

**A TEMATIZAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA COMO ESTRATÉGIA
FORMATIVA: POSSIBILIDADES DE CONSTRUÇÃO DO SABER DOCENTE
SOBRE O ENSINO DE LEITURA LITERÁRIA**

TATIANE ANDRADE DE MORAES

**A TEMATIZAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA COMO ESTRATÉGIA
FORMATIVA: POSSIBILIDADES DE CONSTRUÇÃO DO SABER DOCENTE
SOBRE O ENSINO DE LEITURA LITERÁRIA**

TATIANE ANDRADE DE MORAES

Dissertação de Mestrado apresentada à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade do Oeste Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Formação e Prática Pedagógica do Profissional Docente.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria de Lourdes Zizi Trevizan Perez

372.4
M672t

Moraes, Tatiane Andrade de

A tematização da prática pedagógica como estratégia formativa: possibilidades de construção do saber docente sobre o ensino de leitura literária/ Tatiane Andrade de Moraes. – Presidente Prudente, 2017.

149 f.: il.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista – Unoeste, Presidente Prudente, SP, 2017.

Bibliografia.

Orientadora: Maria de Lourdes Zizi Trevizan Perez

1. Leitura – Formação de professores. 2. Prática de ensino. 3. Leitura - Estudo e ensino. I. Título.

TATIANE ANDRADE DE MORAES

**A TEMATIZAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA COMO ESTRATÉGIA
FORMATIVA: POSSIBILIDADES DE CONSTRUÇÃO DO SABER DOCENTE
SOBRE O ENSINO DE LEITURA LITERÁRIA**

Dissertação de Mestrado apresentada à
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-
Graduação, Universidade do Oeste
Paulista, como parte dos requisitos para
obtenção do título de Mestre em
Educação.

Presidente Prudente, 13 de abril de 2017.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora Prof^a. Dr^a Maria de Lourdes Zizi Trevizan Perez
Instituição: Unoeste - Universidade do Oeste Paulista
Presidente Prudente - SP

Prof^a. Dr^a. Renata Junqueira de Souza
Instituição: UNESP – Universidade Estadual Paulista
Presidente Prudente - SP

Prof^a. Dr^a. Carmem Lúcia Dias
Instituição: Unoeste - Universidade do Oeste Paulista
Presidente Prudente - SP

A Deus que nos brinda com o milagre da vida!
Aos meus pais, Olivar e Maria Tereza, com todo meu amor e gratidão!
Ao meu marido, André Luís, companheiro de vida e de sonhos, que,
com amor e paciência, me fez acreditar que esse sonho era possível!

AGRADECIMENTOS

Hoje, ao concluir mais uma etapa de estudos, quero agradecer a todos que passaram pela minha vida e que, de certa forma, levaram um pouco de mim e deixaram muito de si. Durante a realização do Curso de Mestrado em Educação, foram muitos os momentos de alegria, os quais me ajudaram a acreditar que era possível continuar essa jornada; e os de estudo intenso que me ensinaram que ainda temos muito a aprender. É difícil externar todos os sentimentos em palavras, mas serei eternamente grata às pessoas que foram essenciais para a realização e conclusão desse trabalho.

Agradeço à professora orientadora dessa dissertação, Profa. e Dra. Zizi Trevizan, que me inspirou, me ajudou, me desafiou e me encorajou a tentar ser cada dia melhor. Tenho orgulho em dizer que ela foi e continuará sendo parceira e amiga.

Aos membros da Banca Examinadora, Profa. Dra. Renata Junqueira e Profa. Dra. Carmem Lúcia Dias, pela generosidade do tempo dedicado à leitura dessa dissertação e pelos conhecimentos repassados na análise e colaborações significativas nessa pesquisa.

Aos alunos, professores, equipe gestora e funcionários da escola pesquisada, pela participação e contribuições para realização desse trabalho.

A todos os professores do Programa do Mestrado em Educação (UNOESTE), por explicitarem os caminhos da pesquisa e pelos ensinamentos durante meus primeiros passos na vida acadêmica.

À minha família, meu porto seguro! Em especial, à minha mãe, Maria Tereza, mulher humilde, guerreira e companheira de estrada, pois foram muitos os quilômetros de idas e vindas até a Universidade, nos quais ela esteve ao meu lado.

Ao meu esposo, André Luís, presente de Deus! Pelo abraço acolhedor nas horas difíceis, pela mão amiga diante do cansaço e do desânimo.

A todos que tornaram esse momento inesquecível. Obrigada!

E, por fim, agradeço a Deus, por colocar pessoas incomparáveis no meu caminho.

O valor das coisas não está no tempo que elas duram, mas na intensidade com que elas acontecem. Por isso existem momentos inesquecíveis, coisas inexplicáveis e pessoas incomparáveis”.

Fernando Pessoa

A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos. Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal.

Bakhtin (2010, p. 348)

RESUMO

A TEMATIZAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA COMO ESTRATÉGIA FORMATIVA: POSSIBILIDADES DE CONSTRUÇÃO DO SABER DOCENTE SOBRE O ENSINO DE LEITURA LITERÁRIA.

Em escolas públicas paulistas, a leitura da literatura, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, ainda tem ocorrido por meio de um trabalho pedagógico mecanicista, destituído do enfoque histórico-cultural (bakhtiniano e vigotskiniano), que ressalta o contexto situacional dos textos no ato da leitura e que valoriza o enfoque estético da Arte Literária como processo filosófico e social de substantivação dos sentidos da realidade anunciada ou denunciada pela literatura. Tal prática motivou a realização dessa pesquisa, de natureza qualitativa e apoio teórico-bibliográfico histórico-cultural, do tipo estudo de caso com observação participante, intitulada **A tematização da prática pedagógica como estratégia formativa: possibilidades de construção do saber docente sobre o ensino de leitura literária**. A pesquisa objetivou identificar a formação de doze docentes e tematizar a prática de uma docente (indicada dentre os seus pares) sobre o ensino da leitura de textos literários, conduzindo os doze participantes pesquisados à análise da segunda aula filmada e, conseqüentemente, à reflexão das suas próprias práticas. O estudo se deu por meio de uma entrevista semiestruturada e da tematização da prática docente, realizada a partir do uso de duas filmagens (em vídeo) de aulas de literatura. Como resultados, foram identificados dados importantes para o estudo de três aspectos conteudísticos: a identificação da formação e das práticas das docentes; o trabalho com os textos literários em sala de aula; e a reflexão docente sobre as próprias práticas de ensino da literatura. Tais resultados podem estimular docentes do ensino fundamental (que ainda se utilizam de um trabalho pedagógico mecanicista de leitura da literatura) a uma prática pedagógica de enfoque histórico-cultural. Essa pesquisa foi finalizada, com a comunicação da pesquisadora sobre a importância da tematização da prática como estratégia produtiva na formação de professores reflexivos e sobre a necessidade de maior investimento histórico-cultural na formação do repertório de saberes (científicos e práticos) dos professores formadores de leitores da literatura.

Palavras-chave: Formação de Professores. Tematização da Prática. Leitura Literária. Ensino Fundamental I.

ABSTRACT

THE THEMATIZATION OF PEDAGOGICAL PRACTICE AS A FORMATIVE STRATEGY: POSSIBILITIES OF CONSTRUCTION OF TEACHING KNOWLEDGE ABOUT LITERARY READING TEACHING.

Reading of literature, in the Early Years of Elementary School at public schools in São Paulo, has still occurred through a mechanistic pedagogical work, devoid of the historical-cultural approach (Bakhtinian and Vygotskian), which emphasize the situational context of texts in the act of Reading and that value the aesthetic focus of Literary Art as a philosophical and social process of substantiation of the meanings of reality announced or denounced by literature. This practice motivated the accomplishment of this research, of qualitative nature and historical-cultural theoretical-bibliographic support, a study of case with participant observation, titled The thematization of pedagogical practice as a formative strategy: possibilities of construction of teaching knowledge about Literary reading teaching. The research aimed to identify the training of twelve teachers and to study the practice of a teacher (indicated among their peers) about teaching of reading of literary texts, leading twelve searched participants to analysis of the second class and, consequently, their own practices. The study happened through a semistructured interview and the thematization of teaching practice, based on the use of two filming (in video) of literature classes. As results, important data were identified to the study of three content aspects: the identification of teacher training and practices; working with literary texts in the classroom and teacher reflection about their practices of literature. Such results may stimulate elementary school teachers (who still use a mechanistic pedagogical work of literary reading) to a pedagogical practice of historical-cultural approach. This research was finalized, with the communication of the researcher on the importance of the thematization of practice as a productive strategy in the formation of reflexive teachers and on the need for greater historical-cultural investment in the formation of the repertoire of knowledge (scientific and practical) Readers of literature.

Keywords: Teacher Education. Thematization of Practice. Literary Reading. Elementary School I.

LISTA DE SIGLAS

ATPC	– Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo
ATPL	– Aula de Trabalho Pedagógico Livre
BDTD	– Base Digital de Teses e Dissertações
CEL	– Centro de Estudo de Línguas
CIPA	– Congressos Internacionais de Pesquisa (Auto) Biográfica
EJA	– Educação de Jovens e Adultos
EMEI	– Escola Municipal de Educação Infantil
PCNP	– Professor Coordenador no Núcleo Pedagógico
PCP	– Professor Coordenador Pedagógico
PNAIC	– Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa
PUC	– Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SCIELO	– Scientific Electronic Library Online
SEE	– Secretária de Educação do Estado de São Paulo
ZDP	– Zona de Desenvolvimento Proximal

LISTA DE QUADROS

QUADRO I	– Trabalhos selecionados na base BDTD	14
QUADRO II	– Identificação do perfil dos professores participantes da pesquisa	49
QUADRO III	– Identificação da formação e da prática pedagógica no ensino de leitura de literatura	51
QUADRO IV	– Identificação do perfil leitor dos professores participantes da pesquisa	52
QUADRO V	– Identificação da natureza do trabalho realizado com os textos literários em sala de aula	53
QUADRO VI	– Planejamento para o desenvolvimento da leitura compartilhada	77

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1	– Fotografia A: Leitura Compartilhada	66
FIGURA 2	– Fotografia B: Leitura Compartilhada	66
FIGURA 3	– Texto: Se eu fosse Sherlock Holmes	67
FIGURA 4	– Sala preparada para ação formativa	83
FIGURA 5	– Slides elaborados pela pesquisadora para utilização na ação formativa	84
FIGURA 6	– Ação formativa realizada com os participantes da pesquisa	91
FIGURA 7	– Sala preparada para filmagem da segunda aula.....	93
FIGURA 8	– Slides utilizados com os alunos.....	94
FIGURA 9	– Alunos assistindo ao vídeo sobre Ana Maria Machado.....	99
FIGURA 10	– Procura-se Lobo, páginas 4 e 5.....	102
FIGURA 11	– Aluno (A4) mostrando o formato da Carteira de Trabalho.....	103
FIGURA 12	– Procura-se Lobo, páginas 6 e 7.....	105
FIGURA 13	– Procura-se Lobo, páginas 8 e 9.....	108
FIGURA 14	– Procura-se Lobo, páginas 12 e 13.....	109
FIGURA 15	– Procura-se Lobo, segunda e terceira capa.....	111
FIGURA 16	– Procura-se Lobo, páginas 22 e 23.....	112
FIGURA 17	– Procura-se Lobo, páginas 36 e 37.....	114
FIGURA 18	– Alunos participantes da leitura compartilhada.....	118

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	12
1	PRESSUPOSTOS TEÓRICOS FUNDAMENTAIS PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA	21
1.1	Pesquisa Qualitativa: Estudo de Caso com Observação Participante e Entrevista Semiestruturada	21
1.2	Aporte Teórico Histórico-Cultural: Contribuições de Bakhtin e de Vigotski para o Estudo	32
1.2.1	Bakhtin e a filosofia materialista da linguagem.....	33
1.2.2	Vigotski e a teoria do desenvolvimento.....	38
2	APRESENTAÇÃO DA PESQUISA E CONFRONTOS ENTRE AS TEORIAS HISTÓRICO-CULTURAIS REVISITADAS E A PRÁTICA DE ENSINO DA LEITURA LITERÁRIA TEMATIZADA NA PESQUISA	47
2.1	Da Entrevista Semiestruturada à Identificação do Perfil Docente: Conceitos e Práticas no Ensino da Leitura do Texto Literário	47
2.2	Contribuições Formativas da Observação Participante na Construção da Prática Pedagógica: Apresentação e Análise da Primeira Filmagem do Trabalho Docente com a Leitura do Texto Literário em Sala de Aula	65
2.3	Contribuições Formativas da Observação Participante na Construção da Prática Pedagógica: Apresentação e Análise da Segunda Filmagem do Trabalho Docente com o Texto Literário em Sala de Aula	92
3	AÇÕES FORMATIVAS DIALÓGICAS E AMBIVALENTES: POSSIBILIDADES DE RESSIGNIFICAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE	119
3.1	A Arte Literária na Sala de Aula: Estudos Revisitados	119
3.2	Avaliação dos Efeitos da Intervenção das Ações Formativas nas Práticas de Ensino da Literatura pelos Participantes Pesquisados ...	127
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS	133
	REFERÊNCIAS	138
	APÊNDICES	143

INTRODUÇÃO

O conteúdo temático dessa dissertação nasceu da própria experiência vivida pela pesquisadora, ao aceitar o convite da Dirigente Regional de Ensino, para atuar como Professora Coordenadora do Núcleo Pedagógico (PCNP) – Anos Iniciais, em uma das Diretorias de Ensino do Estado de São Paulo; nesse contexto, foi aceito simultaneamente, o desafio de trabalhar com a formação continuada dos Professores Alfabetizadores e dos Professores Coordenadores Pedagógicos (PCP) das Unidades Escolares de Educação Fundamental de Anos Iniciais. Após algum tempo, realizando acompanhamentos pedagógicos junto às escolas e salas de aulas, foi observada a necessidade de investimento em ações formativas que ajudassem os professores a refletir sobre sua prática pedagógica no ensino de leitura, a fim de garantir um processo de ensino e aprendizagem significativo para professores e alunos. Nessas vivências, a pesquisadora teve a oportunidade de observar (em vários momentos e contextos) práticas ou referências verbais às práticas de ensino de leitura da literatura, de forma descontextualizada, centrada apenas na leitura dos conteúdos temáticos das partes constitutivas dos textos, sem a necessária exploração dos recursos de linguagem, utilizados, estrategicamente, pelos autores, para repasse de sentidos ideológicos, pragmático-sociais e estéticos (artísticos).

Assim, dessa busca de novos processos formativos dos profissionais docentes (polivalentes) é que surgiu a presente pesquisa, intitulada, **A tematização da prática pedagógica como estratégia formativa: possibilidades de construção do saber docente sobre o ensino de leitura literária**, que investigou, em uma escola pública paulista, a formação (inicial e continuada) de doze docentes voltada para o ensino da leitura de textos literários e a análise da prática pedagógica, realizada por meio da filmagem de duas aulas de uma das participantes da pesquisa, conduzindo os doze participantes pesquisados, à análise reflexiva da prática filmada (sobre o ensino de literatura) e à avaliação da sua própria atuação profissional, na expectativa de que essa análise reflexiva seja instrumento de desenvolvimento do seu pensamento e da sua ação docente.

O estudo se deu, portanto, por meio da tematização da prática docente, utilizando a leitura da literatura como conteúdo a ser ensinado. Entende-se, aqui, como tematização da prática docente,

uma análise que parte da prática documentada para explicitar as hipóteses didáticas subjacentes. Chamamos a esse trabalho *tematização da prática* porque se trata de olhar para prática de sala de aula como um objeto sobre o qual se pode pensar. A tematização da prática é um instrumento de formação que vai na direção contrária à da tradicional visão aplicacionista de formação de professores”. (WEISZ, 2009, p. 123)

Na expectativa de ampliar e aprofundar os estudos sobre a tematização da prática pedagógica como estratégia formativa para professores do Ensino Fundamental Anos Iniciais, foi realizado um levantamento das dissertações, teses e artigos que abordavam essa temática, produzidos entre 2006 a 2016. Para tanto, foram selecionadas as bases de dados do Scielo (Scientific Electronic Library Online) e da BDTD (Biblioteca Digital de Teses e Dissertações), a fim de obter um panorama dessa discussão. Os descritores utilizados na busca inicial foram os seguintes: *tematização da prática pedagógica, tematização da prática e tematização*.

A base de dados Scielo foi pesquisada, por ser uma biblioteca eletrônica que disponibiliza online textos completos, rigorosamente selecionados por um comitê editorial, publicados em periódicos científicos brasileiros de todas as áreas do conhecimento; além disso, produz e divulga indicadores do uso e do impacto desses periódicos. A base de dados BDTD foi selecionada por possuir acesso aberto para consulta e download de teses e dissertações defendidas em todo país e por brasileiros no exterior nas instituições de ensino e pesquisa, participantes da rede. Disponibiliza aos usuários um catálogo nacional com textos completos. Entende-se, assim, que ambas bases poderiam favorecer a busca de estudos científicos que auxiliem a discussão da tematização da prática pedagógica como estratégia formativa.

As buscas realizadas em ambas bases de dados procederam da mesma forma, com os descritores mencionados acima e tendo como demarcação temporal a última década (2006 - 2016).

Na sequência, foi realizada a leitura do resumo dos 56 trabalhos científicos, sendo 39 artigos, 9 teses e 8 dissertações para verificar quais propunham discussões mais apropriadas sobre o tema em questão. Duas dissertações foram selecionadas para leitura na íntegra, buscando uma conexão com os objetivos da presente pesquisa.

Na base Scielo, dos 39 artigos encontrados com o descritor “tematização”, nenhum deles trazia elementos que pudessem auxiliar no

desenvolvimento dessa investigação. Os demais descritores “tematização da prática” e “tematização da prática pedagógica” informaram apenas: nenhum resultado encontrado.

Em relação à base BDTD, 17 trabalhos foram encontrados com o descritor “tematização”, 4 com “tematização da prática”, dos quais 2 deles foram selecionados por apresentarem a tematização da prática como estratégia formativa para professores.

O quadro abaixo apresenta as duas dissertações selecionadas para a revisão da literatura, com as seguintes informações: título, autor, orientador, instituição e ano de publicação, organizadas pela pesquisadora

QUADRO I – Trabalhos selecionados na base BDTD

Dissertação 1	Titulo	A atuação do professor coordenador na formação de professores das escolas municipais de educação infantil (EMEI) de São Paulo
	Autor	Vivian de Andrade Torres Machado
	Orientador	Profa. Dra. Marli Eliza Dalmazo Afonzo de André
	Instituição	PUC
	Local/Ano	São Paulo – 2015
Dissertação 2	Titulo	Programa de formação desenvolvido em Venda Nova do Imigrante na perspectiva das coordenadoras pedagógicas de educação infantil.
	Autor	Maria Beatriz Telles Marques da Silva
	Orientador	Profa. Dra. Laurizete Ferragaut Passos
	Instituição	PUC
	Local/Ano	São Paulo – 2016

Fonte: A autora.

Machado (2015), em sua Dissertação de Mestrado, intitulada **A atuação do professor coordenador na formação de professores das escolas municipais de educação infantil (EMEI) de São Paulo**, investigou como o professor coordenador pedagógico planeja e desenvolve a formação dos

professores que atuam nas Escolas Municipais de Educação Infantil de São Paulo. Dentre os objetivos específicos dessa pesquisa citada, conhecer as estratégias produtivas no trabalho formativo foi o que mais estabeleceu relação com a temática desse estudo. Machado (2015) descreve a tematização da prática pedagógica como uma estratégia formativa que contribui, positivamente, no processo de transformação da prática pedagógica dos docentes. Porém, nas considerações finais de sua pesquisa, elenca os dificultadores para o desenvolvimento da tematização.

A tematização da prática pedagógica é fundamental para a reflexão crítica das ações no cotidiano da escola. Para chegar a essa tematização é necessário haver um registro da aula, seja escrito ou filmado, e percebemos que esse é o grande desafio para os professores, tanto a dificuldade de escrita, quanto a abertura para ter um recorte de sua aula filmada para depois ser discutida. É necessário primeiro levar os professores a acreditar que terão ganhos em sua profissionalidade docente, e que esse será um momento formativo. (MACHADO, 2015, p. 93)

Silva (2016), na dissertação **Programa de formação desenvolvido em Venda Nova do Imigrante na perspectiva das coordenadoras pedagógicas de educação infantil**, investigou a formação realizada com as coordenadoras pedagógicas da educação infantil das escolas de Venda Nova do Imigrante, a partir da perspectiva das próprias coordenadoras. Em sua pesquisa, Silva (2016) classifica a tematização da prática pedagógica como uma das principais estratégias formativas utilizadas na formação das coordenadoras pedagógicas e das pedagogas com o pressuposto de tornar a prática pedagógica objeto de reflexão. No capítulo identificado como “síntese provisória”, Silva considera que:

Em relação à formação dos professores, mencionou-se a utilização de sequências de atividades prontas como estratégias que não potencializam a autonomia dos profissionais. Em sentido oposto, a tematização e a observação da prática, realizadas ao longo da formação, foram reconhecidas como estratégias formativas que favorecem a reflexão sobre a prática e que potencializaram as transformações que aconteceram no trabalho pedagógico das escolas. (2016, p. 90-1)

As dissertações de Machado (2015) e Silva (2016) apontam para a importância da tematização da prática pedagógica como estratégia formativa na formação do professor reflexivo, porém Machado relata a dificuldade em conseguir os registros das práticas para que essas possam ser discutidas no grupo.

Nas dissertações estudadas, não foram encontradas a descrição e a análise de todo o processo conteudístico do estudo, necessárias para a identificação da realização da tematização; e, portanto, essa pesquisa buscou dar visibilidade à estratégia formativa com foco no ensino da leitura literária.

A aprendizagem da leitura é uma experiência educativa para os alunos, que exige dos professores a compreensão de vários aspectos e estratégias, o que requer desses profissionais um particular conhecimento, maior eficiência, motivação e competência no exercício da docência, sobretudo no ensino da literatura.

Nesse sentido, Solé (1998, p. 90) assegura:

Ler é muito mais do que possuir um rico cabedal de estratégias e técnicas. Ler é, sobretudo, uma atividade voluntária e prazerosa, e quando ensinamos a ler devemos levar isso em conta. As crianças e os professores devem estar motivados para aprender e ensinar a ler.

Essa investigação da prática pedagógica sobre o ensino de leitura literária foi norteada por três aspectos conteudísticos do estudo e as questões que orientaram a pesquisa estão focadas na sequência:

- A IDENTIFICAÇÃO DA FORMAÇÃO E DA PRÁTICA DOCENTE: No repertório cultural dos professores da rede pública do estado paulista, do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, constam conhecimentos teóricos sobre a natureza histórico-cultural e estética do texto literário e de sua leitura? Qual o embasamento teórico predominante na formação docente desses profissionais para o ensino da literatura? Os docentes têm consciência das teorias que formaram seu repertório (na formação inicial e continuada) e que orientam suas práticas contemporâneas no ensino de leitura?
- O TRABALHO ESCOLAR COM OS TEXTOS LITERÁRIOS EM SALA DE AULA: Como ocorre a seleção dos textos? Os textos selecionados para leitura literária são, de fato, de natureza estética/artística? Como os professores concebem/reconhecem e analisam a *literariedade* dos textos trabalhados?
- A REFLEXÃO DOCENTE SOBRE PRÁTICAS DE ENSINO DA LITERATURA: A tematização da prática pedagógica, materializada na filmagem, permite aos docentes uma reflexão crítica sobre o uso do

texto literário na sala de aula? Quais os pressupostos teóricos norteadores dessa prática reflexiva dos docentes no ensino da literatura?

A seleção, no estudo, dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, ocorreu por ser um período escolar primordial, no qual são desencadeadas mudanças significativas na práxis educativa, sobretudo no processo de formação de leitores.

Na expectativa de serem colhidos resultados positivos sobre a leitura da literatura, para o desenvolvimento profissional dos docentes polivalentes desse nível escolar (etapa inicial), uma docente foi indicada pelos participantes do estudo, para se obter a prática filmada e, assim, avaliada, mais concretamente.

O aporte teórico dessa pesquisa possibilitou a ênfase contributiva da mesma para um ensaio crítico de leitura literária, pois foram ressaltados conceitos histórico-culturais de leitura, como os modelos de leitura *dialógica e ambivalente* de Bakhtin (2006; 2010) e de *desenvolvimento real x potencial (proximal)* de Vigotski¹ (2007), nos processos escolares de formação de leitores, visto que, para ser alfabetizado, é preciso ir além da capacidade de identificar a estrutura básica do texto; é necessário promover, nas escolas, o letramento, ou seja, a condição de o leitor compreender o sentido histórico-cultural (ideológico) daquilo que lê, pois tal competência é exigida em todas as áreas do conhecimento e a formação do leitor crítico de literatura também constitui um grande desafio para os educadores, ainda no contexto educacional contemporâneo.

A presente investigação teve o objetivo geral de identificar e analisar a formação e as práticas de professores do 2º ao 5º anos do Ensino Fundamental, sobre conteúdos e modos de abordagem da leitura literária. A investigação foi idealizada, diante do pressuposto teórico-científico e das vivências profissionais da pesquisadora de que, em escolas públicas paulistas, a leitura da literatura nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, ainda é trabalhada por modelos de ensino: mecanicista (behaviorista); ou no máximo, pelo construtivista piagetiano, centrado no sujeito que aprende, mas destituído, ainda, do enfoque teórico histórico-cultural, que ressalta o contexto situacional dos textos no ato da leitura e que valoriza o enfoque

¹ A grafia de VIGOTSKI/VYGOTSKY foi conservada com a ortografia utilizada nas referências bibliográficas citadas.

estético da Arte Literária como processo filosófico e social de substantivação dos sentidos da realidade.

Assim, essa pesquisa qualitativa, de apoio teórico histórico-cultural, do tipo estudo de caso com observação participante, envolveu, no seu conteúdo, a revisão de pesquisas sobre a formação docente; sobre a identidade profissional do professor; sobre o ensino de leitura, a leitura literária, o texto, a linguagem e a significação. A entrevista semiestruturada, sobre a formação e as práticas docentes dos doze participantes da pesquisa, permitiu a coleta de dados significativos para tematização e interpretação (final) da prática docente no ensino da leitura da literatura. Também, a análise da filmagem de duas aulas de uma das professoras pesquisadas possibilitou a reflexão e discussão, com todos os docentes envolvidos na pesquisa, permitindo o confronto de teorias e de práticas no ensino de literatura.

Como foi afirmado, anteriormente, nessa introdução, a pesquisa foi fundamentada na filosofia materialista da linguagem, que envolve a concepção *dialógica e ambivalente* do discurso, defendida por Mikhail Bakhtin (2006; 2010); e a valorização conceitual do *desenvolvimento (real x potencial)*, portanto, do *desenvolvimento proximal*, articulado a partir da interação social (VIGOTSKI, 2007). Ambos consideram que os indivíduos se constituem na interação com o outro, sendo a linguagem o elemento mediador das interações sociais, constituída, ela própria, nessa interação.

Segundo Freitas (1996), as teorias de Vigotski e Bakhtin se assemelham em muitos aspectos:

Ambos mostraram um sensível interesse pela literatura e buscaram na linguagem a chave da compreensão para as principais questões epistemológicas que atravessam as ciências humanas e sociais. Tiveram como base o referencial teórico do materialismo dialético. Esse foi o método fundamental de suas teorias e é pelo método que se reconhece uma forma de pensar. (FREITAS, 1996, p. 157)

Nessa investigação, também foram contributivos os estudos da argentina Lerner (2007) que pesquisa, sobretudo, a *formação de professores*. O trabalho dessa autora serve de referência para a capacitação de professores, em relação à conceitualização da especificidade do conhecimento didático e à reflexão sobre a prática; Lerner (2007) enfatiza a importância da formação na construção da

autonomia do professor, de forma que ele possa tomar decisões, organizar o seu trabalho e refletir sobre a sua prática.

Ainda sobre a importância da tematização da prática na formação do professor, foram utilizadas as pesquisas de Weisz (2009), Doutora em Psicologia da Aprendizagem e do Desenvolvimento, formadora de professores e uma das pioneiras na introdução do assunto no Brasil, que, dentre outros trabalhos, na década de 1990, começa a usar gravações em áudio e vídeo, captadas em sala de aula, nas reuniões de formação.

Para embasar as discussões sobre a *leitura compartilhada*, além do embasamento teórico bakhtiniano, que destaca a relevância do compartilhamento intelectual e vivencial entre dois sujeitos históricos (autor x leitor) no ato recepcional de um texto, considerado por Bakhtin, como um processo *dialógico* (produtor x receptor) e *ambivalente* (texto x contexto histórico-cultural de sua origem), foram retomados, também, outros estudiosos do assunto (leitura compartilhada) no Brasil. Destacamos, por exemplo, Bräkling (2016), mestra em Linguística, com experiência na formação de profissionais da área de ensino de língua portuguesa e alfabetização, metodologia de ensino e tratamento didático; e Solé (1998), Doutora em Psicologia, considerada uma autoridade quando o assunto é leitura.

Solé (1988, p. 117) afirma: “... as tarefas de leitura compartilhada devem ser consideradas a melhor ocasião para os alunos compreenderem e usarem as estratégias úteis para compreender os textos”.

A concepção vigotskiniana também contribuiu, no estudo, para a discussão da prática pedagógica de ensino da leitura literária, por abranger a relevância e complexidade do conceito semiótico de *desenvolvimento proximal* do aluno que enfatiza os efeitos contributivos das relações interpessoais na formação cultural do leitor de literatura.

Assim, os procedimentos de análise qualitativa dos dados pautaram-se no cruzamento das informações obtidas da revisão teórica (histórico-cultural) sobre o ensino de literatura, e os dados obtidos da análise documental (discussão da filmagem das duas aulas de literatura ministradas por uma docente) e, inclusive, da interpretação da entrevista semiestruturada realizada com todos os professores entrevistados (12). Os pressupostos teóricos informados nas referências dessa pesquisa nortearam a análise final sobre a formação e a prática docente no ensino

da leitura de literatura, elegendo-se como campo de pesquisa uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental, para qual essa docente leciona.

A pesquisa se compôs, portanto, das seguintes partes:

- O primeiro capítulo apresentou os pressupostos teóricos necessários ao desenvolvimento do trabalho, ou seja, abordou a natureza da pesquisa qualitativa (estudo de caso) e, principalmente, as contribuições da teoria histórico-cultural bakhtiniana e vigotskiana no ensino da leitura e da tematização da prática pedagógica como estratégia formativa;
- O segundo capítulo faz uma apresentação da pesquisa e confrontos entre as teorias histórico-culturais revisitadas (bakhtiniana e vigotskiana) e a prática de ensino da leitura literária tematizada na pesquisa;
- O terceiro capítulo contextualiza o desenvolvimento da tematização da prática pedagógica e os efeitos da intervenção das ações formativas nas práticas de ensino da literatura pelos participantes da pesquisa.
- As considerações finais incluem uma reflexão crítica sobre as contribuições da pesquisa para uma revisão das práticas formativas de professores de literatura.

1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS FUNDAMENTAIS PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA

1.1 Pesquisa Qualitativa: Estudo de Caso com Observação Participante e Entrevista Semiestruturada

A formação de professores é considerada uma questão fundamental nas políticas públicas para a educação de qualidade, porém não se esgota nas graduações ou em cursos de atualização, cursos de curta duração, simpósios, reuniões e outras modalidades formativas. Essa deve ser entendida como um processo, construído no cotidiano escolar, capaz de conscientizar o professor de que teoria e prática caminham juntas; que a teoria o ajuda a definir e a compreender melhor a sua prática; e, simultaneamente, que a prática proporciona a possibilidade de revisão crítica da teoria, retroalimentando, assim, a formação e o exercício profissional, de forma constante, contínua.

Segundo Flores (2014, p. 854), apoiada em Day (2001), requerer dos professores que eles sejam “profissionais” exige deles “o domínio do conhecimento especializado da disciplina, da pedagogia e dos alunos, ao mesmo tempo em que sua posição enquanto professores lhes confere certo grau de autonomia”, que se manifesta e se (re) constrói, na sala de aula.

A partir dessas reflexões iniciais, foi planejado o desenvolvimento dessa pesquisa **A tematização da prática pedagógica como estratégia formativa: possibilidades de construção do saber docente sobre o ensino de leitura literária**, pois pesquisar e refletir sobre saberes docentes, herdados socioculturalmente pelos profissionais em toda sua escolarização e ao longo do seu processo contínuo de formação, por meio de suas práticas cotidianas, além de cursos, oficinas, capacitações, é fundamental para avaliar e repensar a formulação de políticas e metas da educação pública, que devem nortear a construção cultural da identidade do professor, os currículos, e as práticas escolares. Focando essa preocupação, a de uma contribuição nesse campo de investigações acadêmicas, é que foi selecionada, para o estudo do tema/título anunciado acima, a metodologia *qualitativa (estudo de caso com observação participante)* que envolveu a *entrevista semiestruturada* (com doze entrevistados) e a filmagem de duas aulas de literatura (ministradas por uma docente indicada pelos professores participantes).

Tornam-se, então, necessárias, a priori, algumas reflexões sobre a ciência e o método científico. Severino (2007, p. 102), define:

A ciência utiliza-se de um método que lhe é próprio, o *método científico*, elemento fundamental do processo do conhecimento realizado pela ciência para diferenciá-la não só do senso comum, mas também das demais modalidades de expressão da subjetividade humana, como a filosofia, a arte, a religião. Trata-se de um conjunto de procedimentos lógicos e de técnicas operacionais que permitem o acesso às relações causais constantes entre os fenômenos.

Os métodos científicos variam em razão das diferentes naturezas e dos diferentes contextos em que se inserem as pesquisas. Nesse estudo, foi utilizada a modalidade da *pesquisa qualitativa*.

Godoy (1995) informa que, só nos últimos trinta anos, a pesquisa *qualitativa* começou a ganhar um espaço reconhecido na área da educação; porém, hoje, está entre as várias possibilidades de pesquisar os fenômenos que abrangem os seres humanos e suas complexas relações sociais, estabelecidas em diferentes ambientes.

A pesquisa qualitativa não procura enumerar e/ou medir os eventos estudados, nem emprega instrumental estatístico na análise dos dados. Parte de questões ou focos de interesses amplos, que vão se definindo à medida que o estudo se desenvolve. Envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação do estudo. (GODOY, 1995a, p. 58)

Garnica (1997, p. 111), em relação às pesquisas de natureza qualitativa, afirma:

Nas abordagens qualitativas, o termo *pesquisa* ganha novo significado, passando a ser concebido como uma trajetória circular em torno do que se deseja compreender, não se preocupando única e/ou aprioristicamente com princípios, leis e generalizações, mas voltando o olhar à qualidade, aos elementos que sejam significativos para o observador-investigador. Essa “compreensão”, por sua vez, não está ligada estritamente ao racional, mas é tida como uma capacidade própria do homem, imerso num contexto que constrói e do qual é parte ativa.

Bogdan e Biklen (1994, p. 47-0) apresentam cinco características típicas da investigação qualitativa, que podem aparecer em maior ou menor grau, o que não resulta em uma descaracterização do modelo.

- 1- Na investigação qualitativa, a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal.
- 2- A investigação qualitativa é descritiva.
- 3- Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelo resultado ou produto.
- 4- Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva.
- 5- O significado é de importância vital na abordagem qualitativa.

Segundo Godoy (1995b, p. 21), os estudos *qualitativos* são mais bem compreendidos, quando analisados no contexto em que ocorrem e do qual fazem parte. O fenómeno em estudo é captado a partir da perspectiva das pessoas envolvidas: “Vários tipos de dados são coletados e analisados para que se entenda a dinâmica dos fenómenos”. No decorrer da investigação, questões amplas vão se aclarando e o estudo *qualitativo* poderá ser conduzido por diferentes caminhos, dentre eles, o *estudo de caso*.

O *estudo de caso* é um tipo de pesquisa *qualitativa* que, para Triviños (1987), talvez, seja um dos mais interessantes. Duarte (2008) considera que o *estudo de caso* pode constituir uma importante contribuição para o desenvolvimento científico e também permite uma visão em profundidade de processos educacionais.

Triviños (1987, p. 133-4) define *estudo de caso* como “uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa profundamente. Essa definição determina suas características que são dadas por duas circunstâncias”: - “a natureza e abrangência da unidade” e os “suportes teóricos que servem de orientação” ao investigador.

Yin (2010, p. 39-40) define *estudo de caso* de forma dupla e evidencia que o *estudo de caso*, como um método abrangente, garante a “lógica do projeto, as técnicas de coleta de dados e as abordagens específicas para à análise de dados”.

1. O estudo de caso é uma investigação empírica que
 - investiga um fenómeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real, especialmente quando
 - os limites entre o fenómeno e o contexto não são claramente evidentes.
2. A investigação do estudo de caso
 - enfrenta a situação tecnicamente diferenciada em que existirão muito mais variáveis de interesse do que pontos de dados, e, como resultado
 - conta com múltiplas fontes de evidência, com os dados precisando convergir de maneira triangular, e como outro resultado

- beneficia-se do desenvolvimento anterior das proposições teóricas para orientar a coleta e análise de dados. (YIN, 2010, p.39-0)

Conforme Yin (2010) e Godoy (1995a; 1995b), o *estudo de caso* é o método indicado para o desenvolvimento da pesquisa, quando as questões “como” e “porque” estão sendo feitas em situações nas quais o investigador tem pouco ou nenhum “controle sobre os eventos estudados”; ou quando o interesse focado se centra em eventos contemporâneos, “que só poderão ser analisados dentro de algum contexto de vida real”.

Godoy (1995b, p. 25-6) ainda assegura que “o pesquisador que pretende desenvolver um estudo de caso” com “enfoque descritivo e exploratório”, mesmo tendo um esquema teórico, deverá estar atento aos “novos elementos ou dimensões que poderão surgir no decorrer do trabalho” e alerta o pesquisador para a apresentação da “multiplicidade de informações presentes numa determinada situação, uma vez que a realidade é sempre complexa”. Godoy (1995) continua enfatizando que, para uma compreensão ampla do “fenômeno em estudo”, é necessário ressaltar as “várias dimensões” presentes, “assim como o contexto em que se situa. A divergência e os conflitos, tão característicos da situação social, devem estar presentes no estudo”.

Mazzotti (2006, p. 648), no artigo intitulado **Usos e abusos dos estudos de caso**, analisa a posição de dois dos mais reconhecidos especialistas no assunto - Robert Yin e Robert Stake e conclui que, para eles, é importante ressaltar dois pontos “essenciais à compreensão dos estudos de caso: 1. “nem todo estudo de uma única unidade pode ser considerado um estudo de caso” e 2. “estudos de caso não são fáceis de ser realizados, ao contrário, eles se revestem de grande complexidade, o que exige o recurso a técnicas variadas de coleta de dados”.

