EVENTOS DE LEITURA LITERÁRIA NO CONTEXTO DA ESCOLA INTEGRADA

LITERARY READING EVENTS IN THE CONTEXT OF INTEGRATED SCHOOL

Valéria Inácio Chagas[1]
Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo[2]

Resumo

Este artigo tem como foco de discussão os eventos de leitura literária que acontecem no contexto do Programa de Escola Integrada, política pública da Rede Municipal de Educação Belo Horizonte. A pesquisa inscreve-se nos novos estudos sobre o letramento que contribuem para a compreensão da dimensão sociocultural das práticas de leitura e escrita na sociedade. Realizamos uma pesquisa com perspectiva etnográfica utilizando como técnicas de coletas de dados a incursão no campo, o diário de campo, a observação, a entrevista e a filmagem. Os dados foram coletados numa turma de 35 alunos da segunda etapa do 1º Ciclo, formada por crianças com sete anos de idade. A pesquisa revelou como é fundamental a mediação de outros sujeitos além da professora do horário regular durante o processo de letramento de crianças. As interações entre as crianças mediadas por um livro, ou por um texto oral, apontaram aspectos importantes a serem considerados no trabalho com os gêneros literários nos primeiros anos escolares. O significado que a leitura literária assumiu na turma como instauradora da palavra, do dizer, da possibilidade de narração das diferentes histórias de vida dos sujeitos realçou a importância de textos literários na formação dos aprendizes. A literatura possibilitou a partilha de emoções, a algazarra, a festa, a oportunidade de conhecer o outro. A prática de leitura integral das obras para as crianças também merece ser destacada, uma vez que tal iniciativa auxilia o leitor no seu percurso de compreensão.

Palavras-chave: letramento; escola integrada; leitura literária

Abstract

This paper focuses the discussion of literary reading events that take place in the context of the Integrated School Program, a public educational policy in the city of Belo Horizonte. This research is based on the new literacy studies that contribute to the understanding of the socio-cultural dimension of the practices of reading and writing in society. We conducted a research according to the ethnographic perspective using techniques such as field immersion, field

[1] Mestre em Educação pela Universidade Federal de São João Del Rei (UFSJ) e professora da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte. EMAIL: val1972ic@gmail.com
[2] Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. Realizou estágio pós-doutoral pela University of London, Kings College e é professora do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de São João Del-Rei. EMAIL: socorronunesmacedoufsj@gmail.com

Artigo recebido em 19-08- 2012; aprovado em 24-01- 2013

notes, observation, interviews and video recordings. The data were collected in a classroom of 35 students in the age of seven enrolled in the second year of elementary school. The research revealed how essential it is the mediation of other subjects besides the teacher during the literacy process. The interactions between children mediated by a book, or by an oral text, pointed out important aspects that should be considered when working with the literary genres in the early school years. The meaning that the literary reading assumed in the classroom, as a means to present the word, the speech and the possibility to narrate the different life stories of the subjects enhanced the importance of literary texts in the education of the learners. The literature enabled the sharing of emotions, amusement, parties and the opportunity to meet one another. The reading of the integral text to the children should also be highlighted, since this initiative assists the readers in their process of comprehension.

Keywords: literacy; literary reading; integrated school

Introdução

Tendo em vista que a educação não acontece somente na esfera escolar, e que ela também é promovida fora da escola, este artigo tem como foco de discussão os eventos de leitura literária que acontecem em contextos para além da sala de aula formal. Mais precisamente, na relação entre as atividades extracurriculares, também denominadas de ações socioeducativas (CARVALHO; AZEVEDO, 2005) e a educação de tempo integral.

A ideia de "integralidade" na educação em seus aspectos políticos, sociais e culturais talvez seja a de maior influência nos países da América Latina (GONÇALVES, 2006, p.3). No Brasil, a formulação de uma concepção sobre a educação integral acontece desde o início do século XX, como consequência de uma reestruturação da escola para responder aos desafios da sociedade moderna e democrática. A esperada reformulação da escola está associada à valorização de atividades e experiências voltadas para a reflexão sobre a estrutura política, econômica e social de sua comunidade local e, ao mesmo tempo, cada vez mais globalizada. A ideia de escola integral está intimamente associada à formulação de uma escola de tempo integral.

As primeiras propostas de escola de tempo integral foram aquelas de Anísio Teixeira e de outros educadores de sua geração, especialmente nas décadas de 1950 e 1960. Na década de 1980, a discussão em torno do tema foi reacendida, a partir da implantação dos CIEPs no estado do Rio de Janeiro (RIBEIRO, 1986).

Falar sobre uma escola de tempo integral implica considerar a questão da variável tempo, com relação à ampliação da jornada escolar, e da variável espaço, na perspectiva da relação da escola com outras instituições, equipamentos públicos e políticas sociais para a

construção de territórios educadores para além dos muros escolares. No entanto, é preciso entender, também, que tempo e espaços escolares devem ser pensados como novas oportunidades para a aprendizagem e a reapropriação de espaços de sociabilidade e comunicação com a comunidade local, regional e global.

Dessa forma, a educação integral também responde aos objetivos gerais da Educação para os Direitos Humanos e Cidadania, voltados à melhoria da qualidade de ensino e visando à preparação dos jovens para a inclusão social e o respeito à diversidade e à democracia.

1. Letramento e letramento literário

Esta pesquisa inscreve-se nos novos estudos sobre o letramento, como os de Street (1984), Kleiman (1995), Soares (2001, 2004), Rojo (1998, 2005), Macedo (2005) e Masagão (2003), que contribuem para a compreensão da dimensão sociocultural das práticas de leitura e escrita pelos diferentes sujeitos e grupos sociais. O conceito de letramento é complexo. Ele abarca dois fenômenos muito diferentes, apesar de complementares: a leitura e a escrita. Esses dois fenômenos, por sua vez, são constituídos por um "conjunto de habilidades, comportamentos, conhecimentos que compõem um longo e complexo continuum" (SOARES, 2001, p.48-49). Uma pessoa pode ser capaz de ler um bilhete e não ser capaz de ler um romance; pode ser capaz de escrever o nome e não ser capaz de escrever uma carta, e assim por diante.

A leitura, do ponto de vista individual de letramento, ou seja, como "tecnologia" adquirida pelo indivíduo,

> estende-se da habilidade de traduzir em sons sílabas sem sentido a habilidades cognitivas e meta cognitivas; inclui, dentre outras: a habilidade de decodificar símbolos escritos; a habilidade de captar significados; a capacidade de interpretar seqüências de idéias ou eventos, analogias, comparações, linguagem figurada, relações complexas, anáforas; e, ainda, a habilidade de fazer previsões iniciais sobre o sentido do texto, de construir significado combinando conhecimentos prévios e informação textual, de monitorar a compreensão e modificar o significado do que foi lido, tirando conclusões e fazendo julgamentos sobre o conteúdo (SOARES, 2001, p.69).

É importante destacar que as práticas de leitura são realizadas diferenciadamente considerando os diversos tipos de suportes e textos: "literatura, livros didáticos, obras técnicas, dicionários, listas, enciclopédias, quadros de horário, catálogos, jornais, revistas, anúncios, cartas formais e informais, rótulos, cardápios, sinais de trânsito, sinalização urbana, receitas [...]" (SOARES, 2001, p.69).

