PRISCILA MARIA SBIZERA BOLOGNESI

Rodas de leitura na escola: do envolvimento dos alunos aos processos de reflexão

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

Área de concentração: Psicologia e Educação

Orientadora: Profª Drª Silvia de Matos Gasparian Colello

São Paulo
2012

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catalogação na Publicação

Serviço de Biblioteca e Documentação

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

372.9 Bolognesi, Priscila Maria Sbizera

B693r Rodas de leitura na escola: do envolvimento dos alunos aos processos de reflexão / Priscila Maria Sbizera Bolognesi; orientação Silvia de Mattos Gasparian Colello. São Paulo: s.n., 2012.

156 p.; anexos

Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Psicologia e Educação) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1. Leitura 2. Literatura 3. Língua (ensino) 4. Alfabetização I. Colello, Silvia de Mattos Gasparian, orient.

Nome: BOLOGNESI, Priscila Maria Sbizera

Título: Rodas de leitura na escola: do envolvimento dos alunos ao processo de reflexão

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

Área de concentração: Psicologia e Educação

Aprovado em:

Banca examinadora

Prof. Dr.:_____ Instituição:_____

Julgamento:_____ Assinatura:_____

Prof. Dr.:_____ Instituição:_____

Julgamento:_____ Assinatura:_____

Prof. Dr.:_____ Instituição:_____

Julgamento:_____ Assinatura:_____

DEDICATÓRIA

Com amor...

respeitoso amor, a meus pais, Maria e Orlando;

apaixonado amor, a meu marido, Marcos;

incondicional amor, a meu filho, Caio.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por permitir-me chegar à conclusão deste trabalho.

A Profª Drª Silvia de Matos Gasparian Colello, minha orientadora e mestra, por pacientemente me ensinar as entrelinhas e me ajudar a desvelar os caminhos, às vezes obscuros, percorridos até aqui.

A meus pais, Maria e Orlando, pilares da minha vida, pela desmedida ajuda nos momentos de exaustão. Por me ensinarem que, com respeito, ética e coragem, os maiores desafios podem ser vencidos.

A meu marido, Marcos, meu porto seguro, meu abraço acolhedor nas horas difíceis, minha mão amiga diante do cansaço e do desânimo, por abrir mão de alguns de seus sonhos para que eu pudesse viver os meus.

A meu filho amado, pequenino Caio, meu motivo de viver, minha luz, por ainda em tenra idade pacientemente ter dividido o meu colo com os livros e por ter me mostrado que tentar vale sempre a pena. Especialmente a você, filho, pelos momentos de ausência, perdão!

A minha amiga Andréa Luize, pelo incentivo, por acreditar mais em mim do que eu mesma, pelas trocas, discussões, por alimentar minha vontade de entender o mundo e, ainda, por não ter me deixado desistir.

A minha amiga Larissa Guirao Bossoni, por me ajudar a entender que tudo o que se quer se pode, desde que não seja o incentivo para a conquista do sim. Jamais me esquecerei de suas palavras naquela carona.

Às amigas Maria Clara Galvão, Beatriz Vanucchi Leme, Miruna Kayano Genoino e Andrea Polo, por terem suportado minhas lamentações e, a esta, em particular, também por ter permitido que seus alunos participassem desta pesquisa.

Às professoras que, ao longo destes três anos, trabalharam na mesma equipe do que eu, pela paciência com me acolheram, atenuando as angústias e apreensões.

A Lilian Ceile, minha coordenadora na Escola da Vila e amiga na vida, pela compreensão, carinho e respeito com que me tratou nos momentos em que a demanda do mestrado se sobrepôs ao ofício de professora.

Às orientadoras da Escola da Vila, que acompanharam meu percurso de mestrado, pelo incentivo e pelo incansável apoio.

À direção da Escola da Vila, por ter aberto as portas para a realização desta pesquisa e por confiar em meu trabalho.

Às colegas do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Alfabetização e Letramento da Faculdade de Educação da USP pelas trocas e incentivo.

A meus alunos e ex-alunos, por alimentarem em mim a vontade de fazer diferente e tornarem este um trabalho VIVO.

Se quiser falar ao coração do homem, há que contar uma história. Dessas em que não faltam animais ou deuses e muita fantasia. Porque é assim, suave e docemente, que se despertam as consciências.

Jean de La Fontaine

RESUMO

BOLOGNESI, P. M. S. **Rodas de leitura na escola: do envolvimento dos alunos aos processos de reflexão**. 2012. 156 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

Partindo dos pressupostos de que os alunos, desde as séries iniciais da escolaridade, têm papel ativo no próprio aprendizado, sendo capazes de elaborar concepções, lidar com hipóteses e adotar uma postura investigativa frente aos objetos de estudo, e de que a escola é a instituição responsável por inseri-los amplamente no mundo letrado, formando usuários competentes da língua escrita nas diversas situações comunicativas, o objetivo da presente pesquisa é investigar o potencial pedagógico de uma atividade de leitura literária: a roda de leitura. Com base no referencial socioconstrutivista, em especial nos estudos de Jean Piaget, Emilia Ferreiro, Lev Vygostky e Mikhail Bakhtin e, ainda, nos de Wanderley Geraldi, Délia Lerner, Regina Zilberman e Teresa Colomer sobre didática do ensino da língua ou da leitura literária na escola, o trabalho visa contribuir para revisão das práticas de ensino da leitura e da literatura no início da escolaridade. Concebendo a leitura literária como uma prática de fruição estética e um meio plural de acesso à cultura, a investigação apoia-se em três eixos de abordagem: a análise do vínculo de 28 alunos entre 7 e 8 anos de idade com as rodas diárias de leitura e com as histórias nelas apresentadas e o mapeamento das reflexões temáticas e linguísticas que eles foram capazes de tecer a partir de diferentes textos literários. Para tanto, organizaram-se duas situações de coleta de dados: uma roda de leitura de um conto e uma de uma crônica, ambas seguidas de questionários. Os dados coletados a partir das respostas aos questionários e também dos registros em diário de campo durante as leituras permitiram verificar que as crianças se vinculam tanto às rodas diárias de leitura como às histórias, por meio de mecanismos sociais, afetivos e cognitivos. No que tange às reflexões linguísticas e temáticas, os dados confirmaram diversas possibilidades de elaboração pessoal independentemente da competência para ler e escrever, o que comprova o potencial da roda de leitura para a formação de leitores críticos e autônomos. Além disso, ao evidenciar o caráter complexo e heterogêneo dos processos de aprendizagem da leitura, os resultados apontam a importância da organização de atividades que, respeitando as singularidades, promovam a aprendizagem para todos, favorecendo a formação de hábitos de leitura e despertando o gosto pela literatura.

Palavras-chave: leitura, literatura, ensino da língua escrita, rodas de leitura.

ABSTRACT

BOLOGNESI, P. M. S. **Reading circles in school: from student involvment to the reflection processes**. 2012. 156 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

Assuming that students, since the early grades of education, have an active role in their own apprenticeship, being capable of elaborating conceptions, dealing with hypothesis and adopting an investigative attitude towards the objects of study, and that school is the institution responsible for amply introducing them in the literate world, forming competent users of the written language in the various communicative situations, the goal of this research is to investigate the pedagogical potential of an activity of literary reading: the reading circle. Based on the socioconstructivist reference, especially the studies of Jean Piaget, Emilia Ferreiro, Lev Vygostky and Mikhail Bakhtin and, furthermore, those of Wanderley Geraldi, Délia Lerner, Regina Zilberman and Teresa Colomer on didactic of language teaching or literary reading in school, the work aims to contribute to the revising of reading and literature teaching practices in the beginning of education. Conceiving literary reading as an aesthetic fruition practice and a plural medium of culture access, the investigation relies on three pillars of approach: the analysis of the bond of 28 students between the ages of 7 and 8 with the daily reading circles and with the stories then presented and the mapping of thematic and linguistic reflections they were able of composing from distinct literary texts. Therefore, two data collection situations were organized: a reading circle of a tale and another one of a chronicle, both followed by questionnaires. The data collected from the answers to the questionnaires and from the entries made in the field journal during the readings allowed to verify that the children bond with the daily reading circles and with the stories through social, affective and cognitive mechanisms. Regarding the linguistic and thematic reflections, the data confirmed various possibilities of personal elaboration independently of the competence to read and write, which proves the potential of the reading circle to the formation of critical and autonomous readers. Moreover, in evidencing the complex and heterogeneous character of the learning processes of reading, the results point to the importance of organizing activities which, respecting the singularities, promote learning for all, favoring the formation of reading habits and awakening the liking for literature.

Keywords: reading, literature, teaching of the written language, reading circle.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Primeiro dia: conto *As penas do dragão* 59

Quadro 2 – Segundo dia: crônica “Noite de terror” 60

Quadro 3 – Relação dos alunos com as rodas diárias de leitura 73

Quadro 4 – Mecanismos de reflexão temática: conto 83

Quadro 5 – Mecanismos de reflexão temática: crônica 84

Quadro 6 – Percepção sobre o narrador e sua maneira de contar os fatos: conto 97

Quadro 7 – Percepção sobre o narrador e sua maneira de contar os fatos: crônica .. 98

Quadro 8 – Reescrita: conto 105

Quadro 9 – Reescrita: crônica 105

Quadro 10 – Mecanismos de comparação entre gêneros textuais 113

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INAF	Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional
PISA	Programme International Student Assessment
PNBE	Programa Nacional Biblioteca da Escola
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Básico
SARESP	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

LISTA DE ANEXOS

ANEXO A – As penas do dragão 132

ANEXO B – Noite de terror..... 156

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 15

1 LÍNGUA ESCRITA: CONCEPÇÕES, ENSINO E DESAFIOS..... 18

1.1 O ensino numa perspectiva socioconstrutivista: contribuições teóricas..... 19

1.1.1 As contribuições de Jean Piaget, Lev Vygotsky e Mihkail Bakhtin..... 20

1.2 Alfabetização e letramento..... 25

1.3 Leitura: concepção e práticas de ensino..... 30

1.3.1 Concepção..... 30

1.3.2 Práticas de ensino..... 33

1.4 A leitura e a literatura nos primeiros anos do Ensino Fundamental 35

1.4.1 Literatura e experiência literária..... 35

1.4.2 Letramento literário..... 38

1.4.3 O ensino de literatura nos primeiros anos do Ensino Fundamental..... 40

1.5 A afetividade no processo educacional..... 44

1.6 A diversidade entre alunos e as diferenças de competências..... 47

2 APRESENTAÇÃO DA PESQUISA..... 51

2.1 Justificativa e pressupostos teóricos e metodológicos..... 51

2.2 A pesquisa..... 56

2.2.1 A escola e os sujeitos..... 57

2.3 Hipóteses e objetivos..... 57

2.4 Procedimentos metodológicos..... 58

2.5 Análise dos dados..... 61

3 AS RODAS DE LEITURA: MODOS DE RECEPÇÃO..... 63

3.1 Considerações sobre as rodas de leitura e sua recepção..... 63

3.2 Considerações sobre a escrita dos alunos e o conteúdo de suas respostas..... 67

4 O VÍNCULO DOS ALUNOS COM AS RODAS DE LEITURA..... 70

4.1 Algumas considerações..... 79

5 AS RODAS DE LEITURA: CAMINHOS DE REFLEXÃO TEMÁTICA..... 82

5.1 Conto e crônica: possíveis reflexões temáticas..... 83

5.2 Algumas considerações..... 92

6 AS RODAS DE LEITURA: CAMINHOS DE REFLEXÃO LINGUÍSTICA 94

6.1 Percepção da voz narrativa e de sua maneira de dizer..... 96

6.2 Possibilidade de reapresentação do texto a partir de outro ponto de vista..... 103

6.3 Possibilidade de comparar diferentes gêneros textuais..... 112

6.4 Algumas considerações..... 118

7 CONCLUSÕES E IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS..... 120

REFERÊNCIAS..... 126

ANEXOS..... 132

INTRODUÇÃO

Ler é entrar em outros mundos possíveis. É indagar a realidade para compreendê-la melhor, é se distanciar do texto e assumir uma postura crítica frente ao que se diz e ao que se quer dizer, é tirar carta de cidadania do mundo da cultura escrita.

Delia Lerner

O ensino da leitura e da escrita é um dos maiores desafios da escola, visto que nem sempre é possível lograr o principal objetivo, que é garantir aos alunos a competência linguística diante da diversidade de propósitos comunicativos. Com a intenção de contribuir para a melhoria do ensino, vêm se desenvolvendo vários estudos sobre alfabetização, letramento e didática específica da língua (COLELLO, 2004, 2007; COLELLO e LEITE, 2010; GERALDI, 2003; FERREIRO, 1999; LERNER, 2002; SOARES, 1995; KLEIMAN, 1995), ampliando o entendimento das particularidades do ensino da língua numa perspectiva que concebe o sujeito como o centro do processo de ensino-aprendizagem. O desafio de ensinar a ler e a escrever é certamente bastante complexo, perpassado não só de embates didático-metodológicos como enfrentando altas taxas de analfabetismo, falta de políticas de incentivo à carreira docente e à formação qualitativa de professores. Em especial, o que se evidencia é a complexidade dos processos cognitivos e o pouco conhecimento sobre como lidar com a diversidade favorecendo práticas inclusivas. Parece-nos claro que esses fatores incidem diretamente na formação de leitores e escritores competentes.

Essas circunstâncias nos motivam a refletir sobre o ensino da língua, mais especificamente, sobre as práticas de leitura literária. Visamos estudar a potencialidade de uma atividade de leitura literária realizada com alunos do 2º ano do Ensino Fundamental: as rodas diárias de leitura. Pretendemos analisar seu vínculo com essas rodas e com os diferentes textos e avaliar em que medida essa prática favorece análises temáticas e linguísticas por parte dos alunos, mapeando seus mecanismos de reflexão e interpretação.

Apesar das contribuições da psicogenética, dos postulados de Bakhtin e das concepções sociointeracionitas (COLOMER, 2002, 2008; ZILBERMAN, 2009; LERNER, 2002; FERREIRO, 1996, 1999; COLELLO, 2004; 2011; GERALDI, 2003), é comum

encontrar na escola propostas de ensino mais mecânicas, simplistas e pouco significativas, justamente por se distanciarem das práticas sociais de leitura e pela visão reducionista, por vezes equivocadas, das competências discentes.

Nesse sentido, embora muitas escolas reconheçam a importância da leitura diária de histórias para as crianças, os textos oferecidos pelos professores – com o intuito apenas de "divertir" –, oferecem poucos desafios cognitivos aos alunos. Na mesma medida, ainda persistem práticas de "verificação de leitura" que esperam respostas certas e acabadas, atuando na contramão do cultivo do gosto e da capacidade de leitura crítica e competente dos sujeitos dentro e fora da escola. Como um subproduto do desconhecimento sobre o potencial pedagógico das rodas de leitura diária, elas acabam muitas vezes sendo relegadas à falta de intencionalidade e planejamento.

Partindo do que foi apresentado, podemos perguntar: como se dá o vínculo dos alunos com as rodas diárias de leitura? Qual é o potencial pedagógico das rodas de leitura? Que tipo de aprendizagem elas favorecem? Quais são os mecanismos utilizados pelos alunos para refletir sobre o tema das histórias? Quais são seus mecanismos para refletir sobre a própria linguagem?

Para compreender os fatores que motivam os alunos a participarem das rodas diárias de leitura e o potencial pedagógico desse tipo de atividade, organizamos duas situações de pesquisa: no primeiro dia, fizemos uma roda de leitura de um conto, e, no dia seguinte, uma roda de leitura de uma crônica. Em ambas situações, aplicamos questionários para conhecer o vínculo dos alunos com a atividade e a natureza de suas reflexões. A apresentação e a análise dos dados foram organizadas em seis capítulos.

O capítulo 1, *Língua escrita: concepções, ensino e desafios*, expõe as concepções teóricas que fundamentam a presente investigação: ensino e aprendizagem, alfabetização e letramento, leitura e leitura de literatura, afetividade e diversidade.

O capítulo 2, *Apresentação da pesquisa*, apresenta as justificativas do estudo, seus pressupostos teórico-metodológicos, as hipóteses, os objetivos e os procedimentos metodológicos e analíticos da investigação, além da escola e dos alunos que participaram da coleta de dados.

O terceiro capítulo, *As rodas de leitura: modos de recepção,* tece considerações específicas sobre as rodas de leitura e apresenta a análise das falas dos alunos durante a leitura dos textos, situando a forma como eles receberam as duas rodas de leitura e as suas primeiras ideias a respeito.

No capítulo 4, *O vínculo dos alunos com as rodas de leitura,* encontra-se a análise das respostas escritas pelos alunos sobre seu vínculo com as rodas de leitura promovidas diariamente pela professora, evidenciando a diversidade de opiniões e impressões expostas.

O capítulo 5, *As rodas de leitura: caminhos de reflexão temática,* destina-se à análise dos mecanismos utilizados pelos alunos pesquisados para refletir sobre a temática do conto e da crônica.

Encerrando o bloco de análise dos dados, o capítulo 6, *As rodas de leitura: caminhos de reflexão linguística,* analisa as possibilidades de os alunos refletirem sobre a linguagem empregada no conto e na crônica a partir dos seguintes pontos: a) percepção da voz narrativa; b) manipulação do texto com base em outra voz narrativa e c) comparação dos gêneros conto e crônica. Para concluir, discutimos os dados obtidos e analisados na tentativa de dimensionar os méritos das rodas diárias de leitura e registrar algumas de suas implicações pedagógicas.

1 LÍNGUA ESCRITA: CONCEPÇÕES, ENSINO E DESAFIOS

Tão importante quanto o que se ensina e se aprende
é como se ensina e como se aprende.
César Coll

Dentre as inúmeras metas da escola, uma talvez mereça destaque: ensinar a ler e a escrever. A partir do século XIX, quando a escola passou a ser um direito de todos (MORTATTI, 2000) e as discussões encaminharam-se na tentativa de redimensioná-lo de modo que preparasse os indivíduos para viverem em sociedade, o ensino da leitura e da escrita passou a ser uma preocupação pedagógica, chegando também às esferas política e social.

Se até então a leitura e a escrita eram transmitidas assistemática e informalmente, para atingir o objetivo de inserirem os indivíduos no mundo letrado, foi preciso organizar e sistematizar o ensino (MORTATTI, 2000). A partir de então e até hoje, a problemática que envolve a alfabetização ganhou evidência, perpassando a disputa entre métodos, a formação profissional, as necessidades e a diversidade dos alunos e as condições de ensino.

A obrigatoriedade de escolarização básica foi realmente um marco e representou um ganho para a sociedade, mas, até hoje, é comum haver pessoas que, apesar de dominar o princípio alfabético e as regras desse sistema, são incapazes de escrever eficientemente (COLELLO, 2007). Isso tem relação direta com o sistema nacional de ensino e de incentivo à educação:

> Trata-se de uma problemática maciça, que não pode ser compreendida senão como um subproduto do quadro educacional brasileiro, na qual imperam a escassez de recursos e de condições de trabalho, a desvalorização do professor, a burocratização do sistema, o distanciamento entre as escolas e as esferas de produção do saber, a formação precária dos educadores, o pouco conhecimento a respeito dos processos de desenvolvimento cognitivo, além da inadequação e da baixa qualidade de ensino (COLLELO, 2007, p. 57).

Diante desse panorama, cabe refletir especialmente sobre o tratamento que vem sendo dado à leitura, dado à leitura porque, considerando a diversidade dos alunos que hoje frequentam a escola, é preciso que o professor seja um mediador entre a língua escrita, as

condições de aprendizagem e a cultura. Ensinar a ler, no contexto de nosso mundo e na realidade de nossas escolas, significa promover as possibilidades de interação para o saber e a inserção social.

A motivação do presente estudo é ampliar as reflexões sobre o ensino da leitura. Partindo da exposição dos pressupostos, este capítulo apresenta brevemente as conepções de ensino numa perspectiva socioconstrutivista, discute a problemática que envolve a alfabetização e expõe o referencial teórico desta investigação. Sem a pretensão de esgotar o tema, sobretudo no que tange às práticas de leitura literária e suas influências no aprendizado da língua escrita, a finalidade aqui é situar os referenciais da pesquisa e justificar sua relevância.

1.1 O ensino numa perspectiva socioconstrutivista: contribuições teóricas

Com a escolarização obrigatória a partir do século XIX, emergiram diversos debates acerca dos métodos de ensino. Mas as mudanças mais significativas na forma de entender a educação escolar surgiram na década de 1980, pautadas em estudos psicológicos, sociais, linguísticos e didáticos devido à "preocupação com uma escola alienante e estática" (COLL; SOLÉ, 2001, p. 18).

Fundadas numa maior compreensão do processo de aprendizado, as influências da psicologia genética e da teoria sociointeracionista puseram em evidência a necessidade de harmonizar os processos de ensino e de aprendizagem. Em função dessas influências, o ensino de perspectiva socioconstrutivista opera como um vasto referencial para sustentar decisões educacionais e pedagógicas, evitando ser entendido de forma restrita, isto é, como uma forma de ensinar com base numa sucessão de procedimentos preestabelecidos. Sua concepção das relações entre indivíduo, sociedade e evolução do pensamento humano leva, sem dúvida alguma, a uma proposta potente, "na medida em que é utilizada como instrumento para análise das situações educativas e como ferramenta útil para tomar decisões inteligentes, inerentes ao planejamento, à aplicação e à avaliação do ensino" (COLL; SOLÉ, 2001, p. 10).

Ao pautar o trabalho escolar numa perspectiva socioconstrutivista de educação, é imperativo considerar alguns pesquisadores, dada a importância de suas contribuições. Sem eles, teria sido impossível chegar ao conjunto de ideias que articula tal proposta. A princípio,

destacamos Jean Piaget, Levi Vygostky e Mikhail Bakhtin e, no próximo tópico, que tratará de questões mais especificas de alfabetização, veremos também Emilia Ferreiro e seus colaboradores e outras pesquisas desenvolvidas a partir de seu referencial.

1.1.1 As contribuições de Jean Piaget, Lev Vygotsky e Mihkail Bakhtin

Ao desenvolver pesquisas básicas sobre o desenvolvimento humano, Piaget e Vygotsky não se ocuparam propriamente da prática pedagógica, mas seus respectivos quadros teóricos sobre o processo de cognição acabaram por lançar novas perspectivas para o ensino. Por isso, a despeito das diferenças epistemológicas entre seus trabalhos, importa reconhecer a contribuição de ambos ao tratarem das relações entre desenvolvimento e aprendizagem, um referencial que marca a postura socioconstrutivista no âmbito educacional.

Jean Piaget (1896-1980), biólogo, filósofo e psicólogo suíço, desenvolveu a teoria genética, ou teoria piagetina, como é conhecida no campo educacional. Em seus estudos, buscou mostrar como as crianças constroem os conhecimentos, enfatizando a importância da interação do sujeito com o objeto para o aprendizado. Assim, revolucionou as ideias sobre o desenvolvimento infantil e, paralelamente, concorreu para compreensão da aprendizagem.

Segundo ele, embora cada sujeito trilhe seu próprio percurso de aprendizagem, todos, desde bebês, valendo-nos de conhecimentos prévios, estabelecemos relações entre estes e os conhecimentos novos, mediante variadas experiências. Ainda que as investigações de Piaget e de seus seguidores não fossem diretamente atreladas à aprendizagem escolar, não se pode negar que elas tiveram – e têm – grande repercussão nesse âmbito. Hoje, reconhece-se, a partir das contribuições dessas pesquisas, que, numa sala de aula, cada aluno percorre seu próprio caminho como aprendiz; aquilo que o professor deseja ensinar não pode ser compreendido por todos da mesma maneira, uma vez que, como descobriu Piaget, o pensamento se desenvolve em estágios, por meio de um processo de equilibração e estabilização dos conhecimentos:

> O desenvolvimento psíquico, que começa quando nascemos e termina na idade adulta, é comparável ao crescimento orgânico: como este, orienta-se, essencialmente, para o equilíbrio. Da mesma maneira que um corpo está em evolução até atingir um nível relativamente estável – caracterizado pela conclusão do crescimento e pela maturidade dos órgãos –, também a vida mental pode ser concebida como evoluindo na direção de uma forma de equilíbrio final, representada pelo espírito adulto. O desenvolvimento

> portanto, é uma equilibração progressiva, uma passagem contínua de um estado de menor equilíbrio para um estado de equilíbrio superior [...] (PIAGET, 1997, p. 13).

Segundo o autor, o sujeito tem um papel ativo no seu processo cognitivo, elaborando o conhecimento à medida que cria, recria, constrói, reconstrói e atua inventivamente sobre o objeto de conhecimento. Assim, pode-se dizer que o conhecimento não está implícito no sujeito, como supõem as teorias inatistas, e tampouco é recebido por ele em bloco, como postulam os empiristas. A premissa agora é que a criança não é um ser passivo, mas alguém capaz de estabelecer relações, formular hipóteses e reelaborar conhecimentos – uma concepção que revolucionou o tradicional paradigma educacional:

> De um modo similar, estimo que a visão da criança que nos legou Piaget constitui um ponto de referência obrigatório para qualquer psicólogo que se interesse pelo desenvolvimento do conhecimento. Isto pode parecer insensato em uma época na qual a metáfora do computador desempenha um papel preponderante. No entanto, afirmo que o desenvolvimento do conhecimento não pode deixar de lado um fato fundamental que se encontra no centro das investigações piagetianas: o ser humano atribui significados ao mundo que o rodeia através de seus esforços para assimilá-lo (FERREIRO, 2001, p. 23).

Em função dessa postura, começa a haver mudanças significativas sobre a forma como as crianças são vistas e, portanto, acolhidas no processo de ensino-aprendizagem.

Tratar de concepções epistemológicas demanda considerar também as contribuições de Vygotsky, cujo referencial, tal como o de Piaget, teve fortes implicações nas práticas pedagógicas.

A despeito das diferenças epistemológicas entre ambos e mesmo de sua inconciliabilidade teórica, há certa complementaridade entre aspectos da obra de um e outro. Assim, é impossível tratar de socioconstrutivismo sem mencionar os postulados vygotskyanos, que dá a interação social como parte importante do aprendizado.

As pesquisas do psicólogo, professor e pesquisador russo Lev Vygotsky (1896-1934) e de seus colaboradores resultaram na abordagem interacionista, que destaca a importância da interação com o meio e com outros sujeitos no processo de construção de conhecimentos. Sem negar o papel do próprio indivíduo nessa construção, ele enfatiza o caráter social da evolução do processo de formação de conceitos e da memória, entre outros.

O interacionismo valoriza a *natureza social* de qualquer processo de aprendizagem,

destacando que, numa primeira instância, a aprendizagem é vivida num âmbito social para depois ser internalizada pelo sujeito:

> [...] Vygotsky afirma que as características tipicamente humanas não estão presentes desde o nascimento do indivíduo, nem são mero resultado das pressões do meio externo. Elas resultam da *interação dialética* do homem e seu meio sociocultural. Ao mesmo tempo em que o ser humano transforma seu meio para atender suas necessidades básicas, transforma-se a si mesmo (REGO, 1995, p. 41).

Outra importante contribuição de Vygotsky à compreensão do processo de ensino--aprendizagem é o conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP). Segundo o autor, na resolução de problemas, é possível situar teoricamente os níveis real e potencial de desenvolvimento: o primeiro é o que o indivíduo consegue fazer sozinho e o segundo, o que não consegue. Isso significa que há conhecimentos estabilizados e que podem ser acionados autonomamente para o indivíduo lidar com certa situação, e há outros em processo de construção, que só podem ser aplicados com ajuda de outros. O conceito de ZDP se define a partir desses dois níveis:

> [...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que [se] costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros capazes (VYGOTSKY, 1984, p. 97).

Essas considerações incidem diretamente na escola, pois entender o conceito de ZDP possibilita ao professor ser mediador entre os conhecimentos prévios e aqueles que se encontram numa zona potencial de desenvolvimento, fazendo intervenções para que os alunos estabeleçam as relações necessárias para aprender, promovendo a interação com o objeto de estudo e situações interativa:

> A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão mas que estão presentes em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de “brotos” ou “flores” do desenvolvimento, ao invés de “frutos do desenvolvimento” (VYGOTSKY, 1984, p. 97).

Ainda a esse respeito, importa considerar que, enquanto as crianças podem fazer algumas coisas autonomamente, há outras que só podem fazer com ajuda, incentivo ou intervenção dos adultos:

> O que a criança pode fazer hoje com o auxílio dos adultos poderá fazer

> amanhã por si só. A área de desenvolvimento potencial permite-nos, pois, determinar os futuros passos da criança e a dinâmica do seu desenvolvimento e examinar não só o que o desenvolvimento já produziu, mas também o que produzirá no processo de maturação (VYGOTSKY; LURIA; LEONTIEV, 1988, p. 113).

Quando tratam de questões específicas do desenvolvimento infantil ou como pesquisadores que estudam a gênese do conhecimento, pode-se dizer que Piaget e Vygotsky se complementam. Mas, na perspectiva do socioconstrutivismo, é preciso citar também outro teórico importante, com contribuições igualmente relevantes para o campo da linguagem: o também russo Mikhail Bakhtin.

Em seus estudos, o linguista Mikhail Bakhtin (1895-1975) evidencia o caráter dialógico da linguagem, um ponto central para um aprendizado que não é exclusivamente imposto pelo meio nem germina apenas por esquemas internos. O caráter dialógico é ilustrado pela construção da fala ou da escrita em situações contextualizadas e interativas, que não só dão vida à linguagem como também transformam os sujeitos. Geraldi (2009, p. 216) explica a concepção linguística de Bakhtin:

> O sujeito discursivo não é aquele que assume um papel, ou a ele se submete, e sai ileso da relação. Ao contrário, ele se constitui nessa relação e, porque participa de diferentes relações e em diferentes momentos, em ordens nunca idênticas às de outros, traz para a relação – e para o papel que nela desempenha – algo que desestabiliza. O mundo social não tem a estabilidade que os modelos estruturais constroem como sua explicação. Dos processos, saem mudados tanto os sujeitos quanto os lugares sociais por ele ocupados.

Ao contrário de outras, na concepção bakhtiniana, enunciado não significa uma frase ou uma sequência de frases. Os enunciados, como a unidade básica da língua, têm sentidos únicos, particulares, à medida que são emitidos e recebidos em uma dada situação, por isso são carregados de valores. Assim, falar e escrever tornam-se importantes em contextos reais de comunicação e expressão, o que é uma forma de interação social constitutiva da própria linguagem e dos próprios sujeitos.

Portanto, cabe afirmar que, segundo Bakhtin, não existe uma língua pronta; no evento linguístico, é o falante, leitor ou escritor que produz um sentido. Isso é característico do sujeito, sendo a interação sujeito-discurso a responsável pela construção da vitalidade linguística e a linguagem, um recurso que, apesar de ter regras próprias, se mantém ativo e criativo à medida que se discursa.

As manifestações linguísticas são muito diversificadas, uma vez que se referem a muitos campos da atividade humana, todos relacionados à situação comunicativa; por exemplo, a escrita, a fala e os gestos, entre outros aspectos. Nesse sentido, Bakhtin sublinha a adaptabilidade da linguagem às diferentes necessidades de comunicação e expõe sobretudo a importância do meio e do contexto sociais para a existência da linguagem:

> [...] o fato linguístico não pode ser entendido apenas como uma realidade física, mas que seria necessário inseri-lo na esfera social, para tornar-se um fato de linguagem, compreendendo como indispensáveis a unicidade do meio social e a do contexto social (FREITAS, 1994, p. 132).

Assim como Vygotsky, Bakhtin postulou a linguagem como matéria-prima utilizada pelo homem para atribuir sentido às coisas que o rodeiam e trouxe a perspectiva da construção do conhecimento pela interação, "em que *a ação do sujeito sobre o objeto é mediada pelo outro através da linguagem*" (FREITAS, 1994, p. 161, grifo nosso). Essas condições fazem da linguagem um organismo vivo e inacabado, porque está em constante transformação, sendo produzida, criada e recriada a cada vez em que é necessário comunicar(-se).

Em síntese, é indiscutível a contribuição de Piaget, Vygotsky e Bakhtin não só para os campos da psicologia e da linguística, mas também pela possibilidade de transposição de suas ideias para a educação. Suas teorias ganharam corpo nos debates educacionais, seja por subsidiar uma revisão de concepções e, consequentemente, da organização das atividades escolares, seja por embasar outras tantas investigações sobre o ensino da língua.

Todos os aportes teóricos brevemente apresentados vêm ampliando as possibilidades de os educadores entenderem como se aprende e como se ensina. Com base nesses aportes, o aluno passa a ser o centro do processo de aprendizagem e tem um papel ativo na construção do conhecimento, devendo assumir uma postura mais investigativa e menos passiva frente ao objeto de estudo. Isso permite vislumbrar a configuração de um modelo escolar que não renegue seu caráter social e socializador, entendendo o aluno como um sujeito ativo no processo de construção de conhecimento. Cabe à escola criar oportunidades para estimular o processo cognitivo, já que é principalmente aí que a atividade mental toma proporções ainda mais intensas, porque é aí que os indivíduos entram "em contato com uma cultura determinada" (COLL; SOLÉ, 2001, p. 18).

No que se refere especificamente à leitura e à escrita, ao professor cabe considerar os conhecimentos já adquiridos pelo aluno, organizando situações de ensino próximas a práticas

de escrita que circulam socialmente. Ele deve mediar a relação do aluno com esse objeto de conhecimento, possibilitando-lhe formular hipóteses, fazer antecipações e confrontar ideias para seguir ampliando sua competência leitora e escritora ao longo da escolaridade.

É também na escola que os educadores têm a oportunidade de ampliar as experiências linguísticas, promovendo o aprendizado de uma linguagem viva, dialógica e criativa. A esse respeito, o argumento a seguir parece particularmente oportuno:

> [...] Nossos atuais conhecimentos nos levam a aceitar, com Bruner (1988),[1] que "[...] dizer que uma teoria do desenvolvimento é independente da cultura não é uma informação incorreta, mas absurda". Em outras palavras, precisamos de teorias que não oponham aprendizagem, cultura, ensino e desenvolvimento, que não ignorem suas vinculações, mas que integrem uma explicação articulada (COLL; SOLÉ , 2001, p. 14).

As teorias que sustentam a perspectiva socioconstrutivista de ensino deram muitas contribuições ao ensino em geral, mas aqui nos interessam mais especificamente as que tangem à alfabetização e ao letramento.

1.2 Alfabetização e letramento

Sem a pretensão de analisar os métodos de alfabetização nem discutir os problemas de implementação dos princípios socioconstrutivistas, apresentamos a concepção teórica em que se insere esta pesquisa, para o que é fundamental recuperarmos as contribuições de Emilia Ferreiro e de suas colaboradoras, que trabalharam com base no referencial piagetiano.

