas hipóteses do que pode ter acontecido ao reizinho. “Uns contam que o reizinho ficou com tanta raiva, com todo mundo dizendo tudo o que pensava, que fugiu pra longe e nunca mais voltou. Outros dizem que ele desistiu de ser rei e que deixou o lugar pro irmão dele. E há quem diga que quando o encanto de desfez o reizinho virou sapo e anda por aí pulando...”. A história termina com um conselho engraçado às crianças: “Por isso, se você é uma princesa, vê lá, hein! Não vá beijar nenhum sapo por aí... Porque os reizinhos mandões podem aparecer em qualquer lugar!”.

Magda Soares (1999, p. 31) apresenta uma série de limitações didáticas provocadas pelo uso do fragmento de textos. Uma delas se refere à transformação do texto num pseudotexto, por não conservar a estrutura da narrativa:

começa com uma *exposição*, em que o acontecimento que será narrado é “emoldurado”, com a apresentação da situação inicial (tempo e lugar, personagens etc.); prossegue trazendo um desequilíbrio que vem perturbar a situação inicial, isto é, uma *complicação*; evolui para um *clímax*, em que o desequilíbrio chega a seu ponto máximo; finalmente caminha para o restabelecimento do equilíbrio, pela *resolução* da complicação.

Caso a escola priorize a utilização de fragmentos de texto e não a leitura das obras na sua íntegra, ela provocará uma ideia equivocada nas crianças do que é um texto literário e estimulá-las a produzir textos sem sentido, ou que não passam de uma lista de ações e informações. O texto 1 – *Leis absurdas* (28/08/09, ver p. 228), produzido por um dos alunos, é um exemplo disso.

No caso de haver demandas didáticas que inviabilizam a apresentação do texto na sua íntegra, é importante atentar para o que alerta Soares (1999), de que não sejam apresentados fragmentos à criança, que distorcem, desvirtuam e desfiguram o texto literário. É necessário respeitar as características essenciais da obra literária e preservar os aspectos que constituem a sua literariedade.

Tal como apresentado o fragmento da obra de Ruth Rocha, fica inviabilizada uma verdadeira apropriação do texto, pois ele sonega informações estruturantes da história. A leitura da íntegra da obra permitiria ao aluno-autor pensar sobre caráter, consciência crítica, sentido de justiça, autoritarismo, liberdade de expressão e a importância da democracia. Além das omissões no fragmento do texto, há também

uma instrução para que considerem que o reizinho fazia leis absurdas para seus súditos e para que produzam um texto com leis bobas, engraçadas e esquisitas, para divertir seus leitores. Esse exercício não conduz à análise do que é essencial, conforme Soares (1999, p. 43),

isto é, à percepção de sua literariedade, dos recursos de expressão, do uso estético da linguagem; centram-se nos conteúdos, e não na recriação que deles faz a literatura; voltam-se para as informações que os textos veiculam, não para o modo literário como as veiculam.

Entre as produções das crianças realizadas no dia 28/08/09, o texto 1 – *Leis absurdas* (ver p. 228), embora altere o personagem para uma princesa, é o que mais se aproxima do solicitado, pois se limita a criar leis absurdas. O texto 2 – *As leis esquisitas* (ver p. 229) também se limita, como pedido, à criação das leis, mas no último parágrafo cria um enredo e um final feliz. A meu ver, o melhor texto é o terceiro - *O dono de seu reino* (ver p. 230), pois nele se observa que o aluno-autor estabeleceu a intertextualidade e se apoiou no seu conhecimento da estrutura de uma narrativa e também no texto *O Reizinho Mandão* para criar situações inusitadas e surpreendentes. Nele se observa maior autonomia e criatividade do aluno-autor, entretanto é o texto que mais se distancia do solicitado.

A leitura é uma condição indispensável para a escrita. Ela fornece os elementos para as crianças se inserirem no mundo da literatura e, num momento posterior da sua escolaridade, ao começarem a produzir seus textos, elas se servirão desse repertório como fonte de inspiração. Além do contato com os textos completos, também cabe à escola, como vimos no capítulo 7, com Tauveron e Seve (2005a), ajudar os alunos a perceberem que a intertextualidade não é um ato repreensível, mas, ao contrário, que o produto narrativo de um autor é sempre uma forma de remodelar as obras anteriormente lidas.

8.2.4.2 Planejamento do texto e a familiarização com os diferentes gêneros literários

Outro aspecto a se considerar refere-se ao planejamento do texto que vão escrever. Na escola observada, os alunos escrevem de forma bem espontânea. Jamais presenciei uma criança que não conseguisse escrever ou que deixasse a página em branco. Entretanto, muitas se lançam na produção escrita sem um planejamento, como pode ser constatado nos seus depoimentos durante as entrevistas.

Pesquisadora - Planeja mentalmente depois escreve todo ele, ou vai de uma vez escrevendo e vai criando pelo caminho?

AL - De vez em quando eu já vou escrevendo. No colégio eu já vou escrevendo.

Pesquisadora - Mas tem algum planejamento antes?

AL - Não. Já vem na minha cabeça e eu já escrevo. Mas de vez em quando eu já penso assim, já vou planejando e já escrevo.

AM - ...às vezes vem uma ideia daí começa a vir e eu pego o meu caderno lá e começo a escrever.

MR - Eu escrevo tudo e depois eu corrijo.

Pesquisadora - Tudo que vem na cabeça você vai colocando no papel?

MR - Aham.

Pesquisadora - Do jeito que vem?

MR - Aham, senão eu esqueço. (risada)

Pesquisadora - Planeja tudo, organiza tudo mentalmente e depois escreve ou não já vai logo escrevendo e as ideias vão vindo na medida em que você vai escrevendo?

ED - É as ideias vão vindo e eu vou escrevendo, daí quando eu leio e não fica bom eu apago, vem outra ideia no lugar daquela e eu escrevo de novo, é assim.

Pesquisadora - Vão vindo as ideias e você vai escrevendo, não tem essa coisa de antes planeja e depois escreve, não é assim?

ED - Não.

As consequências dessa falta de planejamento estão de acordo com o detectado na França, por Tauveron (2009), em que os professores dizem ter a impressão de que as crianças não possuem uma visão de conjunto do que vão escrever, que elas se lançam diretamente na história sem refletir no desencadeamento dos acontecimentos e na globalidade de seu texto, que elas não fazem antecipações e que é excepcional que façam o esquema antes. Muitas vezes as narrativas podem se tornar incoerentes, porque elas partem numa direção e encontram dificuldade para retomar o curso, faltam ideias, falta imaginação, e elas se limitam ao seu cotidiano.

A leitura do texto 1 (ver p. 216), criado no dia 18/03/09, é um bom exemplo da falta de planejamento. Após ser criado o suspense com a queda de D. Maria na

água e seu salvamento pelos meninos, a história é abruptamente encerrada, sem que o leitor saiba qual a surpresa prometida por ela, sem saber se os meninos seriam punidos ou não pelo que fizeram. O mesmo problema pode ser identificado com a leitura do texto 2 – *A casa mal-assombrada* (ver p. 220-4), criado no dia 13/04/09, em que são introduzidas situações de suspense e rapidamente abandonadas, sem conseguir provocar um efeito sobre o leitor.

Para superar essas limitações, Tauveron (2009, tradução minha) afirma que a escola deve confrontar os alunos com obstáculos e criar situações didáticas para superá-los, conduzindo-os, assim, para assumirem atitudes de autor. Dessa forma, é impensável que se lancem sobre a escrita sem um planejamento, ou sem um projeto de escrita, que, quando desenvolvido, permite aproximar a leitura, a escrita e a aprendizagem do conteúdo literário. Algumas das crianças entrevistadas percebem a importância da leitura e do planejamento do texto para a qualidade do que escrevem.

Pesquisadora - Como é que você planeja o teu texto, você logo vai escrevendo ou primeiro você pensa bem?

LU - Eu nunca acerto na pressa, então você tem que fazer, pensar primeiro para depois escrever. Que nem na fábula que eu fiz aqui na escola foi com uma amiga minha daí a gente pensou bem antes e depois escreveu, ficou bem legal a nossa história.

JV - Eu planejo um pouco em cada dia né? Lendo livro daí eu pego aquela ideia, daí eu vou juntando.

Pesquisadora - Primeiro pensa, daí escreve, daí corrige?

LU - É, se você não pensar antes a história vai ficar um pouco boba assim sabe, não vai ter uma imaginação boa.

Gonzáles (2009, tradução minha) refere-se a etapas a serem seguidas para imprimir uma dimensão de intencionalidade à atividade de escrita literária na escola. A primeira delas é a decisão sobre o gênero narrativo que vão trabalhar. Embora existam outros, os gêneros mais utilizados com crianças são o policial, a ficção científica, o fantástico, o terror, o sentimental, a aventura e o histórico.

A familiarização com os gêneros advém da leitura de diversas obras e da compreensão das características literárias comuns entre elas. Para a autora, os

gêneros narrativos são como uma “máquina” expressiva, e os alunos/autores precisam tomar consciência do seu funcionamento e descobrir os seus mecanismos, a fim de controlar sua projeção na escrita. Gonzáles (2009, p. 204, tradução minha) afirma ainda que a elaboração do plano da história é um dos momentos-chave na aprendizagem da postura de autor. Assumir de maneira criativa o papel de narrador consiste em tomar consciência das possibilidades do gênero, o qual apresenta certas linhas a seguir mesmo se ele deixa certa margem de manobra.

Para ajudar as crianças a começar um trabalho de escrita criativa, é importante ajudá-las a definir um gênero, que será como uma bússola a guiá-las. A partir daí, elas poderão aprimorar o seu planejamento de escrita, definindo a forma e o tom que elas desejam adotar, pois, como ressaltam Foucault et al. (1993, p. 12, tradução minha), não se escreve da mesma maneira quando escolhemos um tom trágico, um tom humorístico, um tom impessoal, um tom sarcástico ou um tom lírico, por exemplo.

As professoras de Literatura e de Língua Portuguesa se esforçaram para que as crianças compreendessem as características dos diversos gêneros literários, como pode ser constatado nos extratos dos diários de campo. Durante as entrevistas, indaguei as crianças se conheciam as especificidades dos poemas e das fábulas e se evidenciou que elas vêm sendo familiarizadas com essas peculiaridades.

Pesquisadora - Quando você vai escrever poesia, você se inspira nos poetas. O que você faz?

JC - Sim, tem que escrever verso, tem que colocar parágrafo, hum... coloco também um pouco de história, é o que os poetas falam, é isso.

Pesquisadora - E nas fábulas?

JC - Tem que ter o diálogo... tem que ter uma imaginação grande, tem que fingir que os animais falam, como tipo a zebra chega e fala com um gato.

Pesquisadora - E no final?

JC - Tem que ter a moral da história. O poema rima, e a fábula conta sobre os animais, os animais falam.

MR - O poeta usa rimas como estratégia. A fábula tem uma coisa pra passar.

AC - Poesia tem um monte de coisas, rima tem, versos... Na fábula os animais eles agem como humanos.

Pesquisadora - Quais são as características da fábula?

JE - Fábula, a fábula é uma história que os animais falam? Que as coisas falam, coisas que não são de verdade. E também tem... a moral da história.

Pesquisadora - Vocês já fizeram poemas e fábulas na escola. Você lembra das características, dos recursos que o poeta utiliza para fazer um poema?

LN - Ah...os recursos que ele utiliza para fazer uma poesia? A imaginação.

Pesquisadora - Isso, e qual é o trabalho que ele faz com a linguagem, com as palavras?

LN - Rima.

Pesquisadora - E as fábulas, por exemplo, o que tem?

LN - O que tem de diferente? Que os animais falam, às vezes até objetos falam também.

Pesquisadora - E você usa essas estratégias para fazer os teus poemas? Para fazer as tuas fábulas?

JH - Acabei de começar a fazer isso, antes eu não usava.

Pesquisadora - Ah é?

JH - Daí ficava errado.

Pesquisadora - E agora você acha que isso te ajudou a escrever melhor as tuas fábulas, poemas?

JH - Porque a professora explicou.

LU - Poeta usa rimas, palavras bonitas, não só isso porque a imaginação é muito importante para o poeta ter, escritor também, é muito importante ter imaginação.

Pesquisadora - E o fabulista? Você também já é um fabulista que eu já vi você escrever fábula né? Quais são as estratégias do fabulista?

LU - Ah é... já tem que saber uma moral, porque é tipo assim você faz uma história, uma fábula e depois não sabe o que colocar na moral, você vai ter que apagar tudo, então você já tem que pensar na história e na moral, porque daí já fica melhor para você.

RV - Na fábula fazem os animais falarem e isso dá mais emoção à história.

Pesquisadora - Isso aí, e o poeta ele faz o que, por exemplo, o que ele usa?

RV - Ele usa palavras e poesia, palavras bonitas.

Pesquisadora - E você, quando você usa, você cria as tuas histórias, os teus poemas, as tuas fábulas, você pensa nessas estratégias que o autor usa?

RV - É.

A desenvoltura com que as crianças criaram as fábulas pode ser atribuída ao conjunto de atividades desenvolvidas que permitiram a imersão nesse gênero literário, bem como que as crianças pudessem se sentir à vontade, até para surpreenderem seus leitores com situações de humor, como no texto *O macaco e a zebra*, criado no dia 04/05/09 (ver p. 226). A consciência das crianças sobre as características de uma fábula advém do trabalho minucioso e integrado das professoras de Literatura, de Língua Portuguesa e de Informática. Elas apresentaram vários exemplos de fábulas, deram informações sobre a origem, as características e os autores. As crianças puderam consultar na internet e tiveram acesso a livros para que os lessem. Trabalharam com a moral, planejaram a escrita, depois escreveram as fábulas, ilustraram e montaram livros de fábulas para empréstimo de crianças de outras turmas. Um fator de grande motivação foi o concurso de fábula promovido pela Secretaria Municipal de Educação e a premiação de uma das alunas da turma. Por meio desse trabalho, superaram os problemas apontados por Tauveron (2009, tradução minha) quanto ao fato de os alunos sentirem a falta de finalidade do ato de escrever escolar, de escreverem para agradar o professor ou para responder as instruções, além de pensarem que escrevem por nada. Este trabalho confirma o que vimos anteriormente nas teorias de Giroux, que as escolas não são simplesmente locais de reprodução social e cultural. Um planejamento integrado como o aqui relatado proporciona a consecução da criação da escola como esfera pública democrática e instrumento de emancipação e libertação (GIROUX, 1999).

Planejar o texto propicia a aproximação da leitura, da escrita e da aprendizagem do conteúdo literário, além de permitir ativar a memória das leituras anteriormente realizadas, definir o gênero literário que desejam utilizar na escrita, programar a estrutura do texto, criar a intriga para chegar ao desfecho e provocar um efeito sobre o leitor.

8.2.4.3 A criação de efeitos no texto com a intenção de provocar o leitor

Tauveron, cujas ideias foram apresentadas no capítulo 7, afirma que, para estimular a criança a se reconhecer como um autor é preciso aprender a escrever

para seduzir o outro, a desenvolver uma intenção artística e um projeto de efeito sobre o leitor. Nesse mesmo capítulo, vimos que Gonzáles aborda a mesma questão, dizendo que é preciso escrever para os leitores, ou que os alunos devem levar em consideração o seu destinatário, pois um autor se constrói porque ele procura seu leitor.

Criar uma postura de autor significa ser capaz de pensar num jogo estimulante, em táticas adequadas para envolver o leitor, ou seja, aprender a não dizer tudo e muito menos imediatamente, mas disseminar indícios, usar ou não metáforas, conduzir ou não a uma leitura simbólica, jogar com a polissemia das palavras ou com a ambiguidade do narrador... (TAUVERON; SEVE, 2005a, p. 22, tradução minha).

Embora não tenha sido observado na escola um trabalho explícito de reflexão sobre a necessidade de os alunos criarem esse jogo para atrair seu leitor, os seus textos contêm alguns desses elementos. No texto 1, do dia 18/03/09 (ver p. 219), é possível observar a tentativa de disseminação de indícios pelo aluno-autor, que inicialmente apresenta a traquinagem dos meninos ao quebrar o vidro de uma casa e a sua perseguição pela proprietária. Tudo leva a crer que, ao alcançá-los, ela vai puni-los, no entanto, acidentalmente ela cai num rio e é salva por eles. Cabe ao leitor imaginar se ela acabou punindo os meninos pela quebra do vidro ou se os presenteou por terem-na salvado do afogamento. No texto 1 (ver p. 216), do dia 13/04/09, o aluno-autor joga com a polissemia. No enredo de assombração, ele vai criando expectativas no leitor que se ampliam, mais ainda, com a apresentação da personagem feia e habitante da casa mal assombrada, de nome *Comovocê*. Na fábula *O macaco e a zebra* (04/05/09, ver p. 226), o aluno-autor remete o leitor para a simbologia do provérbio *Cada panela tem sua tampa*. O texto provoca a reflexão sobre a existência da felicidade nos encontros amorosos, ou para a possibilidade de existência de duas metades que se completam, ou para a possibilidade de um amor eterno...

Há uma série de estratégias apontadas por Tauveron e Seve (2005a, tradução minha) que devem ser consideradas como auxiliares do professor na formação do aluno-autor. Inicialmente, o professor deve provocar nos alunos a lembrança dos textos que os enganaram, ou, melhor dizendo, das estratégias criadas pelo autor para disseminar indícios no texto capazes de desorientá-los e de confundi-los. Deve também ajudá-los a lembrar do que os fez evoluir e tornarem-se

capazes de identificar o que no texto os conduziu ao engano. Esse trabalho deve ser conduzido para que os alunos percebam como o texto deixa ao leitor uma parte do trabalho; como provoca um efeito de curiosidade, de suspense e de surpresa; como são geradas as incertezas ou os enigmas; como provoca a cumplicidade cultural do leitor; como faz viajar por lugares inexplorados ou conduz por caminhos antes percorridos; como consegue ser imprevisível.

As autoras constataram que se manifesta nas crianças o impulso de exaustividade, ou uma tendência a “entregar pronto” o texto, ou de dizer tudo. Consequentemente, há uma grande dificuldade de evocarem a cooperação do leitor. As crianças também apresentam um alto grau de dificuldade para trabalhar com a polissemia, a ambiguidade lexical e, sobretudo, a figura do silêncio. Para superar estas dificuldades as autoras sugerem que vivenciem dois tempos de escrita que podem se suceder ou se imbricar: uma primeira fase, preparatória e de algum modo privada, na qual o escritor teria o direito de ceder à tentação de se dizer tudo da intriga e dos personagens; uma segunda, fundada sobre um trabalho metódico de desvanecimento ou de insinuação do texto.

