

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ
Eliane Cristina Gonçalves Ramos

**Dos documentos oficiais à sala de aula:
uma proposta para a leitura de fruição no Ensino Médio.**

Taubaté – SP
2013

Eliane Cristina Gonçalves Ramos

**Dos documentos oficiais à sala de aula:
uma proposta para a leitura de fruição no Ensino Médio.**

Dissertação de Mestrado apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada junto ao Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Língua materna e Línguas estrangeiras

Orientadora: Prof^a Dr^a Vera Lúcia Batalha de Siqueira Renda

**Taubaté - SP
2013**

ELIANE CRISTINA GONÇALVES RAMOS

**DOS DOCUMENTOS OFICIAIS À SALA DE AULA:
UMA PROPOSTA PARA A LEITURA DE FRUIÇÃO NO ENSINO MÉDIO.**

Dissertação de Mestrado apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-graduação de Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté.

Área de concentração: Língua materna e Línguas estrangeiras

Orientadora: Prof^a Dr^a Vera Lúcia Batalha de Siqueira Renda

DATA: 25 DE ABRIL DE 2013

RESULTADO: _____

BANCA EXAMINADORA:

Prof^a. Dr^a. Vera Lúcia Batalha de Siqueira Renda Universidade de Taubaté

Assinatura: _____

Prof^a Dr^a Miriam Bauab Puzzo Universidade de Taubaté

Assinatura: _____

Prof^a Dr^a Vera Maria Almeida Rodrigues da Costa Universidade do Vale do Paraíba

Assinatura: _____

Dedico este trabalho às pessoas que reconhecem na Educação caminhos por onde o ser humano pode desenvolver seu potencial.

AGRADECIMENTOS

Na trajetória que me trouxe à finalização dessa pesquisa realizada no curso de Mestrado em Linguística Aplicada - 2011, na Universidade de Taubaté, fui presenteada com inúmeras contribuições e, acima de tudo, amparada pelas bênçãos divinas. Por isso, quero deixar minha gratidão a todos que estiveram presentes comigo nessa caminhada.

Primeiramente, em virtude de minha religiosidade, agradeço a Deus, presença constante em minha vida, pelo fortalecimento e confiança com que Ele me envolveu.

Em segundo lugar, contei com a oportunidade oferecida pelo Governo do Estado de São Paulo, por meio do *Programa Mestrado & Doutorado*; com a atenção e o apoio de professores e de colegas do curso de Mestrado em Linguística Aplicada - 2011, com o carinho e colaboração de colegas do trabalho e companheiros da família, para os quais quero expressar minha gratidão pelo incentivo, pela aprendizagem e pelo auxílio nos diferentes momentos dessa etapa.

Assim, os agradecimentos estendem-se a todos que compuseram uma equipe envolvente, contribuindo para que eu finalizasse com êxito esse trabalho.

À Prof^a Dr^a Vera Lúcia Batalha de Siqueira Renda que, com sabedoria e companheirismo, orientou-me com sugestões relevantes e encaminhamentos pontuais.

À banca de qualificação composta pela Prof^a Dr^a Maria Aparecida Garcia Lopes Rossi e pela Prof^a Dr^a Miriam Bauab Puzzo, as quais contribuíram significativamente para a finalização desse trabalho.

À Prof^a Dr^a Vera Maria Almeida Rodrigues da Costa, da Universidade do Vale do Paraíba, por aceitar o convite para compor a banca examinadora.

A André Luiz, meu esposo, importante companheiro, que me incentivou nos momentos de desafio e foi responsável pela revisão gramatical; ao meu filho, Luiz Felipe, e à amiga Célia Regina, pela ajuda com os conhecimentos da Língua Inglesa; à minha mãe, presença carinhosa, acompanhou-me com suas vibrações de força, numa grande torcida; aos amigos do trabalho, pessoas positivas, que me impulsionaram para esse empreendimento e contribuíram com o empréstimo de materiais para pesquisa e com leituras do meu trabalho; à amiga Ignêz, grande educadora e fiel companheira, com quem aprendo muito sobre a arte de educar; às Dirigentes de Ensino que me apoiaram; aos educadores – professores e gestores, colegas de luta, que se dispuseram a compartilhar comigo suas inquietações; aos professores do curso de Mestrado em Linguística Aplicada – 2011, com aulas, conversas e orientações valiosas; à Supervisora de Ensino, Eliana Maciel, que me auxiliou para que eu pudesse participar do *Programa Mestrado & Doutorado*; à Maria Aparecida, secretária do curso, sempre prestativa no atendimento às solicitações.

Finalmente, não poderia deixar de citar os colegas da turma 2011 com quem formei grupo de viagem e de boas discussões acadêmicas: Diego Barreto, Eliana Silva, Emília Andrea, Isabela Pacheco e Tatiana Fernandes.

A todas as pessoas aqui mencionadas, minha mais sincera e profunda gratidão.

Pegar um livro e abri-lo guarda a possibilidade do fato estético. O que são as palavras dormindo num livro? O que são esses símbolos mortos? Nada, absolutamente. O que é um livro se não o abrirmos? Simplesmente um cubo de papel e couro, com folhas; mas se o lemos acontece algo especial, creio que muda a cada vez.

Jorge Luís Borges (apud MACHADO, 2002, p.7)

RESUMO

Esta dissertação apresenta estudo teórico sobre leitura de fruição e propostas para realização da leitura como prática prazerosa a serem desenvolvidas em complementação e expansão do material didático para o ensino de Literatura, nas aulas de Língua Portuguesa, nas séries do Ensino Médio das escolas da rede pública estadual. Com as mudanças propostas pelo *Currículo do Estado de São Paulo*, em 2010, foram estabelecidas definições das diretrizes curriculares para os diferentes níveis de ensino. Assim, com o propósito de sistematizar a prática docente, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo determinou o uso dos *Cadernos do Professor e do Aluno*, material didático para uso obrigatório no cotidiano em sala de aula, no desenvolvimento de situações de aprendizagem. A partir de então, para as aulas de Língua Portuguesa no Ensino Médio, o professor passou a ter mais um material didático destinado ao ensino de Literatura. Nesse contexto de mudanças, observou-se um descompasso entre o que os documentos oficiais propunham e algumas práticas realizadas em sala de aula e na escola. Diante disso, este trabalho justifica-se pelo fato de que o material indicado precisa ser conhecido, estudado e compreendido pelo professor a fim de ensinar a leitura do texto literário pelo caminho da fruição, conforme proposta do *Caderno do Professor de Literatura*. Diante dessa constatação, a pesquisa teve como objetivo geral apresentar possibilidades de práticas significativas de leitura de texto literário, no Ensino Médio, com foco na leitura de fruição. Para isso, a fundamentação teórica apoia-se no conceito bakhtiniano quanto ao dialogismo, nos estudos sobre as estratégias de leitura e nos conceitos vygotksyanos, no que se refere à atuação do professor como mediador para a aprendizagem do aluno. Trata-se de uma pesquisa que parte da aplicação de questionários a um grupo de educadores de seis escolas participantes do *Programa Sala de Leitura* e da análise do volume 1 do *Caderno do Professor de Literatura*. Após esse percurso, os resultados revelaram que: 1) no discurso dos educadores há ideias expressas em documentos oficiais e por estudiosos sobre a prática da leitura, mas que não se efetivam na prática, 2) atividades de leitura acontecem na escola, mas não há evidência de que sejam ações planejadas, *rotineiras e sistematizadas*, 3) os *Cadernos* pouco são utilizados, contribuindo minimamente para a aprendizagem de leitura, 4) o material analisado apresenta pontos fracos, pois não explicitam procedimentos e estratégias pontuais, adequados aos objetivos de leitura, não cumprindo, efetivamente, com sua finalidade - contribuir para formação do aluno como leitor literário. Em virtude disso, o presente trabalho propõe sugestões de atividades que possam favorecer ao docente um trabalho sistematizado com a leitura de fruição.

Palavras-chave: Leitura de fruição. Literatura. Ensino Médio.

ABSTRACT

This thesis presents a theoretical study on fruition reading, which may be understood as a kind of reading where there is a literary stuff appreciation with some seizure of the symbolical representation of human experiences, and proposals to pleasurable reading achievement to be developed in order to complement and expand didactic material for the teaching of Literature during Portuguese language classes in Public High Schools. With the changes proposed by *São Paulo State Curriculum*, in 2010, definitions of curriculum guidelines for different levels of education were established. Thus, in order to systematize teaching practice, the State of São Paulo Education Department determined the obligatory use of *Teacher's and Student's Books, in daily classroom learning activities*. Thereafter, for Portuguese classes in High School, the teacher got an extra material for teaching Literature. In this changing background, there was a mismatch between what the government official documents demand teachers to do and the practices developed at classrooms and in school itself. Based on that, this paper is justified by the fact that the mentioned material needs to be well known, duly studied and understood by teachers in order they can teach literary texts reading in a pleasurable way, as it is proposed in the *Literature Teacher's Book*. On this observation, the research had as main objective presenting possibilities of significant practices for reading literary texts, in High School, focusing on fruition reading. For that, theoretical foundation is based on Bakhtin concept related to the dialogism, in studies about reading strategies and on Vygotsky concepts, towards teachers' action as the students' learning mediator. It is a research which starts with the application of questionnaires to a group of educators from six schools participating in the *Programa Sala de Leitura* and in the analysis of the first volume of the *Literature Teacher's Book*. After this procedure, the results showed that: 1) Although, teachers' speech presents official documents ideas on the reading practice by scholars, this doesn't become effective in practice, 2) reading activities are carried out at school, but there is no evidence that they are planned, frequently and systematized actions 3) the Books are rarely used, and don't contribute to the reading learning, at all 4) the material analyzed presents weak points, because it doesn't explicit procedures and punctual strategies, which are adequate to the objectives of reading and, in this way, not fulfilling, effectively, with its goal, that is, contribute to the student's formation as a literary reader. Due to that, this paper proposes suggestions of activities that could favor the teacher, a systematized work with pleasurable reading.

Keywords: Fruition reading. Literature. High school.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Relação de documentos oficiais do MEC com foco em Língua Portuguesa e Literatura.....	53
Quadro 2: Relação de documentos oficiais da SEE/SP para o ensino nas escolas da rede pública, com foco em Língua Portuguesa e Literatura.....	54
Quadro 3: Descrição geral do Caderno do Professor de Literatura.....	70
Quadro 4: Cronograma de videoconferências de projetos de leitura.....	75
Quadro 5: Número de professores de Sala de Leitura por escola e sua habilitação.....	75
Quadro 6: Cronograma com as ações realizadas para a pesquisa.....	78
Quadro 7: Exemplos de trechos de atividades do material analisado.....	82
Quadro 8: Seções do Caderno do Professor de Literatura.....	84
Quadro 9: Questionário para o professor de Sala de Leitura.....	89
Quadro 10: Questionário para o professor de Língua Portuguesa.....	90
Quadro 11: Questionário para a equipe gestora.....	90
Quadro 12: Organização da unidade Gênero 3 – conto Laços de família.....	120

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
CAPÍTULO 1 - POR UMA LEITURA DE FRUIÇÃO.....	23
1.1 A concepção de linguagem segundo Bakhtin	23
1.2 Os conceitos de leitura na escola	27
1.3 Letramento	34
1.4 Especificidades do texto literário	39
1.5 A fruição	45
1.6 Mediação – o papel do professor.....	50
CAPÍTULO 2 - A TRAJETÓRIA OFICIAL DO ENSINO DE LITERATURA NO ENSINO MÉDIO.....	53
2.1 Histórico do ensino de literatura: algumas propostas do Ministério da Educação e da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo	55
2.2 A aula de literatura no Ensino Médio: o Currículo do Estado de São Paulo	67
2.2.1 O caderno de Literatura: uma análise descritiva	68
2.3 Programas de incentivo à leitura: Apoio ao Saber e Sala de Leitura	70
CAPÍTULO 3 – E A LEITURA NA ESCOLA, COMO VAI?	77
3.1 O cenário, objeto e sujeito de pesquisa.....	77
3.2 Metodologia de coleta de dados por questionário.....	89
3.2.1 Questionário para o Professor de Sala de Leitura.....	91
3.2.2 Questionário do Professor de Língua Portuguesa.....	95
3.2.3 Questionário da Equipe Gestora.....	103
CAPÍTULO 4 – RESSIGNIFICANDO O CADERNO DE LITERATURA: A LEITURA DE FRUIÇÃO	112
4.1 O direito de ler.....	114
4.2 Estratégias de compreensão: Afinal, como ler?.....	117
4.3 Ler por prazer – formando uma comunidade leitora	126

4.3.1 Leitura em voz alta	128
4.3.2 Roda de leitura	132
CONCLUSÃO	137
REFERÊNCIAS	139
ANEXOS.....	144

INTRODUÇÃO

A presente dissertação é sobre a leitura de fruição, desenvolvida com sugestões de novas propostas de atividades de leitura, a partir do ensino de Literatura, com material estabelecido pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, doravante SEE/SP, nas aulas de Língua Portuguesa ministradas em todas as séries do Ensino Médio, de seis escolas da rede estadual de ensino do estado de São Paulo. Segundo Parâmetros Curriculares Nacionais + (BRASIL, 2002, p.67), doravante PCN+, fruição é “o aproveitamento satisfatório e prazeroso de bens culturais construídos pelas diferentes linguagens”. Assim, leitura de fruição deve ser entendida como aquela que o leitor realiza pelo prazer de compreender o que lê, fazendo a apreciação dos efeitos de sentido no texto ao reconhecer características que o tornam singular, por meio de estratégias que aprendeu a utilizar.

A fim de contextualizar minha atuação profissional e meu envolvimento com os sujeitos e objetos da pesquisa, esclareço que, atualmente, desempenho a função de Professora Coordenadora do Núcleo Pedagógico (PCNP) da Diretoria de Ensino de uma cidade do Vale do Paraíba, responsável pela formação de Professores Coordenadores e de Professores de Língua Portuguesa e pelo acompanhamento de ações desenvolvidas nas escolas.

Nessa trajetória docente, estudando, ensinando e aprendendo Língua Portuguesa, e, principalmente como PCNP, em encontros de formação e em visitas a salas de aula, constatei que ainda há um grande grupo de professores cujo desempenho nas aulas de Língua Portuguesa não tem demonstrado articulação com conhecimentos que ampliam o conceito de leitura e sua conseqüente vivência em sala de aula. Passo, então, a descrever o percurso vivenciado ao articular minha experiência ante os direcionamentos da SEE/SP para o desenvolvimento de trabalho pedagógico junto às escolas de Ensino Médio e às ações dos professores. Isso criará o contexto que gerou a necessidade de investigação e de encaminhamentos propostos para contribuir com o aprimoramento e avanço nas práticas dos professores.

Nesse percurso de nove anos de formação e de formadora, a SEE/SP ofereceu aos professores algumas contribuições para o trabalho com leitura por meio de ações, projetos/programas, tais como: a) *Programa Tecendo Leituras*, em 2004, cuja proposta teve como objetivo discutir as relações entre o texto literário e as práticas cotidianas de leitura na sala de aula. Ao mesmo tempo, pretendeu contribuir para uma mudança de paradigma no que se refere tanto à didática da leitura quanto à metodologia de formação dos professores; b) *Programa Hora da Leitura*, em 2005, proposta de trabalho que objetivava difundir e intensificar a leitura de diversos gêneros em sala de aula, como literatura popular,

textos dramáticos, poemas, crônicas, letras musicais e charges e outros adequados ao Ciclo II do Ensino Fundamental; c) *Programa Sala de Leitura*, em 2009, que teve e ainda mantém o propósito de estimular a prática da leitura e o desenvolvimento de atividades construídas especialmente para atender ao perfil e aos interesses dos alunos das escolas contempladas; d) *Leitura e Produção de textos*, em 2010, componente curricular, também, oferecido ao Ciclo II do Ensino Fundamental, como atividade complementar, cujo objetivo era oferecer material de apoio para subsidiar a ação pedagógica dos professores de Língua Portuguesa, quanto ao ensino do gênero literário.

Infelizmente, tais propostas mantiveram-se na rede por um período muito curto – um dos fatores que impediu a efetiva formação docente. Percebi que a breve duração dos projetos/programas ocasionava, muitas vezes, o abandono do material pelo professor e o distanciamento de prática sugerida, pois o pouco tempo destinado ao conhecimento e apropriação das novas diretrizes propostas não permitia a realização de ações seguras e certeiras.

Assim, considerando a permanência do *Programa Sala de Leitura*, a partir do qual se pretende uma ação pontual para o desenvolvimento de práticas de leitura com atividades que atendam ao perfil e aos interesses dos alunos, as escolas participantes dessa pesquisa foram selecionadas por estarem inseridas no referido Programa desde sua implantação. Por conseguinte, seus professores de Sala de Leitura, de Língua Portuguesa e gestores foram escolhidos como sujeitos de pesquisa.

Além da participação de sujeitos para a realização da pesquisa, o volume 1 do Caderno do Professor de Literatura (SÃO PAULO, 2010c), material didático elaborado para o ensino de Literatura no Ensino Médio, com propostas de atividades de leitura de textos literários foi objeto de análise.

Então, com a implantação da Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Língua Portuguesa (SÃO PAULO, 2008a), o professor se viu obrigado a usar um material didático - Cadernos do Professor de Língua Portuguesa (SÃO PAULO, 2008b) - que propunha uma maneira nova de ensinar Literatura e leitura dos textos literários, diferente daquela que vinha sendo feita. Apresentava-se a história da Literatura, numa sequência cronológica com a linha do tempo das manifestações literárias, com seus respectivos autores e obras, conforme rol de conteúdos propostos pelo o livro didático, material quase que exclusivo para as aulas de Língua Portuguesa. Com este novo documento, houve necessidade de mudança e, conseqüentemente, o professor se deparou com um desafio, devido ao fato de os *cadernos* propostos sugerirem um novo tratamento ao ensino de literatura, a qual passa a ser vista como manifestação cultural, com um papel histórico importante na formação da identidade do indivíduo. Trago aqui apenas um rápido esclarecimento sobre isso, pois apresentarei um histórico no capítulo 2, item 2.1.

Nesse novo contexto de mudanças, pude perceber que as ações propostas para a implementação do Currículo do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2010a), tais como cursos online e semipresenciais, para subsidiar o professor, não foram suficientes, devido às condições limitadoras para sua participação nos cursos, a saber: o número limitado de vagas; o momento para a formação docente – após a chegada do material; a exclusão de parte de professores por não se enquadrarem à situação funcional estabelecida. Conseqüentemente, não havendo a formação adequada para todos os professores, o panorama educacional não apresentava mudanças efetivas. Especificamente, nas escolas que acompanho como PCNP, de uma Diretoria de Ensino, observei um descompasso entre o que os documentos oficiais propunham e muitas práticas realizadas em sala de aula, o que, a meu ver, a priori, deve-se à falta de contato com documentos oficiais e pedagógicos, a uma certa rejeição pela prática do registro e ao apego ao material didático que é seguido quase sem alterações. Minha prática mostra que isso ocorre, em grande parte, porque ainda existe:

- a falta de hábito em estudar, refletir sobre e discutir ideias e conhecimentos (de bases psicológica, histórica e até filosófica) expressos, por exemplo, nos Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio (BRASIL, 1999), doravante PCNEM, e no material que compõe o Currículo do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2010a);
- a dificuldade para o preparo de aulas com atividades de leitura significativas, atendendo à necessidade e ao interesse dos jovens e ao que o *Currículo* propõe;
- a falta de práticas de letramento na instituição escolar em que o ensino da língua materna aconteça, considerando as práticas sociais de leitura e de escrita, das quais o sujeito participa, favorecendo-lhe atuação consciente, autônoma e crítica no grupo em que vive. O desenvolvimento de práticas de leitura e de escrita acaba levando à atividade automatizada, mecânica, sem reflexão, sem sentido para o aluno e, algumas vezes, até para o próprio professor;
- desconhecimento e distanciamento do professor em relação às teorias sobre o ensino de leitura, estratégias de compreensão, atividades para a formação de comportamento leitor.

Diante dessa situação e considerando minha função de PCNP da Diretoria de Ensino, realizo visitas às escolas atuando, de certo modo, no processo de formação docente com ações:

- em sala, assistindo à aula para, posteriormente, fazer devolutivas ao professor com alinhamentos e sugestões;

- em *Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo - HTPC*, de acordo com demanda de trabalho, ora para observar o trabalho da equipe, ora para realizar estudos e oferecer orientações e encaminhamentos didático-pedagógicos

Assim, atuo conforme atribuições estabelecidas na *Resolução SE-68, de 19-6-2012*, que dispõe sobre suas ações, de acordo com artigo 1º, que se refere à realização de *Orientações Técnicas que visam, precipuamente, a acompanhar as unidades escolares no desenvolvimento das atividades implementadoras do currículo, avaliando seu andamento e orientando os docentes de modo a assegurar o cumprimento das metas estabelecidas pela unidade escolar em sua proposta pedagógica.*

Então, além das visitas, também realizo, segundo *Resolução SE 61, de 6-6-2012*, orientações técnicas descentralizadas, as quais atendem aos Professores Coordenadores das escolas e aos Professores de Língua Portuguesa, com desenvolvimento de estudos sobre temas gerais, como avaliação, competências e habilidades, gestão de sala de aula etc. ou específicos, de acordo com a disciplina, assim como: estratégias de leitura, gêneros discursivos, dificuldades ortográficas etc., os quais norteiam o trabalho docente, conforme propõe o Currículo do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2010a).