No estudo de caso realizado na presente pesquisa, foi investigada a formação de doze docentes, dentre os quais foi indicada uma professora para ter a prática pedagógica filmada, analisada e tematizada entre os pares.

Embora existam divergências entre os autores pesquisados por Mazzotti (2006, p. 648-9), “tanto no que se refere à caracterização dos estudos de caso quanto à questão da generalização, divergências essas claramente vinculadas aos pressupostos dos paradigmas com os quais cada um deles se identifica”, eles concordam sobre o fato, amplamente aceito pela comunidade acadêmica, de que:

o estudo de caso qualitativo constitui uma investigação de uma unidade específica, situada em seu contexto, selecionada segundo critérios pré-determinados e, utilizando múltiplas fontes de dados, que se propõe a oferecer uma visão holística do fenômeno estudado. (MAZZOTTI, 2006, p. 650)

Mazzotti (2006, p. 650) destaca, ainda, que “os critérios para identificação e seleção do caso, porém, bem como as formas de generalização propostas, variam segundo a vinculação paradigmática do pesquisador, a qual é de sua livre escolha e deve ser respeitada”. Enfim, para o autor, “o importante é que haja critérios explícitos para a seleção do caso e que este seja realmente um ‘caso’, isto é, uma situação complexa e/ou intrigante, cuja relevância justifique o esforço de compreensão”.

Também os estudos realizados por Yin (2010) consideram que, no *estudo de caso*, um ponto forte na condução da coleta de dados é a oportunidade de utilizar diferentes *fontes* de evidências. Sobre o assunto ele, ainda, afirma:

O uso de diversas fontes de evidência nos estudos de caso permite que o investigador aborde uma variação maior de aspectos históricos e comportamentais. A vantagem mais importante apresentada pelo uso de fontes múltiplas de evidência, no entanto, é o desenvolvimento de linhas convergentes de investigação, um processo de triangulação e corroboração... Assim, qualquer achado ou conclusão de estudo de caso é provavelmente, mais convincente e acurado se for baseado em diversas fontes diferentes de informação, seguindo um modo corroborativo. (2010, p. 143)

Conforme o autor, são seis as fontes frequentemente utilizadas (documentação, registros em arquivos, entrevistas, observações diretas, observação participante e artefatos físicos). É importante ressaltar que as fontes aqui apresentadas possuem fragilidades e potencialidades, que Yin denomina pontos fortes e pontos fracos, mas “as várias fontes são altamente complementares, e um bom estudo de caso desejará usar, por isso, tantas fontes quanto possível”. (YIN, 2010, p. 128)

Para obtenção desses efeitos colaborativos/corroborativos apontados por Yin (2010), é que definimos um modo misto de três fontes na coleta dos dados: a documentação, a entrevista semiestruturada e a observação participante.

Documentação

Também segundo estudos de Godoy (1995a; 1995b) sobre Yin (1989), os *documentos* são considerados importantes fontes de dados para as pesquisas qualitativas. Os *primários* (produzidos por pessoas que vivenciaram os eventos que estão sendo estudados) e os *secundários* (coletados por pessoas que não estavam presentes por ocasião da sua ocorrência) completam uma ampla variedade, que abrange os escritos e, além de outros, também os *iconográficos* (imagens, fotografias, filmes, etc).

Sobre os *documentos*, Yin (2010, p. 128) ressalta que “são úteis mesmo que não sejam sempre precisos e possam apresentar parcialidades. Na realidade, os documentos devem ser usados, cuidadosamente, e não devem ser aceitos como registros literais dos eventos ocorridos”.

Yin (2010, p. 128) cita: “para os estudos de caso, o uso mais importante dos documentos é para corroborar e aumentar a evidência de outras fontes”. Em outros termos, os documentos podem proporcionar outros detalhes específicos para confirmar a informação de outras fontes e fazer inferências a partir dos mesmos.

Nesse estudo de caso, foram analisadas as pautas das Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC), as rotinas semanais da professora que teve as aulas filmadas e o projeto **Contos de Mistério** do Programa **Ler e Escrever**. A apreciação de tais documentos contribuiu na análise qualitativa da entrevista semiestruturada, na identificação do perfil dos participantes e, principalmente, na avaliação da prática filmada e tematizada.

Entrevista semiestruturada

Nessa investigação qualitativa, também foi feita uma opção pela *entrevista* como uma das estratégias para a coleta de dados. Yin (2010, p. 133) define a entrevista como “uma das fontes mais importantes de informação para o estudo de caso”. Ele afirma que a “observação pode ser surpreendente devido a associação habitual entre as entrevistas e o método de levantamento”. Segundo o autor, “as entrevistas são conversas guiadas, não investigações estruturadas”.

Bogdan e Biklen (1994, p. 134) nos dizem que “a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos

interpretam aspectos do mundo”. Silva Júnior e Gariglio (2014, p. 883), discutindo a fala de professores, sobre sua formação docente, dizem que, conforme os relatos dos professores, o saber fazer “requer muito mais do que o domínio dos conhecimentos eruditos, científicos e codificados provenientes dos currículos e das disciplinas universitárias”.

A escolha da entrevista semiestruturada, como técnica para coleta de informações, está apoiada nos estudos de Triviños (1987), que privilegia a entrevista semiestruturada por enriquecer a investigação, pois, ao mesmo tempo em que se valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e espontaneidade necessárias.

Podemos entender por entrevistas semi-estruturadas, em geral, aquelas que partem de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa. (TRIVIÑOS, 1987, p. 146)

Triviños (1987, p. 152), ainda em relação à relevância da entrevista semiestruturada, argumenta:

Favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade, tanto dentro de sua situação específica como de situações de dimensões maiores. De toda maneira, diante destas últimas situações, é necessário lembrar que os instrumentos de coleta de dados não são outra coisa que a “teoria em ação”, que apóia a visão do pesquisador.

O objetivo do uso da entrevista, nessa pesquisa, foi o de identificar a formação e as práticas docentes dos professores referentes ao ensino da leitura da literatura. Assim, a formulação do *roteiro* APÊNDICE A (p. 144) que orientou a *entrevista*, nesse estudo, foi apoiada nas teorias bakhtiniana e vigotskiniana que lhe serviram de suporte semiótico e na hipótese de que, em escolas públicas paulistas, a leitura da literatura, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, ainda é trabalhada por modelos de ensino mecanicista, destituído dos enfoques histórico-culturais que garantem uma abordagem sociointeracionista da leitura da literatura.

Ainda sobre o uso, nessa investigação, da entrevista semiestruturada, cabe ressaltar sua aproximação do que Kaufman (1996 apud SILVA JÚNIOR; GARIGLIO, 2014, p. 880) define como “entrevista compreensiva”. Esses autores explicitam que, para Kaufman (1996), “a entrevista não se limita apenas a colher informações sobre uma realidade”; porém, “ao se engajar e se entregar no momento da entrevista, o entrevistado desenvolve intenso e profundo trabalho sobre si mesmo para construir a própria identidade, assim como sobre a realidade social na qual está inserido”. Para isso, completam eles, há necessidade do “sentimento e da confiança mútuos”.

Os participantes dessa pesquisa foram os doze professores que lecionam no Ensino Fundamental (2º ao 5º anos) em uma escola estadual do interior paulista.

A entrevista semiestruturada realizada com os 12 docentes aconteceu de forma muito respeitosa entre ambas as partes, fator que gerou, ao pesquisado, bem-estar, para poder falar sem constrangimento de sua vida, formação e práticas pedagógicas. Outros fatores importantes: como pesquisadora e pesquisados já se conheciam e como os entrevistados conheciam o objetivo do trabalho, através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento, Apêndice B (p. 147) houve maior abertura e proximidade entre todos.

O objetivo da entrevista semiestruturada foi o de identificar o perfil dos participantes da pesquisa, assim como a formação e a prática no ensino de leitura da literatura, o perfil leitor dos mesmos e a natureza dos trabalhos realizados com os textos literários em sala de aula.

Observação participante

Também foi selecionada a *observação participante* para a coleta e a análise dos dados investigados.

Godoy (1995a) nos explica que a *observação* tem uma função importante no *estudo de caso*. Consiste no ato de procurar apreender aparências, eventos e/ou comportamentos. A *observação* pode ser de caráter *participante* ou *não-participante*. Yin (2010, p. 138) define a *observação participante* como “uma modalidade especial de observação na qual você não é simplesmente um observador passivo. Em vez disso, você pode assumir vários papéis na situação de estudo de caso e participar realmente nos eventos sendo estudados”.

Nesse caso, o observador se coloca na posição dos outros participantes envolvidos no estudo. Bakhtin (2006, p. 128) afirma que essa postura teórica de o investigador colocar-se na posição dos outros participantes da pesquisa (os investigados) revela a natureza teórica e ideológica do estudo de perfil histórico-cultural, pois, na cadeia comunicativa da investigação, a palavra do locutor (investigador) se torna “repleta das palavras dos outros e de tons valorativos assimilados e/ou reelaborados nas e pelas vozes dos outros.” Em outros termos, para o autor, “dessa dialogia, os enunciados dos sujeitos envolvidos são pontuados pela alternância e compartilhamento de vozes”.

Nessa pesquisa, a observação foi realizada por meio da participação da pesquisadora como ouvinte em ATPCs, nas quais foram abordados o conteúdo de leitura literária, e, também, pela videogravação realizada pela própria pesquisadora de duas aulas, uma em 28/04/2016 e outra em 02/06/2016, sobre leitura compartilhada. A observação participante se concretizou com a ação formativa realizada após a primeira videogravação e com a tematização da prática da segunda videogravação.

Videogravação

A evolução e o fácil acesso aos recursos tecnológicos permitiram que os avanços fossem incorporados nos processos de coleta de dados nas pesquisas qualitativas, através da videogravação. O vídeo vai muito além de captar falas; capta elementos de complexidade, que outros recursos não captariam com facilidade, como as expressões corporais e faciais. Sobre o assunto, Garcez, Duarte, Eisenberg (2011, p. 252) afirmam que “o som e as imagens em movimento integrados podem ajudar a desvendar a complexa rede de produção de significados e sentidos manifestados em palavras, gestos e relações”, assim como “compreender as culturas infantis e a captar a essência das narrativas em jogo”.

Além disso, o filme pode ser visto várias vezes, permitindo que um participante possa rever depois suas ações e comportamentos, refletindo sobre seus conceitos por meio da tematização e análise de sua prática, objeto norteador desse estudo. Para Belei et al. (2008, p. 194), através da filmagem:

O pesquisador tem a possibilidade de colocar o observado para analisar os dados registrados. Nesta análise o participante poderá ver as imagens filmadas, os recortes (fotos), os comportamentos verbais, os

comportamentos não-verbais, as situações e os aspectos ambientais. Essa estratégia faz da pessoa observada um participante ativo e reforça a reflexão por parte do sujeito do estudo.

Nessa pesquisa, a videogravação objetivou materializar (filmar) as duas aulas realizadas pela docente sobre leitura compartilhada para que ficassem documentadas e pudessem ser analisadas pela pesquisadora e tematizada (a segunda filmagem) com os participantes da pesquisa.

Dentre os doze participantes da pesquisa, solicitamos um que aceitasse ter duas aulas filmadas. A professora, identificada na entrevista semiestruturada como P7, foi indicada entre seus pares e prontamente aceitou, afirmando que seria muito importante para seu desenvolvimento profissional. Os demais participantes concordaram de imediato, exclamando que P7 é extrovertida, desinibida e que não ficaria com medo da câmera. Portanto, diante de tais manifestações, P7 foi a selecionada para ter duas aulas filmadas.

Tematização da Prática Pedagógica

Para a tematização da prática observada, revista e dialogada nessa investigação, foram utilizados os estudos de Telma Weisz que, dentre outros trabalhos, na década de 1990, começa a usar gravações em áudio e vídeo, captadas em sala de aula, nas reuniões de formação.

Tematizar a prática tem como objetivo olhar para a prática de sala de aula como um objeto de reflexão, elencando teorias a seu respeito; por isso, às vezes, é chamada de teorização. Incide em analisar as atividades didáticas da sala de aula para estudar as teorias que ajudarão os docentes a perceber as intervenções necessárias ao ensino dos conteúdos. Surgiu, dentre outras práticas, a partir da expressão: *reflexão sobre a prática*, de Freire (1996).

A respeito da reflexão crítica da prática educativa, Freire (1996, p. 38) nos explica que a “prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”. Ainda sobre o assunto, Freire (1996, p. 39) assegura:

Na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática.

Sobre a tematização da prática pedagógica, Weisz (2009, p. 123) explica que o “trabalho de tematização é uma análise que parte da prática documentada para explicitar as hipóteses didáticas subjacentes”. Ela usa essa designação *tematização da prática*, porque esse trabalho envolve o “olhar para prática de sala de aula como um objeto sobre o qual se pode pensar”. Segundo a autora, a “tematização da prática é um instrumento de formação que vai na direção contrária à da tradicional visão aplicacionista de formação de professores”.

Weisz (2009) faz, também, as seguintes considerações: antes de ser tematizada, a prática do professor precisa estar documentada, podendo ser realizada de diferentes formas: por meio das anotações de um observador; por meio de um texto produzido pelo próprio professor relatando o desenvolvimento da atividade com uma pequena avaliação; ou pelo uso da gravação da atividade em vídeo.

Sobre a gravação da atividade em vídeo, Weisz (2009) alega que é a *documentação mais poderosa*. Essa afirmação parte do pressuposto de que, diferentemente das outras formas de registro, a gravação em vídeo não passa pela interpretação de um relator, permitindo saber o que, de fato, ocorreu durante o desenvolvimento da atividade.

O uso adequado desse recurso técnico propicia a construção de uma prática de analisar as situações que acontecem na sala de aula de tal maneira que nos permita compreender as ideias e as hipóteses que guiam os atos do professor, ainda que ele não tenha consciência delas. O trabalho de tematizar a prática é exatamente fazer aflorar essa consciência, ultrapassando a dicotomia certo ou errado que costuma marcar a análise da prática docente. (WEISZ, 2009, p. 124-5)

Em outros termos, a tematização da prática como estratégia formativa leva o professor a rever-se enquanto profissional; a repensar suas concepções e modos de ensino e a reconstruir seus saberes diante de um trabalho coletivo, partilhado com a pesquisadora e com os demais colegas. De acordo com Lerner, Torres e Cuter (2007, p. 103):

A análise de situações de sala de aula é talvez a estratégia de formação que mais dados fornece para reflexão ...Analisar aulas – a partir de registros realizados em vídeo ou por escrito – constitui uma ferramenta privilegiada de formação. Uma pequena amostra da prática real na sala de aula torna possível abordar a complexidade do objeto que se deseja estudar, pois

permite propor problemas sobre a leitura e a escrita como práticas sociais e escolares, sobre o sistema de escrita e a linguagem que se escreve, sobre as hipóteses e conhecimentos prévios das crianças, sobre interações que elas podem estabelecer, sobre a concepção do ensino e da aprendizagem que estão por trás da atividade proposta.

Nessa pesquisa, a tematização e a análise da prática pedagógica constituíram o objeto central da investigação, que envolveu a amostragem de uma prática real do ensino de literatura na educação fundamental, buscando explicitar a complexidade do processo de leitura dos textos literários e os processos formativos teórico-conceituais dos professores como bases epistemológicas necessárias a um desempenho profissional eficaz na formação de leitores. Conforme Freire (1996, p. 22): “A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blá-blá-blá e a prática, ativismo. ”

Segundo Xavier (2014, p. 836), a “realização regular dos Congressos Internacionais de Pesquisa (auto) Biográfica (CIPA), a partir de 2004” e as publicações conjuntas das Coleções sobre o assunto, na área de Educação (Brasil e França), dirigidas por Christiane Delory – Momberger, Maria da Conceição Pesseggi e Elizeu Clementino de Souza, aumentaram os estudos “com base nas narrativas pessoais e em outras fontes autobiográficas, valorizando a subjetividade como modo de produção de saberes e de construção de sentidos na vida e nos percursos profissionais dos professores.”

Tendo como ponto de partida a mesma valorização das narrativas e das práticas profissionais dos docentes como fontes possibilitadoras de identificação da construção de suas identidades e dos processos culturais de sua formação docente, a presente pesquisa elegeu a *entrevista semiestruturada*, a *filmagem* de duas aulas de ensino de literatura, a *ação formativa em equipe* e a *tematização da prática*, para sua realização e alcance do objetivo geral de identificar e analisar a formação e as práticas dos professores do ensino fundamental sobre os conteúdos e os modos de abordagem da leitura literária na sala de aula.

1.2 Aporte Teórico Histórico-Cultural: Contribuições de Bakhtin e de Vigotski para o estudo

Apresentam-se, aqui, os pressupostos teóricos da filosofia materialista da linguagem, bakhtiniana e vigotskiana. Em suas obras, Bakhtin (2006; 2010) e

Vigotski (2007), destacam as condições histórico-culturais de construção do conhecimento.

1.2.1 Bakhtin e a filosofia materialista da linguagem.

Mikhail Mikhalióvitc Bakhtin (1895-1975) nasceu em Oriol, pequena cidade localizada no sul de Moscou (Rússia). Filho de aristocratas empobrecidos, seu pai era empregado de um banco. Aos nove anos, mudou-se com a família para Vilna, capital da Lituânia, cidade em que conviviam muitas línguas, diferentes grupos étnicos, diversas classes sociais, o que lhe permitiu uma experiência com diversas línguas. Diplomado em História e Filologia, ocupou diversos cargos de ensino e ficou conhecido, entre os estudiosos, como filósofo materialista da linguagem.

Fiorin (2008, p. 11) afirma que a vida e a carreira de Bakhtin foram comuns, pois ele era despretensioso, não tinha apego a cargos e posições sociais; nem por “fama” e “prestígio”. Teve a vida “marcada pelo ostracismo, pelo exílio e pela marginalidade dos círculos acadêmicos mais prestigiados”. Porém, no decorrer de sua vida, sua “intensa atividade de reflexão e escrita”, o tornou “um dos grandes pensadores do século XX”. A obra produzida por Bakhtin “é fascinante, inovadora, rica, mas, ao mesmo tempo, complexa e difícil”; são duas as razões que contribuem para essa dificuldade de compreensão de seus textos, ou seja: de um lado, as “duas tradições do pensamento filosófico”, uma que vê a realidade como “unidade, homogeneidade, estabilidade, acabamento, monologismo”; e a outra, à qual Bakhtin se filia, por considerá-la como “diversidade, heterogeneidade, vir a ser, inacabamento, dialogismo”; e, por outro lado, a maneira como suas obras foram publicadas na antiga União Soviética e no Ocidente: “obras que lhe são atribuídas, mas que foram publicadas em nome de outros autores, e textos que vieram à luz postumamente”. (FIORIN, 2008, p. 12)

Yaguello (2006, p. 11), responsável pela apresentação da obra **Marxismo e Filosofia da Linguagem**, afirma que Bakhtin se vinculava a um pequeno grupo de intelectuais, de diferentes formações culturais, conhecido como o “Círculo de Bakhtin”, e que discutia vários temas de natureza filosófica, tais como: produções artísticas e literatura, tendo, como eixo, a linguagem. Freitas (1996, p. 149-0) ressalta que Bakhtin dialogou com as principais correntes de pensamento na Rússia da década de 1920: “recebeu uma forte influência da filosofia alemã, mais

especificamente de Kant” (1724-1804), e do materialismo histórico de Karl Marx (1818-1883); e, aos poucos, as “discussões e estudos realizados nos círculos de intelectuais” permitiram que se afastasse do pensamento de Kant e incorporasse as ideias marxistas.

Assim, conforme Freitas (1996, p. 150), Bakhtin “realmente fez da dialética o seu método”; trabalhava com um mundo em movimento e em abundante transformação. Sempre muito crítico, permitia a “voz do outro fluir”, para, em seguida realizar a “sua réplica, desmontando as bases do pensamento do outro para fazer, enfim, emergir a sua voz numa nova perspectiva”. Seu objeto de estudo e reflexão estava sempre em processo, não se submetia a uma forma fixa e imutável, “replicando criticamente as posições das quais discordava e, no diálogo com elas, se propunha a recriar um novo texto”. Freitas (1996, p. 151) afirma que Bakhtin “propôs uma dialética que, nascendo do diálogo, nele se prolonga, colocando pessoas e textos num permanente processo dialógico”; e continua ressaltando que sua dialética “está presente no seu compromisso com a totalidade, com a história e com a prevalência do social”.

Freitas (1996, p. 152) destaca que o compromisso de Bakhtin com a “totalidade material, concreta, historicamente articulada é necessária para que a apreensão da realidade não se realize num vácuo”; em Bakhtin, ressalta-se o compromisso com a História, “entrecruzada de presente, passado e futuro” e do compromisso com o social, pois o filósofo materialista considera o homem como “um ser histórico e social, percebido no concreto das relações sociais”. Enfim, na metodologia bakhtiniana, baseada no diálogo (como elemento desencadeador da dialética) destaca-se a importância do outro, ou seja, a relevância das interações sociais estabelecidas pela e na linguagem.

Yaguello (apud BAKHTIN, 2006, p. 14), salienta que:

Bakhtin coloca, em primeiro lugar, a questão dos dados reais da lingüística, da natureza real dos fatos da língua. A língua é, como para Saussure, um fato social, cuja existência se funda nas necessidades da comunicação. Mas, ao contrário da lingüística unificadora de Saussure e de seus herdeiros, que faz da língua um objeto abstrato ideal, que se consagra a ela como sistema sincrônico homogêneo e rejeita suas manifestações (a fala) individuais, Bakhtin, por sua vez, valoriza justamente a fala, a enunciação, e afirma sua natureza social, não individual: a fala está indissolúvelmente ligada às condições da enunciação, que, por sua vez, sempre estão ligadas às estruturas sociais.

A fala transcrita acima revela que, para o autor, a fala humana é de “natureza social” e por isso, para ele, está ligada às “condições de enunciação” que, “por sua vez, estão ligadas às estruturas sociais”. Podemos afirmar que essa fundamentação teórica bakhtiniana é fundamental nos processos de formação docente para desenvolvimento do papel social do professor na mediação efetuada pela linguagem em sala de aula.

Também Brait (2006a e 2006b) ressalta que o conceito bakhtiniano de *fala* ultrapassa o conceito de *língua* de Ferdinand de Saussure (1857-1913), pois o mesmo considerava a fala como ato criativo individual, e a separava do conceito de *linguagem*. Em Bakhtin, o sentido dialético (*fala* x *língua*) é que constitui a *linguagem*. Se para Saussure (1995) a *língua* é o objeto de estudo da linguística clássica, para Bakhtin (2006) a *linguagem* é o objeto de estudo da semiótica.

Para Saussure, segundo Bakhtin (2006, p. 89), “na fala, os elementos que concernem à linguística são constituídos apenas pelas formas normativas da língua que aí se manifestam. Todo o resto é ‘acessório acidental’”; entendemos, então, que Saussure concebia apenas a língua como objeto de estudo; a fala era assim, considerada por Saussure, como sendo “individual”. Portanto, Bakhtin, diferentemente de Saussure, concebia a língua apenas como um dos polos constitutivos da linguagem e só essa interessava ao estudioso russo, quando materializada na fala (ato de enunciação sócio-cultural).

Bakhtin (2006) realiza, pois, uma importante definição de enunciação, abordada por ele numa dimensão discursiva, que implica um caráter interativo, social, histórico-cultural da palavra. Sendo a enunciação de natureza social, essa sempre acontece por meio apenas da interação social, Freitas (1996, p. 134) afirma que Bakhtin não via o homem apenas como um ser biológico; mas, sim, histórico social. E, “como via o homem na sua realidade histórica, também historicizava a linguagem, enraizando-a na existência histórica e social dos homens”. Acrescenta a autora:

Foi a partir de uma concepção dialógica da linguagem que Bakhtin afirmou sua verdadeira substância, constituída pelo fenômeno social da interação verbal. Ignorar a natureza social e dialógica do enunciado seria apagar a profunda ligação existente entre a linguagem e a vida. Os enunciados não existem isolados: cada enunciado pressupõe seus antecedentes e outros que o sucederão; um enunciado é apenas um elo de uma cadeia, só podendo ser compreendido no interior dessa cadeia. (FREITAS, 1996, p. 138)

Utilizando-se das terminologias de Bakhtin, citadas em Brait (2006a, p. 62) - *enunciado, enunciação e enunciado concreto*, esse estudo efetuou a análise das falas dos professores entrevistados e das suas práticas de linguagens, no ensino de literatura.

Brait (2006a, p. 65) afirma que “as noções de enunciado/enunciação têm papel central na concepção de linguagem que rege o pensamento bakhtiniano”; essa é “concebida de um ponto de vista histórico, cultural e social”, e sua compreensão e análise ocorre pelo reconhecimento dos sujeitos e das situações sociais envolvidos nos discursos.

a concepção de enunciado/enunciação não se encontra pronta e acabada numa determinada obra, num determinado texto: o sentido e as particularidades vão sendo construídos ao longo do conjunto das obras, indissociavelmente implicados em outras noções também paulatinamente construídas. (BRAIT, 2006a, p. 65)

Segundo Fiorin (2008, p. 18), além da enunciação, outro princípio teórico constitutivo do pensamento bakhtiniano, em relação à linguagem, importante para a fundamentação de pesquisas sobre linguagens é o *dialogismo*, “princípio unificador da obra de Mikhail Bakhtin”. Fiorin (2008, p. 18-9) afirma, ainda, que:

Segundo Bakhtin, a língua, em sua totalidade concreta, viva, em seu uso real, tem a propriedade de ser dialógica. Essas relações dialógicas não se circunscrevem ao quadro estreito do diálogo face a face, que é apenas uma forma composicional, em que elas ocorrem. Ao contrário, todos os enunciados no processo de comunicação, independentemente de sua dimensão, são dialógicos. Neles, existe uma dialogização interna da palavra, que é perpassada sempre pela palavra do outro, é sempre e inevitavelmente também a palavra do outro. Isso quer dizer que o enunciador, para constituir um discurso, leva em conta o discurso de outrem, que está presente no seu. Por isso, todo discurso é inevitavelmente ocupado, atravessado, pelo discurso alheio. O dialogismo são as relações de sentido que se estabelecem entre dois enunciados.

Fiorin (2008, p. 24) ainda destaca três conceitos de dialogismo, os quais contêm observações contributivas para compreensão da teoria bakhtiniana. O primeiro conceito é o seguinte: “dialogismo é o modo de funcionamento real da linguagem, é o princípio constitutivo do enunciado. Todo enunciado constitui-se a partir de outro enunciado, é uma réplica a outro enunciado. Portanto, nele ouvem-se, sempre, ao menos, duas vozes”. O segundo conceito (FIORIN, 2008, p. 32) assim expressa o dialogismo: “trata-se da incorporação pelo enunciador da voz ou das

vozes de outro(s) no enunciado. Nesse caso, o dialogismo é uma forma composicional. São maneiras externas e visíveis de mostrar outras vozes no discurso”. O terceiro conceito expõe que “o dialogismo é o princípio de constituição do indivíduo e o seu princípio de ação”, pois o agir só ocorre na relação com o outro, já que a consciência se constrói na comunicação social, ou seja, na sociedade, na História. Fiorin (2008, p. 55) assim se expressa sobre a apreensão semiótica do mundo, pela linguagem:

A apreensão do mundo é sempre situada historicamente, porque o sujeito está em relação com o(s) outro(s). O sujeito vai constituindo-se discursivamente, aprendendo as vozes sociais que constituem a realidade em que está imerso, e, ao mesmo tempo, suas inter-relações dialógicas. Como a realidade é heterogênea, o sujeito não absorve apenas uma voz social, mas várias, que estão em relações diversas entre si. Portanto, o sujeito é constituído de diferentes vozes em relações de concordância ou discordância. Além disso, como está sempre em relação com o outro, o mundo exterior não está nunca acabado, fechado, mas em constante vir a ser.

Sintetizando as reflexões feitas até aqui, para Bakhtin (2006, p. 127), a essência da língua é constituída pelo “fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui, assim, a realidade fundamental da língua”. E continua afirmando que:

O diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra “diálogo” num sentido amplo, isto é não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja.

Conforme os estudos de Brait (2006a; 2006b), o elemento inovador, de maior contribuição científica e educacional na produção do Círculo de Bakhtin, foi a concepção de linguagem como um constante processo de interação, mediado pelo diálogo e o conceito de que a linguagem (composição dialógica da língua e da fala) é de natureza complexa, pois, nela, se imprimem, historicamente, as relações dialógicas do discurso e do contexto histórico-cultural de sua origem.

Diante do exposto por Brait (2006) e Fiorin (2008), produzir linguagem, portanto, é estar imerso num mundo dialógico, em movimento, porque várias vozes compõem a voz de cada um.

Nesse estudo, a seleção dos pressupostos bakhtinianos ocorreu, diante do objetivo geral da pesquisadora de identificar e analisar, nas falas docentes, os saberes e práticas herdados socioculturalmente pelos doze professores em toda sua formação escolar (da educação básica à universidade) e ao longo do seu processo continuado de construção de sua identidade professoral docente, para desenvolvimento de um desempenho eficaz na construção do leitor crítico e reflexivo da literatura. As próprias questões norteadoras do estudo, expostas na introdução dessa dissertação, possibilitaram a justificativa da escolha do aporte teórico bakhtiniano e vigotskiniano, esse último a ser exposto na sequência. Interessou à pesquisadora, por meio das entrevistas, da tematização da prática pedagógica materializada na filmagem, das observações de aulas e da análise de documentos, dialogar com os participantes do estudo e identificar os seus repertórios teóricos de saberes construídos culturalmente, ao longo das experiências compartilhadas e de suas práticas dialógicas sobre leitura literária em sala de aula.

1.2.2 Vigotski e a teoria do desenvolvimento

Lev Semenovich Vigotski (1896-1934) nasceu em Orsha, na União Soviética. Pertencente a uma família judaica culta, com situação econômica satisfatória e rica em convivências intelectuais. Assim, Vigotski, mesmo ainda criança, esteve sempre envolvido com estudos e reflexões em diferentes áreas do conhecimento, o que lhe abriu oportunidades educacionais de alto nível cultural. Conforme Oliveira (2013, p. 19), Vigotski viveu experiências intelectuais diversas, desde muito jovem: organização e participação em grupos (de estudos) com amigos; aprendizado de línguas, leituras de literatura, poesia, teatro. Somente “aos 15 anos é que ingressou num colégio privado, onde frequentou os dois últimos anos do curso secundário”, pois a “maior parte de sua educação formal não foi realizada na escola, mas sim em casa por meio de tutores particulares”. Formou-se em Direito, realizou cursos de história e filosofia e, ainda, intensificou estudos em psicologia, filosofia e literatura; anos mais tarde, cursou Medicina. Trabalhou como professor e pesquisador nas áreas da psicologia (deficiência mental e física), pedagogia, filosofia, literatura, atuando em diversas instituições de ensino; suas práticas de leitura, de produção, de pesquisa e, simultaneamente, de realização de conferências eram frequentes.

Vigotski, segundo Freitas (1996, p. 73), é “considerado como psicólogo ligado às questões educacionais e do desenvolvimento humano”; dedicou-se ao ensino durante toda sua vida profissional, e afirma que a conexão de Vigotski com as “Artes, a Literatura, a Semiótica e a Educação lhe proporcionou uma visão mais ampla das questões psicológicas, incorporando contribuições dessas outras áreas do conhecimento” na psicologia. Freitas (1996, p. 99) assegura, também, que ele “foi pedagogo, professor, antes de ser psicólogo, e manteve sempre uma preocupação em relacionar Educação e Psicologia”.

Apesar do curto tempo de vida de Vigotski, seu interesse por várias áreas do conhecimento e a interdisciplinaridade na sua formação possibilitaram a produção de, aproximadamente, 200 trabalhos científicos, os quais abordam temas como a neuropsicologia, a crítica literária, a deficiência, a linguagem, a psicologia, a educação e as questões teóricas e metodológicas referentes às ciências humanas. Porém, suas produções são compostas por textos densos, repletos de ideias e reflexões filosóficas. O estilo marcante de Vigotski também pode ter recebido influência dos seus escribas, pois, em razão de sua enfermidade, o autor ditou muitos dos seus textos para outras pessoas para que os registrassem.

Vigotski, esse teórico multidisciplinar, tornou-se autor de uma notável teoria do desenvolvimento mental; ultrapassando as contribuições teóricas significativas de Piaget (1896-1980) que se centravam nos aspectos estruturais da mente (fases de evolução) e nas leis essencialmente universais (de origem biológica e interacional) do desenvolvimento humano. Vigotski, em sua teoria semiótica, alcança não só essas relações interacionais do sujeito nesse processo de desenvolvimento (Piaget) mas, também, a *funcionalidade semiótica* da cultura nas próprias interações sociais e na dimensão histórica do desenvolvimento mental e do comportamento humano, possibilitando a ampliação do modelo *interacionista* e o alcance do modelo *sociointeracionista*. Oliveira (2013) afirma que existem vários aspectos a respeito dos quais o pensamento desses dois autores é bem semelhante.

Ambos enfatizam a necessidade de compreensão da gênese dos processos que estão sendo estudados, levando em consideração mecanismos tanto filogenéticos como ontogenéticos. Ambos utilizam uma metodologia qualitativa em seus estudos, buscando captar mecanismos psicológicos em processo e não resultados estáticos expressos em medidas quantitativas. Tanto Piaget como Vygotsky são interacionistas, postulando a importância

da relação entre os indivíduos e ambiente na construção dos processos psicológicos. (OLIVEIRA, 2013, p. 105),

No entanto, na realidade, o que diferencia os estudos de Piaget dos estudos de Vigotski é exatamente o que distingue o interacionismo do sociointeracionismo; embora ambos os autores tenham possibilitado um avanço qualitativo no processo de desenvolvimento do ser humano por se envolverem com a relevância da linguagem nesse processo, Vigotski, por ter se especializado na semiótica e não apenas na linguística clássica, alcançou uma maior amplitude nas reflexões sobre a natureza socioideológica da linguagem e de seus efeitos sociopragmáticos no psiquismo humano e em seu comportamento.

Vigotski e seus colaboradores, Luria (1902-1977) e Leontiev (1904-1979), pertenciam a um grupo de jovens intelectuais que trabalhavam, conforme Oliveira (2013, p. 22-4) “num clima de grande idealismo e efervescência intelectual” e “buscavam a construção de uma ‘nova psicologia’, que consistisse numa síntese entre duas fortes tendências presentes na psicologia do início do século XX”, ou seja, a “psicologia como ciência natural” e a “psicologia como ciência mental”; assim, uma nova abordagem da psicologia tradicional integrou, “numa mesma perspectiva, o homem enquanto corpo e mente, enquanto ser biológico e social, enquanto membro da espécie humana e participante de um processo histórico”.

Ainda segundo Oliveira (2013, p. 24), a “nova abordagem para a psicologia fica explícita em três ideias centrais”, as quais podem ser consideradas “como sendo os ‘pilares’ básicos do pensamento de Vygotsky” e que contribuem no desenvolvimento dessa pesquisa: - “as funções psicológicas têm um suporte biológico, pois são produtos da atividade cerebral”; - “o funcionamento psicológico fundamenta-se nas relações sociais entre o indivíduo e o mundo exterior, as quais se desenvolvem num processo histórico”; e – “a relação homem/mundo é uma relação mediada por sistemas simbólicos”.

Vigotski empenhou-se na pesquisa das funções psicológicas superiores, que abrangem as funções mentais que caracterizam o comportamento consciente do homem. Essas funções superiores são frutos de um processo de desenvolvimento que envolve interações do organismo individual com o meio físico e social em que vive. Portanto, essas funções têm origem cultural, o que possibilita a independência e planejamento das ações do homem no mundo e caracteriza a evolução da espécie humana e a difere das outras espécies.

Pilleti (2011, p. 86), se referindo às *funções psicológicas superiores* em relação à independência do homem, assegura:

... o homem, ao nascer, possui todo um aparato formado na história evolutiva da espécie humana, porém, é na relação dialética com o mundo real que terá proporcionadas ou não as condições necessárias ao seu desenvolvimento. E, à medida que o homem intensifica suas relações com o mundo, apropria-se da experiência humana, transforma e desenvolve permanentemente suas funções psíquicas superiores, como a aquisição da linguagem, o surgimento da memória, da criatividade e da imaginação, o desenvolvimento das emoções, a formação de novos tipos de comportamentos sociais (ações conscientemente controladas, processos voluntários), internalizando as formas culturais de comportamento.

Diante do exposto por Pilleti (2011, p. 86), podemos ressaltar que o processo psíquico do ser humano é “produto da atividade cerebral e de todo o contexto em que se inter-relacionam os homens, podendo ser compreendido como a totalidade dos processos psíquicos superiores e do comportamento”. Através desses processos, o homem tem a possibilidade de formar seu conjunto de características psíquicas.

Pilleti (2011, p. 86) anuncia ainda que o “desenvolvimento do psiquismo humano começa onde termina a evolução filogenética”, história da espécie animal a qual define limites e possibilidades do desenvolvimento psicológico da espécie humana, “transformando os processos psíquicos elementares, de origem natural/biológica, em processos superiores – de origem cultural, possibilitando a independência e o planejamento de suas ações no mundo”.

Para Oliveira (1998, p. 55), o pensamento de Vigotski sobre a relação dos “processos de desenvolvimento e de aprendizagem”, busca compreender a “gênese”, que diz respeito à origem e ao desenvolvimento dos processos biológicos; e para ele, os *Planos Genéticos do Desenvolvimento* desdobram-se nos “níveis filogenético (desenvolvimento da espécie humana), sociogenético (história dos grupos sociais), ontogenético (desenvolvimento do indivíduo) e microgenético (desenvolvimento de aspectos específicos do repertório psicológico dos sujeitos)”, que, juntos, caracterizam o funcionamento psíquico do ser humano.

Em seus estudos sobre Vigotski, Mello (2004, p. 136) ressalta que o psicólogo bielorusso “retomou os estudos de Karl Marx” (1818-1883), realizados no século XIX, apoiado no materialismo histórico e dialético, destacou a relevância da *teoria histórico-cultural*, a qual apontava que o desenvolvimento dos homens

depende das “condições materiais de vida e de educação, que são condicionadas pelo lugar que ocupam nas relações sociais”. Para a pesquisadora, a teoria histórico-cultural

supera a concepção de que a criança traz, ao nascer, o conjunto de aptidão e capacidades – que vai apresentar quando adulta – dadas como potencialidades que ela vai desenvolver mais ou desenvolver menos à medida que cresce e de acordo com o meio em que vive, mas sempre dentro do conjunto de possibilidades que tem no nascimento. (MELLO, 2004, p. 136)

Mello (2004, p. 136-7) ainda afirma que, na *teoria histórico-cultural*, a criança nasce com potencialidades, aptidões e capacidades para aprender e, assim, desenvolver sua inteligência e personalidade. O “ser humano não nasce humano, mas aprende a ser humano com outras pessoas – com as gerações adultas e com as crianças mais velhas – com as situações que vive, no momento histórico em que vive e com a cultura a que tem acesso”; e conclui seu pensamento, afirmando que o “ser humano é, pois, um ser histórico-cultural” e que “depende daquilo que aprende, do que conhece e utiliza da cultura acumulada para ser aquilo que é”. La Taille (1992, p. 24), complementa:

Vygotsky tem como um de seus pressupostos básicos a ideia de que o ser humano constitui-se enquanto tal na sua relação com o outro social. A cultura torna-se parte da natureza humana num processo histórico que, ao longo do desenvolvimento da espécie e do indivíduo, molda o funcionamento psicológico do homem.