Os autores relatam (TAUVERON; SEVE, 2005a, tradução minha) algumas de suas experiências de desenvolvimento da escrita literária com crianças, que contém sugestões interessantes. Elas propuseram a escrita de algumas histórias, de forma que vivenciassem vários aspectos do trabalho de um escritor. Uma das atividades consistiu na criação de uma história policial. As primeiras instruções eram para que descrevessem os lugares (para assegurar a credibilidade da história), colocassem testemunhas, falsos suspeitos, culpados. Com o objetivo de construir o silêncio produtivo, deveriam escrever à parte sobre a identidade de um dos personagens-chave (seu nome, sua origem e/ou sua descrição), sobre sua mobilidade (de forma que o leitor não saiba qual é a causa primeira de sua busca ou de seu comportamento), sobre seu objetivo (de forma que o leitor não saiba o que ele procura), sobre uma parte de seu percurso narrativo ou depois de sua busca (num final aberto, o leitor não pode determinar se ele venceu ou falhou) e sobre a natureza de suas relações com os outros personagens. Solicitaram também que listassem como seriam semeados os indícios para enganar e esconder informações. Ao deixarem o texto com questões em aberto, cuja resposta não estava explícita, as crianças foram levadas a pensar em estratégias para criar o debate interpretativo, ou o conflito de interpretação.

Nessa pesquisa, as autoras identificam algumas dificuldades das crianças: perceber as ironias nos textos que leem e maior dificuldade ainda em criar ironias em seus textos; misturarem os elementos emprestados de diversos textos numa trama original; misturarem no texto dados autênticos e dados fabricados, para que pareçam autênticos.

Um autor escreve para ser lido, e crianças em situação escolar podem contar com seus colegas de turma como leitores que auxiliam o aluno-autor a pensar sobre os efeitos do que escreveu sobre seus leitores. Para tanto, Tauveron e Seve (2005a, tradução minha) sugerem que os textos sejam lidos pelos colegas e que cada aluno-autor faça a exposição das suas escolhas e das dificuldades que encontrou.

As autoras afirmam que a tarefa principal do professor que quer auxiliar seus alunos a escrever literatura é convidá-los a mobilizar critérios de avaliação que permitam verificar se o texto dos colegas se presta a uma leitura literária. Cabe ao professor ajudar os alunos a localizar os pontos de resistência do texto, os silêncios, os implícitos e as ambiguidades, a argumentar sobre as suas interpretações, a fazer julgamentos estéticos e éticos sobre os atos e as motivações dos personagens, a estabelecer ligações com outros textos, com experiências pessoais e com a atualidade e a exprimir as emoções, os pontos de vista subjetivos relativos à ação e à escrita (sensibilidade das metáforas, dos jogos de linguagem etc.).

O aluno-autor pode se surpreender com a reação dos colegas diante de seu texto. Pode ocorrer que a sua intenção artística não seja percebida pelos receptores, obrigando-o a se interrogar sobre as causas dessa incompreensão e tentar alterá-lo, ou, inversamente, os colegas podem perceber efeitos literários sobre os quais o produtor não tinha consciência de havê-los produzido. O aluno-autor deve decidir se modifica seu texto, em função da reação dos receptores.

Tauveron e Seve (2005a, tradução minha) insistem em que a confrontação dos alunos ao redor dos textos produzidos não se trata de censurar o texto de seu colega ou de dar testemunhos de satisfação, mas sim de refletir em conjunto sobre o projeto do autor subjacente. Espera-se superar o mito da criatividade espontânea, pois a criação é trabalho e escolha.

Especialmente entre os alunos das séries iniciais do ensino fundamental, essa etapa é considerada muito complexa, pois, como alerta Tauveron (2009, tradução minha), no começo, um aluno que escreve uma história o faz sem pensar

nos leitores que a lerão, ao que acrescento a falta de conhecimento das técnicas literárias que podem auxiliá-lo a criar em seus textos os mecanismos para seduzir o seu leitor. Acredito que essa limitação pode ser superada pela tomada de consciência, pelas crianças, das estratégias utilizadas pelos autores, como a criação de um personagem, a estruturação da narrativa, a criação do tema, a definição do tempo, do espaço, do narrador, do estilo, da sequência, enfim, trata-se de dominar o que Poslaniec e Houyel (2000, tradução minha) chamam de *modo de construção* ou *arquitetura* dos textos literários, a ser discutida a seguir.

8.2.4.4 A construção ou arquitetura dos textos literários

Considerando a importância e a complexidade da compreensão de como construir um texto literário, há muitos autores dedicados a pensar nas estratégias para viabilizá-lo na escola de ensino fundamental, como Foucault et al. (1993), Giasson (2000), Poslaniec e Houyel (2000), Tauveron e Seve (2005a), Lagache (2006), Tsimbidy (2008) e Perrin (2010). Os autores são unânimes em indicar que é preciso primeiramente ensinar os alunos a localizar os indícios nas obras para depois os aplicarem em seus próprios textos. Embora com algumas nuances, os autores tratam principalmente dos seguintes aspectos da arquitetura dos textos literários (que serão detalhados na sequência): tema, intriga, narrador, ponto de vista, personagem, estrutura, sequência, coerência, verossimilhança, espaço e tempo.

8.2.4.4.1 Tema e intriga

Giasson (2000, tradução minha) distingue intriga de tema. A intriga centra-se sobre os acontecimentos e pode ser chamada de enredo; o tema, por sua vez, centra-se sobre a significação desses acontecimentos e pode ser definido como sendo a mensagem do livro.

Os temas abordados na literatura infantil são muito variados. Giasson (2000, tradução minha) destaca temas como o crescimento, as relações familiares e a amizade, e Lammertyn (2000, tradução minha) refere-se a temas universais, como a vida, a morte, o poder e a beleza.

Frequentemente, as histórias comportam vários temas, que podem estar explícitos ou implícitos. Nas fábulas, o tema é explicitado, com a apresentação da

moral. Mas ele pode estar implícito e devemos então inferi-lo a partir das ações dos personagens, suas intenções e seus atos para favorecer a realização da intriga.

Para ajudar as crianças a identificar o(s) tema(s), é preciso levá-las a refletir sobre aquilo de que trata a história, se elas conseguem explicitar como o autor abordou o tema, se ele se serviu de certos elementos da vida real para apresentá-los (os pontos comuns, as diferenças), se há verdades na história que podem ser consideradas universais etc. Mas é preciso não ficar apenas na letra do texto, senão extrapolá-la, no sentido de o aluno ter a oportunidade de expressar o que sentiu diante daquele tema (abandono, ódio, amor etc.).

Nas aulas observadas, a exploração dos textos lidos é bastante superficial. Costumam identificar o tema, mas não a forma como o autor o abordou, e somente às vezes são estimulados a expressar o que sentiram a partir dessa leitura. Pelos extratos dos diários de campo, pode-se observar que a professora define o gênero a ser trabalhado, cabendo às crianças criar o tema e a intriga. Elas aprovam essa sistemática, conforme se observa na síntese de alguns depoimentos dos alunos:

JV - Gosta quando o tema é livre porque pode ter a sua própria ideia.

MR - Gosta quando o tema é livre porque fica mais fácil de escrever.

AC - Prefere quando o tema é livre, pois tem boa imaginação.

ED - Prefere criar as histórias livremente.

LU - Diz que “é melhor a gente dar o título mesmo pra ficar um pouquinho mais diferentes as histórias”.

RV - Diz que “quando o tema é livre, você pode criar qualquer coisa que você quiser, expor as ideias (...) o que você quiser”.

Vale ressaltar que o fato do tema ser livre e permitir maior liberdade ao aluno-autor, não significa que o professor esteja isento de aprofundar as reflexões sobre o que escrevem.

As crianças se preocupam em se manterem fiéis ao gênero proposto pela professora e demonstram grande interesse em criar seus temas e intrigas, enfim, em escrever literatura, como pode ser constatado nas produções dos dias 13/04/09 (assombração, ver p. 219-24), 04/05/09 (fábula, ver p. 226) e 30/09/09 (aventura, ver p. 232-5). Entretanto, com a presença ainda significativa, na escola, de textos literários utilizados como pretexto para o ensino de conteúdos escolares e

moralizantes, pode ocorrer de o aluno-autor criar seus temas com esse viés, como na fábula “A borboleta e o gato” (27/05/09), que foi premiada no concurso da RME:

A borboleta e o gato

Era uma bela manhã, quando em uma casa, um gato dormia tranquilamente:

– Que vida chata! Sem nada para brincar ou caçar. Disse o gato.

– Vou brincar com a minha bola favorita.

O gato começou a brincar sem a mínima vontade, quando de repente apareceu uma borboleta dando uma rasante:

– Eba! Uma presa! Disse o gato.

A borboleta caiu e rasgou a asa direita.

– Ai! A minha asa está doendo! Disse a linda borboleta.

– E é o seu menor problema. Vou te devorar! Falou o gato.

A borboleta insistiu para ele não comê-la. O gato ficou com pena do inseto e fez um curativo na asa da borboleta. Então a borboleta agradeceu ao gato, e disse que ela iria retribuir o favor.

Quando anoiteceu o gato brincava com a bola fora da janela, quando seu dono a fechou.

A borboleta viu tudo e lembrou da promessa que ela fizera ao gato, pegou a bola passou pela frestinha da janela e devolveu a bola.

O gato ficou muito feliz e prometeu nunca machucar nem uma borboleta, ou qualquer inseto pequenino.

Moral: “Ajude os que precisam e você será recompensado”.

No momento em que o gato iria devorar a borboleta, o aluno-autor provoca uma ruptura na intriga para introduzir um efeito moralizante, de forma que o gato vilão, sem qualquer motivo aparente, resolve não devorar a presa e preservá-la, sendo recompensado ao final pela sua atitude caridosa. Esse texto tipicamente edificante revela a interferência, ao longo da vida escolar, do cerceamento da criatividade e autonomia da escrita do aluno. Esse mesmo problema ocorreu no dia 30/09, em que, apesar de ter sido dada liberdade para criarem suas próprias aventuras, uma criança se manteve presa ao ensino do conteúdo de Ciências:

Figura 34 — Produção de aluno

Eu estava em minha casa quando apareceu o mestre Sijin Gramz. Lá eu me lembrei que pedi para ele vir, me contar sobre suas histórias.

De repente ele me puxou e flutuamos pelas nuvens!

*Ele me mostrou que é o ar que faz nos fazer respirar e eu perguntei:

- O ar é igual ao vento? Ele me disse:
- Não Amanda, o vento tem movimento

e o ar não.

Bé ele ia falar sobre o fogo quando eu interrompei dizendo:

- Tii! Eu não gosto do fogo, ele queimou toda a casa da minha tia!

- Bom, o fogo faz isso mais também tem suas coisas boas como aquecer, esquentar a comida e outras coisas. E eu concordei. Depois ele ia falar da água.

- Ah! ela tem bastante funções e animo me empolguei falando!

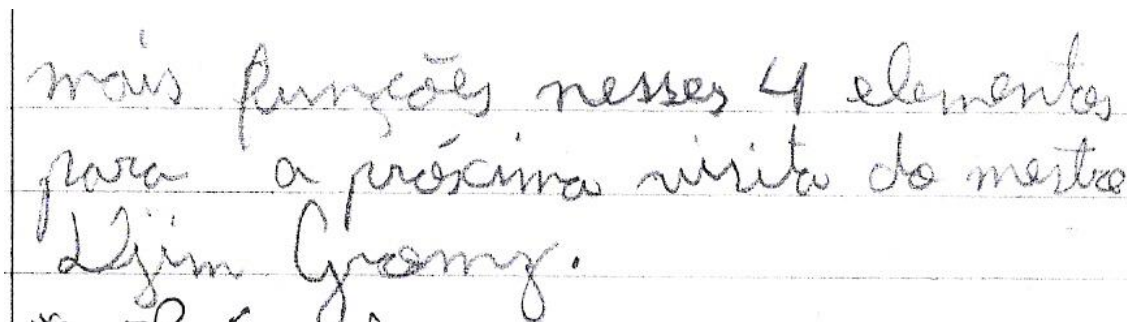
- A água serve para beber, para tomar banho, lavar as roupas, para me divertir nos dias quentes de verão e outras coisas. ~~Eu~~

Ele falou:

- Parabéns! Que bom que você sabe. Mas não se esqueça, ^{de não} ~~nada~~ ^{gostei-la depois.} de gostar dela.

Por último a terra. É dela que nascem as árvores e flores etc.

Depois dessa aula voltei para minha casa e comecei a repositar



mais funções nesses 4 elementos
para a próxima visita do mestre
Djim Gromy.

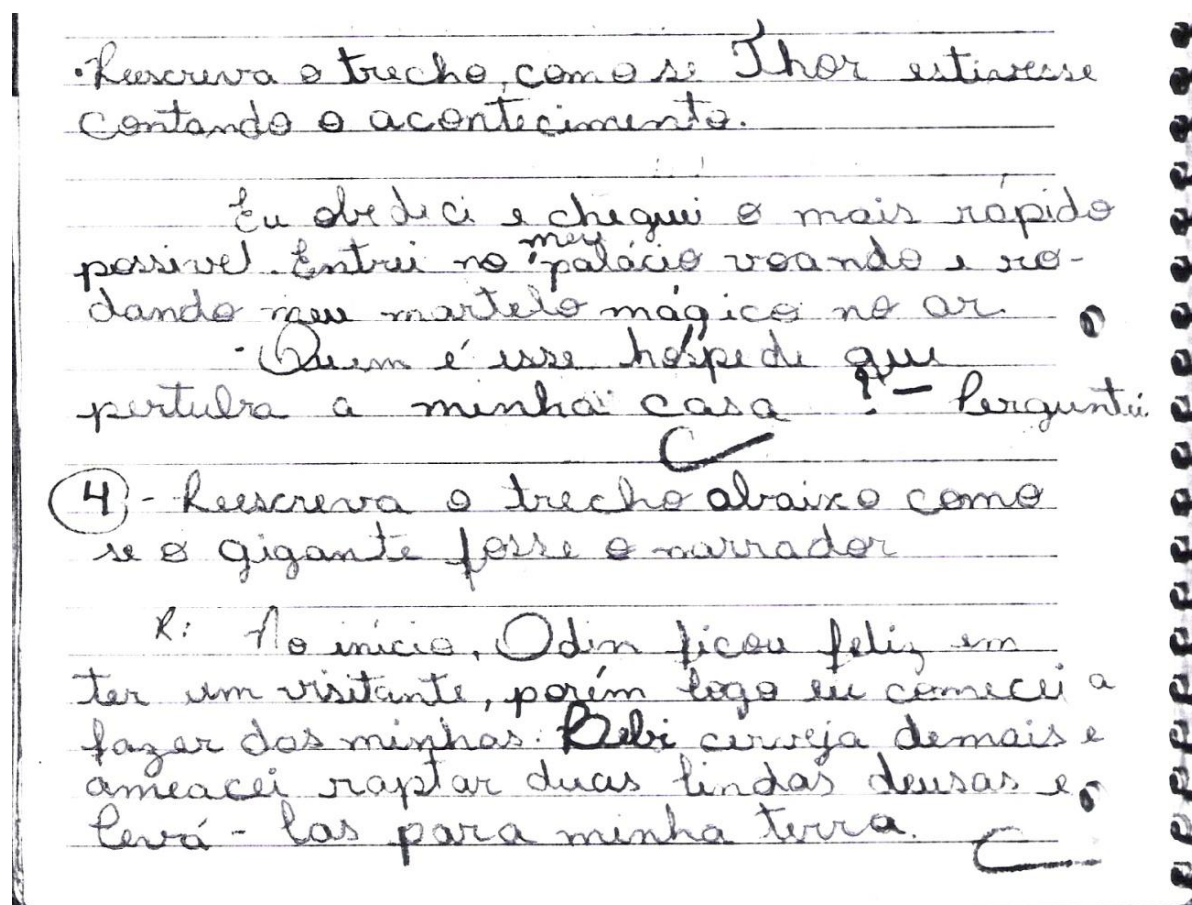
Atividade realizada na aula de Língua Portuguesa, do dia 30/09/2009.
Fonte: fotocópia de caderno de aluno.

A definição do tema e da intriga pelo aluno-autor precisa se pautar em intenções lúdicas, em emoções, e não em informações a serem “estudadas”, ou aprendidas, sob pena de não conseguir fisgar o seu leitor ou provocar-lhe o desejo de continuar a leitura de seu texto.

8.2.4.4.2 *Narrador e ponto de vista*

Nas aulas observadas, constatei que os professores, ao término de uma narração, se preocupam em fazer com que as crianças identifiquem o narrador ou desenvolvam a noção de quem conta a história. Eles criam até atividades de troca do narrador, como no exemplo a seguir:

Figura 35 — Produção de aluno



Atividade realizada na aula de Língua Portuguesa, do dia 30/09/2009.
Fonte: fotocópia de caderno de aluno.

A preocupação em explorar a ideia de narrador é muito importante para o momento da escrita. Ao escrever suas narrativas e decidir como será o narrador, o aluno-autor precisa ter em mente o que Lagache (2006, tradução minha) define como *enunciação*. A enunciação designa tudo o que concerne à voz do narrador. O narrador precisa ser claro, pois é ele quem orienta e guia o leitor. Pela voz do narrador, o autor cria os efeitos que provocam o desejo de continuar lendo, na medida em que consegue fazer rir, sonhar, tirar uma moral, levar o leitor para um mundo imaginário, apoiar uma argumentação.

Uma decisão importante para o aluno-autor é quanto ao ponto de vista a ser adotado pelo narrador. Giasson (2000, tradução minha) afirma que o ponto de vista determina como a história será contada e que, para aprender a distinguir o ponto de vista adotado pelo autor, a primeira coisa a fazer é determinar se a história é contada na primeira ou na terceira pessoa. Para abordar o ponto de vista com os alunos, a autora sugere aproveitar a leitura dos livros que apresentam o aspecto de

forma particular ou que colocam um desafio sobre o plano da enunciação. Sugere também solicitar a reescrita na terceira pessoa das primeiras linhas de um livro escrito na primeira pessoa, ou o inverso (conforme o exemplo anterior, na fotocópia do caderno). Poslaniec e Houyel (2000, tradução minha) sugerem buscar com os alunos identificar nos livros os pontos de vista implícitos e explícitos do texto e confrontar com as suas próprias interpretações e seus próprios pontos de vista.

Vale lembrar que o narrador pode perfeitamente variar de ponto de vista ao longo de uma narrativa. As crianças poderão observar, em diferentes obras, que certos autores dificultam a narração recorrendo a vários narradores alternados, que o narrador pode ser exterior ou fazer parte da narrativa, que pode ser um narrador muito presente, dando sua opinião, explicando, especificando, tomando a palavra na primeira pessoa e interpelando o leitor, ou pode ser um personagem secundário (POSLANIEC; HOUYEL, 2000, tradução minha).

Autores como Giasson (2000, tradução minha) e Foucault et al. (1993, tradução minha) indicam as possibilidades de apresentação do narrador:

- a) narrador onisciente. Ele pode contar a história utilizando o “eu”: ele sabe tudo, ele vê tudo, ele tem acesso ao pensamento de todos os personagens, ele pode nos falar de seu passado e de seu futuro;
- b) narrador conta a história de maneira objetiva a partir das aparências exteriores. O leitor aprende o que é visível e audível, mas ele não tem acesso ao pensamento dos personagens (é o caso da maioria dos contos);
- c) narrador fica implícito, mas não é onisciente, adotando o ponto de vista de um dos personagens. Nesse caso, nunca podemos decidir realmente se é o narrador ou o herói que se exprime;
- d) narrador se identifica com um dos personagens e diz “eu”, enquanto que ele se refere a outros personagens na terceira pessoa, exceto nos diálogos. A narrativa é de certa forma fechada no campo da percepção desse personagem e, como no caso anterior, o leitor não pode decidir se, às vezes, é o narrador implícito que se exprime ou o personagem.