Em meio a essas ações, preparando-me para os momentos de formação, estudando os Cadernos do Professor de Literatura (SÃO PAULO, 2010c), foi possível constatar que eles: 1) não apresentam indicações precisas para o desenvolvimento das diferentes atividades, favorecendo, de fato, a leitura de fruição, 2) não orientam o professor quanto ao uso de materiais disponíveis no acervo escolar direcionados ao ensino de Literatura, como também não apontam meios para a articulação entre eles.

Caberia ao professor preparar planos de ensino e planos de aula de modo a estabelecer o diálogo entre os materiais, organizar os conteúdos, selecionar as competências e habilidades, fazer ajustes nas atividades a serem realizadas. Trata-se, então, de uma tarefa do docente, conforme preconizado no artigo 13 da *Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96*. Segundo este artigo, os docentes têm a incumbência de desenvolver ações pedagógicas específicas.¹

Além disso, com a implantação da Proposta Curricular (SÃO PAULO, 2008a), essa diretriz foi retomada no Caderno do Gestor (SÃO PAULO, 2008c), volume 3, material distribuído a todas as escolas para estudo em HTPC, no qual se encontra a indicação com

¹ Dentre essas medidas, merecem destaque o contido nos incisos I e II, a saber: I- *participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino*; II- *elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino*. Em consonância com tal prerrogativa, também, o *Parecer CEE 67/98*, que dispõe sobre as Normas Regimentais Básicas para as Escolas Estaduais, estabelece nos incisos I e II do artigo 68 – título V, capítulo VI – que todos os professores da escola exercerão suas funções, *incumbindo-se de participar da elaboração da proposta pedagógica da escola; elaborar e cumprir plano de trabalho.*

modelo de diferentes planos e orientações para sua elaboração, conforme se vê no item Anexos.

Para dar cumprimento aos dispositivos legais e às orientações complementares expressas pelos órgãos centrais da SEE/SP, cada instituição pública do ensino estadual contempla em seu Regimento Escolar o quesito dos deveres do corpo docente, estipulando a participação dos professores na elaboração da proposta pedagógica da escola e delimitando o desenvolvimento do respectivo plano de trabalho em termos do plano de ensino (anexo 2) para os diferentes níveis e modalidades de ensino. Como forma de organização didática e procedimental, o docente deveria, ainda, elaborar plano de aula (anexo 1) que subsidiasse sua linha de ação mais pontual. Esse instrumento possibilita ao Coordenador Pedagógico da escola e à equipe do Núcleo Pedagógico da Diretoria de Ensino realizar acompanhamento do trabalho docente no sentido de apoiar a prática do profissional.

Diante do exposto, percebo que, no discurso das políticas públicas, há uma ênfase à gestão do planejamento, de modo a favorecer a construção da identidade de cada escola. O Caderno do Gestor – volume 3 (SÃO PAULO, 2008c) -, afirma que, no espaço escolar, há a necessidade de que todos os envolvidos com a educação tenham os propósitos comuns estabelecidos para uma organização em função deles.

No entanto, tenho visto que, na prática cotidiana, não é o que ocorre, principalmente, no que diz respeito às ações que deveriam promover a formação de professores.

Muitos são os aspectos dificultadores referentes ao preparo docente, como:

- número limitado de vezes que um professor pode ser convocado para as orientações técnicas (trimestralmente, conforme Resolução SE, 61 – de 6-6-2012);
- a rotatividade de professores nessas orientações técnicas, não havendo, por esse motivo, uma formação continuada ao longo do ano;
- a presença de alguns professores nas orientações técnicas sem a devida organização para uma participação mais qualificada: não realização de tarefa proposta, ausência de material solicitado para uso no encontro, falta de contato com os pares para repassar e/ou receber informações sobre estudos e ações resultantes dos encontros anteriores;
- número excessivo de escolas (sessenta e cinco) sob a jurisdição da Diretoria de Ensino, distribuídas em dezessete municípios, o que não favorece um acompanhamento efetivo com ações constantes e permanentes.

E é nesse contexto que apresento uma proposta de trabalho que favoreça ao professor o desenvolvimento de situações de aprendizagem de leitura, a partir da concepção interacionista de ensino, que considera a participação ativa, tanto do professor

quanto do aluno, apontando o espaço da sala de aula como lugar em que acontecem as interações.

Dessa maneira, proponho caminhos para um trabalho docente nas aulas de literatura por meio de atividades que:

- focalizem o conceito da Literatura como importante fenômeno cultural,
- valorizem o texto literário como objeto e veículo, para ampliar a possibilidade de fala, de escuta, de leitura e de escrita como práticas sociais,
- valorizem a ação de ler,
- explorem estratégias de compreensão leitora,
- priorizem a formação humanística.

Para que o ensino de Literatura aconteça sob o ponto de vista da fruição, a meu ver, é preciso considerar as ideias acima elencadas e ensinar a ler num sentido mais amplo. Enfatizo ainda o que Saveli (2007) assevera quanto à dificuldade de se ensinar leitura no contexto escolar, devido a problemas quanto à própria conceitualização que se tem sobre ela, assunto que será abordado no capítulo 1, item 1.2, do modo como é tratada na sala de aula, a maneira como o professor encara o ato de ler, seguido de exercícios e atividades para avaliação.

Nesse sentido, ainda há professor que desconsidera o uso de diferentes estratégias para a leitura dos diversos gêneros e estabelece como objetivo de leitura fixar um conteúdo ou fazer a interpretação de um texto. Além disso, frequentemente, após uma leitura, propõe como atividade uma prova com perguntas referenciais, considerando-a o produto final. Sem explorar capacidades de leitura mais complexas como ativação de conhecimento prévio, inferência, apreciação e réplica etc., nem sempre faz a mediação para acompanhar o processo desenvolvido pelo aluno diante das diferentes leituras, propondo intervenções que favoreçam o seu desempenho.

Considerando, então, a necessidade de o ensino de Língua Portuguesa, no Ensino Médio, desenvolver a leitura literária e tratar a literatura, conforme aponta Cândido (1995, p. 242), como uma manifestação universal, capaz de transformar mentes e com poder de humanizar, favorecendo o contato do aluno com o “universo fabulado”, este trabalho justifica-se pelo fato de que a leitura do texto literário pode ser ensinada nas escolas da rede pública estadual, pelo caminho da fruição.

Nesse sentido, percebo outra necessidade - a de mobilizar o professor para que, a partir de estudo, conheça e utilize materiais diversificados – os Cadernos de Língua Portuguesa e de Literatura, CD, DVD, obras que compõem o acervo dos *Programas Apoio ao Saber e Sala de leitura* – no planejamento de situações de aprendizagem e de oficinas que organizem os conteúdos e habilidades para o ensino de literatura.

Em 2010, com a definição do Currículo do Estado de São Paulo – Língua Portuguesa (SÃO PAULO, 2010a) acompanhado de materiais complementares como os Cadernos do Professor de Leitura e Produção de Texto (SÃO PAULO, 2010b), para o Ensino Fundamental, e Cadernos do Professor de Literatura (SÃO PAULO, 2010c), para o Ensino Médio, houve, novamente, um impacto nos grupos docente e de gestores, pois alguns professores de Língua Portuguesa e educadores da gestão escolar, não tinham claro como articular os diferentes materiais. A escola já vinha recebendo, desde 2008, *Cadernos* destinados aos docentes com orientações para uso do material e *Cadernos* destinados aos alunos para uso dos estudantes em classe e, em 2010, recebeu um acervo com um diferencial para o trabalho com literatura – foco nos gêneros literários. Sobre o material destinado ao Ensino Médio – objeto de análise desta pesquisa, tratarei com minúcias no capítulo 2, itens 2.2 e 2.2.1, a fim de esclarecer sobre sua estrutura e utilização.

No entanto, não houve um momento de formação específica para o uso de tal material em sala de aula e, em alguns casos, ele não foi utilizado pelo professor. Os educadores estavam diante de uma nova proposta com uma diversidade de materiais, com sugestões variadas de atividades de leitura, mas ainda faltavam-lhes esclarecimentos sobre o uso eficiente de todo o acervo escolar.

Assim, a proposta de trabalho para a implementação de um currículo oficial - apresentada acima - foi indicada, mas diante das inovações, ainda havia professores que não estavam devidamente preparados para recebê-las, pois não houve ações e tempo necessários para formação continuada. Faltava o momento para estudo de autores e de conceitos que embasam os pressupostos teóricos a fim de esclarecer o docente sobre a utilização de todo material indicado, possibilitando-lhe aprimoramento e, quando necessária, a reorganização de sua prática em sala de aula.

Desse modo, na prática, no que diz respeito ao ensino de leitura de texto literário e não literário, a mudança ainda vem acontecendo gradativa e lentamente.

Dáí, meu interesse de pesquisadora em estudar e conhecer o material disponível para o desenvolvimento de atividades de leitura com textos literários, direcionando-me para este trabalho, ao volume 1 do Caderno do Professor de Literatura, (SÃO PAULO, 2010c), organizado a partir de quatro gêneros: poesia, romance, conto e drama, como apoio para as aulas de Literatura, no Ensino Médio.

Ao observar o descompasso entre o que os documentos oficiais propõem e o que algumas práticas de leitura têm demonstrado, pretendo apresentar possibilidades de se trabalhar com atividades de leitura, de modo mais atraente e envolvente, enfatizando, principalmente, os momentos de recepção de textos. Nesse sentido, deixo claro que o leitor pode usufruir de uma condição que lhe é própria: a de coautoria de um texto, quando

interage com ele, compreende-o e apresenta uma resposta. A esse respeito, Bakhtin (2010, p.271) afirma que, tanto para o discurso lido (ou escrito),

o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente, em relação a ele uma *ativa posição responsiva*: ele concorda ou discorda, (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc., essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo o processo de audição e compreensão desde o seu início do discurso, às vezes literalmente a partir da primeira palavra do falante.

Feita a contextualização de minhas experiências e vivências profissionais, passo a apresentar meu ponto de vista como pesquisadora.

Diante disso, a pesquisa teve como objetivo geral apresentar possibilidades de um trabalho com atividades de leitura de texto literário no Ensino Médio, com foco na leitura de fruição, atendendo à necessidade e ao interesse dos alunos e à proposta do Currículo do Estado de São Paulo: Língua Portuguesa (SÃO PAULO, 2010a).

Os objetivos específicos foram:

1. Analisar o Caderno do Professor de Literatura (SÃO PAULO, 2010c), material indicado pela SEE/SP para trabalho com textos literários, organizado a partir de gêneros, com atividades desenvolvidas em seções, “com a finalidade de contribuir para que o professor possa capacitar os alunos para serem leitores literários. O foco principal, portanto, é a fruição”. (SÃO PAULO, 2010c, volume 1, p.5).
2. Aplicar questionários aos professores que trabalham com atividades de leitura de texto literário, das seis escolas envolvidas, para conhecer um pouco da situação escolar quanto ao trabalho desses profissionais.
3. Oferecer sugestões para que o professor de Língua Portuguesa do Ensino Médio desenvolva as oficinas apresentadas no material proposto Caderno do Professor de Literatura, (SÃO PAULO, 2010c), cujo objetivo central é auxiliar o docente no desenvolvimento de atividades de leitura de fruição, para formar leitores literários, ao longo do Ensino Médio.

Assim, especificamente, as perguntas de pesquisa são:

1. O texto literário tem sido apresentado ao aluno a partir do uso do Caderno do Professor de Literatura, numa abordagem que promova a leitura de fruição?
2. Como os professores de Língua Portuguesa e de Sala de Leitura têm trabalhado a leitura de textos literários?
3. De que modo o Caderno do Professor de Literatura pode contribuir efetivamente para o ensino de leitura de texto literário, promovendo a fruição?

A fim de encontrar resposta a estas perguntas e de propor sugestões ao professor de Língua Portuguesa no Ensino Médio da rede pública do estado de São Paulo, esta

dissertação desenvolver-se-á, além da fundamentação teórica multidisciplinar, de acordo com o que se preconiza sobre o desenvolvimento da competência de leitura e de escrita como foco para o processo de ensino-aprendizagem nos segmento e disciplina citados, como se vê nos PCNEM (BRASIL, 1999), documento oficial do Ministério da Educação e Cultura e, também, conforme o Currículo do Estado de São Paulo – Língua Portuguesa (SÃO PAULO, 2010a), documento oficial da SEE/SP.

Assim, enfatizando o que os PCNEM expõem quanto ao ensino de Língua Portuguesa, o conteúdo deve ser desenvolvido sob uma perspectiva diante da qual a “linguagem é entendida como um espaço dialógico, em que os locutores se comunicam”. (BRASIL, 1999, p.144)

Nesse sentido, considerando os conteúdos previstos, nas diferentes práticas escolares e as investigações por meio de pesquisa, tenho convicção de que a escola precisa oportunizar um trabalho com a linguagem de modo que as atividades de leitura favoreçam ao aluno o desenvolvimento da expressão oral e escrita em situações reais de uso da linguagem, levando em conta o contexto de produção social e a materialidade do texto.

Sob a perspectiva bakhtiniana (BAKHTIN, 2010), visão que permeia os PCNEM (BRASIL, 1999), não há como negar a natureza do enunciado e as especificidades de gênero, que marcam a diversidade do discurso, pois isso levaria ao enfraquecimento do vínculo que há entre a língua e a vida.

Tal ideia deve-se ao fato de que, segundo Bakhtin (2010, p.304), “Sem levar em conta a relação do falante com o outro e seus enunciados (presentes e antecipáveis), é impossível compreender o gênero ou o estilo do discurso”.

Desse modo, o lugar social ocupado pelo locutor em relação ao destinatário, o destinatário e seu lugar social, a intenção do autor, a época, a esfera de circulação e o suporte do texto deverão ser contemplados no momento da seleção dos gêneros adequados para a leitura. Numa situação em que o texto assume sua função social, é necessário que se tenha um destinatário (real ou virtual), pois se dirigir a alguém constitui uma particularidade do enunciado. O modo específico que se escolhe para dirigir-se a este destinatário e as variadas concepções próprias deste destinatário são elementos constitutivos que estabelecem a variedade do gênero do discurso.

Já em relação ao texto literário, ele se configura como uma expressão artística, explorando recursos expressivos, pela linguagem, mundos desconhecidos, inventando e recriando realidades, satisfazendo a necessidade de ficção, como diz Cândido (1995). Ressalto, também, o que o autor afirma quanto ao que o texto literário oferece ao leitor - a satisfação básica de todo ser humano, sobretudo através da incorporação de noções, emoções, sugestões, inculcamentos, a qual enriquece sua percepção e visão do mundo.

Apona ainda as diferentes facetas das produções literárias, como aquela em que o autor assume posição diante dos problemas, resultando daí uma “literatura empenhada”, por meio da qual ele exprime suas convicções, demonstra a realidade com olhar crítico. Mostra também a “modalidade de literatura que visa a descrever e eventualmente a tomar posição em face das iniquidades sociais, as mesmas que alimentam o combate pelos direitos humanos.” (p.249-250)

Assim, teoricamente, apoio-me no conceito bakhtiniano de dialogismo, a compreensão ativa do que foi lido ou ouvido. O interlocutor que recebe com compreensão o enunciado de um discurso tem uma “ativa posição responsiva” (BAKHTIN, 2010, p. 271), concordando com ele ou não, preparando-se para empregá-lo posteriormente. Já em relação ao texto literário, apoio-me nos conceitos de Cândido (1995), Culler (1999) e Vieira (2008).

Além disso, a fundamentação teórica também focaliza conceitos de leitura a partir de Solé (1998), no que diz respeito às estratégias de compreensão; conceitos de letramento segundo Kleiman (1995, 2012), quanto à necessidade de se desenvolver práticas reais de leitura. Além destes, outros autores comporão a fundamentação teórica, contribuindo para a formação da ideia que esta pesquisa pretende apresentar – o ensino de leitura, com foco na fruição, a partir das aulas de literatura. Quanto à atuação do professor como mediador para a aprendizagem do aluno, promovendo a interação, a pesquisa apresentará conceitos vygotksyanos.

Quanto à metodologia utilizada, desenvolvi a pesquisa por meio da aplicação de questionários e da análise de um dos materiais que compõe o Currículo do Estado de São Paulo de Língua Portuguesa (SÃO PAULO, 2010a), o Caderno do Professor de Literatura (SÃO PAULO, 2010c), indicado pela SEE/SP, para uso nas aulas de Língua Portuguesa, no Ensino Médio. Na aplicação dos questionários, contei com a participação de educadores envolvidos com o trabalho de leitura nas suas escolas, os quais ofereceram dados sobre a *Sala de Leitura*, o acervo de literatura, a atuação dos professores e o desempenho dos alunos quanto à leitura dos gêneros literários. Assim, os dados foram coletados a partir da contribuição de professores de Língua Portuguesa, da Sala de Leitura e de gestores que acompanham o trabalho desenvolvido por meio do *Programa Sala de Leitura*, em escolas da rede pública estadual, jurisdicionadas à Diretoria de Ensino, na qual atuo. Quanto à análise do material, dediquei-me ao volume 1 do Caderno do Professor de Literatura (SÃO PAULO, 2010c), como um todo e, a fim de apresentar informações mais detalhadas de algumas atividades, analisei o capítulo *Gênero 3 Conto - Laços de Família*. Trata-se, então, de uma pesquisa quali-quantitativa. Mediante as informações, foi feita a análise dos dados e apresentada uma proposta de trabalho que favorece a leitura de fruição como uma realidade no cotidiano escolar e privilegia a formação dos alunos como leitores competentes.

Desse modo, este estudo divide-se em quatro capítulos, seguidos de conclusão, de referências bibliográficas e de anexos. O primeiro capítulo traz conceitos sobre leitura e escrita, letramento, contexto de produção e fruição, considerando o texto literário. O segundo capítulo caracteriza-se pelo estudo sobre literatura. Será apresentado um breve histórico sobre como ela vem sendo tratada segundo documentos, materiais, programas e projetos propostos pelo Ministério da Educação e pela SEE/SP. Além disso, apresento análise descritiva do referido caderno. O terceiro capítulo trará o resultado dos questionários feitos com educadores das seis escolas tomadas como ponto de partida para esta pesquisa e análise crítica de uma das partes do caderno: *Gênero 3 Conto - Laços de Família*. O quarto capítulo apresenta uma proposta de trabalho com a leitura de fruição. Finalizando, na conclusão, enfatizo a necessidade de o texto literário ser objeto de estudo nas aulas de literatura e de que a formação de leitores deve ser garantida, independentemente da opção metodológica adotada pelo professor, por meio de um trabalho feito sob a perspectiva do dialogismo.

Os anexos trazem páginas com atividades do material analisado, sugestão de plano de ensino e de plano de aula, conforme orientação no Caderno do Gestor (SÃO PAULO, 2008c).

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté e recebeu o código CEP / UNITAU nº 593, de 9 de dezembro de 2011.

CAPÍTULO 1 POR UMA LEITURA DE FRUIÇÃO

Neste primeiro capítulo, o objetivo é apresentar as ideias e conceitos centrais que nortearam esta pesquisa. São dois os estudiosos que ofereceram a base de todo o estudo que foi feito sobre a leitura de textos literários na aula de Língua Portuguesa, no Ensino Médio e sobre a atuação do professor como mediador no processo de ensino-aprendizagem. Assim, para os estudos sobre a concepção de linguagem na perspectiva sociohistórica, a abordagem foi a partir do filósofo russo Mikhail Mikhailovitch Bakhtin (1895-1975) e quanto à questão da mediação docente para a aprendizagem, a referência foi o psicólogo russo Lev Semenovitch Vygotsky (1895-1975).

A teoria bakhtiniana foi imprescindível na fundamentação teórica desse trabalho quanto ao estudo sobre o papel da linguagem na concepção dialógica e sobre o texto como o lugar onde os sujeitos sociais interagem, considerando que a pesquisa foi feita com diferentes sujeitos da esfera escolar, responsáveis pela realização de práticas sociais de leitura dentro e fora da sala de aula.