Numa perspectiva de alfabetização e aprendizagem que parte do sujeito, e não do objeto de conhecimento, e que supõe ativo processo de elaboração pessoal, ensinar a ler e a escrever é uma das maiores metas da escola e, na mesma medida, um grande desafio, dada sua complexidade. Após a divulgação dos resultados das pesquisas de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1999) na década de 1980 sobre a psicogênese da língua escrita, muito tem sido discutido sobre as diretrizes metodológicas, os impasses da transposição pedagógica e as dificuldades da prática em sala de aula.

O objetivo das pesquisadoras era ampliar a compreensão sobre o processo de construção da língua escrita. Elas organizaram uma investigação que lhes permitiu analisar a

---

[1] BRUNER, J. S. *Realidad mental y mundos posibles.* Barcelona: Gedisa, 1998.

gênese do pensamento infantil sobre a escrita, descobrindo que as crianças atuam inteligentemente para compreender suas propriedades e, muito antes de entrar na escola, já têm conhecimentos sobre o funcionamento do sistema que organiza a comunicação por escrito. Ferreiro e Teberosky (1999, p. 43) afirmam que o fato de "que uma criança não saiba ainda ler não é um obstáculo para que tenha ideias bem precisas sobre as características que deve possuir um texto escrito para que permita um ato de leitura".

Isso teve implicações pedagógicas de impacto, uma vez que Ferreiro e Teberosky expuseram que, muitas vezes, o que a escola pretende ensinar não coincide com as crianças podem aprender:

> Nas tentativas de desvendar os mistérios do código alfabético, o docente procede passo a passo, do "simples ao complexo", segundo uma definição própria que nem sempre é imposta por ele. O que é próprio dessa proposição é atribuir simplicidade ao sistema alfabético. Parte-se do suposto de que todas as crianças estão preparadas para aprender o código, com a condição que o professor possa ajudá-las no processo. A ajuda consiste, basicamente, em transmitir-lhes o equivalente sonoro das letras e exercitá-las na realização gráfica da cópia. O que a criança aprende – nossos dados assim o demonstram – é função do modo com que vai se apropriando do objeto, através de uma lenta construção de critérios que lhe permitem compreendê--los (1999, p. 291).

A pesquisa básica originalmente desenvolvida por Ferreiro e Teberosky (1999) não teve a pretensão de apresentar soluções definitivas para o problema do analfabetismo, tampouco de normatizar as práticas do ensino da língua escrita, mas, ao lançar novas luzes sobre as diretrizes pedagógicas, deu origem a um amplo movimento de transformação, por vezes gerando propostas reducionistas e até distorcidas:

> Quando iniciamos, com Ana Teberosky e outras pessoas, as pesquisas sobre psicogênese da língua escrita, tínhamos uma preocupação e também uma experiência educativa: que ela servisse para contribuir à solução do problema de as crianças fracassarem na escola. Mas tínhamos também um certo medo com relação ao que iria acontecer no contexto escolar com os resultados alcançados pela pesquisa, há uma diferença evidente entre as necessidades de uma pesquisa básica e as de uma prática educativa: as certezas na pesquisa básica são sempre poucas e o pesquisador sabe que se trata de verdades provisórias; no âmbito educativo, em contrapartida – por razões que nem sempre têm a ver com os próprios educadores, mas sim no contexto no qual se desenvolve a ação com as expectativas sociais a ela vinculadas –, esperam-se certezas, e não verdades provisórias. Além disso, as certezas de que necessita um educador são muito mais numerosas do que as que ele encontra à sua disposição.
>
> Quando um autor publica alguma coisa, quando põe a serviço do público um resultado de pesquisa, sabe que isso necessariamente vai ser assimilado pelos

> usuários, e que muitas coisas acontecem durante esses processos de assimilação, a tal ponto que em alguns casos aquele autor não se reconhece mais (FERREIRO, 1990, p. 25).

Independentemente das dificuldades de assimilação na prática pedagógica (COLELLO; LUIZE, 2005), o conjunto dos estudos psicogenéticos deixa evidente que a aprendizagem da leitura e da escrita é um processo bastante complexo, que envolve aspectos cognitivos, linguísticos, psicológicos, sociológicos (COLELLO, 2004) que estruturam a aquisição desse conhecimento. Isso porque, além de compreender o sistema da escrita (a dimensão fonológica, a combinação de letras na formação de sílabas e palavras e as regras ortográficas), o aluno deve conhecer práticas sociais de comunicação em que se inserem os diversos gêneros textuais, suas funções e seus destinatários específicos. Atrelada a essa construção, há aquela que tange à reflexão sobre como os textos são compostos e ao uso de recursos linguísticos adequados.

Assim, a alfabetização não se reduz a um ato mecânico, externo, no qual se ditam regras e se controla o aprendizado (algo que de fato não se pode controlar!). Trata-se de um processo construído fundamentalmente pela interação do sujeito com o objeto de conhecimento (no caso, a escrita). Afinal, "qual a única maneira de permitir a alguém – criança ou adulto – que aprenda a respeito de certo objeto de conhecimento? Permitir-lhe que entre em contato, que interaja com esse objeto" (FERREIRO, 2007, p. 38).

Por meio de um trabalho pedagógico baseado nessa perspectiva, a leitura e a escrita deixam de ser relegadas como "conteúdos secundários", que servem apenas como apoio para a construção de outros conhecimentos, mas tornam-se conteúdos em si mesmas, com características peculiares.

Cabe à escola estabelecer um trato especial no trabalho com a linguagem, pois, se a meta é formar usuários competentes da língua escrita, importa promover situações em que as questões específicas de produção e interpretação da escrita a abordem como meio de comunicação. Daí a importância de se aprimorar o ensino da língua escrita em contextos sociais de efetiva comunicação. Nesse sentido, cabe a crítica de Vygotsky (1984, p. 119) feita já na primeira metade do século XX:

> Ensina-se as crianças a desenhar letras e a construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita. Enfatiza-se de tal forma a mecânica de ler o que está escrito que se acaba obscurecendo a linguagem escrita como tal.

A esse respeito, podemos dizer que, cada qual a em seu contexto histórico e posicionamento teórico, Emilia Ferreiro e Vygotsky aproximam-se quando se referem à escrita: o ensino significativo da língua e a alfabetização não como saber estritamente escolar, mas como algo importante para a vida em sociedade. A despeito deste consenso, são muitas as dificuldades enfrentadas na escola para promover situações em que o aluno seja considerado em sua complexa forma de aprender e que vivencie a leitura e a escrita em circunstâncias reais de uso.

Os estudos liderados por Ferreiro comprovaram que a decodificação não é suficiente para garantir o efetivo uso da língua. Há indivíduos que, mesmo tendo frequentado a escola ou ter passado por algum tipo de "ensino formal" da escrita, numa situação real de comunicação, não têm recursos suficientes para ler e escrever competentemente e comunicar-se com êxito (COLELLO, 2004). É o caso dos chamados analfabetos funcionais.

Diante desse panorama, especificamente no Brasil, outras investigações sobre alfabetização foram conduzidas a partir da década de 1990, quando se passou a usar o termo letramento. A melhor compreensão desse fenômeno vem motivando o desenvolvimento de inúmeros trabalhos feitos por Angela Kleiman (1995), Magda Soares (1995; 1998), Maria do Rosário Mortatti (2000), Mary Kato (1987), Silvia Colello (2004; 2007; 2010), entre outros.

Os estudos sobre letramento favorecem a revisão do significado da alfabetização, levando à compreensão da face sociocultural da língua escrita e também seu aprendizado (COLELLO, 2004). Isso reforça os princípios da gênese do aprendizado formulados por Vygotsky em função do caráter interativo entre o sujeito e a cultura (COLELLO, 2004; COLELLO in ARANTES; LEITE; COLELLO, 2010). Segundo Colello, durante um bom tempo, as práticas escolares estavam reduzidas à aquisição de um código. Parecia suficiente que, para vencer os altíssimos índices de analfabetismo e separar os alfabetizados dos analfabetos, as pessoas dominassem o código para ler algumas pequenas frases. Ora, isso já não é mais suficiente numa sociedade industrial, tecnológica, globalizada e supostamente democrática. Assim, é fundamental que as pessoas dominem de fato as práticas sociais de escrita.

Infelizmente, as estatísticas ainda apontam, no âmbito nacional, um grande número de analfabetos e analfabetos funcionais (IBGE). O Censo de 2010 apontou cerca de 14 milhões de brasileiros analfabetos, um número ainda alto, apesar de sua expressiva queda desde 2003.

Segundo o Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF) de 2009 (IPM), 54% dos brasileiros entrevistados (de 15 a 64 anos de idade) são analfabetos funcionais, embora esse número venha caindo desde 2001.

A esse respeito, Soares distingue alfabetização e letramento, atribuindo a este um caráter mais extenso. Para a autora, alfabetização é:

> [...] processo de aquisição da "tecnologia da escrita", isto é, do conjunto de técnicas – procedimentos, habilidades – necessárias à prática da leitura e da escrita: as habilidades de codificação de fonemas em grafemas e de decodificação de grafemas em fonemas, isto é, o domínio do sistema de escrita (alfabético, ortográfico); as habilidades motoras de manipulação de instrumentos e equipamentos (1998, p. 91).

Já, segundo a autora, letramento é definido assim:

> [...] habilidades várias, tais como: capacidade de ler e escrever para atingir diferentes objetivos [...]; habilidades de orientar-se pelos protocolos de leitura que marcam o texto ou de lançar mão desses protocolos ao escrever, atitudes de inserção efetiva no mundo da escrita [...] (1998, p. 91-92).

Mais do que definir um termo e outro, Soares chama a atenção para o conjunto de práticas sociais na vida do sujeito, situando a escrita em função de situações concretas de vida, propósitos e destinatários, ou seja, mais do que associar letras, trata-se de usar esse conhecimento para se expressar e se comunicar no contexto social.

Ferreiro (2001a), pelo contrário, não faz distinção entre os termos, considerando que alguém realmente alfabetizado é capaz de lidar com as mais diversas situações que envolvem escrita ou leitura, seja na escola ou fora dela. Ser alfabetizado é fazer parte da cultura escrita.

Mais do que uma tentativa de definir ou distinguir letramento e alfabetização (embora isso importe para compreendermos como pessoas não alfabetizadas entendem o papel social da escrita e muitos alfabetizados não conseguem ser usuários do sistema), as discussões acerca do tema são oportunas por ensejar debates sobre as reais necessidades do indivíduo dentro e fora da escola, o que amplia as possibilidades de esta atender seu público de forma menos técnica ou mecânica (COLELLO, 2004; COLELLO in ARANTES, LEITE, COLELLO, 2010; MORTATI, 2004; SOARES; 1998, 1995; KLEIMAN, 1995).

Quando nos perguntamos sobre o que leva muitas pessoas a desistir de aprender a ler e a escrever competentemente, somos obrigados a considerar as "relações estabelecidas na

dinâmica da vida estudantil" (COLELLO, 2004, p. 115), superando as tradicionais explicações que culpabilizam os próprios alunos. Colello expõe três hipóteses inter--relacionadas para explicar o fracasso na aprendizagem da língua escrita: as experiências socioculturais dos alunos distantes daquelas dadas pela escola à escrita (o que explica a falta de sintonia entre alunos e práticas escolares), a reação dos alunos às propostas pedagógicas mecânicas, muitas vezes autoritárias e pouco significativas, e a resistência de muitos sujeitos que, marginalizados durante anos, temem a incorporar-se ao mundo letrado. O analfabetismo de resistência também reflete a dificuldade de a escola promover o saber como processo de transformação e emancipação do sujeito. Assim, esse não é um problema exclusivo da esfera escolar e pedagógica, mas também político e social.

1.3 Leitura: concepção e práticas de ensino

1.3.1 Concepção

Considerando a leitura mais que uma simples técnica que, aprendida, pode ser generalizada e aplicada a uma variedade de textos, a concepção que norteia este trabalho repousa no pressuposto de que, muito além da decifração de um código, a leitura requer a competência de interpretar textos, relacionando informações por suas variadas características e funções comunicativas.

De acordo com a perspectiva dialógica de linguagem assumida aqui, a leitura se caracteriza pela produção e negociação de sentidos, justamente porque os textos não estão prontos nem definidos de modo fixo pela impressão no papel. Parece-nos claro que os textos são carregados de intencionalidade e que o autor escolhe recursos e estratégias para transmitir sua mensagem, mas que é no ato da leitura que eles se (re)concretizam inúmeras vezes e de diferentes formas conforme os leitores (GERALDI, 2003; COLELLO, 2011).

Entre o texto e o leitor, há lacunas e, para preenchê-las, deve dispor de recursos e estratégias que articulem o que está explícito e o que está implícito no texto. Percebemos, então, uma relação interlocutiva, de desconstrução e reconstrução a cada leitura, em face de diferentes propósitos e situações comunicativas. Nesse sentido, muitos autores (GERALDI, 2003; BAKHTIN, 2003; KLEIMAN, 1995; KOCK, 2005) consideram a leitura uma reconstrução dialógica de significados pela qual o leitor recria sempre a partir de uma mesma

história, sendo também um produtor. Essa produção é condicionada pela experiência do autor, que, por sua vez, tem sua obra marcada pelos objetivos, portadores[2] e destinatários dos textos. Assim, o sentido do texto vai sendo delineado por suas ancoragens e pela subjetividade, saberes, motivações, valores e necessidades do leitor:

> [...] grande parte do trabalho com a leitura é "integrado" à produção em dois sentidos: de um lado, ela incide sobre "o que se tem a dizer", pela compreensão responsiva que possibilita na contrapalavra do leitor à palavra do texto que lê; de outro lado, ela incide sobre as "estratégias do dizer", de vez que, em sendo um texto, supõe um locutor/autor (GERALDI, 2003, p, 165-166).

Nessa perspectiva, o leitor tem um papel ativo diante do que lê, assumindo uma posição dialética. Camps e Colomer também fazem considerações a esse respeito:

> A relação entre o texto e o leitor durante a leitura pode ser qualificada como dialética: o leitor baseia-se em seus conhecimentos para interpretar o texto, para extrair um significado, e esse novo significado, por sua vez, permite-lhe criar, modificar, elaborar e incorporar novos conhecimentos a seus esquemas mentais (2002, p. 31).

As estratégias de que o leitor pode lançar mão para compreender os textos permitem--lhe fazer inferências e antecipações e estabelecer relações entre as ideias contidas nos textos (COLELLO, 2011). As estratégias com que se lê ou escreve uma receita não são as mesmas de alguém que pretende fruir um romance; neste caso, a leitura é um ato de reflexão, que demanda coordenar uma série de raciocínios para construir a interpretação: "a concepção tradicional de leitura [...] supõe que o leitor se fixará nos *níveis inferiores* do texto (os sinais gráficos, as palavras)" (CAMPS; COLOMER, 2002, p. 30, grifo do original) e só aos poucos levaria em consideração as diferentes unidades linguísticas para chegar aos "níveis superiores da frase e do texto". Essa concepção supõe a necessidade de oralizar os signos depois de decifrá-los, para entender o sentido global. Contudo, como vimos, isso não basta para ler com competência. A oralização nem sequer interfere na construção do sentido do texto, mas há outros mecanismos que atuam diretamente na compreensão de um texto:

> Há muitos outros mecanismos que intervêm na compreensão de um texto escrito. São todos aqueles que formam o que foi chamado de *processamento descendente*, porque não atuam como os anteriores, da análise do texto à compreensão do leitor, e sim em sentido contrário, da mente do leito ao texto (CAMPS; COLOMER, 2002, p. 30, grifo do original).

---

[2] Também chamado *suporte*, o portador é o meio em que se materializa um texto: livro, revista, cartaz, CD, DVD e meio eletrônico, entre outros.

O leitor é alguém que atua cognitivamente diante do texto e estabelece laços com a leitura. Ele precisa fazer uma espécie de síntese mental do tema e das ideias principais, uma interpretação global para construir o sentido do texto. Isso acontece de maneira tal que o próprio leitor não toma consciência de tudo o que coordenou e, a menos que seja perguntado sobre, não pode recuperar as hipóteses que formulou e reformulou, as inferências e antecipações que fez para compreender o texto lido. Contudo, mesmo sem consciência de seu procedimento cognitivo na leitura do texto, adota estratégias que lhe permitem autorregular a leitura:

> 1. Descartar a incoerência, de modo que o leitor opta por ignorar o erro, avaliando que aquele elemento não é imprescindível para a compreensão do texto.
>
> 2. Suspender o juízo até que o texto traga uma informação que permita reorientar a compreensão.
>
> 3. Buscar explicações alternativas, abandonando as hipóteses falsas realizadas anteriormente.
>
> 4. Retroceder na leitura ou explorar partes do texto em um esforço para situar o elemento discordante: reler uma palavra, o contexto imediato, uma determinada informação anterior, marcas de organização, como o título, o início do parágrafo, etc.
>
> 5. Buscar uma solução exteriormente ao texto, a partir da consulta a outras pessoas, ao dicionário, a outros livros (CAMPS; COLOMER,[3] 2002, p. 46-47).

Ainda sobre o papel do leitor na concepção da leitura como um ato complexo, Foucambert (2008) afirma que, para tornar-se leitor, é necessário tomar consciência de si e do mundo e ser capaz de articular a palavra ao mundo, e também que toda leitura é precedida por uma intenção sem a qual não existe leitura. A respeito do papel ativo do leitor, diz:

> [...] Colocado diante dos signos escritos que compõem uma mensagem, o leitor coordena o movimento dos olhos para seguir as linhas da esquerda para a direita, e esse movimento se interrompe várias vezes em cada linha para permitir aos olhos perceber, enquanto eles estão imóveis, um conjunto de signos, entre várias letras e várias palavras. Essa atividade perceptiva conduz o leitor a dar uma significação ao texto escrito, associando – entre si e o conjunto de suas experiências passadas – os elementos percebidos, e a guardar deles uma lembrança sob a forma de impressões, julgamentos, ideias (FOUCAMBERT, 2008, p. 62).

Enfim, a leitura se dá no conjunto formado pelo texto, pelo contexto em que sê lê, pelos conhecimentos prévios do leitor e pelos propósitos da leitura:

---

[3] Trata-se de uma síntese das ideias de COLLINS, A.; SMITH, E. E. Teaching the Process of Reading Comprehension. Technical Report No. 182. *Center for the Study of Reading*, Urbana, Univ. Illinois, 1980.

> [...] se a língua escrita é concebida como um exercício de produção linguística e de constituição do sujeito (BAKHTIN,[4] 1981; GERALDI, 2003), se a aprendizagem da leitura é entendida como esforço de ampliar estratégias de construção de significados, pressupondo o envolvimento ativo de alguém que hipotetiza, antecipa, adere, rejeita, questiona, interpreta e busca respostas (BORUCHOVITCH,[5] 2001; KOCH, 2005; SOLÉ, 1998), se o uso da escrita é uma possibilidade construída cognitiva, afetiva e socialmente (ARANTES; LEITE; COLELLO, 2010; SOARES, 2003; BETTELHEIM; ZELAN,[6] 1984), não há como negar a necessidade de rever as práticas de ensino centradas no código e na suposta rigidez da língua[7] (COLELLO, 2011, p. 72).

Diante da perspectiva apresentada, é relevante fazer uma revisão das práticas de leitura desenvolvidas na escola, na tentativa de compreender como certas atividades que favorecem a reflexão sobre a língua escrita ampliam seu uso competente.

1.3.2 Práticas de ensino

Dada a concepção exposta, muitas são suas implicações no ensino e na organização de atividades diárias de leitura, cuja aprendizagem depende muitas vezes do estímulo da escola e do professor, que, ao ver os alunos como o centro do processo ensino-aprendizagem, deve envolvê-los em projetos de leitura, apresentando-lhes muitas histórias, sugerindo títulos a ser lidos em casa, promovendo debates sobre textos etc. É justamente por isso que:

> Ensinar a ler e escrever é um desafio que transcende amplamente a alfabetização em sentido estrito. O desafio que a escola enfrenta hoje é o de incorporar todos os alunos à cultura do escrito, é o de conseguir que todos os seus ex-alunos cheguem a ser membros plenos da comunidade de leitores e escritores[8] (LERNER, 2002, p. 17).

Cabe esclarecer que uma comunidade de leitores e escritores se estabelece quando um conjunto de indivíduos consegue se comunicar, sempre que necessário, de forma clara e organizada por meio de diversos gêneros textuais, nas mais diversas situações sociais tanto

---

[4] BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem.* São Paulo: Hucitec, 1981.

[5] BORUCHOVITCH, E. Algumas estratégias de compreensão em leitura de alunos do Ensino Fundamental. *Psicologia Escolar e Educacional*, Campinas: Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE), v. 5, n. 1, 2001.

[6] BETTELHEIM, Bruno; ZELAN, Karen. *Psicanálise da alfabetização.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

[7] Os textos cuja referência não é dada aqui em nota constam da bibliografia deste trabalho.

[8] O termo “escritores” é utilizado aqui num sentido geral: não se refere somente aos escritores profissionais, mas a todas as pessoas que utilizam ativa e eficazmente a escrita para cumprir diversas funções socialmente relevantes [nota do original].

escrevendo com coerência, coesão e de acordo com as normas da língua como lendo fluentemente e atribuindo sentido à leitura, interagindo com o próprio texto e com outros.[9]

Assim, o trabalho escolar com a leitura se configura de modo abrangente: por um lado, as intervenções pedagógicas estão a serviço dessa aprendizagem; por outro, devem, "pela interatuação leitora", promover a formação de comunidades leitoras. Em outras palavras, ao mesmo tempo em que aprendem a ler, os alunos já devem ser estimulados a integrar essas comunidades, posicionando-se ativa e criticamente no mundo da leitura. Essa relação é o cerne de um importante princípio pedagógico, porque é justamente a confluência dessas duas faces do trabalho escolar que favorece consideravelmente a formação leitores competentes e críticos. Assim, é inegável a importância da intervenção pedagógica escolar no que se refere à leitura:

> [...] a proposta de que a leitura seja enfatizada na sala de aula significa o resgate de sua função primordial [...], buscando sobretudo a recuperação do contato do aluno com a obra de ficção. Desse intercâmbio, respeitando-se o convívio individualizado que se estabelece entre o texto e o leitor, emerge a possibilidade de um conhecimento do real, ampliando os limites – até físicos, já que a escola se constrói como um espaço à parte – a que o ensino se submete (ZILBERMAN, 2009, p. 35).

Numa perspectiva socioconstrutivista de educação, o trabalho da escola com a leitura deve ser guiado por práticas muito próximas às de contextos extraescolares. No contexto social, lê-se por muitos motivos e de diferentes maneiras – para fazer uma pesquisa, para se informar, para se deleitar e para aprender (SOLÉ, 1998). E, para cada um desses propósitos, temos que coordenar diversos procedimentos. Para fazer um bolo, não basta saber que ingredientes usar, mas é preciso antes ler o modo de fazer; para obter informações sobre um animal, por exemplo, precisamos buscar dados e destacar trechos de interesse; para entender um romance, nem sempre precisamos recorrer ao dicionário para saber o significado literal de todas as palavras, pois podemos entender muitas pelo contexto.

Vários autores sugerem essa ideia do paralelismo entre as práticas escolares e sociais para ampliar a capacidade de a escola formar leitores autônomos e competentes. Ao tratar a leitura como prática de comunicação, Foucambert lembra que, embora essa não seja uma atribuição exclusiva da escola, deve ser objeto de suas ocupações sistemáticas:

---

[9] Neste trabalho, a expressão "comunidade de leitores" terá exatamente esse significado.

> O nível de leitura depende, no mínimo, tanto do papel que o sistema social entende dar à leitura quanto das práticas pedagógicas propriamente ditas. É ilusório acreditar que técnicas novas podem modificar profundamente comportamentos (aqui, uma maneira de ser leitor), independentemente de transformações, trata-se de um combate a ser travado em uma longa frente de batalha (FOUCAMBERT, 2008, p. 21-22).
>
> Assim, apesar do reconhecimento espontâneo da afirmação *ler é entender um texto*, a escola contradiz com certa frequência tal afirmação, ao basear o ensino da leitura em uma série de atividades que se supõe que mostrarão aos meninos e às meninas como se lê, mas nas quais, paradoxalmente, nunca é prioritário o desejo de que entendam o que diz o texto (CAMPS; COLOMER, 2002, p. 29).

Em resumo, segundo Bakhtin (2003), Geraldi (2003), Lerner (2002), Foucambert (2008), Rösing e Zilberman (2009), Zilberman (2003), Camps e Colomer (2002) e Colomer (2007), entre outros estudiosos do assunto, leitura é sinônimo de construção de sentido, de relação intrínseca entre leitor e texto. Mas essa concepção de leitura encontra impasses na transposição didática, seja pela resistência de práticas pedagógicas tradicionais já cristalizadas (por exemplo, atividades que dão a ler textos fragmentados ou com o vocabulário modificado para facilitar seu entendimento), seja pela dificuldade de os professores lidarem com suas condições reais de trabalho, ou ainda pela difícil penetração de novas concepções tanto no discurso como no trabalho pedagógico. E o desconhecimento do potencial pedagógico das atividades de leitura organizadas com base nas práticas sociais é apenas uma face dos problemas da transposição didática. Outra é especificamente ligada à leitura literária, como veremos.

1.4 A leitura e a literatura nos primeiros anos do ensino fundamental

1.4.1 Literatura e experiência literária

Sem a pretensão de discutir a natureza da literatura propriamente dita, este trabalho focaliza o texto literário na sua interface com o ensino da língua escrita. Para tanto, importa analisar o potencial pedagógico da leitura de textos no projeto pedagógico. Mais especificamente, importa questionar o papel didático da literatura lida em rodas de leitura.[10]

---

[10] Cabe aqui uma explicação breve, que será detalhada no próximo capítulo: a roda de leitura é uma atividade de leitura diária realizada pela escola pesquisada.

Nessa perspectiva e para os fins desta pesquisa, circunscrevemos a concepção de literatura à dimensão singular da inquietude, da subjetividade das fantasias e das reflexões despertadas pelo que se pretendeu dizer ou pelo encontro com o que foi dito. Como uma manifestação artística, a literatura tem relação com o estético e também com a ruptura do que parece estável, linear ou padronizado. Um texto pode ser considerado literário quando provoca um efeito estético no receptor. Justamente por isso é que a escrita de um texto literário enseja preocupação com o belo e com a melhor maneira de induzir tal efeito. Assim, podemos dizer que a literatura não está só no ato do escritor, mas também no impacto sobre o leitor.

A literatura é muito mais do que um conjunto de palavras. Para Candido (2002), ela tem um caráter humanizador e é capaz de interferir diretamente na formação do homem, pois, por meio da fantasia, a humanidade pode elaborar e reelaborar suas frustrações, encontrar resposta para aquilo que lhe parece inexplicável e, assim, com o passar do tempo, ressignificar e perpetuar a literatura. Segundo o autor, sua função humanizadora deve ser levada em conta também no ensino. Dentro dessa função maior, inserem-se outras três: a) psicológica, que, relacionada ao papel da literatura, se baseia na necessidade de ficção e fantasia, b) educativa, ligada a seu caráter formativo; sem a relação com a educação moral típica do manual, "age com o impacto indiscriminado da própria vida e educa como ela, com altos e baixos, luzes e sombras" (1972, p. 83), c) reconhecimento do mundo e do ser, pela qual o leitor participa de uma representação, reconhecendo seu mundo e nela depositando suas experiências e sua visão da realidade. Ou seja, ao se relacionar com a obra, com a ficção, o leitor amplia tanto seus conhecimentos de mundo quanto conhece melhor a si mesmo:

> Muitas correntes estéticas, inclusive as de inspiração marxista, entendem que a literatura é sobretudo uma forma de conhecimento, mais do que uma forma de expressão e uma construção de objetos semiologicamente autônomos. Sabemos que as três coisas são verdadeiras, mas o problema é determinar qual o aspecto dominante e mais característico da produção literária. Sem procurar decidir, limitemo-nos a registrar as três posições e admitir que a obra literária significa um tipo de elaboração das sugestões de personalidade e do mundo que possui autonomia de significado, mas que essa autonomia não a desliga das suas fontes de inspiração no real, nem anula sua capacidade de atuar sobre ele (CANDIDO, 2002, p. 85).

Quando pensamos especificamente na leitura literária, precisamos "passar pelo conhecimento da linguagem ou da língua em que está escrito e, assim, ler um pouco da história da linguagem em que foi escrito [...] é preciso ter um estoque mínimo, um repertório mínimo, para que seja possível identificar a importância de uma obra ou de um texto literário"

(BARBOSA, 1994, p. 22). O autor aponta a necessidade de uma leitura intervalar, que se dá na relação entre o que está escrito no texto, o contexto histórico apresentado na obra, os valores transmitidos com as experiências e os conhecimentos do leitor:

> Esse é um ponto primeiro e fundamental de reflexões: ao se realizar, uma obra realiza igualmente todas as potencialidades da linguagem – seja ela literária, pictórica ou de qualquer outro tipo. Ela modifica a tradição anterior a ela, reordena essa tradição. A esse aspecto, agrego algo que vem me preocupando já há algum tempo [...]. Trata-se do que venho chamando de intervalo de leitura. Meu pensamento acerca dele é o seguinte: a literatura nunca é apenas a literatura; o que lemos como literatura é sempre mais – é História, Psicologia, Sociologia. Há sempre mais que literatura na literatura. No entanto, esses elementos ou níveis de representação da realidade são dados na literatura pela literatura, pela eficácia da linguagem literária. Então, entre esses níveis de representação da realidade e sua textualização, seu aparecimento como literatura, há um intervalo – mas é um intervalo, como na música, muito pequeno e que é preciso ser muito rápido para perceber (BARBOSA, 1994, p. 23).

Isso é o que justifica a perenidade de uma obra. Os intervalos vão sendo constantemente preenchidos pelos leitores por meio de suas experiências e com base em seus conhecimentos. Por essa razão, há várias obras lidas e relidas há tempos. A leitura e a releitura de Machado de Assis, por exemplo, sempre trazem novidades: encontramos novas marcas no estilo do autor, variações ou semelhanças no perfil dos personagens. Alguém que viveu a escassez de água não lê uma obra sobre o tema do mesmo modo que quem não a viveu. O texto literário age sobre o leitor de várias formas. Pode-se ler várias vezes o mesmo texto e, a cada uma, sentir um tipo de emoção; leitores diferentes podem ler o mesmo texto e atribuir-lhe sentidos diferentes. Jauss (1978) denominou esse fato "fruição estética": "Na atitude de fruição estética, o sujeito é libertado pelo imaginário de tudo aquilo que torna a realidade de sua vida constrangedora" (p. 130). Lendo literatura, podemos tanto nos libertar de nossas ideias quanto preencher seus vazios.

> Para retomar os termos de Jauss, a leitura como experiência estética é, portanto, sempre "tanto libertação *de* alguma coisa quanto libertação *para* alguma coisa". Por um lado, ela desprende o leitor das dificuldades e imposições da vida real; por outro, ao implicá-la no universo do texto, renova sua percepção do mundo (JOUVE, 2002, p. 108).

Percebemos então o quanto a relação do leitor com os textos é tributária do acesso e desenvolvimento de estratégias na leitura literária e do sentido que ele está apto a lhes atribuir. Uma relação que depende também das comparações que o leitor pode tecer para

perceber, analisar e se apropriar dos aspectos específicos dos diferentes gêneros literários em diferentes momentos do seu desenvolvimento como leitor:

> [...] esse processo de intercâmbio cognitivo entre o texto e o leitor, verifica-se que está implicado aí o fenômeno da leitura como tal. Esta não representa a absorção de uma certa mensagem, mas antes uma convivência particular com o mundo criado pelo imaginário. A obra de arte literária não se reduz a determinado conteúdo reificado, mas depende da assimilação individual da realidade que recria. Sem ser compreendida em sua totalidade, ela não é autenticamente lida (ZILBERMAN, 2003, p. 28).

A partir do que se disse aqui sobre a literatura e a experiência com a leitura literária, cabe perguntar: qual é o papel do Ensino Fundamental na promoção da experiência literária? Como a literatura pode concorrer para o ensino da língua escrita? Descartada a possibilidade de esgotarmos as respostas a essas perguntas, encaminhemo-nos para uma reflexão sobre como pode ser introduzida a leitura literária, tomando como base o estudo mais específico das rodas de leitura.

1.4.2 Letramento literário

Como vimos no tópico 1.2, o termo letramento é plural e implica as múltiplas questões que permeiam a inserção dos sujeitos no universo da escrita, tanto na produção como na recepção dos variados textos que circulam socialmente (SOARES, 1998). E, ainda que se reconheça que a literatura poderia concorrer desde a Educação Infantil para o desenvolvimento de habilidades leitoras, tudo indica que esse caminho é ainda pouco proveitoso. No Brasil, avaliações como o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) mostram que a proficiência leitora dos estudantes está muito baixa, mesmo entre os considerados alfabetizados. Mais uma vez, esses dados suscitam contendas acerca do que a escola vem fazendo, seja para reproduzir esse quadro, seja para transformá-lo. No enfrentamento desse desafio, registram-se inúmeras iniciativas para a promoção da leitura, o que inclui tanto medidas pontuais, restritas a municípios ou unidades escolares, quanto iniciativas de longo alcance, como o Programa Nacional da Biblioteca Escolar (PNBE), que distribui livros literários às escolas dos quatro cantos do país. A base dessas providências é a ideia de que a leitura literária “cumpre papel importante no desenvolvimento do ser humano, quer no sentido estrito, de favorecer o trato

com a escrita, quer no mais amplo, de educar os sentimentos e favorecer o entendimento das relações sociais" (PAULINO; COSSON, 2009, p. 63).

Nessa perspectiva se usa a expressão "letramento literário", que, em face de seu caráter multifacetado, pode ser definido "como o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos" (PAULINO; COSSON, 2009, p. 67). A esse respeito, diz Colomer (2007, p. 193):

> O jogo de interpretações é uma constatação que faz parte do aprendizado do contraste de leituras. Combate a ideia inicial de que uma obra tem apenas uma significação, sempre e para todo mundo. Através da leitura de obras, as crianças descobrem que não é assim, e que a literatura não esgota nunca sua mensagem.

Para esses autores, importa ainda verificar que o letramento literário parece depender de um conjunto de experiências que operam transformações nos indivíduos e também em sua relação com o mundo da escrita. Não se trata, pois, de uma técnica ou habilidade que o indivíduo aprende linear e cumulativamente à medida que faz uma leitura significativa de cada nova obra.

O letramento literário tampouco se reduz ao contexto escolar, pois é uma aprendizagem que segue por toda a vida, sendo constantemente renovada. O universo literário a que cada leitor tem acesso, a preservação da leitura literária nas comunidades e sua apropriação como um repertório cultural dotado de sentidos têm o potencial de ampliar o letramento literário de um indivíduo. Como destacam Cosson e Paulino (2009), o letramento literário é um tipo especial de letramento que se dá por dois procedimentos: a intensa interação verbal exigida pela literatura e o reconhecimento do outro e do movimento de construção e reconstrução do mundo que se aplica a leitura literária. À medida que vamos construindo nossa identidade, sofremos o impacto dos textos que concorrem para sua construção. É nesse ciclo que a literatura age, oferecendo possibilidades de "sermos o outro sendo nós mesmos" e ajudando-nos a "dar sentido ao mundo e a nós mesmos" (PAULINO; COSSON, 2009, p. 69-70).