Apresentei, juntamente com os extratos dos diários de campo, 11 textos (ver p. 216-235) escritos pelas crianças, sendo que, em todos eles, o narrador é onisciente. Assim, a dificuldade das crianças não está em conceber um narrador, mas de diversificar essa perspectiva. Para incrementar seus textos, os alunos precisam ser desafiados a criar narradores diferentes e experimentar narrar uma

mesma história assumindo diferentes pontos de vista. Estratégias como essa os auxiliaria a se retirarem de seus textos e aprenderem a dar a voz para suas criaturas (narrador e personagens).

8.2.4.4.3 *Personagem*

Destaco das aulas observadas algumas atividades que levaram as crianças a perceber como se cria um personagem. Na aula de Literatura de 05/06/09 (ver p. 197), leram a história de Robinson Crusoé e discutiram as seguintes questões: Qual era o personagem principal? Qual era seu desejo? Que mudanças fez na ilha? Ele ficou o resto da vida nessa ilha? Decidiu ficar na Inglaterra? Por que quis voltar para o Caribe? Ele foi solidário com o local em que ele decidiu viver? Ele era uma pessoa com força de vontade? Ele tinha espírito de liderança? Era trabalhador? Era persistente? Quem acha ter características iguais às de Crusoé e quais? O que ele deveria ter como equipamento de segurança nos dias de hoje? O que essa história tem em comum com a história de Gulliver? Quais as características psicológicas de cada um? Que aventuras viveram? Depois escreveram a biografia do personagem e recortaram de revistas partes do corpo de pessoas, para montarem um Robinson Crusoé, como se ele vivesse nos dias de hoje. Colaram no caderno e escreveram as características psicológicas e físicas dele.

Uma estratégia muito interessante para trabalhar com a reflexão sobre a construção de personagens foi utilizada em duas aulas de Literatura (25/09/09 e 19/11/09). Na primeira trabalharam com diferentes versões de *Chapeuzinho Vermelho* (ver p. 198-9) e na segunda, versões de *Pinóquio* (ver p. 200-1). Nas versões de *Chapeuzinho Vermelho* puderam, por exemplo, refletir sobre as variações de comportamento da personagem em função da mudança de época da narrativa, ou constatar a mudança da personagem principal, que numa das versões passa a ser a mãe da menina. Com as versões de *Pinóquio* conheceram as nuances das características de um mesmo personagem quando contadas por diferentes autores.

Destaco das aulas de Língua Portuguesa a atividade desenvolvida no dia 23/03/09 (ver p. 181), quando, após a audição e leitura da história *Fiz o que pude*, responderam questões, como: Sendo um texto literário, podemos identificar: qual o personagem principal? Quais suas características? Quais os outros personagens?

Como era o local em que acontece o fato? Qual a sequência de acontecimentos? Qual foi o desfecho?

No dia 04/05/09 (ver p. 224), com a escrita de fábulas, as duplas discutiram longamente, antes de começarem a escrever, como seriam seus personagens. A riqueza do debate provocado pela estratégia do trabalho em duplas permitiu que cada um falasse, emitisse sua opinião, externasse detalhadamente suas ideias e negociassem como seriam os personagens. Quando passaram a escrever a fábula, continuavam negociando sobre as escolhas sintáticas ou léxicas etc. Lebrun (1996, p. 77, tradução minha) ressalta que na discussão em pequeno grupo, o aluno, sobretudo o mais tímido, pode exprimir frequentemente seu ponto de vista, refinar suas hipóteses, emitir suas dúvidas, solicitar esclarecimentos, porque a palavra se alterna mais entre os membros do grupo. Vale ainda ressaltar o papel do professor como moderador do trabalho das diversas equipes, de supervisor para se certificar da frequência de participação dos alunos e de estimulador dos mais fracos (LEBRUN, 1996, tradução minha).

Pode ser muito estimulante para os alunos a alternância entre os momentos de trabalho individual, coletivo e em pequenos grupos. Lebrun (1996, p. 77, tradução minha) afirma que as oportunidades de discussão em grande ou em pequenos grupos habilita o aluno a escutar a opinião dos outros, a desenvolver uma argumentação por confrontação de diferentes pontos de vista, a respeitar a sua vez de falar, a ativação e a estruturação dos saberes anteriores. Em geral os dois tipos de discussão favorecem a emissão de hipóteses. Elas favorecem as atividades cognitivas, tais como a expressão de opinião, a argumentação, a formulação ou a clarificação de um problema.

As atividades acima descritas merecem destaque por motivarem o aluno-autor a perceber como os personagens são construídos e usar a criatividade em seus escritos. Há algumas indicações teóricas que, se incorporadas às estratégias de formação do aluno-autor, deverão ser bons auxiliares, como, por exemplo, as apresentadas por Perrin (2010, tradução minha), que aponta alguns aspectos a serem identificados pelos alunos para fazerem o reconhecimento dos personagens:

- a) identificá-los na história, compreender sua permanência;
- b) compreender sua função na ação, suas intenções, sua maneira de agir;
- c) compreender seu status e o sistema que os une: remetente (forças que impulsionam o herói – personagem principal – a agir); destinatário

(beneficiário da ação do herói; sujeito (heróis da ficção); objeto (objetivos da ação); auxiliar (aqueles que ajudam o sujeito); oponente (aqueles que se opõem à ação do sujeito).

Giasson (2000, tradução minha) sugere que os alunos observem nos livros que leram a maneira como os personagens emergem, os acontecimentos da história, a maneira como eles permitem ao personagem evoluir e mudar, as razões que fazem com que alguns pareçam vivos enquanto outros são opacos, as razões pelas quais um personagem parece verossímil (é por causa do que ele diz, do que ele faz? É por causa do que os outros pensam dele, da maneira como eles reagem a ele ou pelo que lhe dizem?).

O professor deve auxiliar os alunos para que percebam como o autor descreve os personagens, como consegue criar um retrato vivo de um personagem e como imputa credibilidade aos personagens. Para isso, Giasson (2000, tradução minha) sugere que o professor solicite aos alunos que identifiquem os parágrafos que descrevem bem um personagem e o que faz o autor para torná-los “vivos”: os diálogos, os detalhes, o humor ou os elementos intrigantes.

A autora classifica os personagens em três categorias:

- a) personagem principal: também chamado de herói, ele está no coração da história e a maior parte do tempo é o personagem com quem o leitor se identificará. Ele pode se tratar de um ser humano, de um animal ou mesmo de um objeto. É preciso considerar que pode haver mais de um herói na mesma história;
- b) personagem secundário: é aquele que serve para melhorar a ação do personagem central. Também chamado de “auxiliar” ou de “opponente” (se ele contraria as ações do personagem principal);
- c) personagem acessório: ele se situa nos bastidores da história e desempenha um papel pontual.

O jovem leitor frequentemente aprende rápido quem são os bons, os maus, os falsos heróis, as vítimas e o personagem principal. Ao redor deste último se organizam as forças motrizes que permitem ao leitor criar uma representação, uma opinião e estabelecer com o personagem principal uma relação de empatia ao longo de sua história. Mas é preciso considerar que os personagens pertencem a um sistema e, como afirma Lagache (2006, tradução minha), um sistema em que cada um se compreende nas relações com os outros.

Poslaniec e Houyel (2000, tradução minha) afirmam que, primeiramente, o aluno-autor deve entender que o personagem não é uma pessoa, mas deve dar a ilusão de ser. O efeito de realidade pode ser construído pela descrição da classe social e das características de uma época, como vestimentas, a linguagem utilizada, o gestual, a cultura, a idade, o modo de vida etc. A partir dessas descrições, o leitor empresta ao personagem as emoções, as particularidades físicas, as referências, que não estão descritas na narrativa. O leitor constrói uma imagem mental do personagem que vai se modificando na medida em que novas informações se acumulam.

Para criar um personagem, o aluno-autor deve inventar a sua biografia e criar uma coerência entre os diversos elementos que o caracterizam: suas emoções, sentimentos dominantes, sensações mais frequentes, seus gostos, vestimentas, lazer, profissão, histórias de amor, tristezas, desesperos etc. Foucault et al. (1993, tradução minha) ressaltam que é muito importante ser criativo ao inventar um personagem, mas é indispensável fazê-lo existir aos olhos do leitor, de modo que é preciso ser original ao criar um personagem e tentar surpreender o destinatário, de maneira a contribuir com o prazer de ler. Os autores identificam que o esforço será no sentido de dar a cada personagem uma característica particular imprevisível: um tique, uma mania etc.

Quanto à descrição, Giasson (2000, tradução minha) afirma que há três tipos de descrição dos personagens:

- a) o personagem descrito detalhadamente: em geral o autor descreve detalhadamente o personagem central e o leitor tem a impressão de conhecê-lo bem; podem-se prever suas ações, mesmo que ele surpreenda de vez em quando;
- b) o personagem esboçado: se o personagem é secundário, o autor pode descrevê-lo mais superficialmente e ainda manter a sua credibilidade;
- c) o personagem estereotipado: chamamos de estereotipado o personagem que tem as características de uma classe.

Ao analisar as obras literárias, os alunos devem se deparar não somente com obras que descrevem detalhadamente os personagens, mas com muitas em que não os descrevem. Nesse caso, o professor precisa levar os alunos a se interrogarem sobre as funções da descrição e sobre as razões (frequentemente

estratégicas) de sua presença ou de sua ausência, de seu retardamento ou de sua dispersão na superfície do texto (TAUVERON; SEVE, 2005a, p. 84, tradução minha).

Tauveron e Seve (2005a, tradução minha) ressaltam que o aluno-autor precisa justificar as suas escolhas: no caso de decidir por não descrever os personagens, é preciso saber o motivo, se porque eles não são importantes na intriga ou porque tal é a regra do gênero escolhido, ou porque ele quer guardar o mistério ou enganar o leitor com falsas pistas.

Caso ele escolha descrever os personagens, as autoras lembram que ele precisa decidir como vai criar as condições que permitam ao leitor acreditar na existência do personagem, como vai provocar no leitor simpatia ou antipatia pelo personagem, como vai permitir ao leitor antecipar o comportamento do personagem na ação e como vai dividir os detalhes ao longo do texto.

Reforço que ler é sempre o primeiro passo e o melhor caminho para os alunos aprenderem o que é um personagem e como eles são criados pelos autores. Ao ler, o aluno pode viver as emoções provocadas pelo autor, conhecer as suas estratégias para construir um personagem e aprender como apresentá-lo ao leitor. O trabalho de exploração das obras literárias e a tentativa de compreensão das estratégias criadas pelos autores para apresentarem seus personagens deve criar as condições para que os alunos percebam como se constrói um personagem na mente do leitor. A partir daí eles se sentirão mais seguros para criar os seus personagens.

8.2.4.4.4 Estrutura

A estrutura mais simples e utilizada pelos alunos em fase inicial da escolarização é a criação de um começo, um meio e um fim para suas narrativas. Esse é o caso dos textos das crianças apresentados neste trabalho. Para incrementar essa estrutura o aluno-autor precisa, primeiramente, refletir sobre como um autor estruturou uma história, por meio de questões como as que sugere Giasson (2000, p. 119, tradução minha): Como a história começa? Com um acontecimento? Qual é o elemento-chave que conduz ao mais forte momento de tensão da história? Como o autor criou a tensão e como ele a resolveu? Qual a tensão ao redor da qual se constitui a história e os acontecimentos relacionados a ela?

Para Giasson (2000, p. 118, tradução minha), a estrutura é o que dá a coerência e a unidade aos diferentes componentes da história. Dois elementos são considerados na análise da estrutura: a intriga e a tensão. A intriga completa não é conhecida antes do fim da história, ou seja, a tensão deve ser apresentada ao longo da história. O leitor deve constantemente se perguntar se o herói será bem sucedido. O autor habitualmente sabe dosar os altos e baixos, de maneira a estimular o leitor a continuar a ler.

Para criar estruturas mais elaboradas, o aluno-autor precisa aprender a criar a tensão na sua história e, para tanto, Giasson (2000, tradução minha) sugere ensinar-lhe procedimentos literários como os indícios e os subentendidos. No caso dos indícios, trata-se de, primeiramente, refletir sobre como os autores disseminam os indícios em seus textos e depois em auxiliar os alunos a pulverizar seus textos de indícios que levam o leitor a antecipar os acontecimentos da história sem romper o suspense. Quanto aos subentendidos, inicialmente a intervenção consiste em levar os alunos a identificar as reticências ou as questões em aberto intencionalmente deixadas pelo autor, para depois também incluí-las em suas criações.

Enfim, a estrutura narrativa repousa sobre um conjunto infinito de combinações e de opções e, segundo Lagache (2006, tradução minha), o destino do herói é o assunto dessa dinâmica. A imersão na estrutura de uma narrativa deve levar os alunos a compreender o conjunto da história e provocar uma releitura global e interpretativa.

8.2.4.4.5 Sequência

A sequência utilizada nas narrativas criadas pelas crianças na escola observada é a cronológica, ou seja, os fatos são apresentados numa ordem. Contudo, eles podem ser estimulados a ir introduzindo pouco a pouco, por exemplo, um acontecimento passado e demonstrar como ele influencia o que se passa no presente.

Uma história supõe uma sucessão de acontecimentos e é composta de um esquema que funciona como uma espécie de matriz a ser enriquecida. Para compreender o funcionamento desse esquema, Tsimbidy (2008, tradução minha) se refere a três sequências: narrativa, descritiva e dialogal.

a) A sequência narrativa é um discurso que integra uma sucessão de acontecimentos organizados em função de uma lógica de construção do enredo e pode ser resumida no seguinte esquema:

- situação inicial,
- complicação, desencadeador, elemento de ruptura, ou elemento modificador que evidencia um problema a resolver,
- ação, ou um desenvolvimento dinâmico da narrativa, com peripécias,
- resolução, ou um elemento equilibrador que permite resolver o problema,
- situação final.

A atividade proposta no dia 18/03/09 (ver p. 214-6), para criar uma narrativa a partir de quadrinhos, evidencia a utilização dessa sequência. A situação inicial é um jogo de bola, que se complica com a bola quebrando um vidro e seguem-se, conforme o aluno-autor, diferentes ações (como a fuga dos meninos e a queda de D. Maria na água) e diferentes resoluções (salvamento da D. Maria e comemoração do gol, mesmo que tenha sido feito na janela).

b) A sequência descritiva é a enumeração dos atributos de algo ou alguém. Antes da descrição, o título ou o tema de uma história ativam no leitor um horizonte de expectativas, que pode ser confirmado ou modificado depois da leitura.

O narrador joga com as expectativas do leitor, por exemplo, contrariando estereótipos (lobo bom, porco caprichoso) ou criando incertezas e estranhezas ao, por exemplo, somente revelar o nome do que é descrito ao final da história.

É preciso, ainda, se interrogar sobre a origem da descrição, se há um narrador onisciente ou se a narração é feita por um personagem. Trata-se de identificar quem está emitindo seu ponto de vista e tentar perceber a pertinência das informações descritas. A descrição tem quatro funções:

- ornamental: descreve os cenários, que podem ser lugares agradáveis (18/03/09, texto 3, ver p. 218)– quintal para jogar bola) ou terríveis (13/04/09, texto 2, ver p. 220-4) – casa mal assombrada),
- expressiva: o enunciador utiliza palavras, metáforas e qualificações para traduzir seus sentimentos e julgamentos (18/03/09, texto 2, ver p. 217). – É mas entrou na janela é goool!!!),

- representativa: a principal função dessa descrição é a difusão do saber e a ilusão da realidade (30/09/09 – texto 1, ver p. 232-4). O narrador informa o endereço do orkut do Mestre Djims Gromz, como se o leitor também pudesse se comunicar com ele),
 - produtiva: revela o artifício da linguagem e obstrui a ilusão referencial. Os etc., as hesitações, as contradições e as intervenções do narrador, enfim, o trabalho sobre os significados ou a materialidade das palavras exhibe a poética da descrição (30/09/09 – texto 2, ver p. 235). Narrador informa: Mestre Gromz nesse período estava recuperando seus poderes para lutar contra Zeus).
- c) A sequência dialogal é um mecanismo enunciativo complexo que pode comportar momentos narrativos, descritivos, argumentativos e explicativos, colocando em cena as palavras pronunciadas por diferentes interlocutores. Num texto com uma sucessão de réplicas e diferentes discursos os diálogos auxiliam na construção de uma estrutura polifônica:
- discussão entre pares (18/03/09, texto 2, ver p. 217). Carlos falou para Juca: — Seu tonto, pé torto! Juca responde que quebrou o vidro sem querer),
 - conversa cotidiana (28/08/09, texto 3, ver p. 230). O conselheiro disse ao rei: — Que leis são essas? O rei responde que há 2 meses não faz leis.),
 - diálogo amoroso,
 - explicação (13/04/09, texto 1, ver p. 219). Laís perguntou: — Quem deu esse nome para você? Como você respondeu: — Eu mesma, porque como tudo o que vejo.),
 - debate (13/04/09, texto 2, ver p. 220-4). Assim que eles chegaram lá elas explicaram: — Acabamos de escutar passos. João respondeu: — Não falei! É o boneco Lion! — Que bobagem, João! Disse Lucia).

Os discursos não têm nada de uma conversa autêntica ou real, eles fazem parte dos processos literários que fazem acreditar na existência dos personagens.

O diálogo contribui para criar um efeito de realidade, reduzindo a distância entre o leitor e os personagens: o narrador se apaga para deixar

a palavra a outro. Através dos relatos, o autor revela os pensamentos dos heróis e suas relações.

O diálogo assegura a legibilidade da história, contribui para dar um ritmo ao texto, para dar referências espaço-temporais, para revelar características, para descrever as ações dos personagens, para introduzir novos atores, para fazer evoluir a intriga ou, ao contrário, para desacelerá-la e manter o suspense.

A criação de sequências mais complexas que a cronológica aumenta as chances de o aluno-autor criar um efeito de tensão e de curiosidade que manterá o interesse do leitor.

