

A DIMENSÃO PLURAL DAS PRÁTICAS DE LEITURA EM SALA DE AULA: ANÁLISE DE UMA TURMA DO 4 ANO¹

THE PLURAL DIMENSION OF CLASSROOM READING PRACTICES: ANALYSIS OF A ELEMENTAR SCHOOL CLASSROOM

Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo

Universidade Federal de São João Del-Rei
socorronunesmacedoufsj@gmail.com

Rayra Farias Araújo

Universidade Federal de Pernambuco
rayfariasaraujo@gmail.com

RESUMO

Neste texto analisamos práticas de letramento com o foco na leitura, concebendo-as como um processo complexo, multifacetado e plural, irreduzível a um modelo teórico. Baseando-se na perspectiva etnográfica e articulando as contribuições dos novos estudos do letramento com a concepção de leitura de Paulo Freire e a concepção de língua de Bakhtin, investigamos uma turma do 4 ano do ensino fundamental de uma escola pública. Os resultados indicam que a leitura é uma prática transversal no cotidiano da sala de aula, pela presença de uma variedade de textos, objetivos e eventos que reafirmam o pressuposto da pluralidade inerente ao letramento na escola.

Palavras-chave: Letramento – leitura – etnografia – dialogia

ABSTRACT

In this paper we analyze the literacy practices focusing on reading as a complex and plural practice, irreducible to a theoretical model. Basing on the ethnographic perspective and articulating the contributions of our new literacy studies to Paulo Freire's conception of reading and Bakhtin's conception of language, we investigate an elementary classroom in a public school. The results indicate that reading is a cross-sectional practice, due to the presence of a variety of texts, objectives and events that reaffirm the principle of the inherent plurality of school literacy.

Key-words: literacy – reading – ethnography – dialogue

Introdução

A escolarização da leitura e da escrita tem sido objeto de muitas investigações ao longo das quatro últimas décadas no Brasil. Ancoradas em diferentes perspectivas teóricas e metodológicas, percebemos a dominância daquelas que buscam relacionar tal escolarização ao modelo autônomo de letramento formulado por Street (1984), ignorando a pluralidade constitutiva do letramento na escola. Neste texto buscamos problematizar essa perspectiva analisando as práticas de ler na sala de aula como um processo complexo irreduzível a um modelo teórico. Tais práticas são marcadas por especificidades do contexto sociocultural e da cultura escolar. Ao discutir a escolarização da leitura,

¹ Pesquisa financiada pela CAPES

Soares (2011) afirma que qualquer prática de leitura na escola é, inevitavelmente, marcada por elementos da cultura própria desse espaço social, ou seja, qualquer texto que adentre o espaço escolar será inevitavelmente escolarizado para atender a objetivos e conteúdos pré-determinados, a avaliações formais para se verificar o alcance ou não de objetivos, dentre outros aspectos. Nosso argumento é que isso não significa que tais práticas sejam homogêneas, ao contrário, existe pluralidade no letramento escolar na medida em que é um processo construído na interação com diferentes sujeitos e materiais impressos ou não. Além disso, o letramento na escola assim como a educação em geral, é marcado por uma dimensão política, tal como pensado por Freire (1996, p.69-70):

A existência de objetos, de conteúdos a serem ensinados e aprendidos envolve o uso de métodos, de técnicas, de materiais; implica, em função de seu caráter *diretivo*, objetivo, sonhos, utopias, ideais. Daí a sua *politicidade*, qualidade que tem a prática educativa de ser *política*, de não poder ser neutra". (Grifos do autor).

Nesse sentido, nos perguntamos que gêneros textuais circulam na escola? Com que objetivos? Como são lidos? Por quem são lidos? Essas e outras perguntas estão sendo respondidas no contexto de um projeto mais amplo de investigação etnográfica em turmas do 1º. ao 5º. ano de uma escola municipal de Recife com o foco nas práticas de letramento, buscando contrastar semelhanças e diferenças entre elas. Neste texto nos deteremos nas práticas de leitura do 4º. ano.

O texto organiza-se em três tópicos. Inicialmente, apresentamos uma discussão indicando os conceitos de língua, letramento e leitura que sustentam nossa perspectiva de análise e uma descrição do processo de produção dos dados. No tópico seguinte, indicamos um conjunto de elementos que evidenciam a pluralidade das práticas de leitura na sala de aula. Por último, tecemos uma reflexão que visa apontar subsídios para a prática pedagógica e futuras pesquisas.