Lamentavelmente, o que se observa na escola é que saber falar sobre literatura interessa mais do que a própria experiência literária. Entre muitos outros fatores, o pouco tempo dedicado à leitura de textos, a simplificação do vocabulário, a expectativa de um entendimento rápido e as tradicionais provas verificação de leitura de livros nem sempre

logram desenvolver o letramento literário. Os caminhos talvez devessem ir em outro sentido: espaço para leitura aprofundada e compartilhada de textos originais, discussão de impressões sobre os textos e instauração de comunidades de leitores por meio de clubes ou de rodas de leitura podem contribuir mais e melhor para a cultura literária.

1.4.3 O ensino de literatura nos primeiros anos do Ensino Fundamental

A escola é a instituição responsável por introduzir mais formalmente as práticas de leitura e, ao mesmo tempo, desenvolver ou ampliar o gosto pela leitura. Segundo Capello (2009), diante da necessidade de formar leitores competentes e dos dilemas inerentes ao ensino da leitura – obrigação x motivação, quantidade x qualidade – e ainda diante das inúmeras opções de entretenimento hoje oferecidas às crianças, agradar os leitores do século XXI não é simples, mas esse desafio é justamente a porta de entrada da leitura literária.

> As possibilidades de leitura oferecidas por esses textos representam as descobertas possíveis de vários níveis de compreensão. É a capacidade de atingir uma leitura profunda, capaz de desvelar o conteúdo latente de um texto, que leva à expansão do horizonte de expectativas do leitor. Ao mesmo tempo, um texto que permite o trabalho com a linguagem, que se faz descobrir a partir da riqueza de sentidos produzida pelo uso conotativo das palavras, é um texto que se encarrega de facilitar a incorporação de estruturas linguísticas normalmente repetidas sob a forma de regras gramaticais. Além disso, a criança começa a pensar sobre, questionar atitudes, desenvolver estruturas de pensamento que, por sua vez contribuem para a formação de um pensamento crítico. A leitura plena, dessa forma, atua sobre o leitor com acesso à fantasia, processo de aquisição linguística e desenvolvimento da capacidade crítica – ou seja, cria condições para que se atinjam a liberdade de expressão e a própria cidadania (CAPELLO, 2009, p. 186).

A esse respeito, há também a contribuição de Zilberman (2009), para quem a escola ou cumpre sua tarefa e transforma os alunos em leitores competentes e habilitados, ou os afasta definitivamente da leitura. Para realizar bem esse trabalho de formação, a escola precisa tomar a leitura de maneira complexa, buscar sua gênese e encontrar meios de contemplar as necessidades dos alunos. Nesse sentido:

> [...] cabe entender o significado da leitura como procedimento de apropriação da realidade, bem como o sentido do objeto por meio do qual ela se concretiza: a obra literária. Pois, acreditando que o ato de ler, em decorrência de sua natureza, se reveste de uma aptidão cognitiva, esta só se contempla na companhia do texto que demanda seu exercício (ZILBERMAN, 2009, p. 30).

O texto literário favorece uma leitura plural, um compartilhamento de sentidos que permite aos alunos vislumbrar os encantos da leitura e de suas próprias descobertas como leitores, e isso valida os projetos pedagógicos que contemplem a leitura literária desde o início da vida escolar, com tratamento específico a cada etapa.

Ao considerar o papel ativo do leitor, a escola deve promover situações em que se comparem diferentes textos literários (do mesmo gênero ou não), mesmo quando os alunos ainda precisam de ajuda para ler e compreender a leitura. Até os leitores menos experientes, ainda em fase de alfabetização, podem ter experiências escolares que suscitem diferentes emoções, ampliem sua bagagem cultural e seu conhecimento de mundo. Sobre a importância da leitura literária no início da escolaridade, Zilberman (2003, p. 29) considera:

> A atividade com a literatura infantil – e, por extensão, com todo tipo de obra de arte ficcional – desemboca num exercício de hermenêutica, uma vez que é mister dar relevância ao processo de compreensão, complementar à recepção, na medida em que não apenas evidencia a captação de um sentido mas as relações que existem entre essa significação e a situação atual e histórica do leitor. Portanto, não é atribuição do professor apenas ensinar a criança a ler corretamente; se está a seu alcance a concretização e a expansão da alfabetização, isto é, o domínio dos códigos que permitem a mecânica da leitura, é ainda tarefa sua o emergir do deciframento e da compreensão do texto, pelo estímulo à verbalização da leitura procedida, auxiliando o aluno na percepção de temas e seres humanos que afloram em meio à trama ficcional.

O desafio de inserir o ensino da leitura literária numa perspectiva socioconstrutivista, assumindo uma forma de trabalho na qual o leitor experimente assuma o “jogo do texto” (JAUSS, 1978) e aprimore as regras desse jogo, ao mesmo tempo em que encontre prazer na leitura, requer maior compreensão do que de fato a escola produz como conhecimento e quais são os potenciais pedagógicos das atividades em face desse desejo:

> A instauração do gosto pela leitura está intimamente ligada à aprendizagem das estruturas da língua, criando, para o aluno e para o professor, a possibilidade de adquirir conhecimentos a respeito dessas estruturas sem a necessidade de lidar com regras e nomenclaturas cuja memorização não garante o verdadeiro aprendizado (CAPELLO, 2009, p. 187).

Introduzir a leitura literária é também uma forma de lidar com a complexidade inerente à tarefa escolar pelo acesso à complexidade da palavra e das maneiras de dizer. Acreditamos que é aí que os alunos encontram um meio de avançar em seu conhecimento sobre a língua escrita e, à medida que vão vencendo barreiras postas pelos textos, se sentem tomados pelo deleite inspirado pela literatura.

Avançando nesta reflexão, é possível afirmar que, pela experiência literária, o leitor (mesmo o pouco experiente que, muitas vezes, “lê” por meio de leituras feitas por outro) pode estabelecer uma relação intrínseca com a leitura literária. Assim como os mais experientes, também os leitores inexperientes têm a competência de interferir no texto ao atribuir sentido ao que lêem, renovando-o a cada leitura. A esse respeito, Colomer (2007) destaca a importância da leitura de literatura realizada na escola por meio de diferentes estratégias de ensino, que devem ser cuidadosamente planejadas. Entre elas, destacam-se a leitura individual e a leitura feita por especialistas.

A leitura individual, autônoma e silenciosa é importante para o desenvolvimento das competências leitoras por colocar os alunos diante dos “problemas” impostos pela leitura literária, levando-os a buscar estratégias pessoais para resolvê-los. Para essa atividade, a escola deve escolher criteriosamente os livros que põe à disposição dos alunos, assegurando qualidade e diversidade do acervo e favorecendo determinados instrumentos de apoio:

> [...] uma biblioteca de classe ou central, um mural coletivo de avaliações e recomendações, um caderno pessoal onde se anotem as leituras realizadas (e talvez também as que decidiu abandonar) etc. Se os professores consultam esses registros e observam diretamente os alunos enquanto leem, obtêm muita informação sobre a competência leitora de cada aluno, seus gostos e o que rejeitam, sua capacidade de concentração, suas dificuldades concretas ante a leitura e outros de interesse (COLOMER, 2007, p. 126-127).

Nessa modalidade, o professor tem condições de resgatar histórias e oferecer livros de qualidade, favorecendo o contraponto com a leitura de textos produzidos pela indústria cultural de massa.

A leitura feita por especialistas é a modalidade na qual alguém mais experiente e capaz de concorrer para a compreensão lê o texto. Na escola, na maioria das vezes, quem faz isso é o professor, que também pode promover situações em que haja outros leitores mais experientes. Por meio dessa estratégia, pode-se apresentar aos alunos autores desconhecidos, ajudá-los a entender a importância de uma leitura feita com cuidado, evitando prejulgamentos com base em informações mal compreendidas, orientá-los a estabelecer relações entre obras diversas, ler-lhes um livro de que precisem para ampliar sua compreensão, dar-lhes a perceber a relação entre a vida e a literatura, a ciência, a ética, a religião etc.

Como leitor especialista, o professor organiza as aulas de modo que caiba a discussão sobre o papel do escritor, os recursos de linguagem utilizados e as possibilidades de

compreensão dos textos, mas sem uma resposta única, vista como “a correta”. Para tanto, muitas vezes, ele precisa atuar como um guia, assegurando um espaço coletivo de trocas de interpretações e de na negociação de ideias, o que amplia significativamente a capacidade de os alunos, ainda recém-alfabetizados, atribuírem sentido à leitura:

> [...] compartilhar a leitura significa socializá-la, ou seja, estabelecer um caminho a partir da concepção individual até a recepção no sentido de uma comunidade cultural que interpreta e avalia. A escola é o contexto de relação onde se constrói essa ponte e se dá às crianças a oportunidade de atravessá-la (COLOMER, 2007, p. 147).

As análises e interrogações que podem surgir na leitura compartilhada precisam ter objetivos claros, não podem tomar todo o tempo didático destinado à leitura literária, que é uma entre outras estratégias de ensino. Para sua efetividade, o professor deve escolher também obras mais complexas, que os alunos não enfrentariam sozinhos.

Em suma, a leitura compartilhada é uma potente estratégia para formar um percurso leitor, pois amplia o leque de recursos do aluno para entender uma obra lida em classe e favorece a aplicação desses recursos em leituras futuras.

Para Colomer (2007), uma das possíveis causas da resistência à leitura é a perda de situações comunitárias de leitura ao longo dos anos. A esse respeito é preciso tem em vista que compartilhar leituras compreende momentos propícios à formação do gosto de ler, um dos objetivos da escola com a literatura.

Ao planejar atividades em que os alunos colaborem na construção de sentido, a escola permite que eles percebam aspectos específicos da literatura como “os jogos intertextuais, as estruturas paralelas, as repetições, as linhas de sentido etc.” (COLOMER, 2007, p. 145), cumprindo o objetivo de propiciar maneiras abstratas de pensar tanto sobre literatura quanto sobre linguagem, uma forma de construir sentido e, assim, sentir prazer em ler.

O gosto pessoal e os juízos de valor também não podem ser separados da experiência leitora, ocorrendo por meio de termos de comparação e confronto de opiniões. Assim, na rotina escolar, deve haver espaço para a leitura de muitos livros. Para formar um percurso leitor, não basta ler bem alguns textos, mas é necessário também estabelecer relações entre muitas leituras, o que pode ser contemplado pela leitura compartilhada.

> A reflexão educativa já assinalou que o sentimento de pertencer a uma “comunidade interpretativa” é o mecanismo básico para aprender a desfrutar

> de formas literárias mais elaboradas. [...] trata-se de criar espaços de leitura compartilhada nas classes, como lugar privilegiado para apreciar com os demais e construir sentido entre todos os leitores. Realizar estas atividades ajuda, de imediato, a compreensão das obras e proporciona uma aprendizagem inestimável de estratégias leitoras, já que cada criança tem a oportunidade de ver a forma em que operam as outras para entendê-las (COLOMER, 2007, p. 148).

Na escola, a leitura compartilhada pode ser feita em duplas, rodas diárias de histórias, rodas em que se compartilhe um mesmo acervo, idas à biblioteca, escrita de resenhas e de sugestões de leituras, debates ou outras estratégias que surjam com a prática diária. Todos esses recursos podem conduzir à construção de sentidos e à formação de leitores mais autônomos:

> Para formar leitores autônomos na instituição escolar não basta modificar os conteúdos de ensino – incluindo, por exemplo, estratégias de autocontrole de leitura. É necessário, além disso, gerar um conjunto de condições didáticas que o autorizem e habilitem o aluno a assumir sua responsabilidade como leitor (LERNER, 2005, p. 1).

Certamente, tudo o que apresentamos até aqui ainda é pouco para responder fidedignamente à maior parte das questões que se colocam na prática educativa, sobretudo às que concernem ao ensino da literatura para alunos recém-alfabetizados.

Evidentemente, não há receitas infalíveis nem grandes verdades a enunciar, mas registramos a convicção de que o professor e a escola devem trabalhar com bons textos originais, evitando versões simplificadas e redutoras, vendo os alunos como sujeitos de uma relação a ser construída: a do texto com o leitor. Uma relação de busca, inquietude, transformação, gozo e conforto. Com base nessa convicção, o presente estudo pretende ampliar o entendimento que hoje temos do potencial pedagógico das rodas de leitura.

1.5 A afetividade no processo educacional

Tendo discutido concepções de linguagem, aprendizagem e ensino e conceitos de literatura e letramento, não poderíamos deixar de considerar a dimensão afetiva, que nos parece inerente ao processo pedagógico e particularmente oportuna para estudar o potencial das rodas de leitura no processo de aprendizagem.

Afeto e cognição acompanham o indivíduo ao longo da vida e são indissociáveis do funcionamento psíquico. Nessa perspectiva, afetividade e inteligência não podem ser vistas separadamente quando se pensa no processo de construção do conhecimento. A consciência dos sentimentos e das emoções demanda estruturas cognitivas, assim como o desenvolvimento destas incorpora traços da afetividade.

No processo educacional, pode-se afirmar que não há saberes específicos do campo cognitivo e saberes específicos do campo afetivo, porque não é possível separar os conhecimentos construídos dentro e fora da escola. Não se pode dizer que, ao entrar na escola, ao interatuar com outros e com o objeto de conhecimento, os alunos abandonem emoções e sentimentos, o que obriga que as questões educacionais sejam discutidas considerando a afetividade e a cognição intrínsecas à construção do conhecimento.

Vários teóricos vêm questionando a ideia de que afetividade e cognição compreendem ações separadas. Entre muitos, destacamos, mais uma vez, Jean Piaget e Lev Vygostky.

Jean Piaget já apontava que afetividade e cognição são inseparáveis em todas as ações simbólicas e sensório-motoras. A esse respeito, Arantes (2002, p. 3) destaca:

> De acordo com Piaget, não existem estados afetivos sem elementos cognitivos, assim como não existem comportamentos puramente cognitivos. Quando discute os papéis da assimilação e da acomodação cognitiva, afirma que esses processos da adaptação também têm um lado afetivo: na assimilação, o aspecto afetivo é o *interesse* em assimilar o objeto ao *self* (o aspecto cognitivo é a compreensão); enquanto na acomodação a afetividade está presente no *interesse pelo objeto novo* (o aspecto cognitivo está no ajuste dos esquemas de pensamento) (grifos do original).

Para o autor, a afetividade é como o combustível do automóvel – algo que impulsiona, mas não altera o funcionamento do motor. Assim como o combustível está para o funcionamento do motor, a afetividade está para o funcionamento das estruturas mentais, e é o interesse que leva a criança a fazer suas escolhas. Isso significa que, sem a afetividade, o desenvolvimento saudável da inteligência estaria comprometido. Além disso, Piaget tece considerações sobre o desenvolvimento dos valores e afirma que eles emergem das trocas afetivas entre o sujeito e o exterior. Nas palavras de Arantes:

> No transcorrer de seu trabalho, Piaget incorpora um outro tema na relação entre a afetividade e a cognição, que são os valores. Ele considera os valores pertencentes à dimensão geral da afetividade no ser humano e afirma que eles surgem a partir de uma troca afetiva que o sujeito realiza com o exterior, com objetos ou pessoas. Eles surgem da projeção dos sentimentos sobre os

> objetos que, posteriormente, com as trocas interpessoais e a intelectualização dos sentimentos, vão sendo cognitivamente organizados, gerando o sistema de valores de cada sujeito. Os valores se originam, assim, do sistema de regulações energéticas que se estabelece entre o sujeito e o mundo externo (desde o nascimento), a partir de suas relações com os objetos, com as pessoas e consigo mesmo (ARANTES, 2003, p. 3).

Segundo Arantes (2002), Piaget considera que os sentimentos de êxito e fracasso interferem no processo de aprendizagem, mas restringe tal interferência ao ritmo, e não diretamente às estruturas que levam à aprendizagem.

Nos trabalhos de Vygostsky, há várias considerações sobre afetividade e cognição, sempre calcadas na ideia de uma relação dialética entre ambas desde a mais tenra idade. Aí, o repertório cultural, as experiências e interações com outros se tornam fundamentais para o estudo do sujeito, e o autor defende que o pensamento tem origem na esfera da motivação, a qual inclui inclinações, necessidades, interesses, impulsos, afeto e emoção (LEITE, 2006, p. 23). Também Rego afirma:

> [...] Como é possível observar, na sua [de Vygotsky] perspectiva, cognição e afeto não se encontram dissociadas no ser humano, pelo contrário, se inter--relacionam e exercem influências recíprocas ao longo de toda a história do desenvolvimento do indivíduo. Apesar de diferentes, formam uma unidade no processo dinâmico do desenvolvimento psíquico, portanto, é impossível compreendê-los separadamente. É justamente por isso que aponta para a necessidade de uma abordagem unificadora dos aspectos intelectuais e afetivos no estudo do funcionamento psicológico (2001, p. 122).

Em face das duas abordagens descritas, pode-se pressupor que também na escola as interações são balizadas pela afetividade. Segundo Leite (2006), no contexto escolar, a afetividade é um fator determinante da natureza das relações entre os alunos e os objetos de conhecimento, inclusive na sua disposição diante das atividades. Assim, é possível afirmar que todas as decisões pedagógicas têm consequências para os alunos, o que inclui sua relação com professores, colegas, atividades e objetos de conhecimento:

> [...] a afetividade está envolvida em todas as principais decisões de ensino assumidas pelo professor, constituindo-se como fator fundante das relações que se estabelecem entre os alunos e os conteúdos escolares (LEITE, 2006, p. 38).

O sistema educativo deve ser organizado de modo que razão, emoção, cognição e afetividade integrem o processo de ensino, perpassando os diversos conteúdos abordados na escola das diversas áreas do conhecimento.

Assim, podemos afirmar que o ensino da leitura e da escrita é marcado pela dimensão cognitivo-afetiva, cujos fenômenos concorrem para que se atribua sentido aos objetos culturais e impulsionam o desejo de aprender. Mais especificamente, o mesmo se aplica à leitura literária.

Se, por meio das intervenções docentes, que incluem estímulos cognitivos e afetivos, o aluno amplia seu conhecimento da língua escrita, apropriando-se cada vez mais desse objeto sociocultural, é análoga sua aproximação com o universo literário. Mais que apenas um paralelo entre essas duas dimensões, é possível supor o imbricamento cognitivo-afetivo: a aprendizagem da escrita a serviço do letramento literário e a leitura literária a serviço da aquisição da escrita. Esse é o ponto fundamental que norteia a presente investigação.

1.6 A diversidade entre alunos e as diferenças de competências

Na perspectiva socioconstrutivista de ensino, que considera as experiências do sujeito em toda a sua complexidade e a importância de uma escola acolhedora e afetiva, um grande desafio é trabalhar com a linguagem por meio de estratégias que respeitem o desenvolvimento e o ritmo individual de aprendizagem e, ao mesmo tempo, acolham os alunos e seus vários modos de se expressar, sentir e pensar. A organização das práticas pedagógicas numa perspectiva democrática requer um contexto coletivo de aprendizagem. Por esta razão, os professores necessitam encontrar meios de contemplar a diversidade existente entre os alunos.

Fora dos muros da escola, há muitas formas de viver, enfrentar desafios, se relacionar com a cultura e aprender. E, em cada sala de aula, há indivíduos com diferentes formas de se comportar e lidar com questões cognitivas e emocionais.

Diante de tamanha diversidade, a escola acaba se vendo na necessidade de ajustar o ensino às diferentes competências de seus alunos e promovendo igualmente o aprendizado de todos. Como apontam muitos autores (BLANCO, 2004; COLL, MARCHESI, PALACIOS, 2004; PERRENOUD, 2001, 2000; ZABALA, 1998), a escola precisa vencer o desafio de “proporcionar uma cultura comum a todos os alunos” (BLANCO, 2004) e, ao mesmo tempo, respeitar as características individuais. Certamente, favorecer o aprendizado numa perspectiva democrática não significa esperar que todos os alunos aprendam no mesmo momento e da mesma maneira. Significa permitir que todos tenham acesso aos conteúdos escolares por meio

de intervenções que respeitem o ritmo e a singularidade de seu desenvolvimento cognitivo, num contexto de troca interpessoal e aprendizado coletivo.

Ao contrário do que pensam muito educadores, o contexto escolar coletivo tem a vantagem de abarcar naturalmente a diversidade. De fato, lidar e tirar proveito dela para favorecer a construção do conhecimento (ao invés de rechaçar ou abandonar tudo aquilo que, a princípio, pode parecer fora dos padrões esperados para determinada etapa da escolaridade) é um desafio. Uma dificuldade motora, um modo diferente de falar, menos "destreza" com uma área do conhecimento ou um conhecimento mais profundo acerca de um assunto não podem ser empecilhos para a organização do ensino, pois ensinar compreende uma tarefa minuciosa de administrar os muitos fatores interferentes no processo de aprendizagem e na situação pedagógica (COLL, MARCHESI, PALACIOS, 2004). A despeito da vontade de fazer com que todos os alunos atinjam o mesmo nível de ensino, isso é impossível, pois:

> [...] um professor de ensino fundamental depara-se com 20 a 25 crianças diferentes em tamanho, desenvolvimento físico, fisiologia, resistência ao cansaço, capacidade de atenção e de trabalho; em capacidade perceptiva, manual e gestual; em gostos e capacidades criativas; em personalidade, caráter, atitudes, opiniões, interesses, imagem de si, identidade pessoal, confiança em si; em desenvolvimento intelectual; em modos e capacidades de relação e comunicação; em linguagem e cultura; em saberes e experiências em aquisições escolares; em hábitos e modo de vida fora da escola; em experiências e aquisições escolares anteriores; em aparência física, postura, higiene corporal, vestimenta, corpulência, forma de se mover; em sexo, origem social, origem religiosa, nacional ou étnica; em sentimentos, projetos, vontades, energias do momento... [...] Em uma classe de ensino fundamental, apesar da relativa proximidade de idade, talvez haja mais diferenças que na maioria dos grupos constituídos em uma sociedade (PERRENOUD, 2001, p. 69).

Historicamente, esse é um panorama que se repete. Ao invés de constatar e respeitar as diferenças, a escola incorre no erro de marginalizar aqueles que, por um motivo ou outro, não se encaixam num padrão esperado, idealizado. Assim, nem sempre as mulheres puderam frequentar a escola; os portadores de algum tipo de deficiência precisavam de escolas especiais, sendo mais ou menos recente o direito ao ingresso na escola regular; os mais fortes eram separados dos mais fracos por filas; aos mais "espertos", as carteiras da frente, para os mais "lentos", qualquer lugar servia. Nesse sentido, são oportunas as palavras de Perrenoud:

> Durante muito tempo, mesmo nas sociedades que caminhavam rumo ao "progresso", considerou-se que a maioria das pessoas precisava apenas de uma instrução mínima. O fato de sair da escola aos 11 anos, mal sabendo ler e contar, não tinha importância para as crianças destinadas a trabalhar no

> campo ou nas fábricas. Os espíritos mais esclarecidos chegavam a afirmar que a instrução é prejudicial às almas simples, pois as incita a questionar sua condição e, às vezes, a ordem social (2001, p. 16).

Nem tudo mudou, mas há hoje um discurso menos cruel acerca dessa problemática, o que talvez atenue esses acontecimentos, mas assumir essa postura crítica não garante que os professores tenham as condições necessárias para trabalhar adequadamente com todos os alunos que recebem. É sob o olhar e a atuação do professor que os alunos poderão se desenvolver adequadamente ou, em contrapartida, carregar durante toda a vida as cicatrizes de uma ação desmedida ou da falta de alguma intervenção educativa. Sobre a responsabilidade do professor para com seus alunos, Perrenoud (2001, p. 72) observa que:

> Em um grupo de crianças, o poder do professor e a maneira como ele o concebe e exerce desempenham papel predominante na regulação das trocas e dos conflitos, bem como no engajamento do grupo em uma tarefa única ou em um conjunto de atividades coordenadas.

Em razão disso, não há como ensinar a todos da mesma maneira, mas essa constatação não exime a escola de seu compromisso de ensinar da melhor maneira possível, dentro dos limites e das necessidades de cada um. Embora tal premissa nem sempre seja assumida pelos educadores, é esse o compromisso que deve mover as ações e sustentar a organização das atividades que, às vezes, precisam ser diversificadas para atender a demanda de uma classe, sem perder de vista que:

> [...] é difícil conhecer os diferentes graus de conhecimento de cada menino e menina, identificar o desafio de que necessitam, saber que ajuda requerem e estabelecer a avaliação apropriada para cada um deles a fim de que se sintam estimulados a se esforçar em seu trabalho. Mas o fato de que custe não deve nos impedir de buscar meios ou formas de intervenção que, cada vez mais, nos permitam dar uma resposta adequada às necessidades pessoais de todos e cada um de nossos alunos (ZABALA, 1998, p. 36).

No modelo socioconstrutivista de educação, o atendimento à diversidade pode ser garantido na atuação do professor por meio de distintas intervenções ou pela exigência gradual de resultados. Por exemplo, todos os alunos da classe podem reescrever um conto, mesmo estando em níveis diferentes de reflexão sobre a escrita, mas pode-se exigir de uma criança o texto inteiro, de outra apenas o final e, de uma com questões insipientes sobre a construção da base alfabética, pode-se pedir que trabalhe com um colega mais proficiente. O mesmo pode acontecer em atividades de leitura. Enquanto alguns alunos conseguem compreender sozinhos uma história, outros podem precisar de ajuda, ouvindo a leitura e

contando com colegas ou com o próprio professor para chegar à construção do sentido. Essa é a essência de uma escola democrática, de uma escola para todos. Contudo, não se pode dizer que a política para a diversidade esteja suficientemente incorporada pelo sistema escolar. Muitas escolas seguem sendo classificatórias e são inflexíveis com os alunos que não atendem suas expectativas, acentuando ainda mais as diferenças entre eles, estimulando uns e sufocando outros.

> [...] os professores de hoje não estão nem dispostos, nem preparados, em sua maioria, para praticar uma pedagogia ativa e diferenciada, a envolver os alunos em procedimentos de projeto, a conduzir uma avaliação formativa, a trabalhar em equipe (PERRENOUD, 2000, p. 161).

Mais do que discutir as dificuldades do professor para lidar com a diversidade – condição inerente a seu ofício –, importa aqui esclarecer que, seguindo tendências gerais, muitas vezes as práticas de ensino de leitura e de escrita, ao invés de concorrer para o desenvolvimento pessoal e para a aquisição de novos conhecimentos, desconsideram a diversidade de experiências letradas e a condição de aprendizado do aluno.

Nesses casos, é comum que se preconizem, de um lado, atividades simplificadas, que exigem pouco ou não exigem esforço cognitivo, ou, de outro lado, superestimando os alunos, tornando o sentido da leitura e da escrita inalcançável para muitos. Então, pensando a escola numa perspectiva mais inclusiva, cabe perguntar: qual é o potencial das rodas de leitura para atender às diferentes competências de nossos alunos?

2 APRESENTAÇÃO DA PESQUISA

Os verdadeiros analfabetos são os que
aprenderam a ler mas não leem.
Mário Quintana

Neste capítulo, apresentamos a justificativa e os pressupostos teóricos e metodológicos do trabalho, descrevemos a pesquisa, expondo seus objetivos, hipóteses e metodologia, e caracterizamos os sujeitos pesquisados assim como o local da coleta de dados.

2.1 Justificativa e pressupostos teóricos e metodológicos

Conforme as considerações tecidas no capítulo 1, o ensino da leitura e da escrita na perspectiva construtivista é entendido como uma meta que supera a decodificação e pressupõe uma compreensão global do sistema de escrita, incluindo seus usos. Assim, o trabalho com leitura desenvolvido pela escola é importante porque prepara o sujeito para a vida, tornando-o capaz de lidar competentemente com as diversas práticas sociais do mundo letrado, e as situações de leitura promovidas pela escola devem ser planejadas com base nos propósitos educativos e na fundamentação teórica dos campos da linguística e da psicologia.

Ao situar os desafios do trabalho com leitura na escola, Lerner defende alguns princípios da prática pedagógica:

> O primeiro aspecto que deve ser analisado é o abismo que separa a prática escolar da prática social da leitura e da escrita: a língua escrita, criada para representar e comunicar significados, aparece em geral na escola fragmentada em pedacinhos não significativos; a leitura em voz alta ocupa um lugar muito maior no âmbito escolar que a leitura silenciosa, ao passo que em outras situações sociais ocorre o contrário; [...] Ler é uma atividade orientada por propósitos – de buscar uma informação necessária para resolver um problema prático a se internar em um mundo criado por um escritor –, que costumam ficar relegados do âmbito escolar, onde se lê somente para aprender a ler [...] (2002, p. 33).

Ao lado das práticas escolares que tantas vezes insistem na promoção de saberes fragmentados, fazendo dos livros didáticos seu principal (ou único) recurso pedagógico e suporte de leitura, o que prejudica a formação de leitores na escola é a falta de clareza – e,

muitas vezes também de conhecimento – de muitos educadores sobre projetos eficientes de leitura, isto é, princípios e práticas que possam conciliar a aprendizagem da leitura, a busca de conhecimentos e a formação do hábito de ler. No desafio de equilibrar o uso funcional da língua escrita (por exemplo, procurar uma informação específica num texto) e o prazer inerente à experiência literária, muitas questões podem surgir: como introduzir a literatura na vida escolar? Como ajustar a dificuldade dos textos à possibilidade de compreensão dos alunos? Como fazer da literatura um recurso para a formação de leitores autônomos e críticos?

Lembrando o compromisso educativo das escolas, aponta Colomer (2007):

> Formar alunos cidadãos da cultura escrita é um dos principais objetivos educativos da escola. Dentro desse propósito geral, a finalidade da educação literária "pode resumir-se à formação do leitor competente", segundo a definição do Seminario della Ricerca DILIS, na Itália.[11] O debate sobre o ensino da literatura se superpõe, assim, ao da leitura, já que o que a escola deve ensinar, mais do que "literatura", é a "ler literatura" (p. 30).

Isso ressignifica o trabalho com a leitura literária no que compete à intervenção docente e ao papel da escola no seu ensino.

Para Geraldi (2003), a leitura se integra ao processo de produção tanto pelos autores – que recuperam suas experiências e inspiram-se nelas para ter "o que dizer" e, dizendo-o, "desvelam as categorias (ou sistema de referências) em que interpretam estas experiências, suas vidas" (p. 171) –, quanto pelos leitores, que se entregam à leitura, debruçando-se sobre "o que se tem a dizer" em busca da construção de seu próprio sentido. Essa relação, que o autor considera numa perspectiva interlocutiva, materializa os textos a cada leitura e permite descobrir maneiras sempre diferentes para lidar com os significados. Podemos, então, estabelecer várias relações com a leitura; lemos para: a) obter informações, b) estudar ou obter uma reposta precisa, c) tomar o texto como modelo de produção, d) sem motivo específico, ouvir o que um texto tem a dizer, ou seja, lemos para fruir. Essas funções são exemplos de entradas de textos em sala de aula centradas no contexto de produção.

Segundo Colomer (2007), muitos estudos mostram que a leitura literária para crianças contribui para o "desenvolvimento do vocabulário, a compreensão de conceitos, o

---

[11] Esta pesquisa, centrada no ensino da literatura na etapa secundária, contem uma boa síntese do inicio da inovação escolar neste campo desde meados da década de 1980. Pode-se ler um resumo de suas conclusões em G. Bertoni de Guercio, "L'ensenyament Del text literari", in Teresa Colomer (coord.), *Ajudar a llegir. La formación lectora a primaria i secundaria*, Barcelona, Barcanova, 1992, p. 87-104 [nota do original].

conhecimento de como funciona a linguagem escrita e a motivação para querer ler”.[12] Além disso, podemos afirmar que a forma pela qual os adultos ajudam as crianças a descobrir seu mundo por intermédio da leitura e a retomar suas experiências para compreender as histórias estimula a imaginação e a busca de significados atinentes ao desenvolvimento do raciocínio.

Na perspectiva desses autores, no trabalho com leitura literária, precisa considerar também o papel do professor. Tendo em vista que os textos lidos na escola devem oferecer um grau de desafio que permita avançar em conhecimentos – portanto, devem requerer algum esforço cognitivo –, destacamos a relevância de mediadores mais experientes tanto para selecionar os textos como para criar atividades que se desenvolverão a partir da leitura, buscando consonância com os objetivos pedagógicos e formativos (por exemplo, a formação do hábito de ler). A esse respeito, afirma Colomer (2008, p. 183):

> O guia deve servir para mostrar o modo de vencer as dificuldades de sentido da obra, oferecer informação imprescindível para atender determinados aspectos obscuros e chamar atenção sobre outros aspectos, que suscitem interrogações inadvertidas ou que estimulem novas interpretações mais complexas. É esse, propriamente, o campo de trabalho da escola obrigatória.

Em síntese, o ensino da leitura literária se insere num contexto dialógico de produção, no qual os alunos não recebem passivamente um texto e escutam a interpretação de um adulto, mas acrescentam-lhe ideias baseadas nas próprias experiências e conhecimentos. Ao refletir sobre as narrativas, os alunos podem ampliar suas competências para utilizar a língua escrita. Com a finalidade de aprofundar a compreensão do potencial pedagógico da leitura literária, numa classe de 2º ano (alunos ainda em fase de alfabetização), analisamos aqui o vínculo dos alunos com duas rodas de leitura e, a partir disso, procuramos compreender as possibilidades de reflexão linguística e temática suscitadas por essa atividade.

Como se sabe, as rodas de história ampliam o repertório de textos, geram reflexões e despertam várias emoções, dependendo de cada leitura. Segundo Grotta (2006, p. 197), “pode-se afirmar que a afetividade, pelas interações sociais que propicia, possibilita o acesso da criança ao universo simbólico da cultura, dando origem à atividade cognitiva e estimulando o seu avanço”.

---

[12] Em Ana Teberosky, *Propuesta constructivista para aprender a leer y escribir*, Barcelona, Vicens Vives, 2003, pode-se encontrar uma boa seleção deles [nota do original].

Escolhemos alunos do 2º ano do Ensino Fundamental pelo interesse de investigar o impacto das rodas diárias de leitura numa fase de consolidação da base alfabética, ou seja, para analisar o vínculo com as rodas e as reflexões que os alunos ainda pouco experientes com a língua escrita são capazes de fazer sobre a linguagem e sobre a temática das narrativas lidas. Partindo dos princípios e justificativas apresentados, algumas questões nortearam a pesquisa:

- Que vínculo os alunos do Ensino Fundamental estabelecem com a leitura literária nas rodas diárias?
- Que tipo de reflexões sobre a linguagem os alunos são capazes de fazer a partir das rodas de leitura de diferentes gêneros?
- Que tipo de reflexões os alunos são capazes de fazer sobre a temática do conto e da crônica nas rodas de leitura?