Na concepção vigotskiana, podemos considerar três conceitos como fundamentais: *aprendizagem mediada*, *pensamento verbal* e *zona de desenvolvimento proximal*.

Um conceito relevante nos estudos de Vigotski sobre o pensamento e a linguagem é o da *mediação*. Segundo Oliveira (2013, p. 28), mediação, “em termos genéricos, é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento”, e continua, afirmando que a “presença dos elementos mediadores introduz um elo a mais nas relações organismo/meio, tornando-as mais complexas”.

Para Vigotski, a relação do homem com o mundo é mediada por dois elementos: os instrumentos e os signos. Os instrumentos e os signos são elementos mediadores que possuem características bem distintas. O instrumento se interpõe

entre o homem e o mundo, servindo de condutor da influência humana sobre o objeto e, assim, amplia as possibilidades de transformação da natureza. O signo é um elemento mediador exclusivo do homem, servindo para o controle do próprio indivíduo.

A diferença mais essencial entre signo e instrumento, é a base da divergência real entre as duas linhas, consiste nas diferentes maneiras com que eles orientam o comportamento humano. A função do instrumento é servir como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; ele é orientado *externamente*; deve necessariamente levar a mudanças nos objetos. Constitui um meio pelo qual a atividade humana externa é dirigida para o controle e domínio da natureza. O signo, por outro lado, não modifica em nada o objeto da operação psicológica. Constitui um meio da atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo; o signo é orientado *internamente*. (VIGOTSKI, 2007, p. 55)

A importância dos instrumentos e dos signos na atividade humana está vinculada ao materialismo histórico e dialético de Marx e Engels, fonte importante para as elaborações teóricas de Vigotski sobre o psiquismo e a linguagem do homem.

Os experimentos realizados por Vigotski e seus colaboradores, utilizando instrumentos e signos, procuraram compreender como o processo de mediação é essencial para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, diferenciando o homem dos outros animais, assim como na relação do homem com o mundo, sendo os sistemas simbólicos elementos intermediários entre sujeito e mundo.

Os sistemas de representação da linguagem são socialmente herdados. É no grupo cultural, em um ambiente estruturado, no qual os elementos são carregados de significados, que o indivíduo se desenvolve e que percebe formas de organizar o real, pois toda vida humana está impregnada de significações.

A interação social entre indivíduos, em que os membros do grupo cultural estão sempre em movimento de recriação e reinterpretação de informações, conceitos e significados, fornece a matéria-prima para o desenvolvimento psicológico do indivíduo e é fundamental na construção do ser humano.

As origens das funções psicológicas superiores devem ser buscadas, assim, nas relações sociais entre o indivíduo e os outros homens: para Vygotsky o fundamento do funcionamento psicológico tipicamente humano é social e, portanto, histórico. Os elementos mediadores na relação entre o homem e o mundo – instrumentos, signos e todos os elementos do

ambiente humano carregados de significado cultural – são fornecidos pelas relações entre os homens. (OLIVEIRA, 2013, p. 41)

Outro conceito a ser discutido, nesse estudo, é o do *pensamento verbal*. A linguagem é o sistema simbólico básico de todos os grupos humanos; portanto, o desenvolvimento da linguagem e suas analogias com o pensamento ocupam lugar fundamental na obra desse autor.

Vigotski (2007) trabalha com duas funções básicas da linguagem: *intercâmbio social* – o homem cria e utiliza os sistemas de linguagem para se comunicar com seus semelhantes; e o *pensamento generalizante* – que tem a função de generalizar os objetos, eventos, situações, sob um mesmo conjunto conceitual. O pensamento generalizante torna a linguagem um instrumento do pensamento, responsável por uma mediação mais sofisticada entre sujeito e objeto, sem a qual seria impossível a abstração.

Segundo Oliveira (2013, p. 45-8), para Vigotski "o pensamento e a linguagem têm origens diferentes e desenvolvem-se segundo trajetórias diferentes e independentes, antes que ocorra a estreita ligação entre esses dois fenômenos." Em outros termos, no desenvolvimento de um indivíduo humano existe um ponto em que o pensamento e a linguagem, antes independentes, se associam e o pensamento se torna verbal e a linguagem racional. "O surgimento do pensamento verbal e da linguagem como sistema de signos é um momento crucial no desenvolvimento da espécie humana, momento em que o biológico transforma-se no sócio histórico".

O pensamento verbal e a linguagem racional surgem da união dos processos de desenvolvimento do pensamento e da linguagem; então, o "ser humano passa a ter a possibilidade de um modo de funcionamento psicológico mais sofisticado, mediado pelo sistema simbólico da linguagem". (OLIVEIRA, 2013, p. 49)

Ainda com base nos estudos de Oliveira (2013, p. 50), o significado das palavras ocupa lugar central nas relações entre pensamento e linguagem, pois é nele que o "pensamento e a fala se unem em pensamento verbal". "É no significado que se encontra a unidade das duas funções básicas da linguagem: o intercâmbio social e o pensamento generalizante"; portanto, os significados são responsáveis pela "mediação simbólica entre os indivíduos e o mundo real". Os significados se transformam durante todo o desenvolvimento humano, pois são constituídos ao longo da história dos homens "com base nas relações dos homens com o mundo físico e social em que vivem".

Os estudos de Oliveira (2013, p. 52-3) sobre Vigotski, ressaltam que

a ideia de transformação dos significados das palavras está relacionada a um outro aspecto da questão do significado. Vygotsky distingue em dois componentes do significado da palavra: o significado propriamente dito e o 'sentido'. O significado propriamente dito refere-se ao sistema de relações objetivas que se formou no processo de desenvolvimento da palavra, consistindo num núcleo relativamente estável de compreensão da palavra, compartilhada por todas as pessoas que a utilizam. o sentido, por sua vez, refere-se ao significado da palavra para cada indivíduo, composto de relações que dizem respeito ao contexto de uso da palavra e às vivências efetivas do indivíduo.

Para compreendermos a ideia de Vigotski sobre as relações entre desenvolvimento humano e aprendizado, precisamos refletir sobre o seu conceito específico de *zona de desenvolvimento proximal* (ZPD), conceito amplamente conhecido, difundido e associado à sua produção científica.

Segundo Vigotski (2007), a zona de desenvolvimento proximal refere-se a:

... distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VIGOTSKI, 2007, p. 97)

Freitas (1996, p. 104) completa afirmando que, para Vigotski, o conceito de ZPD tem “importantes implicações educacionais. De acordo com esse conceito, todo bom ensino é aquele que se direciona para as funções psicológicas emergentes”; e continua enfatizando “que o ensino deve incidir sobre a zona de desenvolvimento proximal, estimulando processos internos maturacionais que terminam por se efetivar passando a constituir a base para novas aprendizagens”.

Sobre a ZPD, Mello (2004, p. 143-4) afirma que, “para Vygotsky, ao fazer com a ajuda de um parceiro mais experiente aquilo que ainda não é capaz de fazer sozinha, a criança se prepara para, em breve, realizar a atividade por si mesma”, e resalta que “só há aprendizagem quando o ensino incidir na zona de desenvolvimento proximal. Se ensinarmos para criança aquilo que ela já sabe, não haverá nem aprendizagem nem desenvolvimento”.

Mello (2004, p. 144) afirma que, segundo Vigotski, “o bom ensino é aquele que garante a aprendizagem e impulsiona o desenvolvimento”; portanto, o

“bom ensino acontece num processo colaborativo entre o educador e a criança”, no qual o educador atua “como parceiro mais experiente”. A criança, ao realizar, “com a ajuda de um educador, tarefas que superam seu nível de desenvolvimento, ela se prepara para realizá-las sozinha, pois o aprendizado cria processos de desenvolvimento”, que, paulatinamente, tornam-se “parte de suas possibilidades reais”.

Diante do exposto, Mello (2004, p. 144) deixa claro que:

o papel da escola é dirigir o trabalho educativo para estágios de desenvolvimento ainda não alcançado pela criança. Ou seja, o trabalho educativo deve impulsionar novos conhecimentos e novas conquistas, a partir do nível de desenvolvimento da criança – de seu desenvolvimento consolidado, daquilo que a criança já sabe. Por isso é que Vygotsky conclui que o bom ensino não incide sobre o que a criança já sabe ou já é capaz de fazer, mas é aquele que faz avançar o que a criança já sabe, ou seja, que desafia para o que ela ainda não sabe ou só é capaz de fazer com ajuda de outro.

Portanto, os conceitos revisitados de aprendizagem mediada, de pensamento verbal e de zona de desenvolvimento proximal (ZDP), expostos nesse capítulo, constituem a base epistemológica dos estudos vigotskianos e associados ao conceito da dialogia e da ambivalência bakhtinianas, servirão de aporte teórico científico, nessa dissertação, para análise dos dados obtidos da pesquisa, a ser descrita no capítulo subsequente.

2 APRESENTAÇÃO DA PESQUISA E CONFRONTOS ENTRE AS TEORIAS HISTÓRICO-CULTURAIS REVISITADAS E A PRÁTICA DE ENSINO DA LEITURA LITERÁRIA TEMATIZADA NA PESQUISA

2.1 Da Entrevista Semiestruturada à Identificação do Perfil Docente: Conceitos e Práticas no Ensino da Leitura do Literário

A identificação do perfil dos doze participantes da pesquisa foi realizada por meio da aplicação de um roteiro de entrevista semiestruturada, que se encontra no Apêndice A (p. 144 dessa dissertação), previamente agendada com a equipe gestora da Unidade Escolar. Antes da realização da entrevista, a pesquisadora explicou os objetivos e os encaminhamentos da pesquisa; apresentando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para participação na pesquisa (Apêndice B, p. 147, conforme Resolução nº466 Conselho Nacional de Saúde/2012), nº Parecer/ CEP: 1.383.550 (Aprovado), data da relatoria: 05/01/2016, CAAE: 51348715.8.0000.5515, no qual esclarecemos os objetivos do estudo, as formas de envolvimento, os procedimentos metodológicos e a garantia de confidencialidade dos dados e do anonimato dos participantes.

Para aplicação da entrevista semiestruturada, foi agendado dia (e horário) com cada participante, pois essa foi realizada individualmente, utilizando o roteiro que se encontra no Apêndice A. Cada entrevista teve uma duração média de quarenta minutos e aconteceu em espaços da Unidade Escolar, em horários de ATPL (Aula de Trabalho Pedagógico Livre). A entrevista foi registrada por meio da escrita, pois como o primeiro participante não autorizou a gravação afirmando não se sentir à vontade, foi considerado como mais adequado manter o padrão escrito nessa modalidade de coleta dos dados.

O público-alvo da pesquisa compreendeu os doze professores que lecionam no Ensino Fundamental – Anos Iniciais (2º ao 5º anos), em uma escola estadual do interior paulista. A Unidade Escolar está localizada na periferia e recebe estudantes de vários bairros, inclusive da zona rural. Atualmente, atende aproximadamente mil e sete alunos, em três períodos de funcionamento, sendo distribuídos em: 383 alunos matriculados no ensino fundamental – anos finais (6º ao 9º anos), matutino; 258 alunos matriculados no ensino fundamental – anos iniciais (2º ao 5º anos), vespertino; e 148 alunos matriculados na EJA (Educação de Jovens

e Adultos) Ensino Médio, período noturno. A unidade escolar também disponibiliza o CEL (Centro de Estudo de Línguas), com aulas de Inglês, Japonês, Espanhol e Francês, ministradas na segunda-feira no período noturno e aos sábados no período da manhã, atendendo 218 alunos do Ensino Fundamental – Anos Finais e Ensino Médio, da região.

Os participantes da pesquisa compreendem: 3 (três) professores de segundo ano de ensino fundamental; 3 (três) professores de terceiro ano; 3 (três) professores de quarto ano; e 3 (três) professores de quinto ano. Cabe ressaltar que, nessa Diretoria de Ensino, o primeiro ano do Ensino Fundamental está sob a responsabilidade do Município, portanto, não foram incluídos na pesquisa participantes desse ano. Embora os docentes pesquisados atuem do 2º ao 5º anos, foi definido o 5º ano, por ser a turma para a qual leciona a professora indicada pelos colegas, para ter as suas aulas filmadas.

As questões do roteiro que orientaram a entrevista se distribuíram de acordo com os seus três aspectos temático-conteudísticos, descritos na introdução da dissertação e retomados na sequência:

- a) *A identificação da formação e da prática docente*: na abordagem desse conteúdo temático, durante a entrevista, foram investigados os conhecimentos teóricos dos docentes sobre a natureza histórico-cultural e estética do texto literário e de sua leitura; o embasamento teórico predominante na formação desses profissionais para o ensino da literatura; e a consciência das teorias que formaram seu repertório epistemológico na sua formação inicial e continuada e que orientam suas práticas contemporâneas no ensino da leitura literária.
- b) *O trabalho escolar com os textos literários em sala de aula*: a entrevista também investigou os modos de seleção dos textos utilizados pelos professores e se esses textos selecionados para leitura literária eram, de fato, de natureza estética/artística. Enfim, os dados da entrevista possibilitaram saber se as concepções de *literariedade* sobre os textos trabalhados em sala de aula, de fato, eram adequadas para a construção das leituras *dialógicas* e *ambivalente* (BAKHTIN, 2006; 2010) no ensino da literatura.
- c) *A reflexão docente sobre suas práticas de ensino da literatura*: a tematização da prática pedagógica, materializada pela filmagem,

possibilitou aos docentes uma reflexão crítica sobre o uso do texto literário na sala de aula e sobre os pressupostos teóricos norteadores desse uso escolar do texto literário.

Os dados obtidos sobre os itens (a/b/c) foram inseridos em vários QUADROS, de natureza descritiva e informativa. Na sequência, é apresentada a identificação do perfil dos participantes do estudo, registrada no QUADRO II.

QUADRO II - Identificação do perfil dos professores participantes da pesquisa

Participantes	Idade	Tempo de docência Anos Iniciais	Turno	Ano que leciona	Esfera	Condição Profissional E (Efetivo) NE (Não Efetivo)	Graduação	Pós-graduação (lato sensu)	Experiência em Coordenação Pedagógica ou assessoria pedagógica
P1	50	7	tarde	4º	Estadual	NE	Pedagogia	Alfabetização e Letramento	Não
P2	55	23	tarde	2º	Estadual	E	Letras Inglês	Língua e Literatura Psicopedagogia	Não
P3	48	32	tarde	2º	Estadual	NE	Pedagogia	Gestão Escolar	Coordenação Pedagógica - 8 anos - Escola Particular
P4	60	25	tarde	3º	Estadual	NE	Letras	Educação Inclusiva	Não
P5	49	30	tarde	3º	Estadual	E	Pedagogia Arte	Não	Coordenação Pedagógica - 2 anos - Rede Municipal
P6	55	7	tarde	4º	Estadual	NE	Pedagogia	Cursando Ed. Especial	Não
P7	56	18	tarde	5º	Estadual	E	Pedagogia	Não	Não
P8	34	6	tarde	2º	Estadual	NE	Pedagogia	Cursando Ed. Especial	Não
P9	64	10	tarde	3º	Estadual	NE	Pedagogia	Não	Sim
P10	56	22	tarde	4º	Estadual	NE	Pedagogia	Não	Não
P11	33	3	tarde	5º	Estadual	NE	Análise de Sistema da Tecnologia Informática	Não	Não
P12	67	23	tarde	5º	Estadual	E	Ciências Biológicas Arte	Não	Não

Fonte: A autora.

Os dados resultantes da entrevista apontam para a seguinte identificação do perfil docente: 08 (oito) professores têm mais de cinquenta anos de idade, 02 (dois) mais de quarenta e 02 (dois) mais de trinta. O tempo de docência no Ensino Fundamental - Anos Iniciais, varia entre 03 (três) a 32 (trinta e dois) anos de experiência, sendo: 04 (quatro) professores com menos de 10 (dez) anos de experiência; 02 (dois) professores com mais de 10 (dez) anos de experiência; 04 (quatro) professores com mais de 20 (vinte) anos de experiência e 02 (dois)

professores com mais de 30 (trinta) anos de experiência. Ainda é importante destacar que três professores possuem mais de cinquenta anos de idade e menos de onze anos de experiência nos Anos Iniciais (P1, P6 e P9). Todos os professores dedicam-se, exclusivamente, a essa unidade escolar pesquisada, lecionando no período vespertino; porém, somente 04 (quatro) são efetivos da Rede Estadual Paulista de Educação. Os 12 (doze) professores são graduados, predominando os formados em Pedagogia, que totalizam 08 (oito); 02 (dois) professores com graduação em Letras; 01 (um) professor com graduação em Ciências Biológicas e 01 (um) professor com graduação em Análise de Sistema da Tecnologia Informática. Em relação a títulos de Pós-graduação (lato sensu), 06 (seis) professores não possuem; 02 (dois) estão cursando Educação Especial; e 04 (quatro) são pós-graduados em diferentes áreas do conhecimento: Alfabetização e Letramento; Língua e Literatura e Psicopedagogia; Gestão Escolar; e Educação Inclusiva. Dos professores que lecionam nessa escola, somente 03 (três) possuem experiência em coordenação pedagógica.

DISCUSSÃO (1): Observando o perfil dos professores participantes da pesquisa, registrado no QUADRO II (p. 49), fica delineado um grupo bastante heterogêneo, no qual a faixa etária varia entre trinta e três a sessenta e sete anos de idade, prevalecendo os docentes com mais de cinquenta anos. O tempo de experiência no magistério oscila entre três e trinta e dois anos. Se o corpo docente pesquisado (12 professores) apresenta 100% de formação em graduação e, praticamente, 50% tem conclusão ou participação (em andamento) em Cursos de Pós-Graduação Lato Sensu (Especializações), o previsto é que tenham, também, formação teórica suficiente para, na prática do ensino de leitura literária, reconhecerem a natureza estética, social e ideológica dos discursos de literatura e aproveitá-los, nas aulas de leitura, como uma possibilidade de exercícios de crítica filosófica sobre a identidade humana, abordada tematicamente, em seus conteúdos, os quais apresentam muita profundidade existencial.

QUADRO III - Identificação da formação e da prática no ensino de leitura de literatura

Participantes	Embasamento teórico (Graduação) para o ensino de leitura de literatura	Teorias (formação continuada) no ensino geral de leitura	Teorias (formação continuada) no ensino geral de literatura
P1	Marta Morais da Costa (baseado em Isabel Solé, Ana Maria Machado)	Exp. Pessoais, aprendizagem e conhecimento como fonte de prazer, prazer da leitura sem compromisso.	Livro Didático, Poemas, Crônicas, etc.
P2	Angela Kleiman, Vera Lúcia Aguiar, Leonardo Arroyo, Maria da Glória Bordini, Richard Bamberger, Maria Madalena da S. Assunção	Modalidades Organizativas, Modalidades Didáticas de Ensino e tipos de atividade. Kátia Lomba Bräkling, Roxane Rojo, PCN, entre outros	Literatura infantil e juvenil: Ricardo Azevedo, Cecília Meireles, Érico Veríssimo, Paulo Leminsk, Adélia Prado, entre outros.
P3	Emília Ferreiro, Telma Weisz, Paulo Freire - Socioconstrutivista.	Estou atualizado - socioconstrutivista	ATPC, Ler e Escrever
P4	Em vários cursos de formação e na própria experiência e tb na troca de experiência entre colegas professores	Estudos nos ATPCs, Textos e vídeos de Kátia Bräkling, Délia Lerner, Roxane Rojo, Isabel Solé	Vygotsky, Wallon
P5	Kátia Bräkling, Roxane Rojo, Isabel Solé	Kátia Bräkling, Roxane Rojo, Isabel Solé	Kátia Bräkling, Délia Lerner, Isabel Solé
P6	Emília Ferreiro, Délia Lerner e outros	Penha na ATPC	Parâmetros Curriculares, Kátia Bräkling
P7	Roxane Rojo, Délia Lerner, Telma Weisz, Emília Ferreiro, Ana Teberosky, Paulo Freire, Vygotsky, Perrenoud.	Kátia Bräkling, Délia Lerner	Telma Weisz, Regina Zilberman, Parâmetros Curriculares, Paulo Freire, Celso Antunes, Rubem Alves.
P8	Roxane Rojo, Délia Lerner, Telma Weisz, Emília Ferreiro, Ana Teberosky...	Penha em ATPC Tatiane em ATPC Kátia Bräkling, Délia Lerner	Telma Weisz, Regina Zilberman, Parâmetros Curriculares
P9	Emília Ferreiro, Délia Lerner	Coordenadora Professora Maria da Penha ATPC	Parâmetros Curriculares
P10	Emília Ferreiro	Nos ATPCs com a formação da Coordenadora Penha.	Poemas, crônicas, literaturas de Marina Colassanti, Parâmetros Curriculares.
P11	Vygotsky, Emília Ferreiro, Ana Teberosky, Phelipe Perronoud	Ler e Escrever, Sala de Leitura	Sala de Leitura, Leitura em voz alta, Leitura Compartilhada.
P12	Paulo Freire, Emília Ferreiro, Délia Lerner, Ana Teberosky, Telma Weisz, Vygotsky, Roxane Rojo, Kátia Bräkling.	Kátia Bräkling, Délia Lerner	Parâmetros Curriculares, Paulo Freire, Celso Antunes, Telma Weisz...

Fonte: A autora.

DISCUSSÃO (2): O entendimento das participantes da pesquisa sobre as teorias que formaram e formam o repertório, na formação continuada (e orientam as práticas atuais no ensino geral de literatura) é bastante precário. Há grande diversidade de respostas, as quais apontam falta de clareza sobre o embasamento teórico predominante na formação inicial (Graduação), pois nem todos os nomes citados na coluna 2 (embasamento teórico para o ensino de leitura da literatura) são teóricos do ensino de leitura de textos literários. Na formação continuada, 02 (dois) professores (P1 e P10) elencam os próprios gêneros literários como fonte teórica de sua formação docente (formação para o ensino da literatura); 03 (três) (P2, P7, e P10) citam nomes de escritores (da literatura no Brasil); e 08 (oito) (P1, P2, P6, P7, P8, P9, P10 e P11) apresentam os **Parâmetros Curriculares Nacionais**, os Livros

Didáticos e o programa paulista **Ler e Escrever**, como fontes teóricas de orientação da prática pedagógica. Ainda, 01 (um) (P11) professor faz referência superficial às modalidades de organização do ensino do conteúdo literário, desviando-se, assim, do foco da indagação sobre a sua própria formação teórica (inicial e continuada) para ensino da leitura literária.

Pela descrição contida no QUADRO III, foi verificado que poucos docentes têm consciência das teorias que formaram seu repertório cultural (para a docência) na formação inicial (graduação cursada), porém apontam a ATPC (Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo) como espaço de formação continuada de extrema importância, pois os estudos nele realizados orientam suas práticas cotidianas no ensino de leitura e constituem, atualmente o único meio cultural de formação docente; no entanto não se lembram dos aportes teóricos utilizados nesses momentos de formação continuada.

Passemos, na sequência, à apresentação dos dados contidos no QUADRO IV.

QUADRO IV – Identificação do perfil leitor dos professores participantes da pesquisa

Participantes	Leitura Pessoal: quantas vezes por semana	Tipos de materiais lidos	Natureza dos conteúdos lidos
P1	Todos os dias	Bíblia, Livro Didático, Livro de Padres, Receitas salgados e doces, A vida dos Santos, Boletim Informativo Diocese.	Acadêmico– científico, literários, jornalísticos, religiosos, filosóficos.
P2	Todos os dias	Bíblia, revistas, internet, entre outros.	Religiosos, filosóficos, autoajuda.
P3	Todos os dias	Leituras diversificadas relacionadas à profissão e autores consagrados, bibliografias, relatos; o tempo da leitura depende da disponibilidade.	Literários, jornalísticos, filosóficos.
P4	Uma vez por semana	Revista Veja	Literários, jornalísticos
P5	Todos os dias	Livros, jornais e revistas	Acadêmicos– científicos, literários, jornalísticos, religiosos.
P6	Uma vez por semana	A Bíblia, Jornais	Acadêmico– científicos, literários, jornalísticos, religiosos
P7	Todos os dias	Jornal, crônica, revistas e livros, poemas, histórias em quadrinhos, revistas, artigos científicos	Acadêmico– científicos, literários, jornalísticos, religiosos, filosóficos
P8	Todos os dias	Bíblia, jornais, texto acadêmico, poema, literatura infantil, conto, curiosidades, poesia, crônica, livro literário, livro religioso	Acadêmico-científicos, literários, jornalísticos, religiosos
P9	Todos os dias	Bíblia, jornais, textos informativos, contos, curiosidades, literatura infantil	Literários, jornalísticos, religiosos
P10	Todos os dias	Poemas, crônicas, jornais, livros e revistas religiosos, romances, piadas (quando chegar os almanaques)	Literários, jornalísticos, religiosos e de autoajuda.
P11	Todos os dias	Texto literário, jornal, leitura compartilhada, revistas, história em quadrinhos	Acadêmico-científicos, literários, jornalísticos
P12	Todos os dias	Jornal, crônicas e outros textos literários, revistas, livros... H.Q., artigos científicos, revistas...	Acadêmico-científicos, literários, jornalísticos, religiosos, filosófico

Fonte: A autora.

DISCUSSÃO (3): O perfil leitor dos professores participantes da pesquisa é diversificado, embora dez (docentes: P1, P2, P3, P5, P7, P8, P9, P10, P11 e P12) afirmem ler todos os dias e dois (P4 e P6) informam que lêem uma vez por semana; os materiais lidos se misturam entre os pessoais e os profissionais, com predominância dos textos de interesse pessoal. Dentre os materiais lidos pelos professores pesquisados, os tipos com maior destaque foram: 08 (oito) Jornal; 07 (sete) Revistas; 06 (seis) Livros; e 05 (cinco) Bíblia. É importante ressaltar que 08 (oito) docentes elencam os gêneros textuais como os tipos mais lidos por eles, variando entre os modelos narrativos (crônicas, romances, contos, piadas e histórias em quadrinhos), os modelos escritos em versos (poemas, poesias); e os relatos, os informativos e os instrucionais. Também é importante ressaltar que três docentes (P3, P4 e P6) citam os textos literários na coluna 4 (natureza dos textos lidos), porém esses não são citados na coluna 3 (tipos de materiais lidos).

A natureza dos conteúdos dos materiais lidos é diversificada, predominando os literários e jornalísticos (11), mencionados pelos participantes: P1, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10, P11 e P12; seguidos dos religiosos (09): P1, P2, P5, P6, P7, P8, P9, P10 e P12; dos acadêmico-científicos (07): P1, P5, P6, P7, P8, P11 e P12; dos filosóficos (05): P1, P2, P3, P7 e P12; e de autoajuda (02): P2 e P10.

A dedução preliminar é que os docentes leem literatura, mas não conhecem o conceito de *literariedade* e não têm saberes científicos sobre essa modalidade de linguagem (literária).

Na sequência, apresentam-se os dados descritivos e informativos sobre a natureza do trabalho pedagógico realizado com a literatura na sala de aula.

QUADRO V – Identificação da natureza do trabalho realizado com os textos literários em sala de aula

(continua)

Participante	Fontes para seleção dos textos de leitura	Critérios para seleção dos textos literários	Reconhece e analisa a literariedade dos textos trabalhados	Diferenciação dos textos literários de outros textos	Modalidades de leitura trabalhadas em sala de aula
P1	Livro Texto Ler e Escrever, Livros da Biblioteca	Conteúdos informativos dos textos; Diversidade de gêneros textuais; Estórias interessantes;	Pelo gênero literário: mito, lenda, fábula, apólogo, conto, crônica, novela.	Pela forma com que é escrito, verso prosa, etc.	Leitura lingüística do texto literário; Leitura histórico-cultural do texto, do seu autor e do contexto de ambos; Leitura estética da linguagem artística da literatura.

(continua)

Participante	Fontes para seleção dos textos de leitura	Critérios para seleção dos textos literários	Reconhece e analisa a literariedade dos textos trabalhados	Diferenciação dos textos literários de outros textos	Modalidades de leitura trabalhadas em sala de aula
P2	Guia de Planejamento e Orientações Didáticas (Ler e Escrever); Acervo Literário (PNAIC)	Conteúdos informativos dos textos; Natureza estética/artística da linguagem; Natureza ideológica dos conteúdos e da linguagem; Diversidade de gêneros textuais;	Concebe-se pelo fato dos textos trabalhados transformarem a realidade, servindo-se dela como modelo para arquitetar mundos "fantásticos", através de metáforas, caricaturas, alegorias e verossimilhança.	O texto literário enaltece a palavra e os recursos estilísticos transcendendo a sua significação enquanto que os textos meramente informativos têm por finalidade transmitir informações objetivas e autênticos da realidade.	Leitura histórico-cultural do texto, do seu autor e do contexto de ambos; Leitura estética da linguagem artística da literatura.
P3	Acervo Ler e Escrever, Revista Recreio e Títulos da Biblioteca	Natureza estética/artística da linguagem; Diversidade de gêneros textuais; Estórias interessantes;	Se interessa aos alunos; Textos bem escritos (detalhes); que tenha um contexto de acordo com os alunos (série/ano)	Texto literário a linguagem é bem selecionada, texto "rico"; Texto não literário é objetivo, informativo, ou seja, propagandas, textos científicos, manuais, etc..	Leitura linguística do texto literário; Leitura histórico-cultural do texto, do seu autor e do contexto de ambos; Leitura estética da linguagem artística da literatura.
P4	Livros didáticos, de literatura e revistas, jornais, Monteiro Lobato, Ana Maria Machado, etc.	Conteúdos informativos dos textos; Natureza estética/artística da linguagem; Diversidade de gêneros textuais;	Pela natureza estética e artística da linguagem, diversidade de gêneros textuais;	Os textos informativos apenas informam, já os literários passam sentimentos, vivências, são prazerosos durante a leitura.	Leitura linguística do texto literário; Leitura histórico-cultural do texto, do seu autor e do contexto de ambos; Leitura estética da linguagem artística da literatura.
P5	Coletânea do aluno, biblioteca, revistas, textos sugeridos pela coordenadora.	Conteúdos informativos dos textos; Natureza estética/artística da linguagem; Diversidade de gêneros textuais;	Através da linguagem, da estética e do gênero.	Pelos elementos característicos da linguagem.	Leitura linguística do texto literário; Leitura histórico-cultural do texto, do seu autor e do contexto de ambos; Leitura estética da linguagem artística da literatura; outras modalidades? Citar: Roda de leitores, leitura programada, sequenciada.
P6	Livro Didático; Livros Literários: Ruth Rocha, Marina Colassanti, Cora Coralina	Conteúdos informativos dos textos; Natureza estética/artística da linguagem; Natureza ideológica dos conteúdos e da linguagem; Diversidade de gêneros textuais;	Através do gênero do texto e estética. Através da linguagem do texto.	Pelos elementos das características da linguagem - narrativas	Leitura linguística do texto literário; Leitura histórico-cultural do texto, do seu autor e do contexto de ambos;
P7	Acervo do Ler e Escrever, biblioteca da escola, etc. Curiosidade lançada pelos alunos.	Conteúdos informativos dos textos; Natureza ideológica dos conteúdos e da linguagem; Diversidade de gêneros textuais; Citar: selecionados pelos projetos trabalhados no momento.	Através da linguagem, da estética do texto, gênero, etc. Através da leitura, roda de leitura e leitores.	Linguagem, autor, estética, etc. Leitura da apresentação do texto.	Leitura linguística do texto literário; Leitura histórico-cultural do texto, do seu autor e do contexto de ambos; Leitura estética da linguagem artística da literatura; outras modalidades? Citar: Leitura dramática, colaborativa, em voz alta, silenciosa, leitura escaneada para estudar, etc.

(conclusão)

Participante	Fontes para seleção dos textos de leitura	Critérios para seleção dos textos literários	Reconhece e analisa a literariedade dos textos trabalhados	Diferenciação dos textos literários de outros textos	Modalidades de leitura trabalhadas em sala de aula
P8	Livros didáticos, livros de literatura, revistas, internet, jornais, panfletos.	Conteúdos informativos dos textos; Natureza ideológica dos conteúdos e da linguagem; Diversidade de gêneros textuais;	Através da linguagem e da escrita do texto.	Nas aulas de leitura e Roda de Jornal; Nas aulas de leitura utilizando: poesia, contos, poemas, etc. Nas rodas de jornais: notícias, propagandas, culinárias...	Leitura linguística do texto literário; Leitura histórico-cultural do texto, do seu autor e do contexto de ambos; Leitura estética da linguagem artística da literatura;
P9	Livros didáticos, livros de literatura, revistas, internet, jornais, panfletos.	Conteúdos informativos dos textos; Natureza ideológica dos conteúdos e da linguagem; Diversidade de gêneros textuais; Estórias interessantes;	Através da linguagem e dos tipos de textos trabalhados.	Nas aulas de leitura utilizando: poema, roda de jornal, contos, fábulas, propagandas, receitas, etc..	Leitura linguística do texto literário; Leitura histórico-cultural do texto, do seu autor e do contexto de ambos; Leitura estética da linguagem artística da literatura;
P10	Livro texto do Ler e Escrever; Livro da Biblioteca.	Conteúdos informativos dos textos; Diversidade de gêneros textuais; Estórias interessantes;	Sei olhar o tipo de texto. (gênero)	Pelas características da linguagem.	Leitura linguística do texto literário; Leitura histórico-cultural do texto, do seu autor e do contexto de ambos;
P11	Ler Escrever, textos sugeridos pela coordenadora, revista digital.	Natureza estética/artística da linguagem; Diversidade de gêneros textuais;	Pela leitura linguística do gênero trabalhado.	Leitura linguística do texto literário, autor.	Leitura linguística do texto literário; Outras modalidades? Citar: Leitura compartilhada, leitura em voz alta, leitura programada, leitura individual, leitura de auto escolha, leitura feita pelo aluno.
P12	Biblioteca da escola, Ler e Escrever, portfólio (prof.) outros (indicados pela coordenadora Penha)	Conteúdos informativos dos textos; Natureza ideológica dos conteúdos e da linguagem; Diversidade de gêneros textuais; outros critérios? Citar: De acordo com o projeto trabalhado.	Através da leitura diária, roda de leitura e leitores. Refletindo sobre as características dos gêneros, linguagem...	Pela linguística do texto literário, autor(a).	Leitura linguística do texto literário; Leitura histórico-cultural do texto, do seu autor e do contexto de ambos; Leitura estética da linguagem artística da literatura; outras modalidades? Citar: leitura colaborativa ou compartilhada, leitura programada, leitura em voz alta (prof.), atividades sequenciadas de leitura, leitura individual.

Fonte: A autora.

Segundo os dados obtidos dessa entrevista, os textos literários trabalhados em sala de aula são selecionados a partir do acervo da biblioteca da escola, do acervo fornecido pelo programa paulista **Ler e Escrever** (citados na fala de dois docentes) ou sugeridos pela Coordenadora Pedagógica. Os critérios utilizados para seleção dos textos literários, de acordo com os participantes da pesquisa, seguem a seguinte ordem de prioridades: (a) diversidade de gêneros textuais; (b) conteúdos informativos do texto; no mesmo grau de importância, (c) a

natureza estética/artística da linguagem; e (d) a natureza ideológica dos conteúdos e da linguagem e, em seguida (e) histórias interessantes.

Sobre o diagnóstico e análise da literariedade nos textos trabalhados em sala de aula, as respostas foram diversificadas, porém, com predomínio do reconhecimento por meio dos gêneros literários (P1, P4, P5, P6, P7, P9, P10, P11 e P12); seguido da linguagem do texto (P5, P6, P7, P8 e P9); e pela natureza estética e artística (P4, P5, P6 e P7), sem explicitação sobre essa natureza específica do texto, ou seja, a literária.

DISCUSSÃO (4): Com base nas falas dos docentes entrevistados, sobre seu conhecimento acerca das diferenças entre a linguagem estética de um texto literário e a linguagem trivial de um texto (não literário e informativo), foi verificado que seus saberes em relação às especificidades do discurso literário são precários; essa afirmação se justifica em razão de, no QUADRO V (p. 53), os participantes da pesquisa terem emitido discursos inapropriados sobre essa diferenciação de modelos de linguagem: P1 afirma que diferencia um texto literário dos outros não literários, “pela forma com que é escrito, verso, prosa etc.” Sabemos que nem tudo que aparece escrito em versos, contém *literariedade*, ou seja, artisticidade; também, nem toda prosa produzida pode ser classificada como literária. Também outros entrevistados (P2, P3, P4) se limitam a diferenciar literatura de outro modelo de construção de texto, enfatizando que a literatura é de natureza conotativa, subjetiva, enquanto os discursos informativos são apenas objetivos. P4 chega a afirmar que o texto literário passa sentimentos, vivências, prazer na leitura, diferentemente dos textos informativos. Sabemos que os textos de literatura são, igualmente, informativos e os discursos informativos, embora, sem a predominância da Arte da palavra, também podem gerar nos leitores sentimentos (de prazer, de empatia, de rejeição, de indignação, de identificação e de outras reações). Em outros termos, pela análise das falas citadas por P2, P3, P4 e pelos discursos posteriores emitidos por P5, P6, P7 e P10, de modo indefinido e vazio, já que os mesmos sujeitos informam o reconhecimento das diferenças entre o modelo textual literário e não literário “pelos elementos característicos da linguagem”, sem especificação alguma desses elementos caracterizadores da Arte Literária, deduzimos que todos os entrevistados não revelaram conhecimento de que o que diferencia o texto literário do não literário é o uso da Arte da Palavra. Um texto produzido artisticamente, portanto literariamente, se caracteriza pela relação

perfeita, estabelecida pelo artista literário, entre o *conteúdo temático* do texto e as estratégias artísticas acionadas pelo autor para expor esse conteúdo/tema de *forma* inaugural, inventiva, poética, por meio de uma linguagem possibilitadora de várias indagações/reflexões sobre o homem, sua identidade e suas relações sociais, políticas, culturais e ideológicas no mundo. A Arte não contém sentidos literais, mas se retroalimenta dos sentidos estéticos, que lhe permitem um distanciamento do real (e não o desligamento total) para o alcance da revisão filosófica e da crítica do real que lhe serviu de suporte temático-conteúdístico da sua obra.