8.2.4.4.6 Coerência e verossimilhança

Poslaniec e Houyel (2000, tradução minha) afirmam que a coerência é algo importante a ser aprendido pelo aluno-autor. Eles tratam de três tipos de coerência:

- a) a relativa aos fatos: num livro de ficção, as coerências podem ou não concernir à sequência lógica dos fatos reais. Em certas histórias, tal ação leva a tal consequência, que provoca tal reação e assim por diante (conforme histórias criadas a partir de quadrinhos, ver p. 216-8). Noutras, a história pode ser interrompida por elementos que não fazem progredir a ação (descrição de personagens, de lugares, informações históricas etc.), mas que permitem construir a ilusão referencial, de tal forma que o leitor possa se projetar na leitura ou construir mentalmente o universo de referência;
- b) a relativa ao tempo ficcional: se o autor quer descrever a viagem de um personagem, ele deve manter a coerência entre a distância e o tempo percorrido, ou se ele quer se reportar a um tempo histórico no passado é preciso se informar sobre os fatos históricos, as vestimentas etc., para ser coerente com o tempo que quer descrever;
- c) a relativa à psicologia dos personagens: trata-se da maneira como são descritos os personagens, que deve ser coerente com seus atos (conforme histórias criadas a partir de *O Reizinho Mandão*, ver p. 228-30). Por exemplo, um personagem autoritário deve ser mandão e gritalhão; um medroso deve ter dificuldade de se colocar desafios e mesmo ser

desencorajador das iniciativas dos outros; um maldoso deve criar inúmeras dificuldades para os demais personagens.

Poslaniec e Houyel (2000, tradução minha) afirmam, também, que o autor pode introduzir efeitos particulares de *nonsense* (aqueles elementos da história que se encadeiam logicamente, mas o ponto de partida é absurdo. Uma vez admitido o absurdo, tudo se desenvolve logicamente. O que o aluno-autor precisa ter como princípio é que a narrativa tem de parecer verdadeira, ou seja, ter em mente a verossimilhança.

Foucault et al. (1993, tradução minha) sugerem três técnicas para provocar o efeito da verossimilhança. A primeira delas consiste em evitar as contradições entre os fatos relatados e em multiplicar os elementos que confirmam que um determinado fato “realmente” ocorreu (conforme endereço de e-mail introduzido no texto, *Eu e mestre Gromz* (ver p. 232-4). A segunda trata-se de, no lugar de a criança apresentar resumidamente um acontecimento, o fazer detalhadamente e em função de sua própria experiência. Por exemplo: ao invés de apenas informar que um personagem tomou seu café da manhã, deve informar o que foi ingerido e como era o ambiente onde isso aconteceu (conforme detalhes da alimentação ingerida no almoço pelos personagens do texto *Eu e mestre Gromz* (ver p. 232-4). A terceira técnica consiste em recorrer à documentação. Não se pode relatar com verossimilhança a passagem de uma história, por exemplo, numa cidade muito conhecida como Veneza, sem conhecer a sua geografia.

A ficção bem apresentada, bem organizada e envolvente tem a capacidade de ajudar o leitor a se conhecer melhor, a tomar consciência de si mesmo e do mundo que o cerca.

8.2.4.4.7 Espaço e tempo

O âmbito espaço-temporal remete ao lugar e à época em que se desenvolve a ação.

A especificação do espaço num texto de ficção ajuda a criar um efeito de realidade e pode situar o leitor num mundo conhecido ou num universo fantástico, como nos exemplos apresentados por Tsimbidy (2008, tradução minha): um simples nome (floresta, castelo), um croqui, fotos ou mapas criam um espaço que remete o leitor a um universo pseudoreal ou a um universo ficcional. Ou como no texto

apresentado por Foucault et al. (1993, tradução minha): “Durante toda a tarde, Bennett foi incapaz de fixar seu espírito em seu trabalho”. Nesse caso, a referência a trabalho remete a um espaço como um escritório, ou a uma sala de estudo, e cria um efeito de realidade. A criação do espaço ficcional pode ser lida nos textos dos alunos-autores da escola observada, como, por exemplo, no texto 2 (ver p. 220-4) do dia 13/04/09. Para criar um espaço adequado ao gênero *assombração*, a narrativa começa dizendo: “Era uma vez uma casa que ficava dentro do cemitério”.

Poslaniec e Houyel (2000, tradução minha) afirmam que o espaço é uma noção complexa, que pode ser apresentada longamente ou simplesmente sugerida, cabendo ao leitor imaginar o deslocamento dos personagens e seus itinerários. Temos um exemplo interessante dessa noção desenvolvida pelo aluno-autor no dia 13/04/09, texto 1, *Uma casa mausombrada* (ver p. 219): “Era um dia de chuva. Leandro, Laiz, Luiz e Lucia foram para casa dos avós. Os avós falaram para não sair de perto da casa deles. Mas, Laiz não acreditou e viu uma casa com a janela quebrada, bicho morto para todo lado e foi entrando [...]”.

Segundo Giasson (2000, tradução minha), o autor pode, por exemplo, descrever odores, cores, barulhos de um ambiente e, ainda assim, manter a indefinição do espaço, com o objetivo de deixar impreciso o lugar, para preservar a característica universal de sua história. A autora afirma que, conforme o gênero literário escolhido, a descrição do ambiente é particularmente importante, como, por exemplo, nos textos de ficção histórica (nas quais a verossimilhança dos detalhes é importante) e nos textos de ficção científica (onde o autor deve dar acesso aos detalhes para levar os leitores a crer nesse mundo inventado).

Ao descrever um espaço, o autor permite ao leitor se deslocar na atmosfera da história e a fazer várias inferências sobre o mundo dos personagens. Por exemplo, ao querer passar a sensação de opressão e de liberdade tolhida, apresenta um grande pássaro preso a uma pequena gaiola; ou, como exemplifica Lagache (2006, tradução minha), numa casa muito pequena, o autor descreve o deslocamento dos personagens de um canto a outro; ao querer mostrar a agitação da vida urbana, descreve o personagem dentro do carro, dirigindo lentamente por horas e sem conseguir chegar ao destino; ao querer passar a sensação de malignidade, Tsimbidy (2008, tradução minha) exemplifica com perversos circulando em espaços imundos e obscuros. O que vemos, em geral, é que a descrição do espaço complementa o retrato dos personagens.

A descrição do espaço, quando acompanhada de detalhes do tempo, ajuda a criar o clima da narrativa, como no exemplo do texto 2 (ver p. 220-4), criado pelo aluno-autor no dia 13/04/09: “A bola entra no cemitério e são 6h da tarde...”. A inclusão do horário torna a narrativa mais real e cria uma expectativa de suspense, em função do entardecer que se inicia e dentro de um ambiente como um cemitério. Pode-se chegar a um refinamento da forma como o tempo será abordado pelo aluno-autor. Como afirma Lagache (2006, tradução minha), é possível fazer do tempo uma criação da linguagem, uma ilusão, conforme o exemplo “Ao redor da lanterna, nuvens de insetos e grandes mariposas rodavam” (FOUCAULT et al., 1993, p. 18, tradução minha). O leitor pode inferir que a situação temporal ocorre à noite (lanterna e insetos ao redor da luz).

O tempo pode ser deliberadamente indeterminado, mas se a decisão do aluno-autor for por determiná-lo e o fizer de forma bem precisa, ele conseguirá introduzir melhor o leitor na atmosfera da narrativa. Por exemplo, a fábula *O macaco e a zebra* (ver p. 226), criada no dia 04/05/09, começa com a expressão “Num dia maravilhoso de sol” e essa sensação de felicidade se faz presente em todo o texto.

Giasson (2000, tradução minha) ressalta a importância de o aluno-autor pensar na época em que se passará a história (passado histórico, época contemporânea, época indeterminada); pensar na duração dos acontecimentos; pensar como os personagens fornecerão informações sobre seus interesses, seus compromissos; pensar como os personagens ou a atmosfera da história serão influenciados pelo tempo.

Há que ser considerada ainda a distinção, sugerida por Tsimbidy (2008, tradução minha), entre o tempo da história e o tempo da narração. Algo que se passa na história numa fração de segundos pode ser longamente descrito, ou pode-se ainda criar suspense a partir da dilatação, das pausas e das elipses numa narração.

O domínio das técnicas literárias sugeridas neste capítulo visa facilitar a escrita pelo aluno-autor e motivá-lo a escrever com prazer e maior autonomia. Escrever deixa de ser uma atividade realizada porque a professora julga importante, para ser um desejo do aluno de externar as suas ideias, de se comunicar com seu leitor e pelo prazer de desenvolver o seu imaginário.

As técnicas sugeridas para a escrita literária não podem ser pensadas isoladas das reflexões sobre a leitura literária, uma vez que leitura e escrita são

processos indissociáveis. Os conceitos apresentados no capítulo 6, relativos à didática da leitura, funcionam como um pano de fundo para se avançar nas discussões da escrita literária. Trata-se de sempre levar em consideração o horizonte de expectativas do aluno (seus valores, crenças, modismos, estilos de vida, preferências quanto ao trabalho e o lazer, preconceitos de ordem moral ou social e interesses específicos na área da leitura literária): inicialmente satisfazer as suas necessidades, para em seguida romper com esse horizonte de expectativas, levando-o a um nível mais alto de reflexão e provocando uma ampliação desse horizonte. Esse processo exige um grande esforço por parte do aluno e do professor na construção do que Poslaniec e Houyel (2000, tradução minha) chamam de um verdadeiro prazer intelectual.

8.2.5 Reescrita

Vimos no capítulo 6 que escrever e reescrever são indissociáveis no processo da escrita literária, permitindo ao aluno-autor aprender a retrabalhar constantemente o seu texto, fazendo balanços e tentativas, fazendo escolhas relevantes e incorporando as mais expressivas. Desvignes (2000, tradução minha) ressalta a importância de os alunos perceberem que uma escrita bem feita exige a reescrita e que escrever é trabalhar e retrabalhar seu texto até que ele o satisfaça.

Na escola observada, ficou evidente que as crianças sentiam prazer em escrever, fato confirmado na entrevista da professora de Língua Portuguesa:

Pesquisadora - Você considera que as crianças correspondem as suas expectativas na realização das atividades?

Professora - Sim, com certeza, com essa turma foi um trabalho bem bom, porque tudo o que você propunha para eles, eles gostavam e faziam com dedicação e não tinha nenhum “ah eu não quero fazer”, “eu não gosto” ou “eu não pude fazer”. Às vezes eu dizia “vamos rápido” daí eles não iam, eles estavam lá tentando fazer com riqueza de detalhes.

Entretanto, nem sempre as crianças integravam a escrita à reescrita, pois esta última associavam a fazer as correções indicadas pela professora, especialmente aquelas de ordem ortográfica.

Logo no começo do ano presenciei, no dia 18/03/09, uma atividade de reescrita. As crianças deviam produzir um texto a partir de quadrinhos e, enquanto trabalhavam, a professora se dirigia às suas carteiras para auxiliá-las. Quando foram

terminando, a professora sentou-se numa carteira no fundo da sala e as crianças traziam o caderno. Ela lia o texto em voz alta e escrevia as correções. Pediu que reescrevessem o texto corrigido. As crianças perguntaram por que deveriam fazer isso. A professora teve que explicar o que era a reescrita e sua finalidade. Disse que esse processo melhoraria os seus textos.

A situação vivenciada confirma a constatação de Gromer e Scheidhauer (1996, tradução minha) de que a maioria dos professores percebe que seus alunos não entendem a necessidade de retocar seus escritos e que toda revisão lhes parece fastidiosa. Os autores analisam que essa reação, provavelmente, é decorrente da prática escolar em que o professor corrige e o aluno arruma o texto de acordo com essas orientações.

Ao longo do ano, percebi que, devido ao fato de a turma ser numerosa e o tempo ser exíguo para a produção de texto, a reescrita era feita como lição de casa, decorrente da correção dos cadernos pela professora, e muitas vezes realizada semanas depois da atividade. Pela fotocópia do caderno de uma das crianças, podem-se observar as correções da professora:

- Parados aí faunas! Enfrentem a minha mãe.
Então os faunas começaram a atirar pedras, uma
mini pedra acertou o sr.
Damos ^{correndo} correndo com a sua desmaiado, ~~mas~~ Então
demos de cara com a pirâmide sagrada. Entramos
pelo ponto de cima da pirâmide, só que tinha 3 portas,
fomos pela do meio e ^{conseguimos} conseguimos achar o cálice, e a
piticeira disse
- Olha! ~~tem~~ a porta de trás.
Pegamos o cálice e devolvemos o cálice. Para
quem?

Reescreva o teste, acumulando
os erros.

Atividade realizada na aula de Língua Portuguesa, do dia 30/09/2009.
Fonte: fotocópia de caderno de aluno.

A reescrita só pode fazer sentido se os alunos compreendem o seu funcionamento, participam ativamente da sua elaboração e percebem a evolução do que escreveram. Da forma como a vemos neste caderno, ela não passa de uma imposição, um exercício mecânico de cópia, um ato repetitivo e enfadonho (DESVIGNES, 2000, tradução minha), com ênfase na ortografia e não no plano das ideias.

Para Gromer e Scheidhauer (1996, tradução minha), é preciso levar os alunos a descobrir que a transformação quase permanente do escrito já produzido pertence à escrita literária e não se trata de um capricho do professor, preso a correções. A atividade de comparação de um rascunho com a sua versão definitiva

leva os alunos a perceberem que a reescrita é uma necessidade inerente à escrita literária.

Desvignes (2000, tradução minha) ressalta que a reescrita não deve ser imposta aos alunos, sendo necessário que compreendam o seu funcionamento, sob pena de a perceberem como mais um exercício escolar, e não como uma maneira de aprender a pensar. Ao propor aos alunos o trabalho sobre a estrutura de textos, desmontá-los e remontá-los, o professor os ajuda a perceber que não há nada de mágico, mas somente um trabalho com a língua. A autora ressalta que, para viabilizar a reescrita como uma atividade significativa para a formação do aluno-autor, o professor precisa garantir um tempo para a discussão, um tempo para a execução, um tempo de leitura e um tempo de retorno sobre seus primeiros esboços.

Como apresentado anteriormente, as teorias da resistência demonstram que a escola é, simultaneamente, reprodução das estruturas existentes, correia de transmissão da ideologia oficial, domesticação, ao mesmo tempo em que representa ameaça à ordem estabelecida e aponta possibilidades de libertação. No que se refere à reescrita este antagonismo se faz presente, pois ao mesmo tempo coexistem atividades mecânicas de cópia com algumas atividades diferenciadas, descritas nos extratos dos diários de campo das aulas de Língua Portuguesa:

Observações das aulas de Língua Portuguesa:

18/03/09

Produção de texto a partir de quadrinhos.

A professora leu o texto de uma criança e fez sugestões de alteração. A criança não se convenceu e explicou para a professora que aquilo era um diálogo. Juntas perceberam que o que faltava eram os travessões para separar a fala de cada personagem. A criança acabou satisfeita com a melhoria do texto.

Noutro texto, a professora foi apagar um sinal incompreensível e o aluno-autor a impediu, dizendo que era uma vírgula, que acabou permanecendo no texto.

25/03/09

Reescrita de texto.

A professora escreveu o texto de uma aluna num papel bobina para que pudessem fazer em conjunto a reescrita.

Em conjunto com as crianças, leu cada parágrafo e pediu sugestões de reescrita. Debatiam e quando chegavam a um consenso a professora escrevia no quadro.

Figura 37 — Atividade de reescrita de texto

Texto original	Reescrito
<p>CUIDADO COM A BOLA</p> <p>Paulo e Chico são vizinhos e Chico chamou Paulo para ir passar uma semana na casa de sua madrinha. Sua madrinha foi buscar os meninos. Chegando lá os meninos correm para se trocar pegaram a bola e Paulo disse: - Sou Palmeiras. Então eu sou o Paraná. Paulo e Chico iam começar a jogar mas a madrinha de Chico chamou: - Meninos venhão lanchar. - Já vamos. Gritou Chico. Entrando comeram rapidamente para voltar a jogar futebol. Depois de comer foram jogar futebol mas paulo em vez de chutar a bola no gol acertou a janela do quarto da madrinha de Chico ao ouvir aquele barulhão sua madrinha gritou: - Chicooo então os dois correrão e só deu para ver o pó dos dois meninos de tão rápido que os dois correram.</p>	<p>CUIDADO COM A BOLA</p> <p>Paulo e Chico são vizinhos. Chico chamou Paulo para ir passar uma semana na casa de sua madrinha. Sua madrinha foi buscar os meninos. Chegando lá os meninos correram para trocarem de roupas. Pegaram a bola e Paulo disse: - Sou Palmeiras! - Então eu sou Paraná! Disse Chico. Foram para o quintal e começaram a jogar. Mas a madrinha de Chico chamou: - Meninos venham lanchar. - Já vamos. Gritou Chico Entrando, comeram rapidamente para voltar a jogar futebol. Depois de comer foram novamente jogar. Mas, Paulo foi chutar a bola no gol e acertou a janela do quarto da madrinha. Ao ouvir aquele barulhão sua madrinha gritou: - Chicooo! Então os dois correram e só deu para ver o pó dos dois meninos, de tão rápido que os dois correram.</p>

Fonte: Produzido pela autora a partir de atividade realizada em sala de aula.

Alguns comentários ocorridos durante a reescrita:

A professora afirmou que quando reescrevemos queremos melhorar o texto, pois quando escrevemos é para alguém ler; provocou as crianças para que refletissem sobre o tempo dos verbos; perguntou por que devemos fazer parágrafos. As crianças responderam que é porque há uma mudança para outra ideia; perguntou qual ponto utilizamos para dar ênfase ao texto. As crianças responderam ponto de exclamação; perguntou: quando a madrinha os chamou estavam onde? Explicou que era preciso dizer onde senão confunde o leitor sobre o lugar onde eles estavam; alertou para a diferença do verbo vir, conjugado no presente e no futuro; salientou que não é fácil escrever um bom texto e é por isso que temos que treinar bastante. Todo mundo pode errar, inclusive ela; afirmou que o texto original não estava ruim, mas havia uma série de erros que quando corrigidos deixaram o texto melhor. Temos que prestar muita atenção ao escrever e sempre reescrever para melhorar.

Pedi para que copiassem no caderno o texto reescrito.

Quando já estavam terminando de copiar, perceberam que algumas coisas poderiam ser alteradas. A professora acatou as sugestões e fez a alteração, conforme abaixo:

Figura 38 — Atividade de reescrita de texto

Mas a madrinha de Chico chamou:	Mas a madrinha dele chamou:
Então os dois correram e só deu para ver o pó dos dois meninos, de tão rápido que os dois correram.	Então os dois correram e só deu para ver o pó dos dois meninos, de tão rápido que eles correram.

Fonte: Produzido pela autora a partir de atividade realizada em sala de aula.

A professora passou entre as carteiras para acompanhar a atividade e fez sugestões para aqueles com alguma dificuldade.

Comentários do pesquisador:

As crianças participam ativamente da reescrita. Embora elas sejam tranquilas e esperem sua vez de falar, não é fácil conseguir acatar as várias sugestões.

04/05/09

Escrita de fábula em duplas.

A professora passou pelas carteiras e provocou as crianças para que pensassem sobre o que estavam escrevendo, tanto sobre a narrativa quanto pela ortografia. Fazia perguntas para que pensassem e não dava respostas prontas.

Fazia comentários em voz alta para todo o grupo quando percebia algo, por exemplo: não esqueçam que na fábula existe o diálogo entre os animais.

As crianças se dedicaram atentamente à escrita e trabalharam em conjunto.

06/05/09

Fábulas.

A professora distribuiu os cadernos de produção de texto e disse que iriam fazer a reescrita da fábula escrita por um dos alunos. Ela escreveu no quadro o texto e depois foi apontando com uma régua para que lessem juntos.