Com o intuito de analisar a relação dos alunos com atividades próprias das rodas de leitura, aplicamos questionários depois da leitura de um conto e de uma crônica, gerando o *corpus* da pesquisa.

A escolha desses gêneros – conto e crônica – atende ao objetivo de se compararem duas atividades, avaliar a relação do sujeito com cada gênero e as possibilidades reflexivas que suscita cada um.

Tomando como base a teoria bakhtiniana, os gêneros discursivos têm relação não só na classificação das espécies, mas também na dialogia do processo comunicativo, pertencente ao campo dos usos da linguagem verbal ou de toda comunicação fundada na palavra (BRAIT, 2005). Segundo Dolz e Schneuwly (2011, p. 44) o gênero é um "(mega)instrumento para agir em situações de linguagem", constitutivo da situação. Os autores consideram que o gênero tem três dimensões: a) os conteúdos ditos por meio dele, b) a estrutura particular de cada gênero, c) as unidades de linguagem, sobretudo a posição do enunciador e os conjuntos de sequências textuais e discursivas que compõem sua estrutura. Nessa perspectiva:

> O problema é saber como se articulam as práticas de linguagem, diferentes em suas formas, e a atividade do aprendiz. Nós partimos da hipótese de que *é através dos gêneros que as práticas de linguagem materializam-se nas atividades dos aprendizes.* Por seu caráter intermediário e integrador, as representações de caráter genérico das produções orais e escritas constituem uma referência fundamental para sua construção. Os gêneros constituem um ponto de comparação que situa as práticas de linguagem. Eles abrem uma

> porta de entrada, para estas últimas, que evita que delas se tenha uma imagem fragmentária no momento da sua apropriação (DOLZ; SCHNEUWLY, 2011, p. 63-64, grifo do original).

A partir dos conceitos apresentados, trabalhamos com o conto *As penas do dragão* (anexo A), de Arnica Esterl (2010), e a crônica "Noite de terror" (anexo B), de Tatiana Belinky (2004). A versão do conto com que trabalhamos conta a história de um pobre lenhador que, para conseguir se casar com a filha de um rico taberneiro, enfrenta o desafio de arrancar três penas de um temido dragão. É um conto popular alemão, ao que se sabe, publicado pela primeira vez em 1854. Sua trama envolve elementos geralmente apreciados pelas crianças como o personagem do dragão, o cenário dos castelos e das províncias e os objetos mágicos como as maçãs de ouro, além o enredo representar a superação de um desafio, o que também costuma motivar os alunos. O texto é narrado em terceira pessoa, numa linguagem refinada, com minuciosa descrição dos personagens e clareza na passagem de um episódio a outro. As ilustrações são muito detalhadas e complementam o texto com elementos não descritos pelo narrador, transportando o leitor à imagem de uma época de costumes muito diferentes dos atuais. Pensando em uma leitura autônoma por alunos dessa idade, o texto pode ser considerado longo.

Os contos são muito comuns no repertório infantil. A história do conto, de certa forma, acompanha a da humanidade, embora só no século XIV ele se tenha firmado como categoria estética, quando deixou de ser apenas contado e passou a ser também escrito (HIGGIE, 2008). Como sabemos, são narrativas concisas, mais breves que os romances, e, de modo geral, seus personagens não são profundamente analisados. Nossa escolha garantiu a estrutura típica do conto tal como apresentada por Kaufman e Rodríguez:

> [...] começa apresentando um estado inicial de equilíbrio; segue com a intervenção de uma força, com a aparição de um conflito, que dá lugar a uma série de episódios; encerra com a resolução desse conflito que permite, no estágio final, a recuperação do equilíbrio perdido (1995, p. 21).

Numa linguagem envolvente, a crônica escolhida para efeito de pesquisa narra uma história da infância da própria autora, que, deixada em casa certa noite, com a incumbência de cuidar dos dois irmãos menores e experimenta sentimentos de medo e angústia, ao não conseguir dormir, ter de trocar várias vezes de cama por causa da grande quantidade de xixi feita pelo irmão menor e, como se não bastasse, ao deparar-se com uma barata. A relação entre causa e consequência é bem marcada, assim como são os fatos são descritos em

detalhes. A autora encerra a crônica com uma pergunta direta ao leitor, como se todo o tempo estivesse conversando com ele. O texto integra uma coletânea de crônicas com o mesmo tema, e não há imagens que apoiem a leitura.

Se comparado à leitura de contos, as crônicas são textos menos frequentes no início do Ensino Fundamental. Nesse gênero, é comum que o narrador apareça também como um personagem, ou seja, a narrativa pode ser em primeira pessoa, e o tema central, costuma ser um fato cotidiano. Assim, é possível narrar fatos reais em forma de ficção, inclusive registrando-se impressões pessoais.

Embora os textos escolhidos para este trabalho pertençam ao rol de publicações destinadas ao público infantil, a seleção do vocabulário, o desenvolvimento das tramas, a descrição dos personagens, o ponto de vista dos narradores e o encadeamento das ideias não são feitos de maneira simplificada. Por isso, ambos os textos oferecem desafios para os alunos, o que justifica que as leituras sejam feitas por um leitor mais experiente.

Acreditamos que pesquisar o potencial de diferentes textos nas rodas diárias de leitura pode contribuir tanto para ampliar nosso conhecimento acerca das possibilidades dos alunos como para subsidiar a reflexão sobre a prática pedagógica.

Nessa perspectiva, consideramos os seguintes pressupostos como pontos de partida para o desenvolvimento da pesquisa:

- Os alunos são leitores ativos dos textos apresentados pelo professor, podendo estabelecer vínculos com as atividades e refletir sobre elas.
- A leitura literária pode ser entendida pela escola como um conteúdo de ensino, o que requer um tratamento específico, com apresentação de textos variados e aulas planejadas para sua discussão qualificada.
- A leitura é um processo dialógico e interlocutivo de produção que pode ser otimizado pela mediação de um leitor mais experiente (por exemplo, o professor).

Feitas essas considerações teóricas, passamos à apresentação da pesquisa.

2.2 A pesquisa

2.2.1 A escola e os sujeitos

A instituição escolhida para a coleta dos dados é uma escola privada situada na Zona Oeste de São Paulo. A Escola da Vila foi fundada em 1980, iniciando suas atividades apenas com alunos de 2 a 6 anos. Atualmente, atende desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, em duas unidades. Segundo indicador de classe social do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), os alunos da escola pertencem às classes A e B.[13] A maior parte dos pais tem nível superior e costuma frequentar cinema, teatro, museus e livrarias, além de valorizar a leitura e a escrita no âmbito familiar.

A escola trabalha com base em pressupostos construtivistas, e seu objetivo instigar a construção significativa do conhecimento, considerando cada aluno sujeito ativo no próprio processo de aprendizado, isto é, um sujeito capaz de formular hipóteses e compartilhar ideias. Sua proposta curricular para o ensino da leitura se estrutura e organiza em projetos de estudo pautados nas práticas sociais de leitura. O trabalho com a leitura literária é desenvolvido a partir de diferentes iniciativas desde a Educação Infantil: idas semanais à biblioteca central da escola, rodas de biblioteca com acervo da classe, leitura em voz alta feita pelos próprios alunos para compartilhar preferências, saraus de poesia e, ainda, rodas diárias de leitura. Essa prática foi o recorte escolhido para a presente investigação.

Na Escola da Vila, a roda de leitura é uma atividade sistemática em que o professor lê para os alunos todos os dias, em geral, no mesmo horário. Ele pode diversificar lendo um título diferente por dia ou escolhendo livros mais longos, lidos em mais de uma sessão.

Em maio de 2010, data da coleta, os 28 alunos do 2º ano que estavam presentes tinham entre 6 anos e 10 meses e 7 anos e 5 meses. Cerca de 80% estudavam na escola desde a Educação Infantil. A maioria estava alfabética, e suas experiências com leitura e escrita eram bastante diversificadas. Em termos de escrita, alguns ainda não separavam convencionalmente as palavras e omitiam ou trocavam letras, enquanto outros já esboçavam preocupação com a ortografia; no que tange à leitura, alguns ainda precisavam do constante apoio de alguém mais experiente durante uma leitura.

2.3 Hipóteses e objetivos

[13] Segundo o IBGE, a classe social A tem renda mensal superior a 30 salários-mínimos e a B, entre 15 e 30.

Com base nos pressupostos dados, a pesquisa parte das seguintes hipóteses:

a) No plano afetivo, as rodas de histórias podem ampliar o vínculo do aluno com a leitura.

b) No plano cognitivo, as rodas de leitura favorecem reflexões linguísticas e temáticas em diferentes gêneros textuais.

Assim, na tentativa de melhor compreender os processos cognitivos e a relação afetiva dos alunos com a roda de história, o objetivo deste trabalho é mapear:

a) A relação dos alunos com a leitura literária na roda de leitura;

b) As reflexões temáticas dos alunos nos gêneros textuais conto e crônica;

c) As reflexões linguísticas dos alunos nesses gêneros.

2.4 Procedimentos metodológicos

Como vimos, na Escola da Vila, todos os dias, geralmente no mesmo horário, os professores leem para os alunos. Respeitando essa prática, optamos por fazer duas rodas de leitura no formato padrão, lendo o conto num dia e a crônica, no dia seguinte.

No dia que antecedeu a atividade e a coleta do *corpus*, a professora da classe contou aos alunos que haveria na sala uma pessoa que, além de ser também professora, estava estudando o tema da leitura e queria saber o que eles pensavam sobre as rodas de leitura e alguns textos. Explicou que, em função dos interesses de pesquisa, ao final de cada roda, eles receberiam uma folha com questões a que responderiam. Devidamente informados, os alunos se mostraram disponíveis e receptivos.

Para melhor controlar a situação de pesquisa, a própria pesquisadora fez as duas leituras. No primeiro dia da coleta de dados, o grupo foi organizado em roda e, antes de dar início à leitura, houve uma conversa sobre suas expectativas em relação à história. Em seguida, a capa foi exposta para apreciação, leu-se o título e apresentaram-se o autor, o ilustrador e a editora. No desenrolar da roda, os alunos podiam levantar a mão e interromper a leitura para falar sobre o texto e fazer perguntas.

Após a roda, cada um voltou para sua mesa, recebeu as folhas, ouviu a leitura e a explicação sobre o questionário e passou a respondê-lo.

Enquanto eles respondiam, a pesquisadora se manteve como observadora, atendendo--os quando solicitada e anotando num diário de campo todas as ocorrências relevantes: comportamentos, perguntas e considerações sobre o texto ou sobre a atividade.

O quadro 1 apresenta as questões e os respectivos eixos de análise:

Quadro 1 – Primeiro dia: conto *As penas do dragão*

Eixo de análise	**Questão**
Relação com a leitura literária na roda de leitura	1. O que você tem a dizer sobre as rodas de leitura realizadas todos os dias pela sua professora? Por quê?
Reflexões sobre a temática do conto	2. O que você tem a dizer sobre as coisas que aconteceram na história que acabou de ouvir?
Reflexões sobre a língua escrita do conto	3. Quem está contando a história? O que você tem a dizer sobre esse jeito de contar essa história? Explique. 4. Dentre os vários personagens que aparecem na história, há alguns listados abaixo. Escolha um deles para contar o trecho destacado, fazendo um X no parêntese: ( ) o pai da moça ( ) Liese ( ) o lenhador ( ) o dragão ( ) a mulher do dragão "Era tarde da noite quando o senhor do castelo voltou, e ele estava realmente furioso, mais furioso do que nunca. Assim que entrou no quarto, gritou, cheio de cólera, olhando ao redor: 'Estou sentindo, estou sentindo o cheiro de um cristão!'. 'Oh, não!', respondeu a mulher fazendo-lhe mimos e procurando disfarçar, 'ninguém esteve aqui'."

Com base nas respostas dadas à primeira questão, procuramos, no primeiro eixo, analisar o vínculo dos alunos com a roda de leitura, situando os aspectos que eles consideraram para caracterizar, explicar ou justificar esse vínculo.

No segundo eixo, o foco de análise recaiu sobre a maneira como os alunos lidaram com o tema do conto, que elementos chamaram sua atenção, como relacionaram os fatos e compreenderam a história.

Com as questões três e quatro do terceiro eixo, pretendemos suscitar uma reflexão, sobretudo a respeito da maneira de dizer do autor, para verificar que recursos linguísticos os alunos perceberiam e, mais especificamente na última questão, quais utilizariam para compor respostas escritas a partir da manipulação dos elementos do enredo. Tendo em vista a função primordial e complexa do narrador nas histórias, elegemos esse ponto para analisar a competência das crianças para lidar com elementos da linguagem, porque, como se sabe, a mudança do foco narrativo implica mudanças tanto na maneira como o texto será escrito quanto no que será contado, permitindo refletir sobre a língua que se escreve.

No segundo dia, a professora da classe apenas lembrou os alunos da atividade que seria aplicada. Demos início à conversa sobre as expectativas, apresentamos a crônica, falamos da autora e da editora, enfim, repetimos o procedimento do dia anterior. Também imediatamente após a leitura da crônica, os alunos voltaram a seus lugares, receberam as folhas, ouviram a explicação sobre o questionário e o responderam.

O quadro 2 apresenta as questões feitas e os eixos de análise.

Quadro 2 – Segundo dia: crônica "Noite de terror"

Eixo de análise	**Questão**
Reflexões sobre o tema da crônica	1. O que você tem a dizer sobre as coisas que aconteceram na história que acabou de ouvir?
Reflexões a língua escrita da crônica	2. Quem está contando a história? O que você tem a dizer sobre o jeito de contar essa história? Explique. 3. Os personagens que aparecem na história estão listados abaixo. Escolha um deles para contar o trecho destacado, fazendo um X nos parênteses: ( ) Tatiana Belinky ( ) o irmão mais velho ( ) o irmão mais novo ( ) o pai ( ) a mãe "E foi assim que nossos pais nos encontraram pouco depois: os três sentados sobre o lençol empapado de xixi, chorando em desafinado uníssono. E o pior foi que papai e mamãe, em vez de ficar horrorizados, penalizados e solidários, desataram a rir 'às bandeiras despregadas', para minha grande raiva e humilhação."
Reflexões sobre os gêneros	4. Pensando nos dois textos que foram lidos, compare como os autores escreveram as histórias.

Os objetivos das três primeiras perguntas eram os mesmos que os do conto, agora tomando como base um texto de estrutura diferente: a crônica. Entretanto, como havia ainda o interesse em mapear as possibilidades de os alunos compararem dois textos muito diferentes usando os recursos de linguagem empregados pelos autores, introduziu-se o item quatro.

Não fizemos nenhum tipo de intervenção enquanto os alunos respondiam às questões, limitando a ajuda para ler ou explicar-lhes uma pergunta quando solicitada e sem interferir em suas reflexões.

2.5 Análise dos dados

Posto nosso objetivo de compreender o potencial pedagógico das rodas de leitura mapeando os vínculos dos alunos com elas e suas possibilidade de reflexão, a análise dos dados é qualitativa, sobre a qual Delval (2002, p. 170) aponta:

> Quando uma pessoa enfrenta esses dados, tem diante de si uma enorme quantidade de material no qual se vê claramente uma linha diretiva. Se as hipóteses de que partimos e os nossos objetivos eram precisos, nesse momento nos servirão de guia para dar início ao nosso trabalho. Mas não serão suficientes porque nos depararemos com muitas outras coisas que não esperávamos. Precisaremos tirar muito mais dessa enorme massa de dados que, em princípio, nos parece desconexa e sem sentido.

As respostas foram agrupadas em categorias significativas de análise e organizadas em quadros que apontam os mecanismos evidenciados pelos alunos em cada uma. Os números que acompanham esses quadros têm apenas o objetivo de situar o leitor quanto à distribuição e organização dos dados, sem pretender ser um estudo quantitativo. Entendendo que as respostas dos alunos são fruto de elaboração pessoal, criamos as categorias a partir de blocos significativos de respostas. Segundo Delval (2002, p. 235-236),

> [...] Há uma estreita interação entre as informações que o sujeito recebe, o que pode observar em seu meio, o que adquire através da sua própria experiência e seus instrumentos intelectuais, isto é, sua capacidade para organizar elementos, porque os sujeitos tentam dar sentido ao que acontece, extraindo disso uma ordem e uma regularidade.
>
> Isso faz com que as respostas infantis nunca deixem de nos surpreender. Por mais experientes que sejamos na indagação do pensamento infantil, por mais meninos e meninas que tenhamos entrevistado, quando nos dispomos a estudar um assunto novo, podemos ter algumas intuições sobre as respostas que os sujeitos darão, mas sempre haverá algo que nos surpreenderá, já que existem muitas formas distintas de resolver os problemas, e estamos longe

> de conhecer perfeitamente a estrutura do pensamento infantil; isso sem considerar as diferenças individuais que, em geral, afetam mais o conteúdo que a forma ou o tipo das respostas.

Conhecer o pensamento dos alunos sobre as rodas, os temas e a linguagem dos textos lidos foi efetivamente o motor desta análise. Esperamos que esse esforço alargue a compreensão do potencial pedagógico das rodas de leitura.

3 AS RODAS DE LEITURA: MODOS DE RECEPÇÃO

Um leitor inteligente descobre frequentemente
nos escritos alheios perfeições outras que as
que neles foram postas e percebidas pelo autor,
e empresta-lhes sentidos e aspectos mais ricos.

Michel de Montaigne

Nos capítulos anteriores, apresentamos os referenciais teóricos que são pontos de partida para a problematização do tema e que servirão agora para fundamentar a análise dos dados.

O que discutimos até este ponto trouxe critérios relevantes para a análise dos dados colhidos nas duas rodas de leitura, a do conto *As penas do dragão* e a da crônica *Noite de terror*. O objetivo deste capítulo é partir de considerações sobre as rodas de leitura para situar a maneira como os alunos as receberam na situação da pesquisa, buscando apreender o que eles pensam a respeito delas.

Traduzidas em atitudes que refletem sua trajetória de formação como leitores, os alunos estabelecem com a roda de leitura e com a leitura de um texto literário relações que podemos perceber em suas respostas ao questionário aplicado e em suas falas e expressões durante a apresentação e a leitura dos textos.

3.1 Considerações sobre as rodas de leitura e sua recepção

Numa concepção dialógica de linguagem (com a ideia de uma língua viva, passível de negociação de sentidos), o leitor e o escritor, o falante e o ouvinte formam uma verdadeira rede de comunicação. Uma rede de interlocutores que transforma a língua que se escreve e se fala em algo que pode ser criado e recriado a todo instante por meio de sentidos estabelecidos no jogo dialógico, produzindo assim a linguagem e tornando-a constitutiva das pessoas, uma condição imperativa para a existência de cada ser humano, de cada organização social, da história individual e coletiva de um povo. A esse respeito, as palavras de Geraldi parecem particularmente significativas:

> Antes de qualquer outro componente (OSAKABE, 1988),[14] a linguagem fulcra-se [*sic*] como evento, faz-se na linha do tempo e só tem consistência enquanto "real" na singularidade do momento em que se enuncia. A relação com a singularidade é da natureza do processo constitutivo da linguagem e dos sujeitos de discurso. Evidentemente, os acontecimentos discursivos, precários, singulares e densos de suas próprias condições de produção fazem-se no tempo e constroem história. Estruturas linguísticas que inevitavelmente se reiteram também se alteram, a cada passo, em sua consistência significativa. Passado no presente, que se faz passado: trabalho de constituição de sujeitos e de linguagem (2003, p. 5).

Um dos princípios da escola pesquisada é tomar a linguagem como centro de um processo interlocutivo, e foi também um aspecto priorizado na coleta de dados, partindo do pressuposto de que uma das marcas da literatura – para adultos ou para crianças, na escola ou fora dela – é a possibilidade de interlocução dada pela tríade autor/texto/leitor. Ao longo da leitura de um conto, por exemplo, perguntas, antecipações e dúvidas que emergem do texto (com ou sem a intenção do autor) e também o próprio leitor, acionados seus conhecimentos e suas experiências, fazem da língua escrita um sistema em transformação permanente e do leitor, o sujeito desse sistema.

Assim, as duas rodas de histórias realizadas viabilizaram um trabalho metalinguístico de negociação de significados, de constituição de sentidos e de construção de conhecimentos que serão apresentadas ao longo dos capítulos que se seguem.

É preciso reiterar que a constituição de um leitor não depende da sua idade ou a da etapa escolar em que ele se encontra, mas das experiências de leitura vividas e a leitura compartilhada (inclusive fora da escola). Além disso, é preciso considerar como os professores, em sua prática diária, lidam com o que os indivíduos pensam, creem e sentem em relação aos textos, sendo a escola um agente privilegiado (e às vezes decisivo) para a formação do leitor literário. A esse respeito, Zilberman alerta para o fato de que a instituição escolar pode agir positiva ou negativamente sobre as crianças e jovens que lhe são confiados, dependendo da maneira como propõe as situações de leitura:

> [...] a escola pode ou não ficar no meio do caminho: se cumprir sua tarefa de modo integral, transforma o individuo em habilitado à leitura em um leitor; se não o fizer, arrisca-se a alcançar o efeito inverso, levando o aluno a afastar-se de qualquer leitura. Para evitar esse resultado, cabe entender o significado da leitura como procedimento de apropriação da realidade, bem como o sentido do objeto por meio do qual ela se concretiza: a obra literária.

---

[14] OSAKABE, H. Ensino de gramática e ensino de literatura: a propósito do texto de Lígia Chiappini Moares Leite. *Linha d'água*, São Paulo: APLL, n. 6, p. 57-62, 1988.

> Pois, acreditando que o ato de ler, em decorrência de sua natureza, se reveste de uma aptidão cognitiva, só se complementa na companhia do texto que demanda seu exercício (ZILBERMAN, 2009, p. 30).

Na escola pesquisada, os alunos são submetidos a projetos de leitura literária desde os três anos, na Educação Infantil. Esses projetos são baseados na convicção do papel da escola para a formação integral do leitor, na incessante busca para instrumentalizá-los para seguirem leitores dentro e fora da escola.

Por meio das diversas sessões de leitura e das intervenções pedagógicas previstas nesses projetos, os alunos experimentam desde muito cedo algumas das "estratégias responsáveis pela compreensão durante a leitura" (SOLÉ, 1998, p. 118): formular questões enquanto lê, antecipar fatos, esclarecer dúvidas, acionar conhecimentos prévios sobre gênero ou autor para tecer comentários e extrair as ideias principais dos textos.

Interessa, pois, observar que, na situação da presente pesquisa, algumas dessas estratégias foram aplicadas autonomamente pelos alunos. Em meados do 2° ano do Ensino Fundamental, eles já têm um conjunto de recursos para compreender as histórias lidas, demonstrando sua capacidade utilizá-los com eficiência em atitudes como interromper a leitura para entender um trecho ou uma palavra desconhecida, esperar o avanço da narrativa para compreender melhor uma passagem, antecipar o desfecho de um personagem por conhecer o tipo de texto ou comparar a história com outras que têm personagens parecidos, buscar na ilustração pistas para interagir com o texto, entre outros mecanismos igualmente potentes.

As falas seguintes ilustram, respectivamente, a participação dos alunos durante a apresentação do conto e da crônica:

Exemplos de falas espontâneas de alunos durante a apresentação do conto[15]

Ronaldo: Conheço várias histórias de dragão.

---

[15] A fim de preservar a identidade dos participantes, os nomes dados no trabalho são fictícios. Suas falas foram transcritas fielmente.

Bento: Conheço, mas não lembro o nome. [referindo-se a outras histórias de dragão]

Ronaldo: Conto popular é de muitas pessoas, que um conta para o outro. [fala diante da informação de que *As penas do dragão* é um conto popular alemão]

Martina: Eu já ouvi essa história. Só que de outro livro, era outro monstro. [provavelmente lembrando-se de uma versão, também conhecida, na qual o "monstro" da história é um diabo]

Exemplos de falas espontâneas de alunos durante a apresentação da crônica

---

Um grupo de alunos em uníssono: A gente já conhece a Tatiana Belinky.

Gláucia: É o nome da nossa biblioteca. É a mesma autora que fez *O caso do bolinho*? É muito legal. [*O caso do bolinho* é outro livro da mesma autora, conhecido pela maioria dos alunos.]

Vê-se que os alunos recuperam situações vividas para falar sobre o que será lido e dão informações sobre o gênero para explicar o que sabem sobre esse tipo de texto. Ao mencionar que um conto popular é uma história que passa de uma pessoa para outra, Ronaldo enuncia a especificidade de os contos populares atravessarem gerações. Também dizem que são histórias que têm mais de uma versão, ao lembrar que conhecem um conto parecido, mas com outros personagens.

Durante a apresentação da crônica, os alunos também conseguem se remeter ao contexto. Dessa vez, falam sobre a autora e se mostram entusiasmados para ouvir a crônica que será apresentada, com base no conhecimento que já têm de outro título seu.

Comparar textos, comentar gêneros e falar sobre escritores são conhecimentos que leitores de literatura adquirem ao longo de sua experiência com a leitura e, de certa forma, não dependem da fluência e da autonomia leitora, como vemos em ambas as situações de coleta.

Exemplos de falas espontâneas de alunos durante a leitura do conto

Clarice: Ela ’tá fingindo para ajudar ele, senão, seria devorada pelo dragão. [referência ao trecho em que a mulher do dragão tira as penas e descobre os três segredos para o jovem]

Cecília: O rei [referência ao taberneiro, pai da moça] vai ficar com o pescador? [referência ao trecho final, em que o ganancioso taberneiro, ao saber da fortuna feita pelo rapaz, sai em busca do dragão]

Exemplos de falas espontâneas de alunos durante a leitura da crônica

Clarice: Ele fez muito xixi e tinha uma barata. [explicando o título da história]

Glaucia: Ela viu [a barata] como se fosse uma ratazana porque estava muito assustada.

Essas falas, de alunos em processo de aprendizagem da língua (e ainda sem autonomia para ler), demonstram a competência de alguns na relação com o texto ao anteciparem o desenvolvimento da narrativa, fazerem inferências e perguntas que levam à construção do sentido do texto nas duas situações propostas. Os alunos se mostram abertos para compartilhar o efeito produzido pelas histórias, confrontar suas interpretações e trocar informações, instaurando um clima propício à formação de uma comunidade de leitores.

3.2 Considerações sobre a escrita dos alunos e o conteúdo de suas respostas

Após a primeira roda de leitura, a do conto, o primeiro eixo de investigação compreendeu a análise da relação de cada aluno com a atividade. Assim, a preocupação era questioná-los para captar seus possíveis vínculos com a leitura e com a atividade em si e mapear os modos como eles se sentem em relação às rodas de leitura diárias. Uma vez que o questionamento seguiu-se imediatamente à leitura do conto, os exemplos dados pelos alunos para tecer considerações acerca das rodas diárias de leitura foram extraídos desse texto.

A maior parte dos alunos do grupo já estava alfabética na ocasião da pesquisa, mas muitos ainda eram leitores pouco experientes, em fase de aquisição de fluência. Desse modo,

a maioria precisou de ajuda para ler as perguntas, embora não tenham tido dificuldade para escrever as respostas.

Houve muita diversidade de respostas e de explicações dadas pelos alunos para expressar seu pensamento, e é interessante constatar que o conteúdo das respostas escritas não tem relação direta com a fase de escrita em que se encontram. Assim, um aluno menos experiente na escrita pode dar uma resposta mais elaborada e vice-versa. Isso sugere uma relativa independência entre a possibilidade de escrever e a de interpretar textos, manifestando seu ponto de vista sobre eles ou sobre a situação de leitura.

Como vemos nos exemplos abaixo, enquanto Paulo escreveu de forma convencional, respeitando a separação entre as palavras, as respostas de Bernardo e de Lourenço precisaram de transcrição imediata, devido à troca de letras e à separação "incorreta" das palavras. Vale notar ainda que, embora Lourenço não separe as palavras convencionalmente, omita e troque letras, ele se remete a um livro que está sendo lido pela professora para comparar os personagens.

AS HISTORIÁS SÃO LEGAIS
(**João**)

AJETEADORAAZITORIASAOJEMTEGOSTA
[A gente adora as histórias e a gente gosta]
(**Bernardo**)

EU GOSTODAS ISTORIA COMO A DA OREMDE O DE JOJEM O AQUELA QUE AGEMTE ESTALENO QUEAS BRUXA
[Eu gosto das histórias como a de hoje, de jovem e aquela que a gente está lendo que é "As bruxas"]
(**Lourenço**)

As três respostas mostram que o fato de alguns alunos ainda escreverem sem considerar a segmentação convencional das palavras ou as normas ortográficas, trocarem ou omitirem letras não os impede de mencionar a estrutura específica do conto e até de estabelecer relações intertextuais (como se nota na resposta de Lourenço) para compor sua explicação, conhecimentos bastante sofisticados para sua idade.

É interessante observar que, enquanto alguns alunos capazes de escrever mais convencionalmente respondem à pergunta de modo mais superficial e próximo da oralidade, outros, supostamente “mais atrasados” na aquisição da escrita, são capazes de estabelecer relações entre textos, lançando mão de procedimentos mais sofisticados de interpretação e construção de sentidos, como é o caso de Lourenço. De fato, sua produção se destaca pela acuidade ao perceber semelhanças entre personagens de histórias diferentes e escrever sobre isso. Essa constatação é importante para entendermos complexidade da formação de leitores, e chama atenção para a necessidade de se considerarem os diferentes aspectos desse processo cognitivo.

O vínculo dos alunos com as rodas de história foi até aqui analisado pelo viés da forma como vivem e sentem essa atividade todos os dias. Essa análise se ampliará no capítulo seguinte, mas com base nas impressões descritas pelos alunos sobre as rodas de diárias.

4 O VÍNCULO DOS ALUNOS COM AS RODAS DE LEITURA

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

Carlos Drummond de Andrade

Como vimos no capítulo 3, os dados colhidos desvelaram muitos aspectos da relação dos alunos com as rodas diárias de leitura, bem como de seu potencial pedagógico, particularmente na fase de alfabetização. Se o objetivo específico do capítulo anterior era mapear as relações dos alunos com a apresentação dos textos e a leitura em roda e destacar pontos relevantes entre a relação de sua "etapa de escrita" e o conteúdo de suas respostas, aqui estendemos a discussão para a análise sobre seu vínculo com esta atividade: que fatores subsidiam a relação dos alunos com as rodas de leitura?

As respostas às perguntas sobre as rodas de leitura aparecem de um modo afetivo; em geral, os alunos manifestam gosto pela atividade. No entanto, na tentativa de justificar o sentido da dimensão prioritariamente afetiva, tangenciam-se também as esferas social e cognitiva. Assim, para explicar o gosto pela atividade, os alunos apontam tanto o encantamento despertado pela leitura como a troca de ideias entre colegas e a aprendizagem. Os exemplos abaixo ilustram, respectivamente, posturas mais afetivas, sociais ou cognitivas:

É LEGAL E AS VEZES AS HISTORIAS SÃO ASUSTADORAS.
(**Helena**)

È LE GAU AS VESIS EU QUEROQUOMENTAR AUGUMACOISA.
[É legal. Às vezes eu quero comentar alguma coisa.]
(**Válter**)

MUNHTO BOM É MUITO BOM PORQUE A GENTE SEDEVÉRTE EAPRENDE.
[É muito bom porque a gente se diverte e aprende.]
(**Laís**)

Helena explica seu apreço pelas rodas de história especificamente pela sensação provocada. Ela mostra que pode antecipar que, nas leituras diárias, sentirá algo e que tem alguma preferência por textos que assustam um pouco.

Já Válter ressalta o quanto se sente à vontade para falar sobre as histórias e o quanto isso lhe permite se afeiçoar à atividade, o que nos leva à reflexão de que terem sua voz ouvida, um espaço aberto para compartilhar dúvidas e impressões talvez se configure como uma marca significativa, uma porta aberta em seu percurso inicial como leitores e aprendizes.

Quando perguntada sobre o que imagina aprender ao ouvir histórias, Laís não conseguiu explicar muito claramente, mas afirmou que aprendia muitas coisas sobre ler, ainda que, uma vez estando na escola, soubesse que tudo o que fazia era para aprender alguma coisa. O interessante, pois, é, mais uma vez, desvelar que o fato de os alunos participarem de uma atividade escolar e, em alguns casos, terem plena consciência de que há um objetivo pedagógico por trás de toda atividade não necessariamente diminuiu seu prazer na leitura. Pelo contrário, aproveitam esse momento com entusiasmo e satisfação.

Os exemplos nos mostram os fatores que podem sustentar o vínculo do aluno com a leitura diária. Na apresentação de seus procedimentos, manifestações e intenções, fica evidente a tomada de consciência dos alunos em conexão com as experiências particulares de leitura. Estas respostas sugerem que uma coisa é gostar das rodas diárias de leitura e das histórias propriamente ditas e outra é encontrar meios de explicitar a natureza desse gosto.

Ainda assim, os exemplos mostram que é muito difícil separar afetividade de cognição, como apontam os estudos de Vygotsky e de outros pesquisadores. Vimos que, para ele, a experiência, a interação com outros e a construção de conhecimentos em dado contexto cultural são vivências tão complexas e articuladas que não permitem uma separação entre as dimensões afetiva e cognitiva.

Adotando tal concepção, consideramos que os aspectos sociais, afetivos e cognitivos se entrelaçam dialeticamente, numa relação simbiótica e interdependente que perpassa a vida e, em particular, as atividades escolares e suas implicações na constituição do sujeito. No caso da leitura literária, o modo como essa relação é tratada parece decisivo na forma como cada um interagirá com os textos.

A esse respeito, Leite (2008) faz considerações que, embora não se refiram diretamente às relações que permeiam o campo da leitura, são consonantes com os três exemplos, pois, concebendo a leitura como um objeto de conhecimento, vemos que os alunos se envolvem com a roda de leitura:

> [...] podemos pressupor que as interações que ocorrem no contexto escolar também são marcadas pela afetividade em todos os seus aspectos (LEITE; TASSONI, 2002).[16] Da mesma forma, podemos dizer que a afetividade constitui-se como um fator de grande importância na determinação da natureza das relações que se estabelecem entre os sujeitos (alunos) e os demais objetos de conhecimento (áreas e conteúdos escolares), bem como na disposição dos alunos diante das atividades e propostas desenvolvidas. É possível, assim, afirmar que a afetividade está presente em todos os momentos ou etapas do trabalho pedagógico desenvolvido pelo professor, e não nas suas relações *tetê-a-tête* com o aluno (LEITE, 2008, p. 24).

Nessa perspectiva, as experiências escolares, especialmente as rodas de histórias, se configuram como importantes vivências dos sentimentos e do exercício exploratório da razão. A escola desempenha um papel decisivo ao oferecer diversas atividades que ensejam o refinamento desses aspectos, à medida que estimulam os alunos a exporem suas ideias e emoções.

Nesses três breves mas significativos relatos, há a presença clara de processos cognitivos e afetivos que se entretecem, sendo facilmente acionados por lhes ter sido permitido o envolvimento com as histórias e até mesmo por fatores externos ao próprio textos. Talvez se os esforços dos professores dessem prioridade ao estudo exaustivo do texto ou à análise de elementos linguísticos (prática pedagógica comum em muitas escolas), os alunos pouco tivessem a dizer sobre os momentos de leitura vivenciados na rotina escolar. Afinal, até que ponto o ativismo escolar pode se contrapor ao gosto pela leitura?

