UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

RENATA DA SILVA FERREIRA ASBAHR

“Leitura e Produção de Textos” (2009-2011): a efemeridade dos projetos de leitura literária na rede estadual paulista

São Paulo
2013

RENATA DA SILVA FERREIRA ASBAHR

“Leitura e Produção de Textos” (2009-2011): a efemeridade dos projetos de leitura literária na rede estadual paulista

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

Linha de pesquisa:
Linguagem e Educação

Orientação:
Profª Drª Neide Luzia de Rezende

São Paulo
2013

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

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

372.9 Asbahr, Renata da Silva Ferreira
A799L "Leitura e produção de textos" (2009-2011) : a efemeridade dos projetos de leitura literária na rede estadual paulista / Renata da Silva Ferreira Asbahr ; orientação Neide Luzia de Rezende. São Paulo : s.n., 2013.

163 p.

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

.

1. Literatura - Estudo e ensino 2. Leitura - Projetos 3. Ensino fundamental 4. Ensino público – São Paulo I. Rezende, Neide Luzia de, orient.

FOLHA DE APROVAÇÃO

ASBAHR, Renata da Silva Ferreira

“Leitura e Produção de Textos” (2009-2011): a efemeridade dos projetos de leitura literária na rede estadual paulista

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

Aprovado em: ___/___/___

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura:_____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura:_____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura:_____

Ao Maú, meu parceiro Sancho-Quixote,
com quem compartilho a realidade
e engendro sonhos.

Ao Péricles, meu espelho
e à Gilda, meu porto seguro.

Agradecimentos

À minha querida orientadora, Neide Luzia de Rezende, pela orientação segura e afetuosa, pela presença constante, pela parceria, pelas cobranças e, fundamentalmente, pelas palavras de incentivo.

A Émerson De Pietri e Elba Siqueira de Sá Barreto, pelas valiosas contribuições no exame de qualificação.

A Ana Luiza Marcondes Garcia, Egon de Oliveira Rangel e Rozeli Frasca Bueno Alves, pela gentileza em conceder as entrevistas.

Aos colegas do Grupo de Pesquisas Linguagens na Educação (Aldení, Alê, Alex, Cassiana, Gabi, Leonaldo, Loreta, Marina, Mei, Núbia, Pedro, Sandra Oliveira, Sandra Sartoris, Silvio e Vanessa), pela interlocução / partilha de ideias e pelas leituras atentas de meus textos orais e escritos.

À professora Juliana, que generosamente aceitou uma presença estranha em suas aulas de LPT e aos amigos professores que forneceram informações sobre os acervos da biblioteca de suas escolas (Alê, Bel, Leonaldo, Márcia, Michele, Mei, Pedro, Renata P. e Sandra).

Aos professores do Silvio Xavier, meus parceiros de militância.

À Tina, *in memoriam*, pela amizade e parceria na "Biblioteca Asbahr". Aos alunos-monitores e às professoras da Sala de Leitura (Léia, Rosana e Rita), que a mantêm viva.

À Cláudia, pelos diálogos frutíferos que mantivemos ao longo da pesquisa e ao Luiz, pelas conversas sobre o ato de pesquisar em moldes científicos.

À Débora Domingues e à Déborah Barbosa, pelo impulso vygotskiano na reta final do trabalho.

Às irmanitas – e educadoras – Flávia e Paula, pelo estímulo contínuo, pela companheirismo e pela torcida para que tudo desse certo.

Ao Joãozinho, meu interlocutor literário e de utopias, por todo apoio.

À família Lia, pelo carinho.

Ao Maú, pelo apoio técnico-informacional, pela tradução do resumo, pela diagramação etc. etc. etc. e, principalmente, por suportar meus desequilíbrios e minhas ausências.

Ao CNPq, pelo auxílio financeiro.

Tudo o que muda a vida vem quieto
no escuro, sem preparos de avisar.

(Guimarães Rosa)

RESUMO

ASBAHR, R. S. F. **“Leitura e Produção de Textos” (2009-2011): a efemeridade dos projetos de leitura literária na rede estadual paulista.** 163f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

A presente dissertação resulta de nossa pesquisa de mestrado, na qual estudamos a disciplina “Leitura e Produção de Texto” (LPT), que compôs, de 2009 a 2011, a grade curricular do segundo ciclo do ensino fundamental (5ª à 8ª série/6º ao 9º ano) nas escolas estaduais paulistas. Ministrada por professores licenciados em Letras mediante duas aulas semanais, sua proposta, segundo documentos governamentais, era a formação do leitor literário. Além de LPT, abordamos projetos da Secretaria Estadual da Educação (SEE) dos últimos dez anos (2004-2013) focados na leitura literária. Apresentamos um histórico da disciplina, buscando compreender por que LPT teve uma duração efêmera, característica que se repete em outros projetos, como o “Tecendo Leituras” e a “Hora da Leitura”. Para realizar isso, fizemos um levantamento dos documentos oficiais relativos à LPT e aos demais projetos e realizamos duas entrevistas semicompreensivas (KAUFMANN,1996), a primeira com dois autores do *Caderno do professor de Leitura e Produção de Texto* (SÃO PAULO, 2013) e a segunda com um membro da equipe curricular de Língua Portuguesa da SEE. Posteriormente, procedemos à descrição, análise e interpretação dos documentos-fonte, nos moldes propostos por Soares (1996), e à identificação dos pontos em comum e discrepâncias entre as duas entrevistas, recortando temas para responder às questões que nos mobilizaram. Com relação ao referencial teórico, valemo-nos das contribuições do campo da história das disciplinas escolares (CHERVEL, 1990; JULIA, 2001; GOODSON, 2008 e 2010), das pesquisas da área de linguagem e educação e de ensino de língua materna (GERALDI, 2002; SOARES, 1999; DE PIETRI, 2007 e 2010) e das pesquisas sobre ensino de literatura e de leitura literária (ROUXEL, LANGLADE e REZENDE, 2012; JOUVE, 2004).

Palavras-chave: “Leitura e Produção de Textos”; projetos de leitura da rede estadual paulista; ensino fundamental 2; ensino de leitura literária.

ABSTRACT

ASBAHR, R.S.F. **"Reading and Text Production" (2009-2011): the ephemerality of literature reading projects in the Sao Paulo State public schools curriculum**. 163 p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

The present essay results from our master's degree research, in which we have studied the discipline "Reading and Text Production (RTP – LPT in Portuguese), that from 2009 to 2011 composed the curricular grade of the basic education second cycle (5th to 8th Brazilian grade/ actual 6th to 9th Year) in the Sao Paulo State public schools grade. Taught by Letters licensed teachers through two days a week classes, its purpose, according to governmental documents, was the formation of the literary reader. Besides the RTP, we approached projects of the State Secretary of Education (SSE – SEE in Portuguese) from the past ten years (2004 – 2013) focused on literary reading. We have initiated with a history of the discipline, seeking to comprehend why the RTP had such a short duration, characteristic that is repeated in other projects, such as "Weaving Readings" (In Portuguese: "Tecendo Leituras") and "Reading Hour" (In Portuguese: "Hora da Leitura"). To do so, we have conducted a survey on the official documents related to the RTP and further projects and made two semi-comprehensive interviews (KAUFMANN, 1996); the first one with two authors from the *Teacher's book of Reading and Text Production/ Caderno do professor de Leitura e Produção de Texto* (SÃO PAULO, 2013); the second with a member of the Portuguese Language curricular team from the SSE. After that, we have made the description, analysis and interpretation of the source documents, in the molds proposed by Soares (1996) and the identification of the commonalities and discrepancies between the two interviews, creating themes to answer the questions that mobilize us. In relation to the theoretical references, we have made use of the contributions from the historical field of the scholar disciplines (CHERVEL, 1990; JULIA, 2001; GOODSON, 2008 and 2010); of researches from the Educational and Language field and of native language teaching (GERALDI, 2002; SOARES, 1999; DE PIETRI, 2007 and 2010); and of researches regarding the literature teaching and literature reading (ROUXEL, LANGLADE e REZENDE, 2012; JOUVE, 2004).

Keywords: "Reading and Text Production"; reading projects from the São Paulo State public schools; basic education 2; literary reading teaching.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Projetos de leitura da SEE de 2004 a 2013..... 37

Tabela 2 – Critérios de organização do projeto "Língua Portuguesa: Práticas de Leitura e Escrita"..... 39

Tabela 3 – Obras da 5ª e 6ª séries do Módulo "Clássicos" do PNLD 2005..... 45

Tabela 4 – Obras da 7ª e 8ª séries do Módulo "Clássicos" do PNLD 2005.....45

Tabela 5 – Videoconferências do programa "Tecendo Leituras" – 2004 47

Tabela 6 – Videoconferências do programa Tecendo Leituras – 2005.....48

Tabela 7 – Obras do módulo "Tecendo/Hora da Leitura" – PNLD 2006.....59

Tabela 8 – Videoconferências do projeto "Hora da Leitura" – 2005.....61

Tabela 9 – Videoconferências do projeto "Hora da Leitura" – 2006.....61

Tabela 10 – Cronologia da disciplina Leitura e Produção de Texto.....70

Tabela 11 – Lista das Oficinas dos volumes 1 e 2 dos cadernos de LPT.....91

Tabela 12 – Lista dos vídeos de apoio.....104

Tabela 13 – Programação do curso "A arte da palavra em sala de aula – a interação com o texto literário".....106

Tabela 14 – Questões do 1º. bloco das entrevistas.....111

Tabela 15 – Questões do 2º. bloco das entrevistas.....112

Tabela 16 – Questões do 3º. bloco das entrevistas.....113

Tabela 17 – Questões do 4º. bloco das entrevistas.....114

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Capas do primeiro volume e do segundo volume do caderno São Paulo faz escola..... 81

Figura 2 – Exemplo da primeira página de Oficina dos cadernos de LPT.....98

Figura 3 – Capas dos DVDs 1 e 2 com vídeos de apoio aos cadernos de LPT.....102

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ATP	Assistente técnico-pedagógico
ATPCE	Aula de trabalho pedagógico coletivo
Ceale	Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita
CGEB	Coordenadoria de Gestão da Educação Básica
CENP	Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DE	Diretoria de Ensino
DAC	Disciplina de Apoio Curricular
ECA	Escola de Comunicações e Artes
EFAP	Escola de Formação de Professores Paulo Renato de Souza
FDE	Fundação para o Desenvolvimento da Educação
GPLE	Grupo de Pesquisa Linguagens na Educação
GPELL	Grupo de Pesquisa do Letramento Literário
HL	Hora da Leitura
LPT	Leitura e Produção de Texto
HTPC	Hora de trabalho pedagógico coletivo
MGME	Melhor Gestão, Melhor Ensino
OD	Orientação Didática
OEI	Organização dos Estados Iberoamericanos para a Educação, a Ciência e a Cultura
OT	Orientação Técnica
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNP	Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico

PCOP	Professor Coordenador da Oficina Pedagógica
PISA	Programme for International Student Assessment (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes)
PNBE	Programa Nacional Biblioteca da Escola
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Saresp	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEE	Secretaria Estadual da Educação
SME	Secretaria Municipal da Educação
TL	Tecendo Leituras
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
USP	Universidade de São Paulo
VC	Videoconferência

SUMÁRIO

Introdução.....15

I. Militância e pesquisa acadêmica.....15

II. O percurso da pesquisa.....16

Capítulo 1 - Pressupostos teóricos.....25

1.1 Pressupostos teóricos quanto à leitura, escrita e leitura literária.....25

1.2 Considerações sobre o campo da história das disciplinas escolares.....30

Capítulo 2 - Projetos de leitura da Secretaria Estadual da Educação de 2004 a 2013.....35

2.1 Programa "Tecendo Leituras".....42

2.2 Programa "Hora da Leitura".....53

Capítulo 3 - História da disciplina "Leitura e produção de texto" e análise dos documentos de orientação ao professor.....63

3.1 Histórico da disciplina "Leitura e produção de texto" na rede estadual paulista.....64

3.2 Análise do texto de orientação para o planejamento de LPT.....71

3.3 Análise dos *Cadernos do professor de Leitura e produção de texto*.....79

3.3.1 Organização dos cadernos, autoria e elementos pré-textuais.....80

3.3.2 A introdução dos cadernos.....84

3.3.3 As oficinas.....97

3.3.4 Os vídeos de apoio.....102

3.4 Considerações sobre o curso "A arte da palavra em sala de aula – a interação com o texto literário" 105

3.5 Encerrando o histórico de “Leitura e Produção de Textos”.....107

Capítulo 4 - Análise das entrevistas.....110

4.1 Inclusão e exclusão da disciplina: razões e responsabilidade institucional....116

4.2 Elaboração dos *Cadernos de LPT* e fundamentação teórica e metodológica da disciplina.....120

4.2.1 Cadernos de LPT como posterior fundamentação da disciplina.....120

4.2.2 Condução da CENP na elaboração do material de orientação pedagógica.....123

4.2.3 Escolha do acervo de LPT.....125

4.2.4 Pressupostos teóricos e metodológicos dos cadernos.....128

4.2.5 Dificuldades técnicas e restrições éticas.....130

4.3 Concepção do professor e uso dos cadernos.....136

4.4 Projetos de leitura da SEE.....142

Considerações finais.....147

Referências.....152

Anexos.....160

Anexo A – Roteiro de perguntas – Entrevista 1

Anexo B – Roteiro de perguntas – Entrevista 2

INTRODUÇÃO

O conhecimento não é um processo de pesquisa desapaixonada. (Ivor Goodson)

I. Militância e pesquisa

Gostaria de iniciar esta introdução apresentando as motivações pessoais e profissionais que me levaram à pós-graduação e relatar, em algumas linhas, o percurso pessoal que empreendi entre militância e pesquisa.

Ao usar a expressão "militância" refiro-me à concepção de "militante" apresentada por Max Butlen na obra *Les politiques de lecture et leurs acteurs,1980-2000* [As políticas de leitura e seus atores, 1980-2000]. Na terceira parte do livro, o autor tece reflexões sobre os teóricos da leitura, contrapondo os "militantes da literatura infantojuvenil" e os "militantes da pedagogia" aos pesquisadores da área. Paula (2012, p. 111), ao apresentar a obra do autor, explica a diferença entre os militantes e os pesquisadores:

> *Max Butlen define militante como sendo aquele que luta para defender ideias, valores, uma causa, o objetivo permanente é partilhar, reconhecer, triunfar. Além do mais, com os militantes entramos totalmente nos espaços de ação racional guiados pelos valores. Os pesquisadores, em contrapartida, trabalham para produzir conhecimento científico, seus trabalhos obedecem a uma lógica diferente. A descrição dos objetos e do campo se realiza na objetivação dos fatos e no distanciamento. De maneira resumida, enquanto os militantes são os prescritores que entendem ponderar os comportamentos dos leitores, os pesquisadores podem ser conduzidos a intervir na gestão das ações*.

Sendo professora de língua portuguesa e literatura numa escola pública estadual e, acima de tudo, leitora apaixonada, considero-me já há alguns anos uma militante na causa da leitura. Quando ingressei na pós-graduação, em agosto de 2010, intentando estudar as relações entre leitura e escola e entre literatura e escola, a militância não desapareceu, mas se tornou muito mais consciente e esclarecida em razão do

aprofundamento e da conscientização de determinados aspectos do trabalho escolar em geral e do trabalho de leitura. Desde o curso de graduação em Letras (1998-2002), já lia autores que, ao problematizar o ensino da língua materna, sempre abordavam a questão da leitura na escola e do ensino de literatura[1].

Quando comecei a lecionar na rede estadual (em 2004), o interesse se intensificou, por isso comecei a realizar várias leituras teóricas e a participar de cursos, congressos e eventos nas áreas de Letras, Educação e Biblioteconomia[2]. Paralelamente à atividade docente, dei início a um trabalho voluntário na biblioteca da escola onde leciono, atuando, de forma bastante sistemática, na promoção da leitura dos alunos[3].

Nessa vivência militante em sala de aula e na biblioteca, senti a necessidade de pesquisar, de modo mais aprofundado, a leitura no universo escolar, em especial a relação entre Literatura e Educação, surgindo, então, o desejo de ingressar no mestrado. O primeiro passo para isso consistia em propor um recorte para a pesquisa. No próximo tópico, explicitarei como se deu esse percurso, que começou na delimitação do tema e resultou nesta dissertação.

II. O percurso da pesquisa

No momento em que comecei a refletir sobre os possíveis temas e recortes que eu poderia estudar, havia, nas escolas estaduais paulistas, um projeto chamado "Hora da Leitura" (HL), que propunha atividades de leitura de modo mais lúdico do que nas aulas de Português. O projeto era realizado uma vez por semana, em uma aula, nas séries finais do ensino fundamental. Pensei, então, em elaborar um projeto de pesquisa para investigar em que consistia essa proposta e quais eram as práticas de leitura que estavam

---

[1] Autores como João Wanderley Geraldi, Marisa Lajolo, Regina Zilberman, Magda Soares, Ligia Chiappini e Ezequiel Teodoro da Silva.

[2] Dentre os eventos de que participei, destacam-se o COLE (Congresso de Leitura do Brasil) e o Seminário de Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa (SMELP), dos quais participei de mais de uma edição, e o I Fórum do Plano Nacional do Livro e Leitura e I Seminário Internacional de Bibliotecas Públicas e Comunitárias, realizados em conjunto. No I SMELP, ainda na graduação, incentivada pelo professor de Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa, apresentei minha primeira comunicação: "A leitura numa perspectiva interdisciplinar" (2002). Dentre os cursos de extensão, cito, por exemplo, "Experiências de leitores, experiências de leituras", na FFLCH-USP, "A arte de contar histórias", no IEB - USP e "Narrativas populares em projetos educacionais", na PUC. Também realizei diversos cursos pela Secretaria da Educação, como o "Tecendo Leituras" e o "Ler e viver: compreensão leitora".

[3] Coordenei a biblioteca no período de 2004 a 2010. No 17º COLE, em 2009, apresentei uma comunicação relatando o trabalho desenvolvido: "Biblioteca escolar de portas abertas: relato de uma experiência" (resumo em http://www.cole.educacao.ws/resumos_det.php?resumo=862).

sendo realizadas nas salas de aula. Cheguei a esboçar um texto, mas, para meu azar, o projeto HL terminou. Sua duração foi efêmera, apenas três anos – de 2005 a 2007.

Um ano após o término da HL, foi criada uma nova disciplina nomeada "Leitura e produção de texto" (LPT), sendo inseridas duas aulas semanais na grade do ciclo 2. No início de 2010, resolvi elaborar um pré-projeto de pesquisa para submetê-lo ao processo seletivo de ingresso no mestrado. Nele, propus o estudo das práticas de leitura nas aulas da nova disciplina, que era ministrada por professores licenciados em Língua Portuguesa.

Utilizando a metodologia da pesquisa etnográfica, minha intenção era investigar práticas docentes "bem-sucedidas", que possibilitassem uma atmosfera de interlocução entre professores, alunos e textos, rompendo os padrões escolarizados mecânicos de leitura denunciados pelos pesquisadores. Para nomear tais práticas, utilizei, no texto, a expressão "práticas significativas de leitura".

A escolha das aulas de LPT como foco das observações deveu-se ao fato de que não havia, na época em que propus o pré-projeto, nenhuma orientação oficial a respeito da disciplina, o que me fez levantar a hipótese de que, nessa atmosfera de liberdade em relação à condução das aulas, haveria professores que desenvolvessem "práticas significativas"[4].

Após meu ingresso no mestrado, em agosto de 2010, o pré-projeto foi avaliado por minha orientadora, Neide Luzia de Rezende, e pelos membros do grupo de pesquisa "Linguagens na educação" (GPLE)[5]. Uma das principais críticas incidiu na ideia de "práticas significativas de leitura", considerada imprecisa e subjetiva. Além disso, havia

---

[4] No texto, expressei essa ideia do seguinte modo: "Considera-se que essas aulas [de LPT] podem configurar-se como um espaço para o desenvolvimento de dinâmicas criativas de leitura, já que não existe um programa pré-estabelecido ou manuais didáticos que orientem as atividades a serem desenvolvidas. Com isso, o(a) professor(a) tem a possibilidade de ousar e criar caminhos diferentes e metodologias inovadoras. É claro que, nesse contexto, as velhas práticas leitoras também podem aparecer, mas nosso propósito é investigar o oposto, os trabalhos diferenciados, em que o aluno leitor 'se enreda nos fios da leitura' (MARIA, 2002, p. 93). Há fartura de exemplos e denúncias do fracasso do ensino da leitura, por isso a proposta consiste em focalizar as práticas docentes bem-sucedidas, que pouco foram documentadas e divulgadas".

[5] O GPLE é coordenado por Neide Rezende e integra mestrandos, doutorandos, estudantes de iniciação científica e professores. Nos encontros quinzenais, dedicamo-nos ao estudo de textos teóricos e ao compartilhamento de nossas experiências acadêmicas e profissionais. Os textos selecionados relacionam-se, principalmente, à linha de pesquisa Linguagem e Educação, com destaque para a temática da leitura literária – foco da maioria das pesquisas desenvolvidas e em desenvolvimento –, mas há também espaço para textos de outras áreas e para a discussão de metodologias de pesquisa. Discutimos, também, os textos elaborados pelos integrantes do grupo, como projetos de pesquisa, relatórios de qualificação, dissertações, teses e artigos. Aspectos da escrita acadêmica e obras literárias também são, frequentemente, objeto de reflexão.

sido publicado, pela Secretaria Estadual da Educação, um caderno de apoio ao professor de LPT, fato que invalidava minha hipótese inicial de que não havia orientações oficiais a respeito. De acordo com esse material, a disciplina, inserida no contexto da implementação do novo currículo paulista, foi proposta com o objetivo de ampliar as práticas de leitura e escrita, focalizando, especialmente, o texto literário.

Eu e minha orientadora decidimos, então, mudar o foco da pesquisa: o objeto seria a própria disciplina Leitura e Produção de Texto. Um novo projeto, intitulado *"Leitura e Produção de Texto": da constituição da disciplina às práticas de ensino*, foi elaborado em outubro de 2010 para apresentação no processo seletivo interno para a concessão de bolsas, sendo contemplado com uma bolsa do CNPq.

Quando definimos o novo projeto de pesquisa, a disciplina LPT estava em curso, e as atividades e metodologias propostas foram pensadas nesse contexto. Inicialmente pretendíamos investigar a inserção e a constituição da disciplina no currículo e, em segundo lugar, as práticas concretas de leitura e escrita desenvolvidas em sala de aula.

Para dar corpo ao primeiro ponto, buscamos construir, em 2011, um histórico da disciplina, com base em documentos oficiais, como proposta curricular, materiais de apoio destinados ao professor e resoluções da Secretaria Estadual da Educação. Quanto ao segundo objetivo, tínhamos a intenção de realizar, primeiro, um levantamento quantitativo – por meio da aplicação de questionários a diversos professores da disciplina – e, em seguida, uma investigação de cunho etnográfico – com a observação participante de aulas e realização de entrevistas com professores e alunos. Com isso, objetivávamos estabelecer como as propostas dos documentos programáticos oficiais eram realizadas nas instituições escolares.

Os objetivos da pesquisa expressos no projeto eram os seguintes:

> – Investigar a inserção e a constituição da disciplina "Leitura e produção de texto" nas séries do segundo ciclo do ensino fundamental das escolas da rede estadual de ensino paulista;
> – Descrever, analisar e interpretar os documentos governamentais oficiais relativos à disciplina, identificando as concepções de leitura e escrita que os embasam, bem como a situação da disciplina no contexto da nova proposta curricular;
> – Investigar e documentar as práticas de leitura e escrita desenvolvidas na escola nas aulas de LPT;
> – Analisar e discutir essas práticas, pontuando suas características e como elas são produzidas;
> – Proceder a uma comparação entre as propostas dos documentos programáticos oficiais e as práticas concretas de leitura e escrita realizadas nas aulas.

Tendo em vista esses objetivos, fizemos o levantamento dos materiais governamentais relativos à LPT e construímos um histórico, procurando esclarecer como surgiu a disciplina, como ela se inseria no currículo em geral, sua relação com a disciplina Língua Portuguesa, quais eram "oficialmente" seus objetivos e como era concebida. Destacamos, ainda, as práticas de ensino e os materiais sugeridos ao professor, além do modo como esses docentes são representados.

Também realizamos, no âmbito da disciplina da pós-graduação "A etnografia aplicada à pesquisa educacional", um "exercício etnográfico", em que foram observadas, de março a junho de 2011, aulas de LPT em turmas de EJA, com duas professoras. Esse estudo exploratório teve como propósito realizar uma primeira aproximação em relação à metodologia da etnografia e ao trabalho de campo, bem como refinar os questionamentos que embasariam a segunda etapa da pesquisa. Verificamos nessa observação que os conteúdos abordados e as práticas usuais promovidas pelas professoras não correspondiam à concepção "oficial" da disciplina LPT como espaço para promoção da leitura literária, o que revelaria uma tensão entre o que se prega nas normas oficiais e o que se faz no cotidiano escolar.

Na etapa seguinte da pesquisa – a coleta de dados por meio de questionário –, pretendíamos verificar se a tensão entre os textos normativos e as práticas escolares e esteve presente entre outros docentes que ministraram LPT. Os dados coletados seriam tabulados com a intenção de construir um perfil médio do professor e fazer um levantamento das concepções a respeito da disciplina que os docentes possuíam, bem como das práticas de leitura e escrita mais recorrentes nas aulas. Verificaríamos, ainda, se os docentes conheciam os documentos oficiais governamentais e se assumiam a concepção apresentada nesses textos.

Em 2012, entretanto, LPT foi suprimida do currículo, o que nos obrigou a reconfigurar a pesquisa, tanto em termos teóricos metodológicos, quanto nas técnicas de pesquisa. A mudança mais substancial referiu-se à segunda etapa proposta, que focalizaria as práticas de ensino. Como LPT passou a não mais fazer parte da grade horária, a observação de aulas não seria mais possível.

Com relação ao primeiro aspecto enfocado na pesquisa – a inserção e constituição de LPT –, a alteração no currículo levou-nos a problematizar a provisoriedade e descontinuidade das ações governamentais. Mudança semelhante no currículo já ocorrera anteriormente com a Hora da Leitura, projeto que pode ser

considerado um antecedente de LPT, pois havia um espaço na grade horária – uma aula por semana – para o desenvolvimento de atividades de leitura. Os dois componentes curriculares "desapareceram" do currículo de modo repentino, sem que fosse explicado o motivo dessa aparentemente imprevista exclusão.

Isso nos fez indagar as razões desse constante entra e sai de disciplinas voltadas à leitura e produção de texto, o que pareceu sugerir uma provável insatisfação dos responsáveis pelos currículos oficiais do estado de São Paulo. Trata-se de gestões diferentes[6] com visões diferentes? Falta de planejamento adequado ou de direcionamento da área de Língua Portuguesa? Seria uma tentativa de adaptação às demandas da rede ou de assegurar desempenho melhor dos alunos nas avaliações em larga escala[7]? Ou, então, um alinhamento às tendências de ensino provindas de outros sistemas internacionais?

Além da inclusão desses dois componentes curriculares, a Secretaria Estadual da Educação de São Paulo vêm, nos últimos anos, desenvolvendo uma série de projetos de leitura, voltados aos alunos ou aos docentes, com diferentes configurações (cursos de formação presenciais ou a distância, distribuição de livros a alunos e professores, publicação de orientações didáticas, instalação de salas e ambientes de leitura). Desde que ingressei como professora na rede, em agosto de 2004, diversas iniciativas e projetos governamentais vêm sendo propostos. Além do projeto HL e da disciplina LPT, podemos citar: o projeto "Tecendo Leituras" (2004-2005), o curso "Ler e viver: compreensão leitora" (2005), os projetos "Apoio ao saber" e "Leituras do professor" (em vigor desde 2009), a "Sala de leitura" (em vigor desde 2009) e o Programa "Práticas de leitura e escrita na contemporaneidade" (iniciado em 2012). Em cursos de formação de caráter mais geral, a leitura também tem sido objeto de discussão, com módulos específicos sobre o tema[8].

Diante dessa miríade de projetos, parece-nos que a leitura vem sendo considerada pelos gestores e organizadores do currículo paulista e pelos elaboradores de

---

[6] Entre 2005 e 2011, período em que vigoraram o Projeto Hora da Leitura (2005 a 2007) e a disciplina LPT (2009 a 2011), a Secretaria da Educação teve cinco diferentes secretários: Gabriel Chalita, Maria Lúcia Vasconcelos, Maria Helena Guimarães de Castro, Paulo Renato Souza e Herman Voorwald.

[7] A avaliação de resultados por meio de testes nacionais e internacionais de larga escala, como o Saresp, o Saeb e o Pisa, é uma das características mais marcantes das últimas gestões do PSDB na educação paulista e também uma tendência recorrente em outros Estados brasileiros. Os resultados desses exames têm mostrado, periodicamente, desempenhos insatisfatórios dos alunos em relação à leitura.

[8] Como exemplos, podemos citar o curso a distância "A rede aprende com a rede – Língua Portuguesa", que teve uma edição em 2008 e outra em 2009, e o curso de formação específica para professores de Português (segunda etapa do último Concurso Público para Professor Educação Básica II), que teve três edições, em 2010, 2011 e 2012. Uma nova edição deste curso está prevista para 2014.

políticas públicas como um problema, uma carência. Para resolvê-la, vários caminhos têm sido propostos, mas as ações têm ocorrido, aparentemente, por tentativa e erro. Tendo em vista essa situação e a supressão de LPT – nosso objeto de estudo inicial – como componente do currículo, decidimos estabelecer um novo recorte para a pesquisa: procurar entender esse contexto em que são propostos, vorazmente, novos projetos de leitura pela Secretaria da Educação e a que finalidades respondem.

A disciplina LPT continuou a ser o objeto central da pesquisa, mas decidimos abordar também duas das iniciativas citadas: a Hora da Leitura e o Tecendo Leituras, projetos, que, assim como LPT, tiveram vida breve. Esses três projetos/programas voltaram-se às séries finais do ensino fundamental e tiveram como foco a preocupação com a leitura literária[9].

Para realizar isso, os documentos oficiais foram nossas fontes privilegiadas. Na análise desses materiais e do contexto de realização dos diferentes projetos, nos orientamos por indagações como: que concepções de leitura são apresentadas? Que orientações são dadas ao professor? Por que esses projetos de leitura não persistem? Qual a razão da inconstância e efemeridade? O que se está buscando? Como esses projetos respondem às necessidades atuais da sociedade?

Evidente, algumas dessas questões não poderiam ser respondidas pelos documentos, surgindo então a necessidade de combinar a análise documental com outro instrumento de geração de dados: entrevistas. Resolvemos, então, indagar, por meio de entrevistas semiestruturadas, as pessoas responsáveis pela proposição e formulação desses projetos ou pela configuração da grade curricular das escolas estaduais paulistas. Não conseguimos contatar os proponentes dos projetos ou os definidores da grade curricular, mas realizamos uma entrevista com Ana Luiza Marcondes Garcia e com Egon de Oliveira Rangel, membros da equipe elaboradora do *Caderno do professor de Leitura e produção de texto,* o principal material que analisamos, e uma entrevista com Rozeli Frasca Bueno Alves, da equipe de Língua Portuguesa da CGEB (antiga CENP)[10], que foi a responsável pela orientação pedagógica do caderno de LPT.

---

[9] O recorte proposto incide sobre a leitura literária em razão de minha paixão pessoal pela literatura, afinal, como pontua Goodson (2010, p. 101), a paixão é um elemento que caracteriza a pesquisa. Além disso, também se justifica no contexto atual em que se discute uma "crise" no ensino de literatura.

[10] A Coordenadoria de Gestão da Educação Básica (CGEB) é o centro pedagógico da SEE, substituindo, desde julho de 2011, a antiga Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP). Seu objetivo, segundo o site da SEE, é o "desenvolvimento e aprendizado do aluno". É o órgão responsável por normatizar o currículo da educação básica e pela elaboração de materiais e recursos pedagógicos.

Observa-se, então, que o projeto sofreu uma verdadeira reviravolta: se antes o objetivo era estudar a inserção e a constituição da disciplina LPT no currículo e as práticas concretas de ensino desenvolvidas nas aulas, com a "morte" de LPT, decidimos refletir sobre o que *foi* a disciplina e abordar novos projetos. Dito de outro modo, ao invés de focalizarmos o chão da sala de aula, no projeto final, fomos obrigados a abordar questões de políticas públicas. Diante disso, portanto, novas perguntas foram engendradas, como: por que são efêmeros os projetos e componentes curriculares relacionados à leitura literária da rede estadual? Qual é o espaço da leitura literária no ciclo 2?

Vale ressaltar que houve, por parte desta pesquisadora, um investimento grande no projeto inicial e, para promover essa "virada", o processo foi longo e sofrido. Parte substancial do trabalho que havia sido realizada – o exercício etnográfico – teve de ser suprimida e dados interessantes não puderam ser abordados nesta dissertação, mas acreditamos que a pesquisa, apesar dos obstáculos, pode trazer contribuições ao entendimento das políticas em relação à leitura que têm sido adotadas pelo governo paulista.

Tendo em vista esse processo, a pesquisa, na sua versão final, ficou assim delineada: tomamos como objeto central a disciplina "Leitura e Produção de Texto", mas também abordamos os projetos dos últimos dez anos (2004-2013) da SEE de 5ª à 8ª série focados na leitura literária. Os objetivos principais da pesquisa foram:

- Investigar a inserção da disciplina "Leitura e Produção de texto" no currículo estadual paulista e sua posterior exclusão;
- Descrever, analisar e interpretar os documentos governamentais oficiais relativos à disciplina, identificando as concepções de leitura e escrita que os embasam, bem como a situação da disciplina no contexto da nova proposta curricular;
- Fazer um levantamento dos projetos de leitura dos últimos dez anos, descrevê-los, identificando seus objetivos e modo de funcionamento.
- Compreender a razão da efemeridade desses projetos e de componentes curriculares recentes relacionados à leitura literária (HL e LPT).

Quanto às fontes, foram analisados documentos oficiais escritos relativos à LPT e aos demais projetos (como resoluções, proposta curricular, cadernos de orientação ao professor, textos dos sites da SEE, da CENP e do São Paulo Faz Escola) e as entrevistas. A metodologia utilizada foi a descrição, análise e interpretação dos

documentos-fonte e das entrevistas. Para os primeiros, buscamos realizar uma análise nos moldes propostos por Soares (1996)[11].

Denominamos as duas entrevistas semiestruturadas ou compreensivas, conforme Kaufmann (1996), que concebe esse tipo de entrevista como um instrumento que, mesmo sendo previamente estruturado, pode mover-se segundo o direcionamento que o investigado pretende dar e, desse modo, ajudar na construção do objeto pesquisado. Deixando os entrevistados livres e também intervindo, no sentido de estimular a reflexão e oferecer informações, procedemos posteriormente à comparação, mediante a elaboração de temas posteriormente detectados, buscando pontos em comum e discrepâncias para responder às questões que nos mobilizaram para entender a razão da construção e da exclusão dos componentes curriculares.

Com relação ao referencial teórico, valemo-nos das contribuições do campo da história das disciplinas escolares (CHERVEL, 1990; JULIA, 2001; GOODSON, 2008 e 2010), das pesquisas da área de linguagem e educação e de ensino de língua materna (GERALDI, 2002; SOARES, 1999; DE PIETRI, 2007 e 2010), em especial de leitura literária (ROUXEL, LANGLADE e REZENDE, 2012; REZENDE, 2012b; ROUXEL, 2012b; JOUVE, 2004).

A seguir, apresentamos a estrutura final da dissertação.

O capítulo 1, "Pressupostos teóricos", é destinado à exposição dos pressupostos teóricos da pesquisa. O capítulo é dividido em dois itens, o primeiro aborda as concepções de leitura e escrita que embasam nosso trabalho e o segundo apresenta considerações sobre a linha de pesquisa da história das disciplinas escolares.

O capítulo 2, " Projetos de leitura da Secretaria Estadual da Educação de 2004 a 2013", aborda os projetos/programas de leitura da Secretaria Estadual da Educação dos últimos dez anos, em especial o "Tecendo Leituras" e a "Hora da Leitura", que antecederam

---

[11] Abordando os livros didáticos, a autora sugere, para os pesquisadores, um "olhar investigativo e descritivo". Embora não estejamos trabalhando com livros didáticos, mas com materiais de orientação pedagógica destinados aos professores, acreditamos que as proposições de Soares sirvam para nós: "Muitos e vários olhares vêm sendo lançados sobre o livro didático nos últimos anos: um olhar pedagógico, que avalia qualidade e correção, que discute e orienta a escolha e o uso; um olhar político, que formula e direciona processo decisórios de seleção, distribuição e controle; um olhar econômico, que fixa normas e parâmetros de produção, de comercialização, de distribuição. Avaliar qualidade e correção, orientar escolha e uso, direcionar decisões, fixar normas (...) são olhares que *prescrevem, criticam* ou *denunciam*; por que não um olhar que *investigue, descreva* e *compreenda*? Olhar que afaste o 'dever ser' ou o 'fazer ser' e volte-se para o 'ser' – não o discurso sobre o que 'deve ser' a pedagogia do livro didático, a política do livro didático, a economia do livro didático, mas o discurso sobre o que 'é', o que 'tem sido', o que 'foi' o livro didático" (1996, p. 53-4).

LPT. Esses projetos, assim como a disciplina LPT, foram dirigidos às séries finais do ensino fundamental e focalizaram a leitura literária.

O capítulo 3, "História da disciplina 'Leitura e produção de texto' e análise dos documentos de orientação ao professor", apresenta o histórico da disciplina na rede estadual paulista no período em que ela vigorou (2009-2011), a análise dos materiais de orientação ao professor que foram publicados (documento de orientação ao planejamento das aulas de LPT e *Cadernos do professor de Leitura e produção de texto*) e considerações sobre o curso "A arte da palavra em sala de aula – a interação com o texto literário", realizado em 2010, para os professores coordenadores da oficina pedagógica de Língua Portuguesa (PCOPs) com a finalidade de implementar o currículo de LPT.

O capítulo 4, "Análise das entrevistas", discorre sobre as entrevistas realizadas com os elaboradores do *Caderno do professor de LPT* e com Rozeli Frasca Bueno Alves, membro da equipe da CGEB/CENP.

Por fim, tecemos as considerações finais.

Capítulo 1 – Pressupostos teóricos

1.1 Pressupostos teóricos quanto à leitura, escrita e leitura literária

Como nossa pesquisa aborda projetos de leitura da Secretaria Estadual da Educação, dentre os quais uma disciplina escolar voltada à leitura e produção de textos, acreditamos ser necessário explicitar quais são as concepções de leitura e escrita que norteiam nosso trabalho. Alinhamo-nos a teorias que, contemporaneamente, têm discutido a relação linguagem e ensino e problematizado as práticas de ensino conservadoras e resistentes à atualização dessas atividades.

Entendemos a leitura não como mera decodificação e decifração do sentido de um texto, mas como um processo dialógico e interativo de construção de significados, conforme expresso por Geraldi (2002 , p. 91):

> A leitura é um processo de interlocução entre leitor/autor mediado pelo texto. É um encontro com o autor, ausente, que se dá pela sua palavra escrita. (...) O leitor, nesse processo, não é passivo, mas agente que busca significações.

Quando realiza a leitura, o leitor aciona uma série de recursos e estratégias para a compreensão satisfatória do texto. Dessa forma, na leitura, também estão envolvidos aspectos cognitivos. De acordo com Kleiman (2000), a leitura de um texto se faz com base na elaboração e verificação de hipóteses pelo leitor. Nesse processo, o leitor usa os conhecimentos prévios que possui (conhecimentos linguísticos, textuais e de mundo), construindo, assim, o sentido do texto.

Para essa concepção cognitiva de leitura, um leitor proficiente é aquele que estabelece objetivos de leitura e usa estratégias para solucionar os problemas que vão sendo apresentados pelo texto:

> O leitor proficiente é aquele que consegue prever quais os obstáculos que o texto lhe apresentará, para superá-los com mais facilidade; o leitor proficiente é também aquele que, diante de um obstáculo não transposto, procura no próprio texto, ou em outras fontes de informação – que podem ser outros textos –, auxílio para compreender a passagem de mais difícil solução para a leitura. (PIETRI, 2007a, p. 23)

Outra perspectiva importante é a que concebe a leitura como prática cultural, construída social e historicamente, dando ênfase ao papel social do autor, editor e das diversas instituições sociais na elaboração, fabricação e disponibilização do material

escrito. Assim, na apreensão do texto, não se pode desconsiderar sua base material, seu suporte, elemento importante na construção dos significados.

Quanto à escrita, trata-se de concebê-la como uma atividade comunicativa e interativa que implica uma cooperação entre dois ou mais sujeitos: autor(es) e leitor(es). Segundo Antunes (2003, p. 45), a atividade da escrita é "uma atividade interativa de expressão (*ex*-, "para fora"), de manifestação verbal das ideias, informações, intenções, crenças ou dos sentimentos que queremos compartilhar com alguém, para, de algum modo, interagir com ele".

Uma característica dessa atividade é que ela não requer a presença simultânea dos interlocutores no contexto de comunicação. No momento de produção, o leitor não está fisicamente presente, mas é levado em conta pelo autor, o qual toma decisões sobre o quê, o quanto e como dizer tomando o leitor como parâmetro. Além disso, o autor escreve tendo em vista um objetivo, um propósito. A escrita apresenta diferentes usos relacionados a diversas práticas sociais, cumprindo funções variadas. Em decorrência disso, ela se realiza em diferentes gêneros.

Mas como a leitura e a escrita se configuram nas práticas escolares? As dimensões interlocutiva e interativa do processo de leitura e de escrita estão presentes? Essas questões merecem algumas considerações. Diversos autores, ao problematizar o ensino de língua materna, pesquisaram o tema e apontaram que muitas práticas de leitura e escrita presentes na escola são carregadas de equívocos. Dentre eles, destacam-se Lajolo (2002), Geraldi (2002), Soares (1999), Chiappini (1986 e 2000), Silva (1999 e 2003) e Pietri (2007a).

No universo escolar, a leitura e a escrita não costumam ser atividades livres e espontâneas, ao contrário, são controladas e dirigidas. Não se trata, contudo, de defender o espontaneísmo ou desconsiderar a necessidade das regras intrínsecas à natureza dessas atividades, mas de apontar o aspecto de aprisionamento em atividades que se tornaram cristalizadas e desprovidas de possibilidades de aprendizagem efetiva. Lê-se para responder a questionários, realizar avaliações, preencher fichas, roteiros ou para fazer resumos solicitados pelo professor (formas diferentes de escrita), tudo com respostas previamente delimitadas pelos materiais e que não buscam promover de fato a reflexão, que, acredita-se, seja uma das vantagens do estudo – e, portanto, da escola.

Dessa forma, conforme aponta Soares (1999), a leitura é negativamente *escolarizada*, assim como o leitor. Ou seja, para a autora, na escola, toda prática é evidentemente escolarizada, o que não é, por si só, negativo. Porém, restringir a leitura a questões e respostas previamente formuladas é uma escolarização inadequada.

Silva (2003), nessa mesma linha, aponta que a leitura escolar, desde as séries iniciais, segue um procedimento rotineiro e mecanizado, com os seguintes passos: 1 – abrir o livro didático, 2 – ler a lição, 3 – responder a questões, 4 – repassar a gramática, 5 – produzir um texto para entregar ao professor. Com isso, o autor alega que a leitura se torna restritiva, com significados igualmente cristalizados.

Trata-se de um processo de "simulação" de leituras e de uso da língua escrita, de acordo com Geraldi (2002, p.90):

> ● Na escola não se escrevem textos, produzem-se redações. E estas nada mais são do que a simulação do uso da língua escrita.
> ● Na escola não se leem textos, fazem-se exercícios de interpretação e análise de textos. E isso nada mais é do que simular leituras.

Para a realização desses procedimentos, o professor conta com os livros e manuais didáticos, que são a fonte da maioria dos textos que circulam na escola (MICHELETTI, 2000). Tardelli (2002, p. 37) considera que, muitas vezes, os livros didáticos "assumem estatuto de autoridade, pois sua programação é seguida fielmente" e "é o livro que fala, impõe e não o professor".

Pietri (2007a, p. 31-42), por sua vez, aponta que o processo de apropriação de textos pelo livro didático segue estratégias de facilitação e fragmentação dos textos. Usam-se recortes de textos anteriormente publicados com outros objetivos que não o ensino, realizando supressões para facilitar o trabalho com a leitura, o que superficializa a interpretação. Tal fragmentação também descaracteriza e descontextualiza o texto original, visto que se apagam as características próprias dos textos em função do novo suporte e os fatores históricos de produção e recepção da obra são omitidos.

As práticas escolarizadas de leitura e escrita mencionadas ferem o princípio dialógico da linguagem, pois a interação entre texto e leitor é interditada. Segundo Maria (2006, p.93), os textos são aprisionados em perguntas e respostas fechadas e, com isso, "os silêncios e vazios deixados para serem preenchidos pelo leitor não são potencializados, frustrando de alguma forma a intenção do autor de provocar esse leitor a interagir com seu texto".

Outro aspecto ressaltado pelos pesquisadores mencionados é que autores e títulos utilizados são sempre os mesmos, clássicos da tradição literária ou "paradidáticos" sugeridos pelas editoras em suas estratégias de vendas. No ensino médio, o estudo da literatura apresenta um enfoque historiográfico, privilegiando-se a caracterização de estilos de época e de autores.

A cópia de textos ou instruções da lousa, presente em várias disciplinas, também é procedimento comum na escola. Perde-se muito tempo com essa tarefa mecânica que, muitas vezes, é usada como mecanismo disciplinador.

Essa situação de ensino em geral é apresentada como responsável pelo afastamento e desinteresse dos alunos das atividades de leitura e escrita. Mas os autores que problematizam a leitura e a escrita no espaço escolar, especialmente na prática de ensino de língua materna, também apontam possibilidades de ruptura desse quadro, com a desconstrução de "amarras e regras que a pedagogia teima em prescrever" (MARIA, 2006, p.92). É o que Soares (1999) denomina *escolarização adequada*.

Silva (2003, p.13) defende que é tarefa do professor desautomatizar e desrotinizar os protocolos conservadores que regem a leitura e promover uma atmosfera de interlocução entre professores, alunos e textos. Nessa atmosfera, abrir-se-ia espaço para a participação, o debate, a escuta de vozes dissonantes, a descoberta, a dúvida, a produção de sentidos inusitados: práticas com caráter dialógico (TARDELLI, 2002, p.43).

De Pietri, por sua vez, considera que o professor deve selecionar os textos, planejar as atividades de ensino e as práticas que irá realizar em sala de aula com base nas possibilidades de leitura dos alunos, assumindo, assim, a autoria de seu trabalho e ocupando "o papel principal na mediação entre o leitor e o texto" (2007, p. 56).

As práticas de escrita, segundo os autores, também necessitam de reconfiguração, tendo como eixo a comunicação e a interação. Superando a ideia das "redações" produzidas com base em um tema artificialmente imposto apenas para leitura e correção pelo professor, a escrita teria um propósito social, levando em conta as condições de produção (função da escrita, gênero adotado, objetivos e possíveis leitores).

