UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

VANESSA CRISTINA DA CUNHA CAIRES

**Práticas de ensino de leitura literária em turmas de
5ª série/6º ano do ensino fundamental**

São Paulo
2012

Vanessa Cristina da Cunha Caires

**Práticas de ensino de leitura literária em turmas de
5ª série/6º ano do ensino fundamental**

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

Linha de Pesquisa: Linguagem e Educação
Orientadora: Profa. Dra. Neide Luzia de Rezende

São Paulo

2012

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

371.30 Caires, Vanessa Cristina da Cunha
C136p Práticas de ensino de leitura literária em turmas de 5ª série/6º ano do ensino fundamental / Vanessa Cristina da Cunha Caires ; orientação Neide Luzia de Rezende. São Paulo : s.n., 2012.
175 p. : il.

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

1 . Prática de ensino 2. Leitura 3. Língua portuguesa – Estudo e ensino 4. Ensino fundamental I. Rezende, Neide Luzia de, orient.

FOLHA DE APROVAÇÃO

Nome: CAIRES, Vanessa Cristina da Cunha

Título: Práticas de ensino de leitura literária em turmas de 5ª série/6º ano do ensino fundamental

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, para a obtenção do título de Mestre.
Linha de Pesquisa: Linguagem e Educação

Aprovado em:

Banca Examinadora:

Prof.^a Dr.^a Neide Luzia de Rezende (Orientadora) Instituição: FEUSP

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof.^a Rita Jover-Faleiros

Instituição: UnB

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Émerson de Pietri

Instituição: FEUSP

Julgamento: _____ Assinatura: _____

A todos os professores que me ensinaram a acreditar no poder transformador da educação.

AGRADECIMENTOS

Agradeço imensamente à Prof.^a Dr.^a Neide Luzia de Rezende, pela acolhida generosa e pela forma precisa e cuidadosa com que me conduziu a reflexões mais elevadas.

Aos colegas do Grupo de Estudos Linguagem e Educação, pelas leituras e discussões teóricas, pela partilha de tantas angústias de pesquisa.

À Prof.^a Dr.^a Rita Jover-Faleiros e ao Prof. Émerson de Pietri, pelas relevantes considerações e sugestões feitas, decisivas para a finalização do trabalho.

À ilustre contribuição da Prof.^a Dr.^a Annie Rouxel, que, em sua passagem pelo Brasil, em meio a tantas atribuições que lhe foram conferidas, dispensou um pouco da sua imensa energia para pensar comigo o meu projeto.

Aos amigos Cícero Alberto de Andrade Oliveira e Elizabete Marin Ribas, pelo incentivo inicial quando tudo parecia nublado.

Aos professores e amigos do CEFAM - Itapetininga, onde aprendi, mesmo sem entender direito, que minha vida estava ligada ao magistério.

Aos queridos Renato, Rodrigo e Cícero, pela tradução dos resumos.

Aos amigos Eduardo e André, pelo cuidadoso trabalho estético com o texto.

Aos meus familiares e amigos, por entenderem minhas ausências.

À família Antunes Caires, pela acolhida sincera.

Ao Renato, meu marido, pela compreensão, paciência e parceria.

Ao meu irmão muito amado, João Vitor, companheiro de sempre.

Aos meus pais, Maria e José, pela educação e pelo amor incondicional recebidos, pois sem eles nada disso teria sido possível.

“A literatura pode muito. Ela pode nos estender a
mão quando estamos profundamente
deprimidos, nos tornar ainda mais próximos dos
outros seres humanos que nos cercam, nos
fazer compreender melhor o mundo e nos ajudar
a viver.”

Tzvetan Todorov

“Quando é confrontado com a diferença, e não
com a semelhança, o sujeito tem a possibilidade,
graças à leitura, de se redescobrir.”

Vincent Jouve

RESUMO

CAIRES, Vanessa Cristina da Cunha. **Práticas de Ensino de Leitura Literária em turmas de 5ª série/6º ano do Ensino Fundamental**. 2012. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

Esta dissertação tem por objetivo estudar práticas de professores de língua portuguesa para o ensino de leitura literária em turmas de 5ª série/6º ano do Ensino Fundamental. Para tanto, optou-se por investigar tais práticas em duas escolas da zona oeste da cidade de São Paulo, ambas de grande porte e que atendem aos níveis de Ensino Fundamental e Médio. A primeira parte da pesquisa consistiu em abordar os *Parâmetros Curriculares Nacionais do Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental de Língua Portuguesa* (BRASIL, 1998b) e a *Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Língua Portuguesa* (SÃO PAULO, 2008a) para investigar os discursos oficiais quanto ao ensino e à formação de leitores de literatura. A segunda parte da pesquisa correspondeu ao estudo de tipo etnográfico: ao longo de dois semestres letivos – 2º semestre de 2010 e 1º semestre de 2011 –, foi feita observação participativa nas duas escolas a fim de acompanhar as práticas dos professores e o modo como ensinam os alunos a ler textos literários na escola. Para melhor entender as situações de ensino, foram feitas entrevistas com as professoras na terceira parte da pesquisa, e a análise final se deu com a aproximação entre os dados da observação da pesquisadora e o discurso das docentes. Como resultado, depreende-se que, apesar das diferentes estratégias empregadas pelas professoras, elas encontram dificuldade em mensurar o ensino de leitura literária tendo em vista a relação texto-leitor, dada a subjetividade intrínseca do próprio objeto. Do ponto de vista teórico, foram levados em consideração os estudos de Jauss (1970), Iser (1999), Jouve (2002), Zilberman (1982; 1989), Perrone-Moisés (2000b; 2011) e Rouxel (no prelo).

Palavras-chave: prática de ensino; leitura literária; 5ª série – 6º ano; ensino fundamental.

ABSTRACT

CAIRES, Vanessa Cristina da Cunha. **Teaching Practices of Literature Lectures in sixth school grade of Basic Education**. 2012. 175 p. Dissertation (Masters Degree in Education) – School of Education, University of Sao Paulo, Sao Paulo, 2012.

This dissertation entails a study on practices of literature lectures among sixth school grade students. To accomplish this, two important Basic Education Schools from the west of the city of Sao Paulo have been investigated. The first section of this research focused on Third and Fourth Cycles of National Curricular Parameters in Portuguese Basic School (BRAZIL, 1998b), and Sao Paulo State Curricular Proposal: Portuguese (SÃO PAULO, 2008a) to investigate official approaches in teaching Literature and development of literary lectures. The second part comprised an ethnographic study as it follows: in two semesters – from last 2010 to 2011 – teachers' practices have been observed to depict how they instructed students to read literature lectures. For a better understanding of learning situations in class, I interviewed three teachers and compared their speech on literature practices with my personal observations. As results of this investigation, it was possible to infer that teachers employed different strategies in Literature Lectures, but they had difficulties in objectively measuring reader-text interactions, which are intrinsically subjective. This dissertation was substantiated by studies from Jauss (1970), Iser (1999), Jouve (2002), Zilberman (1982; 1989), Perrone-Moisés (2000b; 2011), and Rouxel (in press).

Keywords: teaching practices; Literature lectures; sixth school grade; Basic Education.

RÉSUMÉ

CAIRES, Vanessa Cristina da Cunha. **Pratiques d'Enseignement de Lecture Littéraire dans de salles de lycée (5^a série/6^o ano)**. 2012. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

Cette dissertation a pour but d'étudier, dans les pratiques de professeurs de langue portugaise et lecture littéraire dans des groupes de 5^a série/6^o ano de l'*Ensino Fundamental*¹. Pour y parvenir, nous avons choisi d'analyser ces pratiques dans deux grandes écoles de São Paulo (la capitale), situées dans la région ouest de São Paulo, et toutes les deux de renommée et ayant dans son cadre les *Ensino Fundamental* et *Médio*.² La première partie aborde les *Parâmetros Curriculares Nacionais do Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental de Língua Portuguesa* (BRASIL, 1998b) et la *Proposta Curricular do Estado: Língua Portuguesa* (SÃO PAULO, 2008a), ayant pour objectif d'y examiner les discours officiels en ce qui concerne l'enseignement et la formation de lecteurs de littérature. La deuxième partie correspond à une étude de type ethnographique: tout au long de deux semestres – 2^{ème} semestre de 2010 e 1^{er} semestre de 2011 – on a procédé à une observation participative dans ces deux écoles à fin d'accompagner les pratiques des professeurs et la façon dont ils enseignaient leurs élèves à lire des textes littéraires à l'école. Pour mieux comprendre ces situations d'enseignement, dans la troisième partie de la recherche on a fait des entretiens avec les professeurs, et, en guise de conclusion, l'analyse finale propose des approximations entre les données de notre observation et le discours des enseignants. Comme résultat on en déduit que, malgré les différentes stratégies utilisées par les enseignantes, elles ont toujours éprouvé des difficultés pour bien évaluer la mesure de l'enseignement de littérature ayant en vue le rapport texte-lecteur, compte tenu de la subjectivité intrinsèque de l'objet lui-même. Du point de vue théorique, on a pris en compte les études de Jauss (1970), Iser (1999), Jouve (2002), Zilberman (1982; 1989), Perrone-Moisés (200b; 2011), Rouxel (à paraître).

Mots-clés: pratiques d'enseignement; lecture littéraire; 5^a série/6^o ano; *Ensino Fundamental*.

¹ L'*Ensino Fundamental* serait l'équivalent de l'école primaire ou élémentaire (de 06 à 15 ans) dans le système éducatif français (N.A).

² L'*Ensino Médio* serait l'équivalent du lycée (de 16 à 18 ans) dans le système éducatif français (N.A).

LISTA DE SIGLAS

CENP	Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas
DE	Diretoria de Ensino
FEUSP	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
FFLCH	Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas
FNLIJ	Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil
HTPC	Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LPT	Leitura e Produção de Texto
MEC	Ministério da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCN-LP	Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa
PNBE	Programa Nacional Biblioteca da Escola
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PUC	Pontifícia Universidade Católica
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SEE	Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
TRS	Trabalho na Rede do Saber
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS.....	6
RESUMO	8
ABSTRACT	9
RÉSUMÉ.....	10
LISTA DE SIGLAS.....	11
INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO 1	21
ENTRE BAGAGENS: NOVO RUMO À LITERATURA?	21
1.1 O ENSINO DA LEITURA LITERÁRIA E AS RECENTES MUDANÇAS DE PARADIGMA DA LEITURA.....	22
1.1.1 Agruras contemporâneas sobre o ensino de leitura.....	22
1.1.2 Literatura na escola: para quê?	27
1.1.3 A literatura como encontro de sujeitos	29
1.2 O RECONHECIMENTO DO LEITOR COMO PARTE DA OBRA LITERÁRIA.....	31
1.2.1 As contribuições da Estética da Recepção	31
1.2.2 A recepção no ambiente escolar	35
CAPÍTULO 2.....	40
ENTRE MOCHILAS: LEITURA DE LITERATURA NA ESCOLA.....	40
2.1 A ESPECIFICIDADE DO ENSINO DE LEITURA LITERÁRIA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL	41
2.1.1 Alunos de 5ª série/6º ano e a formação da identidade.....	41
2.1.2 A leitura literária nos Parâmetros Curriculares Nacionais de 3º e 4º ciclos	42
2.1.3 A presença da leitura literária em alguns materiais da rede pública do estado de São Paulo	46
2.1.3.1 Programa “Hora da Leitura”	46
2.1.3.2 A disciplina “Leitura e Produção de Texto”	49
CAPÍTULO 3.....	54
ENTRE O CAMPO E A UNIVERSIDADE: O MÉTODO DE PESQUISA	54
3.1 O PESQUISADOR E A CONSTRUÇÃO DO MÉTODO.....	55
3.1.1 Poder e limite na determinação do método de pesquisa.....	55
3.1.2 Estudo de tipo etnográfico: o objeto de pesquisa em ambientes distintos	59

3.1.2.1 Circunstâncias do trabalho etnográfico nas escolas-campo selecionadas	60
---	----

CAPÍTULO 4.....	67
ENTRE DIZER E FAZER: PRÁTICAS ESCOLARES E CONCEPÇÕES DE LEITURA LITERÁRIA.....	67

4.1 O EVENTO AULA E A CONSTRUÇÃO DA SEQUÊNCIA DE EVENTOS	68
4.1.1 A interação no espaço escolar: a aula.....	68
4.1.2 Sequências de aulas de leitura literária nas escolas selecionadas	70
4.1.3 Caracterização das professoras.....	75
4.1.4 Os textos nas aulas de leitura literária.....	76
4.1.4.1 Material das aulas na Escola 1	78
4.1.4.2 Material das aulas na Escola 2	86
4.2 PRÁTICAS DE ENSINO NA ROTINA ESCOLAR	92
4.2.1 Gravações das aulas e considerações sobre as práticas.....	92
4.2.1.1 Situação A: Intervenção ou não por parte do professor na leitura dos alunos.....	92
4.2.1.2 Situação B: Construção da situação de leitura por meio de levantamento de hipóteses sobre o texto literário	96
4.2.1.3 Situação C: Correção de tarefa referente à leitura	98
4.2.1.4 Situação D: Avaliações de práticas de aprendizagem de leitura	99
4.2.1.5 Situação E: Leitura literária como prática de sala de aula	103
4.2.1.6 Situação F: Conexão entre produção e recepção da obra literária: apresentação de autor e seu contexto.....	105
4.2.2 Entrevistas com as professoras e considerações sobre as práticas	110
4.2.2.1 Questão A.....	112
4.2.2.2 Questão B.....	115
4.2.2.3 Questão C	116
4.2.2.4 Questão D	118
4.2.2.5 Questão E.....	120
4.2.2.6 Questão F.....	122

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	125
----------------------------------	------------

ANEXOS	141
---------------------	------------

ANEXO 1 – Entrevista com a professora 1a	142
ANEXO 2 – Entrevista Professora 2	146
ANEXO 3 – Entrevista Professora 1b	152
ANEXO 4 – Normas para transcrição de áudio.....	158
ANEXO 5 – Mapa do Município de São Paulo – divisão por subprefeituras	161
ANEXO 6 – Atividades realizadas na Escola 2	163

INTRODUÇÃO

Em 2006, iniciei minha trajetória profissional como professora de língua portuguesa no ensino básico. Por três anos consecutivos, lecionei para 5ª série, nível escolar que chamou minha atenção em especial porque é uma fase em que as crianças passam por mudanças de diferentes ordens: deixam de ter um professor polivalente e passam a ter vários ensinando diferentes disciplinas e experimentam transformações de ordem física e psicossocial mais intensas.

Nesse momento, ao buscar respaldo para aprender a ensinar, percebi que muito da produção contemporânea estava ligada à análise linguística e à produção de texto, mas, sobre ensino de literatura, o que havia dizia mais respeito ao Ensino Médio – sobre literatura no vestibular e literatura e documentos oficiais, por exemplo. Essa situação me fez pensar que talvez existisse a crença de que os alunos de Ensino Fundamental fossem naturalmente leitores e que não haveria necessidade de refletir sobre as práticas dos professores. Para elaborar meu curso de língua portuguesa, utilizei os conhecimentos aprendidos no curso de Licenciatura da FEUSP e me ative aos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, aos currículos oficiais e às diretrizes de ensino da própria escola. Mas rapidamente aprendi que, entre propostas oficiais, metodologias ensinadas na universidade, diretrizes da escola e prática da sala de aula, havia um intervalo preenchido por elementos que imprimiam ao trabalho contornos muito particulares. Então, instigou-me a pergunta: os objetivos de ensino propostos nos documentos repercutem na prática de sala de aula? Como?

Nos *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental II*, destaca-se o objetivo de formar no Ensino Fundamental leitores competentes capazes de, por iniciativa própria, “selecionar, dentre os textos que circulam socialmente, aqueles que podem atender a uma necessidade sua” (BRASIL, 1998b, p. 41). Na Proposta Curricular do Estado de São Paulo de Língua Portuguesa, vemos que o ensino da língua deve “refletir sobre valores sociais, políticos, econômicos, culturais, materializados em textos de diversas tipologias e gêneros, construídos em diferentes situações de comunicação, historicamente determinados” (SÃO PAULO, 1998a, p. 47). Nesses documentos, vemos a proposta de um trabalho para o Ensino Fundamental centrado em diferentes gêneros textuais, literários ou não, que circulem socialmente e que sejam capazes de desenvolver ampla competência leitora nos alunos. Meu horizonte sobre leitura literária e ensino residia até então nessas concepções e orientações.

O VI Seminário de Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa, realizado no 2º semestre de 2007 na FEUSP, sob o título “O currículo de língua portuguesa: entre as práticas escolares e orientações oficiais”, apresentou relevantes reflexões acerca do planejamento de ensino e da prática de sala de aula. Em uma das comunicações, tive contato com as noções da Estética da Recepção, que apontavam para a participação do leitor como instância da obra literária. As leituras de Jauss (1970), Iser (1999) e posteriormente de Jouve (2002) me fizeram perceber a importância de considerar os alunos não como indivíduos passivamente receptores dos textos que leem, mas como participantes da leitura, que dão sentido e atualizam as obras, desse modo responsáveis pela chamada polissemia da literatura, na medida em que, na condição de sujeitos únicos, têm um repertório próprio que orienta a recepção individual; como indivíduos inseridos num contexto social, também cabe aos leitores – nesse caso, os especializados, em geral – determinar a importância histórica da obra. Entendi que não há obras sem leitores.

Ao iniciar o projeto da presente pesquisa, intentamos verificar como alunos de escola de nível fundamental recebem a leitura literária e agem sobre ela, mas, pela inexperiência quanto ao método a ser empregado e pela dificuldade em considerar os elementos colhidos, dada a subjetividade intrínseca do efeito da leitura nos leitores, optamos por adotar um posto de observação situado nos professores, ou seja, o que eles pensavam sobre o ensino de literatura e quais suas práticas em sala de aula. Inevitavelmente, também entrou no universo da abordagem a atuação dos alunos em sala de aula em resposta à proposta dos professores. Preocupamo-nos em conhecer como agem e o que pensam os professores quanto ao planejamento do ensino da leitura literária, visando à formação de leitores; que livros fazem parte dos programas de ensino para a 5ª série; quais estratégias eram usadas pelas professoras para formar leitores de literatura; e como essas estratégias dialogam com as propostas dos documentos oficiais.

Com o intuito de conhecer as particularidades de diferentes modalidades de ensino, procuramos investigar duas escolas de orientações distintas, ambas laicas, localizadas na mesma região da cidade de São Paulo, em funcionamento há mais de 40 anos, e que atendem os níveis de Ensino Fundamental e Médio, com aulas no período diurno.

Na primeira fase da pesquisa, o objetivo era encontrar escolas que oferecessem experiências positivas na relação de ensino e aprendizagem de leitura

literária, mas percebemos que essa expectativa residia numa idealização nossa. Como alerta André (1995), “como decidir quem são os professores, as escolas ou as práticas bem-sucedidas?” (p. 80), ou seja, buscar práticas bem-sucedidas faz-nos indagar “os critérios para escolha do que é bem-sucedido”, ressaltando que em alguns casos é possível questionar a legitimação do pesquisador em julgar essas instâncias, pois ele poderia assumir uma responsabilidade que extrapola seu campo de investigação. Consideramos que esta pesquisadora jovem, professora iniciante, poderia, com efeito, assumir uma posição arrogante e academicamente inadequada se se pusesse a avaliar práticas de professores, alguns com longa experiência no magistério. Por isso, ao olhar para duas escolas com perfis diferentes, não se pretendeu apreender uma em detrimento da outra, mas sim focalizar diferentes práticas dos professores no trabalho de formação de leitores de literatura.

Acreditamos que o estudo de tipo etnográfico, em que é possível fazer observação participante de longa permanência, seria a técnica mais viável para tentar apreender o modo de atuação de professoras com seus alunos; por isso nosso acompanhamento foi realizado ao longo de dois semestres letivos – 2º semestre de 2010 e 1º semestre de 2011. Os registros da pesquisa de campo consistem em gravações em áudio das aulas e de duas das três entrevistas realizadas, mas apenas os trechos selecionados para a análise estão presentes neste trabalho. As transcrições integrais das entrevistas compõem os Anexos de 1 a 3.

As reflexões realizadas neste trabalho a respeito da leitura literária e ensino têm por base os estudos de Jauss (1970), Iser (1999), Jouve (2002), Zilberman (1982; 1989), Perrone-Moisés (2000b; 2011) e Rouxel (no prelo), aulas no âmbito da Pós-Graduação e discussões no Grupo de Estudos Linguagens na Educação, coordenadas pela orientadora, além de documentos oficiais como os PCN (BRASIL, 1998) e o *Currículo do Estado de São Paulo* (São Paulo, 2008a). Na busca de técnica de pesquisa que fosse coerente com o viés qualitativo que pretendíamos com a análise das gravações das situações de aula e das entrevistas com as professoras, apoiamo-nos em André (1995; 2000) e nas aulas da disciplina EDM 5111 – Metodologias Qualitativas, ministrada pela Profa. Dra. Jutta Gutberlet, da Universidade de Victoria, Canadá.

A dissertação aqui apresentada divide-se em quatro capítulos:

Capítulo 1 – Entre bagagens: novo rumo à Literatura?

Apresenta os estudos teóricos que nos fizeram reconhecer a instauração de uma crise no ensino de leitura literária e a inserção do leitor como parte da obra.

Capítulo 2 – Entre mochilas: leitura de Literatura na escola

Investiga o Ensino Fundamental, especialmente a 5ª série/6º ano, no âmbito da escola básica brasileira.

Capítulo 3 – Entre o campo e a universidade: o método de pesquisa

Define o método de investigação e apresenta as escolas pesquisadas.

Capítulo 4 – Entre dizer e fazer: práticas escolares e concepções de leitura literária

Analisa as práticas de ensino observadas e as entrevistas realizadas nas duas escolas, à luz dos estudos teóricos levantados.

Considerações Finais

CAPÍTULO 1

ENTRE BAGAGENS: NOVO RUMO À LITERATURA?

“Se, por e não sei que excesso de socialismo ou barbárie, todas as nossas disciplinas devessem ser expulsas do ensino, exceto uma, é a disciplina literária que deveria ser salva, pois todas as ciências estão presentes no momento literário”.

Roland Barthes³

³Trecho de Barthes pronunciado em 07 de janeiro de 1977 em sua aula inaugural no *Collège de France*, discurso posteriormente publicado no livro **Aula**.

1.1 O ENSINO DA LEITURA LITERÁRIA E AS RECENTES MUDANÇAS DE PARADIGMA DA LEITURA

1.1.1 Agruras contemporâneas sobre o ensino de leitura

Ao mencionar um possível “salvamento” da literatura, como apresentado na epígrafe deste capítulo, Roland Barthes dá indícios de que talvez ela devesse de fato ser recuperada de algum mal de que tivesse sido acometida. “A literatura como força ativa, mito vivo, está não em crise, mas talvez em vias de morrer”, sugere enfaticamente. “Seria necessário, antes de qualquer coisa, fazer um balanço sério acerca do ensino da literatura” (BARTHES, 2005⁴).

No final do século XX, discute-se a nova configuração da literatura na vida contemporânea. A noção de “crise” da literatura advém da crença em uma gradativa redução do número de leitores, justificada pela passagem de uma época calcada nos valores humanistas – em que as pessoas viam na leitura literária o caminho para a aquisição de saberes sobre o mundo e sobre si – para outro momento histórico, multifacetado, plural, virtual, ainda em construção. O abalo provocado por essa mudança nas relações com o saber fez com que a escola, local por excelência da formação intelectual dos indivíduos, se tornasse posto de reflexão de professores, pesquisadores e acadêmicos em geral.

A LDB 5540/68 e a LDB 5692/71 foram leis de dimensão educacional que causaram mudanças significativas na estrutura dos cursos de 1º e 2º graus. O processo de democratização escolar fez com que fosse sentida nas décadas de 70 e 80 uma “crise interna do sistema de ensino” (ZILBERMAN, 1982), levando pesquisadores a repensar o objeto de ensino das diferentes disciplinas. No caso das aulas de literatura, sobretudo no ensino fundamental, a noção de leitura que se queria abordar se apresentava em construção, ora com o objetivo de ler textos informativos, ora textos literários. Essa aparente instabilidade quanto ao ensino de leitura ainda tinha a concorrência dos meios de comunicação de massa, que surgiram de forma abrupta e foram absorvidos pela escola. Na transição entre essas duas décadas, pesquisadores clamavam por uma reflexão coletiva de âmbito

⁴ Roland Barthes ministrou seus dois cursos anuais, **A preparação do romance I e II**, nos anos de 1978 e 1979. No Brasil, a publicação de seu texto se deu em 2005.

nacional “a respeito tanto do significado e finalidade do incentivo à leitura na escola, como a propósito das estratégias de que o professor pode se valer” (ZILBERMAN, 1982, p. 8). A noção de “crise” para o ensino de leitura nessas duas décadas foi amplamente disseminada.

Em 1982, Regina Zilberman organizou um livro que até hoje é considerado referência para os professores de Língua Portuguesa, **Leituras em crise na escola: as alternativas do professor**, em que com outros dez autores reflete sobre as implicações no ensino da leitura diante da nova configuração escolar. Para a autora, o grande passo a ser dado para a democratização do saber é em favor do estímulo à leitura, dentro e fora da escola, ação na qual os indivíduos se veriam como participantes e atuantes da história que leem e constroem.

Na mesma obra, no artigo intitulado “Atividades com textos em sala de aula”, Filipouski busca para o ensino de 1º grau⁵ uma relação entre as fases de desenvolvimento escolar e as possíveis estratégias de trabalho com o livro literário na escola e propõe, de acordo com o amadurecimento do leitor, uma leitura progressiva e processual, indo de uma pré-leitura (por volta dos 6 anos) a uma leitura crítica (aproximadamente alcançada aos 15 anos, segundo a autora), atendendo à reforma de 1971 para o ensino brasileiro. Em outro artigo, “Leitura no 1º grau: a proposta dos currículos”, Cattani e Aguiar, com o intuito de aproximar leitores e obras, usam as propostas curriculares vigentes e, avaliando a finalidade da leitura, a qualidade do material e os interesses dos alunos, fazem sugestões de títulos a serem considerados pelos professores. Percebe-se nesses e em outros artigos a tentativa de atualizar a relação com a literatura na escola, de modo a aproximar professores e alunos de textos contemporâneos, com indicações de leitura para as diferentes faixas etárias para orientar e auxiliar o professor na tarefa.

Segundo a análise de Cattani e Aguiar (1982), os documentos oficiais vigentes na década, ainda que reconhecessem a importância da leitura literária, tinham o texto ficcional como meio de obtenção de informação, desse modo descaracterizando a especificidade estética e a identidade da literatura como arte.

Todas as propostas curriculares analisadas reconhecem a importância do processo de leitura. Em alguns textos, encontramos reflexões teóricas sobre o assunto, enquanto outros implicitamente o

⁵ A partir da LDB 9394/96, o ensino de 1º grau passou a ser chamado de Ensino Fundamental.

revelam através da ênfase dada às atividades de ler. (...) Os autores referem, ainda, a leitura como meio de lazer e informação. A ênfase maior é dada à informação, que usa como veículos os livros, os jornais, as revistas e outros meios de comunicação de massa, transformando-se o próprio texto ficcional em fonte de informações. (CATTANI; AGUIAR, 1982, p. 26-27)

A pesquisa de Cattani e Aguiar abrangeu o currículo de ensino de 1º grau em sete estados brasileiros. Segundo as autoras, os documentos analisados não fazem distinção entre leitura de qualquer gênero textual e leitura de texto literário, pois revistas, jornais e periódicos são apontados como materiais sugeridos junto a livros literários.

Até 1971, segundo estudo de Zilberman (1988), a literatura para as séries iniciais era considerada oficialmente pelos documentos fonte para o ensino da norma padrão da língua portuguesa, para a transmissão de valores socialmente recomendados e meio para conservar e defender o padrão elevado da língua. Com a reforma da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) daquele ano, o conhecimento do patrimônio da literatura nacional ficou circunscrito ao 2º grau, e o texto literário pôde ser utilizado mais livremente no ensino da língua materna.

Em outra obra fundamental do período, **Usos e abusos da literatura na escola**, também de 1982, Marisa Lajolo defende que a literatura é a possibilidade de formar indivíduos conscientes de um *estar* no mundo, e apontou duas formas de interação que podem coexistir e se completar na escola: 1) a educação *pela* literatura, em que ela é um instrumento pedagógico por meio do qual certos valores são transmitidos, mas perde sua especificidade estética e sua identidade; 2) a educação *para* a literatura, em que ela é instrumento e objeto, meio e fim. Nesta relação, a escola passa a ser lugar ideal para a formação de leitores literários e a principal responsável por desenvolver o olhar estético⁶. Em **Literatura: leitores e leitura** (LAJOLO, 2001), a autora acredita ser necessário considerar os leitores contemporâneos envolvidos com os diferentes meios de interação que o cercam,

⁶ Em 1986, entre as reflexões sobre a impossibilidade de uma resposta perene à pergunta “O que é literatura?”, que se sobreponha ao tempo e satisfaça os leitores em diferentes tempos históricos, Lajolo afirma que “as definições propostas para literatura importam menos do que os caminhos percorridos para chegar a elas” (1986, p. 27). Anos mais tarde, afirma que “cada tempo e, dentro de cada tempo, cada grupo social tem sua resposta, sua definição” (2001, p. 25), evidenciando, assim, mais uma vez, a necessidade de reconstrução do conceito por diferentes leitores nos diferentes tempos históricos.

como televisão, rádio e computador, não sendo possível desconectar a ação de ler das ações rotineiras dos leitores, portanto, das novas e diferentes formas de leitura que surgem.

Sobre essa nova configuração de leitura e de leitor, Perrone-Moisés escreveu um artigo para a Folha de S. Paulo em 2000 – republicado em livro em 2008 –, destacando a ampliação de leituras extraescolares na contramão da noção de crise da leitura no ensino:

Enquanto a literatura perdia seu prestígio no ensino [...] ela se adaptou aos novos tempos. A edição e a circulação de obras literárias ganharam um grande impulso com a informatização; [...] escritores premiados saíram de seus gabinetes para se tornar “celebridades” midiáticas [...]. E tudo isso continua ocorrendo como se o conceito de literatura não tivesse sofrido nenhum abalo teórico, como se todos soubessem tacitamente o que é literatura. (2008, p. 15).

Podemos imaginar que a instabilidade no conceito de literatura, em geral denominada “crise”, perpassa a leitura escolarizada. Seria esse talvez o problema da literatura: passar pela formação escolar? Será que a escola, em sua forma de atuar, não acaba por fazer sucumbir o que propõe disseminar? Seria possível encontrar leitores somente fora da escola? Ou será que, na escola, a dimensão estética da literatura não encontra seu espaço – ou não encontra *mais* seu espaço? Ao tratar da literatura, especificamente da infantil, Magda Soares (2006) aponta para a inevitabilidade da escolarização daquilo que é objeto de ensino no ambiente escolar, já que é da essência da escola “a didatização ou a pedagogização de conhecimentos e práticas culturais” (p. 46). A autora chama a atenção para a adequada inserção da literatura na escola, pois esta deve conduzir os alunos à prática da leitura e não ao seu afastamento.

Distinguimos entre uma escolarização adequada e uma escolarização inadequada da literatura: adequada seria aquela escolarização que conduzisse eficazmente às práticas de leitura literária que ocorrem no contexto social e às atitudes e valores próprios do ideal de leitor que se quer formar; inadequada é aquela escolarização que deturpa, falsifica, distorce a literatura, afastando, e

não aproximando, o aluno das práticas de leitura literária, desenvolvendo nele resistência ou aversão ao livro e ao ler. (p. 47)

Para Perrone-Moisés (2000), a literatura, sobretudo nesse início do século XXI, vê seu crescente declínio de prestígio decorrente de uma mudança de concepção de cultura.

Os problemas atuais do ensino da literatura decorrem da situação incerta em que se encontra a própria literatura neste fim de século, época que se convencionou chamar de pós-moderna. No momento atual, a literatura está sendo questionada em sua produção e em sua recepção, encontrando-se ameaçada em seus próprios fundamentos. (p. 345)

Como atividade autônoma, exemplo de erudição, a literatura teve seu auge no século XVIII; como conteúdo escolarizado, entre o século XIX e meados do século XX. Nesses diferentes tempos, seu prestígio vinha de uma concepção de cultura que tinha a escrita como reflexo de uma leitura ideal e via nas humanidades seu protótipo de formação. Entretanto, na contemporaneidade, esse ideal de formação, em razão das novas configurações das práticas sociais e culturais, já não encontra lugar na escola. Rezende (no prelo) discorre sobre a importância do tempo para a realização e introjeção da leitura literária: o ritmo da leitura, sobretudo da literária, que implica a mobilização de uma subjetividade que não condiz com o tempo escolar de respostas e exercícios sob pressão.

Construir autonomia e visão crítica, mediante a leitura como aliada, supõe que o professor tenha ele próprio vivenciado esse tipo de formação e que o currículo escolar reserve tempo e espaço para isso, uma vez que reflexão, elaboração, escrita e leitura, em especial literária, demandam tempo, num ritmo que não é aquele dos conteúdos objetivos com resposta exata ou mecanizada. Ler, refletir, fruir, entender, elaborar, reelaborar, requer mais do que uma ou duas horas semanais constantes numa grade, como sói acontecer. (REZENDE, no prelo)

1.1.2 Literatura na escola: para quê?

O que se percebe hoje na literatura é uma crise não por ruptura com uma postura anterior, como tanto se viu na história dos movimentos artísticos, não se tratando de uma oposição ao que havia antes. O que parece acontecer é a sobrevivência de um modo de leitura deslocado de seu tempo, com o corpo em um lugar que faz sombra em outro. Talvez o equívoco – e o que provoca a sensação de ausência – é se pautar em uma literatura idealizada para um tempo histórico enquanto se trabalha numa escola em que as necessidades dos alunos são outras.

Na França, educadores ligados à pesquisa e à sala de aula investigam quais paradigmas de leitura se impõem no novo milênio e qual a figura do novo leitor escolar. No livro *Et pourtant, ils lisent* (1999), os autores acreditam que mais do que uma diminuição na quantidade de livros lidos há uma alteração no modo de ler.

Se os jovens leem menos livros, mas continuam a encontrar razões de ler e de eleger autores fetiches, significa que a “crise” tão frequentemente lamentada não afeta a “leitura” em geral nem em si mesma, mas somente uma forma de leitura bem particular que seria difícil definir empiricamente, pois ela sempre representou mais um ideal que uma realidade. (BAUDELOT; CARTIER; DETREZ: 1999; p. 245).

Sobre a mudança dos modos de ler, Jean Verrier (2007), ao repensar a situação no ambiente escolar francês, parte da questão levantada por Sartre e se lança para o que parece ser a mudança de paradigma da leitura encontrada por ele: “[...] o deslocamento consiste em fazer não bem a pergunta que fazia Sartre em 1947, ‘o que é literatura?’, mas ‘o que é leitura literária?’” (p. 211). Para o autor, a literatura deixa de ser um fim, um objeto a ser alcançado e passa a ser um meio, um caminho. Nesse enfoque, o objetivo das aulas de literatura deve ser o modo de ler para que assim um mesmo leitor desenvolva suas habilidades e adentre qualquer texto literário que lhe interessar.

Em seus estudos com escolares franceses, Verrier percebe que nesse início de século muitos alunos de fato encontram outras formas de interação com o mundo e que a leitura deixou de ter o exclusivo valor de erudição como de tempos atrás; há

um público leitor contemporâneo que busca identificação na literatura mas nem sempre com as obras que comumente fazem parte daquelas pedidas pela escola.

(...) desde o pós-guerra, o desenvolvimento das bibliotecas, a criação dos livros de bolso, a emergência de uma literatura de qualidade para o jovem tiraram da escola o privilégio de que ela gozava de oferecer ao jovem público o acesso aos livros. Hoje, muitos jovens — muito mais do que imaginamos — leem e com prazer — uma pesquisa recente o prova —, mas nem sempre eles leem o que a escola lhes propõe. (VERRIER, 2007, p. 211)

Se os modos e os lugares de fazer a leitura acontecer estão mudando, em que a aprendizagem de literatura feita na escola é significativa?