1. Uma lente teórico-metodológica para a análise da leitura na escola

Os estudos sobre o letramento como uma prática social surgem nos anos de 1980 com o trabalho seminal de Brian Street (1984) questionando a dicotomia entre o oral e o escrito, letrado e iletrado, presente nos trabalhos de antropólogos como Jack Goody, Walter Ong, dentre outros, considerados os teóricos da grande divisão. Tal dicotomia funda-se, segundo Street, numa visão da escrita enquanto técnica neutra e universal e não se sustenta quando se observa o uso efetivo que os sujeitos fazem da escrita na sociedade, como também demonstrado por Heath (1983) e Barton & Hamilton (1998; 2000). Sua investigação etnográfica no Irã (STREET, 1984) encontrou formas variadas de uso da escrita em vilas consideradas de analfabetos pela UNESCO. Havia práticas de letramento ligadas à leitura do Alcorão, práticas de letramento ligadas à escolarização e práticas de letramento nas trocas comerciais. Com base nisso, Street propôs dois modelos para se compreender a escrita na sociedade. O modelo autônomo, hegemônico, que embasa os projetos de letramento da UNESCO e outros organismos internacionais ao redor do mundo, especialmente nos países do sul-global, tomando a escrita apenas na sua dimensão cognitiva e universal, desvinculada do contexto social e cultural. O modelo ideológico, que se contrapõe a essa visão e considera a escrita para além de uma técnica universal, a escrita em sua dimensão cultural, social e ideológica, marcada por relações de poder. O autor formulou, portanto, a concepção de letramento como prática social, concebendo-a no plural – letramentos - e tornou-se pioneiro na construção do campo denominado posteriormente como Novos Estudos do Letramento.

Dois outros conceitos advindos dos Novos Estudos do Letramento são bastante operacionais em pesquisas sobre letramento na escola. Trata-se da noção de eventos de letramento tal como formulada por Heath (1983), situações de interação estruturadas pela escrita. A essa noção, Street (2003; 2014) acrescenta a ideia de práticas para indicar a importância de a investigação tomar como referência os elementos não observáveis, não visíveis, que constituem cada evento de letramento. São os valores, as atitudes, as relações de poder que permeiam os eventos ligados às instituições ou aos letramentos dominantes conforme definem Barton & Hamilton (1998).

Nos anos de 1960, surge com Paulo Freire uma concepção de alfabetização que dialoga diretamente com o modelo ideológico de letramento que Street formularia 20 anos depois, conforme já apontado por Bartlett e Macedo (2015). Ressaltando sua dimensão política e cultural, Freire propõe uma concepção de alfabetização como uma prática permeada pela leitura de mundo, que deve preceder e constituir a leitura da palavra. Alfabetização como uma ação cultural para a liberdade (FREIRE, 2006). Esta perspectiva crítica tem o potencial de contribuir para a transformação social, afirma o autor. Ao analisar as concepções de letramento em circulação no Brasil, Soares (1996) identifica a perspectiva de Freire com uma visão radical de letramento, focada na dimensão social e não individual da escrita. Nesse sentido, consideramos que a articulação entre essas duas perspectivas pode ser fértil para analisarmos as práticas de leitura realizadas no contexto escolar, consideradas por Street como uma das práticas sociais de letramento.

Com o foco nas práticas de letramento que ocorrem na sala de aula, tomamos a leitura como uma prática social e dialógica, que constitui a cadeia de interação verbal da qual somos parte, como nos ensina Bakhtin ([1929] 1995). A interação verbal passa, assim, a constituir o terreno no qual está inserida a palavra, e esta é uma ponte entre o locutor e o ouvinte, uma ponte de inter-relações sociais e de ações. Dessa forma, a linguagem é considerada como ação: falar é agir. Em outras palavras, a linguagem é um elemento da cultura, que acompanha a dinamicidade histórica, cultural e social. Apoiando-se em Bakhtin, Geraldi (2011, p.91) define a leitura como “um processo de interlocução entre leitor/autor mediado pelo texto” assim como o faz Goulemot (2009 p.107) ao defender a leitura como uma prática de “produção de sentido, de compreensão e de gozo”.

Ressaltando a dimensão contextual da leitura, Freire (1989) deixa clara a relação entre contexto e leitura – o que ele denomina de *palavramundo* –, afirmando que *a leitura do mundo precede a leitura da palavra*. Relatando fases da sua própria vida, Freire nos mostra que a leitura de mundo consiste na contínua apreensão do que (nos) é contexto, que, a partir das nossas experiências, vão-se construindo “textos”, “palavras” e “letras” e, com eles, nossas percepções. Para Freire, a leitura de um texto, “tomada como pura descrição de um objeto, é feita no sentido de memorizá-la, nem é real leitura, nem dela portanto resulta o conhecimento do objeto de que o texto fala”. (FREIRE, 1989, p.12). Conforme atenta Marcuschi (2008 p.87), pensar em contexto não é entendê-lo apenas como um entorno físico, mas num sentido amplo, envolvendo relações que se estabelecem “entre o texto e sua situacionalidade ou inserção cultural, social, histórica e cognitiva (o que envolve os conhecimentos individuais e coletivos)”.

No caso das práticas escolares, o professor é o principal mediador de leitura uma vez que seleciona os textos a serem lidos e estabelece todo o processo pedagógico de abordagem dos mesmos. Consideramos a leitura na sala de aula como uma prática transversal presente em praticamente todas as situações de interação entre alunos e professora e não apenas aquelas definidas como práticas de ensino de leitura, mas também os momentos em que o texto surge, por exemplo, como elemento de fruição, e/ou de suporte para o ensino de conteúdos escolares diversos. Desse modo, nos baseamos no pressuposto de que as práticas de leitura na escola são múltiplas, plurais, ainda que o processo de escolarização tensione no sentido de uma homogeneidade e univocidade.