Outro recorte digno de nota é a questão da leitura literária, visto que, segundo se lê no *Cadeno do professor de LPT*, um dos documentos oficiais que analisamos, a disciplina objeto de nossa análise propunha a formação do leitor literário. Também consideramos a literatura como elemento relevante no currículo escolar, assim como Lajolo (2002, p.196):

> É à literatura, como linguagem e como instituição, que se confiam os diferentes imaginários, as diferentes sensibilidades, valores e comportamentos através dos quais uma sociedade expressa e discute, simbolicamente, seus impasses, seus desejos, suas utopias. Por isso a literatura é importante no currículo escolar: o cidadão, para exercer plenamente sua cidadania, precisa apossar-se da linguagem literária, alfabetizar-se nela, tornar-se seu usuário competente, mesmo que nunca vá escrever um livro: mas porque precisa ler muitos.

No trabalho com textos literários, consideramos que há uma dimensão que não deve ser negligenciada: a relação entre o texto e o leitor, o espaço da identificação com a leitura, a leitura como evento pessoal, que instaura uma possibilidade de transformação no leitor. Dessa forma, avaliamos o polo da recepção e a dimensão subjetiva da leitura como instâncias necessárias ao trabalho com a literatura, conforme propõem Jouve (2013) e Rouxel (2013a e 2013b), autores representativos das novas tendências de ensino da literatura. Essa perspectiva, de acordo com Rezende (2013a), problematiza as práticas escolares que se afastam da leitura literária efetiva, focalizando o "leitor real", também denominado "leitor empírico" ou "sujeito leitor", e não mais o "leitor modelo" ou "virtual".

Para Rouxel, a relação do leitor com a obra lida é muito importante, já que é através da atividade de relacionar o texto com elementos de nossa vida e de nossa experiência de mundo que a leitura tem sentido. Com base nisso, a autora propõe novos paradigmas para o ensino da leitura literária, sugerindo que se reensinem os alunos a "utilizar o texto para si mesmos, para sonhar, para reencontrar o gosto pela leitura" (2013a).

A esse respeito, vale destacar a seguinte passagem de Jouve:

> Toda leitura tem, sabemos, uma parte constitutiva de subjetividade. Para muitos, trata-se de uma realidade negativa a implicação pessoal do leitor no texto contendo em germe todos os desvios possíveis, indo do simples erro de leitura ao contrassenso mais flagrante. (...) Com efeito, é porque cada um projeta um pouco de si mesmo na sua leitura que a relação com a obra não significa somente sair de si, mas também retornar a si. A leitura de um texto é sempre ao mesmo tempo leitura do sujeito por ele mesmo, constatação que, longe de problematizar o interesse do ensino literário, ressalta-o. De fato, não se trata, para os pedagogos, de uma chance extraordinária que a leitura seja não somente abertura para a alteridade, mas, também, exploração, ou seja, construção de sua própria identidade? Não seria, pois, questão de apagar, no ensino, a dimensão subjetiva da leitura. Eu proporia, ao contrário, de colocá-la no coração dos cursos de literatura. Pode-se contar com um duplo benefício: é mais fácil, no plano pedagógico, fazer com que um aluno se interesse por um objeto que fale dele próprio; e não é desinteressante, no plano educativo, completar o saber sobre o mundo com o saber sobre si. (JOUVE, 2013)

Que dimensão de leitura, de leitura literária e de escrita estiveram presentes nas aulas de "Leitura e produção de texto"? E nos documentos oficiais? Que concepção de leitura, leitura literária e escrita eles apresentavam? Essas concepções se encontravam explícitas ou implícitas; se implícitas, deveriam, portanto, ser depreendidas? Tais questões são parte de nossa pesquisa, intentando-se estabelecer um diálogo entre as propostas oficiais e as teorias e discussões contemporâneas presentes no campo da educação em relação à leitura e a escrita.

1.2 Considerações sobre o campo da história das disciplinas escolares

Como, em nosso trabalho, procuramos traçar o percurso de uma disciplina escolar no currículo da rede estadual paulista, buscamos apoio no campo de pesquisa denominado *história das disciplinas escolares*, abordagem multidisciplinar que vem sendo desenvolvida há algumas décadas em vários países (SOUZA JÚNIOR, GALVÃO, 2005[12]).

Embora nosso olhar não se volte para um passado distante, foco da maioria das pesquisas inseridas no campo da história das disciplinas escolares, mas para um passado recente – a disciplina "Leitura e produção de textos" compôs o currículo entre os anos de 2009 e 2010 –, acreditamos que as proposições dos teóricos da área podem auxiliar nossa investigação.

De acordo com Bittencourt (2003), esse campo de estudos se desenvolveu a partir dos anos de 1970 e no decorrer da década de 1980, momentos caracterizados por reformulações curriculares em diversos países. Nesse contexto, vários pesquisadores, inicialmente sem contato entre si, passaram a questionar o lugar das disciplinas escolares no currículo, atentando às relações entre educação e sociedade e ao cotidiano da vida escolar.

Inserida no campo mais amplo da história da educação e também vinculada à sociologia do currículo, a história das disciplinas escolares tornou-se uma área privilegiada de investigação e representa uma renovação nos estudos educacionais, pois avança em relação aos estudos precedentes, que focalizavam os ideários e discursos pedagógicos e pontuavam como a escola deveria ser. As práticas escolares e o cotidiano escolar praticamente eram ignorados, aspectos que hoje, ao contrário, são relevantes em estudos mais localizados e contextualizados, que consideram o funcionamento interno da escola (SOUZA JÚNIOR, GALVÃO, 2005).

Dentre os autores mais representativos desse campo de pesquisas, destacam-se os pesquisadores franceses André Chervel e Dominique Julia, e o pesquisador britânico Ivor Goodson. Tendo em vista tal representatividade, apresentaremos, a seguir, algumas considerações dos dois autores.

Chervel (1990), que há mais de duas décadas publicou um estudo-chave para o redirecionamento do campo, chamava atenção para o fato de que a noção de disciplina escolar

---

[12] Os autores apontam a existência de várias denominações que remetem ao mesmo campo: História das Disciplinas Escolares, História das Disciplinas Curriculares, História das Matérias Escolares, História dos Saberes Escolares e História dos Conteúdos Escolares. Em nossa pesquisa, utilizaremos a primeira denominação, que tem sido a mais recorrente.

ainda não fora objeto de reflexão aprofundada, merecendo, por isso, mais investigações. Segundo ele, o termo, ao longo da história, teve várias acepções, mas passou a designar as matérias e os conteúdos de ensino apenas após a Primeira Guerra.

As disciplinas escolares, para o autor, não são, como muitos acreditam, simplificações ou vulgarizações das ciências de referência, mas criações espontâneas e originais da cultura escolar que têm existência relativamente autônoma[13]. Bittencourt (2003, p. 25-6) assim avalia a proposta do autor:

> Os pontos centrais de sua proposição residem na concepção das disciplinas escolares como entidades epistemológicas relativamente autônomas e desloca o acento das decisões, das influências e de legitimação exteriores em direção à escola, inserindo o saber por ela produzido no interior de uma *cultura escolar*. As disciplinas escolares se formam no interior dessa cultura, tendo objetivos próprios e muitas vezes irredutíveis aos das *ciências de referência*, termo que emprega em lugar de conhecimento científico. Em suas argumentações a favor da autonomia da disciplina escolar, o autor concebe a escola como uma instituição que obedece a uma lógica particular e específica e na qual participam vários agentes, tanto internos, como externos, mas que deve ser entendida como lugar de produção de um saber próprio.

Como componente da história das disciplinas escolares, Chervel destaca, em primeiro lugar, o estudo das finalidades que presidiram a constituição das disciplinas. Para identificar, classificar e organizar os objetivos de uma disciplina, o historiador conta com a "série de textos oficiais programáticos, discursos ministeriais, leis, ordens, decretos, acordos, instruções, circulares" que fixam "os planos de estudos, os programas, os métodos, os exercícios etc." (1990, p.188-9). Entretanto, lembra o autor, há a possibilidade de existir uma defasagem entre o programa oficial e a realidade escolar, por isso deve-se distinguir as "finalidades reais" das "finalidades de objetivo". O historiador, assim, não pode basear-se apenas nos textos oficiais, mas considerar, também, as práticas reais de ensino.

Chervel considera que, no processo de transformação das finalidades em ensino, o docente é figura central, merecendo, por isso, nossa atenção:

> Apesar da dimensão "sociológica" do fenômeno disciplinar, é preciso que nos voltemos um instante em direção ao indivíduo: como as finalidades lhe são reveladas? Como ele toma consciência ou conhecimento delas? E sobretudo, cada docente deve refazer por sua conta todo o caminho e todo o trabalho intelectual que levam às finalidades ao ensino? Um sistema educacional não é dedicado, de fato, à infinita diversidade dos ensinamentos, cada um trazendo a

[13] Essa concepção representa uma crítica contundente à concepção da disciplina escolar como transposição didática, desenvolvida principalmente por Yves Chevalard.

> cada instante sua própria resposta aos problemas colocados pelas finalidades? (1990, p. 191)

O segundo componente da história das disciplinas escolares é o estudo dos ensinos efetivamente dispensados. Nesse sentido, cabe ao historiador avaliar as condições materiais nas quais se dá o ensino e o trabalho do mestre no "corpo a corpo" com os alunos, peça essencial do dispositivo disciplinar. Os conteúdos explícitos são considerados por Chervel os núcleos das disciplinas escolares, junto com as baterias de exercícios de fixação. Além disso, ele aponta mais dois elementos constituintes das disciplinas: as práticas de motivação e incitação ao estudo e o aparelho docimológico (que procede à avaliação dos alunos por meio de exames internos e externos).

O último componente da história das disciplinas escolares é a aculturação escolar dos alunos. Esse componente se refere à observação dos efeitos da aprendizagem, aos conhecimentos adquiridos de fato. A principal fonte para seu estudo são os trabalhos dos próprios alunos, um conjunto imensurável, mas que, infelizmente, tem baixos índices de conservação. O historiador, então, precisa se valer de uma documentação secundária: relatórios de inspeção, relatórios de bancos de exames e artigos da imprensa ou da literatura especializada.

Julia (2001), que estuda a problemática da cultura escolar, avalia de forma bastante positiva a história das disciplinas escolares, pontuando essa linha de pesquisa como um caminho para o estudo do funcionamento interno da escola:

> Ela tenta identificar, tanto através das práticas de ensino utilizadas na sala de aula como através dos grandes objetivos que presidiram a constituição das disciplinas, o núcleo duro que pode constituir uma história renovada da educação. Ela abre, em todo caso, para retomar uma metáfora aeronáutica, a "caixa preta" da escola, ao buscar compreender o que ocorre nesse espaço particular. (p. 13)

Assim como Chervel, Julia, buscando proceder a uma análise histórica da cultura escolar, considera os documentos oficiais como fontes importantes para a reconstrução da história das práticas escolares quando não estão disponíveis as fontes primárias: cadernos de alunos e cadernos de preparação dos educadores. É necessário, entretanto, problematizar a tendência de destacar a tentação "totalitária" dos textos normativos ou projetos pedagógicos, já que as ambições neles presentes não são atingidas imediata e facilmente, ao contrário, enfrentam resistências e contradições.

Feita a síntese das principais ideias de Chervel e de Julia em relação ao estudo da história das disciplinas escolares, apresentaremos algumas ideias de Ivor Goodson, pesquisador britânico

ligado à nova sociologia da educação, corrente que se desenvolveu na Inglaterra nos anos 1970. Em seus estudos sobre a história do currículo, Goodson opta pelo uso da expressão *matéria escolar* para se referir às escolas primária e secundária, considerando *disciplina* a forma de conhecimento da tradição acadêmica. Ele considera que as matérias escolares são comunidades autônomas que sofrem interferências múltiplas, não sendo uma derivação direta de disciplinas acadêmicas (BITTENCOURT, 2003).

Um dos pontos centrais de suas investigações é a noção de currículo, "um processo informal de interação entre aquilo que é deliberado, o que é interpretado e o que é efetivado, às vezes de maneira transformada ou até mesmo subvertida" (SOUZA JÚNIOR, GALVÃO, 2005, p. 395). O currículo, desse modo, comporta dois elementos: a definição pré-ativa e a realização interativa. A primeira refere-se ao currículo prescrito escrito, enquanto a segunda relaciona-se à execução do currículo em sala de aula[14] (GOODSON, 2010).

Segundo o autor britânico, as teorias curriculares atuais funcionam como prescrições, sinalizando como a escola deveria ou poderia ser. Não se considera o currículo tal como é elaborado e realizado concretamente. Sua proposta, denominada perspectiva construcionista social, é uma abordagem integrada da prescrição e da prática:

> Precisamos de um entendimento sobre como as prescrições curriculares estão, na realidade, socialmente construídas para uso em escolas: estudos sobre o real desenvolvimento dos cursos de estudo, planos curriculares nacionais, roteiros das matérias, e assim por diante. Reafirmamos, portanto, que o problema não é o *fato* do enfoque sobre a prescrição, mas o tipo deste enfoque e sua *singular* natureza. O que se exige é uma abordagem combinada – um enfoque sobre a construção de currículos prescritivos e política combinada com uma análise das negociações e realização deste currículo prescrito e voltado para a relação essencialmente dialética entre os dois. (2010, p. 71-2)

Nesse programa de estudo, Goodson considera que há uma lacuna significativa, o estudo histórico sobre a construção social do currículo escolar: "Sabemos muito pouco sobre como as matérias e temas fixados nas escolas se originam, e são elaborados, redefinidos e metamorfoseados" (p. 76). Para o autor, o estabelecimento das matérias escolares no currículo não é pacífico, mas um processo complexo constituído de conflitos e lutas, no qual fatores lógicos, epistemológicos e intelectuais convivem com interesses, rituais, conflitos simbólicos e culturais, necessidades de legitimação e de controle (SILVA, 2010).

---

[14] Essa dicotomia é denominada de várias formas: currículo escrito, currículo como fato, currículo como prática, currículo como atividade.

As prioridades sociopolíticas e os discursos de ordem intelectual e cultural devem, então, ser considerados no estudo da definição do currículo. Outro aspecto a ser considerado é a centralidade do docente na prática curricular, já que cabe a ele, em suas aulas, a tomada de decisões referentes ao currículo. Para dar conta do professor, o principal executor das iniciativas governamentais, o autor britânico propõe a utilização de entrevistas e da abordagem da história de vida (GOODSON, 2008 e 2010).

As reflexões apresentadas pelos três estudiodos relacionam-se às preocupações de nossa pesquisa, posto que ambos consideram, como questões centrais para se pensar a escola, os currículos prescritos pelos documentos oficiais e as práticas de ensino, sinalizando a diferença entre os dois e a importância das ações e decisões dos docentes. Isso nos suscita algumas perguntas: Como se dá a relação entre os professores e os textos normativos? Os professores conhecem esses textos? Sua atuação em sala de aula ecoa o discurso estatal?

Chervel, em especial, traz indicações valiosas a respeito dos focos de observação do historiador das disciplinas, indicando os três aspectos a serem buscados nas pesquisas: as finalidades que orientaram a constituição das disciplinas, os conteúdos explícitos e os efeitos da aprendizagem. No histórico da disciplina "Leitura e produção de texto" que apresentaremos no próximo item, procuramos contemplar os dois primeiros elementos, tomando como base, como sugere o autor, os documentos oficiais concernentes à disciplina que é objeto de nosso trabalho.

Para dar conta das práticas, além dos textos normativos, outras fontes são sugeridas pelos historiadores das disciplinas, como fotografias, jornais, revistas, livros e manuais didáticos, cadernos e provas dos alunos, obras memorialísticas e, em especial, depoimentos orais. Desse modo, conforme Goodson (apud Pietri, 2010), o trabalho segue duas perspectivas, a historiográfica – em que se analisam documentos escritos – e a sociológica – na qual se produzem dados a partir das vozes dos sujeitos.

Em nosso caso, enquanto LPT fazia parte do currículo, tínhamos optado pela análise de documentos governamentais combinada à observação etnográfica e à aplicação de questionários, o que possibilitaria, em parte, abordar a disciplina praticada e vivida pelos professores e alunos. Com a extinção da disciplina, entretanto, nossa pesquisa teve de ser reconfigurada, e a observação das práticas de ensino nos moldes propostos anteriormente não se sustentou mais diante do novo foco da pesquisa.

Capítulo 2 – Projetos de leitura da Secretaria Estadual da Educação de 2004 a 2013

Escravos de Jó jogavam caxangá.
Tira, põe, deixa ficar...
Guerreiros com guerreiros fazem zigue zigue zá
(Trecho da cantiga popular "Escravos de Jó")

Não há dúvidas de que a questão da leitura e da escrita, tradicionalmente os objetos centrais da própria escola e da disciplina Português, vem sendo priorizada pela Secretaria Estadual da Educação de São Paulo. Desde a década de 1980, diferentes iniciativas e projetos governamentais dirigidos aos alunos e aos professores foram propostos e desenvolvidos tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio.

Nos últimos dez anos (2004-2013), essas ações se intensificaram, em especial no ensino fundamental, contemplando a distribuição de livros, a formação dos docentes e a inclusão de componentes curriculares que assegurassem um espaço na grade horária – uma ou duas aulas por semana – para o desenvolvimento de atividades de leitura e escrita. Como exemplos dessa última iniciativa, temos a disciplina "Leitura e produção de textos", que vigorou entre 2009 e 2011, e seu antecedente, a "Hora da Leitura" (2005-2007). Durante o período de vigência desses dois componentes curriculares, a SEE investiu na capacitação dos professores por meio de cursos presenciais e a distância e da publicação de materiais com orientações para que os docentes trabalhassem, em suas aulas, com o acervo de obras literárias distribuído às escolas.

Vários outros projetos que buscaram contemplar o desenvolvimento da competência leitora e escritora podem ser citados, como o "Programa Ler e Escrever" e o "São Paulo Faz Escola", ambos divulgados fortemente na mídia pela publicidade governamental. O primeiro, iniciado em 2007 e voltado às séries iniciais do ensino fundamental, tem como meta garantir a alfabetização dos alunos até a 2ª série/3º ano e a aprendizagem dos conceitos matemáticos e das demais disciplinas do Ciclo I. Para

tanto, propõe "um conjunto de ações articuladas que inclui formação, acompanhamento, elaboração e distribuição de materiais pedagógicos e outros subsídios"[15].

O segundo programa também teve início em 2007 com o objetivo de implementar um currículo único no ciclo 2 (6º ao 9º ano/5ª à 8ª série) e no ensino médio em todas as escolas da rede estadual. Um dos princípios do novo currículo é "a prioridade para a competência da leitura e da escrita", na medida em que a linguagem é elemento central no desenvolvimento da criança e do adolescente, meio para a concretização das demais competências e para a aprendizagem dos conteúdos curriculares de todas as áreas e disciplinas e elemento para a conquista da autonomia (SÃO PAULO, 2008, p. 16-18). Dessa forma, a responsabilidade em relação à leitura e à escrita recai sobre todos os professores[16]:

> Por esse caráter essencial da competência de leitura e escrita para a aprendizagem dos conteúdos curriculares de todas as áreas e disciplinas, a responsabilidade por sua aprendizagem e avaliação cabe a todos os professores, que devem transformar seu trabalho em oportunidades nas quais os alunos possam aprender e consolidar o uso da Língua Portuguesa e das outras linguagens e códigos que fazem parte da cultura, bem como das formas de comunicação em cada uma delas. Tal radicalismo na centralidade da competência leitora e escritora leva a colocá-la como objetivo de todas as séries e todas as disciplinas. (SÃO PAULO, SEE, 2008, p. 18).

O investimento crescente em projetos que têm a leitura e a escrita como eixo relaciona-se diretamente às avaliações em larga escala nacionais e internacionais como o Saresp, o Saeb e o Pisa. Os resultados desses exames têm mostrado, periodicamente, desempenhos insatisfatórios dos alunos, e a necessidade de melhoria desses resultados tem sido apontada como justificativa da maioria dos projetos da SEE.

Tais projetos contemplam todas as áreas e disciplinas do currículo, mas a proposição de ações voltadas à disciplina de Língua Portuguesa é mais recorrente. Na tabela abaixo, procuramos reunir os principais projetos/programas de leitura da SEE dirigidos às séries finais do ensino fundamental implementados de 2004 a 2013:

---

[15] Expressões retiradas do site do Programa: lereescrever.fde.sp.gov.br (acesso em agosto de 2013). O "São Paulo Faz Escola" também conta com um site específico: www.saopaulofazescola.sp.gov.br.

[16] O compromisso de todas as áreas com a leitura e a escrita tem sido assumido em diferentes ações governamentais, de vários estados e municípios brasileiros. Na rede municipal de ensino de São Paulo, por exemplo, há, desde 2006, o Programa "Ler e escrever", que pretende "universalizar para toda a rede o compromisso de todas as áreas do conhecimento em relação à leitura e à escrita" (SÃO PAULO, SME, 2007, p. 12). Tal compromisso é reiterado no "Programa de Orientação Curricular do Ensino Fundamental", implementado em 2007: "o desenvolvimento da competência leitora e escritora depende de ações coordenadas nas várias atividades curriculares que a escola organiza para a formação dos alunos do ensino fundamental" (p. 26).

Ano	Projeto
2004-05	Tecendo Leituras
2005-07	Hora da Leitura
2005-06	Ler e Viver: Compreensão Leitora
2008-09	Língua Portuguesa – Práticas de Leitura e Escrita
2009-11	Disciplina Leitura e Produção de Textos[17]
2009 - atual	Leituras na Escola (Apoio ao Saber, Sala de Leitura e Leituras do Professor)
2010	Encontros com a Leitura e a Escrita
2011	Sabores da Leitura
2012	Chaves de Leitura
2012-13	Programa Práticas de Leitura e Escrita na Contemporaneidade
2013	Viagens Literárias

Tabela 1 – Projetos de leitura da SEE de 2004 a 2013

Neste capítulo, serão apresentados esses diferentes projetos, esclarecendo quais foram seus objetivos, o público-alvo, os idealizadores e/ou coordenadores e o modo de funcionamento. Para realizar essa descrição, lemos os documentos governamentais que se referem aos projetos – resoluções oficiais da SEE, documentos de apresentação dos projetos, orientações didáticas aos professores e textos publicados nos *sites* da SEE, da CENP e da Rede do Saber. Assistimos, também, a alguns vídeos gravados no âmbito desses projetos e fizemos a leitura de alguns trabalhos acadêmicos que os estudaram[18].

Além dessa pesquisa de caráter documental, cumpre destacar que a pesquisadora, por ser professora da rede estadual, participou, em 2005, dos projetos "Tecendo Leituras" e "Ler e viver: compreensão leitora" e do projeto "Leitura e Escrita em Contexto Digital" em 2012[19].

Faremos, primeiramente, uma descrição sucinta dos projetos listados na tabela e destacaremos, na sequência, os projetos "Tecendo Leituras" e "Hora da Leitura", pois

[17] Embora não seja nomeada como um "programa" ou "projeto", incluímos LPT na tabela para que seja visualizado seu período de vigência e os projetos anteriores e subsequentes.

[18] A "Hora da Leitura" foi abordada nas dissertações de Sônia Maria Nolasco (2006), realizada na PUC-SP; de Dione Pires Barroso (2007), na Universidade de Taubaté; Regina Aparecida Resek Santiago (2008), na ECA - USP; Márcia Soares de Araújo Feitosa (2008), na FE - USP; Valdirene Barboza de Araújo Batista (2010), na FCL – Unesp; e Erika Cristina Mashorca Fiorelli (2011), na FCT – Unesp. Valdirene Batista também estudou os projetos "Tecendo Leituras" e "Ler e viver: compreensão leitora". O projeto "Língua Portuguesa - Práticas de Leitura e Escrita" foi abordado em artigo de Marisa Balthasar Soares (2010).

[19] A pesquisadora assistiu às videoconferências do "Tecendo Leituras" apresentadas em 2005, foi cursista do curso "Ler e viver: compreensão leitora" e do curso "Leitura e escrita em contexto digital", que integra o Programa "Práticas de leitura e escrita na contemporaneidade".

eles antecederam LPT[20] e caracterizaram-se pela produção de orientações didáticas aos professores de Português sobre obras literárias do acervo das bibliotecas/salas de leitura das escolas. Isso também ocorreu no *Caderno do professor de Leitura e produção de texto*, o principal material de orientação aos professores da disciplina.

Passemos , então, à apresentação dos projetos.

O "Ler e viver: compreensão leitora" foi um curso de formação continuada oferecido em 2005 a quatro mil professores de Português da rede estadual. Foi desenvolvido em parceria com a Organização dos Estados Iberoamericanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI) e a Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE). Além das duas instituições, firmou-se parceria com a editora Moderna, responsável pela publicação do material escrito, os Cadernos *Ler e viver: compreensão leitora*, elaborados pela pesquisadora argentina Giselda Gandolfi[21], e o *Guia de orientação ao cursista*.

O curso era realizado presencialmente e a distância: quinzenalmente havia a atividades presenciais em polos da Rede do Saber e algumas atividades eram realizadas em um ambiente virtual de aprendizagem, chamado *Prometeus*. Ocorreram oito encontros presenciais, nos quais se exibiam videoconferências com professores especialistas (em geral, professores da PUC-SP) e, na sequência, havia atividades em grupo, sob a coordenação de um Assistente Técnico Pedagógico (ATP)[22] da Diretoria de Ensino. Após os encontros, o cursista realizava as atividades propostas no *Guia* e as atividades do AVA, onde contava com um professor tutor.

---

[20] Levando-se em consideração esse critério cronológico, os projetos "Língua Portuguesa – Práticas de Leitura e Escrita" e o "Ler e viver: compreensão leitora" também deveriam ser descritos de modo mais pormenorizado, mas não o fizemos porque o primeiro era, inicialmente, um projeto destinado apenas às escolas prioritárias e não para toda a rede, como o TL e o HL. Além disso, o "Práticas" não se voltava apenas ao ciclo 2, incluía o ensino médio. No caso do "Ler e viver", trata-se de um projeto da SEE em parceria com outras instituições e não de um projeto idealizado pela CENP.

[21] Os cadernos foram traduzidos e adaptados do original *Comprensión lectora*, havendo três volumes: 1) *Compreensão Leitora: a compreensão leitora como conteúdo de ensino*, 2) *Compreensão Leitora: o desenvolvimento da compreensão leitora* e 3) *Compreensão Leitora: a compreensão das narrativas literárias*.

[22]Os ATPs eram os professores que atuavam nas Diretorias de Ensino nas diferentes áreas do currículo. O nome de designação desse profissional sofreu duas modificações no intervalo de 2004 a 2013: primeiro os ATPs tornaram-se PCOPs (Professores Coordenadores da Oficina Pedagógica) e depois PCNPs (Professores Coordenadores do Núcleo Pedagógico). Eles são "responsáveis por ações de implantação e desenvolvimento do currículo oficial junto às escolas e aos docentes, pela formação continuada de professores e pelo acompanhamento do processo pedagógico nas escolas". A formação continuada, em geral, ocorre por meio de orientações técnicas (OTs) realizadas nas DEs, para a qual os professores são convocados via *Diário Oficial*.

Nos Cadernos e nas VCs, "entrecruzavam teorias de análise literária aos enfoques cognitivo e didático, a fim de preparar o professor para desenvolver no aluno as habilidades e competências necessárias para o domínio da leitura literária" (VIANA e REZEK NETO, 2006).

O projeto "Língua Portuguesa – Práticas de Leitura e Escrita" (2008-2009) foi desenvolvido em "escolas prioritárias"[23], consistindo num conjunto de projetos e oficinas para o ensino fundamental e o ensino médio. Seu objetivo era:

> propiciar experiências significativas com a leitura e a escrita, nas quais, para além do desenvolvimento das competências leitoras e escritoras, o que está em questão é, a partir da mediação do professor, possibilitar situações efetivas de interlocução em que a apreciação estética, ética e/ou política por parte dos alunos possa estar presente.
> (BARBOSA, 2008, p. 01).

As "Práticas" consistiram de atividades didáticas em torno de três eixos: leitura de livros de literatura; trabalho com gêneros multimodais; e trabalho com poemas e com multimídias. Quinze práticas foram produzidas pela equipe[24], dez destinadas ao ensino fundamental, como podemos ver na tabela abaixo:

	LIVROS DE LITERATURA	GÊNEROS/TEXTOS MULTIMODAIS	POEMAS/MULTIMÍDIAS
5ª e 6ª séries	**O GÊNIO DO CRIME** João Carlos Marinho	História em quadrinhos	Poemas/videopoemas
	DE REPENTE, NAS PROFUNDEZAS DO BOSQUE Amos Oz	**A INVENÇÃO DE HUGO CABRET** Brian Selznick	
7ª e 8ª séries	**A DISTÂNCIA DAS COISAS** Flávio Carneiro	Fotonovela	Haicai
	BURACOS Louis Sachar	Nas asas do pavão: o tema do cordel em versos, cores, música e formas	
Ensino Médio	**O MENINO DE PIJAMA LISTRADO** John Boyne	Fanzine	Leitura do livro **O COLAPSO DOS BIBELÔS** Índigo
	O ESTRANHO CASO DO CACHORRO MORTO Mark Haddon	Nenhum motivo explica a guerra	

(BARBOSA, 2008, p. 01)

Tabela 2 – Critérios de organização do projeto "Língua Portuguesa: Práticas de Leitura e Escrita"

[23] Escolas com baixos índices no IDESP, o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo.

[24] O projeto foi coordenado por Jacqueline Peixoto Barbosa. Eduardo de Moura Almeida, Laura Breda de Figueiredo, Shirley Goulart de O. G. Jurado e Marisa Balthasar Soares Faziam parte da equipe.

Percebe-se, na tabela, a presença de títulos da literatura infantojuvenil não canônica, como *O gênio do crime* e *De repente, nas profundezas do bosque*, bem como obras e gêneros mesclados, como as HQs e a fotonovela. Essa novidade na seleção do acervo-base[25], relaciona-se à perspectiva teórica adotada. De acordo com Marisa Balthasar Soares (2010), que participou da equipe elaboradora, o projeto ancora-se na perspectiva dos "letramentos múltiplos, multissemióticos e protagonistas" proposta pela pesquisadora Roxane Rojo e na perspectiva da Estética da Recepção. Desse modo, há uma

> visada específica sobre a formação do leitor literário na escola, com a defesa de pactos mais simples, para o Ensino Fundamental, como possibilidade de sistematização de aprendizagens básicas, necessárias à fruição de pactos mais densos, na etapa posterior de escolarização. (SOARES, 2010)

O projeto funcionou, nos anos de 2008 e 2009, nas escolas com baixo IDESP, entretanto, a partir de 2010 e até o presente ano, 2013, as oficinas foram disponibilizadas, no *site* do Prodesc[26], para todas as escolas que desejassem desenvolvê-las.

Os "Programas de Livros", iniciados em 2009, consistem na distribuição de *kits* de livros a alunos, professores e às escolas. Sob essa rubrica, reúnem-se três projetos: "Apoio ao Saber", "Leituras do Professor" e "Sala de Leitura".

A proposta do "Apoio" é que cada aluno da rede estadual (da 5ª à 3ª série do ensino médio) receba, anualmente, três livros. Até o momento, houve quatro edições: em 2009, 2010, 2011 e 2012[27]. Os *kits* costumam conter um livro de poemas, uma narrativa (romances, contos e crônicas) e peças teatrais, de autores brasileiros ou estrangeiros. Predominam as obras literárias, mas já foram distribuídos livros de histórias em quadrinho e textos multimodais.

O projeto "Leituras do Professor" teve, até o momento, três edições (em 2009, 2011 e 2012). Em 2009 e 2011, cada um dos professores recebeu um *kit* com três obras, sendo estas literárias e/ou teóricas. Em 2013, a sistemática de distribuição mudou: as

---

[25] Trata-se de uma *novidade* porque, nos projetos anteriores, o TL e a HL, as obras trabalhadas são, fundamentalmente, obras clássicas da literatura brasileira e estrangeira. Nos próximos itens, veremos quais foram as obras trabalhadas no âmbito desses dois projetos. Consideramos que o "Práticas" também avançou em termos teóricos, na medida em que apresentou, de modo explícito, sua fundamentação teórica.

[26] Programa de Projetos descentralizados. Site: http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/cadprojetos/Home/tabid/1328/language/pt-BR/Default.aspx.

[27] Em 2011, os kits chegaram às escolas apenas no final do ano, nos meses de outubro e novembro. Os kits de 2012, cujos títulos foram anunciados no site da SEE, chegaram às escolas apenas no último bimestre de 2013.

obras foram enviadas às escolas – um acervo com 50 títulos correspondente à edição de 2012 – para serem disponibilizadas na Sala dos Professores.

O projeto "Sala de Leitura" propõe a instalação de salas e ambientes de leitura nas escolas da rede. Essas salas são coordenadas por professores readaptados, professores efetivos adidos ou professores contratados que cumprem horas de permanência (caso dos professores contratados antes de junho de 2007 que foram reprovados no exame anual para atribuição de aulas). 508 escolas foram contempladas na primeira fase do projeto, em 2010, e, na segunda fase, em 2011, 900 escolas.

O Programa "Práticas de leitura e escrita na contemporaneidade" propõe, desde 2012, a oferta de quatro cursos a distância aos docentes de todas as disciplinas. O objetivo de cada curso é "oferecer formação continuada aos professores da rede estadual, para que estes exercitem as diferentes capacidades e competências leitoras e de produção de textos em diferentes linguagens". Os cursos são: "Leitura e Escrita em Contexto Digital", "Informação e Opinião na Contemporaneidade", "Praticando em Diferentes Mídias" e "Arte: Linguagem e Sensibilidade".

Elaborados por Roxane Rojo, Jacqueline Peixoto Barbosa e Heloisa Collins, têm, como base teórica a teoria dos gêneros do discurso de Bakhtin.

Os demais projetos apresentados na tabela – "Encontros com a Leitura e a Escrita", "Sabores da Leitura", "Chaves de Leitura" e "Viagens Literárias" – são iniciativas da CENP/CGEB que ocorreram, respectivamente, em 2010, 2011, 2012 e 2013. Anualmente, a equipe curricular de Língua Portuguesa desenvolve propostas com o foco na formação do leitor literário, sendo estas materializadas numa série de videoconferências, apresentadas por especialistas convidados, sobre obras literárias. O público-alvo são os professores de Português das escolas e das DEs e os professores da Sala de Leitura.

No primeiro projeto, Cilza Bignotto apresentou, em quatro VCs, sequências pedagógicas sobre as obras *Reinações de Narizinho* (Monteiro Lobato), *Antiguidades* (Cora Coralina), *Infânci*a (Drummond) e *As formigas* (Lygia Fagundes Telles). Além das apresentações, foi disponibilizado, no *site* da CENP, material escrito com o título do projeto, *Encontros com a Leitura e a Escrita*.

No projeto "Sabores da Leitura", propunha-se a ampliação dos "conhecimentos teóricos e metodológicos sobre a leitura / análise de textos literários". As três primeiras VCs, novamente a cargo de Bignotto, abordaram os seguintes gêneros literários: "Mitos

e lendas", "Poesia" e "Romance". A última apresentação foi uma palestra com o escritor israelense Amos Óz.

Na série "Chaves de Leitura", foram apresentadas quatro videoconferências sobre obras clássicas da literatura brasileira e portuguesa: *Memórias póstumas de Brás Cubas,* uma coletânea de poemas de Fernando Pessoa, *A cidade e as serras* e *Til.* Marcos Martinho e Alexandre Hasegawa foram os videoconferencistas. O objetivo era "transmitir informações sobre as ações para a implementação do currículo das escolas públicas paulistas, bem como orientar a leitura/análise de obras da literatura brasileira e portuguesa e sua interface com temas da cultura clássica".

Finalmente, as "Viagens Literárias" consistiram num "projeto de formação de leitores de literatura" com VCs sobre obras clássicas da Literatura Brasileira: *Vidas secas,* com Noemi Jaffe e *Memórias de um sargento de milícias,* com Cilza Bignotto.

No capítulo 4, "Análise das entrevistas", abordaremos em mais detalhes essa *ciranda* de projetos propostos ou coordenados pela equipe curricular da CENP.

2.1 Programa "Tecendo Leituras"

O programa[28] "Tecendo Leituras" (TL), desenvolvido de 2004 a 2005, consistiu de orientações didáticas aos professores de língua portuguesa, por meio de videoconferências, a respeito de obras literárias clássicas distribuídas às escolas pelo PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) em 2005.

O PNLD, programa do MEC que distribui coleções de livros didáticos a alunos da educação básica, é de âmbito federal, mas, entre 1995 e 2006, foi descentralizado no Estado de São Paulo, conferindo autonomia à SEE para desenvolver e gerir o programa. Além da compra e distribuição de livros didáticos (LDs), foram ofertadas livros de ficção e de não ficção, também chamados de paradidáticos. Os LDs foram avaliados e aprovados pelo MEC e as obras paradidáticas foram selecionadas por equipe técnica da SEE. No período de descentralização, as escolas, além de indicar os LDs que gostariam de receber, poderiam escolher ao menos um "módulo", um conjunto de livros de literatura, informativos e de referência. Em 2005, constavam, dentre as opções

[28] O TL é nomeado de duas formas: ora como "projeto", ora como "programa".

disponíveis, os módulos "Clássicos – 5ª e 6ª série" e "Clássicos – 7ª e 8ª série", os quais foram objeto do Programa TL.

O projeto foi implementado em setembro de 2004 e funcionou durante o primeiro e o segundo semestres de 2005. Em 2004, foram realizadas três VCs e, em 2005, sete VCs. Foram realizados, ainda, quatro encontros presenciais, um em 2004 e os outros três em 2005. Na última VC de 2005, foi anunciada a continuidade do projeto no ano seguinte, o que não ocorreu. Entretanto, em 2006, ocorreram novas VCs abordando obras literárias específicas, agora como formação para os professores do Programa "Hora da Leitura" (HL). Vale destacar que o acervo distribuído às escolas nesse ano - composto por vinte obras literárias – foi nomeado como "Módulo Tecendo Leituras/Hora da Leitura"[29]. A presença do TL no nome do módulo sugere que o projeto prosseguiria em 2006, mas as VCs foram identificadas como pertencentes à HL.

A criação do TL é atribuída à equipe de Língua Portuguesa da CENP, da qual faziam parte Noemi Devai e Sonia Gouveia Jorge, as profissionais que tiveram envolvimento mais direto com o projeto (BATISTA, 2010, p. 137). A elaboração das orientações didáticas aos professores ficou a cargo das consultoras Alfredina Nery e Maria José Nóbrega[30]. Essas orientações foram apresentadas oralmente nas VCs e em textos escritos (propostas de oficinas, sequências didáticas, projetos e atividades permanentes) disponibilizados no *site* da SEE, no link do PNLD de 2004 e 2005. No endereço eletrônico, também foram disponibilizados os roteiros das VCs, os slides e os textos literários utilizados[31].

O público-alvo do TL eram professores de Língua Portuguesa da 5ª à 8ª série das escolas estaduais. Esses professores – um ou dois por escola – eram convocados via *Diário Oficial* para assistirem às VCs mensais nas Diretorias de Ensino ou em polos da Rede do Saber. Nesses locais, os professores eram orientados pelos assistentes técnico-pedagógicos (ATPs) de Língua Portuguesa, sendo uma de suas atribuições providenciar

---

[29] Curiosamente, esse foi o acervo escolhido para a elaboração das oficinas propostas no *Caderno do professor de LPT*, publicado em 2010.

[30] Nery é formada em Letras e mestre em Educação pela PUC-SP. Nóbrega também tem formação em Letras pela PUC e é mestre em Filologia e Língua portuguesa pela USP. Ambas são consultoras pedagógicas, tendo atuado em diversos projetos e cursos de formação continuada para professores de língua materna do MEC, da SEE e de diversas secretarias municipais de educação. Dentre suas publicações pedagógicas de Nery, destacam-se as *Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o Ensino Fundamental: ciclo II: Língua Portuguesa* (SME, 2007), que têm sido utilizadas como parâmetro em muitas escolas da rede municipal paulista.

[31] As orientações didáticas não estão mais acessíveis nos links do PNLD 2004 e 2005, mas podem ser acessadas no link de 2006, disponível em http://pnld.edunet.sp.gov.br/2006/ (último acesso: agosto de 2013).

cópias do material a ser distribuído para a realização das atividades práticas sugeridas pelas palestrantes. A cada VC, era anunciado o livro que seria abordado no encontro seguinte para que os professores fizessem a leitura com antecedência e pudessem levá-lo consigo.

Não há um documento formalizador do TL, com a apresentação dos elementos típicos de um projeto, como objetivos, justificativa, metodologia e referencial teórico. O material de apoio didático, por sua vez, tem um caráter fragmentado, já que as orientações foram sendo fornecidas aos poucos nas VCs e propostas práticas disponibilizadas posteriormente no *site*, não havendo um caderno ou um livro impresso com o conjunto dessas orientações. Esse material, segundo Batista (2010, p. 140), "só pode ser compreendido se considerado o conteúdo das videoconferências", tendo servido "de apoio e/ou de ilustração daquilo que foi discutido nos encontros virtuais".

Na VC de lançamento, realizada no dia 17 de setembro de 2004, Sonia Maria Silva – a presidente da CENP à época – ressaltou a relação do projeto com os resultados do Saresp 2003, que apontavam falhas na formação leitora dos alunos. Além disso, segundo Silva, pesquisas apontavam a dificuldade dos estudantes em ler textos dos gêneros literários, em especial poemas e narrativas clássicas. Para sanar esse problema, a SEE ofereceria capacitação aos docentes para trabalharem com os livros do Módulo "Clássicos" do PNLD. Silva também pontuou, em sua fala, que o fato de o professor não ler ou ler pouco influenciaria diretamente na baixa "sedução" dos alunos pela leitura.

No documento "Tecendo Leituras – Retomando a trajetória", referenciado por Batista (2010, p. 134-5), são apresentados os quatro objetivos básicos que nortearam o projeto:

> contribuir para a melhoria dos resultados do SARESP, no que se refere à Avaliação de Leitura;
> relacionar a escolha de livros ficcionais do PNLD a um Programa de Leitura, desenvolvido de forma sistemática;
> contribuir para o trabalho cotidiano do (a) professor (a) de Língua Portuguesa com leitura, levando em conta diferentes gêneros textuais, na perspectiva discursiva da linguagem;
> discutir e oferecer aos (às) professores (as) orientações didáticas de obras selecionadas dos Módulos Clássicos (PNLD), tendo em vista as modalidades organizativas de conteúdos: sequência didática, atividade permanente, projeto.
>
> (SÃO PAULO, 2005, não paginado, grifo do autor)

Nota-se, nos quatro itens elencados, que o TL foi criado para contemplar as habilidades de leitura avaliadas no Saresp[32] e as obras literárias do PNLD. Para tanto, o caminho escolhido foi a formação do professor de língua materna, oferecendo-lhe orientações para o trabalho com os livros do Módulo "Clássicos".

Abaixo, segue a tabela com a indicação das obras que compunham o módulo da 5ª e 6ª séries, seguida pela tabela dos volumes da 7ª e 8ª séries.

TÍTULO	AUTOR	EDITORA
ALEXANDRE E OUTROS HERÓIS	GRACILIANO RAMOS	RECORD EDITORA E DISTRIBUIDORA DE LIVROS
CÃO DOS BASKERVILLE, O	ARTHUR CONAN DOYLE	EDITORA SCHWARCZ LTDA.
FÁBULAS DE LA FONTAINE	MARC CHAGALL	ESTAÇÃO LIBERDADE
HISTÓRIAS OU CONTOS DE OUTRORA	CHARLES PERRAULT	LANDY LIVRARIA EDITORA E DISTRIBUIDORA LTDA.
NARIZ DE VIDRO	MARIO QUINTANA	EDITORA MODERNA LTDA
O DOENTE IMAGINÁRIO	MOLIERE	GLOBAL
O VIOLINO CIGANO	REGINA MACHADO	EDITORA SCHWARCZ LTDA.
TCHAU	LYGIA BOJUNGA	EDITORA CASA LYGIA BOJUNGA LTDA

(Fonte: http://pnld.edunet.sp.gov.br/2005/)

Tabela 3 – Obras da 5ª e 6ª séries do módulo "Clássicos" do PNLD 2005

TÍTULO	AUTOR	EDITORA
100 MELHORES HISTÓRIAS DA MITOLOGIA, AS	A.S.FRANCHINI/CARMEN SEGANFREDO	NEWTEC EDITORES LTDA
13 DOS MELHORES CONTOS DE AMOR DA LITERATURA BRASILEIRA	ROSA AMANDA STRAUSZ	EDIOURO
A ILHA DO TESOURO	ROBERT LOUIS STEVENSON	COMPANHIA EDITORA NACIONAL
CONTOS	OSCAR WILDE	NOVA FRONTEIRA
GENTE EM CONFLITO - PGL 35	ANTÓNIO DE ALCÂNTARA MACHADO E OUTROS	EDITORA ÁTICA SA
NOVAS SELETAS - JOÃO CABRAL DE MELO NETO	JOÃO CABRAL DE MELO NETO	NOVA FRONTEIRA
O NOVIÇO	MARTINS PENA	EDIOURO
O QUINZE	RACHEL DE QUEIROZ	JOSÉ OLYMPIO

(Fonte: http://pnld.edunet.sp.gov.br/2005/)

Tabela 4 – Obras da 7ª e 8ª séries do módulo "Clássicos" do PNLD 2005

[32] Na primeira VC, Maria José Nóbrega apresentou as nove habilidades de leitura contempladas no exame paulista de 2003 nas provas da 3ª à 8ª série: localizar informação explícita no texto; inferir o sentido de uma palavra ou expressão; inferir uma informação implícita no texto; identificar o tema de um texto; interpretar, integrando texto e recursos gráfico-visuais; identificar a finalidade de um texto de acordo com o seu gênero; identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa; estabelecer relação entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a sua continuidade; estabelecer a relação causa/consequência entre as partes e elementos de um texto. Os slides, intitulados "Programa TL - Justificativas e características", podem ser consultados no site do PNLD 2006.

A coleção contempla dezesseis obras brasileiras e estrangeiras, abarcando um grande espectro temporal – da Antiguidade Clássica à modernidade – e vários gêneros: mito, fábula, conto, romance, peça teatral e poema. Algumas das obras fazem parte do cânone literário infantojuvenil ocidental: *Fábulas de La Fontaine*, *Histórias ou contos de outrora*, *A ilha do tesouro* e os *Contos* de Oscar Wilde. A maioria dos autores brasileiros também faz parte do cânone da literatura nacional: Martins Pena, Graciliano Ramos, João Cabral, Rachel de Queirós e Mario Quintana. As publicações de Regina Machado e Lygia Bojunga são mais recentes, mas essas autoras têm se destacado na literatura infantojuvenil brasileira atual, com prêmios e grande volume de vendas. Há duas obras adaptadas – a peça *O doente imaginário* e o romance policial *O cão dos Baskerville* – com enredo e linguagem "facilitados", e as demais são coletâneas de textos (*As cem melhores histórias da mitologia*, *13 dos melhores contos de amor da literatura brasileira* e *Gente em conflito*).