Os conceitos vygotskyanos foram de fundamental importância para o embasamento teórico dessa pesquisa devido ao fato de ela enfatizar a atuação do professor como mediador que vai orientar os conhecimentos do aluno, auxiliando-o na construção de novos conhecimentos, uma vez que o foco desse trabalho é apresentar proposta que subsidie a ação docente quanto ao ensino de leitura.

Para complementar o trabalho, estarão presentes conceitos e ideias de outros autores que se dedicam ao estudo da leitura, em especial da leitura literária e da formação do leitor literário, além de documentos oficiais como os PCNEM (BRASIL, 1999), PCN + (BRASIL, 2002), PCN em Ação (BRASIL, 2001), Proposta Curricular do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2008a) e Currículo do Estado de São Paulo: Língua Portuguesa (SÃO PAULO, 2010a).

1.1. A concepção de linguagem segundo Bakhtin

Há algumas décadas muito se tem estudado e discutido a respeito da leitura no âmbito escolar, considerando-se a necessidade de cultivar o gosto e o hábito de leitura entre os alunos e sobre o compromisso da escola em formar leitores proficientes.

A esse respeito, percebi que documentos de relevância para a organização curricular das escolas públicas como os PCN de Língua Portuguesa (BRASIL, 1999), os que posteriormente vieram para aprofundar ideias e conceitos e o Currículo do Estado de São Paulo: Língua Portuguesa (SÃO PAULO, 2010a), orientam para o trabalho com o ensino de

leitura, considerando a linguagem sob a concepção da interação, do diálogo, pois veem o ser humano como “um sujeito sociável, que pode participar social e culturalmente no mundo em que vive”. (SÃO PAULO, 2010a, p. 29).

Evidencia-se aí um dos princípios bakhtinianos, o dialogismo, segundo o qual o sujeito age e se constitui sempre em relação ao outro. De acordo com os postulados de Bakhtin, a língua, no seu uso real, é viva, concreta, portanto, tem a propriedade de ser dialógica, pois, conforme estudos feitos pelo autor, o papel principal da linguagem é a comunicação. Percebe-se o indivíduo sob uma concepção radicalmente social, segundo Faraco (2007, p.101), “Trata-se de apreender o homem como um ser que se constitui na e pela interação, isto é, sempre em meio à complexa e intrincada rede de relações sociais de que participa permanentemente”.

O autor afirma que Bakhtin, ao tratar a linguagem sem desvinculá-la da materialidade da vida social, acentua o fato de se estabelecer conexão com o agir do homem, como ser criador e transformador num contexto sócio-histórico, com a linguagem dinâmica que se adapta à heterogeneidade da vida humana.

O caráter dialógico da linguagem – os vários discursos e as diversas vozes que circulam socialmente - possibilita a interação entre os interlocutores por meio da alteridade que é a condição para a construção da identidade: no diálogo, os outros compõem o eu que se torna dialogicamente um outro de novos eus.

Ainda, conforme Faraco (2007, p. 106), o próprio Bakhtin, em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, faz um esclarecimento a fim de se evitar confusão quanto ao sentido de diálogo:

O diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas, pode-se compreender a palavra “diálogo” num sentido amplo, isto é, não apenas como comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja. (BAKHTIN, 2006, p. 127)

Diante das considerações feitas acima, ratifico minha escolha quanto à pesquisa sobre leitura a partir da concepção de linguagem como lugar da interação verbal, pois o que pretendo com este trabalho é propor que a sala de aula/escola seja a extensão de um espaço onde haja a interação de professor (leitor) – aluno (leitor) – texto, numa permanente relação dialógica.

A fim de esclarecer ainda mais sobre dialogismo, considero relevante apontar o que Fiorin (2008) expõe sobre o assunto. O autor afirma que o conceito de dialogismo, princípio unificador dos postulados bakhtinianos, aponta para “as relações de sentido que se estabelecem entre dois enunciados” (p. 19), isto significa dizer que todo enunciado está articulado a um outro que o antecede e inevitavelmente ao que lhe é ulterior. Assim, ele apresenta três conceitos de dialogismo.

Primeiramente, dialogismo é conceituado como “princípio constitutivo do enunciado” (p.24) em que todo enunciado constitui-se a partir de outro enunciado, pois ele é sempre réplica a outro enunciado; é heterogêneo na medida em que apresenta pelo menos duas vozes – a sua própria voz e a outra, à qual ele se constrói em oposição. Enfatiza no dialogismo “o lugar da contradição” (p.25), uma vez que o enunciado é considerado como o espaço de luta entre vozes sociais. Desse modo, nessa primeira conceituação, dialogismo refere-se ao modo de funcionamento real da linguagem em que os enunciados presentes articulam-se com os já existentes no passado, constituindo-se ainda em relação aos que o sucederem nessa trama que é a comunicação. Há uma incorporação de vozes que não se mostram, explicitamente, no fio do discurso.

O segundo conceito de dialogismo apresenta-o como uma forma composicional, em que as vozes no discurso são visíveis, pois o enunciador incorpora a voz de outro discurso, absorvendo o discurso alheio. É o que Bakhtin chama de “concepção estreita de dialogismo” (p.33), esclarecendo que não se trata de um conceito de menor importância, mas de enfatizar que o dialogismo é o funcionamento real da linguagem, constitutivo do enunciado. Nessa situação, segundo Fiorin (2008, p. 33), existem duas possibilidades de inserir o discurso do outro no enunciado, caracterizando o “discurso objetivado”, num caso e o “discurso bivocal”, no outro. No primeiro, “o discurso alheio é abertamente citado e nitidamente separado do discurso citante”, e, nesse caso, o autor cita alguns procedimentos para exemplificar: discurso direto, discurso indireto, aspas e negação. No segundo caso, o discurso é internamente dialogizado, não havendo separação nítida do enunciado do citante e do citado, o que ocorre, por exemplo, segundo o autor, na paródia, na estilização, na polêmica clara ou velada, no discurso indireto livre.

Finalmente, no terceiro conceito, o autor aponta que Bakhtin considera o dialogismo como “o princípio de constituição do indivíduo e o seu princípio de ação” (p.55), uma vez que ele participa de relações sociais, agindo e constituindo-se em relação aos outros. Devido à heterogeneidade da realidade, com uma variedade de vozes sociais – da igreja, da política, etc. -, o sujeito vai absorvendo diferentes vozes que estão, ora em concordância, ora em discordância, apreendendo o mundo numa constante relação dialógica. Assim, na constituição do sujeito, segundo Fiorin, (2008, p. 58) “o mundo interior é a dialogização da heterogeneidade de vozes sociais”. No entanto, o sujeito não é assujeitado, pois para Bakhtin, ele assume atitude responsiva ativa, interagindo com as vozes sociais de modo único, singular: “é integralmente social e integralmente singular”.

Diante do que foi exposto nesse tópico e do que pretendo com essa pesquisa quanto à leitura do texto literário a qual apresenta a manifestação cultural de uma época, de uma sociedade, numa concepção dialógica, é fundamental que, nos diferentes espaços escolares – a sala de aula, a sala de leitura – e em outros tantos espaços da comunidade do entorno

da escola, o dialogismo seja uma prática constante. Nesse sentido, o professor enquanto mediador poderá promover situações de leitura em que tanto ele quanto o aluno assumam papel de sujeitos constituídos dialogicamente. Desse modo, diante da diversidade de conhecimentos que a leitura literária oferece, os alunos possam reconhecer as diferentes vozes presentes nas informações, nas ideias, nos sentimentos, nos conceitos expressos e assumam, diante deles, postura de um leitor consciente, com atitude responsiva ativa. Só assim será possível o estabelecimento de interação com o texto, de modo que a leitura seja uma ação que permita ao leitor colocar um texto em relação com outros textos que o antecederam e posteriores a ele, como possibilidades de réplica, produzindo outros novos textos. Então, o professor estará otimizando atividades que favorecerão o desenvolvimento, segundo Rojo (2004, p. 6) das “capacidades de apreciação e réplica em relação ao texto (interpretação/interação).”

Assim, para o que proponho nessa pesquisa, a sala de aula pode ser vista como um espaço social de ensino-aprendizagem do saber produzido pelo homem e, principalmente, espaço para a formação social do sujeito, permitindo-lhe, de acordo com Rojo (2004, p.7) “a confiança na possibilidade e as capacidades necessárias ao exercício pleno da compreensão.” A autora afirma que para uma prática que promova mudança e que, de fato, preocupa-se com a formação social do aluno, é necessário, no trabalho com a palavra, que ela não seja imposta autoritariamente, tal qual está no discurso do autor, “mas de maneira internamente, persuasiva, isto é, podendo penetrar plasticamente, flexivelmente as palavras do autor”, de modo a emaranhar-se a elas, tornando-as próprias do usuário, para refletir sobre elas, manifestar concordância ou discordância e criticar, num processo constante e contínuo de revisão e réplica.

Dessa forma, para que a escola seja o espaço privilegiado de ensinar e de aprender, priorizando as práticas sociais, um caminho que vem sendo proposto é que o ensino da língua materna tenha como ponto de partida o estudo dos gêneros discursivos, o qual proporciona, segundo PCNEM² (1999, p. 129), “uma visão ampla das possibilidades de usos da linguagem”, favorecendo o domínio da língua e, conseqüentemente, a eficácia comunicativa.

A partir do que foi exposto a respeito de gêneros discursivos, destaco um ponto que interessa a esta pesquisa, uma vez que o foco é a leitura do texto literário, pois o material

² Os gêneros discursivos cada vez mais flexíveis no mundo moderno nos dizem sobre a natureza social da língua. Por exemplo, o texto literário se desdobra em inúmeras formas; o texto jornalístico e a propaganda manifestam variedades, inclusive visuais; os textos coloquiais e formais se aproximam da escrita; as variantes linguísticas são marcadas pelo gênero, pela profissão, camada social, idade, região. A funcionalidade dos discursos estipula o como e o que dizer. A linguagem verbal é dialógica e só podemos analisá-la em funcionamento, no ato comunicativo, considerando todos os elementos implicados nesse ato. (BRASIL, 1999, p. 143)

analisado é o Caderno do Professor de Literatura (SÃO PAULO, 2010c), apoio ao Currículo do estado de São Paulo de Língua Portuguesa (SÃO PAULO, 2010a), para as séries do Ensino Médio, organizado a partir de quatro gêneros: poesia, romance, conto e drama, assunto tratado no capítulo 2, item 2.2.1.

Uma das propostas, a ser apresentada no capítulo 4, para o trabalho com a leitura literária é a *roda de leitura*, a qual pode ser realizada, por exemplo, a partir de gêneros, favorecendo ao aluno um olhar reflexivo sobre as características da linguagem própria do texto literário, o qual se apropria muito bem do jogo com os sentidos. Outra proposta a ser feita é a inserção da *leitura em voz alta* na rotina pedagógica do professor de Língua Portuguesa. Trata-se de uma estratégia que também contribui para o ensino de leitura a partir dos gêneros.

Nesse sentido, o estudo dos gêneros será imprescindível para que as atividades apresentadas no material analisado sejam devidamente desenvolvidas, a fim de que, dentre outras capacidades, o aluno aproprie-se de uma das habilidades apontadas pelos PCNEM (BRASIL, 1999. p. 142-143):

Analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando textos/contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura, de acordo com as condições de produção/recepção (intenção, época, local, interlocutores participantes da criação e propagação de ideias e de escolhas).

Assim, para a análise das atividades do Caderno do Professor de Literatura (SÃO PAULO, 2010c), com propostas para a leitura literária, principalmente, a estilística deverá ser considerada na sua dimensão dialógica da linguagem como ponto de partida.

1.2. Os conceitos de leitura na escola

Atualmente, pela minha atuação como PCNP, em acompanhamento às escolas, observando algumas práticas docentes nas aulas de Língua Portuguesa, tenho percebido uma grande dificuldade dos professores em garantir situações significativas e prazerosas de leitura na sala de aula. Há um grande esforço da equipe escolar para que, principalmente, as crianças e os jovens leiam com compreensão e tornem-se leitores proficientes.

Em relação ao ensino de leitura no contexto escolar, Saveli (2007) aponta como aspectos dificultadores algumas questões como: o conceito que se tem sobre a leitura, a forma como é proposta aos alunos, o modo como o professor solicita e avalia uma leitura, o papel que ocupa no Currículo, bem como as metodologias utilizadas para ensiná-la. São questões que precisam ser cuidadosamente tratadas, a fim de que a escola possa se organizar para promover situações significativas de leitura com efetiva aprendizagem.

Considerando essa tarefa uma ação específica da escola, para essa pesquisa, interessa destacar um trecho dos PCN de Língua Portuguesa que definem leitura como:

o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas. (BRASIL, 1998, p.69-70)

Embora seja um pressuposto que já vem circulando há mais de uma década na esfera escolar, os índices das provas de avaliações externas e internas revelam que ainda há uma defasagem quanto ao desenvolvimento de habilidades de leitura e autores declaram que o ensino de leitura nas escolas não está dando conta de formar leitores.

Kleiman (2012, p.7) afirma que docentes que ensinam a língua materna, embora preocupados quanto ao fato de seus alunos não gostarem de ler, não sabem como promover condições em sala de aula para o desenvolvimento do leitor. Isso, porque, segundo ela,

não tiveram uma aula teórica sobre a natureza da leitura, o que ela é, que tipo de engajamento intelectual é necessário, em quais pressupostos de cunho social ela se assenta. As concepções do professor sobre essa atividade são apenas empíricas [...] (KLEIMAN, 2012, p.7)

Em seu estudo, a autora (2012, p.25-30) apresenta, inicialmente, os conceitos de texto e de leitura a partir do que observou em algumas práticas escolares. Quanto às concepções sobre texto, ela o aponta ora como um “conjunto de elementos gramaticais”, ora como “repositório de mensagens e informações”. No primeiro caso, o texto é considerado um portador de estruturas linguísticas cujos significados e funções independem do contexto em que estão inseridos. Nessa perspectiva, o professor vê o texto como uma possibilidade para desenvolver atividades de análise da língua, um pretexto para o ensino de regras gramaticais. Percebe-se que o texto não é relevante no ensino da língua materna; sua leitura, propriamente dita, não acontece, pois o que se tem em foco, na verdade, é o estudo dos mecanismos da gramática. Ensinar e aprender gramática sem um fim prático, sem a mobilização de habilidades e competências que desenvolvam a reflexão sobre as escolhas gramaticais, por exemplo, e seu efeito de sentido no texto. Nessa abordagem, o leitor não passa de mero reprodutor de uma gramática normativa a qual toma as palavras sem valores ideológicos, parecendo ser apenas elementos que constituem um sistema de estruturas linguísticas que formam uma língua.

No segundo caso, acredita-se que o texto é um conjunto de palavras com significados, os quais devem ser reconhecidos um por um, para que o leitor conheça a mensagem do texto. Nessa perspectiva, o texto não passa de um “depósito de informações” a partir do qual basta ao leitor ler palavras e retirar delas as tais informações. Nessa

perspectiva, o leitor não tem a possibilidade de estabelecer relação com seus valores, suas crenças, suas vivências. É como se ele utilizasse palavras neutras, dissociadas das visões de mundo, sem considerar a ideia de que toda palavra, no processo de interação verbal, é um “elo real na cadeia da comunicação discursiva”. (BAKHTIN, 2010, p. 288) .

Percebo então que as discussões sobre o trabalho em sala de aula com leitura ainda são necessárias para que haja transposição da teoria para a prática no ensino de língua portuguesa, com ações pontuais que privilegiem, em atividades de leitura, o papel do leitor como construtor de sentido, utilizando-se estratégias, conforme sugerem os PCN (BRASIL, 1998).

Assim, esse trabalho apresentará considerações sobre duas concepções teóricas de leitura: a cognitivista (ou interativista), desenvolvida entre os anos de 1970 e 1980 e a sociocognitiva desenvolvida a partir de 1990, influenciada pela linha bakhtiniana de linguagem como um fenômeno situado sócio e historicamente.

Segundo a concepção cognitivista ou interativista da leitura, é preciso compreender a interação dos diferentes níveis de conhecimentos prévios do leitor, os quais incluem os conhecimentos linguístico (sintáticos, lexicais, semânticos), textual (tipologia) e enciclopédico (visão do mundo), com os fatores cognitivos e os textuais. Assim, Kleiman (2010, p. 10), além de considerar a leitura um ato cognitivo, define-a como “um ato social, entre dois sujeitos – leitor e autor- que interagem entre si, obedecendo a objetivos e necessidades socialmente determinados”. Durante a leitura, o leitor constrói sentidos para o texto a partir do conhecimento que já possui e das informações do próprio texto. Por meio de pistas, pode fazer antecipações, formular e reformular hipóteses e tornar possível a interação entre ele e o autor via texto. Nesse sentido, segundo essa concepção de leitura, devem-se considerar como fundamentais no processo de leitura, os elementos apontados pela autora: o conhecimento prévio, sem o qual a compreensão fica prejudicada; os objetivos, a partir dos quais o leitor tem claros os seus propósitos diante do texto a ser lido e as estratégias, isto é, os processos por meio dos quais o leitor reconhece e utiliza os elementos formais do texto para fazer conexões necessárias à compreensão das relações internas do componente textual.

Nesse processo de interação, de acordo com Solé (1998, p.22), há um **leitor ativo** (grifo da autora), que, ao processar e examinar o texto, tem um objetivo que guia sua leitura para alcançar uma finalidade. Como os textos propostos para leitura são muito diferentes, oferecendo inúmeras possibilidades e, ao mesmo tempo, limitações para a transmissão da informação escrita, a autora ressalta a importância de se ter estabelecido um objetivo. Isso favorece ao leitor o “controle da leitura”, podendo levantar hipóteses, construir interpretação e ter compreensão sobre o que lê.

Nesse sentido, a autora afirma que

O processo de leitura deve garantir que o leitor compreenda o texto e que pode ir construindo uma ideia sobre seu conteúdo, extraíndo dele o que lhe interessa, em função dos seus objetivos. Isso só pode ser feito mediante uma leitura individual, precisa, que permita o avanço e o retrocesso, que permita parar, pensar, recapitular, relacionar a informação com o conhecimento prévio, formular perguntas, decidir o que é importante e o que é secundário. (SOLÉ, 1998, p.31)

Evidencia-se aqui a metacognição, pois ao agir desse modo, o leitor demonstra capacidade de saber sobre seus próprios saberes, refletir sobre seus passos, suas escolhas, planejar e regular sua atuação.

Assim, para a concepção cognitiva, é relevante o conceito de estratégias de compreensão leitora, considerando que elas ocupam um lugar de destaque no ensino da leitura, pois segundo Solé (1998, p. 69), elas “são procedimentos de caráter elevado, que envolvem a presença de objetivos a serem realizados, o planejamento das ações que se desencadeiam para atingi-los, assim como sua avaliação e possível mudança.” Em concordância com a autora, concebo a ideia de que as estratégias de leitura são recursos cognitivos que favorecem ao leitor o controle de sua leitura, direcionando sua compreensão, tornando-o capaz de regular sua aprendizagem diante de qualquer tipo de texto. Então, é preciso que o professor as entenda como procedimentos que devem ser ensinados por ele e, conseqüentemente, aprendidos pelo aluno/leitor, nos diferentes momentos da leitura: antes, durante e depois.

Solé (1998, p.89) afirma que “as estratégias de leitura devem estar presentes ao longo de toda atividade” e que embora não seja possível determinar com clareza os limites entre o que acontece *antes*, *durante* e *depois* da leitura, ela, apresenta alguns pontos a serem contemplados nas diferentes etapas:

- Antes – O professor deverá motivar os alunos, oferecer a eles o objetivo da leitura, ativar o conhecimento prévio e atualizá-lo, auxiliá-los a formular previsões, incentivá-los a fazerem perguntas.
- Durante – O professor deverá mostrar como ele constrói suas previsões, o modo como ele as verifica, em que pistas do texto ele se baseia para assim proceder etc.. Assim, os próprios alunos também deverão selecionar marcas, levantar hipóteses, checá-las, fazer interpretações, esclarecer dúvidas, resumir ideias do texto e, importante destacar, estar cientes de que tudo isso é necessário para alcançarem o objetivo.
- Depois – O professor mediará situações a partir das quais os alunos serão orientados a identificar a ideia central do texto lido, elaborar resumo e formular perguntas e respostas.

Finalmente, a autora assevera que para uma boa orientação é necessário que o professor saiba fazer o tipo adequado de perguntas para auxiliar os alunos em suas descobertas. Por isso, é preciso formular boas questões e estar atento às relações que estabelecem com as respostas que sugerem.