Em sua dimensão social, o letramento não é um atributo unicamente pessoal, mas é, sobretudo, uma prática social: "letramento é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais" (SOARES, 2001, p.72).

O conceito de letramento pode ser pensado em relação à literatura. Paulino (1998, p.16) define o letramento literário como "outros tipos de letramento" e afirma que "continua sendo uma apropriação pessoal de práticas de leitura/escrita, que não se reduzem à escola, embora passem por ela" (PAULINO, 1998, p.16). Vale destacar que esse tipo de letramento, de modo geral, acaba envolvendo somente o fenômeno da leitura. As habilidades de escrita literária não costumam ser cobradas dos indivíduos, uma vez que são concebidas como escolhas individuais. Como destaca Paulino (2004, p.56),

> a formação de um leitor literário significa a formação de um leitor que saiba escolher suas leituras, que aprecie construções e significações verbais de cunho artístico, que faça disso parte de seus fazeres e prazeres. Esse leitor tem de saber usar estratégias de leitura adequadas aos textos literários, aceitando o pacto ficcional proposto, com reconhecimento de marcas lingüísticas de subjetividade, intertextualidade, interdiscursividade, recuperando a criação de linguagem realizada, em aspectos fonológicos, sintáticos, semânticos e situando adequadamente o texto em seu momento histórico de produção (PAULINO, 2004, p.56).

É consenso atribuir à escola a responsabilidade de formar leitores, mas leitores de quê? O verbo "ler", como muito bem destaca Soares (2005), necessita de complemento: "ler o quê?". Seguindo esse raciocínio, Paulino (2005, p.55) enfatiza que a leitura, assim como o verbo "ler", também necessita de complemento: "leitura de quê?".

Em se tratando da leitura do texto literário, é importante refletirmos, segundo Paulino (2005), sobre suas especificidades, sem deixarmos de levar em conta o que há de comum (as semelhanças) entre essa leitura e a de textos não-literários, já que, numa perspectiva contemporânea, "todos os domínios discursivos, sem exceção, exigiriam e desenvolveriam habilidades complexas e competências sociais de seus leitores" (PAULINO, 2005, p. 61).

Para Paulino (2005), assim como para Soares (2005), da mesma forma que existe diversidade de textos, existe, em função desses textos, diversidade de leituras, de modos de ler. Não basta defendermos a presença de diversos tipos e gêneros textuais na escola se não levarmos em conta os diferentes modos de leitura, de acordo com determinadas especificidades do texto. Paulino (2005, p.56) ressalta que "as diferenças se localizam nos objetos lidos e se definiriam a partir deles, mas seriam também estabelecidas pelos sujeitos em suas propostas, espaços sociais e ações de leitura".

Sendo assim, se textos literários forem lidos apenas com o objetivo de aprender análise sintática — objetivo esse presente, até pouco tempo, em muitos livros didáticos de língua portuguesa —, que tipo de leitura está sendo realizado? Textos literários, para Paulino (2005), devem ser lidos de forma literária. Isso não quer dizer, como destaca a pesquisadora, que os objetivos e os modos do próprio ato de "ler literariamente" esses textos não devam ser repensados. Assim como o conceito de literatura não é algo estático, as formas de "ler literariamente" também não o são.

Enquanto Paulino (2005) destaca a importância de se refletir sobre as diferenças entre a leitura de textos literários e a de outros textos, Dionísio (2005) chama a atenção para as semelhanças, uma vez que, para ele, o mais importante é a formação de leitores críticos. Assim, o que interessa para Dionísio (2005) não é o "complemento nominal" de leitura ("leitura de literatura", "leitura de texto informativo" etc.), mas o "adjunto adverbial de modo", implícito na questão que parece orientar seu raciocínio: "como a leitura está sendo feita?".

Dionísio (2005, p.72) ressalta que o entendimento do que é leitura varia, assim como, e principalmente, o de suas funções num dado contexto social: "as formas que toma a escolarização da leitura variam em função do ideal do sujeito que, em cada momento histórico e social, se quer formar e, naturalmente, depende do projeto político-social para a escola, enquanto instituição que assume essa formação".

O projeto político-social defendido por Dionísio (2005) deve valorizar a dimensão crítica das práticas de leitura (não apenas a operativa ou a cultural), e tem como objetivo a formação de sujeitos/leitores cosmopolitas, "no sentido em que o mundo em que habita não é apenas a rua onde mora" (DIONÍSIO, 2005, p.78). Esse leitor é definido como

> aquele que compreende o local à luz do global e vice-versa, o presente à luz do passado, aquele que se serve dos textos, de todos os textos, sejam eles de livros ou eletrônicos, sejam eles do quotidiano ou artísticos, para perceber o que se passa à sua volta, uso esse filtrado por um ideal de uma vida digna e de realização pessoal para todos (DIONÍSIO, 2005, p.78).

Sendo assim, para esse autor, mais importante do que a escolha dos textos para a leitura escolar, é a definição de que tipo de leitura deve ser desenvolvido, ou melhor, que leitor se pretende formar na escola. Para que o letramento, sob o ponto de vista social revolucionário, destacado por Soares (2001), seja, de fato, desenvolvido, a escola não só deve se ater aos objetos lidos, como também e, principalmente, à forma como a leitura está sendo provocada/incentivada pelos professores e realizada pelos alunos na escola.

A literatura na escola está — e sempre estará — escolarizada, como muito bem ressalta Soares (2003). Não podemos esperar, nem exigir que ela se mantenha a mesma dentro e fora da escola. Isso seria negligenciar a presença do discurso pedagógico, responsável pelo deslocamento dos textos literários e dos estudos literários produzidos no campo universitário (científico) para o campo pedagógico.

1. Metodologia

Considerando os objetivos desta investigação, buscamos realizar uma pesquisa com perspectiva etnográfica utilizando como técnicas de coleta de dados a incursão no campo, o diário de campo, a observação, a entrevista e a filmagem. Conforme é característico de pesquisas dessa natureza, o estudo desenvolve-se por meio da exploração de diferentes fontes de informação e registro dos dados (ALVES-MAZZOTI; GEWANDSZAJDER, 1998). De acordo com Green, Dixon & Zaharlick (2005, p.58),

> questões etnográficas buscam compreender as práticas culturais dos membros de um grupo social, como essas práticas conformam o acesso e a distribuição de recursos dentro e fora de eventos e tempos, e quais as conseqüências para as condições de pertencimento dos membros ao grupo, tendo em vista esse acesso e distribuição de recursos.

A proposta de escola integrada em foco neste trabalho (PEI) foi implantada na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte em 2007, e destaca a integração entre escola e comunidade, de forma que os lugares disponíveis na comunidade próxima à instituição de ensino sejam disponibilizados para as atividades promovidas. O PEI é organizado de modo que, em horário contrário àquele em que as crianças estão nas atividades escolares convencionais, ocorrem atividades na forma de oficinas; se justifica, segundo a equipe pedagógica do Programa na UFMG, por propor um trabalho em que os participantes vão aprender fazendo juntos, estabelecendo-se uma relação de maior interatividade, dinamismo e flexibilidade. Busca-se, também, superar fragmentações tradicionais nos processos de formação. Outros objetivos das oficinas seriam "atender as demandas do universo infantil e juvenil na perspectiva de desenvolvimento de competências múltiplas e vivências capazes de proporcionar uma aprendizagem significativa sintonizada com a realidade de cada educando" (BRASIL, 2008, p.24).