Disse que o principal problema do texto era a pontuação.

Foi reescrevendo o texto e dizendo o que deveria ser alterado:

- Aqui precisa parágrafo porque muda a ideia no texto.
- Usamos eu antes do verbo. O mim só vai no fim da frase.
- Atenção para a voz passiva.
- Atenção para a colocação de travessão nos diálogos.
- Atenção para o recuo de parágrafo.

Em três momentos diferentes, algumas crianças chamaram a atenção da professora para alguns erros que ainda não haviam sido corrigidos. Ela acatou todas as sugestões.

As demais crianças quase não participaram, apenas copiaram o texto reescrito.

Figura 39 — Atividade de reescrita de texto

Texto original	Reescrito
<p>O macaco e a zebra</p> <p>Num dia maravilhoso de sol, quando o macaco estava comendo sua banana ouviu um grito de felicidade bem longe que parecia da zebra, depois de alguns minutos o macaco viu uma sombra bem rápida saindo da poeira e era a zebra saltando de alegria, o macaco perguntou para a zebra:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Porque você está tão alegre? - Porque eu estou namorando o zebrão. - Quem é este rapaz. - há eu acho que você não conhece ele é o rei de Zebrópolis. <p>No outro dia, era o macaco que estava saltitando em galho em galho, enquanto a zebra e o zebrão estavam de trocando beijinhos e foram lá falar com eles e a zebra falou:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sabia que você ia namorar que nem eu e o zebrão. <p>Moral: Cada panela tem sua tampa</p>	<p>O macaco e a zebra</p> <p>Num dia maravilhoso de sol, quando o macaco estava comendo sua banana ouviu um grito de felicidade bem longe, que parecia da zebra.</p> <p>Depois de alguns minutos o macaco viu uma sombra passando bem rápido, saindo da poeira, era a zebra, saltitando de alegria.</p> <p>O macaco perguntou para a zebra:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Por que você está tão alegre? - Porque eu estou namorando o zebrão. - Quem é este rapaz? - Ah! Eu acho que você não conhece, ele é o rei de Zebrópolis. <p>No outro dia, era o macaco que estava saltitando de galho em galho, enquanto a zebra e o zebrão estavam trocando beijinhos e foram lá falar com eles.</p> <ul style="list-style-type: none"> - A zebra falou: - Sabia que você ia namorar! - Igual a mim e o zebrão. <p>Moral: Cada panela tem sua tampa</p>

Fonte: Produzido pela autora a partir de atividade realizada em sala de aula.

A professora foi passando nas carteiras e corrigindo as crianças.
Pediu que ilustrassem a fábula.

Comentários do pesquisador:

Senti um desconforto por parte do aluno que teve o seu texto reescrito. Ele ficou na defensiva durante a reescrita e com dificuldade de aceitar as alterações sugeridas. Contribuiu para isso o fato de a professora dizer que ele tinha errado e não favorecer uma reflexão coletiva para melhorar o texto.

17/06/09

Leitura e resumo da história “O velho e o tesouro do rei”.

A professora foi passando nas carteiras e comentando com todos os alunos que se lembrassem de usar os pronomes para evitar repetição de termos. O uso do parágrafo e depois do travessão. O uso de aspas. Elogiou o capricho na letra de alguns.

Disse que quando terminassem deveriam ler o resumo para o seu colega de dupla e corrigir os erros. Depois fariam a leitura em voz alta para os demais.

Comentários do pesquisador:

O trabalho em dupla favorece interações interessantes entre as crianças. Elas se dedicaram muito à atividade, trocaram ideias e colaboraram para a correção do texto do colega.

A professora comentou comigo sobre a dedicação de várias crianças para ajudar os colegas com dificuldade.

A professora viu que uma criança estava apagando praticamente todo o texto e o seu colega estava reescrevendo para a ela, por perceber a sua insegurança. A professora chamou a

atenção, dizendo que o papel do colega era discutir e dar sugestões, mas não fazer pelo colega.

Uma criança se equivocou e ao invés de fazer o resumo, criou outra história com o mesmo tema. A professora foi paciente e disse que depois ele iria tentar fazer o resumo.

14/10/09

Leitura, interpretação e resumo do texto “Vaca estrela e boi fubá”.

Em duplas, elaboraram um resumo do texto.

Percebi que eles se envolveram com dedicação, trocando ideias e discutindo detalhes do texto com o colega. Eles se corrigiam mutuamente, principalmente sobre os erros gramaticais.

Podem ser distinguidos dois tipos de procedimentos adotados pela professora: os de reescrita individual e coletiva. Quando a reescrita foi realizada individualmente, a professora provocava a reflexão das crianças sobre o que escreviam e como poderiam melhorar, na medida em que circulava pelas carteiras, lendo os textos no momento em que eram escritos. Ela sempre procurava provocar a reflexão das crianças, sem impor suas observações. Ressalto que as crianças não se sentiam submissas às vontades da professora, já que sempre argumentavam, explicando suas ideias e suas intenções, na perspectiva apontada por Giroux (1999), de um ceticismo saudável com relação a todos os discursos de autoridade. Elas só alteravam algo quando se sentiam convencidas da melhoria no texto. Um procedimento como esse é muito positivo, pois, quando as crianças adquirem o hábito de falar sobre o que escreveram, das dificuldades que encontraram, ou de externar que ainda não encontraram uma solução para a melhoria do texto, elas passam por um processo de conscientização das suas limitações e podem começar a construir caminhos para superá-las.

Quanto à reescrita coletiva, ocorreram em duplas, ou com toda a turma. Quando o trabalho ocorreu em duplas (04/05/09 (ver p. 276), 17/06/09 (ver p. 277-8), 14/10/09 (ver p. 278), o colega foi o principal interlocutor. As crianças se ajudavam mutuamente, trocavam ideias e avançavam em conjunto. A professora continuava tendo um papel ativo para ajudá-los a observar detalhes que eventualmente nenhum deles tivesse percebido. Gromer e Scheidhauer (1996, p. 32, tradução minha) ressaltam a importância de criar as condições para que os alunos se distanciem de seus textos, para aceitarem a intervenção de um colega que será seu leitor, crítico e conselheiro.

A reescrita com toda a turma ocorreu nos dias 25/03/09 (ver p. 274-6) e 06/05/09 (ver p. 276-7), mas não exatamente da mesma maneira. Ressalto a

dificuldade para a professora de coordenar uma atividade de reescrita com todo o grupo, quase 30 crianças, fato que só não foi impeditivo dada a liderança exercida por ela e o seu esforço diário em educar as crianças para a vida em comunidade. No dia 25/03/09 (ver p. 274-6), houve maior debate e busca de consenso. A professora participou das reflexões sobre as melhorias a serem feitas no texto, sem impor suas ideias. Seu papel foi o de alguém que estimula o debate, provoca as reflexões e discute as melhores alternativas. As crianças se envolveram efetivamente na reescrita, ao ponto de, no momento da cópia, encontrarem detalhes para ainda serem aprimorados no texto. Elas vivenciaram a reescrita como uma oportunidade efetiva de aprimoramento do texto. Por outro lado, no dia 06/05/09 (ver p. 276-7) a atividade foi mais impositiva, de forma que poucas crianças deram suas contribuições, ficando limitadas à cópia do texto reescrito. Um fator preocupante ocorrido nesse dia foi a impressão de que o aluno que teve o seu texto reescrito se sentiu desconfortável. Durante a entrevista, ele afirmou o seguinte:

Pesquisadora - Você gostou ou não gostou quando foi feita a reescrita do teu texto?

LU - Eu gostei porque eu sabia que o meu texto ficou bom, mas é que eu não sabia que eu ia ser escolhido.

Pesquisadora - Eu achei que você ficou meio chateado quando tinha uma reestruturação do texto, eu achei que você não tava gostando ou foi impressão?

LU - Não, eu gostei, mas é que às vezes quando você erra você fica com um pouco de vergonha né?

Pesquisadora - O jeito que a professora fez a reescrita não te incomodou?

LU - Não, ela só tá ajudando para ficar melhor. A ser um grande escritor.

Esse aluno-autor fornece boas pistas sobre alguns cuidados a se tomar antes de submetermos um texto à reescrita coletiva. O professor deve, primeiramente, perguntar ao aluno se ele gostaria que seu texto fosse submetido a esse processo. Uma vez autorizado, o procedimento deve ser conduzido não como se estivessem corrigindo ou criticando o trabalho de alguém, mas valorizando o esforço inicial do aluno e contribuindo para que seu texto, ao encontrar uma comunidade pensante, se valorize. Observa-se, ainda, a compreensão dessa criança quanto às intenções da professora, no sentido de ajudá-las e não de expô-las diante dos colegas. As demais crianças entrevistadas também reconhecem a importância do auxílio da professora.

AM - A gente escreve de um jeito, mas a gente não lê muito, depois que a professora faz a gente vê que não tava muito de acordo com a história.

JE - Eu vou corrigir só que eu não sei direito, e a professora ela explica que não é assim, que é de outro jeito, o porquê.

LN - Tem coisa que a gente escreve daí a gente pensa que não tá errado, daí a professora dá uma ajuda, fala que tá errado, daí a gente vai lá e arruma.

Destaquei no extrato do diário de campo do dia 17/06/09 (ver p. 277-8) o fato de uma criança apagar praticamente todo o seu texto e ser ajudada pelo colega para reescrevê-lo. Eles costumam produzir seus textos escrevendo-os a lápis diretamente no caderno e são cobrados pelo capricho. Entretanto, com as rasuras próprias da reescrita, acabam tendo dificuldade de mantê-lo com boa aparência. Acredito que, como alternativa, seria interessante adotar folhas soltas, ou rascunhos, para a produção do texto e utilizar o caderno para a transcrição da versão definitiva. Autores como Gromer e Scheidhauer (1996, tradução minha) e Desvignes (2000, tradução minha) ressaltam a importância dos rascunhos, vistos como uma área de liberdade, de jogo, de rasura e de acréscimo. Em rascunhos, as crianças podem se sentir à vontade para priorizar a escrita das ideias e, sem culpa, temporariamente negligenciar os polos mais formais da escrita, como afirma Lammertyn (2000, tradução minha), escrevendo sem parar, a fim de não perder o fio da narrativa e se deixar dominar por seu imaginário. Assim, o trabalho sobre os rascunhos são muito interessantes para a elaboração da reescrita e para que os alunos aprendam, como sugere Desvignes (2000, tradução minha), a utilizar a seu favor as ferramentas da reescrita: suprimir, acrescentar, deslocar, substituir. Com a releitura, eles tomam consciência do enriquecimento do seu texto.

A seguir sintetizo algumas das afirmações feitas pelos alunos durante as entrevistas, com o objetivo de demonstrar como aos poucos eles foram tomando consciência da necessidade e importância da reescrita:

AC - Gosta da reescrita, porque o texto muda para melhor e porque estimula mais a escrever. “Você vai pensando no futuro, como se você escrevesse no papel que você queria ter e depois você vai pensando devagar para você ver se tá correto e você vai se estimulando a escrever mais”.

JC - Gosta da atividade de reescrita e acha que ela ajuda a aprender algumas palavras que não sabia, porque a professora fala o significado ou procuram no dicionário.

JH - A reescrita melhora muito os textos.

PH - Gosta da reescrita porque ajuda a ver se o texto está certo e a arrumar para ficar bem melhor.

WT - Acha que o trabalho de reescrita estimula a leitura e a não errar.

JV - Gosta da atividade de reescrita porque é uma oportunidade de conhecer os textos e as ideias dos amigos.

MR - Gosta da atividade de reescrita porque conhecendo o erro do colega pode ser o erro de muitos da sala.

RV - É legal porque a gente vê as histórias dos nossos colegas.

AL - Acha que a atividade de reescrita ajuda, "porque... quando a gente copia a gente tem que copiar certinho né?".

Para essas crianças, que inicialmente perguntavam à professora por que tinham que reescrever, percebe-se uma evolução significativa na sua compreensão. Passaram a ver a reescrita como um estímulo para escrever, como uma fonte de aprendizagem, como um estímulo à leitura, como forma de conhecer as ideias dos colegas e, ressaltado, a oportunidade de divulgar as suas próprias ideias, fato detectado pelo prazer que tinham em ler em voz alta as suas produções. Enfim, os alunos se conscientizaram do que afirma Tauveron (1996, tradução minha), de que escrever é também ler, se ler e se reler, e escrever de novo. Reescrever é uma oportunidade de o aluno-autor confrontar suas opiniões com a dos colegas e retomar o texto, fazer tentativas de aprimoramento do seu jogo com a linguagem e ir ao encontro de uma das especificidades da escrita literária, que é buscar tocar e se aproximar do outro, de ser compreendido pelo seu leitor.

Assim, a reescrita deve fazer parte do cotidiano da escola, como um processo indissociável da escrita e imprescindível para que o aluno-autor aprimore a linguagem do seu texto, encontre os caminhos para viabilizar a sua intenção artística e estética, incremente a sua imaginação, se utilize da intertextualidade e vá ao encontro de um potencial leitor.

Em diferentes ocasiões, nesta tese, afirmei que meu propósito era evidenciar o potencial e a capacidade de resistência da escola para formar leitores. Concluo este capítulo destacando algumas questões que, em minha opinião, evidenciam os esforços da escola observada para superar as dificuldades com o letramento literário e trilhar o caminho da resistência.

As falas dos alunos e algumas de suas produções escritas sugerem que, mesmo que submetidos a uma regulação permanente pelas professoras, eles constroem caminhos próprios de enfrentamento, como por exemplo, se dedicando à leitura das obras literárias quando lhes é dada esta oportunidade, emprestando livros para ler em casa, comprando livros para iniciar um acervo pessoal, caprichando nas manifestações artísticas a partir de um texto literário, procurando emitir opinião sobre as leituras, se interessando por divulgar as suas leituras e pela apresentação do texto dos colegas, exigindo o acesso a obras literárias mais desafiadoras, interrogando a professora para o esclarecimento de dúvidas, superando a passividade e pegando livros espontaneamente ao término das atividades, procurando aprender o que lhes é ensinado como as estratégias dos autores para criarem seus textos ou as características de um gênero literário e incorporando estes aprendizados em suas produções, demonstrando interesse em escrever textos literários de forma criativa e independente, procurando questionar as sugestões de reescrita da professora.

A professora de Literatura, embora com 18 anos de experiência é iniciante nesta área. Ela demonstrou durante todo o ano um grande empenho e dedicação, no sentido de superar as suas limitações e diferenciar o seu trabalho do realizado pela professora de Língua Portuguesa. Adotou procedimentos que revelam a sua concepção de leitura literária como fruição, desenvolveu um planejamento integrado com os demais professores inclusive com os do turno contrário ao seu, manteve-se em todas as aulas próxima e disponível para ajudar os alunos, procurou ser criativa na definição das atividades, diversificando-as e evitando repetir procedimentos, selecionou textos literários resistentes e instigantes para os alunos, propiciou um contato profundo dos alunos com os textos literários, demonstrou seu interesse pelos livros e pela difusão da leitura e instigou-os para que participassem das narrações e interpretações.

A prática da professora de Língua Portuguesa denota um modelo consolidado historicamente na escola e que ela aprendeu ao longo do seus 30 anos de experiência, predominando o uso da literatura como pretexto para outros fins que não os literários. Não obstante a reprodução do modelo tradicional de ensino, ela teve muitas iniciativas de superação, como: planejamento integrado com demais professores, estímulo constante para que os alunos escrevessem textos literários e se conscientizassem das estratégias para aprimorar a escrita, disponibilidade

permanente para atender os alunos e de forma afetuosa, viabilidade do preenchimento do tempo livre em sala de aula com leituras, narração empolgada de histórias completas, estímulo à autonomia dos alunos, desenvolvimento de atividades de reescrita que provocam a reflexão sobre o que escreveram.

Constata-se serem inegáveis as inúmeras determinações que afetam negativamente a vida escolar, ao mesmo tempo em que, como espaço de resistência, manifestam-se práticas criativas com o letramento literário, não mais como possibilidade futura, mas como realidade concreta.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises desenvolvidas nesta tese tiveram como escopo a identificação dos fatores determinantes no trabalho escolar para o letramento literário em escolas do nível fundamental. Na introdução, defini quatro objetivos específicos nos quais vislumbrei a possibilidade de equacionar a realidade desse trabalho nas escolas e apontar ações que possam contribuir para a sua operacionalização. Retomo-os nestas considerações finais, no intuito de ancorar as conclusões a que cheguei e subsumir algumas diretrizes pedagógicas de enfrentamento dos problemas constatados.

1. Detectar as necessidades, potencialidades e realizações na formação para o letramento literário em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Curitiba.

A análise dos dados obtidos com o estudo etnográfico realizado para a construção desta tese me permitiu conhecer melhor o processo de letramento literário desenvolvido na escola de ensino fundamental. Constatei o potencial da escola, embora ainda pouco explorado, para inserir as crianças em fase inicial da escolarização no mundo da leitura e da escrita literária.

Os professores da escola pesquisada, não obstante a ausência de orientação pedagógica mais precisa e de suporte material, propiciam o encontro das crianças com a leitura e a escrita literária.

Nesse sentido, a escola pesquisada pode ser considerada uma instituição de luta democrática, na medida em que reserva ao letramento literário um espaço significativo entre as suas atividades, aproxima os alunos dos bens culturais e contribui com o desvelamento e busca de alternativas para a superação das arbitrariedades sociais, para o autoconhecimento e para a formação crítica, afetiva e intelectual, favorecendo a inserção do aluno no contexto social.

2. Analisar o trabalho docente, as suas formas de ensinar e organizar o conhecimento escolar e como isso se relaciona com a construção do conhecimento literário pelo aluno.

O trabalho docente com vistas ao letramento literário deve assegurar fundamentalmente a estruturação das atividades que levem a este fim, a disponibilização permanente dos livros aos alunos e o favorecimento das interações entre os colegas da turma e o professor. Entretanto, na escola pesquisada, ainda

observa-se a utilização do texto literário como pretexto para as atividades relativas ao ensino da gramática, da conjugação verbal, da ortografia ou do vocabulário, privilegiando o trabalho com a forma e não com o sentido do texto e dificultando a inserção dos alunos nos processos de letramento literário.

É evidente a limitação dos professores de ver a literatura como um objeto de ensino por si mesmo, importante por seu humor, suas descobertas, sua força de criação, seu conteúdo, sua mensagem. Todavia, sempre que as professoras da escola pesquisada utilizaram a literatura por si mesma, puderam perceber que provocaram satisfação nos alunos, aguçaram a sua vivacidade e criatividade, despertaram a sua curiosidade, favoreceram a expressão de seus sentimentos e suscitaram o seu interesse por novas leituras e descobertas. Nessa relação dos alunos com o letramento literário pôde-se constatar, por outro lado, a tomada de consciência dos próprios professores, o que os levou a ampliar as oportunidades de aproximação das crianças com a literatura. A passividade imposta aos alunos no ambiente escolar pesquisado foi transposta inúmeras vezes, o que se verificava de forma mais evidente quando, espontaneamente, ao terminarem uma atividade, pegavam livros nas caixas no fundo da sala para ler ou os emprestavam para a leitura em casa. Essa autonomia raramente era observada nas demais atividades em sala de aula, e quando foram sensíveis em não inibir o interesse das crianças e criaram estímulos e oportunidades para que elas não perdessem essa espontaneidade, os próprios professores se sentiram estimulados pela satisfação dos alunos.