Assim, apresenta três tipos básicos de perguntas:

1. Perguntas de resposta literal. Perguntas cuja resposta se encontra literal e diretamente no texto.
2. Perguntas para pensar e buscar. Perguntas cuja resposta pode ser deduzida, mas que exige que o leitor relacione diversos elementos do texto e realize algum tipo de inferência.
3. Perguntas de elaboração pessoal. Perguntas que tomam o texto como referencial, mas cuja resposta não pode ser deduzida do mesmo; exigem a intervenção do conhecimento e/ou a opinião do leitor.(SOLÉ, 1998,p.156)

Seguindo nessa linha, Solé (1998) destaca a importância de se ensinar estratégias e afirma que, dentre as condições para a compreensão do que se lê, mediante uma razoável habilidade para a decodificação, as estratégias são elementos essenciais para a interpretação do texto e pelo fato de o leitor realizar o controle de sua compreensão, regular sua atuação diante do que entende ou não entende, a fim de superar obstáculos com os quais se depara durante uma leitura.

Desse modo, ensino de estratégia de compreensão leitora contribuirá para que o aluno aprenda a partir do que lê e reconheça os recursos necessários para aprender a aprender, a fim de que saiba planejar sua tarefa de leitura. Para assegurar ao leitor um bom desempenho diante de um texto a ser lido, Solé (1998, p. 73) aponta algumas estratégias e possíveis perguntas, cujas respostas auxiliariam na compreensão do que ele lê:

1. Compreender os propósitos implícitos e explícitos da leitura.
2. Ativar e aportar à leitura os conhecimentos prévios relevantes para o conteúdo em questão.
3. Dirigir a atenção ao fundamental, em detrimento do que pode parecer mais trivial.
4. Avaliar a consistência interna do conteúdo expressado pelo texto e sua compatibilidade com o conhecimento prévio e com o "sentido comum".
5. Comprovar continuamente se a compreensão ocorre mediante a revisão e a recapitulação periódica e a autointerrogação.
6. Elaborar e provar inferências de diverso tipo, como interpretações, hipóteses e previsões e conclusões.

Assim, a autora enfatiza que não se trata de oferecer aos alunos listas de estratégias, mas de ensiná-los a utilizá-las adequadamente. Reforça que elas não se constituem em um fim em si mesmas, mas em um meio para a compreensão de textos, o qual favorece a escolha de diferentes caminhos para a resolução de problemas, quando o leitor se depara com uma dificuldade durante a leitura.

Partindo dessa abordagem cognitiva e pautada em pressupostos sobre a língua em contexto social, numa concepção interacional da língua, de caráter dialógico, enriquecida com os conceitos bakhtinianos, surge a abordagem sociocognitiva de leitura.

Então, nesse contexto, convém conhecer o conceito de língua que, segundo Marcuschi (2008, p. 240)

é um fenômeno cultural, histórico, social e cognitivo que varia ao longo do tempo e de acordo com os falantes; ela se manifesta no uso e é sensível ao contexto. [...] sempre funciona situadamente na relação dialógica. [...] sendo a língua uma atividade constitutiva com ela podemos construir sentidos. Sendo uma forma cognitiva, com ela podemos expressar nossos sentimentos, crenças, ideias e desejos.

Diante dessa noção que se tem de língua, é preciso, também, retomar a concepção de texto que, segundo esse mesmo autor

não é um puro produto nem um simples artefato pronto; ele é um processo e pode ser visto como um evento comunicativo sempre emergente. [...] o texto acha-se em permanente elaboração ao longo de sua história e das diversas recepções pelos diversos leitores. [...] O texto é uma proposta de sentido e se acha aberto a várias alternativas de compreensão. (MARCUSCHI, 2008, p. 242)

Desse modo, considerando a concepção de língua e de texto apresentada, nem tudo o que se diz num texto está dito objetivamente, portanto deve-se entender que “a atividade de produção de sentidos (ou de compreensão de texto) é sempre uma *atividade de coautoria*”. (MARCUSCHI, 2008, p.241)

Aprofundando essa ideia, o autor afirma que os sentidos são produzidos pelo próprio texto (o que o autor revela pelo seu discurso) e ampliados pelo leitor (o que ele acrescenta ao texto a partir de conhecimentos que domina e do contexto de produção). Trata-se de uma relação interativa de leitor, texto e autor para que exista o efeito de sentido, produzido numa ação conjunta daquele que produz e de quem recebe, em determinada situação real do uso da língua.

Nesse sentido, Koch e Elias (2010, p.10) afirmam que

na concepção **interacional (dialógica) da língua**, os sujeitos são vistos como **atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto**, considerado o próprio lugar de interação e da constituição dos interlocutores. Desse modo, há lugar, no texto para toda uma gama de implícitos, dos mais variados tipos, somente detectáveis quando se tem, como pano de fundo o contexto sociocognitivo dos participantes da interação.

Seguindo nessa linha, para um trabalho no âmbito escolar, Kleiman (2012, p. 11) propõe uma reconstrução do sentido de *aprendizagem* e de *leitura*, considerando que, para entender o real sentido de ambas, é preciso pensar numa nova articulação entre elas: “a leitura na aprendizagem, a aprendizagem da leitura, a aprendizagem sobre a leitura”. Diante

dessa proposta, parte da concepção de leitura enquanto uma prática social que possibilita o contato com outros textos e, conseqüentemente, com outras leituras, solicitando do leitor pôr em ação seus valores, suas crenças e suas atitudes, as quais refletem o grupo social em que está inserido, e da concepção de aprendizagem, conforme teoria vygotskyana, que se dá na “interação de sujeitos cooperativos que têm objetivos comuns” (p.12). Como o foco é a aprendizagem da leitura, ela se dará num processo de interação em que o professor define tarefas que, gradativamente, vão demonstrando maior grau de complexidade, mas com possibilidade de serem realizadas sob a mediação do próprio professor ou de um colega mais proficiente. Aos poucos, conhecendo a natureza de suas tarefas e estando convencido de sua importância, o aluno redefine-as para si mesmo, construindo, então, a aprendizagem de estratégias de leitura.

Levando-se em conta todos esses procedimentos, ao ler um texto, o leitor é capaz de se remeter a outros textos, buscando vinculações com outras leituras, com outros discursos, estabelecendo, desse modo, relações dialógicas.

Nesse sentido, Lerner (1998) enfatiza que o professor precisa atuar como “modelo” ao realizar diferentes tipos de leitura e ensinar variadas estratégias de leitura, para que, numa etapa seguinte, o aluno tenha participação guiada pelo professor, utilizando essas estratégias que vão lhe favorecer a compreensão dos textos. Nesse momento, o professor poderá transferir aos poucos a responsabilidade e o controle para o aluno que, numa construção conjunta, vai se ajustando às realizações melhores em relação à leitura. Finalmente, em todo esse processo de mediação do professor, contando com sua parceria, nessa etapa, o aluno poderá realizar sozinho atividades que, anteriormente, fazia com o auxílio do professor.

Seguindo nessa ideia, a realização permanente e constante da *leitura em voz alta* e da *roda de leitura*, as quais serão apresentadas como proposta de trabalho, no último capítulo, favorecerá a redução progressiva da mediação do professor e o aumento da atuação autônoma do aluno.

No primeiro caso, a *leitura em voz alta*, segundo PCN (BRASIL, 1998), é uma atividade que possibilita a realização de leitura compartilhada de textos longos e de maior grau de complexidade, como os livros em capítulos, favorecendo ao aluno o acesso a obras cujas qualidades e beleza podem vir a encantá-lo, mas que, talvez, sozinho não o fizesse. O referido documento ainda aponta que não se trata de uma prática comum na escola e que, quanto mais avançam as séries, mais incomum ela se torna.

Quanto à atividade seguinte, a *roda de leitura*, encontramos também nos PCN (BRASIL, 1998) dentre as condições favoráveis para se formar leitores na escola, referência a diferentes práticas de leitura, com planejamento para que ocorram com regularidade. Assim, conforme o documento, o professor é o responsável por “organizar momentos de

leitura livre em que também ele próprio leia, criando um circuito de leitura em que se fala sobre o que se leu, trocam-se sugestões, aprende-se com a experiência do outro.” (BRASIL, 1998, p. 71)

Considerando o que foi exposto sobre as concepções de leitura cognitivista - que considera a interação dos diferentes níveis de conhecimentos para uma leitura com compreensão - e a sociocognitivista, a partir da qual se concebe a língua como um fenômeno situado sócio e historicamente, esta pesquisa proporá sugestões de práticas de leitura com o objetivo de formar alunos leitores de textos literários.

Trata-se de uma proposta para o fortalecimento do trabalho com o ensino de leitura, fundamental para oferecer apoio e indicar caminhos para solucionar problemas referentes ao baixo rendimento escolar no que se refere à formação de leitores, principalmente, de textos literários.

1.3. Letramento

Nos dias atuais, a escola tem enfrentado um grande desafio, o de desenvolver um trabalho com a leitura e a escrita, por meio de práticas sociais a partir de gêneros discursivos, os que já fazem parte do cotidiano dos alunos e aqueles mais elaborados que precisam ser conhecidos. Estudiosos do letramento afirmam que a realização de práticas escolares tais como conhecemos, voltadas para as atividades de leitura e escrita dos gêneros escolares (os próprios da esfera escolar) e alguns gêneros escolarizados (os que circulam nas demais esferas, como a literária, jornalística, publicitária, jurídica etc.) não será o bastante para o desenvolvimento dos índices de letramento e das competências leitora e escritora. É preciso que a escola expanda seu espaço de aprendizagem para que diante de atividades com texto, seu trabalho não se cristalice em “modelos” estanques.

Segundo o Caderno do Professor de Leitura e Produção de Textos (SÃO PAULO, 2010b), indicado para uso no trabalho com textos literários, nas escolas de Ensino Fundamental, da rede pública estadual, “esse movimento tornou-se uma diretriz oficial desde a publicação dos PCN de Língua Portuguesa para o primeiro e o segundo segmentos deste nível de ensino”. (SÃO PAULO, 2010b, p.9)

Tendo em vista esse cenário, acredito fortemente que, levando em conta a concepção dialógica da linguagem, a concepção de língua no contexto social e a diversidade de gêneros do discurso, a escola precisa, urgentemente, se apresentar como espaço responsável pela promoção de práticas e eventos de letramento nos quais os alunos possam participar das diferentes ações utilizando a leitura e a escrita com funções sociais em situações reais de uso.

Desse modo, diante das práticas que se reconhecem na sociedade letrada, na qual a escrita assume diferentes funções, conforme o contexto em que o sujeito está inserido, a

meu ver, é preciso que a escola dê relevância ao *letramento* como é considerado por Kleiman (1995, p.11) “conjunto de práticas sociais, cujos modos específicos de funcionamento têm implicações importantes para as formas pelas quais os sujeitos envolvidos nessas práticas constroem relações de identidade e de poder”.

Assim, enfatizo que, para o ensino da leitura não se trata somente de ensinar o aluno a ler, a partir do conhecimento e da aquisição de um sistema de códigos. É fundamental, nesse sentido, considerá-lo como o usuário da língua que a utiliza em práticas sociais no cotidiano, a fim de ter acesso ao mundo das diversas esferas onde a escrita se faz presente. Então, penso que o papel da escola deve estar centrado em práticas de letramento que vão além daquelas costumeiramente realizadas quando são propostas ao aluno práticas de leitura que dizem respeito apenas à esfera escolar – atividades mecânicas, padronizadas, didatizadas, com o objetivo de se dar conta de um currículo. A esse respeito, concordo com Rojo (2004, p.2) quando, em um artigo, assevera que

ser letrado e ler na vida e na cidadania é muito mais que isso: é escapar da literalidade dos textos e interpretá-los, colocando-os em relação com outros discursos, de maneira situada na realidade social; é discutir com os textos, replicando e avaliando posições e ideologias que constituem sentidos; é, enfim, trazer o texto para a vida e colocá-lo em relação com ela. Mais que isso, as práticas de leitura na vida são muito mais variadas e dependentes de contexto, cada um deles exigindo certas capacidades de leitura e não outras.

Com referência ao que a autora apresenta, como pesquisadora, entendo que a escola deve funcionar como espaço de aprendizagem e de cultura, com objetivo de desenvolver sua função social: formar leitores e escritores. Ela precisa priorizar práticas sociais de leitura e de escrita, que favoreçam aos alunos a possibilidade de ler e de escrever para: resolver problemas; buscar informações que atendam à sua curiosidade; encontrar argumentos que defendam sua posição diante de uma polêmica; conhecer diferentes histórias com diversos modos de vida; utilizar a linguagem de variadas maneiras, em situações diversas; enfim, fazer-se entender e entender o outro.

De acordo com Kleiman (1995), muitos estudos têm sido feitos em torno dos usos da escrita, examinando o desenvolvimento social que acompanhou sua expansão desde o século XVI, considerando todas as mudanças no âmbito político, social, econômico e cognitivo. Tais mudanças tiveram grande influência sobre o modo como a escrita passaria a ser tratada, pois a partir do desempenho de sujeitos de diferentes grupos, com maior ou menor acesso ao mundo letrado e com práticas sociais e culturais diversas, era possível observar os efeitos das práticas de letramento. Segundo a autora, “os estudos já não mais pressupunham efeitos universais do letramento, mas pressupunham que os efeitos estavam correlacionados às práticas sociais e culturais de diversos grupos que usavam a escrita.” (KLEIMAN, 1995, p.16)

A autora³ afirma que há um pressuposto de que as práticas de letramento mudam de acordo com o contexto, isto significa dizer que os variados grupos socioeconômicos têm práticas discursivas diferentes devido ao modo como empregam a escrita em seu dia a dia.

Diante disso, é preciso que a escola, como a autora denomina, “a mais importante das *agências de letramento*” (p. 20), preocupe-se com o letramento como prática social, possibilitando, assim, ao aluno situações de uso real para a leitura e para a escrita.

Mas, quais seriam, então, as práticas de letramento na escola que poderiam contribuir na construção de contextos favoráveis à formação leitora do aluno? Trata-se de uma pergunta que tem mobilizado muitos educadores a pensarem a respeito de possibilidades de um trabalho diferenciado sobre leitura na escola. No último capítulo dessa dissertação, na tentativa de amenizar a angústia diante dessa pergunta, proponho uma possibilidade de trabalho, de modo a contribuir com a prática dos docentes de Língua Portuguesa no Ensino Médio.

De acordo com inúmeros estudos sobre leitura e escrita, vivemos numa sociedade denominada grafocêntrica, pois a escrita está presente no cotidiano de todas as pessoas, ocupando grande parte de suas vidas. Daí a necessidade da valorização e da compreensão da cultura escrita, considerando a diversidade de usos e funções da escrita e da leitura e a infinidade de possibilidades de atuação do sujeito em práticas sociais, fora da escola. Sabe-se que nem sempre o indivíduo chega à escola tendo vivenciado tais práticas, familiarizado com os meios sociais em que a escrita circula, levantando hipóteses acertadas, acionando conhecimentos prévios adequados sobre a função e uso de materiais utilizados nessa cultura. Por isso que, mais uma vez, reafirmo a ideia a respeito da escola como espaço privilegiado para a realização de práticas de letramento, em todas as aulas, mas, principalmente nas aulas de Língua Portuguesa, desenvolvendo um trabalho que explore textos de diferentes gêneros veiculados em diferentes portadores, dentre eles o livro com textos literários, para leitura com regularidade, horário nobre e espaço adequado.

Abro parênteses aqui para enfatizar que essas práticas de letramento devem acontecer, segundo Lerner (2002), considerando o tempo didático em que precisam ser realizadas para que a aprendizagem possa progredir por meio de sucessivas reorganizações do conhecimento. Para a autora (2002, p.87 - 88), um trabalho assim

³ Segundo ela, um estudo etnográfico de pequenas comunidades no Sul dos Estados Unidos, realizado por Heath (1982,1983), demonstra que, para as crianças sociabilizadas por grupos de classe média com pouca escolarização, o modelo prevalente na escola não contribui para que elas atribuam sentido a partir do uso da escrita. Já para as crianças de grupos majoritários, há uma contribuição quanto ao desenvolvimento linguístico. Nos vários relatos feitos sobre situações vividas por crianças junto a adultos dos dois grupos acima citados, percebe-se que em ambos os casos há valorização dos eventos de letramento. No entanto, o tratamento dado a estas práticas é diferente. O adulto menos escolarizado não consegue estimular a criança a participar efetivamente das situações que propõe “não havendo, assim, uma transferência da compreensão da escrita, das atividades realizadas e das habilidades desenvolvidas durante o evento de letramento para outros contextos.” (KLEIMAN, 1995, p.42)

estruturado “requer pôr em ação diferentes modalidades organizativas: projeto, atividades habituais, sequências de situações e atividades independentes coexistem e se articulam ao longo do ano escolar”.

Acredito que nessas condições que levam em conta o tempo didático, essas práticas de letramento favorecerão um melhor desempenho do sujeito no processo de aproximação da leitura, desde o início – encontro com o livro e escolha – até o momento de leitura com compreensão e apreciação.

Seguindo nessa linha, a fim de esclarecer mais a respeito de letramento, é interessante considerar o que diz Soares (2001, p. 36) quando estabelece diferença entre ser alfabetizado – aquele que sabe ler e escrever - e ser letrado – sujeito que vive na condição ou estado de quem sabe ler e escrever.

Ou seja: a pessoa que aprende a ler e a escrever - que se torna alfabetizada – e que passa a fazer uso da leitura e da escrita, a envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita - que se torna letrada – é diferente de uma pessoa que não sabe ler ou escrever – é analfabeta – ou, sabendo ler e escrever, não faz uso da leitura e da escrita – é alfabetizada, mas não é letrada, não vive no estado ou condição de quem sabe ler e escrever e pratica a leitura e a escrita. (SOARES, 2001, p. 36).

Percebo aqui um importante aspecto a ser enfatizado a respeito do sujeito que, diante da aprendizagem da leitura e da escrita, utiliza-as para participar de práticas sociais, nos mais diversos espaços. Tais práticas possibilitam-lhe uma condição de vida e estado diferentes que o situam num lugar social que lhe é próprio, conforme sua aquisição cultural, pois cognitivamente, passa a ser uma pessoa diferente também, assumindo um papel social e respondendo adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita.

Para esta pesquisa, considero de fundamental importância apresentar o que a autora acima citada aponta sobre dois fenômenos, segundo ela, “bastante diferentes, a **leitura** e a **escrita** (grifo meu), cada um deles muito complexo, pois constituído de uma multiplicidade de habilidades, comportamentos, conhecimentos.” (SOARES, 2001, p. 48)

A autora define que ler é um conjunto de habilidades e comportamentos que vão de uma simples decodificação à leitura de uma grande obra e que compõem, segundo ela, um *continuum*. Nesse sentido, acrescenta que alguém pode ler palavras, frases ou textos simples, porém não consegue ler um romance. Quanto ao escrever, apresenta definição que se assemelha àquela dada ao ato de ler, pois é um conjunto de habilidades e comportamentos - que vão de uma simples escrita, como o nome, à escrita de uma tese de doutorado – e que, também, compõem um *continuum*. Do mesmo modo, alguém pode escrever um pequeno texto, mas não consegue escrever um texto de alta complexidade. Assim, qual seria a medida para se considerar uma pessoa letrada no que se refere à leitura e à escrita? De acordo com o que Soares apresenta, pode-se concluir que existem diferentes tipos e níveis de letramento, que variam conforme as condições econômicas,

sociais e culturais, as demandas do indivíduo e do lugar que ocupa, em determinado contexto.

Se a escola tem papel importante na formação do indivíduo por representar lugar privilegiado para aprendizagem de saberes, reafirmo o que Rojo (2010, p. 437) aponta como um dos objetivos centrais da escola: favorecer aos alunos a participação nas diversas práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita na vida em sociedade, de maneira ética, crítica e democrática. A autora afirma, então, que é preciso considerar os diferentes tipos de letramento: *multiletramentos* ou *letramentos múltiplos*, que valorizam os letramentos das culturas locais de seus agentes, colocando-os em contato com os letramentos universais; *letramentos multissemióticos*, aqueles que se fazem necessários para atuação na vida contemporânea e que estende a ideia de letramento para outras linguagens (som, imagem, movimento, cor) que não apenas a escrita; os *letramentos críticos e protagonistas*, aqueles em que os interlocutores situados no mundo social são atores importantes para garantir o sentido ao texto, recebendo-os a partir de uma postura crítica.

Diante do que foi exposto, não há como negar ao aluno, em todos os níveis de ensino e em todas as disciplinas, práticas de letramento, focalizando a formação de leitores e escritores.

Atualmente, as escolas da rede pública do Estado de São Paulo têm recebido acervo riquíssimo com obras literárias para uso com os alunos, material didático para uso do professor (livros, *Cadernos do professor*, *Cadernos do aluno*, CD, DVD, jornais, revistas, etc.), recursos materiais como TV, computadores, datashow e, muitas delas, até Sala de Informática. No entanto, a diversidade de recursos materiais não tem sido suficiente para a garantia de práticas com função social. Ainda existem aquelas dissociadas de situações reais e o aprender a ler e a escrever estão a serviço, quase sempre, de tarefas artificiais, como leituras lineares, para respostas a questionários e redações escolares. Trata-se de atividades muito didatizadas com finalidade exclusiva de atender a objetivos que dão conta apenas de situações escolarizadas como, ler e escrever a fim de fazer resumos para uma prova, preencher lacunas de exercícios, sem um objetivo maior como o de integrar socialmente o indivíduo como verdadeiro cidadão.