Em consonância com essa perspectiva, os alunos pesquisados apresentaram uma variedade de respostas que, classificadas em quatro categorias, revelaram tanto inúmeras maneiras de se relacionar com a leitura diária de histórias como competência para organizar os argumentos escritos, como vemos no quadro 3.

---

[16] LEITE, Sérgio Antônio da Silva; TASSONI, Elvira Cristina Martins. A afetividade em sala de aula: as condições de ensino e a Mediação. In: AZZI, R.; SADALLA, A. M. F. *Psicologia e formação docente:* desafios e conversas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

Quadro 3 – Relação dos alunos com as rodas diárias de leitura

Questão: O que você tem a dizer sobre as rodas de leitura realizadas todos os dias por seu professor? Por quê?				
Categoria	a) Respostas globais	b) Respostas baseadas na organização e na diversidade do espaço	c) Respostas baseadas no vínculo com as histórias e com a situação de leitura	d) Respostas baseadas nas características do texto ou nas sensações por ele provocadas
Alunos	6	3	5	15

a) *Respostas globais*

Os seis alunos dessa categoria limitaram-se a dizer o que achavam das leituras, sem dar as razões. Assim como os demais da classe, a maior parte deles demonstrou gostar das histórias contadas na roda de leitura e da atividade de coleta propriamente dita. Ficou bastante claro que, como um todo, o grupo de alunos tem uma boa relação com as rodas de leitura, atividade que aguardam com entusiasmo.

Mesmo não tendo dado uma explicação completa, esses alunos mostraram que obtêm algum tipo de prazer com a situação e, de certo modo, atribuem importância à atividade, pois, conforme as observações feitas em classe, eles estiveram muito atentos durante as duas rodas. Além dos comportamentos observados, notamos, em um trabalho, marcas deixadas pelo lápis apagado no papel, o que sugere a tentativa de o aluno justificar seu apreço pela roda de leitura.

É presumível que esse grupo não tenha conseguido acionar todos os aspectos necessários para organizar respostas muito elaboradas, deixando transparecer mais o lado afetivo, como sugerem os exemplos a seguir.

LEKAU
[Legal]
(**Joaquim**)

AS HISTORIAS SÃO LEGAIS
(**Ronaldo**)

Joaquim e Ronaldo escreveram apenas que as histórias são “legais”, sem explicar suas opiniões. Vale ainda observar que, entre os seis alunos, apenas Daniel disse gostar das leituras algumas vezes e outras não, também sem justificar sua resposta.

DIVEISINQUANDOÉLEGALEDIVEISINQUANDOÉCHATO.
[De vez em quando é legal, de vez em quando é chato]
(**Daniel**)

De todo modo, há que considerar que, para opinar sobre a atividade de leitura (dizer se é “legal” ou “chata”), é preciso que os alunos tenham alguma experiência leitora, na escola ou fora dela, além de se sentir autorizados a manifestar sua opinião. Isso implica uma mudança na perspectiva de um leitor passivo para um leitor habilitado a interagir com os textos, como destaca Zaccur (1999, p. 34):

> Quando li pela primeira vez *A importância do ato de ler*, me reconheci na leitura daquele mundo da infância, o quintal que Paulo Freire revisitava rememorando saberes e sabores. Fui compreendendo com ele que, se a leitura do mundo precede a leitura da palavra, o ser-leitor desde sempre se apresenta. Parafraseando Maturana, *viver é ler, conhecendo e se produzindo em permanente interação.* Na minha hipótese, o ensino da língua precisa considerar não só o usuário, mas também o ser-leitor curioso do mundo que se interroga, interpretando, pensando, criando e capturando retalhos nas experiências sensíveis e nas conversas cotidianas. Ao propor o substantivo composto ser-leitor, tento dar mais visibilidade à condição do ser necessariamente implicada à de *leitor* de uma linguagem multifolhada, em que várias linguagens se atravessam.

Em meio a essa “linguagem multifolhada”, os alunos vão desenhando seu percurso, se conectando às leituras e se posicionando com relação a elas.

b) *Respostas baseadas na organização e na variedade do espaço*

Nessa categoria, encontram-se três alunos que deram suas impressões por meio da descrição do espaço: o modo como se organiza a sala ou a variação dos ambientes. Mencionaram outras situações de leitura propostas pela professora de classe para justificar seu apreço pela atividade. Dois descreveram situações em que a sala de aula foi substituída por um ambiente externo ou em que a leitura foi feita com a luz apagada, como vemos nos seguintes exemplos:

É LEGAU A LUS APAGADA
(**Fábio**)

ÉLEGAL QUANDO A ANDREA [professora da classe] LEAS BRUXAS NA QUADRINHA
(**Fabiano**)

Assim, as respostas dessa categoria desvendam outra natureza do vínculo de alguns alunos com a atividade de leitura. Mostram quanto o ambiente e o cenário preparado para o momento da leitura são capazes de interferir significativamente na maneira como os sujeitos se relacionam com a atividade em si e, ao mesmo tempo, com as histórias. Embora possam parecer pouco relevantes, essas nuances do trabalho com a leitura se revelaram também importantes para a relação positiva com situações de leitura literária.

Cuidar desses pequenos detalhes na situação de leitura (como a ambientação) parece ser um dos aspectos que deveria integrar o conjunto dos esforços da escola para promover o gosto pela leitura. Isso porque essa é uma meta a ser conquistada em longo prazo. Sabemos que, à medida que crescem e chegam às séries mais avançadas, os alunos podem ter o hábito da leitura enfraquecido, chegando ao ponto em que, ao contrário de dar prazer, ler se torna uma barreira intransponível, uma tarefa árdua e maçante:

> Seja como for, um dos aspectos mais espetaculares do fracasso do estímulo à leitura é a rapidez com que as crianças passam para o outro lado da barreira. Em seus primeiros anos de vida, todos respondem afetiva e esteticamente à palavra e à narração de histórias, mas, quando se aproximam dos oito ou nove anos, já são muitos os meninos e as meninas que dizem “é que eu não gosto de ler”. Não deixa de ser verdadeiramente surpreendente mudança tão radical em tão pouco tempo. A aprendizagem escolar talvez tenha muito a ver com isso (COLOMER, 2007, p. 102-103).

Apesar de pequenos, eles demonstram que têm condições de fazer parte de uma comunidade de leitores.

Os contraexemplos apresentados, opondo-se à tendência apontada por Colomer, mostram como o vínculo com a leitura poderia evoluir de um modo mais eficiente. O grupo de alunos pesquisado demonstra que, apesar de ter oito anos de idade e já frequentar o Ensino Fundamental, apoia-se no espaço físico e na construção lúdica instaurada na situação da leitura para estabelecer relações, dar vida aos personagens, maravilhar-se com a aventura linguística.

Essa condição pode estender-se a toda a escolaridade, sendo uma iniciativa interessante para cultivar o encantamento pela leitura e um aval para prevenir a eventual perda de interesse no futuro. Embora isso possa acontecer, por exemplo, na adolescência, quando os interesses mudam muito, tudo indica que, se os indivíduos conseguirem recuperar essas experiências mais tarde, retomarão seus hábitos de leitura.

O encantamento produzido talvez não tivesse sido o mesmo se, ao invés de ambientes propícios, de narrativas diversas e bem encadeadas, de abertura para questionamentos, as situações vividas na escola fossem apenas atividades tipicamente escolares, em que os alunos trabalham sozinhos, concentrados apenas na aquisição técnica para a leitura "funcional" (COLOMER, 2007). Nessas situações, a pretendida aprendizagem se opõe à natureza mais essencial da linguagem – como um organismo vivo em constante (re)construção –, e descaracteriza a literatura – herança histórica e social –, empobrecendo o aprendizado e a aquisição da língua escrita em seu contexto de uso.

Assim, a consolidação do encanto pela leitura nas séries do Ensino Fundamental é uma razão para a organização do espaço escolar. De fato, esse parece ser um aspecto também decisivo na formação do hábito de ler. Por isso, estendidos ao longo de toda a escolaridade, os projetos de leitura devem prever inclusive diferentes ambientações, pois, como vimos nos exemplos dessa categoria, elas favorecem o intercâmbio entre os alunos, fortalecem o vínculo com um tipo de atividade de leitura e ampliam as condições para que eles se disponham à atividade, entregando-se efetivamente à leitura.

c) *Respostas baseadas diretamente no vínculo com a história e com a situação de leitura*

Cinco alunos pautaram sua resposta em aspectos que envolvem a variedade de histórias das situações de leitura e justificaram suas impressões positivas sobre a roda de história com base nas experiências e sensações provocadas pelo contato com diferentes textos, como vemos na fala de Lúcia e Rosana:

EU GOSTO DE ESTORIAS PORQUE E UMA MELHOR DO QUE A OUTRA.
(**Lúcia**)

É LEGAU MUNTOLEGAL AS VEZES MUDA DEESTORIA BASTENTE
(**Rosana**)

Nesses exemplos, notamos que essas alunas vinculam-se às rodas de leitura por terem condições de antecipar sensações e por desejar o prazer de novas leituras. Embora suas respostas sejam genéricas sobre o que elas costumam esperar desses momentos ou das leituras em particular, elas tangenciam alguns conhecimentos sobre a natureza dos textos, supondo que sempre haverá alguma novidade, o que, afinal, é característico do texto literário. Essa constatação nos remete à importância da variedade das histórias como um dos pontos para lidar com o inusitado, tão próprio da vida e da literatura, que muitas vezes surpreendem, assustam, inquietam ou enternecem, justificando o gosto pelas rodas diárias de leitura. Podemos supor que, assim como essas duas, muitos alunos aguardam o momento da leitura antecipando as emoções e as novidades que sobrevirão em cada texto apresentado.

Nessa categoria, cada uma a seu modo, as alunas tecem comparações globais entre as histórias conhecidas. Enquanto a primeira aluna demonstra entusiasmo ao afirmar que uma história é melhor que a outra, a segunda cita a importância da variedade dos textos lidos.

Na consideração das histórias, merece destaque o uso da palavra “divertida”, como se vê abaixo:

EU GOSTO DESTE MOMENTO PORQUE AS ESTORIAS SÃO DIVERTIDAS
(**Clarice**)

O termo parece incongruente para explicar a profusão de sentimentos despertados pela leitura de diferentes gêneros: o divertimento propriamente dito como aquilo que provoca riso, mas também medo, suspense, compaixão... Nesse sentido, o termo “divertido” ganha uma conotação mais geral, explicando a adesão dos alunos às rodas de leitura pelo prazer de viver os diversos sentimentos suscitados pelas histórias. A atenção com que os alunos acompanharam as leituras é prova disso. Suas feições não revelavam necessariamente alegria, mas diferentes estados, variando de apreensão e curiosidade até excitação, quando o pobre rapaz ia transpondo os obstáculos impostos pelo rico taberneiro, pai da moça casadoura. Eles apenas ensaiaram uma risada ao se espantar com o fato de um dragão se casar com uma mulher. O conto despertou mais estranhamento do que graça. Entretanto, diante da dificuldade de nomear e descrever tantas emoções, “diversão” significou “encanto e prazer”.

Os dados obtidos nessa categoria demonstram que as rodas diárias de leitura podem ser uma atividade potente e significativa para a formação do hábito de ler, pois logram incitar os alunos a continuar esperando mais histórias no dia seguinte. Nas palavras de Colomer,

> Quanto mais flexível e ativo é o ensino que se oferece, mais os alunos podem beneficiar-se da relação entre a leitura literária e o aprendizado escolar. As formas de organização são muito diversas, e os professores devem encontrar aquelas nas quais se sintam mais cômodos e seguros. No entanto, algumas formas demonstraram vantagens, pelo que conviria que fossem se generalizando em algumas de suas modalidades. Em nossa experiência com docentes nas aulas, o trabalho com projetos prolongados mostrou ser uma das mais eficazes. Também é uma das que melhor permite que os alunos se beneficiem da relação entre a literatura e as aprendizagens das distintas áreas curriculares e que mais possibilita a inter-relação das aprendizagens linguísticas, sobretudo quando os objetivos dos projetos se situam especificamente neste campo (2007, p. 118-119).

Tal como vimos nas respostas dessa categoria, é possível se encantar por uma atividade escolar de leitura, se ela estiver em sintonia com a natureza da literatura e com o desenvolvimento cognitivo e emocional dos alunos, permitindo que eles se integrem verdadeiramente a um projeto de leitura, experimentando livremente uma profusão de sentimentos e coordenando-os conforme suas possibilidades.

d) *Respostas baseadas nas características do texto ou nas sensações por ele provocadas*

Essa categoria se destaca das demais por dois fatores: o número de respostas e a argumentação mais refinada. Quinze alunos se referiram expressamente à estrutura do conto,

uma opção viável uma vez que a questão foi proposta imediatamente depois de sua leitura. Eles se apoiaram na história para justificar suas explicações, fazendo menção a etapas típicas desse tipo de texto: a apresentação dos personagens e do problema colocado, os três desafios a transpor e o final feliz para os personagens principais, que acabam se casando.

Considerando que essa categoria envolve praticamente metade das respostas, é surpreendente a competência dos alunos para tecer considerações mais elaboradas sobre o texto. Entre muitas, citamos duas bastante representativas:

EU ACHO QUE É LEGAL POR QUE A ENDREA [professora da classe] CONTA IS TORIAS ENGRASADAS DE SUSPENSE E É POR ISSO QUEÉLE GAL.
[Eu acho que é legal porque a Andréa conta histórias engraçadas e de suspense e é por isso que é legal.]
(**Bento**)

MUITO LEGAL PRINCIPAL MENTE QUANDO FICA COM SUS PENSE. PORQUE EU GOSTO QUANDO FICA COM MISTÉRIOS.
(**Luana**)

Assim como Bento e Luana, todos os alunos dessa categoria enumeraram os gêneros narrativos que conhecem para explicar por que gostam desse momento. Mencionaram o suspense e a comédia como fontes de prazer. Para eles, esperar para saber o que vai acontecer com os personagens envolvidos na trama incita a continuação da leitura e os ajuda a estar atentos nas rodas. Especialmente para Bento, ter se divertido com as comédias que conheceu foi muito importante para estabelecer vínculo com a atividade. Na mesma linha de argumentação, outros disseram gostar das histórias que dão uma “pontinha de medo”.

4.1 Algumas considerações

A análise das respostas sobre o vínculo dos alunos com uma atividade de leitura literária permite valorizar os projetos de leitura, reconhecendo seu mérito pedagógico inclusive para despertar e fortalecer o gosto pela leitura e favorecer o acesso à cultura.

Partindo do princípio de que a linguagem é um objeto cultural de valor socialmente reconhecido (GROTTA, 2006), as rodas de leitura são uma estratégia de ensino privilegiada porque favorecem a articulação de construções afetivas e cognitivas, dando sentido ao que é

vivido e aprendido. Por meio da leitura literária, a afetividade tem seu espaço garantido tanto na relação social, na medida em que a interação com o outro é necessária à compreensão dos textos, como na imersão cultural, proporcionada pela ampliação progressiva da experiência leitora, promovendo o contato com outros mundos, situações e conflitos. Isso explica o motivo pelo qual as rodas de leitura, devidamente planejadas e mediadas pelo professor, são tão significativas para os alunos:

> [...] a afetividade que perpassa as relações do sujeito com o outro imprime sentido afetivo às interações do sujeito com os objetos da cultura. É a afetividade expressa pelo adulto ao mediar as interações da criança com o mundo que transforma as experiências sociais em algo significativo para o sujeito, ou seja, em uma experiência individual que marca sua constituição e sua subjetividade (GROTTA, 2006, p. 198).

No contexto da presente investigação, os exemplos demonstram que o contato com histórias diversas permitiu também que os alunos externassem suas emoções, compartilhassem seus sentimentos e encontrassem semelhanças e diferenças nas suas maneiras de sentir e pensar, favorecendo seu desenvolvimento cognitivo e emocional.

Os aspectos apontados neste capítulo sugerem importantes elementos para a fundamentação do trabalho pedagógico que pretende formar leitores autônomos e competentes. É possível notar que, na situação pesquisada, está instaurado um clima de livre desfrute, e, mesmo sem perceber, esses alunos participam de um processo dialógico que, se incorporado pela rotina da escola, concorreria tanto para que eles seguissem lendo como para que usassem a palavra com eficiência em contextos variados. Isso contraria as perspectivas da passividade do sujeito diante do escrito e da linearidade do processo de aprendizagem da língua.

> [...] aprendemos com Bakhtin (2003) que a escrita é um sistema de interatuação essencialmente dialógico, que se apresenta necessariamente na perspectiva de encontro ativo entre pessoas para a negociação de sentidos. Isto porque a língua não se constitui como um sistema fixado em si ou na competência de um falante em particular; sua produção não é, portanto, um processo unilateral e passivo (COLLELO, 2011, p. 55-56).

Fica evidente que há um meio de trabalhar com os textos literários sem destituí-los de significado, sem se opor a sua verdadeira natureza. Os projetos compartilhados de leitura acabam sendo situações escolares potentes, pois são capazes de fortalecer o gosto pela leitura. Assim, é possível propor aos alunos desafios pertinentes numa etapa tão marcante da

escolaridade, permitindo-lhes construir conhecimentos que os fortalecerão para atuar como leitores autônomos e ganhar proficiência no manejo da língua escrita.

Cabe ainda considerar que a constituição do vínculo é um processo complexo que se explica pela relação com as histórias, com o momento da leitura ou com os desafios propostos pelos textos, como vimos nas diferentes categorias analisadas ao longo deste capítulo. Supomos então que, à medida que se apercebam disso, os professores possam progressivamente reconsiderar certos reducionismos referentes a práticas de leitura: apresentar textos facilitados, dar pouca – ou nenhuma – abertura para que os alunos construam suas próprias ideias sobre os textos e propor atividades meramente interpretativas. Nessa perspectiva, lembramos as palavras de Geraldi (2003, p. 171):

> Estou defendendo que não participamos gratuitamente e imotivamente de relações interlocutivas, e que são os tipos de relações interlocutivas em que nos engajamos que melhor podem inspirar a ação pedagógica a se empreender.

Ainda que não haja uma receita para o fazer pedagógico, é possível investir numa mudança substancial no que esperamos dos alunos e pretendemos que eles alcancem. Ao promover a leitura literária em contextos próprios do âmbito social, permitir maior conhecimento das preferências literárias do grupo e de cada um dos alunos, instaurar um clima dialógico de aprendizagem, propiciar a troca entre pares, ampliar o gosto pela leitura, as rodas de leitura se configuram como um recurso potente.

5 AS RODAS DE LEITURA: CAMINHOS DE REFLEXÃO TEMÁTICA

O leitor que mais admiro é aquele que não chegou
até a presente linha. Neste momento já
interrompeu a leitura e está continuando a viagem
por conta própria.

Mário Quintana

Como se pôde observar na discussão desenvolvida nos capítulos anteriores, a literatura nas séries iniciais da escolaridade favorece o envolvimento dos alunos com a leitura, que está estreitamente ligada ao aprendizado da língua escrita e à progressiva autonomia leitora. Então, constatado o forte vínculo dos alunos com as rodas de leitura, importa discutir seu potencial pedagógico em função da reflexão temática e linguística no processo cognitivo.

Partindo do pressuposto de que as rodas diárias ampliam as possibilidades de compreensão e reflexão sobre os textos, analisaremos aqui os mecanismos utilizados pelos alunos pesquisados para refletir acerca dos temas do conto e da crônica, tendo em vista o que afirma Perroti (2007, p. 7): "O professor deve trabalhar o prazer do texto, daquilo que está sendo contado numa história. Senão, o que se faz é um arremedo de cultura literária, ao invés de se inserir a criança na cultura literária".

Ao longo da coleta, observamos que o fato de estar motivados a se deleitar com as duas leituras permitiu aos alunos acionarem diferentes níveis de conhecimentos que os levassem à compreensão do texto. A respeito disso, Solé (1998) afirma que os fatos que se sucedem em uma história e os elementos que a compõem permitem ao leitor prever o que vai acontecer. Embora esse procedimento possa ocorrer espontaneamente, é certo que se trata de uma estratégia que também pode ser ensinada e aprendida, sobretudo se for apoiada numa intervenção pedagógica problematizadora. Com base nas afirmações de Collins e Smith[17] (1980), Isabel Solé (1998, p. 27) arrola ainda algumas fontes de previsão a que os leitores costumam recorrer:

- A atribuição de características permanentes (bonito, sedutor, antipático) ou temporárias (contente, furioso, triste) aos personagens dessas narrações.

[17] COLLINS, A.; SMITH, E. E. Teaching the Process of Reading Comprehension. Technical Report No. 182. *Center for the Study of Reading*, Urbana, Univ. Illinois, 1980.

> Esperamos que alguém sedutor se comporte de determinada maneira, e o fato de que uma protagonista fique furiosa nos faz prever o pior. [...]
>
> - As situações em que personagens se movem. Uma situação de euforia em um determinado personagem permitirá imaginar sua reação ante um problema concreto.
> - As relações que se estabelecem entre os personagens e o fato de que os objetivos que eles perseguem convirjam ou divirjam abertamente. Se dois irmãos consideram que cada um deles deve ser o herdeiro universal do patrimônio familiar, com exclusão do outro, pode-se esperar que entre em conflito.
> - A confluência de objetivos contraditórios em um mesmo personagem. Imaginemos a protagonista de um romance, que recentemente teve um bebê, recebendo um convite para um cruzeiro – sem crianças – que há tempo desejava realizar.
> - Uma mudança brusca de situação: o protagonista se arruína, ou recebe uma herança, ou é enviado durante uma temporada, por problemas de trabalho, para um país asiático.

Em consonância com esses pressupostos, faremos uma análise comparativa das respostas dadas pelos alunos quando interrogados sobre o enredo do conto e da crônica. Vale lembrar que as perguntas foram aplicadas imediatamente após a leitura de cada texto. Assim como no capítulo anterior, as respostas revelaram naturezas variadas, de modo que estabelecemos categorias a partir de núcleos de significado.

5.1 Conto e crônica: possíveis reflexões temáticas

Os quadros 4 e 5 sintetizam as categorias encontradas a partir das respostas dos alunos pesquisados:

Quadro 4 – Mecanismos de reflexão temática: conto

Questão: O que você tem a dizer sobre as coisas que acontecem na história?					
Categoria	a) Respostas globais	b) Respostas baseadas nas sensações provocadas	c) Respostas baseadas nos personagens	d) Respostas baseadas no desenvolvimento dos fatos	e) Respostas que sugerem mudanças no enredo
Alunos	5	3	1	15	4

Quadro 5 – Mecanismos de reflexão temática: crônica

Questão: O que você tem a dizer sobre as coisas que aconteceram na história?				
Categorias	a) Respostas globais	b) Respostas baseadas nas sensações provocadas	c) Respostas baseadas nos personagens	d) Respostas baseadas no desenvolvimento dos fatos
Alunos	10	4	2	11

a) *Respostas globais*

Nessa categoria, estão os alunos que não citaram aspectos referentes ao tema do conto ou da crônica e tampouco às etapas estruturais ou aos personagens, limitando-se às impressões pessoais que são mencionadas genericamente, muito provavelmente pela dificuldade para se referirem a tais aspectos.

Parte dos alunos se ateve estritamente à pergunta, sem dar explicações, como os exemplos que se seguem:

TEM COISAS BEM MALUCAS
(**Helena**, sobre o conto)

É DE MAIS
(**José**, sobre a crônica)

Helena e José expressaram sua opinião acerca do conto e da crônica, demonstraram envolvimento com os textos, mas não apontaram os aspectos das histórias que os levaram a tais reflexões.

Outra parte dos alunos dessa categoria, mesmo considerando a temática do texto, deu respostas que se desviaram do foco da questão, como podemos ver a seguir:

A PENADODRA GÃO
[A pena do dragão]
(**Cecília**, sobre o conto)

EMTÃO APARESEU UM MONSTRO DOTAMÃNHO DE UMA RRATAZANA
[Então, apareceu um monstro do tamanho de uma ratazana.]
(**Laís**, sobre a crônica)

Cecília escreveu o título do conto, e Laís tentou reescrever um trecho da crônica na tentativa de opinar sobre os acontecimentos dos textos. Nas observações feitas em classe durante a coleta dos dados, notamos a dificuldade de Cecília para discorrer sobre a história, e talvez por isso ela tenha decidido remeter-se ao título, como meio de resumir os fatos.

Diante de suas possibilidades cognitivas, Laís não mostrou relação entre o que pretendeu dizer e o que foi perguntado, e por isso acabou incorporando à sua explicação parte de um dos acontecimentos da crônica. Mesmo sem ter relacionado os fatos, ela buscou no texto elementos para construir sua resposta.

Ainda que as respostas dessa categoria sejam pouco elaboradas, mostraram que os alunos tiveram a preocupação de assegurar respostas vinculadas aos temas dos textos. De alguma forma, eles buscam relações entre o que pensaram e os fatos apresentados pelas histórias, exercendo "papéis de leitores ativos ao processarem e examinarem os textos" (SOLÉ, 1998), demonstrando certo comprometimento com a leitura e a proposta de trabalho.

b) *Respostas baseadas nas sensações provocadas*

Os alunos dessa categoria basearam suas explicações nos sentimentos suscitados pelas histórias e também não mencionaram elementos específicos do desenvolvimento das narrativas para justificar o que pensaram, limitando-se a emitir sua opinião. São posicionamentos de ordem eminentemente afetiva, conforme se observa nos exemplos abaixo:

É MUITO LEGAL E É TAMBÉM UM POUCO ENGRASSADA
(**Luana**, sobre o conto)

DA UM POUQUINHO DE MEDO
(**Guilherme**, sobre a crônica)

Tanto Luana como Guilherme expressaram o que sentiram ao ouvir o conto e a crônica. Luana mostrou que se divertiu com o conto, mas optou por não especificar alguma passagem da história que tenha lhe chamado atenção. Durante a coleta de dados, observamos (diário de campo) que ela comentou com colegas a repetição das tarefas e manifestou estranhamento com o casamento de uma mulher com um dragão, mas decidiu não mencionar esses aspectos. Podemos supor que sua resposta sintética tenha sido fruto de muitas considerações acerca dos fatos descritos na história, não refletindo propriamente uma dificuldade de compreender a temática do texto.

Para efeito desta pesquisa, interessa observar ainda que Guilherme cita o medo como um sentimento provocado. Os eventos apresentados são muito marcantes para a protagonista da crônica, e isso pode ter sido projetado para o aluno. Embora não tenhamos condições de afirmar, Guilherme pode ter se colocado no lugar da personagem, sentindo algo próximo ao que ela sentiu.

Outra hipótese que podemos levantar se refere ao fato de o aluno ter se apegado muito mais ao que sugere o título do texto do que ao conteúdo da narrativa. Além disso, a compreensão global da crônica pode ter ficado comprometida por sua dificuldade para entender algumas das figuras de linguagem empregadas no texto como as ironias e as hipérboles. Talvez suas informações anteriores sobre esse gênero e sua familiaridade com ele não tenham sido suficientes para Guilherme compreender o sentido do título para o texto.

Coordenar as estratégias que levam à compreensão do texto e as emoções que ele suscita é um enfrentamento com o qual o leitor precisa lidar, e esse procedimento é um "conteúdo" que pode ser abordado na escola. Nas palavras de Solé (1998, p. 24):

> [...] o leitor utiliza simultaneamente seu conhecimento de mundo e seu conhecimento do texto para construir uma interpretação sobre aquele. Do ponto de vista do ensino, as propostas baseadas nessa perspectiva ressaltam a

> necessidade de que os alunos aprendam a processar o texto e seus diferentes elementos, assim como as estratégias que tornarão possível sua compreensão.

As considerações tecidas por esse grupo de alunos mostram que, mesmo diante dos desafios impostos pelas características dos diferentes gêneros, eles buscam estratégias para relacionar a temática com seu conhecimento de mundo e, ainda que não possam explicitar claramente essa relação, deixam evidente sua capacidade ou seu esforço para se envolver com os temas abordados nas duas histórias.

Do ponto de vista da interpretação temática, o desafio do sujeito é exatamente articular os elementos internos do texto ou os sentimentos que ele sugere (por exemplo, a criação de falsas imagens ou o das figuras de linguagem) com o conhecimento da realidade. Ora, sabemos que esse não é um equilíbrio fácil e que pode acontecer com diferentes graus de ajustamento, como parece ser o caso de Guilherme.

c) *Respostas baseadas nos personagens*

Nessa categoria encaixam-se alunos que discorreram sobre os personagens do conto e da crônica. Eis alguns exemplos representativos:

BOM EACHO QUE ODRAGÃOEMEIORABOGENTO
[Bom, eu acho que o dragão é meio rabugento.]
(**Janaína**, sobre o conto)

PORQUETENUMA BARATAQUE PARES QUE É UMA RATAZANA
[Porque tem uma barata que parece que é uma ratazana.]
(**Leandro**, sobre a crônica)

A análise dessas duas respostas nos leva a refletir sobre a importância dos personagens no imaginário infantil e o quanto esse aspecto aproxima os alunos da compreensão do tema.

Ao dizer que o dragão do conto é “meio rabugento”, Janaína mostrou que, de modo geral, se aproximou do que foi tratado no texto. Ela fez uma consideração importante sobre o

perfil desse personagem, algo que, além de ser muito marcante, interfere no desenvolvimento da história na medida em que dificulta o cumprimento das tarefas do jovem.

Já Leandro cita algo que também chamou a atenção de outros alunos (diário de campo): a comparação que a personagem faz entre uma barata e uma ratazana, para expressar seu pavor. Pode-se supor que ele se deteve ao sentido literal da comparação, o que não o impediu de se deleitar com o que foi contado (diário de campo) ou de atribuir sentido ao conteúdo da crônica.

Collin e Smith[18] (1980 apud SOLÉ, 1998, p. 27) afirmam que a consideração sobre os personagens, entre outros aspectos, pode ser um importante critério para a previsão ou antecipação na leitura de uma narrativa. No contexto da presente investigação, três alunos se valeram dos personagens para fazer comentários sobre o tema do conto e da crônica, mas suas respostas nos levam a ver que esse é um mecanismo relevante para a construção de sentidos. Pelo papel de cada personagem, os alunos vão "desenhando" o rumo das narrativas e antecipando acontecimentos. Isso os ajuda a formular hipóteses sobre o texto, a regular e a controlar a leitura.

Compartilhar impressões sobre os personagens permitiu uma aproximação com o que estava sendo contado, mais no conto que na crônica. Supomos que isso tenha relação com a maior familiaridade dos alunos com conto do que com crônicas, pois desde muito pequenos participam de leituras de contos.

d) *Respostas baseadas no desenvolvimento dos fatos*

Além dos personagens, alguns alunos consideraram os fatos ocorridos nos textos para compor as respostas dessa categoria, o que evidencia outro mecanismo de antecipação para a negociação de sentidos. Eles conseguiram citar também aspectos que incidem no desenrolar das tramas. Chama atenção o fato de grande parte dos alunos pesquisados ter conseguido discorrer diretamente sobre a temática do conto e da crônica. Vejamos alguns exemplos:

---

[18] COLLINS, A.; SMITH, E. E. Teaching the Process of Reading Comprehension. Technical Report No. 182. *Center for the Study of Reading*, Urbana, Univ. Illinois, 1980.

O QUE ACONTECEL FOI UMA AVENTURA COM UM DRAGÃO
(**Bento**, sobre o conto)

É UM LENHADOR QUE QUER SE CASARCOM AFILHA DOREI E PARA CASAR COM A FILHA DOREI PRECIZA PAGAR TREIS PENASDEUM DRAGÃO
[É um lenhador que quer se casar com a filha do rei e para casar com a filha do rei precisa pegar três penas de um dragão]
(**João**, sobre o conto)

QUE TEM UMAMENINA QUETEM DOIZ ERMÃOS QUE PASRÃN POR UMA AVENTURA
[Que tem uma menina que tem dois irmãos que passaram por uma aventura]
(**Henrique**, sobre a crônica)

POQUE ABARATA E ASUSTADORA ELA SOA GRAN DA DE VI SER PORQUE ELA A CHOU MUITO GRANDA
[Porque a barata é assustadora. Ela só é grande. Devia ser porque ela achou muito grande]
(**Denise**, sobre a crônica)

Bento e João se mostraram capazes de extrair pontos bastante relevantes do tema do conto, e o fizeram de maneira clara e coerente com a pergunta.

A reflexão de Bento sobre o tema é bastante apurada. Mesmo concisa, sua resposta revela uma compreensão global do texto. Para inferir que o que se passa na história é uma aventura, ele precisou recuperar os fatos, relacioná-los com outras histórias de aventura conhecidas e estabelecer uma ligação entre elas. Possivelmente todas as histórias lidas ao longo dos anos concorreram para que ele entenda de que tipo são as narrativas com que toma contato. Sua produção destacou-se ainda pela segurança com que elaborou e escreveu a resposta (diário de campo).

Assim como Bento, João demonstra uma grande capacidade de perceber a temática do conto. Ao dizer que, para se casar, o jovem precisa conseguir três penas de um dragão, ele faz uma síntese da história, citando o tema principal. Sua resposta nos leva ainda a pensar que, para identificar o tema principal, foi preciso ponderar e descartar os acontecimentos secundários, decorrentes do desafio proposto ao rapaz.

No que se refere à crônica, os exemplos também indicam uma habilidade dos alunos para apreender o tema. Conforme exposto anteriormente, apesar de esse tipo de texto ter

muitas figuras de linguagem – as quais ainda não podem ser totalmente compreendidas pela maioria dos alunos pesquisados –, quase metade do grupo entendeu a mensagem principal da crônica.

Em sua resposta, Henrique fez uma síntese da narrativa. A palavra "aventura" não descreve exatamente o que aconteceu com os personagens, mas é uma boa aproximação, já que os sucessivos episódios narrados pela personagem falam do que ela enfrentou para lidar com situações sobre as quais não tinha controle. Embora não se trate propriamente de uma aventura, podemos dizer que o aluno percebeu que a personagem se encontrava num momento difícil e tendo que tomar decisões, o que, do ponto de vista de uma criança, talvez se configure como uma "aventura".

Já Denise demonstrou não só ter atribuído um sentido global à crônica como ter compreendido o recurso de linguagem utilizado pela escritora para expor a dimensão de seu medo, ao comparar a barata a uma ratazana. A aluna deixou isso claro ao inferir que talvez a personagem tenha apenas achado a barata muito grande. Nesse caso, pode-se dizer que ela estabeleceu um verdadeiro diálogo com o texto, tendo uma competência leitora bastante apurada.