Essas obras foram selecionadas por técnicos da SEE e especialistas contratados. Os quesitos considerados na avaliação, expressos em comunicado dirigido às editoras[33], foram: projeto gráfico; qualidade do texto; variedade de temas; compatibilização da obra com os pressupostos e princípios do currículo e programas da SEE, bem como com os PCN; inexistência de erros conceituais; e atendimento às preferências e necessidades dos alunos do ensino fundamental (BATISTA, 2010, p. 133).

Para a realização do TL nas escolas, era necessário que a escola indicasse esses dois módulos no processo de escolha dos livros do PNLD. Isso foi enfatizado nas VCs de 2004, porém, em 2005, a SEE decidiu enviar o acervo para todas as escolas. Os módulos contavam com cinco volumes de cada obra.

Nas VCs, dez das dezesseis obras foram contempladas. Alguns livros foram trabalhados integralmente, mas, em alguns casos, as palestrantes optaram pela seleção de alguns textos (poemas ou contos). Geralmente, a VC era estruturada em duas partes, sendo a primeira de cunho teórico e a segunda de cunho prático. Na parte inicial, Nery e Nóbrega apresentavam palestras com análises das obras, orientações didáticas para a leitura e conceitos teóricos relativos aos gêneros. Nas análises, destacavam o contexto histórico-social de produção da obra, elementos biográficos do autor e características expressivas e estruturais da composição. Eventualmente, havia convidados para realizar

[33] Vale ressaltar que há uma forte mobilização do o mercado editorial com os programas de distribuição de livros da SEE e os do MEC.

as palestras e/ou leituras dos textos literários. Também estava sempre presente um membro da CENP, que geralmente iniciava os trabalhos.

Na segunda parte das VCs, propunham-se atividades práticas aos docentes a respeito do livro abordado ou de algum texto específico. Era disponibilizado um tempo para que os professores realizassem coletivamente as atividades e discussões em sua DE ou polo e, em seguida, abria-se espaço às interações. As DEs "pediam a palavra" e expunham os resultados das atividades. Após isso, Nery ou Nóbrega faziam o encerramento.

Na tabela abaixo, indicamos os temas e os textos trabalhados nas VCs de 2004 e de 2005:

Data	**Participantes**	**Textos literários**	**Temas**
17/09/04	Maria José Nóbrega e Alfredina Nery	- "O rei e o sapateiro" (Figueiredo Pimentel) - "Uns braços" (Machado de Assis), da obra *13 dos melhores contos de amor da literatura brasileira* - Poemas com temática amorosa (Drummond, F. Pessoa e Sérgio Caparelli)	- Apresentação do projeto - Habilidades de leitura do Saresp - Compreensão leitora e ensino da leitura - Oficinas sobre as obras literárias
26/10/04	Maria José Nóbrega e Alfredina Nery	- "Tílburi de praça" (Raul Pompeia), da obra *13 dos melhores contos de amor da literatura brasileira* - *O noviço* (Martins Pena) - "Tragédia brasileira" (Manuel Bandeira)	- Estrutura e elaboração das Orientações Didáticas (ODs)
15/12/04	Maria José Nóbrega e Alfredina Nery	- "Tílburi de praça" (Raul Pompeia) - *O noviço* (Martins Pena)	- ODs sobre a peça *O noviço* e o conto "Tílburi de praça"

Tabela 5 – Videoconferências do programa "Tecendo Leituras" – 2004

Data	**Participantes**	**Textos literários**	**Temas**
02 e 03/03/05	Maria José Nóbrega, Alfredina Nery e Tecka Mattoso (contadora de histórias)	- *O violino cigano* (Regina Machado)	- O gênero conto popular - Modalidades organizativas das ODs: atividade permanente, sequência didática e projeto

13 e 14/04/05	Maria José Nóbrega, Alfredina Nery e Miriam Mermelstein (pedagoga e escritora)	- Poemas da obra *Nariz de Vidro* (Mario Quintana) - Poemas da obra *Novas seletas* (João Cabral de Melo Neto)	- Modalidades organizativas para atividades de leitura na escola - Linguagem poética e suas características
11 e 12/05/05	Maria José Nóbrega e Alfredina Nery	- Diferentes versões da fábula "A raposa e as uvas" (La Fontaine) - Ilustrações da fábula	- Considerações sobre o gênero fábula - Comparação das diferentes versões da fábula "A raposa e as uvas"
22 e 23/06/05	Maria José Nóbrega e Alfredina Nery	- "Tchau" (Lygia Bojunga Nunes) - "O amor acaba" - Paulo Mendes Campos, da obra *13 dos melhores contos de amor da literatura brasileira*	- Análise comparativa dos contos - Proposição de Sequência Didática
10 e 11/08/05	Maria José Nóbrega, Alfredina Nery e Fábio Brazil (professor de Literatura e poeta)	- *As 100 melhores histórias da mitologia* (A.S.Franchini e Carmen Seganfredo)	- Mitologia grega: um convite à curiosidade - Oficina de leitura
28/09/05	Maria José Nóbrega e Alfredina Nery	- *O cão dos Baskerville* (Arthur Conan Doyle)	- Orientações Didáticas sobre a obra - Oficina de leitura
19 e 20/10/05	Maria José Nóbrega e Alfredina Nery	- "A menina e o lobo" (conto popular francês) - "Chapeuzinho Vermelho" (Perrault), da obra *Histórias ou contos de outrora*	- Características do gênero conto popular - Orientações Didáticas sobre a obra *Histórias ou contos de outrora* - Avaliação do projeto

Tabela 6 – Videoconferências do programa "Tecendo Leituras" - 2005

Todas as VCs se caracterizaram pelo fornecimento de orientações didáticas aos professores, as quais indicavam o passo a passo para o trabalho com as obras. O principal procedimento metodológico proposto foi a leitura compartilhada entre professor e alunos. Na primeira VC, Nóbrega expôs os domínios de leitura que seriam explorados no TL: a identificação e recuperação de informação ("ler nas linhas"), a interpretação ("ler entre as linhas") e a reflexão ("ler por trás das linhas"). Esses

domínios foram exemplificados na leitura/análise do conto popular "O rei e o sapateiro", recontado por Figueiredo Pimentel. Na sequência, Nery propôs uma leitura do conto "Uns braços", de Machado de Assis, estabelecendo um diálogo com poemas de temática amorosa. Essa leitura foi realizada em três passos - antes, durante e depois da leitura -, os quais foram adotados em todas as VCs.

Na segunda VC, Nóbrega expôs mais detalhadamente o que poderia ser feito nessas três etapas. Dentre as estratégias sugeridas, podemos mencionar: *antes da leitura* - a inspeção do livro observando título, capa, ilustração, sumário, autor, gênero etc.; o levantamento das expectativas dos alunos; a apresentação pelo professor de informações relevantes sobre a obra e o autor; *durante a leitura* - o estímulo à compreensão global do texto a partir da observação de indicadores como o léxico, a situação enunciativa, as conexões entre os enunciados e as relações intertextuais; a identificação da organização composicional do gênero; *após a leitura* – o estímulo à realização de paráfrases; a apreciação dos recursos expressivos; a identificação e reflexão sobre os valores e crenças veiculados no texto e a posição do autor; a realização de debates; o estabelecimento de relações com outros textos, filmes etc., ampliando as referências dos leitores e estimulando a pesquisa de informações complementares; a produção de outros textos ou outras produções criativas que contemplem as múltiplas linguagens artísticas[34].

Tomando como base essas três etapas, Nery e Nóbrega apresentaram, em cada uma das VCs, propostas de trabalho para as dez obras do acervo selecionadas. Essas propostas foram nomeadas de "Orientações Didáticas", tendo sido apresentadas e discutidas oralmente nas VCs e posteriormente disponibilizadas por escrito no *site* (em arquivos no formato Word). No total, doze orientações foram elaboradas. As modalidades organizativas escolhidas foram projeto, atividade permanente (AP) e sequência didática (SD), sendo que esta última predominou (foram oito SDs, três APs e um projeto)[35].

Em todas as Orientações Didáticas, foi sugerida a produção de textos pelos alunos, a qual poderia ser oral, escrita ou usando-se outras formas de linguagem. Na OD sobre o conto "Tílburi de praça"[36], por exemplo, há várias sugestões:

---

[34] Os slides com as indicações completas podem ser acessados no site do PNLD 2006.

[35] Para a obra *O violino cigano* foram fornecidas Orientações Didáticas nas três modalidades. As APs propunham a leitura regular nas aulas de poemas e contos.

[36] O texto está disponível no site http://pnld.edunet.sp.gov.br/2006/subpages/videoconf.htm (acesso: novembro de 2013).

> PRODUÇÕES DO ALUNO A PARTIR DO TEXTO
> **Quanto à linguagem oral**
> 1- Discutir com os alunos as opiniões deles a respeito do conto, fazendo-os elaborar argumentos que sustentem suas idéias.
> 2- Debater questões polêmicas, como: adultério, machismo, insegurança amorosa, casamento por interesse, papéis sociais e relações amorosas.
>
> **Quanto à linguagem escrita:**
> 1- Reescrever o conto, mudando o foco narrativo: a mulher de João contando a história ou um narrador em 3ª pessoa (onisciente ou não).
> 2- Elaborar outro final para o conto.
> 3- Simular uma entrevista com os personagens, fazendo discussão sobre os valores do conto.
>
> **Outras linguagens:**
> Propor uma encenação aos alunos, sugerindo que cada grupo escolha um trecho para representar, de tal modo que não haja repetição dos episódios narrados.

No domínio oral, propõe-se a realização de discussões e debates sobre o conto e os temas polêmicos advindos da leitura; na modalidade escrita, sugere-se a reescrita da história mudando o foco narrativo ou o desfecho e a simulação de uma entrevista com os personagens; no campo das outras linguagens, recomenda-se que os alunos façam a encenação de diferentes cenas da peça. Em outras ODs, são propostas a elaboração de uma coletânea de contos populares, a produção de paráfrases e comentários sobre os textos, o preenchimento de fichas de leitura (nas atividades permanentes) etc.

As atividades, como se pode ver, são bastante diversificadas. A sugestão é de que, ao final da leitura, sempre haja uma produção oral ou escrita. Não se propõe a leitura por si só, a leitura desinteressada, o que, a nosso ver, constitui um problema, uma vez que, segundo nossas concepções de ensino de leitura literária, não se constitui um leitor sem antes uma leitura pessoal para a apropriação do texto.

Além das dez VCs, houve também quatro encontros presenciais. Em 2004, ocorreu um desses encontros, no mês de setembro; os outros três foram realizados em fevereiro, setembro e outubro de 2005. Segundo Batista (2010, p. 139), o primeiro foi destinado à apresentação do TL aos profissionais das DEs (ATPs e supervisores); o segundo, novamente com esses profissionais, iniciou os trabalhos de 2005; o terceiro contou com a presença de professores convidados que apresentaram trabalhos realizados no âmbito do projeto para que eles fossem filmados e divulgados para toda a rede; o

quarto, por fim, abordou a continuidade do projeto em 2006. Essa continuidade, conforme já apontamos, não foi levada a cabo[37].

Quanto ao referencial teórico, devido à ausência de um documento formalizador, não se divulgou de modo claro quais foram as premissas teóricas do TL. No trecho do documento "TL – Retomando a trajetória", que elenca os quatro objetivos do projeto, faz-se referência à "perspectiva discursiva da linguagem". Na primeira VC, por sua vez, foram apresentados alguns dos elementos que embasariam o TL: o trabalho com as habilidades de leitura do Saresp e com um modelo de compreensão de leitura que considera o leitor, o texto e o contexto. Nesses elementos, subjaz uma concepção de leitura como um processo dialógico e interativo de construção de significados e também como processo cognitivo no qual o leitor mobiliza diferentes estratégias.

Para o ensino da leitura, propôs-se que ele fosse realizado em três momentos (antes, durante e depois da leitura), nos quais deveriam ser trabalhados o reconhecimento literal de informações, a interpretação e a reflexão sobre o texto (ler nas linhas, nas entrelinhas e por trás das linhas). Não foram citados os autores ou obras teóricas que foram utilizados para a escolha dessas concepções de leitura e do procedimento metodológico, mas é possível identificar as ideias de Isabel Solé (1998), na medida em que a autora propõe o ensino de estratégias de compreensão leitora e as etapas "antes", "durante" e "após" a leitura.

As sugestões apresentadas na forma de ODs foram organizadas nas três modalidades organizativas citadas: sequência didática, atividade permanente e projeto. Essa proposta de trabalho é defendida pela pesquisadora argentina Delia Lerner, em sua obra *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário* (2002).

Podemos identificar, ainda, a perspectiva dos gêneros textuais como balizadora do trabalho de Nery e Nóbrega, pois, nas VCs e nas ODs, as obras e os textos literários foram analisados como pertencentes a um gênero específico (conto popular, conto maravilhoso, mito, fábula, poema etc.). Nas falas das duas consultoras ou dos convidados, os elementos característicos dos gêneros foram objeto de análise e discussão, pontuando-se como eles poderiam ser trabalhados nas atividades com os alunos.

---

[37] A interrupção de projetos é recorrente na SEE, sem que sejam esclarecidos os motivos da suspensão. Isso também ocorreu com a HL, LPT e o curso "Ler e viver".

Batista (2010), em sua análise do TL, também pontuou a ausência do referencial teórico do projeto. Para completar essa lacuna, ela contatou Alfredina Nery, que, por e-mail, forneceu as seguintes indicações bibliográficas:

> BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
> CHARTIER, R. (Org.). *Práticas da Leitura*. Trad. Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.
> DIONISIO, Angela Paiva et al.(Orgs.). *Gêneros textuais & Ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.
> GERALDI, JOÃO Wanderley. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes,
> 1997.
> KLEIMAN, Ângela. *Texto e Leitor:* aspectos cognitivos da leitura. Campinas:
> Pontes, 2004.
> LERNER, Delia. *Ler e escrever na escola:* o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2002.
> MANGUEL, Alberto. *Uma história da leitura*. Tradução: Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
> SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Artmed, 1998.
>
> (NERY, 2009, não paginado apud BATISTA, 2010, p. 47)

As indicações são coerentes com o que acabamos de apontar a respeito das premissas teóricas do TL. As obras referenciadas são representativas da perspectiva dos gêneros (Bakhtin e Dionisio) e das concepções de leitura como processo dialógico e interativo (Geraldi) e como processo cognitivo (Kleiman). A metodologia de leitura, conforme sinalizamos, baseia-se em Lerner e Solé. Destaca-se, por fim, a leitura como prática cultural, construída social e historicamente (Chartier e Manguel).

Para finalizar, gostaríamos de ressaltar que o TL constituiu um momento importante nos projetos e programas da SEE focados na leitura[38]. Pela primeira vez, o foco passou a incidir no ensino da leitura literária, e essa "marca" seria retomada nos projetos subsequentes. Nesses projetos, conforme veremos nos próximos itens, adota-se o *modus operandi* do HL, com a contratação de especialistas para o desenvolvimento da proposta, a proposição de orientações didáticas aos professores sobre obras do acervo da biblioteca/sala de leitura, a formação a distância por meio de VCs e a publicação de textos nos *site*s da SEE e da CENP.

[38] No dia 10/05/05 uma notícia intitulada "Dia do Leitor", publicada no site da SEE, ressaltava o "caráter inovador" do TL: "A proposta tem como principal objetivo rediscutir as relações entre o texto literário e as práticas cotidianas de leitura na sala de aula. Ao mesmo tempo, pretende contribuir para uma mudança de paradigma no que se refere tanto à didática da leitura quanto à metodologia de formação dos professores". (http://www.educacao.sp.gov.br/noticias/dia-do-leitor, acesso em agosto de 2013).

2.2 Programa Hora da Leitura

A "Hora da Leitura" (HL) foi um projeto desenvolvido entre os anos 2005 e 2007 que assegurava um espaço na grade horária – uma aula por semana – para o desenvolvimento de atividades de leitura com alunos do segundo ciclo do ensino fundamental (5ª à 8ª série). Em 2006, foi estendido também ao ciclo I e às escolas de tempo integral. Nessas, a HL ocorria no contraturno, na forma de "oficinas curriculares"[39].

Em 2005, ano de implementação do projeto em todas as escolas regulares do ciclo II, a HL foi anunciada aos diretores por meio de uma carta circular datada do dia 14 de fevereiro. Nessa carta, foi comunicado que deveria ser incluído na jornada escolar regular de aulas o "Projeto Leitura", sob a denominação "Enriquecimento Curricular" (BARROSO, 2007). Esse projeto foi normatizado pela Resolução SE 16, publicada no dia 1º de março[40].

As aulas complementares de enriquecimento curricular, segundo o texto da resolução, compreendem dois projetos: o "projeto de leitura para todos os alunos do ciclo II" e o "projeto de recuperação para alunos do ciclo I e II que apresentem dificuldades de aprendizagem"[41]. A justificativa para a inclusão desses dois projetos é apresentada no início do documento, no qual se registra que o Secretário de Educação considera que:

> * as aulas de enriquecimento curricular representam relevante contribuição para o aprofundamento da compreensão do mundo da cultura e para a afirmação dos valores voltados ao convívio social, ético e solidário,
> * o desenvolvimento das competências de leitura e escrita insere-se como prioridade no contexto da política educacional desta Secretaria, uma vez que estas competências constituem-se como instrumentos essenciais à participação cidadã numa sociedade letrada,
> * a prática da leitura compreensiva requer a ampliação e a reorganização dos espaços pedagógicos da escola.

---

[39] Nas escolas em regime de tempo integral do ciclo II, no período de 2006 a 2012, as atividades eram divididas em dois turnos, totalizando oito horas diárias de aulas. No primeiro turno, os alunos cursavam as disciplinas do currículo básico e, no segundo, as oficinas curriculares. Além da HL, com duas aulas semanais, havia as seguintes oficinas: Orientação para Estudo e Pesquisa, Informática Educacional, Experiências Matemáticas, Espanhol, Atividades Esportivas e Motoras e Atividades de Participação Social (SÃO PAULO, 2007). Em 2013, houve uma reformulação da grade curricular e a oficina HL foi substituída pela atividade complementar "Leitura e produção de texto". Para mais informações sobre a HL nas escolas integrais, consultar Fiorelli (2011).

[40] O documento pode ser consultado em http://siau.edunet.sp.gov.br/itemlise/arquivos/16_05.htm. (Último acesso: agosto de 2013).

[41] O projeto de recuperação foi regulamentado por uma resolução específica: a Resolução SE nº 15, de 22/02/2005. Trata-se de um projeto que também sofreu contínuas mudanças e reformulações.

Destaca-se, no trecho citado, que as novas aulas foram incluídas com o propósito de aprofundar a "compreensão do mundo da cultura" e afirmar os "valores" para o "convívio social, ético e solidário", bem como para desenvolver as competências de leitura e escrita. Estas são apresentadas como "prioridade" na política da SEE, já que, sem elas, não é possível a "participação cidadã numa sociedade letrada". Além disso, para a prática da leitura compreensiva, indica-se a necessidade de "reorganização dos espaços pedagógicos da escola". Tais considerações estão em consonância com os PCN de Língua Portuguesa de 5ª a 8ª série, na medida em que, neles, assume-se uma "educação comprometida com o exercício da cidadania" (BRASIL, 1998, p. 23) e o domínio da linguagem e da língua como condições para a participação social.

Na sequência da Resolução, esclarece-se que o projeto de leitura tem como objetivo "enfatizar a leitura de textos representativos dos diferentes gêneros textuais, conferindo tratamento sistematizado a estratégias e atividades, capazes de estimular e orientar o aluno". Estabelecem-se a carga horária – uma aula semanal, inserida no período regular de aulas – e os professores responsáveis pelo projeto: "docentes em exercício na unidade escolar ou admitidos para esse fim, portadores de licenciatura plena". Esses docentes seriam habilitados preferencialmente em Língua Portuguesa, mas não exclusivamente. Além disso, o texto aponta que as atividades realizadas pelos alunos deverão ser "consideradas na análise do seu desempenho global e incorporados às avaliações realizadas regularmente no processo de aprendizagem".

Nota-se que o texto da resolução apresenta indicações muito sumárias. Apresenta-se um propósito bastante genérico – a ênfase na leitura de textos de gêneros variados –, e não se esclarece o modo de funcionamento do projeto. Essa lacuna, porém, foi suprida com a publicação de um documento denominado "Hora da Leitura", enviado às escolas e publicado no link específico criado para o projeto no *site* da CENP. Esse documento traça as diretrizes da HL, por isso ele será descrito de modo mais detalhado[42].

O texto está estruturado em duas partes. Na primeira, explica-se em que consiste o projeto HL e são apresentados os seguintes elementos: 1) Justificativa; 2) Objetivos; 3) Perfil dos docentes; 4) Metodologia; 5) Avaliação; 6) Socialização dos trabalhos desenvolvidos; 7) Conteúdo; e 8) Organização do trabalho pedagógico. Na segunda

[42] No site www.diretoriadeitapevi.com.br/gabinete/hora_leitura_3.doc, é possível fazer download do documento completo.

parte, são fornecidos três exemplos práticos de atividades que poderiam ser desenvolvidas nas aulas.

No trecho inicial, denominado "Descrição", a HL é apresentada como um "Programa de Enriquecimento Curricular" para ser desenvolvido em uma aula semanal na qual seria enfatizada a ampliação da competência leitora dos alunos por meio da leitura de textos de diversos gêneros adequados aos alunos (são citados, como exemplos, crônicas, poemas, textos dramáticos, letras de músicas, charges, tiras e textos da literatura popular de tradição oral). Para "dinamizar" esse "espaço reservado para o desenvolvimento do gosto pela leitura", a SEE contrataria professores e enviaria livros às escolas ("módulos de ficção, com títulos diferenciados"). Os docentes receberiam, em um programa de formação continuada articulado ao TL, orientações específicas para o trabalho com as obras:

> A partir destas obras, os professores deverão iniciar um trabalho diferenciado com os alunos, lendo com eles, lendo para eles, que eles interpretem oralmente, que eles dramatizem os textos, que preparem saraus literários, que discutam filmes, que cantem e interpretem músicas do repertório popular nacional, e outras atividades que permitam explorar os jogos de linguagem. (SÃO PAULO, SEE, 2005, p. 01)

No trecho, considera-se o professor como a pessoa responsável pelo "trabalho diferenciado" com a leitura. A qualificação "diferenciada" é um indício do que se espera da HL: que seja um espaço distinto das aulas tradicionais, com predomínio da fruição e do prazer. Nele, a leitura deveria ser promovida de diferentes modos, havendo espaço para as discussões orais e manifestações artísticas (dramatizações, recitação em saraus, canto etc.).

Como justificativa para a criação do projeto, é apontada a necessidade de ampliação de espaços na escola para o desenvolvimento da prática da leitura e da escrita dos alunos. Tal necessidade, de acordo com o texto, foi sinalizada pelas avaliações da SEE e do governo federal. O texto afirma que outros programas de formação "para ampliar a competência do professor" já estavam sendo desenvolvidos[43], mas faltava "fazer um trabalho de sedução para a leitura de diferentes textos que compõem o

[43] São citados o "Letra e Vida", curso de formação de professores da educação infantil e do ensino fundamental I, o "Tecendo Leituras" e o "Ensino Médio em Rede", voltado ao aprimoramento curricular nas diferentes áreas do ensino médio, com foco na leitura e escrita. Tais cursos, segundo o texto, já estariam ampliando a "competência técnica do professor" e fazendo-o sentir-se "mais bem preparado".

repertório literário, as obras de autores mais consagrados e as dos autores contemporâneos".

De acordo com a SEE, o ciclo II foi o escolhido para a realização da HL por ser um momento em que muitos alunos desistem de ler, entretanto, se houvesse uma orientação adequada, eles poderiam ler de modo mais autônomo. O movimento para a formação desse leitor jovem seria a "passagem do leitor de textos de seu cotidiano para o leitor de textos mais complexos". Ao final da justificativa, pontua-se que a HL volta-se "especificamente para o desenvolvimento da competência de leitura de nossos alunos de maneira gostosa, lúdica, que desperte e cultive a prática e o desejo de ler".

Os objetivos do projeto são expostos na sequência:

> - Contribuir para a formação dos alunos do Ciclo II do EF, integrando à carga horária semanal dos alunos do Ciclo II do EF.
> - Propiciar um intenso e sistematizado contato dos alunos com diferentes gêneros textuais, especialmente no que se refere ao ler para apreciar/fruir e para conhecer.
> - Possibilitar aos alunos do Ciclo II do Ensino Fundamental momentos para saborear e compartilhar as idéias de autores clássicos e contemporâneos da literatura universal.
> - O projeto pretende orientar os educadores no desenvolvimento de diferentes procedimentos didáticos que seduzam os alunos para a leitura de textos.
>
> (SÃO PAULO, SEE, 2005, p. 02-03)

A HL, de acordo com os objetivos listados, visava à formação leitora dos alunos de modo lúdico e prazeroso. Para se referir à leitura que era esperada, usam-se palavras como "apreciar", "fruir" e "saborear". Reforça-se, com esses vocábulos, o "tipo" de leitura almejado pelo projeto, já sinalizado nos itens anteriores do documento com as expressões "desenvolvimento do gosto pela leitura", "trabalho diferenciado com os alunos", "trabalho de sedução para a leitura" e "desenvolvimento da competência de leitura (...) de maneira gostosa, lúdica, que desperte (...) o desejo de ler".

Os responsáveis por esse trabalho – os educadores – receberiam orientações para que desenvolvessem "diferentes procedimentos didáticos que seduzam os alunos para a leitura de textos". Novamente, destaca-se a ideia de *atividades diferenciadas*, as quais possibilitariam a *sedução* dos alunos para a leitura.

No item "Perfil dos docentes", são indicadas as características que o professor da HL deveria ter: gosto pela leitura e prazer em "compartilhar com os alunos a magia, a fantasia, as ideias, as verdades que os autores querem revelar"; sensibilidade para a

literatura clássica, contemporânea e popular; boa formação acadêmica[44]; disponibilidade para articular seu trabalho com os docentes das outras áreas e para participar da formação continuada.

Como metodologia de trabalho, são sugeridas a "Atividade Permanente", a "Leitura Compartilhada", o trabalho com as estratégias de leitura (seleção, antecipação, inferência e verificação, presentes nas etapas "antes da leitura", "durante a leitura" e "depois da leitura") e a seleção de gêneros textuais. Também são indicados alguns procedimentos didáticos: leitura em voz alta, leitura programada e leitura expressiva. As sugestões metodológicas, como se pode ver, aproximam-se das propostas apresentadas no TL.

Para a avaliação dos alunos, deveriam ser considerados o envolvimento e a participação nas atividades individuais e coletivas e nas atividades propostas como "produtos". Os trabalhos desenvolvidos nas escolas seriam apresentados durante as VCs de capacitação, nos encontros presenciais e num "Fórum Estadual" assessorado por "especialistas em leitura".

No item "Conteúdo", apresenta-se uma tabela, baseada nos PCN, de agrupamento dos gêneros textuais: literário, de publicidade e de imprensa. Para cada um dos agrupamentos, citam-se exemplos de textos e produtos que poderiam ser desenvolvidos com os alunos. Na esfera literária, são sugeridos livro de crônicas, coletânea de poemas, apresentação de saraus e peças teatrais, e festival de paródias; na publicitária, painel com propagandas; e, na jornalística, organização de um jornal falado e apresentação de um painel com charges.

Ao final da primeira parte, aponta-se como poderia ser a organização do trabalho: o professor poderia trabalhar os gêneros durante quinze dias ou um mês de acordo com a série.

A segunda parte do documento, denominada "HL – Exemplificando", oferece três propostas de trabalho ao professor: "Roda de leitura com contos", "Olha o jornal, quem vai querer?" e "O texto publicitário". Em cada uma das propostas, expõe-se o que se espera que o aluno aprenda, os recursos didáticos necessários[45], como organizar a sala de aula, a descrição do passo a passo das atividades e como deve ser realizada a

---

[44] Essa formação pode ser em qualquer uma das disciplinas do ciclo II: Língua Portuguesa, Geografia, História, Ciências, Arte, Matemática ou Filosofia.

[45] Para os contos, sugere-se o trabalho com módulos de ficção do PNLD-2005 que seriam distribuídos às escolas.

avaliação. O tom adotado é prescritivo, com o uso de verbos no imperativo indicando o que o professor deve fazer. Ao final, são fornecidas indicações bibliográficas.

Na primeira proposta, as obras sugeridas são: *Para ler os clássicos* (Ítalo Calvino); *Como e por que ler os clássicos universais desde cedo* (Ana Maria Machado); *Estética da criação verbal* (Bakhtin); e *Estratégias de leitura* (Isabel Solé). Na segunda e na terceira proposta, as obras indicadas tematizam, respectivamente, o trabalho escolar com o jornal e as características da linguagem publicitária: *Como usar a televisão em sala de aula* (Marcos Napolitano); *Para ler e fazer o jornal na sala de aula* (Maria Alice Faria e Juvenal Zanchetta Jr.); *Publicidade: a linguagem da sedução* (Nelly de Carvalho); *A linguagem da propaganda* (Antônio Sandman); e *A linguagem da propaganda* (Torben Vestergaard e Kim Schoreder).

As referências bibliográficas aparecem apenas na parte "prática" do texto, não havendo, na primeira parte, nenhuma referência a obras ou autores. Desse modo, a proposta da HL não apresenta bases teóricas explícitas. Pode-se supor, tomando por base as indicações da "Roda de leitura com contos", que a perspectiva discursiva de Bakhtin e a concepção e metodologia de leitura de Solé tenham embasado o projeto. A importância da leitura dos "clássicos", sinalizada nas obras de Calvino e Machado, também se faz notar. A HL, desse modo, mantém, na teoria e na metodologia, algumas das premissas do projeto anterior (o TL). Outro aspecto em comum é o envio de um acervo específico para o desenvolvimento do programa e a formação continuada do professor por meio de videoconferências.

Tratemos, primeiramente, do acervo. Durante o período em que a HL vigorou em todas as escolas do ciclo 2 (de 2005 a 2007), as escolas receberam três acervos: o "Kit 1", denominado "Clássicos da Língua Portuguesa", que contava com dez livros diferentes[46]; o "Kit 2", com treze livros; e o módulo do PNLD denominado "Tecendo e Hora da Leitura", com vinte livros. Abaixo, listamos os títulos das obras de cada acervo[47]:

KIT 1:
A Escrava Isaura – Bernardo Guimarães
A Relíquia – Eça de Queirós
Amor de Perdição – Camilo Castelo Branco

[46] Cada escola recebeu sete coleções dos clássicos, totalizando 70 livros.
[47] A lista das obras do kit 1 e 2 foi retirada do site da Diretoria de Ensino Sul 3: http://desul3.edunet.sp.gov.br/E_Assuntos%20do%20Site/hora_da_leitura_acervo.pdf. Já a lista das obras que compõem o módulo Tecendo/HL foi copiada do site do PNLD 2006: http://pnld.edunet.sp.gov.br/2006

Brás, Bexiga e Barra Funda – Antônio de Alcântara Machado
Clara dos Anjos – Lima Barreto
Memorial de Aires – Machado de Assis
Noite na Taverna – Álvares de Azevedo
Os Escravos – Castro Alves
Quincas Borba – Machado de Assis
Triste fim de Policarpo Quaresma – Lima Barreto

KIT 2:
3 exemplares – Contos Mágicos Persas – Fernando Alves (org.)
1 exemplar – Contos – Oscar Wilde
2 exemplares – Aventura em Bagdá – Agatha Christie
2 exemplares – Todas as Cores Dentro do Branco – Roseana Murray
2 exemplares – Amigo se Escreve com H – Maria Fernanda Heredia
1 exemplar – Escolha de Mestre – Lawrence Block (org.)
1 exemplar – Estratégias de Leitura – Isabel Solé
1 exemplar – Como e por que ler os clássicos desde cedo – Ana Maria Machado

MÓDULO TECENDO E HORA DA LEITURA

TÍTULO	AUTOR	EDITORA	NOME FANTASIA
AUTO DA COMPADECIDA	ARIANO SUASSUNA	AGIR	AGIR
CHÃO DE VENTO	FLORA FIGUEIREDO	GERACAO DE COMUNICAÇÃO INTEGRADA COMERCIAL LTDA.	GERAÇÃO EDITORIAL
CLÁSSICOS DO SOBRENATURAL	W.G. WELLS, RUDYARD KIPLING, HENRY JAMES, EDWARD BULWER-LYTTON, W. W. JACOBS, CHARLES DICKENS, EDITH WHARTON, BRAM STOCKER, JOSEPH SHERIDAN LE FANU, M. R. JAMES, ROBERT LOUIS STEVENSON, SIR ARTHUR CONAN DOYLE, E OUTROS.	EDITORA ILUMINURAS LTDA.	ILUMINURAS
CONTOS DE MURILO RUBIÃO	MURILO RUBIÃO	DCL-DIFUSÃO CULTURAL DO LIVRO	DCL
DOM QUIXOTE	MIGUEL DE CERVANTES	EDIOURO PUBLICAÇÕES S/A	EDIOURO
DOM QUIXOTE EM QUADRINHOS	MIGUEL DE CERVANTES SAAVEDRA - TRADUÇÃO DE SÉRGIO MOLINA E ADAPTAÇÃO DE CACO GALHARDO	EDITORA FUNDAÇÃO PEIRÓPOLIS	PEIRÓPOLIS
ENTRE A ESPADA E A ROSA	MARINA COLASANTI	SALAMANDRA EDITORIAL LTDA	SALAMANDRA
FÁBULAS COMPLETAS	ESOPO	EDITORA MODERNA LTDA	MODERNA
FARSA DE INÊS PEREIRA	GIL VICENTE	GLOBAL	GLOBAL
FEIRA DE VERSOS - POESIA DE CORDEL (PARA GOSTAR DE LER - VOL. 36)	PATATIVA DO ASSARÉ, LEANDRO GOMES DE BARROS, JOÃO MELQUÍADES F. DA SILVA	EDITORA ÁTICA S.A.	ÁTICA
HISTÓRIAS DE MISTÉRIO	LYGIA FAGUNDES TELLES	ROCCO	ROCCO
INDEZ	BARTOLOMEU CAMPOS DE QUEIRÓS	GLOBAL	GLOBAL
LENDAS DA ÁFRICA	JÚLIO EMÍLIO BRAZ	BERTRAND	BERTRAND

		BRASIL	BRASIL
LENDAS DO JAPÃO	SYLVIA MANZANO	PIA SOCIEDADE FILHAS DE SÃO PAULO	PAULINAS
MELHORES CONTOS DE MEDO, HORROR E MORTE, OS	FLÁVIO MOREIRA DA COSTA(ORG.)	EDITORA NOVA FRONTEIRA S/A /CÓDICE	NOVA FRONTEIRA
NOVA ANTOLOGIA POÉTICA (EDIÇÃO DE BOLSO)	VINICIUS DE MORAES	EDITORA SCHWARCZ LTDA.	CIA DAS LETRAS
O APRENDIZ DE FEITICEIRO	MARIO QUINTANA	EDITORA GLOBO S/A	GLOBO
O SENHOR DO BOM NOME	ILAN BRENMAN	COSAC E NAIFY EDIÇÕES	COSAC NAIFY
PARA QUERER BEM	MANUEL BANDEIRA	EDITORA MODERNA LTDA	MODERNA
POEMAS RUPESTRES	MANOEL DE BARROS	RECORD EDITORA E DISTRIBUIDORA DE LIVROS	RECORD

Tabela 7 – Obras do módulo "Tecendo/Hora da Leitura" – PNLD 2006

Assim como no TL, obras literárias "clássicas" foram escolhidas para envio às escolas. Observando atentamente os títulos da lista e da tabela, nota-se a presença de autores e obras representativas da literatura estrangeira e brasileira. No Kit 1, não por acaso nomeado "Clássicos", todos os autores pertencem ao cânone da literatura brasileira; no kit 2, há contos de Oscar Wilde e a obra teórica *Como e por que ler os clássicos desde cedo*. Agatha Christie e Lawrence Block, organizador da coletânea *Escolha de mestre*[48] não são exatamente "canônicos", mas certamente podem ser considerados "clássicos" da literatura policial. *Contos mágicos persas* são contos maravilhosos da Pérsia – clássicos, portanto. Apenas as obras *Todas as cores dentro do branco* e *Amigo se escreve com H* não são se encaixam no parâmetro, assim como *Estratégias de leitura*.

No módulo "Tecendo/Hora da Leitura", por sua vez, vários dos autores são canônicos (Gil Vicente, Suassuna, Lygia F. Telles, Murilo Rubião, Bandeira, Vinicius, Quintana, Cervantes (seu *Dom Quixote* aparece em duas versões adaptadas) e há dois livros com contos fantásticos clássicos e de mistério (*Clássicos do sobrenatural* e *Os melhores contos de medo, horror e morte*). Há também uma presença forte das

[48] Sinopse da obra apresentada na contracapa: "O grande mestre da ficção policial Lawrence Block, autor do genial *Um baile no matadouro*, propôs um desafio aos melhores escritores de contos policiais e de mistério de língua inglesa. O resultado é esta rica coletânea em que esses escritores selecionam e introduzem, cada um, duas histórias: uma de sua autoria e outra de sua predileção, aquela que gostariam de ter escrito". Dentre os autores desafiados, está Stephen King.

narrativas orais e/ou formas simples (cordel, fábula, mito, lenda, conto maravilhoso – este numa versão contemporânea, de Marina Colasanti).

Esse acervo foi objeto de uma série de VCs apresentadas por Cilza Bignotto, em 2007, para os professores das oficinas curriculares HL das escolas de tempo integral. As orientações didáticas das oficinas foram compiladas no documento *Hora da Leitura: ciclo II.* Além disso, o acervo seria "reaproveitado" em 2009 nos *Cadernos de LPT*.

Com relação à formação dos professores da Hora da Leitura, uma série de teleconferências e de VCs foi realizada nos anos de 2005 e 2006. Organizamos, baseando-nos em Barroso (2007) e Batista (2010)[49] e na programação apresentada no *site*, duas tabelas com a indicação dos temas das VCs e dos participantes especialistas:

Data	Participantes	Temas
30/03/05 Teleconf.	Marisa Lajolo e Pedro Bandeira	- Leitura de poemas - Histórias pessoais de leitura - Atividades de leitura para os alunos
03/05/05	Marisa Lajolo e Cilza Bignotto	- 200 anos de nascimento de Hans Christian Andersen
08 e 09/06/05	Ana Luísa Lacombe	- A arte de contar histórias (título?) - Narrativas de tradição oral
04 e 05/08/05	Ana Luísa Lacombe	- Texto dramático (A linguagem teatral e sua importância na sala de aula)
15 e 16/09/05	Ana Luísa Lacombe	- Poesia
18 e 19/10/05	Regina Resek e Gilberto Martins	- Retomada da proposta das VCs anteriores e avaliação do projeto - Discussão teórica sobre leitura / Texto literário x texto não literário

Tabela 8 – Videoconferências do projeto "Hora da Leitura" - 2005

Data	Participantes	Temas
26, 27 e 28/04/06 (Encontro presencial com ATPs)	Jorge Miguel Marinho, Alfredina Nery e César Obeid	Temas diversos foram discutidos nos três dias de formação: - Fábulas do Esopo - Literatura de cordel - Organização das atividades: atividades permanentes, projeto e sequência didática
01 e 02/06/06	Alfredina Nery e Eleonora Alcântara	- Realismo fantástico e contos sobrenaturais

Tabela 9 – Videoconferências do projeto "Hora da Leitura" – 2006

[49] Nas dissertações de ambas, há uma descrição detalhada dessas VCs.

No ano de 2005, a formação por meio de VCs foi sistemática, havendo, em média uma VC por mês. Dada a concomitância com o TL, naquele ano, muitas orientações didáticas para o trabalho com a literatura foram fornecidas aos professores que participaram da formação do programa. Em 2006, entretanto, houve uma interrupção da formação, pois as VCs ocorreram apenas no primeiro semestre.

Em 2007, conforme já apontamos, novas VCs com Cilza Bignotto ocorreram, mas agora não para os professores das escolas regulares, apenas para os docentes das oficinas curriculares HL.

No final de 2007, a Resolução SE 92, de 19-12-2007, trouxe alterações à grade curricular e a Hora da Leitura foi suprimida[50]. Isso ocorreu de modo repentino, e os docentes, ao retornarem das férias, depararam-se com uma nova grade para 2008, com seis aulas semanais de Língua Portuguesa (e não mais cinco). Neste ano, os esforços da SEE concentraram-se na divulgação de um novo projeto, mais amplo, o "São Paulo Faz Escola". No fim de 2008, decidiu-se criar uma nova disciplina, a Leitura e Produção de Textos, cuja história será apresentada no próximo capítulo.

[50] A disciplina de Língua Portuguesa voltou a ter 6 aulas semanais.

Capítulo 3 – História da disciplina "Leitura e produção de texto" e análise dos documentos de orientação ao professor

É uma disciplina, num espaço de três anos, não é?
É uma irresponsabilidade. (Fala da entrevista 1)

Neste capítulo, abordaremos a disciplina Leitura e produção de texto (LPT), a qual compôs, no período de 2009 a 2011, a grade curricular do segundo ciclo do ensino fundamental (5ª à 8ª série/6º ao 9º ano) nas escolas estaduais paulistas. Nosso intuito é apresentar um histórico desse componente curricular de vida curta, destacando seu contexto de surgimento, qual foi sua proposta e sua relação com o currículo da rede.

Para a construção desse histórico, lemos os documentos governamentais que se relacionam, direta ou indiretamente, à disciplina. Destacam-se, nesse sentido, os seguintes textos: a resolução da Secretaria da Educação que introduziu LPT no currículo (Resolução SE - 98, de 23/12/08); a resolução que traz alterações à resolução anterior (Resolução SE - 10, de 28/01/10); a resolução que modifica a grade curricular, suprimindo LPT (Resolução SE - 81, de 22/12/11); o currículo da rede estadual paulista; o texto de orientação ao planejamento escolar de 2010 elaborado pela equipe de Língua Portuguesa da CENP; os cadernos de LPT destinados aos professores; e textos dos sites do São Paulo faz Escola e da CENP.

Além desses documentos escritos, assistimos à gravação de uma videoconferência realizada no início de 2010 sobre a entrega dos materiais do São Paulo Faz Escola, aos vídeos de apoio que acompanharam os cadernos de LPT e a vídeos das palestras realizadas no curso "A arte da palavra em sala de aula – A interação com o texto literário", cujo objetivo foi fornecer orientações e formação aos professores coordenadores das oficinas pedagógicas (PCOPs) de Língua Portuguesa para a implementação do currículo de LPT.

A leitura dos textos foi orientada pelos seguintes questionamentos: Como surgiu a disciplina? Quais eram seus objetivos? Como ela se inseria no currículo em geral e, especialmente, no de Língua Portuguesa? Que concepções de leitura e escrita embasaram as publicações da SEE e a formação proposta no curso? Quais eram os autores de referência? Que práticas de leitura e escrita foram sugeridas ao professor? Que materiais foram sugeridos e/ou fornecidos? Como o professor de LPT é representado?

Respondendo a tais indagações, traçamos o histórico da constituição da disciplina, que será apresentado no primeiro item. No segundo item e no terceiro itens, analisaremos mais detidamente o material de orientação ao planejamento das aulas de LPT e os *Cadernos do professor de Leitura e produção de textos*, os principais materiais referentes à disciplina, que apresentam uma concepção explícita para ela e uma metodologia de trabalho para os docentes. No último item, focalizaremos o curso "A arte da palavra em sala de aula - A interação com o texto literário".

3.1 Histórico da disciplina "Leitura e produção de texto" na rede estadual paulista

A disciplina "Leitura e produção de texto" foi inserida na grade curricular do ciclo II do ensino fundamental (5ª à 8ª série / 6º ao 9º ano) a partir do ano de 2009, por meio da resolução número 98 da Secretaria Estadual da Educação[51]. A resolução, publicada no final de 2008, apresentou novas diretrizes para a organização curricular do ensino fundamental e do ensino médio nas escolas estaduais paulistas. O documento estabeleceu a carga horária anual que deveria ser seguida pelas instituições escolares (200 dias letivos) e a realização do ensino fundamental em nove anos, alinhando-se à orientação federal. Trouxe, ainda, a matriz curricular dos ciclos I e II do ensino fundamental e do ensino médio, definindo as disciplinas que a compunham e o número de aulas semanais. LPT foi uma novidade nas séries finais do ensino fundamental, integrando, com língua estrangeira moderna, a parte diversificada da matriz curricular[52].

A nova disciplina foi repentinamente inserida no currículo sem haver um anúncio ou uma discussão prévia com os docentes. O quarto parágrafo do segundo artigo da resolução trouxe as seguintes informações sobre LPT, as únicas presentes no documento:

> § 4º - As aulas da disciplina Leitura e Produção de Textos serão atribuídas a professores portadores de licenciatura plena em Língua Portuguesa, preferencialmente, a docentes titulares de cargo, como carga suplementar, e na conformidade do processo regular de atribuição de classes e aulas.

---

[51] A resolução pode ser consultada no site http://siau.edunet.sp.gov.br/itemLise/arquivos/98_08.HTM.

[52] A matriz apresentou as disciplinas da base nacional comum (Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, História, Geografia, Matemática, Ciências Físicas e Biológicas e, apenas para a 8ª série/9º ano, Ensino Religioso) e a parte diversificada.

No trecho apresentado, esclarece-se apenas quem seriam os docentes responsáveis pela disciplina – professores licenciados em Língua Portuguesa – e os critérios que deveriam ser seguidos no processo de atribuição de aulas: os professores efetivos, após comporem sua jornada com aulas de língua materna, poderiam complementá-la com aulas de LPT. Prioriza-se, assim, a disciplina de Língua Portuguesa. O objetivo de LPT e a diferença em relação à Língua Portuguesa, entretanto, não foram explicitados. A carga horária estabelecida para LPT foi de duas aulas semanais[53].

No início de 2010, a Secretaria da Educação publicou uma nova resolução, a resolução SE - 10[54], que alterou o parágrafo citado:

> As aulas da disciplina Leitura e Produção de Textos serão atribuídas a professores com licenciatura plena em Língua Portuguesa, preferencialmente, titulares de cargo, inclusive para constituição de jornada de trabalho, observado o processo anual de atribuição de classes e aulas.

Com a nova redação, abriu-se a possibilidade de as aulas de LPT constituírem a jornada dos docentes titulares de cargo. Novamente, destacou-se a preferência aos professores efetivos, sinalizando a importância da atribuição das aulas na primeira etapa de atribuição, na qual os docentes concursados escolhem as aulas que ministrarão. Na segunda etapa, atribuem-se as aulas remanescentes aos professores contratados. A nova resolução, assim, modificou o critério de atribuição das aulas de LPT, incentivando a escolha das aulas da disciplina pelos professores efetivos.

No intervalo entre a publicação da primeira resolução, em 23 de dezembro de 2008, e a segunda resolução, em 28 de janeiro de 2010, a SEE não publicou mais nenhum documento com orientações a respeito da nova disciplina e tampouco foram realizados encontros presenciais ou videoconferências como se fez para a "Hora da Leitura". Dessa forma, durante todo o ano letivo de 2009, o professor de LPT contava, como norte para sua atuação, apenas com a indicação das atividades a serem desenvolvidas: a "leitura" e a "produção de texto", sinalizadas no nome do novo componente curricular.