Para a realização dessas atividades, a Prefeitura de Belo Horizonte estabeleceu parceria com diversas universidades, dentre estas, a UFMG. Dessa forma, pretende-se que as universidades elaborem e desenvolvam oficinas a partir da demanda das escolas. Os

estudantes universitários, após um processo seletivo e preparatório, se responsabilizam por desenvolver essas oficinas nas escolas, sob a orientação de professores de sua universidade. O professor orientador acompanha e avalia o trabalho do/a estagiário/a, preparando estratégias que proporcionem a formação destes (reuniões, estudos, leituras, seminários).

Toda a equipe de estagiários, universitários e agentes culturais fica sob a coordenação da Professora Comunitária. Esta, uma professora concursada, é a coordenadora geral do projeto na escola, sendo responsável por:

a) montar a grade de horários, articulando os vários elementos e pessoas envolvidas;
b) acolher e inserir os bolsistas na escola e na comunidade;
c) acompanhar e avaliar o trabalho dos bolsistas;
d) garantir a organização e infra-estrutura para o desenvolvimento do Programa;
e) deslocar as crianças e adolescentes entre os vários espaços onde o programa é desenvolvido;
f) articular as oficinas com a proposta pedagógica da escola;
g) articular os professores orientadores, coordenação pedagógica do Programa e a Secretaria Municipal de Ensino de Belo Horizonte.

Optamos por realizar um estudo de caso de cunho etnográfico focalizando uma escola da Rede Municipal de Belo Horizonte que apresentasse forte adesão aos princípios e orientações do Programa Escola Integrada. Nessa perspectiva, a especificidade do caso tornou-se um elemento fundamental, pois forneceu a característica metodológica necessária a esta pesquisa, ou seja, a sua novidade (ROESE, 1998, p.192). É justamente o caráter especial do caso que o converteu em objeto de interesse, pois, de acordo com Gitahy (*apud* ROESE, 1998, p.192), "para estudar a inovação é preciso buscá-la onde ela está ou onde achamos que ela tem possibilidade de ocorrer".

A definição da escola pesquisada foi feita mediante pesquisa exploratória, realizada já no período em que acompanhamos a implantação do programa nas escolas da rede. Levamos em conta nessa escolha critérios que envolveram, além do autoposicionamento da escola em relação à adesão ao Programa, aspectos relativos à sua forma de organização. A partir de algumas diretrizes expostas em textos organizados pela equipe de coordenação do programa, procuramos indícios de adesão nas formas de integração com a comunidade local, nas formas como as oficinas aconteciam e na distribuição na matriz curricular. Com base nos critérios delineados, passamos a listar possíveis opções de escolas, por meio de:

a) sondagem junto a profissionais da Secretaria Municipal de Educação (SMED), em especial no núcleo do PEI.
b) consulta às versões escritas dos projetos pedagógicos e projetos de ensino das escolas da Rede Municipal, disponíveis nos arquivos da CPP (Coordenação de Políticas Públicas, órgão ligado à SMED;
c) conversa com o grupo do PEI para indicação da escola.

Quatro estabelecimentos indicados pelo grupo do PEI se configuraram como tendo um perfil adequado aos propósitos desta investigação. Optamos por eliminar dois deles por serem escolas que estavam iniciando naquele ano o programa. O terceiro estabelecimento foi descartado após visita inicial, quando pudemos constatar que, nessa escola, as oficinas aconteciam, ainda, somente dentro do espaço escolar.

Dentre as quatro escolas indicadas restou, portanto, apenas uma. Ela havia sido citada pela maior parte das pessoas consultadas. Além de ser referência do PEI, essa escola também é referência na rede municipal de Belo Horizonte pela sua proposta pedagógica, pela relação estabelecida com a comunidade local, pelo envolvimento e comprometimento dos seus profissionais com a qualidade do ensino e pela aprendizagem dos seus alunos.

As oficinas da escola pesquisada são oferecidas por 7 monitores das instituições de ensino superior e 6 agentes culturais. Acontecem em espaços próximos às escolas, exigindo, assim, que as crianças e adolescentes se desloquem para esses lugares. Esses tempos de mobilidade, assim como os de alimentação e atividades de relaxamento ganham contornos de aprendizagem, são momentos de formação. É a hora em que, com a proximidade dos sujeitos, se torna possível um diálogo mais espontâneo envolvendo trocas, numa relação de interação entre alunos/monitores, monitores/agentes, agentes/alunos.

Em entrevista, os agentes culturais Silvia e Eduardo afirmam:

> No início foi difícil, a gente tinha que fazer rodinha todos os dias pra explicar os perigos do trânsito, das ruas. Mas logo eles se acostumam. Agora é só isso que você está vendo: as crianças caminham quase livremente. Param nos bares para tomar água, esperam a gente na hora de atravessar... brincam muito né ? Tem os pontos de descanso e a gente até conta história debaixo da árvore... vc já viu né ? Mas de vez em quando a gente ainda tem que conversar, explicando algumas regras, principalmente para os meninos do primeiro ano do ciclo (Silvia, agente cultural, em entrevista realizada em 09 de maio de 2010).

A "Casa da integrada" é um espaço alugado pelo PEI onde funcionam as oficinas. No espaço externo, tem uma quadra aberta para práticas de esportes e brincadeiras. O espaço interno estava em reforma e não tive acesso às suas dependências. No momento da pesquisa, a varanda era usada para as atividades da escola. No "Espaço Fica Vivo" tem uma sala grande que comporta uma oficina e um espaço externo bem arborizado muito utilizado pelos agentes e crianças para conversas em rodinha, bate papo e outras oficinas. A igreja católica tem um espaço aberto bem grande onde é possível realizar práticas esportivas, oficinas diversas ao ar livre, brincadeiras etc. Além do espaço aberto, a igreja também oferece um salão que fica na parte superior da igreja.

A investigação desenvolveu-se em uma turma da segunda etapa do 1º Ciclo, formada por crianças com sete anos de idade, com exceção de três que completariam oito anos. Constituía-se de 35 crianças: 22 meninas e 13 meninos. Essa é a composição da turma referência do horário regular, e eles continuam juntos nas oficinas da Escola Integrada. No entanto, o horário da Escola Integrada apresentou uma particularidade: os alunos se misturam com outros alunos de outras turmas e de outras idades, de modo que as atividades realizadas nos espaços do PEI sempre têm a presença de alunos mais velhos, mais jovens, com maior ou menor fluência na leitura e na escrita. Essa situação, é claro, tem reflexo nas interações ocorridas durante as atividades.

2. Eventos de letramento literário: contação e leitura de histórias

Apresentamos aqui uma discussão sobre os eventos de letramento mediados pela contação de história e pela leitura de textos literários nos espaços da Escola Integrada. As vivências literárias observadas aconteceram em três espaços principais: no pátio da escola, logo depois de feita a recepção para o horário do PEI; nas salas de aula destinadas às oficinas; no percurso da escola até a igreja, que chamamos de "histórias ao pé da árvore". Foi possível presenciar, por diversas vezes, a contação e a leitura de histórias para as crianças tanto pela coordenadora da Escola Integrada quanto pelos agentes e estagiários. A singularidade das interações vivenciadas permite uma compreensão da leitura literária como um tipo de leitura que instaura, no grupo de crianças, momentos especiais de diálogo, de partilha, de experiências, de abertura para o outro.