No ambiente escolar, a formação da cidadania pode ocorrer não apenas pelos temas abordados e pelas problemáticas trazidas pela leitura literária, mas também pelos debates, pelas trocas, que obrigam o leitor a se posicionar, a exprimir as suas opiniões. O papel do professor deve ser, também, o de estabelecer permanentemente esse diálogo com os alunos e estimular as parcerias entre eles, para que, em conjunto, busquem construir sentidos para o que leem, aprendam a driblar a sinuosidade do texto literário e desenvolvam a capacidade de escrever literatura. Um trabalho escolar para o letramento literário pode formar não só o leitor, mas pessoas que compreendem melhor a si mesmas, tornando-as cidadãs, pois capazes de enfrentar os desafios presentes nas práticas sociais.

3. Analisar os fatores que influenciam o desempenho dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental na leitura e escrita de textos literários.

A intenção do trabalho com o letramento literário na escola é principalmente provocar nas crianças o desejo de ler, transformando-o num prazer que a acompanhe para sempre, como uma prática que ajude a dar sentido à vida. Como corolário desse despertar, promover a ampliação do universo cultural dos alunos e a ampliação do seu horizonte de expectativas, crenças, atitudes e valores, facultando-lhe a possibilidade de atuação em seu meio social. Com relação a isso, identifiquei alguns fatores que estariam influenciando positiva ou negativamente o desempenho dos alunos na escola:

- a) destaque positivamente a confiança dos professores em não verem na pouca idade dos alunos um impeditivo para que aprendam a ler e escrever literatura.

Os alunos convivem com livros de literatura permanentemente e são inúmeras as oportunidades criadas para que leiam, escutem, narrem e escrevam o texto literário. Eles se sentem muito estimulados ao conviverem num ambiente em que o professor e os colegas demonstram desejo em ler, servindo-lhes de exemplo.

Embora nem sempre os textos e as atividades propostas tenham sido estimulantes, ao longo de um ano de trabalho foi marcante a crescente motivação e o envolvimento dos alunos com o letramento literário. A escola, sempre que supera o que denominei neste trabalho de *inadequada escolarização da literatura*, demonstra potencial para interferir na percepção estética do leitor em formação, assim como na sua compreensão de mundo e em seu comportamento social, ético e moral;

- b) um fator que influencia negativamente o desempenho dos alunos é a dificuldade dos professores em se aprofundarem no texto literário.

Enfrentar a resistência de textos desafiadores e ao mesmo tempo ajudar os alunos a serem interlocutores criativos do que leem, a desvendarem as pistas deixadas pelo autor e a expressarem os conteúdos intelectuais, sensoriais e afetivos despertados pela obra, representa um grande desafio para o professor. Soma-se a essa dificuldade o pouco tempo dedicado à leitura silenciosa e à discussão. O resultado é que, às vezes, o professor opta por trabalhar com os textos pouco resistentes e com os

fragmentos de textos literários que em geral o deturpam.

Apesar disso, ao mesmo tempo, os alunos convivem com obras completas, provocativas e atraentes, que constituem um apoio indispensável para a sua formação como leitores e para a escrita de seus próprios textos, mas nem sempre conseguem penetrar nas estruturas mais profundas do texto e de estabelecerem a intertextualidade;

- c) a leitura e a narração voluntária são muito positivas para o letramento literário.

Percebi grande espontaneidade e prazer pela leitura literária nas ocasiões em que, em sala de aula, os alunos tiveram a oportunidade de, com tempo, sem se sentirem pressionados ou obrigados a ler para responder questionários pouco instigantes, escolher um livro, trocá-lo, servir-se de outro.

A leitura ou a narração em voz alta, quando voluntária, e principalmente das produções escritas próprias, demonstrou ser importante auxílio no desenvolvimento da autoconfiança dos alunos, no desenvolvimento da sua oralidade, raciocínio e socialização, constituindo-se em excelentes oportunidades de escutar, dinamizar e confrontar os próprios textos;

- d) o desempenho dos alunos para a escrita literária evoluiu ao longo de um ano letivo, de forma a nos convencer de que a escola pode ensinar os caminhos para o aluno-autor.

O fato de os alunos estarem sempre em contato com os textos literários os auxiliou a não serem obrigados a escrever a partir do nada. Com isso, aos poucos eles aprenderam a trabalhar com a intertextualidade, a superar os textos de referência e ter ideias próprias, assumindo um papel ativo nas atividades de escrita.

Na escola observada, os alunos escrevem de forma bem espontânea, mas muitos ainda se lançam na produção escrita sem um planejamento, que seria fundamental para ativar a sua memória das leituras anteriormente realizadas, para definir o gênero literário que desejam utilizar na escrita, para programar a estrutura do texto, para disseminar indícios, para usar metáforas, para jogar com a polissemia das palavras e com a ambiguidade do narrador, para criar a intriga e chegar ao desfecho. As

consequências dessa falta de planejamento é que, ao se lançarem diretamente na história, sem refletir sobre o desencadeamento dos acontecimentos e sobre a globalidade de seu texto, muitas vezes se perdem no rumo da narrativa, têm ideias pouco criativas e produzem textos muito limitados, que dificilmente conseguem provocar um efeito sobre o leitor.

Um fator importante e que influencia positivamente o desempenho dos alunos na escola, mas pouco explorado pelos professores, refere-se à aprendizagem das estratégias utilizadas pelos autores para construir a arquitetura dos textos literários:

- no que se refere à definição do “tema e da intriga”, os professores buscam identificá-los com os alunos nos textos lidos, mas pelo fato de, muitas vezes, utilizarem o texto literário como pretexto para o ensino de conteúdos escolares e moralizantes, essas são características que podem aparecer na produção escrita dos alunos;
- quanto à definição do “narrador e do ponto de vista”, observei que não há dificuldade em conceberem um narrador, mas de criar narradores diferentes e experimentar narrar uma mesma história assumindo diferentes pontos de vista;
- quanto à definição dos “personagens”, caso aprofundassem mais as discussões e as análises após uma leitura, poderiam perceber as estratégias para construir um personagem e aprender como apresentá-lo ao leitor;
- quanto à definição da “estrutura” das suas narrativas, observei que utilizam estruturas muito simples, sendo o desafio auxiliá-los a criar estruturas mais elaboradas, aprendendo a criar a tensão na sua história, a disseminar indícios e subentendidos;
- quanto à definição da sequência utilizada nas narrativas, observei o predomínio da sequência cronológica, contudo eles podem ser estimulados a ir introduzindo pouco a pouco, por exemplo, um acontecimento passado e demonstrar como ele influencia o que se passa no presente;
- quanto à definição da “coerência e verossimilhança” observei que os alunos têm mais facilidade em manter a coerência nas suas narrativas do que a verossimilhança, isto é, a fazer com que pareça verdade o que

inventam;

- quanto ao “espaço e tempo”, são noções presentes nos textos dos alunos, embora merecessem um aprofundamento no sentido de melhor remeter o leitor à época ou ao momento em que se passa a ação, ajudando a criar um efeito de realidade;
- e) a reescrita é também um fator muito importante para o desempenho dos alunos, especialmente quando ela não se limita a uma atividade de mera correção de itens indicados pelo professor no texto dos alunos.

A reescrita é um fator contributivo quando motiva os alunos a expor para a turma as suas produções e auxilia-os a refletir sobre o que escreveram, favorecendo que se conscientizem das suas limitações e dificuldades e encontrem soluções de aprimoramento de seus textos. Assim, os alunos se envolvem efetivamente na reescrita, encontrando nela uma fonte de aprendizagem, um estímulo à leitura, uma forma de conhecer as ideias dos colegas e de divulgar as suas próprias;

- f) a avaliação se mostrou um fator contributivo para o desempenho dos alunos quando incluiu a produção escrita dos alunos, as suas contribuições nas discussões, a sua capacidade de ampliar e complexificar os seus repertórios de leituras.

Nos momentos em que a professora e os colegas de turma representaram uma comunidade de leitores à disposição do aluno-autor, ele pode testar o efeito produzido por sua escrita, percebendo se conseguiu tocar o outro que o lê e ser compreendido.

Tanto a reescrita quanto a avaliação, quando se aproximaram das perspectivas acima apresentadas, auxiliaram os alunos na retomada de seus textos, a burilar a linguagem, a buscar uma intenção artística, estética e a criar efeitos sobre o leitor.

4. Analisar os materiais adotados para o letramento literário na escola.

O principal material adotado para o letramento literário na escola são os livros de literatura, embora também sejam utilizadas cópias avulsas de textos extraídos de diferentes fontes, como livros didáticos (o livro de Língua Portuguesa selecionado para a 4ª série raramente foi utilizado) e internet. Em geral, os textos avulsos advêm da necessidade do professor de trabalhar com um texto curto e possível de ser concluído numa aula, ou de abordar um assunto específico e muitas

vezes relacionado aos exercícios de gramática. Há também a presença de fragmentos que, frequentemente, são mal contextualizados e não conservam a estrutura da narrativa. O ideal seria a utilização de obras na sua íntegra, entretanto, diante de algumas demandas didáticas, o professor deveria, pelo menos, o que nem sempre ocorre, selecionar textos que respeitam as suas características essenciais e preservam os aspectos que constituem a sua literariedade.

Na escola pesquisada, há livros de ótima qualidade e alguns de menor qualidade, além de gibis. Nas listas apresentadas no anexo A, pode-se constatar que predominam os de boa qualidade, ou seja, aqueles que se caracterizam por serem uma fonte inesgotável de interpretação, por apresentarem ambivalência de personagens, por terem um método original de narração, por apresentarem uma simbologia a decifrar, por tratarem de tema incomum, por utilizarem uma linguagem criativa, por terem um tratamento do tempo particular e por fazerem referências a outras obras, a outras culturas e a outros aspectos sociais. Os livros de menor qualidade, além de não terem essas características, em geral se assemelham a livros didáticos e objetivam “ensinar” algo aos alunos, como nas coleções listadas no anexo A, com o título “Aprendendo sobre”.

Os colegas de classe e o professor são interlocutores do aluno para aprofundar as suas interpretações, estabelecer relações com outras obras e desfrutar da troca de ideias e experiências de leitura. Assim, concluo que é inócuo analisar os materiais adotados para o letramento literário na escola separadamente das questões relativas à necessidade de disponibilizar as obras literárias aos alunos, de estabelecer a mediação cultural entre eles e desenvolver as competências para torná-los leitores autônomos e motivados, inclusive para escrever seus próprios textos literários. No caso observado, o ambiente escolar é povoado por livros de literatura e o aluno interage constantemente com essas leituras.

Alguns fatores são determinantes para o contato permanente dos alunos com as obras de literatura. O primeiro deles deve-se à expansão, a partir dos anos de 1970, da produção editorial brasileira na área da literatura infantil e, mais recentemente, a obrigatoriedade legal (anexo E – Lei nº 12.244/2010) de existência de uma biblioteca em cada escola, bem como a obrigatoriedade de ampliação e atualização dos acervos, além da crescente valorização, pela escola, do letramento literário. Essa valorização se evidencia, na escola pesquisada:

- a) pelos seus esforços em investir na aquisição de acervo, o qual foi significativamente ampliado com a criação da sua biblioteca em novembro de 2009;
- b) pela presença dos livros no cotidiano dos alunos e pela naturalidade com que buscam livros nas caixas da sala de aula para preencher um tempo ocioso;
- c) pela presença de um professor para ministrar especificamente aulas de Literatura;
- d) pela realização constante de atividades com literatura a partir de uma diversidade de obras, autores e gêneros, que acabam favorecendo a descoberta de livros que encantam os alunos e provocam o desejo de ler;
- e) pela organização de uma feira de livros, oportunidade em que os alunos adquirem seus livros.

Observa-se que a escola ficou mais humanizada com a presença da literatura na medida em que procurou desenvolver o gosto artístico dos alunos, abordou temas e preocupações universais, provocou a imaginação, a sensibilidade, a ética e a inteligência, ampliou o universo pessoal de cada um, ampliou o repertório dos alunos e possibilitou novas experiências literárias, ajudando o aluno a crescer e a avançar.

Dessa síntese do que foi identificado na escola no que diz respeito ao espaço e tempo destinados ao letramento literário e à luz do que dizem os pesquisadores dessa matéria, apresento o que seriam as contribuições desta tese ao estado da arte desse tema no contexto brasileiro:

- a) é preciso provocar uma mudança do olhar sobre a escola, passando a vê-la como espaço de resistência, isto é, que resiste aos automatismos que vão solapando o cotidiano pedagógico, seja por políticas equivocadas de educação, seja pelos mecanismos naturais de esvaziamento pela repetição.

Quanto a esse aspecto, foi possível constatar a necessidade de mudar a concepção de escola que tem orientado as análises desse espaço, valorizando a capacidade de resistência da escola, explorando-a com o oferecimento de recursos que a potencializem.

Esse é um ponto que minha pesquisa destacou como objeto que deve receber um olhar mais científico, já que a capacidade de resistência não ocorre linearmente, posto que é fruto de um permanente movimento

dialético de continuidade–ruptura. Ao mesmo tempo em que a escola aproxima os alunos da cultura elaborada (literatura), ela precisa valorizar a cultura dos jovens leitores, que é adquirida na vida cotidiana. É nesse movimento repleto de idas e vindas, de tensões, de recuos e de adaptações que a escola vai conseguir despertar no aluno o desejo de progredir rumo às satisfações da cultura elaborada. Daí a necessidade de se olhar com mais atenção as características dessa capacidade de resistência, de modo a compreender o seu papel e desenvolver formas de potencializá-la.

A compreensão do fenômeno em si e a identificação dos focos de resistência, como os apontados nesta pesquisa, a fim de fortalecê-los, é uma forma de se precaver contra a perda do potencial formativo da escola. O reconhecimento desses focos tem dupla importância: tanto apontam estratégias pedagógicas quanto mostram o papel fundamental do professor nesse processo, restituindo uma já combatida autoestima;

- b) evidencia-se uma lacuna nos cursos de formação de professores, que não preparam o profissional da docência no que diz respeito à sensibilidade literária.

Ressaltei que um dos fatores que interferem no letramento literário na escola é a dificuldade que os próprios professores têm de enfrentar a resistência que textos dessa natureza oferecem a leitores pouco experientes.

O texto literário é ambíguo, complexo, sujeito a interpretação, a discussão, a argumentação, e um jovem leitor depende das interações, das confrontações proporcionadas pela escola, para aprofundar as suas reflexões, as suas descobertas e ampliar os seus conhecimentos. O letramento literário não se produz naturalmente, nem espontaneamente. Ele é fruto de um ensino dirigido e explícito, que promove o contato permanente dos alunos com as obras literárias já existentes, de forma que fiquem impregnados pelo que leram.

Nesse sentido, é preciso uma reformulação dos cursos de formação de professores, de modo que a literatura não seja apenas um item curricular de caráter mais informativo do que formativo.

Outro aspecto que aponta a necessidade de abordagem séria do tema nos cursos de formação é o processo em curso de fornecimento de

livros às escolas. Insisti nesta tese que não basta apenas a presença física de livros, mas de bons livros, aqueles que, por suas peculiaridades, se caracterizam por serem uma fonte inesgotável de interpretação.

No Brasil, as publicações e pesquisas que analisam obras da literatura infantil são mais abundantes do que as que, como me propus nesta tese, enfocam os processos e os métodos para ensinar as crianças pequenas a ler e escrever textos literários. Nesta pesquisa, constatei que a escola tem um trabalho apenas iniciado com vistas ao letramento literário, mas que deve ser aproveitado como ponto de partida para alavancar uma maior compreensão, pelos professores, da função e necessidade da presença da literatura na escola, para que eles compreendam as especificidades da leitura e da escrita literária, desenvolvam a capacidade de selecionar bons textos literários e encontrem as formas mais adequadas de formar leitores.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil**: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1989.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.
- _____. **Etnografia da prática escolar**. 14. ed. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2008.
- BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de. **Literatura**. A formação do leitor: alternativas metodológicas. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**. Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora, 1975.
- CLANCHE, Pierre. **L'enfant écrivain**. Génétique et symbolique du texte libre. Paris: Le Centurion, 1988.
- COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil**: teoria, análise e didática. São Paulo: Moderna, 2002.
- COLOMER, Teresa. **Andar entre livros**: a leitura literária na escola. São Paulo: Global, 2007.
- COLOMER, Teresa; CAMPS, Anna. **Ensinar a ler e ensinar a compreender**. Porto Alegre: ARTMED, 1996.
- COMPAGNON, Antoine. **O demônio da teoria**: literatura e senso comum. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006. 3. reimpressão.
- CORTINA, Arnaldo. Semiótica e leitura: os leitores de Harry Potter. In: CORTINA, Arnaldo; MARCHEZAN, Renata Coelho (org.). **Razões e sensibilidade**: semiótica em foco. Araraquara, São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, p. 153-189, 2004.
- COSSON, Rildo. **Letramento Literário**. Teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.
- COSTE, Philippe; BIGEARD, Martine. **Former par les contes**. Recueil de contes et mode d'emploi pour les formations. Paris: Eyrolles, 2008.
- DENIZEAU, Marie-Thérèse. La poésie dans lês manuels de l'école élémentaire: entre lecture et maîtrise de la langue. In: BRILLANT-ANNEQUIN, Anick; MASSOL, Jean-François (coordenado por). **Le pari de la littérature**. Quelles littératures de l'école au lycée. Grenoble: Centre régional de documentation pédagogique de l'académie de Grenoble, p. 109-118, 2005.
- DESVIGNES, Marie-Josée. **La littérature à la porte des enfants**. Enjeux des ateliers d'écriture dès l'école primaire. Paris: L'Harmattan, 2000.

DEVANNE, Bernard. Littérature de jeunesse et apprentissages de la langue écrite à l'école élémentaire. In: PASA, Laurance; RAGANO, Serge; FIJALKOW, Jacques (coordonné par). **Entré dans l'écrit avec la littérature de jeunesse**. Paris: ESF éditeur, p. 123-135, 2006.

DEVANNE, Bernard et Groupe Lecture-écriture de l'Orne. **Lire, dire, écrire en réseaux**: des conduites culturelles. Paris: Bordas, 2006.

_____. **Lire & écrire**. Des apprentissages culturels. Tome 1. Paris: A. Colin, 1997.

DUFAIS, Jean-Louis; GEMENNE, Louis; LEDUR, Dominique. **Pour une lecture littéraire**. Histoires, théories, pistes pour la classe. 2. ed. Bruxelles: De Boeck & Larcier s.a., 2005.