1.1 A produção de dados

Os dados foram produzidos a partir da imersão durante cinco meses numa turma do 4º. ano de Ensino Fundamental numa escola municipal da periferia de Recife, na qual permanecemos de 15 de fevereiro e 08 de julho de 2016, do primeiro ao último dia de aula do primeiro semestre. O bairro da escola é habitado predominantemente por pessoas de baixa renda, povoado por casas situadas em morros e a maioria dos estabelecimentos comerciais são mercadinhos e pequenos bares. Não tem rede de esgoto. A escola é de pequeno porte, atende a uma média de 200 alunos matriculados em turmas do 1º. ao 5º. ano do Ensino Fundamental. A turma do 4º. ano era composta por 16 crianças, sendo 10 meninas e 6 meninos, com idades entre 8 e 10 anos. A professora é graduada em Pedagogia e tem mais de 15 anos de experiência, porém estava em seu primeiro ano de trabalho na escola pesquisada.

No total, foram 40 aulas registradas no diário de campo, algumas em áudio, além de registros fotográficos (de artefatos produzidos pelos sujeitos da pesquisa e de espaços físicos). Produzimos narrações e descrições das ações das participantes, alguns diálogos foram transcritos, resultando num quadro geral de eventos de leitura. Além do caderno de campo, realizamos entrevista com a professora e analisamos documentos da proposta curricular da rede municipal.

A perspectiva etnográfica com a qual trabalhamos deriva-se dos novos estudos do letramento (STREET & HEATH, 2008) e do trabalho das antropólogas mexicanas Elsie Rockwell e Justa Speleta (1985). As autoras destacam o viés de *construcción social* da escola que para nós constitui-se como um espaço produtor de práticas e cultura próprias. Cada país possui seu conjunto de transformações no sistema educacional, de acordo com as lutas sociais, projetos políticos e de “desenvolvimento” que cada um constrói: “En [la] historia no documentada, en esta dimensión cotidiana, los trabajadores, los alumnos y los padres se apropian de los apoyos y las prescripciones estatales y construyen CADA ESCUELA*” (ROCKWELL; EZPELETA, 1985, p.155; *destaque das autoras).

A etnografia contribui, assim, com a escrita dessa história não documentada, ao pautar-se na descrição e interpretação de práticas sociais concretas, a partir de um olhar holístico, que extrapola a ação-explicita e apreende a ação-implícita, contextual, política, ideológica, histórica e cultural. A observação participante, ferramenta básica da etnografia, consiste numa prática que vai além de uma técnica de coleta de dados, é uma proposta teórico-metodológica de investigação das culturas, investigação de realidades locais, de práticas sociais contextualizadas num determinado espaço cultural. Afirmam as autoras que

Lo importante es interpretar el fenómeno estudiado a partir de sus relaciones con el contexto social más amplio y no sólo en función de sus relaciones internas. Metodológicamente, esto implica complementar la información de campo con información referida a otros ordenes sociales (por ejemplo, a la estructura y la política educativa del país), y por otra parte, buscar interpretaciones y explicaciones a partir de elementos externos a las situaciones particulares que se observan. (ROCKWELL; SPELETA, 1985, p.15).

Mesmo tendo em vista a impossibilidade de a pesquisa apreender uma totalidade, uma postura etnográfica busca aproximar-se desse todo a partir da descrição dos mais variados aspectos culturais de um grupo. Além disso, procura reconhecer os aspectos únicos e a consequente identificação de padrões nas práticas da sala de aula, continuidades e descontinuidades desenvolvidos.

Nos primeiros dois meses, estivemos presentes diariamente em sala, observando aulas de todos os conteúdos disciplinares e não apenas as de Português. Conforme afirmam Green, Dixon e Zaharlick (2005), quando um etnógrafo decide investigar eventos de leitura, precisa observar não somente os momentos denominados “hora da leitura”, mas também aqueles que não o são e a partir do contraste compreender de forma mais ampla as práticas de leitura.

Após nos sentirmos de certa forma familiarizadas e mais cientes dos padrões e recorrências dos eventos observados, passamos a esparrar a nossa presença, em média três dias por semana, porém nos fazendo presentes em todas as semanas.

Além das observações das aulas, realizamos entrevista com a professora com o objetivo de compreender sua concepção de leitura e o que ela tinha a dizer sobre determinadas situações de sala de aula por nós observadas. Ao discutir a entrevista de pesquisa, Bourdieu atenta para o fato de que a “interrogação científica”, por mais que tente evitar a violência simbólica, todo tipo de distorção atravessa as relações de pesquisa e, por isso, é preciso estar atenta a tais distorções e tentar dominá-las (sendo impossível anulá-las), por meio de uma “reflexividade reflexa”, “esforçando-se para fazer um uso reflexivo dos conhecimentos adquiridos da ciência social para controlar os efeitos da própria pesquisa” (BOURDIEU, 1997, p.694). Quanto mais se souber o que pode ou não se questionar, menos violenta será a comunicação e menos distorções essa terá.