A despeito disso, é digno de nota que, com a inclusão de LPT, ocorreu um aumento da carga horária de aulas que se ocupam da leitura e da escrita: além das cinco aulas semanais

---

[53] Nas escolas com dois turnos diurnos, os alunos deveriam ter vinte e sete aulas semanais, dentre as quais duas de LPT. Já nas escolas com três turnos diurnos, a carga horária era menor – vinte e cinco aulas semanais –, e LPT contava com apenas uma aula. Nas tabelas com a indicação da matriz curricular, há um fato curioso: o nome da disciplina na tabela com a grade de 27 aulas (anexo II da resolução) é "Leitura e produção de textos"; já na tabela com a grade de 25 aulas (anexo III), há uma inversão: "Produção e leitura de textos".

[54] Disponível em http://www.dersv.com/res_98_08_diretrizes_curriculares_ef_em.htm.

de Língua Portuguesa, os alunos passaram a ter duas aulas da nova disciplina. Esse incremento alinha-se ao novo currículo da rede estadual paulista, o São Paulo Faz Escola, visto que um de seus eixos, conforme já apontamos no capítulo 2, é a prioridade da competência leitora e escritora.

O novo currículo foi elaborado por equipes da SEE em 2007 e implementado em toda a rede estadual a partir de 2008. Essa implementação foi realizada com a publicação de diversos materiais escritos e audiovisuais dirigidos aos gestores, professores e alunos, bem como por meio da realização de cursos de formação a distância[55] e orientações técnicas nas diretorias de ensino. Em 2008, foram distribuídos cadernos impressos com a nova proposta curricular e os *Cadernos do professor* de todas as disciplinas. Nas primeiras páginas do primeiro documento, intitulado *Proposta curricular do Estado de São Paulo*, são esclarecidos os objetivos da SEE:

> A Secretaria pretende que esta iniciativa seja, mais do que uma nova declaração de intenções, o início de uma contínua produção e divulgação de subsídios que incidam diretamente na organização da escola como um todo e nas aulas. Ao iniciar este processo, a Secretaria procura também cumprir seu dever de garantir a todos uma base comum de conhecimentos e competências, para que nossas escolas funcionem de fato como uma rede. (SÃO PAULO, 2008, p. 8).

Na sequência, apresentam-se as finalidades e os princípios gerais do currículo[56], a concepção adotada nas quatro áreas de conhecimento (Ciências da natureza e suas tecnologias, Matemática, Ciências humanas e suas tecnologias e Linguagens, códigos e suas tecnologias) e a proposta curricular de cada disciplina.

Nas últimas páginas da proposta, há uma tabela com os conteúdos a serem desenvolvidos por bimestre nas diferentes séries do ensino fundamental 2 e do médio. Com base nesses conteúdos, a SEE elaborou os *Cadernos do professor*, que trazem as sequências didáticas sugeridas para cada bimestre, as quais foram intituladas "situações de aprendizagem". A partir de 2009, os estudantes também passaram a receber o *Caderno do*

---

[55] Um dos cursos oferecidos pela CENP e pela EFAP foi "A Rede Aprende com a Rede", que teve duas edições, em 2008 e 2009. Seu objetivo, conforme texto do site, foi "possibilitar aos educadores aprofundar os conceitos e teorias que norteiam as Propostas Curriculares de cada disciplina, bem como as metodologias indicadas nos materiais de apoio aos professores". (http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Apresenta%C3%A7%C3%A3o/tabid/826/language/pt-BR/Default.aspx, acesso em agosto de 2013).

[56] Os seis princípios que orientam o currículo são: I. Uma escola que também aprende; II. O currículo como espaço de cultura; III. As competências como referência; IV. A prioridade para a competência da leitura e da escrita; V. Articulação das competências para aprender; e VI. Articulação com o mundo do trabalho.

aluno, com os conteúdos, textos e tarefas correspondentes a essas sequências. Ambos são divididos em quatro volumes, correspondentes aos quatro bimestres letivos.

Uma nova versão da proposta curricular foi publicada em 2010, com algumas alterações, com o nome *Currículo do Estado de São Paulo*. Em 2011, por sua vez, publicou-se a segunda edição do currículo. Não há referências à LPT na proposta curricular, o que pode ser explicado pelo fato de ela ter sido publicada em 2008, antes, portanto, da resolução que incluiu LPT na matriz. Entretanto, a disciplina, apesar de constar da grade curricular a partir de 2009, continuou ausente no currículo de 2010 e na nova edição de 2011. Desse modo, diferentemente das outras disciplinas, não foi assumida uma concepção explícita para LPT, nem apresentada a tabela com os conteúdos previstos para cada série.

Tal lacuna foi suprida com a publicação, em 2010, dos *Cadernos do professor de Leitura e produção de texto*, que serão analisados no item 3 deste capítulo[57]. A distribuição do caderno de LPT foi anunciada em videoconferência realizada em 10 de fevereiro[58].

A VC versou sobre a distribuição dos materiais do programa São Paulo Faz Escola, dentre os quais o volume 1 dos *Cadernos do aluno*, enviados a todas as escolas. Para as DEs, seriam enviados dezoito cadernos de orientação aos professores das turmas da EJA de todas as disciplinas; dois cadernos de LPT (um para a 5ª/6ª série e outro para a 7ª/8ª série); e dois cadernos de Literatura para os professores do ensino médio. Segundo Ângela Sprengler, coordenadora executiva do programa, os vinte e dois cadernos deveriam chegar às diretorias no final de março[59] e estariam disponíveis na "Arquivoteca" do site do São Paulo Faz Escola para que os professores fossem se familiarizando e tomando conhecimento deles.

A entrega nas DEs e não nas escolas foi justificada com a seguinte fala de Sprengler: "Os cadernos para os professores de LPT e de Literatura não são possíveis de serem entregues nas escolas porque tem escola que é só um par de cadernos que irá, (...) é uma mobilização muito grande para a entrega de pouco material, então isso vai ser centralizado na diretoria". Com essa fala, fornece-se uma informação que julgamos relevante: não houve a distribuição dos cadernos de LPT para todos os professores da disciplina, pois algumas escolas tiveram direito a apenas dois exemplares de cada volume.

---

[57] De acordo com Ana Luiza Marcondes Garcia e Egon de Oliveira Rangel, autores dos cadernos que foram entrevistados, a produção do material ocorreu no segundo semestre de 2009, sendo finalizada no início de 2010.

[58] O vídeo da VC está disponível no site do São Paulo Faz Escola, no link "Videoteca": http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/spfe2009/VIDEOTECA/VIDEOCONFER%C3%8ANCIAS/tabid/1229/Default.aspx

[59] Na DE Norte 1, da qual a pesquisadora faz parte, e em outras diretorias de ensino consultadas, os cadernos de LPT e de Literatura chegaram apenas no segundo semestre.

Acreditamos, assim, que parte dos professores que ministraram LPT desconhecia o material. Isso seria minimizado com a publicação dos cadernos no site, mas essa promessa não foi cumprida. Na "Arquivoteca", foram disponibilizados, mediante senha, apenas os cadernos de orientação para a EJA.

Sprengler comunicou também que haveria uma VC específica para discutir os aspectos pedagógicos dos cadernos de LPT e Literatura e informou que esses cadernos abordavam obras literárias que estariam disponíveis no acervo das escolas: "Os quatro cadernos estão referenciados nas obras que foram distribuídas para as escolas em 2009 e que acho que estão sendo em 2010". Os cadernos de LPT seriam acompanhados de dois DVDs, um com leituras de textos dos gêneros trabalhados e outro com vídeos selecionados da TV Escola.

Vale ressaltar que as obras literárias abordadas nos cadernos de LPT pertencem ao módulo "Tecendo/Hora da Leitura" do acervo do PNLD de 2006. Os vinte volumes do acervo, listados no capítulo precedente, foram distribuídos em 2007 e não em 2009 como sugeriu a coordenadora do São Paulo Faz Escola. Também não houve uma nova distribuição das obras, como ela supunha, e a VC de orientação pedagógica anunciada tampouco ocorreu. Em junho de 2010, entretanto, os PCOPs de Língua Portuguesa foram convocados para participar do curso "A arte da palavra em sala de aula" em Águas de Lindoia, no qual receberam orientações sobre os cadernos de LPT e de Literatura. Posteriormente, eles deveriam promover orientações técnicas em suas DEs com os professores de LPT e de Língua Portuguesa do ensino médio.

Antes da distribuição dos cadernos de LPT e da realização das OTs nas diretorias de ensino, ocorridas a partir do segundo semestre de 2010, foi enviado às escolas, no início do ano, um documento com orientações para o planejamento. Esse documento, intitulado "Planejamento escolar 2010 – Leitura e Produção de Texto", foi elaborado pela equipe de Língua Portuguesa da CENP. Trata-se do primeiro texto divulgado às escolas que explicita como a equipe concebe a disciplina de LPT, por isso ele será descrito de modo pormenorizado no próximo item do presente capítulo. Nele, propõe-se, como foco das aulas, a formação do leitor literário.

Continuando o histórico, em 2011, LPT foi incluída nos cursos da Educação de Jovens e Adultos. A inclusão foi anunciada em comunicado da CENP datado de 28 de dezembro de 2010[60]:

---

[60] O documento pode ser acessado em: http://desantoandre.edunet.sp.gov.br/Vida%20Escolar%20arquivos/ESTADUAL/LEGISLA%C3%87%C

> A Coordenadora de Estudos e Normas Pedagógicas, objetivando orientar as equipes escolares e gestoras responsáveis pelo planejamento e elaboração das propostas pedagógicas a serem implementadas em 2011 nas escolas estaduais, esclarece as autoridades em epígrafe que:
> 1- continuarão vigendo em 2011, as mesmas diretrizes e respectivos procedimentos que disciplinaram especificamente, em 2010 :
> ▪ as matrizes curriculares dos cursos regulares de Ensino Fundamental e ou Médio: Res. SE nº 96/2008; Res. SE nº 98/2008; Res. SE nº 10/2010;
> ▪ a organização e o funcionamento dos cursos de Educação de Jovens e Adultos : Res. SE nº 03/2010; Instrução CENP de 07/08/2010, observada a inclusão, no Ensino Fundamental, do cumprimento do componente curricular Leitura e Produção de Texto, que deverá ser trabalhado na disciplina Língua Portuguesa e , no Ensino Médio, das disciplinas de apoio curricular da 3ª série das matrizes curriculares;
> (...)

O comunicado, cujo propósito é orientar os gestores e professores quanto ao planejamento e elaboração das propostas pedagógicas de 2011, esclarece, no primeiro item, que continuarão vigendo, no ensino fundamental e no ensino médio regulares, as matrizes curriculares de 2010. Assim, permanecem em 2011 as duas aulas semanais de LPT nas séries regulares do ciclo 2 do ensino fundamental. No segundo item, trata-se da organização dos cursos de EJA e anuncia-se a inclusão do "componente curricular Leitura e Produção de Texto", o qual não é acrescentado como disciplina independente, mas dentro da disciplina de Língua Portuguesa: "deverá ser trabalhado na disciplina Língua Portuguesa".

É interessante notar que a referência a LPT é modificada: na resolução 98, que introduziu LPT no currículo das turmas regulares, LPT é chamada de "disciplina" e, no comunicado da CENP, de "componente curricular". Com isso, fica clara a existência de uma oscilação na caracterização de LPT. Lembremos que o nome da disciplina também se mostrou oscilante na resolução 98: ora "Leitura e produção de textos", ora "Produção e Leitura de Textos"[61].

LPT vigorou no currículo nos anos de 2009, 2010 e 2011 – neste último ano, indicada para ser incluída na EJA. Em 2012, entretanto, foi suprimida do currículo. Uma nova grade

---

3%83O/MATRIZ%20ENS.FUND.%20E%20M%C3%89DIO/Comunicado%20CENP%2028-12-2010.doc

[61] Oscilação semelhante ocorreu na Hora da Leitura, pois ela foi chamada, inicialmente, de "Projeto Leitura". Ademais, a HL foi referida de diversos modos: como "programa", como "projeto", e como "aulas de enriquecimento curricular". O Tecendo Leituras também era apresentado ora como programa, ora como projeto.

curricular passou a vigorar após a publicação da resolução SE - 81, de 22/12/2011[62]. A quantidade de aulas semanais para o ciclo 2 do ensino fundamental aumentou (de 27 para 30 aulas), mas não há mais aulas de LPT. Português voltou à carga anterior (6 aulas semanais), e a carga horária de Ciências, Matemática, História e Geografia aumentou (foi acrescida 1 aula semanal em cada disciplina).

Na resolução, não foi explicitada a razão da supressão das aulas de LPT e nenhum outro documento trouxe essa informação, o que tornou necessária a realização de entrevistas com os gestores do currículo para a compreensão dos motivos do encerramento da disciplina. Nas duas entrevistas que realizamos – a primeira com dois dos autores dos cadernos de LPT e a segunda com um membro da equipe de Língua Portuguesa da CENP –, não conseguimos a indicação dos nomes das pessoas da SEE que definem a grade curricular. Não obtivemos, por isso, uma resposta dos responsáveis pela grade sobre o repentino fim de LPT. Abordaremos melhor essa questão no próximo capítulo, em que analisaremos as duas entrevistas.

Vale ressaltar que, no período de vigência de LPT na grade (entre 2009 e 2011), foram três os secretários da Educação: Maria Helena Guimarães de Castro, Paulo Renato Souza e Herman Voorwald. Maria Helena foi secretária entre julho de 2007 e abril de 2009; Paulo Renato a substituiu, permanecendo na SEE até dezembro de 2010, quando Herman assumiu o posto. Desse modo, a criação da disciplina ocorreu na gestão de Maria Helena; a elaboração e publicação dos materiais de orientação ao professor – os documentos de planejamento e os cadernos de LPT –, na de Paulo Renato; e sua exclusão, na de Herman.

Para finalizar este tópico, elaboramos uma tabela com a cronologia da disciplina LPT que apresentamos:

Datas	**Histórico da disciplina LPT**
Dezembro de 2008	- Criação da disciplina com a resolução SE – 98.

[62] A resolução pode ser consultada no site http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/81_11.HTM.

2009	- Fevereiro: LPT passa a fazer parte da grade de aulas de 5ª à 8 série. - Durante todo o ano letivo, não houve nenhuma orientação específica aos professores. - Elaboração dos cadernos de LPT no segundo semestre.
2010	- Fevereiro: divulgação das orientações para o planejamento e anúncio, em videoconferência, da distribuição dos *Cadernos do professor de Leitura e produção de texto*. - Junho: realização do curso "A arte da palavra em sala de aula - A interação com o texto literário" com os PCNPs de Língua Portuguesa - 2º semestre: distribuição dos cadernos de LPT
2011	- LPT é incluída no currículo da EJA. - Exclusão da disciplina com a resolução SE – 81.

Tabela 10 – Cronologia da disciplina Leitura e Produção de Texto

Nos dois próximos tópicos, procederemos à análise do documento com orientações ao planejamento e dos cadernos de LPT.

3.2 Análise do texto de orientação para o planejamento de LPT

O texto "Planejamento escolar 2010 – Leitura e Produção de Texto", elaborado pela equipe de Língua Portuguesa da CENP (SÃO PAULO, SEE, 2010e), foi disponibilizado às escolas estaduais paulistas no início de 2010, tendo o propósito de subsidiar os docentes no planejamento das aulas da disciplina. O texto contém oito páginas e é organizado em seis tópicos: 1 - Apresentação; 2 - Objetivos; 3 - Procedimentos metodológicos; 4. Avaliação; 5 - Perfil dos docentes; e 6 - Materiais de apoio. No terceiro tópico, há o subtópico 3.1 - Ambiente/Recursos didáticos – disponibilidade e uso.

Logo no início, a formação do leitor literário é indicada como foco das aulas de LPT, conforme se lê na "Apresentação":

> **As atividades desenvolvidas nas aulas de Leitura e Produção de Texto** (LPT), no Ciclo II (6º a 9º ano) do Ensino Fundamental, **visam à formação do leitor literário** capaz de fruir a arte literária pelas vias
> • da apreciação de texto, por meio de leituras de diferentes gêneros literários como a literatura popular de tradição oral, os romances, os contos, as crônicas, os poemas, os textos dramáticos, as letras de músicas etc.;
> • da investigação, por meio de produções orais e escritas relativas à
> ◦ cultura literária ficcional: exploração de possibilidades estéticas;
> ◦ documentação e memorização das ações humanas: relato, crônica social, ensaio, biografia;
> ◦ discussão de problemas sociais controversos: carta de leitor, debate regrado, artigo de opinião;
> ◦ transmissão e construção de saberes: texto expositivo, exposição oral, seminário, tomada de notas, resenha.
> • do conhecimento, por meio da progressiva elaboração de uma concepção estética sobre arte literária, a partir da leitura de obras da literatura de língua portuguesa, em especial a brasileira, ao longo da educação básica.
>
> **O princípio norteador das aulas de Leitura e Produção de Texto é**
> **• a formação de leitores literários e**
> **• o acesso ao vasto repertório da cultura ficcional existente na literatura universal**. (SÃO PAULO, SEE, 2010e, p. 01, grifos nossos)

De acordo com o texto, as atividades desenvolvidas nas aulas de LPT teriam o intuito de fazer com que o leitor fruísse a arte literária por diferentes vias: apreciação, investigação e conhecimento. Para as duas primeiras, são indicados os gêneros textuais que poderiam ser explorados; na terceira, sugere-se a leitura de obras literárias em português, com destaque à literatura brasileira. Privilegia-se a leitura de textos da "cultura literária ficcional", visto que, nos três caminhos, mencionam-se gêneros e obras literárias. No segundo, porém, também aparecem os outros domínios sociais de comunicação propostos por Dolz e Schneuwly (2004)[63], exemplificados por diferentes gêneros das tipologias argumentativa, expositiva e do relato.

Os gêneros citados no primeiro item coincidem com a maioria dos exemplos apresentados no documento que traça as diretrizes da Hora da Leitura:

> O Projeto "Hora da Leitura" é uma proposta de trabalho que visa enfatizar a leitura de diversos gêneros como, os da Literatura Popular de tradição oral, os contos, as crônicas, os poemas, os textos dramáticos, as letras de músicas, as charges e tiras e outros adequados aos alunos do Ciclo II do Ensino Fundamental. (SÃO PAULO, SEE, 2005, p. 01)

[63] Está ausente apenas o domínio das instruções e prescrições.

A “coincidência” revela que, na elaboração das orientações sobre o novo componente curricular, foram considerados os princípios do componente curricular antecedente, mas agora com a presença das propostas teórico-metodológicas dos autores genebrinos, as quais embasam os PCNs e o currículo paulista[64]. Na sequência da “Apresentação” relativa à LPT, são expostas as proposições da equipe da CENP e, mais uma vez, retomam-se expressões do documento “HL”:

> Assim, estamos propondo
> • práticas de leitura, voltadas especificamente para o desenvolvimento da competência leitora de nossos alunos de maneira prazerosa, lúdica, que desperte e cultive o hábito e o desejo de ler;
> • práticas de exploração de diferentes linguagens (...);
> • produção de textos em diferentes gêneros textuais (...)
> (SÃO PAULO SEE, 2010e, p. 01)

No primeiro item do texto transcreve-se quase integralmente a proposta que fora apresentada para a HL: “estamos propondo a Hora da Leitura, voltada especificamente para o desenvolvimento da competência de leitura de nossos alunos de maneira gostosa, lúdica, que desperte e cultive a prática e o desejo de ler” (SEE, 2005, p. 2). A repetição da proposta do projeto anterior para a nova disciplina indica, a nosso ver, que LPT foi concebida, pela equipe da CENP – a elaboradora dos dois documentos –, como continuidade da HL. Desse modo, a leitura é novamente associada ao “prazer”, à ludicidade e ao “desejo”. Essa concepção, porém, não é a que norteia o *Caderno do professor de LPT*, de autoria de uma equipe contratada e, por isso, externa à CENP. No próximo item, veremos que a proposta do caderno é o trabalho com o letramento literário.

No segundo item do documento com as orientações para o planejamento de LPT, são elencados os objetivos da disciplina:

> • Propiciar um intenso e sistematizado contato dos alunos com diferentes linguagens, em especial a linguagem literária, sobretudo no que se refere ao ler para apreciar/fruir, conhecer/compreender.
> • Possibilitar aos alunos do Ensino Fundamental momentos para saborear e compartilhar as ideias de autores clássicos e contemporâneos da literatura universal, em especial os da literatura brasileira.
> • Estimular a leitura dos livros de ficção existentes no acervo da escola.
> (SÃO PAULO , SEE, 2010e, p. 02)

[64] O currículo estadual paulista propõe a organização da disciplina Língua Portuguesa, no ensino fundamental 2, a partir das tipologias narrar, relatar, prescrever e expor-argumentar, trabalhando-se os diversos gêneros textuais presentes nessas tipologias. Na 7ª e 8ª série (8º/9º ano), abordam-se também as relações entre texto, discurso e história.

Os três propósitos elencados são bastante semelhantes aos objetivos da HL e do TL: permitir o contato dos alunos com diferentes linguagens, com destaque à literária; permitir o debate sobre a literatura clássica e contemporânea; e incitar a leitura de obras do acervo da escola. Novamente, o documento "Hora da Leitura" faz-se presente, já que são recuperados, com leves alterações, o segundo e o terceiro item dos seus objetivos[65].

O terceiro item do texto sobre LPT intitula-se "Procedimentos metodológicos". No primeiro parágrafo, defende-se, para as aulas, "um trabalho com a diversidade de obras literárias, para que se possa ampliar as possibilidades de conhecimento do extenso repertório da cultura ficcional, a partir de experiências enriquecedoras e humanizantes para o aluno" (SEE, 2010, p. 03). Destaca-se, no excerto, o uso da expressão "experiências enriquecedoras e humanizantes" para se referir ao que a leitura propiciaria. Essa ideia também aparece no caderno do professor de LPT, na expressão "experiência de leitura significativa". A leitura literária é entendida, assim, em sua dimensão experiencial, como algo humanizador e enriquecedor para os alunos[66].

O trabalho com as obras literárias, de acordo com as instruções fornecidas pela CENP, não deve ser realizado isoladamente pelo professor de LPT, ao contrário, deve estar integrado ao "projeto pedagógico da escola no que se refere à formação de leitores" e ao currículo de Língua Portuguesa. Após essa recomendação, afirma-se, tal como na HL, que os professores de LPT "poderão desenvolver um trabalho diferenciado com os alunos, lendo com eles, lendo para eles" (p.03) e são sugeridos diferentes procedimentos didáticos que envolvem produções dos alunos e modos de organização das aulas.

São fornecidas as seguintes sugestões de procedimentos: produção de compreensões dos textos lidos; produção individual ou coletiva de textos literários; realização de rodas de leitura ou saraus; debate sobre filmes e interpretação de músicas populares brasileiras. Quanto à organização das aulas, propõe-se: a seleção de textos literários, material audiovisual e musical a partir do acervo da escola ou com o uso da internet; a leitura organizada como "Atividade Independente"; a leitura individual e silenciosa para alunos proficientes; a leitura

---

[65] No capítulo 2, transcrevemos os quatro objetivos da HL. Para efeito de comparação, retomamos os dois objetivos que foram reformulados:
• *Propiciar um intenso e sistematizado contato dos alunos com diferentes gêneros textuais, especialmente no que se refere ao ler para apreciar/fruir e para conhecer.*
• *Possibilitar aos alunos do Ciclo II do Ensino Fundamental momentos para saborear e compartilhar as idéias de autores clássicos e contemporâneos da literatura universal.* (SEE, 2005, p. 02)

[66] Tal concepção parece ecoar as ideias do educador espanhol Jorge Larrosa, que propõe a recuperação da categoria de experiência para o pensamento e para a formação, sendo a leitura "um dos seus lugares paradigmáticos" (2003a). Nas referências bibliográficas do caderno de LPT, indica-se um capítulo de uma obra de Larrosa: a entrevista "Literatura, experiencia y formación", publicada no livro *La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formación* (2003b).

compartilhada; a leitura em voz alta pelo aluno e pelo professor; a contação de histórias por convidados da família ou da comunidade; e a produção individual ou coletiva de texto oral ou escrito a partir de textos lidos[67].

Ao final do tópico 3, aparece destacado o seguinte alerta:

> ATENÇÃO:
> Na seleção e organização de livros e material audiovisual, é importante que o professor **ofereça produções literárias** para seus alunos.
> As produções do entretenimento estão disponíveis nos meios de comunicação, em especial nas rádios e nos canais televisivos, e não exigem um trabalho apurado de compreensão que justifique ocupar o período em que os alunos estão em sala de aula.
> Recomenda-se o mesmo cuidado na seleção e organização de materiais extraídos da internet, evitando mensagens de cunho religioso (em respeito às escolhas religiosas das famílias dos alunos) e também mensagens que sugerem caminhos de autoajuda. (SÃO PAULO, SEE, 2010e, p. 05, grifos dos autores)

No trecho, fica evidente, mais uma vez, que o foco de LPT é o texto literário, já que se recomenda que sejam ofertadas "produções literárias" aos alunos, sejam elas provenientes de livros ou material audiovisual. As produções literárias se oporiam às "produções do entretenimento", de fácil acesso e cuja compreensão seria menos apurada, não sendo necessário, então, abordá-las nas aulas. O texto também faz ressalvas aos "textos extraídos da internet", sugerindo cuidado com as mensagens religiosas e de autoajuda.

Nas três recomendações, subjaz uma concepção de literatura e do professor que ministra as aulas de LPT: o trabalho com a literatura na escola justifica-se na medida em que ela é vista como produção mais elevada que os produtos da cultura de massa; o alerta sobre os textos a serem trabalhados e os cuidados necessários aponta que os professores possivelmente não trabalhem ou não saibam como trabalhar com a "alta literatura".

Na sequência do item referente à metodologia, tem-se o subitem 3.1, intitulado "Ambiente/Recursos didáticos – disponibilidade e uso". Para o desenvolvimento do trabalho com leitura e produção de textos, aponta-se a necessidade de criação de "condições favoráveis" em relação aos recursos e aos espaços disponíveis na escola ("sala de leitura, pátio, jardim e outras áreas de convivência") e no seu entorno ("praças, parques, bibliotecas públicas, centros culturais etc."). Sugere-se a realização de um "levantamento do acervo já

[67] Essa produção é ilustrada com os seguintes exemplos: produções literárias próprias a partir de exercícios/jogos de exploração nas linguagens artístico-literárias, participação em debates regrados, apresentação no púlpito, seminários, registro de comentários, resenhas críticas, cartazetes de divulgação para mural da escola e campanha publicitária.

existente na escola", bem como sua organização e disponibilização, "de modo a facilitar o acesso de alunos e professores para diferentes momentos de leitura".

Após essas considerações sobre o acervo de obras, elencam-se algumas das atividades que podem ser realizadas, com finalidades diversas:

> • colocar, na sala de aula, obras literárias variadas para o desenvolvimento de diversas modalidades didáticas, como a "leitura compartilhada", em que os alunos, com intervenções apropriadas do professor, adquirem novas estratégias para poder ler textos menos familiares;
> • estar à disposição dos alunos, inclusive para empréstimos, livros para a sua livre escolha, que podem desenvolver a "leitura autônoma", mobilizando competências já construídas;
> • organizar momentos de leitura, tais como a roda de leitores, em que sejam possíveis a troca de informações entre os alunos sobre o que se leu e a socialização com o outro sobre a sua experiência leitora. Esta é uma atividade que poderá ser feita em outros ambientes além da sala de aula, como: no pátio da escola, no jardim ou em outro local que propicie uma situação de leitura agradável e tranquila;
> • preparar leitura em voz alta, realizada pelo aluno ou pelo professor, como momento de deleite dos ouvintes. Neste caso, não é preciso que, ao ler o texto, haja um conjunto de tarefas a serem cumpridas;
> • expor, em murais na sala de aula ou em portfólios, as diferentes fases de produção textual, desde as primeiras anotações ou rascunhos, até o texto em seu formato final. Isto pode ajudar o aluno a compreender que a produção textual é uma obra que requer um projeto inicial, momentos em que possibilidades são testadas, algumas etapas de reescrita e revisão final.
> (SÃO PAULO, SEE, 2010e, p. 05 e 06)

Das cinco atividades listadas, quatro enfocam a leitura e apenas o último item refere-se à produção de texto, a qual é concebida como atividade processual, composta por diferentes etapas. Para que o aluno compreenda a escrita dessa forma, o procedimento didático sugerido é a exposição das "diferentes fases da produção textual". Para o trabalho com a leitura, quatro procedimentos didáticos são sugeridos: leitura compartilhada, leitura autônoma, roda de leitura e leitura em voz alta pelo professor ou pelo aluno. O primeiro procedimento é dirigido pelo docente e visa à aquisição de estratégias de leitura; o segundo, por sua vez, é realizado pelo aluno, o qual mobiliza as competências construídas nas aulas. Com o terceiro e o quarto procedimentos, buscam-se, respectivamente, a socialização das experiências de leitura e momentos de "deleite" na escuta dos textos lidos.

Nota-se que o trabalho didático com a leitura é semelhante ao que foi proposto no Tecendo Leituras e na Hora da Leitura: as atividades permitiriam o desenvolvimento de estratégias e competências, podendo ser realizadas de diferentes modos, ora com mais diretividade da parte do professor, ora com mais liberdade para o aluno. O caráter prazeroso

da leitura mais uma vez é destacado nas expressões “momento de deleite dos ouvintes” e “situação de leitura agradável e tranquila”.

O quarto item do documento, a “Avaliação”, aponta os elementos que devem ser considerados na verificação do desempenho dos alunos nas aulas de LPT:

> • o envolvimento e a participação de cada aluno nas atividades individuais e coletivas;
> • a produção oral ou escrita dos alunos nas atividades propostas que finalizam cada um dos trabalhos desenvolvidos;
> • o processo de produção de texto em todas as suas etapas, bem como a produção final. (SÃO PAULO, SEE, 2010e, p. 06)

Os itens elencados sugerem que sejam avaliados o comprometimento dos alunos com as atividades e as produções orais e escritas delas decorrentes. Do segundo item, destaca-se uma expectativa para as aulas de LPT: uma produção finalizaria cada um dos trabalhos desenvolvidos. No último item, retoma-se a ideia da escrita processual com diferentes etapas, as quais devem ser consideradas na avaliação. Para a observação do processo de elaboração da escrita, sugere-se a “adoção de portfólios individuais”; além disso, o texto pontua a importância de o professor criar “formulários de leitura e também da produção oral” dos alunos. Sobre tais formulários, indica-se apenas que é possível extrair deles “informações relevantes para a avaliação do processo de aprendizagem”, mas não se descreve em que eles consistem ou como devem ser realizados.

O próximo item, denominado “Perfil do docente”, aponta as características necessárias ao professor de LPT:

> Para atuar nas aulas de LPT, é necessário que o professor tenha acentuadas as características que fazem parte do profissional das letras, ou seja, que goste de ler, que consiga fruir o texto literário, que sinta prazer em partilhar com os alunos seus conhecimentos sobre literatura e buscar com eles algumas revelações que o texto propicia. É imprescindível que o professor tenha sensibilidade para as literaturas clássica e contemporânea. Enfim, é necessário que ele realmente demonstre domínio desses conhecimentos para que sua atuação seja mais fecunda. (SÃO PAULO , SEE, 2010e, p. 07)

Do docente de LPT, requerem-se os elementos que caracterizariam o “profissional das letras”: o gosto pela leitura, a capacidade de fruir o texto literário, o sentimento de prazer em compartilhar os conhecimentos sobre literatura bem como em buscar com os alunos as

"revelações" do texto[68], e a sensibilidade para as literaturas clássica e contemporânea. Embora se pontue a necessidade de domínio de conhecimentos na frase que conclui o parágrafo, as demais características são de caráter emotivo (gosto, fruição, prazer e sensibilidade).

Além dessas características, são listadas duas ações que são deveres do docente: a elaboração de um plano de aulas que garanta um "trabalho com a diversidade de textos" e "faça parte de uma organização de curso para os quatro anos finais do Ensino Fundamental"; e a "disponibilidade para articular o seu trabalho com os professores das linguagens e códigos (...), numa visão interdisciplinar e de acordo com o projeto pedagógico da escola" (p. 07). Espera-se, na primeira ação, que haja articulação entre o professor e seus "pares" – professores de LPT e de Língua Portuguesa – e, na segunda, com os professores de Arte, Educação Física e Língua Estrangeira Moderna.

O perfil do professor apresentado no item 5 é bastante semelhante ao que foi proposto no documento da HL, no qual também aparecem, como características desejáveis aos docentes, o gosto pela leitura, o prazer em compartilhar os textos literários, a sensibilidade para a literatura clássica e contemporânea, a boa formação acadêmica e a disponibilidade para articular o trabalho com docentes de outras áreas. São notáveis, entretanto, algumas diferenças: no texto com as orientações para o planejamento de LPT, suprime-se a sensibilidade para a literatura popular; a formação acadêmica exigida é específica das Letras, ao contrário da HL, que aceitava a formação em qualquer disciplina do ensino fundamental 2; e não se faz menção à participação em cursos de formação continuada.

O último item do documento sobre LPT intitula-se "Materiais de apoio" e lista quatro sugestões de materiais que podem ser utilizados nas aulas:

> • Todo o acervo literário já existente na escola;
> • Os dois volumes do Caderno do Professor para as aulas de LPT, que chegam às escolas no primeiro bimestre do ano letivo (previsão: final de março/2010);
> • Práticas Pedagógicas 2009 (pdfs disponíveis nas Oficinas Pedagógicas de todas as Diretorias de Ensino);
> • Sequências de atividades que estarão disponíveis na página para LPT, no site da CENP (em construção). (SÃO PAULO, SEE, 2010e, p. 08)

[68] A expressão utilizada reforça a concepção de "alta literatura" delineada alguns parágrafos acima: o texto literário seria portador de "segredos" aos quais só é possível acessar com a mediação de um professor bem preparado.

O primeiro tópico refere-se às obras literárias pertencentes ao acervo da escola; os demais são orientações didáticas dirigidas ao professor: os cadernos de LPT, as Práticas Pedagógicas 2009 (material criado para o projeto "Língua Portuguesa – Práticas de Leitura e Escrita") e as sequências de atividades que estariam disponíveis no site "em construção" específico de LPT. O site não foi criado[69], e a distribuição dos cadernos de LPT, conforme já apontamos, ocorreu após o planejado, apenas no segundo semestre.

Para finalizar as considerações sobre o documento "Planejamento escolar 2010 – LPT", gostaríamos de salientar que o texto apresentou o que se esperava das aulas da disciplina, o perfil desejado para o professor, sugestões didático-metodológicas e os materiais a serem utilizados. O documento embasou-se no texto com as diretrizes do componente curricular anterior, a Hora da Leitura, propondo como foco o trabalho com o texto literário, e a promoção da leitura "prazerosa" e "diferenciada". Duas lacunas, entretanto, fazem-se notar: não são apresentadas as justificativas para a criação da disciplina e também estão ausentes referências teóricas. Esses elementos aparecerão apenas nos cadernos de LPT.

Em 2011, outro texto com as orientações para planejamento foi enviado às escolas, mantendo quase integralmente o texto anterior[70]. No novo texto, houve a inclusão de uma epígrafe, o poema "Dizem que finjo ou minto", de Fernando Pessoa, e alterações nos itens 5 e 6: o título do item 5 foi modificado (de "Perfil dos docentes" para "Observação") e foi suprimido o parágrafo inicial, que apontava as "características que fazem parte do profissional das letras"; no item 6, manteve-se apenas o primeiro tópico dos materiais de apoio.

3.3 Análise dos *Cadernos do professor de Leitura e produção de texto*

Neste item, apresentaremos os *Cadernos do professor de Leitura e produção de texto*, que são o material mais extenso sobre a disciplina inserida na grade curricular em 2009. A

---

[69] Na entrevista com Rozeli Frasca, da equipe de Língua Portuguesa da CENP, perguntamos sobre o site e a entrevistada respondeu que não foi autorizada sua construção:

> *Rozeli Frasca – (...) Era uma demanda da equipe de Língua Portuguesa da Secretaria, mas não foi disponibilizado, não aconteceu. (...) Algumas de nossas lutas são inglórias, nem todas são [atendidas]... (...) Não nos autorizaram [a construir o site] e aí a gente não pôde ter esse espaço.*

[70] O documento está disponível em http://demaua.edunet.sp.gov.br/arquivos_index/planejamento_2011/leitura_producao_texto.pdf.

publicação, de 2010, supriu uma lacuna em relação à nova disciplina, que, diferentemente das demais, não contava com materiais de apoio aos docentes.

A respeito desse material, vejamos as palavras da SEE:

> Um dos princípios do Currículo do Estado de São Paulo é a ênfase no desenvolvimento da capacidade leitora e escritora dos alunos. A Secretaria da Educação produziu dois Cadernos acompanhados de três DVDs com leituras dramáticas e documentários da TV Escola para apoiar o trabalho do professor de Leitura e Produção de Texto em sala de aula junto a alunos do Ensino Fundamental[71].

No texto, marca-se a relação dos cadernos com o currículo paulista, o qual tem, como um de seus objetivos, desenvolver a capacidade leitora e escritora dos alunos. Os dois cadernos e os dois DVDs que os acompanham são apresentados como materiais de apoio ao trabalho do docente de LPT.

Para descrevermos o material, dividiremos este tópico em quatro partes. Na primeira, apresentaremos os autores, a organização geral dos cadernos e os elementos pré-textuais; na segunda, deteremo-nos no capítulo introdutório "Letramento literário: um espaço para o livro e a leitura na sala de aula"; na terceira, trataremos das oficinas sobre obras literárias sugeridas ao professor; por último, abordaremos os DVDs que acompanham os cadernos.

3.3.1 Organização dos cadernos, autoria e elementos pré-textuais

Os dois cadernos do professor de LPT voltam-se às séries finais do ensino fundamental, sendo o primeiro volume destinado à 5ª e 6ª série (6º e 7º anos), e o segundo, à 7ª e 8ª série (8º e 9º ano). As capas seguem o padrão das demais publicações do Programa São Paulo Faz Escola:

[71] Trecho extraído da página inicial do site do São Paulo faz Escola, que apresenta uma "linha do tempo" com o resumo das ações da SEE para implantar o currículo (www.saopaulofazescola.sp.gov.br, acesso em junho de 2012).

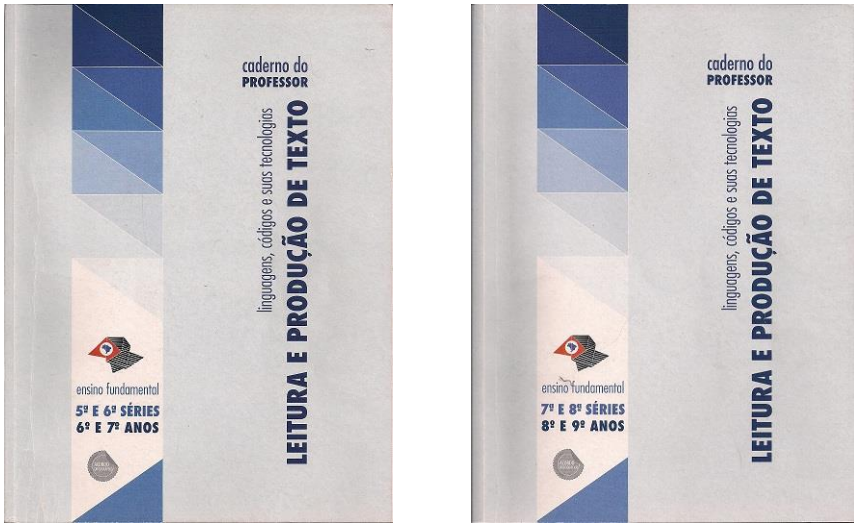


Figura 1 – Capas do primeiro volume e do segundo volume do caderno São Paulo Faz Escola

Na segunda página dos dois cadernos, constam os nomes do governador (Alberto Goldman), do secretário da Educação da época (Paulo Renato Souza), dos coordenadores dos órgãos que compõem a SEE, dos membros da equipe do São Paulo Faz Escola e dos autores dos cadernos de todas as disciplinas. A autoria dos cadernos de LPT é creditada a quatro elaboradores: Ana Luiza Marcondes Garcia, Egon de Oliveira Rangel, Maria Regina Figueiredo Horta e Neide Aparecida de Almeida.

Cabe aqui fazer uma breve apresentação dos quatro autores. Ana Luiza Marcondes Garcia é mestre e doutora em Linguística pela Unicamp, professora do departamento de Linguística da PUC-SP e coautora da coleção de livros didáticos *Olhe a língua!* (editora FTD), de 5ª a 8ª série. Dentre os projetos da SEE de que participou, destacam-se o curso de formação de professores PEC – Formação Universitária e o Ensino Médio em Rede. Egon de Oliveira Rangel é professor do departamento de Linguística da PUC-SP, mestre em Linguística pela Unicamp e presidente do Litteris, Instituto de Assessoria e Pesquisa em Linguagem. Também é membro da Comissão Técnica da Coordenadoria de Estudos e Avaliação de Materiais Didáticos do MEC, que avalia os livros didáticos do PNLD. Foi colaborador do Cenpec (Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária) e, na SEE, já prestou consultoria para o Saresp.

Maria Regina Figueiredo Horta é licenciada em Letras pela FFLCH-USP, tendo atuado como professora de ensino médio e ensino fundamental de escolas públicas e particulares. É coautora das coleções de livros didáticos *Português: uma língua brasileira* (editora Leya) e *Ler, entender, criar* (editora Ática), e formadora de professores no Cenpec. Neide Aparecida de Almeida é mestre em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela

PUC-SP, coordenadora do núcleo educativo do Museu Afro Brasil e especialista em língua portuguesa do Cenpec. Também é consultora e assessora técnica e pedagógica do Programa Prazer em Ler, do Instituto C&A de Desenvolvimento Social. Na SEE, participou do curso PEC – Formação Universitária e, no MEC, atuou como parecerista do PNLD.

Como pontos em comum entre os quatro professores e/ou consultores, podemos destacar que eles atuam ou já atuaram em diversos projetos e cursos de formação de professores de língua portuguesa, seja em universidades, em organizações da sociedade civil com finalidades educativas ou órgãos governamentais, como o MEC e a SEE. Além disso, eles produziram publicações tanto para alunos (caso dos livros didáticos) quanto para docentes (materiais de orientação pedagógica).

Tendo em vista o fato de que os cadernos de LPT objetivam a formação do leitor literário – aspecto que será mais bem desenvolvido no próximo tópico, bem como no capítulo 4 –, chama a atenção o fato de que eles não são especialistas em literatura ou em ensino de literatura[72]. Houve, porém, uma leitura crítica do material por uma especialista, Emília Amaral[73].

Gostaríamos também de tecer um breve comentário sobre o processo de produção dos cadernos. Na entrevista com Egon Rangel e Ana Luiza Garcia, perguntamos sobre a sistemática de trabalho da equipe e os dois entrevistados pontuaram que a elaboração foi "parcialmente individual"[74] e em conjunto. A escolha dos catorze títulos que seriam trabalhados nas oficinas foi conjunta e, depois, houve uma divisão consensual dos livros entre eles, seguindo "afinidades e necessidades". A conversa entre os membros da equipe era constante, "um lendo [o texto] do outro, palpitando no do outro". Além disso, foi realizada uma leitura do conjunto, para que as oficinas se articulassem.

---

[72] Os três autores que desenvolveram pesquisas acadêmicas (no mestrado ou doutorado) realizaram estudos em Linguística, casos de Ana Luiza Garcia e Egon Rangel, e em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (Neide Almeida). Egon Rangel já publicou dois artigos sobre letramento literário e livro didático de português – ambos referenciados na bibliografia dos cadernos, conforme veremos no próximo tópico –, porém, no início dos dois textos, ele se apresenta como "amador" e "leigo no assunto" *leitura literária*: "(...) devo esclarecer, no que diz respeito à literatura, que não falo como especialista, mas como amador, no sentido mais literal possível" (RANGEL, 2003, p. 128) e "(...) repito, agora, o esforço de 2011. Não sem antes advertir o eventual leitor de que estas poucas páginas são uma incursão temerária num domínio que só conheço como amador. É desse lugar de mero leitor, e não do especialista em literatura e/ou em seu ensino, que venho tentando entender o que é – ou o que pode ser – a leitura de textos literários no contexto da escola e, em particular, no LDP" (RANGEL, 2005, p. 146).

[73] Graduada em Letras pela UNESP, Mestre em Teoria Literária pela UNICAMP e Doutora em Educação e Literatura pela UNICAMP. Sua dissertação de mestrado, orientada por Marisa Lajolo, intitula-se "Texto literário e contexto didático: os (des)caminhos na formação do leitor" (1986). É autora de livros didáticos de Língua Portuguesa.

[74] A expressão entre aspas é de Ana Luiza, assim como as demais apresentadas no parágrafo.

Feita a apresentação dos elaboradores, voltemos à estrutura do material. Além da ficha técnica, os dois cadernos apresentam os seguintes elementos: uma carta de apresentação do secretário Paulo Renato Souza; um sumário; uma carta de Maria Inês Fini, coordenadora geral do São Paulo Faz Escola; uma ficha do caderno; um capítulo introdutório intitulado "Letramento literário: um espaço para o livro e a leitura na sala de aula"; e propostas de oficinas sobre obras literárias do acervo do PNLD 2006 (cada volume contém sete oficinas, totalizando catorze). No capítulo de introdução, são esclarecidos a concepção e os objetivos da disciplina e propõe-se uma metodologia de trabalho para o professor.

Na primeira carta, o secretário da Educação informa que o "novo material de apoio" – os cadernos de LPT e o caderno de Literatura do ensino médio, publicado concomitantemente – foi "produzido dentro do marco do Programa São Paulo Faz Escola", tendo o objetivo de auxiliar os professores a tornar os alunos "conhecedores e apreciadores dos textos literários especialmente selecionados para esse trabalho" (p. 03). As publicações são apresentadas como "mais" uma "ação" da SEE que reforça o "compromisso com o desenvolvimento das competências leitora e escritora de nossos alunos, necessárias à construção do conhecimento de todas as áreas". Ao final, ele afirma que "dar apoio aos professores em seu trabalho cotidiano" é "o caminho seguro para a melhoria da qualidade da educação de nossas crianças e jovens".

Vale destacar os seguintes elementos do texto: os cadernos de LPT e de Literatura são apresentados como meio para os alunos conhecerem e apreciarem as obras literárias; há um enaltecimento do São Paulo Faz Escola e da SEE (o primeiro é considerado um "marco", enquanto a secretaria aparece como estrutura ativa na melhoria da qualidade de ensino); o desenvolvimento da leitura e da escrita é visto como instrumento para a construção do conhecimento; e, com o uso do pronome possessivo "nossos" para se referir aos alunos (há três ocorrências do vocábulo), o secretário estabelece uma identificação com os professores, compondo um "nós".