No conjunto, os quatro alunos são exemplos da relação dialógica que se pode estabelecer com a linguagem pela literatura. Eles interagiram com as histórias e agiram como leitores ativos ao recorrer a sua própria experiência para dar vida aos textos. Sobre esse aspecto, vale destacar o que afirma Zilberman (2009, p. 33):

> [...] se o ato de ler se configura como uma relação privilegiada com o real, já que engloba tanto um convívio com a linguagem, quanto o exercício hermenêutico de interpretação dos significados ocultos que o texto enigmático suscita,[19] a obra de ficção avulta como modelo por excelência da leitura. Sendo uma imagem simbólica do mundo que se deseja conhecer, ela nunca se dá de maneira completa e fechada; ao contrário, sua estrutura, marcada pelos vazios e pelo inacabamento das situações, preenche essas lacunas, dando vida ao mundo formulado pelo escritor.[20] Desse modo, à

---

[19] Cf. SILVA, Ezequiel Theodoro da. O ato de ler. *Fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1981 [nota do original.]

[20] A respeito da constituição da obra literária, determinando a participação do leitor no ato do preenchimento das lacunas desencadeadas pelo texto, cf. INGARDEN, Roman. *A obra de arte literária.* Lisboa: Calouste Gulbenkian, 1973. Idem *Vom erkennem des literarischen kunstwerks.* Darmastadt: Wissens-chaftliche Buchgesellschaft, 1968. ISER, Wolfgang. *The implied reader.* Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 1975. Idem, *Der Akt des Lesens.* Munique: fink, 1976. Idem, O que é antropologia literária? In: ROCHA, João Cezar de Castro. *Teoria da ficção.* Indagações à obra de Wolfgang Iser. Rio de Janeiro: UERJ, 1999. LIMA, Luiz Costa (Org.). *A literatura e o leitor.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979 [nota do original].

> tarefa de deciframento, implanta-se outra: a de preenchimento, executada particularmente por cada leitor, imiscuindo suas vivências e imaginação.

Assim como os quatro alunos aqui destacados, os demais dessa categoria demonstraram que têm conhecimentos suficientes para fazer considerações sobre a temática dos textos lidos, mesmo diante de palavras cujo significado desconhecem ou de ironias que pouco apreendem. Usaram sua própria experiência de leitura para fazer as inferências, antecipações e ressalvas necessárias para compreender o conteúdo de cada um dos textos lidos para esta pesquisa.

e) *Respostas que sugerem mudanças no enredo*

Essa categoria é exclusiva do conto. Mais uma vez, levantamos a hipótese de que a familiaridade com esse gênero facilitou que os alunos fizessem interferências sobre o enredo.

Ao se posicionarem sobre os acontecimentos do conto, quatro alunos sugeriram mudanças coerentes com a essência do texto, mudanças que respeitavam o fio condutor da narrativa. Este exemplo é representativo dessa categoria:

EU GOSTARIA QUE O HOMEM RICO VIRASE O PESCADOR
(**Clarice**, sobre o conto)

Clarice mostra ter entendido o jogo proposto pelo texto quando o jovem revela ao pescador que, para se libertar da sina de transportar pessoas incansavelmente de um lado do rio para o outro, deve entregar o remo ao próximo que por ali passar. É possível supor que, para sugerir que o homem rico virasse o pescador, ela tenha considerado que esse tipo de personagem é, na maioria das vezes, mais dominador, merecendo, de certa forma, provar da humildade.

Nesse caso, consideramos a hipótese de que as experiências de leitura literária da aluna tenham favorecido a associação do perfil do personagem com a proposta de um novo desfecho – compatível – para a narrativa.

5.2 Algumas considerações

A análise das respostas deste eixo permite considerar que são vários os mecanismos de que se valem os alunos para refletir sobre os temas e os personagens.

As possibilidades de expor suas ideias e opiniões e de comentar o enredo sem o compromisso de acertar (ênfase que tanto marca as atividades tipicamente escolares) podem contribuir para a formulação de hipóteses que concorrem para a compreensão dos textos e, ainda, progressivamente, para a formação do leitor.

Também é evidente que o fato de os alunos terem mais familiaridade com os contos lhes permitiu escrever com maior segurança sobre eles, o que não significa que tenham menos condições de compreender o tema de outros gêneros textuais.

Em síntese, as rodas de leitura são uma estratégia relevante para o exercício das previsões e das reflexões temáticas. As respostas analisadas neste capítulo revelam a capacidade de os alunos pesquisados se valerem das "fontes de previsão" arroladas por Solé (1998) e apresentadas no início do capítulo – ainda que com diferentes graus de ajustamento – para refletir sobre o tema do conto e da crônica e buscar o sentido dos textos apresentados.

A leitura diária e extensiva de literatura acaba se configurando, portanto, como um meio capaz de estimular a imaginação, a troca de impressões sobre o tema das histórias e a construção compartilhada de sentido dos textos. Ela também se destaca por ser um meio de experimentação de um sistema que articula estratégias diversas de operacionalização e compreensão de um texto.

Segundo Maingueneau (2011, p. 41), "o domínio das leis do discurso e dos gêneros do discurso" são essenciais para a ampliação da competência de interpretação de textos. O autor aponta três instâncias que interferem na competência interpretativa: a enciclopédica, a genérica e a linguística.

A instância enciclopédica é a dos conhecimentos individuais adquiridos por meio de diversas experiências que favorecem antecipações e articulação de ideias. A competência genérica consiste na capacidade de nos comportarmos de acordo com os propósitos comunicativos, os destinatários e as especificidades dos diferentes gêneros textuais. Por fim, a instância linguística está diretamente atrelada ao domínio da língua, ou seja, à gramática e ao léxico dos textos. Durante a leitura, essas competências são mobilizadas, nem sempre na

mesma ordem, de acordo com as competências de cada indivíduo, permitindo-lhe construir o sentido daquilo que lê.

Os casos analisados neste capítulo mostram que, ao considerar o foco principal das histórias, os alunos acabam também refletindo sobre a língua escrita, já que os recursos linguísticos utilizados pelos escritores diferem, dependendo do gênero, e dão o tom da trama desenvolvida, acionando as mencionadas três instâncias. São, portanto, dimensões inseparáveis do processamento cognitivo do leitor.

Possibilidades como os debates acerca do tema e da linguagem são mais um modo de ampliar a competência leitora. É nessa perspectiva que se pode afirmar que, quando a língua escrita é "tomada como um sistema de negociação de sentidos, a leitura mobiliza diferentes competências e saberes, estabelecendo, no processo interpretativo, planos diversos de operacionalização" (COLELLO, 2011, p. 56). Assim, ler pode ser como uma viagem e, cada vez mais, uma fonte de ganho de autonomia, de aprimoramento da capacidade de crítica e de obtenção de prazer.

6 AS RODAS DE LEITURA: CAMINHOS DE REFLEXÃO LINGUÍSTICA

Livro bom, mesmo, é aquele de que às vezes
interrompemos a leitura para seguir – até onde?
– uma entrelinha... Leitura interrompida? Não.
Esta é a verdadeira leitura continuada.

Mário Quintana

Tendo em vista que o espaço escolar é um lugar privilegiado de reflexão sobre a língua escrita, as rodas diárias de leitura literária podem permitir um enlace entre fruição estética e análise dos textos em diferentes perspectivas.

Como vimos, além de se deleitarem com as histórias, os alunos pesquisados lançaram mão dos diferentes mecanismos apresentados no capítulo anterior para construir sentidos relacionados à temática dos textos. Mas, o que dizer da reflexão linguística propriamente dita? A primeira constatação é que ela já está implícita na negociação de ideias.

A esse respeito, vale lembrar os postulados de Vygotsky (1984) sobre o papel do significado nas relações entre pensamento e linguagem.

> O processo de transição do pensamento para a linguagem é um processo sumamente complexo de decomposição do pensamento e sua recriação em palavras. Exatamente porque um pensamento não coincide não só com a palavra mas também com os significados das palavras é que a transição do pensamento para a palavra passa pelo significado. No nosso pensamento, sempre existe uma segunda intenção, um subtexto oculto (p. 478).

De acordo com o autor, é no significado (da palavra) que localizamos "a unidade das funções básicas da linguagem: o intercâmbio social e o pensamento generalizante. São os significados que vão propiciar a mediação simbólica entre o indivíduo e o mundo real [...]" (OLIVEIRA, 1999, p. 48). Com o desenvolvimento do indivíduo, a relação entre o pensamento e a linguagem passa por um processo dinâmico de amadurecimento, à medida que se modificam os significados da palavra e as formas de compreender a realidade. Ao tratar da relação entre pensamento e linguagem, devemos fazer uma distinção entre a fala e o discurso interior. A fala é uma maneira de exteriorizar o pensamento. Já o discurso interior tem origem na fala egocêntrica que é progressivamente internalizada com a função de

organizar as ideias (VYGOTSKY, 2000). Assim, diante da necessidade de comunicação, o indivíduo passa por um complexo processo que vai do pensamento à palavra, passando pelo discurso interior. Trata-se de um percurso "no qual o 'eu se traduz para o outro', adaptando-se às formas socializadas de linguagem verbal (fala ou escrita)" (COLELLO, 2004, p. 60). Inversamente, o processo de compreensão do mundo feito, por exemplo, com base na escuta ou na leitura, começa pelo entendimento de palavras (ou sentenças) que são organizadas sob a forma de um discurso interno para se transformar em blocos significativos no âmbito do pensamento.

Nessa perspectiva, os modos como os alunos vão estabelecendo relações, se ocupando da interpretação dos textos e se envolvendo com a temática das histórias são processos intrincados de construção de significados a partir de diversas experiências com textos e nas relações sociais que permeiam tais vivências. É também por essa via que a criança generaliza conhecimentos e amplia suas competências linguísticas.

Para Bakhtin (2003), o evento literário posiciona autor e leitor de modo dinâmico e ativo. No que toca ao primeiro, há uma diferença entre o autor-pessoa e o autor-criador. O autor-pessoa é o escritor, o artista, e o autor-criador constitui o objeto estético da obra, atribuindo-lhe forma, sustentando-a e até sendo transformado pelas situações criadas. Em sua posição criativa em relação ao herói ou ao episódio, ele omite ou expõe fatos, coloca-se no lugar de um ou outro personagem e, por vezes, se distancia deles, propondo um verdadeiro jogo dialógico com o leitor. Para tanto, ele precisa se desprender de suas ideias e opiniões pessoais para apresentar, viver e dar vida ao herói. É essa posição que permite ao autor-criador a construção ativa do todo, uma condição simultaneamente dependente e independente do autor-pessoa. De modo igualmente dinâmico, o leitor vai, ao longo de seu processo, conhecendo personagens, descobrindo situações a partir de suas antecipações, conhecimentos, valores e desejos. O foco narrativo, a posição ocupada pelos personagens, a progressão da narrativa e as construções linguísticas vão criando expectativas mais ou menos conscientes que interferem na construção de sentidos, com implicações afetivas e cognitivas relacionadas ao texto.

> A literatura goza, como se vê, de um estatuto particularmente privilegiado no seio das atividades semióticas. Ela tem a linguagem ao mesmo tempo como ponto de partida e como ponto de chegada; ela lhe fornece tanto sua configuração abstrata como matéria perceptível, e ao mesmo tempo mediadora e mediatizada. A literatura se revela portanto não só como o primeiro campo que se pode estudar a partir da linguagem, mas também

> como o primeiro cujo conhecimento possa lançar uma nova luz sobre as propriedades da própria linguagem (TODOROV, 2008, p. 54).

Se o escritor, o autor-criador de literatura tem a liberdade de brincar com as palavras e usar os recursos linguísticos em suas criações, para o leitor fica o desafio de articular todos os elementos dessa trama – o enredo, os personagens, o cenário e o narrador, entre outros –, para construir o sentido dos textos a partir dos seus referenciais. Por isso, ler literatura implica em perguntar, antecipar, duvidar, buscar indícios no texto, confrontar o texto com seus saberes ou experiências, comprovar hipóteses, articular idéias, preencher lacunas, evidenciar o que não está explícito, ou seja, coordenar e associar os diversos níveis do texto.

Com base nessas considerações, este capítulo visa mapear os mecanismos utilizados pelos alunos para refletir acerca da linguagem empregada no conto e na crônica lidos.

Dentre tantos aspectos que compõem um texto e que poderiam ser analisados no contexto desta pesquisa, pareceu-nos relevante propor aos alunos que refletissem sobre as vozes narrativas do conto e da crônica, já que o narrador, elemento fundamental nos textos literários, é responsável por dar ao leitor as coordenadas da narrativa e as informações necessárias para a compreensão do contexto da história.

Captar os mecanismos utilizados pelos alunos para refletir sobre a língua escrita é um processo complexo. Por isso, para os nossos fins, privilegiamos três focos de análise:

1) Percepção do aluno da voz narrativa e da sua maneira de dizer;

2) Possibilidade de reapresentação do texto a partir de outro ponto de vista;

3) Possibilidade de comparar diferentes gêneros textuais – no caso, conto e crônica.

6.1 Percepção da voz narrativa e de sua maneira de dizer

O objetivo desse primeiro foco de análise é perceber que tipo de considerações os alunos pesquisados são capazes de fazer sobre o narrador dos textos lidos nas duas situações de pesquisa, visto que o conto é narrado em terceira pessoa e a crônica, em primeira.

Leite (2008) apresenta uma classificação sobre a tipologia do narrador com base nas considerações de Normam Friedman[21]. Os tipos de narradores podem não ser fixos e estáveis. É por isso que, em cada narrativa, predomina um tipo de narrador, podendo aparecer traços de outros. Dentre os tipos assinalados, encontra-se o *narrador onisciente neutro*, que se caracteriza como alguém que descreve os personagens e dá explicações ao leitor, marcando uma presença clara na narrativa, já que sabe sobre todos os fatos e eventos, embora não faça comentários sobre a postura dos personagens nem dê instruções ao leitor. No conto *As penas do dragão*, predomina o narrador onisciente neutro.

A crônica é narrada em primeira pessoa, e quem conta os fatos é personagem principal. Ela se encaixa no que Freidman chama de *narrador-protagonista*, que "não tem acesso ao estado mental das demais personagens. Narra de um centro fixo, limitado quase exclusivamente às suas percepções, pensamentos e sentimentos" (LEITE, 2008, p. 43).

Em face das considerações sobre os narradores dos dois gêneros lidos, buscamos captar as interpretações dos alunos relativas ao foco narrativo. Mais uma vez, várias categorias de análise emergiram de suas respostas, as quais se encontram nos quadros 6 e 7.

Quadro 6 – Percepção sobre o narrador e sua maneira de contar os fatos: conto

Questão: Quem está contando a história? O que você tem a dizer sobre o jeito de contar essa história? Explique.

Categoria	a) Não responderam	b) Respostas que remetem ao professor	c) Respostas que remetem ao autor	d) Respostas que remetem ao ilustrador	e) Respostas que remetem a um personagem
Alunos	1	11	7	2	7

[21] FRIEDMAN, Norman. Point of View in Fiction, the development of critical concept. In: STEVICK, Philip, ed. *The Theory of the Novel.* New York, The Free Press, 1967

Quadro 7 – Percepção sobre o narrador e sua maneira de contar os fatos: crônica

Questão: Quem está contando a história? O que você tem a dizer sobre o jeito de contar essa história? Explique.				
Categoria	a) Não responderam	b) Respostas que remetem à professora	c) Respostas que remetem à autora	d) Respostas que remetem a um personagem
Alunos	4	18	2	2

a) *Não responderam à questão*

Especialmente nesse eixo da investigação, chamou atenção o fato de vários alunos não terem respondido à questão. Podemos supor que a pergunta tenha oferecido um desafio maior do que eles teriam condições de enfrentar nessa etapa do desenvolvimento, tal é a abstração e complexidade inerente à reflexão linguística. Para fazer alguma consideração a respeito de quem narra as histórias e sobretudo a respeito do modo como isso é feito, é necessário tanto considerar os eventos específicos de cada um das histórias como refletir sobre a língua escrita.

b) *Respostas que remetem à professora*

Nessa categoria, incluem-se alguns poucos alunos que atribuíram a narração dos textos à professora, conforme exemplificam as respostas abaixo:

QUEM CONTANDO FAZ UMA LEITU RA MUTU DEM.
[Quem está contando faz uma leitura muito bem.]
(**Bento**, sobre o conto)

QUEM ESTACONTANDOA HISTORIA ÉA PROFESORA.
[Quem está contando é a professora.]
(**João**, sobre a crônica)

Esses dois meninos demonstraram que ainda não tinham condições de separar o narrador das histórias de quem as lê em voz alta. Isso fica evidente na resposta de Bento, que, inclusive, qualifica a leitura da pesquisadora. Já João respondeu diretamente que quem conta a história é a professora, sem dar outras explicações. Demonstraram certa confusão entre aquele que lê e aquele que narra. Isso se justifica pelos muitos elementos internos e externos aos textos no momento da leitura. O primeiro diz respeito ao que constitui o discurso, os personagens, o desenvolvimento da trama. O segundo está relacionado com quem lê e como lê as histórias, com o cenário preparado e com os comentários feitos ao longo da leitura. Às vezes, os alunos podem confundir os elementos constituintes do texto e os recursos utilizados para a leitura.

c) *Respostas que remetem à autora*

Um grande número de respostas atribuiu aos escritores à narração dos textos lidas. Assim, nessa categoria, os alunos não conseguem ainda considerar o narrador como um recurso linguístico, razão pela qual ela se assemelha em parte com a anterior, pois também aí aparece uma confusão entre aspectos internos e externos aos textos. Se não distinguem o narrador do escritor, esses alunos não podem classificar as intenções de um e de outro, como mostram os exemplos que se seguem:

AAUTOR PODIADIZERSESEOREIVIROUPERCADOR.
[A autora podia dizer se o rei virou pescador.]
(**Juliana**, sobre o conto)

A ALTORA ESCREVE DE UM JEITO QUE PARECE REAL.
[A autora escreve de um jeito que parece real.]
(**Helena**, sobre a crônica)

Parece-nos que, para estes alunos, a diferenciação entre o narrador e o escritor de uma história não pode ser feita devido à inexperiência leitora ou à falta de conhecimento sobre os elementos que compõem a narrativa.

Juliana não só atribuiu à escritora a narração do conto como falou sobre os rumos que gostaria que fosse dado a um dos personagens. Ela mostrou ter mergulhado na história e, na tentativa de falar sobre o narrador, sentiu-se à vontade para dar uma sugestão.

Helena, tratando do narrador da crônica, também se remeteu à escritora do texto. Para ela e para os demais alunos dessa categoria, o narrador e o escritor são a mesma pessoa. Segundo a forma como se relacionam com o texto, parece evidente que aquele que escreve é quem conta a história. É difícil, nessa etapa da escolaridade, compreender que o escritor decide quem narra a história e como.

Se a escritora conta uma história vivida por ela e se ela é a protagonista dos acontecimentos, ela acaba sendo a narradora-personagem. Assim, ao atribuir a narração da crônica à autora, os alunos estão, sem se darem conta, falando do narrador. Isso só foi possível por se tratar de um texto narrado em primeira pessoa, marca facilmente percebida pelos alunos.

Um primeiro nível de percepção parece depender da possibilidade de distinguir os planos internos e externos. Depois, ao considerar o plano interno, os alunos podem tentar construir "uma certa lógica" para entender quem poderia saber de todos os detalhes – por exemplo, o personagem que esteve em todas as cenas. A percepção dos diferentes planos da autoria e da narração parece ser uma conquista tardia, que depende de mais experiência com a leitura literária.

Os dados mostraram que os alunos pesquisados podem tecer boas reflexões acerca da voz narrativa, mas não conseguem nomeá-las. São capazes de perceber que alguém conta as histórias e, em muitos casos, vemos que sabem que há um "eu" que fala ao leitor, mas precisam estabelecer esse "eu" como alguém concreto, o que é esperado nessa idade. Por outro lado, isso não os impede de adentrar as histórias, de ter um papel ativo perante a leitura.

Muitas vezes, os alunos também não conseguiram tecer comentários sobre a forma como se narram o conto e a crônica. Eles observam a presença de alguém que conta a história, mas não registram as escolhas desse narrador, seu perfil, o que ele sabe ou não. De fato, é muito difícil que mesmo leitores mais experientes o façam, contudo, atividades parecidas com a aplicada na pesquisa podem favorecer análises mais apuradas ao longo da vida e, consequentemente, concorrer para o progresso do aprendizado da língua escrita. Nessa perspectiva, lembramos as palavras de Capello:

> Arriscamos dizer que quem lê um texto literário – e ler, aqui, significa compreender plenamente – é capaz de ler qualquer texto, mas a recíproca não é verdadeira. Dito de outra forma, se o sujeito consegue penetrar nas várias camadas de um texto literário – e essa é uma prerrogativa deste tipo de texto –, ele não terá dificuldades em ler outros textos que precisam somente que seja compreendida a estrutura manifesta.
>
> É por essa razão que consideramos o texto literário a matéria-prima da qual não se pode abrir mão quando se pretende desenvolver a proficiência linguística de um indivíduo. Além disso, quando esse trabalho começa em tenra idade, ainda temos a questão do prazer que um texto literário pode proporcionar, ao mexer com o imaginário da criança (2009, p. 18).

d) *Respostas que remetem ao ilustrador*

Essa categoria surgiu apenas em resposta à reflexão sobre o conto, porque a crônica não tem ilustrações.

Dentre os alunos pesquisados, apenas um apontou o ilustrador como quem conta a história, mas não explica sua opinião, limitando-se a responder a pergunta, como vemos aqui:

OILUSTRADOR
[O ilustrador]
(**Daniel**)

Como hipótese, poderíamos considerar que, do ponto de vista do menino, aquele que "desenha a história" é "aquele que tudo pode ver". No entanto, com base nas observações feitas durante coleta de dados e em informações obtidas com a professora da classe sobre a experiência de Daniel com a leitura literária e considerando também o modo como elaborou as demais respostas, é mais provável supor que ele tenha confundido as palavras "autor" e "ilustrador".

e) *Respostas que remetem a um personagem*

Alguns dos alunos pesquisados imputaram a narração do conto ao personagem do lenhador, como observamos nos exemplos a seguir:

LENHADOR POR QUEELE É OÚNICO QUE APARESE EMTODA A HISTÓRIA
[Lenhador. Porque ele é o único que aparece em toda a história]
(**Enzo**, refletindo sobre o conto)

O LEN ADOR, POR QUE FOI ELE QUE FOI ATÉ O CASTELO DO DRÃO MAIS O DRÃO NÃO ESTAVA ELE SOIA CHE GAMAI TARDI
[O lenhador. Porque foi ele que foi até o castelo do dragão, mas o dragão não estava. Ele só ia chegar mais tarde.]
(**Guilherme**, também sobre o conto)

Embora não se tenham referido diretamente ao narrador, distinguindo-o de um personagem, esses alunos fizeram uma análise interessante do foco narrativo.

Para explicar por que atribuem ao lenhador à narração da história, Enzo e Guilherme consideraram que só ele pode saber todos os detalhes dos acontecimentos, pois é o único que participa da história do começo ao fim.

Enzo mostrou reconhecer que há diferenças entre o que pode ser contado pelos diferentes tipos de narradores; por exemplo, que o narrador do conto é alguém que sabe muitos detalhes da história, característica de um narrador onisciente.

Na mesma linha de reflexão seguiu Guilherme, que mencionou ainda que o dragão chegaria mais tarde em casa. Só alguém que tivesse estado no castelo poderia ter essa informação. Como os únicos personagens que aparecem no castelo são a mulher do dragão e o lenhador e, como a mulher não participou nem do começo, nem do fim da história – portanto, não conhece todos os episódios –, o lenhador acabou sendo o único personagem que pode ter narrado o conto.

Tanto Enzo como Guilherme desconsideraram o fato de que o lenhador também foi apresentado, no início da história, de uma maneira que ele mesmo não poderia ter feito. Contudo, as demais observações são muito interessantes, pois, apesar da confusão entre os elementos da narrativa, mostram que os alunos buscaram uma lógica sobre quem pode ou não narrar uma história e do que é preciso saber para contá-la desse ou daquele modo, com esses ou aqueles detalhes.

Dentre os alunos que disseram que o narrador da crônica era um personagem, destacamos dois:

AMININA ESTA COMTENDO E O JEITO É LEGAL
[A menina está contando e o jeito é legal.]
(**Paulo**, sobre a crônica)

A MENINA E É LEGAL
(**Ronaldo**, sobre a crônica)

Essas respostas diferem das que se deram sobre o conto porque, apesar de terem se referido a uma personagem, ambas identificaram o narrador.

Respondendo que é a menina quem conta a história, Paulo e Ronaldo demonstraram reconhecer que, além de narrar os fatos, ela participou deles. Nenhum dos dois deu outra explicação sobre sua opinião ou citou os episódios que o levaram a tal conclusão, mas consideramos a hipótese de que o adjetivo "legal", empregado por ambos, pode estar relacionado ao interesse provocado por uma história narrada por um protagonista.

Ainda que não tenham conseguido detalhar a maneira como a história é contada, agregaram a palavra "legal" para se referir às colocações da menina. Assim, revelaram também que ainda não podem discutir o fato de uma personagem ser também uma narradora, mas têm boa percepção do papel do narrador nas histórias.

6.2 Possibilidade de reapresentação do texto a partir de outro ponto de vista

Depois das considerações sobre as representações dos alunos do papel do narrador nas histórias, interessa-nos analisar as estratégias que eles usam para, mudando o foco narrativo, reescrever um trecho do conto e da crônica sob a ótica de algum dos personagens. Pretendemos observar como os alunos organizam o discurso textual e as mudanças que são capazes de fazer no texto nessa perspectiva.

Com este intuito, propusemos aos alunos que escolhessem um personagem do conto e um da crônica e recontassem os trechos selecionados do modo como achavam que esse personagem os contaria.

Conto

Dentre os vários personagens que aparecem na história, há alguns listados abaixo. Escolha um deles para contar o trecho destacado fazendo um X no parêntese:
( ) o pai da moça ( ) Liese, a filha ( ) o lenhador ( ) o dragão ( ) a mulher do dragão

"Era tarde da noite quando o senhor do castelo voltou, e ele estava realmente furioso, mais furioso do que nunca. Assim que entrou no quarto, gritou, cheio de cólera, olhando ao redor: 'Estou sentindo, estou sentindo o cheiro de um cristão!'. 'Oh, não!', respondeu a mulher fazendo-lhe mimos e procurando disfarçar, 'ninguém esteve aqui'."

Crônica

Os personagens que aparecem na história estão listados abaixo. Escolha um deles para contar o trecho destacado, fazendo um X no parêntese:
( ) Tatiana Belinky ( ) o irmão mais velho ( ) o irmão mais novo ( ) o pai ( ) a mãe

"E foi assim que nossos pais nos encontraram pouco depois: os três sentados sobre o lençol empapado de xixi, chorando em desafinado uníssono. E o pior foi que papai e mamãe, em vez de ficarem horrorizados, penalizados e solidários, desataram a rir 'às bandeiras despregadas', para minha grande raiva e humilhação."

Para tanto, os alunos precisaram considerar e coordenar diversos aspectos: o que o personagem escolhido sabe sobre os acontecimentos, a manutenção ou variação da linguagem utilizada por ele e a manutenção ou variação dos pronomes e tempos verbais. Em muitos casos, eles conseguiram fazer os ajustes necessários e preservar o sentido do texto, o que nos causou admiração, sobretudo no caso de alguns alunos que ainda não escreviam convencionalmente. Assim, antecipando a conclusão, é possível afirmar que a capacidade de analisar o discurso empregado em textos literários e as funções e características dos elementos que os compõem não parece diretamente ligada ao domínio do código que organiza a escrita.

Diante disso, as respostas dos alunos evidenciaram mecanismos importantes de reflexão sobre a linguagem. Nos quadros 8 e 9, apresentamos as categorias encontradas:

Quadro 8 – Reescrita: conto

Categoria	a) Não fizeram	b) Escritas sem ajustes	c) Escritas com ajustes gramaticais	d) Escritas com ajustes linguísticos	e) Escritas com ajustes temáticos
Alunos	6	8	11	2	2

Quadro 9 – Reescrita: crônica

Categoria	a) Não fizeram	b) Escritas sem ajustes	c) Escritas com ajustes gramaticais	d) Escritas com ajustes linguísticos	e) Escritas com ajustes temáticos
Alunos	4	8	6	2	7

a) *Não fizeram a atividade*

Chama atenção o fato de que seis alunos, no caso do conto, e quatro, no caso da crônica, não tenham feito a atividade. As observações feitas durante a coleta de dados levaram-nos a cogitar duas hipóteses: a não compreensão da proposta ou a falta de recursos para lidar com as variáveis implícitas na atividade.

Com relação à primeira suposição, podemos dizer que talvez o próprio enunciado dessa questão em particular seja mais difícil do que o das demais, pelo número de orientações envolvidas. Com relação à segunda, vale considerar que os trechos escolhidos pareceram longos para alguns alunos (diário de campo), inibindo o enfrentamento da tarefa. Além disso, para reescrever os trechos, era preciso tomar decisões sobre a organização da estrutura interna

para preservar as mensagens do texto, e havia também a questão das letras necessárias para compor as frases, faces complexas, do ponto de vista cognitivo, para as quais alguns dos alunos normalmente precisam de apoio, condição que não tinham na situação de pesquisa.

b) *Escritas sem ajustes*

Um grupo considerável de alunos não fez ajustes em sua reescrita, limitando-se a copiar trechos solicitados tal como estavam. Seguem-se três exemplos típicos:

ERA TARDE DA NOITA QUANDO O SENHO DO CASTELO VOLTOU E ELA ESTAVA FURIOZO ENTROUNO COARTO E GRITOU ESTOU SINTINDO CHEIRO DE CRISTÃO
(**Gabriel**, reescrevendo o trecho do conto do ponto de vista do lenhador)

O DRAGÃO ESTAVA FURIOSO
(**João**, reescrevendo o trecho do conto do ponto de vista do dragão)

EFOI ASSIM QUE NOSSOS PAIS NOS INCONTRARAM POUCO DEPOISOSTRES SENTADOS OSTRES SEMTADOSSOBRE O LEMSOU EMPAPADO DE XIXI
(**Válter**, reescrevendo o trecho da crônica do ponto de vista da própria menina)

No momento da pesquisa, identificamos dois motivos para isso: alguns alunos, de plano, observaram que determinados personagens poderiam contar a história de modo parecido com o que estava escrito, e outros tiveram alguma dificuldade para introduzir mudanças pertinentes, apesar de reconhecer essa necessidade.

As respostas de Gabriel e Válter representam um grupo de alunos que decidiu que o lenhador, no caso do conto, e Tatiana Belinky, no caso da crônica, seriam os narradores, prevendo que não seria preciso fazer alterações, o que facilitaria a produção. A princípio, isso pode sugerir desconhecimento por parte dos alunos, entretanto, nossas observações durante a execução da atividade apontam o contrário. Os meninos acionaram conhecimentos sobre a organização do texto que lhes permitiram concluir que tais personagens teriam condições de contar todos os detalhes por serem os principais (diário de campo).

Ainda nessa categoria, outro grupo de alunos, ao reescrever o trecho do conto, manteve o discurso tal como estava, desconsiderando a perspectiva do novo narrador, como é caso de João. Ele escolheu o dragão para recontar a história, mas manteve o discurso em terceira pessoa, quando a forma mais ajustada seria mudá-lo para a primeira, dado que o trecho escolhido referia-se justamente a uma ação do dragão, o qual poderia contá-lo segundo seu próprio ponto de vista. Além disso, João optou por reescrever apenas uma frase dentre as várias que integram o trecho. Talvez escrever um trecho mais longo tenha interferido em sua produção, tendo em vista a extensa análise sobre a linguagem a empregar que deveria fazer.

c) *Escritas com ajustes gramaticais*

Tanto para tratar do conto como da crônica, alguns alunos fizeram ajustes gramaticais ao reescrever os trechos propostos. Entre eles, contam-se troca de pronomes, adequação do tempo verbal e arranjos de concordância, como vemos nos exemplos:

ERA TARDE DA NOITE QUANDO EUCHEGEI EU ESTAVA FURIOSO MAIS FURIOSO DOQUENUNCA ASIN QUE ENTREI NO QUARTO EUGRITEI CHEIO DE CÓLERA OLHEI AO RREDOR ESTOU SENTIDO CHEIRO DE UM CRISTÃO OH NÃO RESPOENDEU A MULHER.
(**Fabiano**, reescrevendo o trecho do conto do ponto de vista do dragão)

EFOI ASSIM QUE NOSOS PAIIS ENCONTRARÃO NOTRES SENTADOS SOBRE O LENSOU EMPAPADO COM O MEU XIXI CHORANDO EM DESAFINADO UNISONO.
(**Clarice**, reescrevendo o trecho da crônica do ponto de vista do irmão mais novo)

Fabiano escolheu o dragão para recontar o trecho escolhido e conseguiu mudar o discurso que estava em terceira pessoa para primeira. Ele inseriu o pronome “eu” e mudou corretamente a terminação verbal, concordando com o sujeito. Só não considerou a necessidade de incluir o pronome “minha” para anunciar a fala da mulher, mantendo a frase original, o que não comprometeu a coerência do texto.

Clarice, ao reescrever o trecho da crônica, também considerou as mudanças gramaticais necessárias ao discurso do irmão mais novo: ela acrescentou a expressão “meu xixi” para deixar claro quem contava o episódio. Não fez outras mudanças, mas, do ponto de vista formal, o texto continuou na primeira pessoa do singular.

Os alunos dessa categoria se mostraram capazes de fazer uso da gramática em ação. A partir dos próprios conhecimentos, foram fazendo as alterações que julgavam pertinentes, muito mais preocupados com a comunicação do que com as regras. As palavras de Geraldi (2003, p. 119), incidem diretamente nessa ocorrência:

> Todo menino que vem sentar-se nos bancos de uma escola traz consigo, sem consciência de tal, o conhecimento prático dos princípios da linguagem, o uso dos gêneros, dos números, das conjugações, e, sem sentir, distingue as várias espécies de palavras. É a gramática natural, o sistema de regras que formam a estrutura da língua e que os falantes interiorizam ouvindo e falando.

Cabe lembrar que não houve nenhuma orientação ou discussão sobre as mudanças na organização das frases para que os alunos considerassem tal necessidade. Os dessa categoria fizeram os ajustes autonomamente, demonstrando um bom conhecimento da língua. Mesmo sem um conhecimento formal e escolarizado da gramática, eles se mostraram capazes de fazer uso adequado dos verbos e dos pronomes aplicando seu conhecimento de falantes nativos.

Nesse sentido, consideramos que é no exercício da linguagem que o aluno pode inferir suas normas. Para Geraldi (2003) a tomada de consciência do sistema linguístico tem que partir da familiaridade e naturalidade pela língua, considerando os saberes do sujeito falante, o que significa que a responsabilidade da escola seria ensinar a língua, e não a gramática.

d) *Escritas com ajustes discursivos*

Quando tomamos um texto como objeto de análise, podemos, segundo alguns autores (KAUFMAN, 2000; KAUFMAN, RODRÍGUEZ, 1995), separar teoricamente seus componentes em dois grandes blocos de aspectos: os notacionais e os discursivos. São aspectos notacionais as regras ortográficas e o uso adequado de maiúsculas, e discursivos, as etapas estruturais, os marcadores temporais, a adequação do tempo verbal, a substituição e apropriação lexical, a adequação da linguagem e a pontuação, ou seja, tudo o que é necessário para garantir a coesão e a coerência do texto.