Para Todorov (2007), no século XXI, os alunos ainda aprendem que a literatura é algo distante e não se encontra em conexão com o restante do mundo, e os alunos passam a estudar na escola apenas a obra em si. “Não apenas estudamos mal o sentido de um texto se nos atemos a uma abordagem interna estrita, enquanto as obras existem sempre dentro e em diálogo com um contexto (p. 32.)”. Os alunos são levados a substituir a prática de leitura por um saber teórico, porém, se tomarmos a noção de que a literatura é um patrimônio da humanidade, uma forma de conservá-la é também permitir que as novas gerações recriem *sobre* e interajam *com* ela, e não apenas recebam informações como forma de manutenção de sua história.

Perrone-Moisés (2000) reforça a importância de o professor ler no ambiente escolar para seus alunos, tendo em vista o papel decisivo que este tem na formação de leitores, uma vez que, segundo ela, a literatura não se ensina, mas a sua leitura sim.

A literatura, tal como a entendemos desde o início da modernidade, não é ensinável. Mas a leitura literária não apenas pode ser ensinada como necessita de uma aprendizagem, e é por isso que os professores de literatura ainda existem. (...) Se os professores negligenciarem a tarefa de mostrar aos alunos os caminhos da literatura, estes serão desertados, e a cultura como um todo ficará ainda mais empobrecida. (p. 351)

O conhecimento advindo da leitura faz os leitores se abrirem para uma liberdade que amplia o horizonte de saberes e emancipa o indivíduo. Trata-se de uma experiência que se liga a referenciais de diferentes ordens, como a política, a moral, a sociologia, e que permite ao indivíduo formar seu espírito crítico. Todorov (2007), ao descrever a importância da leitura literária na vida dos leitores, distancia-a de outras formas de textos que visam à informação e ao raciocínio lógico e aproxima-a de experiências de relações humanas. “A leitura de romances tem menos a ver com a leitura de obras científicas, filosóficas ou políticas do que com outro tipo bem distinto de experiência: a do encontro com outros indivíduos (p. 80).” Se buscarmos finalidade para a literatura, assim como procurarmos um objetivo claro e racional para ela, talvez não encontremos. Não é a isso que a literatura se presta; o que se ensina com a literatura não é da ordem dos exatos, dos calculáveis: “atua como organizadora da mente e refinadora da sensibilidade, como oferta de valores num mundo onde eles se apresentam flutuantes” (CANDIDO, 1972); “ela (a literatura) pode nos estender a mão quando estamos profundamente deprimidos, nos tornar ainda mais próximos dos outros seres humanos que nos cercam” (TODOROV, 2009); “coloca o leitor numa posição virtualmente crítica com relação àquilo que ele acreditava ser o real” (PERRONE-MOISÉS, 2000); “pode ensinar a maneira de ver o próximo e a si [...] e de encontrar as proporções da vida e o lugar do amor nela” (COMPAGNON, 2009, p. 45) e “nos torna sensíveis ao fato que os outros são muito diversos e que seus valores se distanciam dos nossos” (COMPAGNON, 2009, p. 47).

1.1.3 A literatura como encontro de sujeitos

Quando em sua conferência na SBPC (Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência), em 1972, Antonio Candido afirma que a literatura tem uma função humanizadora, destaca a literatura como força que ao mesmo tempo apresenta o ser humano e o modifica, respectivamente, uma visão de mundo do autor e uma interferência no leitor. Para ele, a literatura contribui para a formação da personalidade e amplia seu olhar sobre a esfera que o contorna. Estas já seriam

boas razões para se ter a literatura no âmbito escolar. Além disso, a inserção da arte das letras no currículo – seguindo as ideias do autor – não condiz com um caráter educativo moralizante como às vezes pode pretender a escola, como ocorreu no passado.

Ao discutir a formação do currículo escolar pautado no ideal humanista ou na perspectiva moderna, Inés Dussel (2009) repensa a tensão entre individualização e universalização da cultura e (retomando uma citação de Ladjali), afirma que “ninguém é consciente do que é até se confrontar com a alteridade”. Se o outro é peça-chave para o encontro consigo mesmo, todo indivíduo necessita – muito mais do que deseja – confrontar-se com sujeitos que pensam e agem de formas diferentes para entender melhor a si, como se constitui. Desse modo, a escola, por ser um importante meio de socialização, reforça-se como ambiente em que as diferenças se encontram e se atenuam.

Nas situações sociais, quanto mais o indivíduo explora o mundo que o envolve, mais conhecimento será agregado às suas experiências anteriores; o sujeito engajado em diferentes grupos sociais permite-se experimentar vínculos que não seriam possíveis se ele não fosse confrontado com outros. Para Geraldi (1997), um texto não criado por um indivíduo é também um outro que se põe diante dele, seja para seu uso, estudo ou fruição; desse modo, promove encontros entre sujeitos de diferentes épocas, saberes e realidades. Há uma troca discursiva em que “alguém diz algo a alguém” (p. 98) e portanto o texto é uma mediação entre um sujeito produtor que no seu processo de construção textual projeta um leitor real. Mesmo que aparentemente solitária, a leitura é uma atividade de âmbito social porque se trata de um diálogo íntimo e, por vezes, profundo, de indivíduos de épocas e experiências diferentes. Para Jover-Faleiros (2006), essa experiência é singular:

Podemos pensar que a leitura, ainda que realizada individualmente, fora do contexto escolar, por livre e espontânea vontade, com a única e exclusiva finalidade de fruição e sem qualquer outra aplicação ou desdobramento – se é que isso é possível, pois cada leitura alimenta nosso repertório de saberes – é, em si, uma atividade social de troca, de diálogo por trazer o discurso do outro sobre o mundo e, no discurso do outro, um olhar sobre a coletividade no espaço e no tempo. (p. 61)

Para Annie Rouxel e autores franceses contemporâneos dedicados ao ensino de leitura, ao longo dos anos, as pessoas constroem seu repertório de leituras e experiências, formando, a partir delas – sejam leituras escolhidas, sugeridas, obrigatórias, proficientes, malfeitas, aprofundadas, não compreendidas – um universo particular, exclusivo e intransferível, sua *biblioteca interior*. Às relações feitas pelo leitor, receptor dos textos, denomina, citando Michel Picard, de *interleitura*, uma vez que essas inter-relações são geradas *no leitor* pelas relações que ele pode construir com o seu repertório historicamente formado.

O contexto escolar, com sua possibilidade de interações e de agrupamento de indivíduos com faixa etária semelhante e possivelmente interesses compartilhados se mostra como o lugar por excelência onde o indivíduo em formação encontra o meio para desenvolver um refinamento gradativo no nível de leitura.

1.2 O RECONHECIMENTO DO LEITOR COMO PARTE DA OBRA LITERÁRIA

1.2.1 As contribuições da Estética da Recepção

O campo das investigações literárias ganhou novo impulso com a conferência do historiador, filósofo e filólogo do romance Hans Robert Jauss, ao abrir o ano acadêmico na Universidade de Constança⁷, em 1967. Chamada de “Provocação”, a conferência foi marcada pela desaprovação dos tradicionais métodos de ensino da história da literatura, por serem considerados ultrapassados e desinteressantes⁸.

Essa palestra se configurou como portal para a corrente crítica, talvez a mais importante que apareceu entre as décadas de 60 e 70, chamada Estética da Recepção. Movimento intelectual liderado fundamentalmente por jovens universitários que começaram a enxergar em si uma forma de poder político de transformação social, independentemente de partidos, não ligados a grupos de

⁷ Principal fruto da reforma educacional na Alemanha durante o final da década de 60.

⁸ Jauss se interessava por uma “verdadeira” história da literatura que conjugasse tanto a historicidade das obras quanto suas qualidades estéticas, sem deixar que uma sobrepujasse a outra. A análise literária que o precedeu valorizava a relação “vida e obra”, ordenando-as em uma sucessão temporal. Na tentativa de transpor esta limitação, Jauss dialoga com duas correntes literárias: o marxismo e o formalismo.

esquerda ou de direita que pudessem ter qualquer vínculo com as gerações anteriores. Este movimento mudou padrões de comportamento e deu novos rumos à vida cultural da época. Os cursos foram questionados frontalmente e passaram a surgir currículos reformulados e novas propostas para a educação superior (ZILBERMAN, 1989).

Jauss (1974) acreditava que somente se as metodologias então vigentes fossem superadas é que seria possível promover uma nova teoria da literatura; colocou-se contra a separação entre história e estética e propôs, então, um diálogo entre elas, fazendo surgir em plano de destaque o leitor, tão relegado por outras teorias. Discutiu como o texto literário é recebido pelos leitores em uma determinada época, afirmando que “a vida histórica da obra literária não pode ser concebida sem a participação ativa de seu destinatário” (p. 169).

Para a perspectiva social e histórica da recepção, as obras de arte, e nela também as literárias, são mais produtos do meio do que matéria em si mesma. O recebedor da arte é quem transforma a obra, até então mero produto, em objeto estético, ao entendê-la, ao decodificá-la. Dito de outro modo, a obra de arte é um agregado de significados que podem ser compreendidos de acordo com a consciência do olhar estético do sujeito. Argumenta, em resposta à acusação de subjetivismo de sua teoria, que não é necessário recorrer à psicologia para entender a experiência provocada pela leitura. Para ele, a análise volta-se à

(...) recepção e ao efeito de uma obra no sistema objetivo de expectativas que, para cada obra, no momento histórico de seu aparecimento, decorre da compreensão prévia do gênero, da forma e da temática de obras anteriormente conhecidas e da oposição entre linguagem poética e linguagem prática (JAUSS, 1974, p.173-4).

Nessa perspectiva, para entender a experiência literária do leitor, é necessário adentrar o sistema literário e perceber o que o leitor projeta em sua leitura. Na tentativa de decodificá-la, ele reconstrói seu saber prévio e a integra a seu repertório – ou não, caso a obra não lhe seja significativa ou ele desconheça os princípios para compreendê-la. Para Jauss, o leitor se relaciona com um texto de forma particular, íntima, única, mas a recepção é um fenômeno social e histórico. O

leitor, ao ler mais de uma vez uma mesma obra, ainda assim não fará a mesma leitura, pois suas diferentes experiências incidem na sua recepção.

Enquanto Jauss se interessa pela dimensão histórica da recepção, Wolfgang Iser se volta para o efeito do texto sobre o leitor particular. Para ele, o texto possui marcas deixadas pelo emissor a um destinatário ideal, marcas estas chamadas por ele de pressupostos do texto. O leitor projetado pela leitura está implícito na obra e não tem uma existência real, ele personifica um arquétipo de leitor a quem o texto se destina como receptor. O trabalho de Iser verifica, de um lado, como a obra direciona a leitura, e, de outro, como o receptor atende aos apelos do texto.

Em seus estudos, Iser afirma que a relação fiel entre texto e leitor somente será atendida se o leitor encontrar sentido no texto que se coloca diante dele.

Não devemos esquecer que ele (leitor) está sempre aquém do texto, ou seja, fora dele. Para que o ponto de vista do leitor entre em cena, o texto precisa exercer sua influência sobre a posição que ele ocupa. Pois a constituição de sentido não representa uma exigência unilateral por parte do texto ao leitor; ao contrário, o sentido só vem à tona se algo sucede ao leitor. (1999, p. 83)

Para Iser, a construção de sentido no texto deve advir do percurso individual da leitura. O significado emerge no instante em que o leitor absorve o sentido em sua própria existência. Na leitura, quando o sentido e o significado agem juntos, “eles garantem a eficácia de uma experiência que nos permite constituir, a nós mesmos, uma realidade que nos era estranha”. Desse modo, o leitor converte-se em uma peça essencial da obra, que só pode ser compreendida como parte da comunicação. Com isso, recupera a historicidade da literatura, nascida de seus intercâmbios com os leitores, e estabelece uma nova relação com seu público rompendo o historicismo entre passado e presente, condição fundamental para a reconciliação entre os aspectos estético e histórico de um texto.

No prefácio à primeira edição de seu livro **O ato da leitura** (1999), Iser ressalta o que para ele é uma distinção de seu trabalho em relação aos estudos de seus colegas da Estética da Recepção, levando em consideração o efeito estético advindo da relação entre texto, leitor e sua interação. O efeito estético requer do leitor atividades imaginativas e perceptivas mais que a aceitação do texto. No

prefácio à segunda edição, Iser afirma que se os textos literários produzem algum efeito, então eles liberam um acontecimento que precisa ser assimilado pelo leitor, já que traz uma perspectiva para o mundo presente que não está nele contida. E é neste sentido que a teoria do efeito se calca, pois encontra na literatura uma função estética desejável e alcançável pelo leitor.

Também no campo da Semiótica, muito se discutiu sobre a inserção do leitor ao considerar uma obra literária. Na década de 70, Umberto Eco, professor da Universidade de Bolonha, Itália, suscitou a ideia de que os textos precisam a todo momento da cooperação dos leitores, pois são sempre abertos à decodificação. Para Eco, os textos têm lacunas, chamadas por ele de “vazios do texto”, que são preenchidas a cada leitura numa atividade interpretativa entre os limites e os horizontes de expectativas do leitor gerados pelo próprio texto.

Em seu livro *Lector in fabula* (1979), Eco trata o texto como esfera de encontro do leitor:

O texto está, pois, entremeado de espaços brancos, de interstícios a serem preenchidos, e quem o emitiu previa que esses espaços e interstícios seriam preenchidos e os deixou em branco por duas razões. Antes de tudo, porque um texto é um mecanismo preguiçoso (ou econômico) que vive da valorização de sentido que o destinatário ali produziu. (...) Em segundo lugar, porque, à medida que passa da função didática para a estética, o texto quer deixar ao leitor a iniciativa interpretativa, embora costume ser interpretado com uma margem suficiente de univocidade. Todo texto quer alguém que o ajude a funcionar. (p. 37)

Para Eco, o texto contribui para produzir a competência necessária para que ele seja compreendido. Portanto, prever o próprio leitor-modelo não significa somente crer que ele exista, mas também mover o texto de modo a construí-lo, sendo este movimento feito pelo próprio leitor. Em **Os limites da interpretação** (1990), Eco retoma a ideia de leitor-modelo e afirma que, se há este tipo de leitor previsto pelo texto, ele pode aparecer de duas maneiras: como leitor-modelo ingênuo (semântico) e leitor-modelo crítico. Em sua face ingênua, o leitor-modelo não adentra as lacunas existentes do texto ou porque na maioria dos casos não tem repertório de experiências para atingi-las, ou ainda porque ele não deseja alcançar os vazios, permitindo-se experimentar a obra de diferentes maneiras, numa leitura

fluida e descompromissada. Já o leitor-modelo crítico é a idealização de um sujeito que capta as astúcias deixadas pelo autor ao longo de sua construção textual e perfaz o caminho construído pelo autor-modelo. Tanto o leitor quanto o autor-modelo são elementos virtuais visados pela obra.

Quanto aos textos submetidos aos leitores, Eco descreve a possibilidade de serem *usados* e *interpretados*. Para ele, “interpretar” é extrair do material linguístico elementos que subsidiam uma adequada – ou uma dentre as mais adequadas – leitura socialmente autorizável, aceita pela maioria dos leitores; “usar” um texto é recriar o universo linguístico à maneira do leitor, com a liberdade que lhe é conferida ao se deparar com um elemento artístico aberto a diferentes relações. Toda leitura resulta dessas duas atitudes, às vezes até uma leitura iniciada como uso acaba produzindo uma interpretação interessante e plausível, e vice-versa. Às vezes, uma interpretação considerada malfeita pode desvelar uma nova forma de olhar o texto, destituindo-o do ranço de velhas e malfadadas leituras. Usar e interpretar são dois modelos abstratos de relação com o texto, e em ambos é necessária a participação ativa do leitor.

Tratou-se então neste tópico de destacar entre as teorias literárias das últimas décadas o papel reservado ao leitor no âmbito da literatura e de seu ensino.

1.2.2 A recepção no ambiente escolar

Na escola, textos variados se fazem presentes entre as crianças desde muito cedo, antes até da alfabetização. A leitura é comumente realizada visando a determinados fins, como a apreensão e aplicação de conteúdos e o desenvolvimento de competências e habilidades. Em algumas áreas do conhecimento, chega-se a esse objetivo através de um percurso metódico e racional, o que não vale para áreas que necessitam mobilizar a subjetividade e supõem implicações pessoais, caso das Artes, sobretudo da Literatura.

Na concepção que estamos adotando, um texto literário requer a participação de seu destinatário e não poderá ser eficaz se estiver atrelada, seja pelo olhar do aluno, seja pelo olhar do professor, a fins e objetivos rígidos. Roteiros e atividades de registro de leitura preenchidos de forma mecânica fazem o caminho inverso: ao invés de conduzir o leitor para a obra, levam-no a extrair do texto somente as

frações que correspondem à necessidade do trabalho escolar, promovendo uma (discutível) verificação de aprendizagem, sem cumprir um papel de formação nem *pela* literatura nem *para* a literatura .

Geraldi (1997) aponta quatro formas de entrada nos textos a partir de diferentes propostas que os leitores possam ter. Resumidamente, o leitor – e por que não a escola – pode pretender com a leitura: a) uma resposta; b) um estudo; c) uma função utilitarista; e d) fruição. Destes objetivos próprios do ensino, o último, a fruição, talvez pela dificuldade da escola em lidar com experiências avaliativas de ordem subjetiva, nem sempre é levado a cabo. Contudo, a fruição não significa entretenimento ou prazer sensorial tão somente; como lembra Roland Barthes, ao designar pelo menos dois modos de leitura:

“uma vai direto às articulações da anedota, considera a extensão do texto, ignora os jogos de linguagem (...); a outra leitura não deixa passar nada; ela pesa, cola-se ao texto, lê, se se pode assim dizer, com aplicação e arrebatamento, apreende em cada ponto do texto o assíndeto que corta as linguagens – e não a anedota: não é a extensão (lógica) que a cativa, o desfolhamento das verdades, mas o folheado da significância”. (BARTHES, 1993, p. 20)

Umberto Eco (1989) traduz esses dois modos de leitura de que fala Barthes em dois tipos básicos de leitor (entre os quais, diz ele, há um arco que vai de *a* a *z* de possibilidades de leituras): "O primeiro é a vítima, designada pelas próprias estratégias enunciativas, o segundo é o leitor crítico, que ri do modo pelo qual foi levado a ser vítima designada" (ECO, 1989, p.101). Pelo que se depreende do texto de Umberto Eco, esses tipos não significam uma natureza de leitor, mas sim um estado do leitor. No interior desse arco, os leitores podem ser “construídos” pela escola à medida que também se constroem didaticamente possibilidades de leitura, sendo a formação do leitor crítico o alvo do ensino.

Annie Rouxel (no prelo), revendo Umberto Eco, reflete sobre as singularidades de *interpretar* e *utilizar* textos em sala de aula. A autora pontua que nos primeiros anos da vida escolar é comum as crianças *utilizarem* o texto porque esta prática participa da esfera da vida privada do leitor; trata-se da implicação do olhar do leitor para o texto a partir de suas experiências e traz uma significação

exclusiva para si, é um “pensar livre”. Mas isso o leitor conseguiria atingir até sem o envolvimento escolar. *Interpretar* um texto corresponde a decodificá-lo, o que alcançará mais êxito, do ponto de vista ensino, quanto mais outros indivíduos participantes do mesmo grupo social também o decodificarem da mesma forma, pressupõe um saber prévio ligado a um “pensar racional”. A autora comenta ainda que os documentos oficiais franceses abordam para o Ensino Fundamental II a necessidade de se ensinar a desenvolver a capacidade de ler e de suscitar o gosto pela leitura e não citam o termo “interpretação”. O termo é usado para os estudos do Ensino Médio, período em que se espera relação com conhecimentos complexos com postura crítica e distanciada. Apesar disso, segundo Rouxel, torna-se cada vez mais desejável que em qualquer momento da vida, seja no Ensino Médio ou mesmo após este período, os leitores sejam capazes de usar textos para deleite próprio.

Ainda segundo Rouxel (no prelo), grandes autores, ao se depararem com textos de outros, não hesitam em *usá-los* e dar a eles nova vida a partir do que veem na obra. Esta relação é aceita socialmente por se tratar de uma apropriação “de autoridade”, inquestionável muitas vezes. Leitores ausentes de prestígio esquivam-se de proferir argumentos contrários ou mesmo de criar suas próprias variações de leitura porque acreditam que suas ilações sobre um mesmo texto não receberão crédito e serão desrespeitadas.

A não aceitação da “utilização” de textos em sala de aula e a necessidade de extrair do texto literário uma mensagem, de captar o que o autor quis dizer podem afastar o leitor escolar do texto, bem como, por se tratar de uma atividade racional e avaliável, a prática da leitura dentro da escola pode ser vista por esse leitor como uma atividade mecânica e não libertária. Para Annie Rouxel, o bom emprego do texto na esfera escolar é aferido quando o leitor enxerga nele o que lhe é significativo.

É bem através dessa atividade constante de relacionar-se (com o mundo, consigo mesmo, com outras obras) que a leitura tem sentido. Podemos também apenas nos interrogar sobre o cercado do qual ela faz parte dentro da esfera escolar. Excetuando-se as relações de intertextualidade, a leitura escolar, em seu formato canônico, não autoriza as ligações estabelecidas com aquilo que ela situa fora do literário: o universo do leitor. Essa exclusão paradoxal explica a aspereza e o formalismo do exercício e o fato de que inúmeros alunos se distraem. (no prelo)

Atividades diferentes sobre uma mesma obra podem trazer para a sala de aula tanto a *utilização* quanto a *interpretação*. Ambas podem acontecer de maneira consciente e intencional. Sendo a interpretação de cunho coletivo, a partilha de significados contribui para a ampliação das experiências do grupo e, juntos, os leitores analisam o que o texto autoriza ou não sobre o que está sendo dito.

A questão já não é “corrigir” leituras como base numa leitura privilegiada e apresentada como única; mas também não é admitir qualquer leitura como legítima (ou legítima) como se o texto não fosse condição necessária à leitura e como se neste o autor não mobilizasse os recursos expressivos em busca de uma leitura possível. (GERALDI, p. 112)

A ordem das estratégias é mais critério do olhar do mediador, muitas vezes o professor. Se primeiro um olhar individual, cada leitor traz para o coletivo o máximo de suas implicações sobre a obra sem interferências de outrem, utilização sem contaminação. Se primeiro o coletivo, explanações dos diferentes integrantes sobre o texto favorecem o potencial relacional e criativo de cada leitor.

O registro é uma forma de memória daquele que lê, principalmente ao *utilizar* o texto. Para o leitor escolar, o registro acontece na maioria das vezes mediante papel e caneta. Se mais bem equipado, pode ainda se servir de gravador de voz e/ou imagem ou dos diários de leitura que podem retornar para a sala de aula, mesmo no Ensino Médio, como um aliado do desenvolvimento da escrita e material de construção do leitor entre o que extrai da obra e o que projeta sobre ela em seu processo de análise do texto. As atividades de *utilizar* e *interpretar* um texto tornam-no vivo, pois se formando na esfera particular do leitor é que a obra se recria na esfera social para a qual foi criada.

CAPÍTULO 2

ENTRE MOCHILAS: LEITURA DE LITERATURA NA ESCOLA

“O exercício de pensar o tempo, de pensar a técnica, de pensar o conhecimento enquanto se conhece, de pensar o quê das coisas, o para quê, o como, o em favor de quê, de quem, o contra que, o contra quem são exigências fundamentais de uma educação democrática à altura dos desafios do nosso tempo.”

Paulo Freire

2.1 A ESPECIFICIDADE DO ENSINO DE LEITURA LITERÁRIA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

2.1.1 Alunos de 5ª série/6º ano e a formação da identidade

Apesar de o 6º ano – etapa da escolaridade na qual nos detivemos – ser uma série intermediária no Ensino Fundamental de 9 anos, marca o início de uma fase em que os alunos deixam de ter uma professora polivalente, geralmente pedagoga, e passam a ter vários professores especialistas em suas diferentes áreas. No ensino de língua materna, o aluno nessa fase conta com um profissional formado em Letras que o leva a refletir sobre o sistema e o funcionamento da língua em uso. Os alunos de 5ª série/6º ano geralmente têm entre 10 e 12 anos de idade, período da vida humana em que se inicia um processo de mudanças físicas e psíquicas que a cultura ocidental denominou adolescência.

De acordo com a Psicologia Social, os indivíduos, sobretudo na fase da adolescência, estão em constante transformação e seu processo de identificação com o meio se dá de formas múltiplas, muitas vezes contraditórias. Segundo as autoras Schoen-Ferreira, Aznar-Farias e Silvares (2003), a tarefa mais importante da adolescência é a construção da identidade.

Construir uma identidade implica definir quem a pessoa é, quais são seus valores e quais as direções que deseja seguir pela vida. [...] a identidade é uma concepção de si mesmo, composta de valores, crenças e metas com os quais o indivíduo está solidariamente comprometido. (SCHOEN-FERREIRA; AZNAR-FARIAS; SILVARES, 2003, p. 107)

Para Maheirie (2002), a constituição da identidade se dá pelo confronto entre diferença e igualdade, no presente, passado e futuro dos mesmos indivíduos. Segundo a autora, pode-se dizer que o sujeito é construído por oposições, divergências e negociações, sendo sua identidade constantemente inventada, em um processo aberto, nunca acabado. A escola atua como um lugar onde esses indivíduos experimentam conflitos, se confrontam com o diferente, organizam e

desorganizam ideias, refazem posições e se constroem a partir da aproximação ou recusa dos sujeitos com quem convivem.

O sociólogo português Sousa Santos (1995) afirma que a identidade se traduz por uma *síntese* de identificações em construção. Para ele, identidade só pode ser compreendida como “resultados sempre transitórios e fugazes de processos de identificação (...) identidades são, pois, identificações em curso” (p. 135). E se as identificações são sempre processo pelo qual passa constantemente o ser humano, é certo também que a adolescência é o período em que este processo se encontra em seu momento de maior ebulição, em maior movimento, sendo a escola o espaço em que o ser humano em transformação se vê institucionalizado por excelência. Como fica o ensino escolar nesta fase da vida desses indivíduos? E a leitura de literatura na escola por esses jovens em formação? Há espaço para ela na vida dos alunos atualmente?

As propostas oficiais do MEC - Ministério da Educação e Cultura e da CENP - Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas quanto ao ensino de literatura nas escolas apontaram para uma mudança significativa, a partir da década de 90, na maneira como a disciplina de língua portuguesa deveria ser examinada e ensinada pelo professor, priorizando os objetivos de ensino em detrimento das tradicionais listas de conteúdo. Nessa perspectiva, segundo Alice Vieira (2008), o enfoque do ensino de língua se dá a partir de uma concepção psicossocial, sem a divisão em frentes de gramática, (história da) literatura e redação. Os documentos são enfáticos quanto à necessidade da formação de indivíduos leitores que aprendam sobre o texto e seu contexto de produção e recepção e, ao longo da década de 90, essa preocupação se fez presente nas orientações de âmbito nacional, sobretudo nos PCN.

2.1.2 A leitura literária nos Parâmetros Curriculares Nacionais de 3º e 4º ciclos⁹

Documentos oficiais são aqueles que regem normas de um grupo social e, na área da educação, podem assumir uma dimensão legislativa ou uma dimensão de

⁹ O ensino no 3º ciclo corresponde à 5ª e 6ª série e no 4º ciclo, à 7ª e 8ª série; com a nova designação do Ensino Fundamental de 9 anos, ao 6º e 7º ano e ao 8º e 9º ano, respectivamente.

orientação. No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB nº 9394/96, regulariza o sistema de educação nacional, público e privado, da educação básica ao ensino superior. Para determinar preceitos específicos para as diferentes disciplinas e orientar assuntos interdisciplinares, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998) foram criados para os níveis de ensino fundamental¹⁰ e médio e têm o objetivo de orientar os profissionais envolvidos com a educação brasileira e de garantir que todas as crianças e jovens tenham acesso a conhecimentos básicos necessários para o exercício da cidadania.

Para o ensino específico da língua materna, o Parâmetro Curricular Nacional de Língua Portuguesa (PCN-LP) tem descrito como seu objetivo ser referência nacional para o ensino em todo país.

A finalidade dos PCN-LP é constituir-se em referência para as discussões curriculares da área – em curso há vários anos em muitos estados e municípios – e contribuir com técnicos e professores no processo de revisão e elaboração de propostas didáticas (p. 13)

No documento de Língua Portuguesa dos PCN de 3º e 4º ciclos, há uma seção dedicada à especificidade do texto literário. Nela, a abordagem da leitura traz a noção de que “o texto literário constitui uma forma peculiar de representação e estilo em que predominam a força criativa da imaginação e a intenção estética” (p. 26). Enquanto no documento de 1º e 2º ciclos tem-se muito clara a intenção de formar leitor competente, alguém que “compreenda o que lê; [...] que estabeleça relações entre o texto que lê e outros textos já lidos, [...] que consiga justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos”, nos materiais de 3º e 4º ciclos está marcada a intenção em formar o leitor competente que também “saiba ler as entrelinhas, identificando, a partir do que está escrito, elementos implícitos” e que tenha autonomia com textos de circulação social.

¹⁰ Os PCN de 3º e 4º ciclos estão divididos em dez volumes: um com conteúdo introdutório, oito com as disciplinas curriculares tradicionais (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Artes, Educação Física e Língua Estrangeira) e um com temas transversais (Meio Ambiente, Saúde, Pluralidade Cultural e Orientação Sexual).

O terceiro e quarto ciclos têm papel decisivo na formação de leitores, pois é no interior destes que muitos alunos ou desistem de ler por não conseguirem responder às demandas de leitura colocadas pela escola, ou passam a utilizar os procedimentos construídos nos ciclos anteriores para lidar com os desafios propostos pela leitura, com autonomia cada vez maior. Assumir a tarefa de formar leitores impõe à escola a responsabilidade de organizar-se em torno de um projeto educativo comprometido com a intermediação da passagem do leitor de textos facilitados para o leitor de textos de complexidade real, tal como circulam socialmente na literatura e nos jornais; do leitor de adaptações ou de fragmentos para o leitor de textos originais e integrais. (BRASIL, 1998, p. 70)

Mais adiante são apresentadas no documento algumas condições para que a formação de leitores de literatura seja consistente, e que podem ser agrupadas da seguinte maneira: 1) a existência de uma biblioteca com bom acervo de livros e outros materiais de leitura; 2) a intenção do professor em organizar momentos de leitura livre e outros em que deve planejar atividades regulares de leitura.

Considerando a gradativa independência dos leitores escolares ao longo do curso de Ensino Fundamental, os PCN orientam os professores a variar as estratégias a serem utilizadas em sala de aula, a fim de levar o aluno “ora a se exercitar na leitura de tipos de textos para os quais já tenha construído uma competência, ora a se empenhar no desenvolvimento de novas estratégias para poder ler textos menos familiares” (p. 72). Para que o professor possa vislumbrar uma diversidade de estratégias, o documento apresenta orientações didáticas específicas para a formação de leitores competentes.

Quadro 1

Sugestões didáticas presentes nos PCN de 3º e 4º ciclos	
Leitura autônoma	Envolve a oportunidade de o aluno poder ler, de preferência silenciosamente, textos para os quais já tenha desenvolvido uma certa proficiência. Vivenciando situações de leitura com crescente independência da mediação do professor, o aluno aumenta a confiança que tem em si como leitor, encorajando-se para aceitar desafios mais complexos.
Leitura colaborativa	É uma atividade em que o professor lê um texto com a classe e, durante a sua leitura, questiona os alunos sobre os índices linguísticos que dão

	sustentação aos sentidos atribuídos. A possibilidade de interrogar o texto [...], a inferência sobre a intenção do autor são alguns dos aspectos dos conteúdos relacionados à compreensão de textos, para os quais a leitura colaborativa tem muito a contribuir.
Leitura em voz alta pelo professor	Além das atividades de leitura realizadas pelos alunos e coordenadas pelo professor, há as que podem ser realizadas basicamente pelo professor. É o caso da leitura compartilhada de livros em capítulos que possibilita ao aluno o acesso a textos longos (e às vezes difíceis) que, por sua qualidade e beleza, podem vir a encantá-los, mas que, talvez, sozinhos, não o fizessem.
Leitura programada	A leitura programada é uma situação didática adequada para discutir coletivamente um título considerado difícil para a condição atual dos alunos, pois permite reduzir parte da complexidade da tarefa, compartilhando a responsabilidade. O professor segmenta a obra em partes [...] e durante a discussão, além da compreensão e análise do trecho lido, [...] o professor pode introduzir informações a respeito da obra.
Leitura de escolha pessoal	São situações didáticas, propostas com regularidade, adequadas para desenvolver o comportamento do leitor [...]: a formação de critérios para selecionar o material a ser lido [...]. Neste caso, o objetivo explícito é a leitura em si, é a criação de oportunidades para a constituição de padrões de gosto pessoal [...].

Refletir sobre o ensino de leitura literária nos últimos anos supõe destacar – do muito que há ainda a ser ampliado – um significativo avanço nas discussões sobre leitura escolar presentes nos documentos oficiais. Como vimos antes, Cattani e Aguiar (1982), em sua pesquisa sobre os currículos no 1º grau, constataram que a leitura, na grade de ensino de língua portuguesa, essencialmente servia à obtenção de informações, sendo que a leitura de textos literários então se misturava à de jornais, revistas e outros veículos de comunicação, como fonte de dados sobre o mundo a ser incutido na vida das crianças. Lançados na década de 90, os PCN tinham como objetivo propor uma diferente forma de trabalho com a leitura literária em sala de aula, destacando seu valor estético e humanizador. Com o avanço tecnológico e o crescente acesso à informação no século XXI, o ensino de literatura se tornaria banal na escola caso se mantivesse a justificativa de que sua leitura deveria ser ensinada com o principal objetivo de informar. “Ele (o texto literário) ultrapassa e transgride (o discurso científico) para constituir outra mediação de

sentidos entre o sujeito e o mundo, [...] mediação que autoriza a ficção e a reinterpretação do mundo atual e dos mundos possíveis” (BRASIL, 1998, p. 26).

2.1.3 A presença da leitura literária em alguns materiais da rede pública do estado de São Paulo

2.1.3.1 Programa “Hora da Leitura”

A LDB 9394/96 e os PCN, como exposto, são documentos oficiais que vigoram na educação em âmbito nacional. Pautados nesses regimentos, os estados elaboram seus documentos para adequar as diretrizes gerais do ensino aos aspectos culturais locais.

Em São Paulo, a Secretaria de Estado da Educação – SEE tem como um dos seus órgãos básicos a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas – CENP. Ela desenvolve as funções de estudo e pesquisa com o objetivo de regular o funcionamento das diretrizes pedagógicas e das unidades escolares da rede estadual de ensino.

Desde a implantação dos PCN, o estado de São Paulo buscou diferentes formas de aplicar as diretrizes nacionais. Entre os anos de 2005 a 2007, vigorou o Programa **Hora da Leitura**¹¹, que tinha como objetivo propiciar o contato dos alunos com diferentes gêneros textuais. A apresentação e as orientações sobre o programa indicavam que a estratégia para alcançar esses objetivos era iniciar a leitura por textos de entretenimento, considerados mais apreciados pelos alunos, para gradativamente levá-los a ler textos mais consagrados de autores contemporâneos, “estabelecendo as conexões necessárias para ascender a outras formas culturais”¹². Em diferentes trechos da apresentação do programa, há a menção de que os professores deveriam *seduzir* os alunos para levá-los a *saborear* novas ideias.

¹¹ Todos os dados foram extraídos do site da CENP, único material encontrado em que havia diretriz para o trabalho no Programa Hora da Leitura: <http://cenp.edunet.sp.gov.br/index.htm>

¹² **Tecendo Leituras e Crônica na Sala de Aula** são algumas das iniciativas da SEE/SP anteriores ao Programa **Hora da Leitura** com vistas a sanar as deficiências de compreensão leitora dos alunos. Pesquisa mais detalhada fez BATISTA (2010), pela UNESP-Assis.