Nos eventos analisados, podemos observar essas diferenças quando, por exemplo, a história é contada ou lida na sala de aula, e quando o evento de contação ou de leitura é

realizado na rua, debaixo da árvore que fica no trajeto entre a escola e a igreja, o que evidencia as diferenças e as interfaces entre letramento escolar e letramento fora do espaço escolar, pois, apesar de situados em diferentes contextos, fazem parte de processos sociais mais amplos.

O fragmento do evento de contação de história, a seguir, foi selecionado com a intenção de evidenciar como essas práticas de contar e ler histórias estão presentes no cotidiano da Escola Integrada. Em um primeiro momento, pensamos em construir um quadro com todas as histórias contadas e lidas durante o trabalho de campo, mas, ao presenciar esse evento, optamos por mostrar esse quadro nas vozes dos alunos:

Sequência interativa 1: "Que histórias vocês conhecem?"

Contextualização

Os alunos estão sentados cada um em seu lugar na classe com as carteiras em fileiras. A agente cultural (AC) está em pé na frente da sala e, depois de se apresentar ao colega H., que está filmando, pergunta aos alunos sobre o conhecimento que eles têm das histórias.

AC: Vocês conhecem bastante história né? Aqui na integrada vocês já ouviram muitas...
Als: Conheço! (*fazem sinal afirmativo com a cabeça*)
AC: Que histórias vocês conhecem?
Als: (*falam todos juntos*)
AC: Ih! Espera, o H. não vai conseguir ouvir nada.
AC: Ergue o braço.
(*Alguns alunos levantam os braços*)
AC: Quem conhece? Fala o nome de uma. (*aponta para um aluno*)
Al1: Saci-Pererê.
Al2: Os sete bezerrinhos.
AC: Você, que história você conhece?
Al3: Ah... Pica-pau.
AC: Pica-pau...
AC: Do Pica-pau Amarelo.
Al4: Os três porquinhos.
AC: Os três porquinhos?
Al4: O Sítio do pica-pau amarelo.
Al5: Da Mônica.

AC: Da Mônica. Oi? Espera aí...

Al6: O macaco e a velha.

AC: O macaco e a velha!

Al7: Essa aí é legal, do macaco e a velha.

Al7: É... Branca de neve e os sete anões.

Al8: Chapeuzinho amarelo.

AC: Chapeuzinho amarelo.

Al9: Chapeuzinho vermelho.

AC: Chapeuzinho vermelho, chapeuzinho verde.

(*risos*)

Al10: Chapeuzinho amarelo!

Al11: Já foi!

Al12: A pequena sereia.

Al13: A raposa e as uvas.

AC: A raposa e as uvas.

Al14: Patinho feio.

AC: Patinho feio.

Al15: A língua dos Manauês.

AC: A língua dos Manauês? Será que era a minha língua que estava lá?

(*risos*)

Al16: Rapunzel!

AC: Rapunzel! Que mais?

Al17: Cinderela.

AC: Vocês já conhecem todas as histórias, assim eu vou embora!

Al17: João e o pé de feijão.

AC: João e o pé, vocês já conhecem tudo!

(...)

Observa-se nessa sequência interativa a diversidade de histórias que os alunos espontaneamente indicam, revelando a familiaridade deles com esses eventos de letramento literário.

Para análise, foram selecionadas oficinas nas quais ocorreu a leitura ou a contação do texto integral das obras literárias citadas, ou seja, ocasiões em que o texto literário foi respeitado em sua unidade e apresentado às crianças em seu suporte originário, o livro. Os momentos de contação de histórias também serviram como suporte para as análises.

Conforme mostram as pesquisas de Paulino (1992), Lajolo (1993) e Soares (1999; 2003), há anos um dos problemas encontrados na escola em relação ao trabalho com textos literários é a utilização massiva de fragmentos das obras, prática recorrente encontrada nos livros didáticos. Essa fragmentação dos textos leva, muitas vezes, a uma descaracterização da

essência da obra, com alterações de paragrafação e estruturas linguísticas (SOARES, 1999; 2003).

Além do trabalho com o texto em seu suporte, o livro, julgamos importante destacar as discussões que as obras suscitaram nas crianças, permitindo que os pequenos leitores manifestassem suas experiências relacionadas ao tema abordado na obra. Analisamos situações em que na leitura literária ou na contação evidenciam-se a voz das crianças, permitindo a verbalização e o compartilhamento de suas vivências e emoções despertadas pela leitura. Esse compartilhamento é que fez com que a leitura literária fosse tão significativa para as crianças. Para Walty (2003, p.52-53),

> o que caracteriza o texto dado como literário é justamente sua polissemia, suas lacunas a serem preenchidas pelo leitor, mesmo quando se tenta guiar esse leitor em seu ato de leitura, sentidos se formam que escapam ao controle do mediador de leitura. [...]. Nesse sentido, a literatura mantém o estatuto da oralidade, quando preserva a possibilidade de interação, de dinamicidade (WALTY, 2003, p.52-53).

As narrativas lidas e contadas nas oficinas suscitavam um processo dialógico fecundo e significativo. Não se lia literatura para preencher fichas, realizar tarefas ou para responder perguntas objetivas sobre as obras e histórias, mas para promover o encontro do leitor com o texto literário e dos leitores entre si. Segundo Macedo (2005, p.35), Bloome assume a perspectiva de que, quando professores e estudantes engajam-se em atividades de letramento, eles negociam sua definição, que é, em parte, baseada na natureza da interação entre alunos e professor, nos textos que usam, como os utilizam, bem como nas condições curriculares presentes nessa relação. Desse modo, uma das formas de investigação do letramento escolar tem sido a análise das interações em sala de aula e do discurso de alunos e professor produzido nessas interações mediadas por diferentes tipos de textos. Por isso, a literatura é importante no currículo escolar: o cidadão, para exercer plenamente sua cidadania, precisa apossar-se da linguagem literária, alfabetizar-se nela, tornar-se seu usuário competente, mesmo que nunca vá escrever um livro, mas porque precisa ler muitos (LAJOLO, 1993, p.106).

Continuidade da sequência interativa 1

AC: João e o Pé de Feijão... Ah! Vocês já conhecem todas. Acho que vou embora.

Crianças: Não!!!!!

AC: Não!! Então vocês querem conhecer mais uma história hoje?

Crianças: Queremos.

Pedro (*levanta a mão*) Eu não quero não.

AC: É Pedro? Por quê? Não gosta de histórias?

Pedro: Tem umas que são "paia".

AC: Bom, mas essa não é "paia" não. (risos). É essa aqui. Trouxe o livro (*mostra a capa*). Alguém aqui já leu essa ou ouviu?

Crianças: Não

AC: Olha que já heim? Lembram daquele pessoal do teatro que esteve aqui outro dia? Qual peça eles apresentaram pra gente?

Crianças: Romeu e Julieta.

Pedro: "Paia" demais!

AC: É Pedro, por quê?