Foi observado, também, que outras inadequações de fala foram frequentes na entrevista sobre essa diferenciação da linguagem literária, em relação a outras linguagens. P6, por exemplo, afirma que reconhece a literariedade/artisticidade de um texto literário “pelos elementos das características da linguagem”, mas restringe essa afirmação ao gênero “narrativo” do texto, como se um texto em versos não pudesse conter a essência poética da Arte Literária. P7 divaga em uma fala descontextualizada, desligada do questionamento feito na entrevista; assim se expressa esse sujeito pesquisado sobre as diferenças entre um texto literário e outro não literário: “Linguagem, autor, estética, etc. Leitura da apresentação do texto”. Esse discurso caótico, descontextualizado, de P7, também comparece em P8 (ainda em relação à solicitação de como se diferencia um texto literário de outro não literário): “Nas aulas de leitura e roda de jornal; nas salas de leitura utilizando poesias, contos, poemas, etc. Nas rodas de jornais: notícias, propagandas, culinárias...” Fica evidenciado, nessa fala, o despreparo teórico do professor sobre o que é literatura e o que é texto não literário, pois a especificidade da natureza da linguagem literária não é explicitada e são apenas informados os materiais de leitura incluídos nas aulas, onde se misturam, por exemplo, “poesia” e “culinárias”, sem nenhuma informação de como esses dois modelos de textos são diferenciados nas aulas de leitura. É citado o modelo de “propaganda”, mas nada é esclarecido sobre a possibilidade de um modelo de linguagem como esse poder apresentar ou não poeticidade/esteticidade na sua linguagem, ou seja, apresentar a função estética da Arte. Percebe-se o desconhecimento do significado técnico da palavra “poesia/estética” que pode ser usado em vários discursos, como filmes, textos jornalísticos, publicidade, propagandas e outras linguagens, e não só na Literatura. Tal desconhecimento também comparece na fala de P9: “nas aulas de

leitura utilizando poema, roda de jornal, contos, fábulas, propagandas, receitas, etc...”.

A distinção entre modelos de textos, feita por esses participantes, está pautada em suas falas, nas distinções que fazem sobre gêneros textuais, e não nas diferenciações existentes em um texto reconhecidamente *literário* (artístico, estético) e um texto não literário. Revelam, em seus discursos, desconhecem que um texto só contém discurso estético (artístico), quando explícita, em sua linguagem, o uso filosófico criador, inventivo, inaugural dos signos, para substantivação dos significados ideológicos, sociais, políticos, culturais, econômicos, do homem e da sociedade. Fábulas, contos, romances, textos jornalísticos, propagandas e tantos outros modelos de linguagem, podem ou não apresentar a função estética da Arte. Romances, contos e outras narrativas (fábulas, crônicas, por exemplo) podem ter natureza artística ou não. Embora constituam *gêneros textuais*, nem sempre se classificam como *gêneros literários*. O que vai classificá-los como “literários” é exatamente a presença, neles, do uso ou não da Arte, sendo, essa, o processo estético de intensificação dos sentidos da obra, alcançando o nível filosófico da reflexão sobre a essencialidade da vida. Informação (objetividade/realidade) e Arte (recriação do real) se somam no conceito de *literariedade*, revelando a função social da literatura, objeto de estudo essencial na formação da identidade humana das crianças, jovens e adultos. Essa função é que precisa ser reconhecida nas aulas de leitura, sobretudo na leitura da literatura.

Sobre modalidades de leitura trabalhadas em sala de aula, 11 (onze) professores afirmaram trabalhar com a leitura linguística do texto literário e com a leitura histórico-cultural do texto, do seu autor e do contexto de ambos; e 9 (nove) professores destacam a leitura estética da linguagem artística da literatura. Em outras modalidades, os participantes (P5, P7, P11 e P12) citam as atividades feitas com os alunos: “roda de leitores”, “leitura programada”, “sequenciada”, “leitura dramática”, “colaborativa”, “em voz alta”, “silenciosa”, “escaneada” para estudo, individual e de autoescolha. Os professores não se preocupam em informar o que é a *literariedade*; repetem os modelos de leitura citados nas questões da entrevista semiestruturada, elaborados pela pesquisadora, mas não conseguem explicitar como ocorrem essas modalidades do ato de ler; ou seja, a leitura linguística e a leitura histórico-cultural. As atividades de leitura citadas: leitura “silenciosa” e leitura “individual” não informaram o embasamento teórico de sustentação do modelo de

leitura adotado pelo professor. Por exemplo, a leitura histórico-cultural implica uma concepção *dialógica* e *ambivalente* do texto, com apoio na teoria bakhtiniana. E os docentes tem total desconhecimento dessa teoria e do modo semiótico de leitura proposto pelo teórico (BAKHTIN, 2006; 2010). O próprio conceito de literariedade não é conhecido por eles.

DISCUSSÃO (5): Estabelecendo um cruzamento dos dados obtidos do QUADRO II (p. 49) e do QUADRO V (p. 53), são identificadas falas descontextualizadas e, portanto, inadequadas dos participantes da pesquisa (P6, P7, P8, P9); essas foram emitidas por profissionais com idade mais avançada e experiência profissional baixa (P6 – 55 anos e 7 anos de prática; P9 – 64 anos e 10 anos de prática); um participante (P7) tem idade avançada e experiência profissional alta (56 anos e 18 anos de prática); apenas um deles é jovem (P8 – 34 anos) e tem 6 anos de experiência profissional. Todos graduados em Pedagogia. Pela realização de graduação em Pedagogia, podemos inferir a dificuldade de formação teórica para o ensino de literatura. De fato, a formação do formador de leitores específicos de literatura tem ocorrido, com muito mais frequência, nos cursos de Letras e não de Pedagogia, uma questão curricular a ser discutida nas Instituições de Ensino Superior. Do total (12) de participantes pesquisados (QUADRO II, p. 49) apenas dois (P2 – 55 anos de idade e 23 de experiência profissional; e P4 – 60 anos de idade e 25 de experiência profissional) têm graduação em Letras e dois em Artes (P5 – 49 anos de idade e 30 de prática profissional; e P12 – 67 anos de idade e 23 de prática profissional). Analisando os conceitos emitidos pelos entrevistados graduados em Letras (P2 e P4), é percebida uma não distinção dos discursos literários e não literários, o que se repete com os graduados em Artes (P5 e P12), que mantém afirmações inadequadas sobre essas diferenças. Sobretudo P12 chega a afirmar que reconhece essa distinção “pela linguística do texto literário”, revelando desconhecer as diferenças conceituais entre linguística (língua) e linguagem/literatura.

Merece destaque, para reflexão e revisão da formação docente, a fala de P3, que declara estar atualizado, teoricamente, pelos estudos sociointeracionistas, mas que, ao citar o embasamento teórico recebido na Graduação (Pedagogia), informa os nomes de Emília Ferreiro e Telma Weisz, relevando não saber sobre as aproximações e/ou diferenças entre os modelos pedagógicos contributivos, embasados no interacionismo cognitivo piagetiano e no

sociointeracionismo vigotskiano/bakhtiniano (e outros). E, também ao expor seus modos de diferenciação dos textos literários e não literários, se limita a falar que o texto literário é “rico”, “bem selecionado”, não apresentando nenhuma diferenciação entre a linguagem literária e a não literária. Embora essa docente cite também os estudos de Paulo Freire, revela, ao mesmo tempo, não discernir aproximações e diferenças entre teóricos citados.

A análise efetuada dessas falas docentes aponta para a necessidade de outras reflexões referentes à formação inicial e continuada desses profissionais da educação, dedicados à formação de leitores da literatura. Se as descrições e análises feitas dessas falas citadas informam que, apesar da idade avançada (de 49 anos a mais de 60) e do tempo de exercício profissional significativo da maioria (30, 25, 23, 22, 18, 10, 7, 6 anos), esses participantes da pesquisa (P2, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P12) continuam atuando de forma inadequada no ensino de literatura, já que não conhecem o que é literatura, a natureza diferenciada de sua linguagem e as suas funções estéticas e ideológicas. E por que lhes faltam esses saberes específicos necessários ao ensino da literatura literária? Com certeza, pela análise do QUADRO III (p. 51), foi possível darmos resposta à essa questão formulada, pois, na análise da formação inicial para o ensino de leitura literária, ficou explícito, nesse QUADRO III, que a maioria dos docentes não consegue se lembrar das fundamentações teóricas que tiveram durante a graduação; apenas a participante 2, com formação inicial em Letras, conseguiu destacar nomes de autores estudados, como: Angela Kleiman, Vera Teixeira Aguiar, Leonardo Arroyo, Maria da Glória Bordini e Richard Bamberger, mas não estabeleceu nenhuma vinculação ou distanciamento dos conteúdos teóricos desses autores com as concepções histórico-culturais de ensino de leitura e de ensino específico de literatura. As únicas teorias que dizem formar seus repertórios são as trabalhadas na formação continuada e essas é que orientam suas práticas atuais para o ensino de leitura. Essas são propostas na unidade escolar, durante as ATPCs (Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo), planejadas pela Professora Coordenadora Pedagógica da unidade escolar, que foi orientada pela formação oferecida pelo Estado Paulista, no Programa **Ler e Escrever**. O referencial teórico utilizado, para tais formações, são os baseados em: Kátia Lomba Bräkling, Délia Lerner, Roxane Rojo e Isabel Solé; é possível inferir que o entendimento (sobre as teorias que formaram e formam o repertório na formação continuada e orientam as práticas atuais no ensino geral de

literatura) apresenta, igualmente, as mesmas precariedades teóricas recebidas nas graduações cursadas.

Na análise dos discursos dos (12) participantes da pesquisa, inscritos no QUADRO III (p. 51), foi verificado que apenas um deles (P3) chega a citar uma opção teórica para o ensino de literatura (a “socioconstrutivista”), mas não faz constar, em suas falas, inseridas no QUADRO III, algum dado explicitativo dessa concepção teórica; ao contrário, entra em contradição com a teoria anunciada, nas informações sobre sua prática, tanto nesse QUADRO III, como em outros QUADROS. Todos os docentes entrevistados se limitam a: 1. *No caso da formação inicial (Graduação) sobre as teorias recebidas de embasamento de sua prática de ensino da leitura da literatura* – citar apenas os nomes dos autores (pesquisadores na área da Educação e da Psicologia); autores da área das linguagens; especialistas na área do ensino de leitura; parâmetros curriculares; as atividades de formação realizadas na escola onde atuam (ATPC) e os próprios materiais de leitura em sala de aula, como livro didático, livros de poemas, crônicas etc. Nenhuma teoria é mencionada e explicitada. 2. *Em relação às teorias recebidas na formação continuada, direcionadas para sua prática de formação de leitores de literatura* – os participantes, mais uma vez, desviam-se dessa questão central da entrevista e mencionam apenas alguns nomes de autores (estudiosos já citados no item 1) e não apresentam modelos teóricos de norteamto da prática, o que foi feito apenas por um participante (P3) que menciona o sociointeracionismo. Todos se limitam, novamente, à citação de autores de literatura, dos parâmetros curriculares e do próprio livro didático.

CONCLUSÃO: Em suma, no processo de identificação (pela pesquisadora) do perfil docente, da formação teórica e das práticas no ensino de leitura da literatura (obtidas da formação inicial e continuada dos professores participantes da pesquisa) só foi possível chegar à confirmação da hipótese de que as graduações e os próprios modos de organização da formação continuada dos educadores não vêm lhes possibilitando uma construção histórico-cultural de um repertório de saberes necessários a um ensino adequado e eficaz de literatura, na educação fundamental.

Ainda a partir dos dados coletados por meio da entrevista semiestruturada, contidos no QUADRO IV (p. 52) para identificação do perfil leitor dos participantes da pesquisa, ficou evidenciado que, apesar de uma maioria ler

diariamente, a leitura realizada, quando não é a de textos religiosos, são as leituras propostas pelo Programa Paulista; portanto, os professores só leem para atender as exigências profissionais ou por meio da religião. Porém, é importante ressaltar que dois professores (P4 e P6) afirmaram ler somente uma vez por semana: o participante 4 (Revista Veja) e 6 (Bíblia e Jornais). As afirmações dos professores sobre seus perfis de leitores permitem pensar que tais profissionais só consideram materiais de leitura: “a bíblia”; “receitas”; o “livro didático”; “obras de literatura”; “revistas”; “jornais”; “almanaques”; “HQ”; “bibliografias”; “relatos”; “boletim informativo”; já que apenas um (a) professor (a), ou seja, P12 – cita como materiais de leitura os “artigos científicos”. Esse participante (P12, 67 anos de idade e 23 de profissão, graduação em Ciências Biológicas e Artes) é o único que menciona a leitura acadêmico-científica. Outros sujeitos (P1, P5, P6, P7, P8, P11 e P12) se referem à natureza acadêmico-científica dos conteúdos lidos por eles, mas não se referem, diretamente, aos materiais dessa natureza, ou seja, “artigos científicos” e outros.

Ainda quando interrogados sobre o tipo de material lido, os professores citam os *suportes textuais* e os gêneros. Segundo Marcushi, os gêneros textuais são definidos como:

Textos orais ou escritos materializados em situações comunicativas recorrentes. Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária com padrões sócio-comunicativos característicos definidos por sua composição, objetivos enunciativos e estilo concretamente realizados por forças históricas, sociais, institucionais e tecnológicas. Os gêneros constituem uma listagem aberta, são entidades empíricas em situações comunicativas e se expressam em designações tais como: sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem jornalística, aula expositiva, notícia jornalística, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio de restaurante, resenha, edital de concurso, piada, conversa espontânea, conferência, e-mail, bate-papo por computador, aulas virtuais e assim por diante. Como tal, os gêneros são formas textuais escritas ou orais bastante estáveis, histórica e socialmente situadas. (2003, p. 16-7)

Marcushi (2003), ainda, concebe o *suporte*, dessa forma:

Entendemos aqui como suporte de um gênero um lócus físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto. Numa definição sumária, pode-se dizer que suporte de um gênero é uma superfície física em formato específico que suporta, fixa e mostra um texto. (p. 11)

Diante das definições de Marcushi (2003) para *gêneros textuais* e *suporte*, fica evidente que são conceitos distintos e conhecer a diferença entre ambos é indispensável no processo de ensino e aprendizagem de leitura.

Para Marcushi (2003, p. 9) “todo gênero tem um suporte, mas a distinção entre ambos nem sempre é simples e a identificação do suporte exige cuidado”; e continua a afirmar que o suporte é “imprescindível para que o gênero circule na sociedade e deve ter alguma influência na natureza do gênero suportado”. O importante é que o professor reflita sobre como os suportes contribuem para a apresentação dos gêneros, como podem interferir na formação dos gêneros textuais e como afetam a leitura.

É relevante destacar, ainda, nessa análise final dos dados obtidos da entrevista, a natureza do trabalho dos participantes da pesquisa, realizado com os textos literários em sala de aula, conforme informa o QUADRO V (p. 53). Como visto, anteriormente, assim se expressam os docentes participantes da pesquisa sobre suas concepções de texto literário: “são textos que passam sentimentos, vivências, são prazerosos durante a leitura” (P4); “a linguagem é bem selecionada, texto rico” (P3). “O texto literário enaltece a palavra e os recursos estilísticos transcendendo a sua significação” (P2). Essas falas docentes sobre o texto literário, embora condizentes, não expressam ainda a Arte e a Filosofia contidas na Literatura.

Souza, Hernandez e Balsan (2015, p. 52-3) aderem à concepção de literatura expressa por Antônio Cândido, para quem, segundo elas, “a mesma é construída a partir de uma motivação estética, uma forma de arte baseada em palavras, que produz em quem lê, uma forma rica de atuar sobre o mundo”.

Para Azevedo (2004, p. 40), falar em Literatura significa remeter-se, obrigatoriamente, à ficção e ao discurso poético.

... o discurso poético, o texto literário por definição, pode e deve ser subjetivo; pode inventar palavras; pode transgredir as normas oficiais da Língua; pode criar ritmos inesperados e explorar sonoridades entre palavras; pode brincar com trocadilhos e duplos sentidos; pode recorrer a metáforas, metonímias, sinédoques e ironias; pode ser simbólico; pode ser propositalmente ambíguo e até mesmo obscuro. Tal tipo de discurso tende à plurissignificação, à conotação, almeja que diferentes leitores possam chegar a diferentes interpretações. É possível dizer que quanto mais leituras um texto literário suscitar, maior será sua qualidade.

Sendo a Arte Literária pautada na pluralidade dos sentidos estéticos não pode ser lida apenas na sua enunciação linguística, ou seja, a leitura das relações dos signos do texto literário com os significados contidos nos dicionários de língua não é suficiente para uma leitura dessa profundidade plurissignificativa dos seus signos.

As falas dos docentes comprovam algumas inadequações teóricas, próprias de quem não recebeu embasamento teórico-científico específico em ciências da linguagem para reconhecimento da *literariedade* de um texto de literatura e da modalidade específica da recepção desse tipo de texto, ou seja, o artístico. Consideramos, dentre as modalidades citadas pelos docentes, a fala de P12 sobre “leitura linguística do texto literário”. Como foi exposto, a teoria linguística clássica, à qual se refere a fala docente, não é suficiente para uma leitura eficaz da literatura, pois mais do que uma estrutura linguística, o texto literário ultrapassa os sentidos da língua, pois, o autor literário ao recriá-los, no ato inventivo da Arte Literária, acaba produzindo uma ressignificação da linguagem humana e da própria condição real e existencial do homem.

Sobre o reconhecimento e análise da *literariedade* nos textos trabalhados em sala de aula, assim como, na diferenciação dos textos literários de outros textos, as respostas registradas no QUADRO V (p. 53-5) são diversificadas e demonstram o pouco conhecimento dos doze professores sobre os assuntos, o que já ficou esboçado na ordem das prioridades dos critérios utilizados por eles para seleção dos textos de literatura: na escala (a/b/c) dos critérios apresentados, a natureza estética/artística (e, portanto filosófica) da linguagem da literatura apareceu como terceira opção de escolha (letra c). Se o texto a ser trabalhado é literário, a preocupação do professor em conhecer esse tipo de texto, sua linguagem específica, e as razões de ser um texto literário, sua importância social e filosófica, deveria vir antes da preocupação com os conteúdos informativos (letra b) ou com os gêneros literários (letra a) dos textos, dados que serão retomados na análise das filmagens das aulas de literatura.

Enfim, foi identificado, nos registros do QUADRO V, que nem todos os textos selecionados pelos docentes para leitura literária são, de fato, de natureza estética/literária, assim como o conceito de *literariedade* ainda não foi compreendido por todos os docentes pesquisados.

Os resultados da pesquisa, obtidos da entrevista semiestruturada, realizada com os doze professores (polivalentes) citados acima, apontam que o repertório cultural dos professores é bastante precário em relação aos conhecimentos teóricos sobre a natureza histórico-cultural e estética do texto literário e de sua leitura.

2.2 Contribuições Formativas da Observação Participante na Construção da Prática Pedagógica: Apresentação e Análise da Primeira Filmagem do Trabalho Docente com a Leitura do Texto Literário em Sala de Aula

Primeira filmagem

A primeira aula filmada, ministrada por P7, já estava programada na rotina semanal da professora e aconteceu em 28/04/2016. A leitura compartilhada, planejada por ela foi a do texto **Se eu fosse Sherlock Homes**, de Medeiros e Albuquerque, 1993. Esse texto faz parte do Projeto **Contos de Mistério**, proposto no material do programa **Ler e Escrever** (São Paulo, 2015), o qual é utilizado na Rede de Ensino do Estado. É importante ressaltar que essa filmagem aconteceu sem nenhuma interferência formativa anterior da pesquisadora, pois a intenção era verificar e observar como, de fato, vinha ocorrendo a metodologia de aula de literatura.

Para o desenvolvimento da atividade, as carteiras foram organizadas de forma que todos os envolvidos na leitura (alunos e professora) pudessem se enxergar e, assim, favorecesse a discussão do texto lido, possibilitando o compartilhamento de sentido do texto, por meio das *relações interpessoais* dos participantes da aula, em consonância com as bases epistemológicas do estudo – a bakhtiniana e a vigotskiniana.

FIGURA 1 – Fotografia A: Leitura Compartilhada



Fonte: A autora.

FIGURA 2 – Fotografia B: Leitura Compartilhada



Fonte: A autora.

A aula filmada teve a duração de uma hora, vinte e sete minutos e quarenta e cinco segundos; contou com a participação de 18 (dezoito) alunos, pois os demais (cinco alunos) faltaram à aula nessa data.

Abaixo, segue cópia do texto, retirado do material **Ler e Escrever: guia de planejamento e orientações didáticas - 5º ano (2015)**, o qual foi lido com os alunos para a filmagem.

FIGURA 3 – Texto: Se eu fosse Sherlock Holmes

NOME _____ DATA ____ / ____ / ____

1. Vamos ler o conto: "Se eu fosse Sherlock Holmes".

Se eu fosse Sherlock Holmes

Medeiros e Albuquerque

Os romances de Conan Doyle me deram o desejo de empreender alguma façanha no gênero das de Sherlock Holmes. Pareceu-me que deles se conclua que tudo estava em prestar atenção aos atos mínimos. Destes, por uma série de raciocínios lógicos, era sempre possível subir até o autor do crime.

Quando acabara a leitura do último dos livros de Conan Doyle, meu amigo Alves Calado teve a oportuna nomeação de delegado auxiliar. Íntimos, como éramos, vivendo juntos, como vivíamos na mesma pensão, tendo até escritório comum de advocacia, eu lhe tinha várias vezes exposto minhas ideias de "detetive". Assim, no próprio dia de sua nomeação ele me disse:

– Eras tu que devias ser nomeado!

Mas acrescentou, desdenhoso das minhas habilidades:

– Não apanhavas nem o ladrão que roubasse o obelisco da avenida!

Fi-lo, porém, prometer que, quando houvesse algum crime, eu o acompanharia a todas as diligências. Por outro lado, levei-o a chamar a atenção do seu pessoal para que, tendo notícia de qualquer roubo ou assassinato, não invadisse nem deixasse ninguém invadir o lugar do crime.

– Alta polícia científica – disse ele, gracejando.

Passei dias esperando por algum acontecimento trágico, em que pudesse revelar minha sagacidade. Creio que fiz mais do que esperar cheguei a desejar.

Uma noite, fui convidado por Madame Guimarães para uma pequena reunião familiar. Em geral, o que ela chamava "pequenas reuniões" eram reuniões de vinte a trinta pessoas, da melhor sociedade. Dançava-se, ouvia-se boa música e quase sempre ela exibia algum "número" curioso: artistas de teatro, de *music-hall* ou de circo, que contratava para esse fim. O melhor, porém, era talvez a palestra que então se fazia, porque era mulher muito inteligente e só convidava gente de espírito. Fazia disso questão.

A noite em que eu lá estive entrou bem nessa regra.

Em certo momento, quando ela estava cercada por uma boa roda, apareceu Sinhazinha Ramos. Sinhazinha era sobrinha de Madame Guimarães; casara-se pouco antes com um médico de grande clínica. Vindo só, todos lhe perguntaram:

– Como vai seu marido?

– Tem trabalhado toda a noite, com uma cliente.

– É admirável como os médicos casados têm sempre clientes noturnas...

– Má língua! – replicou ela. Ele sempre os teve.

Outra senhora, Madame Caldas, acudiu:

– Os maridos, quando querem passar a noite fora de casa, acham sempre pretextos.

Voltei-me para o Dr. Caldas, que era advogado, e Interpelei-o:

– Tem a palavra o acusado!

O Dr. Caldas não gostou da afirmação da mulher. Resmungou apenas:

– Tolices de Adélia...

O embaraço dele se dissipou, porque Madame Guimarães perguntou à sobrinha:

– Onde deixaste tua capa?

– No meu automóvel. Não quis ter a maçada de subir.

A casa era de dois andares e Madame Guimarães, nos dias de festas, tomava a si arrumar capas e chapéus femininos no seu quarto:

– Serviço de vestiário é exclusivamente comigo. Não quero confusões.

Nisto, uma das senhoras presentes veio despedir-se de Madame Guimarães. Precisava de seu chapéu. A dona da casa, que, para evitar trocas e desarrumações, era a única a penetrar no quarto que transformara em vestiário, levantou-se e subiu para ir buscar o chapéu da visita, que desejava partir.

Não demorou muito tempo. Voltou com a fisionomia transtornada:

– Roubaram-me. Roubaram o meu anel de brilhantes...

Todos se reuniram em torno dela. Como era? Como não era? Não havia, aliás, nenhuma senhora que não o conhecesse: um anel com três grandes brilhantes de um certo mau gosto espetaculoso, mas que valia de sessenta a oitenta contos.

Sherlock Holmes gritou dentro de mim: "Mostra o teu talento, rapaz!"

Sugeri logo que ninguém entrasse no quarto. Ninguém! Era preciso que a polícia pudesse tomar as marcas digitais que por acaso houvesse na mesa de cabeceira de Madame Guimarães. Porque era lá que tinha estado a joia.

Salttei ao telefone, toquei para o Alves Calado, que se achava de serviço nessa noite, e preveni-o do que havia, recomendando-lhe que trouxesse alguém, perito em datiloscopia.

Ele respondeu de lá com a sua troça habitual:

– Vais afinal entrar em cena com a tua alta polícia científica?

Objetou-me, porém, que a essa hora não podia achar nenhum perito. Aprovou, entretanto, que eu não consentisse ninguém entrar no quarto. Subi então com todo o grupo para fecharmos a porta à chave. Antes de se fechar, era, porém, necessário que Madame Gulmarães tirasse as capas que estavam no seu leito. Todos ficaram no corredor, mirando, comentando. Eu fui o único que entrei, mas com um cuidado extremo, um cuidado um tanto cômico de não tocar em coisa alguma. Como olhasse para o teto e para o assoalho, uma das senhoras me perguntou se estava jogando “o carneirinho-carneirão, olhai para o céu, olhai para o chão”.

Retiradas as capas, o zum-zum das conversas continuava. Ninguém tinha entrado no quarto fatídico. Todos o diziam e repetiam.

Foi no meio dessas conversas que Sherlock Holmes cresceu dentro de mim. Anunciei:

– Já sei quem furtou o anel.

De todos os lados surgiam exclamações. Algumas pessoas se limitavam a interjeições: “Ah!”, “Oh!”. Outras perguntavam quem tinha sido.

Sherlock Holmes disse o que ia fazer, indicando um gabinete próximo:

– Eu vou para aquele gabinete. Cada uma das senhoras aqui presentes fecha-se ali em minha companhia por cinco minutos.

– Por cinco minutos? – Indagou o Dr. Caldas.

– Porque eu quero estar ao mesmo tempo com cada uma, para não se poder concluir da maior demora com qualquer delas que essa foi a culpada. Serão para cada uma cinco minutos cronométricos.

O Dr. Caldas voltou, gracejando:

– Mas V. veja o que faz. Não procure namorar minha mulher, senão eu lhe dou um tiro.

Houve uma hesitação. Algumas diziam estar acima de qualquer suspeita, outras que não se submetiam a nenhum inquérito policial. Venceu, porém, o partido das que diziam “quem não deve não teme”. Eu esperava, paciente. Por fim, quando vi que todas estavam resolvidas, lembrei que seria melhor quem fosse saindo, despedir-se e partir.

E a cerimônia começou. Cada uma das senhoras esteve trancada comigo justamente os cinco minutos que eu marcara.

Quando a última partiu, saiu do gabinete, achou à porta, ansiosa, Madame Gulmarães:

– Venha comigo – disse-lhe eu.

Aproximei-me do telefone, chamei o Alves Calado e disse-lhe que não precisava mais tomar providência alguma, porque o anel fora achado.

Voltando-me para Madame Guilmarães entreguel-o então. Ela estava tão nervosa que me abraçou e até beijou freneticamente. Quando, porém, quis saber quem fora a ladra, não me arrancou nem uma palavra.

No quarto, ao ver Sinhazinha Ramos entrar, tínhamos tido, mais ou menos, a seguinte conversa:

– Eu não vou deltar verdes para colher maduros, não vou armar cilada alguma. Sei que foi a senhora que tirou a joia de sua tia.

Ela ficou lívida. Podia ser medo. Podia ser cólera. Mas respondeu firmemente:

– Insolente! É assim que o senhor está fazendo com todas, para descobrir a culpada?

– Está enganada. Com as outras converso apenas, conto-lhes anedotas. Com a senhora, não; exijo que me entregue o anel.

Mostre-lhe o relógio para que visse que o tempo estava passando.

– Note – disse eu – que tenho uma prova, posso fazer ver a todos.

Ela se tralou, pedindo:

– Dê a sua palavra de honra que tem essa prova!

Del. Mas o meu sorriso lhe mostrou que ela, sem dar por isso, confessara indiretamente o fato.

E já agora – acrescentei – dou-lhe também a minha palavra de honra que nunca ninguém saberá por mim o que fez.

Ela tremia toda.

– Veja que falta um minuto. Não chore. Lembre-se de que precisa sair daqui com uma fisionomia jovial. Diga que estivemos falando de modas.

Ela tirou a joia do seio, deu-a e perguntou:

– Qual é a prova?

– Esta – disse-lhe eu apontando para uma esplêndida rosa-chá que ela trazia.

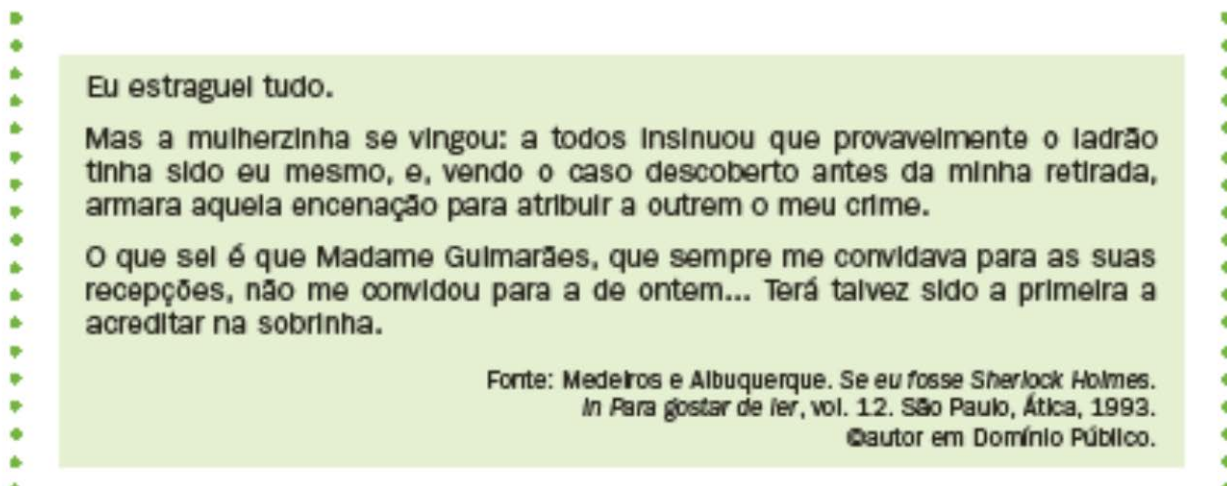
– É a única pessoa, esta noite, que tem aqui uma rosa amarela. Quando foi ao quarto de sua tia, teve a infelicidade de deixar cair duas pétalas dela. Estão junto da mesa de cabeceira.

Abri a porta. Sinhazinha compôs magicamente, imediatamente, o mais encantador, o mais natural dos sorrisos e saiu dizendo:

– Se este Sherlock fez com todas o mesmo que comigo, vai ser um flasco absoluto.

Não foi flasco, mas foi pior.

Quando Sinhazinha chegara, subira logo. Graças à intimidade que tinha na casa, onde vivera até a data do casamento, podia fazer isso naturalmente. Ia só para deixar a sua capa dentro de um armário. Mas, à procura de um alfinete, abriu a mesinha de cabeceira, viu o anel, sentiu a tentação de roubá-lo e assim o fez. Lembrou-se de que tinha de ir para a Europa daí a um mês. Lá venderia a joia. Desceu então novamente com a capa e mandou pô-la no automóvel. E como ninguém a tinha visto subir, pôde afirmar que não fora ao andar superior.



Fonte: São Paulo (Estado) Secretaria da Educação. **Ler e escrever**: guia de planejamento e orientações didáticas; professor – 5º ano / Secretaria da Educação, Fundação para o Desenvolvimento da Educação. – 7. ed. rev. e atual. São Paulo: FDE, 2015. 288 p.: il.

Nesse estudo, os dados coletados foram analisados com o objetivo de subsidiar o planejamento de uma intervenção, que atendesse às necessidades pedagógicas dos participantes da pesquisa, pois as falas docentes registradas nas entrevistas semiestruturadas e a prática pedagógica, observada pela primeira filmagem (da aula de literatura do texto: **Se eu fosse Sherlock Holmes**), realizada em 28/04/2016, apontaram incoerências entre teoria e prática, as quais estão descritas no item subsequente.

A formação ofertada pela pesquisadora (04/05/2016) antes da segunda filmagem (02/06/2016)

O planejamento para essa atividade de formação, ocorrida em 04/05/2016, efetuada pela pesquisadora, foi baseado na análise documental das “pautas formativas” sobre o conteúdo “leitura” realizadas pelo PCP (Professor Coordenador Pedagógico) nas ATPCs (Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo), das quais a pesquisadora participou em quatro encontros e da sua análise documental da primeira filmagem da aula sobre a leitura compartilhada: **Se eu fosse Sherlock Holmes**, realizada em 28/04/2016.

Após análise da videogravação de **Se eu fosse Sherlock Holmes**, foram consideradas algumas ações da professora para planejar a formação com os participantes da pesquisa: a docente dá voz aos alunos e os escuta; todos alunos têm acesso ao texto, embora não em seu portador original; a organização das carteiras, em círculo, facilita a interação física entre os envolvidos na atividade. No

entanto, não ocorreu relações interpessoais de natureza dialógica e ambivalente entre os alunos e o texto lido, porque, para haver dialogia na leitura (compartilhada), segundo Bakhtin (2006), não basta dar voz aos alunos e deixá-los falar, diante dos OUTROS. Mais que um direito à expressão do leitor, a teoria bakhtiniana propõe a complexidade (profundidade) de uma leitura significativa entre os pares no processo compartilhado da leitura: os alunos opinavam/falavam, cada um na sua voz, mas de forma fragmentada, não contextualizando a leitura. Isto porque a professora não fez um planejamento de questões orientadoras para estimular a identificação dos sentidos ideológicos e estéticos na leitura; não contextualizou quem é o autor do texto e qual relação desse contexto com o texto em análise; interrompeu a leitura em trechos que comprometem as relações dos significados, no processo de compreensão dos alunos; questionou os alunos sobre o significado isolado de algumas palavras contidas no texto e, com frequência, a docente mesma respondeu; no final de parágrafos, ou mesmo de frases, realizou explicação dos sentidos literais do que foi lido; conduziu os alunos a ficarem apenas supondo o que tinha acontecido na história – “Alguém quer arriscar? P7”; não discutiu a linguagem estratégica de construção do texto, somente abordou o conteúdo temático; e terminou a aula de leitura, propondo a produção textual, em grupos, de um outro final para o texto lido. Ficou explicitado, nesses procedimentos da P7, que ela tem dúvidas sobre qual é a finalidade da leitura compartilhada e como realizá-la em sala de aula.

Depois desses procedimentos anotados pela pesquisadora, foram selecionados três textos já estudados pelos participantes da pesquisa em ATPC para embasamento das discussões durante a ação formativa, sendo eles: **Letramento e capacidades de leitura para cidadania**, de Roxane Rojo; **Sobre a leitura e a formação de leitores: qual a chave que se espera**; e **Leitura colaborativa**, ambos de Kátia Lomba Bräkling. É importante ressaltar que as duas autoras se utilizam da teoria bakhtiniana em suas pesquisas e produções.

Para a realização dessa ação formativa com os participantes da pesquisa (12 professores), foi necessário selecionar um texto literário que possibilitasse colocar em prática a teoria, já estudada pelos docentes, sobre leitura compartilhada. A opção foi pelo livro: **Procura-se Lobo**, de Ana Maria Machado, 2010.

Nesta história, tudo começou com um anúncio de jornal que procurava um lobo para ocupar uma vaga de emprego. Manuel não era lobo, mas era Lobo – sim, Manuel Lobo era seu nome completo - e, ao ler a oferta, resolveu se candidatar. Quem sabe, colava? Mas, os patrões precisavam mesmo do animal, daqueles de quatro patas e focinho, não de um sobrenome, por isso não o aceitaram para o posto. Mas Manuel era um homem inteligente e escrevia muito bem. O pessoal do anúncio percebeu isso quando viu sua carta se oferecendo para o emprego e logo o convidaram para outro cargo: ele passou a ser o moço que selecionava as cartas dos lobos interessados no trabalho. Apareceu lobo de tudo quanto é lugar, até os mais famosos, como aquele velho conhecido da Chapeuzinho Vermelho, metido que só ele. O lobo que tentou comer os sete cabritinhos, o que derrubou a casa dos porquinhos e até aquele que o Pedro tentava capturar com a ajuda da pata Sônia, do gato Ivan e do passarinho Sacha. Você se lembra de “Pedro e o lobo”? Teve até carta de lobo disfarçado de cordeiro, mas Manuel gostava de ler, conhecia as histórias e, por mais que o autor do texto fosse dissimulado, ele, espertamente, reconhecia o personagem. A pilha de cartas era enorme. Ainda bem, pois se tratava de um cargo muito importante e de difícil escolha. A solução foi pedir auxílio para encontrar o animal mais adequado à função e, talvez, você também possa ajudar. Afinal, lobo que é lobo – aquele de quatro patas e focinho -, não lê jornal e nem precisa. O que esses bichos precisam é que as pessoas não pensem que todo lobo é lobo mau e que elas queiram protegê-los para ajudá-los a sair da lista de animais em extinção. E aí, vamos falar de lobo de verdade? No Brasil, por exemplo, existe o lobo-guará e ao redor do mundo são vários outros que você pode conhecer neste livro da Ana Maria Machado. A inspiração da autora, aliás, veio do filho que, aos quatro anos, viu um documentário na tevê que mostrava a maldade que os homens fazem com esses bichinhos no mundo todo e pôs-se a chorar. Muito tempo se passou, mas a angústia do filho se transformou nesse livro bacana que traz informações e desvenda como são os lobos de verdade. (http://planetasustentavel.abril.com.br/planetinha/livros/conteudo_planetinha_418187.shtml, acesso em 06/01/2017)

Procura-se Lobo é um livro que estimula o (re) conhecimento das histórias de lobo que povoam o imaginário infantil, favorecendo a intertextualidade, pois aborda narrativas de ficção de diferentes categorias: contos de fada, fábulas, lendas, mitos, contos de aventura, histórias em quadrinhos. Exemplos: **Os três porquinhos, Chapeuzinho vermelho, O lobo e os sete cabritinhos, Lobo em pele de cordeiro, Pedro e o Lobo, O livro da selva**. E, aborda também, o diálogo entre artes de diferentes linguagens: literatura, música, quadrinhos e desenho animado.