Na descrição do perfil dos docentes, que poderiam ser professores de Língua Portuguesa, Geografia, História, Ciências, Arte, Matemática ou Filosofia (Língua Estrangeira ou Educação Física não foram mencionados), foi declarado que “a Hora da Leitura *exige* um professor que goste de ler *qualquer gênero*, que *tenha o prazer* de compartilhar com os alunos *a magia, a fantasia, as ideias, as verdades que os autores querem revelar para seus leitores*”. (grifos nossos). Mas seria possível encontrar um professor – ou qualquer ser humano – que goste de ler *qualquer* gênero literário? Será que tem como *exigir* que o professor sinta *prazer* em lidar com o texto que a ele foi conferido para trabalhar, ou, em se tratando de atividades de leitura, bastaria se ele levasse o aluno a compreender o que leu, estabelecer relações com outros textos lidos e justificar e validar sua leitura com o uso de elementos discursivos, como previsto nos PCN-LP desde os 1º e 2º ciclos?

Podemos perceber um descompasso entre o texto que rege o material do programa **Hora da Leitura** e as orientações de trabalho com textos dos PCN, pois para o projeto do governo do estado, apesar de a proposta consistir numa atividade com um perfil recreativo, a leitura literária ganha um caráter palatável, sensorial, de gosto e prazer, de sabor e de delícia; os PCN se apoiam nas contribuições oriundas da academia que têm claro que ler é uma atividade humana como tantas e, por isso mesmo, sujeita ao desgosto, ao desprazer e *também* ao deleite. “O texto constitui uma forma peculiar de representação” e como tal é “um modo particular de dar forma às experiências humanas” (p. 26).

Diferentes gêneros textuais foram apresentados como conteúdos a serem trabalhados no programa “Hora da Leitura”: conto, crônica, novela, poema, texto dramático, música, cordel, parlendas e textos populares, propaganda, notícia, reportagem, charge e tira. As sugestões de estratégias de ensino associadas ao gênero textual são variadas, dando liberdade ao professor para elaborar a sequência do curso adequada às turmas, porém há no material de orientação do programa um quadro¹³ que busca relacionar o trabalho com os gêneros em uma carga horária sugerida: para os textos literários é orientado que o trabalho se faça em uma hora/aula por semana, mas para os textos de imprensa e de publicidade não há essa informação e na coluna que corresponderia ao tempo de trabalho não é apresentado esse dado.

¹³ Material também extraído do site da CENP.

A seguir, a reprodução do quadro como foi apresentado no material do programa **Hora da Leitura**.

Quadro 2

Agrupamentos (*)	Gêneros	Carga horária
Literários (oral e escrito) <u>Produtos:</u> <ul style="list-style-type: none"> • livro de crônicas selecionadas pelos alunos, a partir de temáticas escolhidas como amor, família, problemas sociais etc; • coletânea de poemas selecionados pelos alunos, a partir de temáticas escolhidas como amor, família, problemas socais etc; • apresentação se saraus literários; • apresentação de peças teatrais; • apresentação de festival de paródias. 	Conto	Uma hora/ aula semanal
	Crônica	
	Poema	
	Novela	
	Texto dramático	
	Músicas	
	Cordel	
	Parlendas, trava-línguas, provérbios, ditos populares, brincadeiras e jogos.	
Publicidade <u>Produto:</u> painel com propagandas, a partir de alguns critérios de seleção como público-alvo, análise crítica, tipo de linguagem		Propaganda (leitura)
De imprensa <u>Produto:</u> organização de um jornal falado Apresentação de um painel com charges.	Notícia	
	Reportagem	
	Charge e tira	

(*) agrupamentos de acordo com PCN de Língua Portuguesa - Terceiro e Quarto Ciclos - MEC, 1998¹⁴

A metodologia apresentada para o programa **Hora da Leitura** propunha que a leitura procedesse de formas variadas, próximas àquelas apresentadas pelos PCN, insistindo numa “leitura com ênfase”, mas sem deixar claro como seria esse trabalho; a avaliação dos alunos deveria consistir no “envolvimento e participação de cada aluno nas atividades individuais e coletivas”, mas os critérios desses registros não estavam bem explicitados. Conversando com professores de diferentes DE -

¹⁴ Informação contida no material do Programa **Hora da Leitura**.

Diretorias de Ensino, constatamos que houve um descompasso quanto à formação continuada desses professores de diferentes áreas que deveriam ministrar o curso de leitura, como informado no site do programa, pois os cursos foram oferecidos por meio de videoconferências, mas poucos tiveram acesso e muitos alegaram que não foram comunicados sobre a necessidade de fazê-los.

Na pesquisa sobre o programa “Hora da leitura”, procuramos investigar se as perspectivas teóricas propostas nos PCN de formação de leitores se faziam de algum modo presentes, mas não há menção a nenhum referencial teórico que tenha servido de base para a elaboração do programa. Orientações oficiais voltadas à dimensão do ensino como os PCN, conforme já mencionado neste trabalho, deveriam “contribuir com técnicos e professores no processo de revisão e elaboração de propostas didáticas” (BRASIL, 1998, p. 13), mas a estrutura do programa “Hora da leitura”, por não destacar uma progressão nas diferentes formas de ler, pareceu desvinculada do ideal de formar leitores competentes capazes de “ler nas entrelinhas” e que vivenciassem a passagem “do leitor de textos facilitados para o leitor de textos de complexidade real, tal como circulam socialmente na literatura e nos jornais” (BRASIL, 1998, p. 70).

Atualmente, o principal programa que tem como propósito adequar as diretrizes nacionais às demandas da rede estadual paulista é o “São Paulo faz escola”, que vem sendo implementado desde 2008 e propõe uma base curricular comum às escolas, tendo como um de seus eixos organizadores o desenvolvimento da competência leitora e escritora dos alunos.

2.1.3.2 A disciplina “Leitura e Produção de Texto”

No âmbito do *Programa São Paulo faz escola*, no ano de 2009 surgiu na grade curricular da rede estadual de ensino uma disciplina denominada **Leitura e Produção de Texto** – LPT, dirigida a alunos dos 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental, que ficou entendida por muitos professores como uma forma de substituir e regularizar as ideias esboçadas no programa Hora da Leitura. Ao invés de um projeto interdisciplinar, o trabalho em LPT funcionava na grade curricular como uma disciplina que deveria ser ministrada em duas aulas por semana por um

profissional exclusivamente de Letras. A nova disciplina só foi conhecida por muitos docentes no momento da atribuição de aulas para o ensino em 2010.

O material preparado para subsidiar os professores da disciplina, chamado de “Caderno do professor de Leitura e Produção de Texto”, publicado em 2010, foi dividido em dois volumes para o Ensino Fundamental – um para o 3º ciclo e outro para o 4º ciclo¹⁵. As análises foram baseadas no conceito de *letramento*, de SOARES (1998), em que letramento é “o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”. Abarca ainda outros conceitos bastante atuais sobre ensino e leitura como *comunidade leitora*, *modos de ler*, *jogo literário* e *intertextualidade*¹⁶.

Na apresentação dos cadernos, é explicitado como “objetivo específico” das aulas de LPT “a formação do leitor literário” (p. 9) sem deixar o compromisso já assumido pela disciplina de língua portuguesa de ler e produzir textos, mas com o intuito de ampliar as práticas escolares de leitura e escrita.

A orientação de trabalho para a disciplina consistia em oficinas e, para isso, o material sugeria sete obras do acervo da biblioteca da escola¹⁷ e outras três para trabalhos complementares, de modo que fossem dos mesmos gêneros já trabalhados para servirem como ampliação do trabalho realizado. Não havia uma definição de tempo de trabalho com cada texto, mas há a sugestão de quatro obras ao longo do ano letivo mais as sugestões adicionais de exploração do texto em cada oficina. O documento é claro ao deixar a critério do professor as escolhas dos textos, considerando a proposta pedagógica, as diretrizes da disciplina de língua portuguesa, o perfil dos alunos e, ainda, no caso de adoção das sugestões de ampliação do texto, escolhas de textos pelos próprios alunos. O material sugere ainda a articulação entre as demais disciplinas e os materiais didáticos correspondentes, bem como os livros do PNBE e os Cadernos do *Programa São Paulo faz escola*.

Por nos dedicarmos nesta pesquisa à 5ª série/6º ano, apresentaremos no Quadro 3 as sugestões do caderno deste ciclo para o ensino da disciplina Leitura e Produção de Texto.

¹⁵ O material para o Ensino Médio chama-se “Caderno do professor de Literatura”.

¹⁶ ZILBERMAN, 2001; SOARES, 1998; LEWIS, 2003; RANGEL 2003.

¹⁷ Obras estas que fazem parte do PNBE.

Quadro 3

Caderno de 5ª e 6ª série (3º ciclo)	
Autor e obra	Gênero
Oficina 1 – <i>Feira de versos: poesia de cordel</i> , João Melquíades Ferreira da Silva, Leandro Gomes de Barros e Patativa do Assaré	Cordel
Oficina 2 – <i>Entre a espada e a rosa</i> , Marina Colassanti	Conto
Oficina 3 – <i>Para querer bem</i> , Manuel Bandeira	Poema
Oficina 4 – <i>Lendas da África</i> , Júlio Emílio Braz	Lenda
Oficina 5 – <i>Auto da Compadecida</i> , Ariano Suassuna	Texto teatral
Oficina 6 – <i>O senhor do bom nome</i> , Ilan Brenman	Mito
Oficina 7 – <i>Indez</i> , Bartolomeu Campos de Queirós	Romance

Obras abordadas nas oficinas	Gênero
<i>Fábulas completas</i> , Esopo	Fábula
<i>Lendas do Japão</i> , Sylvia Manzano	Lenda
<i>Chão de vento</i> , Flora Figueiredo	Poesia

Para complementar as atividades propostas nos cadernos de LPT, no material vinham inclusos 3 DVDs, um feito especialmente para a disciplina com o assunto de Poesia, Teatro e Cordel e outros dois com seleção de vídeos feitos pela TV Escola.

Segundo o material de apoio de LPT, é importante alunos e professores partilharem experiências de leitura, sobretudo em voz alta, pois é quando todos podem aprender com a leitura dos colegas, perceber que há diferenças entre as leituras e entender que também se trata de uma prática educativa.

“ouvir boas leituras em voz alta é uma prática de letramento que resgata – ou oferece em primeira mão – uma experiência inaugural de entrada no mundo da escrita literária: a das histórias que adultos nos leram quando éramos crianças. Por outro lado, a leitura em voz

alta ajuda a materializar a opacidade do texto literário, já que ninguém lê o mesmo texto da mesma forma.” (p. 18)

Quanto ao contato dos alunos com o texto, o material sugere que sejam respeitados três momentos de aproximação: 1) **Impressões**: tempo para descobrir, examinar o livro, fazer inferências sobre o que ele pretende trazer; 2) **Leitura**: momento para imersão no texto, seja em casa, na biblioteca, em livraria; 3) **Releitura**: incorporação da experiência de leitura a partir de troca de experiências, sejam elas a realização de eventos culturais, a produção de textos orais ou escritos que retomem a obra lida ou uma produção intertextual.

E, para avaliar o desempenho dos alunos em aulas de leitura, o material sugere que o fundamental é que o ambiente de leitura expresse liberdade para que cada aluno possa conquistar sua autonomia ao ler e, sendo assim, o principal é ter em mente a intenção de formar uma comunidade leitora, em que haja interação entre alunos com variadas idades, níveis de leitura e experiências advindas do contato com textos literários.

A disciplina “Leitura e Produção de Texto” participou da grade curricular da rede estadual de ensino por três anos: 2009, 2010 e 2011. Apesar de o texto de orientação da disciplina estar em consonância com os PCN e as recentes produções acadêmicas, não houve ampla divulgação de como o trabalho foi projetado para acontecer em sala de aula, até porque o material impresso mandado às escolas não chegou em número suficiente para todos os docentes, ficando restrito a poucos professores, à coordenação ou à biblioteca da escola. Diretores, professores, alunos, pais e pesquisadores surpreenderam-se quando, no início de 2012, a disciplina foi extinta sem explicações para as partes envolvidas.

Vê-se que as propostas e parâmetros apresentados nesses documentos, ainda que não tenham seus pressupostos teóricos claramente formulados ou não apresentem critérios claros para a implementação, estão em sintonia com as teorias no campo da literatura das últimas décadas, que colocam o leitor como instância da literatura. Na interface literatura–ensino, ensinar literatura significa ensinar a leitura literária, que tem a relação texto-leitor como fundamento, como vimos no capítulo desta dissertação.

CAPÍTULO 3

ENTRE O CAMPO E A UNIVERSIDADE: O MÉTODO DE PESQUISA

“Para alcançar essas qualidades [credibilidade, consistência e confiabilidade ao estudo] é necessário conviver de forma intensiva e prolongada no ambiente de estudo e no meio dos participantes.”

Jutta Gutberlet¹⁸
Nídia Nacib Pontuschka

¹⁸ O artigo apresentado pelas professoras foi construído a partir da disciplina “Metodologias Qualitativas”, ministrada no 2º semestre de 2010 na FEUSP.

3.1 O pesquisador e a construção do método

3.1.1 Poder e limite na determinação do método de pesquisa

A definição do objeto de pesquisa nunca é aleatória, involuntária, ao acaso. Mesmo que aparentemente acidental, surge das relações naturais e cotidianas do pesquisador que, em determinado momento, se depara com elementos já antes encontrados, mas passa a olhá-los de forma diferente, instigadora. A mudança muitas vezes não se dá na constituição do objeto de pesquisa, mas na forma com que o pesquisador passa a olhar para o que antes lhe era, muitas vezes, indiferente; a mudança está em quem observa, e não no observado. O objeto, portanto, é construído e reconstruído constantemente pelo pesquisador ao confrontar seus conhecimentos, suas leituras de mundo, seu olhar sobre o que o cerca.

Esta relação, no campo das humanidades, faz-nos pensar sobre o estranhamento necessário ao pesquisador diante de seu objeto de pesquisa. O deslocamento, ou melhor, o realocamento do pesquisador permite que ele busque outros pontos de observação e assim veja de forma mais ampla o que pretende analisar.

O desconhecido é sempre uma incógnita e deparar-se com o outro, com o que não é familiar, permite um exercício valioso de autopercepção e autoconhecimento. Em todo tipo de pesquisa há uma alteridade em jogo, seja o confronto entre diferentes culturas, seja com diferentes posições sociais. E em todo confronto de diferenças há uma forte e coletiva construção de saberes, sobre o mundo e sobre si.

Os métodos, as técnicas e os projetos podem tratar de modo mais ou menos explícito a questão da alteridade, mas eles contêm sempre estratégias de encontro. Como encontrar no outro, como fazê-lo falar, como se fazer ouvir, como compreendê-lo, como traduzi-lo, como influenciá-lo ou como deixar-se influenciar por ele. Na maior parte dos casos, a resposta a essas perguntas aparece lá onde não se espera, lá onde não há nenhum método. Como se a dessemelhança devesse sempre confirmar, como se o equívoco fosse a regra e o diálogo um puro acaso. (AMORIM, 2004, p. 31)

O método de pesquisa emerge das reflexões acerca do que se quer investigar e das circunstâncias apresentadas; é o caminho, portanto, que direciona onde se quer chegar, não é o fim em si mesmo. O objeto e os objetivos da pesquisa é que determinam as escolhas metodológicas e as dimensões a serem adotadas pelo pesquisador.

Para a obtenção de resultados, há de se levar em conta, sobretudo para a coleta de dados, se o método adotado contemplará a dimensão quantitativa e/ou qualitativa de resultados. Apesar da aparente dicotomia existente entre essas duas formas de investigação, pode-se dizer que para os estudos humanistas elas são complementares, e nenhuma das vertentes se desvincula totalmente da outra, seja pela análise de números, seja pela interpretação de resultados.

A validação dos dados apresentados no percurso quantitativo gera, a princípio, menor questionamento por parte de seus interessados. Já para a análise dos dados colhidos de forma qualitativa, são considerados diferentes elementos que integram a composição dos critérios empregados, como a credibilidade da fonte, a consistência e a possibilidade de confirmação das informações. Para que se estabeleça maior credibilidade em pesquisa de ordem qualitativa, sugere-se que o pesquisador permaneça por longo tempo no campo em estudo, que os dados coletados sejam passíveis de checagem e haja análise e triangulação¹⁹ de hipóteses rivais.

Há de se levar em consideração em toda pesquisa a relação pesquisador-pesquisado, pois o sujeito que se coloca com o intuito de analisar um fenômeno deve perceber que suas escolhas de percurso são influenciadas e, por vezes, aprisionadas, pelo campo culturalmente construído, delimitado pelo objeto, à medida que se movimenta na pesquisa. O distanciamento é necessário para o pesquisador construir seu olhar mais próximo possível do isento.

Uma pesquisa de filosofia humanista em que se faça análise sócio-histórica enfatiza a humanidade e os indivíduos em suas relações, com seus desejos, crenças, intenções. Ela entende que a história não pode ser vista apenas como um passado, mas também como uma forma de explicação da sociedade. Para estudos de âmbito tão complexos, e muitas vezes incompreensíveis à primeira vista, os dados coletados em pesquisa de campo não teriam condições de serem

¹⁹ Processo pelo qual diferentes técnicas de investigação são confrontadas, a fim de se verificar a fidedignidade dos dados obtidos e assim reforçar a validade da pesquisa.

suficientemente validados se estivessem apenas sob olhar quantitativo de análise. O uso de metodologias qualitativas de pesquisas se faz necessário quando o pesquisador pretende valorizar a experiência humana como visão ativa de protagonismo social. Quanto ao método de pesquisa qualitativa, Souza Martins (2004) afirma que ela “privilegia a análise de microprocessos, através do estudo das ações sociais individuais e grupais, realizando um exame intensivo dos dados, e é caracterizada pela heterodoxia no momento da análise” (p. 292).

A principal característica das pesquisas qualitativas é o fato de elas pressuporem que as pessoas ajam em função de suas percepções, sentimentos e valores e que seu comportamento tenha sempre um sentido, um significado que não se dê a conhecer de modo imediato, precisando ser desvelado. E o contato com o objeto demanda tempo para que, da situação, aflore o fenômeno. De acordo com Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1998), “Há a necessidade de contato direto e prolongado com o campo, para poder captar os significados dos comportamentos observados” (p. 42).

Um método de pesquisa qualitativa que bem representa, a nosso ver, o pensamento da valorização do processo, e não somente do resultado, é a etnografia, também chamada de pesquisa naturalista ou naturalística. Por se tratar de uma descrição cultural, ela se preocupa com o significado que as pessoas ou grupos estudados atribuem às ações, eventos e à realidade que as cercam. A pesquisa etnográfica consiste, geralmente, de um conjunto de técnicas para coletar dados sobre os valores, hábitos, crenças, práticas e comportamentos de um grupo social e de um relato escrito resultante do emprego dessas técnicas. O seu grande marco dentre as outras modalidades de pesquisa é a longa permanência do pesquisador em campo, seu contato com outras culturas e o uso de amplas categorias sociais na análise dos dados. Fonseca (2009) ressalta um importante traço deste método de pesquisa: “A etnografia é calcada numa ciência (...) do concreto, e ao mesmo tempo, abarca o subjetivo.”

Entre as principais características da etnografia, segundo Fonseca (1999), podemos destacar: a busca pela relativização, por tirar o foco do observador e colocar o eixo de referência no universo investigado; o estranhamento, o esforço deliberado de distanciamento da situação investigada para tentar apreender os modos de pensar e sentir os valores e crenças do grupo estudo; e a observação

participante, porque se admite que o pesquisador tenha sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado.

A subjetividade inicial do método etnográfico pode conduzir o pesquisador a esbarrar em alguns limites em sua atuação, portanto, a coleta e divulgação de seus dados devem ser sempre pautadas em princípios éticos. De acordo com Fonseca (1999):

É preciso que o pesquisador revele muito claramente os critérios em que se baseou para fazer suas escolhas, seja dos sujeitos, seja da unidade de análise e principalmente como selecionou os dados apresentados e descartados, pois um pesquisador sem muitos escrúpulos pode selecionar e apresentar somente aquelas informações que lhe forem convenientes.

Na área da educação, os estudos de pesquisa qualitativa passaram a ser utilizados a partir do início da década de 70²⁰ do século XX, pois até então eram de uso quase exclusivo dos antropólogos e sociólogos. Para os estudiosos da educação, a preocupação central é com o processo educativo e não com resultados em que se obtêm números simplesmente. Quanto ao processo de estudo etnográfico, ele originalmente nasceu da necessidade de o pesquisador se integrar ao meio pesquisado, fazer parte do universo de nativos a ponto de se sentir como um deles e, como descrevem os antropólogos, esta mesma ferramenta sofre uma adaptação no ambiente escolar. Em educação, o que se faz são “estudos de tipo etnográfico”, pois respeitando a dinâmica deste ambiente social e culturalmente construído, o pesquisador observa, colhe dados, investiga, mas será sempre um elemento estranho na constituição deste grupo. Quanto à contribuição do estudo etnográfico para a educação, as autoras Weller e Pfaff (2010) salientam que estimula pensar sobre a prática pedagógica.

O trabalho etnográfico pode promover uma reflexão sobre a própria prática pedagógica e, ao mesmo tempo, contribuir para o aperfeiçoamento do discurso cooperativo e colegial dos estudantes, sobre paradoxos e problemas relacionados a diferentes áreas do

²⁰ No Brasil, especificamente, ganhou força na década de 80.

trabalho pedagógico e educacional. (WELLER; PFAFF *apud* RIEMANN, 2010, p. 17)

De acordo com o que se pretende na presente pesquisa, cabe analisar o ensino de leitura literária nas escolas selecionadas por meio de estudo do tipo etnográfico porque: 1. nosso objeto de estudo é *como* são as aulas de ensino de leitura literária com turmas de 5ª série/6º ano, portanto, trata-se de análise processual do trabalho do professor e se sobrepõe à análise de indicadores; 2. o ensino da leitura literária pelos professores de uma mesma obra é feito por uma sequência de atividades, portanto, o acompanhamento contínuo é imprescindível.

3.1.2 Estudo de tipo etnográfico: o objeto de pesquisa em ambientes distintos

Sempre que um pesquisador se coloca em campo para investigar a ocorrência de um fenômeno relevante para a sociedade, sabe que as experiências a serem encontradas podem ser muito variadas, requerendo, seu trabalho de pesquisa, um olhar atento para a realidade que se levanta em determinado tempo e espaço histórico. Para o estudo sobre a área da educação, espera-se encontrar práticas que de fato evidenciem situações de ensino e aprendizagem, mas sabemos que nem mesmo o professor tem a noção exata do que de fato ensina, nem os alunos racionalmente quantificam o que de fato aprendem, menos ainda um pesquisador, por mais que se faça presente no ambiente escolar, permanecendo lá algumas horas por semana, consegue dimensionar se a relação que ele presencia é eficaz, por mais verdadeira que seja a intenção do cumprimento dos papéis sociais dos envolvidos naquela situação de ensino.

A formação de crianças e jovens em nível escolar deve primar pelo bom ensino, seja ele provido pelo estado, pelo município ou por instituições privadas. Com o intuito de conhecer as particularidades do ensino de leitura literária, procuramos investigar duas escolas de orientações distintas, ambas laicas, funcionando há mais de 40 anos, atendendo os níveis de ensino fundamental e médio, com aulas no período diurno, sendo uma pública e outra privada.

A escolha por duas escolas da mesma região²¹, além de facilitar o acompanhamento das aulas e das atividades de modo geral, supostamente elimina as diferenças de ensino pertinentes às variações geográficas dentro da cidade de São Paulo. A zona oeste de São Paulo, sobretudo a subprefeitura da Lapa, região onde as duas escolas estão localizadas, tem um dos cinco melhores Índices de Desenvolvimento Humano da cidade entre as 31 subprefeituras, de acordo com os números da prefeitura da cidade²².

Não se pretende, ao olhar para duas escolas com perfis diferentes, apreender uma em detrimento da outra, mas sim encontrar experiências de práticas de ensino de leitura literária como de fato ocorrem em sala de aula, independentemente da condição socioeconômica de seus alunos.

Para a descrição da pesquisa, os nomes das duas instituições de ensino e de suas professoras foram suprimidos para preservar a identidade de cada uma: a escola pública e sua professora serão designadas como 1 e a escola privada e sua professora, como 2.

3.1.2.1 Circunstâncias do trabalho etnográfico nas escolas-campo selecionadas

Ao adentrar as escolas para a realização da pesquisa, tanto na escola 1 quanto na escola 2, houve boa receptividade por parte da direção, coordenação e professores. A relação amistosa encontrada nos dois ambientes fez destes espaços apropriados para a construção e a partilha de conhecimento. Entretanto, no primeiro semestre de 2010, quando seria iniciado o acompanhamento das aulas das turmas de 5ª série/6º ano nas escolas selecionadas, alguns percalços se colocaram à frente da pesquisa.

A professora da disciplina “Leitura e Produção de Texto” de todas as turmas de 5ª série da escola 1 sempre foi elogiada pela diretora e coordenadora da escola. A diretora em exercício naquele período era formada em Letras pela USP e ressaltava o bom trabalho da colega, também formada pela mesma instituição,

²¹ Divisão geográfica apresentada no anexo 6.

²² Dados extraídos do site da prefeitura de São Paulo referentes ao ano de 2006, o mais recente.

quanto ao ensino de leitura de literatura para as turmas ingressantes na segunda etapa do ensino fundamental. A professora mostrou-se disponível para participar da pesquisa e nas conversas iniciais discorreu um pouco sobre sua forma de trabalho e sua relação com a escola e os alunos. Entretanto, no momento em que a pesquisa seria iniciada, foi decretada greve na rede estadual de ensino, e a professora de Leitura e Produção de Texto disse que aderiria ao movimento e que o acompanhamento deveria ser protelado. A greve estendeu-se até os meses de junho e julho e, no 2º semestre, ela pediu exoneração de seu cargo, sendo suas aulas divididas entre três professores suplentes. Para a realização da pesquisa, a determinação por um professor ou outro seria aleatória; optou-se por acertar com a professora 1 porque ela havia optado por ministrar aulas para duas turmas, enquanto os outros dois professores haviam ficado com uma turma cada.

Na escola 2, a maior parte de sua carga horária se concentra no turno da manhã, e os alunos têm aulas no período da tarde duas vezes na semana. Para os 6ºs anos, as aulas de Língua Portuguesa à tarde aconteceram somente às segundas-feiras. A professora 2, única docente das turmas de 6º ano nesta unidade, permitiu que suas aulas de leitura fossem agendadas sempre às segundas-feiras para contribuir com a pesquisa, e assim ficou acordado para o 2º semestre. Pela proximidade entre as escolas, foi possível conciliar o acompanhamento de ambas no mesmo dia da semana.

Ambas as escolas obtiveram bons índices no Exame Nacional do Ensino Médio realizados entre os anos de 2005 e 2010.

3.1.2.1.1 Escola 1

Fundada em 1938, esta escola estadual é muito conhecida na região. Funciona somente em dois turnos, manhã, com 8ª série e Ensino Médio, e tarde, com as demais séries do ensino fundamental. De acordo com os dados de 2010, a escola teve em seu quadro 28 professores efetivos e 15 eventuais, totalizando 43 professores em toda a grade. Para a disciplina de língua portuguesa atuaram 9 professores. Em toda a escola, 890 alunos foram matriculados naquele ano. As

quatro turmas de 5ª série totalizavam 150 alunos, dos quais 14 foram transferidos e 2, retidos por falta.

A escola é cercada por muros, e o portão principal fica aberto durante todo o dia, mas a porta de ferro que dá acesso à coordenação só é destravada por um funcionário interno. Os alunos têm uma entrada lateral para a passagem no início e no final do período. As salas da coordenação e direção são bastante amplas e ficam no 1º andar. A escola tem 14 salas de aula divididas em dois andares, ligados por escadas, e não há elevadores. As salas são grandes, com espaço para aproximadamente 40 carteiras e cadeiras, mas nem todas estão em bom estado de conservação. As janelas são grandes, mas com pouca abertura, e chama a atenção o excesso de poeira no ambiente. No meio da área da escola há um pátio coberto e a cozinha é na lateral. Há ainda uma área descoberta que leva à quadra poliesportiva, inaugurada há pouco tempo, onde a maioria dos alunos se concentra nos intervalos.

Dispõe de uma biblioteca com mais de 8.000 exemplares, com livros de literatura brasileira, portuguesa e alguns de literatura inglesa. Carlos Drummond de Andrade, Guimarães Rosa, Fernando Pessoa, José Saramago, Charles Dickens e George Eliot são alguns dos autores que têm mais de um título com mais de um volume disponível. Junto aos livros destinados aos professores, há coleções com aproximadamente 20 exemplares iguais cada, usadas geralmente quando os professores pretendem trabalhar com todos os alunos lendo o mesmo livro. A maior parte dos livros didáticos é disposta em caixas que ficam sobre duas mesas, facilitando a locomoção do material até a sala de aula. Como não é feita a distribuição de um livro didático por aluno, essa foi a maneira que a direção encontrou para disponibilizar o material a todos os alunos, dos dois períodos.

Há uma estante exclusiva de livros da área de educação destinada aos professores, com títulos novos e em bom estado. Os livros parecem contemplar todas as áreas de ensino, com destaque para as áreas de artes e língua portuguesa. Uma curiosidade em relação à biblioteca é a presença de um piano logo na entrada, com uma enorme placa avisando para os alunos não mexerem nele. A bibliotecária, que foi aluna e professora por muitos anos naquela escola, lembrou-se de quando, ainda pequena, ouvia seus professores tocarem para os alunos e disse que ela mesma, na fase adulta, já fizera algumas apresentações na biblioteca.

A sala de informática é a mais próxima da sala dos professores e, por manter aparelhos de multimídia, computadores, projetor e TV com DVD, recebeu uma segunda porta de ferro, sendo zelada no período da tarde por um aluno do Ensino Médio que atua como monitor. A escola tem ainda um pequeno laboratório de Física e Química para as aulas do Ensino Médio.

De acordo com os dados coletados a partir de um questionário aplicado pela própria escola entre alunos e pais em 2010, a maioria das crianças e jovens mora no mesmo bairro, porém a escola recebe alunos também de outros mais periféricos como Jaguaré e ainda de outros municípios como Osasco e Carapicuíba. Em geral, os pais destes alunos têm ensino médio completo, trabalham na região e escolheram essa escola para seus filhos pela qualidade de ensino que apresenta.

Segundo a coordenadora, a escola é benquista na região porque nos últimos anos a gestão escolar se faz presente entre professores, alunos e funcionários, e o trabalho em parceria estimula a permanência de professores por mais tempo na escola. Ela disse que, por ter a maioria de seu quadro de professores efetivos na escola, há uma diminuição do número de aulas vagas. Ao ser lembrada da saída da professora de “Leitura e Produção de Texto” do ensino fundamental no meio de 2009, a coordenadora falou que aquela professora foi uma das poucas a deixar a escola naquele ano.

Boa parte dos professores tem jornada integral na própria escola, de 33 horas/aula semanais. A escola conta ainda com seis funcionários efetivos, sendo a limpeza terceirizada. Quanto ao trabalho com os alunos, os inspetores dizem que as relações são pautadas no diálogo e na cobrança sistemática do comprometimento do próprio aluno, que são chamados para uma conversa individual quando seu desempenho cai ou casos de indisciplina acontecem.

Entre os projetos desenvolvidos ao longo do ano, a coordenadora destaca a exibição de filmes de longa-metragem para o grupo, associada a debates em torno de temas como ética e cidadania; o festival de música, agendado para início de novembro; a gincana cultural, de caráter multidisciplinar; atividades de produção de texto, premiando os melhores trabalhos; e o campeonato esportivo.

A coordenadora comentou que durante os momentos de HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo), que acontecem semanalmente, a equipe gestora aproveita para trabalhar eventuais dúvidas dos professores e conhecer um pouco mais sobre o aproveitamento individual dos alunos.

3.1.2.1.2 Escola 2

Desde 1971, a escola aparece entre as instituições privadas da capital com boa aprovação dos alunos nos exames vestibulares. Todas as unidades dessa rede de escolas estão situadas em bairros nobres. Na escola analisada, a segunda etapa do ensino fundamental funciona em apenas um turno, pela manhã, porém de forma estendida com aulas à tarde em dois dias da semana. Em 2010, a escola teve 40 professores registrados nessa unidade, sendo um professor de língua portuguesa para cada série/ano.

Como essa unidade da escola está localizada em um bairro mais antigo, as ampliações feitas ao longo dos anos tiveram que se adaptar às condições geográficas: o bloco I é uma construção anterior e atende alunos do ensino fundamental I, de um lado da rua, e o bloco II, onde estuda o ensino fundamental II e médio, é um prédio mais novo, do outro lado. Crianças e adolescentes atravessam constantemente de um prédio para o outro, no intervalo e na troca de aulas, pois as quadras e o pátio ficam na área mais antiga. O trânsito de alunos é monitorado por um segurança que impede a passagem dos carros nesses momentos. O deslocamento dos alunos parece tranquilo porque a rua é pequena e de mão única. A Educação Infantil é no mesmo bairro, mas em outra rua, um pouco mais distante.

O bloco II, onde estudam os alunos do ensino fundamental II, é bem pequeno e tem 3 andares, sem rampa e sem elevador. No subsolo, que é abaixo do nível da rua por ficar localizada em uma subida, estão as salas de informática, com computadores modernos, e a biblioteca, ampla, mas pouco arejada. Ela tem duas mesas redondas com cinco cadeiras cada, para a pesquisa e leitura dos alunos, e seis estantes médias com livros, em sua maioria novos e em bom estado. Há uma estante lateral que oferece os lançamentos do mês, livros adquiridos pela escola recentemente. Segundo os professores, esses livros são mais disputados e emprestados com prazo menor para devolução, contribuindo para a rotatividade dos livros novos. Clássicos da literatura como Machado de Assis e José de Alencar são disponibilizados em volumes chamativos ao lado de adaptações e resenhas sobre a obra. No ambiente da biblioteca há um espaço multimídia e ambos funcionam de

forma integrada, chamado pela escola de um novo conceito em biblioteca. Com projetor e 40 cadeiras, aproximadamente, lá podem ser realizadas aulas ligadas a obras literárias, contação de histórias e atividades diversas. Geralmente as aulas iniciais dos trabalhos com os livros de leitura são planejadas em parceria com a professora de sala e o monitor do espaço, que apresenta com recurso audiovisual o contexto em que a obra foi criada, fatos da vida do autor e demais tópicos de interesse dos professores. Segundo a professora pesquisada, esse recurso é importante para despertar nos alunos o interesse pela leitura que segue em casa e em sala de aula. Os monitores da biblioteca são, geralmente, estudantes de Letras.

As salas de aula comportam 40 carteiras universitárias e um quadro negro. Cada sala tem projetor e telão. Geralmente, durante as aulas, as portas permanecem abertas e os alunos têm autonomia para entrar e sair. A rotina escolar é bastante movimentada, muitos barulhos de dentro e de fora da sala se sobrepõem e dificilmente há momentos de silêncio ou conversa baixa. Por estar localizada em um bairro residencial, o sinal da escola não é sonoro, mas visual: quando acende a luz colorida, alunos e professores sabem que é hora de a aula começar.

Os professores, em sua maioria, trabalham somente nessa escola e os que ministram poucas aulas por turma na semana completam a carga horária trabalhando em outras unidades da mesma instituição de ensino. As reuniões pedagógicas semanais são momentos em que os professores também precisam se deslocar entre as unidades para se reunir com colegas da área.

Na grade curricular da escola, segundo os professores, estão previstos trabalhos interdisciplinares nos diferentes níveis de ensino. Como atividade extracurricular há treinos esportivos e aulas de música. A escola oferece ensino de período integral para alunos até o 5º ano.

Os alunos, em sua maioria, moram no mesmo bairro, mas, por conta de seu reconhecimento, a escola recebe alunos de bairros vizinhos. De acordo com informações da secretaria, os pais dos alunos, em geral, apresentam nível superior completo e optaram por este estabelecimento de educação, apesar dos altos custos de suas mensalidades, pela qualidade do ensino oferecido.

CAPÍTULO 4

ENTRE DIZER E FAZER: PRÁTICAS ESCOLARES E CONCEPÇÕES DE LEITURA LITERÁRIA

“Ante os fatos nem rir, nem chorar, mas compreender.”