2. Leitura na sala de aula: uma prática plural e multifacetada

Buscando responder às questões o que se lê, como se lê, quem lê, para que se lê nesta sala de aula, o quadro geral dos eventos de leitura organizado pelas pesquisadoras nos indica a realização de práticas em torno de nove diferentes gêneros textuais, quais sejam: leitura dos pactos da turma; leitura de legenda de imagem; leitura de pesquisa realizada em casa; leitura da própria produção textual do aluno; leitura de mapas; leitura de letras de música; leitura de poema; leitura de contos e leitura de textos informativos do livro didático. Dentre esses gêneros, a leitura de contos foi a que ocorreu com maior frequência (10 vezes) indicando um padrão na cultura desta sala de aula e uma dimensão plural do letramento ali construído, como veremos de forma mais detalhada adiante.

Dos 40 eventos de leitura, 35 foram realizados coletivamente e em voz alta e apenas cinco individualmente e em voz baixa. Por eventos de leitura estamos considerando todos os momentos em que diferentes textos estiveram presentes estruturando as interações (HEATH, 1983) entre alunos e professora. Portanto, a leitura coletiva e em voz alta configurou-se no padrão de letramento dominante nas práticas desta sala de aula. Os eventos de leitura individual e silenciosa constituíram-se momentos em que as crianças estavam com as mesas separadas e sendo submetidas a avaliações formais e, então, precisaram ler um texto para responder a questões ou para produzirem um texto escrito ou fazerem um desenho. Porém, houve momentos em que, mesmo em avaliação, a professora leu o texto para toda a turma e, só depois, os alunos responderam às questões individualmente.

Dessas leituras coletivas e em voz alta, 18 foram realizadas unicamente pela docente. Nesses momentos, ela solicitava sempre que as crianças desenvolvessem a escuta, que prestassem atenção à leitura, o que era respeitado. Outras 10 foram feitas pela docente e as crianças, de modo que a criança que pedia para realizar a leitura ia à frente da turma, lia uma parte do texto. Praticamente todas as crianças participavam desse momento e de modo espontâneo. Os modos de ler eram alternados – entre vozes mais altas ou mais baixas– porém as crianças permaneciam atentas em todos os momentos em que o colega estava lendo.

Nesses momentos de leitura coletiva a professora fazia diferentes observações, como por exemplo: “estavam”, ao invés de “estava”; “Tem que ser mais ágil essa leitura”; “Qual o título?”, “Estão ouvindo?”, “Mais alto!”, “Põe o caderno na posição certa na mesa; ajeita a postura, pra leitura sair direitinho; acompanha a leitura com o dedo indicativo”. Essas observações demonstram que o foco não era o sentido mas os aspectos envolvidos na performance da leitura em voz alta, como a postura, a fluência, o ritmo, a entonação.

Na entrevista a professora ratificou uma das nossas primeiras constatações ao imergir no campo de pesquisa: a vasta presença da leitura em sala de aula. Após o encerramento das observações, perguntamos sobre a frequência com que ela trabalhava a leitura, ao que respondeu:

Eu acho que dentro dos cinco dias. Eu vou dizer os quatro, visse? Porque quando não estava diretamente ligado com português, a gente tava com história, geografia, matemática, até nas artes; porque matemática, se você não conseguir entender o que tá lendo, você não vai conseguir solucionar os problemas.

Sua fala indica a percepção de que a leitura é uma prática transversal, realizada cotidianamente e não apenas nos momentos previstos pelo currículo formal materializado no diário online da Rede Municipal de Recife. Uma prática que atravessa e constitui o letramento na escola, tal como identificado por outras pesquisas (MACEDO, 2005; BUNZEN, 2009; DEZZOTTI, 2019; MACEDO; LIMA, 2020;).

Os objetivos de leitura foram muitos e diversificados, variando desde a leitura para aprender sobre a língua e se apropriar de conhecimentos do currículo escolar no sentido apontado por Geraldi (1984; 1995) até a leitura de gêneros literários para fruição e a construção de sentidos, como veremos mais adiante. Esses eventos não se configuraram como leitura descompromissada e/ou leitura de fruição. Em sua maioria, a leitura se fez presente em sala de aula como apoio para o trabalho com a produção de textos, o desenho e atividades de análise linguística. O texto foi sempre um suporte para o ensino dos mais diferentes conteúdos de modo que não se fez presente apenas como objeto de ensino, mas para o ensino *com* o texto, no sentido defendido por Geraldi (1984; 1995). Consideramos que esses dados evidenciam as marcas da cultura escolar constituindo as práticas de letramento na sala de aula uma vez que, tal como discute Soares (2011), os textos entram na escola e passam por um processo de escolarização, sendo usados com objetivos pedagógicos próprios desse espaço sociocultural do qual se espera, que ao final de determinado ano, as crianças se apropriem de conhecimentos curriculares ensinados a partir dos textos.