A segunda carta, assinada por Maria Inês Fini, apresenta o título "São Paulo Faz Escola – uma proposta curricular para o Estado". Assim como na carta do Secretário, o material de LPT e de Literatura é apresentado como "nova ação" do Programa São Paulo Faz Escola com a finalidade de "consolidar um dos princípios centrais que estruturam o currículo oficial", o "desenvolvimento da competência leitora e escritora dos alunos". Segundo Fini, a proposta dos cadernos é "potencializar os efeitos da proposta curricular na constituição de leitores competentes e bons produtores de textos escritos" (p. 05).

O texto apresenta também as obras trabalhadas (textos do acervo da SEE, do Projeto Apoio ao Saber ou da biblioteca da escola) e anuncia que as três publicações "foram estruturados de maneira a assegurar uma orientação geral sobre o trabalho com cada um dos gêneros selecionados". Nos cadernos de LPT, foram contemplados os gêneros lenda, mito, fábula, história em quadrinhos, poema, conto, romance, texto teatral e cordel, procurando "manter uma graduação de complexidade no tratamento dos gêneros e das competências e conteúdos a serem mobilizados".

Após a carta de Fini, há uma ficha do caderno, elemento presente em todos os volumes dos *Cadernos do professor* do São Paulo Faz Escola de todas as disciplinas. Nessas fichas, apresentam-se os temas e conteúdos do volume[75]. Nos cadernos de LPT, aparece a expressão "Leitura, produção e projetos culturais em torno de diferentes livros e gêneros literários", seguida da indicação das sete oficinas que compõem cada volume.

O elemento subsequente à ficha é o capítulo introdutório, cujo título – "Letramento literário: um espaço para o livro e a leitura na sala de aula" – anuncia a principal perspectiva teórica dos cadernos. Descreveremos em mais detalhes tal introdução, por ser o texto com mais informações sobre LPT, apresentando uma concepção explícita da disciplina e uma proposta de trabalho com as obras literárias, esta materializada nas catorze oficinas apresentadas nos dois volumes.

3.3.2 A introdução dos cadernos

O texto introdutório dos dois cadernos contém 14 páginas e é organizado nos seguintes itens: "Eis aqui", "Vamos, então, falar de liberdade?", "O texto literário e sua singularidade", "Uma proposta para o letramento literário", "E é possível avaliar o desempenho dos alunos?". Ao final, apresenta-se uma bibliografia.

Antes de abordarmos os cinco itens e a bibliografia, cabe fazer uma consideração sobre as duas epígrafes que iniciam o capítulo, o poema "Descoberta da literatura", de João Cabral de Melo Neto, e um excerto de Antonio Candido do ensaio "O direito à literatura"[76]. As duas citações, assim como o título, trazem indícios das concepções teóricas adotadas pelos

---

[75] Sobre a forma de apresentação dos conteúdos e a configuração gráfica dos cadernos, consultar a dissertação de Catanzaro (2012, p. 31-42). A título de exemplo, apresentamos a lista dos temas e conteúdos listados na ficha do volume 1 do caderno de Língua Portuguesa da 5ª série, referente ao primeiro bimestre:

Características do agrupamento tipológico narrar nos gêneros textuais: Fábulas / Conto / Narrativa paradidática / Crônica narrativa

[76] "A literatura não corrompe nem edifica; mas, trazendo em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver."

autores dos cadernos de LPT. No corpo do texto do item "Eis aqui", conforme veremos, o poema de João Cabral é comentado quando se fala em "práticas de letramento". Vale ressaltar que o poema também aparece como epígrafe de uma das obras mencionadas na bibliografia: o livro *Fim do livro, fim dos leitores*, de Regina Zilberman (2001), autora alinhada à Estética da Recepção. Já o texto de Candido, originalmente uma conferência apresentada em 1988, defende uma perspectiva humanista. Outras referências teóricas – explícitas ou implícitas – aparecerão no corpo do texto.

No primeiro item, apresenta-se, no primeiro parágrafo após o título[77], o propósito do material e das aulas de LPT:

> **Eis aqui,**
>
> Caro professor, um material pensado para subsidiar o seu trabalho em *Leitura e Produção de Texto* (LPT). Essas aulas estão sendo implantadas na rede estadual como uma aposta no desenvolvimento dos índices tanto de letramento como de proficiência em leitura e escrita dos nossos alunos. Nisso, seguimos uma tendência mundial que, nas últimas décadas, vem encarando esses fatores como condições para o sucesso escolar – e, por isso mesmo, para o prosseguimento nos estudos.
>
> (SÃO PAULO, SEE, 2010a, p. 9, grifos dos autores)

O trecho inicial dirige-se diretamente ao professor[78], informando que a implementação das aulas de LPT foi uma "aposta" no desenvolvimento dos índices de letramento e de proficiência leitora e escritora[79] dos alunos, alinhando-se à "tendência mundial" das últimas décadas que encara esses elementos como condições para o sucesso escolar e o prosseguimento nos estudos. No parágrafo seguinte, informa-se que essa tendência tornou-se uma "diretriz" para a disciplina de Língua Portuguesa desde a publicação dos PCN do primeiro e do segundo ciclos (respectivamente em 1997 e 1998), para a SEE e para as avaliações oficiais de desempenho (como o Saeb e o Saresp) e de materiais didáticos de LP (como o PNLD e outros programas para o livro e a leitura).

---

[77] Na verdade, "Eis aqui" não se trata propriamente de um título, mas da expressão inicial do texto, que deve ser lida juntamente à expressão "caro professor".

[78] A diretividade é uma das marcas textuais presente em todas as oficinas dos cadernos. A todo o momento, o texto dirige-se ao professor, com o uso de vocativos ("Professor" e "Caro professor"), do pronome de tratamento pessoal "você", de pronomes na terceira pessoa (por exemplo: "Esse será o **seu** desafio nas atividades a seguir"), verbos no imperativo e questionamentos como "que tal?" e "vamos conferir?". Outra marca expressiva é o uso de uma linguagem coloquial, o que mostra uma tentativa de aproximação ao professor.

[79] Os dois conceitos são esclarecidos num box lateral. Nele, apresenta-se o conceito de letramento segundo Magda Soares (1998), e a proficiência em leitora e escrita como o "conjunto de capacidades e habilidades, até mesmo cognitivas, que estão envolvidas no domínio da leitura e da produção de texto" (p. 09). Mobiliza-se aqui a perspectiva do letramento e elementos da Psicolinguística.

Nos dois parágrafos mencionados, expressam-se, pela primeira vez, as justificativas para a introdução de LPT no currículo. Essas justificativas são bastante semelhantes às da Hora da Leitura, o componente curricular antecedente. Lembremos que, no documento norteador do projeto HL, citam-se a preocupação com os resultados insatisfatórios das avaliações e com o desenvolvimento da leitura e escrita.

O objetivo específico da nova disciplina aparece na sequência da introdução dos cadernos de LPT:

> Considerando-se esse contexto, as aulas de LPT têm como objetivo específico a *formação do leitor literário*. Mas isso não significa que as aulas de Língua Portuguesa tenham deixado de ter na leitura e na produção de texto dois de seus eixos centrais de ensino. Pelo contrário: as atividades de LPT foram pensadas para *ampliar* as práticas escolares de leitura e escrita – que continuarão, portanto, a ocupar o espaço privilegiado que já devem ter. E, com a inflexão literária que a caracteriza, LPT também funcionará como entrada do aluno do Ensino Fundamental no mundo da literatura.
>
> Assim, o acesso à literatura, em LPT, *será pela porta da frente:* não se dará por meio de *noções* de história e de teoria literária, ainda que estas apareça, em nossas orientações, sempre que convidadas. Esse acesso se fará, antes de tudo, pelo *contato direto do aluno com obras literárias selecionadas em* ***práticas de letramento*** *apropriadas*. (SÃO PAULO, SEE, 2010a, p. 09 e 10, grifos dos autores)

Nos dois parágrafos transcritos, anuncia-se o foco das aulas de LPT – a "formação do leitor literário" – e faz-se uma ressalva: as aulas de língua materna não deixarão de trabalhar a leitura e a escrita, ao contrário essas atividades serão ampliadas nas aulas da nova disciplina, mas agora com uma "inflexão literária". As aulas de LPT funcionariam, assim, como "entrada do aluno do Ensino Fundamental no mundo da literatura". O caminho para isso é possibilitar o acesso dos alunos à literatura por meio do contato direto com obras literárias em "práticas de letramento apropriadas".

O conceito de prática de letramento é explicitado como "uma atividade de leitura e/ou escrita que se define por um conjunto bastante preciso de condições de produção, circulação e leitura de textos de gêneros também determinados". Para exemplificá-lo, recorre-se à prática de leitura e produção do folheto de cordel, descrita no poema de João Cabral. Uma prática de letramento é considerada "efetiva" quando "responde a funções sociais" como as que aparecem nos versos, "assumindo, então, seu significado cultural característico".

Defende-se também que apenas com uma "prática de letramento apropriada" pode-se "viver uma *experiência de leitura* significativa, capaz de colaborar para a formação do leitor

como pessoa". Nas palavras dos autores aqui referidas, tem-se a ideia da literatura como elemento que atua na formação da pessoa, o que nos faz lembrar de outro ensaio de Candido, "A literatura e a formação do homem" ([1972] 1999) e de Larrosa.

O conceito de experiência de leitura é apresentado como

> um processo em que um sujeito – o aluno, por exemplo – é fisgado por um texto, diante do qual é levado a se perguntar: que texto é esse? Quem o teria escrito? Como é escrito? Por que é escrito dessa forma específica, singular? O que diz, afinal? Para onde (me) leva? O que pretende (de mim)? E assim por diante. (p. 10)

Quando o sujeito vivencia esse processo e "*se deixa afetar pelo texto*", os efeitos previstos são o encontro com diversos autores, a descoberta de "mundos imaginários" e de "sentidos inusitados", bem como a percepção de "perspectivas novas" e "horizontes longínquos".

Para que a experiência de leitura se dê concretamente, propõe-se a realização de oficinas, mediadas pelo docente, sobre obras literárias específicas. Este é o elemento norteador dos cadernos de LPT.

No segundo item da introdução, os autores tecem algumas considerações sobre a "conquista de uma autonomia crescente" em leitura, defendendo que esta se dá quando o leitor tem "liberdade para se aventurar por sua própria conta e risco". Isso traz, segundo eles, algumas consequências para a escola: as práticas cerceadoras e impositivas têm de ser abolidas, mas deve haver um "diálogo com outros leitores" (alunos e professor), num "movimento cooperativo" que é capaz de formar uma "comunidade leitora".

Apresenta-se, na sequência, a "aposta" dos cadernos: "a melhor maneira de promover, na escola, práticas adequadas de letramento literário é desenvolver, para cada obra a ser lida, *um conjunto de atividades articuladas em um pequeno* ***projeto*** *cultural*" (p. 11, grifos dos autores). As possibilidades propiciadas pelos projetos são assim elencadas:

> > ter acesso particular ao mundo do livro e a obras literárias de referência do repertório brasileiro e universal;
> > estabelecer um contato sistemático com determinado gênero literário;
> > criar um contexto de trabalho a partir do qual será possível fixar objetivos plausíveis para as atividades de leitura e de escrita;
> > ler *na íntegra*, sob a sua mediação e com a ajuda destas orientações, a obra proposta ou parte dela, na própria sala de aula;
> > reconhecer, ao longo das atividades de exploração do texto, procedimentos e recursos característicos do texto literário;
> > exercitar diferentes modos de ler, associados aos gêneros em jogo;
> > produzir textos de diferentes gêneros a propósito das obras lidas;

> > promover diferentes práticas de letramento literário capazes de envolver a turma e, eventualmente, a comunidade escolar como um todo - incluídos os parentes de alunos e professores, vizinhos da escola etc.
> (SÃO PAULO, SEE, 2010a, p. 11 e 12)

Ao final do tópico "Vamos, então, falar em liberdade?", esclarece-se que há, nos projetos, a conjugação da "leitura integral do texto de referência" e da "produção oral e/ou escrita de diferentes gêneros".

No início do terceiro item, recomenda-se ao professor que ele, junto com os alunos, decida como explorar os textos e organizar as atividades. Essa situação opõe-se à leitura apenas "para prestar contas do que se leu" e, nela, o leitor, poderia "sentir-se, diante da obra, em estado de grande disponibilidade". Essa disponibilidade, de acordo com os autores, permitiria enxergar a singularidade do texto:

> E então o leitor pode enxergar o texto que tem diante de si em sua singularidade: *os modos de dizer que o caracterizam*, os procedimentos de escrita próprios de um autor, os empregados para produzir certos efeitos, os sentidos que se abrem para múltiplas interpretações, o *intertexto* que nem se notava, as entrelinhas. A escrita literária surgirá, então, como parte de um *jogo de linguagem*. (SÃO PAULO, SEE, 2010a, p. 12)

Após a apresentação dos elementos singulares do texto literário que podem ser percebidos pelo leitor – nos quais se destacam elementos de ordem linguística e semântica –, explicita-se em que consiste o "jogo da literatura". Segundo o texto, trata-se de um jogo que envolve, principalmente, autores e leitores, mas também editores, críticos, professores, bibliotecários etc. Nele, celebra-se um "pacto ficcional", no qual a linguagem não é usada para *representar* as coisas do mundo, mas para "*criar* ou *sugerir* realidades possíveis". O critério para avaliarmos o texto literário é sua "eficácia simbólica", a qual enreda o leitor no mundo criado. Para ilustrar essa questão, os autores se valem do livro *Grande sertão: veredas*, pontuando que Guimarães Rosa nos permite o acesso a um "universo ético e estético" existente apenas na obra, mas que "graças a essa virtualidade", possibilita-nos "olhar e avaliar a realidade concreta com outros olhos".

Os autores dos cadernos de LPT acrescentam que a entrada nesse jogo em que vigora o pacto ficcional não se caracteriza por um "objetivo pragmático definido", pois "não se lê literatura para passar de ano, para ficar inteligente ou aprender isso ou aquilo". Os motivos da leitura de literatura são outros, não utilitários: "lemos literatura para *nos libertarmos* do real concreto, ou seja, para enxergarmos nele uma possibilidade entre outras. E sermos capazes de

engendrar alternativas. Grande poder de transformação, portanto, tem a experiência da leitura literária" (p. 13).

Ainda abordando o pacto ficcional, pontua-se sua relação com a linguagem. Para ilustrar essa relação, mais uma obra literária é mobilizada: *Dom Casmurro*. Capitu é considerada um ser de linguagem: "A cigana oblíqua e dissimulada, os olhos de ressaca são seres de linguagem: como Riobaldo e Diadorim, também são produtos de um uso muito particular das palavras". Os "achados de linguagem" constituem-se em elemento singular do texto literário.

O último elemento abordado no terceiro item do capítulo é a intertextualidade: "Por fim, vamos lembrar que a singularidade do texto literário tem a ver, por mais paradoxal que isso possa parecer, com as relações que se estabelecem entre ele e outros textos, literários ou não" (p. 13). As evidências dessa afirmação, segundo os autores, podem ser encontradas no acervo explorado nos cadernos de LPT. *Dom Quixote*, por exemplo, é um "romance paródico" que se constitui na relação com o romance de cavalaria:

> (...) o livro de Cervantes só assume seu pleno significado – e só percebemos sua singularidade – quando reconhecemos nele o que há não só de romance de cavalaria , mas também de crítica mordaz e, portanto, de distanciamento. (...) Portanto, Quixote se constitui, como romance de um novo tipo, numa relação de intertextualidade com a literatura que ele ao mesmo tempo celebra e supera. (SÃO PAULO, SEE, 2010a, p. 14)

O romanceiro ibérico também ecoa nos cordéis brasileiros e na *Farsa de Inês Pereira*. No *Auto da Compadecida*, por sua vez, há várias referências ao cordel, ao teatro vicentino e a *Dom Quixote*. Menciona-se, ainda, a poesia de Vinícius de Moraes, que estabelece relações singulares com a música popular, com a tradição literária e com autores contemporâneos.

Feitas as considerações sobre algumas das obras constantes do acervo, o tópico é finalizado com a seguinte frase conclusiva: "Assim, a singularidade do texto literário resulta, entre outras coisas, das relações complexas que se estabelece, entre ele e a tradição, assim como das inovações que, nessa condição de intertextualidade, ele consegue instaurar" (p.14).

O item seguinte intitula-se "Uma proposta para o letramento literário" e, como sugere o título, esclarece, em detalhes, a metodologia de trabalho sugerida ao professor. Como unidade de trabalho, optou-se pelo livro, já que, "em culturas letradas como a nossa, o contato com a literatura, assim como a experiência de leitura que ela pode proporcionar, está intimamente associado ao livro" (p. 14).

Segundo os autores, o livro “materializa” e “oferece” ao leitor a obra literária, sendo um “primeiro filtro” para a leitura. Propõe-se, então, um trabalho pedagógico centrado no livro, o qual aborda sua materialidade (mencionam-se, nesse sentido, os aspectos físicos, a capa, o projeto editorial etc.) e se realiza com diferentes ações: “Leremos livros, conversaremos sobre livros e, em alguns casos, organizaremos livros. Eventos, dramatizações, debates e o que mais seja estarão referidos diretamente nos livros” (p.15).

Informa-se, na sequência, que as obras exploradas no caderno são títulos que “constam de acervos distribuídos” às escolas nos últimos anos, além de leituras complementares e outros títulos de interesse. O acervo de referência é composto de 20 obras de “autores e gêneros diversos” (como salientamos no capítulo 2, trata-se do módulo Tecendo / Hora da Leitura, do PNLD 2006). Apresentam-se “orientações detalhadas” de catorze obras e “sugestões mais gerais” para as demais.

A distribuição das obras no ano letivo fica a cargo do professor:

> A distribuição dos livros pelo tempo disponível não está predeterminada. Será possível trabalhar com aproximadamente quatro horas ao longo do ano letivo, além de realizar as sugestões adicionais que constam de cada Oficina, e, para tanto, a equipe responsável poderá fazer suas próprias escolhas, considerando fatores como a proposta pedagógica da escola, as decisões já tomadas para o ensino da Língua Portuguesa, o perfil dos alunos e, no caso das sugestões adicionais, as escolhas dos próprios estudantes. (SÃO PAULO, SEE, 2010a, p. 15)

Sugere-se também o “planejamento articulado com o currículo da área” e com os “materiais didáticos correspondentes” (livros do PNLD e Cadernos do Programa São Paulo Faz Escola).

A distribuição dos livros nos dois cadernos é apresentada em duas tabelas:

Caderno de 5ª e 6ª séries	
Obra e autor	**Gênero**
Oficina 1 – *Feira de versos: poesia de cordel*, João Melquíades Ferreira da Silva, Leandro Gomes de Barros e Patativa do Assaré	Cordel
Oficina 2 – *Entre a espada e a rosa*, Marina Colasanti	Conto
Oficina 3 – *Para querer bem*, Manuel Bandeira	Poema
Oficina 4 – *Lendas da África*, Júlio Emílio Braz	Lenda
Oficina 5 – *Auto da Compadecida*, Ariano Suassuna	Texto teatral
Oficina 6 – *O senhor do bom nome*, Ilan Brenman	Mito
Oficina 7 – *Indez*, Bartolomeu Campos de Queirós	Romance
Obras abordadas nas Oficinas	**Gênero**
Fábulas completas, Esopo	Fábula
Lendas do Japão, Sylvia Manzano	Lenda
Chão de vento, Flora Figueiredo	Poesia

Caderno de 7ª e 8ª séries	
Obra e autor	**Gênero**
Oficina 1 – *Nova antologia poética*, Vinicius de Moraes	Poema
Oficina 2 – *Dom Quixote*, Miguel de Cervantes	Romance
Oficina 3 – *Dom Quixote em quadrinhos*, Caco Galhardo	HQ
Oficina 4 – *Poemas rupestres*, Manoel de Barros	Poema
Oficina 5 – *Farsa de Inês Pereira*, Gil Vicente	Texto teatral
Oficina 6 – *Histórias de mistério*, Lygia Fagundes Telles	Conto
Oficina 7 – *O aprendiz de feiticeiro*, Mario Quintana	Poema
Obras abordadas nas Oficinas	**Gênero**
Contos de Murilo Rubião, Murilo Rubião	Conto
Clássicos do sobrenatural, vários autores	Conto
Os melhores contos de medo, horror e morte, Flávio Moreira da Costa (Org.)	Conto

(SÃO PAULO, SEE, 2010a, p. 16)

Tabela 11 – Lista das Oficinas dos volumes 1 e 2 dos cadernos de LPT

Além dos nomes das obras e dos autores, indica-se, na tabela, a sequência das oficinas em cada um dos dois volumes. Na segunda coluna, destaca-se também o gênero: cordel, conto, poema, lenda, texto teatral, mito, romance, fábula e HQ (história em quadrinho).

Na sequência, apresentam-se os vídeos de apoio, três DVDs que "complementam as atividades propostas". O DVD 1 "LPT: Poesia, teatro, cordel" foi produzido especificamente para as aulas de LPT e apresenta leituras dramatizadas de poemas de Mário Quintana e de Manoel de Barros, de três folhetos de cordel da obra *Feira de versos* e das duas peças teatrais (*Auto da compadecida* e *Farsa de Inês Pereira*). Os DVDs 2 e 3 "Vídeos TV Escola", por sua vez, contêm alguns programas produzidos pela TV Escola relacionados às temáticas e autores abordados nas oficinas. Os dois primeiros DVDs acompanham os cadernos, enquanto o terceiro foi disponibilizado nas Diretorias de Ensino.

Após a apresentação dos vídeos, há duas tabelas que listam o conteúdo dos DVDs e algumas considerações sobre a escuta de leituras em voz alta. Os autores argumentam que

> Leituras expressivas adequadas são, muitas vezes, decisivas para a formação do leitor, pois esse tipo de leitura, especialmente quando se trata de uma gravação, como ocorre aqui, constitui-se um evento cultural em que o próprio processo de leitura se oferece como um espetáculo – diferentemente do que acontece com uma peça encenada ou com uma narrativa filmada, em que a história não só ocupa o centro das atenções como tende a esconder exatamente o que tornou a encenação ou a filmagem possível: a leitura do texto original, ou seja, a leitura em voz alta oferece ao ouvinte a compreensão particular de um leitor. (SÃO PAULO, SEE, 2010a, p.18)

No trecho transcrito, justifica-se a razão da produção do DVD "LPT: Poesia, teatro, cordel". As leituras dramáticas nele apresentadas constituiriam um "evento cultural" no qual a leitura é oferecida como "espetáculo", sendo o centro das atenções. Destaque-se que, no DVD, a leitura é realizada por atores profissionais.

A prática de ouvir boas leituras em voz alta também é considerada, nos parágrafos subsequentes, "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". Mais dois benefícios da leitura em voz alta são apresentados: ela "ajuda a materializar a opacidade do texto literário", e ouvir "leitores experientes em ação" pode ser o "'empurrãozinho que faltava' para que o jovem leitor possa compreender uma obra para além do seu sentido literal".

Os autores elencam também algumas das "capacidades básicas envolvidas na proficiência em leitura":

> ►reconhecer as intenções do autor;
> ►perceber relações pertinentes entre forma e conteúdo;
> ►inferir o sentido de palavras e expressões desconhecidas com base no contexto;
> ►resgatar informações ou sentidos implícitos;
> ►apreender o jogo estético instaurado pela leitura literária;
> ►atribuir um sentido global ao texto.
> (SÃO PAULO, SEE, 2010a, p. 19)

Na sequência do texto, apresenta-se a organização comum dos cadernos, os quais são constituídos por oficinas sobre as obras do acervo. A sequência das oficinas segue uma "gradação de complexidade", havendo uma articulação entre elas. Ressalva-se que o professor não precisa obedecer à sequência apresentada, porém, para isso, há uma condição, a leitura prévia do caderno para conhecer a articulação das oficinas: "você não precisará seguir

[a sequência] à risca, *desde que* tenha lido previamente todo o caderno e saiba como cada Oficina está articulada às demais" (p. 19, grifos dos autores).

Os projetos/oficinas preveem a leitura integral do texto de referência e, ao final, a produção oral e/ou escrita de diferentes gêneros (conto, cordel, fábula, adaptação para quadrinhos, encenação dramática etc.). Para tanto, sugere-se que a obra literária seja explorada em três etapas: 1) Impressões – descobrindo o livro; 2) Leitura – o mergulho no texto; 3) Releitura – uma retomada da experiência de leitura.

Na primeira etapa, os alunos fazem, antes da leitura, um exame dos livros que têm em mãos, tratando-se do "primeiro contato com o portador da obra que lerão". Três momentos são sugeridos para essa etapa: no primeiro, o professor apresenta questões e sugestões para que a turma emita e registre suas impressões iniciais, faça previsões sobre o conteúdo do livro, motive-se para a leitura e levante informações sobre o autor, a obra e o livro em questão; no segundo, "têm lugar pesquisas ou produções escritas e orais voltadas para o universo da obra, o gênero literário em jogo, a época etc."; no terceiro, focalizam-se as "características particulares da edição em jogo" (por exemplo, se se trata de uma adaptação ou tradução, se a edição é ou não ilustrada) e "avaliam-se as implicações dessas características". A prospecção da obra, de acordo com os autores, tem duas funções importantes: a contextualização da obra e a mobilização de conhecimentos prévios para compreendê-la.

Na segunda etapa, promove-se a "leitura do livro na íntegra". Os autores pontuam que os professores encontrarão, em cada uma das oficinas, sugestões para a organização desse trabalho em sala de aula ou propostas do que o aluno pode realizar em outros espaços como casa, biblioteca e livrarias. Também se apresentam "sugestões de onde parar, como retomar, o que ler em voz alta, onde recorrer a materiais complementares", bem como "atividades de compreensão e interpretação" e estratégias para lidar com a dificuldade em relação ao vocabulário.

Finalmente, na terceira etapa, integram-se os "diferentes momentos de leitura numa interpretação global da obra" e incorpora-se "a experiência de leitura aos conhecimentos e às iniciativas individuais". Como possibilidades para esse último momento, citam-se novas leituras demandadas pela leitura realizada, a realização de eventos culturais baseados no livro, a produção de textos orais e/ou escritos "que retomem a obra lida ou mesmo que se insiram na cadeia intertextual de que ela faz parte (adaptações para quadrinhos; encenações baseadas no texto original; produção de um conto, cordel, fábula etc., a partir da peça ou do romance lido)".

O quarto item da introdução é finalizado com mais uma sugestão: que o professor apresente aos alunos a proposta de trabalho antes de iniciar as atividades com o primeiro livro. Recomenda-se que os alunos reconheçam "o acervo como um todo", trocando impressões, bem como que se discuta coletivamente a organização do espaço físico:

> (...) Discuta com eles que os ambiente físicos são mais propícios para a leitura e pensem juntos formas interessantes de (re)organizar o espaço da sala de aula: onde guardar os livros? Como dispor as carteiras? Não seria melhor poder sentar em roda, no chão? É possível fazer "cenários" provisórios para cada projeto, com imagens do autor, ilustrações, livros relacionados à obra, emprestados da biblioteca e/ou dos próprios alunos? (SÃO PAULO, SEE, 2010a, p. 20)

O último item da introdução dos cadernos de LPT aborda a questão da avaliação das atividades desenvolvidas. Segundo os autores, a avaliação deve ocorrer segundo a proposta apresentada, a do letramento. Deve-se considerar, assim, tanto o desempenho individual quanto o coletivo:

> Se o ambiente de trabalho deve ser o da maior liberdade possível, se queremos que nossos alunos estejam disponíveis para o texto literário e conquistem sua autonomia em leitura, qualquer forma de avaliar essas atividades deverá tomar como princípio básico a *eficácia dos desempenhos – individuais ou coletivos – para a formação e o bom funcionamento da turma como comunidade leitora*. Assim, não nos interessará saber, em uma escala de 0 a 10, quanto cada um de nossos alunos aprendeu individualmente. Mas faz sentido nos perguntarmos se – em que medida – cada aluno, cada grupo e toda a turma se envolveram nas práticas propostas. Assim, você pode considerar, na forma que vier a adotar para a avaliação do trabalho, aspectos como os que se seguem, relativos ora ao conjunto do trabalho, ora ao desempenho individual. (SÃO PAULO, SEE, 2010a, p. 20)

O envolvimento dos alunos e do grupo nas propostas é o elemento que baliza a avaliação. Com relação à produção de textos orais e/ou escritos decorrentes dos projetos, sugere-se a verificação e discussão coletiva da qualidade dos textos, cabendo avaliar se "funcionam bem para os objetivos propostos". As atividades e eventos que envolvem a escola como um todo ou a comunidade local pode "ficar a cargo do público, por meio de instrumentos como fichas de avaliação". A avaliação do desempenho individual, por sua vez, "deve basear-se no acompanhamento do aluno", utilizando-se "pautas de observação" que podem ser elaboradas com os alunos.

Após o item final, apresenta-se a bibliografia. Transcrevemo-la na íntegra:

LARROSA, Jorge. Literatura, experiência y formación (Entrevista por Alfredo J. da Veiga Neto). In: ___. *La experiência de la lectura:* estúdios sobre literatura y formación. 2. ed. rev. e aum. México: Fondo de Cultura Económica, 2003. (Colección Espacios para la lectura).
LEWIS, C. S. *A experiência de ler.* Porto: Porto Editora, 2003. (Coleção Elementos Sudoeste).
RANGEL, Egon de Oliveira. 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.
___. Literatura e livro didático no ensino médio: caminhos e ciladas na formação do leitor. In: ___ et al. *Leituras literárias:* discursos transitivos. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FaE/ UFMG, 2005.
SÃO PAULO (Estado). Referencial de expectativas para o desenvolvimento da competência leitora e escritora no Ciclo II do EF. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação (SME)/Diretoria de Orientação Técnica (DOT). SME/DOT.
____. *Práticas de leitura e de produção textual:* organização e gestão do tempo pedagógico.
SOARES, Magda. *Letramento:* um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
ZILBERMAN, Regina. *Fim do livro, fim dos leitores?* São Paulo: Senac, 2001.

(SÃO PAULO, SEE, 2010a, p. 20)

Os textos referenciados – livros, artigos e documentos oficiais da Secretaria Municipal da Educação (SME) e da SEE[80] – são coerentes com as perspectivas teóricas adotadas. Das oito indicações bibliográficas, três relacionam-se à perspectiva central do letramento literário presente na obra de Magda Soares e nos artigos de Egon Rangel[81], um dos autores dos cadernos de LPT. A entrevista de Larrosa e o texto de Lewis tematizam a leitura como experiência. A obra de Zilberman, por sua vez, reflete sobre a história da leitura e a leitura na atualidade, tomando como base a Estética da Recepção. O documento da SME, produzido no âmbito do Programa "Ler e Escrever – Prioridade na Escola Municipal", tem como propósito contribuir para a reflexão de todos os docentes sobre a tarefa de ensinar a ler e escrever e "dar subsídios para o planejamento das ações dos professores a partir da indicação daquilo que cada estudante precisa ser capaz de realizar, progressivamente, nos diferentes

[80] Na bibliografia, a autoria do documento da SME é creditada, erroneamente, a São Paulo (Estado). O correto é São Paulo (Cidade). Não conseguimos localizar a obra ... na Internet e, como a referência está incompleta (indica-se apenas a autoria e o título da obra), não sabemos se se trata de um documento da SEE ou da SME.
[81] Os dois artigos abordam a "relação entre leitura, literatura e livro didático de português" (RANGEL, 2003, p. 21) sob o ponto de vista do letramento.

anos do Ciclo 2 do ensino fundamental, em relação ao domínio das habilidades de leitura e de escrita" (São Paulo, SME, 2006)[82].

É interessante notar que não há, na bibliografia, nenhuma referência à proposta curricular ou ao currículo do São Paulo Faz Escola. Ora, se os cadernos de LPT foram produzidos no âmbito do programa – esse aspecto é ressaltado nas cartas do secretário e da coordenadora –, espera-se que eles sejam embasados no currículo estadual paulista. Apesar dessa ausência na introdução, ao longo das oficinas, várias remissões a cadernos do São Paulo Faz Escola são feitas, principalmente aos cadernos de Artes e de Língua Portuguesa.

Veremos no próximo item como essa proposta se materializa nas oficinas. Antes, porém, cumpre fazer algumas considerações. A proposta para as aulas de LPT apresentada nos *Cadernos do professor* tem o mesmo *modus operandi* dos projetos anteriores (Tecendo Leituras e Hora da Leitura), pois se sugere o trabalho com obras literárias do acervo em três etapas de leitura.

O referencial teórico central é explícito, o que julgamos positivo e, a ele, combinam-se outras abordagens. Além disso, há outros aspectos positivos: focaliza-se o leitor, e a leitura integral da obra literária é o eixo do trabalho em sala de aula.

A despeito disso, alguns problemas devem ser apontados, um relativo ao texto e outro, de ordem externa. O primeiro problema consiste no seguinte: prevê-se, no texto, o que *acontecerá* em sala de aula com o aluno leitor se a proposta apresentada for adotada, efeitos que, acreditamos, são utópicos, já que não estão garantidos.

O segundo problema refere-se à *disponibilidade* das obras literárias e dos próprios cadernos de LPT. Vimos, no tópico 1 deste capítulo, que as escolas receberam apenas dois exemplares dos cadernos de LPT; quanto aos títulos do acervo "Tecendo/Hora da Leitura", o padrão de distribuição às escolas foi o envio de apenas um acervo a cada escola[83]. Tem-se, então, um fator dificultador ou até mesmo impeditivo à adoção do material pelos professores: não é possível realizar a proposta se o caderno de LPT não chegar às mãos dos professores e tampouco se a quantidade de exemplares não for suficiente[84].

---

[82] Maria José Nóbrega, uma das videoconferencistas e elaboradora das ODs do Tecendo Leituras, participou da equipe elaboradora do documento *Referencial de expectativas para o desenvolvimento da competência leitora e escritora no Ciclo II do EF.*

[83] Egon Rangel e Ana Luiza Garcia ficaram sabendo apenas durante a entrevista que as escolas possuíam apenas um exemplar de cada livro do acervo:

> *Egon Rangel – E essa história, por exemplo, de que foram só dois [exemplares por escola] desses materiais [os cadernos de LPT], a gente só ficou sabendo agora.*
> *Ana Luiza Garcia – Ficamos sabendo agora por você.*
> *Egon Rangel – Não tínhamos a menor ideia.*

[84] Foi exatamente isso que ocorreu nas aulas observadas no "exercício etnográfico": a professora cujas aulas acompanhamos, conhecia o *Caderno do professor de Leitura e produção de texto*, mas não adotou o

Assim, para uma proposta em que o livro é a unidade de trabalho, é preciso garantir que cada um dos alunos (ou a escola) receba as obras. Retomaremos essa questão no próximo capítulo.

3.3.3 As oficinas

Conforme vimos no tópico anterior, os cadernos de LPT apresentam catorze oficinas relativas a obras literárias do módulo "Tecendo/Hora da Leitura" do PNLD 2006 e orientações mais gerais a respeito de seis obras. Faremos uma descrição-analítica dessas oficinas, apresentando a estrutura dos textos, as marcas textuais mais recorrentes e demais características que julgamos relevantes. Como o número de oficinas é grande, falaremos das oficinas de modo geral, sem nos determos em nenhuma oficina específica, transcrevendo, quando necessário, alguns trechos para ilustrar os aspectos apontados.

Com relação às marcas estilísticas e à tipologia textual (DOLZ e Schneuwly, 2004), consideramos que as oficinas apresentam elementos de três domínios da comunicação: a tipologia expositiva, a tipologia argumentativa e a das instruções/prescrições. A primeira comparece na medida em que há um tom didático nos textos, buscando-se *ensinar* ao professor aspectos diversos, como conhecimentos sobre o autor e a obra, sobre aspectos socio-históricos e sobre elementos da teoria literária[85]. Além disso, procura-se *convencer* o professor da importância das oficinas e da validade das atividades apresentadas, numa tentativa de fazê-lo aderir às propostas. Por fim, o texto reveste-se de um caráter prescritivo, pois se apresenta o passo a passo do que deve ser feito, buscando *instruir* o professor quanto à melhor maneira de trabalhar com o texto literário.

Quanto à estrutura geral das oficinas, destaque-se que elas têm em média 10 páginas, sendo que a menos extensa tem oito páginas e a mais extensa, doze páginas[86]. Na primeira página, constam os seguintes elementos: o número da oficina, o título da obra, o nome do autor, uma imagem relacionada à obra (pode ser uma ilustração, uma pintura, uma fotografia ou até mesmo um mapa[87]) e uma nota de rodapé com as referências bibliográficas da edição

---

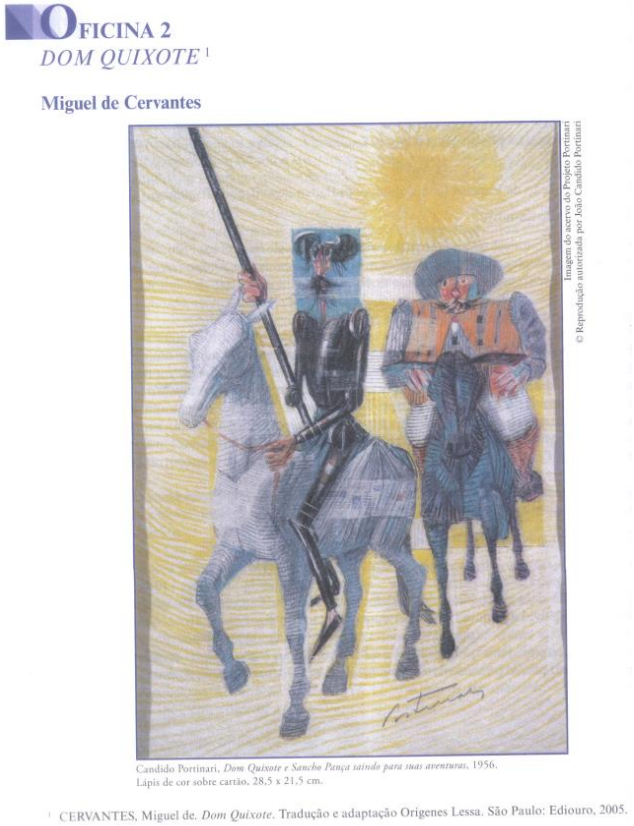
material, pois precisaria ter os livros para seguir as sugestões. A escola não tinha uma biblioteca ou sala de leitura em funcionamento, pois não havia um funcionário responsável.

[85] Há muitos boxes que destacam conceitos ou informações e também há a indicação de muitas leituras complementares ao professor.

[86] Na entrevista, Egon Rangel e Ana Luiza Garcia informaram que o intervalo de páginas para cada oficina foi delimitado pela Fundação Vanzolini, instituição que firmou os contratos relativos à produção do material. Essa questão será abordada no próximo capítulo, no item "Dificuldades técnicas e restrições éticas".

[87] O mapa da África vem reproduzido na oficina sobre as *Lendas da África*.

trabalhada. Abaixo, apresentamos a imagem reduzida da primeira página de uma das oficinas para ilustrar esse padrão:



OFICINA 2

DOM QUIXOTE [1]

Miguel de Cervantes

© Reprodução autorizada por João Candido Portinari

Imagem do acervo do Projeto Portinari

Candido Portinari, *Dom Quixote e Sancho Pança saindo para suas aventuras*, 1956.
Lápis de cor sobre cartão, 28,5 x 21,5 cm.

[1] CERVANTES, Miguel de. *Dom Quixote*. Tradução e adaptação Origenes Lessa. São Paulo: Ediouro, 2005.

(SÃO PAULO, SEE, 2010b, p. 30)

Figura 2 - Exemplo da primeira página de Oficina dos cadernos de LPT

Após a página de abertura, há uma introdução que apresenta informações básicas sobre a obra, o autor, o contexto de produção e/ou o gênero, bem como sobre o projeto (ou os projetos) proposto(s) para as aulas de LPT. Nessas apresentações, além do tom didático, procura-se convencer o professor a trabalhar com a obra, como podemos verificar nos trechos abaixo, que são os parágrafos iniciais das oficinas relativas às obras *Para querer bem* e *Dom Quixote*:

> **Trecho 1**
>
> Professor, agora é hora de poesia! E não temos dúvida de que a leitura dos versos de Manuel Bandeira, mestre do ritmo e do lirismo, vai trazer para você e para seus alunos momentos de especial encanto, como acontece no poema *Na Rua do Sabão*, à página 16.
>
> Como não se emocionar com as singelas lembranças evocadas pela cadência das cantigas populares que brotam de repente nos

> poemas de Bandeira? Sinta isso lendo *Vozes da noite*, à página 22. E como ficar indiferente à simplicidade (requintada!) dos sons de seus versos, que nos tocam como se as experiências do eu poético fossem também as nossas?
>
> (SÃO PAULO, SEE, 2010a, p. 45)

> **Trecho 2**
>
> Prepare-se, professor! Você vai apresentar para seus alunos um dos mais famosos livros do mundo: *Dom Quixote*, do escritor espanhol Miguel de Cervantes Saavedra. (...)
>
> É claro que seus alunos vão ler uma adaptação desse livro. A obra original – que se chama *O engenhoso fidalgo Dom Quixote de la Mancha* – tem l 500 páginas, 126 capítulos e foi escrita em duas partes. A primeira delas foi publicada em 1605 e a segunda, em 1615, ambas em Madri. Ao todo, o livro original tem 659 personagens, 200 delas atuantes.
>
> Seu objetivo será levar os alunos a descobrir por que esse é considerado um dos melhores livros do mundo!
>
> (...)
>
> Se você já leu *Dom Quixote*, agora é a hora de ler essa adaptação; caso contrário, nossa sugestão é que você leia (ou releia) antes o livro *Dom Quixote das crianças*, de Monteiro Lobato. Além de ser uma leitura deliciosa e fácil, dará a você boas ideias sobre como apresentar a obra a seus alunos. (SÃO PAULO, SEE, 2010b, p. 31)

No fragmento 1, para apresentar a obra de Manuel Bandeira, mencionam-se os encantamentos dos versos, a emoção com as "singelas lembranças" das cantigas populares e a "simplicidade (requintada!) dos "sons de seus versos, que nos tocam como se as experiências do eu poético fossem também as nossas"[88]. O texto assemelha-se aos textos publicitários, na medida em que procura convencer o professor, pela emoção, da "beleza"dos versos de Bandeira.

No fragmento 2, por sua vez, *Dom Quixote* é apresentado como "um dos mais famosos livros do mundo" e ressaltam-se os aspectos superlativos da obra (número de páginas, de capítulos e de personagens). Assim como no primeiro trecho, usam-se recursos típicos da propaganda.

Vale destacar também que, no trecho 2, podemos depreender uma representação do professor e dos alunos: dificilmente eles leriam a obra original de Cervantes. Os alunos, "claro" lerão uma adaptação infantojuvenil, pois não teriam fôlego para ler a obra original, dada sua extensão e complexidade. Ao professor que *ainda não leu* a obra de Cervantes, recomenda-se, primeiro, a leitura de outra adaptação, para crianças. Essa imagem do

---

[88] Os poemas de Bandeira seriam aqueles referidos por Quintana em seus célebres versos "Um bom poema é aquele que nos dá a impressão de que está lendo a gente ... e não a gente a ele!".

professor como alguém que não conhece bem a obra ou o autor aparece em várias das oficinas[89], sendo necessário, então, trazer, de modo didático, uma série de informações.

Após a apresentação do autor, da obra e da proposta das oficinas iniciam-se as etapas 1) Impressões – descobrindo o livro; 2) Leitura – o mergulho no texto; e 3) Releitura – uma retomada da experiência de leitura. Nos três momentos, apresenta-se um passo a passo bem detalhado do que o professor deve fazer. O tom adotado é o prescritivo, como podemos verificar no trecho a seguir, que se refere à etapa de "Leitura" do livro *Entre a espada e a rosa*, após a realização das "Impressões":

> Sugerimos que você inicie a atividade de leitura do livro pelo prefácio. Nele, Marina Colasanti comenta seu processo de criação. (...) Ajude seus alunos na leitura das entrelinhas para identificar, nas comparações e metáforas, os sentimentos da autora durante a composição de um conto. Peça que eles expliquem a metáfora do parágrafo final do prefácio, traduzindo um a um os seus termos (...).
>
> Agora é hora de escolher o primeiro conto a ser lido. Difícil tarefa, pois cada um tem o seu encanto! Sugerimos iniciar pelo que lhe parecer mais motivador, ou deixar que os alunos escolham, depois de examinar os títulos e as ilustrações; se não houver unanimidade, será divertido fazer uma votação. É importante você considerar o fôlego de sua turma para realizar um mergulho no texto, sabendo a hora de voltar à superfície da história (...).
>
> Faça a primeira leitura em voz alta, sem pressa, modulando com a voz os momentos mais importantes, respeitando o ritmo das frases, valorizando os silêncios e pausas. Como todos os contos são curtos, pode ser feita uma segunda leitura, desta vez dirigindo a atenção dos alunos para determinados aspectos, e um deles pode ser a precisão do vocabulário. Mostre o trabalho do escritor, que, para retratar uma época e um ambiente, precisa "escolher a dedo" as palavras. (...) Proponha atividades de esclarecimento de vocabulário em que, ao se basear em determinadas palavras de um conto, os alunos levantem hipóteses sobre em que lugar ou em que época a história poderia ter acontecido. (SÃO PAULO, SEE, 2010, p. 38-39).

O fragmento aponta tudo o que o professor deve fazer: como iniciar, o que destacar no início da leitura, o que solicitar aos alunos, como ler o primeiro conto, os aspectos que merecem ser sinalizados e as atividades a serem realizadas com os alunos. A sequência vem pré-determinada, como uma receita. Embora se façam ressalvas, na introdução e em vários trechos das oficinas, de que o professor tem liberdade para realizar o trabalho, parece-nos que

[89] Na oficina em que se trabalha o gênero cordel, por exemplo, sugere-se que o professor, antes da leitura, assista aos vídeos de apoio presentes no DVD para conhecer melhor essa ; na oficina sobre o livro *Nova antologia poética*, de Vinicius de Moraes, propõe-se a realização de uma *Semana Vinicius de Moraes* para que o professor e os alunos pesquisem quem foi Vinicius e procurem outras obras dele.

há, subjacente, aqui uma concepção do professor como mero cumpridor de tarefas e não como alguém capaz de planejar atividades de leitura para serem desenvolvidas nas aulas.

Essa concepção, aliás, está presente no currículo estadual paulista de forma geral, materializada, em todas as disciplinas, nos "cadernos do professor", que apresentam as sequências didáticas para o desenvolvimento dos conteúdos. Tudo já vem preparado: textos, exercícios, etapas de cada aula, lições de casa e até mesmo avaliações.