Baruch Espinosa

4.1 O EVENTO AULA E A CONSTRUÇÃO DA SEQUÊNCIA DE EVENTOS

4.1.1 A interação no espaço escolar: a aula

A escola atual organiza seu tempo por meio da divisão de aulas, que se configuram como um gênero específico de fazer proceder ao ensino nas escolas. A aula, afirma Matêncio (2001), é um gênero atualizado em um evento de interação cuja materialidade reflete uma organização social relativamente estável e uma configuração temática predominantemente didática. Diferentes elementos compõem a situação comunicativa de uma aula como a concretude do espaço e do tempo, o número e a natureza de seus participantes e o objetivo global de ensino, ao menos. De acordo com certas áreas de investigação como a Sociolinguística Interacional e a Micro-Etnografia da Fala, a interação, a participação e as trocas conversacionais em sala fazem com que a aula seja considerada um tipo de interação face a face ou se aproxime da estrutura de uma conversação e não somente seja considerada uma atividade didática.

A aula, como gênero escolar, apresenta suas facetas didática e discursiva. Sobre a interação que ocorre entre os indivíduos que da aula fazem parte, Batista (1997) destaca a instância discursiva da *aula* – que envolve a metodologia utilizada pelo professor para transmitir um ensinamento – e a instância discursiva do *exercício proposto* – a concretização do fazer direcionado ao aluno –, além do que ele chama de “instâncias intermediárias de interação”.

O formato da aula se estabelece em sala na relação dialógica entre alunos-alunos e alunos-professor. Aula expositiva configura-se na situação em que o professor se volta para um grande público e transmite-lhe informações oralmente. De acordo com Silva (2005), aula expositiva designa transmissão de informações por parte do professor, *com certa participação dos alunos*. Para que estes alunos detenham poder na relação dialógica que ocorre em aula, Silva (2005) retoma a citação de Moll (2004), que ele chama de aula expositiva interativa, isto é, uma aula expositiva em que há o domínio do professor, a motivação dele e a participação dos alunos para a criação de um ambiente adequado de confianças, sem repressões.

Em Marcuschi (2005), o diálogo em sala de aula é visto como uma das possíveis estratégias de interação para a formação de uma aula participativa. Mas em sala nem sempre a relação se dá de forma espontânea e o par pergunta-resposta pode aparecer naturalmente ou pode ser induzido pelo professor a produzir um efeito em sua prática de ensino. Muitas vezes, para contribuir com o aprendizado, o professor incita perguntas para a turma e se não há o retorno esperado, ele pode acreditar não ter havido aprendizado ou que a turma – ou algum aluno específico – não está aprendendo, mas nem sempre é assim. A estratégia de pergunta e resposta pode ser uma entre tantas utilizadas pelo professor para atingir seu objetivo.

Uma aula expositiva sem diálogos entre professor e aluno pode ser um evento muito interativo. Interatividade e diálogo não são sinônimos e se manifestam de forma diferenciada. É possível ser interativo sem dialogar, mas não o contrário. (MARCUSCHI, 2005, p. 46)

Ao identificar o formato de aulas expositivas universitárias, Marcuschi selecionou 50 aulas gravadas do Projeto NURC²³ e desenvolveu para elas quatro tipologias baseadas em três critérios: desenvolvimento do tópico central, estratégias de interação adotadas pelo professor e comportamento dialógico entre professor e alunos. Os quatro tipos de aula também podem ser característicos das aulas de ensino básico e, portanto, serão descritos resumidamente a seguir.

Quadro 4

	Professor	Aluno	Nível de Interação
Aula Ortodoxa	Desenvolve o tema sem intervenção do aluno.	Sua participação é mínima ou nula.	Mínimo ou inexistente.
Aula Socrática	Instiga o aluno através de	Colabora de modo	Médio a Bom. A autonomia

²³O Projeto NURC - Estudo da Norma Linguística Urbana Culta no Brasil – tem o objetivo de investigar e registrar a língua portuguesa na sua modalidade oral em cinco capitais brasileiras. Mais informações sobre seu histórico em **Revista Linha d'Água**, n. 10, p. 83-90, julho, 1996.

	perguntas.	incentivado.	construída em aula pode variar.
Aula Caleidoscópica	Conduz a temática de acordo com a motivação dos alunos.	Grande participação espontânea.	Alto. Professor e aluno constantemente devem retomar a ideia central.
Aula Desfocada	Não aborda o tema de forma clara.	Participação pouco consciente e/ou pouco construtiva.	Médio a Mínimo. As interações podem não ser sobre a temática da aula.

(MARCUSCHI, 2005: 50-59)

Ao longo de seu artigo, Marcuschi (2005) caracteriza diferentes aulas de acordo com as tipologias por ele criadas. Uma aula expositiva, que é a modalidade que ocorre com mais frequência ainda no ambiente escolar, aproxima-se de seu ideal de realização quando equilibra atividade sociointerativa e desenvolvimento do tópico a ser estudado.

A aula é uma situação discursiva que não é semelhante à conversa porque, apesar de reunir pessoas em um espaço com a efetiva troca de turnos em torno de um assunto, tem objetivo de ensino traçado por ao menos um dos interlocutores; também não é semelhante a um evento ritualizado como os religiosos, por exemplo, porque na busca pela adesão de seus destinatários, não impede que haja intervenções e participações. As interações dialógicas com envolvimento interpessoal e trocas de turnos são desejáveis e importantes para a constituição de uma aula em que seja possível perceber a condução dada pelo professor e, ao mesmo tempo, a abertura para a autonomia esperada pelo aluno.

4.1.2 Sequências de aulas de leitura literária nas escolas selecionadas

Com base em estudos socioculturais, estudiosos aderiram à perspectiva vygotskiana de observação sobre como um mesmo objeto de ensino é tratado em diferentes aulas por diferentes professores, na tentativa de construir uma representação teórica desses objetos. Para Schneuwly & Dolz (2004), a construção

do objeto ensinado está essencialmente sob a responsabilidade do professor. Sendo assim, a particularidade das atividades é construída por cada docente em seu momento histórico, formando um sistema resultante da interação entre docente e discentes ao longo dos eventos-aula. A formação desse sistema pode ser mais ou menos aberta aos processos de aprendizagem dos alunos ou à gestão colaborativa desses processos.

Cada professor tem sua forma de atuar dentro do tempo destinado a uma aula, com maior ou menor intervenção de sua parte, como descreveu Marcuschi em seu texto. Para o ensino de leitura literária, os professores precisam de uma série de aulas, geralmente contínuas, para contemplar a complexidade que a relação com o texto exige. Neste trabalho, chamaremos de “sequência de aulas” a somatória das atividades programadas pelo professor sobre um mesmo texto literário.

Nas duas escolas selecionadas para essa pesquisa, foi realizado acompanhamento de sequências de aulas com o intuito de investigar as práticas dos professores ao conduzir seus trabalhos: a introdução do livro na rotina escolar, a progressão do desenvolvimento das atividades, a necessidade ou não de um produto final, entre outros. Para analisar detidamente a experiência de ensino de leitura literária nas duas escolas, algumas sequências de aulas foram gravadas²⁴.

Nas duas escolas, foram acompanhadas aulas de 5ª série/6º ano ao longo do 2º semestre de 2010 e 1º semestre de 2011. As estratégias utilizadas pelas professoras estão descritas no Quadro 5.

Quadro 5

2º semestre de 2010

Aula de número		ESCOLA 1	ESCOLA 2
01	30/08	Apresentação na escola e conversa com a professora 1a (sem entrar em	Apresentação na escola, acompanhamento de aula de

²⁴ O acompanhamento das aulas se deu conforme apresentado no quadro, porém as gravações das aulas ocorreram somente a partir da segunda metade do 2º semestre de 2010. Na escola 1, o consentimento foi obtido apenas para gravação de áudio. Na escola 2, algumas etapas de trabalho foram registradas em áudio e em imagem (vídeo e fotografia), que serviram apenas para facilitar a compreensão do material por parte do pesquisador e não serão divulgadas.

		sala de aula).	gramática do livro didático.
	06/09	Recesso	
02	13/09	Penúltima aula da sequência de atividades do livro Uma história de futebol , de José Roberto Torero. Cruzadinha com os nomes das personagens a ser copiada no caderno.	Aula de abertura dos trabalhos com o livro Tudo depende de como você vê as coisas , de Norton Juster. Reflexão sobre elementos paratextuais ²⁵ .
03	20/09	Término da Cruzadinha com as personagens de Uma história de futebol . Discussão sobre as questões e correção junto com os alunos.	Roda de conversa sobre os primeiros cinco capítulos de Tudo depende de como você vê as coisas . Discussão e correção das questões.
04	27/09	Aula inicial do livro O fantástico mistério de Feiurinha , de Pedro Bandeira. Organização de professora e alunos para leitura de texto dramático.	Roda de conversa sobre os capítulos 7 a 16 de Tudo depende de como você vê as coisas . Discussão e correção de parte das questões iniciadas no período da manhã.
05	04/10	Continuação da leitura de O fantástico mistério de Feiurinha . Os alunos se organizaram para leitura oralizada do texto para toda a sala.	Avaliação oral de leitura do livro Tudo depende de como você vê as coisas , referente aos capítulos 17 a 20. Registros feitos pela professora em seu caderno.
	11/10	Recesso	
06	18/10	A professora faltou.	1º momento: Correção de exercícios de gramática. 2º momento: Discussão sobre o processo de montagem do produto final dos trabalhos com o livro Tudo depende de como você vê as coisas : um jogo de tabuleiro.
07	25/10	Continuação da leitura do livro O fantástico mistério de Feiurinha . Os alunos se organizaram para o	Semana de Prova

²⁵ Segundo Genette (2009), paratextos são os elementos que compõem o texto, como apresentação editorial, nome do autor, título, dedicatória epígrafes, prefácios, notas, entrevistas e debates sobre o livro, entre outros.

		término da leitura do texto para todo o grupo.	
	01/11	Recesso	
08	08/11	Avaliação de leitura do livro O fantástico mistério de Feiurinha. Questionário, por escrito, passado na lousa.	Montagem do Jogo de tabuleiro.
	15/11	Recesso	
09	22/11	Filme De volta ao jardim secreto	Elaboração de questões para entrevista com Luciana Sandroni, autora do livro de leitura do 3º bimestre.
10	29/11	Leitura do livro Pluft, o fantasminha , de Maria Clara Machado. Leitura silenciosa em sala de aula.	Férias

1º semestre de 2011

Aula de número		ESCOLA 1	ESCOLA 2
11	28/02	Reapresentação na escola e conversa inicial com a professora 1b (sem entrar em sala de aula).	Reapresentação na escola e acerto para início de acompanhamento após o feriado.
	07/03	Recesso	
12	14/03	Leitura silenciosa do livro Pluft, o fantasminha , de Maria Clara Machado. (continuação). Cada aluno com um exemplar do livro em mãos.	Reescrita da Produção Textual realizada na semana anterior.
13	21/03	Término da leitura do livro. Exercício no caderno sobre Pluft, o fantasminha .	Abertura dos trabalhos com o livro Joaquim e Maria e a estátua de Machado de Assis , de Luciana Sandroni. Comentário sobre a autora e algumas

			obras de Machado de Assis.
14	28/03	Questionário sobre Pluft, o fantasminha a ser copiado da lousa para o caderno – Aula 1.	Leitura oralizada de Joaquim e Maria e a estátua de Machado de Assis em sala de aula; trechos dos capítulos 1 e 2 intercalados de comentários sobre obras de Machado de Assis. Tarefa: questionário.
15	04/04	Questionário sobre Pluft, o fantasminha a ser copiado no caderno – Aula 2. Preparação para avaliação oral.	Correção oral do questionário sobre os cinco primeiros capítulos do livro Joaquim e Maria e a estátua de Machado de Assis .
16	11/04	Avaliação: chamada oral de Pluft, o fantasminha – Aula 1.	Leitura oralizada de trechos de Joaquim e Maria e a estátua de Machado de Assis dos capítulos 6 a 8 e comentários de alunos e professora. Tarefa: questionário até o cap. 10
17	18/04	Avaliação: chamada oral de Pluft, o fantasminha – Aula 2.	Chamada oral de trechos do livro Joaquim e Maria e a estátua de Machado de Assis . Correção oral do questionário.
18	25/04	Desenho sobre as características físicas das personagens e cenas da história Pluft, o fantasminha .	A professora faltou.
19	02/05	Texto Marcelo, marmelo, martelo , de Ruth Rocha. Copiar o texto da lousa para o caderno.	Aula na biblioteca, preparada pela professora e pela monitora de estudos, sobre o contexto das obras de Machado de Assis . Uso de recursos audiovisuais.
20	09/05	Copiar da lousa o texto Marcelo, marmelo, martelo – Aula 2.	Avaliação Bimestral de Língua Portuguesa
21	16/05	A professora faltou.	Leitura de trechos e comentários de Joaquim e Maria e a estátua de Machado de Assis dos capítulos 9 a 14. Tarefa: Leitura dos cap. 15 a 17.
22	23/05	Leitura oralizada de Marcelo, marmelo, martelo . Participação de toda a sala.	Seleção de trechos pelos alunos do livro Joaquim e Maria e a estátua de Machado de Assis . Tarefa: Leitura dos cap. 18 a 23 e exercícios em ficha.

23	30/05	Chamada oral de questões do texto Marcelo, marmelo, martelo – Aula 1. Desenho das personagens.	Comentários e correção dos exercícios do livro Joaquim e Maria e a estátua de Machado de Assis até o final.
24	06/06	Chamada oral de questões do texto Marcelo, marmelo, martelo – Aula 2. Desenho das personagens.	Avaliação de leitura de Joaquim e Maria e a estátua de Machado de Assis . Individual e por escrito.
25	13/06	A professora entrou em licença.	Avaliação Bimestral de Língua Portuguesa.

4.1.3 Caracterização das professoras

Na escola 1, no início de 2010, quando o acompanhamento das aulas seria iniciado, houve greve e nas férias de julho a professora efetiva das aulas de Leitura e Produção de Texto pediu exoneração de seu cargo. Para o segundo semestre, as quatro turmas de 5ª série foram divididas entre três professoras diferentes, uma com duas turmas e outras duas professoras com uma turma cada e o acompanhamento se deu com a professora que tinha duas turmas.

A professora da escola 1 no segundo semestre de 2010, aqui denominada de 1a, cursou Letras na Faculdade de Lins, Português e Inglês, na cidade de Lins, interior do Estado de São Paulo. Tinha 33 anos e há dez trabalhava na rede estadual de ensino.

Fazia cinco anos que morava em São Paulo e já tinha ministrado aula em quatro escolas diferentes, todas na zona oeste da cidade. Já tinha trabalhado com turmas de Ensino Médio e Ensino Fundamental com a disciplina de Língua Portuguesa, mas era a primeira vez que se dedicava exclusivamente às aulas de Leitura e Produção de Texto. Ela informou que prefere trabalhar com os alunos do Ensino Médio e que aceitou ministrar aquelas aulas porque lhe foram destinadas na atribuição escolar.

Em 2011, quando retornei à escola, fiquei sabendo que a professora da disciplina Leitura e Produção de Texto para as turmas de 5ª série tinha se mudado. Assumiu a antiga professora de Inglês do Ensino Médio, descrita aqui como 1b, também habilitada para o curso.

A professora 1b fez Letras – Português e Inglês – no estado do Paraná, onde viveu até pouco tempo. Ela tinha 59 anos e estava em seu último ano de trabalho, pois no final do ano iria se aposentar. Já tinha trabalhado em duas escolas da região e na escola pesquisada estava há três anos, sempre lecionando Inglês para os alunos do Ensino Médio. Naquele ano, disse que aceitara dar aulas de Leitura e Produção de Texto, porque assim teria um grande número de aulas. Ela assumiu todas as turmas de Leitura e Produção de Texto do período da tarde: quatro turmas de 5ª série, quatro turmas de 6ª série, quatro de 7ª série. A 8ª série tinha aulas no turno da manhã, junto com o Ensino Médio. A professora 1b disse que estava adorando dar aulas de LPT para os alunos de Ensino Fundamental e que eles estavam gostando também, pois liam muito.

Além das duas aulas semanais de LPT, as turmas na escola 1 tinham aula de Língua Portuguesa com outra professora.

Na escola 2, não havia distinção entre as frentes de ensino de Língua Portuguesa; a mesma professora lecionava gramática, leitura e produção de texto.

A professora 2 leciona na mesma escola e para a mesma série há 19 anos, portanto, os dois semestres de acompanhamento se deram com a mesma docente. Ela dizia que gostava dessa série de ensino e que a escola respeitava sua posição.

Ela já havia trabalhado em outras duas escolas, com turmas de Ensino Fundamental e Ensino Médio e também com turmas de cursos preparatórios para o vestibular. Como administra sozinha o cronograma de distribuição das atividades entre as áreas, ela organiza a distribuição das aulas ao longo da semana como acredita ficar melhor.

Na escola 2, há seis aulas de Língua Portuguesa por semana, uma destinada ao ensino de leitura literária. A professora 2 concordou em reservar a única aula do período da tarde para contribuir com a pesquisa.

4.1.4 Os textos nas aulas de leitura literária

O acompanhamento nas duas escolas se deu exclusivamente nas aulas de leitura literária: na escola 1, na disciplina Leitura e Produção de Texto; na escola 2,

em uma aula da disciplina de Língua Portuguesa reservada para o trabalho com os textos literários.

Os textos usados em sala de aula, nos dois ambientes, foram escolhidos por profissionais da área de Letras, de forma individual ou em equipe. Na escola 1, cada professor tem autonomia para decidir quais livros usar ao longo do ano com as turmas com que trabalha; na escola 2, o poder de decisão é compartilhado com os demais docentes da disciplina que, juntos, escolhem os livros a serem adotados para todo o Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Não há indicação no próprio livro, nem nos materiais que a eles fazem referência, sobre a faixa etária mais adequada a ser trabalhada com cada texto. Mas os livros usados nas duas escolas apresentam algumas diferenças que podem ser destacadas, já que, nos dois ambientes, a série escolar e, possivelmente, a faixa etária eram as mesmas: na escola 1, os três livros eram bem finos, com linguagem simples, sem exigência de vocabulário desconhecido pelos alunos, e o último texto, de tão curto, pôde ser passado na lousa; na escola 2, chama a atenção o volume de cada livro – o primeiro tem 257 páginas e o segundo, 187 – ambos apresentando expressões desconhecidas pelos alunos, exigindo que o leitor recorra a outras fontes para entender alguns trechos.

Os três livros usados na escola 1 foram avaliados pelo Ministério da Educação e Cultura – MEC, pois fazem parte do Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE, que tem por objetivo promover o acesso e o incentivo à leitura de alunos e professores por meio da distribuição nas escolas de obras de literatura, de pesquisa e de referência²⁶. O texto de Ruth Rocha, **Marcelo, marmelo, martelo**, usado na escola 1 não como suporte livro, mas sim transcrito na lousa, por diversas vezes esteve presente em livros didáticos aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático – PNLD. Todos são textos de autores brasileiros reconhecidos socialmente pelo valor literário de suas obras.

Na escola 2, **Tudo depende de como você vê as coisas** é de um autor americano, Norton Juster, descrito como arquiteto e planejador. Segundo informação

²⁶ O programa atende de forma universal e gratuita todas as escolas públicas de educação básica do país cadastradas no Censo Escolar. O atendimento é feito em anos alternados: em um ano são contempladas as escolas de educação infantil, de ensino fundamental (anos iniciais) e de educação de jovens e adultos; no ano seguinte são atendidas as escolas de ensino fundamental (anos finais) e de ensino médio. Acessado em 27/07/2012 do site http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12368&Itemid=574

da orelha do livro, “seus vários livros para o público infanto-juvenil foram saudados com grande entusiasmo pela crítica americana”. Ele apresenta na folha de rosto o selo da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil – FNLIJ – como altamente recomendável²⁷. O outro livro, **Joaquim e Maria e a estátua de Machado de Assis**, é o mais recente, de autora brasileira, foi publicado em 2009 e está sendo bastante divulgado pela editora. Nessa mesma escola o livro já foi adotado por três anos.

4.1.4.1 Material das aulas na Escola 1

Nos anos de 2010 e 2011, além da disciplina de Língua Portuguesa, esteve presente na grade curricular a disciplina “Leitura e Produção de Texto”, explicitada neste trabalho no item 2.1.3.2. Apesar de o nome abarcar os processos de leitura e escrita de textos, na escola 1, durante todo o processo da pesquisa, a ênfase no ensino foi dada ao processo de leitura.

No 1º semestre de acompanhamento (2º semestre de 2010), três títulos foram usados nas salas de 5ª série pela professora 1a: **Uma história de futebol**, de José Roberto Torero; **O fantástico mistério de Feiurinha**, de Pedro Bandeira; e **Pluft, o fantasminha**, de Maria Clara Machado. No 2º semestre de acompanhamento (1º semestre de 2011), a professora 1b usou para a 5ª série: **Pluft, o fantasminha**, de Maria Clara Machado e **Marcelo, marmelo, martelo**, de Ruth Rocha. Este último foi o único texto em que não foi usado o suporte livro, mas sim transcrito na lousa.

A seguir, uma apresentação dos títulos usados nos dois semestres na escola 1.

Título: Uma história de futebol

Autor(a): José Roberto Torero

Editora: Objetiva

Gênero: Novela

²⁷ A FNLIJ define-se como uma instituição de direito privado, de utilidade pública federal e estadual, de caráter técnico-educacional e cultural, sem fins lucrativos, que tem como um de seus princípios a valorização da leitura e do livro de qualidade. Informações obtidas no site <http://www.fnlij.org.br/principal.asp?cod_mat=2&cod_menu=101> acessado em 27/07/2012.

Organização textual: Narrativa contada em doze capítulos correspondentes aos doze meses do ano.

1ª edição: 2001

79 páginas

Zuza é um menino louco por futebol e amigo de infância de Pelé, chamado por ele desde pequeno de Dico. Eles jogam no time Sete de Novembro com os amigos Azeitona, Bala, Espaguete, Tom Mix, Veludo, Cosme e Damião, Arigatô e Pé-de-Cabra. O time foi fundado em 1950 em Bauru.

Janeiro

Quando começou o jogo, logo de cara o Dico driblou dois e cruzou para mim. Eu olhei para cima para ver a bola chegando, mas aí eu vi um avião e perdi a concentração. A bola bateu na minha cabeça e foi pra fora. Eu nem liguei. Continuei olhando para o céu. Aliás (eu adoro essa palavra), todo mundo parou de jogar e ficou olhando para o céu, onde o aviador fazia manobras. (p. 17)

O técnico era o seu Landão, o aviador da cidade e ex-jogador de futebol do Alvorada Pirassununga. Ele tinha uma perna menor do que a outra, resultado de uma pancada violenta que durante um jogo lhe quebrou o osso e dos erros médicos na hora de reparar o problema.

Foi seu Landão que deu forma ao time, aproveitando melhor as características dos jogadores. Tudo para que os meninos pudessem disputar um campeonato entre as escolas da cidade. Mas não se tratava somente de um jogo. Vencer significaria dar uma lição num garoto difícil apelidado de Mauzinho, cujo time era bom para caramba. Além de ser bom jogador, Mauzinho também estava de olho em Carmencita, por quem Zuza era apaixonado.

Setembro

(...)

Só então eu reparara que ele estava olhando para nós. E parecia que vinha fazendo isso há um bom tempo. Se ele fosse um desenho, estariam saindo raios dos olhos dele.

A Carmencita viu que ele tinha visto que o Mauzinho via a gente e falou: “Não liga para ele. O Maurito é um bobo.”

“Parece que ele não está gostando muito dessa sua mão em cima da minha...”, falei meio sem jeito.

“Problema dele. Quem mandou querer namorar com a Senira?”

Aí eu entendi o que estava acontecendo. A Carmencita só estava querendo se vingar do Mauzinho. (p. 52)

A narrativa fala, além de futebol, de relações humanas. Traz à tona envolvimento de amizade, paixão e respeito ao próximo. E trata ainda dos diferentes rumos que as pessoas podem tomar na chegada à vida adulta.

Título: O fantástico mistério de Feiurinha

Autor(a): Pedro Bandeira

Editora: FTD

Gênero: Teatro

Organização textual: Descrição detalhada do cenário, dividido em quatro espaços; um ato.

1ª edição: 1986

61 páginas

Feiurinha, uma suposta princesa, desapareceu do país das Fadas. Branca Encantado convoca suas amigas para descobrir o paradeiro de Feiurinha e então chegam Cinderela, Branca de Neve, Rapunzel e Chapeuzinho Vermelho. Todas estavam grávidas e prestes a completar vinte e cinco anos de casamento com seus respectivos príncipes. Elas ficam com receio de que outra princesa também desapareça e decidem enviar um emissário ao Escritor para que ele possa decifrar o mistério.

BRANCA Espere aí! Se Feiurinha desapareceu, isso significa que ela pode estar correndo perigo. E, se isso for verdade, será a primeira vez que uma de nós corre perigo desde que casamos para sermos felizes para sempre!

CHAPÉU Vocês casaram? Eu não...

BRANCA Espere aí, Chapéu. Não temos tempo para suas lamentações agora. Você não percebe o que pode estar acontecendo?

CHAPÉU Claro que percebo! A Feiurinha desapareceu!

BRANCA Sei. Mas isso pode significar que está quebrado o encanto que nos garantia felicidade eterna neste País das Fadas! De acordo com o encantamento, nada pode acontecer de errado com nenhuma de nós!

CHAPÉU Quer dizer que... se a Feiurinha desapareceu...

BRANCA Qualquer uma de nós, a qualquer momento, poderá também desaparecer! Ou coisa pior! (p. 18)

O Escritor, de início cético diante do mensageiro, recebe a inesperada visita daqueles personagens das histórias de fadas que povoaram sua infância. Acaba se convencendo de que o mundo encantado e seus habitantes fazem parte da realidade, mesmo que esta realidade seja a da imaginação. Decide, então, ajudá-los a descobrir o que ocorreu com a Princesa Feiurinha.

No momento em que Dona Branca puxa o cordão, apagam-se as luzes da cena e acendem-se as luzes do ambiente do Escritor. As Princesas saem de cena no escuro. Na sala do Escritor, está Caio, sentado na poltrona em frente à mesa de trabalho, muito à vontade, como se tivesse acabado de narrar tudo o que acabou de ser mostrado.

CAIO E foi assim que saí pelo mundo à procura de um escritor, senhor Escritor. Procurei por todos os grandes escritores de contos de fadas. Vasculhei em busca de Perrault, de Lobato, de Andersen, de Grimm, de Esopo, de La Fontaine, de Lewis Carroll. Só que foi impossível encontrar qualquer um deles. Por isso acabei aqui, em vosso castelo, rogando vosso auxílio para impedir que todos nós, os personagens dos contos de fada, acabemos desaparecendo, como desapareceu a senhora Princesa Dona Feiurinha Encantado...

ESCRITOR Encantado estou eu, Caio, pela honra de ter sido escolhido para uma missão tão fascinante. Quer dizer que você resolveu me procurar como o melhor escritor de contos de fadas?

CAIO Não, senhor Escritor. Como o único que encontrei... (p. 33)

Com auxílio de sua velha governanta Jerusa, ele recupera a história de Feiurinha e chega à conclusão de que ela desaparecera porque não tinha sido registrada por nenhum escritor. Portanto, a história não poderia sobreviver na imaginação infantil, nem mesmo na de qualquer leitor, porque sem o auxílio dos livros, dificilmente poderiam conhecê-la. Só alguém como Jerusa, que ouvira a avó contá-la há mais de sessenta anos, teria condições de se lembrar. O Escritor decide então recuperar a história da princesa desaparecida e registrá-la em livro.

As heroínas e Caio sentam-se no chão, à volta de Jerusa, que se senta em uma banquetta.

JERUSA A história da Feiurinha é dos antigos. Quem me contou, há mais de sessenta anos, foi a minha avó, que também ouviu a avó dela contar. A história da Feiurinha era a minha preferida, com o perdão das Princesinhas... (Entra música suave). Era uma vez, há muitos, muitos anos, uma menina muito linda que tinha

acabado de nascer numa casa muito pobre, mas cheia de amor e felicidade. A beleza da menina logo foi muito comentada e só se falava nisso em todos os lugares. Até num lugar distante, um lugar feio, escuro, tenebroso, chegou a fama daquele bebê tão lindo. Naquele lugar, moravam sozinhas três bruxas tremendas, chamadas Ruim, Malvada e Pioraínda. Elas tinham acabado de ganhar uma sobrinha para criar, que também acabara de nascer. Mas o bebê era horroroso demais e as três bruxas logo planejaram roubar a linda menina com seus poderes mágicos. Sem de nada desconfiar, na pobre casa dos pais da menina, só havia alegria...

Acende-se a luz na pobre casa dos pais de Feiurinha. A música decresce e entram em cena o pai e a mãe de Feiurinha, pobrementemente vestidos. Em um berço está o bebê. (p. 43)

A peça destaca a importância da imaginação e do registro das histórias que são contadas de geração em geração. Além disso, ao trazer à cena as personagens das histórias de fadas, faz uma crítica bem humorada às concepções que originaram suas histórias, como a ideia de que a princesa só desperta para a vida com o beijo de um homem ou de que, depois do casamento, todos são “felizes para sempre”.

Título: Pluft, o fantasminha

Autor(a): Maria Clara Machado

Editora: Cia. das Letrinhas

Gênero: Teatro

Organização textual: Prólogo e apenas um ato

1ª edição: 1955

46 páginas

A menina Maribel foi raptada pelo pirata Perna-de-Pau. O vilão esconde a menina no sótão de uma velha casa abandonada à beira-mar, onde vive uma família de fantasmas: a Mãe, que faz deliciosos pastéis de vento e conversa ao telefone com Prima Bolha; Tio Gerúndio, que passa o dia inteiro dormindo dentro de um baú; Xisto, o primo aviador; e o fantasminha Pluft, filhote de fantasma que nunca viu gente.

A trama se concentra na procura do tesouro do avô da menina, o Capitão Bonança, que morreu no mar deixando lá no fundo a sua herança.

Pela porta do sótão, entra um marinheiro meio velho e forte, empurrando uma menina frágil amarrada pelas mãos e com um lenço vermelho passado na boca. O velho marinheiro amarra a menina à cadeira e tira um mapa da sacola que leva nas costas.

PERNA DE PAU É aqui mesmo. Foi aqui que o Capitão Bonança escondeu o tesouro. (Corre até a janela.) Aqueles três patetas nunca descobrirão esta casa. Então eles queriam ser mais espertinhos do que o marinheiro Perna de Pau, hem? Queriam salvar a netinha do capitão, hem? Mas o Capitão Bonança Arco-Íris morreu e quem vai entrar no tesouro sou eu! Está ouvindo? Sou eu. Então o vovô Bonança pensou que podia deixar o mapa do tesouro com a netinha e com os três patetas, hem? Ah! ah! ah! Então o capitão-vovô não sabia que o marinheiro Perna de Pau estava à espreita? Há dez anos que eu espero. Estou cansado, também, ora... Sabem lá o que é esperar dez anos pelo tesouro do navio-fantasma? (Começa a procurar.) Aqui está o chapéu do Capitão Bonança! (Põe o chapéu e faz continência, depois, aos brados, imitando capitão de navio.) Levantar velas! (...) Temos que achar o tesouro (Procurando a sacola.) Quem tem uma lanterna? (Para a menina.) Você tem?

Ela faz que não.

PERNA DE PAU (mal-humorado) Então preciso ir até a cidade buscar uma lanterna. Você vai ficar aí presinha na cadeira. (p. 16)

Ao ser deixada no sótão, Maribel fica com medo e começa a chorar. Pluft, que nunca tinha visto um ser humano sequer, repara que a menina estava vertendo água pelos olhos e acha bonito, mas só depois percebe que aquilo era um sinal de sofrimento. Ele se aproxima e Maribel, ao ver Pluft, desmaia. A menina tem medo de fantasmas enquanto Pluft tem medo de gente.

Pluft se aproxima e cutuca a menina. Esta torna a se mexer um pouco... Pluft se assusta menos. Maribel torna a ver Pluft, se assusta, mas se levanta e fita Pluft, espantada. Os dois ficam, um em frente ao outro, guardando certa distância, em atitude de mútua contemplação. Silenciosos, com a respiração presa, ficam assim por um tempo.

MARIBEL (tensa) Como é que você se chama?

PLUFT (tenso) Pluft. E você?

MARIBEL Eu sou Maribel.

PLUFT Você é gente, não é?

MARIBEL Sou. E você?

PLUFT Eu sou fantasma.

MARIBEL Fantasma mesmo?

PLUFT É. Fantasma mesmo. Mamãe também é fantasma.
MARIBEL (relaxando) Engraçado, de você eu não tenho medo!...
PLUFT (idem) Nem eu de você. Engraçado... (p. 19)

Ambos precisam se superar. Pluft, apesar do receio, se une à Maribel e começa então uma amizade entre eles, que lutam contra o pirata.

O trio de marinheiros João, Julião e Sebastião, amigos de Maribel, vai à procura da menina para resgatá-la, mas quando eles chegam à casa de Pluft, ficam apavorados ao verem o fantasma e fogem. Pluft e sua família buscam um jeito de tirar Maribel das mãos do terrível capitão.

A narrativa propõe uma reflexão frente ao temor do desconhecido. É também uma história de superação de conflitos e de amizade.

Título: Marcelo, marmelo, martelo

Autor(a): Ruth Rocha

1ª edição: 1976

O menino Marcelo era muito curioso e um dia começou a perguntar aos seus pais por que as coisas recebiam os nomes que recebiam. Ele achava que nem sempre os nomes eram adequados e então decidiu mudá-los por conta própria.

Logo de manhã, Marcelo começou a falar sua nova língua:

- Mamãe, quer me passar o mexedor?
- Mexedor? Que é isso?
- Mexedorzinho, de mexer café.
- Ah... colherinha, você quer dizer.
- Papai, me dá o suco de vaca?
- Que é isso, menino!
- Suco de vaca, ora! Que está no suco da vaqueira.
- Isso é leite, Marcelo. Quem é que entende este menino?

E o menino seguiu falando as coisas com o nome que lhe convinha. Seus pais ficaram preocupados, mas acharam que quando voltassem as aulas, Marcelo

deixaria de inventar palavras. Até que um dia, no quintal, a casinha do cachorro pegou fogo após cair sobre ela uma bituca de cigarro.

Marcelo entrou em casa correndo:

- Papai, papai, embrasou a moradeira do Latildo!
 - O quê, menino? Não estou entendendo nada!
 - A moradeira, papai, embrasou...
 - Eu não sei o que é isso, Marcelo. Fala direito!
 - Embrasou tudo, papai, está uma branqueira danada!
- Seu João percebia a aflição do filho, mas não entendia nada...

A casinha pegou fogo por completo. O menino ficou desapontado por não poder ajudar e seus pais, compreendendo a forma de expressão do menino, passaram a usar os mesmos termos que ele, como forma de aceitação da diferença do filho.

Os livros usados pelos alunos em aula eram da biblioteca da escola, nenhum foi emprestado de biblioteca pública e não houve o incentivo para que fossem comprados pelos pais. As professoras, nos dois semestres, escolheram títulos com exemplares suficientes para que todos os alunos pudessem ter o mesmo livro em mãos e fizessem juntos a leitura, assim, elas estavam com todos os alunos envolvidos em uma única atividade.

Mas se de um lado a professora garantia materialidade para a leitura, já que todos os alunos tinham um exemplar do livro, por outro a qualidade dessa mesma leitura podia ficar comprometida. Os livros selecionados pelas professoras apresentavam linguagem simples e de fácil apreensão, com poucos núcleos de ação. As narrativas eram curtas e as personagens eram recorrentes em narrativas fantásticas – como fadas e princesas em *O fantástico mistério de feiurinha* e fantasma em *Pluft, o fantasminha* –, comumente oferecidas a leitores iniciantes. A presença de elementos fantásticos não determina que a leitura se dirija a leitores menos experientes, mas sim a construção que se faz entre as personagens e as ações deles na narrativa, como visto nos livros apresentados pelas professoras 1a e 1b. As personagens, por exemplo, não apresentavam conflitos psicológicos e, por se

tratarem de figuras bastante comuns, suas ações são previsíveis aos leitores com maior repertório.