DUMORTIER, Jean-Louis. Conduite esthétique, jugement esthétique et écriture de soi. **REPÈRES – recherches en didactique du français langue maternelle**. Revue de l'Institut National de Recherche Pédagogique. Lyon, n. 34, p. 185-214, 2006.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FOUCAULT, Jean; HOUYEL, Christine; POSLANIEC, Christian; VERDUN, Nicole. **Les coulisses de l'écriture**: faire écrire les jeunes et les publier. Amiens: Éditions Corps Puce, 1993.

GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços**. 7. ed. Porto Alegre: L&PM, 2000.

GERVAIS, Bertrand. Sans fin, les terres. *L'occupation des sols* au risque d'une définition des pratiques de lecture. In: TAUVERON, Catherine (sous la direction de). **Comprendre et interpréter le littéraire à l'école et au-delà**. Paris: INRP, p. 37-54, 2001.

GIASSON, Jocelyne. **Les textes littéraires à l'école**. Boucherville, Québec: G. Morin, 2000.

GIROUX, Henry A. **Cruzando as fronteiras do discurso educacional**. Novas políticas em educação. Porto Alegre: Artmed, 1999.

_____. **Os professores como intelectuais**. Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GOIGOUX, Roland et CEBE, Sylvie. **Apprendre à lire à l'école**: tout ce qu'il faut savoir pour accompagner l'enfant. Paris: Retz, 2006.

GONZÁLES, Ana María Margallo. La construction de la posture d'auteur dans les projets littéraires: écrire de la littérature pour apprendre la littérature. **REPÈRES – recherches en didactique du français langue maternelle**. Revue de l'Institut National de Recherche Pédagogique. Lyon, n. 40, p. 201-225, 2009.

GROMER, Bernadette; SCHEIDHAUER, Marie-Louise. Le travail d'écriture littéraire. In: **INRP, Département «Didactiques des Disciplines» Unité Français le Groupe EVA**. Paris: Hachette Éducation, p. 30-52, 1996.

ISER, Wolfgang. **O ato da leitura**: uma teoria do efeito estético. São Paulo: Editora 34, 1996. 2 v.

JAUSS, Hans Robert. A estética da recepção: colocações gerais. In: LIMA, Luiz Costa. **A literatura e o leitor**. Textos de estética da recepção. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

_____. **A literatura como provocação** (História da literatura como provocação literária). Lisboa: Vega, 1993.

JAY, Bernard. Il faut un coeur pour un homme comme pour une histoire. De L'observation du «sujet scripteur» à l'école élémentaire. In: BISHOP, Marie-France et ROUXEL, Annie (coordoné par). **Sujet lecteur, sujet scripteur, quels enjeux pour la didactique?** In: Revue le Français Aujourd'hui. Paris: A. Colin, p. 83-93, 2007.

LAGACHE, Françoise. **La littérature de jeunesse**: la connaître, la comprendre, l'enseigner. Paris: Éditions Belin, 2006.

LAMMERTYN, Patricia. **La sollicitation de l'imaginaire dans l'écriture des récits: intérêts et problèmes. REPÈRES – recherches en didactique du français langue maternelle**. Revue de l'Institut National de Recherche Pédagogique. Lyon, n. 21, p. 53-77, 2000.

LE BOUFFANT, Michel. **Lectures et lecteurs à l'école**. Paris: Bertrand-Lacoste, 1998.

LEBRUN, Monique. Expérience esthétique et développement cognitif par la «réponse» à la littérature de jeunesse. **REPÈRES – recherches en didactique du français langue maternelle**. Revue de l'Institut National de Recherche Pédagogique. Lyon, n. 13, p. 69-84, 1996.

LECUYER, Claudette. Écrire et lire à l'école élémentaire. In: ORIOL-BOYER, Claudette (sous la direction de). **Ateliers d'écriture**. Grenoble: L'Atelier du Texte, p. 169-180, 1992.

LEON, Renée. **La littérature de jeunesse à l'école**. Pourquoi? Comment? Paris: Hachette, 2004.

LESSARD-HÉBERT, Michelle; GOYETTE, Gabriel; BOUTIN, Gérald. **Investigação qualitativa**. Fundamentos e práticas. 2. ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2005.

LIMA, Luiz Costa. **A literatura e o leitor**. Textos de estética da recepção. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

MONTARDRE, Hélène. **Mais que lisent-ils?** Paris: Fleurus, 2001.

MORROW, Raymond Allen; TORRES, Carlos Alberto. **Teoria social e educação**. Uma crítica das teorias da reprodução social e cultural. Porto: Edições Afrontamento, 1997.

NOGUEIRA, Maria Alice e NOGUEIRA, Cláudio M. Martins. **Bourdieu & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

PEREIRA, Luísa Álvares; ALBUQUERQUE, Fátima. **Le texte littéraire à l'école primaire au Portugal**: programmes, projets, théories et pratiques. **REPÈRES – recherches en didactique du français langue maternelle**. Revue de l'Institut National de Recherche Pédagogique. Lyon, n. 32, p. 123-158, 2005.

PERRIN, Agnès. **Quelle place pour la littérature à l'école?** Paris: Retz, 2010.

PORCAR, Marie-Hélène. **Une année de littérature au cycle 3**: programmer et étudier des oeuvres. Reims: SCEREN-CRDP Champagne-Ardenne, 2008.

POSLANIEC, Christian. **De la lecture à la littérature**: introduction à la littérature. Paris: Editions du Sorbier, 1992.

_____. **Vous avez dit "littérature"?** Paris: Hachette, 2002a.

_____. (sous la direction de). **Réception de la littérature de jeunesse par les jeunes**. Paris: INRP - Institut National de Recherche Pédagogique, 2002b.

_____. **Pratique de la littérature de jeunesse à l'école**. Comment élaborer des activités concrètes. Paris: Hachette, 2003.

_____. **(Se) former à la littérature de jeunesse**. Paris: Hachette Livre, 2007.

POSLANIEC, Christian; HOUYEL, Christine. **Activités de lecture à partir de la littérature de jeunesse**. Paris: Hachette éducation, 2000.

QUET, François et alli. **Littérature de jeunesse**. Épreuve orale. Paris: Hatier, 2006.

ROCKWELL, Elsie; EZPELETA, Justa (Codirección); MERCADO, Ruth; AGUILAR, Citlali; SANDOVAL, Etelvina. **La práctica docente y su contexto institucional y social**. Informe Final, v. 3, México, 1987.

SARMENTO, Manuel Jacinto. O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira (orgs.). **Itinerários de pesquisa**: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: DP&A, p.137-179, 2003.

SILVEIRA, Fabrício José Nascimento da; MOURA, Maria Aparecida. A estética da recepção e as práticas de leitura do bibliotecário-indexador. **Perspectivas em Ciência da Informação**, Belo Horizonte, v. 12, n. 1, jan.-abr. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em 17/08/2009.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. A entrevista na pesquisa em educação - uma arena de significados. In: COSTA, Marisa Vorraber (org). **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, p. 119-141, 2002.

SIMARD, Claude. Dynamique du rapport entre didactique de la langue et didactique de la littérature. In: NOËL-GAUDREAU, Monique (sous la direction de). **Didactique de la littérature**. Bilan et Perspectives. Les Cahiers du Centre de Recherche en Littérature Québécoise. Québec: Nuit Blanche Éditeur, n. 21, p. 197-211, 1997.

SIMÉON, Jean-Pierre. Lecture de la poésie à l'école primaire une démarche possible: la lecture d'une oeuvre poétique complète. **REPÈRES – recherches en didactique du français langue maternelle**. Revue de l'Institut National de Recherche Pédagogique. Lyon, n. 13, p. 131-146, 1996.

SNYDERS, Georges. A alegria na escola. São Paulo: Manole, 1988.

_____. **Alunos felizes**. Reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1993.

_____. **Escola, classes e luta de classes**. São Paulo: Centauro, 2005.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy et alii. **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. Belo Horizonte: Autêntica, p. 17-48, 1999.

_____. **Letramento**. Um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SOARES, Natália Fernandes. **A investigação participativa no grupo social da infância**. Currículos sem Fronteiras, v. 6, n. 1, p. 25-40, jan.-jun. 2006. Disponível em: < <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss1articles/soares.pdf> > Acesso em: 20 out. 2008.

SOUZA, Renata Junqueira de; AZEVEDO, Fernanda Fraga de. Le traitement méthodologique de la poésie enfantine dans le livre scolaire brésilien et portugais. **REPÈRES – recherches en didactique du français langue maternelle**. Revue de l'Institut National de Recherche Pédagogique. Lyon, n. 13, p. 93-113, 2005.

TAUVERON, Catherine. Comprendre et interpréter le littéraire à l'école: du texte réticent au texte proliférant. **REPÈRES – recherches en didactique du français langue maternelle**. Revue de l'Institut National de Recherche Pédagogique. Lyon, n. 19, p. 9-38, 1999.

_____. (sous la direction de). **Comprendre et interpréter le littéraire à l'école et au-delà**. Paris: INRP - Institut National de Recherche Pédagogique, 2001.

_____. Des «pratiques d'évaluation» aux «pratiques de révision»: quelle place pour l'écriture littéraire. **REPÈRES – recherches en didactique du français langue**

maternelle. Revue de l'Institut National de Recherche Pédagogique. Lyon, n. 13, p. 191-210, 1996.

_____. L'écriture littéraire: une relation dialectique entre intention artistique et attention esthétique. **REPÈRES – recherches en didactique du français langue maternelle**. Revue de l'Institut National de Recherche Pédagogique. Lyon, n. 26/27, p. 203-215, 2002-2003.

_____. Le texte singulier de l'élève ou la question du sujet scripteur. In: BISHOP, Marie-France et ROUXEL, Annie (coordoné par). **Sujet lecteur, sujet scripteur, quels enjeux pour la didactique?** Revue le Français Aujourd'hui. Paris: A. Colin, p. 75-82, 2007.

_____; [avec la collaboration de] Christine Campoli, Daniel Claustre, Denis Dormoy... [et al.]. **Lire la littérature à l'école: pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique?** Paris: Hatier, 2002.

_____. Pratiques ordinaires du brouillon et de ses entours: quelles références aux pratiques des écrivains. **REPÈRES – recherches en didactique du français langue maternelle**. Revue de l'Institut National de Recherche Pédagogique. Lyon, n. 40, p. 79-109, 2009.

_____. Que veut dire évaluer la lecture littéraire? Cas d'élèves en difficulté de lecture. **REPÈRES – recherches en didactique du français langue maternelle**. Revue de l'Institut National de Recherche Pédagogique. Lyon, n. 31, p. 73-112, 2005b.

_____; SEVE, Pierre. **Vers une écriture littéraire** ou comment construire une posture d'auteur à l'école de la GS au CM. Paris: Hatier, 2005a.

THÉRIEN, Michel. De la définition du littéraire et des oeuvres à proposer aux jeunes. In: NOËL-GAUDREAU, Monique (sous la direction de). **Didactique de la littérature**. Bilan et Perspectives. Les Cahiers du Centre de Recherche en Littérature Québécoise, Québec: Nuit Blanche Editeur, n. 21, p. 19-31, 1997.

TSIMBIDY, Myriam. **Enseigner la littérature de jeunesse**. Toulouse: Presses Universitaires du Mirail, 2008.

TURA, Maria de Lourdes Rangel. A observação do cotidiano escolar. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, MARÍLIA Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira (orgs.). **Itinerários de Pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, p. 183-206, 2003.

VANDENDORPE, Christian. De la socialisation des stratégies interprétatives. In: TAVERON, Catherine (sous la direction de). **Comprendre et interpréter le littéraire à l'école et au-delà**. Paris: INRP, p. 81-101, 2001.

VIANNA, Heraldo M. **Pesquisa em educação: a observação**. Brasília: Plano Editora, 2003.

WILLIAMS, Raymond. *La larga revolución*. Buenos Aires: Nueva Visión, 2003.

_____. **Palavras-chave**: um vocabulário de cultura e sociedade. São Paulo: Bontempo, 2007.

ZAGO, Nadir. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira (orgs.). **Itinerários de Pesquisa**: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: DP&A, p. 286-309, 2003.

ZILBERMAN, Regina. **Estética da recepção e história da literatura**. São Paulo: Ática, 2004.

_____. **Fim do livro, fim dos leitores?** São Paulo: Editora SENAC, 2001.

ANEXO A - ACERVO DE LIVROS DE LITERATURA DA SALA DE AULA

Data: 08/04/09

CAIXA 4ª B (tarde)

Obs.: as caixas são trocadas no 2º semestre

CONTOS

A morte e o lenhador. (texto Daniel Renard) Clássicos do humor. SEED Editorial, sem data. (aquisição 2000).

Irmãos Grimm. **Chapeuzinho Vermelho** (tradução Tatiana Belinky). Paulus, 1995.

SCORNAIENCHI, Darly N. **A festa dos ursinhos.** OESP/Maltese, sem data.

MARTÍN, Juan Muñoz. **O urso frutuoso.** Paulus, 1992.

Fábulas de Esopo (texto de Donaldo Buchweitz). **A raposa e o corvo.** MW, sem data. (livreto)

Os mais belos contos clássicos. **Aladim.** Brasileitura, sem data. (livreto)

Os mais belos contos clássicos. **Peter Pan.** Brasileitura, sem data. (livreto)

Os mais belos contos clássicos. **Branca de neve.** Brasileitura, sem data. (livreto)

Os mais belos contos clássicos. **Os três porquinhos.** Brasileitura, sem data. (livreto)

Os mais belos contos clássicos. **O patinho feio.** Brasileitura, sem data. (livreto)

Os mais belos contos clássicos. **Pinóquio.** Brasileitura, sem data. (livreto)

BAUER, Carlos. **O palhacinho Pim Pom.** Paulinas, 1998.

ADONIAS FILHO. (1915). **Fora da pista.** Ed. do Brasil, 1985, 13ª ed. (ao final de cada capítulo estão perguntas de interpretação do texto e vocabulário).

Clássicos de verdade: mitos e lendas Greco-romanos / Esopo, Plutarco, Apuleio, Ovídio. Nova Fronteira, 2003. Coleção Literatura em Minha Casa.

GARCÍA, Ramón. **Uma piranha na banheira.** Paulinas, 1990.

FURNARI, Eva. **A bruxinha encantadora e seu secreto admirador, Gregório.** Paulinas, 1983.

BUCHWEITZ, Donald **50 piadas.** MW, sem data, consta a data de compra pela SME, 2005.

O gato de botas. Cromocart, sem data. (livreto)

MACHADO, Ana Maria. **Raul da ferrugem azul.** Salamandra, 2003.

Coleção Fábulas de Ouro. **Bambi.** Todolivro, sem data. (livreto)

Coleção Fábulas de Ouro. **As viagens de Gulliver.** Todolivro, sem data. (livreto)

Coleção Fábulas de Ouro. **O flautista de Hamelin.** Todolivro, sem data. (livreto)

Cinderela. Série Princesas. (texto Patrícia Amorim) Vale das Letras, sem data. (livreto)

A noiva rã. Série Princesas. (texto Patrícia Amorim) Vale das Letras, sem data. (livreto)

AMORIM, Patrícia. **As aventuras dos carros.** Joe Carreto, o caminhão. Vale das Letras, sem data. (livreto)

A princesinha sem sorte. Série Princesas. (texto Patrícia Amorim) Vale das Letras, sem data. (livreto)

Fábulas inesquecíveis. **O rato do campo e o rato da cidade.** Brasileitura, sem data. (livreto)

Fábulas inesquecíveis. **A raposa e as uvas.** Brasileitura, sem data. (livreto)

Fábulas inesquecíveis. **O leão e o camundongo.** Brasileitura, sem data. (livreto)

Fábulas inesquecíveis. **A assembleia dos ratos.** Brasileitura, sem data. (livreto)

Fábulas inesquecíveis. **O corvo que quis imitar a águia**. Brasileitura, sem data. (livreto)

Clássicos infantis. **João e Maria**. Sapeca, sem data. (livreto)

Alice no país das maravilhas. **Coleção Clássicos Favoritos**. MW, sem data. (livreto)

O barba azul. **Coleção Clássicos Favoritos**. MW, sem data. (livreto)

Ali Babá e os quarenta ladrões. Coleção Clássicos Favoritos. MW, sem data. (livreto)

Disney. **A pequena sereia**. O presente do linguado. Melhoramentos, 1994.

ABRAMOVICH, Fanny. **De surpresa em surpresa**. Braga, 1999.

DUPRÉ, Maria José. **A montanha encantada**. Ática, sem data.

Turminha do terror. **Lobisomem**. Todolivro, sem data.

Contos Clássicos. **Pinóquio**. Ciranda Cultural, sem data. (livreto)

SANTOS, Jorge Fernando dos. **O rei da rua**. Mercado Aberto, 1988.

A galinha ruiva. FTD, 1999.

GIBIS

O melhor de Pica-Pau.

Zé Carioca.

Turma da Mônica.

Chico Bento.

Emília.

Tio Patinhas.

Ziraldo. Julieta a menina maluquinha. Globo.

Emília e a turma do Sítio. O que é obesidade? (informativo do Governo Federal).

Pato Donald.

Turma do Sítio do Pica Pau Amarelo. Cuca.

Cascão.

APRENDENDO SOBRE

ECOLOGIA

Pauli, Gunter. **A árvore doce**. Programa da alfabetização ecológica da Secretaria de Educação de Curitiba, 2001.

Pauli, Gunter. **O rei dos corações**. Programa da alfabetização ecológica da Secretaria de Educação de Curitiba, 2001.

Pauli, Gunter. **Como separar as coisas**. Programa da alfabetização ecológica da Secretaria de Educação de Curitiba, 2004.

Pauli, Gunter. **A maçã voadora**. Programa da alfabetização ecológica da Secretaria de Educação de Curitiba, 2001.

Pauli, Gunter. **Quem quer café?** Programa da alfabetização ecológica da Secretaria de Educação de Curitiba, 2001.

AMIZADE

Amiguinhos do criador. **Amizade**. Starke Editora, sem data.

Amiguinhos do criador. Paz. Starke Editora, sem data.

SEGURANÇA

Cartilha de conformidade do INMETRO. A segurança da criança em primeiro lugar. Instituto Nacional de Metrologia, sem data.

ANIMAIS

Espécies ameaçadas. **A corrida contra o tempo**. Coleção de Olho no Mundo, Abril, 2000.

Seres do mar. Colorir e brincar com animais. Brasileitura, sem data.

Animais de estimação. Peixinho. Brasileitura, sem data.

Animais da fazenda. Colorir e brincar com animais. Brasileitura, sem data.

Dinossauros. Colorir e brincar com animais. Brasileitura, sem data.

GRAMÁTICA

Coleção atividades de português – Adjetivos. Ciranda Cultural, sem data.

Coleção atividades de português – Aumentativo e diminutivo. Ciranda Cultural, sem data.

Coleção atividades de português – Sinônimo e Antônimo. Ciranda Cultural, sem data.

Coleção atividades de português – Alfabeto. Ciranda Cultural, sem data.

Coleção Cruzadinhas – História do Brasil. Ciranda Cultural, sem data.

Coleção atividades de português – Coletivos. Ciranda Cultural, sem data.