Bunn (2016, p. 169), afirma:

Utilizar diferentes linguagens e diferentes gêneros textuais no cotidiano escolar tem se mostrado uma estratégia muito interessante para a formação de leitores proficientes. Mostrar o caráter social da leitura, a roupagem da língua portuguesa (oral e escrita) nas mais variadas situações, mostrar a importância da relação texto e imagem na literatura infantil e juvenil, fazer com que os alunos percebam as intertextualidades e estranhem cada vez mais os textos são outras estratégias que podemos utilizar em sala de aula.

Segundo Souza e Cosson (2011, p. 103), a leitura e o estudo dos textos literários em sala de aula são formas de escolarização e alguns cuidados devem ser tomados para evitar inadequações; para tanto, “devemos escolher o texto no seu suporte original, ou seja, o livro infantil”. Assim sendo, o primeiro ato foi localizar vinte e cinco exemplares para a realização da atividade; não foi tarefa fácil. A busca iniciou-se por seis bibliotecas de escolas estaduais, que possuem anos iniciais do ensino fundamental; em uma escola, localizada na zona rural, foram conseguidos onze exemplares, que a escola adquiriu com recursos próprios; em seguida, em visitas realizadas em uma biblioteca municipal e em uma biblioteca mantida por uma associação cultural, foi constatado que não possuíam o livro em seus acervos. Então, foram visitadas as bibliotecas das escolas municipais e também o livro não foi encontrado. Apenas com onze exemplares foi iniciado o plano B: a compra dos livros. O livro direto da editora apresentava um custo alto; então foi iniciada uma pesquisa em sebos virtuais e, aos poucos, foi sendo ampliado o acervo, pois, nos sebos, o máximo conseguido foram três exemplares do mesmo fornecedor. Cada pacote que chegava, via correio, constituía uma conquista. Diante da dificuldade para aquisição dos livros, foi constatado que o acervo das bibliotecas públicas ainda é desatualizado e a falta de recursos para compra de livros novos de qualidade contribui para a estagnação e o empobrecimento do mesmo.

As ilustrações do livro, feitas por Laurent Cardon, misturam fotografias e desenhos, com finalização digital. O livro é composto por muitas informações: nas contracapas; encontra-se um resumo das mais famosas histórias de lobo de todos os lugares e épocas. E uma descrição das espécies de lobo que existem no mundo e um perfil da autora e do ilustrador.

Em 2005, o livro foi finalista do Prêmio Jabuti, na categoria Melhor Livro Infantil e altamente recomendável, pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil. E em 2006, recebeu o Prêmio Ofélia Fontes - O melhor para a criança, FNLIJ (Hors Concours).

Nesse estudo, buscou-se, através da leitura compartilhada, auxiliar os professores na tarefa de formar o leitor-modelo que, segundo Eco (1991 apud TREVIZAN, 2002), existe e é aquele que executa, além do movimento de decifração linguística da mensagem literal do texto, também o reconhecimento do uso social e ideológico dos signos, ativados pelo autor na construção da mensagem veiculada para o leitor. Em outros termos, o leitor precisa efetuar, como teoriza Bakhtin (2006),

o duplo movimento de sintonização cultural com o autor (*dialogia*) e de contextualização dos sentidos do texto, pelo estabelecimento de suas relações histórico-culturais com o contexto do qual emerge (*ambivalência*). Essa é a condição ideal de um leitor proficiente.

Souza e Giroto (2011, p. 8), em *Estratégias de Leitura: uma alternativa para o início da educação literária*, trazem uma concepção de leitor ideal na visão de Kato (1987), considerando dois processamentos de leitura, “o bottom up ou ascendente” e “o top down ou descendente”.

Para Kato (1987), no entanto, o leitor ideal seria aquele que conseguisse adequar os dois tipos de processamentos, isto é, confrontar os dados do texto percorrendo as marcas deixadas pelo autor, com os conhecimentos prévios socialmente adquiridos, de modo a construir o sentido do texto através da interação texto x leitor x autor. Nesta visão interacionista, diferente da visão estruturalista, o leitor passa a ser visto como um sujeito ativo porque cabe a ele não só a tarefa de “descobrir o significado” do texto, mas inferir sentidos a partir de sua interação com o texto.

No Brasil, as designações de leitura compartilhada e de leitura colaborativa são sinônimas e ambas nomenclaturas são aproveitadas por diferentes pesquisadores da área. No entanto, nessa pesquisa, foi privilegiada a terminologia “leitura compartilhada”, tendo em vista a natureza teórica do estudo (bakhtiniana e vigotskiniana) que ressalta a função social do texto literário e de outros discursos.

Ainda sobre leitura compartilhada, tem destaque, nesse estudo, o discurso de Lerner (2010, p. 136):

... o professor lê em voz alta a primeira parte do texto, traz informações que não são explícitas no artigo e que são necessárias para a compreensão; destaca relações entre diferentes afirmações do autor; torna observáveis problemas que passaram despercebidos para as crianças, estimulando-as a buscar no texto elementos para resolvê-los; ajuda a localizar a resposta para perguntas que elas se fazem enquanto leem ou, ainda, sugere adiar a elaboração dessa resposta até que tenham avançado um pouco mais na leitura; questiona algumas interpretações dos alunos e incentiva-os a confrontá-las; apresenta e justifica sua própria interpretação...

Conforme verificado nas pesquisas realizadas sobre o assunto, a leitura compartilhada baseia-se no princípio metodológico de que se aprende em diálogo com o outro, sendo o professor o mediador desse processo dialógico. Mas, nas reflexões bakhtinianas, é necessário o esclarecimento de que o *diálogo* não traduz apenas uma simples situação física (o face a face de dois interlocutores); em

outros termos, o diálogo em Bakhtin, constitui uma aproximação de diferenças, o que justifica a condição *dialética* de toda e qualquer experiência humana de conhecimento. A leitura compartilhada envolve um compartilhamento intelectual e social dos interlocutores. A atividade contribui para o desenvolvimento de diversos procedimentos e capacidades do sujeito, no momento da leitura.

Ler envolve diversos procedimentos e capacidades (perceptuais, práticas, cognitivas, afetivas, sociais, discursivas, linguísticas), todas dependentes da situação e das finalidades de leitura, algumas delas denominadas, em algumas teorias de leitura, estratégias (cognitivas, metacognitivas). (ROJO, 2004, p. 2)

Segundo Bräkling (2004), em **Sobre a leitura e a formação de leitores**, durante a leitura são mobilizadas capacidades, procedimentos e comportamentos leitores, que, ao serem explicitados em diferentes contextos histórico-culturais, possibilitam que uns se apropriem das ideias/valores e estratégias utilizados pelos outros, expandindo e verticalizando a proficiência leitora pessoal.

Considerando o exposto por Lerner (2010), Bräkling (2004; 2016) e Rojo (2004), foi organizada a atividade formativa da leitura compartilhada, como modalidade didática, para explicitar as estratégias e os procedimentos que leitores proficientes utilizam ao ler.

Para a realização da leitura compartilhada, Bräkling (2016, p.1) ressalta que o “professor deve planejar questões a serem feitas à classe antes de iniciar a leitura, propriamente; durante a mesma e depois de terminada”, considerando a “especificidade das capacidades que serão tematizadas” e de modo a prever a “recuperação processual do sentido do texto em um movimento de colaboração explícita entre os leitores, mediado pelo professor”. Para o planejamento das questões, consideramos as capacidades de leitura propostas por Rojo (2004) capacidades de compreensão: ativação de conhecimento de mundo; antecipação ou predição de conteúdos ou propriedades do texto; checagem de hipóteses; localização e/ou cópia de informações; comparação de informações; generalização; produção de inferências locais; e produção de inferências globais; capacidades de apreciação e réplica do leitor em relação ao texto: recuperação do contexto de produção do texto; definição de finalidades e metas da atividade de leitura; percepção de relações de intertextualidade (no nível temático); percepção de

relações de interdiscursividade (no nível discursivo); percepção de outras linguagens; elaboração de apreciações estéticas e/ou afetivas; e elaboração de apreciações relativas a valores éticos e/ou políticos.

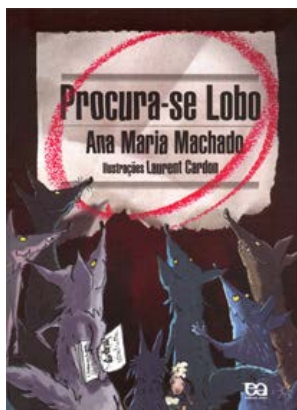
Assim, para o desenvolvimento da atividade, a pesquisadora elaborou questões, baseada nas pesquisas realizadas por Rojo (2004) e Solé (1998), que se apoiam nas teorias socioconstrutivas, valorizando as dimensões (anterior e posterior) da leitura propriamente dita, com o intuito de trabalhar com os procedimentos e capacidades requeridos pelo sujeito no momento da leitura, prevendo a recuperação processual do sentido do texto em um movimento de cooperação explícita entre os leitores.

O QUADRO VI, na sequência, é composto por questões planejadas para nortear a pesquisadora durante o desenvolvimento da leitura compartilhada com os professores. Essas questões estão localizadas do lado esquerdo do quadro citado. Na sequência desse quadro, do lado direito, foram transcritas as “capacidades e/ou procedimentos” a serem acionados pelos professores (leitores) no momento de realização da leitura compartilhada. Essas “capacidades e/ou procedimentos” foram extraídos do modelo exposto por Rojo (2004).

QUADRO VI – Planejamento para o desenvolvimento da Leitura Compartilhada

(continua)

Ações da pesquisadora	Capacidades e/ou procedimentos acionados
<ul style="list-style-type: none"> • Antes do início da leitura <p>Leitura do título; informações sobre a autora; exploração da capa;</p> <p>O que imaginam que acontecerá? Onde o título aparece escrito? O que segura o lobo?</p>	<p>Capacidade de Compreensão: ativação de conhecimento de mundo; e antecipação de conteúdo.</p> <p>Capacidade de Apreciação e Réplica: recuperação do contexto de produção; definição de finalidades; e percepção de outras linguagens.</p>

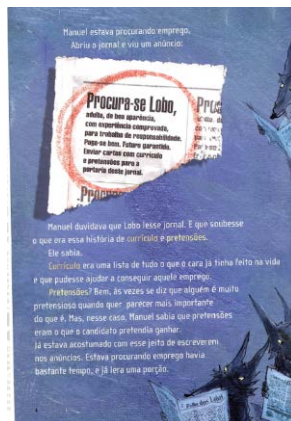


(continua)

Ações da pesquisadora

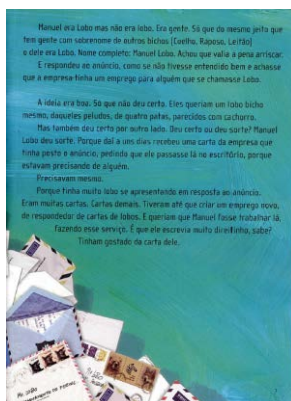
- Durante a leitura

p.4 – Por que Lobo inicia com maiúscula? De que lobo se fala? É lobo bicho ou lobo gente?



p.7 - Manuel era Lobo mas não era lobo. O que a autora quis dizer? O que pensou para chegar a essa conclusão?

p.7 – Por que Manuel foi escolhido apesar de não atender ao anúncio? Onde está escrito essa informação no texto?



Capacidades e/ou procedimentos acionados

Capacidade de Compreensão: Antecipação de conteúdo; Checagem de hipóteses. Capacidade de Apreciação e Réplica: percepção de outras linguagens.

Capacidade de Compreensão: produção de inferência global.

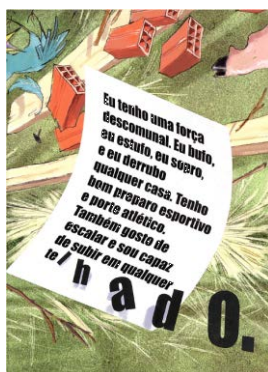
Capacidade de Compreensão: generalização; e localização.

(continua)

Ações da pesquisadora

p. 8 a 37

Que lobo é esse? Que pistas o(a) ajudaram a descobrir?



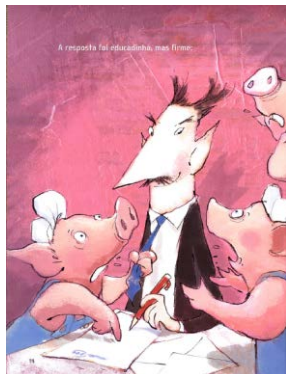
Capacidades e/ou procedimentos acionados

Capacidade de Apreciação e Réplica: percepção de outras linguagens; e percepção de relação de intertextualidade

(continua)

Ações da pesquisadora

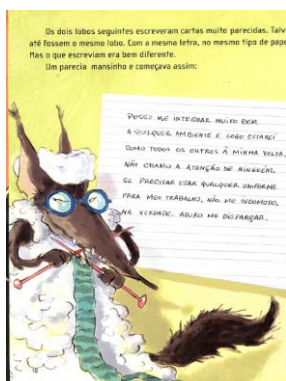
p.14 – Que lobos escreveram as cartas? Eles atendem ao perfil do anúncio?



p.11 e 15 – Qual a diferença entre as cartas dos lobos e a escrita por Manuel? O que as cartas de Manuel têm em comum? – O que isso contribuiu para Manuel estar empregado? Onde está escrito isso?



p.18 – A que histórias pertencem esses lobos? Como sabe? O que o(a) ajudou mais: a imagem ou o texto? Por quê?



Capacidades e/ou procedimentos acionados

Capacidade de Compreensão: generalização.

Conhecimento prévio

Checagem de hipóteses.

Capacidade de Apreciação e Réplica: relação de interdiscursividade.

Capacidade de Compreensão: localização; verificação; generalização; e comparação.

Capacidade de Apreciação e Réplica: relação de interdiscursividade.

Repertório

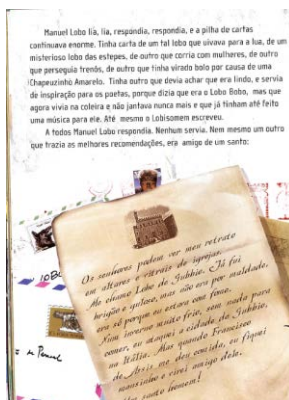
(continua)

Ações da pesquisadora

p. 29 – Que lobo o jornal procura? É possível saber? Recusou todos personagens de histórias. De que outros lobos podem se referir?



p.34 O que é lobo de Gubbio?

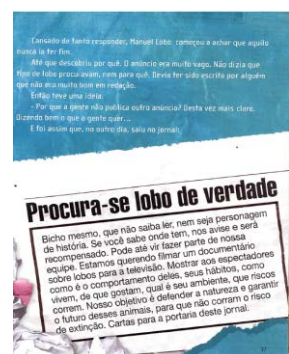


p.35 – “Não era o que estavam procurando” – o que estavam procurando? O que Manuel já descartou?



p.37 – comparar anúncio final com anúncio inicial.

O que é possível compreender agora sobre o anúncio inicial, a quem se refere?

**Capacidades e/ou procedimentos acionados**

Capacidade de Compreensão: verificação; e comparação.

Capacidade de Compreensão: inferência global; e local.

Capacidade de Compreensão: generalização.

Capacidade de Compreensão: comparação; e generalização.

(conclusão)

Ações da pesquisadora	Capacidades e/ou procedimentos acionados
<ul style="list-style-type: none"> • Após a leitura 	
O que acharam?	Elaboração de apreciação estética e ou afetiva
O que está em jogo na história? O que está implícito? Por que a autora escreveu um livro desses? O que a motivou?	Elaboração de apreciação relativa a valores éticos e ou políticos: trata da extinção de animais, é uma forma de manifestar, chamar atenção para o problema.

Fonte: A autora.²

Assim, no dia 04/05/2016, foi realizada essa ação formativa com a equipe de professores e a Coordenadora Pedagógica da Unidade Escolar sobre leitura compartilhada, utilizando-se o texto literário **Procura-se Lobo**. A formação aconteceu em horário de ATPC (Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo), totalizando duas horas-aula, correspondentes a cento e dez minutos e contou com a presença de 11 (onze) professoras polivalentes (Anos Iniciais) participantes da pesquisa. A professora que teve a aula filmada (em 28/04/2016), por motivos particulares, não compareceu a essa atividade de formação, previamente agendada.

O local escolhido para a formação foi a sala de vídeo, dentro da Unidade Escolar, que dispõe de recursos tecnológicos como: notebook, Datashow e caixa de som, os quais foram utilizados durante o encontro.

² Material adaptado para desenvolvimento da pesquisa – ação formativa do professor de literatura na Educação Fundamental, 5º ano, 2016. Fonte da adaptação: Ação de Formação do Ensino Fundamental/Anos Iniciais – SEE: Presidente Prudente; PAUTA 02 – 26/03/2014

FIGURA 4 – Sala preparada para ação formativa

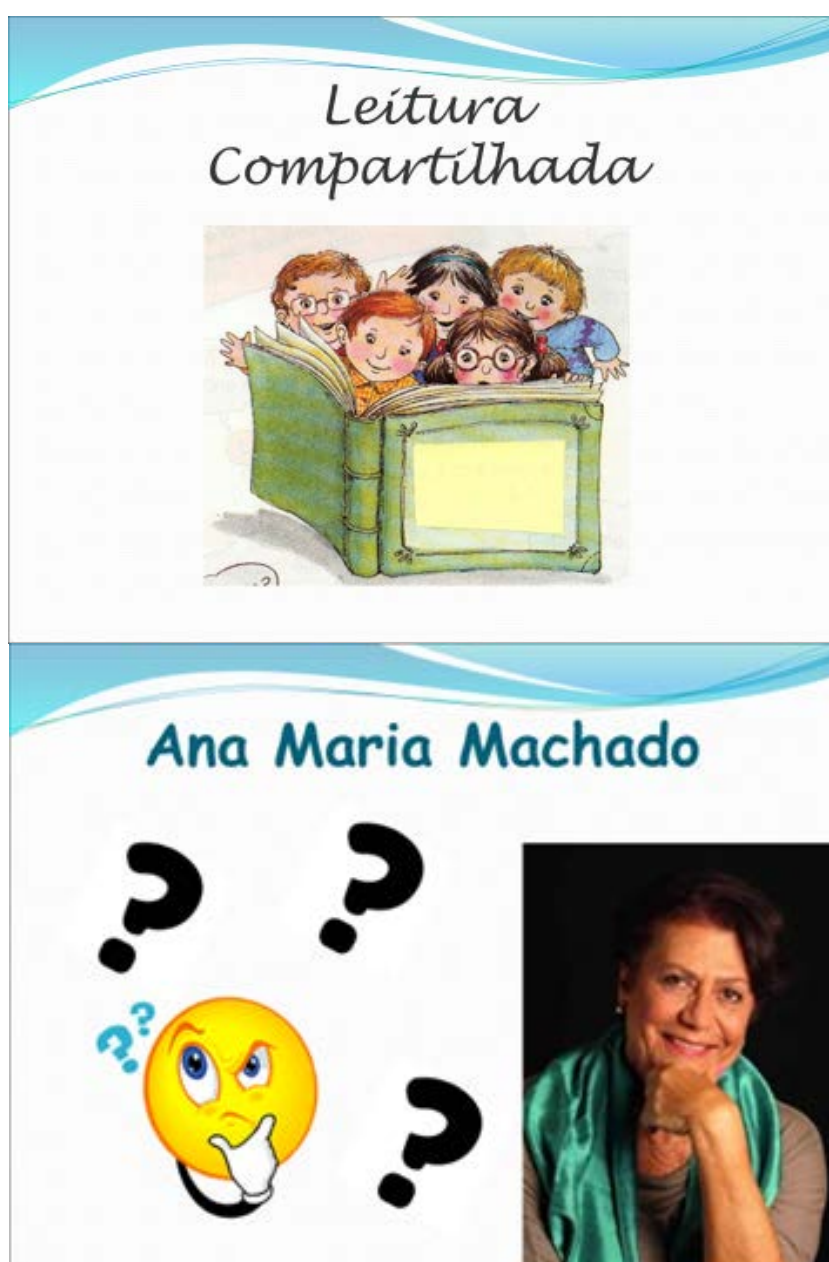


Fonte: A autora

A ação formativa iniciou-se com a exposição dos objetivos propostos para o encontro: participar de uma situação de leitura compartilhada de um livro da literatura infantil, **Procura-se Lobo**, de Ana Maria Machado, 2010; e analisar os processos envolvidos na leitura realizada, refletindo sobre o papel da leitura compartilhada na formação de leitores proficientes. Para que tais objetivos fossem alcançados, foi solicitado a uma participante (P12) que anotasse em seu caderno todas as ações e questionamentos da pesquisadora, durante a leitura, para que após o término da mesma fossem analisadas pelo grupo, apoiado nos textos de Rojo (2004) e Bräkling (2004; 2016), já estudados pelos docentes em ATPC. Em seguida, as perguntas que orientaram a discussão foram: Quem é Ana Maria Machado? O que sabemos sobre ela? Após algumas contribuições dos professores, foram apresentados slides em Power Point, elaborados pela pesquisadora, para confirmar as informações elencadas pelo grupo, fazer relações com o contexto de leitura e ampliar os saberes dos mesmos a respeito de Ana Maria Machado. Também foram apresentadas algumas obras da autora: **Como e por que ler os clássicos universais desde cedo**, 2002; **Contracorrente: conversas sobre leitura e política**, 1999. Depois de indicados para leitura, os livros circularam pela sala, oportunizando que todos os presentes tivessem contato com os projetos editoriais.

Nesse modelo de leitura compartilhada, é fundamental que o professor, como mediador da leitura, reflita com seus alunos (leitores) sobre a relevância da “contextualização do autor e sua obra no tempo e espaço histórico-culturais”, pois assim, “o leitor identifica o contexto histórico-cultural de produção da obra”. (PARISOTTO E TREVIZAN, 2012, p. 164-5), para uma necessária apreensão dos significados complexos (ideológicos, filosóficos, sociais, políticos) de um texto de literatura.

FIGURA 5 – Slides elaborados pela pesquisadora para utilização na ação formativa



Fonte: A autora

Considerada pela crítica como uma das mais versáteis e completas das escritoras brasileiras contemporâneas, a carioca Ana Maria Machado ocupa a cadeira número 1 da Academia Brasileira de Letras, que presidiu de 2011 a 2013.

Ana Maria nasceu em Santa Tereza, Rio de Janeiro, a 24 de dezembro de 1941. É casada com o músico Lourenço Baeta, do quarteto Boca Livre, tendo o casal uma filha. Do casamento anterior com o médico Álvaro Machado, Ana Maria teve dois filhos.

Estudou no Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro e no MOMA de Nova York, tendo participado de salões e exposições individuais e coletivas no país e no exterior, enquanto fazia o curso de letras (depois de desistir do curso de Geografia). Formou-se em Letras Neolatinas, em 1964, na então Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, e fez estudos de pós-graduação na UFRJ.

Deu aulas na Faculdade de Letras na UFRJ (Literatura Brasileira e Teoria Literária) e na Escola de Comunicação da UFRJ, bem como na PUC-Rio (Literatura Brasileira). Além de ensinar nos colégios Santo Inácio e Princesa Isabel, no Rio, e no Curso Alfa de preparação para o Instituto Rio Branco, também lecionou em Paris, na Sorbonne (Língua Portuguesa), na Universidade de Berkeley, Califórnia – onde já havia sido escritora residente – e ocupou a cátedra Machado de Assis em Oxford.

No final de 1969, depois de ser presa pelo governo militar e ter diversos amigos também detidos, deixou o Brasil e partiu para o exílio. Na bagagem para a Europa, levava cópias de algumas histórias infantis que estava escrevendo, a convite da revista *Recreio*. Lutando para sobreviver com seu filho Rodrigo ainda pequeno, trabalhou como jornalista na revista *Elle* em Paris e no Serviço Brasileiro da BBC de Londres, além de se tornar professora de Língua Portuguesa em Sorbonne. Nesse período, participou de um seleto grupo de estudantes cujo mestre era Roland Barthes, e terminou sua tese de doutorado em Linguística e Semiologia sob a sua orientação, em Paris, onde nasceu seu filho Pedro. A tese resultou no livro *Recado do Nome* (1976) sobre a obra de Guimarães Rosa.

Paralelamente, nunca deixou de escrever as histórias infantis, que continuavam a ser publicadas pela revista e só a partir de 1976 passaram a sair em livro.

A volta ao Brasil veio no final de 1972, quando começou a trabalhar no Jornal do Brasil e na Radio Jornal do Brasil, cujo departamento de Jornalismo chefiou de 1973 a 1980, numa gestão que deixou marcas entre os ouvintes, pela ousadia e inventividade com que soube animar uma equipe jovem no enfrentamento cotidiano contra a censura da ditadura. Como jornalista, trabalhou também no Correio da Manhã, n'O Globo, e colaborou com as revistas Realidade, IstoÉ e Veja e com os semanários O Pasquim, Opinião e Movimento.

Continuando a escrever para crianças, em 1977 ganhou o prêmio João de Barro pelo livro História Meio ao Contrário. O sucesso foi imenso e levou à publicação de muitos livros até então guardados na gaveta. Dois anos depois, junto com Maria Eugênia Silveira, decidiu abrir a Malasartes, a primeira livraria infantil do Brasil, que co-dirigiu por 18 anos, apostando na inteligência do leitor, na criteriosa seleção dos títulos a partir de um conhecimento acumulado, na liberdade de escolha, na convicção de que ler livro bom é uma tentação irresistível e um direito de toda criança. O sucesso foi tal que, daí a um ano, só no Rio de Janeiro, havia 14 livrarias que buscavam seguir o mesmo modelo.

Também foi editora, uma das sócias da Quinteto Editorial, junto com Ruth Rocha. Há mais de três décadas vem exercendo intensa atividade na promoção da leitura e fomento do livro, tendo dado consultorias, seminários da UNESCO em diferentes países e sido vice-presidente do IBBY (International Board on Books for Young People).

Na sua carreira, os números são generosos. São mais de 40 anos escrevendo, mais de cem livros publicados (dos quais 9 romances e 8 de ensaios), mais de vinte milhões de exemplares vendidos, publicados em vinte idiomas e 26 países. Os prêmios conquistados ao longo da carreira também são muitos, de se perder a conta. Entre eles, 3 Jabutis, o Machado de Assis da ABL em 2001 para conjunto da obra, o Machado de Assis da Biblioteca Nacional para romance, o Casa de Las Americas (1980, Cuba), o Hans Christian Andersen, internacional, pelo conjunto de sua obra infantil (2000), o Príncipe Claus (Holanda), o Iberoamericano SM de Literatura Infantojuvenil(2012), o Zaffari & Bourbon (2013) por melhor romance do Biênio em língua portuguesa. Foi também agraciada, em alguns casos mais de uma vez, com lãureas como: Premio Bienal de SP, João de Barro, APCA, Cecilia Meireles, O Melhor para o Jovem, O Melhor para a Criança, Otavio de Faria, Adolfo Aizen, e menções no APPLE (Association Pour la Promotion du Livre pour Enfants, Instituto Jean Piaget, Génève), no Cocori (Costa Rica), no FÉE (Fondation Espace Enfants, Suíça) e Americas Award (Estados Unidos)

Fonte: A autora.

Na presidência da Academia Brasileira de Letras deu especial ênfase a programas sociais de expansão do acesso ao livro e à leitura nas periferias e comunidades carentes.

Fonte: <http://www.anamariamachado.com/biografia>



Ana Maria Machado

Bento que bento é o frade

Ilustrações de Cláudio Martins



"Esta é uma obra especialmente querida, porque foi o primeiro livro infantil que eu publiquei. No começo dos anos 70, eu já escrevia regularmente para a revista *Recreio*. Mas as histórias tinham que ser curtinhas e eu andava com muita vontade de escrever algo maior. A gente estava em plena ditadura, convivendo com autoritarismo e repressão. Então, foi natural eu escrever a história de uma menina que não gostava de 'mandação' e sonhava com um lugar onde pudesse fazer tudo o que quisesse. Esse título de *Bento-que-bento-é-o-frade* é o nome de uma brincadeira que em alguns lugares do Brasil é chamada de Boca de Forno."



"Também escrevi *Raul da Ferrugem Azul* na ditadura. Eu era jornalista e tinha sido convidada, com vários outros colegas, para um encontro de dois dias na casa do Cardeal do Rio. Achei que aquela era uma oportunidade única para protestarmos contra a censura. Para minha total surpresa, com exceção de Ziraldo e Millôr Fernandes, nenhum dos presentes topou reclamar. E eu fiquei pensando: como podem todos serem considerados entre os maiores jornalistas do país e enferrujarem sua capacidade de reagir? Voltei para casa pensando nisso, e meu filho chegou da escola revoltado porque vira um episódio num ônibus em que alguém era chamado de 'neguinho' de forma pejorativa e ninguém reclamou. Fui juntando as coisas e o livro começou a tomar forma."

Fonte: A autora.

"Este livro foi escrito em 1981, quando já tinha havido a anistia, mas ainda vigoravam as leis da ditadura. Por isso, ao contar esta história de um ditador, eu resolvi testar e não mais chamá-lo de rei, como tantos de nós, autores, tínhamos feito antes. Arrisquei dar-lhe o nome de Tirano – o que, por si só, foi considerado uma temeridade por muita gente. As proibições do Tirano, lembradas no livro, estavam na memória recente de todos. E não vigoraram apenas no Brasil. Minha proposta para vencer a situação era simbólica, naturalmente. Mas tinha a ver com o caminho em que eu acreditava: uma festa feita com a união de toda a nação, nas suas diferentes etnias e gerações, com os recursos da memória e da criatividade artística, e com a pureza e coragem das crianças."



Ana Maria Machado
Era uma vez um tirano

Ilustrações de José Carlos Lollo



"Quando escrevi *Bisa Bia, Bisa Bel*, só estava era com muita saudade de minhas avós. Vontade de falar sobre elas com meus dois filhos. Não imaginava que pouco depois ia ter uma filha e essa linhagem feminina ainda ia ficar mais significativa para mim. Nem que a história ia fazer tanto sucesso, ganhar tantos prêmios, ser escolhida como um dos dez livros infantis brasileiros essenciais, ser traduzida pelo mundo afora e, sobretudo, tocar tantos leitores."

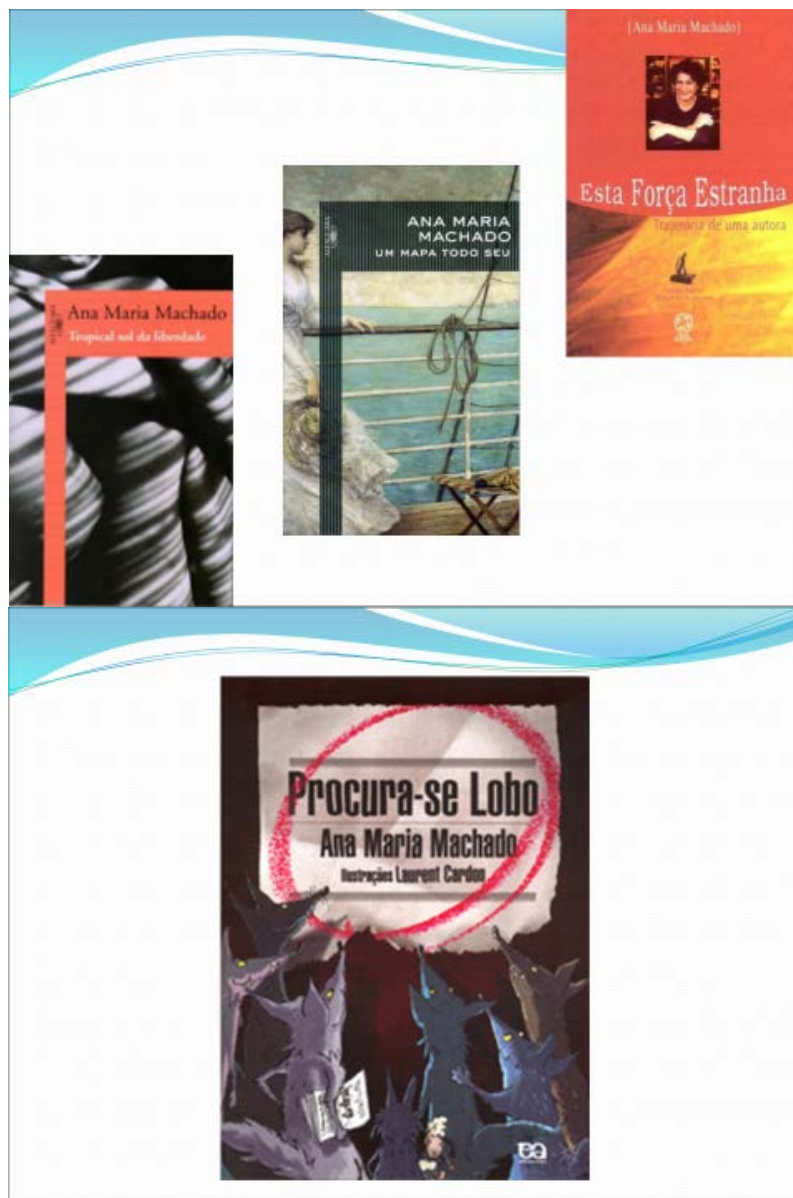


Ana Maria Machado
Bisa Bia, Bisa Bel

Ilustrações de Mariana Newlands



Fonte: A autora.



Fonte: A autora.

Anunciado o livro que seria lido, **Procura-se Lobo**, de Ana Maria Machado (2010), cada professor recebeu um exemplar para participar da leitura compartilhada, de natureza interpessoal, intersubjetiva, como propõem as teorias histórico-culturais (Bakhtin, Vigotski) e estudiosos de suas produções, como Lerner (2010), Rojo (2004), Bräkling (2004), Souza e Cosson (2011), Parisotto e Trevizan (2012) citados nessa pesquisa.

Antes de ser iniciada a leitura, foram levantados os conhecimentos prévios dos participantes, por meio de questionamentos: **Procura-se Lobo**, o que podemos inferir a partir desse título? O que imaginam que acontecerá? Onde o título

aparece escrito? O que segura o lobo? Seguem as transcrições de algumas contribuições significativas dos participantes:

Escreveu pensando na parte moral. (P9)
 Procura-se Lobo, procura-se pessoa arrojada, corajosa. (P2)
 O lobo da Chapeuzinho Vermelho? (P4)
 Edu lobo? (P6)
 Estão procurando emprego em um classificado. (P11)
 O papel é um jornal rasgado. (P3)
 Um dos lobos está segurando um carneirinho. (P6)
 Acho que eles não são tão maus assim. (P11)
 Parece um boneco de cordeiro. (P3)
 Procura-se pessoas que deem importância aos animais. (P1)
 Estão procurando um lobo especial, específico. (P5)

As falas transcritas acima revelam os pensamentos dos professores a partir da leitura da capa do livro e possibilitam, segundo Rojo (2004): ativação de conhecimento de mundo; antecipação de conteúdo; recuperação do contexto de produção; definição de finalidades; e percepção de outras linguagens.

Após o término da leitura, a participante da pesquisa, identificada como P12, socializou as anotações que registrou sobre as ações e questionamentos realizados pela pesquisadora durante o desenvolvimento da atividade. Em seguida, utilizando o texto: **Letramento e capacidades de leitura para cidadania**, (ROJO, 2004), as participantes da pesquisa, reunidas em pequenos grupos, relacionaram as questões desenvolvidas pela pesquisadora às capacidades de leitura propostas por Rojo. Depois de, aproximadamente, vinte minutos de discussão nos grupos, foi aberta uma discussão coletiva, na qual foram analisados os procedimentos e capacidades registrados por P12 e outros que foram surgindo no decorrer da socialização da leitura.

Essa ação foi importante, pois os participantes da pesquisa tiveram a oportunidade de analisar uma prática pedagógica (realizada pela pesquisadora) x teoria histórico-cultural. Segundo Pimenta (2008, p. 24), o saber docente é constituído de práticas e nutrido pelas teorias. “A teoria tem importância fundamental na formação dos docentes, pois dota os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada,” proporcionando condições de “análise para que os professores compreendam os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais de si próprios como profissionais.”

Pimenta (2008, p. 43) complementa que “o professor pode produzir conhecimento a partir da prática, desde que na investigação reflita intencionalmente

sobre ela, problematizando os resultados obtidos com o suporte da teoria. E, portanto, como pesquisador de sua própria prática.”

FIGURA 6 – Ação formativa realizada com os participantes da pesquisa



Fonte: A autora.

É necessário, aqui, o esclarecimento de que, em razão de a professora (que teve sua aula filmada em 28/04/2016), ter faltado nessa ação formativa do dia 04/05/2016, foi planejado um retorno (no dia 19/05/2016) à Unidade Escolar, para uma formação específica para ela, já que sua ausência, no dia da formação coletiva, poderia vir a comprometer a sequência das atividades planejadas. A formação durou, aproximadamente, cinquenta minutos, tempo equivalente à aula de Educação Física (momento em que os alunos estavam com outra professora). Assim, em 19/05/2016, foi contextualizada, para a professora, a formação ocorrida em 04/05/2016; lhe foi exposto o projeto editorial utilizado para a leitura compartilhada: **Procura-se Lobo**, de Ana Maria Machado (2010), e as perguntas elaboradas para realização da atividade com os professores, ofertando-lhes, portanto, possibilidade de também planejar novas perguntas a serem realizadas com os alunos.

Com o objetivo de auxiliar na sua prática pedagógica sobre o ensino de leitura literária por meio da leitura compartilhada, foram repassados à professora os livros: **Como e por que ler os clássicos universais desde cedo**, 2002 e **Procura-se Lobo**, 2010, ambos de Ana Maria Machado. Além disso, lhe foi entregue um pen drive com a filmagem realizada no dia da Ação Formativa Coletiva (04/05/2016), da

qual a professora não participou, para que se apropriasse dos detalhes da realização da mesma. No dia 01/06/2016, ocorreu o regresso à Unidade Escolar para programação final da segunda filmagem, agendada com ela, para 02/06/2016; e foram, então, prestados mais esclarecimentos sobre possíveis dúvidas, visto que a professora não as solicitou à pesquisadora, em momentos anteriores. A mesma afirmou estar tudo certo, que as perguntas formuladas para a formação eram adequadas para o desenvolvimento da atividade com seus alunos e que, por problemas tecnológicos, não havia conseguido assistir ao vídeo da Ação Formativa (04/05/2016). Porém, estava terminando de ler o livro de Ana Maria Machado, **Como e por que ler os clássicos universais desde cedo**, 2002, do qual estava gostando bastante. A pesquisadora se colocou à disposição para qualquer dúvida, informação ou imprevistos.

2.3 Contribuições Formativas da Observação Participativa na Construção da Prática Pedagógica: Apresentação e Análise da Segunda Filmagem do Trabalho Docente com o Texto Literário na Sala De Aula

No dia 02/06/2016, foi filmada a segunda aula de literatura, que teve como conteúdo a leitura compartilhada do livro **Procura-se Lobo**, de Ana Maria Machado.