Como apresentado nos PCN, o objetivo para o 3º e 4º ciclos do ensino fundamental é formar o leitor competente, que entende o que lê e apreende nas entrelinhas significados sutis do texto lido, para fazer a “passagem do leitor de textos facilitados para o leitor de textos de complexidade real, tal como circulam socialmente na literatura e nos jornais” (BRASIL, 1998, p. 70). Os textos oferecidos para as turmas de 5ª série/6º ano na escola 1 são interessantes, de prestígio para a literatura infantil contemporânea, de autores que são reconhecidos pelo seu trabalho com a formação de leitores, mas podem não ser desafiadores para leitores em um segundo estágio de formação, em que se pretende desenvolver a leitura de textos mais complexos, com linguagem mais elaborada e criticidade.

Como os livros eram usados por mais de uma turma no mesmo bimestre, nenhuma das duas professoras acompanhadas permitia que os alunos levassem aqueles livros para casa. Incentivavam que pegassem outros títulos presentes na escola, mas os que estavam em uso eram recolhidos ao final de cada aula e devolvidos na seguinte. A professora 1a dizia que para ela os livros selecionados deveriam ser lidos na escola, em aula, e não queria que os alunos adiantassem a leitura. A professora 1b alegava que os livros não eram emprestados porque tinha receio de que voltassem faltando páginas, rasgados ou mesmo de que não voltassem. Ambas reservavam tempo da aula, ou mesmo a aula toda, para assegurar o direito à leitura de seus alunos.

4.1.4.2 Material das aulas na Escola 2

Dentro da disciplina de Língua Portuguesa, o ensino de leitura literária na escola 2 se dá em uma aula por semana. Os livros nessa escola são escolhidos por um conselho de professores na reunião pedagógica no início do ano letivo, e a lista completa de títulos a serem usados ao longo do ano é encaminhada aos pais em fevereiro. Assim, eles têm a oportunidade de comprá-los junto com os materiais escolares para o ano todo. A lista é divulgada em carta enviada às famílias e também está presente no site da escola.

O livro **Tudo depende de como você vê as coisas**, de Norton Juster, foi lido pelos alunos no 2º semestre de 2010 e **Joaquim e Maria e a estátua de Machado de Assis**, de Luciana Sandroni, no 1º semestre de 2011.

Título: Tudo depende de como você vê as coisas

Autor(a): Norton Juster

Editora: Cia. das Letras

Gênero: Narrativa ficcional

Organização textual: Narrativa dividida em vinte capítulos.

1ª edição: 1961 (americana); 1999 (brasileira)

257 páginas

Milo andava entediado com a vida que levava. Num dia qualquer, recebeu um misterioso convite para fazer uma viagem a um lugar desconhecido: Dicionópolis.

Sempre se deparando com um jogo de palavras, Milo passou por lugares como a Razão Pura, Calmaria e Conclusões Apressadas. Conheceu personagens desagradáveis como A Dúvida Atroz e a Desculpa Esfarrapada e outro que se tornou seu amigo, o cachorro Toque, um cão-despertador que vive no encalço dos letargiários²⁸, os seres sem consciência que habitam Calmaria.

Capítulo 2 – Além das expectativas

“Muito prazer em conhecê-los”, disse Milo sem saber direito se estava sentindo algum prazer. “Acho que estou perdido. Podem me ajudar, por favor?”

“Não diga ‘acho’”, disse um letargiário que estava sentado em seu sapato, pois o que se aboletara no ombro havia caído no sono. “É contra a lei”. E, após dar um bocejo, caiu no sono também.

“Na terra da Calmaria é proibido pensar”, continuou um terceiro, começando a cochilar. E, à medida que cada um falava e caía no sono, outro retomava a conversa quase sem interrupção. (p. 26)

Milo, Toque e Mausquito, um mosquito bajulador, seguem em direção a outros lugares incomuns como o Vale dos Sons, a Floresta da Visão – lugares que convidam o leitor a reinventar as formas de usar os sentidos para relacionar-se com

²⁸ Aqueles que estão em estado de letargia, inércia ou indiferença.

o mundo – e chegam a Digitópolis, a cidade dos números. Lá Milo descobre que, para se chegar a um raciocínio lógico, é preciso estudar os elementos sob diferentes pontos de vista.

Capítulo 13 – Conclusões Infelizes

“Ah, não”, respondeu o Edmais, sacudindo a cabeça. “A única maneira de voltar é a nado, e olha que se trata de uma travessia longa e perigosa.”

“Não gosto de me molhar”, gemeu o infeliz inseto, seu corpo tremendo todo só de pensar naquilo.

“Nem eles”, disse com tristeza o homenzinho. “É por isso que permanecem aqui. Mas eu não me preocuparia muito com isso, porque você pode nadar o dia todo no mar do Conhecimento e sair dele completamente enxuto. É assim que faz a maioria das pessoas. Mas agora vocês precisam me desculpar. Tenho que dar boas-vindas aos recém-chegados. Como sabem, sou amistoso demais.” (p. 171)

Através de sua aventura, Milo aprende a valorizar, a atribuir sentidos e apreciar a beleza das coisas ao seu redor, compreendendo que aquilo que se vê é, na verdade, uma maneira entre outras, e ele se coloca aberto para vê-las sob outro ponto de vista.

Título: Joaquim e Maria e a estátua de Machado de Assis

Autor(a): Luciana Sandroni

Editora: Cia. das Letrinhas

Gênero: Narrativa ficcional

Organização textual: Narrativa dividida em trinta capítulos.

1ª edição: 2009

184 páginas

A estátua de Machado de Assis, que fica na Academia Brasileira de Letras, recebeu a visita de duas crianças curiosas, Joaquim e Maria – primeiro e segundo nomes de Machado. Elas disseram que a estátua era oca e vazia e se surpreenderam quando viram que em vez de ficar imóvel, como fazia sempre, a

estátua respondeu à menina com um dedo da mão e, para a surpresa deles, a estátua não apenas se mexia como também falava.

Capítulo 5 – O ferro-velho

Os meninos, espantados, voltaram-se ao mesmo tempo, sem acreditar:

– Machado de Assis?!

– Não, eu não sou o Machado de Assis, sou um monte de ferro-velho...

Maria e Joaquim estavam pasmos, boquiabertos! Não eram só os dedos da estátua que se mexiam. Ela toda estava se movendo, e falando! Aquilo era sonho? Era real?

– Mas bem que eu queria ser o Machado – continuou a estátua, alheia ao espanto dos meninos. – Olha, vou confessar uma coisa a vocês: no começo eu achava que era o maioral, o chefe aqui da Academia. Fui inaugurado no dia 21 de junho de 1929 com muita pompa e circunstância. Era a comemoração dos noventa anos do nascimento do Machado. Depois da festa, percebi que não era nada disso, muito antes pelo contrário. Jamais me convidaram para entrar; nem para um chazinho! (p. 35)

(...)

– Mas você pode sair daqui?!

– Você pode andar?!

– Tenho um passo meio lento, mas devagar se vai ao longe! Então, vamos dar uma volta no Centro?

– Claro... – disse Maria, ainda sem acreditar que estava falando com uma estátua.

– Mas aonde a gente vai? – perguntou Joaquim.

– Vamos para a Rua do Ouvidor! (p. 41)

A estátua sai pelas ruas do Rio de Janeiro explicando, às crianças e ao leitor, alguns fatos da vida de Machado de Assis e assim visitam lugares onde o autor viveu e contou suas histórias. A história apresenta ainda outras curiosidades sobre a vida de Machado: ele foi aprendiz de tipógrafo e quando escreveu Memórias póstumas de Brás Cubas estava com uma doença nos olhos, e por isso ele ditou o texto para que alguém escrevesse.

Depois de passarem por inúmeros lugares relacionados ao autor, a estátua volta ao seu lugar e os meninos, antes amigos, se tornam namorados.

A construção da narrativa está entranhada na história de Machado de Assis e tem o objetivo de fazê-la ser conhecida pelos leitores.

Os livros eram praticamente todos comprados na escola 2. Se em algum bimestre os títulos selecionados eram mais antigos, um aluno e outro às vezes trazia o livro que fora lido por seus irmãos mais velhos ou até mesmo por pais e avós

quando crianças. Essa possibilidade de troca de experiência entre os alunos e seus familiares é uma prática de valorização cultural da leitura que acontece na escola e encontra ressonância nas famílias. De acordo com Bourdieu (1979), trata-se de uma forma de transmissão de bens que os adultos julgam importantes de serem repassados às gerações futuras ligados à aquisição de conhecimento e compreensão de mundo, chamados por ele de capital cultural. A leitura, usada como um recurso de poder (Silva, 1995) passado dos pais aos seus filhos, evidencia uma forma de relação que tem na apreensão da cultura uma forma de destaque social.

Como os livros eram geralmente comprados no início do ano, muitos alunos tinham ainda em seu armário todos os livros juntos, mesmo os que seriam lidos somente meses depois. A professora comentava que alguns alunos, pelo acesso facilitado, aproveitavam para folhear e ver as imagens, conhecer do que falam as obras e possivelmente se interessar pela leitura. Na biblioteca da escola havia apenas um ou dois exemplares de cada obra adotada. Não era comum os alunos tomarem emprestados livros da biblioteca da escola, nem de bibliotecas públicas e nem comprar livros usados.

Os títulos selecionados apresentavam linguagem elaborada, com discursos construídos com períodos compostos articulados e vocábulos muitas vezes desconhecidos dos alunos, que faziam com que eles, nas leituras realizadas em sala de aula, perguntassem o significado à professora ou recorressem com frequência ao dicionário. Os dois livros tinham mais de 150 páginas cada, divididos em capítulos, com núcleos de ação bem determinados. Ambos eram narrativas fantásticas em que as personagens – quase todas em *Tudo depende de como você vê as coisas* e a estátua de um escritor famoso em *Joaquim e Maria e a estátua de Machado de Assis* – viviam situações inusitadas de encontro com outras culturas. Apresentavam capas bastante coloridas, com papel interno grosso e pertenciam à editoras de prestígio, e por isso mesmo, eram de valor elevado.

Pela complexidade do enredo que trazem e linguagem empregada, os títulos escolhidos na escola 2 contribuem, a ver, para que alunos de 5ª série/6º ano façam a passagem de “leitor de adaptações ou de fragmentos para o leitor de textos originais e integrais” (BRASIL, 1998, p. 70). As atividades selecionadas pelas professoras é que determinam o trabalho a ser realizado com eles em sala de aula, como veremos a seguir.

4.2 PRÁTICAS DE ENSINO NA ROTINA ESCOLAR

4.2.1 Gravações das aulas e considerações sobre as práticas

Das aulas gravadas, muitas situações de ensino consideradas interessantes poderiam fazer parte desta discussão sobre as práticas de leitura em sala de aula, tendo em vista a interação que o professor busca promover entre texto e leitor. Para melhor aproveitar a seleção feita dos trechos das aulas, optamos por aproximar as situações e descrevê-las.

Para preservar a identidade das professoras e dos estabelecimentos de ensino das quais elas fazem parte, elas serão assim nomeadas: Professora 1a (P 1a) é a primeira professora da escola 1, docente das 5^{as} séries em 2010; Professora 2 (P 2) é a professora na escola 2, atuante nos dois semestres; e Professora 1b (P 1b) é a segunda professora da escola 1, que lecionou em 2011.

2º semestre de 2010

4.2.1.1 Situação A: Intervenção ou não por parte do professor na leitura dos alunos

Contextualização – Escola 1

Para contribuir com a pesquisa, a professora permitiu que fossem gravadas aulas²⁹ em que davam sequência às suas atividades de leitura de *Uma história de Futebol*, de José Roberto Torero. Na situação aqui em destaque, a professora pediu a um grupo para ler em voz alta algumas páginas do livro, para que assim todos pudessem responder a questões elaboradas sobre a história e preencher uma cruzadinha com os nomes das personagens.

²⁹ As aulas da escola 1 sempre fazem parte da disciplina Leitura e Produção de Texto.

Escola 1 – Trecho 1 (Aula 3): Leitura em voz alta de um aluno para a sala

(...)

Aluno 1: “Eu não sei se já disse que nós *estavamos* no ano de 1950. De qualquer modo, digo agora: nós *estavamos* no ano de 1950. E naquele ano a Copa do Mundo foi disputada aqui no Brasil. A final aconteceu no dia 16 de julho. O Brasil jogou contra o Uruguai, em pleno Maracanã”.³⁰ (grifos nossos)

(...)

O aluno dá prosseguimento à leitura da página 40 do livro. Ainda que cometa erros de prosódia, não há intervenção da professora.

Na aula seguinte, foi iniciada a leitura do livro *O fantástico mistério de Feiurinha*, de Pedro Bandeira. A professora distribuiu os livros para a classe e permitiu que eles iniciassem a leitura. Em toda a sequência, a professora envolveu 17 alunos, alguns com maior e outros com menor número de falas. Assim que um aluno começou a leitura do livro, a professora não mais se manifestou até o término da aula.

Escola 1 – Trecho 2 (Aula 4): Leitura coletiva para a sala: texto dramático

Aluno 1: Eu não vou nem aparecer.

Aluno 2: Eu também não.

Aluno 3: Professora, eu preciso de um livro.
(conversas paralelas de início de aula)

Aluno 1: Silêncio, por favor.

Aluno 4: Quem vai começar?

Aluno 2: É o... Professora, ()

Aluno 3: Aqui, ó.

Aluno 1: Pode começar?

Professora 1a: Pode.

(início da leitura)

Aluno 1: “A reação das princesas. Não é a reação normal dos seres humanos.”

(...)

Segue com a leitura da página 11 e seguintes do livro.

³⁰ Foi selecionado apenas um parágrafo deste momento de leitura porque as ocorrências analisadas se repetiam.

Contextualização – Escola 2

Nesse trecho, a professora 2 tenta restabelecer a situação de leitura após um momento de descontração em sala. Eles estão na primeira aula de leitura e discussão do texto, e a professora, em alguns trechos, interrompe os alunos.

Escola 2 – Trecho 1 (Aula 3): Leitura em voz alta para sala

(...)

Professora 2: Sua vez, Marcelo.

Aluno 1: (Es) Pera lá.

((o aluno se ajeita na cadeira))

Aluno 2: Vai, ô.

Aluno 1: (Es) Tá com pressa?

Aluno 2: (Es) Tô.

Aluno 1: Ah. ((tom de desinteresse))

Professora 2: Marcelo, seus amigos estão esperando você.

Aluno 1: (Es) Tá. “O Mausquito, de subito...”

Professora 2: De súbito, é proparoxítona, tem acento.

Aluno 1: Ah, tá. “O Mausquito, de súbito entendendo o que acontecera, pôs-se de pé aterrorizado enquanto Toque...”

Professora 2: Marcelo, tem pausa, {veja como é... o tom de voz tem que mudar.

Aluno 1: {é...

Professora 2: Vai.

Aluno 1: “Pôs-se de pé aterrorizado, enquanto Toque verificou, preocupado, se o {cronômetro voltava a funcionar.”

Professora 2: {Isso ((manifestou concordar com a pausa feita pelo garoto diante da vírgula)).

Aluno 1: “Era sem dúvida uma sensação estranha saber que, por mais alto ou mais baixo que se falasse ou se fizesse algum ruído, tudo dava no mesmo, ou seja, em nada.”

(...)

Podemos perceber, pela seleção desses trechos, que as professoras atuam de modos distintos em situações muito semelhantes. A P 1a, durante a leitura dos alunos, não fez qualquer interferência, nem quando eles cometiam desvios quanto à ortoepia e à prosódia. Na primeira situação, um aluno leu “estavamos”, estendendo a sílaba tônica para o “va”, sem considerar que se tratava de uma proparoxítona, portanto, acentuada. A professora deixou que ele seguisse a leitura, permitindo que outros desvios ocorressem. Na segunda situação, ainda no início da aula, ela organizou rapidamente a sala e os leitores à frente da lousa e assim que a leitura foi iniciada, não mais falou até o tocar do sinal, indicando o término da aula.

No trecho selecionado sobre a P 2 acontece exatamente o contrário: um dos alunos, ao ler a palavra “súbito”, desconsidera o acento gráfico e marca a sílaba tônica em “bi”. A professora corrige o aluno no mesmo instante e, sem constrangimento³¹, o leitor retoma a palavra e a pronuncia corretamente, marcando a tonicidade presente em “su”. Em seguida, o aluno deixa de criar uma pausa obrigatória na ocorrência de vírgula, e mais uma vez a professora para a leitura. O aluno, interrompido, pensa em outra forma de proceder e segue a orientação da professora. Momentos depois, ele novamente se depara com o mesmo tipo de ocorrência de vírgula, refaz sozinho conforme a condução da professora, que o parabeniza discretamente.

A P 2 parece-nos conduzir a aula de acordo com as orientações dos PCN de 3º e 4º ciclos para a realização de “leitura programada”, como explicitado anteriormente nesse trabalho, pois ela intervém, retoma a palavra e orienta-o de como deve ser lida a palavra em questão para a melhor compreensão do texto. Toda a sala parece estar habituada com esse tipo de intervenção por parte da professora e de outros alunos, pois ninguém se surpreende com a pausa e a releitura dos trechos.

A atitude da P 1a em não interromper e corrigir os alunos nos remete a uma prática solitária que possibilita ao leitor a construção de sua própria experiência de leitura, sem interferências, contribuindo para a “apropriação do texto pelo leitor”, que, segundo Chartier (1996), seria a descoberta pelos leitores de um modo de ler mais pessoal que coletivo, um esforço que contém uma individualidade. Entretanto, o trabalho com leitura realizado na escola responde a objetivos de aprendizagem, sobretudo do modo como os alunos eram instados a ler: diante de todos. A leitura que ali se processa é diferente da leitura individual e solitária e dificilmente pode ser considerada uma leitura de prazer, uma vez que a situação criada obriga a levar em conta variáveis que dificultam ou mesmo impedem o investimento da subjetividade. A sala de aula da P 1a sempre foi um ambiente de muita indisciplina em que os alunos liam ou não, falavam muito alto e de forma desrespeitosa, inclusive com a professora, faziam tarefas de outras matérias ou mesmo dormiam. A não intervenção da P 1a nos faz retomar as ideias de Soares (2006) quanto à entrada do texto literário na escola.

³¹ Destacamos que a ação da P 2 não causou constrangimento porque a prática não intervencionista da P 1a nos fez acrescentar uma questão sobre esse tipo de abordagem na entrevista, que será mais bem explorada neste trabalho na Questão C.

Jamais a leitura de livros no contexto escolar, seja ela imposta ou solicitada ou sugerida pelo professor, seja o livro a ser lido indicado pelo professor ou escolhido pelo aluno, jamais ela será aquele “ler para ler” que caracteriza essencialmente a leitura por lazer, por prazer, que se faz fora das paredes da escola, se se quer fazer e quando se quer fazer. (p. 24)

Por mais que saibamos que a literatura proporciona encontro do leitor com a alteridade e consigo mesmo, como nos faz ver Todorov (2009), ao fazer parte do universo escolar, ganha caráter escolar e necessariamente deverá atender aos fins educativos propostos nos documentos oficiais.

4.2.1.2 Situação B: Construção da situação de leitura por meio de levantamento de hipóteses sobre o texto literário

Contextualização – Escola 2

A professora apresentava o livro novo aos alunos e discutia com eles sobre a imagem da capa, os textos das orelhas e levantava hipóteses do que a história poderia abordar. Ao ler o índice do livro, os alunos começavam a fazer questionamentos.

Escola 2 – Trecho 2 (Aula 2): Construção de situação de leitura

(...)

Aluno 1: Professora, o que é “expectativas”?

Professora 2: Vamos buscar a palavra no dicionário?

Aluno 2: Eu vou olhar.

Aluno 3: Eu...

Aluno 4: Peraí...(inaudível)

Aluno 2: e...ex...

Aluno 4: Eu sei o que é.

Aluno 2: Aqui. Aguardo de alguma coisa que pode ou vai acontecer. ((lendo no dicionário))

Professora 2: Ah, muito bem, é isso mesmo.

Aluno 1: Professora, aqui no mapa tem um lugar que é “Além das expectativas”!

Professora 2: E o que será que isso quer dizer?

Aluno 5: Acho que é um lugar que as pessoas vivem e não só ficam esperando tudo acontecer.

(...)

A ação de tirar o dicionário da mochila, procurar uma palavra e ler para toda a sala gera certo tumulto, mas, ao fim, são sanadas as dúvidas quanto ao significado de palavras desconhecidas pelo grupo. Nessa sala, a procura de palavras no dicionário é muito frequente e, em geral, o lançamento de um texto para a turma também gera interesse, sobretudo quando os alunos se interessam pela temática abordada. Esse procedimento da professora corresponde ao que os *Parâmetros Curriculares Nacionais* denominam “leitura colaborativa”, pois ela “lê um texto com a classe e, durante a sua leitura, questiona os alunos sobre os índices linguísticos que dão sustentação aos sentidos atribuídos” (BRASIL, 1998, p. 72). Isso se evidencia quando a professora pergunta “E o que será que isso quer dizer?”, abrindo assim o texto para que os leitores atribuam sentido por meio do levantamento de hipóteses: “a inferência sobre a intenção do autor são alguns dos aspectos dos conteúdos relacionados à compreensão de textos, para os quais a leitura colaborativa tem muito a contribuir (BRASIL, 1998, p. 73)”.

A ação da professora 2 desacomoda os alunos. Em outros momentos da gravação, quando eles esperam a resposta pronta sobre um trecho não compreendido, sobre a interpretação de uma situação inesperada ou mesmo sobre um vocábulo novo, a professora orienta para o levantamento de pressupostos e a consulta a materiais de referência como o dicionário. A professora mostra com esse procedimento que o aprendizado não surge de forma espontânea, sendo possível, como afirma Geraldi (1997, p. 112), fazer com os alunos uma “caminhada interpretativa”, não se tratando de

“corrigir” leituras com base numa leitura privilegiada e apresentada como única; mas também não é admitir qualquer leitura como legítima (ou legítima), como se o texto não fosse condição necessária à leitura e como se neste o autor não mobilizasse os recursos expressivos em busca de uma leitura possível.

4.2.1.3 Situação C: Correção de tarefa referente à leitura

Contextualização – Escola 2

Nessa aula, a correção das atividades³² era permeada por discussão acerca do efeito da construção semântica de palavras na narrativa.

Escola 2 – Trecho 3 (Aula 3): Análise de exercícios – tarefa de casa.

(...)

Professora: Diana, pode ler a questão 13.

Aluna 1: “Ao tentar entrar em Dicionópolis, o sentinela põe em Milo o medalhão ‘POR QUE NÃO’ para que ele possa entrar na cidade e explica: ‘Essa é uma boa razão para quase tudo’. Você concorda com esta afirmação? Justifique.”

Professora: Legal, e a sua resposta...

Aluna 1: Eu coloquei ((lendo em seu caderno)) que “Eu concordo com o sentinela porque sempre ficamos com dúvida em vários momentos da vida, mas se a gente pensar ‘por que não?’ a gente passa a pensar que as coisas podem ser diferentes e legais e por isso pode ser uma razão boa para quase tudo.”

Professora: Ah, boa resposta! Por isso mesmo é que antes de recusar uma proposta devemos avaliá-la com cautela.

(...)

Em toda a narrativa de **Tudo depende de como se vê as coisas** há um jogo de palavras que faz referência a noções que são de cunho filosófico como “por que não?”, como exposto no trecho. Os alunos interagem com a professora e toda a turma no momento da correção. A correção de tarefa favorece a discussão do que foi compreendido em casa, solitariamente, e que nesse momento é exposto para a sala.

De acordo com Jouve (2002, p. 102), “a parte ativa do leitor na construção do sentido afasta a própria ideia de uma interpretação definitiva”. A professora 2 permite que a aluna leia para a sala sua resposta, constrói com o grupo uma reflexão acerca do tópico discutido entre eles, e essa mesma atitude se repete ao longo da aula. A aluna, boa leitora e interessada em todas as propostas lançadas quando o assunto é aventurar-se nos livros, não se furta a expor para a professora e colegas uma reflexão acerca da intencionalidade construída na narrativa com base

³² Algumas das atividades aplicadas pela professora estão no Anexo 7 desta pesquisa.

no nome da personagem “Por que não”. A questão deixada pela professora é aberta, já que os alunos poderiam concordar ou não com a fala da personagem. Embora a professora tenha deixado os alunos refletirem sobre a leitura, ao fazer a correção de exercícios, ela deixa claro que nem toda resposta é válida. Segundo Chartier, “o protocolo da leitura define quais devem ser a interpretação correta e o uso adequado do texto, ao mesmo tempo em que esboça seu leitor ideal” (CHARTIER, 1996, p. 20).

4.2.1.4 Situação D: Avaliações de práticas de aprendizagem de leitura

Contextualização – Escola 1

Ao iniciar a aula, a professora tenta estabelecer a ordem e começa a escrever na lousa. A turma, indisciplinada, não se interessa pelo que a professora coloca no quadro e muitos se atrasam para realizar a tarefa do dia. Após um tempo, a professora dirige-se à turma e orienta os alunos sobre como deveriam conduzir a escrita.

Escola 1 – Trecho 3 (Aula 8): Questionamento ao início da aula

(...)

Aluno 1: Professora, o que é para fazer?

Aluno 2: Seu besta, não está vendo na lousa?

Aluno 1: Ah, vai, ô. (...) Professora?

Professora: Fala, Luís.

Aluno 1: Ah, ele...

Professora: Fala.

Aluno 1: O que é pra fazer?

Professora: Você não está vendo que é pra copiar? Olhe, eu quero silêncio. Todo mundo deve ter isto no caderno que é pra nota. Vocês já ouviram a leitura feita em sala pra todo mundo e agora chega! Faça em uma folha porque vocês me entregam ainda hoje!

Vários alunos: Ah, professora!

(...)

Contextualização – Escola 2

Os alunos se agrupam para construir o produto final da sequência de atividades com o livro **Tudo depende de como se vê as coisas** – um jogo de tabuleiro, semelhante ao jogo de damas.

Escola 2 – Trecho 4 (Aula 6): Elaboração de um jogo de tabuleiro

(...)

Aluno 1: Pra que serve isto daqui?

Aluno 2: Pra fazer a peça cair nele.

Aluno 1: E como a gente vai fazer pra... pra... montar a ida pra Calmaria desse jeito?

Aluno 2: Você não lembra que no livro todas as pessoas passavam antes pelo Mar do Conhecimento? No nosso jogo vamos fazer igual...

Aluno 1: Ah.

Aluno 3: Melhor mesmo.

Aluno 1: É... é... (...) do livro.

Aluno 2: Antes de ir pra Calmaria tem que passar pelo Mar do Conhecimento.

(...)

Contextualização – Escola 1

A professora 1b, assim com a 1a, selecionava os livros de que a biblioteca dispunha em maior quantidade para que todos da sala e da série escolar pudessem ler o mesmo título. Assim, os livros deveriam permanecer na escola e não eram emprestados para que os alunos continuassem a leitura em casa. Segundo elas, essa estratégia de uso do material não comprometia o desenvolvimento dos alunos quanto à sua formação como leitores, pois eles poderiam e eram estimulados a tomar emprestados outros livros que não aqueles reservados para a aula.

Escola 1 – Trecho 4 (Aula 23): Chamada oral sobre a leitura do texto **Marcelo, marmelo, martelo**, de Ruth Rocha.

Professora 1b: Raquel, vamos lá, você.

Aluna 1: (Es) Tá.

Professora 1b: Qual era o nome da mãe do Marcelo?

Vários alunos: Eu sei, eu sei (com o braço levantado, pedindo para responder à questão).

Aluna 1: Laura

Professora 1b: Certo, isso, Laura.

Professora 1b: Deixa eu ver... você, menino. Quem escreveu Marcelo, marmelo, martelo?

Aluno 2: Ruth Rocha.

Professora 1b: Sua resposta está e... (fazendo um suspense com a sala) exata!

Vários alunos: Eeeeeeee! ((felizes))

Professora 1b: Vem, Rafael. Como Marcelo cumprimentava as pessoas?

Aluno 3: Iiii (faz uma expressão de dúvida). Como ele cumprimentava?

Professora 1b: É, como ele respondia?

Aluno 3: Ah, ele dizia “Bom solário” (expressão usada pela personagem em vez de “bom dia”).

Professora 1b: Isso, isso mesmo, ele falava “bom solário” e “bom lunário”. Certinho, Rafael.

(os alunos ficavam animados com a estratégia da professora)

Professora 1b: Você agora. Qual era a cor da casinha do Latildo?

Aluno 4: Vermelha! (respondeu rapidamente) O telhado era vermelho com a entrada branca.

Professora 1b: Isso, ponto pra você.

Nos três trechos, temos situações de avaliação da leitura dos alunos. O primeiro corresponde a uma prova em que os alunos deveriam responder por escrito às questões após a leitura realizada ao longo de várias aulas em sala, em voz alta, para todo o grupo. No segundo trecho, a conclusão da sequência de atividades se deu por meio da construção do jogo de tabuleiros, e nele os alunos construíram personagens-peão, ambientações de lugares citados na obra e novas regras para o jogo, cada grupo a seu modo. No terceiro, a avaliação é oral por meio de “chamada”, que é a estratégia de perguntas e respostas.

As formas de regular o ensino estabelecidas pela escola são importantes, necessárias e geralmente não são fixas, podendo assim variar conforme os objetivos de cada trabalho. De acordo com Soares (2006), “sempre a leitura feita terá que ser demonstrada, comprovada, porque a situação é escolar, e é da essência da escola avaliar” (p. 24). Segundo as professoras, as três estratégias de avaliação de leitura, tanto a prova quanto a construção de um produto final e a chamada oral, são usadas nos dois ambientes.

De acordo com os PCN de 3º e 4º ciclos, as estratégias e avaliações de leitura devem ficar a cargo do professor que elabora sua sequência didática e

promove a integração entre alunos de diferentes idades, níveis de leitura e experiências, tendo como objetivo final a formação de uma comunidade leitora.

A abordagem da professora 1 em expressões como “Olhe, eu quero silêncio” e “Faça em uma folha porque vocês me entregam ainda hoje!” revela a tentativa de controlar a indisciplina da sala, mesmo antes de iniciar o trabalho com o texto. Como os alunos estavam agitados e se mostravam desinteressados com a proposta de escrita, a avaliação do livro operava como inibidora da ação dos alunos. Naquela circunstância, a professora tentava conduzir a aula por meio do controle que tinha em mãos: a avaliação.

No segundo caso, os alunos estavam agrupados para criar um jogo de tabuleiro³³ que deveria ser baseado na narrativa do livro de Norton Juster. Eles se espalharam pelo chão da sala, em grupos, e deveriam construir juntos os objetivos do jogo, as regras que seus participantes deveriam assumir e posteriormente fariam a montagem dos materiais. Em alguns grupos havia briga pela condução das orientações; a professora intervinha e lembrava a todos que a decisão deveria ser tomada em conjunto. Os mais exaltados tinham que ouvir os outros integrantes do grupo e às vezes até ceder ao que a maioria determinava.

Na terceira situação, a professora fazia perguntas sobre o enredo da história para conferir a leitura dos alunos. Usava perguntas previamente elaboradas e, num tom de avaliação divertida, questionava os alunos sobre nomes e situações mencionadas no texto. O aluno que tinha boa memória ficava atento aos nomes das personagens e às minúcias do texto e geralmente se saía bem no teste.

As três estratégias empregadas pelas professoras suscitam reflexão quanto ao ensino de leitura para a formação de leitores. Será que o preenchimento de fichas de avaliação, após a leitura coletiva, porém sem espaço para troca de experiências de leitura, é eficaz? Estimula os alunos a ler outros textos do mesmo gênero de forma autônoma? Por outro lado, a construção de um produto final plástico que demande várias aulas serve aos objetivos da aula de leitura literária ou estaria ele mais ligado aos fins das aulas de artes visuais? Valer-se de questões sobre o texto simplesmente para conferir a leitura dos alunos como “Qual era a cor da casinha do cachorro?” forma leitores?

³³ A sequência de atividades que conduziu ao jogo e as orientações da professora quanto à elaboração do produto final encontram-se no Anexo 7.

Todorov (2009) chamou a atenção para o caráter tecnicista que a literatura ganhou na escola, sobretudo no Ensino Médio nos últimos anos. Para ele, usar o texto em sala de aula com o intuito de aproximar a leitura dos alunos à leitura dos críticos literários é desviar os leitores escolares do “estudo do objeto”. Annie Rouxel (2012) comenta que a leitura analítica – aquela que se detém nos detalhes da obra em um exercício puramente formal, sem a preocupação estética da literatura – realizada na escola, é uma prática que visa à compreensão das estruturas do texto e não à sua essência. Por esse motivo, desde 2001, passou a fazer parte dos currículos franceses, ao lado dessa modalidade de leitura codificada, outra prática mais compreensiva: a leitura cursiva. Descrita nos programas de ensino como uma “forma livre, direta e corrente” de leitura, ela é caracterizada pela associação entre fluidez e compreensão do todo. Permitindo ao texto uma leitura mais pessoal, ela contribui para a identificação do leitor com a obra, criando assim um espaço que se abre para a emergência dos sujeitos que estão fora dos livros: os leitores reais.

Valorizar o leitor escolar e sua subjetividade de leitura implica uma remodelação das propostas curriculares oficiais. Exercícios sistemáticos formais como os empregados pelas professoras 1 e 2 podem ser associados à reflexão dos leitores sobre suas experiências de leitura; desse modo, estimulam a formação de leitores por meio da essência de seu objeto de ensino, que é seu viés estético.

1º semestre de 2011

4.2.1.5 Situação E: Leitura literária como prática de sala de aula

Contextualização – Escola 1

Escola 1 – Trecho 5 (Aula 12): Leitura silenciosa

(...)

Professora 1b: Gente, a partir de agora é leitura, ouviram? Leitura! Nada de ficar conversando por aí, batendo papinho, trocando lápis, coisa e tal...

Aluno 1: Professora, posso ir no banheiro?

Professora 1b: Pode e volta em silêncio.

Aluno 2: Eu queria.... (...) deixa.

Professora 1b: (Es) Tá bom, vamos lá. Chega de conversa, cada um com o seu livro na mão, sem ficar fazendo barulho com a mochila, com esse monte de canetas, agora não. O momento é pra fazer uma leitura silenciosa, tranquila, sem ter gente interrompendo a leitura do outro. (...)

Os professores de uma mesma área do conhecimento, em uma mesma série escolar, podem atuar de formas muito distintas porque cada um age de acordo com seus saberes disciplinares, curriculares e experienciais (TARDIF, 2002). Na escola 1, essa diferença também ocorria entre as duas professoras, a 1a e a 1b: enquanto a primeira permitia que os alunos lessem o texto integral, ou somente trechos, ou que não lessem, também pouco controlava a disciplina da sala; a segunda centralizava em si os direcionamentos da aula e os alunos deveriam seguir suas orientações sem contrariá-la. A sala permanecia boa parte do tempo da aula em silêncio enquanto todos deveriam apenas ler o livro.

A leitura na escola 1 nunca era orientada como tarefa de casa, uma vez que os livros eram recolhidos ao término de cada aula para serem usados com outras turmas. A professora 1b tinha o hábito de marcar em seu caderno a página em que os alunos paravam de ler para na aula seguinte orientá-los a recomendar.

De acordo com os PCN, a leitura autônoma é uma oportunidade para que o aluno possa ler silenciosamente e avançar em textos mais complexos, pois “vivenciando situações de leitura com crescente independência da mediação do professor, o aluno aumenta a confiança que tem em si como leitor, encorajando-se para aceitar desafios mais complexos”. A professora 1b proporcionava com frequência momentos para que eles fizessem leitura silenciosa autônoma – estratégia que os alunos poderiam adotar em casa, se tivessem o livro – pois ela via esse recurso também como atividade escolar. Ao impedir que os alunos se dispersassem e possivelmente atrapalhassem os demais, era criada a ambientação necessária para esse tipo de leitura.