Isso nos faz lembrar as considerações de Geraldi (2003) a respeito das diferentes identidades do professor de língua portuguesa que foram sendo construídas ao longo da história. Segundo o autor, podemos distinguir três diferentes momentos, correspondentes a três identidades do professor, na relação entre ensino e produção de conhecimento. No primeiro momento, o professor era o produtor de conhecimentos, não havendo uma cisão entre aquele que ensinava e aquele que produzia o saber: "quem ensinava gramática era também um gramático; não havia diferença entre o filósofo e o professor de Filosofia; entre o físico e o professor de Física" (p. 87). No segundo momento, desde os primórdios do mercantilismo, o professor torna-se um transmissor de conhecimentos, produtos do trabalho científico: "o professor se constituirá socialmente como um sujeito que domina um certo saber, isto é o *produto* do trabalho científico, a que tem acesso em sua formação sem se tornar ele próprio produtor do conhecimentos" (p. 88). Finalmente, no terceiro momento, correspondente ao mundo tecnologizado do capitalismo contemporâneo, o professor torna-se um controlador da aprendizagem, cabendo-lhe conduzir as atividades ditadas pelo material didático:

> Em face do desenvolvimento tecnologizado, parece caber ao professor a escolha do material didático que usará na sala de aula. Mas qual a sua função depois disto? Uma boa metáfora é compará-lo a um capataz de fábrica: sua função é *controlar* o tempo de contato do aprendiz com o material previamente selecionado; definir o tempo de exercício e sua quantidade; comparar as respostas do aluno com as respostas dadas no "manual do professor", marcar o dia da "verificação da aprendizagem", entregando aos alunos a prova adrede preparada, etc. (p. 94)

À primeira vista, parece que é essa terceira identidade – a do professor *capataz* que cronometra o tempo das atividades – que está implícita nos materiais dirigidos aos docentes que têm sido produzidos pela Secretaria da Educação de São Paulo, dentre os quais o *Caderno do professor de Leitura e produção de texto*. Tais materiais trazem saberes elaborados por outros grupos que não os professores, no caso equipes contratadas pela SEE.

Na entrevista com Egon Rangel e Ana Luiza Garcia, tratamos dessa questão delicada e, na análise das entrevistas, voltaremos a abordá-la.

3.3.4 Os vídeos de apoio

Conforme vimos no tópico anterior, três DVDs constituem os vídeos de apoio aos cadernos de LPT. Os DVDs 1 e 2, entregues junto com os cadernos, contêm as seguintes capas:

Figura 3 – Capas dos DVDs 1 e 2 com vídeos de apoio aos cadernos de LPT

O DVD "LPT: Poesia, teatro, cordel" apresenta leituras dramatizadas de poemas das obras *O aprendiz de feiticeiro*, de Mário Quintana, *Poemas rupestres*, de Manoel de Barros e *Feira de versos, poesia de cordel*[90], e das peças teatrais *A farsa de Inês Pereira*, de Gil Vicente e *Auto da compadecida*, de Ariano Suassuna. Vinte e dois poemas foram escolhidos para leitura, e as duas peças são lidas integralmente.

Todas as leituras são realizadas por atores profissionais, sempre com os livros em mãos e uma entoação correspondente à obra lida[91]. O cenário é simples, havendo poucos elementos cênicos[92], mas se trata de uma produção bem cuidada, com figurino e maquiagem expressivas e algumas inserções musicais.

---

[90] São três os cordéis lidos: "O boi zebu e a formiga", de Patativa do Assaré, "Aposentadoria do Mané Riachão", também de Patativa, e "O cavalo que defecava dinheiro", de Leandro Gomes de Barros.

[91] Na leitura dos cordéis e da peça de Suassuna, adota-se um sotaque nordestino; na peça de Gil Vicente, a pronúncia é aportuguesada.

[92] Na leitura dos cordéis, por exemplo, usam-se painéis com xilogravuras como pano de fundo. Na leitura da peça de Suassuna usa-se um títere do autor.

Nos créditos, informa-se que a produção foi realizada pela Gestão de Tecnologias Aplicadas à Educação (GTE), pela Fundação Carlos Alberto Vanzolini e pelo Governo do Estado de São Paulo. Na contracapa do DVD, aparece a seguinte sinopse:

> *Esta mídia integra o conjunto de materiais pedagógicos do Programa São Paulo faz escola para os Cadernos do professor - Leitura e Produção de Texto.*
> *O vídeo contém leituras dramáticas de textos literários, especialmente selecionados para as atividades do Ensino Fundamental - Ciclo II, como apoio ao professor.*

No texto transcrito, destaca-se a relação do material com o São Paulo Faz Escola. O programa caracterizou-se por uma produção maciça de vídeos relativos aos cadernos de todas as disciplinas (os "Vídeos de apoio ao planejamento"). Neles, os autores dos cadernos apresentam orientações aos professores sobre os conteúdos e os pressupostos teóricos de cada volume, orientando o professor. Esses materiais foram enviados às escolas e depois disponibilizados no site do programa[93]. O vídeo de LPT, porém, não foi para o site.

Além disso, trata-se de um vídeo diferente dos demais, pois não se trata de uma gravação com os autores e com a finalidade de orientar os docentes, mas de uma obra de cunho artístico para ser usada nas aulas com os alunos.

Os DVDs 2 e 3 apresentam programas da TV Escola sobre a poesia de cordel e o repente, o livro *Dom Quixote*, a bossa-nova, o grafismo nos quadrinhos, e sobre autores das obras do acervo: Patativa do Assaré, Ariano Suassuna, Lygia Fagundes Telles. O título dos vídeos, o tempo de duração de cada um e a indicação das oficinas correspondentes aparecem na tabela apresentada na introdução dos cadernos de LPT:

[93] Trata-se do site "Apoio à implementação do currículo", que é apresentado como "mais um canal" para "apoiar os professores, coordenadores e gestores na implementação do currículo paulista". Ele contém diversos materiais produzidos no âmbito do programa São Paulo Faz Escola: o currículo das quatro áreas do conhecimento, o acervo de vídeos do programa ("509 vídeos, produzidos desde 2008: apresentações dos Cadernos do Professor, videoaulas do curso A Rede Aprende com a Rede, videoconferências do programa Apoio à Continuidade de Estudos etc.") e roteiros para orientar discussões nas Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC). Seu endereço é http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Default.aspx?alias=www.rededosaber.sp.gov.br/portais/apoiocurriculo (acesso em setembro de 2013).

Vídeos TV Escola			
Vídeos I TV Escola		Vídeos II TV Escola – Diretoria de Ensino	
Caderno de 5ª e 6ª séries		Caderno de 5ª e 6ª séries	
Oficina	Programa	Oficina	Programa
Oficina 1 – *Feira de versos: poesia de cordel* (Leandro Gomes de Barros, João Melquíades Ferreira da Silva e Patativa do Assaré)	*Tecendo o repente* (26'57) *Com a boca no mundo* (22'57) *Recriando o repente* (26'06)	**Oficina 1** – *Feira de versos: poesia de cordel* (Leandro Gomes de Barros, João Melquíades Ferreira da Silva e Patativa do Assaré)	*Patativa* (9'33")
		Oficina 5 – *Auto da Compadecida* (Ariano Suassuna)	*Ariano Suassuna* (16'52")
Caderno de 7ª e 8ª séries		Caderno de 7ª e 8ª séries	
Oficina	Programa	Oficina	Programa
Oficina 6 – *Histórias de mistério* (Lygia Fagundes Telles)	*Lygia Fagundes Telles: a inventora de memórias* (26'35)	**Oficina 1** – *Antologia Poética* (Vinicius de Moraes)	*Bossa-nova* (13')
		Oficina 2 – *Dom Quixote* (Miguel de Cervantes) – adaptação	*Dom Quixote de la Mancha* (27')
		Oficina 3 – *Dom Quixote em quadrinhos* (Caco Galhardo)	*Grafismo nos quadrinhos* (18')

(SÃO PAULO, SEE, 2010, p. 18).
Tabela 12 – Lista dos vídeos de apoio

Nas oficinas, os programas da TV Escola são indicados tanto para o professor, no preparo das aulas, quanto para os alunos. A oficina 1 do caderno da 5ª e 6ª séries, por exemplo, traz a seguinte orientação:

> Professor, se você também teve pouca oportunidade de entrar em contato com a poesia de cordel, comece explorando o parentesco entre os poemas escritos nos folhetos e os versos cantados de improviso, *os repentes*. Assista aos três documentários no DVD que acompanha este material, que registram as origens e os desdobramentos contemporâneos do cordel. Depois exiba para os alunos os três episódios na linha cronológica: *Tecendo o repente*, sobre as origens do cordel e os poetas tradicionais no sertão de Pernambuco e da Paraíba; *Com a boca no mundo*, que mostra os repentistas se deslocando para as grande cidades e se adaptando à indústria do entretenimento e às novas tecnologias; e finalize com *Recriando o repente*, que apresenta o diálogo musical de repentistas com tendências musicais contemporâneas como o *rap*.
>
> (SÃO PAULO, SEE, 2010, p. 38-39).

Para finalizar nossos comentários sobre os DVDs, gostaríamos de destacar que o terceiro DVD ("Vídeos II TV Escola") provavelmente foi pouco acessado pelos educadores, já que foi enviado apenas às Diretorias de Ensino.

3.4 Considerações sobre o curso "A arte da palavra em sala de aula – a interação com o texto literário"

Neste tópico, trataremos brevemente do curso "A arte da palavra em sala de aula – a interação com o texto literário", que foi a estratégia usada pela CENP para a "implementação do currículo de LPT". Tratou-se de um curso com duração de cinco dias, de 14/06 a 18/06/10, nos moldes de um evento científico. Foi realizado no hotel Monte Real Resort, em Águas de Lindoia, e o público-alvo eram os PCNPs de Língua Portuguesa.

A carga horária foi de 60 horas, sendo 36 horas presenciais em Lindoia e 24h de atividades pessoais ou em grupo realizadas após o encontro presencial[94], para ques o PCNPs preparassem, com base nas atividades assistidas, orientações técnicas (OTs) para professores de suas Diretorias de Ensino. Nessa OT deveria ser abordado o material de LPT, bem como os *Cadernos de Literatura* (volumes 1 e 2) do ensino médio, privilegiando-se "uma oficina ou unidade, pelo menos".

Em Lindoia, estiveram presentes: a equipe de Língua Portuguesa da CENP; os quatro autores dos *Cadernos de LPT* e uma das autoras dos *Cadernos de Literatura*, Noemi Jaffe; especialistas que proferiram palestras sobre o ensino de literatura (Flávio Desgranges, América Marinho e Regina Resek[95]) e o escritor Jorge Miguel Marinho, responsável pela atividade de encerramento.

As atividades foram diversificadas, havendo palestras, oficinas ministradas pelos autores dos cadernos de LPT (estas intituladas "Encontro com autores") e uma mesa-redonda destinada à discussão de como elaborar as OTs para os professores das escolas.

---

[94] As atividades pessoais foram assim divididas, conforme e-mail enviado pela equipe da CENP aos PCNPs:

- 8h de participação no fórum LP,
- 8h para elaboração de relatório com uma lauda sobre uma das palestras, em grupo de 5 Diretorias e
- 8h para organização de um roteiro de orientação técnica para professores de sua região (1 por DE), sobre o material de Leitura e Produção de Textos (6º e 7º anos – 8º e 9º anos) e Cadernos de Literatura (volumes 1 e 2), privilegiando uma oficina ou unidade, pelo menos.

[95] Rezek fazia parte da equipe curricular e, além da abertura do evento, proferiu uma palestra.

A programação foi a seguinte[96]:

A arte da palavra em sala de aula – a interação com o texto literário –
Águas de Lindoia – de 14 a 18 de junho

	14/06	15/06
	Ô Maria pegue o jegue Bote as cangáia ligeiro Bote os trem no caçuá E vamo pro Juazeiro De Juazeiro a Crato É romeiro só De Crato a Bodocó É romeiro só De Salgueiro a Cabrobó É romeiro só E de Arcoverde a Maceió É romeiro só (Luiz Gonzaga e Julinho)	Palestras Regina Resek • Reflexões sobre possibilidades didáticas para a literatura na Educação Básica América Marinho • A literatura na sala de aula
12h às 14h	Almoço	Almoço
14h às 18h	• credenciamento Valéria de Souza • abertura institucional Regina Resek • Produção do material: motivações que merecem destaque Flávio Desgranges • Ensaios de desmontagem literária: em busca do prazer estético.	Período livre *Dispensa (jogo do Brasil na Copa) conf. Decreto 55848/2010

	16/06	17/06	18/06
8h às 12h	Encontro com autores Maria Regina Figueiredo Horta • *Feira de versos* – Cordel Neide Aparecida de Almeida • *Indez* – Romance Ana Luiza Marcondes Garcia • *Dom Quixote* – Romance e HQ Egon de Oliveira Rangel • *A farsa de Inês Pereira* – Texto Teatral	Mesa redonda Ana Luiza Marcondes Garcia Egon de Oliveira Rangel Neide Aparecida de Almeida Maria Regina Figueiredo Horta PCOP representantes dos grupos • E agora, por onde começar?	Palestra Jorge Miguel Marinho - LITERATURA: experiência lúdica como convite à felicidade... Encerramento

[96] Rozeli Frasca nos forneceu a ementa por e-mail.

12h às 14h	almoço	almoço	almoço
14h às 18h	Encontro com autores Maria Regina Figueiredo Horta • *Feira de versos* – Cordel Neide Aparecida de Almeida • *Indez* – Romance Ana Luiza Marcondes Garcia • *Dom Quixote* – Romance e HQ Egon de Oliveira Rangel • *A farsa de Inês Pereira* – Texto Teatral	Palestra Noemi Jaffe • Gêneros vivos na literatura	"O Tejo é mais belo que o rio que corre pela minha aldeia, Mas o tejo não é mais belo que o rio que corre pela minha aldeia, Porque o tejo não é o rio que corre pela minha aldeia" (Alberto Caeiro/Fernando Pessoa)

Tabela 13 – Programação do curso "A arte da palavra em sala de aula – a interação com o texto literário"

As palestras do curso e a mesa-redonda foram gravadas e editadas, sendo disponibilizadas no site do Educavideo[97]. No capítulo 4, trataremos mais do curso. Antes, cumpre-nos fazer uma reflexão se Leitura e Produção de Texto, em sua vida curta, constituiu-se ou não de uma *disciplina*.

3.5 Encerrando o histórico de Leitura e Produção de Textos

Com a descrição dos materiais oficiais governamentais que realizamos, foi possível construir um histórico da disciplina Leitura e Produção de Texto, no qual procuramos esclarecer como a disciplina surgiu, sua inserção (e posterior exclusão) no novo currículo paulista, a relação com a disciplina Língua Portuguesa, os objetivos "oficiais" de LPT e como a disciplina foi concebida. Destacamos, também, as práticas de ensino e os materiais que foram sugeridos ao professor e como o docente foi representado nos documento "Planejamento escolar 2011 – LPT" e nos Cadernos do professor de LPT.

Após a exposição do histórico e da análise dos documentos de orientação ao professor, é possível avaliar dois aspectos na constituição da disciplina LPT. Em primeiro lugar, destaca-se que a disciplina foi introduzida na matriz curricular de forma abrupta, sem que fossem esclarecidos seus objetivos e as justificativas para sua inclusão.

[97] Site do Núcleo de Vídeo da TV Cultura, que "produz vídeos pedagógicos para programas e projetos da **Secretaria da Educação do Estado de São Paulo" (Fonte:** http://nucleodevideosp.cmais.com.br/ler-e-escrever, acesso em dezembro de 2013).

O esclarecimento foi apresentado apenas no ano seguinte, em 2010, no texto de orientação para o planejamento e nos *Cadernos do professor de Leitura e produção de texto*, porém, como apontamos, houve problemas na distribuição deste material. Desse modo, é possível que existam professores que ministraram LPT que desconheciam a concepção governamental e, dentre os que receberam o material, a recepção pode ter ocorrido de diversos modos, podendo ir da rejeição à adoção do caderno como parâmetro para as aulas[98].

Em segundo lugar, cabe problematizar o próprio nome da disciplina. Se o foco, de acordo com o texto governamental, é a leitura literária, parece-nos um equívoco não haver menção à literatura. O nome "Leitura e produção de texto" sugere o trabalho com a leitura e a escrita de qualquer gênero textual e, assim, podemos imaginar que as aulas da disciplina se caracterizavam por uma heterogeneidade de práticas[99].

Julgamos importante, ainda, retomar a concepção de *disciplina escolar* proposta por Chervel e Julia e a de *matéria escolar* de Goodson. Para o primeiro, as disciplinas escolares apresentam-se "como *corpus* de conhecimentos providos de uma lógica interna, articulados em torno de temas específicos, organizados em planos sucessivos" (1990, p. 203). Sua instauração no currículo é um processo de longa duração, demorando ao menos 30 anos para se consolidar. Já Goodson considera que as matérias escolares passam por uma sequência de estágios: num primeiro momento, têm uma posição marginal no currículo, passando, em seguida, para um estágio utilitário e, finalmente, alcançam uma definição como disciplina, com um conjunto exato e rigoroso de conhecimentos (2010, p. 120-1).

Tendo em vista a curta duração de LPT e o fato de que os professores não eram especialistas, mas os mesmos que lecionavam Português, julgamos que não se tratava de uma disciplina autônoma, mas um *desdobramento* da disciplina Língua Portuguesa. LPT não tinha, assim, uma lógica interna própria e um conjunto exato e rigoroso de conhecimentos.

---

[98] Vários pesquisadores da área de educação pontuam a diferença entre as normas oficiais e as práticas escolares, dentre os quais destacamos Julia (2001) e Rockwell (1986). Julia ressalta a existência de uma relação conflituosa entre os textos normativos e as práticas de ensino, entre os projetos pedagógicos e a realidade histórica; Rockwell, por sua vez, ressalta a contraposição entre a prática docente e a norma oficial, sugerindo a pesquisa etnográfica como meio para investigar a primeira. Acreditamos que essa tensão é um aspecto que merece ser investigado, mas infelizmente não pudemos fazer isso.

[99] No exercício etnográfico que realizamos, por exemplo, as professoras de LPT não focalizaram a leitura literária em suas aulas.

Capítulo 4 – Análise das entrevistas

Com a descrição e análise dos documentos oficiais apresentada nos capítulos precedentes, buscamos esclarecer o contexto de surgimento e exclusão da disciplina Leitura e Produção de Texto, quais foram seus objetivos, as concepções de leitura que a embasaram e as orientações que foram dadas aos professores. Entretanto, a análise dos documentos escritos, por si só, não trouxe todas as informações de que necessitávamos, por isso resolvemos realizar entrevistas com os elaboradores do *Caderno do professor de LPT* e com as pessoas responsáveis pela proposição e formulação dos projetos de leitura da SEE ou pela configuração da grade curricular das escolas estaduais paulistas.

Ana Luiza Garcia Marcondes e Egon de Oliveira Rangel foram os autores entrevistados. O contato com os dois deu-se por e-mail, e a entrevista (entrevista 1) foi realizada em 25 de maio de 2013, no escritório de Rangel. No início da conversa, solicitamos a indicação das pessoas da SEE ligadas à gestão do currículo, e os dois entrevistados pontuaram que eu deveria entrar em contato com a CENP, já que ela é o órgão da Secretaria da Educação responsável pela elaboração e execução das políticas públicas.

Ambos os entrevistados também informaram que, durante a elaboração do caderno de LPT, mantiveram bastante contato com a equipe de Língua Portuguesa da CENP, especialmente com Rozeli Frasca, Mara David e Clarícia Akemi[100], e com Ghisleine Trigo Silveira, que apresentou as diretrizes do trabalho que seria realizado, leu todo o material, deu sugestões e, finalmente, aprovou-o, tudo por meio da Fundação Vanzolini, instituição responsável pela elaboração e impressão dos cadernos do São Paulo Faz Escola[101].

Após a entrevista, entramos em contato, por e-mail, com Ghisleine Trigo para saber se ela teria disponibilidade para uma conversa. Respondeu que, embora tenha coordenado o processo de elaboração dos materiais do currículo no período de 2009 a 2011, as diretrizes para a elaboração desses materiais foram de responsabilidade da

[100] Rozeli Frasca Bueno Alves, Mara Lucia David e Clarícia Akemi Eguti. Em 2010, também faziam parte da equipe Regina Aparecida Resek Santiago e Roseli Cordeiro.

[101] A contratação das equipes elaboradoras dos cadernos foi feita pela Fundação Vanzolini. Ghisleine Trigo Silveira, na ficha técnica impressa nos cadernos, aparece como "Coordenadora do Desenvolvimento dos Conteúdos Programáticos e dos Cadernos dos Professores e dos Alunos".

equipe pedagógica da CENP, recomendando a consulta à equipe de Língua Portuguesa para obter as informações desejadas.

De posse do número de telefone da CENP, fornecido por Rangel e Garcia, resolvemos, então, contatar a equipe de Língua Portuguesa. Falamos inicialmente com Clarícia Akemi, e ela sugeriu que conversássemos com Rozeli Frasca, que trabalhara mais diretamente com os cadernos de LPT. Rozeli aceitou conceder a entrevista (entrevista 2), a qual foi realizada em 27 de junho de 2013, na Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo[102].

Infelizmente, não foi possível contatar as pessoas da SEE responsáveis pela definição das disciplinas que compuseram a grade curricular no período de 2009 a 2011, pois, em ambas as entrevistas, não conseguimos a indicação de seus nomes e não houve tempo suficiente para descobrirmos.

Para a realização das duas entrevistas, foi elaborado previamente um roteiro de perguntas[103], divididas em quatro blocos temáticos: 1) A disciplina LPT; 2) O *Caderno do professor de LPT;* 3) A formação em Águas de Lindoia; e 4) Os projetos de leitura da SEE. Ao longo das conversas, esses blocos não foram estanques, já que os entrevistados, em suas respostas, às vezes antecipavam informações que seriam perguntadas na sequência. Pretendíamos, com as questões do primeiro bloco, indagar a respeito da criação da disciplina LPT, procurando entender o contexto em que ela surgiu e quais foram seus objetivos, e também por que ela foi suprimida. As questões elaboradas para esse bloco foram as seguintes:

Entrevista 1	**Entrevista 2**
a) Como surgiu a disciplina? b) Quem (que equipe ou que departamento da SEE) é (era) responsável pela definição da grade curricular e pela inserção (e posterior exclusão) de LPT? c) Como foi definido o objetivo de LPT –	a) Como surgiu a disciplina? Com quais objetivos? b) Quem (que equipe ou que departamento da SEE) é (era) responsável pela definição da grade curricular e pela inserção (e posterior exclusão) de LPT?

[102] Com a reestruturação da SEE em 2012, a CENP foi transformada em CGEB e a equipe curricular passou a trabalhar na EFAP, no bairro de Perdizes. A equipe central continua a trabalhar na Casa Caetano de Campos, na Praça da República (centro de São Paulo).

[103] Como houve a elaboração de um roteiro prévio, a entrevista foi semiestruturada (SELLTIZ et al., 1987).

formação do leitor literário? d) Se a disciplina voltava-se à formação do leitor literário, por que, então, não havia referência à literatura no nome da disciplina?	c) Por que ela foi excluída do currículo?

Tabela 14 – Questões do 1º bloco das entrevistas

As questões do segundo bloco versavam sobre o caderno do professor de LPT. Na primeira entrevista, indagamos sobre o contexto de proposição da criação desse material e como foi realizado o trabalho pela equipe elaboradora. Como as perguntas foram feitas diretamente a dois membros da equipe, pudemos abordar vários elementos: a relação da equipe com a SEE, o referencial teórico utilizado, como foi feita a seleção das obras literárias abordadas nas oficinas, o formato das oficinas e a concepção que têm do professor de LPT. Na segunda entrevista, questionamos Rozeli Frasca sobre o papel da CENP na elaboração do caderno, se houve a coleta de dados quanto ao uso do caderno pelos professores da rede e que outras orientações foram dadas aos docentes. Abaixo, elencamos as perguntas do segundo bloco:

Entrevista 1	**Entrevista 2**
a) Em que contexto foi proposta a elaboração dos cadernos? Quem propôs a elaboração? b) Como foi formada a equipe? c) O grupo teve independência em relação à SEE? d) Houve comunicação entre a equipe de LPT e as equipes elaboradoras dos cadernos de Português do ciclo 2 e do caderno de Literatura do ensino médio ? e) Como se deu a elaboração? Qual foi a sistemática de trabalho? Foi um trabalho	a) Qual foi o papel da CENP na elaboração dos cadernos? b) Em relação às restrições ao poema “Cripta” de Quintana e ao conto de Murilo Rubião, citadas por Egon Rangel e Ana Luiza Garcia: como isso se deu / por quê? c) Há dados sobre o uso do caderno pelos professores da rede? d) Quanto à pesquisa feita com os professores sobre os cadernos, disponibilizada no site do São Paulo Faz Escola: os dados foram divulgados, estão

coletivo ou cada um dos integrantes da equipe ficou responsável por uma ou mais oficinas? f) Houve um referencial teórico comum? g) Como foram selecionados os livros? Por que não foram escolhidos os livros do Apoio ao Saber? h) Como se deu a escolha pela realização de oficinas em três etapas de trabalho (“Impressões”, “Leitura” e “Releitura”)? i) Em relação aos boxes com esclarecimentos de conceitos teóricos e sugestões de leituras: foi a própria equipe quem elaborou? j) Que concepção de professor foi adotada para a realização do trabalho?	acessíveis? e) Além do caderno, que outras orientações foram disponibilizadas ao professor? f) Nas orientações para o planejamento de 2010, consta que seria criado uma página para LPT no site da CENP, mas isso não ocorreu. Por quê?

Tabela 15 – Questões do 2º bloco das entrevistas

No terceiro bloco das entrevistas, questionamos sobre a formação realizada em Águas de Lindoia para os professores coordenadores das Oficinas Pedagógicas (PCOPs). Nossa intenção era colher informações sobre o desenvolvimento do curso ““A arte da palavra em sala de aula” e sobre o material utilizado. Duas perguntas foram feitas aos entrevistados:

Entrevistas 1 e 2
a) Como foi o curso “A arte da palavra em sala de aula – a interação com o texto literário”? O que foi desenvolvido? b) Que material foi utilizado / distribuído aos PCOPs?

Tabela 16 – Questões do 3º bloco das entrevistas

No último bloco, foram abordados os diversos projetos de leitura da SEE dos últimos dez anos. Indagamos aos três entrevistados a razão da efemeridade desses projetos e da proposição constante de novas propostas. A Rozeli Frasca, questionamos

também o porquê da inclusão (e exclusão) de componentes curriculares voltados à leitura literária – Hora da leitura e LPT.

Entrevista 1	Entrevista 2
Nos últimos dez anos, foram propostos e desenvolvidos diferentes projetos e programas voltados à leitura, escrita e leitura literária, como o "Tecendo Leituras" (04-05), o "Ler e viver: compreensão leitora" (05), a "Hora da Leitura" (07-09), o "Apoio ao Saber" (09-11?) etc. Esses projetos, porém, são efêmeros e logo são substituídos por novas propostas. A que necessidades eles respondem? Por que eles não persistem? O que se está buscando?	a) Nos últimos dez anos, foram propostos e desenvolvidos diferentes projetos e programas voltados à leitura, escrita e leitura literária, mas eles são efêmeros e logo são substituídos por novas propostas. Por que eles não persistem? O que se está buscando? b) A presença da leitura, em especial a literária, como componente curricular também foi recorrente com as aulas da HL e de LPT. Por que esse "entra e sai" de "disciplinas"?

Tabela 17 – Questões do 4º bloco das entrevistas

As duas entrevistas foram gravadas com o consentimento dos entrevistados. O tempo de duração da primeira foi de 1 hora e 33 minutos e da segunda, 1 hora e 15 minutos. A transcrição da primeira entrevista foi realizada por nós e a da segunda, por uma profissional especializada.

Optamos por realizar a transcrição da primeira entrevista por considerarmos que "o momento da transcrição representa mais uma experiência para o pesquisador e se constitui em uma pré-análise do material" (MANZINI, 2008, p. 01) e porque, ao realizá-la, o pesquisador tem "a invejável posição de ser ao mesmo tempo interior e exterior à experiência" (QUEIROZ, 1983, p. 84).

Num primeiro momento, fizemos um registro literal do áudio, anotando tudo o que foi falado; em seguida, decidimos adaptar o texto oral à escrita, usando notações e

sinais dessa modalidade da língua[104]; ao final, procedemos à revisão do texto escrito para a elaboração da versão final. A "adaptação" do texto à modalidade escrita deu-se porque nossa preocupação é o conteúdo temático das falas e porque sua leitura é mais fácil de ser realizada. Nosso foco, portanto, foi o texto verbal e não as construções linguísticas ou os gestos e expressões faciais. Não sinalizamos as ênfases e as entonações expressivas, embora saibamos da sua importância. A transcrição, desse modo, não capta todas as informações da entrevista[105], porém acreditamos ser adequada aos nossos propósitos: divulgar o conteúdo que foi expresso na conversa.

A transcrição demandou muitas horas para ser realizada e, como dispúnhamos de pouco tempo para a finalização da pesquisa, decidimos contratar uma especialista para realizar a segunda transcrição.

As duas transcrições possibilitaram a coleta de informações que não estavam documentadas nos textos escritos consultados. Além disso, buscamos os pontos em comum e as diferenças entre as entrevistas. Para a exposição e análise dos dados coletados, decidimos fazer um levantamento dos temas mais relevantes à pesquisa.

Como lembra Gabriela Rodella de Oliveira, em sua tese de doutorado (citando Bourdieu, 2003): "Na passagem do oral para o escrito, são deixados de lado a voz, a pronúncia, a entonação e o ritmo de cada entrevistado, além dos gestos, da mímica e de toda postura corporal que dizem muito a respeito daqueles sobre os quais se procura refletir." Por isso, a necessidade de tomar os cuidados na reconstrução dos depoimentos em forma escrita.

Quatro temas centrais foram identificados e nomeados da seguinte maneira: 1) Inclusão e exclusão da disciplina: razões e responsabilidade institucional; 2) Elaboração

---

[104] Foram usados, por exemplo, as letras maiúsculas para indicar o início de turno e outros sinais da escrita, como vírgulas e ponto-final. Reticências foram usadas para indicar pausas mais prolongadas e interrupções, e aspas, para indicar citações de falas de outras pessoas ou trechos lidos. As expressões de concordância (como "ahã") e os marcadores conversacionais ("né", "tá") foram constantes e foram transcritos apenas quando necessários à compreensão do texto escrito. Repetições foram suprimidas (ex. "A gente, a gente..."), e as expressões abreviadas foram substituídas pela expressão correspondente (exemplos: "tá"/ "está" e "pro"/"para o"). Como o texto oral é lacunar, havendo palavras e expressões não ditas, mas subentendidas, foi necessário, em alguns trechos da transcrição, acrescentar o que ficou subentendido. Em outros momentos, foram incluídas informações para esclarecer os conteúdos das falas ou acrescentar informações. Nesses casos, sinalizamos com as chaves ou parêntesis duplo o acréscimo de informações ou explicações.

[105] A esse respeito, assim manifesta-se Manzini (2008, p. 05): *Mesmo que a transcrição seja fiel e consiga apresentar uma boa reprodução do material gravado, a transcrição não conseguirá captar todas as informações apresentadas na entrevista. Para Queiroz (1983), mesmo quando o pesquisador é quem faz a transcrição de um "[...] documento oral, com sua vivacidade, colorido e calor humano [...]", para um "[...] documento escrito inerte, passivo, estático, que, além disso, reproduza somente em parte tudo quanto realmente ocorreu [...]" ocorre uma excisão.*

dos *Cadernos de LPT* e fundamentação teórica e metodológica da disciplina; 3) Concepção do professor e uso dos cadernos; e 4) Projetos de leitura da SEE.

Apresentaremos, na sequência deste capítulo, cada um dos quatro temas, recortando trechos significativos das duas entrevistas para ilustrá-los. O tema 2 foi dividido em cinco subitens: 1) Cadernos de LPT como posterior fundamentação da disciplina; 2) Condução da CENP na elaboração do material de orientação pedagógica; 3) Escolha do acervo de LPT; 4) Pressupostos teóricos e metodológicos dos cadernos; 5) Dificuldades técnicas e restrições éticas.

4.1 Inclusão e exclusão da disciplina: razões e responsabilidade institucional

A primeira temática, relativa à inclusão e à exclusão da disciplina Leitura e Produção de Texto da grade curricular do ciclo 2 e à equipe responsável pela configuração dessa grade, foi objeto das primeiras questões das duas entrevistas. Recortamos das transcrições as perguntas e respostas relativas a esse tema:

> **Entrevista 1 (E1)**
>
> **Renata Asbahr** – "Como é que essa disciplina surgiu?", "Quem ou que departamento da Secretaria é responsável pela definição da grade?" e "De onde surgiu essa [ideia de] colocar duas aulas semanais para uma disciplina chamada Leitura e Produção de Texto?", "Quem é responsável por criar e depois por (...) por excluir (...) [a disciplina]?".
> (...)
> **Egon Rangel** – (...) Não sei. ((Dirigindo-se à Ana Luiza Garcia)) Você sabe?
> **Ana Luiza Garcia** – Eu não sei.
> **Egon Rangel** – Eu não sei como é que foi isso, na época inclusive eu perguntei e o que me diziam sempre era "é que mudou agora, desde que [foi iniciado] um novo planejamento, fulaninha saiu de não sei onde, sicraninha entrou e aí resolveram [suprimir a disciplina]." Forçando um pouquinho a memória, eu posso estar enganado, eu me lembro que a única coisa que me disseram de mais concreto a respeito é que tinha a ver com (...) as avaliações negativas e os índices de alfabetismo funcional, as taxas dos alunos da rede pública, então parece que uma das motivações para criar a disciplina veio daí, o que faz sentido para a gestão da época, porque era tudo muito pautado nos resultados do Saresp, o Saresp era um grande norteador do currículo, dos cadernos. Os cadernos do aluno foram pensados como cadernos para ajudar o professor a atingir as metas do Saresp.

Entrevista 2 (E2)

Renata Asbahr – (...) O primeiro tópico (...) é sobre a disciplina LPT. Você já me adiantou, por telefone, que não sabia bem dizer por que [a disciplina foi inserida e depois excluída].
Rozeli Frasca – Não, a gente não sabe, a gente nunca sabe, porque assim como veio como demanda do gabinete a inclusão da disciplina, claro, por alguma [razão], por causa dos resultados, das avaliações externas etc., havia a necessidade de implementação na rede de um momento em que o professor trabalharia a leitura e produção com mais dedicação e especificidade mesmo, de repente, alguns estudos, acho, mostraram que esses resultados não foram modificados com grande repercussão por conta da disciplina e aí a ideia foi que tudo o que era feito no momento da disciplina entrasse para as aulas da Língua Portuguesa, continuasse fazendo parte da rotina de trabalho em sala de aula do professor de Português. Aquela ideia mesmo de considerar a relação com o texto em todas as dimensões e não ficar tão compartimentado.
Renata Asbahr – É essa a sua interpretação?
Rozeli Frasca – É, eu interpreto dessa maneira.
(...)
Renata Asbahr – Você sabe me dizer quem ou que equipe da Secretaria que é ou era responsável pela definição da grade? Quem é que define a grade? Porque, em 2009, decidiram inserir LPT e, em 2012, decidiram excluir. Quem que define essa grade?
Rozeli Frasca – Eu não sei. Existe uma equipe na Secretaria que trabalha com as questões de legislação, é uma equipe de legislação. Mas essa legislação especificamente para incluir ou tirar da rede disciplinas, ou mudar a grade curricular, essas decisões são tomadas sempre levando em conta os levantamentos que eles fazem junto à rede, de como as coisas estão acontecendo. Então constantemente há uma necessidade de adaptação e de movimentação nesses horários escolares, nessas divisões, para atender as demandas mesmo, que muitas vezes vêm dos resultados e das avaliações externas.

Os três entrevistados pontuam não saber com exatidão as razões da inclusão de LPT no currículo, porém destacam um elemento comum: a relação com as avaliações externas. Rangel menciona as "avaliações negativas e os índices de alfabetismo funcional" e esclarece que o Saresp – a avaliação anual da SEE – foi o elemento norteador do currículo e que o propósito dos cadernos do São Paulo Faz Escola seria o de auxiliar o professor a atingir as metas desse exame. Rozeli Frasca, por sua vez, diz que se trata de uma "demanda do gabinete", a qual deve basear-se nos resultados das avaliações realizadas com os alunos. Os índices negativos de tais avaliações sinalizariam, segundo ela, a necessidade de um trabalho mais específico com a leitura e a escrita, daí a criação de LPT.

Quanto à exclusão da disciplina, Egon Rangel respondeu que questionou à SEE o motivo e a resposta obtida foi que haviam sido propostas mudanças no planejamento e remanejamento dos funcionários[106]. Para se referir à Secretaria, é interessante destacar que, em sua fala, Rangel utiliza o sujeito indeterminado (*ele(a)s* "diziam" / "disseram"). Essa indeterminação, conforme veremos adiante, também aparece na fala de Frasca quando ela se refere ao "gabinete".

No início da primeira entrevista, Egon Rangel e Ana Luiza Garcia informaram que existe uma divisão na CENP entre a equipe elaboradora das políticas públicas e a equipe executora. Na segunda entrevista, essa divisão entre as duas instâncias também aparece: de um lado está o "gabinete" e, de outro, a equipe curricular. Esta equipe, segundo Rozeli Frasca, é responsável pela implementação do currículo na rede, cabendo-lhe "a fundamentação teórica para o exercício da prática". Para tanto, realiza a formação continuada dos Professores Coordenadores do Núcleo Pedagógico (PCNPs) e dos professores da rede[107] e cria projetos específicos para atender as "demandas do gabinete" e as "demandas da rede" sinalizadas pelos professores das diretorias e das escolas.

É interessante destacar que, mesmo pertencendo à SEE, Rozeli Frasca pontua que a equipe curricular não sabe ao certo quais são as motivações da primeira instância: "a gente não sabe, a gente nunca sabe". Em outro momento da entrevista, ao esclarecer qual foi o papel da equipe curricular na elaboração dos cadernos de LPT, Rozeli Frasca acrescenta: "tem uma série de decisões administrativas que não passam pela gente. A gente só cuida do conteúdo pedagógico, a gente só lida com essa parte".

Ao comentar as possíveis razões da exclusão e inclusão de LPT no currículo, a entrevistada utiliza um elemento modalizador – "acho" –, reforçando a distância entre as duas instâncias: o que ela expõe seria fruto de sua interpretação e não de informações fornecidas pelo gabinete[108].

---

[106] Tais mudanças provavelmente estejam relacionadas à troca dos secretários da Educação no período em que vigorou a disciplina LPT. Entre 2009 e 2011, foram três os secretários: Maria Helena Guimarães Castro, Paulo Renato Souza e Herman Voorwald. Maria Helena foi secretária entre julho de 2007 e abril de 2009; Paulo Renato a substituiu, permanecendo na SEE até dezembro de 2010, quando Herman assumiu o posto.

[107] Os PCNPs, após participarem das ações empreendidas pela equipe curricular, devem realizar orientações técnicas aos professores da rede e desenvolver projetos em suas diretorias de ensino. Quando a formação planejada pela equipe curricular atinge diretamente os docentes que atuam nas escolas, isso ocorre em geral a distância, por meio de videoconferências.

[108] Daí a pergunta realizada pela pesquisadora ("É essa a sua interpretação?"), a qual foi respondida afirmativamente pela entrevistada: "É, eu interpreto dessa maneira".

De acordo com Rozeli Frasca, há uma equipe de legislação na SEE que realiza estudos junto à rede e toma "decisões" em relação à grade curricular, modificando-a quando necessário. A supressão de LPT, assim, estaria relacionada a esses estudos, os quais teriam indicado que a disciplina não atingiu os resultados esperados. A entrevistada destaca que, apesar da mudança na grade, o trabalho com a leitura e a escrita continua sendo realizado pelo professor de Português, fazendo parte de sua rotina de trabalho.

Essa ideia foi expressa várias vezes ao longo da entrevista 2. No início da conversa, por exemplo, Frasca afirma o seguinte: "Embora não exista mais a disciplina de Leitura e Produção de Texto com atribuição de aulas especificamente, com um professor que vá se dedicar só à leitura e produção (...), o professor de Português continua trabalhando com leitura e produção na rotina dele, nas salas de aula de Língua Portuguesa como um todo, normalmente". Na sequência, ela complementa: "Agora a ideia é que o professor de Língua Portuguesa desenvolva esse trabalho como rotina dele em sala de aula. Não existe alguém que vá especificamente fazer esse trabalho, mas [a ideia é] que ele faça parte da rotina, porque a gente entende que o trabalho com Língua Portuguesa precisa estar todo articulado, não tem aquele momento compartimentado, aquela caixinha em que você coloca: agora é só leitura, agora é só produção".

Nota-se, aqui, a existência de uma concepção da Língua Portuguesa como disciplina que integra os eixos de leitura e produção de textos[109], o que, a nosso ver, é bastante interessante, entretanto isso se opõe ao modo de funcionamento da própria secretaria, onde tudo é compartimentado: de um lado está a equipe curricular, de outro, o gabinete.

Nessa estrutura, como procuramos demonstrar, as instâncias superiores são inacessíveis até mesmo para quem trabalha num órgão central, como é o caso da CENP (atualmente CGEB). Assim, a inclusão da nova disciplina, apesar de estar atrelada aos resultados das avaliações externas, parece ser mais uma questão administrativa que pedagógica.

[109] Os PCN defendem essa concepção: a leitura e a escrita, aliadas à oralidade e à reflexão sobre a língua, são os quatro eixos que estruturam a disciplina.

4.2 Elaboração dos *Cadernos de LPT* e fundamentação teórica e metodológica da disciplina

O segundo recorte temático advindo das entrevistas refere-se aos *Cadernos do professor de LPT* e aos fundamentos teóricos e metodológicos da disciplina. Nas entrevistas, buscamos colher informações a respeito dos seguintes elementos: o contexto em que foi proposta a elaboração dos cadernos; como foram formulados os objetivos da disciplina; o papel da CENP no processo de elaboração do material; como se deu a escolha do acervo específico para a criação das oficinas, o módulo Tecendo / Hora da Leitura do PNLD 2006; a escolha do referencial teórico e do formato das oficinas em três etapas (Impressões, Leitura e Releitura); as dificuldades enfrentadas e restrições sofridas; e, por fim, que outros materiais e orientações aos docentes foram disponibilizados. Esses elementos serão apresentados nos próximos subitens.

4.2.1 Cadernos de LPT como posterior fundamentação da disciplina

Nas duas entrevistas, ao questionarmos a razão da elaboração dos cadernos de LPT, os entrevistados responderam que o material foi criado para suprir uma lacuna: uma nova disciplina havia sido criada, mas não havia um material ou orientação específica. Abaixo, recortamos os trechos em que essa justificativa aparece:

> **E1**
> **Ana Luiza Garcia** – (...) Nós fomos chamados [para elaborar os cadernos] em 2009.
> (...)
> **Egon Rangel** – (...) Disseram "a disciplina já está acontecendo, (...) já no primeiro semestre, só que não há material ainda, nem orientação específica pra isso". Eu me lembro que eu pedi também pra ver o que que teria, a fundamentação para a questão da disciplina, [mas] não tinha nada.
> **Ana Luiza Garcia** – Isso, não tinha nada, não tinha nenhum documento que nos dissesse: "Essa disciplina tem como objetivo...", nada! Na verdade o que eles nos passaram foram projetos anteriores, o Hora da Leitura, lembra disso?
> **Egon Rangel** – Lembro.
> (...)
> **Egon Rangel** – Na verdade fomos nós que formulamos os objetivos da disciplina e tudo o que não tinha.
> **Ana Luiza Garcia** – Nós que formulamos os objetivos, o currículo, foi tudo formulado e [isso] está aí na introdução [dos cadernos] (...).

> **E2**
> **Rozeli Frasca**– Nós [da equipe da CENP], de alguma forma, direcionamos o conteúdo disso [do material de LPT], porque vem a demanda do gabinete: "Olha, tem uma nova disciplina, os professores estão atuando e não tem material", e aí a própria equipe sente esses dados, os PCNPs mesmo: "Olha, existe a disciplina. Seria interessante que os professores tivessem um material de apoio, algo em que eles pudessem se basear para desenvolver os projetos de leitura na escola". E daí a gente pensou nas pessoas que poderiam produzir esse material, mas todo o conteúdo, a ideia do que seria esse material, isso tudo saiu da equipe de Língua Portuguesa. Veja, para atender uma demanda que era da rede e do gabinete, porque se o gabinete não aprova que seja publicado material de apoio, porque isso demanda verba, tem uma série de decisões administrativas, que não passam pela gente. A gente só cuida do conteúdo pedagógico, a gente só lida com essa parte: o que vai ter no material. Decidir, por exemplo, que Leitura e Produção de Texto teria como base a formação do leitor literário foi iniciativa da equipe de Língua Portuguesa, também, que poderia ser… você fala em leitura e produção de texto, pode ser um monte de coisa.

Na entrevista 1, Ana Luiza Garcia afirma que, ao serem chamados para elaborar o material de LPT, a disciplina já estava em curso sem que houvesse uma fundamentação teórica e metodológica. A formulação dos objetivos e do currículo teria sido, então, realizada pela equipe elaboradora dos cadernos de LPT. Na entrevista 2, por sua vez, Rozeli Frasca aponta que a criação do material foi uma "demanda do gabinete" e da própria rede, sinalizada pelos PCNPs: os cadernos seriam um "material de apoio" para o desenvolvimento de projetos no âmbito da nova disciplina. Levando em consideração essa necessidade, a equipe de Língua Portuguesa da CENP "pensou nas pessoas que poderiam produzir esse material", direcionando "todo o conteúdo" para a "formação do leitor literário".

Esse direcionamento parece contrariar as falas de Egon Rangel e Ana Luiza Garcia: "Na verdade fomos nós que formulamos os objetivos da disciplina e tudo o que não tinha" e "Nós que formulamos os objetivos, o currículo". Tal formulação, entretanto, levou em consideração os projetos anteriores da SEE, como a Hora da Leitura, cujos documentos foram disponibilizados, e as solicitações da equipe de Língua Portuguesa, conforme veremos na sequência. Uma das solicitações foi o uso de livros do PNLD ou do PNBE que foram enviados às escolas[110].

A relação entre a nova disciplina e o projeto anterior, a HL, também foi sinalizada por Rozeli Frasca em outro trecho da entrevista. Após eu apontar que o

[110] Após informar o envio dos projetos anteriores, Ana Luiza Garcia complementa que "a outra demanda era a história de trabalhar com livros dos acervos. (...) Foi uma demanda da Secretaria: 'a gente quer que os livros sejam usados'".

objetivo da formação do leitor literário não estava no nome da disciplina, mas apenas nos cadernos de LPT, a entrevistada esclarece o seguinte: “A gente direcionou esse caminho, porque a gente já tinha uma experiência de trabalho com o ‘Hora da Leitura’, que a gente também direcionou para a formação do leitor literário”.

Mas por que razão a equipe da CENP decidiu, mais uma vez, enfocar o trabalho de formação do leitor literário? Rozeli Frasca responde assim à questão:

> (...) Foi uma decisão da equipe de Língua Portuguesa, mas sempre para atender à necessidade da rede, porque, para a leitura e produção dos outros textos, já tem o livro didático, tem os cadernos do professor e tal. E nos *Cadernos de professor de Língua Portuguesa* não tinham situações de aprendizagem que trabalhassem de forma tão específica e com mais profundidade o estudo de literatura, de uma forma diferenciada também, porque você tem Leitura e Produção de Texto no ensino fundamental e, para o ensino médio, foi produzido um material que se chamava *Cadernos de Literatura*. Isso veio para complementar o que já havia no caderno do professor e no caderno do aluno de Língua portuguesa. (...) É mais um material para que o professor pudesse planejar a sua aula, elaborar o seu plano de aula, o seu plano de ensino (...).