A meu ver, isso se deve ao fato de que junto com os materiais não há a devida formação do professor para utilizá-lo adequadamente, após estudo e reflexão sobre as propostas de trabalho.

Em meio a toda essa discussão, aponto para a questão da literatura, a leitura de textos literários, considerando a relevância do letramento na contribuição quanto à circulação destes textos dentro da escola, favorecendo a formação do aluno leitor.

1.4. As especificidades do texto literário

Neste ponto da pesquisa, lembrando que o foco aqui tratado é a leitura de fruição, principalmente, dos textos literários, convém refletir sobre a leitura na esfera literária. Rangel (2003) afirma que, em se tratando de leitura desses textos, é possível considerar que há características essenciais, típicas desses textos que exigem do leitor um posicionamento diferente em relação aos demais textos. O autor indaga se, de fato, há uma diferença para a leitura desses textos. Se ela existe realmente, onde estaria: no objetivo e nas estratégias estabelecidos pelo leitor? Nas características próprias do texto literário: intencionalidade, recursos estilísticos, seleção lexical, linguagem figurada, os quais exigem maior atenção do leitor? Na qualidade do repertório que o leitor já possui? Rangel não tem a intenção de dar respostas prontas, mas tem “em vista uma esperança: a de um convívio pedagógico e culturalmente mais interessante entre escola e literatura, livro didático e texto literário” (2003, p.2).

Numa tentativa de encontrar respostas, inicio apoiando-me nas ideias apresentadas por estudiosos como Cândido (1995), quando diz que a produção literária trabalha a palavra de tal modo que ela leva à organização do outro e do próprio mundo. Assim, leva-nos a pensar que os textos da esfera literária, realmente, têm uma intencionalidade que ultrapassa o limite de uma única e possível interpretação, uma vez que possibilitam ao leitor diferentes leituras, construção de sentidos, reconhecimento de si e do outro, promovendo a interação texto – leitor - mundo.

Ainda, segundo o autor, a literatura é um “sistema vivo de obras”, as quais se influenciam e agem sobre o leitor. Desse modo, a literatura só pode viver se os leitores viverem-na, “decifrando-a, aceitando-a, deformando-a”, pois uma obra só garante sua existência quando lida por alguém, provocando-lhe sentidos, uma vez que ela não é produto pronto fechado e seu público não a registra passivamente, de maneira única.

É devido ao modo como o conteúdo de um texto literário é organizado, por meio da exploração de recursos estilísticos a maneira pela qual o escritor “transforma o informal e o inexpresso em estrutura organizada” que se pode atribuir um diferencial ao texto literário. Nesse sentido, o autor considera que

A arte, e portanto a literatura, é uma transposição do real para o ilusório por meio de uma estilização formal que propõe um tipo arbitrário de ordem para as coisas, os seres, os sentimentos. Nela se combinam um elemento de vinculação à realidade natural ou social, e um elemento de manipulação técnica, indispensável à sua configuração, e implicando uma atitude de gratuidade. Gratuidade tanto do criador, no momento de conceber e executar, quanto do receptor, no momento de sentir e apreciar. (CÂNDIDO, 2006, p.61)

São muitos os estudos que apresentam ideias a respeito da literariedade de um texto na tentativa de se definir o que é exatamente o texto literário. No entanto, para o propósito dessa pesquisa, no que diz respeito a esse assunto e como resposta ao questionamento inicial, acredito que o estudo realizado por Culler (1999) muito pode contribuir.

Segundo ele, estabelecer uma definição para o que se considera um texto literário não é uma questão crucial, mas, interessa sim, o que vai definir o fenômeno da “literariedade”, isto é, o conjunto de aspectos presentes nos textos literários e que os tornam obras de valor literário.

O autor considera difícil apresentar uma definição que dê conta de abarcar tantos aspectos que seriam próprios de um texto considerado literário. Culler (1999, p.34) afirma que seria possível concluir que a literatura “é um ato de fala ou evento textual que suscita certos tipos de atenção.” e que [...] “às vezes o objeto tem traços que o tornam literário, mas às vezes é o contexto literário que nos faz tratá-lo como literatura”. Assim, após estudo em que levanta as várias mudanças ocorridas ao longo dos séculos sobre o texto literário, considerando as diferentes épocas e seus valores culturais, o autor afirma que esse tipo de texto pode ser pensado como “linguagem com propriedades ou traços específicos” (p.35), oferecendo ao leitor possibilidades interpretativas. Desse modo, reúne cinco pontos levantados por teóricos sobre a natureza da literatura (p.35-42):

1. A literatura como a “colocação em primeiro plano” da Linguagem

Nesse ponto, a linguagem empregada no texto literário chama atenção devido ao modo como ela é utilizada, fazendo com que a literatura, que é linguagem, torne-se distinguível da linguagem usada com outros propósitos. Assim, o que está em primeiro plano é a própria linguagem: o desenho sonoro e certos tipos de organização da linguagem comuns em textos os quais se convencionou chamar de literários.

2. Literatura como integração da linguagem

Aqui, se destaca uma relação que há nos textos literários entre os diversos níveis linguísticos, como o som e o sentido, a organização gramatical e o tema. O autor adverte que não são apenas os textos literários que apresentam tais propriedades, as quais podem ser encontradas em anúncios publicitários e, até mesmo num slogan político como exemplifica. No entanto, é importante observar tais propriedades quando se lê uma obra literária, atentando, sobretudo, para a organização da sua linguagem.

3. Literatura como Ficção

A esse respeito da ficção, obra literária é considerada como um evento linguístico que representa o mundo numa relação ficcional, a partir da qual cria narrador, personagens, ações e prevê um público para o que o autor escreve. As obras literárias lidam com seres, tempos e espaços imaginários, empregando expressões temporais e espaciais, por

exemplo, como *agora* e *ali*, referindo-se ao mundo ficcional, não ao momento de escrita ou de leitura.

Assim, na relação que existe entre o que os personagens dizem e o que pensa seu criador reside a interpretação, que a ficcionalidade permite nos textos literários.

4. *Literatura como objeto estético*

Quanto à questão estética, o autor afirma que as propriedades tratadas até o momento podem ser reunidas sob o nome de “função estética da linguagem”. O objetivo estético teria uma “finalidade sem fim”, pois, na verdade, o fim seria “a própria obra de arte”, a ideia de prazer que nela existe, despertando no leitor uma gama de efeitos, mas sem propósito externo algum de informá-lo ou persuadi-lo.

5. *Literatura como Construção Intertextual ou Autorreflexiva*

Nesse último ponto, enfatiza-se a noção de intertextualidade. Segundo teóricos recentes, as obras são feitas a partir de outras obras, isto é, elas só existem porque retomam, repetem, contestam, transformam os textos anteriores a elas. Assim, Culler considera que o texto literário é um evento linguístico que tem significado em relação a outros discursos.

Outro aspecto apresentado trata da reflexão que a literatura permite, pois de certo modo, os textos literários suscitam reflexões a respeito da própria literatura.

Finalmente, pode-se perceber que as propriedades tratadas com relevância pelos teóricos e presentes nas obras literárias não bastam por si só, pois “as qualidades da literatura não podem ser reduzidas a propriedades objetivas ou a consequências de maneiras de enquadrar a linguagem.” (p.42)

Diante dessas contribuições a respeito de obras literárias, destaco o que Culler afirma (p.34) sobre o fato de o texto literário “suscitar certo tipo de atenção”, pois é nesse sentido que pretendo contribuir para que o professor possa trabalhar a literatura em sala de aula com esse foco.

Assim, defendo a ideia de que é preciso haver uma forte interação: o professor, preferencialmente, leitor; o aluno – em processo de formação como leitor - e o livro, para que a escola possa realizar um trabalho com textos literários nas aulas de Língua Portuguesa que ultrapasse os objetivos com propostas apenas para estudar o autor e sua obra inseridos numa determinada escola literária. O aluno precisa conhecer o que torna o texto literário incomum, saber sobre o que leva um autor a escrever de determinado modo, fazendo escolhas e empregando recursos estilísticos; enfim, conhecer todo o contexto de produção. Assim, por meio de ações bem planejadas, com fins definidos, tenho convicção de que o professor terá condições de elaborar um trabalho em que a habilidade de leitura possa estender-se da mais simples, como a de decodificação, a habilidades cognitivas e metacognitivas como:

habilidade de captar significados; a capacidade de interpretar sequências de ideias ou eventos, analogias, comparações, linguagem figurada, relações complexas, anáforas; e, ainda, a habilidade de fazer previsões iniciais sobre o sentido do texto, de construir significado combinando conhecimentos prévios e informação textual, de monitorar a compreensão e modificar o significado do que foi lido, tirando conclusões e fazendo julgamentos sobre o conteúdo. (SOARES, 2001, p. 69)

Afinal, segundo Machado (2002, p. 19), ler literatura é um direito de todos e esse patrimônio é uma herança deixada para a humanidade, há milênios. Está à disposição de todos para usufruírem da satisfação de conhecer outros tempos e lugares e do contentamento de se reconhecerem em um personagem, permitindo melhor entendimento das próprias experiências. Assim, de acordo com a autora, essas capacidades de o leitor usufruir de bons momentos com uma narrativa é a “garantia de um dos grandes prazeres de uma boa leitura.” É o que se espera no ensino de leitura dos textos literários: um comprometimento do aluno leitor com o livro, quando descobre, por meio da mediação do professor, o prazer de “decifrar”, de explorar algo novo, aparentemente, difícil, pois encontra obstáculos, mas reconhece (e sabe usar) os meios para superá-los.

Considerando que o ensino de língua materna - leitura e escrita - deve acontecer a partir dos gêneros, conforme propostas de documentos oficiais e, levando-se em conta a perspectiva do letramento, as habilidades de leitura devem ser desenvolvidas diferenciadamente a partir dos diversos tipos de portadores e textos: “**literatura** (grifo meu), livros didáticos, obras técnicas, dicionários, listas, enciclopédias, quadros de horário, catálogos, jornais, revistas, anúncios, cartas formais e informais, rótulos, cardápios, sinais de trânsito, sinalização urbana, receitas...” (SOARES, 2001, p. 69)

Então, enfatizo a ideia de que cabe ao professor estabelecer em sua rotina de trabalho, horários definidos para as diferentes práticas de leitura com objetivos claros para que seus alunos saibam, por exemplo, qual é o momento para “ler literatura só para ler”, por prazer e perceber, também, que

É ouvindo histórias que se pode sentir (também) emoções importantes, como a tristeza, a raiva, a irritação, o bem-estar, o medo, a alegria, o pavor, a insegurança, a tranquilidade, e tantas outras mais, e viver profundamente tudo o que as narrativas provocam em quem as ouve – com toda amplitude, significância e verdade que cada uma delas fez (ou não) brotar ... Pois é ouvir, sentir e enxergar com os olhos do imaginário. (ABRAMOVICH, 1989, p. 17)

Assim, reitero as ideias apontadas por estudiosos de que a leitura precisa ser tratada sob o ponto de vista da cognição com foco para a aprendizagem de competências e habilidades, bem como procedimentos e estratégias de compreensão que contribuem para a formação do leitor. No entanto, na minha trajetória, em momentos de apreciação do trabalho docente com o texto literário, tenho observado que quase não há um tratamento da leitura

considerando o contexto de produção, resgatando significados atribuídos ao autor, à obra e à época em que foi escrita, ao gênero, etc., tornando o ato de leitura uma tarefa mecânica.

Quanto a essa questão, Rangel (2003) aponta que, para a leitura de textos literários, as competências e habilidades necessárias para este fim caracterizam um leitor maduro e, no que diz respeito à dimensão cultural, espera-se

um reconhecimento individual dos significados e valores culturais historicamente associados ao texto. Seja como for, a singularidade dos sujeitos e das situações, ainda que eventualmente abordadas, não ocupam o centro da cena, dificultando-nos uma caracterização minimamente satisfatória da *leitura como experiência subjetiva*. Assim, ainda que a escola faça da leitura um investimento pedagógico prioritário, a leitura literária, naquilo que tem de próprio e, portanto, de constitutivo dessa experiência subjetiva, fica obscurecida. (RANGEL, 2003, p.3)

Então, sob a perspectiva do letramento, há necessidade de se fazer leituras que trabalhem os diferentes elementos de significação que um texto literário oferece, elementos que favoreçam várias possibilidades de interpretação e um cuidado especial quanto ao contexto de produção no qual autor e obra estão inseridos.

A esse respeito, Lajolo afirma que,

O objetivo é sugerir que as atividades de leitura propostas ao aluno, quando este se debruça sobre um texto literário, têm sempre de ser centradas no significado mais amplo do texto, significado que não se confunde com o que o texto diz, mas reside no modo como o texto diz o que diz. Nesse sentido, é necessário que os elementos do texto selecionado como gerador de atividades levem o aluno a observar mais de perto procedimentos realmente relevantes para o significado geral do texto. (LAJOLO, 2006, p. 50)

Assim como a autora, acredito que o contato com o texto literário possa favorecer ao aluno momentos para desenvolver a capacidade de apreciá-lo esteticamente, reconhecer e compreender os efeitos de sentido ocasionados pelo emprego de recursos utilizados pelo autor. Quando o aluno chegar a esta capacidade de leitura, bastante sofisticada, segundo Rojo (2005), em estudo direcionado a docentes, ele estará pronto para fruir, de fato, o texto.

Diante do exposto a respeito de letramento, tenho a convicção de que há possibilidade de se proporem ações que permitam, acima de tudo, uma relação mais atraente entre a escola e a literatura; os alunos e os livros, a partir de um trabalho, principalmente, que ultrapasse o contexto escolar e que promova um envolvimento do aluno com o universo de leitura que lhe seja apresentado. Em razão disso, ousar dizer que o professor, em seu papel de leitor e mediador, é responsável por selecionar, com muito critério e cuidado, o acervo que vai apresentar ao aluno. Isso se deve ao fato de que o acervo precisa oferecer uma diversidade de opções de leituras que favoreçam a construção de sentidos, o despertar para a sensibilidade, contemplando uma diversidade de linguagens e, especialmente, criando e mantendo o ludismo no contato do aluno/leitor com o livro. Penso que, ao considerar questões como as apresentadas, o professor, como mediador,

poderá desenvolver um trabalho a partir do nível de conhecimento dos alunos, dirigindo o ensino de habilidades mais simples de leitura para aquelas que eles ainda não dominam, agindo com o um incentivador para novas conquistas.

Agora, considerando o objeto dessa pesquisa, o Caderno do Professor de Literatura (SÃO PAULO, 2010c), aponto um caminho para a utilização de suas atividades, a partir de planejamento e aprofundamento. Para isso, faço, no capítulo 2, numa análise detalhada, e, no capítulo 4, apresento proposta de trabalho com o intuito de favorecer a leitura de fruição, conforme apresentado acima. Nessa proposta, o professor precisará, acima de tudo, constituir-se como leitor, para modelizar o comportamento leitor nas duas atividades que apontarei como sugestões: *leitura em voz alta e roda de leitura*.

Nesse sentido, a fim de que ele possa estabelecer o contato do aluno com a obra literária, por meio dessas atividades, aproximando-o cada vez mais dos diferentes textos, ele poderá, então, compor um acervo conforme o que se vê na afirmação feita por Cândido (1995, p. 242) ao definir literatura. O autor indica

todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações.

Para a proposta que se pretende aqui, a obra literária é o livro *Laços de Família*, de Clarice Lispector e o gênero é o conto. Considero importante tecer breves comentários a respeito do gênero, considerando que o professor vai precisar de alguns conceitos sobre os elementos estruturais da narrativa para a elaboração de perguntas, as quais poderão ser utilizadas para o monitoramento da leitura.

Para ser bem objetiva transcrevo uma afirmação oferecida pelo próprio material analisado, o Caderno do Professor de Literatura (SÃO PAULO, 2010c, p.29): “Não há conto interessante que não contenha um conflito de grande tensão e que, de preferência, seja concentrado: poucas personagens, um único espaço em um único tempo”. Segundo os organizadores do material, não há como o leitor relaxar, pois o ideal é prender sua atenção durante toda a história, seja pelo tom de mistério, humor, suspense, ação, fantasia etc., seja por especulações do pensamento, como é o caso na maioria dos contos de Clarice Lispector.

Por ser uma narrativa breve, o conto caracteriza-se por ser menor que o romance, com as devidas marcas de sua estrutura: a condensação dos elementos narrativos.

Assim, para iniciar seu trabalho, o professor tem a possibilidade de selecionar gêneros e textos desde aqueles de menor complexidade até o romance mais complexo, oferecendo, gradativamente, aos alunos condições para que aprendam estratégias adequadas de leitura do texto literário. Além disso, por meio de ações permanentes e

constantes, poderá favorecer-lhes o encontro com a estética e a sensibilidade e fortalecer no ensino de literatura seu caráter de humanização.

Desse modo, promover, na prática da sala de aula, o que há no discurso do Currículo do Estado de São Paulo (2010a, p. 33): ações em que “esteticamente se misturem a construção da cultura com o prazer de ler”, considerando que a literatura, além de ser um “desafio ao espírito”, é também uma “instituição que participa da consolidação da teia humana que chamamos ‘sociedade’”.

1.5. A fruição

Sob uma nova perspectiva do ensino de leitura, conforme o que foi tratado neste capítulo a respeito dos conceitos de leitura na escola e de estudos literários e do ensino de literatura, a escola se vê diante da necessidade de se preparar para um ensino que

não propõe somente analisar o que diz a obra ou em que contexto histórico foi produzida. Conforme essa perspectiva, não é relevante apenas o pacto que a obra estabelece com seu leitor, nem saber quem é seu autor e qual relação (quando há) entre o que ele escreveu e sua biografia. Interessa, além de tudo isso, o modo particular como a linguagem que a constitui se organiza para gerar múltiplas camadas de sentido. (SÃO PAULO, 2010, p. 8)

Para que haja essa descoberta dos sentidos pelo leitor, que, neste caso, é o aluno, a escola precisa garantir-lhe um ensino de leitura que resgate seu sentido de prática social e cultural, de modo que aprendizagem aconteça favorecendo o aumento de suas condições de comunicação e de prazer, aumentando, conseqüentemente, o desejo pela compreensão dos textos. Nesse sentido, convém apontar o que alguns documentos e teóricos afirmam a respeito de fruição.

Os PCN+, (BRASIL, 2002) tratam sobre o que consideram “desfrute” (fruição), referindo-se ao modo satisfatório e prazeroso pelo qual o leitor aproveita as obras da esfera artística, de modo geral, percebendo seu valor estético.

No Caderno do Professor de Literatura (SÃO PAULO, 2010c), fruição é entendida como a satisfação, o prazer que o leitor tem ao acompanhar uma história, identificando recursos expressivos, tornando-se capaz de realizar apreciações estéticas e afetivas.

No documento Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006, p.55), “o prazer estético é compreendido como conhecimento, participação, fruição”. Enfatiza, ainda que

a fruição de um texto literário diz respeito à apropriação que dele faz o leitor, concomitante à participação do mesmo leitor na construção dos significados desse mesmo texto. Quanto mais profundamente o receptor se apropriar do texto e a ele se entregar, mais rica será a experiência estética [...]
(BRASIL, 2006, p.60)

Platão e Fiorin (2001) afirmam que fruir um texto literário é perceber a recriação a partir dos diferentes eixos: da produção (poético), da recepção (estético) e da crítica,

conforme se vê na Proposta Curricular do Estado de São Paulo. (2008, p. 38). Assim, a fruição, segundo eles pode ser percebida pela recriação do conteúdo na expressão e não simplesmente na compreensão do conteúdo; “é entender os significados dos elementos da expressão. No texto literário, o escritor não apenas procura dizer o mundo, mas recriá-lo nas palavras, de modo que, nele, importa não apenas o que se diz, mas o modo como se diz.” (2001. p. 20)

Por considerar que esse é um dos objetivos de ensino na aula de língua portuguesa, acredito que duas habilidades essenciais precisam estar em jogo - aprender a gostar de ler - ler por prazer, como hábito e aprender a ler com compreensão. Segundo o *Programa Internacional de Avaliação de Alunos*, doravante PISA, 2009 (2012, p.3), cujo foco foi leitura, dos estudantes avaliados, “os que têm maior prazer em ler apresentam melhor desempenho do que os que têm menor prazer em ler”. Os resultados do PISA, também, revelam que, quando o ensino de leitura consegue desenvolver o gosto pela leitura (o prazer em ler, a leitura livre) e estratégias de compreensão leitora, ele é mais eficaz para melhorar o desempenho dos estudantes em leitura. Assim, se a prática de leitura na escola for embasada nos eixos gosto e compreensão, ela favorecerá a leitura de fruição.