Nessa categoria, há produções que se remetem à forma como o personagem contaria os fatos, ou seja, que incidem nos aspectos discursivos do texto, como mostram os exemplos a seguir:

EU ACHO QUE ÉLA IA IMITAR UMA VOZIMA I EU NÃO CEI OUQE É ÉLA FALARIA COM UMA VOZ FINA.
[Eu acho que ela ia imitar uma vozinha. Eu não sei o que ela falaria com uma voz fina.]
(**Rosana**, refletindo sobre a maneira como Liese contaria o trecho do conto)

ELE COMTARIA COM VOZ DE BEBE BUA
(**Lúcia**, refletindo sobre a maneira como o irmão mais novo contaria o trecho da crônica)

Tanto Rosana como Lúcia opinaram sobre a forma como os personagens escolhidos contariam os eventos, embora não tenham propriamente reescrito os trechos nessa perspectiva.

Rosana descreveu a voz que faria Liese – sendo uma moça, falaria de um modo mais delicado. Ela se ateve a uma característica da personagem, e não ao texto propriamente dito, assim como fez Lúcia ao tratar da crônica.

Elas demonstraram perceber que há uma diferença entre o modo como um ou outro narrador conta a história. Pelo que observamos na coleta dos dados, em momento algum Rosana cogitou que Liese não soubesse todos os detalhes do enredo no trecho do conto, embora, ela não estivesse presente quando o jovem entrou no castelo. Na mesma linha, Lúcia não pensou que um bebê talvez não pudesse recuperar todos os fatos e sentimentos vividos pela menina.

As produções dessa categoria revelaram que os alunos têm condições de perceber a mudança da forma como cada narrador conta os fatos, descentrado da voz do narrador para considerar aspectos da história. Elas fazem pequenos apontamentos, mas bastante pertinentes ao contexto e às características do personagem que se transformou em narrador.

e) *Escritas com ajustes temáticos*

As reflexões dos alunos dessa categoria estão um passo além das da categoria anterior, uma vez que consideraram o que poderia ou não ser contado pelo personagem escolhido, e não apenas os ajustes gramaticais, conforme os seguintes exemplos:

ELE NÃO CONSEGERIA FAZER TUDO ISSO PORQUE ELE NÃO ESTA NA ESTORIA
(**Henrique**, refletindo sobre a maneira como o lenhador contaria o trecho do conto)

E FOI ASSIM QUE PAPAI E MAMAI A CHARAN E AGENTE MAS EU PEGUEI AFRALDA DO MEU IRMÃO MAS NOVO INBRULHEI A BARATA E JOGUEI FORA
[E foi assim que papai e mamãe acharam a gente, mas eu peguei a fralda do meu irmão mais novo, embrulhei a barata e joguei.]
(**Bento**, reescrevendo o trecho da crônica como se fosse narrado pelo irmão mais velho)

Ao refletirem sobre o conto, apenas dois alunos fizeram tais considerações, não chegando propriamente a reescrever o trecho. Embora Henrique tenha dado uma explicação que não expressa exatamente a posição do lenhador no texto – já que esse personagem é o único que aparece na narrativa inteira –, sua escrita mostra sua capacidade de ponderar que nem todos os personagens sabem todos os eventos; assim, fica implícito que nem todos contariam a história da mesma forma, uma análise mais sofisticada.

Quando pensamos sobre as atividades elaboradas pela escola para o ensino da leitura literária, as propostas não precisam visar uma única resposta dos alunos. A variedade de interpretações e de recursos que eles usam para construir o sentido do texto tem seu valor, pois enseja reflexões linguísticas que, progressivamente, favorecerão o uso competente da língua escrita. A respeito da diversidade de ideias e interpretações que podem surgir, Zilberman (2009, p. 35-36) afirma:

> Já que a leitura é necessariamente uma descoberta de mundo, procedida segundo a imaginação e a experiência individual, cumpre deixar que esse processo se viabilize na sua plenitude. Além disso, sendo toda interpretação em princípio válida, porque oriunda da revelação do universo representado na obra, ela impede a fixação de uma verdade anterior e acabada, o que ratifica a expressão do aluno e desautoriza a certeza do professor. Com isso, desaparece a hierarquia rígida sobre a qual se apoia o sistema educativo, o que repercute em uma nova aliança, mais democrática, entre o docente e o discente. E com consequências relevantes, já que o aluno se torna coparticipante, e o professor menos sobrecarregado e mais flexível para o diálogo.

Talvez a ênfase escolar deva incidir mais no caráter dialógico da leitura, tornando a leitura literária um objeto de ensino e tendo o aluno como um sujeito ativo da aprendizagem, como destacam Paulino e Cosson (2009, p. 76):

> Todas essas e outras práticas, que podem ser desdobradas em atividades muito diversificadas, devem ter como horizonte a formação de um sujeito da linguagem, de um produtor de textos, de um leitor que tenha a competência de interagir com a literatura em várias frentes, selecionando livros, identificando diferentes suportes com seus intertextos e articulando contextos de acordo com seus interesses pessoais e da sua comunidade. Acima de tudo, deve ter como objetivo último a interação verbal intensa e o (re)conhecimento do outro e do mundo que são proporcionados pela experiência da literatura.

Trabalhamos com a hipótese de que reflexões como as de Henrique foram mais difíceis no caso do conto, pois o texto era maior, cheio de detalhes e com personagens com perfis bastante distintos, exigindo dos alunos um grande domínio da narrativa. Eventualmente, reflexões desse tipo poderiam ter sido mais aprofundadas se tivesse havido intervenção didática. Devemos considerar ainda que Henrique talvez tenha optado por explicar suas ideias ao invés de reescrever o trecho sobretudo pela complexidade da coordenação do que o personagem poderia contar com a maneira como o faria.

Já Bento, trabalhando com a crônica, fez algo bastante elaborado em sua reescrita. Ele conseguiu incluir uma possível ação de um irmão mais velho numa situação como a do texto e, assim, acabou, indiretamente, inserindo uma marca do perfil do personagem: sendo mais velho, esse irmão teria quase a obrigação de tomar alguma atitude para resolver a situação. Contudo, o aluno não considerou a necessidade de ser fiel à narrativa e, mudando a ação do personagem, interferiu na trama. Mais uma vez, o que se observa não é uma falta, mas um conhecimento pertinente a respeito de como o narrador está para a história e também sobre as características específicas e esperadas dos diferentes personagens. Ao mesmo tempo, Bento conseguiu fazer as alterações gramaticais necessárias, incluindo pronomes e concordando os verbos.

Ao contrário do que ocorreu com o conto, um número considerável de alunos sugeriu ajustes temáticos para a crônica, que é um texto mais curto e gira em torno de um único evento. Além disso, os personagens não se diferenciam tanto; são todos humanos e se caracterizam por comportamentos próprios de sua idade e de seu lugar na família.

6.3 Possibilidade de comparar diferentes gêneros textuais

Quando a alfabetização é entendida numa concepção ampla, que ultrapassa o conhecimento das letras e a compreensão do sistema, fica claro que a conquista da língua escrita é um processo de inserção no universo da cultura escrita. Ferreiro (1999) afirma que os alunos fazem uma construção real e inteligente da escrita. Nessa ótica, a aprendizagem da língua escrita passa de um simples ato de decifração e cópia para um complexo processo de construção de conhecimentos pautado em experimentação, vivência de problemas e resolução de conflitos cognitivos. Então, entre muitos processos de construção cognitiva (COLELLO 2004, 2007), é possível destacar o reconhecimento dos gêneros textuais como tipos relativamente estáveis do modo como os textos circulam no nosso contexto (BAKHTIN, 2003).

Historicamente, a escola sempre trabalhou com gêneros para ensinar a falar, a ler e a escrever, mas cabe uma ressalva quanto a seu uso: os gêneros não são necessariamente apenas um meio de comunicação, mas também *objeto* de ensino, um instrumento de trabalho que leva ao aprendizado da linguagem:

> A aprendizagem da linguagem se dá, precisamente, no espaço situado entre as práticas e as atividades de linguagem. Nesse lugar, produzem-se as transformações sucessivas da atividade do aprendiz, que conduzem à construção das práticas de linguagem. Os gêneros textuais, por seu caráter genérico, são um termo de referência intermediário para a aprendizagem. Do ponto de vista do uso e da aprendizagem, o gênero pode, assim, ser considerado um *megainstrumento* que fornece suporte para a atividade, nas situações de comunicação, e uma referência para os aprendizes (DOLZ; SCHENEUWLY, 2011, p. 64-65).

Assim, o trabalho a ser desenvolvido ultrapassa muito o ensino das características desse ou daquele gênero. Não se trata de dar uma aula sobre carta e outra sobre textos informativos. As atividades escolares com os gêneros potencializam-se à medida que os diversos textos são inseridos em projetos maiores de ensino, por meio dos quais os aprendizes discutem, refletem, questionam, infiram e antecipem ao mesmo tempo em que usam os gêneros de acordo com seus propósitos comunicativos.

Por isso, identificar e distinguir as particularidades dos diferentes tipos de texto pode ser um importante referencial não só para a produção textual (ajuste do modo de dizer), mas também para estabelecer relações entre gênero e portadores, funções da escrita, componentes visuais e estéticos, o que, por sua vez, favorece os mecanismos de construção de significados

para a produção e interpretação da escrita. Daí o interesse em estudar como os alunos percebem os diferentes textos na roda de leitura e que considerações são capazes de fazer a seu respeito.

A análise dos dados permitiu estabelecer as categorias sintetizadas no quadro 10:

Quadro 10 – Mecanismos de comparação entre gêneros textuais

Questão: Pensando nos dois textos que foram lidos, compare o jeito como os autores escreveram as histórias.						
Categoria	a) Não responderam ou não sabem	b) Referencia às diferenças dos textos	c) Referência à proximidade dos textos	d) Referência à autoria ou ao tempo	e)Referência aos personagens	f) Referência às características dos textos
Alunos	4	12	2	4	3	1

a) *Não responderam ou não sabem*

Apesar da complexidade da proposta, apenas dois alunos deixaram de fazer essa parte da atividade, embora tenham respondido às demais questões. Outros dois declararam não saber comparar os textos. Pelas observações feitas durante a coleta de dados, descartamos a possibilidade de não entendimento da proposta, o que nos permite supor que eles talvez precisassem de mais tempo para elaborar uma resposta ou que não encontraram argumentos para respondê-la, conforme observamos nos dois exemplos:

NÃO PORQUE NÃO DEU PARA PERCEBER
(**Henrique**)

NÃO SEI
(**José**)

As respostas de Henrique e José destacam-se das demais por conseguirem explicitar que não haviam percebido diferenças entre os textos lidos. Durante a coleta de dados, notamos que esses alunos tiveram facilidade nas diferentes questões e atividades. Não sabemos ao certo se de fato eles não perceberam as diferenças ou se enfrentaram um grande desafio ao ter de organizar suas reflexões por escrito ou, ainda, se já estavam mais cansados. São muitas as variáveis que podem ter levado os alunos a darem tais respostas. Ainda assim, suas produções chamaram-nos atenção, pois mostraram que eles se sentem seguros para dizer o que realmente pensam, talvez sem a preocupação com o que os adultos esperassem.

b) *Referência às diferenças dos textos*

Doze alunos mencionaram diferenças entre os textos, como se vê nos exemplos:

SASETO RIA SON DEFERENITE
[Essas histórias são diferentes]
(**Rosana**)

NÃO SÃO PARESIDAS
(**Joaquim**)

A princípio, essas respostas podem parecer simples, mas, para concluir que há diferenças entre um conto e uma crônica, Rosana e Joaquim provavelmente lidaram com algum tipo de percepção, eventualmente até considerando aspectos peculiares a cada gênero, atrelados a seu conhecimento do mundo. Ainda que não tenham apresentado as diferenças observadas, podemos supor que, de alguma forma, esses alunos entraram nas histórias, o que constitui uma reflexão significativa para eles.

c) *Referência à proximidade dos textos*

Embora a maioria dos alunos tenha respondido sem dar muitas explicações, eles mostraram ter entendido bem o que se pedia e, de modo geral, foram capazes de tecer análises

comparativas entre os textos. Apenas os dois alunos destacados consideraram que o conto e a crônica são textos parecidos:

SUM MUITO PARESIDAS
(**Paulo**)

SÃO PARECIDAS
(**Ronaldo**)

Tanto Paulo como Ronaldo acharam os textos parecidos, mas, não ficam claros os critérios pelos quais eles fizeram a comparação. Ao observá-los enquanto respondiam, lançamos a hipótese de que tenham considerado a estrutura geral dos textos, que incluem os personagens, o desenvolvimento da trama e o desfecho, para julgá-los parecidos.

d) *Referência à autoria ou ao tempo*

Cinco alunos explicaram as diferenças entre os dois textos remetendo-se aos autores, à época em que se escreveu cada história ou ainda ao período em que se passam, conforme os exemplos abaixo:

BEMDIFERENTES PORQUE SÃO AUTORES DIFERENTES
[Essas histórias são diferentes]
(**Enzo**)

BEM DIFERENTE PORQUE SÃU DE AUTORES
PENAS DO DRAGÃO É MUITO MAIS ANTIGO E O OUTRO NÃOÉ
(**Laís**)

As referências feitas por esses alunos nos pareceram muito interessantes. Enzo comparou o conto e a crônica notando que os escritores não são os mesmos. Dessa forma ele destaca um aspecto relevante, embora não tenha relação direta com a estrutura ou o gênero

dos textos. Sua resposta nos deu a impressão de que, para ele, o perfil do escritor interfere diretamente em sua produção.

Já Laís, além de dizer que os autores não são os mesmos, se apoia na ideia de que o conto é mais antigo do que a crônica. Ela considera um aspecto significativo, posto que boa parte dos contos clássicos, e mesmo alguns populares, têm conotação épica.

Essa categoria revela que os alunos pesquisados têm condições de observar tanto elementos externos ao discurso empregado, ao mencionar os autores, como internos, ao observar que os textos se passam em épocas diferentes, o que necessariamente distingue os contextos. Esse dado nos leva a reiterar a ideia de que um leitor, mesmo pouco experiente, não enfrenta os textos nu, mas usa seus conhecimentos para situar o texto temporalmente.

e) *Referência aos personagens*

Como vimos no capítulo anterior, os personagens foram elementos muito observados e utilizados pelos alunos para refletir sobre a temática dos textos, servindo também como justificativa para suas respostas. Também nesse eixo da investigação, três alunos os citaram para comparar os textos, conforme o seguinte exemplo:

É DIFERENTE PORQUE UM TEMDRAGÃO E UOTRO NÃO TEM UM TEBARATA UM NÃO TEM
[É diferente porque um tem dragão e o outro não tem. Um tem barata e um não tem.]
(**Enzo**)

Os personagens (o dragão e a barata) escolhidos por Bento para destacar as diferenças entre o conto e a crônica foram os mesmos utilizados em duas outras respostas dessa categoria. Sabemos que, para os alunos, os personagens são um dos elementos mais fáceis observar e destacar. No caso, a comparação sugere uma diferenciação entre o fantástico e o real, abordagens que de fato distinguem os textos.

f) *Referência às características dos textos*

Apenas uma das alunas se referiu aos tipos de história lidos para fazer sua comparação, aproximando-se de uma reflexão acerca dos gêneros textuais. Segue-se sua resposta:

UMA E EMGRASADA E A OUTRA E DE AVENTURA
(**Clarice**)

Clarice mostrou de uma forma simples que percebeu a diferença entre os textos, compreendendo sua natureza, e ainda encontrou uma forma de explicar isso. Por trás das palavras que marcam a diferença entre o que foi lido – "engraçada" e "aventura" –, é possível vislumbrar um processo de abstração linguística que, não só caracteriza cada um dos textos, como evidencia uma relativa consciência das diferentes funções que eles podem ter: a diversão proporcionada pelo tom cômico da crônica ou pelo interesse de acompanhar as peripécias de um jovem de séculos atrás. Nesse caso, o maior mérito não é apenas responder de modo pertinente à questão formulada, mas é deixar evidente a possibilidade de ultrapassar a dimensão mais imediata dos textos (seus aspectos internos) para considerar as relações entre textos, uma competência fundamental para o aprofundamento do sujeito no contexto da cultura letrada. Segundo Colomer (2007), a leitura de qualquer obra exige certo afastamento da literalidade do significado:

> [...] a literatura, precisamente, é um dos instrumentos humanos que melhor ensina *a se perceber* que há mais do que o que se diz explicitamente. [...] 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" (p. 70/72, grifo do original).[22]

Nesse sentido, temos a hipótese de que Clarice tenha conseguido se aproximar de uma compreensão menos literal do texto valendo-se do conjunto de recursos linguísticos nele empregados para compor sua resposta.

---

[22] Henry James, *The Atlantic Monthly*, citado por M. Benton e G. Fox, in *Teaching literature nine to fourteen*, Oxford University Press, 1992, p. 2 [nota do original].

6.4 Algumas considerações

A análise empreendida neste capítulo mostra que a maior parte dos alunos se interessou, ficou empolgada e satisfeita com a possibilidade de manejar os elementos da narrativa, ao poder reescrever os trechos pedidos de acordo com suas impressões e, assim, mesmo sem ter consciência disso, analisar aspectos inerentes à língua escrita e à linguagem empregada nos diversos textos.

Um ponto importante a ressaltar, com base nesta análise, sugere uma importante reflexão sobre as possibilidades de trabalho com a roda de leitura no início do Ensino Fundamental. A partir do que foi exposto até este ponto, podemos considerar que a leitura literária feita em roda é, ao mesmo tempo, uma fonte de deleite e uma possibilidade de ampliação dos conhecimentos acerca da língua escrita e do uso da linguagem, sobretudo porque, quando devidamente estimulados,[23] os alunos se mostraram capazes de arriscar reflexões que os aproximaram da complexidade dos textos, considerando tempos, autores, personagens e mesmo fatores externos ao texto.

Ainda que os alunos não tenham uma consciência acerca dos gêneros textuais, detectamos tentativas de diferenciação dos textos. Estes são mecanismos importantes de avanço na interpretação, configurando-se como uma experiência que tangencia a compreensão do mundo e dos próprios textos propriamente ditos:

> É conveniente, portanto¸ propor atividades que mobilizem a capacidade de raciocinar, que permitam aprender enquanto se realizam os exercícios de maneira que as crianças entendam mais a obra quando terminam a tarefa [...] e de maneira que os exercícios não tenham servido apenas para avaliar se os alunos são capazes de fazê-los (COLOMER, 2007, p. 70).

Por esse motivo, as rodas de leitura analisadas permitem rever a concepção de que ler histórias para crianças serve apenas para entretê-las e de que não há meio de introduzir situações de análise da língua escrita com crianças pequenas e, concomitantemente, respeitar os efeitos da literatura como arte. Mas não podemos esperar que os alunos leiam se não lhes damos oportunidade de praticarem verdadeiramente a leitura, interiorizando por essa via diferentes modos de ler e de dizer. Nas palavras de Geraldi:

---

[23] Referimo-nos à rodas diárias de que esses alunos participam ordinariamente na escola – planejadas e com desafios adequados –, e não apenas às que promovemos para esta pesquisa.

> [...] a análise linguística a se praticar em sala de aula não é simples correção gramatical de textos em face a um modelo de variedade e de suas convenções: mais do que isso, ela permite aos sujeitos retomar [*sic*] suas intuições sobre a linguagem, aumentá-las, torná-las conscientes e mesmo produzir [*sic*] , a partir delas, conhecimentos sobre a linguagem que o aluno usa e que outros usam (2003, p. 217).

7 CONCLUSÕES E IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS

A educação é um processo social, é desenvolvimento. Não é a preparação para a vida, é a própria vida.

John Dewey

A presente pesquisa teve como foco estudar as rodas de leitura e seu potencial pedagógico, especialmente com o objetivo de mapear três aspectos considerados importantes para o processo de aprendizagem: (1) o vínculo dos alunos com a atividade e (2) suas possibilidades de reflexão temática e (3) linguística.

No que diz respeito ao vínculo, constatamos uma indiscutível adesão dos alunos à atividade, sustentada pela relação positiva com a situação em si e/ou com as histórias lidas. De fato, tanto os comportamentos registrados na situação de coleta de dados quanto as respostas ao questionário dão indícios sobre o quanto essa atividade é esperada pelos alunos. Logo no início das atividades, as perguntas sobre as histórias que seriam lidas, sobre sua autoria ou sobre o contexto em que se passariam demonstram que o vínculo tem sido construído pela magia própria da leitura literária e pelo conhecimento proporcionado pela atividade. Ainda que inconscientemente, saber mais a respeito de um determinado escritor ou de um tipo de história ou conhecer lugares e modos de viver diferentes por meio dos textos lidos foram aspectos que motivaram os alunos a participar com entusiasmo das rodas de leitura, atentos ao que se lia.

Os fatores que levam os alunos a se vincularem com as rodas de leitura tocam aspectos sociais, afetivos ou cognitivos. Enquanto parte do grupo respondeu baseada na interação com colegas ou adultos, pela possibilidade de falar a respeito dos textos e perguntar livremente, outra parte se referiu às sensações provocadas pelas histórias, e outra ainda comentou a diferença na organização do espaço no momento da história. Nesse eixo de análise, uma das alunas se destacou, afirmando que aprende com as rodas diárias de leitura, embora sem especificar o quê. A esse respeito, a associação entre aprendizagem e motivação parece bastante significativa. Esses dados nos mostram que as rodas de leitura têm o potencial de concorrer para a formação do gosto pela leitura ao mesmo tempo em que favorecem a progressiva ampliação da competência leitora. Isso porque, ao se sentirem motivados a falar

sobre os textos, compará-los e tirar dúvidas, os alunos seguem ampliando seus saberes sobre a língua escrita. Contudo, vale dizer que essa aprendizagem pode ser potencializada pelo planejamento prévio das rodas de leitura, escolhendo-se criteriosamente os textos a serem lidos e definindo-se os objetivos de cada roda. Parece-nos que a elaboração de sentimentos e a troca de impressões só foram possíveis graças às experiências com a leitura literária por que os alunos pesquisados vêm passando na própria escola, num processo construído paulatinamente.

Os dados obtidos acerca das possibilidades de refletir sobre o tema das histórias deixam entrever uma variedade de mecanismos de que os alunos lançam mão para estabelecer relações entre os fatos narrados e negociar o sentido dos textos. A maioria dos mecanismos utilizados apareceu tanto na reflexão sobre o conto como sobre a crônica. No primeiro caso, porém, alguns alunos sugeriram modificações no enredo, o que não aconteceu com a crônica. Temos a hipótese de que a maior familiaridade dos alunos com os contos lhes permitiu fazer antecipações, esperar um final feliz e, apesar da sofisticação da linguagem da história lida, adentrar o texto com mais segurança. Isso não significa que não tenham compreendido a temática da crônica, pelo contrário, eles demonstraram capacidade para construir o sentido do texto relacionando seus saberes com os dos colegas. Assim, em primeiro lugar, fica claro que não é preciso saber o significado de todas as palavras e expressões para entender um texto. Em segundo, reforça-se a ideia de que atuar em parceria, tirando proveito de diferentes modos de interpretar um texto e relacionar informações, favorece o aprendizado. Nesse sentido, as rodas diárias de histórias têm o papel de ampliar o repertório dos alunos e aproximá-los de diversos gêneros, permitindo que entrem em contato com diferentes temas, culturas e épocas, busquem relações entre o que é abordado em uma ou outra história e também aspectos que distinguem os temas.

Com relação ao eixo de análise linguística, observamos que boa parte dos alunos perceberam que o conto era narrado por alguém que não participava diretamente da trama e a crônica, pela personagem principal. Contudo, é interessante destacar que alguns ainda atribuíam à professora (no caso, a pesquisadora) a narração das histórias. A confusão entre os aspectos internos e externos do texto (a figura do leitor e a do narrador) dá indícios da dificuldade de lidar com planos de realidade quando se ouve a leitura dos textos.

Também sobre esse eixo, os dados analisados no capítulo 6 revelaram que, na tarefa de reescrever um trecho do conto do ponto de vista de outro personagem, os alunos se valeram

de sua experiência para decidir quem contaria os fatos e como o faria. Eles teceram considerações simples mas pertinentes sobre o narrador, tendo sido capazes, por exemplo, de perceber diferenças entre narrar em primeira e terceira pessoa (tais como o emprego dos pronomes) e as alterações decorrentes da mudança de ponto de vista, de acordo com o narrador. Ao reescreverem o trecho do conto, alguns alunos conseguiram mencionar um e outro acontecimento que poderia ser contado por um personagem e não por outro, segundo o episódio em que apareciam ou baseados na relação entre o personagem escolhido e os demais. As reescritas a partir de outro ponto de vista revelaram que, mesmo sem ter feito ainda um estudo mais sistemático de gramática, os alunos são capazes de adequar o tempo e a conjugação verbal ao personagem escolhido. Novamente, podemos explicar esse fato pela experiência do grupo, pois, além do conhecimento de língua enquanto falantes nativos, eles foram capazes de usar seus conhecimentos sobre recursos linguísticos pelo repertório já construído sobre diferentes textos e de observações sobre opções linguísticas dos autores. De fato, esses recursos são pautados nas regularidades gramaticais, mas nota-se que saber descrever regras gramaticais e classificar palavras – tópicos ainda não trabalhados com esses alunos –, não é condição para aplicar recursos linguísticos. Conhecê-los em contextos reais de uso, pela familiaridade como ouvintes e leitores de literatura, permitiu que os alunos os adotassem, atestando uma elaboração pessoal no plano linguístico.

Quando pedimos que comparassem o conto e a crônica, grande parte dos alunos comentou que os autores e os personagens eram diferentes, e apenas um procurou aspectos específicos da estrutura das narrativas. Sem dúvida, essa foi a questão mais difícil, mas, de todo modo, os textos lidos nas rodas de leitura ensejam o contato com uma enorme gama de gêneros e facilitam que, ao se tornar leitores mais experientes, os alunos apliquem aspectos observados nessas leituras para analisar e comparar textos.

No terceiro eixo de análise, havia a possibilidade de construção compartilhada de sentidos e de deleite nas duas situações de pesquisa: conto e crônica. Apesar de os alunos serem menos familiarizados com as crônicas, surpreenderam-se ao constatar que a história dizia de um fato real, ocorrido com personagens reais. Ainda que não tenham compreendido todas as metáforas, entusiasmaram-se ao saber que aquela história havia sido escrita por uma autora que todos conheciam. Isso se evidenciou, por exemplo, quando alguns alunos acreditaram que a barata da história tinha realmente o tamanho de uma ratazana (comparação feita pela escritora para dimensionar seu medo), ou seja, algumas expressões foram entendidas literalmente, embora sem comprometer o sentido da história.

Assim, reiteramos que ampliar o repertório de leitura diversificando o gênero, escolhendo os mais potentes para trabalhar em cada etapa da escolaridade, é muito importante para instrumentalizar os alunos na busca das especificidades de cada texto e na construção de um rol de aspectos que distingam os gêneros. Como vimos no capítulo 1, são as vivências plurais de leitura e as comparações que balizam os caminhos em direção a fazer e/ou ler literatura, ampliando a competência de interpretação. As duas rodas de histórias realizadas para esta pesquisa mostraram que, desde o início do Ensino Fundamental, os alunos têm condições de participar de situações em que se conciliam reflexão, aprendizagem e magia.

De acordo com o que foi exposto, podemos afirmar que as rodas de leitura favorecem a construção de processos cognitivos, de saberes sobre diferentes dimensões da realidade e da literatura propriamente dita. Favorecem também a instauração de uma comunidade de leitores. À medida que as crianças foram trocando impressões, sentimentos e ideias sobre os textos, estabeleceram uma espécie de rede, interatuando entre si, com os adultos (pesquisadora e professora da classe), com os colegas e com os textos. Assim sendo, podemos afirmar que as rodas diárias de leitura permitem que se leia com outros, conforme destaca Colomer (2007), o que torna a leitura especialmente potente porque, ao beneficiar-se da competência de outros leitores, os alunos compartilham o propósito de construir o sentido do texto lido e ampliam suas possibilidades de fruição. No âmbito escolar, ao dialogar sobre os mesmos livros, os mesmos autores, os diversos gêneros e suas particularidades, os alunos se sentem parte de um grupo mobilizado pela literatura.

As comunidades de leitores são importantes, pois permitem que a leitura passe da solidão, do isolamento das frases prontas e acabadas, para a negociação de sentidos com base em ideias compartilhadas e competências diversas, concorrendo para o gosto pela leitura literária à medida que ela vai assumindo um caráter socializador:

> Para a escola, as atividades de compartilhar são as que melhor respondem a esse antigo objetivo de “formar o gosto” a que aludimos; porque comparar a leitura individual com a realizada por outros é o instrumento por excelência para construir o itinerário entre a recepção individual das obras e sua valorização social (COLOMER, 2007, p. 144).

Nas rodas diárias de leitura, vislumbramos a possibilidade de um trabalho que atinge duas frentes: a oportunidade de os alunos fazerem reflexões temáticas e linguísticas a partir de uma situação real de leitura de literatura, ampliando sua competência leitora e aproximando-se de estratégias de leitura eficazes, e a contribuição para a “formação do gosto”

(COLOMER, 2007), o desenvolvimento do imaginário pessoal e a ampliação progressiva da capacidade de os alunos reconhecerem e enriquecerem suas preferências literárias.

Um aspecto que merece destaque neste estudo é o fato de que, ao dar início à análise das respostas dos alunos, deparamo-nos com algo interessante e positivo: muitos dos que ainda trocavam ou omitiam letras, fazendo certo esforço para construir uma frase com sentido, conseguiram, mesmo que de forma muito simples, expor suas impressões acerca das rodas diárias de leitura e se mostraram também capazes de relacionar os textos lidos na situação da pesquisa com outros já conhecidos. Isso implica assumir uma dissociação entre a capacidade de produzir textos e a de refletir sobre eles. A constatação é reiterada pela observação registrada no diário de campo: enquanto falavam sobre a atividade, os alunos faziam mais e melhores comparações entre textos, lembrando personagens parecidos e, especialmente no caso do conto, comentando outras versões da mesma história. Por essa via, é possível desfazer a crença de que crianças pouco experientes na escrita convencional não podem ser submetidas a atividades que demandem análise linguística ou temática. Apesar de ainda estarem descobrindo as múltiplas facetas da língua escrita, os sujeitos desta pesquisa se mostraram capazes de interagir positivamente com esse sistema complexo, usando diferentes recursos e diversificando a qualidade de suas reflexões.

A respeito dessa diversificação, observamos em todos esses eixos de análise um amplo leque de respostas e de reflexões infantis sobre a língua escrita, sem correlação necessária entre as possibilidades de análise dos diferentes eixos. Por exemplo, um aluno que tenha dado uma resposta mais elaborada do ponto de vista temático pode ter sido mais superficial do ponto de vista linguístico; um que tenha conseguido reescrever perfeitamente os trechos solicitados, adequando a linguagem ao ponto de vista do personagem escolhido, pode não ter explicado tão bem os motivos que o levam a se vincular com as rodas diárias de leitura e com os textos. Essa constatação comprova a complexidade do processo de aprendizagem e a necessidade de focar a intervenção pedagógica em diferentes possibilidades de abordagem e reflexão.

Com base nessa premissa, as rodas diárias de leitura tornam-se especialmente potentes, pois permitem atender à diversidade inerente aos alunos no processo de aprendizagem, favorecendo seu avanço na construção de conhecimentos acerca da leitura literária, dos procedimentos empregados para realizá-la e da aproximação dos sujeitos com a função social da literatura. Respeitando as possibilidades de reflexão e o desenvolvimento de

cada um, pode-se propor a uma classe uma atividade cuja diversidade de respostas e competências favoreça a todos.

Cabe também considerar outra dimensão relevante das rodas diárias de leitura: propiciar aos alunos o avanço no conhecimento significativo da língua escrita. Com este trabalho, concluímos que, mais do que copiar e decifrar textos, decorar regras gramaticais ou discorrer sobre características dos textos (que também pode acontecer, mas que por si só não garante o uso competente da língua escrita), os alunos em fase de alfabetização são capazes de aplicar vários recursos linguísticos, quando estimulados em situações contextualizadas por narrativas.

Considerando a prática pedagógica, fica evidente que o mérito das rodas diárias de leitura está na possibilidade de atender à diversidade e de favorecer, desde os primeiros anos da escolaridade, experiências significativas com literatura. Quando se redimensiona o olhar do professor para processos singulares de aprendizado, ajustando intervenções, revisando criteriosamente as atividades cotidianas de leitura e acreditando que todos podem aprender, a escola pode, definitivamente, ter um papel fundamental na formação de usuários competentes da língua escrita. Um desafio para todos os educadores.

REFERÊNCIAS

ARANTES, Valéria Amorim (Org.). **Profissão docente:** pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2009.

_____ (Org.). **Afetividade na escola:** alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 2003.

_____. Afetividade e cognição: rompendo a dicotomia na educação. In: OLIVEIRA, M. K.; TRENTO, D.; REGO, T. (Orgs.). **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARBOSA, João Alexandre. **Literatura nunca é apenas literatura**. São Paulo: FDE, 1994. (Série Ideia, n. 17.)

BLANCO, Rosa. A atenção à diversidade na sala de aula e as adaptações do currículo In: COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús. **Desenvolvimento psicológico e educação**. V. 3. Porto Alegre: Artmed, 2004, p. 290-308.

BRAIT, Beth. **Bakhtin: conceitos chave**. São Paulo: Contexto, 2005.

CAMPS, Ana; COLOMER, Teresa. **Ensinar a ler, ensinar a compreender**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. In: DANTAS, Vinícius (Org.). **Textos de intervenção**. São Paulo: Editora 34, 2002, p. 77-92.

CAPELLO, Cláudia. Para além do espelho d'água. In: COELHO, Lígia Martha (Org.). **Língua materna nas séries iniciais do Ensino Fundamental:** de concepções e de suas práticas. Petrópolis: Vozes, 2009, p. 173-192.

COELHO, Lígia Martha (Org.). **Língua materna nas séries iniciais do Ensino Fundamental:** de concepções e de suas práticas. Petrópolis: Vozes, 2009.

COLELLO, Silvia M. Gasparian (Org.). **Textos em contextos:** reflexões sobre o ensino da língua escrita. São Paulo: Summus, 2011.

_____, Silvia M. Gasparian. Alfabetização e letramento: o que será que será In: ARANTES, Valéria Amorim (Org.). **Alfabetização e letramento:** pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2010. p. 75-127

_____. **A escola que (não) ensina a escrever**. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

_____. **Alfabetização em questão**. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

COLELLO, Silvia M. Gasparian; LUIZE, Andrea. Aventura linguística. **Viver Mente & Cérebro**. Emilia Ferreiro – A construção do conhecimento. São Paulo: Segmento-Dueto, 2005. p. 14-23.