De acordo com a entrevistada, a equipe de Língua Portuguesa, atendendo a uma “necessidade da rede”, decidiu que LPT se voltaria ao estudo de literatura porque a leitura e produção dos outros textos”, os não literários, já estaria contemplada nos livros didáticos e nos *Cadernos de Língua Portuguesa* do currículo estadual, não havendo, para os textos literários, um trabalho “específico”, “em profundidade” e “de uma forma diferenciada”. Isso também valeria para o ensino médio, daí a criação dos *Cadernos de Literatura*, distribuídos juntos com os cadernos de LPT. Os novos materiais, desse modo, seriam um complemento para o professor planejar suas aulas.

Na primeira entrevista, também perguntamos aos dois entrevistados o motivo da escolha da formação do leitor literário como objetivo da nova disciplina:

> **Renata Asbahr** – (...) Como que foi definido o objetivo de Leitura e Produção de Texto, que seria a formação do leitor literário, porque é só aqui [nos cadernos de LPT] que isso aparece como objetivo (...). Não tinha uma linha definida anteriormente, não é? (...)
> **Ana Luiza Garcia** – Havia uma demanda para se trabalhar a leitura e produção de texto, ponto, era isso aí, sinalizada pelo nome da disciplina, Leitura e Produção de Texto. (...) Nós é que falamos em letramento literário e tinha [também] a questão do acervo. Eram essas as duas demandas.
> **Egon Rangel** – Foi por conta do acervo que a gente definiu pela literatura também, porque, logo de início, não era a literatura. (...) Na

> primeira discussão isso não estava marcado, não estava decidido que ia ser a leitura literária, mas a partir do acervo sim, porque eram todos livros de [literatura].

De acordo com Egon Rangel e Ana Luiza Garcia, a definição da leitura literária como elemento central da disciplina em LPT relaciona-se ao acervo escolhido – o módulo Tecendo/HL do PNLD 2006 –, pois os livros que o compunham eram obras literárias. A partir disso, os autores decidiram trabalhar com o "letramento literário". Antes de a equipe começar a preparar o material de LPT, foi elaborado um projeto propondo esse trabalho, o qual foi submetido à Fundação Vanzolini e aprovado.

Chama-nos a atenção que a fundamentação teórica-metodológica foi definida *a posteriori*, com a disciplina já em curso. O novo componente curricular foi inserido na grade curricular no início de 2009 com a nomeação genérica "Leitura e produção de texto", sem a definição de seus objetivos. Tal definição ocorreu no momento em que se decidiu elaborar um material de orientação pedagógica aos professores de LPT. A seleção da "formação do leitor literário" como foco teria sido uma decisão da equipe curricular da CENP e também da equipe elaboradora dos cadernos de LPT, tomando-se por base os projetos anteriores e o acervo de obras selecionadas.

4.2.2 Condução da CENP na elaboração do material de orientação pedagógica

No tópico anterior, vimos que a indicação dos autores que elaborariam os cadernos de LPT foi feita pela equipe curricular de Língua Portuguesa, da qual Rozeli Frasca faz parte. Na primeira entrevista, ao indagarmos sobre o contexto de proposição da elaboração dos cadernos e sobre a formação da equipe, os entrevistados informaram que a Fundação Vanzolini entrou em contato com Ana Luiza Garcia para propor o trabalho, pois ela já havia participado de outros programas da SEE, como o Ensino Médio em Rede, e já tinha elaborado outros materiais para a Fundação. Ana Luiza Garcia convidou, então, os professores Egon Rangel, Regina e Neide para comporem a equipe, e os currículos dos quatro integrantes foram analisados pela SEE e aprovados.

Além da indicação dos nomes, conforme já destacamos, a equipe da CENP solicitou que os autores dos cadernos de LPT utilizassem livros dos acervos enviados às escolas. Mais outros dois pedidos foram feitos por Ghisleine Trigo e pela Secretaria: a remissão a questões trabalhadas em outros cadernos do currículo paulista da área de Linguagens e o trabalho com gêneros variados.

> **E1 – Fragmento 1**
>
> **Ana Luiza Garcia** – Também, quando a Ghisleine nos chamou na reunião inicial, o pedido era o de que neste material nós remetêssemos e fizéssemos referência a questões que estivessem em outros volumes do São Paulo Faz Escola, o de Língua Portuguesa, Artes, lembra?
> **Egon Rangel** – Da área de Linguagens.
> **Ana Luiza Garcia** – Isso, da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, ou seja, além de fazer esse material, a gente leu todo o material de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias do São Paulo Faz Escola, buscando pontos em comum.
>
> **Fragmento 2**
> **Ana Luiza Garcia** – E agora eu me lembrei, (...) era também uma demanda da Secretaria: "Ah, a gente precisa trabalhar com os gêneros variados, quais são os gêneros que...". Na hora de escolher o acervo isso pesou também, aí é que entraria bastante essa discussão, a partir dessa necessidade de apontar quais são os gêneros, quais não são, a variedade, a variação dos gêneros. (...)
> **Egon Rangel** – Até a distribuição dos títulos por série teve essa preocupação também, porque era preciso saber, por exemplo, que tipo de assunto era tratado em cada momento para saber se era oportuna ou não a leitura daquele título naquele momento e naquela abordagem.

No primeiro fragmento, Egon Rangel informa que a equipe elaboradora, para fazer a remissão às questões presentes em outros volumes, procedeu à leitura de "todo o material de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias do São Paulo Faz Escola"[111]. No segundo fragmento, por sua vez, Ana Luiza Garcia esclarece que a seleção do acervo-base levou em conta o pedido da SEE de que fossem trabalhados "gêneros variados", e Egon Rangel complementou dizendo que isso foi levado em consideração no momento em que foram distribuídas as obras nos dois volumes do caderno.

Na segunda entrevista, também indagamos a Rozeli Frasca sobre o papel da CENP na elaboração do material de LPT:

> **Renata Asbahr** – Qual foi o papel da equipe da CGEB nessa elaboração? Porque foi uma equipe contratada, uma equipe externa, o Egon Rangel, a Neide, a Ana Luiza Garcia [que elaboraram os *Cadernos de LPT*].

[111] Para exemplificar o procedimento de busca de "pontos em comum" nos outros cadernos, Ana Luiza Garcia citou o trabalho com histórias em quadrinho, que remetia a tópicos do caderno de Arte. Na oficina sobre cordel, por sua vez, falava-se sobre variação linguística, mas "não havia quase nada sobre variação linguística nos cadernos". A referência a outros materiais do São Paulo Faz Escola – em especial aos cadernos de Português e aos de Arte do ciclo 2 – aparece muito nos boxes dos cadernos de LPT.

> **Rozeli Frasca–** Mas o roteiro da produção desse material, o que a gente esperava que tivesse ali em termos de obras, de autores, de temáticas e de rotina de trabalho para o professor, isso foi colocado pela equipe de Língua Portuguesa.
> (...)
> Nós tivemos algumas reuniões com eles para definir quais seriam as obras que eles trabalhariam para esses projetos de leitura, que autores a gente privilegiaria, porque (...) a gente tem que definir essas coisas, alguém tem que escolher. Então, foi numa conversa em reuniões com esses autores que a gente decidiu quais seriam as obras, quais seriam as temáticas, o que a gente esperava desses projetos de leitura. O diálogo foi muito fácil, muito bem resolvido, porque essas pessoas também foram indicadas pela equipe, embora tenha sido a Fundação Vanzolini que fez a contratação, porque administrativamente eles estavam encarregados disso, mas a indicação dos nomes, da metodologia que poderíamos usar, isso tudo foi discutido, foi tudo conversado e partia de um direcionamento que a equipe já tinha com o trabalho na formação do leitor de literatura.
> (...)
> Nós tínhamos um direcionamento, mas tudo isso era conversado e negociado nas reuniões. Não houve uma imposição, eles não tinham uma lista de obrigações a cumprir não. Foi tudo conversado, negociado, e eles tiveram liberdade de produção praticamente completa.

De acordo com a entrevistada, coube à CENP "o roteiro da produção" dos cadernos de LPT, indicando a metodologia, as obras, os autores e as temáticas esperadas nos projetos de leitura que seriam desenvolvidos. Esses elementos foram discutidos em reuniões com os autores, num diálogo "fácil" e "bem resolvido". Houve um direcionamento da equipe curricular – o trabalho com a "formação do leitor de literatura" –, mas isso foi "negociado", sem haver imposições. Egon Rangel Rangel e Ana Luiza Garcia Garcia também afirmaram que houve independência dos autores em relação à SEE, havendo apenas duas restrições em relação a dois textos, um poema de Mário Quintana e um conto de Murilo Rubião. Tais restrições serão abordadas no subitem 4.2.5.

4.2.3 Escolha do acervo de LPT

Conforme salientamos nos dois últimos tópicos, foi solicitada aos autores contratados a elaboração de projetos de leitura sobre obras do acervo das salas de leitura e bibliotecas das escolas estaduais. O acervo escolhido foi o módulo Tecendo/Hora da Leitura, do PNLD 2006. Mas por que razão foi escolhido esse acervo? Segundo os dois entrevistados da primeira entrevista, a SEE enviou-lhes diversos acervos (nas palavras

de Ana Luiza Garcia, “eles mandaram livros e livros e livros que deveriam estar disponíveis”) e, dentre eles, foi selecionado um acervo para o qual existiriam, nas escolas, dez ou vinte exemplares de cada livro:

> **Ana Luiza Garcia** (...) Quando nós começamos a examinar os acervos, eles mandaram livros e livros e livros que deveriam estar disponíveis.
> **Egon Rangel** – Era muita coisa.
> **Ana Luiza Garcia** – Aí a gente topou com esse acervo para o qual existia, eu não me lembro até hoje, se eram dez ou vinte exemplares de cada livro que deveria ter na escola. E isso é o que nos motivou na escolha desse acervo, o fato de haver mais de um exemplar na escola.

Na sequência da entrevista, questionou-se sobre o acervo pertencer ao projeto anterior, a HL:

> **Renata Asbahr** – (...) O que me chamou a atenção é que era um acervo para outro projeto, o projeto Hora da Leitura (...) então eu tinha ficado com a impressão de que tinha sido (...) uma encomenda, talvez para a Hora da Leitura, mas aí a Hora da Leitura acabou e acabou ficando para [LPT].
> **Egon Rangel** – Não, foi meio que... Eu me lembro que essa coisa “pegou” também na nossa decisão de ser um acervo que já tivesse sido usado por outro projeto, porque era mais seguro que tivesse os livros na escola.
> **Ana Luiza Garcia** – Que tivesse o livro na escola, que era o que mais interessava, porque, como vai entrar na grade, o professor vai trabalhar na sala de aula e, com o número de alunos que tem na sala de aula, com um livro só não dá, não é? [Mas] a Secretaria não sabia responder pra gente se os livros de fato estavam na escola ou não, mas era pra ter dez títulos de cada, dez exemplares de cada título, então no mínimo três ou quatro teria na escola. (...) A escolha foi determinada por isso, pelo número de exemplares que a gente julgava que haveria nas salas de aula, porque em todo o trabalho é pressuposto que o aluno está com o livro na mão, sempre.

Para Egon Rangel, o fato de o acervo ter sido criado para um projeto anterior foi um fator decisivo para a escolha, pois isso asseguraria a presença dos livros na escola. Ana Luiza Garcia pontua que a disponibilidade das obras “era o que mais interessava”, pois “em todo o trabalho é pressuposto que o aluno está com o livro na mão”. A SEE, entretanto, não soube informar se os livros estavam disponíveis na escola[112].

---

[112] Egon Rangel e Ana Luiza Garcia informaram que, na primeira versão da introdução do caderno, constava o dado de que haveria, na escola, mais de um exemplar de cada livro do acervo, mas foi solicitada a retirada dessa informação, com a justificativa de que o acervo havia sido enviado há algum tempo e não se poderia garantir a existência desses livros em todas as unidades escolares.

Conforme vimos no capítulo anterior, o padrão de envio do módulo "Tecendo/Hora da Leitura" foi de um exemplar por escola, ou seja, apenas um exemplar de cada obra foi distribuído. A ausência, nas escolas, das obras trabalhadas nas oficinas é, a nosso ver, um empecilho para o uso dos cadernos de LPT. Tendo em vista a necessidade de ter o livro em mãos para a realização das oficinas propostas, acreditamos que seria mais adequada a utilização dos livros do projeto Apoio ao Saber, pois todos os alunos, ao menos em tese, receberam dois *kits* com três livros, um em 2009 e outro em 2010, antes da publicação dos cadernos. Egon Rangel e Ana Luiza Garcia, entretanto, não conheciam esse projeto: "a gente não teve essa informação de que havia um *kit* que todos os alunos tivessem em mão, essa informação não".

Na segunda entrevista, Rozeli Frasca confirma a justificativa para a escolha do acervo dada na primeira entrevista: "a gente (...) privilegiou [o acervo do PNLD], porque essas obras tinham ido para a escola". Em relação à quantidade de livros que estariam disponíveis, ela revelou que a equipe curricular não tem acesso às informações da "parte logística", mas, quando não há livros em quantidade suficiente, é possível elaborar um projeto descentralizado:

> **Rozeli Frasca**– Toda vez que a rede relata que não tem o acervo em número suficiente para os alunos poderem trabalhar em sala com o professor, a gente aconselha que a escola faça um projeto, porque a Secretaria oferece anualmente oportunidades para os projetos descentralizados. Então a orientação é essa, que a escola faça um projeto descentralizado, que o professor especifique bem como vai ser esse trabalho com a obra que ele escolher e aí ele tem a oportunidade de comprar de acordo com a necessidade. E são livros que vão para a mão do aluno, a gente orienta que, no momento que ele coloca [no projeto a ser enviado], é o livro como material de consumo mesmo. Ele não vai dizer no projeto dele que aquela quantidade de livros é para o acervo da escola. É para uso em sala de aula, para desenvolver o projeto sei lá, "XYZ", que ele vai fazer com as turmas de 7os, 8os, coisa assim, sempre nesse caminho.

Mais uma vez, fica clara, na fala de Rozeli, a falta de integração entre as equipes que compõem a SEE: equipe curricular / gabinete / equipe que cuida distribuição dos livros ("parte logística"). Falta integração também entre os projetos, a disciplina LPT e o projeto Apoio ao Saber foram criados concomitantemente, no mesmo ano (em 2009), mas de forma independente.

4.2.4 Pressupostos teóricos e metodológicos dos cadernos

Um dos elementos discutidos com os autores dos cadernos de LPT na primeira entrevista foi o referencial teórico que embasou o material. Recortamos os principais trechos da conversa que se referem a esse tema:

> **Renata Asbahr** – (...) "Houve um referencial teórico comum para equipe e, em havendo, qual foi esse referencial, com o que vocês trabalharam?"
> **Ana Luiza Garcia** – Sim, houve um referencial teórico comum, que está explicitado aqui na bibliografia da introdução. A gente (...) se utilizou dessa ideia, desse conceito de letramento literário, que é um conceito bastante utilizado pelo pessoal da UFMG.
> **Renata Asbahr** – Do CEALE, não é?
> **Ana Luiza Garcia** – É. Então tinha muita gente lá, na época, que estava publicando, desenvolvendo teses, trabalhos acadêmicos nessa área do letramento literário.
> (...)
> O referencial teórico básico foi esse, o do letramento literário.
> **Renata Asbahr** – É, eu fui mapeando essas [referências], essa do letramento literário, que é a central, a perspectiva dos gêneros.
> **Ana Luiza Garcia** – Sim, também, bastante, embora a gente tenha tentado não centrar muito na questão dos gêneros, até porque na literatura essa ideia de gênero é outra coisa. Mas nós somos formados nessa área também, então não tem como evitar esse tratamento nessa questão do referencial teórico.
> (...)
> **Egon Rangel** – Mas isso foi muito mais uma questão curricular do que pela (...) nossa "pegada". Nossa "pegada" não é propriamente de gênero não, embora a gente não desconsidere o gênero, enfim, a ideia não foi explorar o gênero.
> **Renata Asbahr** – Ok. Outra coisa que aparece também: a questão da proficiência leitora, capacidades básicas do leitor, a competência leitora e aí já é... Eu não conheço muito os estudos de letramento literário, não sei se isso aparece nessa linha ou se já é na linha das estratégias cognitivas de leitura, da Kleiman e de outros autores, porque isso é referenciado em alguns momentos.
> **Egon Rangel** – (...) A ideia de competência leitora e coisas desse tipo não têm nada a ver, na origem, com a questão do letramento literário, o letramento literário é outro ponto de vista, mas esse material [o caderno de LPT] articula a perspectiva do letramento literário com questões de leitura que, aí sim, vêm da linguística cognitiva, da linguística aplicada, enfim, essas referências que acabaram confluindo para essa concepção de leitura mais escolarizada, digamos, e que está nos PCN, nos guias curriculares do Estado, nas diretrizes curriculares e assim por diante. Mas a perspectiva básica foi a do letramento literário e por isso a referência ao livro aqui nas atividades e a um tipo de atividade de leitura em que vários fatores de uma prática de

> letramento estão presentes, essa foi a preocupação principal. Agora na hora de articular isso com o trabalho da escola tal como tradicionalmente entendida, aí aparecem esses pressupostos outros, que estão presentes também.
> **Ana Luiza Garcia** – Digamos aí sim que a gente "se casa". Mesma coisa que acontece com os gêneros, exatamente, foi a mesma coisa. Tanto os gêneros quanto esses outros pressupostos acabam entrando por necessidade do currículo mesmo, da escola.

Segundo os entrevistados, o referencial teórico básico foi o do letramento literário, que tem sido desenvolvido pelos pesquisadores do CEALE (Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita), da UFMG. Nas referências bibliográficas da introdução dos cadernos, três indicações relacionam-se a essa perspectiva: a obra *Letramento: um tema em três gêneros,* de Magda Soares, pesquisadora do CEALE, e dois artigos de Egon Rangel: "Letramento literário e livro didático de língua portuguesa: os amores difíceis" e "Literatura e livro didático no ensino médio: caminhos e ciladas na formação do leitor". Os dois artigos resultam de apresentações no evento bienal "O jogo do livro", realizado pelo CEALE.

A perspectiva do letramento literário, de acordo com Egon Rangel, aparece nas atividades propostas nos cadernos, pois o foco é o trabalho com o livro e com "um tipo de atividade de leitura em que vários fatores de uma prática de letramento estão presentes". Articulada a essa preocupação central, outras referências aparecem, como a perspectiva dos gêneros e questões de leitura advindas da Linguística Cognitiva e da Linguística Aplicada, como os conceitos de competência leitora e proficiência leitora. Essas referências teóricas foram mobilizadas por uma necessidade do próprio currículo e da escola, sendo uma "concepção de leitura mais escolarizada" que está presente nos documentos oficiais (PCN, guias curriculares do Estado e diretrizes curriculares).

Além dos pressupostos teóricos, indagamos a respeito da metodologia das oficinas:

> **Renata Asbahr** – (...) em relação às oficinas, as oficinas têm um formato, uma dinâmica de trabalho definida, que é a leitura da obra finalizando com uma produção, com a divisão dos momentos: impressões, leitura propriamente e depois a releitura. Como é que se deu a escolha por essa sistemática de trabalho, de onde vem isso? Porque a Isabel Solé também fala disso, do "antes", "durante" e "depois da leitura", não sei se vem daí e...
> **Egon Rangel** – Não sei se é da Isabel não, mas vem do mesmo lugar de onde a Isabel Solé tirou isso também. (...) Vem das pesquisas sobre o processo da leitura, essa ideia de que leitura é um processo que passa por várias etapas, não necessariamente numa sequência única,

> mas que sempre tem esses três momentos, vem daí. E isso você vai encontrar na Isabel Solé, na Ângela Kleiman, em vários autores da referência.
> (...)
> **Ana Luiza Garcia** – (...) Esses três momentos estavam no projeto original que a gente apresentou para a Ghisleine antes de começar a trabalhar. (...) Esse esquema de como é que seriam as oficinas, quantas seriam e como seriam. Então também a gente formulou com a chancela da especialista em literatura e, enfim, assim que foi definido.

Conforme exposto no capítulo 3 deste trabalho, as oficinas dos cadernos de LPT apresentam a mesma dinâmica das orientações didáticas do projeto Tecendo Leituras e da Hora da Leitura, com três etapas – antes, durante e depois da leitura –, agora nomeadas "Impressões", "Leitura" e "Releitura". No TL, o trabalho de Isabel Solé foi indicado como fonte dessa metodologia, ao passo que, em LPT, Egon Rangel sinaliza que esse formato "vem das pesquisas sobre o processo da leitura" realizadas por Solé, Ângela Kleiman e outros autores de referência. Para essas pesquisas, a leitura "é um processo que passa por várias etapas" e, embora não haja uma sequência única, os três momentos sempre aparecem.

Ana Luiza Garcia complementa a fala de Egon Rangel informando que esses três momentos estavam previstos no projeto inicial apresentado à Ghisleine Trigo, tendo sido formulados com a "chancela da especialista em literatura". A entrevistada refere-se aqui à Emilia Amaral, "especialista no ensino de literatura", que fez a leitura crítica do material.

4.2.5 Dificuldades técnicas e restrições éticas

Ao longo da primeira entrevista, os dois autores dos cadernos de LPT pontuaram algumas das dificuldades encontradas e as restrições sofridas. Dentre os obstáculos, sinalizaram o processo de elaboração acelerado e a dificuldade de acesso aos livros do acervo escolhido, pois nem a própria Secretaria os possuía. Recortamos, da transcrição, dois fragmentos em que os entrevistados referem-se a essas duas dificuldades técnicas:

> **Fragmento 1**
> **Egon Rangel** – (...) Toda a correria era para que [o material] estivesse nas mãos dos professores no primeiro semestre de 2010, na virada de

> 2009 pra 2010, naquela correria, inclusive os DVDs foram gravados a toque de caixa, nós...
> (...)
> **Ana Luiza Garcia** – Quando eles nos contrataram, disseram: "É para o ano que vem", e aí a gente vai fazendo, mas, claro, não dá pra fazer [de qualquer maneira]...
>
> **Fragmento 2**
> **Ana Luiza Garcia –** (...) Tudo era muito rápido, tinha que começar a trabalhar rapidamente, e a gente começou a trabalhar. (...) E imediatamente a gente já começou a trabalhar. A maior dificuldade foi ter acesso aos livros, porque o acervo era de 2006, então a Secretaria tinha que buscar esses livros nas escolas, porque nem na própria Secretaria tinha.
> (...)
> Não tinham alguns [livros], faltavam, era uma coisa de "pelo amor de Deus, me arruma esses livros" e daí [eles tinham que] entrar em contato com as editoras e, em alguns casos, não havia mais a edição que foi distribuída em 2006, eles já tinham modificado, não era mais a mesma edição dos livros, então tinha que se voltar para a edição original porque a gente mencionava o número de página: "na página tal". Foi um nó, foi um problema por conta do fato de que nem mesmo a Secretaria tinha o acervo completo e em número suficiente para nós. ((Dirigindo-se ao Egon Rangel)) Lembra disso? Como foi difícil conseguir que os próprios livros fossem objeto de análise? (...)

Para Egon Rangel, a elaboração dos cadernos foi uma "correria" e os DVDs foram gravados "a toque de caixa", pois o material deveria chegar às mãos dos docentes no início de 2010. Ana Luiza Garcia também destaca a celeridade do trabalho da equipe ("Tudo era muito rápido" e "imediatamente a gente já começou a trabalhar") e pontua que a maior dificuldade foi o acesso aos livros. Chama a atenção o fato de a equipe precisar fazer um apelo à Secretaria para que as obras fossem disponibilizadas ("era uma coisa de 'pelo amor de Deus, me arruma esses livros'").

Segundo Ana Luiza Garcia, a SEE não possuía o acervo completo e em quantidade suficiente, sendo necessário buscar as obras nas escolas e nas editoras. Em alguns casos, novas versões dos livros tinham sido publicadas e não estava mais disponível a edição que tinha sido distribuída nas escolas em 2006. O uso dessa edição se justificava porque, nas oficinas que constariam nos cadernos de LPT, seriam feitas referências às páginas dos livros.

Em relação às restrições sofridas, já pontuamos, no tópico 4.3.3, que foi solicitada a supressão de uma informação presente na primeira versão da introdução: a indicação de que haveria mais de um exemplar de cada um dos livros sugeridos para as oficinas.

> **Egon Rangel** – Na primeira versão da introdução, a gente falava (...) do número de exemplares de cada título com que a escola em princípio contaria e aí pediram para tirar [essa informação].
> Ana Luiza Garcia – Pediram para tirar porque [disseram]: "Pode ser que não tenha". (...) "Esse acervo foi enviado já não sei quanto tempo atrás, então pode ser que nem todas as escolas tenham".

Solicitou-se a retirada da informação do número de exemplares dos livros porque não se poderia garantir que todas as unidades escolares tivessem os exemplares. Cabe, nesse momento, uma provocação: se nem mesmo a própria Secretaria possuía as obras, o que dirá as escolas?

Os dois entrevistados também informaram que houve uma limitação para o número de páginas de cada oficina. Nas palavras de Egon Rangel, "cada oficina tinha um limite que não podia ser ultrapassado de forma alguma" e, nas de Ana Luiza Garcia, "tudo era uma questão de espaço, não cabia mais nada, tem que encerrar aqui"[113]. Essa limitação, segundo Rozeli Frasca, deveu-se aos custos da edição: "Eles tinham um limite, por exemplo, de páginas, isso eles tinham sim, era um limite por conta até da edição, dos custos dessa edição". Apesar do número de páginas ser delimitado, Rozeli Frasca informou que a equipe elaboradora dos cadernos teve "liberdade de produção praticamente completa", sem "limites intelectuais ou de ideologia".

Ana Luiza Garcia e Egon Rangel, entretanto, afirmaram, na primeira entrevista, que houve um questionamento em relação a dois textos que constavam das oficinas: um poema de Mário Quintana ("Cripta") e um conto de Murilo Rubião ("O ex-mágico da Taberna Minhota").

> **Ana Luiza Garcia** – (...) Eu acho que a maior restrição que a gente sofreu foi em relação ao poema do (...) Mário Quintana, no qual tinha a palavra "negrinha"(...). O material já estava pronto, inclusive com a leitura do próprio poema [no DVD], e eles queriam cortar. A gente escreveu cartas para a Secretaria (...) justificando a necessidade de manter [a leitura do poema] e mostrando como era importante manter e levar o professor a trabalhar com a questão na sala de aula, [mas] a decisão foi cortar o poema da leitura, é muito curioso isso, não é? (...) E cortaram a leitura porque se falava "negrinha" de um jeito muito...
> **Egon Rangel** – Era a Vanja[114] que...
> (...)
> **Ana Luiza Garcia** – É. E ela, ao falar, acentuava a palavra, e eles acharam que podia ter...

---

[113] Por conta disso, as informações não podiam se repetir: "Se já havia uma orientação para o trabalho com dramatização, remetia-se a ela na outra oficina".
[114] Refere-se à Vanja Poty, a atriz que faz a leitura dramática do poema "Cripta".

> **Renata Asbahr** – Que gerava preconceito?
> **Ana Luiza Garcia** – É, e que isso na sala de aula iria gerar discussões, mas aí a gente manteve no material com uma nota de rodapé (...). Acho que foi a única restrição, digamos assim, que a gente teve. Ah, e ao livro do Murilo Rubião também, que fazia parte do acervo, mas que eles acharam... Porque a história (...)
> **Egon Rangel** – Falava muito mal do funcionalismo público.
> (...)
> E era um personagem que queria se suicidar.
> (...)
> E, para fazer isso, ele se torna funcionário público, porque nada melhor do que ser funcionário público para querer destruir a si próprio.

O poema "Cripta", de Mário Quintana, integra a obra *O aprendiz de feiticeiro* (2005 [1950]), apresentando, em seus versos, a palavra "negrinha":

> ***Cripta***
>
> *Debaixo da mesa*
> *A negrinha.*
> *Assustada.*
> *Assustada.*
> *Na janela*
> *A lua.*
> *No relógio*
> *O tempo.*
> *No tempo*
> *A casa.*
> *E no porão da casa?*
> *No porão da casa umas estranhas ex-criaturas com cabelos de*
> *teia-de-aranha e os olhos sem luz sem luz e todas se*
> *[esfarelando que nem mariposas ai todas se esfarelando mas*
> *sempre se remexendo eternamente se remexendo como*
> *[anêmonas fofas no fundo de um poço de um poço!*

Segundo Ana Luiza Garcia, o material já estava pronto e, no DVD que foi elaborado como material de apoio, havia uma leitura dramática do poema em que a palavra *negrinha* era pronunciada de modo destacado pela atriz Vanja Poty. Isso, segundo a SEE, poderia "gerar discussões na sala de aula", sendo solicitada, então, a exclusão do texto no DVD. Embora os autores dos cadernos de LPT tenham escrito cartas à Secretaria defendendo a manutenção do poema e a orientação para o professor trabalhar em sala de aula, sua leitura foi suprimida do DVD. A referência ao texto de Quintana permaneceu no material escrito, sendo acrescida uma nota, num box lateral, com considerações sobre o uso de "negrinha" no contexto do poema e indicações de

como o professor deveria proceder caso a palavra trouxesse algum estranhamento aos alunos:

> *Note que o poeta usa a palavra negrinha para se referir à menina. Caso os alunos manifestem algum estranhamento quanto a essa escolha lexical, ou mesmo comentem entre eles, aproveite a oportunidade para discutir questões relacionadas a preconceito racial com sua turma. Neste caso, será preciso levar em conta o que tal uso significa socialmente na cultura brasileira e no contexto de época em que aparece.*
> *De fato, a palavra nos remete ao sentido corrente que este termo assumiu no Brasil da época em que o poema foi escrito para designar a empregada da casa. No Brasil de hoje, entretanto, trata-se de um uso a ser combatido e de uma questão que, felizmente, tende a ser superada. Todavia, isso não deve impedir que sejamos capazes de "ler o passado", pelas palavras do poeta Mário Quintana que, na sua poesia, retratou um Brasil diferente do atual. Se for o caso, leve os alunos a perceber que a escolha desta palavra ajuda o poeta a compor o quadro de horror – e, portanto, de opressão – a que a menina era submetida na casa. Ou seja, é exatamente o sentido pejorativo do termo que enquadra a personagem e constrói sua imagem aterrorizada e oprimida.*
> (SÃO PAULO, SEE, 2010, p. 83).

É curioso que, em outro material com orientações didáticas aos professores, o volume relativo à HL dos cadernos das oficinas curriculares para as escolas de tempo integral, o mesmo poema já tivesse sido abordado por Cilza Bignotto na atividade "Hora da Leitura de poema", sem a problematização do vocábulo que teria cunho racista. Nos dois parágrafos que remetem à menina "negrinha", não se discute se o qualificativo usado é preconceituoso[115].

Na segunda entrevista, perguntamos a Rozeli Frasca se o veto ao texto de Quintana no DVD de LPT foi realizado pela equipe curricular e ela nos respondeu que se tratou de um "questionamento da rede":

---

[115] Os dois parágrafos citados são:
O primeiro verso provoca o leitor apontando um lugar: "Debaixo da mesa". Só no segundo verso vamos saber o que lá está: "A negrinha". Que imagem brotou em sua mente ao ler esse verso? Por que uma menina, e uma negrinha? Aliás, não é "uma", mas "a" negrinha. Uma determinada menina. Você a viu, em sua imaginação? Em que posição ela está? Sentada? Deitada? De cócoras? Anote.
O terceiro e o quarto versos são compostos por uma palavra e um sinal de pontuação. Essa palavra é "assustada". A repetição parece reforçar a intensidade do susto. Ou não? E agora, como você imagina "a negrinha"? Como é o rosto dela? E a expressão corporal? Continue anotando. (SÃO PAULO, SEE, 2007, p. 16).

> **Rozeli Frasca**– Houve um questionamento da rede. A rede questionou, porque parece que a maneira como estava posta era uma maneira preconceituosa, alguma coisa assim.
> **Renata Asbahr** – Esse questionamento não veio de vocês da equipe?
> **Rozeli Frasca**– Não foi nosso. Isso veio da rede, depois que o material já estava…
> **Renata Asbahr** – Já estava lançado.
> **Rozeli Frasca** – É.
> **Renata Asbahr** – Eles apontaram esse [problema], então eles acabaram tirando do DVD essa leitura e mantiveram o material com uma nota para se trabalhar com a questão da palavra.
> **Rozeli Frasca**– É uma coisa que a gente, quando vai fazer a validação do material, precisa antecipar como a rede vai [receber]. E eu me lembro que, na ocasião, havia muito essa discussão do respeito à diversidade etc.
> **Renata Asbahr** – E já tinha acontecido essa polêmica com outras obras.
> **Rozeli Frasca** – Parece que já tinha outras polêmicas com outras obras. Então, como a maneira era meio agressiva, a forma como estava colocado no DVD, daí a gente achou melhor tirar, embora a atriz que fizesse a leitura fosse muito boa, mas a ideia foi realmente para não ter ruído na rede. Porque a gente, por exemplo, enquanto pessoas, você pode achar que aquilo está ótimo, mas a gente tem que pensar que quando a gente faz essas análises, a gente está representando a instituição, a Secretaria, e aí não pode passar de maneira nenhuma a ideia de preconceito.

Segundo a entrevistada, faz-se uma "validação do material" antes de sua divulgação, pois é preciso antecipar a recepção da rede, para que não haja nenhum "ruído". No caso em questão, a leitura do poema era "meio agressiva", daí sua retirada do DVD, pois "não pode passar de maneira nenhuma a ideia de preconceito". Com essa ação, acreditamos que a SEE procurou resguardar-se de polêmicas em relação ao preconceito racial[116] e ao trabalho com obras consideradas inadequadas aos estudantes[117].

---

[116] Há uma longa discussão nesse sentido em relação à obra de Monteiro Lobato. Em 2010, após receber uma denúncia da Secretaria de Promoção da Igualdade Racial de que a obra *Caçadas de Pedrinho*, distribuída pelo PNBE, teria conteúdo racista, o Conselho Nacional de Educação (CNE) determinou a proibição da obra nas escolas. O MEC solicitou ao CNE que reconsiderasse a questão e o veto foi anulado. O Instituto de Advocacia Racial (IARA) recorreu, então, ao Supremo Tribunal Federal solicitando a revalidação do veto. Em 2012, mais uma obra de Lobato foi alvo de polêmica, o volume de contos *Negrinha*. O Instituto protocolou representação na Controladoria-Geral da União (CGU) pedindo que as duas obras deixassem de integrar o PNBE. Já ocorreram dois encontros entre o MEC e o IARA, uma audiência e uma reunião, mas não houve acordo.

[117] Em 2009, duas obras distribuídas no âmbito do Programa Ler e Escrever, voltado ao ciclo I, tiveram que ser recolhidas (a coletânea de poemas *Poesia do dia – poetas de hoje para leitores de agora* e o volume de histórias em quadrinho *Dez na área, um na banheira e ninguém no gol*), pois seu conteúdo e o vocabulário foram considerados inadequados à faixa etária dos alunos. Na ocasião, também foi questionada a obra *Memórias inventadas*, de Manoel de Barros, distribuída aos alunos da 6ª série pelo Programa Apoio ao Saber, por seu conteúdo erótico. Em 2010, questionou-se o teor sexual de alguns contos de outra obra do Apoio ao Saber: *Os cem melhores contos brasileiros do século*, antologia

O outro texto considerado inadequado foi o conto "O ex-mágico da Taberna Minhota", da obra *Contos de Murilo Rubião* (2004), pois, segundo Egon Rangel, o texto "falava muito mal do funcionalismo público e do funcionário público", por meio de um "suicídio lento" da personagem principal. No conto, essa personagem, o ex-mágico referido no título, desencantado com a vida, acredita que a morte seja a solução para seus problemas e, por isso, tenta várias vezes suicidar-se, mas não consegue. Após as tentativas frustradas, ele torna-se funcionário público, pois ouve dizer que ser funcionário público era morrer aos poucos[118].

Não ficou claro, na entrevista, que ações foram tomadas pela SEE em relação à obra de Rubião e, na conversa com Rozeli Frasca, ela disse que não se lembrava deste episódio: "Esse eu acho que nem chegou até a gente. (...) O "Cripta" eu me lembro do episódio, mas esse do Murilo Rubião não". No segundo volume do caderno de LPT, a obra *Contos de Murilo Rubião* é apenas sugerida como leitura complementar no item "Outras leituras" ao final da oficina sobre o livro *Histórias de mistério*, de Lygia Fagundes Telles.

4.3 Concepção do professor e uso dos cadernos

Na primeira entrevista, indagamos a Egon Rangel e Ana Luiza Garcia sobre a concepção de professor adotada pela equipe elaboradora na realização do trabalho. Socializamos, inicialmente, nossa percepção de que, nas oficinas apresentadas nos cadernos de LPT, o professor seria concebido como o "cumpridor de tarefas", o "controlador da aprendizagem" de que nos fala Geraldi (2003). Os dois entrevistados defenderam que essa concepção estava presente nos demais cadernos do São Paulo Faz Escola, mas não nos de LPT, pois nestes havia mais liberdade para a atuação do docente, sendo ele um "piloto" do material e não o "capataz" apresentado por Geraldi.

O trecho em que se discute a concepção do professor nos cadernos de LPT é longo, mas resolvemos trazê-lo quase integralmente, dada a relevância do tema:

---

organizada por Ítalo Moriconi distribuída aos alunos do 3º ano do ensino médio. O Tribunal de Justiça de São Paulo determinou, no fim de 2010, a proibição da distribuição do livro.

[118] Os trechos do conto em que se associa o suicídio ao funcionalismo público são os seguintes:
Uma frase que escutara por acaso, na rua, trouxe-me nova esperança de romper em definitivo com a vida. Ouvira de um homem triste que ser funcionário público era suicidar-se aos poucos.
Não me encontrava em condições de determinar qual a forma de suicídio que melhor me convinha: se lenta ou rápida. Por isso empreguei-me numa Secretaria de Estado. (RUBIÃO, 2004, p.13)

E1:
Renata Asbahr – (...) Em relação à maneira como o professor é concebido no texto (...) As oficinas indicam tudo o que deve ser feito, todo o passo a passo, até mesmo como ler, a postura na leitura, o que destacar, que trecho analisar com os alunos, o que fazer, todo o passo a passo, como uma espécie de uma receita. Eu analisei isso [no relatório de qualificação] como a concepção do professor como um cumpridor de tarefas, aquele professor de que o Geraldi fala no [livro] *Portos de passagem*, das identidades do professor, a identidade atual do professor controlador da aprendizagem, não é ele que elabora, ele que produz, mas aquele que executa, não é? O Geraldi o chama de "capataz", e isso parece que está materializado aqui nas oficinas, esse professor que seguiria a receita. Lógico que se abre espaço [para a atuação do professor], em alguns momentos se fala "Você pode inverter, você tem liberdade para ver como é o objetivo da sua turma", mas desde que se sigam os pressupostos que estão aqui formulados, então eu queria que vocês comentassem como é que esse professor é concebido, se é isso mesmo, essa leitura que eu estou fazendo.
((Breve momento de silêncio dos dois, seguido de risos))
Renata Asbahr – Bom, e isso não está só aqui, está no material do São Paulo Faz Escola como um todo.
Egon Rangel – E a primeira coisa a questionar é exatamente essa, tem aí uma concepção de professor que não é nossa, da equipe em primeiro lugar, porque tem várias camadas aí. (...) Tem várias sugestões presentes nesse material, assim como nos outros da Secretaria também. Tem uma primeira camada, talvez mais decisiva, não sei, que eu não diria que é o professor capataz de que o Geraldi fala, eu acho que é mais o professor-piloto de um determinado material que é concebido independentemente dele, às vezes até à revelia dele. Até certo ponto, esse professor-piloto de material didático tem que estar presente mesmo numa situação como essa, porque concretamente falando esse é um material que não foi ele que elaborou, ele não foi chamado para palpitar, não foi consultado diretamente e é um material geral para toda a rede, não é só daquela escola e nem só daquele professor, então tem aí alguma coisa que é um pré-construído mesmo e que se espera que, sob certas condições e sob certos pressupostos como a gente explicitou, que o professor vai ter condições de se reconhecer, pelo menos parcialmente, nesse material e ser capaz de trabalhar com ele numa determinada direção. No caso do material, por exemplo, do livro do aluno do Governo do Estado, do mesmo programa, ali sim você tem um passo a passo muito mais detalhado, muito mais explícito do que nessas oficinas, até porque são materiais para o aluno e como materiais para o aluno eles determinam muito mais o que o professor tem que fazer em sala de aula do que esse material que orienta o professor a fazer dessa ou daquela forma, com essa ou aquela perspectiva, dentro de determinados parâmetros. Eu acho que esse tipo de material, por exemplo, oferece muito mais liberdade para o professor, mesmo ele fazendo parte dessa mesma lógica de um pré-construído que o professor vai pilotar em um determinado momento, ele tem aí muito mais liberdade para a atuação dele do que nos outros materiais do mesmo programa São Paulo Faz Escola ou do que em qualquer livro didático, dos que eu conheço pelo menos. Então não acho que seja, a

não ser nesse caso naquilo que eu estou dizendo que é constitutivo mesmo de todo e qualquer material didático feito como um pré-construído, que aí tem sempre essa coisa do professor-piloto, considerando esses dados, eu acho que, a partir disso, esse material até procura dar para o professor uma margem de manobra muito maior do que outros.

Ana Luiza Garcia – É, eu concordo com o que o Egon Rangel diz e fiquei pensando aqui o quanto que nós, levando em conta a demanda que veio da Secretaria, o espaço que nós tínhamos para trabalhar e todas as demais limitações, o que a gente imaginou foi fornecer um roteiro para o professor. Então as oficinas, na verdade a gente chama de oficinas, mas não são oficinas de fato para o professor, são oficinas que ele vai desenvolver com o aluno, então esse material é um roteiro (...) para um planejamento de uma oficina que ele vai desenvolver com o aluno. Então eu me lembro que também, eu até fico vendo aqui, eu acho que uma das coisas que a gente alerta, como roteiro, a gente achou que algumas coisas deveriam ficar garantidas, já que o roteiro pode ser adaptado, a gente inclusive sugere que ele [o] faça em função da turma, em função da escolha da sequência, a sequência é livre, a gente não... Então a gente, em alguns momentos, fazia alertas do tipo: "Se você for fazer essa oficina antes da outra, leia aquela outra", um dos alertas era "Leia tudo antes de decidir o que você vai fazer com a sua turma, garanta a leitura completa do material para você poder planejar o seu ano", porque a gente está sempre pensando no professor que vai receber esse material de antemão e vai poder planejar e assim por diante. Então, ao mesmo tempo em que a gente queria deixar essa liberdade para o professor tanto escolher a sequência ou com quais livros ele iria trabalhar ou com a turma que se identificasse mais, acho que tem até um momento em que a gente sugere que ele poderia consultar a turma, ao mesmo tempo a gente quis que o roteiro fosse bastante detalhado para evitar trabalho extra para o professor, então esses links que a gente faz com o material que já tem do São Paulo Faz Escola é uma coisa assim: "Olha, se você quiser, você pode ir lá para trabalhar aquele negócio que está na página tal do São Paulo Faz Escola de Língua Portuguesa", "Se você quiser, tem um vídeo do MEC que está aqui no CD e que você pode assistir pra você se informar". Então a tentativa foi de, ao mesmo tempo, fornecer um roteiro seguro até o finzinho mesmo, nessas condições mesmo de poder planejar, mas sem cercear demasiadamente a liberdade dele para trabalhar em sala de aula, então foi esse professor que a gente concebeu.

Egon Rangel – E inclusive com muitas dúvidas em relação a se haveria espaço de verdade em LPT para o professor preencher as muitas lacunas desses roteiros e fazer a coisa tal como a gente estava propondo, porque eu me lembro de alguns comentários que fizeram na época a respeito, lá no curso em Lindoia, com as coordenadoras (...). Elas diziam: "Não, mas está muito legal, gostamos muito, mas a gente não sabe se o professor vai ter condição de fazer isso em sala de aula". Tem uma série de pressupostos a respeito dessas possibilidades do professor, os próprios professores com que a gente conversou e que estavam na função de coordenação pedagógica se perguntavam e duvidavam da forma como o material...

Ana Luiza Garcia – Se perguntavam e duvidavam. Achavam que o material tinha lacunas nesse sentido: "Não sei se o professor vai conseguir fazer isso aqui". Então...

> **Egon Rangel** – Eu me lembro que apontaram também essa diferença entre os materiais, um material que era um passo a passo para o aluno e para o professor, como o caderno do São Paulo Faz Escola, e um que era um roteiro para: "Então, esse daqui exige muito mais do professor e, portanto, pressupõe que ele vai ter muito mais condições, certas condições de trabalho e não necessariamente ele terá aqui". Diziam [isso] pra gente.

No início do trecho transcrito, a pesquisadora enuncia a leitura feita no relatório de qualificação: como os cadernos de LPT indicam todo o passo a passo a ser realizado nas aulas, o professor seria concebido como um cumpridor das tarefas previamente formuladas por outrem. A resposta a tal análise, que, vale dizer, se reveste de um tom acusatório[119], foi o silêncio e o riso – sinais, possivelmente, de um desconforto. Buscando amenizar a "acusação", a pesquisadora acrescenta que a concepção do professor apresentada estaria presente em todo o material do São Paulo Faz Escola. Feito esse adendo, Egon Rangel inicia sua "defesa", argumentando que subjaz, no material, uma concepção de professor que não é propriamente da equipe elaboradora, havendo "várias camadas" a serem consideradas.

Para o entrevistado, embora o material didático, de fato, não tenha sido concebido pelo professor e seja algo "pré-construído", o docente não seria o "capataz" de que Geraldi fala, mas um "professor-piloto" do material, pois ele teria "condições de se reconhecer" nele e trabalhar segundo a direção pretendida. Haveria, assim, liberdade para sua atuação e uma "margem de manobra muito maior" do que nos livros didáticos e nos cadernos do aluno do currículo paulista. Estes últimos determinariam "muito mais" as ações do professor, com um passo a passo mais explícito e detalhado, ao passo que os cadernos de LPT orientariam "a fazer dessa ou daquela forma, com essa ou aquela perspectiva, dentro de determinados parâmetros".

Na fala subsequente, Ana Luiza Garcia manifesta sua concordância em relação à opinião de Egon Rangel, complementando que a equipe, ao elaborar os cadernos de LPT, imaginou "fornecer um roteiro" para que o professor pudesse planejar as oficinas que seriam desenvolvidas com os alunos. Como se trata de um "roteiro", há possibilidade de adaptação das sequências em função da turma e das preferências do docente, porém "algumas coisas deveriam ficar garantidas", evitando-se o "trabalho extra". Tratou-se, assim, de uma tentativa de "fornecer um roteiro seguro" sem "cercear demasiadamente a liberdade" do professor.

---

[119] A qualificação "capataz", sugerida por Geraldi, tem um peso bastante negativo.