Para tratar sobre a questão dos sentidos dos termos “prazer e fruição”, Barthes (2010) trata o assunto, levando em conta ora as diferenças entre os termos, ora ambiguidade que reconhece existir. O autor (2010, p. 27) afirma que não há palavra na língua francesa para referir-se ao mesmo tempo aos termos “prazer (o contentamento) e a fruição (o desvanecimento)” considerando o primeiro, “ora extensivo à fruição, ora a ela oposto”. Diante da ambiguidade a que ele se refere, aponta, para o fato de ele ter necessidade de um “prazer” geral, sempre que precisa referir-se ao excesso do texto, “àquilo que, nele, excede qualquer função (social) e qualquer funcionamento (estrutural)”; e “de um “prazer” particular, simples parte do Todo-prazer, toda vez que precisa distinguir a euforia, a saciedade, o conforto (sentimento de repleção em que a cultura penetra livremente), da agitação, do abalo, da perda, próprios da fruição”.

Diante das considerações feitas a partir de Barthes, acredito que é do vínculo que se estabelece entre o texto (fruído) e o leitor (fruidor), enquanto elementos que atuam numa relação dialógica, que se dá a fruição literária.

A fim de situar ainda mais o leitor quanto ao que seja fruição, aponto Ranke e Magalhães (2011, p. 46) que apresentam informações claras sobre o assunto. Segundo elas, das produções simbólicas existentes, a literatura revela-se como uma experiência essencial para o ser humano, o qual é considerado como um ser simbólico para quem a significação é essencial.

Assim, levando-se em conta esta característica do homem, Antonio (2008, p.16) reitera a ideia de que o homem está imerso num mundo de simbologias que ele próprio

constrói e no qual também se constrói, retomando a conceituação de Ernst Cassirer de que “Deveríamos definir o homem como ‘animal symbolicum’ e não como ‘animal rationale’.”

Partindo desse pressuposto, as autoras apresentam a fruição literária “como forma de experiência estética diferenciada”, com elementos constitutivos próprios e de importância na formação do leitor.

Para elas, a concepção de fruição literária relaciona-se à leitura do texto literário que, a princípio, solicita do leitor um certo grau de entrega, de mergulho no texto, não para descobrir suas verdades, mas para ampliá-lo, expandir suas significações. Então, as autoras consideram que o leitor

não é um mero decodificador, este está em constante conflito com o texto, conflito que pode ser entendido como um desejo de compreender, de concordar, de discordar. Conflito, enfim, no qual quem lê não somente capta o objeto da leitura, mas atribui sentidos, impregnando o texto com sua carga de experiência humana e intelectual. (RANKE e MAGALHÃES, 2011, p.48)

Desse modo, para que a fruição aconteça, é preciso encarar o ato de ler como uma atividade criativa e criadora de sentidos, que instigue no leitor o desejo pelo conhecimento, pela descoberta - de si mesmo, do outro e do mundo.

Conhecendo um pouco mais sobre a palavra fruição, é possível encontrar, nos diferentes dicionários, significados que nos remetem à ideia de gozo, proveito, usufruto, aproveitamento satisfatório e prazeroso de alguma coisa.

Após pesquisa realizada sobre os significados da palavra fruição, Ranke e Magalhães (2011, p.50) afirmam que a fruição pode ser entendida como “um processo no qual estão pressupostos diferentes graus de intensidade na experimentação do prazer, processo este que demanda também determinadas formas de atuação do sujeito fruidor, além de pressupor certa durabilidade.”

As autoras afirmam ainda que a fruição tem como foco central a instituição de vínculos entre o sujeito que frui com o objeto a ser fruído, neste caso, o texto. Para que se dê a fruição, o aproveitamento, a possibilidade de sentir prazer é preciso que ambos – sujeito e objeto - se relacionem. Elas asseveram que se há a necessidade de vínculo, a fruição articula-se à *vontade*, a qual nos remete a “processos psíquicos conscientes, como a percepção, a representação, a intenção” e ao *desejo*, “que pressupõe interesses que podem ou não ser conscientes, uma vez que pertencem mais à esfera afetiva do que volitiva.”

Umberto Eco (1995, p. 153-254), outro autor que se dedica a questões relacionadas à importância da literatura e de sua fruição, considera que, em se tratando de arte, estão implícitos dois aspectos: a) na realização de um trabalho artístico, o autor deseja “uma fruição que o reinterprete”; b) no ato de fruição, os vários fruidores terão uma experiência individual, pessoal, conforme suas características e contexto em que se encontram. Segundo ele, geralmente, o autor considera a “situacionalidade de cada fruição”, produzindo

sua obra como “abertura” que possibilita diversidade de respostas, de acordo com um estímulo definido em si. Assim, Eco afirma ser fundamental a uma noção de arte “a defesa da dialética de “definitudes” e “abertura” como fato comunicativo e diálogo interpessoal.”

Desse modo, para que a fruição literária aconteça, o autor precisa dar as possibilidades ao sujeito fruidor.

Nesse sentido, é possível afirmar que para o texto literário está previsto um leitor que vá contribuir para a construção de sentidos, os quais não estão postos explicitamente, e que a interação texto/leitor acontece, fazendo com que a leitura seja vista como “busca intencional de significado por parte do leitor”, o qual passa a ser um “leitor cooperativo”. (COLOMER. 2003, p.96)

Assim, como pesquisadora, concebo o termo fruição como um processo a partir do qual o aluno/leitor posiciona-se frente ao texto como coautor, sendo capaz de reconhecer intenções, atribuir sentidos, encontrar revelações, descobrir dimensões lúdicas, satisfazer prazerosamente suas necessidades e curiosidades.

Ao se considerar a importância que é dada à figura do leitor e sua posição de protagonista, é preciso lembrar-se de que ele, enquanto ser humano, desde a mais tenra idade, esteve exposto a situações em que a linguagem é o centro das atividades cotidianas. Vê-se envolvido pela poesia das cantigas de ninar, de roda, de quadrinhas, de parlendas e de narrativas com histórias que povoam o imaginário de assombro, alegria, lutas, romances etc. Nesse sentido, Vieira (1989) questiona por meio da poesia de Drummond, o motivo pelo qual o jovem deixa de lado, por exemplo, a poesia:

Por que motivo as crianças de modo geral são poetas e, com o tempo, deixam de sê-lo? [...] Mas se o adulto, na maioria dos casos, perde essa comunhão com a poesia, não estará na escola, mais do que em qualquer outra instituição social, o elemento corrosivo do instinto poético da infância que vai fenecendo à proporção que o estudo sistemático se desenvolve, até desaparecer no homem feito e preparado supostamente para a vida? (Drummond, Apud Vieira, 1989, p. 47)

Na realidade, não se trata apenas do distanciamento do jovem em relação à poesia, mas aos textos literários de modo geral. O trabalho com o texto literário, por muito tempo (e hoje ainda há resquícios dessa prática) resumia-se num ensino de biografias de autores, de características literárias, perguntas para interpretação, sem que o professor instigasse o jovem leitor a fruir da literatura e apropriar-se dela, reconhecendo-a como um bem ao qual ele tem direito.

Reiterando essa ideia, retomo o que Cândido (1995, p. 246-248) afirma quanto a toda produção literária, a qual segundo ele, atende às mais básicas necessidades do homem. O autor exemplifica tal afirmação com um provérbio e com alguns versos da Lira de Gonzaga, sobre Marília e Dirceu. Ao analisar ambos os textos quanto à forma e conteúdo,

responsáveis pelo impacto causado pelo texto literário, esclarece que “há na literatura níveis de conhecimento intencional, isto é, planejados pelo autor e conscientemente assimilados pelo receptor.” Tal conhecimento resulta na aquisição de “noções, emoções, sugestões, inculcamentos”, o que explica porque a literatura é “uma necessidade universal imperiosa, e porque fruí-la é um direito das pessoas de qualquer sociedade.”

Desse modo, creio que pela fruição, a escola pode *devolver* ao leitor a poesia, a emoção, o encantamento, visões do mundo e seu papel protagonista no ato da leitura. Então, para as aulas de literatura do Ensino Médio, a nova proposta que vislumbro por meio do material da SEE/SP- o Caderno do Professor de Literatura (SÃO PAULO, 2010Cc) - pode contribuir para que o ensino de literatura abandone certas práticas como, por exemplo, o apego ao estudo feito, exclusivamente, a partir da historiografia literária e encarar a literatura, segundo Cereja (2005, p. 198), pelo que ela é, simultaneamente, linguagem, discurso e objeto artístico, devendo ser tratada em suas *dimensões comunicativo-interativa, dialógica, estética e histórica, social e ideológica*.

Nessa perspectiva, para o que proponho, o texto literário deve ser, na sala de aula, objeto de estudo para o qual as habilidades de leitura devem ser desenvolvidas a fim de que se formem leitores proficientes de obras literárias. Ao professor cabe, além de selecionar títulos num acervo rico e variado para propor leituras, selecionar procedimentos e estratégias que favorecerão ao aluno compreensão do texto, a construção de sentidos e apreciação do que lê. Além disso, a obra literária deve ser trabalhada como objeto vivo, em diálogo com o nosso tempo.

Abordado a partir dessa perspectiva, o texto literário deixa de ser peça de museu, de se assemelhar a obituário ou a álbum velho de fotografias para transformar-se em desafio, em conquista, em conhecimento significativo, que faz o adolescente compreender melhor o mundo em que vive, como propõem os PCN. (CEREJA. 2005, p. 200)

Assim, retomo o que os PCNEM (1999, p.75-76) reforçam quanto à necessidade de todo o trabalho pedagógico ser coerente com os princípios estéticos de modo que a *Estética da Sensibilidade* ganhe espaço em detrimento da repetição e padronização, conforme Art. 3º, inciso I da Resolução CEB nº 3, de 26 de junho de 1998, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio,

estimulando criatividade, o espírito inventivo, a curiosidade pelo inusitado, e a afetividade, bem como facilitar a constituição de identidades capazes de suportar a inquietação, conviver com o incerto e o imprevisível, acolher e conviver com a diversidade, valorizar a qualidade, a delicadeza, a sutileza, as formas lúdicas e alegóricas de conhecer o mundo [...]

Considerando o que se propõe acima, é possível afirmar que a fruição precisa ser o centro das atenções no trabalho docente de formação de leitores de textos literários. Significa dizer que o professor tem que atuar como mediador junto ao aluno, para que diante

das obras literárias este seja capaz de desenvolver a percepção no campo sensorial, afetivo, da imaginação, de construir sentidos e de aprimorar formas de apreensão e apreciação ética, estética e política.

Diante das considerações feitas neste item, penso que não se trata apenas de atribuir tarefa à escola, enquanto instituição, para a realização da leitura de fruição na vida dos alunos, mas, conforme Giardinelli (2010, p. 46) afirma, trata-se de uma proposta que vá além do fornecimento de leitura a toda sociedade, mas de se ter uma equipe docente formadora de modo que se possa, realmente, fazer leitores. Docentes que compreendam a leitura como um direito e o texto literário com papel humanizador, que satisfaça às necessidades básicas do ser humano, favoreça humanização e enriquecimento, assim como diz Cândido (1995, p.249)

Entendo aqui por *humanização* (já que tenho falado tanto nela) o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante.

A fruição literária, acima de tudo, convoca o leitor a ter um desempenho na busca de significados, na construção de sentidos, solicitando-lhe a mobilização de saberes e de repertórios. Dessa maneira, permite que se estabeleçam relações entre o conhecimento e o mundo, revelando-se, simultaneamente, como experiência estética, humana e humanizadora.

Então, para a proposta que trago, no contexto escolar, a leitura de textos literários pode ganhar nova feição, promovendo aos alunos condições para “saciarem primeiro”, conforme se lê em *Como um romance*, de Daniel Pennac (1993, p. 113), “a ânsia por narrativas”, favorecendo aí elemento que constitui marca essencial da fruição, a *gratuidade* do texto. Além disso, o professor poderá permitir que eles desenvolvam, segundo Barbosa (2008, p. 62), a capacidade de pensar por si mesmos, de ter autonomia e de expressar-se com suas próprias palavras, tendo consciência do que deve ser a educação e a vida.

1.6 . Mediação – o papel do professor

Num contexto de rápidas mudanças ocorridas no universo por conta do progresso industrial, do crescimento tecnológico, do avanço na era digital, das inúmeras descobertas nas variadas áreas do conhecimento, da quantidade infinita de informações que giram no mundo, das inovações que convocam o homem a um novo comportamento, enfim diante de

uma realidade de dinamismo e aceleradas transformações, encontra-se, dentre outras instituições sociais, a escola.

Num mundo mais dinâmico, conectado e modernizado, há um aumento na demonstração de problemas, conflitos, necessidades, desejos, pois o que era desconhecido ou pouco divulgado surge intensamente no mundo digital.

Segundo Martin e Mauri (2004, p. 389), se fosse perguntado a alguém sobre a influência da escola na maneira de aprender do aluno, é bem provável que a resposta fosse positiva. De modo geral, as pessoas atribuem importância ao perfil do educador, responsável pela escolarização dos filhos, mas, também, consideram que há outros fatores de relevância que acontecem fora da sala de aula que repercutem na educação dos estudantes.

Diante desse contexto, em que há “uma intensidade intelectual” e “uma efervescência criativa”, o educador precisava de uma teoria científica sobre a natureza humana e sua mudança para entender o novo perfil de educandos e atender às suas necessidades, quanto ao processo em que se dá a aprendizagem. Nesse cenário, o professor pode encontrar grande contribuição nos estudos de Vygotsky, educador e psicólogo, o qual considera que “a educação é o processo central da humanização [...]” (CUBERO; LUQUE 2004, p. 95)

Se nos apoiamos nessa afirmação, a escola de hoje deve ser concebida para um mundo de mobilidade, criatividade, inovação em que o aluno tenha atuação protagonista e o professor tenha um papel de relevância, tornando-se, segundo Vygotsky (2004, p. 448) o organizador do meio social, que é o único fator educativo. Creio que é por essa razão que se dê relevância ao papel do professor como responsável pela educação de jovens e crianças.

Nesse novo papel importante, o que se espera do professor, segundo o autor é que o docente disponha-se a atuar despojando-se de sua condição de mero instrumento da educação para desempenhar sua função de mediador com dinamismo, suscitando no aluno o entusiasmo a participar ativamente das questões da vida. Nesse panorama, levando em conta que o aprendizado favorece o desenvolvimento, a escola é o ambiente que tem papel fundamental na formação do ser psicológico adulto dos indivíduos que participam dos grupos escolarizados.

Isso significa dizer que o professor precisa promover ao aluno situações favoráveis para seu aprendizado, possibilitando-lhe o desenvolvimento de práticas sociais de interação com outras pessoas.

Seguindo nessa linha, da interação do professor com aluno, considero de extrema importância atentar para a teoria vygotyskyana que confere grande valor à interação social para processo de construção do ser psicológico individual.

Assim, ao avaliar o desenvolvimento de um indivíduo, o autor considera a capacidade que ele tem para realizar tarefas. Nesse sentido, aponta dois níveis de desenvolvimento: o *real* e o *potencial*. O *nível de desenvolvimento real* do indivíduo revela sua capacidade de realizar tarefas sem qualquer tipo de auxílio e o *nível de desenvolvimento potencial* demonstra a capacidade de realizar tarefas com o auxílio de um parceiro mais experiente.

Então, para que o papel da interferência pedagógica aconteça sob medida, é preciso conhecer o conceito de *zona de desenvolvimento proximal*, formulado por Vygotsky:

a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VYGOTSKY apud OLIVEIRA. 1997, p.60)

Conforme a teoria acima exposta, Oliveira (1997, p.62) afirma que o processo de ensino-aprendizagem no contexto escolar precisa ser construído tendo como ponto de partida o nível de desenvolvimento real do aluno – “num dado momento e com relação a um determinado conteúdo a ser desenvolvido” e como ponto de chegada os objetivos determinados pelo professor, os quais devem estar ajustados à idade e ao nível de conhecimentos e habilidades de cada aluno ou grupo de alunos.

Nesse processo de aprendizagem, a intervenção ganha espaço nobre e o professor assume seu real papel de mediador, interferindo na zona de desenvolvimento proximal do aluno a fim de que ele tenha avanços que não conseguiria ter sem auxílio. Trata-se aqui de uma atuação docente no sentido de valorizar o meio cultural e as relações entre os indivíduos na trajetória do desenvolvimento do ser humano, e não de uma pedagogia impositiva, de submissão.

Nessa direção, enfatizo a relevância dessa abordagem para a proposta que apresento, pois, no trabalho com o texto literário, o professor deverá promover ao aluno situações que favoreçam e facilitem seu contato com o desconhecido, com o novo. No processo de mediação, por exemplo, o professor deverá ajudá-lo a ler textos mais complexos e mais extensos, os quais, provavelmente, não seriam lidos se tivesse que realizar a tarefa sozinho.

Assim, para o que proponho, uma pesquisa cuja ideia é apresentar possibilidades de um trabalho com atividades de leitura de texto literário no Ensino Médio, com foco na leitura de fruição, selecionei conceitos que consideram o indivíduo como sujeito social, que interage com o outro e constrói a aprendizagem num processo dialógico. Além disso, considerei teorias sobre leitura, as quais enfatizam o ensino de estratégias na sala de aula, como importante fator para a formação de leitores e o papel de coautoria do leitor.

Capítulo 2

A TRAJETÓRIA OFICIAL DO ENSINO DE LITERATURA NO ENSINO MÉDIO

Nesse capítulo, apresento um histórico sobre a trajetória da literatura na escola, a partir de estudos feitos por Vieira (2008) sobre documentos oficiais do Ministério da Educação e Cultura (doravante MEC) e da SEE/SP. A autora aponta a posição teórica de autores destes documentos e o contexto histórico-social em que foram organizados, para refletir sobre a formação de leitores de literatura na escola brasileira.

Segundo ela, houve uma mudança significativa no modo pelo qual a disciplina de Língua Portuguesa deve ser ensinada, privilegiando os objetivos de ensino e não o conteúdo. Tal postura levou a um novo enfoque: o de se ensinar a língua sem compartimentar o ensino em diferentes seções: gramática, história da literatura e redação, mas considerando seu caráter social. No entanto, de acordo com a autora, mesmo diante de uma proposta para mudança como esta, o que ainda se vê, é uma grande lacuna entre o que os documentos oficiais preconizam e o que ocorre efetivamente na maioria das escolas.

Os quadros abaixo permitem uma visão de tais documentos a partir de 1965, quanto à proposta para o ensino de Língua Portuguesa e Literatura.

Quadro 1 - Relação de documentos oficiais do MEC, com foco em Língua Portuguesa e Literatura.

ESFERA FEDERAL		
Ano de publicação	Documento publicado	Propostas
1996	<i>Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB - nº 9.394</i>	A LDB propõe integração e articulação dos conhecimentos num processo permanente de interdisciplinaridade e contextualização. O currículo é organizado em áreas do conhecimento.
1999	<i>Parâmetros Curriculares Nacionais</i>	De natureza indicativa e interpretativa, o documento propõe “interatividade, diálogo e a construção de significados na, pela e com a linguagem”. Ênfase dada ao desenvolvimento de competências e de habilidades no ensino dos conteúdos.
2001	<i>Parâmetros em ação: Ensino Médio</i>	Este documento propõe análise dos PCNEM por meio de formação ao docente a fim de subsidiar sua prática pedagógica e potencializar o uso de materiais apresentados.
2002	<i>Parâmetros Curriculares Nacionais + Ensino Médio</i>	<i>Orientações educacionais complementares aos parâmetros curriculares nacionais</i> Este documento explicita a articulação das competências gerais com conhecimentos disciplinares e seus conceitos estruturantes e propõe práticas educativas.
2006	<i>Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias</i>	De caráter reflexivo, o documento traz referências a fim de apoiar o professor em sua prática cotidiana, considerando os conteúdos, os procedimentos didático-pedagógicos e a especificidade da disciplina.

Quadro 2: Relação de documentos oficiais, da SEE/SP para o ensino nas escolas da rede pública, com foco em Língua Portuguesa e Literatura.