Pedro: Dois namoradinhos que morrem no final!!!! Conta uma de terror pra gente, ou de polícia.

Crianças: EEEEEEE!

AC: Hoje não é dia de terror nem de polícia. Mas vocês lembram de quem é essa história? Quem é o autor?

Sofia: É um nome difícil. Em inglês, disso eu lembro.

AC: Aqui, de letra azul (*A agente vai mostrando a capa e os elementos que destaca)*. O que está escrito?

Sara: Menina bonita do laço de fita (*Olhando para o local apontado pela agente e mostrando ter decorado o nome da obra*).

AC: Não Sara essa, não é essa não, é outra história**.** No quadrinho azul está escrito o nome do autor, quem escreveu a história (*E mostra*). Além do autor, há também uma pessoa que faz a adaptação do livro. Alguém sabe o que faz o adaptador? (*Silêncio*). O adaptador, nesse caso aqui, faz com que a história fique boa para ser contada para crianças, essa história, a primeira que foi escrita, ela é para adultos. O adaptador pega e faz ficar legal pra contar pra crianças. Esse aqui (*mostra*) é quem faz os desenhos do livro? (*Silêncio. Ninguém parece saber*). É ilustrador ou ilustradora. Além do nome do livro (m*ostra*), do nome da autora (*mostra*) e do nome do ilustrador (*mostra*), há também o nome da editora. A editora é como uma grande fábrica de livros.

Crianças: Nu... u... u... (*Nossa Senhora!*).

AC: Agora, eu vou ler no livro a história que eu já contei para vocês.

Sofia: Era uma vez...

AC: Não essa aqui não começa com era uma vez. Se não der pra ler a história toda continuamos na próxima oficina. (*E lê a obra. Ao final da leitura, a agente deixou o livro circulando para as crianças o manusearem*).

É importante destacar, no início da interação, as ações das crianças na situação interativa. Todas respondem ao mesmo tempo: "queremos". Muito comum esse tipo de situação na dinâmica da sala de aula do ensino regular. As crianças, ao absorverem as práticas da rotina das aulas, são capazes de deduzir qual a resposta que o professor espera quando faz certas perguntas como: "vocês querem ouvir outra história hoje?". Fato que merece realce aqui é o aluno Pedro levantar a mão e afirmar: "Eu não quero não". Evidenciando, naquele

momento, uma maior liberdade de expressar seus desejos, mesmo contrariando as expectativas da mediadora, no caso aqui, a agente cultural. A agente, assim como as crianças, protagoniza situações muito características da sala de aula; ela não negocia a história a ser contada, negando ou negligenciando o interesse da turma que manifesta "EEEEEEEE", quando Pedro solicita que ela conte uma história de terror ou policial.

> Sempre que a leitura da/de literatura na Escola é regulamentada (explícita ou implicitamente) pelos modos de ler profissionais (o que implica, também, concepções particulares do próprio objeto), a diferença entre as leituras dos especialistas e a dos alunos aparece inevitavelmente como defasamento ou desvio, em cuja amplitude se estabelece o exercício dum poder – não escrutinável pelo sujeito que a ele é submetido (SOARES, 2003, p.95).

Na sequência interativa, fica evidenciada a intenção da agente em trabalhar com a história já conhecida pelos alunos do teatro "*Qual peça o pessoal do teatro apresentou para gente?*", mas em um outro suporte, o livro. Mais uma vez, nessa sequência, o aluno manifesta sua opinião, sem demonstrar constrangimento: "*Paia demais!...dois namoradinhos que morrem no final*". É importante destacar aqui que os gestos da agente cultural não mostram qualquer atitude de reprovação quanto à observação do Pedro; o sorriso manifestado pela agente demonstra até uma atitude de cumplicidade, de aceitação da capacidade crítica da criança.

Não podemos deixar de ressaltar que, nesse momento, a intenção da agente de trabalhar a história já conhecida pelas crianças em outro suporte é muito importante para o processo de letramento dos alunos. A possibilidade de confrontar diferentes linguagens, diferentes suportes, permite uma inserção em práticas letradas mais globais e a possibilidade de inserção em outros saberes, conforme demonstra Sofia: *"É um nome difícil. Em inglês, disso eu me lembro"*.

A situação nos remete ao projeto político-social defendido por Dionísio (2005, p.78) em que se deve valorizar a dimensão crítica das práticas de leitura (não apenas a operativa ou a cultural), e que tem como objetivo a formação de sujeitos/leitores cosmopolitas, "no sentido em que o mundo em que habita não é apenas a rua onde mora".

Quanto à atitude da agente em não negociar a história a ser lida, podemos nos remeter à afirmação de Soares (2003) de que, na escola, toda literatura é escolarizada. Todos os textos que entram no campo pedagógico passam a ser subordinados aos princípios e objetivos do discurso desse campo.

Seguindo na análise, a agente, quando explica o que é e a função do adaptador da obra, demonstra qual é a sua concepção de leitura para crianças, provavelmente, essa concepção foi

construída nas suas experiências de aluna e nas vivências de leitura na Escola Integrada (*"O adaptador faz com que a história fique boa para ser contada para crianças"*). Essa sequência interacional mostra a agente cultural realizando intervenções muito adequadas aos modos de ler de um "professor" que intenciona o letramento literário dos alunos. O modo como conduz a leitura da capa e dos elementos paratextuais nos permite afirmar isso. Conforme se vê, como mediadora, a agente cultural tem um papel crucial no encontro da criança com a literatura. Sabe-se que esse encontro não acontece apenas na escola, mas a escola

> é um espaço privilegiado para o desenvolvimento do gosto pela leitura, assim como um campo importante para o intercâmbio da cultura literária, não podendo ser ignorada, muito menos desmentida sua utilidade (ZILBERMAN, 2003, p.16).

Conforme se verifica no fragmento acima, a apresentação física da obra permite à agente cultural destacar alguns elementos paratextuais. Os paratextos são os elementos encontrados na obra que não pertencem ao texto principal. Trata-se das dedicatórias, apresentações, nome do autor, ilustrador, editora, comentários finais, dentre outros. São informações que contextualizam a obra para o leitor iniciante, que vai se apropriando de termos relacionados à produção editorial e, simultaneamente, familiarizando-se com as funções que eles exercem no objeto livro.

Voltando à interação destacada, vê-se que as crianças desconheciam o nome da pessoa responsável pela confecção das ilustrações de uma obra. Se o foco é o letramento literário, os dados presentes na capa de uma obra são importantes para que o leitor se aproprie de termos próprios da literatura, bem como de suas funções. A preocupação da agente revela uma ação pedagógica comprometida com a inserção das crianças em práticas sociais de leitura de obras literárias.

Saber quem escreveu, quem ilustrou, quando foi escrita, em que editora foi publicada, ajuda o leitor iniciante a contextualizar a obra em sua totalidade. Em momentos posteriores de leitura literária, observei como as crianças apropriaram-se da função de um ilustrador na obra. Notamos, também, como as crianças percebem com interesse as capas e as imagens nelas estampadas, o projeto gráfico e os detalhes que, muitas vezes, passam despercebidos aos adultos. Além disso, constatamos a importância de se apresentar fisicamente uma obra às crianças, pois elas demonstram imenso prazer em manusear, abrir, cheirar, conferir as ilustrações e, também, criar histórias a partir das imagens. Quando a agente cultural leva uma obra para a sala, permite seu manuseio e discussão pelas crianças, possibilita que elas tenham acesso a um dos suportes mais importantes na formação de leitores de textos literários: o

livro. Nos momentos vivenciados com a turma, após a contação e leitura de histórias, essas ações ficaram visíveis.