Segundo Egon Rangel, esse formato de material (um “roteiro para” e não “um passo a passo”) traz muitas lacunas para o professor preencher, por isso os PCNPs questionaram, no curso de Águas de Lindoia, se haveria condições de os docentes realizarem o trabalho proposto: “a gente não sabe se o professor vai ter condição de fazer isso em sala de aula”.

Na segunda entrevista, não incluímos no roteiro de questões o modo como o professor foi concebido no material de LPT, porém, ao se discutir o objetivo dos cadernos e o retorno dado pela rede nos projetos descentralizados, Rozeli Frasca também manifesta, em suas falas, uma concepção sobre os docentes. Recortamos os dois fragmentos em que isso se dá:

> Fragmento 1
> **Rozeli Frasca**– (...) [O Caderno de LPT] veio para complementar o que já havia no caderno do professor e no caderno do aluno de Língua portuguesa. Uma maneira de oferecer ao professor uma possibilidade, não como única possibilidade, pois a ideia nem é essa e nem que aquilo seja uma receita, um roteiro a ser seguido de qualquer forma, ou “tem que ser dessa forma”, não é essa a ideia, nunca foi. É mais um material para que o professor pudesse planejar a sua aula, elaborar o seu plano de aula, o seu plano de ensino sem ter aquela obrigatoriedade: “Na aula 1 eu vou fazer o que está no caderno, na aula 2, eu sigo esse…”, não, inclusive são projetos de trabalho, que ele [o professor] pode distribuir ao longo do ano, ou dos anos, conforme a necessidade dele, conforme a possibilidade que ele tenha de trabalhar.
>
> Fragmento 2
> **Rozeli Frasca**– Teve depois um retorno que a rede deu em relação à publicação. E estava muito por conta também do professor fazer o projeto de oficina de leitura [com] que ele se sentisse mais à vontade ou que era mais adequado para aquela turma que ele trabalhava, para aquele momento. Daí ele ampliava esse repertório de acordo com o planejamento dele mesmo, não havia uma imposição de que: “todos os livros precisam ser [usados]”, não, de acordo com a necessidade dele, o professor planeja para o projeto. É uma situação em que a gente deixa mesmo para que o professor decida, ele faça o plano dele e faça o projeto para poder comprar aquele acervo.

Nos dois fragmentos, a entrevistada apresenta opinião semelhante à de Ana Luiza Garcia e Egon Rangel: o material de LPT não seria uma receita ou um roteiro rígido a ser seguido à risca, mas um auxílio ao planejamento das aulas ou à elaboração do plano de ensino. Trata-se de “projetos de trabalho” que podem ser distribuídos conforme as necessidades, possibilidades e afinidades do professor. É, portanto, o professor quem decide, não havendo imposição, apenas ideias e sugestões.

Essa perspectiva é retomada ao final da entrevista, ao comentarmos o curso Melhor Gestão, Melhor Ensino:

> **Rozeli Frasca** – (...) a gente quer é que o professor produza o próprio material, a ideia é essa, de a gente não mandar o material pronto para o professor. O que sai daqui como material pronto não passa de ideia, não passa de sugestão, porque o ideal é que cada um produza o seu, porque eu não consigo dar aula com o seu plano. Eu não consigo, eu posso aproveitar umas ideias…
> **Renata Asbahr** – [É] o que eu faço como professora: eu uso material, o caderno como ideia, mas com adaptações.
> **Rozeli Frasca**– Lógico, lógico! Não dá, impossível! Eu não sei como é que alguém um dia imaginou que era possível preparar a aula do outro.
> **Renata Asbahr** – Que é o que aconteceu com os caderninhos.
> **Rozeli Frasca**– Não, e tem gente que ainda pede isso, tem gente que vem com essa demanda.
> **Renata Asbahr** – Pra vir tudo já [pronto]…
> **Rozeli Frasca**– "Não, porque o professor não tem tempo, ele não pode, não dá para ele fazer…", impossível, não é?

No trecho citado, Rozeli Frasca apontou qual é o desejo da equipe curricular: que "o professor produza o próprio material", já que não é possível lecionar com o plano elaborado por outra pessoa. A despeito disso, ainda há pessoas que solicitam materiais com aulas preparadas, com o argumento de que falta tempo e capacidade ao professor. Nota-se, aqui, um confronto entre o que a entrevistada deseja e a lógica que move a publicação de materiais pela SEE.

Em relação aos docentes, também indagamos, nas duas entrevistas, se o material de LPT foi de fato trabalhado nas aulas. Rangel e Garcia relataram que tiveram poucas notícias sobre a recepção e o uso dos cadernos nas escolas:

> **Ana Luiza Garcia** – (...) a gente [solicitava informações] porque a gente se envolveu tanto fazendo esse projeto e eu pedia notícias: "Puxa, como é que está sendo a sensação [entre os professores]?", "Tem alguém trabalhando [com os cadernos]?", e as pessoas com quem a gente tinha contato [diziam]: "Olha, a gente não tem acesso a esses dados". A única coisa [que a gente ficou sabendo] foi essa historia aí do... [dos Projetos Descentralizados], que a Mara me contou por acaso, a Mara David, de que eles haviam recebido vários projetos pedindo que a verba fosse utilizada na compra desses livros. "Ah, então isso significa que os professores gostaram, devem estar usando, né?", mas também "*devem*" estar, não tem mais nenhum tipo de informação, foi a única.

A entrevistada informa que, devido ao grande envolvimento com o projeto, a equipe elaboradora solicitou informações se havia alguém trabalhando com os cadernos,

porém as pessoas contatadas – provavelmente membros da equipe curricular da CENP – não sabiam responder. A única informação mais concreta é de que houve pedidos de compras, em projetos descentralizados, dos livros abordados nas oficinas, e isso sinalizaria que os professores deveriam ter gostado das propostas.

Rozeli Frasca, na segunda entrevista, revelou não saber com exatidão como foi a recepção dos cadernos pelos professores, pois não houve uma "pesquisa formalizada" sobre o uso do material. Soube-se de alguns projetos de leitura desenvolvidos por docentes: "O que a gente sabe sobre o uso são os projetos de leitura que eles fizeram e que, depois, os PCNPs traziam mostras desses trabalhos pra gente, isso que a gente tem".

No final de 2010, no site do São Paulo Faz Escola, foi realizada uma pesquisa com os professores de LPT sobre os cadernos, sobre a qual, de acordo com Rozeli Frasca, deve haver um relatório, mas este não foi divulgado e tampouco se deu uma resposta aos professores participantes[120]: "Não chegou pra gente esse resultado. A gente não tem e não trabalhou com ele, não sei se alguém trabalhou com ele, porque a disciplina foi tirada do ar".

A ausência de uma divulgação dos resultados da pesquisa realizada é um aspecto que chama bastante a atenção. Assim, a equipe curricular não tem muitas informações concretas sobre a recepção e o uso dos cadernos pelos professores (e os autores, tampouco). Adota-se o padrão "distributivista" característico das políticas públicas de leitura de instâncias educativas, segundo o qual se distribuem materiais (sejam livros ou cadernos de orientação pedagógica) sem haver um acompanhamento dos resultados da publicação (CADEMARTORI, 2012).

4.4 Projetos de leitura da SEE

O último tema que destacaremos neste capítulo refere-se aos diversos projetos de leitura desenvolvidos pela SEE nos últimos dez anos (1994–2013). O tema foi enfocado nas duas entrevistas, porém mais enfaticamente na segunda, já que a entrevistada é funcionária da CENP, órgão interno da Secretaria, diferentemente de Ana Luiza Garcia e Egon Rangel, contratados para uma ação específica, a elaboração dos cadernos de

[120] Intitulada "Pesquisa sobre a utilização dos Cadernos do Professor", teria sido formulada pela Fundação Vanzolini ou pela Rede do Saber. Tivemos acesso a ela como respondentes, mas infelizmente não a gravamos e ela não foi mais disponibilizada no site.

LPT. Ao abordarmos o tema, intentávamos descobrir a razão da proposição frequente de novos projetos e por que não persistiram os componentes curriculares voltados à leitura literária (HL e LPT).

Ao final da primeira entrevista, foram mencionados e brevemente descritos os projetos “Ler e viver”, “Tecendo Leituras”, “Leitura e escrita em contexto digital” e “Melhor Gestão, Melhor Ensino”, e retomados os projetos abordados anteriormente, o “Apoio ao Saber” e a “Hora da Leitura”. Os dois entrevistados conheciam alguns desses projetos, mas não haviam participado de nenhum deles.

A pesquisadora destacou que LPT teria um caráter diferente, por se tratar de uma disciplina que compunha a grade curricular, e que o foco da pesquisa era pensar no “entra-e-sai” de componentes curriculares voltados à leitura. Nesse momento, Egon Rangel fez o seguinte comentário: “É uma disciplina, num espaço de três anos, não é? É uma irresponsabilidade”. Em sua fala, Egon Rangel teceu uma crítica ao tempo curto em que LPT vigorou, considerando uma “irresponsabilidade” a presença efêmera desse componente curricular, inserido e suprimido da grade sem explicações.

Na sequência, discutimos as possíveis razões da fugacidade dos projetos:

> **Renata Asbahr** – (...) A última pergunta (...) é: nesses projetos todos que eu mencionei, com os quais eu estou lidando, o foco de trabalho tem sido o livro, a obra literária como unidade de trabalho e isso remete às práticas convencionais de leitura, às práticas tradicionais, que se justificam, [pois] tem a ver com a nossa sociedade letrada, [na qual]a leitura de literatura geralmente se dá por meio do livro e (...) só nesse último projeto, “Leitura e escrita em contexto digital”, é que começam a aparecer as novas práticas de leitura e escrita, as questões da contemporaneidade, então, eu lancei (...) como hipótese [no relatório qualificação], [que] talvez a instabilidade desses projetos tenha a ver com a instabilidade do próprio livro, já que seu lugar está sendo posto em questão. A gente está num contexto em que ainda se valoriza muito o livro, a leitura literária, e eles [a SEE] tentam colocar projetos para responder a essa demanda, mas parece que eles não dão certo, aí tiram, aí essa demanda vem de novo, colocam outros projetos, e está nesse “furacão”.
> **Egon Rangel** – Mas eu não entendi bem a questão da leitura em contexto digital.
> **Renata Asbahr** – Não, nem eu formulei muito ainda isso.
> (...)
> **Egon Rangel** – Esse projeto [LPT] está centrado no livro, o meu.
> **Renata Asbahr** – Sim, e os outros também.
> (...)
> **Ana Luiza Garcia** – (...) Essa fugacidade dos projetos tem a ver com a ((inaudível)).
> **Renata Asbahr** – Tem a ver com a instabilidade do...
> **Egon Rangel** – ((risos))

> **Ana Luiza Garcia** – Eu não concordo com isso. Se eu bem entendi, eu acho que tem a ver com questões de políticas públicas na Educação, troca de gestões, muito mais com isso do que com o fato de que as pessoas não estão mais usando livros. Eu não faria essa relação.
> Egon Rangel – Eu tampouco.

No início do trecho transcrito, a pesquisadora pontua que os projetos mencionados enfocam a obra literária como unidade de trabalho, sendo esta materializada no livro impresso, o que remete às práticas convencionais de leitura. Expõe-se, então, uma hipótese aventada em nossa pesquisa: a instabilidade dos projetos estaria relacionada à instabilidade do próprio livro, cujo lugar "está sendo posto em questão" na atualidade, em que emergem novas práticas de leitura e escrita no contexto digital. Na fala subsequente, Egon Rangel expressa não ter entendido bem a "questão da leitura em contexto digital", e esta pesquisadora acrescenta que se trata de uma hipótese ainda mal formulada. Ana Luiza Garcia manifesta discordância em relação à hipótese apresentada, sinalizando que a proposição constante de novos projetos estaria relacionada a "questões de políticas públicas na Educação" e à "troca de gestões".

Na segunda entrevista, discutimos, em diversos momentos, os diversos projetos de leitura da SEE. No início do diálogo, Rozeli Frasca explicou por que razão a equipe da CGEB (antiga CENP) privilegia o texto literário e como são pensados os projetos:

> **Rozeli Frasca**– (...) Existem vários projetos que trabalham com leitura, e a gente, na equipe de Língua Portuguesa da CGEB, privilegia a leitura do texto literário, a formação do leitor de literatura, porque o trabalho de formação de leitor da diversidade de gêneros que circulam na sociedade, o professor de Português também já inclui isso nos planos de trabalho dele. Agora, nos projetos específicos, projetos de formação de leitor literário, a gente tem um movimento bem direcionado. A gente escolhe, depende da demanda da rede, ou por temática – a gente faz os projetos anualmente – então, ou por temática ou por autores ou por obras. De alguma forma, tem alguma conexão com o momento, coisas assim.
> (...)
> De alguma forma, a gente cria projetos, há projetos de iniciativa própria, esses todos que nós colocamos, "Encontros com a Leitura e Escrita", "Sabores da Leitura", "Viagens Literárias", "Chaves da Leitura", isso tudo é criação da equipe para atender demandas da rede, sempre como demanda da rede. A gente atende a essas demandas levando em conta as temáticas que eles sugerem, levando em conta as obras que eles pedem que sejam trabalhadas, os autores. E nós priorizamos os projetos de leitura, esses projetos específicos para a formação do leitor de literatura, porque o trabalho com os outros textos dos mais variados gêneros já devem fazer parte da rotina do professor de Língua Portuguesa em sala de aula.

Segundo a entrevistada, a equipe de Língua Portuguesa da CGEB tem um movimento bastante direcionado na "formação do leitor de literatura" porque o professor de língua materna já trabalha com os demais gêneros textuais em sua rotina. Os projetos específicos da equipe são realizados anualmente e atendem às "demandas da rede" segundo temáticas, autores e obras sugeridas. Como exemplos, Rozeli Frasca cita quatro projetos, os quais foram realizados sequencialmente ("Encontros com a Leitura e Escrita" foi realizado em 2010; "Sabores da Leitura", em 2011; "Chaves da Leitura" em 2012; e "Viagens Literárias" em 2013). Esses projetos apresentaram uma dinâmica semelhante: a realização de videoconferências sobre obras literárias com apresentadores convidados.

A realização de projetos anuais parece-nos ser uma das atribuições da equipe curricular para a formação continuada dos docentes de língua materna. Ao final da entrevista, Rozeli Frasca retoma a ideia, já expressa no item anterior deste capítulo, de que os projetos são sugestões de trabalho e novas possibilidades para o professor:

> **Rozeli Frasca**– (...) Esses projetos todos vêm atender as demandas da rede, porque a gente sempre entende que você não pode ter eternamente os mesmos projetos, eles são colocados como sugestões de trabalhos para o professor, meio que anualmente. Para cada ano letivo, [muda] o foco, a temática, as obras… nada impede de uma formação que você teve por conta do projeto "Encontros com Leitura e escrita" esteja presente no seu plano de aula de 2013, sabe? Porque eles não vêm como imposição de trabalho. Eles são projetos colocados para formação continuada mesmo. São possibilidades que o professor tem de desenvolver o trabalho de forma diferenciada de um ano pro outro. São ideias, são sugestões e isso não para mesmo, você pode ver que em cada ano nós temos um projeto diferente.

Para a entrevistada, a divulgação de sugestões para que o docente desenvolva seu trabalho "de forma diferenciada" é um movimento que não cessa, daí a apresentação de novos projetos a cada ano. Nas falas transcritas, justifica-se a razão da proposição constante de projetos de leitura pela equipe curricular e por que o foco tem sido o texto literário. Entretanto, Rozeli Frasca revelou não saber a razão da efemeridade da Hora da Leitura e da disciplina Leitura e Produção de Texto:

> **Renata Asbahr** – (...) Minha última pergunta é: essa questão do espaço na grade horária, o espaço semanal para o desenvolvimento da leitura literária que teve primeiro com a "Hora da Leitura" durante três anos e [depois com] LPT...

> **Rozeli Frasca**– E agora está na rotina de trabalho, é atribuição do professor de Língua Portuguesa. A gente continua com os projetos de leitura para formação do leitor de literatura, mas não como uma disciplina específica, no momento…
> **Renata Asbahr** – Porque o que virou um dos questionamentos centrais da pesquisa é: por que esse entra e sai?
> **Rozeli Frasca**– Dessa disciplina?
> **Renata Asbahr** – Dessas aulas específicas para leitura literária, por que não persistiu a Hora da leitura, e depois LPT? O que tem sido buscado?
> **Rozeli Frasca**– Eu não sei responder, porque a gente atende as demandas… eu não sei responder. O que eu sei é que, de alguma forma, embora não existam mais as disciplinas como atribuições de aulas separadamente, é uma questão administrativa, que também não nos compete, mas a atribuição do professor de português permanece com essas demandas. Não é por isso que o professor não vai mais trabalhar leitura e produção, porque existem os projetos que são colocados para a rede quase que anualmente com ideias, sugestões diferentes para que o professor faça o planejamento dele e atue com o acervo que ele tenha ou que faça projetos descentralizados para suprir as necessidades. (...)

A presença – e ausência – dos componentes curriculares voltados à leitura literária é vista como uma "questão administrativa" que não compete à equipe curricular. Entretanto, apesar de não existirem mais "as disciplinas como atribuições de aulas separadamente", a leitura e a produção de textos continuam a ser responsabilidade do professor de português, que conta com os projetos anuais da CGEB para realizar seu planejamento e utilizar o acervo de que dispõe.

Na última fala transcrita, reaparece um elemento importante já destacado por nós: a divisão das instâncias que compõem a SEE e a falta de diálogo entre elas. A realização da entrevista com Rozeli Frasca permitiu-nos delinear melhor o escopo de atuação da CENP/CGEB e as motivações dos projetos de leitura desenvolvidos por sua equipe, entretanto continuamos sem uma resposta satisfatória sobre a presença efêmera da HL e de LPT na grade curricular das escolas estaduais paulistas.

Considerações finais

> *Às vezes, sentado em algum café, a olhar cismativamente o povo desfilando na calçada, arrancava do bolso pombos, gaivotas, maritacas. As pessoas que se encontravam nas imediações, julgando intencional o meu gesto, rompiam em estridentes gargalhadas. Eu olhava melancólico para o chão e resmungava contra o mundo e os pássaros.*
>
> *Se, distraído, abria as mãos, delas escorregavam esquisitos objetos. A ponto de me surpreender, certa vez, puxando da manga da camisa uma figura, depois outra. Por fim, estava rodeado de figuras estranhas, sem saber que destino lhes dar.*
>
> (Fragmento do conto "O ex-mágico da Taberna Minhota", de Murilo Rubião)

Inicio as considerações finais resgatando um evento de que participei, realizado em Vitória – ES, em 23 e 24 abril de 2012, a I Jornada de Literatura e Educação[121], na qual ocorreu o "Fórum de Pesquisas de Mestrado e Doutorado em Andamento", onde os participantes deveriam expor, em alguns minutos, quais eram os objetos de suas pesquisas em desenvolvimento e, ao final, apresentar um ou dois problemas que os inquietassem. Essas questões seriam debatidas pelos professores e pesquisadores que haviam proferido palestras no evento, interlocutores privilegiados, por certo.

Diante da exposição sobre a breve vida da disciplina "Leitura e Produção de Texto" – conforme relatado na introdução –, perguntavámos o que fazer, então, com um objeto que não mais existia. Como continuar a pesquisa?

Um dos professores-debatedores, o professor Antonio Marcos Pereira, da Universidade Federal da Bahia, pontuou que a situação não era de pânico, mas uma situação afortunada, pois seria possível fazer uma interpretação histórica do momento presente. O caminho sugerido foi a realização de perguntas como as que se fazem nos romances policiais: Quem matou? Quem são os suspeitos? Por que mataram?

---

[121] O evento foi organizado por minha orientadora, Neide Luzia de Rezende, e pelas professoras Maria Amélia Dalvi e Rita Jover-Faleiros, resultando na publicação do livro *Leitura de literatura na escola* (DALVI; REZENDE; JOVER-FALEIROS, 2013).

Essas questões, enunciadas de modo um tanto "literário", acabaram por nortear nossa investigação[122], a qual foi ampliada, pois passamos a abordar também outros projetos de leitura da Secretaria Estadual da Educação para tentar ampliar o "espectro dos suspeitos". Um ano e alguns meses após o evento, o resultado não foi um romance policial, como sugeriu Pereira, mas esta dissertação.

Retomaremos, de modo sucinto, alguns dados expostos nos capítulos precedentes para tentar responder às questões formuladas. Ressalte-se, como ponto de partida, que, como os problemas são complexos, as respostas também o são, não sendo possível apontar o dedo para apenas um "culpado" e enunciar um "veredicto" final.

Conforme sinalizamos no capítulo 2, nos últimos dez anos, vários projetos de leitura voltados às séries finais do ensino fundamental foram desenvolvidos na rede estadual paulista. Vimos nos documentos analisados e nas entrevistas que uma das justificativas apontada para a criação desses projetos é o baixo desempenho dos alunos em leitura e escrita apresentado nas avaliações em larga escala, especialmente no Saresp. Assim, a SEE tem buscado melhorar os índices insatisfatórios de diversos modos: propondo cursos de formação aos docentes, distribuindo livros aos alunos e professores, implementando salas de leitura e incluindo componentes curriculares no currículo (Hora da Leitura, de 2005 a 2007, e LPT, de 2009 a 2011).

Dentre os diferentes projetos apresentados, observamos que a maioria foi coordenada pela CENP/CGEB: "Tecendo Leituras", "Hora da Leitura", "Língua Portuguesa – Práticas de Leitura e Escrita", "Encontros com a Leitura e a Escrita", "Sabores da Leitura", "Chaves de Leitura" e "Viagens Literárias". Esses projetos se caracterizaram pelo mesmo *modus operandi*: formação a distância, por meio de videoconferências (VCs), de professores coordenadores dos núcleos pedagógicos das diretorias de ensino e de professores que atuam nas escolas (tanto nas aulas de Português quanto nas aulas dos componentes curriculares instáveis – LPT e da Hora da Leitura). Nessa formação, que fica a cargo de especialistas contratados, forneceram-se orientações para o trabalho com obras literárias – livros do PNLD ou clássicos da literatura brasileira, estrangeira e infantojuvenil –, sugerindo-se diversas estratégias e modalidades didáticas, havendo sempre três etapas de leitura: *antes*, *durant*e e *depois*. Quanto aos aportes teóricos, houve leves variações, de acordo com os especialistas que

[122] A palavra reveste-se de um caráter duplo, pois realizamos uma investigação científica e, ao mesmo tempo, uma investigação de cunho "detetivesco" em busca de informações (em documentos governamentais e em sites) e de pessoas que pudessem responder às nossas indagações.

conduziram as VCs e/ou elaboraram as orientações didáticas. O propósito desses projetos, como vimos, foi a formação do leitor literário.

Nesse contexto de criação e implementação de projetos anuais, surgiu a disciplina Leitura e Produção de Texto, cujo histórico foi apresentado no capítulo 3. Em 2009, primeiro ano em que LPT vigorou na grade curricular, não foram esclarecidas as razões de sua inclusão nem seu objetivo, tampouco foram dadas orientações aos docentes. Essas lacunas foram supridas no ano seguinte, com a divulgação das orientações para o planejamento, elaboradas pela equipe curricular de Língua Portuguesa da CENP, e com a publicação dos *Cadernos do professor de LPT*, elaborados por uma equipe contratada. Nesses documentos, aponta-se a formação do leitor literário como objetivo das aulas de LPT e, assim como nos demais projetos referidos, propõe-se o trabalho com obras literárias do PNLD. A definição desse objetivo deu-se, assim, *a posteriori*, com a disciplina já em andamento.

Quanto às justificativas ao surgimento de LPT, os documentos trazem poucas informações, mas pontuam sua relação com as avaliações externas e com o currículo da rede estadual, que tem como um de seus eixos o desenvolvimento da competência leitora e escritora. Esses dois motivos respondem, em parte, à indagação sobre por que surgiu a disciplina, mas não esclarecem quem foi o responsável por sua criação. Foi necessário, então, realizar entrevistas para buscar tal esclarecimento.

Nas duas entrevistas, os entrevistados responderam não saber com exatidão quem criou a disciplina, porém apresentaram informações relevantes a esse respeito. Na primeira entrevista, os dois elaboradores dos cadernos de LPT sinalizaram que existe na SEE uma equipe que elabora as políticas públicas e outra que as executa; na segunda entrevista, a entrevistada – que é membro da equipe de Português da CENP –, pontuou que as decisões em relação à grade curricular são feitas no “gabinete”, por uma equipe de legislação.

No final de 2011, como vimos, LPT foi excluída do currículo e não conseguimos descobrir as razões da supressão. Entretanto, na primeira entrevista, foi fornecido um indício importante: neste ano, houve mudanças na SEE após a troca do secretário da Educação. Na segunda entrevista, por sua vez, dois fatos chamam a atenção: o “gabinete” decidiu de forma independente excluir a disciplina sem comunicar os motivos da decisão e não houve uma avaliação do que foi LPT e tampouco dos resultados da publicação dos cadernos destinados aos professores.

Com isso, tem-se o seguinte cenário: LPT foi criada por uma equipe do "gabinete" em 2009, num contexto de preocupação com os baixos índices das avaliações externas; após isso, solicitou-se à equipe curricular da CENP a elaboração de um currículo para a disciplina, o qual foi materializado nos cadernos de LPT (estes, embora orientados pela equipe da CENP, foram elaborados por uma equipe externa à SEE); por fim, em 2011, LPT foi suprimida do currículo. Vemos, assim, que diferentes pessoas e instâncias estiveram envolvidas na criação/exclusão da disciplina e na definição de seu propósito.

Cumpre retomarmos aqui mais uma das questões que nos mobilizaram no decorrer da pesquisa: por que se privilegiou, nos diferentes projetos e na disciplina LPT, a formação do leitor literário? Finalizada a pesquisa, fica evidente que essa foi uma opção da equipe curricular da CENP. Ao fazermos o levantamento dos projetos dos últimos anos, nota-se uma preocupação contínua com a leitura de textos literários, a qual é manifesta nos documentos produzidos pela equipe, como o texto norteador da Hora da Leitura e o documento de orientação ao planejamento de LPT, e nas orientações didáticas apresentadas nas VCs.

Na segunda entrevista, Rozeli Frasca também verbalizou isso: com a realização de projetos anuais, a equipe curricular tem direcionado seus esforços à formação do leitor de literatura porque o professor de língua materna já trabalharia com os demais gêneros textuais em sua rotina. Essa justificativa, a nosso ver, é falha, pois acreditamos que o trabalho com os demais gêneros também merece ser contemplado na formação continuada.

Além do que foi mencionado pela entrevistada, acreditamos que há uma questão implícita, a qual vale trazermos à baila. Possivelmente, a proposição de novos projetos/programas/componentes curriculares – revestidos de novas roupagens, mas com a mesma essência, a preocupação com a formação do leitor literário –, tem a ver com a crise da formação humanista. Nesta, o texto literário ocupava uma posição de centralidade no ensino, ao passo que, hoje, tanto no ensino médio quanto no fundamental, não se sabe bem o que fazer com a literatura na escola. Essa questão, aqui apenas sinalizada, merece novas pesquisas[123].

Para finalizar, gostaríamos de deixar alguns questionamentos quanto à recepção dos diferentes projetos de leitura da SEE pelos professores: como eles avaliam esses

[123] A questão tem sido abordada nos trabalhos do Grupo de Pesquisas Linguagens na Educação (GPLE), ao qual nos filiamos.

projetos e componentes curriculares voltados à leitura literária? As propostas de trabalho são bem recebidas ou, ao contrário, rejeitadas? Será que elas chegam à sala de aula? A formação do leitor literário tem sido priorizada nas escolas da rede estadual paulista?

Infelizmente, não foi possível abordar tais questões neste trabalho, mas nosso convívio com professores da rede estadual nos últimos anos e pesquisas etnográficas recentes têm apontado haver certa descrença em relação aos projetos que têm sido implementados. Como o mágico da Taberna Minhota, personagem de Murilo Rubião que se cansa das mágicas sucessivas e mirabolantes que não controla, os docentes, diante da miríade de projetos, podem pensar que se trata de mais uma novidade de duração efêmera que será substituída em breve.

Esse "desencanto" relaciona-se ao modo de atuação da SEE, marcado por mudanças contínuas na equipe gestora e políticas públicas descontinuadas, havendo a proposição recorrente ou reformulação de projetos sem uma avaliação consistente dessas iniciativas. Desse modo, é possível que novos capítulos do nosso "romance policial" surjam, com a criação de novos projetos de leitura literária e, quiçá, novos componentes curriculares.

Referências[124]

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. São Paulo: Papirus, 1995.

ANTUNES, Irandé. **Aula de português:** encontro e interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARBOSA, Jacqueline Peixoto. **Língua Portuguesa**: Práticas de Leitura e Escrita. São Paulo: CENP / SEE, 2009.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto; Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, LDA, 2009.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá. Tendências recentes do currículo do ensino fundamental no Brasil. In:_____ (org). **Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras**. Campinas: Autores Associados; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1998, p. 5-42.

BARROSO, Dione Pires. **Programa Hora da Leitura:** um olhar para a proposta de práticas de leitura da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo. Dissertação (Mestrado em Letras) – Departamento de Ciências Sociais e Letras, Universidade de Taubaté. Taubaté, 2007.

BATISTA, Valdirene Barboza de Araújo. **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 de Assis – UNESP. Assis, 2010.

BITTENCOURT, C. M. F. Disciplinas escolares: história e pesquisa. In: OLIVEIRA, M. A. T. de e RANZI, S. M. F. (orgs.). **História das disciplinas escolares no Brasil:** contribuições para o debate. Bragança Paulista: EDUSF, 2003, p. 9-38.

BOURDIEU, Pierre. (Coord.). **A miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 2003.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares nacionais:** Língua Portuguesa: terceiro e quarto ciclos / Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. 3ª ed. – Brasília: MEC/SEF, 1998.

BUENO, Belmira Oliveira. Entre a antropologia e a história: uma perspectiva para a etnografia educacional. **Perspectiva**, Florianópolis, 2007, v. 25, nº 2, p. 471-501.

BUTLEN, Max. **Les politiques de lecture et leurs acteurs, 1980-2000**. [As políticas de leitura e seus atores, 1980-2000]. Lyon: INRP, 2008.

[124] De acordo com a Associação Brasileira de Normas Técnicas. NBR 6023.

CADEMARTORI, Ligia. Somente distribuir não basta. In: PAIVA, Aparecida (org.). **Literatura fora da caixa**: o PNBE na escola - distribuição, circulação e leitura. São Paulo: Editora UNESP, 2012, p. 9-11.

CAIRES, Vanessa Cristina Cunha. **Práticas de Ensino de Leitura Literária em turmas de 6º ano**. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

CALDEIRA, Teresa Pires do Rio. A presença do autor e a pós-modernidade em antropologia. **Novos estudos CEBRAP**. São Paulo, julho de 1988, nº 21, p. 133-157.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. In: **Remate de Males** – Antonio Candido. Unicamp: IEL/Revista do Departamento de Teoria Literária, 1999, p.81-89.

_____. O direito à literatura. In: **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul; São Paulo: Duas Cidades, 2004, p.169-191.

CHARTIER, R. (Org.). **Práticas da Leitura**. Trad. Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, nº 2, p. 177-229, 1990.

CHIAPPINI, Lígia. A circulação dos textos na escola: um projeto de formação – pesquisa. In: GERALDI, João Wanderley e CITELLI, Beatriz (coords.). **Aprender e ensinar com textos de alunos**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2000, p. 07-15. (Coleção Aprender e ensinar com textos vol.1).

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

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2009.

DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (orgs.). **Leitura de literatura na escola**.São Paulo: Parábola, 2013.

DIONISIO, Angela Paiva (org.). **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernand. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. (Tradução e organização: Roxane Rojo; Glaís Sales Cordeiro).

ERICKSON, Frederick. Métodos cualitativos de investigacion sobre la enseñanza. In: WITTROCK, M.C. (org). **La vestigación de la enseñanza II**. Métodos cualitativos y de observación. Barcelona: Ediciones Paidos, 1989, p. 195-232.

EZPELETA, Justa. **Pesquisa participante**. São Paulo: Cortez, 1989.

FEITOSA, Márcia Soares de Araújo. **Prática docente e leitura de textos literários no fundamental II**: uma incursão pelo programa Hora da Leitura. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação – USP. São Paulo, 2008.

FIORELLI, Erika Cristina Mashorca. **"Oficina Hora da Leitura" na escola de tempo integral**: contribuições para a formação do leitor. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia – UNESP. Presidente Prudente, 2011.

FONSECA, Claudia. Quando cada caso NÃO é um caso – pesquisa etnográfica e educação. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, janeiro/abril 1999, nº 10, p. 58-78.

GEERTZ, Clifford. Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura. In: **La interpretación de las culturas.** México: Gedisa, 1987.

_____. Um jogo absorvente: notas sobre a briga de galos balinesa. In: **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara / Koogan, 1989, p. 278 - 321.

GERALDI, João Wanderley. (org.) **O texto na sala de aula**. 3ª ed. São Paulo: Ática, 2002.

_____. **Portos de passagem**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GOODSON, I. F. **Currículo**: teoria e história. 9ª ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

_____. **As políticas de currículo e de escolarização**. Petrópolis: Vozes, 2008.

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

_____. A leitura como retorno a si: sobre o interesse pedagógico das leituras subjetivas. In: ROUXEL, A., LANGLADE, G., REZENDE, N. L. de. **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda Editorial, 2013.

_____. **Por que estudar literatura?** Trad. Marcos Bagno e Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2013.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**. São Paulo: Autores Associados, janeiro/junho 2001, nº 1, p. 9-43.

KAUFMANN, Jean-Claude. **L'entretien compréhensif**. 3. ed. Paris: Natan, 2011.

KLEIMAN, Ângela. **Texto e Leitor:** aspectos cognitivos da leitura. Campinas: Pontes, 2004.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6ª ed. São Paulo: Ática, 2002.

LARROSA, Jorge. Daar a ler... quizá - Notas para una dialógica de la transmisión. In: YUNES, Eliana e OSWALD, Maria Luiza (orgs.). **A experiência da leitura**. São Paulo: Edições Loyola, 2003, p. 117-131.

_____. “Literatura, experiencia y formación”. In:_____. **La experiencia de la lectura**: estudios sobre literatura y formación. México: Fondo de Cultura Económica, 2003b.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola:** o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura**. Tradução: Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MANZINI, Eduardo José. Considerações sobre a transcrição de entrevistas. In:_____. **A entrevista como instrumento de pesquisa em Educação e Educação Especial**: uso e processo de análise. Marília: UNESP, 2008. Disponível em: <http://www.oneesp.ufscar.br/texto_orientacao_transcricao_entrevista>. Acesso em: 10 jul. 2013.

MARIA, Verbena. Escritores e leitores. In: CARVALHO, Maria Angélica Freire e MENDONÇA, Rosa Helena. **Práticas de leitura e escrita**. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

MARINHO, Marildes. A Língua Portuguesa nos currículos de final de século. In: BARRETO, Elba Siqueira de Sá. (org). **Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras**. Campinas: Autores Associados; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1998, p. 43-90.

MICHELETTI, Guaraciaba (coord.). **Leitura e construção do real**. São Paulo: Cortez, 2000. (Coleção Aprender e ensinar com textos vol. 4)

NOLASCO, Sônia Maria. **Projeto Hora da Leitura:** os sentidos/significados sobre leitura de professores do Ensino Fundamental II. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – PUC/SP. São Paulo, 2006.

OLIVEIRA, Gabriela Rodella de. **O professor de português e a literatura**: Relações entre formação, hábitos de leitura e práticas de ensino. São Paulo: Alameda Editorial, 2013.

_____. **As práticas de leitura literária de adolescentes e a escola:** tensões e influências. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação (FE) – USP. São Paulo, 2013.

OLIVEIRA, Sandra Ferreira. **O conhecimento sobre os gêneros discursivos**: uma pesquisa junto a professores de Língua Portuguesa da rede pública do estado de São Paulo. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

PAIVA, Aparecida (org.). **Literatura fora da caixa**: o PNBE na escola – distribuição, circulação e leitura. São Paulo: Editora UNESP, 2012.

PAULA, Flávia Pereira de. Resenha: Max Butlen - *Les politiques de lecture et leurs acteurs, 1980-2000*. **Revista Profissão Docente**, Uberaba, v.12, n. 26, p.109-114, jan/jun. 2012.

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

_____. Circulação de saberes e mediação institucional em documento oficiais: análise de uma proposta curricular para o ensino de língua portuguesa. **Currículo sem Fronteiras**, v. 7, 2007b, p. 263-283.

_____. Sobre a constituição da disciplina curricular de língua portuguesa. In: **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, nº 43, jan./abr. 2010, p. 70-197.

QUEIROZ, M.I.P. **Variações sobre a técnica do gravador no registro da informação viva**. 2. ed. São Paulo. CERVE/FFLCH/USP, 1983.

QUINTANA, Mario. **Poesia completa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2005.

RANGEL, Egon de Oliveira. 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.

_____. Literatura e livro didático no ensino médio: caminhos e ciladas na formação do leitor. In:_____et al. **Leituras literárias:** discursos transitivos. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FaE/ UFMG, 2005.

REZENDE, Neide Luzia de. Apresentação ao leitor brasileiro. In: ROUXEL, A., LANGLADE, G., REZENDE, N. L. de. **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda Editorial, 2013a.

_____. O ensino de literatura e a leitura literária. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (orgs.). **Leitura de literatura na escola**.São Paulo: Parábola, 2013b, p. 99-112.

_____. O ideal de formação pela literatura em conflito com as práticas de leitura contemporâneas. In: SANTINI, Juliana. (Org.). **Literatura, crítica, leitura**. Uberlândia: EDUFU, 2011, p. 275-293.

ROCKWELL, Elsie. La relevancia de la etnografía para la transformación de la escuela. In: **Memorias del Tercer Seminario Nacional de Investigación em la Educación**. Bogotá: ICPES/ Centro de la investigación de la Universidad Pedagógica, 1986, p. 15-20.

ROUXEL, Annie. Da tensão entre utilizar e interpretar na recepção de obras literárias em sala de aula: reflexão sobre uma inversão de valores no currículo. In: ROUXEL, A., LANGLADE, G., REZENDE, N. L. de. **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda Editorial, 2013a.

_____. Aspectos metodológicos do ensino de literatura. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (orgs.). **Leitura de literatura na escola**.São Paulo: Parábola, 2013b, p. 17-33.

RUBIÃO, Murilo. **Contos de Murilo Rubião.** São Paulo: Difusão Cultural do Livro, 2004.

SÃO PAULO (Cidade). **Referencial de expectativas para o desenvolvimento da competência leitora e escritora no Ciclo II do EF.** São Paulo: Secretaria Municipal de Educação (SME)/Diretoria de Orientação Técnica (DOT). São Paulo: SME/DOT, 2006.

_____. **Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o Ensino Fundamental: ciclo II:** Língua Portuguesa. São Paulo: SME / DOT, 2007.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria Estadual da Educação. **Hora da Leitura**: ciclo II. São Paulo: SEE/CENP, 2007. Coordenação: Patrícia Velasco Gabaldo, Regina Aparecida Resek Santiago e Rozeli Frasca Bueno Alves. Elaboração: Cilza Bignotto.

_____. **Proposta curricular do Estado de São Paulo:** Língua Portuguesa. São Paulo: SEE, 2008.

_____. **Caderno do professor:** Leitura e Produção de Texto – 5ª e 6ª séries. São Paulo: SEE, 2010a.

_____. **Caderno do professor:** Leitura e Produção de Texto – 6º e 7º anos. São Paulo: SEE, 2010b.

_____. **Caderno do professor**: Literatura. São Paulo: SEE, 2010c.

_____. **Currículo do Estado de São Paulo**: Linguagens, códigos e suas tecnologias. São Paulo: SEE, 2010d.

_____. **Planejamento escolar 2010** - Leitura e Produção de Texto. São Paulo: SEE/CENP, 2010e.

_____. Secretaria Estadual da Educação. **Encontros com a leitura e a escrita**. São Paulo: SEE/CENP, 2010f. Coordenação: Clarícia Akemi Eguti, Mara Lúcia David, Regina Aparecida Resek Santiago, Roseli Cordeiro e Rozeli Frasca Bueno Alves. Elaboração: Cilza Bignotto.

_____. **Currículo do Estado de São Paulo**: Linguagens, códigos e suas tecnologias. 2ª edição. São Paulo: SEE, 2011.

SANTIAGO, Regina Aparecida Resek. **Hora da Leitura**: práticas teatrais para a exploração de textos literários nas aulas de Língua Portuguesa. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) – Escola de Comunicação e Artes (ECA) – USP. São Paulo, 2008.

SANTOS, Leonaldo Batista. **O poema em sala de aula**: a vez e a voz do leitor. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

SELLTIZ, Claire et al. **Métodos de pesquisa nas relações sociais.** Tradução de Maria Martha Hubner de Oliveira. 2ª edição. São Paulo: EPU, 1987.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **A produção da leitura na escola:** pesquisas x propostas. 2ª ed. São Paulo: Ática, 2003.

_____. **De olhos abertos:** reflexões sobre o desenvolvimento da leitura no Brasil. 2ªed. São Paulo: Ática, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Apresentação. In: GOODSON, I. F. **Currículo:** teoria e história. 9ª ed. Petrópolis: Vozes, 2010, p. 7-13.

SOARES, Magda Becker. **Letramento:** um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

_____. Um olhar sobre o livro didático. **Presença Pedagógica**. Belo Horizonte: ed. Dimensão, v2, n12, p.52-63, nov/dez, 1996.

_____. A escolarização da Literatura Infantil e Juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy, BRINA, Heliana, MACHADO, Maria Zélia (org.). **A escolarização da leitura literária:** o jogo do livro infantil e juvenil. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p. 17-48.

_____. Português na escola, história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos (org.) **Linguística da norma.** São Paulo: Loyola, 2002.

SOARES, Marisa Balthasar. Praticas de leitura literária nas séries finais do ensino fundamental. In: **Anais do 1º. CIELLI – Colóquio internacional de estudos linguísticos e literários e do 4º. CIELLI – Colóquio internacional de estudos linguísticos e literários**. Universidade Estadual de Maringá (UEM). 09 a 11 de junho de 2010.

SOARES, Mei Hua. **A literatura marginal-periférica na escola.** Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

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

SOUZA JÚNIOR, Marcílio Souza; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. História das disciplinas escolares e história da educação: algumas reflexões. **Educação e pesquisa**, São Paulo, 2005, v. 31, nº 3, p. 391-408.

TARDELLI, Marlete Carboni. **O ensino da língua portuguesa:** interações em sala de aula. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Aprender e ensinar com textos vol.9)

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e educação**. Porto Alegre: 1991, nº 4, p. 215-233.

_____. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, janeiro/abril 2000, nº 13, p. 05-24.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Trad. Caio Meira. 3ª. Ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2010.

VIEIRA, Alice. Formação de leitores de literatura na escola brasileira: caminhadas e labirintos. **Cadernos de pesquisa**, v. 38, nº 134, maio-ago., 2008, p. 441-458.

WOLCOTT, Harry F. Sobre la intención etnográfica. In: MAILLO, H., CASTAÑO, F. e RADA, A. (orgs.) **Lecturas de antropología para educadores:** el ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar. Madri: Trotta, 1993, p. 127-144.

ZILBERMAN, Regina. **Fim do livro, fim dos leitores?** São Paulo: Senac, 2001.

ANEXOS

ANEXO A

Roteiro de perguntas - Entrevista 1

1) A disciplina LPT

a) Como surgiu a disciplina?
b) Quem (que equipe ou que departamento da SEE) é (era) responsável pela definição da grade curricular e pela inserção (e posterior exclusão) de LPT?
c) Como foi definido o objetivo de LPT - formação do leitor literário?
d) Se a disciplina voltava-se à formação do leitor literário, por que, então, não havia referência à literatura no nome da disciplina?

2) O *Caderno do professor de LPT*

a) Em que contexto foi proposta a elaboração dos cadernos? Quem propôs a elaboração?
b) Como foi formada a equipe?
c) O grupo teve independência em relação à SEE?
d) Houve comunicação entre a equipe de LPT e as equipes elaboradoras dos cadernos de Português do ciclo 2 e do caderno de Literatura do ensino médio ?
e) Como se deu a elaboração? Qual foi a sistemática de trabalho? Foi um trabalho coletivo ou cada um dos integrantes da equipe ficou responsável por uma ou mais oficinas?
f) Houve um referencial teórico comum?
g) Como foram selecionados os livros? Por que não foram escolhidos os livros do Apoio ao Saber?
h) Como se deu a escolha pela realização de oficinas em três etapas de trabalho (“Impressões”, “Leitura” e “Releitura”)?
i) Em relação aos boxes com esclarecimentos de conceitos teóricos e sugestões de leituras: foi a própria equipe quem elaborou?
j) Que concepção de professor foi adotada para a realização do trabalho?

3) A formação em Águas de Lindoia

a) Como foi o curso "A arte da palavra em sala de aula - a interação com o texto literário"? O que foi desenvolvido?

b) Que material foi utilizado / distribuído aos PCOPs?

4) Os projetos de leitura da SEE

Nos últimos dez anos, foram propostos e desenvolvidos diferentes projetos e programas voltados à leitura, escrita e leitura literária, como o "Tecendo Leituras" (04-05), o "Ler e viver: compreensão leitora" (05), a "Hora da Leitura" (07-09), o "Apoio ao Saber" (09-11?) etc. Esses projetos, porém, são efêmeros e logo são substituídos por novas propostas. A que necessidades eles respondem? Por que eles não persistem? O que se está buscando?

ANEXO B

Roteiro de perguntas - Entrevista 2

1. A disciplina LPT

a) Como surgiu a disciplina? Com quais objetivos?
b) Quem (que equipe ou que departamento da SEE) é (era) responsável pela definição da grade curricular e pela inserção (e posterior exclusão) de LPT?
c) Por que ela foi excluída do currículo?

2) O *Caderno do professor de LPT*

a) Qual foi o papel da CENP na elaboração dos cadernos?
b) Restrições ao poema "Cripta" de Quintana e ao conto de Murilo Rubião: como isso se deu / por quê?
c) Há dados sobre o uso do caderno pelos professores da rede?
d) Quanto à pesquisa feita com os professores sobre os cadernos (ficou disponível no site do São Paulo Faz Escola): os dados foram divulgados / estão acessíveis?
e) Além do caderno, que outras orientações foram disponibilizadas ao professor?
f) Nas orientações para o planejamento de 2010, consta que seria criada uma página para LPT no site da CENP, mas isso não ocorreu. Por quê?

3) A formação em Águas de Lindoia

a) Como foi o curso "A arte da palavra em sala de aula - a interação com o texto literário"? O que foi desenvolvido?
b) Que material foi utilizado / distribuído aos PCOPs?

4) Os projetos de leitura da SEE

a) Nos últimos dez anos, foram propostos e desenvolvidos diferentes projetos e programas voltados à leitura, escrita e leitura literária, mas eles são efêmeros e logo são substituídos por novas propostas. Por que eles não persistem? O que se está buscando?
b) A presença da leitura, em especial a literária, como componente curricular também foi recorrente com as aulas da HL e de LPT. Por que esse "entra e sai" de "disciplinas"?