Esse modo de ler – silencioso, solitário – não é muito comum na escola, pois em geral os professores veem a aula de leitura de literatura como um momento para partilhas de experiências com outros sobre as leituras realizadas de forma reservada. Mas a experiência de leitura começa pela entrada do leitor no texto, que é sempre uma relação pessoal. Só é possível a partilha com outros depois de fazer o seu percurso individual de leitura. Bondía (2002) escreve sobre a relação entre

educação e experiência. Para ele, a formação dos indivíduos está intimamente ligada à construção de um repertório daquilo “que nos passa, que nos acontece, que nos toca” (p. 21). A formação escolar é pautada na construção de experiências, mas ela está se tornando

cada vez mais rara, por falta de tempo. Tudo o que se passa, passa demasiadamente depressa, cada vez mais depressa. E com isso se reduz o estímulo fugaz e instantâneo, imediatamente substituído por outro estímulo ou por outra excitação igualmente fugaz e efêmera (p. 23).

A velocidade com que a informação chega e é passada na escola, mascarada de conhecimento, pouco se aproxima da relação de experiência mencionada por Bondía. Em diferentes situações de ensino, como em aulas, comunicações e mesas-redondas, a Profa. Dra. Neide Luzia de Rezende reflete acerca da relação entre leitura e tempo escolar. Segundo ela, para a construção da experiência de leitura dos alunos há de se buscar um lugar na escola para conciliar o tempo histórico e o tempo do aluno: “o tempo da literatura não é o tempo da escola, que parece ter se contaminado com o tempo da cultura de massa, tal o frenesi de conteúdos que pretende abarcar” (REZENDE, 2011).

O que a P 1b tenta resgatar, a nosso ver, é o recolhimento e a concentração necessários para o aprofundamento dos alunos em suas leituras, usando o tempo de aula para esse fim, pois esse é um dos caminhos para a autonomia com os textos de circulação social de que falam os PCN.

4.2.1.6 Situação F: Conexão entre produção e recepção da obra literária: apresentação de autor e seu contexto

Contextualização – Escola 1

Na maior parte da aula, os alunos deram sequência à leitura do livro **Pluft, o fantasminha**, que já vinham fazendo nos dias anteriores. A leitura era silenciosa e

cada um tinha um exemplar em mãos. A professora disse aos alunos que assim que todos terminassem a leitura, faria uma breve chamada oral para verificar se tinham compreendido o enredo da história e se tinham feito boa leitura. Por isso mesmo, todos deveriam fazer esforço de acabar de ler naquela aula, pois alguns – poucos – já tinham terminado.

Escola 1 – Trecho 6 (Aula 13): Chamada oral ao término da aula.

Professora 1b: Vamos ver se todos entenderam a história e se foi tudo bem com a leitura de vocês. Deixa eu ver... você!

Aluno 1: Hã? ((se posiciona para responder um pouco nervoso))

Professora 1b: Qual é o nome da autora do livro?

Aluno 1: Hum... ((demora um tempinho e aparenta não saber))

Outros alunos: Maria Clara, Maria Clara Machado! ((respondem na vez do menino)).

Professora 1b: Ichi!, parece que não leu, hein!

A professora segue com as perguntas para outros alunos.

Essa chamada oral se deu entre os 10 e 15 minutos finais da aula. Os alunos mostravam-se ansiosos para responder corretamente ao que a professora perguntava; alguns – que não estavam na vez de falar – perguntavam baixinho a resposta para os colegas, outros rezavam. Uma das alunas começou a fazer uma contagem informal da pontuação dos colegas que acertavam e dos que erravam.

O término da aula foi bastante animado, pois os alunos se envolveram com a proposta da professora e assim que bateu o sinal, os alunos que tinham respondido corretamente às questões festejaram, pois se sentiram vitoriosos por “pontuar” mais que os colegas. Eles pediram à professora que desse sequência à atividade na próxima aula e ela respondeu que na aula seguinte as perguntas não seriam orais, mas, escritas.

Contextualização – Escola 2

Esta é a primeira aula dos trabalhos com o livro **Joaquim e Maria e a estátua de Machado de Assis**. Como os alunos compram os livros, todos deveriam tê-los

em mãos nessa aula. Alguns já o tinham folheado em casa, outros não. A professora pediu que eles inicialmente dessem uma olhada nas ilustrações, tendo eles feito seus primeiros comentários. Depois, a professora solicitou a todos que observassem a orelha do final do livro, e um aluno leu em voz alta a descrição sobre a autora.

Escola 2 – Trecho 5 (Aula 13): Reconhecimento dos diferentes escritores

(Um aluno segue com a leitura da descrição sobre a autora e é interrompido por outro colega)

(...)

Aluno 1: ...recebeu o prêmio Jabuti em 1998, e **O Mário que não é de Andrade**, {laureado...

Aluno 2: {Ué, meu pai falou que o escritor era um homem! ((em tom de surpresa)).

Aluno 3: Mas é uma mulher.

Aluno 4: É uma mulher mesmo, (vo) cê num vê? ((aponta para a foto da autora no livro)).

O aluno 1 terminou a leitura e a professora explicou a diferença.

Professora: Neste livro, vocês perceberam que se trata de uma autora, uma mulher carioca... ainda viva?

Alunos: ((Eles começam a levantar hipóteses sobre a autora. Um deles começa a fazer contas)).

Aluno 5: Ela nasceu em 1962... tem 49 anos!

Aluno 6: A idade da minha mãe!

Professora: Pois é, ela é jovem ainda, quase da minha idade! (risos) No ano passado ela veio até a nossa escola e conversou com os alunos. Esse ano ela deve vir de novo.

Alguns alunos: Eeeeeee! ((gostaram da proposta))

Professora: Ela é a autora do livro **Joaquim e Maria e a estátua de Machado de Assis**. Seu pai deve ter falado pra você, Leandro, do Machado de Assis. Ele foi escritor também, um (...) importante escritor brasileiro. Ele viveu aqui no século passado. Não, no final do século XIX. Ele é famoso mesmo. A Luciana Sandroni escreveu essa história em que ela conta uma historinha que envolve a estátua desse importante escritor brasileiro, que também existe e que está lá no Rio de Janeiro. É a escritora Luciana Sandroni falando da história do escritor Machado de Assis, na verdade, da estátua do escritor Machado de Assis.

Como um dos alunos informou que Machado de Assis era um importante autor brasileiro, este fato gerou inicialmente uma confusão sobre quem teria escrito o livro que eles tinham em mãos. Na capa do livro havia o nome da autora, Luciana Sandroni, mas o nome de Machado de Assis também estava na capa como parte do

título da obra. A professora explicou a diferença e eles entenderam que o nome das personagens Joaquim e Maria fazia parte do nome do famoso autor brasileiro que eles conheceriam em breve.

Contextualização – Escola 2

As personagens Joaquim e Maria passearam pelo Rio de Janeiro conduzidas pela estátua de Machado de Assis. O livro cita lugares que fizeram parte da vida do autor, pessoas com quem ele conviveu e é feita menção a outras obras de Machado. Para situar os alunos sobre tudo o que eles encontraram no livro, a professora de sala preparou uma aula com o apoio da professora do Centro de Informática. As duas apresentaram Machado de Assis e o contexto de sua produção literária: o Brasil do século XIX.

Escola 2 – Trecho 6 (Aula 19): Contexto de produção da obra

As professoras fizeram uma apresentação inicial sobre o autor e durante a aula expuseram trechos de vídeos que circulam na internet sobre a vida e obra de Machado. São eles:

- Mestres da Literatura – Machado de Assis: um mestre na periferia
Produção: TV Escola
- Globo Universidade – Episódio: Cem anos sem Machado de Assis
Produção: Rede Globo

Nas três situações, as professoras destacaram os autores das obras lidas com os alunos. No 1º caso, a professora 1b colocou entre as perguntas de seu questionário oral quem teria escrito **Pluft, o fantasminha**. A criança, ao acertar o nome da autora, já teria concluído seu estudo sobre a produção. Nos momentos anteriores ou posteriores a essa chamada oral, não houve outro trabalho sobre a autora ou o contexto de produção da obra.

No trecho 2, o interessante desencadear sobre a autoria foi dado por um aluno. Como ouviu de seu pai que o autor Machado de Assis era importante na literatura brasileira, em sala de aula, ele ficou curioso quando viu que se tratava de uma mulher que escrevera **Joaquim e Maria e a estátua de Machado de Assis**. A intervenção do menino e o comentário da professora contribuíram para que todos percebessem que há um autor por trás do texto. No caso desse livro, especificamente, trata-se de uma autora que cria uma história sobre outro autor. Os alunos acharam interessante o fato de ter uma estátua de Machado contando a vida do escritor.

O 3º trecho selecionado faz referência à 6ª aula de estudo sobre o livro, em que as professoras de língua portuguesa e informática se uniram para falar mais sobre o século XIX e de quais situações Machado de Assis falava em suas obras. Os alunos fizeram perguntas sobre elementos mencionados nos vídeos e no livro, como a Rua do Ouvidor, o bairro de Matacavalos e se a estátua de fato existia no Rio de Janeiro. O emprego do recurso audiovisual fez com que os alunos se interessassem ainda mais pela história. Mesmo com a luz apagada, aparentemente não havia criança dormindo.

Ao elaborar uma estratégia de ensino sobre qualquer que seja o assunto que se pretende transmitir, é preciso levar em consideração o saber prévio dos alunos; para as atividades de leitura literária, é importante o professor se questionar sobre que conhecimentos o leitor deve ter para compreender um texto (DE PIETRI, 2007). O livro utilizado pela professora 1b trazia uma narrativa fantástica, de fácil compreensão para alunos de 5ª série, que exigia do leitor o contato prévio com narrativas do mesmo gênero. A narrativa escolhida pela professora 2 também era fantástica, mas fora construída sobre a biografia de um grande autor brasileiro do século XIX, portanto, que não deveria fazer parte do universo de leituras dos alunos de 6º ano.

Apresentar Machado de Assis é uma necessidade construída pela leitura do livro na escola 2; no caso da escola 1, a leitura de **Pluf** não exigia o conhecimento da biografia de Maria Clara Machado ou de qualquer outro autor ao texto vinculado.

A grande ruptura com os ideais estruturalistas com o surgimento da Estética da Recepção e com o realocamento do leitor como instância da literatura fizeram com que olhássemos diferentemente para essas situações de ensino. De um lado, temos a prática da P 1b, que vê participação do leitor ao responder a questões de

preenchimento de lacuna; de outro, a P 2 desembulha o texto para que os alunos possam, por meio de discussão aberta, apropriar-se dele e compreendê-lo em seu contexto de produção. Acreditamos ser essa uma estratégia de ensino da leitura que instaura um lugar para o leitor dentro da obra literária; desse modo, a intervenção aproxima a escola das intenções que o leitor possa ter diante da leitura literária, como afirma Geraldi (1997), em que uma delas pode ser a fruição do texto.

4.2.2 Entrevistas com as professoras e considerações sobre as práticas

“Não se pode analisar as práticas por elas mesmas, concebendo sua estrutura e objetivando sua lógica, sem que se inclua o que têm a dizer os agentes que a executam” (ANDRADE, 2010). Se considerarmos a aula, tendo em vista uma maior ou menor participação do professor em sua condução – da forma ortodoxa à desfocada, como sugeriu Marcuschi (2005), por exemplo –, teremos os alunos como o centro de interesse no processo de ensino e sempre a figura do professor como orientador. Analisar práticas de ensino supõe dar voz a quem pensa o espaço da sala de aula como o local em que sujeitos conhecem mais sobre o mundo e sobre si; por esse motivo, vimos a necessidade da realização de entrevistas com as professoras que tiveram suas aulas acompanhadas.

A entrevista é um instrumento de pesquisa mediante o qual o entrevistador objetiva colher dados sobre determinado assunto, tendo em vista uma finalidade. Em geral, ela é agendada e o entrevistado é conhecedor do assunto sobre o qual será interrogado. Segundo Giglione e Matalon (1997), “a entrevista é um encontro interpessoal que se desenrola num contexto e numa situação social determinados, implicando a presença de um profissional e de um leigo”. Ela pode acontecer de diferentes maneiras, com ou sem interferência do entrevistador. Quanto ao tipo de realização de entrevista, Boni e Quaresma (2005) dividem-na em três grandes grupos: estruturada: as questões são pré-programadas e o entrevistado somente responde (aproxima-se da estrutura de um questionário); semiestruturada: as questões são estabelecidas previamente, mas durante sua realização os envolvidos podem sentir necessidade de falar além do que havia sido previsto; aberta: a

entrevista se contrói no momento do encontro de entrevistado e entrevistador e pode ou não ter uma seleção prévia de questões.

Quadro 6

	Características	Vantagens	Desvantagens
Estruturadas	Questionário	Grande número de informações	Baixo retorno
Semiestruturadas	Perguntas abertas e fechadas	Profundidade / interação / questões “delicadas”	Limitações quanto ao tempo e recursos; pode gerar insegurança no entrevistado
Abertas	Em forma de conversa	Detalhamento / Precisão na formulação de conceitos	Limitações quanto ao tempo e recursos; pode gerar insegurança no entrevistado

Para a presente pesquisa, optamos por usar a entrevista semiestruturada, pois acreditamos que seria importante que ambas as partes tivessem flexibilidade, de modo a apresentar suas dúvidas e experiências.

Falar sobre si não é algo fácil, ainda mais quando o que se pretende relatar é a trajetória profissional. O professor, diferentemente daqueles que trabalham com máquinas ou executam tarefas mecânicas, propõe-se a educar seres humanos em seu processo de formação; essa condição, muitas vezes, faz com que a experiência do trabalho fique imbricada em sua atuação social. Segundo Tardif (2002),

Se uma pessoa ensina durante trinta anos, ela não faz simplesmente alguma coisa, ela faz também alguma coisa de si mesma: sua identidade carrega marcas de sua própria atividade, e uma boa parte de sua existência é caracterizada por sua atuação profissional. (p. 57)

A entrevista com a professora 1a foi realizada ao final do semestre. Ela aceitou ser entrevistada, desde que não fossem gravadas sua imagem, voz e letra; reservou um espaço da sala dos professores e preferiu ler as questões antecipadamente para depois começar a responder. Ela sugeriu falar o que considerava como resposta e pediu que eu escrevesse seu texto, sob sua supervisão. A professora 2 aceitou conceder a entrevista, mas não pôde realizá-la no 1º semestre de acompanhamento e pediu que eu voltasse no seguinte. Como ela mesma permaneceu com as turmas de 6º ano, falou de seu trabalho realizado nos dois semestres. Sua entrevista foi gravada em áudio, realizada em uma sala de aula após a saída das turmas. A professora 1b assumiu todas as turmas de 5ª série no 1º semestre de 2011. Aceitou que a entrevista fosse gravada e também reservou uma mesa na sala dos professores para que estivéssemos em um lugar bem silencioso.

Muitas conversas informais durante o intervalo e trocas de aula aconteceram ao longo desse ano de acompanhamento nas duas escolas. O maior contato com as professoras nos permitiu conhecer um pouco mais de suas trajetórias profissionais e pessoais. Por conta disso, é possível que ao analisar o modo de condução das aulas venham à tona elementos que não fazem parte do discurso registrado na entrevista.

Das 12 questões utilizadas na entrevista, selecionamos seis para a presente análise. Para não perder a numeração empregada na entrevista padrão, disponível nos anexos 1 a 3, as questões selecionadas ganharam uma nova identificação por letras. O mesmo corpo de questões foi feito para as três professoras e aqui foram agrupadas pela ordem em que foram realizadas: P 1a corresponde à primeira professora da escola 1, docente das 5ªs séries em 2010; P 2 é a professora da escola 2, atuante nos dois semestres; e P 1b é a segunda professora da escola 1, que lecionou em 2011.

4.2.2.1 Questão A

3) Comente sobre as estratégias usadas por você no caso de desenvolvimento de aulas de leitura ao longo de um ano letivo.

P 1a Busco participação na oralidade de textos, sem obrigá-los a participar. Eles realizam a leitura, fazem comentários e dramatização de personagens.

P 2 A gente hoje conta com auxílio da Central de Informática, que funciona como uma propulsora para a leitura. Não sei se a gente tem muitas variedades de estratégias. Mas eu acabo sempre lendo pra eles, para que eles tenham um bom modelo. Muito embora eles desejem ser modelos, nem sempre eles são bons modelos para aqueles que não conseguem ler. Quando existe palavra difícil de eles entenderem, aí sim eu entro em ação, com o intuito de descobrir... Isto está acontecendo muito com este livro Joaquim e Maria, em que tem muita menção sobre a obra de Machado de Assis; ele faz muita referência à obra de Machado que os alunos do 6º ano sozinhos não vão conseguir chegar. Então neste processo a gente tenta fazer com que o aluno perceba o que o autor está querendo dizer. Você pensa que na questão da referencialização, os alunos se perdem, há muitos pronomes, anáforas, então ele não consegue identificar de quem é que ele está falando e aí o texto não flui pra ele, ele não entende o que está lendo, desestimula. Como é uma aula por semana, ele tem que se antecipar na leitura e a gente só faz um resgate.

P 1b Eu vejo assim: aquele aluno que tem mais dificuldade de escrever, eu mando falar o que leu, escrever alguma coisa, fazer a interpretação ele mesmo do que ele leu pra ele melhorar um pouco a escrita. Então eu uso muito assim... esses alunos que têm um pouco mais de dificuldade. Eu prefiro às vezes nem toda a sala falar do que leu, mas esses com mais dificuldade é que eu peço pra eles contarem a dificuldade... Aí eu mando ele passar para o caderno aquilo que ele leu para ver o que ele entendeu mesmo, respeitando a pontuação... Aí eu entro com um pouco de gramática: pontuação, travessão, ponto de interrogação, aí a gente usa tudo.

A professora 1a acredita que os momentos de leitura literária devem acontecer de forma solta, sem interferência para não inibir seus alunos. Ela permite que as crianças se reúnam para organizar a condução da leitura em sala de aula, leiam apenas trechos esparsos do livro, ou mesmo que não leiam. Como os alunos estão livres para programar uma leitura dramatizada, oralizada ou silenciosa, ocorrem problemas de indisciplina durante a realização da atividade. Para a professora 1a, este cenário aparentemente desordenado é uma possibilidade de troca de experiências que favorece a leitura.

Ainda que sua disciplina agregue ensinamentos de leitura e produção de texto (LPT), ela atribui maior importância à oralidade dos textos como forma de concretização máxima da leitura, em detrimento da leitura silenciosa e da produção escrita. Para a obtenção destes fins, ela estimula as discussões e atividades em grupo.

A professora 2 impulsiona seus trabalhos com o apoio de recursos audiovisuais e com fichas de leitura que servem como indicadores do que deve ser

destacado nos textos. Como os livros são comprados pelos alunos, eles leem em casa, e na escola a professora retoma as fichas e faz uma troca de experiências pela interpretação do texto. Quanto à leitura oralizada, opta por ler para eles alguns trechos “*para que eles tenham um bom modelo*”. A professora 1b também prefere conduzir a leitura dos alunos, mas em sua entrevista não deixa claro que tipo de estratégia utiliza com todos, tendo mencionado apenas os alunos que têm muita dificuldade. Destes alunos, cobra a leitura correta de acordo com os recursos gráficos convencionais da escrita, como a pontuação e a acentuação.

Nenhuma delas explicitou nas entrevistas uma estratégia pré-definida para todas as ocasiões de ensino; no entanto, em conversas informais sobre planejamento e rotina escolar, elas afirmam que a condução das atividades é construída de acordo com o gênero dos livros – para o teatro, a dramatização, para a narrativa fantástica, a construção de um jogo, por exemplo – ou com o perfil dos alunos, no caso da P 1b.

Em um debate com o historiador Roger Chartier sobre a leitura como prática cultural, o sociólogo Pierre Bourdieu destaca as diferentes formas da realização da leitura na escola, assim como vimos nas práticas aqui apresentadas:

(...) devemos saber que existem leituras diversas, portanto competências diferentes, instrumentos diferentes para apropriar-se desse objeto, instrumentos desigualmente distribuídos, segundo o texto, segundo a idade, segundo essencialmente a relação com o sistema escolar, a partir do momento em que o sistema escolar existe. (CHARTIER, 1996)

A fim de contemplar a heterogeneidade que existe em sala de aula, o professor pode assumir o papel de facilitador na relação entre os leitores e os diversos modos de ler, pois há aqueles que aprendem por meio da leitura silenciosa, enquanto outros encontram maior facilidade na leitura dramatizada, por exemplo.

4.2.2.2 Questão B

4) Segundo você, como a escola deve proceder para que o aluno leia e leia em especial literatura?

P 1a Oferecendo espaço diferenciado, livros e o trabalho com projetos.

P 2 É uma questão difícil. A leitura está muito ligada à criação dele. A escola pode promover momentos de leitura e de socialização. Isso acontece sobretudo no EF 1. Eu acho que os alunos têm muito mais prazer em ler no EF 1 do que no EF 2. Eles já chegam no início do ano com poucos alunos gostando muito de ler. Pelo menos é o que eu tenho presenciado. Mudam os interesses, a leitura é um processo mais demorado, eu acho, ele exige um esforço, um silêncio, uma solidão com a qual sempre o adolescente não se identifica mais. Ele precisa estar o tempo todo interagindo e nem sempre ele encontra essa interação com a leitura. Acho que ele resgata isso em algum momento, mas ele acaba se perdendo. Ainda no início do 6º ano não, ele se vê estimulado. Acho que algumas aulas que ele tenha perdido, depois de algumas aulas ele se sensibiliza e ele lê. O fato de ele ter um compromisso semanal, sabe que ele vai ter que ler, nem sempre vai ser chamado, mas vai ter o incômodo, dizendo “Estou devendo”. Então, como promover? Acho que situações de roda de leitura funcionam bastante, em que ele tenha que contar o que ele leu, selecionando trechos interessantes. Eu acho que é sempre uma boa estratégia.

P 1b Eu acho que isso deve começar dentro de casa, com os pais, para que eles tomem gosto pela leitura. Eu nunca peço para que eles leiam um livro inteirinho. Às vezes eu peço que tragam de casa alguma coisa, um texto, até mesmo uma propaganda para eles trazerem para a sala de aula, aí um passa para o outro. Então não é focar só no livro. Tem outras maneiras pra eles se apegarem.

As professoras da escola 1 responderam a essa questão de forma evasiva: a P 1a afirmou que a escola deve “*oferecer espaço diferenciado, livros e o trabalho com projetos*”, mas a sua escola não tem sala diferenciada para o trabalho com a leitura. Será que a falta de uma sala exclusiva prejudica a realização da leitura na escola? Quanto ao trabalho com projetos, seria esta uma atribuição da coordenação escolar – promover trabalhos interdisciplinares – ou cada professor tem autonomia para conduzir suas aulas da forma como julga melhor? Em sua prática de sala de aula observada nos momentos de pesquisa, pudemos perceber que a liberdade proposta pela P 1a pouco conduzia à leitura dos alunos, uma vez que eles não tinham restrições à prática de atividades alheias à leitura, como canto, desenho livre e expressões corporais. Esta proposta, inclusive, desviava o foco de atenção

daqueles que buscavam uma prática intimista de leitura em meio à desordem endossada pela professora. A P 1b atribuiu a responsabilidade da formação literária à família, eximindo-se de sua função como formadora. A questão se referia a como a escola deve proceder para que o aluno leia literatura, e ela não atentou para o fato de ela própria, como professora pertencente àquele estabelecimento escolar, ser a escola. É bastante comum os profissionais responsáveis pela educação escolar atribuírem responsabilidades da educação formal à educação familiar.

A P 2 comentou que faz roda de leitura com seus alunos, usando para isso a seleção que eles acharam interessante. Como o compromisso é semanal, alunos e professora se preparam para esse momento de partilha de experiências. Mas antes disso, disse que entende que os alunos não se interessem tanto pela leitura por causa da diferença do modo de interação que têm, por exemplo, com os jogos eletrônicos. *“A leitura é um processo mais demorado, eu acho que ele exige um esforço, um silêncio, uma solidão com a qual sempre o adolescente não se identifica mais. Ele precisa estar o tempo todo interagindo e nem sempre ele encontra essa interação com a leitura. Acho que ele resgata isso em algum momento, mas ele acaba se perdendo”* revela uma desesperança quanto ao ensino contemporâneo.

De modo geral, percebemos que as estratégias mencionadas pelas professoras são de ordem pessoal, escolhidas por cada docente e não pensadas de forma coletiva no planejamento escolar visando à formação de leitores. E ainda, a seleção de momentos exclusivos para a leitura literária como a constituição de uma disciplina, como na escola 1, ou com reserva de momentos específicos para a leitura, como na escola 2, indicaria que se não fosse a partir da determinação de estudo específico, estaria ela em vias de desaparecer?

4.2.2.3 Questão C

5) Qual você acha que deve ser o papel do professor na formação do leitor na escola? Por exemplo, você acredita que intervenções no ato da leitura em voz alta possam inibir o aluno?

P 1a Sim. Na primeira fase é importante deixar o aluno adquirir confiança, segurança. Intervenções à frente dos demais podem deixá-los inseguros.

P 2 Ah, se a gente corta? Sim. Por exemplo, né, pontuação. O aluno está lá empolgado e a gente faz muito esse papel. Sim. Acho que o professor... às vezes é

preferível que ele leia ao invés de ficar inibindo o aluno, cortando a vez dele. Por exemplo: de que jeito você leria? Talvez seja uma boa estratégia. Eu leio desse jeito, de que jeito você leria isso? É um diálogo interessante, promover essas situações. Para gostar do livro. Você capta o texto de jeitos diferentes, não necessariamente como eu. Eu não aguento, eu faço esta intervenção. Embora isso iniba o aluno, eu faço, está no *script* do professor.

P 1b Eu tive experiência esse ano. Fiz uma avaliação de leitura e pedi para que lessem em voz alta, lá na frente, todos leram uma página... pra desinibir... E você sabe que eles gostaram? Alguns pediram “Professora, hoje eu não estou legal, posso ler da minha carteira?” e eu disse “Tudo bem, mas leia em voz alta!”

Alguns se recusaram?

P 1b Engraçado, eu tive um aluno que se recusou porque ele tinha problema na fala. Apesar de não ser na minha área, tive que trabalhar um pouco mais. Pedi para que ele escrevesse, lesse e fizesse um resumo. A gente na escola aqui tem um pouco de dificuldade com aluno que tem problema de fala. Pra gente avaliar é um pouco complicado, mas devagarinho, com paciência, a gente consegue.

Essa questão passou a fazer parte da entrevista com base nos primeiros acompanhamentos de aula. Percebemos que a professora 1a em suas aulas não fazia nenhuma interferência na leitura dos alunos, de nenhuma ordem. Quando seu exercício era proposto na modalidade oral, muitos alunos cometiam desvios quanto à leitura das palavras empregadas no texto e ela não fazia interferência. Ao ser perguntada na entrevista, ela confirmou que opta por essa estratégia para não inibir os alunos mais tímidos, para que todos se sintam seguros ao lerem livros e tomem gosto pela leitura.

As outras duas professoras, P 2 e P 1b, disseram que a prática delas é totalmente diferente, pois para elas é comum a correção da leitura na escola e os alunos esperam isso por parte dos professores. Segundo a P 2, “*está no script do professor*” e naturalmente a situação se instaura, sem constrangimento. Corrigir a leitura dos alunos não significa dizer que eles são um problema, mas apontar que eles *têm* um problema que pode ser solucionado com a leitura de acordo com o modelo. “*Às vezes é preferível que ele leia ao invés de ficar inibindo o aluno, cortando a vez dele. Por exemplo: de que jeito você leria? Talvez seja uma boa estratégia. Eu leio desse jeito, de que jeito você leria isso? É um diálogo interessante, promover essas situações. (...) Eu não aguento, eu faço esta*

intervenção.” A P 1b, assinalando novamente os alunos que têm problemas com a fala, ainda destaca que o professor paciente e cuidadoso consegue que mesmo seus alunos mais difíceis avancem na leitura.

Poderíamos pensar que, para promover os alunos, sobretudo os que ainda se encontram em defasagem de aprendizado em um nível escolar, a leitores fluentes, seria conveniente oferecer a eles textos não literários, mais simples. Zilberman (2009), ao ser entrevistada pela **Revista do Professor Atualidades**, comenta que para desenvolver a competência leitora dos alunos deve-se começar pelos textos literários e não tê-los como fim:

Se tu trabalhas com o texto literário, conforme as diversas faixas de maturidade – o que é um pouco diferente de faixas etárias – , se ele lê bem o texto literário, se é capaz de avançar nesse conhecimento, ele lerá bem qualquer coisa. À medida que ele se apropria desse mundo da linguagem, ele efetivamente se torna um leitor melhor, mesmo que ele não seja, mais tarde, um leitor de literatura.

4.2.2.4 Questão D

6) A leitura literária como tarefa escolar pode atrapalhar, em sua opinião, o prazer de ler?

P 1a Não, se o aluno puder escolher o livro para que ele se identifique.

P 2 Não, não. Eu já me iludi com isso, mas eu acho que desde que você faça questões legais, interessantes, como tarefa, seja o que for. Quando a gente vai fazer um roteiro de leitura (...). O que eu falo é assim: a gente tem um projeto que é muito orientador de leitura também, é, funciona bastante quando a gente, por exemplo, faz uma intenção de leitura. Acho que isso assim pra mim sempre tem funcionado, quando eu descobri isso há muitos anos eu gostei. Então, leia esse capítulo com a intenção de descobrir tal coisa. Isso são pistas que a gente dá pro aluno e o aluno gosta e é bem legal. Então, que ela atrapalha, não, acho que pra muito aluno ela pode funcionar como um estímulo.

P 1b Ah, pelo contrário. Eu acho muito bom, eu acho ótimo. Como tarefa de casa eu nunca dou pra eles lerem em casa um livro, sempre em sala de aula. O que eu dou para casa? Peço pra eles procurarem um texto em um jornal, revista... Uns falam “Professora, eu não tenho revista em casa!” e eu digo “Procure na biblioteca,

tem (revista) disponível aqui. Procure um texto para você ler... Chega aqui e conta o que você leu". Então essa é uma maneira de fazer com que eles comecem a gostar mesmo da leitura... Tem uns que estão apaixonados pela leitura, terminam um livro, querem ler outro. Então isso é muito bom.

Você acha uma pena os alunos não poderem levar o livro para casa?

Eu acho, seria bom se eles pudessem levar para casa, mas às vezes eles levam para casa e trazem o livro faltando página, já aconteceu, então é um pouco complicado. É, seria tão bom mesmo continuar dando a leitura para que eles tenham um vocabulário. Quantas vezes eu falo para eles: agora façam uma redação contendo essas palavras retiradas do livro. E todas as vezes em que eles vão estudar o livro, eu deixo em cima da minha mesa um dicionário, é uma forma de eles aprenderem a usar o dicionário e falar corretamente.

Em situações escolares em que os alunos podem levar o livro para casa, é frequente a orientação para que façam a leitura como tarefa. Muitas vezes, é no silêncio de casa que eles conseguem *usar* o texto e não só se preocupam em interpretá-lo (ROUXEL, no prelo). A P 1a acredita que a leitura realizada em casa não atrapalha o prazer de ler, mas como em sua escola os livros lidos na disciplina escolar não são emprestados aos alunos, a noção de tarefa não é a mesma de uma outra atividade escolar que será cobrada pelo professor na aula seguinte. “Se o *aluno puder escolher o livro para que ele se identifique*” nos remete às noções de leitura desenvolvidas por De Certeau (1980), em que valoriza as experiências de leitura livres e descomprometidas socialmente, nem sempre compatíveis com o ambiente escolar.

Para a P 2, usar a leitura como tarefa de casa é uma estratégia que pode estimular o aluno a ler outros textos por iniciativa própria. Ela entende que usar estratégias de condução da leitura, em classe e em casa como atividade escolar, pode contribuir para a formação dos leitores. Jouve (2010), em uma entrevista destinada aos seus leitores brasileiros, comenta que os textos literários levam os leitores a compreender melhor o mundo por meio da experiência da realidade fictícia, mas que essa vivência depende da competência de cada leitor. Para que os leitores apreciem textos de diferentes níveis de complexidade, ele acredita que “a mediação do ensino é fundamental” (p. 203).

Perguntada sobre o uso da leitura literária como tarefa de casa, a P 1b disse que a estratégia é boa, mas ela nunca faz. Ao reafirmar a pergunta na entrevista, na

tentativa de saber o que leva a escola a adotar tal postura, ela mencionou a falta de cuidado que alguns alunos têm quando levam o livro pra casa e o trazem faltando páginas, por exemplo. O material escolar, seja ele próprio do aluno ou emprestado pela escola, faz parte da rotina dos alunos e se o professor considerar que ele é importante para sua estratégia de ensino, deixar de usar para preservá-lo pode anular o valor do material. Mas por outro lado, temos em mente que há diferentes realidades de educação no Brasil. Para evitar a “falta de cuidado” mencionada pela professora, crianças de escolas desfavorecidas optam por não emprestar o livro da escola, mesmo quando eles são oferecidos, com medo de que irmãos mais novos ou outras crianças destruam o material escolar.

4.2.2.5 Questão E

8) Como você procede quando o aluno não lê e/ou ainda não gosta de ler?

P 1a Com a 5ª série, a professora fala da importância, mas não o obriga a ler. Deixa adquirir confiança para depois partir dele a iniciativa de ler.

P 2 Eu lamento. Fico desolada, me sinto incapacitada, né? Tenho alunos que não gostam de ler. Às vezes acho que eu poderia dar um pouco do meu tempo como voluntária para esse aluno, de dispor do meu tempo sem pensar em remuneração, para montar um grupo “Olha, vocês não gostam de ler, eu vou ler junto”, mas é o papel de um leitor adulto condutor. Mas hoje eu lamento. Meu papel é perguntar “Você tem o livro?” porque não ter o livro é muito ruim. Ele fica totalmente sem chão quando ele perde, aí eu tento emprestar o meu, mas é algo que ainda não consegui vencer esta barragem. Na primeira vez leva uma marquinha, porque é como qualquer outro material escolar.

P 1b É o que eu disse para você. Todos aqui, graças a Deus, gostam de ler, a não ser aqueles que têm problema de fala, aí não tem como. Leitura silenciosa eles gostam, sim. Não tive nenhum problema ainda de aluno que dizia “Ah, não quero ler, não tenho vontade de ler”, pelo contrário, 5ª série é uma turma boa de trabalhar, pra eles é novidade, eles gostam de tudo o que é novidade. Então eles leem, não tenho problema com a 5ª série.

A professora 1a disse que não obriga os alunos à leitura, pois prefere que eles adquiram confiança primeiro. A questão de número 9 da entrevista³⁴ foi sobre sua postura quando os alunos não liam na escola, e mais uma vez ela disse que não os obrigava a ler. Levanto aqui uma questão: qual é o limite entre orientar e obrigar o aluno a desenvolver atividades escolares, como a leitura literária, em nosso caso? Até que ponto os alunos têm autonomia para se recusar, e o professor, ciência de sua condição de educador para a não promoção da leitura? Paulo Freire (2000) propõe a educação “fundada na ética, no respeito à dignidade e à autonomia do educando” (p. 11), mas comenta também que essa autonomia é uma construção social de indivíduos ativos que, além de adquirirem a liberdade de pensar, assumem a capacidade de agir. Se acreditarmos que a literatura desestabiliza e lança o leitor para o universo crítico, permitir que os alunos leiam somente quando se interessam pelo texto não é tirar deles a oportunidade de ampliação de seus horizontes? Segundo Perrone-Moisés (2000b), “se os professores negligenciarem a tarefa de mostrar aos alunos os caminhos da literatura, eles serão desertados, e a cultura como um todo ficará ainda mais empobrecida” (p. 351).