Os objetivos aqui descritos fazem parte da natureza das práticas escolares de letramento, realizadas num espaço social e cultural, marcadas ideologicamente e permeadas por relações de poder. A professora estabelece a mediação da leitura atenta a elementos externos que constroem a sua prática como por exemplo o currículo materializado no diário online, o livro didático (usado especialmente em aulas de história e matemática), as avaliações externas realizadas pela secretaria municipal de educação, dentre outros.

No próximo tópico analisamos uma sequência discursiva extraída do diário de campo cujo foco é a leitura de um conto, um dos padrões de letramento desta sala de aula.

1. “Quem lembra o que li ontem?”

As observações das aulas evidenciam que o gênero textual conto foi o texto mais lido em sala de aula. No diálogo abaixo entre professora e alunos podemos perceber, com mais detalhes, o quanto as crianças estavam familiarizadas.

P. Quem lembra o que eu li ontem?

Cr: Contos da Morte.

P: Qual era o nome dele?

Cr: Zé Malandro

P: Alguém sabe explicar?

MG: Era um homem que tinha que morrer, mas ficava enrolando, enrolando, enrolando...

P: Mas quem foi que apareceu na história?

AM: O velho.

P: Alguém lembra o que ele fez?

HL: Ele ficou de levar a rocha pro céu, mas ele não queria.

MR: Ele falou “eu prefiro voar, mas não quero ir pro céu”.

RY: Ele pediu um saco grande.

P: Pra quê?

HQ: Porque, quando a avó chegou, ele enganou a Morte e pediu mais 7 anos de vida.

P: E o que ele gostava de fazer?

RC: Jogar baralho

P: E o que mais?

AT: Dormir.

P: Agora vamos ler um outro conto.

O evento começa com a professora recuperando com as crianças uma memória do dia anterior em que um conto foi lido. De forma dialógica ela instiga as crianças a participarem e temos a participação de 10 crianças, que respondem às perguntas demonstrando familiaridade com esse tipo de evento de letramento. As perguntas da professora não apenas buscam recuperar a sequência de ações dos personagens, mas instigam as crianças a evidenciarem os sentidos construídos com a leitura do conto Zé Malandro: “alguém sabe explicar?”

Nossas observações indicam que a professora, ao ler e conversar sobre os contos com as crianças, buscava atrelar os textos ao contexto e conhecimento de mundo da turma, valorizava a voz dos alunos, que se empolgaram bastante ao relatarem acontecimentos de suas vidas atrelados à leitura. Observamos eventos em que as crianças tinham a oportunidade de ir à frente da turma realizar seu resumo oral de uma lenda urbana lida – a que mais gostou –, dizer o que mais gostou ou o que não gostou do texto lido.

O diálogo abaixo evidencia a dinâmica interativa da professora com os alunos e o modo como eles falam sobre os contos lidos em sala de aula:

P: Qual conto vocês já leram e têm saudades?

HQ: Os Três Porquinhos.

HL: A Branca de Neve.

P: Porquê?

HL: Eu gosto da parte da maçã.

MR: Cinderela, eu gosto mais da parte que ela ganha um vestido.

P: E o que você acha interessante no conto Cinderela?

MR: Que as mulheres... a parte que elas dançam.

YM: Nenhum.

P: Tu não lembra de nenhum conto de quando ele era pequena e liam pra tu?

YM: Ninguém lia pra mim.

P: Quem mais?

AM: A Bela e a Fera.

P: Por quê?

AM: Não sei.

EW: Do Saci.

P: Isso é um conto, ou uma lenda?

Cr: Uma lenda.

AT: Pica-pau.

P: É um conto?

Cr: Não.

MG: Peter Pan.

HL: Tia, *Ariel*, porque quando a mãe dela morreu, no mar não tinha mais alegria, aí ela descobriu um lugar e trouxe alegria de volta.

RY: A Bela e a Fera, porque é quando acontece...

P: Sempre em contos de fada vai ter um beijo.

Cr: Não em todas.

P: Mas sempre tem alguma coisa que une as pessoas no final. Eu gosto da Rapunzel.

MY: Chapeuzinho Vermelho.

RC: Esse negócio aí é de *cuca*.

P: O que é isso, RC?

RC: Porque é de *frango*.

P: E não pode uma criança gostar de Chapeuzinho Vermelho? Tem outros personagens.

Cr: O lobo.

Cr: O caçador.

P: O caçador, a vovozinha. Se você não gosta, tudo bem, mas se alguém gostar, qual é o problema?

P: Hoje fizemos uma viagem ao tempo e relembramos várias coisas, vários contos. Dentro desses contos, têm vários outros contos, mas dos contos clássicos, quais foram os que a gente lembrou que tem?

HL: Chapeuzinho vermelho e Cinderela.

AM: Branca de Neve, a Bela e a Fera, Rapunzel.

AT: Os Três Porquinhos.

EM: A Bela Adormecida.