Um projeto educacional destinado a preparar os indivíduos para o exercício competente da cidadania não supõe, acredita-se, a exclusão. Se a leitura da literatura deve contribuir para a efetivação dessa meta, ela suporá a experiência total do produto "não o fragmento sacralizador do todo, mas a totalidade dessacralizada, material e imediata do livro impresso" (ZILBERMAN, 2003, p.266).

A autora citada não vê o livro como um objeto sagrado, suporte que "encerra saberes extraordinários e ensinamentos maravilhosos" (BRITTO, 2003, p. 83-84), justamente por reconhecer a leitura literária como uma prática social, como uma "ação cultural historicamente constituída" (BRITTO, 2003, p.84), sendo, portanto, um direito de todo indivíduo.

As interações evidenciam como as crianças aprendem as propriedades textuais e estruturais dos gêneros a partir da leitura e do contato com os diversos portadores. Sara, ao tentar deduzir o título do livro, mostra que já decorou o nome do livro *Menina Bonita do Laço de Fita*, provavelmente por ser essa uma história muito lida pelos professores na escola. Podemos até afirmar que faz parte da cultura escolar em Minas Gerais a escolha dessa história para o trabalho com a literatura e para as práticas de alfabetização também. Foi essa também a história escolhida pela coordenadora, como mostrei no início desta seção, para a contação de história a todos os alunos da Escola Integrada.

A aluna Sofia (Era uma vez...) diante do início de uma leitura de histórias, mostrou ter conhecimento da estrutura de um gênero também muito contado, lido e trabalhado na escola; além de ser, também, um gênero muito conhecido nas esferas familiares: o conto.

Os eventos evidenciam a importância de se trabalhar os diversos gêneros, pois os alunos, ao ouvir ou ler histórias, vão aprendendo suas estruturas, sua linguagem, sua textualidade etc. Quando não oportunizamos às crianças o contato com os diversos gêneros, é bem possível que, ao absorver as estruturas de um ou dois gêneros, os quais as crianças têm mais oportunidades de contato e uso, ela transfira para todos os outros as características ou estruturas que são próprias do gênero que elas mais conhecem. Qual de nós, professores, ainda não nos deparamos com textos produzidos por nossos alunos que, mesmo não sendo um conto, inicia-se com "Era uma vez", finaliza-se com "E foram felizes para sempre", e ainda apresenta "Fim!"?

Sequencia interativa 2 : Histórias ao pé da arvore

Contextualização

O evento selecionado aconteceu no dia 03 de março de 2010. Os alunos saíram da escola às 13 horas e quem coordenava a oficina era o agente cultural "Sorriso". Os alunos saíam da escola em fila, mas na rua se dispersaram. Eles iam conversando, brincando e cantando. Separaram-se em pequenos grupos. No caminho, Sorriso me explicou que, no início, esse trajeto era muito complicado, os alunos corriam muito, tentavam atravessar a rua, e, por isso, tinham que andar em fila. Mas, com o tempo, segundo ele, as crianças "vão pegando o jeito e fica bem mais tranquilo. Já sabem o que pode e o que não pode. Mas isso só acontece depois de muita conversa, muita rodinha pra discutir as regras. Até hoje, às vezes temos que fazer isso".

Os alunos caminharam até debaixo de uma grande árvore onde aconteceu a parada para o descanso. Eles corriam para pegar lugar nos banquinhos que ficam debaixo da árvore e se espalharam nos bancos e na grama.

Eduarda: Sorriso, hoje tem história?

Sorriso: Tem sim. Hoje vou contar a história que a mãe da Jéssica me contou.

Sara: Ela tirou de qual livro?

Sorriso: Não é de livro não. Ela conhece de ouvir contar. A mãe dela contou pra ela. Ela já contou pra Jéssica... Então a Jéssica tem de ficar quietinha, não pode soprar a história não, se não perde a graça, né? Você já conhece, não quer contar pra gente?

Jéssica: É que eu não consigo fazer direito... Minha mãe falou que tem que ter um jeito com a voz que faz sentir o medo... Se não, não dá medo em ninguém... Mas eu não consigo fazer.

Sorriso: vou contar então...era uma vez o Zezinho...

Gustavo: Zezinho... toda vez é o mesmo nome Zezinho. Esse Zezinho tá em todas as histórias

(*risos dos alunos*)

Sorriso: Então tá, vou mudar então. Era uma vez o Pedrinho.

(*risos*)

Samuel: Pedrinho. É você Pedro!

Sorriso: Pedrinho é filho de Dona Clara. Dona Clara é uma mulher que luta com muita dificuldade para sustentar seus três filhos sozinha. Seu marido já morreu. Morreu assim de repente, sem ninguém saber de quê nem por quê. Dizem por aí que, antes de morrer, seu José avisou para os filhos que, se algum dia, um deles desobedecesse à mãe, que ele voltaria para buscar o danado à noite.

Sandro: Avisou como? Ele sabia que ia morrer?

Sorriso: Pelo jeito sim. Dizem que foi assim. Seu José esperou Dona Clara sair para o trabalho e chamou os três filhos para uma conversa muito séria. E disse bem assim: olha meninos, alguma coisa me diz que em breve partirei dessa vida, vou morrer e deixar vocês responsáveis por cuidar da mãe de vocês. Se algum dia eu ver

vocês mentindo pra mãe, volto aqui e pego o mentiroso pelo pé e levo comigo para o vale da morte. Dito isso, seu José deu seu último suspiro e morreu ali mesmo, na frente dos filhos, como dizem, assim sem quê nem porquê. Mas, costumam dizer que tava mesmo é cansado da vida dura de pedreiro que levava...

(*risos*)

Filipe: Meu pai e de um tanto aqui também é pedreiro.

Sorriso: O certo é que as crianças ficaram muito tristes com a morte do pai. Mas ficaram mais ainda foi com medo. Um medão danado do pai voltar e agarrar o pé de algum deles quando estivessem dormindo.... Mas o tempo passou, e com o tempo a gente esquece de tudo. Esquece até uma promessa como essa do seu José. E, numa dessas esquecidas, foi que aconteceu o que todo mundo esqueceu!!!! Dona Clara chamou seu filho mais velho, o Antônio, deu a ele seu último dinheirinho do mês e pediu: preciso que corra até a venda e me compre fubá para fazer o angu do almoço. Mas, olhe, vá num pé e volte no outro, tenho pressa, e cuidado com esse dinheiro, é tudo que temos até o final do mês. Antônio saiu correndo, mas, no caminho, encontrou alguns colegas jogando bolinha de gude. Estavam jogando a valer. Foi aí que Antônio, que era o melhor nas bolinhas de gude, pensou que podia ganhar um dinheirinho jogando. Mas não foi o que aconteceu. Ele perdeu todo o dinheiro do mês e agora não sabia como explicar para a mãe a situação. Antônio ficou rodando pelas ruas tentando encontrar uma desculpa para dar à mãe quando chegasse em casa. Chegando em casa, Antônio explica pra mãe que foi roubado quando estava quase chegando na vendinha. Um menino mais forte e maior que ele pegou todo o dinheiro e saiu correndo.