Quando os alunos não leem, a P 2 adota as medidas escolares de sanção previstas pela instituição: registra o nome dos alunos, sugere o empréstimo de livros pelos colegas, inclusive de seu próprio livro, e indica que possivelmente essa atitude acarretará em perdas de sua pontuação ao final do bimestre/trimestre. Diferentemente da P 2, que afirmou que tem alunos em sua sala de aula que não gostam de ler, para a P 1b, *todos* os seus alunos *amam* a leitura. Segundo ela, as crianças fazem todas as atividades propostas, não questionam e são disciplinadas. Ela disse ainda que, para as crianças, *a leitura era novidade!* Essa afirmação chamou a nossa atenção porque ter uma disciplina e uma professora exclusiva para o ensino da leitura poderia ser novo para eles, mas é improvável que a experiência de leitura seja inédita para alunos de 5ª série. O que acreditamos ter sido a intenção da professora ao expressar “novidade” é a permanência do fascínio pela atividade de ler, ainda que se possa inferir que, para muitos, isto se perca no decorrer do tempo.

³⁴ A pergunta seguinte não foi selecionada para a presente análise, mas a entrevista integral está disponível no Anexo 1.

No mesmo artigo, Perrone-Moisés afirma que é preciso que professores, sobretudo os de literatura, se identifiquem com seu objeto de ensino: “para que o ensino literário continue dando frutos, é necessário que o professor, antes do aluno, continue acreditando nas virtudes da literatura”.

4.2.2.6 Questão F

10) Como é feita a avaliação do aluno no caso da leitura, em especial, da literatura?
P 1a O aluno que não lia, não ganhava nota baixa, cobrava na produção. Avaliava os comentários, as discussões, opiniões oral e escrita.
P 2 Pode ser em forma de um projeto final, em forma do que ele aprendeu, pode ser em forma de um texto modificado no final da história, propondo um outro final para a história, ou vendo os registros que foram feitos daquela leitura.
P 1b Eu faço a leitura chamada oral, para que leiam em voz alta para ver se respeitam a pontuação, boa dicção, postura, ênfase, então eles já sabem tudo isso. Então eu os faço ler, sempre tem aqueles que têm um pouco mais de dificuldade, esquecem de... mas eu consigo, avaliação com eles é fácil. Ou às vezes eu procuro fazer interpretação de texto.

Todas as professoras disseram que utilizam meios de avaliação que diferem do modo convencional de provas.

As professoras da Escola 1 têm como prática a avaliação oral da leitura, tanto com a verbalização da leitura do texto quanto com o uso de questionário para verificar a interpretação, conhecido por chamada oral. A P 1a afirmou que promovia a oralização da leitura e que os alunos que não queriam ler eram avaliados por meio de produção textual. Ela ainda considerava os comentários e a participação em debates. A P 1b avaliava a oralização dos textos com ênfase no respeito dos recursos gráficos da escrita como a pontuação e a acentuação, mas usava texto diferente daquele lido em sala para a avaliação escrita. Zilberman (2009) destaca a importância da leitura oral no ambiente escolar: “No mundo da escrita, como o nosso, a audição não é sempre praticada, mas pode ser estimulada. Afinal, a fala

oral e a audição predominam na comunicação, e as aulas de literatura e de leitura não podem ignorá-las”.

Segundo a P 2, suas estratégias de avaliação variam de acordo com os livros adotados. Utiliza a elaboração de um produto final, caso do jogo de tabuleiro, a modificação do final da história ou os registros feitos pelos alunos. Ela considera que o uso de diferentes estratégias possibilita estimular alunos com habilidades diferentes a se envolver com os textos. Como ela promove trabalhos em grupo e individuais, orais e escritos, aumentam as possibilidades de aprendizagem dos alunos com muita ou pouca familiaridade com textos. Zilberman (2009) comenta ainda sobre a dificuldade de avaliar a leitura escolar.

Avaliar é que é o problema. (...) Mas como é que se avalia a qualidade da leitura de forma quantitativa? (...) Eu sempre procuro avaliar em termos de crescimento entre o comportamento de entrada e o comportamento de saída, embora seja muito difícil esse comportamento de entrada. De todo modo, se a gente consegue ver um crescimento do leitor diante daquelas leituras, acredito que isso possa receber uma nota. É muito difícil reprovares um aluno em leitura. Mas podes valorizar o que ele é capaz de fazer, e valorizar sempre positivamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se considerarmos que a proposta da presente pesquisa foi investigar o que pensam e como agem os professores em seu planejamento do ensino da leitura literária, visando à formação de leitores; que livros fazem parte dos programas de ensino para a 5ª série; quais estratégias usadas pelas professoras para formar leitores de literatura e que respostas podem ser observadas junto aos alunos; e como essas estratégias dialogam com as propostas dos documentos oficiais, acreditamos que a coleta de dados nos permitiu refletir sobre a prática de ensino em consonância com os estudos teóricos levantados.

Antes de nos determos nas ações, cabe-nos fazer uma breve reflexão acerca do perfil das docentes. No item 4.1.3, foi feita a caracterização das professoras para apresentá-las aos leitores desta pesquisa. Não fez parte de nossos objetivos conhecer a fundo a formação acadêmica delas, suas experiências profissionais e pessoais com a leitura literária e tampouco a história de vida de cada uma. Mesmo assim, as posturas assumidas por elas em suas estratégias de ensino nos revelaram concepções originárias de diferentes momentos históricos quanto ao ensino de leitura literária. As três professoras - de 33 anos, 47 anos e 60 anos, na ordem em que foram apresentadas neste trabalho - se situaram distintamente em relação às orientações providas de documentos oficiais e sobretudo da Proposição Curricular de Língua Portuguesa, de 1977, e da consolidação da LBD 9394/96 (VIEIRA, 2008), seja em sua formação acadêmica, seja na construção de sua trajetória profissional, e por isso naturalmente adotam diferentes modos de fazer ler na escola.

Ainda quanto ao perfil das professoras, observamos que a permanência delas nas escolas pesquisadas é bastante peculiar: as professoras da E 1 trabalharam em diferentes escolas e chegaram a mudar de cidade, a P 1b, inclusive, mudou de estado, e ambas sempre lecionaram no ensino público. A P 2, apesar da instabilidade inerente ao ensino privado, mantém-se na mesma instituição e com a mesma série escolar há 19 anos. Dessa (in)constância, podem advir duas situações que, a nosso ver, são igualmente relevantes: 1) mudar frequentemente de ambiente de trabalho minimiza a chance de o professor criar vínculo com os alunos e com a instituição, mas possibilita a constante renovação das formas de atuar em educação; 2) permanecer por muito tempo na mesma série escolar pode especializar o professor no ensino de sua disciplina, mas também aumenta o risco de estagnação profissional, a ponto de repetir por anos uma estratégia de ensino outrora satisfatória. Tardif (2002) usa a noção de *habitus* para afirmar que na profissão

docente “os *habitus* podem transformar-se num estilo de ensino, em ‘macete’ da profissão e até mesmo em traços da ‘personalidade profissional’” (p. 49). O autor reconhece que a alteração nem sempre é fácil, pois “mesmo sendo na mesma disciplina e no mesmo nível de ensino, a mudança de série representa toda uma adaptação para esses professores, porque nenhuma série é realmente como a outra (p. 92)”, mas a alteração pode propiciar uma experiência singular para o desenvolvimento dos saberes disciplinar e curricular. Entendemos que a longa permanência da P 2 em uma mesma escola não lhe tirou o fôlego para o trabalho com a 5ª série/6º ano, pois suas estratégias envolvem os alunos em situações dialógicas de interação, que têm o texto literário como centro.

Assim como explicado no Capítulo 3 quando tratamos de metodologia, triangulação é o confronto entre diferentes instrumentos de coleta de dados para verificar a fidedignidade do material obtido e reforçar a validade da pesquisa. Mesmo com a gravação em áudio em cada uma das técnicas – a observação participante e a entrevista – percebemos na prática a importância da conciliação de duas ou mais ferramentas. Como as entrevistas com as professoras ocorreram após a observação de ao menos um semestre letivo, elas se preocuparam em responder de acordo com o ocorrido em sala de aula. Esse fato não nos impede de imaginar que se a entrevista tivesse sido desvinculada do acompanhamento de estudo de tipo etnográfico, as descrições da prática de sala de aula poderiam ser diferentes. Temos com isso uma evidência salutar da importância da utilização de mais de uma ferramenta para a validação dos dados.

Das observações e gravações das aulas, foram selecionados 12 trechos agrupados de acordo com as características dos eventos. As seis situações de ensino, indicadas por letras, procuraram atender à dinâmica das aulas encontradas nas duas escolas pesquisadas. Doze também foi o número de questões da entrevista padrão, integralmente disposta nos anexos 1, 2 e 3. Seis delas foram selecionadas para uma discussão mais consistente e agrupadas aproximando as respostas das três professoras. Esse novo grupo passou a ser indicado também por letra para manter os números da entrevista padrão.

Ao repensar suas práticas de ensino e o modo como conduzem a leitura literária na escola, as três professoras destacavam em conversas informais e nas entrevistas as mais recentes estratégias por elas empregadas. O acompanhamento

etnográfico contribuiu para a percepção do trabalho de forma longitudinal ao longo de dois semestres letivos e não somente em situações restritas de ensino.

As duas escolas são bem avaliadas pela comunidade escolar que dela fazem parte. Mesmo assim, podemos perceber que elas não escapam da dificuldade de ensinar e avaliar a leitura literária, já que a carga subjetiva intrínseca ao objeto dificulta ao professor mensurar se houve apreensão de fato. As situações de ensino observadas nas Escolas 1 e 2 se assemelham às descritas por Zilberman (2009) ao pensar que “o ponto de partida seja oportunizar para que se realize esse diálogo entre leitor e obra”.

Nos dois ambientes de ensino, o trabalho de um ano letivo com os textos literários se deu por meio de narrativas, não tendo havido proposta de ensino com texto em verso, a não ser na Escola 2 ao usar o livro didático. Saltou à vista a diferença quanto à construção dos conflitos narrativos nos livros empregados nas duas escolas. Na Escola 1, os livros usados eram bastante curtos e com poucos núcleos de conflitos entre as personagens. Os livros usados pelas P 1a e P 1b na 5ª série são comumente usados também nas séries escolares anteriores (4ª e 3ª séries). Ao contrário, os livros da Escola 2 apresentam mais de cem páginas, são divididos em capítulos e a trama do enredo é bastante articulada.

Ao nos determos nas práticas de ensino, podemos perceber o quanto o contexto interfere na concretização da leitura realizada na escola e em casa. A “Situação A – Intervenção ou não por parte do professor na leitura dos alunos” surgiu a partir da observação de que a professora 1a não fazia qualquer interferência na leitura dos alunos. Na entrevista, ela disse que “Na primeira fase é importante deixar o aluno adquirir confiança, segurança. Intervenções à frente dos demais podem deixá-los inseguros” e por esse motivo deixava a aula correr livremente. Essa prática não encontra ressonância nos PCN, pois a proposta de leitura autônoma, que é a que mais se aproxima da escolha da professora, “envolve a oportunidade de o aluno poder ler, de preferência silenciosamente, textos para os quais já tenha desenvolvido uma certa proficiência”. Se o receio da professora é não constrangê-los durante a leitura, é porque não adquiriram a proficiência necessária que exige a intervenção do professor. Sobre a confiança que o leitor deve adquirir em sua leitura, no mesmo trecho dos PCN temos ainda a afirmação de que “vivenciando situações de leitura com crescente independência da mediação do professor, o aluno aumenta a confiança que tem em si como leitor, encorajando-se

para aceitar desafios mais complexos (BRASIL, 1998)". Leitura autônoma foi o que propôs a P 1b. Durante algumas aulas reservadas para que os alunos lessem em sala de aula, ela criou uma ambientação para que todos se sentissem calmos para iniciar a leitura, cada um a seu ritmo, descobrindo o seu potencial diante do texto.

Por meio de leitura programada, a P 2 conduzia a maioria de suas aulas. Segundo os PCN, trata-se de uma "situação didática adequada para discutir coletivamente um título considerado difícil para a condição atual dos alunos, pois permite reduzir parte da complexidade da tarefa, compartilhando a responsabilidade". Ela fazia interferências quando via necessidade, direcionava questões para que pequenos grupos ou toda a sala fizessem reflexões acerca da leitura do texto. Ela comenta na entrevista seu modo de atuação como uma forma de conduzir os alunos à percepção por ela esperada: *"Isto está acontecendo muito com este livro [...] que tem muita menção sobre a obra de Machado de Assis, [...] os alunos do 6º ano sozinhos não vão conseguir chegar. Então, neste processo, a gente tenta fazer com que o aluno perceba o que o autor está querendo dizer"*. Como forma de condução da leitura programada, afirmam os PCN que "o professor segmenta a obra em partes [...] e durante a discussão, além da compreensão e análise do trecho lido, [...] o professor pode introduzir informações a respeito da obra".

Quando perguntadas sobre o uso da leitura literária como tarefa, as professoras da Escola 1 disseram que a estratégia é muito boa, excelente. No entanto, como a atitude delas é preservar os livros que a escola tem em grande quantidade para usá-los em aula, temos uma contradição no par resposta-ação: a P 1b aprovava a estratégia de leitura como tarefa de casa, mas como os livros ficavam na escola, não havia trabalho orientado para os alunos; a P 1a disse na entrevista que não via problema na leitura em casa, "se o aluno puder escolher o livro para que ele se identifique". Na verdade, ela não formaliza uma proposta para orientar os alunos à leitura como tarefa.

Um dos objetivos esperados pela leitura como tarefa, seja de modo livre como ocorre na Escola 1, ou dirigido conforme a Escola 2, é a fruição, como apontou Geraldi (1997). O uso da leitura dirigida se justifica na escola, sobretudo na 5ª série/6º ano, para conduzir o leitor às suas escolhas pessoais. Segundo os PCN, é possível ao aluno construir seu repertório de leituras a fim de atingir a leitura autônoma, que é o objetivo final quando se pensa na formação de leitores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES-MAZZOTTI, A. J. e GEWANDSZNADJER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2ª ed., São Paulo: Pioneira, 1998.

AMORIM, M. **O pesquisador e seu outro**. São Paulo: Musa Editora, 2004.

ANDRADE, L. T. de. Teorias no campo educacional, práticas pedagógicas e formação docente: seus personagens e enredos. In.: DAUSTER, T e FERREIRA, L. (orgs.) **Por que ler? Perspectivas Culturais no ensino da leitura**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2010.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia na prática escolar**. São Paulo: Papirus, 1995.

_____. A pesquisa no cotidiano escolar. In.: FAZENDA, I. C. A. (org.) **Metodologia da Pesquisa Educacional**. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Série Pesquisa. Brasília: Liber Livro, 2008.

BANDEIRA, P. **O fantástico mistério de feiurinha**. São Paulo: FTD, 2001.

BARBOSA, J. A. Literatura nunca é apenas literatura. In: BARBOSA, J. A. **Linguagem e linguagens**. Série Ideias, nº 17. São Paulo: FTD, 1994.

BARTHES, R. **Aula**. São Paulo: Cultrix, 1977.

_____. **O prazer do texto**. Trad. J. Guinzburg. São Paulo: Perspectiva, 1993. (1973, 1ª edição em francês).

_____. **A preparação do romance**. São Paulo: Martins Fontes, 2005. (2003, 1ª edição em francês)

BATISTA, A. A. G. **Aula de português – discurso e saberes escolares**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BATISTA, V. B. de A. **Calcanhar de Aquiles: um estudo sobre quatro projetos de leitura implantados pelo governo de São Paulo no ensino fundamental, ciclo II,**

de 2000-2007. Dissertação (Mestrado em Letras). Faculdade de Ciências e Letras da UNESP, Assis, 2010.

BAUDELOT, C.; CARTIER, M.; DETREZ, C. **Et pourtant ils lisent...** Paris: Seuil, 1999.

BAUMAN, Z. Entrevista sobre Educação. Desafios pedagógicos e modernidade líquida. (Segunda parte da entrevista: Os desafios da educação: aprender a caminhar sobre areias movediças, realizada por Alba Porcheddu). Trad. Neide L. de Rezende e Marcello Bulgarelli. **Cadernos de Pesquisa**, n. 137, v. 39, maio./ago/2009.

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista brasileira de educação**, São Paulo, n. 19, p. 20-28, jan/fev/mar/abr, 2002.

BONI, V.; QUARESMA, S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política**. Santa Catarina: UFSC. V.2, n.1, 13p. 2005. Disponível em: http://www.emtese.ufsc.br/3_art5.pdf.

BOTO, C. **A escola do homem novo: entre o Iluminismo e a Revolução Francesa**. São Paulo, Ed. UNESP, 1996.

BOURDIEU, P. **La distinction**. Paris: Les Éditions de Minuit, 1979.

_____. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

_____; CHARTIER, R. **O sociólogo e o historiador**. Belo Horizonte. Autêntica, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução**. 3. ed. Brasília, 1998a. v.1.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. 3. ed. Brasília, 1998b. v.2.

_____. **Ensino Fundamental de Nove anos**. Disponível em <www.portal.mec.gov.br/seb/arquivos>. Acesso em fevereiro de 2011.

BUENO FISCHER, M. C. Interlocuções sobre a metodologia qualitativa. **UNlrevista**, 1(1): 9-18, 2006.

CANDIDO, A. O direito à literatura. Palestra pronunciada na XXIV reunião anual da SBPC em São Paulo, jul./1972. In. **Vários escritos**. Reorganizada pelo autor. Duas cidades: São Paulo, 2004.

CATTANI, M. I.; AGUIAR, V. T. A leitura no 1º grau: a proposta nos currículos. in.: ZILBERMAN, Regina. (org.). **Leituras em crise na escola: as alternativas do professor**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

CHARTIER, A-M.; CLESSE, C.; HÉBRARD, J. **Ler e escrever: entrando no mundo da escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

_____, R (org). **Práticas de leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

COMPAGNON, A. **Literatura para quê?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

DE PIETRI, E. **Práticas de leitura e elementos para a atuação docente**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

DEPARTAMENTO DE CULTURA – Ministério das Relações Exteriores. Disponível em: <<http://www.dc.mre.gov.br/imagens-e-textos/revista1-mat4.pdf>> Acesso em: 23/04/2012.

DUSSEL, I. A transmissão cultural sitiada: as metamorfoses da cultura comum na escola. Trad. Neide L. de Rezende. **Cadernos de Pesquisa**, n. 137, V. 39, maio./ago. 2009.

ECO, U. **Lector in fabula**. São Paulo: Perspectiva, 1979.

_____. **Os limites da interpretação**. São Paulo: Perspectiva, 1999.

_____. O texto, o prazer, o consumo. In: **Sobre os espelhos e outros ensaios**. [trad.]. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989.

FILIPOUSKI, A. M. R. Atividades com texto em sala de aula. in: ZILBERMAN, R. (org). **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

FONSECA, C. Quando cada caso NÃO é um caso: pesquisa etnográfica e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 10, jan./abr.1999.

GENETTE, G. **Paratextos editoriais**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2009.

GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. de A. (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

GERALDI, J. W. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GHIGLIONO, R.; MATALON, B. **O Inquérito**. Lisboa: Celta Editora, 1993.

GOULEMOT, J. M. Da leitura como produção de sentidos. In: CHARTIER, R. (org.). **Práticas de Leitura**. Tradução de Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

GUTBERLET, J; PONTUSCHKA, N. N. Pesquisa qualitativa sobre consumo: experiências interdisciplinares. **Revista Olhar de professor**, Ponta Grossa, n. 13 (2), 217-224, 2010.

HÉBRARD, J. O autodidatismo exemplar. Como Valentin Jamerey-Duval aprendeu a ler? In.: CHARTIER, R. (org.) **Práticas de leitura**. Tradução de Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

ISER, W. **O ato de leitura : uma teoria do efeito estético**. São Paulo : Editora 34, 1999.

_____. O jogo do texto. In: LIMA, Luiz Costa (sel., coord. e trad.). **A literatura e o leitor. Textos de estética da recepção**. 2. edição revista e ampliada. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

JAUSS, H. R. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. São Paulo: Ática, 1994.

_____. **Pour une esthétique de la reception.** Paris : Éditions Gallimard, 1974.

JOUVE, V. La lecture comme retour sur soi de l'interêt pedagogique des lectures subjectives. [A leitura como retorno a si: sobre o interesse pedagógico das leituras subjetivas] in ROUXEL, A., LANGLADE, G. **Le sujet lecture: lecture subjective et enseignement de la littérature.** Rennes: PUR, 2004. p. 105-116.

_____. **A leitura.** Trad. Brigitte Hervat. São Paulo: Editora Unesp, 2002.

JOVER-FALEIROS, R. **A experiência da leitura literária em um curso de francês instrumental.** Dissertação (Mestrado em Letras). FFLCH, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

_____. **Didática da leitura na formação em FLE: em busca de leitores.** Tese (Doutorado em Letras). FFLCH, Universidade de São Paulo, 2009.

JUSTER, N. **Tudo depende de como você vê as coisas.** São Paulo: Cia. Das Letras, 1999.

LAHIRE, B. Logiques pratiques: Le “faire” et le “dire sur le faire”. In. **Recherche e Formation.** Nº 27. Paris: INRP, 1998.

LAJOLO, M. **Literatura: leitores e leitura.** São Paulo: Moderna, 2001.

_____. **O que é literatura?** São Paulo: Ed. Brasiliense, 1986.

_____. **Usos e abusos da literatura na escola.** Bilac e a literatura escolar na República Velha. Rio de Janeiro: Globo, 1982.

LEITE, L. C. M.; MARQUES, R. M. H. Ao pé do texto na sala de aula. In.: ZILBERMAN, Regina. (org.). **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor.** Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

LIMA, L. C. **A literatura e o leitor: textos da estética da recepção.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

LEWIS, C. S. **A experiência de ler.** Porto: Porto Editora, 2003.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **A Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, EPU, 1986.

MACHADO, C. E. D. **População negra e escolarização na cidade de São Paulo nas décadas de 1920 e 1930**. Dissertação (Mestrado em História). FFLCH, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

MACHADO, M. C. **Pluft, o fantasminha**. São Paulo, Cia. das Letrinhas, 2002.

MAHEIRIE, K. Constituição do sujeito, subjetividade e identidade. **Interações** [online]. 2002, vol.7, n.13. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1413-29072002000100003&script=sc>. Acesso em: 02/05/2011.

MARCUSCHI, L. A. O diálogo no contexto da aula expositiva: continuidade. In: PRETI, D. (org.). **Diálogos na fala e na escrita**. São Paulo: Humanitas, 2005.

MATÊNCIO, M. de L. M. **Estudo da Língua Falada e Aula de Língua Materna**. Campinas (SP): Mercado de Letras, 2001.

MOLL, J. **Ciclos na escola, tempos na vida. Criando possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PENNAC, D. **Como um romance**. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 1993.

PERRONE-MOISÉS, L. Em defesa da literatura. **Folha de S. Paulo**. São Paulo, 18/06/2000a.

_____. **Inútil poesia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000b.

_____. Literatura para todos. in.: **Literatura e Sociedade**. nº 9. São Paulo: Universidade de São Paulo / Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas / Departamento de Teoria Literária e Literatura Comparada. 2006.

_____. O ensino da literatura. In.: NITRINI, S. e al. **Literatura, artes e saberes**. São Paulo: Abralinc/Hucitec, 2008.

_____. O longo adeus à literatura. **Folha de S. Paulo**. São Paulo, 10/07/2011. Disponível em <<http://www1.folha.uol.com.br/ilustrissima/941210-o-longo-adeus-a-literatura.shtml>>. Acesso em 01/06/2012.

PFAFF, N. Etnografia em contextos escolares: pressupostos gerais e experiências interculturais no Brasil e na Alemanha. In.: WELLER, W.; PFAFF, N. (orgs.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

RANGEL, E. O. Letramento literário e livro didático de língua portuguesa: os amores difíceis. In.: _____ et al. (org.) **Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces – o jogo do livro**. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FaE/UFMG, 2003.

REZENDE, N. L. Apresentação ao leitor brasileiro. In.: ROUXEL, LANGLADE, REZENDE (orgs.) **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda. No prelo.

_____. O ideal de formação pela literatura em conflito com as práticas de leitura contemporâneas. In.: SANTINI, J. **Literatura, crítica, leitura**. Uberlândia: EDUFU, 2011.

ROCHA, S. P. V. Tornar-se quem se é: educação como formação, educação como transformação. In: MARTINS, A. M. M. ET alli. **Nietzsche e os Gregos: Arte, Memória e Educação**. Rio de Janeiro: DP&A; FAPERJ; Brasília: CAPES, 2006.

ROUXEL, A. Autobiografia de leitor e identidade literária. In.: ROUXEL, LANGLADE, REZENDE (orgs.) **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda. No prelo.

_____. Da tensão entre utilizar e interpretar na recepção de obras literárias em sala de aula: reflexão sobre uma inversão de valores ao longo da escolaridade. In.: ROUXEL, LANGLADE, REZENDE (orgs.) **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda. No prelo.

_____. Práticas de leitura: quais rumos para favorecer a expressão do sujeito leitor? Trad. Neide Luzia de Rezende e Gabriela Rodella de Oliveira. **Cadernos de Pesquisa**, n. 145, v. 42, São Paulo, jan/abril/2012. Acesso em 20/10/2011 <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742012000100015&script=sci_arttext>

SANDRONI, L. **Joaquim e Maria e a estátua de Machado de Assis**. São Paulo: Cia das Letrinhas, 2009.

SÃO PAULO (ESTADO) Secretaria da Educação. **Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Língua Portuguesa**. Coord. Maria Inês Fini. São Paulo: SEE, 2008a.

SÃO PAULO (ESTADO) Secretaria da Educação. **Orientações curriculares do Estado de São Paulo: Língua Portuguesa e Matemática – ciclo II** / Secretaria de Educação; coordenação, Neide Nogueira, Telma Weisz; elaboração, Ângela Maria da Silva Figueiredo e outros. – São Paulo: FDE, 2008b.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. Disponível em <http://cenp.edunet.sp.gov.br/index.htm> Acesso em 10/06/2012.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, São Paulo, Brasil: Mercado de Letras. 2004.

SCHOEN-FERREIRA, T. H.; AZNAR-FARIAS, M.; SILVARES, E. F. de M. A construção da identidade em adolescentes: um estudo exploratório. In.: **Estudos de Psicologia**, vol. 8 (1), 1, 2003. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/%0D/epsic/v8n1/17240.pdf> Acesso em 03/04/2011.

SILVA, L. A. da. O diálogo professor/aluno na aula expositiva. In.: PRETI, D. (org.). **Diálogos na fala e na escrita**. São Paulo: Humanitas, 2005.

SILVA, G. O. do V. Capital cultural, classe e gênero em Bourdieu. **INFORMARE, Cadernos do Programa de Pós-graduação em Ciência da Informação**. vol 2, p. 24-36. jul/dez, 1995.

SOUZA MARTINS, H., H., T., Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educação e Pesquisa**. São Paulo; 2004.

SOARES, M. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In.: EVANGELISTA, A. A. M.; BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, M. Z. V. (orgs.) **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOUSA SANTOS, B. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. São Paulo: Cortez. 1995.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TODOROV, T. **A literatura em perigo**. Rio de Janeiro: Difel, 2009.

TORERO, J. **Uma história de futebol**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

VERRIER, J. Vãs querelas e verdadeiros objetivos do ensino da literatura na França, In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 2, p. 207-2013, maio/ago, 2007.

VIEIRA, A. A formação de leitores de literatura na escola brasileira segundo os documentos oficiais: caminhadas e labirintos. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 134, maio/ago. 2008.

ZILBERMAN, R. (org.). *A leitura na escola*, in.: ZILBERMAN, Regina. (org.). **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

_____. **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Global, 1981.

_____. A teoria da literatura e a leitura na escola. In: **A leitura e o ensino de literatura**. São Paulo: Contexto, 1988.

_____. **Estética da recepção e a história da literatura**. Porto Alegre: Ática, 1989.

_____. Os papéis da literatura no ensino. **Revista do Professor Atualidades**, 2009.

WELLER, W.; PFAFF, N. Pesquisa qualitativa em Educação: origens e desenvolvimentos. In.: WELLER, W.; PFAFF, N. (orgs.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

ANEXOS

ANEXO 1 – Entrevista com a professora 1a

A entrevista a seguir tem o objetivo de contribuir com uma pesquisa sobre a formação do leitor literário em escolas de ensino fundamental da capital de São Paulo.

ENTREVISTA

Parte 1 – Dados pessoais

Nome: **Professora 1a**

Idade (opcional): **33 anos**

Formação: **Letras – Faculdade Auxilium de Lins**

Escolas em que já trabalhou (inclusive a atual): **Todas escolas públicas estaduais**

Com qual(is) série(s): **Ensino Fundamental e Médio**

Parte 2 – Atuação

1) Quais são os objetivos das aulas de Leitura e Produção de texto para a 5ª série/ 6º ano?

O desenvolvimento e habilidade de leitura e produção de texto.

2) Como se dá a seleção de livros em sua escola? Quantos são aproximadamente a cada bimestre/trimestre?

Para cada bimestre são usados de 2 a 3 livros, de acordo com a disponibilidade da biblioteca e com a idade deles.

3) Comente sobre as estratégias usadas por você no caso de desenvolvimento de aulas de leitura ao longo de um ano letivo.

Busco participação na oralidade de textos, sem obrigá-los a participar. Realiza a leitura, faz comentários e dramatização de personagens.

4) Segundo você, como a escola deve proceder para que o aluno leia e leia em especial a literatura?

Oferecendo espaço diferenciado, livros e o trabalho com projetos.

5) Qual você acha que deve ser o papel do professor na formação do leitor na escola? Por exemplo, você acredita que intervenções no ato da leitura em voz alta possam inibir o aluno?

Sim. Na primeira fase é importante deixar o aluno adquirir confiança, segurança. Intervenções à frente dos demais podem deixá-los inseguros.

6) A leitura literária como tarefa escolar pode atrapalhar, em sua opinião, o prazer de ler?

Não, se o aluno puder escolher o livro para que ele se identifique.

7) Haveria espaço na escola para o desenvolvimento de um trabalho com textos escolhidos pelos próprios alunos? Você acha que seria possível desenvolver na sua escola esse tipo de trabalho?

Falta espaço como uma sala ambiente, biblioteca ampla para comportar o trabalho com todos os alunos. Desse modo, a aula de leitura não é diferente as aulas de outras matérias. É preciso que o aluno leia mais à vontade. Assim, acaba sendo aula de língua portuguesa também.

8) Como você procede quando o aluno não lê e/ou ainda não gosta de ler?

Com a 5ª série, a professora fala da importância, mas não o obriga a ler. Deixa adquirir confiança para depois partir dele a iniciativa de ler.

9) O que você faz quando em sala de aula o aluno afirma que não tem o livro, ou não o leu para a data prevista?

A professora escolhe livros com número suficiente na biblioteca. Mas ele não é obrigado.

10) Como é feita a avaliação do aluno no caso da leitura, em especial, da literatura?

O aluno que não lia não ganhava nota baixa, cobrava na produção. Avaliava os comentários, as discussões, opiniões oral e escrita.

11) É sempre necessária a realização de um produto final ao término do trabalho de leitura ou a leitura vale por si mesma? Justifique, por favor.

Sim, porque através das discussões orais e escrita dá para perceber se a leitura pôde acrescentar. Ler por ler para ali. Um trabalho depois incentiva a pensar sobre o texto e sua aplicação em sua vida.

12) Como você procede quando os alunos querem ler livros além daqueles sugeridos pela escola?

Ocorre o incentivo e depois peço para eles contarem a história para os amigos. Mas é difícil conseguir trabalhar dentro de sala de aula com diversos temas, gêneros, tipos ao mesmo tempo. Eles querem ler Harry Potter, Crepúsculo, entre outros.

ANEXO 2 – Entrevista Professora 2

A entrevista a seguir tem o objetivo de contribuir com uma pesquisa sobre a formação do leitor literário em escolas de ensino fundamental da capital de São Paulo.

ENTREVISTA

Parte 1 – Dados pessoais

Nome: **Professora 2**

Idade (opcional): **47 anos**

Formação: **Língua e Literatura Portuguesa**

Escolas em que já trabalhou (inclusive a atual): **Todos estabelecimentos privados.**

Com qual(is) série(s): **Ensino Fundamental, Ensino Médio e Cursinho**

Preparatório para o vestibular

Parte 2 – Atuação

1) Qual a situação do eixo de leitura em relação aos demais eixos de língua portuguesa (no caso de haver uma divisão no interior da disciplina)? Há uma frequência quanto ao desenvolvimento dessas aulas?

A gente trabalha com projetos de leitura no qual a gente escolhe seis livros de leitura paradidática no ano. Então nós procuramos sempre promover a leitura associada à gramática. A escolha do livro não se dá pelo gênero e nem pelo tema, embora a gente, pra facilitar o nosso trabalho, tente conciliar a escolha do livro paradidático à temática de assuntos que estamos pesquisando. São seis aulas de língua portuguesa e pelo menos uma por semana é destinada ao ensino de leitura. Essa é a ideia.

2) Como se dá a seleção de livros em sua escola? Quantos são aproximadamente a cada bimestre/trimestre?

Muito interessante. Hoje em nossa escola a gente faz uma roda de leitura na qual cada professor precisa apresentar um lançamento por editora e nesse lançamento a gente está sempre em contato com novos livros e a gente entende que o aluno precisa ter contato com ao menos um livro clássico no ano. Então, ao final do EF e EM, o aluno terá lido pelo menos 8 livros clássicos, pelo menos. Isso é o mínimo. O aluno do 6º ano leu o Dom Quixote. Mesmo que seja uma versão adaptada, ele sabe quem é o Miguel de Cervantes, ele faz uma pesquisa da sua biografia. Tem também para esse ano o Joaquim e Maria, que faz uma referência ao Machado de Assis. Então para esse ano foi um de literatura nacional e outro de literatura estrangeira, mas foi coincidência. Duas vezes ele vai ler Machado de Assis, que é uma boa escolha. Esse ano ele vai ler duas vezes o Machado de Assis. O critério é ser um clássico. Esse ano eles lerão outro ainda no formato de quadrinhos, então eles terão mais contato com clássicos que outros de outros anos ainda.

3) Qual a situação da leitura de literatura na disciplina de LP? Quais seus objetivos para o 6º. ano?

Eu penso assim: a literatura pode favorecer um mundo para o aluno. Embora muitas pessoas não recomendem, que seja somente uma leitura de fruição, eu tenho ainda a preocupação com a construção desse texto. Então sempre que possível promovo uma situação com meus alunos de modo que eles se apropriem de algum dito no livro paradidático para que ele possa se apropriar em sua produção textual.

E quanto aos objetivos para o 6º ano, você diria assim...

É, fruição, a construção do vocabulário, é a percepção da construção do imaginário, a observação da verossimilhança...que eu acho que é uma coisa que acaba se perdendo... como é que o aluno faz as transposições? O 6º ano é um ano em que eles estão aflorando ideias, eles ainda estão abertos. Oferecer para essa moçada livros que eles mesmos não fariam as escolhas sozinhos.

4) Há uma seleção de livros? Quantos são aproximadamente a cada período?

São seis ou sete por ano. O 6º ano lerá seis livros. A gente seleciona sim, e sempre procuramos trabalhar com o livro. Uns a gente trabalha mais, outros menos, quando a gente tem a facilidade na leitura.

5) Comente sobre as estratégias usadas por você no caso de desenvolvimento de aulas de leitura ao longo de um ano letivo.

A gente hoje conta com auxílio do Centro de Informática, que funciona como uma propulsora para a leitura. Não sei se a gente tem muitas variedades de estratégias. Mas eu acabo sempre lendo pra eles, para que eles tenham um bom modelo. Muito embora eles desejem ser modelos, nem sempre eles são bons modelos para aqueles que não conseguem ler. Quando existe difícil de eles entenderem, aí sim eu entro em ação, com o intuito de descobrir... Isto está acontecendo muito com este livro Joaquim e Maria, em que tem muita menção sobre a obra de Machado de Assis, ele faz muita referência à obra de Machado que os alunos do 6º ano sozinhos não vão conseguir chegar. Então neste processo a gente tenta fazer com que o aluno perceba o que o autor está querendo dizer. Você pensa que na questão da referencialização, os alunos se perdem, há muitos pronomes, anáforas, então ele não consegue identificar de quem é que ele está falando e aí o texto não flui pra ele, ele não entende o que está lendo, desestimula. Como é uma aula por semana, ele tem que se antecipar na leitura e a gente só faz um resgate.

6) Segundo você, como a escola deve proceder para que o aluno leia e leia em especial a literatura?