_____. A pedagogia da exclusão no ensino da língua escrita. **Videtur**, Porto: Mandruvá, n. 23, 2003. Disponível em: <www.hottopos.com>. Acesso em: 15 fev. 2012.

COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús. **Desenvolvimento psicológico e educação**. V. 3. Porto Alegre: Artmed, 2004.

COLL, César; SOLÉ, Isabel. **O construtivismo na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2001.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros:** a leitura literária na escola. São Paulo: Global, 2007.

DELVAL, Juan. **Introdução à prática do método clínico:** descobrindo o pensamento das crianças. Porto Alegre: Artmed, 2002.

DOLZ, Joaquim; SCHENEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2011.

ESTERL, Arnica Sterl. **As penas do dragão**. Tradução Andrej Dugin, Olga Dugina. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

FERREIRO, Emilia. **Com todas as letras**. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. **Passado e presente dos verbos ler e escrever**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Cultura, escrita e educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001a.

_____. **Atualidade de Jean Piaget**. Porto Alegre: Artmed, 2001b.

_____. **Os filhos do analfabetismo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FOUCAMBERT, Jean. **Modos de ser leitor:** aprendizagem e ensino da leitura no ensino fundamental. Curitiba: Editora UFPR, 2008.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **Vygotsky e Bakhtin – Psicologia e educação:** um intertexto. São Paulo: Ática/EDUFJF, 1994.

GERALDI, João Wandelei. Labuta de fala, labuta de leitura, labuta de escrita. In: COELHO, Lígia Martha (Org.). **Língua materna nas séries iniciais do Ensino Fundamental:** de concepções e de suas práticas. Petrópolis: Vozes, 2009, p. 213-228.

_____. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GROTTA, Ellen Cristina Baptistella. Constituição do sujeito-leitor: análise de alguns aspectos relevantes. In: LEITE, Sérgio Antônio da Silva (Org.). **Afetividade e práticas pedagógicas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006, p. 195-222.

HIGGIE, Carlos. **Conto:** alguns aspectos deste gênero literário, 2008. Disponível em: <www.artigonal.com.br>. Acesso em: 14 fev. 2012.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <www.ibge.gov.br/censo2010/>. Acesso em: 14 fev. 2012.

IPM. Instituto Paulo Montenegro. Disponível em: <www.ipm.org.br>. Acesso em: 14 fev. 2012.

JAUSS, Hans Robert. **Pour une esthétique de la réception**. Tradução Claude Maillard. Paris: Gallimard, 1978.

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

KATO, Mary. **No mundo da escrita:** uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática, 1987.

KAUFMAN, Ana Maria; RODRÍGUEZ, Maria Helena. **Escola, leitura e produção de textos**. Porto Alegre: Artmed, 1995.

KAUFMAN, Ana Maria (Org.). **Letras y números:** alternativas didácticas para jardín de infantes y primer ciclo de la EGB. Buenos Aires: Santillana, 2000.

KLEIMAN, Angela (Org.). **Os significados do letramento:** uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

KOCK, Ingedore Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 2005.

LEITE, Lígia Chiappini Moraes. **O foco narrativo**. São Paulo: Ática, 2008.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva (Org.). **Afetividade e práticas pedagógicas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

_____. **Alfabetização e letramento:** contribuições para as práticas pedagógicas. Campinas: Komedi/Arte Escrita, 2001.

LERNER, Delia. **A autonomia do leitor:** uma análise didática. Seminário Internacional de Educação, Guarulhos, 2005.

_____. **Ler e escrever na escola:** o real, o possível e o imaginário. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LURIA, A. R. Vigotskii. In: VYGOTSKY, Lev. S. et al. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988, p. 113-115.

MAINGUENEAU, Dominique. **Análise de textos de comunicação**. São Paulo: Cortez, 2011.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização:** São Paulo 1876-1994. São Paulo: UNESP, 2000.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygotsky:** aprendizado e desenvolvimento. Um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1997.

PAIVA, Aparecida; SOARES, Magda Becker (Orgs.). **Literatura infantil:** políticas e concepções. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: RÖSING, Tania; ZILBERMAN, Regina (Orgs.). **Escola e leitura:** velhas crises, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009, p. 61-79.

PERRENOUD, Philippe. **A pedagogia na escola das diferenças**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. **Pedagogia diferenciada**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PERROTI, Edimir. Entrevista concedida à revista **Direcional Educador**, São Paulo, ano 3, ed. 33, p. 6-11, out. 2007.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky:** uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis: Vozes, 2001.

RÖSING, Tania; ZILBERMAN, Regina (Orgs.). **Escola e leitura:** velhas crises, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009.

SOARES, Magda Becker. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.

_____. **Letramento:** um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

_____. Língua escrita, sociedade e cultura: relações, dimensões e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 0, p. 5-16, 1995.

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

TEBEROSKY, Ana. **Psicopedagogia da linguagem escrita**. São Paulo: Unicamp/Trajetória Cultural, 2008.

TODOROV, Tzvetan. **As estruturas narrativas**. São Paulo: Perspectiva, 2003.

VYGOTSKY, Lev S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

_____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, LEV S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone/EDUSP, 1988.

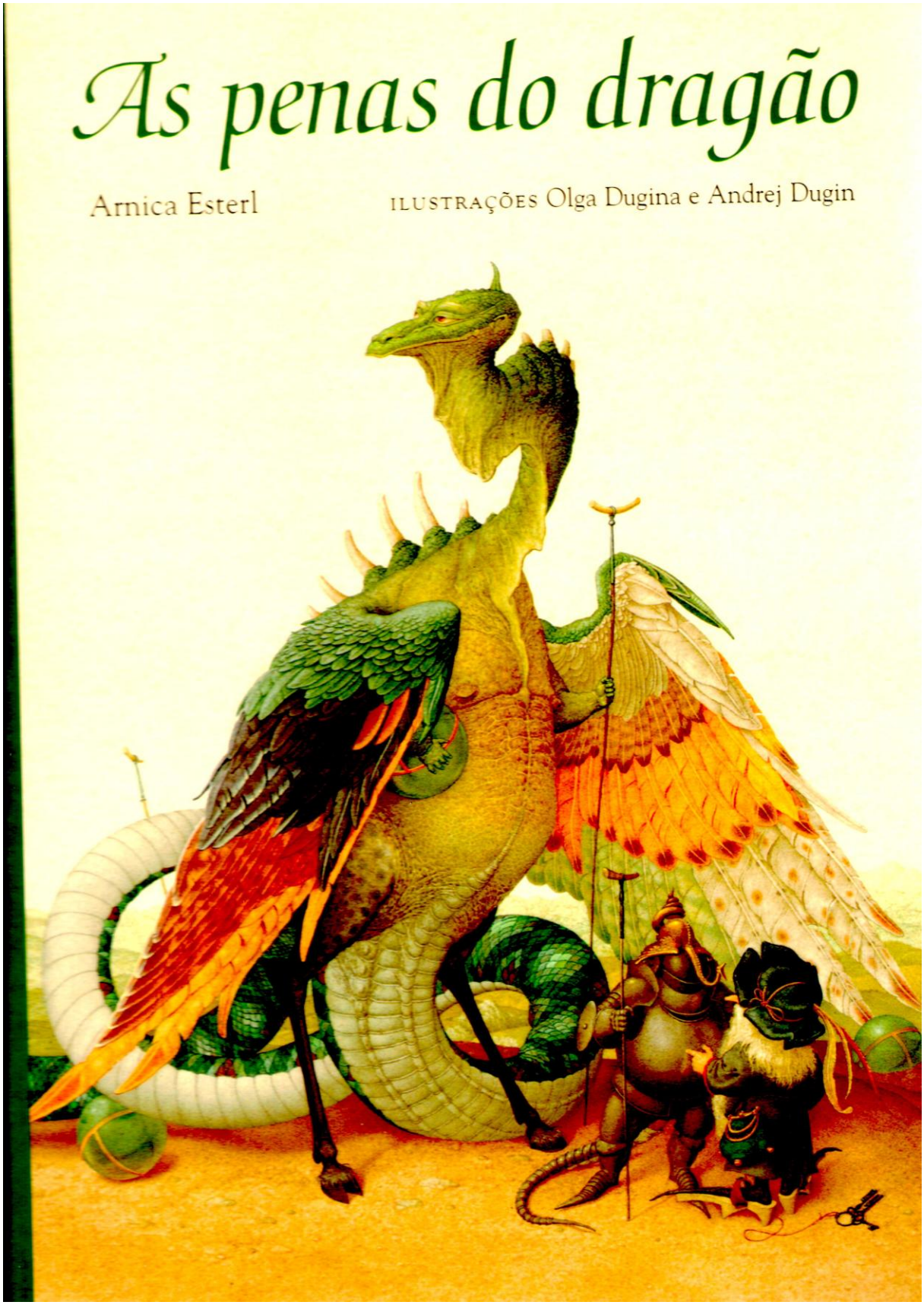
ZABALA, Antoni. **A prática educativa**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZACCUR, Ediwirges. **A magia da linguagem**. Rio de Janeiro: DP&A/SEPE, 1999.

ZILBERMAN, Regina. A escola e a leitura de literatura. In: RÖSING, Tania; ZILBERMAN, Regina (Orgs.). **Escola e leitura:** velhas crises, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009. P. 17-30

_____. **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Global, 2003.

ANEXO A – CONTO: As penas do dragão



As penas do dragão

Arnica Esterl

Ilustrações
Olga Dugina e Andrej Dugin

Tradução
Tercio Redondo

Era uma vez um rico taberneiro que tinha uma filha muito bonita. Ao lado da taberna havia uma choupana onde viviam um pobre lenhador e seu filho. Este era um rapaz ágil e cheio de vida, o mais belo jovem de toda a vila e, além disso, honesto e esforçado. Estava sempre pronto para as boas ações e para o trabalho. Quando via Liese, a filha do taberneiro, seu pensamento parava, e seu olhar perdia a vivacidade habitual. Liese também gostava muito dele. Pena que o rapaz fosse tão pobre. O pai dela certamente diria não se eles lhe pedissem a benção para o casamento. Mas ao menos podiam tentar, e foi o que fizeram.

O pai chamou a filha de tola e mandou que se retirasse. Rindo, respondeu ao pretendente: "Se você quer merecer minha filha, vá até a grande floresta e arranque três penas de ouro do dragão. Trate de voltar correndo com elas".

O jovem ficou satisfeito com a proposta, pois, embora soubesse da fúria com que o dragão atacava todos e também de sua terrível aparência, ele tinha esperanças de escapar do monstro, valendo-se de algum artifício. Assim, logo seguiu para o castelo do dragão, que ficava numa floresta escura, distante umas poucas horas da vila.

No meio do caminho, ele passou por uma casa e viu um velho sentado à porta, com a cabeça apoiada nas mãos, num gesto que aparentava grande tristeza. "Por que você está tão triste?", perguntou o jovem. "Ah, minha filha está doente há muitos anos, e apenas o dragão que vive no fundo da floresta pode ajudá-la, mas quem..."

"Vou justamente ao encontro dele", interrompeu o filho do lenhador. "Talvez eu possa perguntar a ele um meio de curá-la e, quando eu voltar, conto a você."

M&S
L
R

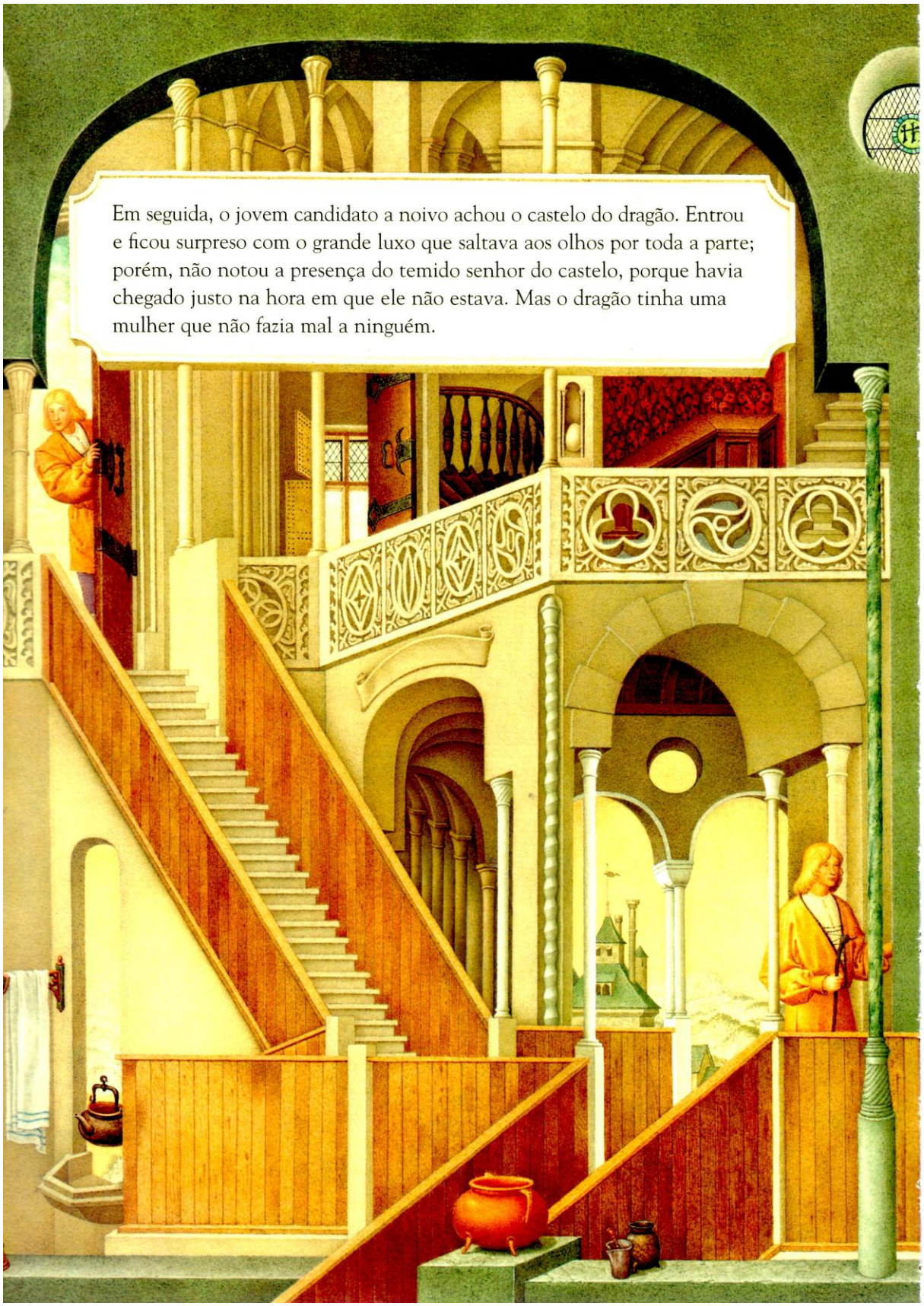
O filho do lenhador seguiu seu caminho e avistou um grande número de pessoas reunidas num campo verdejante, em torno de uma macieira. "Vocês gostam tanto assim da árvore para ficar aí, olhando-a desse jeito?", perguntou enquanto passava.

"Sim, sim, a árvore", alguém do grupo lhe respondeu, "gostávamos muito dela na época em que dava maçãs de ouro. Agora, infelizmente, ela não tem sequer uma folha. Se você for até o dragão, pergunte por que isto está acontecendo. Agindo assim, você não sairá daqui de mãos vazias."

"Sim, eu vou perguntar", disse o filho do lenhador, e seguiu.

Logo adiante, ele avistou a floresta escura, sobre a qual se estendia um manto de névoa, e prosseguiu com passos firmes. Então, chegou a um rio onde estava um velho pescador, que o levou, numa pequena canoa, até a outra margem. O pescador se lamentava:

"Há muito tempo desempenho esta tarefa maçante e nunca vou me livrar dela se o dragão da floresta não me der um bom conselho." O prestimoso rapaz contou o motivo que o levava até a perigosa floresta e fez a promessa de apresentar o seu pedido ao dragão. O pescador renovou suas esperanças de se libertar e prometeu ao rapaz muito dinheiro como recompensa.



Em seguida, o jovem candidato a noivo achou o castelo do dragão. Entrou e ficou surpreso com o grande luxo que saltava aos olhos por toda a parte; porém, não notou a presença do temido senhor do castelo, porque havia chegado justo na hora em que ele não estava. Mas o dragão tinha uma mulher que não fazia mal a ninguém.

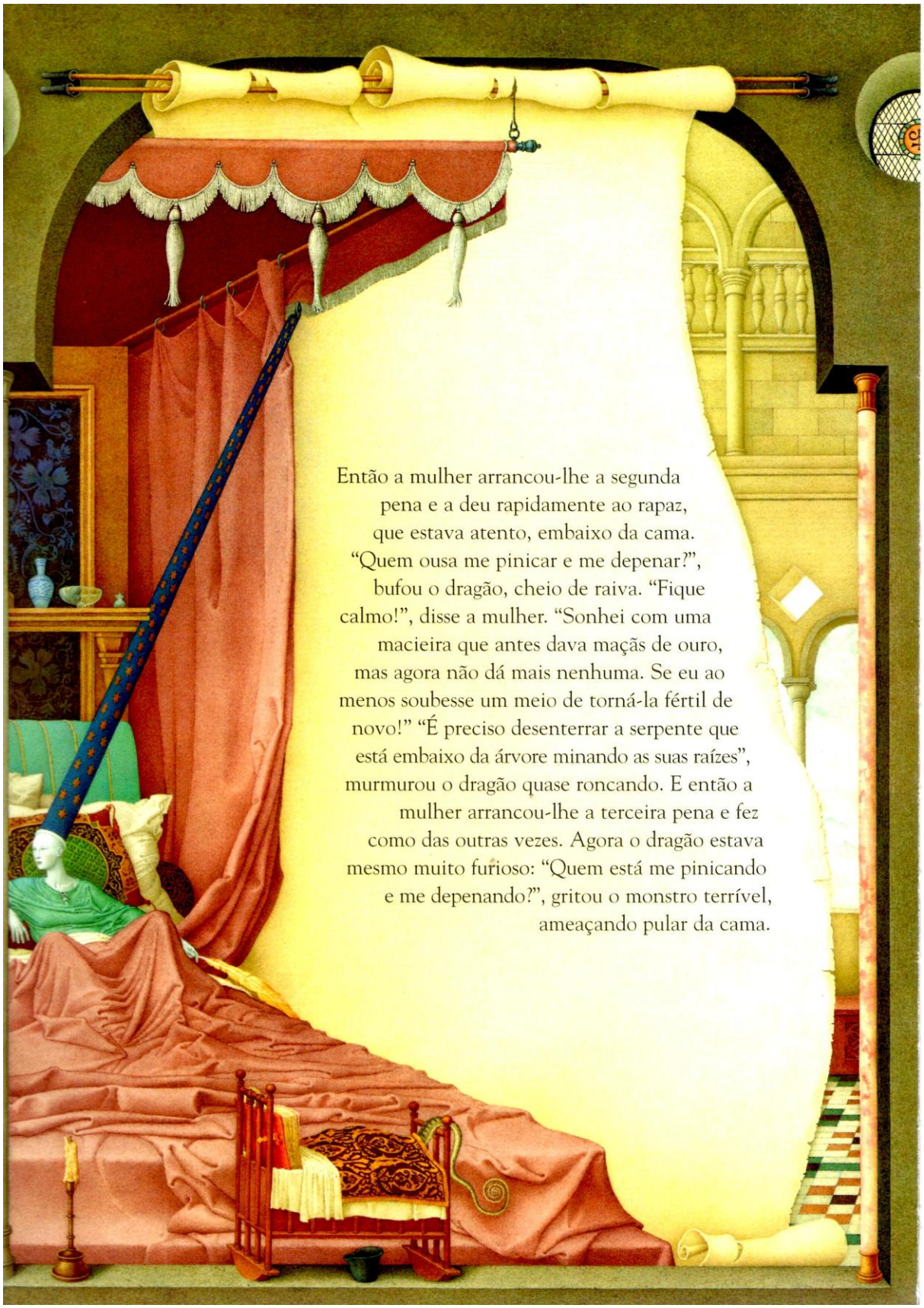
Ao ver o jovem, ela o recebeu, tratou-o com gentileza e perguntou qual era o seu desejo. O filho do lenhador falou das suas aflições e do homem triste, da macieira e do pescador. Ela disse: "Nenhum cristão pode falar com o dragão; ele devora todos. Mas se você quiser, esconda-se embaixo da cama e fique de ouvidos bem atentos. Sobre as coisas que você quer saber, eu mesma vou perguntar".

Era tarde da noite quando o senhor do castelo voltou, e ele estava realmente furioso, mais furioso do que nunca. Assim que entrou no quarto, gritou, cheio de cólera, olhando ao redor: "Estou sentindo, estou sentindo o cheiro de um cristão!". "Oh, não", respondeu a mulher fazendo-lhe mimos e procurando disfarçar, "ninguém esteve aqui." Então o dragão se acalmou, e depois que a mulher o encheu de carinhos e catou seus piolhos, ele foi ficando cada vez mais contente.

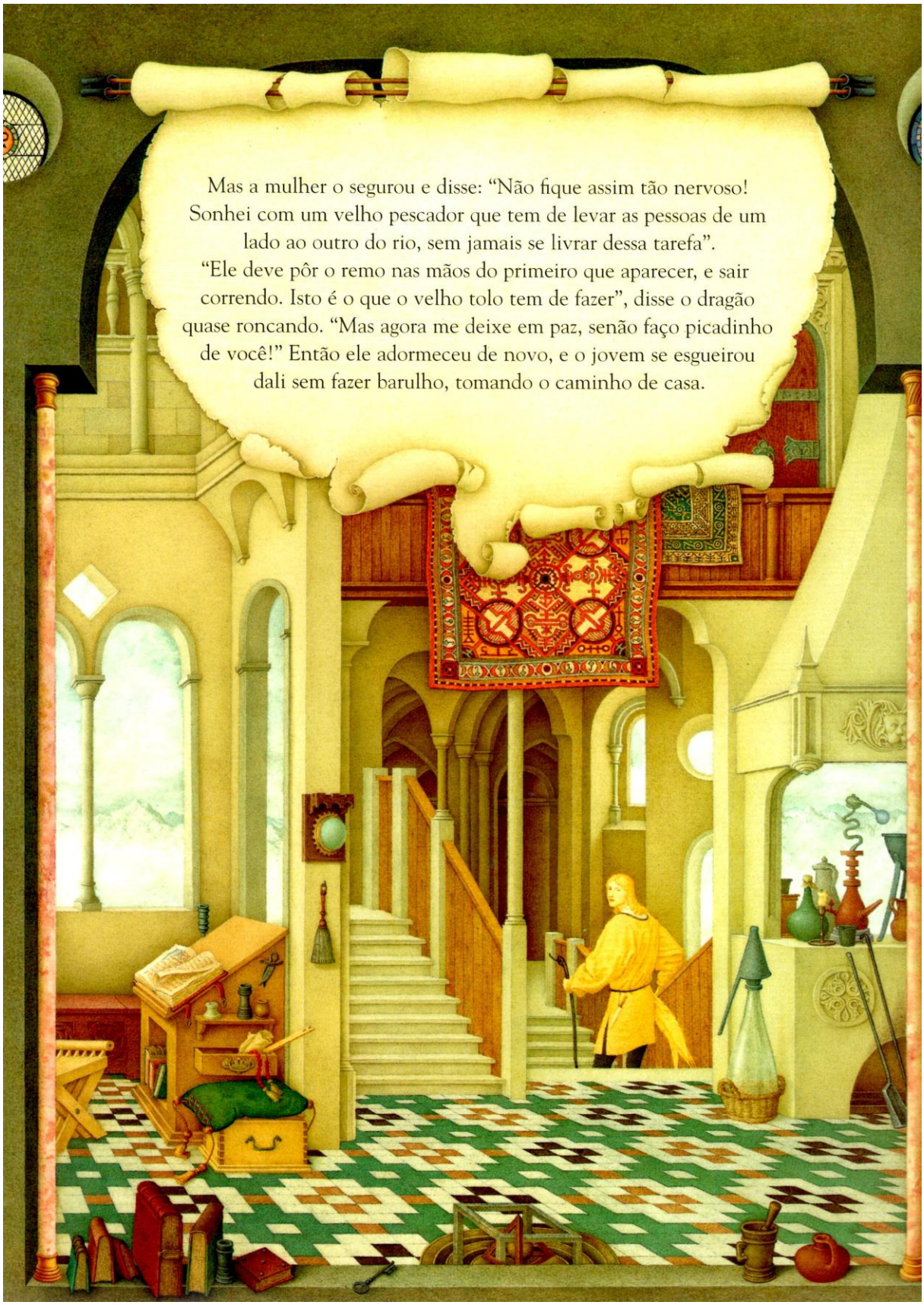
Passado algum tempo, ambos foram se deitar, e o dragão logo estava roncando, imerso num sono profundo. Rapidamente a mulher arrancou-lhe uma pena dourada e a entregou ao filho do lenhador, que estava embaixo da cama. O dragão acordou e gritou enfurecido: "Quem ousa me pinicar e me depenar?".

"Não fique bravo!", a mulher se apressou em dizer. "Fiz isso enquanto eu dormia. Sonhei com um velho homem que tem uma filha doente. O que será que ele tem de fazer para que ela fique boa?"

"Para a menina ficar boa, é preciso tirar a hóstia que alguém escondeu embaixo da cama dela", respondeu o dragão, e adormeceu novamente.



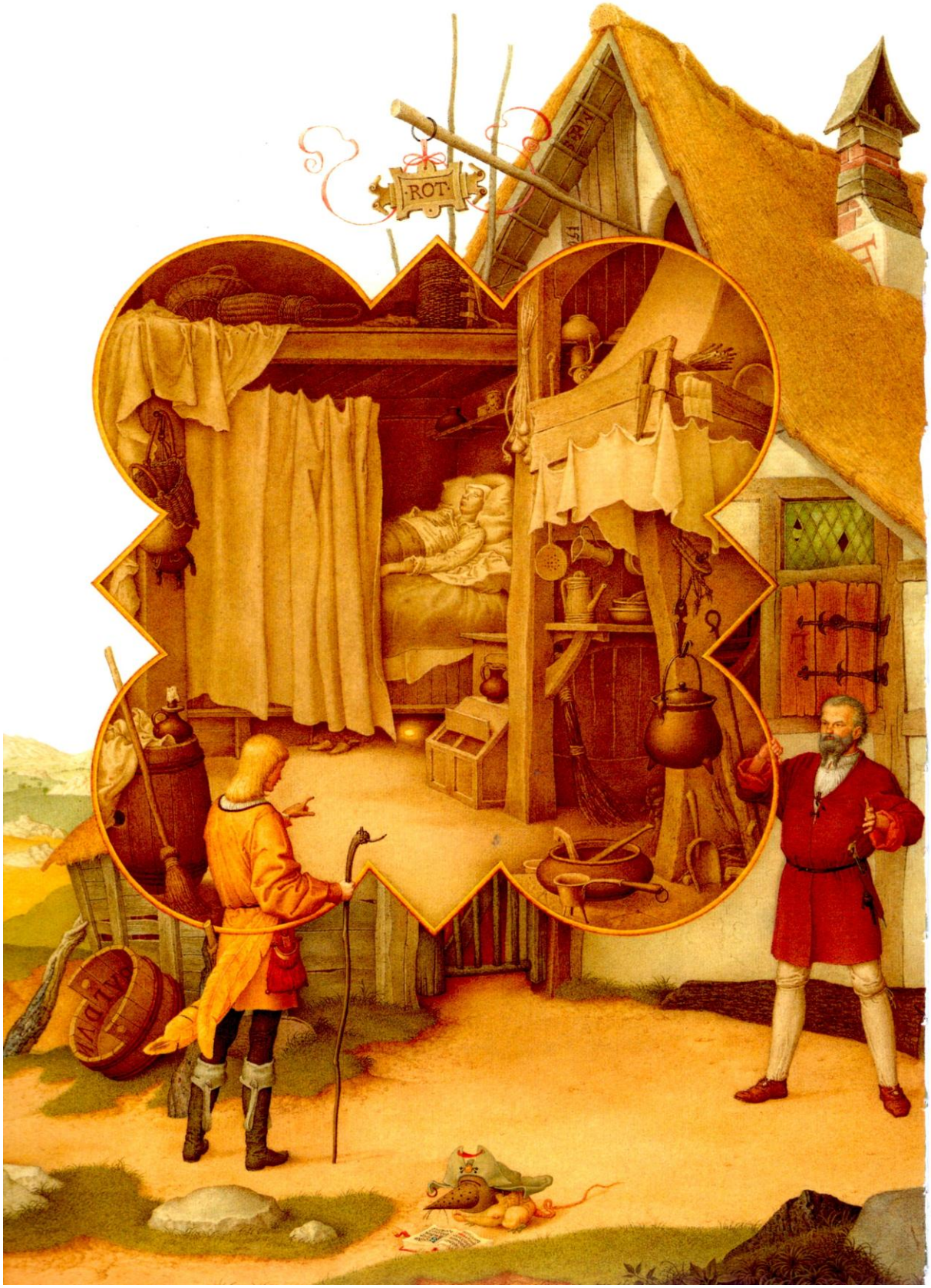
Então a mulher arrancou-lhe a segunda pena e a deu rapidamente ao rapaz, que estava atento, embaixo da cama. "Quem ousa me pinicar e me depenar?", bufou o dragão, cheio de raiva. "Fique calmo!", disse a mulher. "Sonhei com uma macieira que antes dava maçãs de ouro, mas agora não dá mais nenhuma. Se eu ao menos soubesse um meio de torná-la fértil de novo!" "É preciso desenterrar a serpente que está embaixo da árvore minando as suas raízes", murmurou o dragão quase roncando. E então a mulher arrancou-lhe a terceira pena e fez como das outras vezes. Agora o dragão estava mesmo muito furioso: "Quem está me pinicando e me depenando?", gritou o monstro terrível, ameaçando pular da cama.


Mas a mulher o segurou e disse: "Não fique assim tão nervoso! Sonhei com um velho pescador que tem de levar as pessoas de um lado ao outro do rio, sem jamais se livrar dessa tarefa".
"Ele deve pôr o remo nas mãos do primeiro que aparecer, e sair correndo. Isto é o que o velho tolo tem de fazer", disse o dragão quase roncando. "Mas agora me deixe em paz, senão faço picadinho de você!" Então ele adormeceu de novo, e o jovem se esgueirou dali sem fazer barulho, tomando o caminho de casa.

Quando encontrou o pescador, o jovem tinha de lhe dar a resposta prometida. "Leve-me primeiro ao outro lado do rio", ele disse.

Ao descer da canoa, contou o conselho do velho dragão: "Ao próximo que vier aqui, entregue o remo em suas mãos". O pescador se alegrou e presenteou o filho do lenhador com bens e dinheiro.

O rapaz seguiu adiante e encontrou o grupo de pessoas ainda reunidas ao pé da macieira. Juntos, desenterram a serpente que se prendia às raízes, e na mesma hora a árvore começou a dar sinais de vida e frutos de ouro. Muito felizes com a ajuda, as pessoas cobriram o jovem de ouro e prata.


ROT

Chegando à casa do homem velho, este o levou ao leito da filha doente. O jovem mostrou-lhe então a hóstia escondida. "Tire a hóstia daí", ele disse, "e a menina ficará boa." Pai e filha se alegraram muito e deram ao jovem parte de suas riquezas.

No entanto, quem mais se alegrou foi Liese, ao rever seu querido lenhador. Ela não tirava os olhos dele e não largou sua mão até o pai chegar. Desta vez, ele disse sim, porque o pobre vizinho havia se tornado bem mais rico do que ele. "Onde, afinal", o pai perguntou, "você foi arrumar estes tesouros?"

"Junto ao dragão, na escura floresta", foi a resposta. "Lá, eles se acham aos montes." Imaginem se o ganancioso taberneiro não saiu correndo até o pescador para ser levado ao outro lado do rio!

Os jovens noivos, porém, convidaram os parentes e amigos para o casamento. A alegria era geral, mas os dois eram os mais felizes de todos.

Três crianças aflitas numa cama encharcada de xixi e um monstro terrível pronto para atacar. Há momentos horripilantes que a gente não consegue esquecer...

Noite de terror

Papai e mamãe tiveram de sair por algumas horas, à noite, e nos deixaram sozinhos no quarto, eu, como de costume, tomando conta dos meus irmãos. O que parecia fácil, especialmente porque, quando eles saíram, os dois meninos já estavam dormindo, o maior numa das camas junto comigo, e o menor no berço, tudo na santa paz. Só que, uma hora depois que eles saíram, o caçulinha acordou chorando. Fui ver o que havia – e era que o pequerrucho, decerto por causa da excitação daquele dia movimentado, fez xixi no berço, e não fez pouco: o berço ficou encharcado e eu tive de tirá-lo de lá. Troquei-lhe a fralda e coloquei-o junto conosco, na nossa cama. Ficou meio apertado, mas enfim, tudo bem,

Mas essa paz não durou muito, e logo logo ele fez xixi de novo, molhando o lençol debaixo de nós três. Que fazer? Peguei o maninho no colo, chamei o maior, e fomos os três para a cama grande, de papai e mamãe. "Quando eles chegarem, vão dar um jeito em tudo", pensei. E, cansada, adormeci também, junto com os dois – só para ser novamente acordada, "nadando" no lençol novamente encharcado pelo inesgotável caçulinha...

Não havia outra cama para a gente ir, mas também não dava para ficar naquela molhadeira, e tivemos de descer, ficar no chão mesmo. Mas aí aconteceu mais um terrível imprevisto: nem bem pisamos no assoalho do quarto, quando surgiu, não sei de onde, um monstro assustador. Era uma barata, mas uma barata "tropical", enorme, de um tamanho nunca visto! As baratinhas europeias que eu conhecia eram pigmeus perto daquela, insetos meio nojentinhos, porém miúdos, pouco maiores que as unhas das minhas mãos. Mas aquela ali era do tamanho de uma ratazana, ou assim me pareceu, e acho que não ficaria mais apavorada se visse uma tarântula ou uma cobra na minha frente.

De um pulo, com o pequeno no colo e o maior atrás, voltei para a cama encharcada... Era muita desgraça junta! E, sentada sobre o lençol "xixizado", com os meus irmãozinhos dos lados, entreguei os pontos e comecei a chorar, assustando os dois, que também abriram o bué.

E foi assim que nossos pais nos encontraram pouco depois: os três sentados sobre o lençol empapado de xixi, chorando em desafinado uníssono. E o pior foi que papai e mamãe, em vez de ficarem horrorizados, penalizados e solidários, desataram a rir "às bandeiras despregadas", para minha grande raiva e humilhação. "Os adultos às vezes não entendem nada", pensei comigo, magoada. Mas logo esqueci o "doloroso" episódio – ou não? Por que será que o contei agora?