Coleção atividades de português – Singular e plural. Ciranda Cultural, sem data.

Coleção atividades de português – Masculino e feminino. Ciranda Cultural, sem data

TRÂNSITO

Programa Aprendendo e... Vivendo! Escola prática educativa de trânsito. Departamento de Estradas de Rodagem, 2006.

Programa Aprendendo e... Vivendo! Escola prática educativa de trânsito. Departamento de Estradas de Rodagem, 2002.

Programa Aprendendo e... Vivendo! Escola prática educativa de trânsito. Departamento de Estradas de Rodagem, 2000.

Cartilha Aprendendo e... Vivendo! Escola prática educativa de trânsito. Departamento de Estradas de Rodagem, 1998.

ASSUNTOS VARIADOS

Seleções. Janeiro, 2004.

Nosso amiguinho. Casa, novembro de 1994.

Nosso amiguinho. Casa, novembro de 1989.

CARRO

Carros animados. História dos carros.

PROFISSÕES

Romeu o porquinho carteiro. Todolivro, sem data.

ESPORTES

Coleção esportes olímpicos. Natação. Ciranda Cultural, sem data.

Coleção esportes olímpicos. Judô. Ciranda Cultural, sem data.

Show da copa. Dicionário do futebol. Ciranda Cultural, sem data.

Show da copa. Números. Ciranda Cultural, sem data.

Show da copa. Seleção brasileira. Ciranda Cultural, sem data.

RELIGIÃO

Amiguinhos do criador. Proteção. Starke Editora, sem data.

SAÚDE

Manual da boa visão do escolar. Solucionando dúvidas sobre o olho e a visão. Ministério da educação, 2001.

AUTOESTIMA

PINTO, Frances Rodrigues. **Iara a capivara.** Editora FAPI, 2003.

Data: 06/04/09

CAIXA 4ª B (tarde)

(Obs.: as caixas são trocadas no 2º semestre)

CONTOS E CRÔNICAS

ALBISSÚ, Nelson. **Quem ouvir e contar, pedra há de se tornar.** Paulinas, 2002.

ALMEIDA, Lúcia Machado de. **O caso da borboleta Atíria.** Ática, 1976. (Coleção Vaga-Lume).

AZEVEDO, Ricardo. **Histórias que o povo conta.** Ática, 2002..

BERTOCHI, Daniela. **O espelho mágico.** FTD, 1996.

BORGES, Rogério. **O inventor de imaginações.** Melhoramentos, 1988.

BUCHWEITZ, Donald. **50 piadas.** MW, sem data, consta a data de compra pela SME, 2005.

CAMPOS, Paulo Mendes; BRAGA, Rubem; ANDRADE, Carlos Drummond; SABINO, Fernando. **Para gostar de ler: crônicas.** Ática, 1992. v. 3.

CARRASCO, Walcyr. **Mordidas que podem ser beijos.** Moderna, 1997.

CASCUDO, Luís da Câmara. **Contos tradicionais do Brasil para crianças.** Global, 2003.

CHAMILIAN, Regina. **A risada do saci.** Ática, 1995.

CHIAVENATO, Júlio José. **Curumim Cabano.** Brasiliense, 1985.

COELHO, Ronaldo Simões. **Conversa vai, conversa vem.** Moderna, 1992.

COLASSANTI, Marina. **Uma ideia toda azul.** Global, 1999.

Contos, mitos e lendas para crianças da América Latina. Coedição Latino Americana, 1997.

DUPRÉ, Maria José. **A mina de ouro.** Ática, 1987.

FITTIPALDI, Ciça. **Mata sete.** Scipione, 1988.

GANEM, Eliane. **Coisas de menino.** José Olympio, 1978.

Histórias e lendas do Brasil. **Contos Nordestinos.** Paulus, sem data, consta a data de compra pela SME, 1999.

JOSÉ, Ganymédes. **Amarelinho.** Moderna, 1983.

JUNQUEIRA, Sonia. **O menino e o muro.** Ática, 1993.

LIMA, Edy. **Mãe que faz e acontece.** Scipione, 1996.

LOBATO, Monteiro. **Caçadas de Pedrinho.** Global, 2003.

MACHADO, Ana Maria. **Bisa Bia, Bisa Bel.** Moderna, 2001.

MACHADO, Ana Maria. **Raul da ferrugem azul.** Salamandra, 2003.

MACHADO, Ana Maria. **Do outro lado tem segredos.** Nova Fronteira, 2003.

MARTÍN, Juan Muñoz. **O urso frutuoso.** Paulus, 1992.

NICOLÉLIS, Giselda Laporta. **A força da vida.** Moderna, 1986.

OLIVEIRA, Aurélio de. **Três guerreiros e uma dama.** SEED Editorial, sem data, consta a data de compra pela SME, 2004.

ORTHOF, Sylvia. **Duas histórias de perna fina**. Quinteto, 1985.
 ORTHOF, Sylvia. **O cavalo transparente**. Quinteto, 2003.
 PANNUNZIO, Martha Azevedo. **Bicho do mato**. José Olympio, 1988.
 PIÑON, Nélide. **A roda do vento**. Ática, 1996.
 QUEIRÓS, Bartolomeu Campos. **Apontamentos**. Formato, 1989.
 REY, Marcos. **O último mamífero do mar**. Ática, 1993.
 ROCHA, Ruth; FERNANDES, Millôr; COLASSANTI, Marina; MACHADO, Antonio de Alcantara. **Ciranda de Contos**. Quinteto, 2003.
 TROYES, Chrétien de; MONMOUTH, Godofredo de. **Lendas dos cavaleiros da tábua redonda**. Martins Fontes, 2003.
 VERÍSSIMO, Érico. **Outra vez os três porquinhos**. Ed. Globo, 1975.

POESIA

BECK, Suzana Dias. **Por um grande amor**. Moderna, 1988.
 Coleção literatura em minha casa. **Poesia das crianças**. Nova Fronteira, 2003.
 FUERTES, Gloria. O livro louco de tudo um pouco. Villa Rica, sem data, consta a data de compra pela SME, 1999.

PEÇA TEATRAL

ANDREATA, Beto; IACocca, Liliانا. **Dois corações e quatro segredos**: uma farsa poética. Salamandra, 2003.

APRENDENDO SOBRE AUTO-ESTIMA

BRUTCH, Robert J. **Gosto de ser como sou**. Paulus, 2002.

ESPORTE

Coleção Esportes Olímpicos. **Basquetebol**. Ciranda Cultural, sem data, consta a data de compra pela SME, 2005.
 Coleção Esportes Olímpicos. **Futebol**. Ciranda Cultural, sem data, consta a data de compra pela SME, 2005.

CONVIVÊNCIA

GASTAL, Maria de Lourdes. **Vida Feliz**. FTD, sem data, consta a data de compra pela SME, 1998.

ESTÉTICA

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. **O que é beleza**. Brasiliense, 1991 (Coleção Primeiros Passos).

Data: 06/04/09

CAIXA 4ª A (Manhã)

(Obs.: as caixas são trocadas no 2º semestre)

CONTOS

ANDRADE, Carlos Drummond de; SABINO, Fernando; CAMPOS, Paulo Mendes; BRAGA, Rubem. **Para gostar de ler**: crônicas. Ática, 1979. v. 5.
 ANDRADE, Carlos Drummond; SABINO, Fernando; CAMPOS, Paulo Mendes; BRAGA, Rubem. **Para gostar de ler**: crônicas. Ática, 1979. v. 3.

Antologia de contistas brasileiros (Leo Cunha, Hebe Coimbra, João Guimarães Rosa, Luiz Raul Machado, Machado de Assis, Sylvia Orthof). **Meus primeiros contos**. Nova Fronteira, 2001.

BAUM, Frank L. **O mágico de OZ**. Record, 2002.

BELINKY, Tatiana. **O macaco malandro**. Moderna, 2001.

CORALINA, Cora; CASCUDO, Luís da Câmara; STEEN, Edla van; SCLIAR, Moacyr; ORTHOF, Sylvia; MUNDURUKU, Daniel; FURNARI, Eva. **Conto com você**. Global, 2003.

DICKENS, Charles. **Uma história de Natal**. L&PM, 2003.

DUPRÉ, Maria José. **A ilha perdida**. Ática, 1990.

Fábulas Inesquecíveis. **A raposa e o galo**.

FITTIPALDI, Ciça. **A linguagem da Mata**. Melhoramentos, 2003.

HEMINGWAY, Ernest. **O velho e o mar**. Bertrand Brasil, 2002.

MACHADO, Ana Maria. **Palavras, Palavrinhas e Palavrões**. Quinteto, 2003.

MACHADO, Ana Maria. **Raul da ferrugem azul**. Salamandra, 2003.

MARINGONI, Gilberto. **O dia em que o sol não nasceu**. Salamandra, 1989.

PACCE, Claudia. **Com vontade de voar**. Moderna, 1991.

PENTEADO, Maria Heloísa. **No reino perdido do Beleléu**. Ática, sem data, consta a data de compra pela SME, 1997.

PORTO, Cristina. **O dicionário de Serafina**. Ática, 1996.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. **Nem te conto!** Ed. Moderna, 2003.

RASPE, Rudolph Erich. **As loucas aventuras de Munchausen**. Salamandra, 2003.

REY, Marcos. **O mistério das cinco estrelas**. Ática, 1984 (Col. Vaga-Lume).

REZENDE, Stela Maris. **O último dia de brincar**. Miguilim, 1987.

ROCHA, Ruth (org.) **Contos da Escola**. Objetiva, 2003.

ROCHA, Ruth. **Odisséia**. Companhia das Letrinhas, 2000.

SALES, Herberto. **A feiticeira da Salina**. Editora do Brasil, sem data (pela ilustração é bem antigo).

SANDRONI, Luciana. **Ludi vai à praia**. Agir, 2003.

SHAKESPEARE, William. **Sonhos de uma noite de verão**. Adaptação de Ana Maria Machado. Scipione, 1990.

STRAUSZ, Rosa Amanda. **Uólace e João Victor**. Objetiva, 2003.

VERAS, Everaldo Moreira. **Os brinquedos de agora**. Ed. Salesiana Dom Bosco, 1983.

POESIA

PRIETO, Heloisa (org.). **Fazedores de amanhecer**. Salamandra, 2003.

PEÇA TEATRAL

ANDREATA, Beto; IACOCCA, Lilianna. **Dois corações e quatro segredos**: uma farsa poética. Salamandra, 2003.

MACHADO, Maria Clara. **O rapto das cebolinhas**. Companhia das Letrinhas, 2001.

MACHADO, Ana Maria. **Hoje tem espetáculo**: no país dos prequetés. Nova Fronteira, 2001.

KRUGLI, Ilo. **História de lenços e ventos**. Record, 2002.

MACHADO, Maria Clara. **Pluft, o fantasma**. Companhia das Letrinhas, 2002.

CARRASCO, Walcyr. **O menino narigudo**. Moderna, 2003.

MACHADO, Maria Clara. **Os cigarras e os formigas**. Nova Fronteira, 2003.

APRENDENDO SOBRE CONVIVÊNCIA

MOSES, Brian; GORDON, Mike. **“Com licença?”: aprendendo sobre convivência.** Scipione, 1999.

FAMÍLIA

JAFFÉ, Laura; SAINT-MARC, Laure. **Convivendo com a família.** Ática, 2004.

ANIMAIS

BAERG, H. **Aves e animais:** sua vida e suas aventuras. Casa Publicadora Brasileira (não consta data de publicação, apenas um carimbo com a data de aquisição pela SME, 1997).

SAÚDE

TORRES, Luiz Carlos Bleggi; JACHINOSKI, Antonio Carlos P. **Agrinho sai em defesa da saúde.** SENAR/Paraná, 1998.

MAZZARO, Newton; KARA, José; OLIVEIRA, Regina. **Histórias para uma boa visão do escolar.** MEC/FNDE/SEESP, 2002.

CAÇA-PALAVRA, Coquetel.

ANEXO B - ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM AS CRIANÇAS

1. Na aula de Literatura, qual a atividade de que você mais gosta? E a de que menos gosta?
2. Você gosta de ler?
3. Como você começou a gostar de ler?
4. Que livros, histórias ou outro tipo de texto você mais gostou de ler? Lembra do título? Do autor? E por que você gostou?
5. Você empresta livros para levar para casa? Alguém mais lê os livros levados?
6. Percebe alguma diferença entre o material das caixas no fundo da sala?
7. Você gosta de ouvir histórias? E quando a professora conta?
8. Você acha que lendo textos ou livros você consegue pensar ou falar melhor? Por quê?
9. Você lembra de algum texto que provocou muito a tua imaginação? Você gostou dele? Por quê?
10. Você acha que esse autor explica toda a história ou cria estratégias no texto para você imaginar?
11. Você consegue definir que estratégias um poeta cria no texto para atrair o leitor? E o fabulista? E o jornalista? E o contista?
12. Você usa as mesmas estratégias para as tuas criações?
13. Na aula de Português, qual a atividade de que você mais gosta? E a de que menos gosta?
14. Você gosta de escrever? E de escrever histórias? Por quê?
15. Como começou a gostar de escrever?
16. Sobre que coisas você escreve e o que você mais gosta de escrever?
17. Você escreve em casa ou só na escola?
18. Como cria seus textos?
19. De onde vêm as ideias?
20. Que ajuda vem dos colegas? E da professora? E dos livros?
21. Quanto à ortografia. Você pára para pensar nas regras gramaticais? Na pontuação?
22. Como planeja o texto que vai escrever?
23. Você acha que alguém que não conhece você e lê o seu texto vai entendê-lo?
24. Ao olhar novamente seu texto, você gostaria de mudar algo para que a pessoa entendesse melhor?
25. Quando você corrige seus textos? E quando percebe um erro faz a reescrita após ter terminado ou durante?
26. O que você acha da atividade de reescrita? Gosta da forma adotada para fazer a reescrita?
27. Como se sente quando teu texto é escolhido para ser reescrito?
28. Você descobre coisas diferentes quando estuda um texto na sala de aula, coisas que você não descobriria sozinho?
29. Você concorda sempre com a explicação que sua professora dá sobre os textos? Por quê?
30. O que pensa sobre o tempo destinado à produção de texto?
31. Quando vai inventar uma história, prefere quando a professora define o tema ou quando é livre?
32. Usa aquilo que leu nos livros como inspiração para criar suas histórias?

ANEXO C - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS

1. Qual a sua formação?
2. Há quantos anos você é professora?
3. Desde quando está na RME e nesta escola?
4. Há quanto tempo com a 4ª série / ou com a Literatura?
5. Tem prazer com a sua atividade profissional?
6. Você conta com que tipo de apoio para desenvolver o seu trabalho (SME / profissionais da escola / materiais)?
7. Qual é o seu objetivo ao trabalhar com o texto literário em sala de aula? O que espera conseguir com isso?
8. Como elabora seu planejamento?
9. Que critérios utiliza para escolher os livros e textos literários a serem trabalhados?
10. Que elementos mais chamam a atenção das crianças num texto literário?
11. Quais das atividades desenvolvidas com as crianças neste ano você considera que mais contribuíram para a formação delas como leitoras literárias?
12. Pretende direcionar como o seu trabalho com a literatura no ano que vem?
13. Que tipo de atividade com o texto literário as crianças preferem?
14. Você considera que as crianças correspondem às suas expectativas na realização das atividades?
15. Quais as principais dificuldades para desenvolver seu trabalho?

ANEXO D - LIVROS USADOS NO DIA 08/05/09, AULA DE LITERATURA

A bola e o goleiro – Jorge Amado
A casa sonolenta – Audrey e Don Wood
A menina da varanda – Leo Cunha
A moça tecelã – Marina Colasanti
A verdadeira história dos três porquinhos – Jon Scieszka
As coisas que a gente fala – Ruth Rocha
Batuques de Limeriques – Marcelo Dolabela
Bruno e Amanda. Histórias misturadas – Pedro Veludo
Candido Portinari – Nereide Schilaro Santa Rosa
Cantarim de Cantará – Sylvia Orthof
Catando piolhos. Contando histórias – Daniel Maté
Claude Monet – Mike Venezia
Com vagareza e com espanto – Edna Bueno
Comunicação e boas maneiras para crianças – Bellah Leite Cordeiro
De carta em carta – Ana Maria Machado
Deixa que eu faço. Aprendendo sobre responsabilidade – Claire Llewellyn e Mike Gordon
Do tamanho certinho – Claudio Cuellar
Entre os bambus – Edna Bueno
Érica e a Monalisa – James Mayhew
Érica e os girassóis – James Mayhew
Felpo Filva – Eva Furnari
Gente com muita história – Therezinha da Cruz
História meio ao contrário – Ana Maria Machado
Jubonaldo, o leão – Patrícia Gwinner
Livro de papel – Ricardo Azevedo
Melhores Amigas – Rosane Svartman
O burro e o sal – Edgar Romanelli
O cavalo solitário – Liliana e Michele Iacocca
O colecionador de pedras – Prisca Agustoni
O feitiço do sapo – Eva Furnari
O livro das origens – José Arrabal
O menino, seu avô e a árvore da vida – José Bortolini
O natal de Manuel – Ana Maria Machado
O príncipe, a princesa, o dragão e o mágico – Dionísio Jacob
O raio da positividade – Ieda de Oliveira
O sino que queria voar – Luiz Antonio Aguiar
O voo supersônico da galinha Galateia – Cláudio Fragata
Quer uma mãozinha? Aprendendo sobre colaboração – Claire Llewellyn e Mike Gordon
Quincas Plim pois foi assim – Sylvia Orthof
Romeu e Julieta – Nicola Cinquetti e Octávia Monaco
Segredos secretos – Fanny Abramovich
Ulloma. A casa da beleza e outros contos – Sunny
Viagens de Gulliver – Jonathan Swift

ANEXO E - LEI nº 12.244/10

**Presidência da República****Casa Civil****Subchefia para Assuntos Jurídicos****LEI Nº 12.244 DE 24 DE MAIO DE 2010.**

Dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do País.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º As instituições de ensino públicas e privadas de todos os sistemas de ensino do País contarão com bibliotecas, nos termos desta Lei.

Art. 2º Para os fins desta Lei, considera-se biblioteca escolar a coleção de livros, materiais videográficos e documentos registrados em qualquer suporte destinados a consulta, pesquisa, estudo ou leitura.

Parágrafo único. Será obrigatório um acervo de livros na biblioteca de, no mínimo, um título para cada aluno matriculado, cabendo ao respectivo sistema de ensino determinar a ampliação deste acervo conforme sua realidade, bem como divulgar orientações de guarda, preservação, organização e funcionamento das bibliotecas escolares.

Art. 3º Os sistemas de ensino do País deverão desenvolver esforços progressivos para que a universalização das bibliotecas escolares, nos termos previstos nesta Lei, seja efetivada num prazo máximo de dez anos, respeitada a profissão de Bibliotecário, disciplinada pelas Leis nºs 4.084, de 30 de junho de 1962, e 9.674, de 25 de junho de 1998.

Art. 4º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 24 de maio de 2010; 189º da Independência e 122º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Fernando Haddad

Carlos Lupi