É uma questão difícil. A leitura está muito ligada à criação dele. A escola pode promover momentos de leitura e de socialização. Isso acontece sobretudo no EF 1. Eu acho que os alunos têm muito mais prazer em ler no EF 1 do que no EF 2. Eles já chegam no início do ano com poucos alunos gostando muito de ler. Pelo menos é o que eu tenho presenciado. Mudam os interesses, a leitura é um processo mais demorado, eu acho, ele exige um esforço, um silêncio, uma solidão com a qual sempre o adolescente não se identifica mais. Ele precisa estar o tempo todo interagindo e nem sempre ele encontra essa interação com a leitura. Acho que ele resgata isso em algum momento, mas ele acaba se perdendo. Ainda no início do 6º ano não, ele se vê estimulado. Acho que algumas aulas que ele tenha perdido, depois de algumas aulas ele se sensibiliza e ele lê. O fato de ele ter um compromisso semanal, sabe que ele vai ter que ler, nem sempre vai ser chamado, mas vai ter o incômodo, dizendo “Estou devendo”. Então como promover? Acho que situações de roda de leitura funcionam bastante, em que ele tenha que contar o que ele leu, selecionando trechos interessantes. Eu acho que é sempre uma boa estratégia.

7) Qual você acha que deve ser o papel do professor na formação do leitor na escola? Por exemplo, você acredita que intervenções no ato da leitura em voz alta possam inibir o aluno?

Ah, se a gente corta? Sim. Por exemplo, né, pontuação. O aluno está lá empolgado e a gente faz muito esse papel. Sim. Acho que o professor... às vezes é preferível que ele leia ao invés de ficar inibindo o aluno, cortando a vez dele. Por exemplo: de que jeito você leria? Talvez seja uma boa estratégia. Eu leio desse jeito, de que jeito você leria isso? É um diálogo interessante, promover essas situações. Para gostar do livro. Você capta o texto de jeitos diferentes, não necessariamente como eu. Eu não aguento, eu faço esta intervenção. Embora isso iniba o aluno, eu faço, está no script do professor.

8) A leitura literária como tarefa escolar pode atrapalhar, em sua opinião, o prazer de ler?

Não, não. Eu já me iludi com isso, mas eu acho que desde que você faça questões legais, interessantes, como tarefa, seja que for. Quando a gente vai fazer um roteiro de leitura (...). O que eu falo é assim: a gente tem um projeto que é muito orientador de leitura também, é, funciona bastante quando a gente por exemplo faz uma intenção de leitura. Acho que isso assim pra mim sempre tem funcionado, quando eu descobri isso há muitos anos eu gostei. Então, leia esse capítulo com a intenção de descobrir tal coisa. Isso são pistas que a gente dá pro aluno e o aluno gosta e é bem legal. Então, que ela atrapalha, não, acho que pra muito aluno ela pode funcionar como um estímulo.

9) Haveria espaço na escola para o desenvolvimento de um trabalho com textos escolhidos pelos próprios alunos? Você acha que seria possível desenvolver na sua escola esse tipo de trabalho?

Acho, desde que fosse um escritor mais velho, competente. Acho que não é qualquer texto que a gente pode selecionar, mas eu acho que é possível, a escola produz bons modelos. Funciona. Por exemplo, a gente já teve experiências aqui em nossa escola mesmo que foi legal, você faz uma visita à livraria, mas seria uma pré-seleção. Assim, o professor vai antes, seleciona uma gama com uns 20 livros mais ou menos. Aí o aluno seleciona dentre aqueles 20 que seriam melhores do que se ele fizesse a escolha sozinho. Funciona, mas você tem que ter uma estratégia de adulto, porque, estou falando de alunos de 11, 12 anos. Talvez se fossem alunos mais velhos, ele fizesse melhor essa escolha.

10) Como você procede quando o aluno não lê e/ou ainda não gosta de ler?

Eu lamento. Fico desolada, me sinto incapacitada, né. Tenho alunos que não gostam de ler. Às vezes acho que eu poderia dar um pouco do meu tempo como voluntária para esse aluno, de dispor o meu tempo sem pensar em remuneração, para montar um grupo “Olha, vocês não gostam de ler, eu vou ler junto”, mas é o papel de um leitor adulto condutor. Mas hoje eu lamento. Meu papel é perguntar “Você tem o livro?” porque não ter o livro é muito ruim. Ele fica totalmente sem chão quando ele perde, aí eu tento emprestar o meu, mas é algo que ainda não consegui vencer esta barragem. Na primeira vez leva uma marquinha, porque é como qualquer outro material escolar.

11) O que você faz quando em sala de aula o aluno afirma que não tem o livro, ou não o leu para a data prevista?

Acho que é a mesma pergunta. Ele vai perder essa pontuação, de alguma maneira a escola regula o aluno com essa pontuação. É onde nós conseguimos pegar, né. Ele se sente cobrado, a gente se sente derrotada, embora não vai ser isso que vai atingir, não é isso que vai modificar a ação dele, ainda é isso o que a gente faz.

12) Como é feita a avaliação do aluno no caso da leitura, em especial, da literatura?

Pode ser em forma de um projeto final, em forma de do que ele aprendeu, pode ser em forma de um texto modificado no final da história, propondo um outro final para a história, ou vendo os registros que foram feitos daquela leitura.

13) É sempre necessária a realização de um produto final ao término do trabalho de leitura ou a leitura vale por si mesma? Justifique, por favor.

Acho que ela vale por si mesma, mas aqui a gente está num sistema de escola. Leitura precisa entrar na avaliação. Se precisa, o que vai me regular aquele aluno que leu, com prazer, se empenhou em aprender e tirar o maior proveito com aquele que não se comprometeu, não se preocupou em trazer o livro e em

fazer registros? Então, neste momento, apesar de achar que ela vale por si mesma, eu ainda preciso desse regulador que são as notas, registros, eu preciso ainda disso.

14) Como você procede quando os alunos querem ler livros além daqueles sugeridos pela escola?

Ah, aí é maravilhoso. Nós temos alunos nesta sala, por exemplo, que é muito leitor. Esse tipo de leitor é aquele que carrega o livro com ele, não o deixa em casa. Quem é um leitor voraz... e esse aluno está sempre falando em sala de aula e eu dou voz pra ele “O que é que você está lendo?” então ele conta pra sala, mostra o livro. Não são muitos os casos, mas quando eu pego eu tento sempre aproveitar esta situação.

ANEXO 3 – Entrevista Professora 1B

A entrevista a seguir tem o objetivo de contribuir com a pesquisa sobre a formação do leitor literário em escolas de ensino fundamental da capital de São Paulo.

ENTREVISTA

Parte 1 – Dados pessoais

Nome: **Professora 1b**

Idade (opcional): **60 anos**

Formação: **Letras – Língua Portuguesa**

Escolas em que já trabalhou: **muitas no Paraná, onde vivia até pouco tempo, e três em São Paulo, sendo esta a última porque está prestes a se aposentar.**

Com qual(is) série(s): **Ensino Fundamental e Ensino Médio**

Parte 2 – Atuação

1) Quais são os objetivos das aulas de Leitura e Produção de texto para a 5ª série/6º ano?

Eles não têm o hábito da leitura, de ler. Então a gente tem que fazer um trabalho antes mesmo de começar a leitura para que eles tenham esse gosto da leitura, eles começam com uma leitura bem simplesinha e depois a gente vai ampliando. E quando eles leem um livro, leem na sala de aula, não levam para casa e damos uma duas ou três aulas para eles lerem os livros porque não são livros muito... são pouquíssimas páginas pra ler. E depois eles trabalham com a interpretação do texto ou eles contam cada um sua história lá na frente para que toda a sala saiba o que ele leu. Quando são livros todos iguais, eles fazem a interpretação do texto, quando não, cada um lá na frente conta a história que leu. Então isso é muito bom porque ajuda na redação, para que eles tenham um pouco mais de vocabulário e tenham uma noção também para fazer a redação.

2) Como se dá a seleção de livros em sua escola? Quantos são aproximadamente a cada bimestre/trimestre?

Depende. Depende da sala, tem sala que lê mais rápido, se interessa mais pela mais leitura e outras demoram um pouco mais. Mas a seleção é feita pela idade deles mesmos, de acordo com o assunto, é feita uma pesquisa na biblioteca... de acordo com a idade deles mesmo.

São sempre livros que têm aqui na escola, né?

Que tenham na escola, sempre. Inclusive agora o governo deu o livro, o kit para eles...

Já chegou esse ano?

Já chegou esse ano... se não me engano não foi para as 5^{as}, foi para as 6^{as} (séries) em diante. Nem todos têm igual o livro, são diferentes, então aí fica um pouco mais complicado.

Os kits para a 5^a série esse ano ainda não chegaram então?

Eu acho que... pelo menos eu não vi chegar. Mas chega, viu.

3) Comente sobre as estratégias usadas por você no caso de desenvolvimento de aulas de leitura ao longo de um ano letivo.

Eu vejo assim: aquele aluno que tem mais dificuldade de escrever, eu mando falar o que leu, escrever alguma coisa, fazer a interpretação ele mesmo do que ele leu pra ele melhorar um pouco a escrita. Então eu uso muito assim... esses alunos que têm um pouco mais de dificuldade. Eu prefiro às vezes nem toda a sala falar do que leu, mas esses com mais dificuldade é que eu peço pra eles contarem a dificuldade... Aí eu mando ele passar para o caderno aquilo que ele leu para ver o que ele entendeu mesmo, respeitando a pontuação... aí eu entro com um pouco de gramática: pontuação, travessão, ponto de interrogação, aí a gente usa tudo.

4) Segundo você, como a escola deve proceder para que o aluno leia e leia em especial literatura?

Eu acho que isso deve começar dentro de casa, com os pais, para que eles tomem gosto pela leitura. Eu nunca peço para que eles leiam um livro inteirinho. Às vezes eu peço que tragam de casa alguma coisa, um texto, até mesmo uma propaganda para eles trazerem para a sala de aula, aí um passa para o outro. Então não é focar só no livro. Tem outras maneiras pra eles se apegarem.

5) Qual você acha que deve ser o papel do professor na formação do leitor na escola? Por exemplo, você acredita que intervenções no ato da leitura em voz alta possam inibir o aluno?

Eu tive experiência esse ano. Fiz uma avaliação de leitura e pedi para que lessem em voz alta, lá na frente, todos leram uma página... pra desinibir... E você sabe que eles gostaram? Alguns pediram “Professora, hoje eu não estou legal, posso ler da minha carteira?” e eu disse “Tudo bem, mas leia em voz alta!”

Alguns se recusaram?

Engraçado, eu tive um aluno que se recusou porque ele tinha problema na fala. Apesar de não ser na minha área, tive que trabalhar um pouco mais. Pedi para

que ele escrevesse, lesse e fizesse um resumo. A gente na escola aqui tem um pouco de dificuldade com aluno que tem problema de fala. Pra gente avaliar é um pouco complicado, mas devagarinho, com paciência, a gente consegue.

6) A leitura literária como tarefa escolar pode atrapalhar, em sua opinião, o prazer de ler?

Ah, pelo contrário. Eu acho muito bom, eu acho ótimo. Como tarefa de casa eu nunca dou pra eles lerem em casa um livro, sempre em sala de aula. O que eu dou para casa? Peço pra eles procurarem um texto em um jornal, revista... Uns falam “Professora, eu não tenho revista em casa!” e eu digo “Procure na biblioteca, tem (revista) disponível aqui. Procure um texto para você ler... Chega aqui e conta o que você leu. Então essa é uma maneira de fazer com que eles comecem a gostar mesmo da leitura... Tem uns que estão apaixonados pela leitura, terminam um livro, querem ler outro. Então isso é muito bom.

Você acha uma pena os alunos não poderem levar o livro para casa?

Eu acho, seria bom se eles pudessem levar para casa, mas às vezes eles levam para casa e trazem o livro faltando página, já aconteceu, então é um pouco complicado. É, seria tão bom mesmo continuar dando a leitura para que eles tenham um vocabulário. Quantas vezes eu falo para eles: agora faça uma redação contendo essas palavras retiradas do livro. E todas as vezes em que eles vão estudar o livro, eu deixo em cima da minha mesa um dicionário, é uma forma de eles aprenderem a usar o dicionário e falar corretamente.

7) Haveria espaço na escola para o desenvolvimento de um trabalho com textos escolhidos pelos próprios alunos? Você acha que seria possível desenvolver em sua escola esse tipo de trabalho?

Nós não temos realmente um lugar específico. O único lugar que nós temos é a biblioteca. Na biblioteca tem aluno de manhã e de tarde, fica um pouco complicado. Acho que deveria ter uma sala de aula disponível para isso. Na escola em que eu dava aula o ano passado tinha uma sala de leitura. Tinha até almofadas na sala para eles, ficava mais confortável pra ler, era muito bom... mas aqui na escola realmente não tem, tem que ser na sala de aula.

Quando eles podem escolher, você diz que ora eles leem todos juntos, ora eles leem um livro diferente, aí eles escolhem o livro?

Como agora, eles estão lendo “O Santinho”. Todos estão lendo esse livro e tem histórias interessantíssimas; às vezes estão quietos lendo e os escuto darem risada, eles estão achando engraçada a história. A aula de leitura é todinha para eles lerem. Qual foi a pergunta mesmo?

Se eles podem escolher o livro de leitura?

Aqui na escola, quando eu comecei aqui eles liam livros diferentes, liam e trocavam com os outros para fazer a leitura. E quando um começava a história, o outro completava. Isso é muito bom, eu acho a matéria de leitura importantíssima hoje porque português tem a parte de gramática, de redação, mas a leitura é fundamental, pra tudo, né, pra fazer uma boa redação, pra tudo, melhorar a pontuação, a maioria hoje... está difícil o trabalho com eles com pontuação. Então sempre mando eles lerem o que escreveram, lerem novamente, ver se não está faltando nada, se não cansa muito para falar, é a hora em que está faltando a pontuação, porque a professora de português já explicou também como é que faz. Então, mas eu acho que leitura hoje é essencial.

8) Como você procede quando o aluno não lê e/ou ainda não gosta de ler?

É o que eu disse para você. Todos aqui, graças a Deus, gostam de ler, a não ser aqueles que têm problema de fala, aí não tem como. Leitura silenciosa eles gostam, sim. Não tive nenhum problema ainda de aluno que dizia “Ah, não quero ler, não tenho vontade de ler”, pelo contrário, 5ª série é uma turma boa de trabalhar, pra eles é novidade, eles gostam de tudo o que é novidade. Então eles leem, não tenho problema com a 5ª série.

Você acha que com a 6ª série é assim também?

Também. Eu também dou aula pra 6ª, mas na 6ª eles levam um pouco mais na brincadeira, tem que segurar um pouco mais, mas eu acho que dá pra chegar lá sim.

9) O que você faz quando em sala de aula o aluno afirma não ter o livro, ou não o leu para a data prevista?

O livro fica comigo, eu recolho, faltando uns cinco minutinhos para acabar a aula eu marco a página onde eles pararam e recolho os livros. Na próxima aula, eles pegam o livro de volta e sabem a página em que pararam... Então eu não tenho problema com a leitura.

Ah, é porque não é como tarefa, né?

Não é, a única tarefa é quando eu peço pra eles pesquisarem em revistas qualquer notícia para eles lerem e contarem em sala de aula.

10) Como é feita a avaliação do aluno no caso da leitura, em especial de literatura?

Eu faço a leitura chamada oral, para que leiam em voz alta para ver se respeitam a pontuação, boa dicção, postura, ênfase, então eles já sabem tudo isso. Então eu os faço ler, sempre tem aqueles que têm um pouco mais de

dificuldade, esquecem de... mas eu consigo, avaliação com eles é fácil. Ou às vezes eu procuro fazer interpretação de texto.

Escrita ou oral?

Escrita. A leitura sempre eu gosto de fazer chamada oral, para eles lerem em voz alta valendo nota. O texto, a prova escrita que eles têm, é o texto que eu dou pra eles; eles leem e depois fazem a interpretação do texto.

É o mesmo texto que leram ou um diferente?

Não, um outro texto, diferente. Mas de fácil... que eles tenham facilidade de entender, pra idade deles.

11) É sempre necessária a realização de um produto final ao término do trabalho de leitura ou a leitura vale por si mesma? Justifique, por favor.

É necessário, porque tudo hoje é na base da nota. Então eles têm que ter isso, só que se não foi bem na leitura ou na prova, na atividade, eles têm possibilidade de fazer de novo. Se não foi bem na leitura, então em casa, procure um texto, traga e leia para a sala toda, pra todo mundo ouvir. Ele faz de novo, para ter essa avaliação no término do bimestre ou do semestre.

12) Como você procede quando os alunos querem ler livros além daqueles sugeridos pela escola?

Aí é complicado, porque tem alunos que realmente já leram muitos livros e querem ler outros: então acho muito bom. No meu caso, eles têm que ler aquilo que está programado na sala de aula; terminado (o que está programado) eles podem ler outros livros... sem valer nota eles podem contar para os outros alunos da sala... até para o professor, porque tem coisas que eu não li e eles me contam, isso é muito bom.

ANEXO 4 – Normas para transcrição de áudio

Normas para Transcrição

Fonte: http://www.fflch.usp.br/dlcv/nurc/normas_para_transcricao.htm

OCORRÊNCIAS	SINAIS	EXEMPLIFICAÇÃO*
Incompreensão de palavras ou segmentos	()	do nível de renda... () nível de renda nominal...
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)	(estou) meio preocupado (com o gravador)
Truncamento (havendo homografia, usa-se acento indicativo da tônica e/ou timbre)	/	e comé/ e reinicia
Entoação enfática	maiúscula	porque as pessoas reTÊM moeda
Prolongamento de vogal e consoante (como s, r)	:: podendo aumentar para ::: ou mais	ao emprestarem os... éh:: ...o dinheiro
Silabação	-	por motivo tran-sa-ção
Interrogação	?	E o Banco... Central... certo?
Qualquer pausa	...	são três motivos... ou três razões... que fazem com que se retenha moeda... existe uma... retenção
Comentários descritivos do transcritor	((minúsculas))	((tossiu))

Comentários que quebram a seqüência temática da exposição; desvio temático	-- --	... a demanda de moeda - - vamos dar essa notação -- demanda de moeda por motivo
Superposição, simultaneidade de vozes	{ ligando as linhas	A. na { casa da sua irmã B. sexta-feira? A. fizeram { lá... B. cozinham lá?
Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto. Não no seu início, por exemplo.	(...)	(...) nós vimos que existem...
Citações literais ou leituras de textos, durante a gravação	" "	Pedro Lima... ah escreve na ocasião... "O cinema falado em língua estrangeira não precisa de nenhuma baRRElra entre nós"...

* Exemplos retirados dos inquéritos NURC/SP No. 338 EF e 331 D².

Observações:

1. Iniciais maiúsculas: só para nomes próprios ou para siglas (USP etc.)
2. Fáticos: *ah, éh, eh, ahn, ehn, uhn, tá* (não por *está: tá?* você *está* brava?)
3. Nomes de obras ou nomes comuns estrangeiros são grifados.
4. Números: por extenso.
5. Não se indica o ponto de exclamação (frase exclamativa).
6. Não se anota o *cadenciamento da frase*.
7. Podem-se combinar sinais. Por exemplo: *oh:::...* (*alongamento e pausa*).
8. Não se utilizam sinais de *pausa*, típicos da língua escrita, como ponto-e-vírgula, ponto final, dois pontos, vírgula. As reticências marcam qualquer tipo de *pausa*, conforme referido na *Introdução*.

ANEXO 5 – Mapa do Município de São Paulo – divisão por subprefeituras

ANEXO 6 – Atividades realizadas na Escola 2

TUDO DEPENDE DE COMO VOCÊ VÊ AS COISAS

Norton Juster
Cia. das Letras

Escreva os nomes todos os lugares que aparecem no mapa.

Você deverá anotar todas as palavras novas que aparecerão durante a leitura e escrever o significado de cada uma. Deverá, também, anotar as expressões novas e o que significam. Ao final de cada etapa de leitura, você escreverá um texto utilizando a sua pesquisa.

Observe:

- p. 11 – “de quando em quando” – significa de vez em quando, de tempo em tempo.
 p. 11 – “onde quer que estivesse” – em qualquer lugar onde estivesse.
 p. 11 – “sombrios” – em que há sombra; não exposto ao sol; triste; melancólico.

Reserve três páginas de seu caderno para VOCABULÁRIO E EXPRESSÕES.

2

ALÉM DAS EXPECTATIVAS

2a) Reescreva o terceiro parágrafo da página 18, trocando as vírgulas pelo ponto final. Observe a descrição.

Responda: a troca de pontuação alterou o estilo do texto?

2b) P. 20 – No capítulo, Ounão afirma: “Veamos, vejamos. Não conheço nenhuma estrada errada para Dicionópolis; logo, se esta estrada vai para Dicionópolis, deve ser a estrada certa, e, se não vai, deve ser a estrada certa para ir a qualquer outro lugar, porque não há estradas erradas para um lugar que não se sabe qual é. Você acha que eu sou muito alto?”

Escreva com suas palavras o que a parte sublinhada significa.

2c) P. 21 - Copie o parágrafo no qual Ounão define para Milo que tipo de lugar é Expectativas.

2d) Explique como e por que Milo foi parar em Calmaria.

3

BEM-VINDO A DICIONÓPOLIS

3a) Leia o capítulo com a intenção de entender por que, segundo Toque, ele se tornou um cãonômetro.

3b) Ao tentar entrar em Dicionópolis, o sentinela põe em Milo o medalhão “POR QUE NÃO” para que ele possa entrar na cidade e explica: “Essa é uma boa razão para quase tudo.

Você concorda com essa afirmação? Justifique.

3c) Em Dicionópolis, cinco cavalheiros diziam sinônimos das palavras. Copie os sinônimos usados para:

- reino
- evidentemente

3d) Quem eram esses cavalheiros? (p. 42)

4

CONFUSÃO NA FEIRA

4a) Milo desejou comprar as palavras "premissa", "taxidermista" e "presunção", mesmo sem saber o que significam, por elas parecerem muito imponentes e elegantes. Pesquise o significado de cada uma delas.

5

O TENENTE INCLEMENTE

5a) Milo e Toque foram presos e, no cárcere, encontraram a Bruxa da Vassoura.. Ao lhes explicar por que recebeu esse nome, disse:

"A concisão é a alma do humor. Uma palavra mal escolhida é o cartão de visita dos tolos. É melhor calar sabiamente do que falar o que não se sente. O silêncio é ouro."

Explique com suas palavras a afirmação sublinhada.

5b) Após anos e anos na masmorra, a Bruxa da Vassoura, mais velha e mais sensata, dá para Milo e Toque um conselho em relação à quantidade de palavras que uma pessoa deve usar. Copie essa passagem, que está na página 70, penúltimo parágrafo.

6

A HISTÓRIA DE NENTANTO MACABRA

6a) Por que os irmãos brigaram?

6b) Doce Rima e Razão Pura foram retiradas do palácio e mandadas para o Castelo no Ar. Por quê?

Nome _____ 6º ____ nº ____

7

O BANQUETE REAL

7a) p. 82 e p. 83- Releia os parágrafos 5 a 8 e observe a descrição feita do palácio de Sua Majestade, o Rei Azaz. Faça uma lista com os adjetivos e locuções adjetivas usados nessa descrição.

7b) A que o palácio é comparado, no quinto parágrafo?

8

O MAUSQUITO SE APRESENTA COMO VOLUNTÁRIO

8a) Explique a relatividade das coisas apresentada pelo Mausquito.

8b) Copie dois trechos do capítulo que demonstrem que o Mausquito nunca tinha uma opinião formada a respeito das coisas.

9

TUDO DEPENDE DE COMO VOCÊ VÊ AS COISAS

9) Que fato é apresentado que justifica o título?

10

UMA SINFONIA COLORIDA

10a) Após ler o capítulo até a p. 117, explique como um mesmo homem pode ser gigante, anão, magro e gordo.

10b) Usando adjetivos e locuções adjetivas, descreva "Ilusões" e "Realidade".

10c) p.123- Transcreva os substantivos que nomeiam os instrumentos citados. Pesquise seu significado e observe a formação das palavras, procurando agrupá-las em "famílias".

10d) Explique a relação da função do maestro com o seu nome- Croma.

11

K. T. DISACORDE E B. ARULHO

11a) p. 140 e p. 141- O assistente do professor Kakófonos T. Disacorde, B. Arulho, é apresentado a Milo e Mausquito. Desenhe-o, em seu caderno, observando suas características descritas no livro.

11b) p.143 e 144- Quais são as justificativas que o doutor apresentou a Milo para provar que os ruídos são a coisa mais valiosa do mundo?

12
O VALE SILENCIOSO

12a) Releia o cartaz: **Ouçã olhe atentamente**
Por que a palavra "ouça" está riscada?

12b) Releia o início do capítulo 12 substituindo as palavras em negrito por sinônimos adequados ao contexto.

"Como é agradável esse vale", pensou Milo ao retornarem à estrada, enquanto o Mausquito, feliz da vida, cantarolava trechos de velhas canções e Toque farejava prazerosamente o vento.

"Realmente não consigo entender por que o dr. Disacorde estava tão preocupado. Sem dúvida, não há nada de desagradável nessa estrada." Mas no exato instante em que lhe ocorreu esse pensamento, o carro passou por um **maciço portal** _____ de pedra e tudo se tornou bem diferente.

De início era difícil saber o que tinha mudado – tudo parecia igual e cheirava igual – , porém, por alguma razão, nada soava igual.

"O que será que aconteceu?", disse Milo. Pelo menos foi o que tentou dizer, pois, embora os lábios se **movessem** _____, nenhum som escapou de sua boca.

E, de repente, percebeu o que estava se passando, porque Toque tinha parado de tiquetaquear e o Mausquito, embora continuando a cantar alegremente, fazia-o no mais absoluto silêncio. As folhas não mais **farfalhavam** _____, o carro havia deixado de **ranger** _____, os insetos **cessaram** _____ de zumbir nos campos. Não se ouvia um **único** _____ som, como se, de alguma forma misteriosa, um interruptor tivesse sido **acionado** _____, desligando ao mesmo tempo todos os sons do mundo.

O Mausquito, de súbito entendendo o que acontecera, pôs-se de pé **aterrorizado** _____, enquanto Toque **verificou** _____, preocupado, se o cronômetro voltava a funcionar. Era **sem dúvida** _____ uma sensação estranha saber que, por mais alto ou mais baixo que se falasse ou se fizesse algum ruído, tudo dava no mesmo, ou seja, em nada.

"Que coisa mais **horrível**", pensou Milo, **reduzindo** _____ a velocidade do carro.

Imediatamente os dois começaram a falar e a gritar sem nenhum efeito, até que, não prestando atenção para onde estavam indo, viram-se cercados por uma multidão que marchava ao longo da estrada. Alguns cantavam a plenos pulmões com vozes inexistentes, outros carregavam grandes cartazes que **proclamavam** _____

ABAIXO O SILÊNCIO
SEM VOZ A VIDA FICA ATROZ _____
POVO SONORO _____ É POVO FELIZ
SOM PARA TODOS

Uma enorme faixa dizia simplesmente:

SOM É VIDA

Exceto por _____ isso e pelo imenso _____
canhão de bronze que puxavam no fim do cortejo _____,
todos se assemelhavam _____ muito aos habitantes de
qualquer outro pequeno vale que você nunca visitou.

Quando o carro parou, exibiu um cartaz que dizia: "BEM-VINDO AO VALE
DO SOM". Os outros aplaudiram entusiasticamente _____,
embora só se visse o movimento das mãos.

"VOCÊ VEIO NOS AJUDAR?" , perguntava um cartaz.

"POR FAVOR" , dizia outro.

Milo tentou desesperadamente dizer quem era e para onde ia, mas foi tudo
em vão _____. Quatro outros cartazes então
anunciaram _____:

OUÇA OLHE ATENTAMENTE

PORQUE NÓS

VAMOS LHE CONTAR TUDO

SOBRE O NOSSO TERRÍVEL INFORTÚNIO _____

E, enquanto dois deles erguiam _____ um quadro-
negro, um terceiro, escrevendo tão rápido quanto podia, explicou por que reinava
um silêncio total no vale do Som.

"Num lugar próximo daqui", começou, "onde os ecos costumavam se reunir
e os ventos vinham descansar, ergue-se uma grande fortaleza de pedra na qual
vive a Guarda-Sons, que governa estas terras. Quando o velho rei da Sabedoria
expulsou os demônios para as montanhas longínquas _____,
confiou-lhe a custódia _____ de todos os sons e ruídos –
passados, presente e futuros.

13

CONCLUSÕES INFELIZES

13a) Reescreva os parágrafos 4 a 10, marcando a pontuação dos diálogos de
maneira diferente, eliminando as aspas.

14

O DODECAEDRO MOSTRA O CAMINHO

14a) p.173- A placa que indicava o caminho para Digitópolis oferecia a Milo várias possibilidades de estrada. Faça uma pesquisa, com a ajuda da professora de Matemática, transforme as medidas em metro e indique se há um caminho mais curto para Milo.

14b) Quais diferenças podemos estabelecer entre Milo e Dodecaedro, além das faces?

15

DAQUI PARA O INFINITO

15a) p.189- Qual conselho o Matemágico deu a Milo? Explique o seu significado.

16

UM PÁSSARO MUITO SUJO

16a) Como se sentia Milo no memento em que 0,58 lhe disse estas palavras?

p.198

“Não tenha tanta certeza”, disse a criança pacientemente, pois uma das melhores coisas da matemática, ou mesmo de qualquer outra matéria que você queira aprender, é que muitas coisas que parecem impossíveis de fato podem afinal acontecer. Parece muito essa história de você querer chegar ao Infinito. Você sabe que ele existe, só não sabe onde- mas, **só porque não consegue nunca alcançá-lo, isso não quer dizer que não vale a pena procurar por ele.**”

16b) Procure no dicionário o significado da palavra IGNORÂNCIA e explique o que Matemágico quis dizer com: “... mas vocês podem chegar à Ignorância bem depressa sem ter que dirigir até lá. E, para terem êxito, deverão avançar passo a passo.”

Observe as instruções para os jogos abaixo:

Jogo de damas

Componentes

- 1 tabuleiro de xadrez
- 12 peças claras
- 12 peças escuras

Objetivo

Capturar ou imobilizar todas as peças do adversário.

Preparação

O tabuleiro é posicionado de modo que cada jogador tenha uma casa clara na quina direita. Cada jogador coloca suas peças nas casas pretas das primeiras 3 linhas do tabuleiro. O jogador com peças escuras começa.

Como Jogar

Movimentação

As jogadas são alternadas. Deve-se mover uma peça por jogada (...). Só as casas pretas são usadas e não é permitido recuar peças. Uma casa só pode ser ocupada por uma peça de cada vez.

Captura

A captura é feita quando uma peça pula sobre uma peça adversária (...) e para na casa seguinte a ela. Ela pode na sequência continuar pulando outras peças a fim de capturá-las. A jogada termina quando ela não tiver mais peças adversárias para pular. Note que o primeiro movimento de captura deve ser sempre para frente, mas a partir daí é permitido na mesma sequência capturar também para trás.

As peças capturadas são retiradas do tabuleiro.

A captura é obrigatória, isto é, sempre que uma peça tem condições de fazer uma captura, deve fazê-la.

Promoção

Se uma peça alcança a última linha, ela se torna uma dama. Para marcar a promoção, costuma-se colocar uma segunda peça sobre a peça promovida. Várias peças podem ser promovidas na mesma partida. Uma dama pode se mover tanto para a frente como para trás.

Final de partida

A partida termina quando um dos jogadores não tiver mais peças ou não puder mover nenhuma de suas peças. O outro jogador é declarado vencedor. (...)

Estas instruções foram elaboradas por alunos do 6º ano de 2009:

Tudo depende de como você vê as coisas

Regras

Objetivo:

Tornar-se o vencedor conseguindo o máximo de pontos entre os jogadores.

Componentes:

- 1 Tabuleiro
 - 36 fichas de perguntas: amarela, azul e vermelha
 - 2 dados
 - 5 peões
- 6 cartas de Ação
- 4 cartas de dica
- Uma lista das repostas das perguntas

Como jogar:

Primeiramente, os jogadores (de três a cinco) deverão jogar apenas um dado para ver quem irá começar; assim, quem obtiver o maior número, começará e quem tirar o segundo maior número, será o segundo a jogar e assim por diante.

Logo depois os jogadores usarão os dois dados para andar.

Se você cair na casa em que estiver o sinal: "?", você terá de pegar uma ficha de pergunta e respondê-la. Se você conseguir acertar a pergunta, vai obter o número de pontos que terá na ficha. Se não acertar, não obterá o número de ponto(s). Essas cartas de perguntas têm de ser embaralhadas e são divididas em níveis diferentes.

Verde: Ação
 Roxo: Dicas
 Amarelo: Fácil
 Azul: Médio
 Vermelho: Difícil

Haverá um participante que ficará com a lista de respostas para ver se o jogador realmente acertou ou errou.

No jogo, também há uma casa: AÇÃO, que é representada pelo o sinal: "A". Neste local, você receberá uma carta de Ação e terá de fazer o que se pede. Ex:

Vá para Dicionópolis e compre a palavra "taxidermista" na feira de palavras (com seus pontos).

Joaquim e Maria e a estátua de Machado de Assis

Luciana Sandroni

Companhia das Latrinas

1- Registre o nome das obras de Machado de Assis, citadas no livro, conforme for avançando a leitura. Reserve 20 linhas.

2- No capítulo 6, o leitor é informado de que o morro do Castelo fora cenário de vários livros de Machado de Assis. Pelas descrições apresentadas, desenhe o morro.

3- Nos capítulos 7 e 8, o leitor passa pela Rua do Ouvidor, junto com os personagens Joaquim, Maria e Machado (a estátua). Observe a caracterização dessa rua, dos adjetivos selecionados e as imagens da Rua do Ouvidor do século XIX e da mesma rua nos dias atuais.

4- Ler o capítulo 9 com a intenção de comparar o vestuário da época ao vestuário atual. Ilustrar – foto ou desenho, baseando-se na leitura.

5- Capítulo 12- localizar no livro *Dom Casmurro* o trecho selecionado pela autora e ler para os alunos. Grife este trecho em seu livro:

"Ah! Finalmente ele vai falar dos olhos de ressaca! Olhos de cigana, oblíqua e dissimulada!"

O que significa "oblíqua" e "dissimulada"?

6- Ler o capítulo 18 e justificar o título: "A INEXPLICÁVEL FLORA NO LARGO DE SÃO FRANCISCO"

7- Comparar a Rua do Ouvidor (ou o Largo de São Francisco) da época em que viveu Machado de Assis (1839 a 1908) com os dias atuais. Relacionar alguns aspectos que deverão orientar a comparação.

	Rua do Ouvidor ou Largo de São Francisco- século XIX e início do século XX	Rua do Ouvidor ou Largo de São Francisco- século XXI
<i>Paisagem natural</i>		
<i>Vestimentas dos transeuntes</i>		
<i>Tipo de piso</i>		
<i>Lugares que resistiram ao tempo</i>	Como eram	Como estão
<i>Meios usados para locomoção</i>		

8- Capítulo 19- Trazer para a classe um exemplar de *Os Lusíadas* e encontrar o trecho citado na página 103.

9- Capítulo 23- Contar como foi o encontro das estátuas.

10- Capítulo 26- Estudamos o gênero CARTA e no capítulo, aparece o trecho de uma carta escrita por Machado de Assis para Carolina. Componha a carta, de forma que ela fique completa, acrescentando os elementos necessários.

11- No capítulo final, aparece a descrição de um beijo. Faça a sua descrição do beijo!

12- Nos capítulos, aparecem trechos escritos com diferentes tipos de letras. Qual é a função destes trechos na história?

13- Os personagens principais são Joaquim, Maria e a estátua de Machado. A escolha dos nomes dos personagens é intencional? Explique os motivos.

14- Em alguns capítulos os personagens comentam: "A vida imita a arte ou a arte imita a vida?". Explique o significado desta questão.

15- No final de vários capítulos aparecem comentários da narradora. A quem ela dirige esses comentários? Com que intenção?