A aula foi realizada na sala de vídeo, previamente organizada e preparada para receber os alunos. As cadeiras foram dispostas, de forma que todos os participantes (alunos e professora) pudessem se enxergar de modo a favorecer o estabelecimento de relações interpessoais, intersubjetivas (BAKHTIN, 2006; 2010 e VIGOTSKI, 2007). Ao chegarem à sala, cada aluno podia escolher o lugar em que queria sentar.

FIGURA 7 – Sala preparada para segunda filmagem da aula de leitura de literatura




Fonte: A autora.

A professora iniciou a aula explicando como seria desenvolvida a atividade e a importância da participação de todos. Em seguida, perguntou se conheciam Ana Maria Machado e o que sabiam sobre ela; se já haviam lido algum livro escrito por ela ou algo sobre sua vida. Em outros termos, a professora preocupou-se, já de início, em contextualizar o texto, conforme recomendam as teorias bakhtiniana e vigotskiniana do signo ideológico. Depois de alguns minutos de silêncio e sem contribuições dos alunos, a professora utilizou alguns slides já usados na ação formativa coletiva, realizada pela pesquisadora, com os professores em 04/05/2016 para contextualizar, historicamente, a autora Ana Maria Machado e exibiu um vídeo biográfico, contendo fatos importantes de sua vida e obra. O vídeo foi acessado, via youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=n3EGEaNcd94>, com duração de quatro minutos e sete segundos.


Seguem os slides, selecionados pela professora (P7), para apresentar a autora, Ana Maria Machado, aos alunos.

FIGURA 8 – Slides utilizados com os alunos

Leitura Compartilhada




Ana Maria Machado



Video

<https://www.youtube.com/watch?v=n3EGEaNcd94>

Fonte: A autora.



Ana Maria Machado
Bento que bento é o frade
Ilustrações de Cláudio Martins

"Esta é uma obra especialmente querida, porque foi o primeiro livro infantil que eu publiquei. No começo dos anos 70, eu já escrevia regularmente para a revista *Recreio*. Mas as histórias tinham que ser curtinhas e eu andava com muita vontade de escrever algo maior. A gente estava em plena ditadura, convivendo com autoritarismo e repressão. Então, foi natural eu escrever a história de uma menina que não gostava de 'mandação' e sonhava com um lugar onde pudesse fazer tudo o que quisesse. Esse título de *Bento-que-bento-é-o-frade* é o nome de uma brincadeira que em alguns lugares do Brasil é chamada de Boca de Forno."



Ana Maria Machado
Raul da Ferrugem Azul
Ilustrações de Roberto Lima

"Também escrevi *Raul da Ferrugem Azul* na ditadura. Eu era jornalista e tinha sido convidada, com vários outros colegas, para um encontro de dois dias na casa do Cardeal do Rio. Achei que aquela era uma oportunidade única para protestarmos contra a censura. Para minha total surpresa, com exceção de Ziraldo e Millôr Fernandes, nenhum dos presentes topou reclamar. E eu fiquei pensando: como podem todos serem considerados entre os maiores jornalistas do país e enferrujarem sua capacidade de reagir? Voltei para casa pensando nisso, e meu filho chegou da escola revoltado porque vira um episódio num ônibus em que alguém era chamado de 'neguinho' de forma pejorativa e ninguém reclamou. Fui juntando as coisas e o livro começou a tomar forma."


"Quando escrevi *Bisa Bia, Bisa Bel*, só estava era com muita saudade de minhas avós. Vontade de falar sobre elas com meus dois filhos. Não imaginava que pouco depois ia ter uma filha e essa linhagem feminina ainda ia ficar mais significativa para mim. Nem que a história ia fazer tanto sucesso, ganhar tantos prêmios, ser escolhida como um dos dez livros infantis brasileiros essenciais, ser traduzida pelo mundo afora e, sobretudo, tocar tantos leitores."



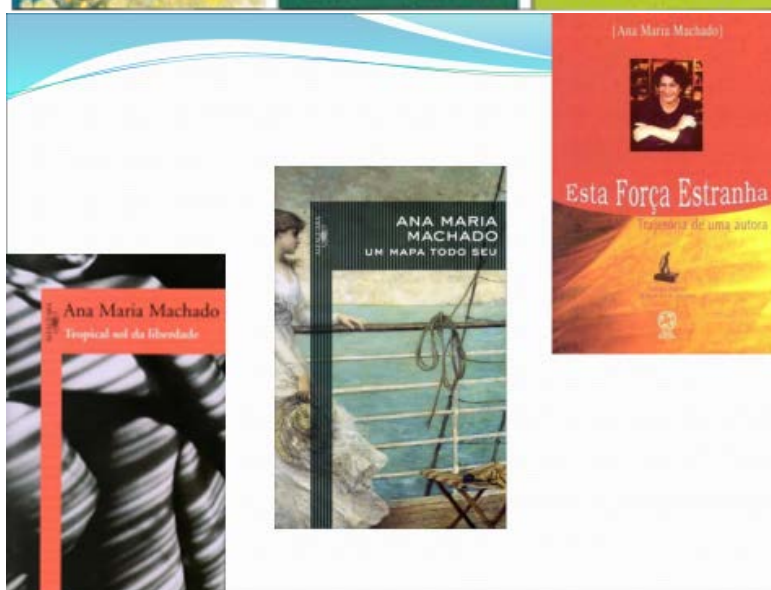
Ana Maria Machado
Bisa Bia, Bisa Bel
Ilustrações de Mariana Naves

Fonte: A autora.

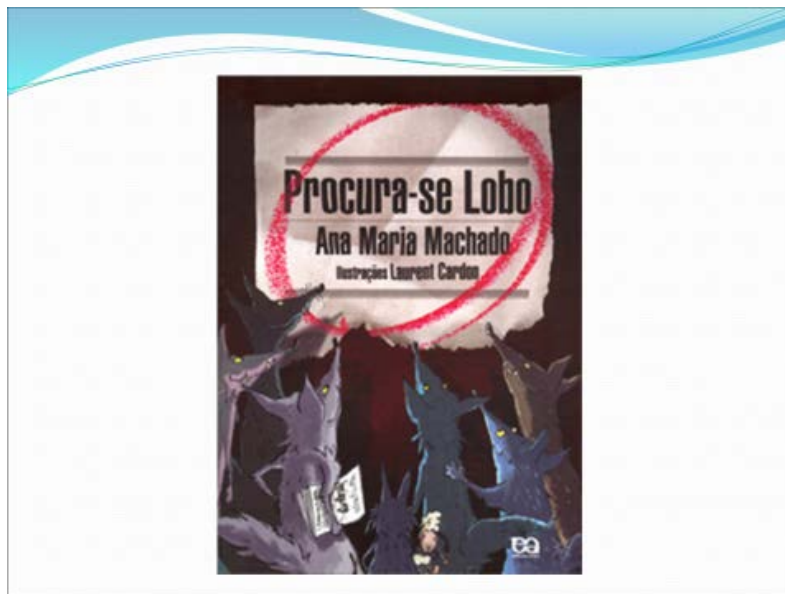
"Este livro foi escrito em 1981, quando já tinha havido a anistia, mas ainda vigoravam as leis da ditadura. Por isso, ao contar esta história de um ditador, eu resolvi testar e não mais chamá-lo de rei, como tantos de nós, autores, tínhamos feito antes. Arrisquei dar-lhe o nome de Tirano – o que, por si só, foi considerado uma temeridade por muita gente. As proibições do Tirano, lembradas no livro, estavam na memória recente de todos. E não vigoraram apenas no Brasil. Minha proposta para vencer a situação era simbólica, naturalmente. Mas tinha a ver com o caminho em que eu acreditava: uma festa feita com a união de toda a nação, nas suas diferentes etnias e gerações, com os recursos da memória e da criatividade artística, e com a pureza e coragem das crianças."



Ana Maria Machado
Era uma vez um tirano
 Ilustrações de José Carlos Leite



Fonte: A autora.



Fonte: A autora.

Após dialogarem sobre a autora e algumas de suas obras, os alunos afirmaram conhecer o livro: **Menina bonita do laço de fita**. A professora iniciou a leitura compartilhada de **Procura-se Lobo**, explorando a capa do livro e solicitando aos alunos que antecipassem o que imaginariam que aconteceria na história. Após muitas contribuições dos alunos, a professora distribuiu um livro a cada aluno e começou a leitura em voz alta, fazendo paradas para questionamentos contidos no QUADRO VI (p. 77), com o objetivo de os alunos compreenderem o texto.

A leitura em voz alta realizada pelo professor nessa atividade é importante, pois sua finalidade é que os alunos possam compreender a mensagem que está sendo emitida e para isso, Solé (1998, p. 97) afirma “que o leitor pode utilizar de uma série de recursos – entonação, pausas, exemplos não-lidos, ênfase em determinados aspectos... – que envolvem a leitura em si e que estão destinados a torná-la amena e compreensível”.

A autora afirma, ainda, que

nesse tipo de leitura, os aspectos formais são muito importantes, por isso, um leitor experiente nunca lerá em voz alta um texto para o qual não disponha de uma compreensão, ou seja, um texto que não tiver lido previamente, ou para o qual não dispuser de conhecimentos suficientes. A leitura eficaz em voz alta requer a compreensão do texto. (SOLÉ, 1998, p. 97)

A atividade iniciou às treze horas e trinta minutos; incluiu um intervalo de trinta minutos para recreio e terminou às dezesseis horas e trinta minutos, totalizando, aproximadamente, duas horas e trinta minutos de leitura compartilhada.

No decorrer da leitura, a professora pediu para que alguns alunos lessem trechos do texto e propôs várias paradas para recuperarem o conteúdo lido, compartilhem sentidos do texto, checarem suas hipóteses iniciais e, ao final da leitura, os alunos socializaram suas *impressões iniciais* (VIGOTSKI, 2007) sobre o texto e recuperaram suas generalizações feitas (leitura da simbolização da ideia central: alertar o mundo sobre o risco de extinção dos lobos).

Análise da segunda filmagem: **Procura-se Lobo**

A pesquisadora selecionou sete trechos da segunda aula filmada (sobre **Procura-se Lobo**), para contribuírem na formação continuada dos participantes da pesquisa, por meio de uma discussão reflexiva com P7 e os onze participantes. Esses sete trechos foram transcritos, considerando-se as falas de todos os participantes da leitura: professora e alunos. Assim, os trechos selecionados e transcritos foram utilizados na realização da tematização da prática pedagógica, associando-se os dados coletados à reflexão teórica de embasamento do modelo histórico-cultural de ensino proposto na ação formativa.

Para compreensão da transcrição da aula filmada, é necessário considerar: 1) a letra P representa a professora da turma do 5º ano (participante P7, nessa pesquisa) e A1, A2, A3 (...) representam os diferentes alunos. É importante ressaltar que o modo de identificação dos alunos foi sempre o mesmo nos sete trechos transcritos, pois, assim foi possível acompanhar a participação de cada aluno no desenvolvimento da leitura compartilhada; os nomes utilizados são fictícios para preservar a identificação dos alunos, embora todos os responsáveis por eles tenham concedido autorização para uso de suas imagens (fotos); e 2) a narrativa do livro trabalhado, **Procura-se Lobo**, conta a história de Manoel Lobo que estava procurando emprego e achou um anúncio, o qual começava assim: "Procura-se Lobo, adulto de boa aparência, com experiência comprovada para trabalho de responsabilidade." Já que ele se chamava Lobo, se fez de bobo e respondeu ao anúncio. Não era o que queriam, mas acabou dando certo. Manoel arrumou um emprego para responder às cartas de todos os lobos que queriam o emprego.

Antes de iniciar a atividade, a professora explicou aos alunos as finalidades e o motivo da leitura. Sobre o assunto Giroto e Souza (2012) afirmam:

Não sabendo a finalidade de leitura, o para quê de sua ação, a atividade proposta fica destituída de sentido, pois, muitas vezes, sequer consideramos as vozes das crianças, seus desejos e interesses. Todavia, ao explicar-lhes a finalidade, elaboramos conjuntamente as propostas das práticas de leitura, considerando a sua vida; ao fazermos e vivenciarmos com elas as diversas estratégias de leitura, a probabilidade de haver interesse e necessidade se (re)aparecem. (p. 20)

Trecho 1

A professora iniciou a atividade de leitura compartilhada, contextualizando, historicamente, a autora Ana Maria Machado e para isso exibiu um filme, de aproximadamente 4 minutos, acessado via internet, no link: <https://www.youtube.com/watch?v=n3EGEaNcd94> e, por meio de slides projetados no datashow, apresentou e contextualizou algumas obras da autora.

FIGURA 9 – Alunos assistindo ao vídeo sobre Ana Maria Machado



Fonte: A autora.

Em seguida, mostrou e explorou a capa do livro, realizando perguntas aos alunos, mencionadas no QUADRO VI (p. 77 dessa dissertação): o que imaginam que acontecerá? Onde o título aparece escrito? Como sabe que é de jornal? O que segura o lobo?

Nesse momento, houve grande participação dos alunos, a partir da leitura visual da capa do livro, pois queriam responder os questionamentos realizados pela professora, alguns buscando referências em conhecimentos já

consolidados para expor suas opiniões através da leitura das imagens; outros querendo criar, oralmente, o conteúdo temático, partindo do título do livro apresentado.

É importante destacar a mediação realizada pela professora (P7), ao possibilitar a participação dos alunos, por meio do compartilhamento de suas opiniões. Segundo Vigotski (2007), todo conhecimento do homem é mediado, construído a partir de processos sócio-históricos e os sujeitos não são apenas ativos, mas interativos, pois os conhecimentos se estabelecem a partir das relações *intrapessoais* e *interpessoais*. O professor, enquanto mediador, tem a responsabilidade de aproximar o que o aluno já sabe fazer daquilo que ele é capaz de aprender. Também, a *dialogia* e a *ambivalência* bakhtinianas expressam a relevância das relações dinâmicas entre o eu e o outro, em um território socialmente organizado, pela interação linguística.

O objetivo da professora, além de despertar o interesse pela leitura do livro, era o levantamento de hipóteses a partir da capa do livro e desenvolver, apoiada na teoria de Rojo (2004) as “capacidades de compreensão” e as “capacidades de apreciação e réplica”, sendo elas qualificadas como ato intelectual de natureza pragmático-social, como enfatizam as teorias histórico-culturais bakhtiniana e vigotskiniana.

Na sequência, são expostas as capacidades de “compreensão” e de “apreciação e réplica”, do leitor em relação ao texto, apresentadas por Rojo (2004, p. 5 e 6)

Ativação de conhecimentos de mundo: previamente à leitura ou durante o ato de ler, o leitor está constantemente colocando em relação seu conhecimento amplo de mundo com aquele exigido e utilizado pelo autor no texto. Caso esta sincronidade falhe, haverá uma lacuna de compreensão, que será preenchida por outras estratégias, em geral de caráter inferencial.

Antecipação ou predição de conteúdos ou propriedades dos textos: O leitor não aborda o texto como uma folha em branco. A partir da situação de leitura, de suas finalidades, da esfera de comunicação em que ela se dá; do suporte do texto (livro, jornal, revista, outdoor etc.); de sua disposição na página; de seu título, de fotos, legendas e ilustrações, o leitor levanta hipóteses tanto sobre o conteúdo como sobre a forma do texto ou da porção seguinte de texto que estará lendo. Esta estratégia opera durante toda a leitura e é também responsável por uma velocidade maior de processamento do texto, pois o leitor não precisará estar preso a cada palavra do texto, podendo antecipar muito de seu conteúdo. Como dizia Frank Smith (1989), trata-se de um “jogo de adivinhação”.

Capacidade de Apreciação e Réplica do leitor em relação ao texto,

Recuperação do contexto de produção do texto: Para interpretar um texto discursivamente, é preciso situá-lo: Quem é seu autor? Que posição social ele ocupa? Que ideologias assume e coloca em circulação? Em que situação escreve? Em que veículo ou instituição? Com que finalidade? Quem ele julga que o lerá? Que lugar social e que ideologias ele supõe que este leitor intencional ocupa e assume? Como ele valora seus temas? Positivamente? Negativamente? Que grau de adesão ele intenta? Sem isso, a compreensão de um texto fica num nível de adesão ao conteúdo literal, pouco desejável a uma leitura crítica e cidadã. Sem isso, o leitor não dialoga com o texto, mas fica subordinado a ele.

Definição de finalidades e metas da atividade de leitura: Todo o controle do processo de leitura, da ativação de estratégias ou do exercício de capacidades está subordinado às metas ou finalidades de leitura impostas pela situação em que o leitor se encontra. Ler para estudar, trabalhar, entreter-se, fruir esteticamente do texto, buscar informação, atualizar-se, orientar-se. Não há leitura, a não ser, por vezes, a leitura escolar, que não seja orientada a uma finalidade da vida.

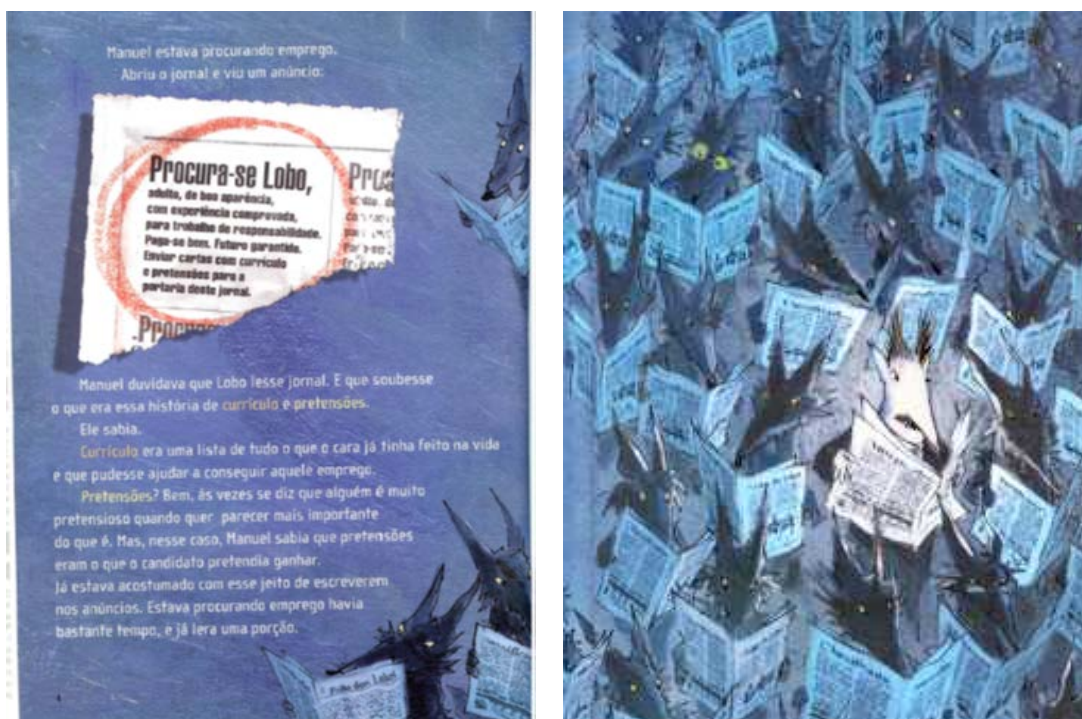
Percepção de relações de intertextualidade (no nível temático): Ler um texto é colocá-lo em relação com outros textos já conhecidos, outros textos que estão tramados a este texto, outros textos que poderão dele resultar como réplicas ou respostas. Quando esta relação se estabelece pelos temas ou conteúdos abordados nos diversos textos, chamamos a isso intertextualidade. (p. 6)

Essas capacidades, focadas nos estudos de Rojo (2004), estarão explicitadas, nesse estudo, na análise do comportamento profissional da P7. A cada momento da aula filmada, vai embasando seus procedimentos didáticos, nesse aporte teórico citado.

Após dialogarem sobre as imagens contidas na capa do livro, a professora continuou o desenvolvimento da atividade, iniciando a leitura de **Procurase Lobo** na página dois; após ler algumas linhas, fez uma pausa para intervenções, as quais foram transcritas a seguir.

Trecho 2

FIGURA 10 – Procura-se Lobo, páginas 4 e 5.



Fonte: Machado, A. M. **Procura-se Lobo**, 2010, p. 04 e 05

(professora inicia a leitura)

P7 – Manuel estava procurando emprego.

Abriu o jornal e viu um anúncio:

Procura-se Lobo, adulto de boa aparência, com experiência comprovada, para trabalho de responsabilidade. Paga-se bem. Futuro garantido. Enviar cartas com currículo e pretensões para a portaria deste jornal.

P7 – Viu só! Se ele precisar fazer uma carta de leitor já tem até para onde.

Qual é o item da carta de leitor?

A1 – Destinatário

A2 – Destinatário, local, data

A3 – Destinatário, local e data

P7 – Só o destinatário? Qual é o destinatário?

A4 – Procura-se Lobo

P7 – Destinatário é para quem você vai mandar a carta.

A4 – Jornal

P7 – Para portaria deste jornal, gente! Olha lá! Não falem nenhum nome por enquanto. Gente, o que é currículo?

(Vários alunos levantam a mão pedindo para responder. A professora escolhe um e aponta)

P7 – Deixa ele falar

A4 – É... uma ficha que você manda com sua foto e com o negócio que você vai trabalhar.

A5 – Oh! É assim: a foto, seu nome, endereço.

P7 – O que mais?

A5 – CPF e várias coisas, RG e fala onde você já trabalhou.

A1 – E também se você é bom em limpeza, boa em caixa...

A4 – e tem que ter aquela carteirinha!

P7 – No currículo, então você precisa dizer naquilo que você é bom, naquilo que você é formado, aquilo que você sabe fazer bem.

(Vários alunos falando ao mesmo tempo)

A4 – E tem que ter a carteirinha! A carteirinha!

A6 – A carteira de trabalho!
 A4 – A carteira de trabalho é um negócio assim (aluno tenta mostrar com as mãos o formato da carteira)
 P7 – Carteira de trabalho!
 (vários alunos falam juntos sobre a carteira de trabalho)
 P7 – (chama a atenção dos alunos) Gente! O que é isso? Vamos lá! Podemos continuar? Mais alguém tem alguma ideia do currículo?
 A7 – Não.
 P7 – No currículo também vai o que você estudou.
 A4 – Sim, sim, sim!
 P7 – Deixa a Maria falar.
 A8 – Minha mãe, antes dela ir para o escritório, ela fez tanta coisa, mas tanta coisa, que no currículo dela tinha até os meus documentos. Eu fiquei de boca aberta! Ela pôs o meu RG, o meu CPF, o meu... um monte de coisas.
 P7 – É que ela queria que o empregador soubesse que ela tem uma filha, não é? Podemos continuar?
 (Professora continua a leitura)

FIGURA 11 – Aluno (A4) mostrando o formato da Carteira de Trabalho



Fonte: A autora.

Na análise do trecho 2 (p. 102-3 dessa dissertação), depois de ler um parágrafo do texto, a professora pausa a leitura e aproveita a oportunidade para resgatar o conteúdo trabalhado em outra aula na sequência didática: **Carta de Leitor**.

P7 – Viu só! Se ele precisar fazer uma carta de leitor já tem até para onde.
 Qual é o item da carta de leitor?
 A1 – Destinatário
 A2 – Destinatário, local, data
 A3 – Destinatário, local e data
 P7 – Só o destinatário? Qual é o destinatário?

A4 – Procura-se Lobo
P7 – Destinatário é para quem você vai mandar a carta.
A4 – Jornal

É importante ressaltar que a sequência didática: **Carta de Leitor** está proposta no programa paulista **Ler e Escrever** (SÃO PAULO, 2015, p. 267) e tem como objetivo “ajudar o aluno a expressar sua opinião, posicionando-se diante de uma matéria lida, e além disso, manifestando essa posição por meio de uma carta de leitor”.

Após resgatar o conteúdo da SD (Sequência Didática) do programa paulista, a professora pergunta aos alunos o que é currículo, com a intencionalidade de levantar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o assunto. Nesse momento, a participação dos alunos é intensa, todos querem falar, mostrar o que sabem sobre currículo. Os alunos ficaram interessados e entusiasmados, pois a professora não era a única a falar; ela dava voz aos alunos.

No entanto, a professora (P7) demonstra uma preocupação quase exclusiva com a **Carta de Leitor** e nenhuma preocupação em trabalhar a linguagem literária do texto, o que se justifica pela própria realização de uma leitura meramente conteudística do discurso de Machado.

Conforme Trevizan e Sampaio (2014, p. 65), a leitura de um texto implica “relações do leitor com outros textos lidos, associando seus significantes e construindo novos significados, promovendo, assim, um cruzamento de textos, remetendo à Teoria da Intertextualidade”; e complementam afirmando que a intertextualidade acontece “quando, em um texto, estão inseridos segmentos que já fazem parte da memória social de uma coletividade, resultando no intertexto”.

Trevizan e Sampaio complementam:

é de extrema importância o conhecimento prévio do leitor na compreensão de um texto, pois o aluno deve fazer da leitura uma atividade caracterizada pelo uso do conhecimento acumulado culturalmente e da intuição criadora ao descobrir o movimento intertextual e dialógico dos signos no texto, escapando da leitura passiva de decodificação simplista (linguística) do mesmo. (2014, p. 66)

Souza, Hernandes e Balsan (2015, p. 45) concebem que é por meio do conhecimento prévio que o leitor compreende o que está lendo, “pois, ao efetivar a leitura, o sujeito ativa os conhecimentos que já possui em relação ao lido e essas

informações interferirão na compreensão do texto”. As autoras continuam a discorrer sobre a importância dos conhecimentos prévios afirmando que

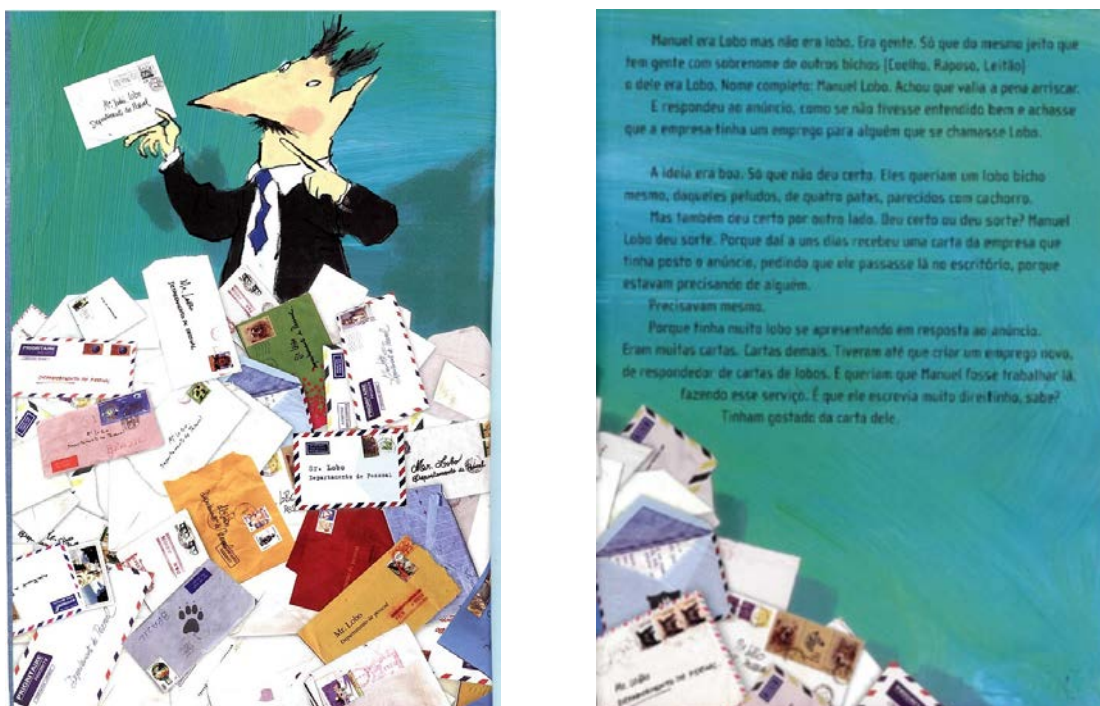
o conhecimento prévio é a base para a compreensão da leitura, pois o leitor não consegue entender o que está lendo sem pautar-se nos conhecimentos que já possui. Quando um leitor inicia a leitura de um texto, deve recuperar as várias informações que tem em relação ao que está sendo lido e esse exercício de buscar referências nos conhecimentos prévios existentes, deve ser estimulado desde o início da escolarização das crianças. (SOUZA, HERNANDES e BALSAN, 2015, p. 45)

Considerando a reflexão das autoras, Trevizan e Sampaio (2014) e Souza, Hernandez e Balsan (2015), sobre a importância da intertextualidade e dos conhecimentos prévios na compreensão do texto, entendemos que a ação da professora (identificada como P7) de perguntar o que é currículo aos alunos, contribuiu na recuperação de informações, ativando os conhecimentos dos alunos sobre o assunto em discussão e possibilitando a atribuição dos sentidos pragmático à leitura.

O próximo trecho transcrito é a continuação da leitura compartilhada do livro **Procura-se Lobo**, referente às páginas seis e sete.

Trecho 3

FIGURA 12 – **Procura-se Lobo**, páginas 6 e 7.



Fonte: Machado, A. M. **Procura-se Lobo**, 2010, p. 06 e 07

(Professora continua a leitura)

P7 – Manuel era Lobo mas não era lobo.

P7 – Quem será esse Manuel gente? Era Lobo, mas não era lobo. O que quer dizer isso?

A1 – Ele está se fantasiando.

A12 – Ele é humano.

A8 – Ele é metade lobo e metade gente.

A9 – Que ele não é lobo de animal, mas lobo de nome.

P7 – Ahh! O nome dele é Lobo!

A4 – Minotauro é lobo.

P7 – É por isso que está escrito com letra maiúscula?

A9 – É!

P7 – Então vamos lá!

(Professora segue a leitura)

P7 – Era gente. Só que do mesmo jeito que tem gente com sobrenome de outros bichos (Coelho, Raposo, Leitão) o dele era Lobo. Nome completo: Manuel Lobo. Achou que valia a pena arriscar.

E respondeu ao anúncio, como se não tivesse entendido bem e achasse que a empresa tinha um emprego para alguém que se chamasse Lobo.

(Professora realiza uma parada para explicação)

P7 – Aqui dá para entender que ele não tinha certeza que ele poderia entrar com o emprego, mas como o sobrenome dele era Lobo ele arriscou e mandou a carta.

(Professora continua a leitura)

P7 – A ideia era boa. Só que não deu certo. Eles queriam um lobo bicho mesmo, daqueles peludos, de quatro patas, parecidos com cachorro.

Mas também deu certo por outro lado. Deu certo ou deu sorte? Manuel Lobo deu sorte. Porque daí a uns dias recebeu uma carta da empresa que tinha posto o anúncio, pedindo que ele passasse lá no escritório, porque estavam precisando de alguém.

P7 – O que vocês acham que ele conseguiu? Sem ler?

As (vários alunos respondem) – O emprego!

P7 – O empregoooo... Vamos ver?

(Professora continua a leitura)

P7 – Precisavam mesmo.

Porque tinha muito lobo se apresentando em resposta ao anúncio. Eram muitas cartas. Cartas demais. Tiveram até que criar um emprego novo, de respondedor de cartas de lobos.

P7 – Porque será que deram o emprego para Manuel?

A9 – Porque ele ia ler as cartas.

A10 – Para ele responder as cartas dos lobos.

P7 – Aí ele vai ler e responder? Era essa a dificuldade que a empresa ficou? E aí ele conseguiria ler as cartas dos lobos? Fala Lúcia!

A2 – Porque lá, mandaram muitas cartas, daí tinham que criar um emprego novo, para tipo, a empresa não falir, para não falir... daí...

P7 – Chegou muitas cartas e aí deram o emprego para ele para a empresa não falir?

A2 – É! Tipo...deram o emprego para ele.

P7 – Porque deram o emprego para ele?

A2 – Para ele ler as cartas que mandavam para lá.

P7 – Ah! Tá certo! Fala Joana.

A12 – Professora, deu para entender assim, que tem um monte de cartas aqui né (mostrando a ilustração do livro), daí tem uma pilha e ele está segurando uma, só que ele não estava conseguindo responder todas...não tinham todos os, aí como não tinham muitos empregados para ler as cartas, aí contratou o Manuel Lobo.

P7 – (Mostrando as ilustrações) Será que esse aqui já não é o Manuel Lobo? Olha a carinha dele de lobo. Logo lá na outra página, não está parecendo?

A4 – Simmmmm.

P7 – Ele já é o Manuel Lobo. Ele já está com o emprego em mãos. Ele já está lendo as cartas lá. É isso? Essa...isso aqui gente. Podemos continuar?

A4 – Pode

P7 – Ou alguém quer colocar alguma coisa?

A1 – Não

P7 – Podemos continuar?

As (alunos respondem juntos) – Simmmmm.

P7 – Então tá. Vamos!

(Professora retoma a leitura e avança)

P7 – Eram muitas cartas. Cartas demais. \tiveram até que criar um emprego novo, de respondedor de carta de lobos. E queriam que Manuel fosse trabalhar lá, fazendo esse serviço. É que ele escrevia muito direitinho, sabe?

Tinham gostado da carta dele.

P7 – Olha lá oh! Sem virar. Vamos fazer uma colocação! Lembram das nossas cartas, que quando eu falo se tiver bem escrita, bonitinha, de forma inteligente, eles irão ler. Mas se eles abrirem e não é uma carta bem escrita eles já nem irão ler! Se estiver faltando algum item, lembra quando eu falo? Se estiver faltando algum item (não é possível entender) já nem vão ler porque não dá para saber de quem é. É ou não é gente?

As (alunos juntos) – É!!!

P7 – Bom, vamos virar.

As (alunos juntos) – Simmmmm.

Quando a professora pergunta aos vinte e três alunos: “Quem será esse Manuel, gente? Era Lobo, mas não era lobo. O que quer dizer isso?” - já está sendo desenvolvida a capacidade de compreensão para produção de inferências globais sobre o conteúdo do texto lido. Segundo Rojo (2004, p. 6), fundamentada em Bakhtin (1988), “nem tudo está dito ou posto num texto”. E explicita:

O texto tem seus implícitos ou pressupostos que também têm de ser compreendidos numa leitura efetiva. Para fazê-lo, o leitor lança mão, ao mesmo tempo, de certas pistas que o autor deixa no texto, do conjunto da significação já construída e de seus conhecimentos de mundo, inclusive lógicos.

O trecho transcrito evidencia que os sentidos de um texto extrapolam o nível frásico, alcançando relações transfrásicas.

A professora também trabalha a “capacidade de compreensão”, denominada por Rojo (2004) de “checagem de hipóteses” ao realizar os seguintes questionamentos aos alunos:

P7 – O que vocês acham que ele conseguiu? Sem ler?

As (vários alunos respondem) – O emprego!

P7 – O empregoooo... Vamos ver?

Rojo (2004, p. 5) considera que, na prática, a checagem de hipótese acontece durante a leitura, pois “o leitor estará checando constantemente essas suas hipóteses, isto é, confirmando-as ou desconfirmando-as e, conseqüentemente, buscando novas hipóteses mais adequadas. Se assim não fosse, o leitor iria por um caminho e o texto por outro”.

Na seqüência, foram transcritos os trechos 4 e 5 da leitura compartilhada do livro **Procura-se Lobo**.

Trecho 4

FIGURA 13 – **Procura-se Lobo**, páginas 8 e 9.



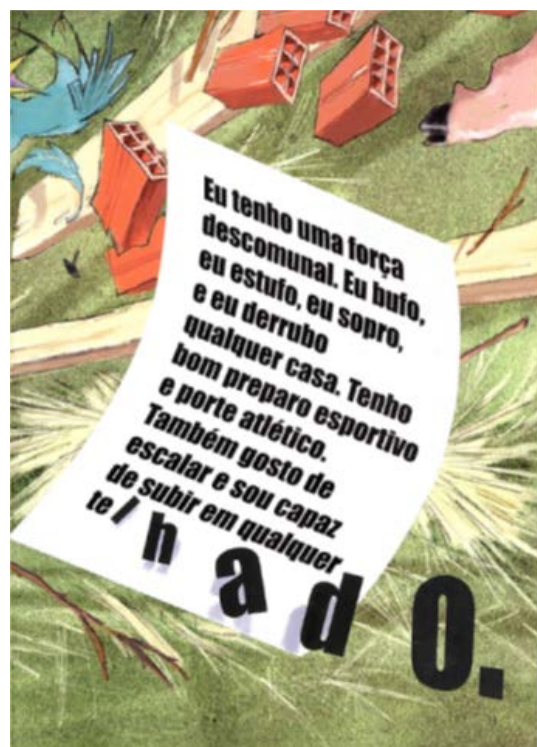
Fonte: Machado, A. M. **Procura-se Lobo**, 2010, p. 08 e 09

- P7 – Vou deixar alguém ler! Deixa eu ver!
 As (todos juntos) – Eu! Eu! Eu!
 A9 – Tem uma aqui dando uma flor para ele. (apontando para o livro)
 (Professora indica uma aluna)
 P7 – Você, continua a leitura. Prestem atenção.
 A1 – Professora, começa dali a leitura. (apontado para o outro lado da sala)
 (aluno selecionado pela professora continua a leitura)
 A10 – Porque não havia lobo capaz de enganar um leitor como ele. Era só começar a ler uma carta e ele já descobria tudo.
 A primeira começava assim:
 P7 – Pode ler a carta então, você José.
 A1 – Sou um lobo famosíssimo.
 Meu retrato é conhecido no mundo todo.

Há séculos que todos falam em mim.
 Há séculos que todos falam... não professora!
 E tenho muitas outras qualidades.
 Por exemplo, sou um animal muito simpático, conveniente e bem-falante.
 P7 – Será que é conveniente mesmo que está escrito aí?
 A6 – Convincente.
 A1 – É professora, convincente!
 P7 – E bem-falante. Continua.
 A1 – Posso ser bom vencedor.
 P7 – Bom?
 As (todos juntos) – Vendedor.
 A1 – Sora... a letra tá esquisita.
 (Aluno continua leitura)
 Posso ser bom vendedor, porque tenho muita experiência de falar e convencer pessoas a fazer o que eu quero, principalmente com meninas que vão bem sozinhas pela estrada afora e avós doentes que estão em casa esperando.
 Tenho umas orelhas, olheiras, orelhas tão grandes, uns olhos tão grandes, uma boca tão grande!
 P7 – Quem é esse lobo?
 A9 – É o cantor.
 P7 – Quem é esse lobo? Silvia!
 A11 – O lobo mau!
 P7 – O lobo mau!
 As (Alunos começam a cantar) – Quem tem medo do lobo mau, lobo mau. Quem tem medo do lobo mau, do lobo mau.
 P7 – Parou! Virou a página!