Flávia: iiiiichi! Mentiu. Agora tá ferrado, né Sorriso?

Sorriso: Pode ser... Vamos ver o que acontece... A mãe ficou triste com a falta de dinheiro, mas entendeu que o filho não pôde fazer nada naquela situação e ainda deu graças a Deus pelo filho estar bem, sem nenhum ferimento. A noite chegou e Antônio foi dormir tranquilo como todas as noites, totalmente esquecido da promessa do pai. Mas, foi só Antônio pegar no sono, que uma voz estranha e arrepiante começou a ser ouvida. A voz: Antônio... Antônio... Estou indo te buscar. Antônio, estou abrindo a tampa do caixão. Antônio... Antônio... Estou saído do caixão. Antônio já saí do caixão. Antônio... Estou andando pelo cemitério. Antônio... Antônio... Estou abrindo a porta do cemitério. Antônio... Antônio... Estou caminhando pela rua... Antônio... Antônio... Estou no portão de casa... Antônio... Antônio... Estou subindo as escadas... Antônio... Antônio... Estou na porta... do... Antônio...A AAAAAAAAntônio... PEGUEI!!!!

(*O susto foi geral. Após o susto, as risadas... de fato, até eu assustei um pouquinho. Alguns alunos pediram pra contar de novo*)

Alunos. Contar de novo não tem graça nenhuma, num vai dar medo nem susto.

Pedro: Sorriso, deixa eu contar o filme de terror que assisti.

Sorriso: Qual filme?

Pedro: Do Chuck.

Sorriso: só um pedacinho

Pedro: Era uma vez, o boneco assassino. Ontem no filme, né? O boneco é feio de olhos bem arregalados. Aí, então né...

Sorriso: Vamos deixar pra outro dia... tá na hora de irmos.

A primeira questão a ser ponderada nesse evento diz respeito à origem da narrativa. Enquanto a leitura ou contação de histórias no espaço da escola geralmente é proveniente do livro, em que a presença do suporte escrito esteve em todos os eventos observados, nessa contação, fora do espaço escolar, o livro não esteve presente. Os contos selecionados, na sua maioria, vinham do conhecimento da tradição oral, passados de pais para filhos e vizinhos nos arredores.

É fundamental destacar que, imediatamente após a chegada no espaço de descanso debaixo da árvore, Jéssica perguntou: "hoje vai ter história?". Quando as crianças fazem esse tipo de pergunta sem serem induzidas, geralmente é porque a atividade é de interesse, faz parte de suas expectativas, do conhecimento já compartilhado pelo grupo. Na sequência, não percebemos o agente criando estratégias para justificar nem a contação, nem a escolha da história. O momento transcorre quase como um bate papo, uma contação de casos. Os impasses foram resolvidos de maneira tranquila e até lúdica, como na mudança do nome do personagem Zezinho para Pedrinho.

Outra questão que merece destaque é que, mesmo que a prática de contação debaixo da árvore já tenha se tornado um evento que faz parte da rotina, o agente não o considera como uma oficina; ele diz: "*isso não é uma oficina não, é só uma brincadeira pra passar o tempo*". Na entrevista, pergunto por que não é uma oficina e ele diz que oficina de história é na escola, com a coordenadora, a agente cultural da oficina de letramento e que são elas quem escolhem os livros e tudo mais, ao contrário daquele evento, que é só uma brincadeira. Percebe-se aí que a concepção de oficina que trabalha com histórias tem de ter o livro, o professor e acontecer na escola.

Aqui, vale retomar Branco (2005) quando defende a importância de "dar vez" às leituras não-especializadas, enfatizando que há situações de leitura em que os sujeitos "encontram respostas e/ou ensinamentos para a condução da sua vida"; "procuram ser incluídos num determinado grupo"; "satisfazem objetivos de construção autoidentitária"; "enriquecem uma coleção reutilizável, noutros contextos, de histórias, excertos, ditos, aforismos, versos, etc." (BRANCO, 2005, p.103).

Outra questão importante nesse evento é como ele evidencia a função do texto literário: produzir sensações de prazer ou de medo, por exemplo, o que é possível observar por meio da fala da Jéssica: "*É que eu não consigo fazer direito... Minha mãe falou que tem que ter um jeito com a voz que faz sentir o medo... se não, não dá medo em ninguém*".

Podemos afirmar que esse tipo de evento com brincadeiras, contribui para o processo de leitura, instigando a imaginação e despertando a curiosidade para o livro e para as relações

possíveis com a vida a partir das histórias. Além disso, propicia o desenvolvimento da aprendizagem da narrativa oral, ensinando aos alunos a ser um maestro das palavras, capturando o ouvinte, produzindo efeitos de sentido diversos devido à leitura/interpretação realizada por eles. Tudo isso está em consonância com o trabalho para encontrar a intenção, o porquê, para quê, para quem e como narrar (MACHADO, 2004), alinhado ao aprimoramento da oralidade, que compreende técnicas vocais, respiração, entonação, ritmo e expressão corporal, junto com a leitura. A arte de contar histórias tradicionais pode ser fonte, portanto, para o acesso à literatura e, consequentemente, ao letramento literário, por ser capaz de estabelecer uma comunhão entre e leitor e livro, ouvinte e narrador, e também por prezar pelo prazer, pela apreciação do belo, do inusitado e pela liberdade de imaginação e interpretação.

A análise do evento pode também nos mostrar o que Iser (1991) chamou de acordo ficcional, no qual narrador e ouvinte assumem posturas em que o que está sendo contado é uma representação da realidade com alguns de seus elementos, mas não é a realidade em si, e sim, ficção, o que não é visto como uma mentira. As experiências promovidas na contagem de histórias alimentam a imaginação de sensações e sentimentos reais, catárticos, que proporcionaram aos alunos um determinado acesso diferenciado e lúdico à obra literária, especificamente aos contos de medo (gênero preferido pela turma), por meio dos elementos do próprio conto e pela performance do agente cultural.

Continuando a análise, quando a aluna Sara pergunta “Ela tirou de qual livro?” e Sorriso responde “Ela conhece de ouvir contar”, é possível perceber que a relação entre gêneros orais e escritos não é uma relação dicotômica, o que existe é uma relação de continuidade e de efeito mútuo (ROJO, 2005).

Pensando nas formas híbridas, em que oralidade e escrita se misturam de acordo com o contexto dos discursos, tendo em vista o desenvolvimento das novas mídias e tecnologias, os textos hoje em dia são considerados multimodais, ou seja, neles, diversas modalidades da linguagem como fala, escrita, imagem estática ou em movimento, gestos e movimentos corporais, sons não verbais, música, entre outros, integram-se e dialogam entre si (re)construindo o(s) sentido(s) do texto. Exemplos desses gêneros textuais são as propagandas da TV, a conversa simultânea na internet, como os chats ou o diálogo no msn, ou também um evento de contação de histórias.