P: Cada um não falou do seu do que mais gostou e por quê? Então agora vocês vão escrever a história que mais gostam com começo, meio e fim. Como começa?

Cr: Era uma vez.

P: Muito bem! Como eu posso começar também? Um certo dia, um belo dia, uma bela tarde, amanhã... A gente tem que criar. Eu posso começar dizendo que o lobo já comeu a velhinha? Não, tem que ter o passo a passo, começo, meio e fim.

YM: Tia, eu não vou começar assim não, vou começar com "era uma tarde".

P: Pronto, pode ser.

AM: Tia, quantas linhas?

P: Não importa, vá até onde sua imaginação for.

JS: Tia, princesa é com s ou z?

P: Não se preocupem com o ortograficamente correto não, eu quero que vocês contem. HQ, você está escrevendo seu nome errado. Eu não vou admitir isso aqui no quarto ano. Vem cá, HQ. Você separou o começo, meio e fim? Cadê os parágrafos?

P: Lê novamente a *Gata Borralheira*.

YM: Ela é uma gata, ou seja, bonita, mas é borralheira porque é doida.

AM: Não, porque trabalhava muito, ela fazia muito serviço, enquanto as irmãs dela estavam na aula de piano e de canto.

YM: Tia, eu e [AM] também é uma gata borralheira, porque eu arrumo a casa de manhã, de tarde e de noite, tenho uma irmã e um padrasto, e outro de outro.

P: Mas você tem seu tempo de estudar e se divertir, não tem? A Gata Borralheira não tinha.

YM: Não sei.

P: Claro que tem, mas eu vou conversar com a sua mãe sobre isso.

JS: Tia, pode inventar se não lembrar da história toda?

P: Sim, mas tem que ter começo, meio e fim, tem que começar com “era uma vez” e tem que estar no contexto da história que você vai contar. Não tem príncipe em Chapeuzinho Vermelho, por exemplo.

Tal como no diálogo anterior, a professora inicia a mediação perguntando sobre os contos já lidos que foram marcantes. Os alunos respondem com uma lista de contos clássicos que fazem parte da cultura escolar dos anos iniciais do ensino fundamental e incluem também algumas lendas. “Isso é um conto, ou uma lenda?”. A professora vai mediando a conversa no sentido de que os alunos percebam diferenças entre contos clássicos e lendas, mas para os alunos o foco é a narrativa literária e não as diferenças entre os gêneros.

Enquanto descrevem a professora vai acrescentando novas perguntas que permitam aos alunos emitirem suas opiniões sobre os textos, se gostaram, o que mais gostaram e por que: “Tia, *Ariel*, porque quando a mãe dela morreu, no mar não tinha mais alegria, aí ela descobriu um lugar e trouxe alegria de volta”. Até que um menino indica não gostar da Chapeuzinho Vermelho por que seria coisa de “frango”. Essa expressão, no Recife, refere-se a homossexuais. A professora questiona “Se você não gosta, tudo bem, mas se alguém gostar, qual é o problema?”. Não apenas nesse trecho, mas em outros momentos do diálogo percebemos a voz dos alunos avaliando os contos, produzindo sentidos e relacionando-os à sua experiência social e cultural: “Tia, eu e [AM] também é uma gata borralheira, porque eu arrumo a casa de manhã, de tarde e de noite, tenho uma irmã e um padrasto, e outro de outro”. Nesta fala a criança expressa com toda clareza a sua condição de desfavorecimento econômico e social, evidenciando que tem plena consciência da situação em que se encontra. As contrapalavras (BAKHTIN, 1995 [1929]) da professora tentam problematizar a fala da criança afirmando que ela pode ser gata borralheira mas tem tempo para estudar. A criança responde dizendo que não sabe, ou seja, questiona a interpretação da professora, que encerra a conversa afirmando que vai procurar a família para saber das condições da criança em relação ao tempo disponível para estudar. Essa mediação cria um espaço em que os leitores produzem sentidos para os textos lidos, relacionando-os ao seu cotidiano, emitindo uma apreciação valorativa (Bakhtin, op. cit.) e construindo uma postura de leitor crítico. Como se observa, a interação com o texto lido não ocorre somente quando da posse física do texto, mas também nesses momentos em que as crianças são convocadas a falarem dos textos lidos, das suas preferências.

Como se observa no diálogo em toda a prática da professora, os textos lidos serviam, frequentemente, de base para a produção de novos textos. Os alunos são convidados a escrever de memória o texto que mais gostou: “Cada um não falou do seu do que mais gostou e por quê? Então agora vocês vão escrever a história que mais gostam com começo, meio e fim. Como começa?”. A familiaridade dos alunos com aspectos formais desse gênero textual é visível: uma criança responde: “Era uma vez”. A professora responde ampliando o comentário da criança, oferecendo outras formas que podem ser utilizadas para começar a escrita do texto: “Muito bem! Como eu posso começar também? Um certo dia, um belo dia, uma bela tarde, amanhã. A gente tem que criar”. Essa postura de estimular

a criação das crianças a partir de um conto destaca-se também quando a criança pergunta se há um limite de linhas estabelecido, ao que a professora responde: “ Não importa, vá até onde sua imaginação for” ou quando a criança pergunta sobre uma questão ortográfica: “Tia, princesa é com s ou z?”. Não se preocupem com o ortograficamente correto não, eu quero que vocês contem”. Observamos que a preocupação com determinados aspectos formais não incluem a ortografia como um elemento fundamental na expressão da escrita nesse momento. A professora objetiva que os alunos sejam capazes de desenvolver a narrativa com uma sequência lógica e coerente, muito mais que escrever ortograficamente: “Vem cá, HQ. Você separou o começo, meio e fim? Cadê os parágrafos?”.