ESFERA ESTADUAL		
1965	<i>Programa Oficial de Língua Portuguesa</i>	O documento enfatiza os conteúdos: gramática, redação, literatura brasileira e portuguesa. Ensino de literatura com foco na historiografia, sob a perspectiva cronológica.
1977	<i>Proposição curricular de língua portuguesa para o 2º grau (organizada em 8 volumes)</i>	Esta publicação apresenta-se como guia para todo o Estado, com programação a ser ajustada pelo professor. Propõe uma ampliação da compreensão do fenômeno literário.
2008	<i>Proposta Curricular do Estado de São Paulo - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias - Ensino Fundamental ciclo II e Ensino Médio</i>	A proposta deste documento, que se completa com um conjunto de cadernos para o professor e para o aluno, é organizar o ensino em todo Estado de São Paulo, garantindo uma base comum de conhecimentos e competência. Define para isso um foco: desenvolvimento da competência leitora e escritora.
2010	<i>Currículo do Estado de São Paulo - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias - Ensino Fundamental ciclo II e Ensino Médio</i>	O <i>Currículo</i> , que se completa com um conjunto de cadernos para o professor e para o aluno, ratifica o que se propôs no documento anterior, preservando o acesso aos conhecimentos atualizados e significativos, valorizados pela sociedade.
	<i>Caderno do Professor - Leitura e Produção de texto (2 volumes – EF)</i> <i>Caderno do Professor - Literatura (2 volumes - EM)</i>	O <i>Currículo</i> propõe, também, mais dois cadernos para o professor, que priorizam a leitura de textos literários, com foco na fruição.

A partir do que os quadros apresentam, verifico que no período de 1965 a 2010, houve uma preocupação dos órgãos centrais em aprimorar o modo pelo qual a literatura poderia ser ensinada nas escolas públicas. Houve avanços significativos quanto ao conteúdo a ser ensinado, à metodologia a ser utilizada e às competências e habilidades a serem desenvolvidas. Nos diferentes documentos, verifico estudos e orientações importantes quanto ao ensino de literatura, os quais seriam valiosos subsídios para os especialistas, em sua prática docente, se os momentos de preparação para uso dos documentos acontecessem por meio de estudo sistematizado, que acontecesse com constância e continuidade, a fim de aprimorar a formação docente.

Além disso, considero que ainda há a necessidade de se ampliar e complementar o que os documentos atuais propõem no que diz respeito ao papel do professor enquanto mediador, do aluno como coautor dos textos lidos – num processo de interação com a obra literária, da entrada do texto literário na sala de aula com foco na fruição.

2.1. Histórico do ensino de literatura: algumas propostas do Ministério da Educação e da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo

De acordo com o estudo realizado por Vieira (2008), que traz informações a partir da década de 60, em 1965, foi publicado um *Programa Oficial de Língua Portuguesa*, elaborado pela SEE/SP, o qual apresentava uma extensa lista de conteúdos a serem ensinados no período do antigo colegial. O programa para a disciplina de Língua Portuguesa trazia conteúdos de gramática normativa, gramática histórica, temas de redação e autores e obras de literatura brasileira e portuguesa.

Quanto ao ensino de literatura, o foco era a historiografia, sob a perspectiva cronológica, o estudo das escolas literárias – suas principais características, autores (biografias) e obras.

Na década de 70, com a publicação da *Lei nº 5.692/71*, houve reformulação para o ensino e, em 1977, a partir das mudanças propostas, a SEE/SP publicou a *Proposição curricular de língua portuguesa para o 2º grau*, seguida da publicação, em 1978, de oito volumes dos *Subsídios à proposta curricular de língua portuguesa para o 2º grau*. Cada volume trazia um aspecto de ensino da língua, incluindo textos teóricos, práticos e de orientações ao professor, as quais já alertavam para o fato de que o não era um modelo a ser seguido rigidamente, mas que se tratava de um currículo com uma proposta genérica para todo o estado, a ser utilizado como um guia pelo professor, o qual deveria fazer ajustes à programação que ele decidisse traçar.

Diferente dos documentos que o antecederam, conforme pesquisa de Vieira, este traz uma proposta a partir da qual o professor pode decidir como trabalhar, tem a possibilidade de selecionar conteúdos, escolher métodos e atividades, conforme a realidade de seus alunos.

Dentre os quatro objetivos gerais apresentados neste documento, dois deles referiam-se ao ensino de literatura, propondo a ampliação da compreensão do fenômeno literário, considerando os elementos significativos da cultura como uma das dimensões da historicidade. Quanto aos objetivos específicos, havia mais três relacionados à literatura com foco no desenvolvimento de uma visão crítica da história da literatura, no estímulo à leitura, à análise e discussão de textos literários.

A autora afirma que é possível perceber que entre os dois primeiros documentos apresentados, há uma diferença significativa, pois no segundo deles, o enfoque recai sobre os objetivos e não sobre os conteúdos como no primeiro. O modelo sociointeracionista já ia despontando no ensino de língua e quanto aos estudos literários, o leitor, segundo discurso oficial, ia assumindo, aos poucos, posição de destaque. Desse modo, é dada ao professor a possibilidade de escolha de escritores e obras de acordo com seu contexto escolar. A historiografia cede espaço para a relação diacrônica e sincrônica entre autores, obras e contexto social e político e a leitura de literatura passa a ter relevância para que haja compreensão do fenômeno literário e da cultura de um povo. Diante de tantas mudanças, o professor se vê frente a algumas questões sobre o que e como ensinar literatura.

Vieira aponta que, nas décadas de 60 e 70, estudiosos como Roland Barthes e Tzvetan Todorov já destacavam a importância da leitura de obras literárias, sobrepondo-a ao estudo da historiografia, pensamento que teve reflexo nos documentos oficiais. Embora as mudanças acontecessem no discurso, um grupo de professores declarou não se sentir preparado para aplicar o que os documentos propunham e se ressentiam da falta de material auxiliar que explicitasse as orientações dadas. Na verdade, o que se propunha na teoria não se realizava na prática.

Em 1996, novas diretrizes surgem conforme princípios definidos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), instituindo um novo perfil para o currículo escolar. Pretende-se integração e articulação dos conhecimentos num processo permanente de interdisciplinaridade e contextualização a fim de se evitar o trabalho com disciplinas estanques.

Em relação ao ensino Médio, a nova LDB (1996) propõe o desenvolvimento de competências básicas que permitam aos alunos desse segmento de ensino desenvolver a capacidade de continuar aprendendo, de pesquisar sem ter que memorizar conhecimentos que vêm sendo superados ou cujo acesso é facilitado pela moderna tecnologia. Nessa perspectiva, são incorporadas como diretrizes orientadoras da proposta curricular as quatro premissas apontadas pela UNESCO como eixos estruturantes da educação na sociedade contemporânea: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser.

Em 1999, surgem os PCNEM, cujas “diretrizes têm como referência a perspectiva de criar uma escola média com identidade, que atenda às expectativas de formação escolar dos alunos para o mundo contemporâneo.” (BRASIL, 1999, p.123)

Quanto à área de Linguagens e Códigos e suas Tecnologias, este documento considera a linguagem sob a perspectiva dialógica como

[...] a capacidade humana de articular significados coletivos e compartilhá-los, em sistemas arbitrários de representação, que variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade. A principal razão de qualquer ato de linguagem é a produção de sentido. (BRASIL, 1999, p. 125)

Partindo desse enfoque, os PCNEM (BRASIL, 1999, p.126-132) enfatizam a aquisição de habilidades e competências (Representação e comunicação, Investigação e compreensão, contextualização sociocultural) que permitam ao aluno participar da sociedade letrada com eficiência, favorecendo-lhe, durante o Ensino Médio, situações para que ele possa:

- Compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação.
- Analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos da linguagem, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção/recepção.
- Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas.
- Respeitar e preservar as manifestações da linguagem, utilizadas por diferentes grupos sociais, em suas esferas de socialização; usufruir do patrimônio nacional e internacional, com as suas diferentes visões de mundo; e construir categorias de diferenciação, apreciação e criação.
- Utilizar-se das linguagens como meio de expressão, informação e comunicação, em situações intersubjetivas que exijam graus de distanciamento e reflexão sobre contextos e estatutos dos interlocutores; e colocar-se como protagonista no processo de produção/reprodução.
- Compreender e usar a Língua Portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização de mundo e da própria identidade.
- Entender os princípios das tecnologias da comunicação e da informação, associá-las aos conhecimentos científicos, às linguagens que lhes dão suporte e aos problemas que se propõem solucionar.
- Entender o impacto das tecnologias da comunicação e da informação na sua vida, nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social.

Aqui se reforça a ideia contida nos PCNEM sobre o Artigo 26 da LDB, de que a Língua Portuguesa deve ser tratada “como objeto de conhecimento em diálogo, já que o aluno domina, em diferentes graus, seu uso social”. (BRASIL, 1999, p. 138). Ainda nesse mesmo documento, encontra-se outro comentário sobre o Art. 27, também da LDB, quando trata das diretrizes dos conteúdos curriculares “a questão da cidadania e do trabalho serve de exemplo do uso social da língua, vista como conhecimento de mundo em interação, em que a linguagem representa fonte da ética e estética em ação”. (BRASIL, 1999, p. 138)

Diante desse cenário, o que se percebe é uma necessidade de o estudo da gramática normativa e da literatura (tradicionalmente, deslocadas do uso social) ser ressignificado. O estudo na disciplina de Língua Portuguesa deve oferecer ao aluno um embasamento sobre os conhecimentos linguísticos e literários, propiciando-lhe atuação significativa quanto ao uso desses conhecimentos, em que processos cognitivos são ativados, ao demonstrar domínio sobre as possibilidades de uso da língua, ao fazer escolhas que lhe permitam participar da sociedade como cidadão, construindo sua

identidade. Esta, ainda, é uma tarefa a ser garantida, pois, segundo os PCN (BRASIL,1999, p.137),

A confusão entre norma e gramaticalidade é o grande problema da gramática ensinada pela escola. [...] Os estudos literários seguem o mesmo caminho. A história da literatura costuma ser o foco da compreensão do texto; uma história que nem sempre corresponde ao texto que lhe serve de exemplo.

A língua passa a ser vista como um instrumento pelo qual o indivíduo se constitui, pois ela atende à necessidade do homem de expressar-se, de manifestar-se, afinal

Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana (BAKHTIN, 2000, p.279)

Considerando o teor dos PCN que propõem mudanças tão significativas, Vieira enfatiza o quanto eles insistem em esclarecer sobre a questão da História da Literatura, a qual não deve ser reduzida a uma simples listagem de escolas literárias, autores, obras e suas respectivas características. “No ensino das diversas linguagens artísticas, não se pode mais abandonar quer o eixo da produção (eixo poético), quer o da recepção (eixo estético), quer o da crítica”. (VIEIRA, 2008, p.449)

Assim, de acordo com os princípios expressos nos PCNEM (1999), para o desenvolvimento de qualquer atividade em Língua Portuguesa, seja ela sobre a gramática, a estilística ou o texto, é preciso levar em conta a dimensão dialógica da linguagem, como ponto de partida. Então, quanto ao ensino de literatura, ela está integrada à área da leitura e, também, são apontados como conceitos de relevância, a contextualização e a intertextualidade, considerando a necessidade do contexto de produção e de recepção de textos e o diálogo entre eles.

Nesse sentido, Vieira afirma que a concepção pela qual o ensino de literatura vem apresentado nos retoma os princípios propostos na *Proposta Curricular* da década de 70, mas, da mesma maneira, sem apresentar indicações mais objetivas para o trabalho docente.

Então, a fim de oferecer orientações para melhor entendimento dos PCNEM (BRASIL,1999), foram publicados, em 2001, os *Parâmetros em ação: Ensino Médio*, cujo propósito “é propiciar aos educadores situações em que possam vivenciar os Parâmetros, criando vínculos entre os pressupostos neles estabelecidos e as necessidades e práticas locais”. (BRASIL, 2001, p.9) e, em 2002, *PCN+*, cujo objetivo “não é fornecer receitas: é chegar mais perto da construção de um currículo que possa servir-lhe (ao professor) de apoio na tarefa de desenvolver competências”. (BRASIL. 2002, p.3)

Este último documento retoma as três competências gerais dos PCN, a fim de tornar claros os conceitos de: *Representação e comunicação, Investigação e compreensão e Contextualização sociocultural.*

No que diz respeito à literatura, ela é vista, nesse documento, além de seu caráter estético, com importância para investigações históricas, as quais podem contribuir para o conhecimento da visão de escritores de diferentes épocas e contextos culturais. Parece que, de certo modo, há uma tendência para a limitação do estudo do texto literário, pois o foco recai sobre o aspecto histórico. Ainda, segundo o PCN+ (BRASIL, 2002), seria um exercício a ser feito também com as artes plásticas e a música, num trabalho investigativo com as linguagens dos diferentes períodos.

No entanto, pode-se considerar um avanço o fato de a literatura estar integrada à área da leitura e, em relação à fruição, foco desta dissertação, encontra-se a seguinte informação no item **Desfrute (fruição)**:

Trata-se do aproveitamento satisfatório e prazeroso de obras literárias, musicais ou artísticas, de modo geral – bens culturais construídos pelas diferentes linguagens -, depreendendo delas seu valor estético. Apreender a representação simbólica das experiências humanas resulta da fruição de bens culturais. Pode-se propiciar aos alunos momentos voluntários, para que leiam coletivamente uma obra literária, assistam a um filme, leiam poemas de sua autoria – de preferência fora do ambiente da sala de aula: no pátio, na sala de vídeo, na biblioteca, no parque. (BRASIL, 2002, p.67)

Vieira aponta uma questão quanto ao direcionamento da literatura para a área da leitura: há uma preocupação com a formação de um aluno leitor. Nesse sentido, segundo a autora, é possível pensar na Estética da Recepção, teoria que aponta para uma nova concepção de leitor em relação à concretização da obra, a qual é vista, além da dimensão estética, mas sob a dimensão social, considerando a produção, a recepção e a comunicação – uma interação com autor, obra e leitor.

Mas, de acordo com a pesquisa da autora, os *Parâmetros em ação ensino médio* (BRASIL, 2001) não apresentam uma metodologia que atenda a esta proposta e ela não se concretiza. Um dos módulos, *Leitura*, apresenta um objetivo mais específico quanto aos conceitos de texto e leitura que devem ser ampliados e dois mais gerais, quanto ao desenvolvimento de competências e habilidades referentes à área.

Quanto à disciplina de Língua Portuguesa, os módulos destacam a finalidade central e os conceitos *Usos da língua, ao Diálogo entre textos: um exercício de leitura, Ensino de gramática: algumas reflexões e Texto, imaginário e patrimônio cultural.*

Não se percebe em nenhum dos módulos um direcionamento quanto ao ensino da literatura, com orientações específicas para um trabalho com textos literários, autores, obras e escolas. Nesse sentido, Vieira afirma que tanto nos PCNEM (BRASIL, 1999), PCN+ (BRASIL, 2002) quanto nos Parâmetros em ação (BRASIL, 2001), não há o conceito de

literatura, nem critérios que sirvam de base para caracterizar o texto literário, assim como se percebe nos PCN do Ensino Fundamental (BRASIL, 1998), no item *A especificidade do texto literário*, que o apresenta como “uma forma peculiar de representação e estilo em que predominam a força criativa da imaginação e a intenção estética”. (BRASIL, 2002, p.26)

Dando continuidade à elaboração de proposta para o encaminhamento dos trabalhos com as disciplinas das áreas do conhecimento, foram publicadas, em 2006, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, organizadas em três volumes, “elaboradas a partir de ampla discussão com as equipes técnicas dos Sistemas Estaduais de Educação, professores e alunos da rede pública e representantes da comunidade acadêmica”. (BRASIL, 2006, p.5)

O volume 1 foi organizado com foco na área de Linguagens, Códigos e suas tecnologias e está assim estruturado: Conhecimentos de Língua Portuguesa, Conhecimentos de Literatura, Conhecimentos de Línguas Estrangeiras, Conhecimentos de Espanhol, Conhecimentos de Arte e Conhecimentos de Educação Física.

Nesta organização, observa-se que para Língua Portuguesa, há dois focos distintos, separando o ensino de língua e o de literatura. Quanto ao ensino de literatura, há uma justificativa para a separação proposta, a partir da qual fica clara a necessidade de aprofundamento de alguns pontos sobre essa disciplina que, segundo o próprio documento indica, os PCN não abordaram, como a “autonomia e a especificidade que lhes são devidas”. (BRASIL, 2006, p.49).

Assim, este documento ratifica a importância da Literatura no currículo do ensino médio, encarada como arte e reforça o propósito de “formar o leitor literário, melhor ainda, de “letrar” literariamente o aluno, fazendo-o apropriar-se daquilo a que tem direito”. (BRASIL, 2006, p.54)

Nesse sentido, Vieira aponta os três aspectos que são encontrados nos PCN e PCN+, e que nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio são retomados, criticando e discutindo a literariedade de um texto – ênfase dada ao interlocutor para que decida o que é ou não literário, o foco exclusivo na história da literatura e a ideia da fruição literária.

De acordo com esse documento, texto escrito, popular ou erudito, independentemente de suas características, precisa

passar pelo crivo que se utiliza para os escritos canônicos: Há ou não intencionalidade artística? A realização correspondeu à intenção? Quais os recursos utilizados para tal? Qual seu significado histórico-social? Proporciona ele o estranhamento, o prazer estético? (BRASIL, 2006, p. 57)

Desse modo, as Orientações Curriculares (BRASIL, 2006) apontam para a necessidade de seleção criteriosa de títulos que se pode oferecer ao jovem na escola, fornecendo elementos para que o professor pense sobre a questão da literariedade, definindo

assim, que todas as obras tenham o mesmo rigor de classificação literária. Trata-se de uma proposta para se superar o desafio de apresentar aos alunos obras de cunho literário e não somente a leitura de best-sellers e ficção juvenil, a fim de que possam vivenciar uma fruição mais apurada.

Assim, percebo que os documentos apontam a necessidade de um trabalho que favoreça a formação do aluno leitor de literatura, partindo da ideia de um “letramento literário”, o qual pode levar o jovem a, além de ler os textos literários, saber sobre literatura também. Entendo que é necessário, nesse sentido, motivá-los para a leitura de livros a partir dos quais possam compartilhar suas impressões e sem ter, de imediato, uma finalidade escolar.

A esse respeito, enfatizo o que o documento aponta como fator de grande importância: o duplo papel do professor - leitor e mediador, uma vez que

A condição de leitor direciona, em larga medida, no ensino da Literatura, o papel dos mediadores para o funcionamento de estratégias de apoio à leitura da Literatura, uma vez que o professor opera escolhas de narrativas, poesias, texto para teatro, entre outros de diferentes linguagens que dialogam com o texto literário. (BRASIL, 2006, p. 72)

Trata-se de uma tarefa, a qual é de responsabilidade do professor, de ocupar-se da seleção de livros, levando-se em conta aspectos como:

- as obras e autores que serão lidos integralmente durante os três anos do Ensino Médio e
- a adoção de um projeto didático que possibilite a leitura de outros livros, além daqueles indicados nos planos de ensino.

Desse modo o que se pretende quanto à leitura de obras da Literatura Brasileira e de obras contemporâneas significativas, também de outras nacionalidades, é que se considere o binômio fruição e conhecimento – ambos inseparáveis na arte.

Nesse sentido, há um avanço significativo quanto ao que propõe as Orientações Curriculares (BRASIL, 2006), e para esse tipo de trabalho, aponto dois aspectos de igual relevância: o do tempo escolar, sobre o qual Lerner (2002, p. 87) discute a questão das *modalidades organizativas*, as quais orientam o professor quanto ao planejamento e execução de suas *atividades rotineiras* e o estudo dos gêneros discursivos (Bakhtin) quesito fundamental para que o sujeito esteja inserido no mundo letrado.

O documento finaliza, enfatizando ideias a respeito de letramento, abrindo o último item, *O leitor e o espaço*, com a seguinte citação:

[...] no microcosmo da sala de aula [...] talvez não sejamos nós, professores, o melhor informante para nossos alunos. Rodízios de livros entre alunos, bibliotecas de sala de aula, biblioteca escolar, frequência a bibliotecas públicas são algumas das formas para iniciar este circuito. (GERALDI, 1985, p. 87)

A partir do que foi traçado, percebo a necessidade de a escola investir em ações que otimizem a utilização de diferentes espaços para a realização de atividades de leitura estimulantes, reforçando seu papel como “agência de letramento”, conforme apontado por Kleiman.