> Legitimar uma grande variedade de práticas de leitura de/da literatura não significa, contudo, confirmar o que o leitor já sabe ou aquilo em que ele se sente mais confortável. Pelo contrário, trata-se de colocar em situação de experimentação múltipla e explícita, em processos auto e hetero-reflexivos (ROJO, 2005, p.104).

Considerações finais

As questões relacionadas ao processo de letramento dos alunos é sempre um desafio instigante, mas pensar nesse processo em um contexto ainda tão pouco pesquisado, como o contexto do Programa Escola Integrada, tornou-se um desafio ainda maior.

A pesquisa realizada revelou como é fundamental a mediação de outros sujeitos além da professora do horário regular durante o processo de letramento de crianças. Analisar práticas de produção de leitura e de escrita em espaços fora da sala de aula, processos complexos por natureza, exigiu um movimento analítico minucioso.

As interações entre as crianças mediadas por um livro, ou por um texto oral, apontaram aspectos importantes a serem considerados no trabalho com os gêneros literários nos primeiros anos escolares. O significado que a leitura literária assumiu na turma como instauradora da palavra, do dizer, da possibilidade de narração das diferentes histórias de vida dos sujeitos realçou a importância de textos literários na formação dos aprendizes. A literatura possibilitou a partilha de emoções, a algazarra, a festa, a oportunidade de conhecer o outro. A prática de leitura integral das obras para as crianças também merece ser destacada, uma vez que tal iniciativa auxilia o leitor no seu percurso de compreensão.

Sabemos que a maioria das pesquisas sobre escolarização da literatura conclui que a escola promove uma escolarização inadequada da literatura. Com base nos dois eventos aqui analisados, o de leitura e o de contação de história, realizados nos espaços da Escola Integrada, é possível afirmar que estamos caminhando para uma prática de escolarização adequada da literatura?

Antes de respondermos, assim como a aluna Jéssica, que, de tanto ouvir os contos, já prevê que a próxima história começa com "Era uma vez", reflitamos: "Quem sabe as escolas não estão iniciando uma nova história nas suas práticas de letramento literário?".

Dionísio (2005) ressalta que o entendimento do que é leitura varia, assim como, e principalmente, o de suas funções num dado contexto social: "as formas que toma a escolarização da leitura variam em função do ideal do sujeito que, em cada momento histórico e social, se quer formar e, naturalmente, depende do projeto político-social para a escola, enquanto instituição que assume essa formação" (DIONÍSIO, 2005, p.72).

Referências

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. 2.ed. 4. reimpr. São Paulo:

Pioneira Thomson, 1998.

BRANCO, António. **Leitura escolar e leitura especializada**: dissonâncias. Texto elaborado no âmbito do Projeto "Literacias: contextos, práticas, discursos". (cópia) Portugal, 2004.

BRASIL. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. **Lei n. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília: [Congresso Nacional], 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm>. Acesso em: 12 abr. 2008.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Leitura e política. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; VERSIANI, Maria Zélia Machado (Orgs.). **A escolarização da leitura literária**: o jogo do livro infantil e juvenil. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p.77-91.

CARVALHO, M. C. B.; AZEVEDO, M. J. Ações socioeducativas no âmbito das políticas públicas. In: Centro de Estudos e Pesquisas em Educação. **Avaliação**: construindo parâmetros das ações socioeducativas. São Paulo: Cenpec, 2005. p.25-33.

DIONÍSIO, Maria de Lourdes da Trindade. Literatura, leitura e escola. Uma hipótese de trabalho para a construção do leitor cosmopolita. In PAIVA, Aparecida et. al. (Orgs.). **Leituras literárias**: discursos transitivos. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

GONÇALVES, Antonio Sérgio. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral Artigo publicado no **Cadernos Cenpec** n.2 – Educação Integral – 2º semestre, 2006.

GREEN, Judith; DIXON, Carol; ZAHARLICK, Amy. A etnografia como uma lógica de investigação. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, n. 452, p.13-79, dez. 2005.

ISER, W. **O fictício e o imaginário**: Perspectivas de uma antropologia literária. Rio de Janeiro: Editora da Universidade do Rio de Janeiro, 1991.

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

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 1993.

MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes. **Interações nas práticas de letramento**: o uso do livro didático e da metodologia de projetos. São Paulo: Martins fonte, 2005. (textos e linguagem)

MACHADO, R. **Acordais**: Fundamentos teórico-poéticos da arte de contar histórias. São Paulo: DCL, 2004.

MASAGÃO, Vera Ribeiro (Org.). **Letramento no Brasil**: reflexões a partir do INAF. São Paulo: Global, 2003.

PAULINO, Graça. **Letramento literário**: cânones estéticos e cânones escolares. Caxambu: ANPED, 1998 (Anais em CD ROM).

PAULINO, Graça. Algumas especificidades da leitura literária. In PAIVA, Aparecida *et. al.* (Orgs.). **Leituras literárias**: discursos transitivos. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

PAULINO, Graça. et. al. A formação de professores leitores – literários: uma ligação entre infância e idade adulta? **Educação em Revista**. n. 30, p.51-64, Belo Horizonte: Autêntica, dez. 1999.

PAULINO, Graça. et. al. **Tipos de textos, modos de leitura**. Belo Horizonte: Formato, 2001. (Série Educador em Formação)

PAULINO, Graça. Formação de leitores: a questão dos cânones literários. **Revista Portuguesa de Educação.** v. 17, n. 001, p.47-62. Braga: Universidade do Minho, 2004.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo (Orgs.). **Leitura literária**: a mediação escolar. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2004.

PAULINO, Graça; WALTY, Ivete. **Teoria da literatura na escola**: atualização para professores de I e II graus. Belo Horizonte: UFMG/FALE/Departamento de semiótica e teoria da literatura, 1992.

RIBEIRO, Darci. **O livro dos CIEPs**. Rio de Janeiro: Bloch, 1986.

ROESE, Mauro. **A metodologia do estudo de caso**. Cadernos de Sociologia. Porto Alegre, v.9, p.189-200, 1998.

ROJO, Roxane (Org.). **Alfabetização e letramento**: perspectivas linguísticas. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

ROJO, Roxane (Org.). **A prática de linguagem em sala de aula**: praticando os PCN's. 3. reimpr. São Paulo: EDUC, Campinas: Mercado de Letras, 2005.

ROJO, Roxane. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L; BONNI, Adair; MOTTA-ROTH, Desírée (Orgs.). **Gêneros**: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p.184-207.

SOARES, Magda. **Português**: uma proposta para o letramento: ensino fundamental: versão consumível. São Paulo: Moderna, 1999.

SOARES, Magda. **Letramento** – um tema em três gêneros. Belo Horizonte, MG: CEALE/Autêntica, 2001.

SOARES, Magda. **Letramento***:* um tema em três gêneros. 2. ed. 9. reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy

Alves; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani.(Orgs.). **A escolarização da leitura literária**: o jogo do livro infantil e juvenil. 2. ed. 1. reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p.17-48.

STREET, B. V. **Literacy in Teory and Practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

WALTY, Ivete Lara Camargos. Literatura e escola: anti-lições. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; VERSIANI, Maria Zélia Machado (Orgs.). **A escolarização da leitura literária**: o jogo do livro infantil e juvenil. 2. ed. 1. reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p.52-58.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 11.ed. São Paulo: Global, 2003.