Trecho 5

FIGURA 14 – Procura-se Lobo, páginas 12 e 13.



Fonte: Machado, A. M. **Procura-se Lobo**, 2010, p. 12 e 13

P7 – Leia Silvia.

A11 – Eu tenho uma força desco, descomunal. Eu bufo, eu estufo, eu sopro e eu derrubo qualquer casa. Tenho bom preparo esportivo e porte atlético, atlético. Também gosto de escalar e sou capaz de subir em qualquer telhado.

P7 – Antes de qualquer coisa, por que esse telhado está escrito com letras maiores, caindo para fora da carta?

A1 – T E L H A D O O O O

P7 – Porque Joana?

A12 – Porque o lobo soprou e foi tão forte que as letras voaram.

P7 – Saíram do lugar. Você acha que foi isso Lucas? Ele soprou?

(A13 – gesticula com a cabeça dizendo que sim)

P7 – Ele soprou? Como será que ele soprou?

A7 – Ele soprou tão forte que ficou T E L H A D O e daí voou.

P7 – T E L H A D O O. Você acha que ele gritou?

A7 – Verdade professora! Olha aqui. (Mostra no livro)

P7 – Quem é esse lobo?

As (todos juntos) – O lobo mau.

P7 – Que lobo?

As (todos juntos) – O lobo dos três porquinhos.

P7 – O lobo dos três porquinhos. Virem a página.

Nos trechos 4 e 5 transcritos acima, P7 continuou realizando a leitura compartilhada do texto com foco no discurso conteudístico de Machado, mas não alcançou a realização de uma leitura *dialógica e ambivalente* proposta por Bakhtin (2006). Por exemplo, não explorou a *intertextualidade* e a *interdiscursividade* presentes nos trechos citados e não conduziu os alunos a refletirem sobre a denúncia do preconceito ao animal (lobo) desvelada no texto. Será que todo lobo é mau?

Machado (2010, p. 40) elaborou **Procura-se Lobo** com o objetivo de chamar a atenção da humanidade para a necessidade de proteção a ser dada a esse animal, pois “a imagem de lobo que se tinha era sempre a de um lobo mau” e constantemente perseguido por caçadores. Explorar o contexto de produção da obra é importante para a realização da leitura *dialógica e ambivalente* do texto.

A segunda e terceira capas de **Procura-se Lobo** estão repletas de informações sobre os lobos mencionados na história, com a finalidade de garantir que todos os personagens (lobos) sejam revistos pelos leitores, para que os mesmos procedam a uma leitura crítico-ideológica (Bakhtin, 2006) dos modelos de maldade, atribuídos aos lobos, ao longo das produções literárias destinadas para crianças.

FIGURA 15 – Procura-se Lobo, segunda e terceira capas.

<p>Chapeuzinho Vermelho</p> <p>Conto de fadas da tradição oral recolhido pelo escritor francês Charles Perrault (1628-1703) no séc. XVII. Na Alemanha, os irmãos Grimm (Jacob, 1785-1859; e Wilhelm, 1786-1859) deram nova versão ao conto no séc. XIX. A história é sobre a menina de chapeuzinho vermelho; ela sai de casa para levar um lobo à sua avó doente e nem se dá conta de que o lobo se prepara para devorá-la.</p>	<p>O lobo de Gubbio</p> <p>É personagem da "Pequena história de São Francisco", de autor desconhecido. Conta como São Francisco (1165-1226), sempre com conversa e carinho, transformou um lobo feroz em um lobo amável.</p> 	<p>O Lobo da Estepe</p> <p>Romanço do escritor alemão Hermann Hesse (1877-1962). Lobo da Estepe é o nome de um homem que não encontra saída em sua vida.</p>	<p>O livro da selva</p>  <p>O escritor inglês Rudyard Kipling (1865-1936) conta a história de Mogli, um menino que é adotado pelos lobos e aprende com eles os segredos da selva.</p>	<p>Loba Romana</p> <p>Diz a lenda que Roma foi fundada em 753 a.C. por Rômulo e Remo, filhos gêmeos do deus Marte e da mortal Rea Sílvia. Os bebês foram abandonados e salvos por uma loba que os amamentou e protegeu.</p> 
<p>Lobo em pele de cordeiro</p> <p>Fábula de Esopo (Grécia, séc. VI a.C.). Conta a história de um lobo que teve a ideia de se disfarçar de cordeiro para entrar no rebanho e garantir seu jantar.</p>	<p>Três Porquinhos</p> <p>Conto dos irmãos Grimm (Jacob, 1785-1859; e Wilhelm, 1786-1859). É a história de três simpáticos porquinhos imbecis: cada um à seu modo construiu uma casa, achando que assim estariam protegidos do lobo mau... Em 1933, Walt Disney adaptou o conto para o desenho animado, depois para histórias em quadrinhos, em que os personagens receberam o nome de: Frísico, Cícero e Lobinho.</p>	<p>O lobo e o cordeiro</p> <p>Fábula do escritor francês Jean de La Fontaine (1621-1695). Conta a história do cordeiro que matava sua sede na fonte, quando surgiu um lobo procurando encornada para se fazer amarrar um motivo e poder devorá-lo.</p> 	<p>Chapeuzinho Amarelo</p> <p>História infantil do compositor, cantor e escritor Chico Buarque de Hollanda (1944-). Fala sobre uma menina com medo de tudo, e o seu maior medo era de um lobo que nunca se via.</p>	<p>Procura-se Lobo</p> <p>História de Ana Maria Machado (1941-) sobre a missão de Manuel Lobo de alertar o mundo sobre o risco de extinção dos lobos do nosso mundo, porque contar sobre lobo de verdade mesmo, ninguém conta. Ninguém sabe que rapas de lobo existem, onde vivem...</p>
<p>Pedro e o lobo</p> <p>Conto musical do maestro e compositor ucraniano Serguei Prokofiev (1891-1953). Pedro morava com sua avó na floresta e, um dia, resolveu capturar um lobo feroz com a ajuda dos amigos.</p>	<p>O lobo e os sete cabritinhos</p> <p>Fábula do escritor francês Jean de La Fontaine (1621-1695). Conta a história dos cabritinhos que prometiam à mãe não abrir a porta para ninguém. Mas o lobo mau, com a fome que estava, cria mil artimanhas para enganar os inocentes bichinhos.</p>	<p>Lobisomem</p> <p>Lenda de origem europeia e muito popular no Brasil. A lenda o descreve como um homem que, nas noites de lua cheia, se transforma em lobo.</p>		

Fonte: Machado, A. M. **Procura-se Lobo**, 2010.

O próximo trecho transcrito, identificado como trecho 6, constitui uma continuação da leitura compartilhada, referente às páginas vinte e dois e vinte e três do livro **Procura-se Lobo**.

Trecho 6

FIGURA 16 – Procura-se Lobo, páginas 22 e 23.



Fonte: Machado, A. M. **Procura-se Lobo**, 2010, p. 22 e 23

P7 – Vamos lá pode ler Mariana.

(A14 – Começa a ler bem baixinho)

P7 – Leia bem alto

A14 – Em seguida, ele abriu duas cartas sem nenhuma arigi, ori...

P7 – Originalidade.

A14 – Na verdade. Dois bilhetinhos. Só di, diziam assim:

Eu sou o Lobo Mau, o Lobo Mau, o Lobo Mau...

P7 – Não parece uma musiquinha?

(Alunos e professora começam a cantar) - Eu sou o lobo mau, o lobo mau, o lobo mau

Quem tem medo do lobo mau, do lobo mau, do lobo mau?

(Professora continua a leitura)

P7 – Manuel Lobo viu logo que eram candidatos que ele já conhecia, fingindo que eram outros, tentando a chance novamente.

Entendia bem disso, também levava muito tempo procurando emprego e sabia que é preciso ser insistente. Mas não ia perder tempo respondendo de novo para o mesmo animal. Para mostrar que sabia quem tinha escrito, devolveu um dos bilhetes no mesmo envelope que a carta do Lobo da Chapeuzinho, e o outro junto com a do Lobo dos Três Porquinhos.

P7 – Vocês tinham percebido isso?

A6 – Nunca.

A4 – Sim

P7 – A história está parecida com aquilo que vocês acreditaram quer iria ser?

As (todos juntos) – Nãooooo.

P7 – Então vamos lá.

Quando a professora pergunta aos alunos “Não parece uma musiquinha?”; e todos começam a cantar, a docente poderia ter explorado um pouco mais e perguntar se os alunos sabiam a qual história pertenciam aquelas músicas. Assim, estaria desenvolvendo duas “capacidades de apreciação e réplica”: 1. percepção de relação de *intertextualidade*; e 2. percepção de relação de *interdiscursividade* (Bakhtin, 2006). Para Rojo (2004, p.6) compreender um discurso é “colocá-lo em relação com outros discursos”.

Se a professora tivesse explorado mais a interdiscursividade apresentada no texto, provavelmente o aluno (A6) que respondeu “nunca”, quando a professora perguntou se tinham percebido que se tratavam dos lobos das histórias da **Chapeuzinho Vermelho** e dos **Três Porquinhos**, teria compreendido a relação entre as duas histórias, pois o texto de Machado (2010) foi construído a partir da relação que esse discurso estabelece com os outros discursos literários.

A professora ainda faz uma checagem de hipóteses, quando pergunta: “A história está parecida com aquilo que vocês acreditaram que iria ser?”; porém, se satisfaz com a resposta coletiva dos alunos: “Nãoooo” e continua a leitura. Em outros termos, a professora não relacionou o uso da intertextualidade e da interdiscursividade usadas na obra de Machado com o objetivo da autora de discutir o modelo injusto das criações literárias que associam os lobos unicamente à maldade, ao poder de destruição e outras características depreciativas desse animal.

A transcrição seguinte, identificada como trecho 7, refere-se à continuidade da leitura das páginas trinta e seis e trinta e sete do livro **Procura-se Lobo**, realizada pela professora que ministrou a aula.

Trecho 7

FIGURA 17 – Procura-se Lobo, páginas 36 e 37.



Fonte: Machado, A. M. **Procura-se Lobo**, 2010, p. 36 e 37

(Professora continua a leitura)

P7 – Procura-se lobo de verdade

Bicho mesmo, que não sabia ler, nem seja personagem de história. Se você sabe onde tem, nos avise e será recompensado. Pode até vir fazer parte de nossa equipe. Estamos querendo filmar um documentário sobre lobos para a televisão. Mostrar aos espectadores como é o comportamento deles, seus hábitos, como vivem do que gostam, qual é seu ambiente, que riscos correm. Nosso objetivo é defender a natureza e garantir o futuro desses animais, para que não corram o risco de extinção. Cartas para a portaria deste jornal.

P7 – Gente, uma pergunta. Que riscos pode correr o lobo se ele é praticamente um animal feroz? Fala Manuela.

A15 – O caçador mata ele.

P7 – O caçador mata ele? Mas e daí? O caçador mata ele mas, tantos bichos morrem. Qual é o problema de morrer um lobo? Fala Caroline.

A16 – Mata um, mata mais, daí ele fica em extinção.

P7 – O que é extinção? Fala Caroline.

A16 – Por exemplo, não tem muito macaco, não tem muito leão.

P7 – A Ellen está explicando o que é extinção. O que é extinção Caroline?

(Professora faz isso para chamar atenção de alguns alunos que estão conversando sobre outros assuntos)

A16 – Quando não tem muito macaco, não tem muito lobo.

P7 – Mas, o que é extinção? É não ter muito?

A4 – Tipo assim.

P7 – O que é?

A4 – Tipo assim.

P7 – É não ter muito animal, extinção?

A4 – Não! É tipo assim professora, tem bastante animal numa floresta, aí vai lá o caçador e caça e aí vai ficar pouco.

P7 – Vai ficar pouco. Então extinção pode ser... qual a que é parecida com extinção, Eduarda? Porque eu ainda não entendi. Quer dizer, ter pouco animal é extinção?

A9 – É! Oh, professora também...

P7 – O que é extinção? Eu quero saber!

A9 – Extinção de animal, assim?

P7 – É!

A9 – Ah! É assim, oh! Extinção é quando uma coisa está faltando, professora.

P7 – E pode acabar?

A9 – É, está em perigo de acabar no mundo.

P7 – Ah! O, gente! Agora entendi! Extinção é o perigo de acabar, de não ter mais nenhum. É isso Eduarda?

(A9 – Gesticula que sim com a cabeça)

Durante esse momento, a professora se esquece das intervenções planejadas e discute com os alunos o significado da palavra “extinção”. Para o grupo de professores, esse foi um momento do qual gostaram muito, pois ficou registrado em vários depoimentos.

Um dos momentos significativos foi quando a P7 com sutileza resgata o significado da palavra extinção, valorizando os conhecimentos prévios dos alunos e também quando se utiliza de boas perguntas para observação das imagens e escrita do livro. (Participante da pesquisa: P4)

Quando foi planejado comparar o anúncio final com o anúncio inicial e perguntar aos alunos: “o que é possível compreender agora sobre o anúncio inicial, a quem se refere?”; o propósito era que fossem trabalhadas as *capacidades de compreensão de comparação de informações e generalização*.

Comparação de informações: Ao longo da leitura, o leitor está constantemente comparando informações de várias ordens, advindas do texto, de outros textos, de seu conhecimento de mundo, de maneira a construir os sentidos do texto que está lendo. Para atividades específicas, como as de resumo ou síntese do texto, esta comparação é essencial para medir relevância das informações que deverão ser retidas.

Generalização (conclusões gerais sobre fato, fenômeno, situação, problema, etc. após análise de informações pertinentes): Uma das estratégias que mais contribui para a síntese resultante da leitura é a generalização exercida sobre enumerações, redundâncias, repetições, exemplos, explicações etc. Ninguém guarda um texto fielmente na memória. Podemos guardar alguns de seus trechos ou citações que mais nos impressionaram, mas em geral armazenamos informações na forma de generalizações responsáveis, em grande parte, pela síntese. (ROJO, 2004, p. 5-6)

Esse conceito de “generalização” em Rojo (2004) equivale ao conceito “generalização” exposto por Oliveira (2013), já anunciado nessa dissertação, quando a autora o relaciona ao momento final interpretativo, quando o aluno, após identificar as relações de sentido dos signos do texto com as situações reais que originaram seus usos, consegue estabelecer uma generalização (síntese interpretativa) do discurso.

Diante da análise dos sete trechos selecionados, da atividade realizada por P7, ressaltamos a importância do professor polivalente (1º ao 5º ano do Ensino Fundamental) conhecer e saber ensinar a leitura da literatura.

Como informado anteriormente, para a realização da tematização da prática docente, foram selecionados os sete trechos, transcritos anteriormente, da aula filmada da leitura do livro: **Procura-se Lobo**, previamente estudados pela pesquisadora com o objetivo de ajudar os participantes da pesquisa a refletirem, a partir da prática de uma professora (P7), sobre o desenvolvimento de suas próprias práticas em sala de aula. Esses sete trechos selecionados, totalizando, aproximadamente, quinze minutos de vídeo, foram apresentados respeitando a sequência do desenvolvimento da aula e garantindo intervalos entre eles para análise e discussão dos docentes.

Em uma atitude de cuidado e respeito à docente que teve a aula filmada (P7), antes de ser tematizada com os participantes da pesquisa, os sete trechos selecionados foram exibidos a P7 (e ao término de cada um) discutimos os pontos que seriam abordados e debatidos durante a tematização. Nesse momento, individual com P7, foi possível observar o que ela já havia percebido sobre a atividade e poderia abordar na tematização.

A cada trecho assistido, foram realizadas paradas para análise e discussão da prática registrada pela filmagem. É importante ressaltar que, mesmo antes da pesquisadora expressar suas observações, a professora se manifestava pontuando observações significativas para ela sobre sua prática pedagógica, elencando com a pesquisadora, aspectos positivos em sua prática e pontos que poderiam ser melhorados. Os aspectos positivos foram valorizados, a fim de incentivar o trabalho realizado por ela, assim como, sempre que necessário, o olhar da professora foi direcionado para aquilo que ela ainda não conseguia enxergar. Após esse diálogo inicial da pesquisadora com a professora sobre os trechos de sua

aula, P7 autorizou que o trabalho fosse socializado com os demais participantes da pesquisa.

Então, com os doze participantes da pesquisa reunidos, foi iniciada a tematização da prática da P7, que, durante a atividade, realizou várias contribuições, análises e reflexões sobre sua prática pedagógica e demonstrou a sensação positiva de ter sua aula filmada e socializada com os colegas. A tematização da prática pedagógica realizada com os 12 participantes da pesquisa aconteceu de forma tranquila e, principalmente, com muito respeito ao trabalho de P7. Cada trecho da aula foi assistido, separadamente, e, ao final de cada um, foram confrontadas a teoria e a prática observada. Segundo Leite (2012), é a partir da prática que o professor compara, reelabora e transforma os conhecimentos teóricos em conhecimentos práticos. Durante a tematização, as contribuições da P7 foram sempre muito importantes para as reflexões do grupo.

A reflexão, que vem do verbo latino *reflectere*, que significa voltar atrás, durante a tematização da prática pedagógica, retomou os caminhos docentes já percorridos, considerou os dados disponibilizados pela filmagem e reexaminou a prática pedagógica de forma crítica e criteriosa, numa busca constante de contribuições significativas para a mudança a ser efetuada.

No decorrer da tematização, a professora (P7) socializou com os demais participantes da pesquisa as dificuldades e os obstáculos encontrados na realização da atividade com os alunos: “não participei com o grupo da formação oferecida pela pesquisadora; faltou maior empenho no planejamento da atividade; não deveria ter deixado os alunos realizarem a leitura por mim; houve uma preocupação excessiva em aproveitar a atividade para falar de outros conteúdos, exemplo a **Carta de Leitor**; permiti que os alunos divagassem em suas colocações durante a atividade”; sem integrar suas falas no contexto específico do texto, da autora e do ilustrador. E finalizou: “diante de tudo isso, a atividade tornou-se longa e cansativa”. Perante as colocações da professora, os demais professores realizaram perguntas, comentários e, por meio de reflexões e debates propiciados pela pesquisadora, puderam estabelecer a relação da prática com a teoria para fundamentar a discussão e adequação da atividade às necessidades de aprendizagem dos alunos. Em outros termos, na discussão dessa relação: teórica e prática, foram retomados os pressupostos teóricos bakhtinianos de leitura *dialógica* e *ambivalente* e de *aprendizado* e *desenvolvimento cultural* (de Vigotski, 2007) para

discussão final da importância da formação científica docente para o desempenho profissional da *mediação*.

FIGURA 18 – Alunos participantes da leitura compartilhada



Fonte: A autora.

Após a tematização da prática observada na filmagem da aula de literatura, as professoras participantes da pesquisa receberam o apêndice C (p.149 dessa dissertação) contendo uma questão para avaliação dos efeitos da intervenção com a seguinte questão: A tematização da prática materializada na filmagem, permitiu uma reflexão teórica e prática sobre o uso do texto literário na sala de aula? No final do capítulo 3, será exposta essa reflexão sobre a avaliação dos docentes.

3 AÇÕES FORMATIVAS DIALÓGICAS E AMBIVALENTES: POSSIBILIDADES DE RESSIGNIFICAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

3.1 A Arte Literária na Sala de Aula: Estudos Revisitados

A literatura (Arte Literária) impõe a exigência de um leitor específico. Ensinar a leitura de um texto literário é diferente de ensinar a leitura de um texto não literário. É evidente que modelos textuais diferenciados exigem leituras específicas. O que é *literariedade*? Como o leitor pode identificar se um texto é *literário* (ou não)?

O processo de *literariedade* se revela ao leitor, no ato da recepção textual, pelo reconhecimento estético da perfeição artística da linguagem (literária), para veiculação dos significados contedúísticos/temáticos do texto; em outros termos, um texto *literário* apresenta uma adequação perfeita entre o plano da linguagem (forma de expressão) e o plano nocional do conteúdo (estrutura temática/assunto/ideias). Na produção artística dos textos dos autores clássicos até os contemporâneos, permanece essa relação de perfeição estética, existente na Arte literária, estabelecida entre o fundo (conteúdo) e a forma (linguagem).

As formas de leitura do texto literário, destacadas nos estudos de Trevisan (2000; 2002), estão, teoricamente, apoiadas nos conceitos bakhtinianos de *dialogia* e *ambivalência* (BAKHTIN, 2006). Assim, a leitura de reconhecimento da natureza literária (artística) do texto é efetuada pelo reconhecimento (do leitor) da perfeição estética do autor, no uso adequado da seleção estratégica de determinados signos (formas linguísticas) para expressão de mensagens (ideias, temas previamente definidos). Essa leitura horizontal de sintonização histórico-cultural (leitor x autor) constitui a *leitura dialógica*. Na leitura dialógica, o leitor é constituído, então, como coautor, identificando o processo estético criador de construção específica de determinados signos e significados (ressignificados) no texto.

Trevisan (2000) nos dá uma explicação dessa construção complexa (artística) do *texto literário*, utilizando como modelo de análise, a poesia “**Soneto da separação**”, de Vinícius de Moraes.

SONETO DE SEPARAÇÃO

De repente do riso fez-se o pranto
silencioso e branco como a bruma
e das bocas unidas fez-se a espuma
e das mãos espalmadas fez-se o espanto.

De repente da calma fez-se o vento
que dos olhos desfez a última chama
e da paixão fez-se o pressentimento
e do momento imóvel fez-se o drama.

De repente, não mais que de repente
fez-se de triste o que se fez amante
e de sozinho o que se fez contente.

Fez-se do amigo próximo o distante
fez-se da vida uma aventura errante
de repente, não mais que de repente.

Fonte: TREVIZAN. Z. **As malhas do texto**: literatura, escola e cinema. 2. ed. São Paulo, Clíper Editora 2000, p. 90-1.

Revisitemos esse estudo, para maior compreensão de como ocorre, no processo de produção textual e no ato da recepção textual, esse movimento *dialógico* e *ambivalente* da *literariedade*, efetuada na criação pelo autor e reconstruída pelo leitor.

(continua)

O leitor pode perceber, já de início, pela leitura dos primeiros versos, a correlação perfeita entre o tema selecionado pelo poeta (inscrito no próprio título) e as formas expressivas selecionadas e atualizadas poeticamente para veiculação deste conteúdo temático. Basta uma observação dos elementos formais mínimos, explorados nas primeiras linhas poéticas, para compreendermos que, pela distribuição frequente e organizada dos fonemas oclusivos (pê//bê), nasais (ê//ã//u) e constrictivos (rê//rrê), o poeta alcança a semantização dos mesmos, que passam a exprimir, no texto, a contenção e a convulsão íntima do choro, resultante da separação inesperada dos amantes. De fato, Soneto da Separação, gira em torno de dois momentos: o passado, revelador de uma situação de felicidade e o presente, marcando a tragédia ocorrida com os amantes (a separação). Retomemos a 1ª estrofe do poema:

“De repente do riso fez-se o pranto
Silencioso e branco como a bruma
E das bocas unidas fez-se a espuma
E das mãos espalmadas fez-se o espanto”.

Logo no primeiro verso, os termos antitéticos “riso”/“pranto” – revelam o contraste das situações no tempo. A felicidade anterior, desfrutada a dois (“bocas unidas”) cede lugar ao “pranto”, a uma sensação de “espanto”, de insegurança, de desespero, de medo da solidão futura! A insistência na repetição da impessoalidade verbal (“fez-se”) revela a preocupação de nos transmitir que esta separação ocorreu de forma repentina e não provocada, sem que se pudesse atribuir a qualquer dos amantes a culpa do fim. A impessoalidade verbal (“fez-se”) justifica, assim, a ausência de um elemento culpado neste jogo amoroso. O tempo seria o único fator responsável pela destruição destas relações amorosas – daí a repetição poética da expressão adverbial “de repente” em todo o soneto. Em outros termos, neste poema, Vinícius declara a precariedade da nossa vida: sendo fugaz, passageira, a qualquer instante estamos sujeitos a perder as pessoas queridas! Temos, ainda, de ressaltar, nesta estrofe, a comparação poética – “pranto”/ “bruma” – reveladora de um estado de nebulosidade, confusão e insegurança em que se encontram os amantes, após a

separação. Os adjetivos “silencioso e branco” revelam um choro calmo, mas insistente!
Consideremos, na sequência do soneto, a 2ª estrofe:

“De repente da calma fez-se o vento
Que dos olhos desfez a última chama
E da paixão fez-se o pressentimento
E do momento imóvel fez-se o drama”.

Novamente, o poeta localiza um momento de anterioridade ressaltado pela “calma”, pela “paixão” que se transforma, posteriormente, em sensações de “pressentimento” (dúvidas, incertezas). Repentinamente (“de repente”) o tempo destruidor (“vento”) anula, apaga todo o calor humano dos amantes: “(...) o vento / que dos olhos desfez a última chama”. Anulando o amor, o tempo anula também todo o ânimo de continuação da vida! Apaga-se, assim, a vivacidade dos olhares dos amantes; e, daquele estado de tranquilidade (“momento imóvel”) eles passam a viver o “drama” (agitação, procura de um novo amor...).

Na 3ª estrofe: “De repente, não mais que de repente / Fez-se de triste o que se fez amante / E de sozinho o que se fez contente” – sente-se a denúncia de uma vida precária, a brusca passagem do estado de “amante/contente” para “triste” / “sozinho”. E, nos versos finais do soneto, o poeta declara:

“Fez-se do amigo próximo o distante
Fez-se da vida uma aventura errante
De repente, não mais que de repente”.

Finalizando o amor, findou-se também o clima de companheirismo, de amizade, de solidariedade entre os dois; e a “vida”, antes segura, sólida, torna-se aventureasca, “errante”. Encerrando o poema com a reiterada expressão temporal “de repente”, o poeta nos alerta para a fugacidade de nossos instantes, revelando-nos a necessidade de fruirmos a felicidade, enquanto há tempo.

“**Soneto da Separação**” é, pois, um texto poético de mensagem existencial profunda. Além de um conteúdo humano bastante significativo, revela uma riqueza formal que merece ser analisada, porque constitui, de fato um instrumento expressivo de veiculação adequada do conteúdo exposto, confirmando para nós, leitores, que o processo literário organiza-se, dialogicamente em torno da escolha do tema e da própria elaboração discursiva. Descobrir o ajustamento adequado da massa verbal ao material conteudístico proposto na obra é tarefa essencial do leitor interpretante.

O texto literário, como outros textos, é uma unidade de sentido (estrutura linguística) em relação a uma situação de vida (estrutura sócio-ideológica, pragmática). A leitura do texto literário pressupõe, portanto, não apenas o reconhecimento do sentido literal das palavras constitutivas do texto, mas envolve, sobretudo, a interpretação da ambiguidade semântica, revelada no erguimento das complexas relações de significados pragmáticos (sociais) contidos na produção. Assim, um material literário não precisa necessariamente ser feito de palavras incomuns, pois sua complexidade fundamental não está na incompreensibilidade dos termos raros empregados, mas sim reside, sobretudo, na relação dialógica que ele mantém com o leitor e o seu mundo. Quanto melhor literariamente for o texto, mais complexo e profundo será o diálogo com o homem, oportunizando-lhe reflexões profundas sobre a identidade humana, individual e social.

Deste modo, o método de estudo do texto literário, separando o conteúdo de um lado e as particularidades da linguagem artística de outro, tão enfaticamente explorado na prática escolar, revela uma total incompreensão dos fundamentos específicos e da natureza social da Arte. Para uma abordagem adequada do texto literário em sala de aula, é preciso que os que lidam com ele se conscientizem da necessidade de uma metodologia que, segundo Zilbermam (1988, p.44) “não se fundamenta no endosso submisso da tradição, na repetição mecânica e sem critérios de conceitos desgastados, mas que deflagre o gosto e o prazer da leitura (...) e possibilite o desenvolvimento de uma postura crítica perante o lido e perante o mundo que esse traduz”.

Fonte: TREVIZAN, Z. **As malhas do texto**: literatura, escola e cinema. 2. ed. São Paulo, Clíper Editora 2000, p. 91-4.

Pelos trechos transcritos, Trevizan (2000) deixa clara a importância da *leitura dialógica* (leitor x autor) para descoberta do arranjo estético estratégico,

estabelecido pelo autor entre a linguagem e o conteúdo da obra criada; mas, destaca, também (Trevizan 2002), a necessidade de o leitor efetuar a leitura *ambivalente* do texto, sintonizando-se culturalmente, no ato receptivo do texto, com o contexto histórico-cultural do autor e do próprio texto, para compreensão final da mensagem sócio- pragmática do mesmo.

Para Trevizan e Parisotto (2012), a *leitura ambivalente*, apoiada, igualmente, nas concepções teóricas bakhtiniana e vigotskiniana impõe ao leitor a necessidade de uma contextualização histórico-cultural do texto lido com o contexto sócio-histórico. A leitura *ambivalente* ocorre, então, de forma vertical, identificando-se os índices (sinais) do contexto de origem do texto. Nesse processo de identificação da natureza ambivalente do texto em análise, o leitor chega à descoberta de informações histórico-culturais relevantes, que interferem na compreensão final do texto e na justificativa da coerência estabelecida, formalmente, no texto, pelo diálogo traçado na relação existente entre a linguagem (recursos formais ativados) e a mensagem veiculada (a partir de temas, ideias e assuntos focados).

Assim, na *leitura ambivalente* do **Soneto da Separação** (Vinícius de Moraes), a identificação de dados histórico-culturais do poeta (como, por exemplo, seu perfil filosófico, existencialista, centrado no conceito de “morte” ou outra forma de separação brusca) conduz o leitor à percepção sensível da efemeridade da vida e à necessidade de valorização máxima do *instante presente*. Ao iniciar cada verso do poema, com a expressão “De repente” e, ao findar o soneto com a duplicação dessa expressão: “De repente não mais que de repente”, o poeta alcança a explicitação da temática selecionada (interrupção brusca da vida/separação/precariedade do tempo/morte) e intensifica a potencialidade da reflexão filosófica humana sobre a qualidade do tempo presente.

Portanto, além da *leitura dialógica* (leitor x autor), Trevizan (2000; 2002) e Trevizan e Parisotto (2012), destacam, também, a *leitura ambivalente* da literatura, na qual as condicionantes histórico-culturais de formação do poeta e de construção da poesia, podem auxiliar o leitor na interpretação crítico-ideológica da mesma, pelas relações estabelecidas entre o texto e o contexto de sua produção. Assim, se expressa Trevizan (2002) sobre a importância de uma leitura *ambivalente* do poema de Manuel Bandeira, transcrito abaixo:

POEMA DO BECO
*Que importa a paisagem, a Glória, a baía, a
 linha do horizonte?*
O que eu vejo é o beco.

BANDEIRA, Manuel. *Poesia Completa e
 Prosa*. 2 ed. Rio de Janeiro, Aguilar Edi-
 tora, 1967.

Fonte: TREVIZAN, Z. **O leitor e o diálogo dos signos**. 3 ed. São Paulo: Arte e Ciência, 2002, p. 36.

Na fonte citada, assim se expressa Trevizan:

um leitor de perfil intelectual confirmado, visitante frequente da Literatura Brasileira e, em especial, dos textos poéticos de Manuel Bandeira, poderá, de imediato, efetuar uma leitura vertical e ambivalente do modelo transcrito acima, relacionando os signos inscritos na primeira linha poética (*paisagem/Glória/baía/linha do horizonte*) com os hipersignos ou tópicos (Eco, 1980) do código estético romântico (da segunda metade do século XIX), reconhecendo, assim, no plano contedúístico do poema, um questionamento e uma proposta ideológica de contestação das diretrizes estéticas do Romantismo, centradas numa visão idealista, individualista e subjetiva do mundo. Considere-se, para confirmação desta leitura, o uso indagativo da expressão inicial – *Que importa...?* Tal leitura se fundamentaria, evidentemente, nos conhecimentos prévios (do leitor) como elementos possibilitadores da identificação, no *Poema do Beco*, de uma visão de Arte compromissada com o **engajamento social** frequente na produção poética de Manuel Bandeira (autor moderno, de temática socialista). A função divergente das duas linhas poéticas, uma interrogativa e a outra afirmativa, o contraste entre a liberdade contida no ilimitado (*linha do horizonte.../paisagem...*) e o aprisionamento criado pelo próprio homem (beco), o jogo opositivo do abstrato (uso do verbo *importar*) e o concreto (uso do verbo *ver*) insinuam a diferença das ideologias romântica e realista; a primeira, pautada pelo sonho e esvaziamento do real, e a segunda, definida pelas marcas explícitas de um discurso moderno, de acusação social: *o que eu vejo é o beco*. (2002, p. 36-7),

Trevizan (2002) destaca que um leitor precisa estar sintonizado culturalmente com o autor (Manuel Bandeira) e com a sua produção **Poema do Beco** - texto vinculado ao período do Modernismo Literário Brasileiro para compreender sua oposição estética e ideológica em relação a correntes literárias anteriores (Simbolismo e Romantismo), chegando, por meio de situação histórica de Bandeira e sua obra, à identificação de seu posicionamento político-ideológico (socialista), na época de produção dessa poesia

A *leitura dialógica* desse texto, efetuada pelo diálogo do leitor com o autor, se soma à *leitura ambivalente* de reconhecimento da tendência poética (de

Bandeira) de rejeição dos temas individualistas e subjetivistas do Romantismo (“paisagem”; “linha do horizonte”...) e de busca de um discurso moderno de denúncia de uma Arte comprometida com o engajamento social, próprio de um poeta socialista, que não vê solução para os problemas e diferenças sociais de sua época: “o que eu vejo é o beco”. Essa leitura do texto em si mesmo (leitura horizontal do diálogo estabelecido entre *autor* e *leitor*) e da perspectiva do texto no contexto histórico-literário (leitura vertical da ambivalência do *texto* e *contexto*) constituem, segundo Trevizan (2000; 2002), a completude e complexidade de uma leitura literária.

Nessa investigação, foram identificadas e analisadas a formação e as práticas de professores da Educação Básica – Anos Iniciais e ficou confirmada a hipótese inicial de que o ensino da leitura literária não possui enfoque teórico histórico-cultural, que ressalta o contexto situacional dos textos no ato da leitura e que valoriza o enfoque estético da Arte Literária como processo filosófico e social de substantivação dos sentidos da realidade.

Pelas falas docentes (analisadas nessa pesquisa) sobre o ensino da *literariedade* de um texto, ficou clara a continuidade do velho desafio de formação dos saberes científicos do professor, para uma prática crítico-reflexiva no ensino da leitura da literatura. Sem o conhecimento do conceito específico da *literariedade* de um texto, como trabalhar com a leitura literária? Propor, de forma simplista, atividades (como leitura silenciosa; leitura oral; leitura dramatizada; roda de leitura...) sem a construção do domínio profissional (intelectual) dos pressupostos teóricos científicos que explicitam a natureza específica das linguagens existentes e as modalidades produtivas de leitura para cada uma delas, não conduz o aluno à formação de sua competência leitora. Tal constatação remete à necessidade de revisão da problemática da formação docente (inicial e continuada) para o ensino da literatura.

Nas filmagens das duas aulas de literatura, foi identificado um comportamento docente simplista, de discussão fragmentada de pontos conteudísticos dos textos trabalhados. Essa fragmentação ocorreu, dentre outros fatores, da natureza das indagações da docente: ora essas focavam a imaginação dos alunos, sobretudo quando se referiam ao título, afastando-os da leitura do texto em discussão; ora, se centravam, exclusivamente, em partes do conteúdo do texto; que não alcançavam, inclusive, a unidade de sentido global do mesmo. Essa

inadequação ocorreu, porque o comportamento docente filmado revela que não houve exploração dos sentidos estéticos e ideológicos da linguagem. Ler um texto (sobretudo o literário, onde comparece o uso estratégico e artístico dos signos) não é imaginar o vazio diante do título, pois o próprio título é elemento importante da linguagem do livro que remete o leitor aos sentidos mais profundos do conteúdo anunciado ou denunciado pela Arte Literária.

Como vimos na teoria bakhtiniana, o texto é de natureza *dialógica* (portanto ler implica o diálogo do leitor com os signos criados/recriados pelo autor) e *ambivalente* (ler impõe o reconhecimento do contexto no texto, ou seja, o reconhecimento da sua natureza intertextual, interpessoal). A docente, apesar de declarar que faz uma leitura histórico-cultural do texto, apenas informou, no início da aula de leitura (realizada em 02/06/2016), dados sobre o contexto de produção. No entanto, no trabalho da leitura do texto, nenhum elemento histórico-cultural foi acionado para compreensão da *ambivalência* do texto, conforme a teoria bakhtiniana. Por exemplo, em nenhum momento da aula, a docente conseguiu interligar elementos da linguagem (literária) do texto e sua funcionalidade (sociológica) na formação do leitor de literatura. Observamos que, apenas para breve explicação, durante a leitura de **Procura-se Lobo**, 2010, a professora abordou, de modo superficial, a palavra “telhado” utilizada no texto, por meio da pergunta: “por que esse telhado está escrito com letras maiores, caindo para fora da carta?” Em nenhum momento trabalhou a arte da autoria literária, de desconstrução da palavra “telhado”, pelo uso estratégico de letras aumentadas (caixa alta), de letras apartadas umas das outras, de letras desniveladas, em relação ao traçado regular (reto) da linha; e de letras desconjuntadas pelo tamanho diferenciado das mesmas. Tal procedimento estético/literário/criativo de linguagem artística revela um feixe de significados vinculados ao texto em questão (x conteúdo narrado) e associados à vida. Esse procedimento específico do ato literário inovador revela a intensidade da denúncia pela autora (Ana Maria Machado) da ameaça do “lobo” (equivocado símbolo de poder e de controle e amedrontamento do outro), pela insinuação de sua capacidade de desconstruir/de desorganizar/de desestruturar o espaço do outro. Em outras palavras, o processo metonímico (a palavra “telhado” captada no sentido relacionado com a “casa” – traduz “proteção” – que é, então, ameaçada pelo lobo. Essas relações dialógicas dos signos, percebidas pelo ato (bakhtiniano) da leitura *dialógica* (ler x sintonização cultural com o processo de

construção da escrita) não foram consideradas na aula (filmada) de literatura. Apenas houve relações conteudísticas de associações entre o “lobo” e a história clássica dos “três porquinhos”. Chegou-se até à interpretação equivocada da aluna Joana (p. 110 da dissertação): esta chegou a afirmar que a escrita da palavra “telhado” estava desconfigurada, “porque o lobo soprou e foi tão forte que as letras voaram”. A leitura feita por Joana sobre a desconfiguração da palavra “telhado”, sem nenhuma relação sociopragmática com a realidade que deu origem à criação dessa obra (de denúncia e de defesa ecológica) impediu a realização da leitura *ambivalente*. Na vida há muitos “lobos” entre as pessoas. Levar a criança a pensar sobre os modos ameaçadores de pessoas que podem agir como esse “lobo”; provocar reflexões sobre o comportamento infantil e a relação de ameaça feita no cotidiano, pelos amigos, pelos próprios pais, podem auxiliar no alcance social do significado de uma leitura *ambivalente*, estabelecida na própria linguagem do texto, de modo *literário*, verbal e ilustrativo.