A professora encerra o diálogo retomando a sua proposta inicial. As crianças, apesar da liberdade para escreverem, devem estar atentas, como se observa no trecho: “Tia, pode inventar se não lembrar da história toda?”. “Sim, mas tem que ter começo, meio e fim, tem que começar com “era uma vez” e tem que estar no contexto da história que você vai contar. Não tem príncipe em Chapeuzinho Vermelho, por exemplo”. Ou seja, pode criar, mas não pode trocar personagens, deve iniciar a escrita com o clássico Era uma Vez e a estrutura canônica do conto deve ser seguida, o que evidencia o apego da professora a uma estrutura formal que nem sempre condiz com a diversidade presentes nos diferentes contos. Pode-se perceber que os alunos não tiveram experiências com outras formas narrativas de contos modernos e contemporâneos, que rompem com a estrutura do conto de fadas já internalizada por eles. Esse trecho indica claramente uma tensão entre univocidade e dialogicidade (BAKHTIN, [1929] 1995), abertura e fechamento de possibilidades na escrita. A mediação pedagógica revela a dimensão de autoridade (e não de autoritarismo) constitutiva do papel social atribuído à professora (MACEDO, 2005).

Podemos afirmar que os diálogos aqui analisados indicam uma perspectiva de letramento literário (PAULINO, 1999) que coloca o texto em diálogo com seus leitores visando a produção de sentidos e não apenas o domínio de aspectos formais desta linguagem, evidenciando o hibridismo das práticas de letramento nesta sala de aula. Ainda que num espaço que tende a restringir os sentidos, como é o espaço escolar, vimos nessa sequência discursiva uma tensão entre dialogicidade e univocidade, mas uma tensão produtiva que certamente tende a contribuir de forma efetiva para apropriação da linguagem literária pelas crianças.

Na entrevista a professora comenta sobre como surgem suas ideias para o trabalho com os contos e textos literários em sala de aula, conforme o trecho abaixo:

Pesq. Pra realizar essas atividades, tu disse que leu contos e o que mais?

P.: O livro didático estava oferecendo a estrutura de conto, né, a tipologia de conto, então, além do que o livro didático trazia, eu peguei outros paradidáticos, né”.

Além do livro didático, percebemos que ela escolhe e leva os textos reais do acervo de livros indicados por pesquisas e dos cursos de formação continuada quanto por escolhas próprias. Ao responder sobre seus objetivos com a leitura literária, responde:

Meus objetivos eram aguçar o gosto pela leitura; entendesse? Por isso assim, eu dramatizava, chamava atenção, questionava; ‘o que será que vai acontecer? O que vocês acha? Por que disso? Para que disso?’, para que ele se sentisse envolvido no texto e tivesse um outro contexto, um outro final. É aguçar realmente o raciocínio.

Ao atentarmos para o enfoque dado pela professora – *aguçar o gosto pela leitura* das crianças, afirmando que quer mostrar-lhes que *ler não é chato* –, ela se revela compromissada com o seu papel de formadora de leitoras/es, algo que, segundo Geraldi (2011), é raro na escola, haja vista que o *ler pelo ler* não tem como foco a avaliação, mas nem por isso é desprovido de resultados. A leitura como fruição, pelo contrário, é um dos caminhos mais fáceis a partir do qual se formam leitoras/es, já que a leitura que aqui defendemos é aquela com a qual se estabelece interação.

Considerações finais

Nesta pesquisa nos baseamos no pressuposto de que o letramento na escola é plural, híbrido e não homogêneo. Com base na perspectiva etnográfica, imergimos na sala de aula do 4º. ano do Ensino Fundamental durante todo um semestre letivo, observando todas as aulas de todas as disciplinas nos primeiros dois meses, continuando nos meses subseqüentes com observações em média três vezes por semana. Deparamo-nos com uma variedade de textos, objetivos e eventos de leitura que reafirmaram o pressuposto da pluralidade inerente ao letramento na escola e evidenciam o quanto a leitura é uma prática transversal no contexto escolar. Uma prática que constitui praticamente todas as atividades das quais os alunos participam, sendo elas de ensino sistemático de algum conteúdo curricular ou de fruição, não cabendo portanto, a dicotomia letramento escolar versus letramento social. Conforme Street, o letramento na escola também é social, é produzido em situações de interação entre sujeitos – alunos e professores, com objetivos próprios da instituição escolar, conforme indica Soares (2011). O gênero textual conto, com presença dominante para garantir o objetivo primeiro de leitura como fruição, foi trabalhado de forma variada e dialógica, com diálogos entre professora e alunos que indicam uma tensão entre univocidade e polifonia constitutiva do papel social que a professora desempenha no seu ofício. Ou seja, ao mesmo tempo em que permite o contato e a apropriação das crianças de textos da literatura infantil, observa-se a ausência de uma variedade de contos com estruturas outras que não apenas a dos contos de fadas e a exigência de que os alunos representem esta estrutura nas suas produções escritas. A dimensão plural da leitura revelou-se não apenas nos diferentes textos e objetivos de leitura, mas sobretudo nos diferentes sentidos construídos pelos alunos, indicando que estão se apropriando da leitura numa perspectiva mais crítica, participando de situações em que suas vozes de alguma forma puderam ser ouvidas e discutidas. Concluímos reafirmando a necessidade e a importância de pesquisas que façam uma imersão mais efetiva e sistemática no cotidiano da sala de aula, numa perspectiva etnográfica, a partir da qual o pesquisador, com presença frequente e regular na maior parte das aulas e não apenas nas aulas de Língua Portuguesa, pode compreender, de forma mais aprofundada, das práticas de letramento na escola, a sua complexidade, irreduzíveis a um modelo teórico.

Referências

- BAKHTIN, Mikail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. [trad.] Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Editora Hucitec: 1995[1929].
- BARTLETT, Lesley; MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes. Aproximações entre a concepção de alfabetização de Paulo Freire e os Novos Estudos sobre o Letramento. *In: Revista Brasileira de Alfabetização - ABAlf*. Vitória, ES, v. 1 - n. 1, p. 227-236 - jan./jun. 2015.
- BARTON, David.; HAMILTON, Mary. *Local literacies*. London: Routledge, 1998.
- BOURDIEU, Pierre. *A miséria do mundo*. Tradução de Azevedo et.al. Petrópolis: Editora Vozes, 1997.
- BUNZEN, Clécio. *Dinâmicas discursivas na aula de Português: usos do livro didático e projetos didáticos autorais*. Tese de Doutorado. Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas, 2009.
- DEZOTTI, Magda. *Eventos e práticas de letramento literário na transição do 5o ao 6o ano do ensino fundamental*. Tese de Doutorado. Recife, PE: Universidade Federal de Pernambuco, 2019.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. 23a edição. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989[1981]. (Coleção Polêmicas do nosso tempo; 4).

- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. 37ª edição. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).
- FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 11 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.
- GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- GERALDI, João Wanderley. Prática de leitura de textos na escola. In: GERALDI, J. W.(org.) *O texto na sala de aula*. Cascavel: Assoeste, 1984. (p.80)
- GOULEMOT, Jean. Da leitura como produção de sentidos. In: Chartier, R. *Práticas da leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 2009.
- GREEN, Judith; DIXON, Carol; ZAHARLICK, Amy. A etnografia como uma lógica de investigação. Belo Horizonte: *Educação em Revista*, v.37, p.13-79, dez. 2005.
- HEATH, Shirley. *Ways with words: Language, life, and work in communities and classrooms*. New York: Cambridge University Press. 1983.
- HEATH, Shirley. & STREET, Brian. (2008). *On Ethnography*. New York and London: Teachers College Press.
- LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. Será que não é mesmo? In: ZILBERMAN; ROSING. (orgs). *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009.
- MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes. *Interações nas práticas de letramento: o uso do livro didático e da metodologia de projetos*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes.; LIMA, Érica Feijó. *Revista Horizontes*, 2020 (prelo).
- MARCUSCHI, Antonio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Editora Parábola, 2008.
- PAULINO, Graça. *Letramento literário: cânones estéticos e cânones escolares*. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPED, 22., 1999, Caxambu. Anais... Caxambu: Associação Nacional de Pesquisa em Educação, 1999.1 CD ROM.
- ROCKWELL, Elsie. Etnografia y teoría de la investigación educativa. In: ROCKWELL, Elsie. *Etnografía y Teoría*. México: DIE-CINVESTAV-IPN, 1985.
- ROCKWELL, Elsie. EZPELETA, Justa. La escuela: relato de un proceso de construcción inconcluso. In: MADEIRA, Felícia; MELLO, Guiomar (coord.). *Educação na América Latina: os modelos teóricos e a realidade social*. São Paulo: Editora Cortez, 1985. p.151-172.
- SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1996.
- SOARES, Magda . A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (orgs). *Escolarização da leitura literária*. 2ª ed., 3ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- STREET, Brian. *Literacy in Theory and Practice*, CUP: Cambridge, 1984.
- STREET, Brian. What's "new" in New Literacy Studies? *Current Issues in Comparative Education*, Vol 5 (2), Teachers College, Columbia University, 2003.
- STREET, Brian. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Trad. Marcos Bagno. 1.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

Recebido em: 18/07/2020

Aceito em: 07/09/2020