Somente pela leitura *dialógica* e *ambivalente* é que permitimos ao leitor o uso do seu “conhecimento prévio”, destacado na teoria (bakhtiniana) da intertextualidade, pela qual repensamos e ressignificamos vivências e experiências nos intertextos da linguagem, sobretudo da linguagem literária, essencialmente filosófica. Segundo Souza, Hernandez e Balsan (2015, p. 45) “os conhecimentos prévios existentes” devem ser “estimulados desde o início da escolarização das crianças”. Não existe, portanto, idade estabelecida, para inserirmos os alunos na essência filosófica contida na linguagem literária.

Tal posicionamento, de desenvolvimento histórico-cultural do aluno, é enfatizado por Vigotski (2007) ao ressaltar que os processos de *desenvolvimento real* e de *desenvolvimento potencial* se mantêm inter-relacionados para o desenvolvimento *proximal* dos alunos, ao longo da vida. Nesse sentido, torna-se relevante, na educação, a formação dos professores para o trabalho de *mediação* semiótica no ensino da literatura. E ensinar literatura é exercitar a potencialidade de sentidos (linguísticos e pragmáticos), implícitos na *literariedade* do texto.

Como afirmamos, na p. 72 dessa dissertação, as “ilustrações do livro, feitas por Laurent Cardoso misturam fotografias e desenhos com finalização digital”. Tais recursos merecem um olhar atento e sensível do docente no processo de *mediação* de leitura literária. No entanto, nem a linguagem verbal do texto foi explorada na aula, pois a professora se restringiu a discutir questões superficiais

vinculadas ao conteúdo (assunto literal) do texto, não se alcançando o sentido simbólico do livro, que nos torna seres melhores, depois de acabada sua leitura.

Como afirmamos, para Trevizan (2000, 2002) a leitura *dialógica* (autor x leitor) e a leitura *ambivalente* (texto x contexto) constituem a “síntese dialética” bakhtiniana da totalidade de uma leitura literária, para formação crítica dos leitores.

No entanto, muitos estudos como os de Trevizan e Sampaio (2014), Trevizan, Lopes e Souza (2015) vêm revelando o desconhecimento dos professores da Educação Básica sobre as teorias materialistas da linguagem.

Do confronto realizado até o momento, entre as teorias histórico-culturais revisitadas e a prática pedagógica de ensino de leitura da literatura, ficou confirmada que a formação continuada, nessa pesquisa, identificada como ação formativa, interfere no desenvolvimento da prática pedagógica do professor.

Na sequência, passamos à análise da tematização da prática docente, como objeto de reflexão crítica do próprio professor. Em outros termos, a educação continuada não vem dando conta do preenchimento necessário das lacunas existentes nos saberes científicos dos docentes, herdados das suas graduações - o que torna reconhecível a importância da tematização e reflexão continuada das suas práticas cotidianas.

3.2 Avaliação dos Efeitos da Intervenção das Ações Formativas nas Práticas de Ensino de Literatura pelos Participantes da Pesquisa.

Todos os participantes da pesquisa responderam e entregaram o Relatório de Avaliação - Apêndice C (p. 149, dessa dissertação), o que possibilitou uma análise geral dos efeitos da ação formativa nos docentes. Segue o depoimento da participante da pesquisa, identificada como P6.

Gostei da aula pois na medida que íamos assistindo surgiam comentários entre nós e questionamentos isso serviu para nos apropriarmos de como deve ser uma leitura compartilhada e também observar os pontos positivos e negativos ou seja foi válido no sentido do que fazer e não fazer em determinados momentos de uma leitura compartilhada. (Depoimento da P6)

Para Leite (2012), a tematização da prática pedagógica destaca o valor da prática como elemento de análise e reflexão do professor, considerando o professor um profissional crítico e reflexivo; e acrescenta que a tematização, ao

tornar-se próxima dos problemas reais dos professores, permite que a formação assuma uma dimensão participativa e investigativa.

Nos momentos de tematização de situações práticas, os professores desenvolvem o pensamento prático-reflexivo e produzem conhecimento pedagógico quando investigam, vêem as coisas sob diferentes prismas, consideram aspectos aparentemente irrelevantes como muito importantes e vice-versa, problematizam, levantam hipóteses, identificam e nomeiam as dificuldades para buscar soluções e alternativas de ação, elaboram propostas de intervenção didática, refletem e discutem a adequação das mesmas, etc. Deixam de ser somente receptores de informação, os professores convertem-se em participantes ativos, usando seus conhecimentos e experiências prévios, explicitando suas crenças e valores pessoais. (LEITE, 2012, p. 3)

Segue para ilustração das reações interpretativas dos participantes da pesquisa, o depoimento da professora (P7), a qual teve a aula filmada e tematizada.

Foi uma experiência produtiva em vários aspectos. Tornou possível uma reflexão ímpar e verdadeira sobre o meu trabalho, minha postura, minha didática e a participação dos alunos; tive uma visão abrangente dos fatos, visualizar minha prática e poder verificar os pontos positivos e negativos que atingiram os alunos e provocou reações nos mesmos, ali na integra foi maravilhoso; é muito diferente de receber orientações para melhorar meu trabalho, sou eu pensando, medindo, redirecionando, ampliando, enriquecendo cada fragmento do caminho.

É óbvio que mesmo estudando o conteúdo e planejando a aula, sempre é possível melhorar, por isso que quero falar dos pontos que preciso transformar.

Preciso controlar minha ansiedade, pois tirei o foco da leitura e até mesmo o objetivo, inserindo outros conteúdos, falando de outros projetos que caíram de paraquedas e não acrescentaram em nada; permiti que os alunos realizassem a leitura e foi nesse momento que a maioria dos alunos se dispersaram, ficou claro que essa leitura exige só uma leitora, a professora. Outro ponto é o fator tempo, no máximo duas aulas no dia, para evitar o cansaço. Adorei! Obrigada Tati!! (Depoimento P7, 2016)

O depoimento de outras professoras, participantes do estudo, também retratou os efeitos da tematização da prática na formação continuada.

O trabalho da professora compartilhado conosco demonstrou que somos seres inacabados e em processo de construção, pois aprendemos muito com nossos erros e acertos. (Depoimento P2)

Com certeza! Muitos pontos positivos e como também estamos em processo de aprendizagem pontos negativos também, os quais foram produtivos para a reflexão do grupo e da professora. (P7) demonstrou muita humildade em apontar suas falhas ao rever suas atitudes. (Depoimento P3)

As reflexões foram construtivas, serviram não para criticar negativamente o trabalho da professora P7, mas sim compartilhar os saberes do grupo criando situações de ensino-aprendizagem diversificadas. (Depoimento P4)

A atividade proporcionou a construção de novos conhecimentos, ampliação do repertório linguístico, a socialização dos saberes que facilitou a compreensão dos alunos. (Depoimento P12)

Todos os trabalhos realizados e a análise feita sobre a filmagem mostraram que, como seres que estão sempre aprendendo uns com os outros, tanto professor quanto aluno tem a oportunidade de aprimorar seu conhecimento por meio de um método de ensino de leitura compartilhada que se preocupa com todos os sentidos que os alunos levam para sala de aula. (Depoimento P5)

O trabalho realizado na sala da P7 foi de grande importância para o grupo, pois demonstrou que todas somos seres em eterna aprendizagem e os erros são fundamentais para o nosso crescimento. (Depoimento P8)

As reações dos professores, registradas na avaliação, (Apêndice C, p. 149), confirmam os estudos de Pimenta (2012, p. 32):

a formação é, na verdade, autoformação, uma vez que os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares. É nesse confronto e num processo coletivo de troca de experiências e práticas que os professores vão construindo seus saberes *praticum*, ou seja, aquele que constantemente reflete *na* e *sobre* a prática.

Como é possível identificar, nas escritas de seis participantes da pesquisa e da própria professora que aceitou a filmagem e discussão de sua prática de ensino de literatura, o conjunto de vozes profissionais expressa um discurso geral de reconhecimento das contribuições significativas que podem resultar do diálogo dos profissionais de Educação. Essas falas ressaltam a concepção valorativa da tematização da prática docente como:

- a) uma “experiência produtiva” , como declarou a docente (P7), que teve sua aula filmada e discutida pelo grupo: uma “reflexão ímpar e verdadeira”, sobre o próprio trabalho; ainda muito importante é o seu depoimento, ao afirmar que esse momento foi “maravilhoso” e muito “diferente de receber orientações para melhorar”, como ocorre nas formações tradicionais da educação continuada – cursos, oficinas, palestras e outras;
- b) uma oportunidade de compreensão (conforme afirmou P2), de que os professores são “seres inacabados e em processo de construção” e de que, portanto, precisam de “muita humildade em apontar suas falhas ao rever suas atitudes” (P3);

- c) uma conscientização de que a tematização da prática não ocorre para “criticar negativamente o trabalho do professor”, mas serve, sobretudo, para “compartilhar saberes do grupo criando situações diversificadas de ensino-aprendizagem” (P4); tal reconhecimento, o de que esse modelo de tematização da prática favorece a “socialização dos saberes” e “ampliação dos repertórios”, não só do professor que aceita ser observada a sua prática, mas de todos os participantes do grupo (P12), é de grande valia para o desenvolvimento histórico-cultural da prática docente;
- d) um reconhecimento natural de que não só alunos, mas também professores “estão sempre aprendendo uns com os outros”(P5);
- e) um aprendizado de que a tematização da prática docente é “de grande importância para o grupo”, pois permite demonstrar que “todos somos seres em eterna aprendizagem e os erros são fundamentais para o nosso crescimento”; é o que informa P8.

Foi verificado, nos relatos dos participantes da pesquisa que nenhum docente faz referência sobre o assunto investigado (ensino de literatura); concentram suas falas escritas de avaliação final no desenvolvimento da leitura compartilhada, o que é confirmado nos seguintes depoimentos:

Os alunos tiveram a experiência de compartilhar os sentidos, as palavras, dar a oportunidade para as crianças compartilharem seu próprio conhecimento e com isso se sentir mais aberto para participarem da leitura. (Depoimento P5)

Apresentação da autora, do livro e suas obras; antecipação do título do livro e de palavras desconhecidas que iriam aparecer no decorrer do texto; intertextualidade de outras histórias tal como os três porquinhos e outros; o uso de estratégias para voltar a atenção do aluno para a leitura; recuperação dos gêneros de leitura (fábulas) no qual já estudaram; valorização dos saberes dos alunos; o uso de perguntas chaves; e no final da leitura perguntou sobre o que os alunos acharam da história. (Depoimento P11)

Foi muito gratificante aprender o valor da leitura compartilhada. (Depoimento P10)

Para toda leitura compartilhada é necessário: que o professor tenha conhecimento do conteúdo; conheça a história; esteja preparado para todos tipos de perguntas; tenha domínio de todo o contexto; elabore boas perguntas; que os alunos tenham o texto em mãos. (Depoimento P1)

Todo o trabalho foi extremamente positivo para esclarecimento e melhoramento sobre a leitura compartilhada. (Depoimento P9)

Um dos momentos significativos foi quando P7 com sutileza resgata o significado da palavra extinção, valorizando os conhecimentos prévios dos alunos e também quando utiliza-se de boas perguntas para observação das imagens e escritas do texto. (Depoimento P4)

Foi observado, nos depoimentos dos participantes da pesquisa, identificados como P5, P11, P10, P1, P9 e P4, que o desenvolvimento da leitura compartilhada foi significativo e positivo, pois descreve ações e procedimentos realizados por P7, que contribuem para melhoria da prática pedagógica:

- a) P1 aponta como significativo que “para toda leitura compartilhada é necessário”(…) “que os alunos tenham o texto em mãos”; ter o livro em mãos permite retornos individuais e sistemáticos ao que já foi lido, apoiando discussões, já que as crianças buscam, na própria história, exemplos e pistas para elaborar suas argumentações ou mesmo para formular perguntas.
- b) P1 destaca, também, a importância de que o professor “elabore boas perguntas.” Através da elaboração de boas perguntas, o professor enquanto mediador nesse processo, além de ampliar as possibilidades de compreensão e apreciação do texto, também direciona o olhar dos alunos para aspectos da obra que passariam despercebidos e que são necessários para a atribuição de sentidos e significados.
- c) A partir do depoimento de P11: “Apresentação da autora, do livro e suas obras; antecipação do título do livro”, fica evidenciada a importância de contextualizar a autora e a obra historicamente, para a compreensão do texto.
- d) P11 evidencia a intertextualidade presente na leitura, porém é importante destacar o cuidado necessário do professor na escolha do texto a ser trabalhado para que esse trabalho seja produtivo. Segundo Bunn (2016, p. 170), o bom texto é aquele que “possui o mérito de indagar e levar o leitor a reconhecer, na trama textual, uma articulação possível com outras fontes, com outros textos, com outras linguagens. ” E continua afirmando que:

O primeiro passo para se chegar a esses textos que “forçam o pensamento” é a escolha de livros que contribuam para aguçar a percepção artística e cultural dos leitores, por meio de imagens e textos cativantes, estranhos,

que suscitem reações, que contribuam para viabilizar conexões entre textos literários e imagens do cotidiano: livros que façam o leitor refletir. Utilizar a intertextualidade como um fio de Ariadne permite conectar literatura, música, artes plásticas, cinema, textos publicitários, ampliando assim, a experiência com a leitura, com diferentes linguagens e gêneros textuais. (BUNN, 2016, p. 170)

- e) P9 e P10 por seus depoimentos, reconhecem uma aprendizagem mais significativa no desenvolvimento da leitura compartilhada.

Pela análise dessas falas, podemos afirmar, com base nas teorias bakhtiniana e vigotskiniana, que, por meio dessa experiência de tematização da prática pedagógica, foi possível identificar, nos docentes pesquisados, concepções de formação docente de ensino de natureza histórico-cultural que enfatizam a aquisição do saber como um processo que emerge das interações sociais (EU x O(S) OUTRO(S)). Mas, o que mais chamou a atenção da pesquisadora é que essa noção da natureza processual, histórico-cultural do aprender, do ensinar, aflorou nas falas dos participantes da pesquisa, a partir da própria tematização da prática pedagógica da colega (professora P7), levando-as à materialização dos significados das teorias estudadas. Se não houvesse a tematização da prática, a compreensão dessas teorias estudadas por elas nas ATPCs poderia não ter se manifestado pragmaticamente.

Foi possível, portanto, reconhecer que a tematização da própria prática pedagógica pode levar os docentes à compreensão pragmática (real) dos pressupostos bakhtiniano e vigotskiniano, pois as falas dos docentes participantes dessa experiência remetem ao plano teórico de que o desenvolvimento humano não ocorre de forma só individual, “natural”, mas, sobretudo, de forma “proximal” (VIGOTSKI, 2007), nas interações culturais do EU com O(S) OUTRO(S). De igual forma, essas falas também remetem à teoria de Bakhtin (2006), na qual a *dialogia* e a *dialética*, que permeiam as relações interindividuais (intersubjetivas) do ser humano (um ser histórico-social), é que acionam o desenvolvimento cultural do homem.

Como afirma Pimenta (2005, p. 528), “uma identidade profissional se constrói a partir da significação social da profissão, da revisão constante dos significados sociais da profissão” e, ainda, “pelo significado que cada professor, como ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O conceito da Profissão Professor percorreu um longo caminho de mudanças, decorrentes das concepções culturais de cada momento histórico-social. A profissão docente já esteve associada à concepção religiosa de missão divina, de função materna, de sacerdócio, dentre outras. (NÓVOA, 2002).

Conforme os estudos realizados por Pimenta (2012, p. 19), sobre a construção da identidade docente, a “profissão de professor, como as demais, emerge em dado contexto e momento históricos como resposta a necessidades que estão postas pelas sociedades, adquirindo estatuto de legalidade”.

Assim, considerando-se a dinamicidade da história e das práticas sociais, as profissões apresentam evoluções diversificadas. Segundo a autora citada,

algumas profissões deixaram de existir e outras surgiram nos tempos atuais. Outras adquirem tal poder legal que se cristalizam a ponto de permanecerem com práticas altamente formalizadas e significado burocrático. Outras não chegam a desaparecer, mas se transformam adquirindo novas características para responderem a novas demandas da sociedade. Este é o caso da profissão docente. (PIMENTA, 2012, p. 19)

Ainda sobre o assunto, a pesquisa realizada por Imbernón (2011), assegura que,

se aceitarmos que a docência é uma profissão, não será para assumir privilégios contra ou “a frente” dos outros, mas para que, mediante seu exercício, o conhecimento específico do professor e da professora se ponha a serviço da mudança e da dignificação da pessoa. Ser profissional da educação significará participar da emancipação das pessoas. (p. 28)

Diante do exposto pelos pesquisadores, Nóvoa (2002), Pimenta (2012) e Imbernón (2011), é possível afirmar que a nova era requer uma redefinição da profissão docente, assim como novas competências profissionais. Esse contexto impõe a necessidade de repensarmos a formação inicial, a qual assume papéis construtivos no desenvolvimento profissional do professor da educação básica. A pesquisadora acrescenta, ainda, a necessidade de que a formação continuada desse profissional esteja fundamentada em uma base científica que oriente sua prática pedagógica.

Desse modo, para fundamentar esse estudo, foi selecionada a teoria histórico-cultural, que, segundo Mello e Lugle (2014, p. 263), “parte do pressuposto de que o ser humano é um ser de natureza social, o que significa dizer que suas qualidades humanas – as capacidades, as habilidades e as aptidões, ou, em outras palavras, sua inteligência e personalidade – são aprendidas. ”

As teorias histórico-culturais revisitadas (bakhtiniana e vigotskiniana) permitiram o confronto com a prática pedagógica tematizada sobre o ensino de leitura da literatura.

A tematização da prática enquanto estratégia formativa, assim como a leitura compartilhada, nesse estudo, partiram dos pressupostos de Vigotski de que o ser humano é um ser histórico-cultural, seu “processo de desenvolvimento resulta do processo de aprendizagem” e para isso se faz necessária a “mediação de um parceiro mais experiente”, (MELLO, 2004, p. 138). Foi considerado, também, o conceito de *zona de desenvolvimento proximal*, pois, foi investigado, por meio da análise de uma prática tematizada, o distanciamento entre o nível de desenvolvimento real e potencial dos professores envolvidos, e o *desenvolvimento proximal* ocorrido nas interlocuções estabelecidas com os colegas de trabalho.

Assim, nesse estudo, o processo de construção do conhecimento dos docentes se deu por meio do diálogo com a própria ação docente, considerando-se o desenvolvimento cultural, os conhecimentos prévios dos professores, analisados na entrevista semiestruturada e da prática pedagógica da participante P7, registrada por meio da filmagem de duas aulas de leitura literária.

A realização dessa experiência de tematização da prática pedagógica pode confirmar os estudos de Leite (2016, p. 2) de que as “aprendizagens são reorganizações constantes e aproximações sucessivas com o objeto a conhecer”; segundo Leite, na prática, isso se realiza quando os professores são “colocados em um contexto de aprendizagem e aprendem a fazer fazendo: errando, acertando, tendo problemas a resolver, discutindo, construindo hipóteses, observando, revendo, argumentando, tomando decisões, pesquisando”; portanto, refletindo sobre a prática.

A tematização da prática pedagógica, além de colocar os professores em situação de revisão reflexiva sobre o embasamento teórico de suas práticas, oportunizou, também, que todos os participantes, em um ambiente colaborativo, refletissem na e sobre a ação de P7, possibilitando uma maior aprendizagem do grupo (autorreflexão e autoavaliação). Segundo Freire (1996, p. 39), “na formação

permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. ”

Freire (1996, p. 38) ressalta, ainda que:

A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. O saber que a prática docente espontânea ou quase espontânea, “desarmada”, indiscutivelmente produz é um saber ingênuo, um saber de experiência feito, a que falta a rigorosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito. Esse não é o saber que a rigorosidade do pensar certo procura. Por isso, é fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador.

Diante do exposto por Freire (1996), é essencial que, além de refletir, o professor use da reflexão para desenvolver uma prática transformadora, fazendo-o pensar sobre os objetivos da reflexão elaborada. Portanto, ser um professor reflexivo é estar em continuo processo de formação e atento aos aspectos da prática. Segundo Shön (1992), o professor reflexivo é aquele que reflete na ação, sobre a ação e sobre a reflexão na ação.

Alarcão (2010, p. 44) considera que a “noção de professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reproduzidor de ideias e práticas que lhe são exteriores.” As considerações de Alarcão (2010), Shön (1992) e Freire (1996) ressaltam que o professor reflexivo é aquele que, em circunstâncias profissionais, muitas vezes imprevistas e incertas, atua de forma flexível, inteligente, criativa.

Sobre a formação do professor reflexivo, Pimenta (1997, p. 11) considera que

pensar sua formação significa pensá-la como um continuum de formação inicial e contínua. Entende, também, que a formação é, na verdade, autoformação, uma vez que os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares. É nesse confronto e num processo coletivo de troca de experiências e práticas que os professores vão constituindo seus saberes como *practicum*, ou seja, aquele que constantemente reflete na e sobre a prática.

Para Bakhtin (2010, p. 348), “a única forma adequada de expressão verbal da autêntica vida do homem é o diálogo inconcluso.” O aprendizado implica, necessariamente, um processo histórico-cultural de desenvolvimento continuado. Essa concepção de aprendizado cultural pode ser comprovada, nesse estudo, pelo confronto estabelecido pela pesquisadora entre os dados obtidos da observação sobre a evolução dos procedimentos da P7 nas duas aulas de literatura ministradas: na primeira aula (sem nenhuma orientação prévia teórica ou prática) e na segunda aula (após um período de convivência no grupo de participantes da pesquisa).

A prática observada na filmagem da leitura do texto **Se eu fosse Sherlock Holmes**, confirmou um ensino da leitura ainda explorado como um ato mecanicista, pautado em técnicas de leitura de descontextualização entre o mundo social e cultural e o texto nele produzido; portanto, foi um trabalho destituído de um diálogo do leitor com o mundo e sobre o mundo. Também foi possível observar que a leitura foi planejada em função de um determinado conteúdo, para atender, especificamente, a uma atividade isolada do texto, proposta no material pedagógico adotado pela Rede Estadual Paulista de Ensino.

No entanto, na leitura compartilhada do Livro **Procura-se Lobo**, foi observada uma mudança significativa nos procedimentos utilizados pela professora para o desenvolvimento da atividade; porém, cumpre ressaltar que a professora tentou reproduzir o modelo de leitura realizada pela pesquisadora, durante a ação formativa realizada em 04/05/2016 (com os docentes da Unidade Escolar), fazendo uso das mesmas questões norteadoras da leitura (QUADRO VI, p. 77 dessa dissertação) e slides elaborados pela pesquisadora (FIGURA 5, p. 84) para apresentação da autora Ana Maria Machado.

Dessa observação, resultou o reconhecimento crítico da pesquisadora, para melhor avaliar os efeitos da ação formativa; ela poderia ter sugerido outro texto literário (e não o mesmo utilizado por ela nas atividades anteriores de formação docente), pois assim, P7 teria de planejar todas as atividades (seleção e contextualização da autora e do texto, questões norteadoras da leitura), possibilitando, em vez de reprodução de um modelo de ensino, maior espaço de revelação de sua criatividade e adequação de escolhas.

Na avaliação dos efeitos da intervenção das ações formativas nas práticas de ensino da literatura, foi notório e preocupante o fato de que a *literatura* nem foi mencionada nas falas docentes, demonstrando a pouca importância ou falta

de conhecimento dos participantes da pesquisa sobre o texto *literário*. As falas se limitaram ao discurso do conceito único de leitura *compartilhada* e não de leitura *literária*.

Essa pesquisa foi finalizada, com a comunicação da pesquisadora sobre a importância da tematização da prática como estratégia produtiva na formação de professores reflexivos e sobre a necessidade de maior investimento histórico-cultural na formação do repertório de saberes (científicos e práticos) dos professores formadores de leitores da literatura.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- AZEVEDO, R. Formação de leitores e razões para a literatura. In: SOUZA, R.J. (Org.). **Caminhos para a formação do leitor**. São Paulo: DCL, 2004.
- BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. 5. ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.
- BAKHTIN, M. M. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. 12. ed. Trad. Michel Lahud & Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BELEI, R. A. et al. O uso de entrevista, observação e videogravação em pesquisa qualitativa. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 30, p. 187-199, jan./jun. 2008.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Ed. Porto, 1994.
- BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin**: conceitos-chave. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2006a.
- BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin**: outros conceitos-chave. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2006b.
- BRAKLING, K. L. **Sobre a leitura e a formação de leitores**: qual a chave que se espera? São Paulo: SEE: Fundação Vanzolini, 2004. Texto parcialmente publicado no portal. Disponível em: <www.educarede.org.br>. Acesso em: 20 mar. 2016.
- BRAKLING, K. L. Leitura colaborativa. **Glossário Ceale**. Minas Gerais. Disponível em: <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/leitura-colaborativa>>. Acesso em: 16 jul. 2016.
- BUNN, D. Texto e imagem: a intertextualidade, o estranhamento e os gêneros textuais no cotidiano escolar. In: DEBUS, E.; JULIANO, D. B.; BORTOLOTTI, N. (Orgs.). **Literatura infantil e juvenil**: do literário a outras manifestações estéticas. Tubarão: Coplart: Unisul, 2016.
- DAY, C. **Desenvolvimento profissional de professores**: Os desafios da aprendizagem permanente. 1. ed. Porto, PO: Ed. Porto, 2001.
- DUARTE, J. B. Estudos de caso em educação: investigação em profundidade com recursos reduzidos e outro modo de generalização. **Revista Lusófona de Educação**, v.11, p.113-132, 2008.
- FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. 1. ed. São Paulo: Ática, 2008.

FLORES, M. A. Discursos do profissionalismo docente: paradoxos e alternativas conceptuais. **Revista Brasileira de Educação**, v.19, n.59, p. 851-869, out./dez. 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 1. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, M. T. A. **Vygotsky e Bakhtin psicologia e educação**: um intertexto. 3. ed. São Paulo: Ática, 1996.

GARCEZ, A.; DUARTE, R.; EISENBERG, Z. Produção e análise de vide gravações em pesquisas qualitativas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n.2, p. 249-262, maio/ago. 2011.

GARNICA, A. V. M. Algumas notas sobre pesquisa qualitativa e fenomenológica. **Revista Interface: comunicação, saúde e educação**, v.1, n.1, p.109-122, ago. 1997.

GIROTTI, C. G. G. S.; SOUZA, R. J. Modos de ler e estratégias para ler: crianças, leitura e literatura infantil. **Leitura: Teoria & Prática**, Campinas, v.30, n.58, jun. 2012.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de empresas**, São Paulo, v.35, n.2, p. 57-63, mar./abr. 1995a.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de empresas**, São Paulo, v.35, n.3, p. 20-29, maio/jun. 1995b.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KAUFMANN, J. C. **A entrevista compreensiva**: um guia para pesquisa de campo. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

LA TAILLE, Y. **Piaget, Vygotsky, Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. 1 ed. São Paulo: Summus, 1992.

LEITE, R. S. **Formação de professores**: aquisição de conceitos ou competências? [2012]. Disponível em: <<http://www.corbellini.com.br/Site/Aprendizagem/formacao.htm>>. Acesso em: 15 jul. 2016.

LERNER, D.; TORRES, M.; CUTER, M. E. "A tematização da prática na sala de aula". In: CARDOSO, B. (Org.). **Ensinar: tarefa para profissionais**. 1. ed. Rio de Janeiro: Record, 2007, p. 103-145.

LERNER, D. A autonomia do leitor: uma análise didática. In: **30 Olhares para o futuro**. 1. ed. São Paulo: Escola da Vila, 2010, p. 127-142.

MACHADO, A. M. **Procura-se Lobo**. 2. ed. São Paulo: Ática, 2010.

MACHADO, A. M. **Como e por que ler os clássicos universais desde cedo**. 1. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

MACHADO, V. A. T. **A atuação do professor coordenador na formação de professores das escolas municipais de educação infantil (EMEIs) de São Paulo**. 2015. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

MACHADO, A. M. **Biografia**. Disponível em: <<http://www.anamariamachado.com/biografia>>. Acesso em: 15 mar. 2016.

MARCUSHI, L. A. A questão do suporte dos gêneros textuais. **Revista DLCV – Língua, Linguística & Literatura**, João Pessoa, v.1, n.1, p.9-40, out. 2003.

MAZZOTTI, A. J. A. Uso e abusos dos estudos de caso. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.36, n. 129, p. 637-651, set./dez. 2006.

MELLO, S. A. A escola de Vygotsky. In: CARRARA, K. (Org.). **Introdução à psicologia da educação: seis abordagens**. 1. ed. São Paulo: Avercamp, 2004.

MELLO, S. A.; LUGLE, A.M.C. Formação de professores: implicações pedagógicas da teoria histórico-cultural. **Revista Contrapontos – Eletrônica**. Itajaí, v.14, n.2, p.259-274, maio/ago. 2014

NÓVOA, A. **Formação de professor e o trabalho pedagógico**. Lisboa, PO: Educa, 2002.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico**. 2. ed. São Paulo: Scipione, 2013.

OLIVEIRA, M. K. **Pensar a educação: contribuições de Vygotsky**. In: CASTORINA, J. A. et al. **Piaget – Vygotsky: novas contribuições para o debate**. 5. ed. São Paulo: Ática, 1998.

OLIVEIRA, M. **Planeta sustentável**. Disponível em: <http://planetasustentavel.abril.com.br/planetinha/livros/conteudo_planetinha418187.shtml>. Acesso em: 06 jan. 2017.

PARISOTTO, A. L. V.; TREVIZAN, Z. Formação docente e ensino de leitura na educação fundamental in SOUZA, R. J.; LIMA, E. A. (Orgs.). **Leitura e cidadania: ações colaborativas e processos formativos**. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

PILLETI, N. **Psicologia da aprendizagem: da teoria do conhecimento ao construtivismo**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

PIMENTA, S. G. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.31, n.3, p.521-539, set./dez. 2005.

PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, S. G. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PIMENTA, S. G. Formação de professores - saberes da docência e identidade do professor. **Revista Nuances**, v. 3, p.5-14, set. 1997.

ROJO, R. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. São Paulo: SEE/CENP: 2004. Apresentado em Congresso, maio/2004.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Fundação para o Desenvolvimento da Educação. **Ler e escrever: guia de planejamento e orientações didáticas; professor – 5º ano**. 7. ed. rev. e atual. São Paulo: FDE, 2015.

SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral**. 26. ed. Trad. Antonio Chelini, José Paulo Paes, Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 1995.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, M. B. T.M. **Programa de formação desenvolvido em Venda Nova do Imigrante na perspectiva das coordenadoras pedagógicas de educação infantil**. 2016. 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

SILVA JÚNIOR, G. S. S.; GARIGLIO, J. A. Saberes da docência de professores da educação profissional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 19, n. 59, p. 871-892, out./dez. 2014.

SHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, R. J.; COSSON, R. Letramento literário: uma proposta para a sala de aula. **Acervo digital da Unesp**, Textos OE, ago./2011. Disponível em: <www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40143/1/01d16t08.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2016.

SOUZA, R. J.; HERNANDES, E. D. K.; BALSAN, S. F. S. Espaços de formação do leitor: a leitura na sala de aula e na biblioteca escolar. **Textura**, Canoas, v.37, n.35, p.37-57, set./dez. 2015.

SOUZA, R. J.; GIROTTO, C. G. G.S. Estratégias de leitura: uma alternativa para o início da educação literária. **Álabe**, n.4, p.1-21, dez. 2011.

TREVIZAN, Z. **As malhas do texto: escola, literatura, cinema**. 2. ed. São Paulo: Cliper, 2000.

TREVIZAN, Z. **O leitor e o diálogo dos signos**. 3. ed. São Paulo: Clíper, 2002.

TREVIZAN, Z.; SAMPAIO, D. L. M. Docência e pesquisa na educação básica: a importância da análise documental de livros didáticos. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n.49, p. 60-75, set./dez. 2014.

TREVIZAN, Z.; LOPES, S. E.; SOUZA, R. J. O discurso fotográfico no livro didático: representações e práticas equivocadas de leitura. **Discursos Fotográficos**, v. 11, n. 19, p. 247-272, 2015.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

XAVIER, L. N. A construção social e histórica da profissão docente: uma síntese necessária. **Revista Brasileira de Educação**, v. 19, n. 59, p.827-849, out./dez. 2014.

YAGUELLO, M. Introdução. In: BAKHTIN, M. M. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. 12. ed. Trad. Michel Lahud & Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2006.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e método. 4. ed. Trad. Ana Thorell. Porto Alegre: Bookman, 2010.

YIN, R. K. **Case study research desing and methods**. Newbury Park, CA: Sage Publications, 1989.

WEISZ, T. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. 2. ed. São Paulo: Ática, 2009.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Roteiro para a entrevista semiestruturada

1. Questões para identificação do perfil dos professores participantes da pesquisa:

1.1 Qual sua idade? _____

1.2 Qual seu tempo de docência no Ensino Fundamental - Anos Iniciais?

1.3 Atualmente (2016), leciona em quais turnos? Qual o ano? Esfera? Qual sua condição profissional?

Turno	Ano	Esfera (Estadual, Municipal, Particular, outra)	Condição Profissional
() manhã			() Efetivo () Não efetivo
() tarde			() Efetivo () Não efetivo
() noite			() Efetivo () Não efetivo

1.4 Qual seu grau de escolarização em Nível Superior?

1.4.1 Graduação em: _____

1.4.2 Pós-graduação (lato sensu) em: _____

1.5 Tem experiência em coordenação ou assessoria pedagógica? Qual tipo de experiência?

2 Questões para identificação da formação e da prática no ensino de leitura de literatura:

2.1 Qual o embasamento teórico predominante na sua formação inicial (Graduação) para o ensino de leitura de literatura?

2.2 Quais são as teorias que formaram seu repertório (na formação continuada) e que orientam suas práticas atuais no ensino geral de leitura?

2.3 Quais são as teorias que formaram seu repertório (na formação continuada) e que orientam suas práticas atuais no ensino geral de literatura?

3. Questões para identificação do perfil leitor dos professores participantes da pesquisa:

3.1 Leitura Pessoal

Você lê:	Descrição dos tipos de materiais lidos (livros, jornais, revistas, e-book, outros)
<input type="checkbox"/> todos os dias	
<input type="checkbox"/> uma vez por semana	
<input type="checkbox"/> mais de uma vez por semana	
<input type="checkbox"/> cada quinze dias	
<input type="checkbox"/> uma vez por mês	
<input type="checkbox"/> uma vez a cada três meses	
<input type="checkbox"/> uma vez por semestre	
<input type="checkbox"/> uma vez por ano	

3.2 Natureza dos conteúdos dos materiais lidos:

- | | |
|---|---------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> acadêmica – científica | <input type="checkbox"/> religiosa |
| <input type="checkbox"/> literária | <input type="checkbox"/> filosófica |
| <input type="checkbox"/> jornalística | <input type="checkbox"/> de autoajuda |

4. Questões para identificação da natureza do trabalho realizado com os textos literários em sala de aula:

4.1 Quais são as fontes utilizadas (livros didáticos, livros de literatura, revistas, e-book ou outras) para seleção dos textos de leitura?

4.2 Quais os critérios utilizados na seleção dos textos literários?

- conteúdos informativos dos textos?
- natureza estética/artística da linguagem?
- natureza ideológica dos conteúdos e da linguagem?
- diversidade de gêneros textuais?
- histórias interessantes?
- outros critérios?

Citar: _____

4.3 Como você concebe/reconhece e analisa a “literariedade” dos textos trabalhados?

4.4 Como você diferencia o texto literário de outros textos (meramente informativos)?

4.5 Quais as modalidades de leitura trabalhadas em sala de aula?

- Leitura lingüística do texto literário?
- Leitura histórico-cultural do texto, do seu ator e do contexto de ambos?
- Leitura estética da linguagem artística da literatura?
- Outras modalidades? Citar:

APÊNDICE B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: “**A tematização da prática pedagógica como estratégia formativa no ensino da leitura literária nos Anos Iniciais da Educação Fundamental.**”

Nome da Pesquisadora: Tatiane Andrade de Moraes

Nome da Orientadora: Prof^ª Dr^ª Maria de Lourdes Zizi Trevizan Perez

1. **Natureza da pesquisa:** *o Sr está sendo convidado a participar desta pesquisa que tem como finalidade Identificar e analisar em uma escola pública paulista, de Ensino Fundamental Anos Iniciais, a formação e as práticas docentes para o ensino da leitura de textos literários.*
2. **Participantes da pesquisa:** 12 (Doze) Professores de uma escola pública paulista de Ensino Fundamental - Anos Iniciais (2º ao 5º ano).
3. **Envolvimento na pesquisa:** *ao participar deste estudo o Sr permitirá que a pesquisadora Tatiane Andrade de Moraes, acompanhe, participe do planejamento e filme duas práticas pedagógicas de ensino de leitura literária. O Sr tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para o Sr. Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone da pesquisadora do projeto e, se necessário através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa, que é o órgão que avalia se não há problemas na realização de uma pesquisa com seres humanos.*
4. **Sobre as entrevistas:** Serão aplicadas duas entrevistas semiestruturadas, 01 (uma) no início da pesquisa, em fevereiro/2016 e outra no final da pesquisa em julho/2016. **Riscos e desconforto:** *a participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas não havendo riscos ou desconforto ao participante. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.*
5. **Confidencialidade:** todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente a pesquisadora e sua orientadora (e/ou equipe de pesquisa) terão conhecimento de sua identidade e nos comprometemos a mantê-la em sigilo ao publicar os resultados dessa pesquisa.

6. **Benefícios:** *ao participar desta pesquisa o Sr. não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes sobre a formação continuada dos professores envolvidos na pesquisa e, por amostragem, disseminar os dados encontrados e discutidos, para um ensino proficiente de leitura dos textos literários no Ensino Fundamental, de forma que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa possa contribuir na formação de leitores, onde pesquisador se compromete a divulgar os resultados obtidos, respeitando-se o sigilo das informações coletadas, conforme previsto no item anterior.*
7. **Pagamento:** *o Sr. não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.*

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem: Confiro que recebi uma via deste termo de consentimento, e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Obs: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, VERA REGINA ALVES DO VAL, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa.

Assinatura do Participante da Pesquisa

Assinatura da Pesquisadora

Assinatura da Orientadora

Pesquisadora: TATIANE ANDRADE DE MORAES

Orientadora: MARIA DE LOURDES ZIZI TREVIZAN PEREZ

Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP): Profa. Dra. Gisele Alborghetti Nai

Vice-Coodenadora do CEP: Profa. Dra. Rosa Maria Barilli Nogueira.

Telefone do Comitê: (18) 3229-2077 - **E-mail:** cep@unoeste.br