Nesse sentido, penso que a *Sala de Leitura* (espaço criado em 2009 pela SEE/SP, em algumas escolas da rede pública estadual) precisa assumir papel significativo a fim de fortalecer a ideia de que a escola é espaço privilegiado de cultura, cuja “capacidade de aprender terá de ser trabalhada não apenas nos alunos, mas na própria escola, como instituição educativa”. (SÃO PAULO, 2010a, p. 10)

De modo geral, todos os documentos apresentados trouxeram contribuições para o docente de Língua Portuguesa, convidando-o à pesquisa, oferecendo-lhe orientações para um trabalho que explore atividades enriquecedoras com leitura. No entanto, reforçando o que foi afirmado na introdução dessa pesquisa, tanto o professor quanto os demais atores da esfera escolar, ainda estão um tanto distante do que dizem os documentos oficiais, pois têm dificuldade em estudar, refletir sobre e discutir ideias e conhecimentos. Nessa longa trajetória, venho observando que muitos documentos e materiais têm sido propostos pelos órgãos centrais (federais e estaduais), mas não há ações concretas, de abrangência, a partir das quais eles sejam discutidos, estudados, criticados e reorganizados para serem utilizados na prática cotidiana pelo professor. Acredito que os órgãos responsáveis pela publicação e divulgação desses diferentes materiais, também deveriam ser os responsáveis a garantir que os educadores fossem preparados para recebê-los e utilizá-los. Não percebi ainda uma ação que convocasse todo professor a conhecer, de fato, o material com o qual ele vai trabalhar e sobre o qual ele precisa ter profundo conhecimento, para saber criticá-lo, reconhecendo seus pontos fortes e fracos, fazendo as possíveis e necessárias adequações. Diante desse cenário, continua a questão ainda não resolvida totalmente - o ensino de Literatura, estudada e discutida desde a década de 70.

Em 2008, a SEE/SP publicou a Proposta Curricular do Estado de São Paulo – Língua Portuguesa, com o objetivo de propor um currículo para os níveis de ensino Fundamental – ciclo II e Médio, na tentativa de garantir uma base comum de conhecimentos e competências. Nesse sentido, pretendeu subsidiar o trabalho das escolas, contribuindo com a melhoria da qualidade da aprendizagem não só dos alunos, mas da escola como um todo, uma instituição que também aprende a ensinar.

Com a Proposta Curricular (SÃO PAULO, 2008a) surgem os Cadernos do Professor, organizados a partir de situações de aprendizagem para orientar o trabalho docente no ensino dos conteúdos disciplinares específicos.

Nessa nova proposta, prioriza-se a competência da escrita e da leitura, definindo a escola como “espaço de cultura e de articulação de competências e conteúdos disciplinares”, organizada a partir de seis princípios centrais:

*Uma escola que também aprende;
O currículo como espaço de cultura;
As competências como referência;
Prioridade para a competência da leitura e da escrita;
Articulação das competências para aprender;
Articulação com o mundo do trabalho.* (SÃO PAULO, 2008a, p. 12- 20)

Esses princípios retomam ideias apresentadas na LDB (lei 9394/1996), enfatizando, por exemplo, o deslocamento do foco do ensino para a aprendizagem e, nesse último princípio, o documento retoma os dispositivos da LDB, as normas das Diretrizes Curriculares Nacionais e as recomendações dos PCN elaborados para o Ensino Médio, mas que podem ser estendidos para a educação básica como um todo. O documento recupera os seguintes tópicos:

*Compreensão do significado das ciências, das letras e das artes
A relação entre teoria e prática em cada disciplina do currículo
A relação entre educação e tecnologia
A prioridade para o contexto do trabalho
O contexto do trabalho no Ensino Médio* (SÃO PAULO, 2008a, p.21- 24)

Na seção destinada à área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, assim como nos PCNEM, há destaque à linguagem como “a capacidade humana de articular significados coletivos em sistemas arbitrários de representação que são compartilhados e que variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade” (SÃO PAULO, 2008a, p. 37). É a partir dela, enquanto meio para o conhecimento, que o homem torna-se capaz de conhecer-se, conhecer sua cultura e o mundo em que se encontra, colocando-se “como protagonista do processo de produção/recepção”. Desse modo, propõe-se um trabalho a partir do qual o conhecimento enciclopédico, vazio de significado para a prática é substituído por conteúdos e atividades que favoreçam a interação do aluno com a sociedade, seu protagonismo, ampliando seu acesso às informações e, conseqüentemente, melhorando sua compreensão das informações nos diferentes contextos sociais.

Assim, o documento reafirma, mais uma vez, um dos pressupostos dos PCNEM, quanto à contextualização, defendendo a ideia de que as informações e teorias não podem ser trabalhadas dissociadamente de suas condições de produção e os conceitos de intertextualidade e a interdisciplinaridade.

Quanto à disciplina de Língua Portuguesa, a Proposta Curricular (SÃO PAULO, 2008a, p.41) enfatiza o conceito de conhecer como “ato cognitivo de compreender para transformar a si e ao mundo em que vivemos, construindo relações entre os diversos significados de uma mesma ideia ou fato”.

Refaz o caminho do ensino do português, pressionando a escola para realizar mudanças significativas, mas nem sempre compreendidas ou aplicadas, propondo que o ensino da língua seja organizado a partir de dois focos: como objeto e como meio para o conhecimento, enfatizando que, para isso, não se separe o estudo da linguagem e da literatura do estudo do homem em sociedade.

Apesar de alguns avanços significativos na teoria, na prática, a escola ainda não conseguiu se posicionar totalmente frente às mudanças.

Finalizando a seção sobre o ensino da Língua Portuguesa, a Proposta Curricular (SÃO PAULO, 2008a) reafirma que as propostas de ensino tanto no Ensino Fundamental como no Ensino Médio, convergem em seus objetivos, pois pretendem que

os estudantes sejam capazes de simbolizar as experiências (suas e dos outros) a partir da palavra (oral e escrita), refletindo sobre elas mediante o estudo da língua, instrumento que lhe permite organizar a realidade na qual se insere, construindo significados, nomeando conhecimentos e experiências, produzindo sentidos, tornando-se sujeito. (SÃO PAULO, 2008a, p. 44)

Percebo que esta proposta está em consonância com os PCN (BRASIL, 1998 -1999) e com os progressos realizados durante a trajetória apresentada, pois parte do estudo do texto, inserido sempre numa determinada situação comunicativa, para o estudo de conteúdos, o desenvolvimento de competências e habilidades, com foco na leitura e escrita.

O documento ressalta que os conteúdos apresentados serão organizados por meio das habilidades de leitura, de escrita, do falar, do ouvir e das relacionadas aos aspectos gramaticais da língua. Quanto a estes últimos, há dois aspectos a serem considerados: a sistematização e o estudo a partir da perspectiva das variedades linguísticas e textuais.

Para o Ensino Fundamental, há um rol de conteúdos para todas as séries, distribuídos por bimestre - *Conteúdos gerais, Conteúdos de leitura, Conteúdos de produção escrita e Conteúdos de oralidade/escuta*.

Quanto ao Ensino Médio, os conteúdos estão organizados em quatro campos de estudo (*Linguagem e sociedade, Leitura e expressão, Funcionamento da língua escrita e Produção e compreensão oral*) que tratam o fenômeno linguístico nas dimensões discursiva, semântica e gramatical a fim de que haja o desenvolvimento do olhar dialético entre o intrinsecamente linguístico e as dimensões subjetivas e sociais.

Diante desse retrato da Proposta Curricular (SÃO PAULO, 2008a), entendo que se trata de um documento que revela avanços quanto ao ensino da Língua Portuguesa, pois apresenta foco no desenvolvimento da competência de leitura e de escrita a partir de estudo dos gêneros textuais, favorecendo ao indivíduo o acesso aos bens culturais e sua integração na sociedade.

Após dois anos de Proposta Curricular (SÃO PAULO, 2008a) com os Cadernos do Professor e do Aluno para uso obrigatório e certa dificuldade de entendimento para sua

real utilização, foi publicado e indicado para trabalho nas escolas da rede pública estadual o Currículo do Estado de São Paulo Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (SÃO PAULO, 2010a). No caso de Língua Portuguesa, foram introduzidos o Caderno do Professor de Leitura e Produção de Texto (SÃO PAULO, 2010b), para o Ensino Fundamental e o Caderno do Professor de Literatura (SÃO PAULO, 2010c) para o Ensino Médio, ambos destinados ao ensino de textos literários.

Agora, nesse novo documento são apresentados conteúdos para um currículo unificado, planejamento e avaliação de forma a subsidiar o professor e o gestor em suas práticas escolares, com definição das diretrizes para o Ensino Fundamental – ciclo II e Ensino Médio. Assim como a Proposta Curricular (SÃO PAULO, 2008a) que o antecedeu, na prática, o Currículo também não atendeu às necessidades quanto à formação continuada para os docentes e gestores, pois os projetos e programas que surgiram com ele, vieram como proposta, apenas convidando o professor a se capacitar, não foi uma obrigação, ou condição necessária para uso adequado do material que ele indicava. Na verdade, nesta versão definitiva, não houve mudanças, mas ajustes a fim de aprimorar o que o documento propõe quanto à garantia de uma base comum de conhecimentos e de competências a todos e um currículo unificado para que as escolas possam funcionar como uma rede.

Desse modo, Currículo do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2010a), para a área Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, mantém os princípios da Proposta Curricular (SÃO PAULO, 2008a), mas aprofunda e enfatiza alguns conceitos e ideias, conforme será apresentado a seguir e não há mudanças quanto à postura do professor.

Agora, com um Currículo definido, mais do que nunca, no discurso oficial, a escola deve tornar-se um espaço privilegiado para o desenvolvimento do pensamento autônomo e o aprender nesta instituição deve ser o ofício do aluno, o qual possibilita ao jovem a autonomia necessária para inserir-se na vida adulta e profissional.

Quanto ao discurso oficial, destaco um aspecto que considero de extrema importância para a proposta que apresento no último capítulo. O conhecimento é visto como instrumento, estudado a partir das competências, enfatizando-se o sentido cultural de aprendizagem e “torna-se um prazer que pode ser aprendido ao se aprender a aprender” (SÃO PAULO, 2010a, p.11), uma vez que o valor de conteúdo lúdico e de fruição estética deve estar presente numa escola de prática cultural ativa. Trata-se de um valor que eu destaco como ponto máximo do documento, mas que ainda não se realiza, efetivamente, na prática, conforme resultados revelados pelos questionários aplicados.

Ressalto outro aspecto de relevância apontado neste documento – o letramento, pois ao ultrapassar os espaços escolares, os atos de leitura e de escrita devem ser realizados em situações reais ou de simulação escolar, possibilitando ao aluno o contato com a

diversidade de textos, os quais são o foco principal do processo de ensino-aprendizagem. Cabe aqui um alerta para a equipe escolar como um todo, no sentido de se colocar como responsável pela promoção de situações variadas com práticas sociais de leitura e de escrita.

No que se refere à especificidade da Língua Portuguesa, o documento explicita alguns conceitos como: gêneros textuais, tipologia textual, texto, enunciação, discurso e, em relação a este último conceito, há uma observação relevante sobre o discurso literário, apontando-o como realidade linguística e social que atravessa todos os tipos textuais.

Assim, segundo esse documento, o texto que provocar no leitor um desafio por misturar, esteticamente, a construção da cultura com o prazer de ler poderá pertencer à esfera literária. Acrescenta que, além de ser um desafio ao espírito, a literatura também é uma instituição, por seu papel histórico contribuindo para a formação da identidade de um povo. Deste modo, o prazer diante do texto literário reside no fato de o leitor compreendê-lo como fenômeno de leitura literária, associando este aspecto à questão social. Nesse sentido, considerando os aspectos estético, histórico e social, percebi que o Currículo do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2010a) está em consonância com os PCN (BRASIL, 1999) quando estes afirmam o quanto a literatura, por seu caráter simbólico, contribui na formação da identidade do ser.

Ainda sobre o texto literário, há a indicação de se trabalhar com ele a partir do Ensino Fundamental, além de objeto de análise e interpretação, mas inserindo-o em uma “prática social, resgatando a dimensão fruitiva da literatura” (SÃO PAULO, 2010a, p.35), de modo a tornar o aluno capaz de desenvolver autonomia como leitor, de expressar suas preferências, ampliar repertório e, conseqüentemente, seus gostos e sua história de leitor.

Considerando as propostas apresentadas para o ensino de Língua Portuguesa nos PCN (BRASIL, 1999), ampliadas e aprofundadas nos PCN em ação (BRASIL, 2001), nos PCN+ (BRASIL, 2002) e nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (BRASIL, 2006), no Currículo do Estado de São Paulo - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (SÃO PAULO, 2010a), uma coisa não se pode negar, elas trouxeram contribuições. Trata-se de propostas que possibilitam ao docente um trabalho mais próximo do cotidiano dos alunos com condições de ampliar e expandir seus conhecimentos, pois nessa concepção, destaca-se a natureza social e interativa da linguagem, a qual será trabalhada nas diferentes esferas sociais.

2.2. A aula de literatura no Ensino Médio – o Currículo do Estado de São Paulo

Com a implantação de um currículo oficial para as escolas da rede pública estadual, houve ações voltadas para um de seus princípios centrais – *Prioridade para a competência da leitura e da escrita* - desenvolvidas pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas – CENP no Programa São Paulo faz escola. Em 2010, uma das ações constituiu-se na organização de material para subsidiar o trabalho docente no Ensino Fundamental – ciclo II e no Ensino Médio, com o objetivo de “potencializar os efeitos da proposta curricular na formação de leitores competentes e bons produtores de textos escritos”. (SÃO PAULO, 2010c, p. 5)

Assim, foram introduzidos materiais de apoio para as aulas de Língua Portuguesa os Cadernos do Professor de Leitura e Produção de Textos (SÃO PAULO, 2010b) acompanhados de DVD, com documentários e apresentações artísticas, como leitura expressiva de obras literárias, e os Cadernos do Professor de Literatura (SÃO PAULO, 2010c). Ambos os cadernos destinados a um trabalho com leitura de fruição a partir de textos literários, os quais compõem o acervo da SEE/SP, proveniente do *Projeto Apoio ao Saber* e da biblioteca da escola.

Segundo o Currículo do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2010a) os materiais compõem um conjunto de documentos e instrumentos destinados ao ensino de Língua Portuguesa e Literatura no Ensino Médio, contemplando os seguintes aspectos:

1. a capacidade de aprender trabalhada não apenas nos alunos, mas na própria escola, como é apresentado com ênfase, no primeiro princípio do Currículo – *Uma escola que também aprende*, que na “escola, as interações entre os responsáveis pela aprendizagem dos alunos têm caráter de ações formadoras, mesmo que os envolvidos não se deem conta disso”. (SÃO PAULO, 2010a, p.10);

2. ensino das diferentes disciplinas a partir de habilidades e competências, com a centralidade da competência leitora e escritora, como é apresentado no quarto princípio do Currículo – *Prioridade para a competência da leitura e da escrita*:

Nesse sentido, os atos de leitura e de produção de textos ultrapassam os limites da escola, especialmente os da aprendizagem em língua materna, configurando-se como pré-requisitos para todas as disciplinas escolares.[...] Por isso mesmo, o Currículo proposto tem por eixo a competência geral de ler e de produzir textos, ou seja, o conjunto de competências e habilidades específicas de compreensão e de reflexão crítica intrinsecamente associado ao trato com o texto escrito.(SÃO PAULO, 2010a, p.15) ;

3. o texto como foco de principal do processo de ensino-aprendizagem, assim como se vê no mesmo princípio citado anteriormente:

Considera-se texto qualquer sequência falada ou escrita que constitua um todo unificado e coerente dentro de uma determinada situação discursiva. Assim, o que define um texto não é a extensão dessa sequência, mas o fato de ela se configurar como uma unidade de sentido associada a uma situação de comunicação. Nessa perspectiva, o texto só existe como tal quando atualizado em uma situação que envolve, necessariamente, quem o produz e quem o interpreta. (SÃO PAULO, 2010a, p.16)

4. e, finalmente, a classificação dos textos segundo a esfera discursiva de circulação e o gênero a que pertencem, considerando-se as diversas situações de leitura, tais como as apresentadas ainda no princípio *Prioridade para a competência da leitura e da escrita*:

- ler, em situação pessoal, textos que, no cotidiano, são escolhidos pelo leitor de acordo com seu interesse, em busca de divertimento, de informação e de reflexão (esferas artístico-literária, de entretenimento, jornalística e publicitária);
- ler textos relacionados à vida pública, que, no cotidiano, são utilizados para atender a uma demanda institucional predefinida ou a ela respeitar (esfera institucional pública);
- ler, em situação de trabalho ou ocupacional, textos que, no cotidiano, são utilizados para fazer algo (esfera ocupacional);
- ler, em situação de educação formal, textos que, no cotidiano, são prescritos para o ensino-aprendizagem de determinado assunto ou conceito (esferas escolar e de divulgação científica). (SÃO PAULO, 2010a, p.16-17)

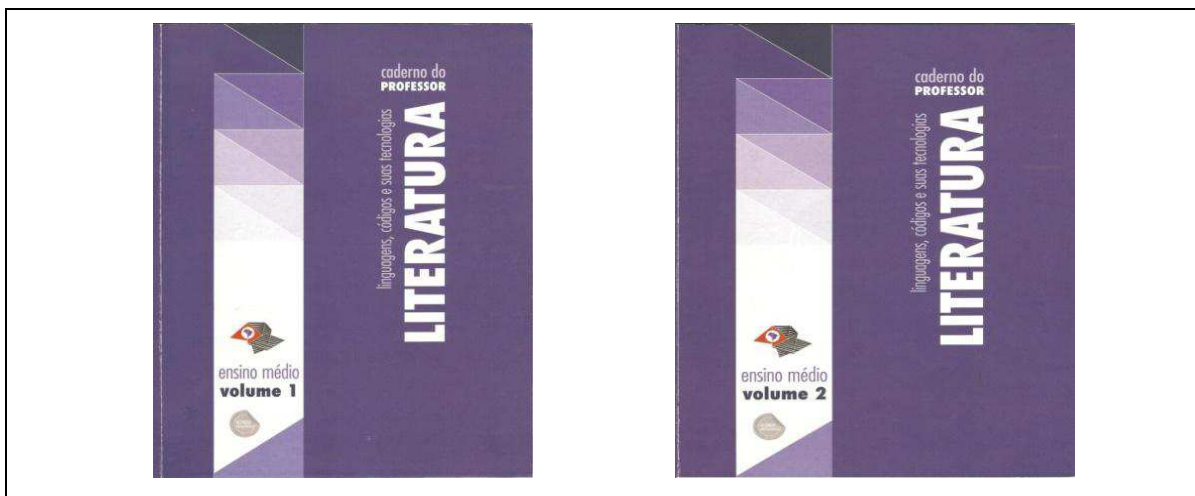
Assim, diante dessa mudança, é possível pensar que aquilo que o aluno experiencia no âmbito escolar pode transformar-se em vivência que lhe favoreça, compreensão e uso das variadas linguagens como meios de ver e de organizar a realidade em que se encontra. Nesse sentido, as condições serão favoráveis para que possa construir significados e sentidos, “em um processo centrado nas dimensões comunicativas da expressão, informação e argumentação” (SÃO PAULO, 2010a, p.25).

2.2.1. O Caderno de Literatura: uma análise descritiva

Conforme apresento no início desse capítulo, há uma longa trajetória do ensino de Literatura nas escolas da rede pública. Percebemos que no decorrer das décadas, houve a preocupação em se organizar o currículo de Língua Portuguesa e oferecer ao professor subsídios para o ensino de literatura e de leitura dos textos literários. Muitos foram os documentos oficiais (federais e estaduais) que trouxeram contribuições para o trabalho do professor de Língua Portuguesa no Ensino Médio, quanto à formação de um aluno leitor e quanto ao papel da Literatura como instituição social. Houve avanços significativos, mas ainda há muito que fazer para que a leitura ganhe espaço e horário nobre na rotina escolar.

Resgatando o que foi posto no tópico anterior, este item tratará de modo mais detalhado sobre o Caderno do Professor de Literatura (SÃO PAULO, 2010c).

Figuras 1: Capa dos cadernos do Professor de Literatura – volume



Para melhor entendimento sobre esse material didático disponibilizado ao docente de Língua Portuguesa no Ensino Médio, faço uma análise descritiva, a partir da qual apresento propostas para um trabalho com leitura de texto literários, como se vê no capítulo 4.

Trata-se de um material organizado em dois volumes, elaborado para auxiliar o professor de Língua Portuguesa do Ensino Médio, num trabalho complementar com Literatura. Como são apenas dois volumes, o professor de Língua Portuguesa pode selecionar o(s) capítulo(s) com o(s) qual(is) pretende trabalhar nas diferentes séries, planejar uma sequência de atividades articuladas com o que é proposto pelo Currículo oficial, a partir da elaboração de seu plano de ensino, conforme realidade das turmas, os gêneros, autores e títulos a serem contemplados ao longo do ano letivo.

Assim, o objetivo fundamental desse material é orientar o professor no desenvolvimento de atividades de leitura de fruição, procurando desenvolver aquelas que favoreçam a mobilização de competências e conteúdos, numa graduação de complexidade ao trabalhar com os quatro gêneros propostos. Apresenta um elenco de obras literárias com sugestões de leituras, que podem contribuir com a ampliação do repertório dos alunos.

A fim de esclarecer ao professor o propósito dos trabalhos por meio do estudo de gêneros pelo viés da fruição, o *Caderno* define leitura de fruição como aquela que acontece acima de tudo

pelo prazer de acompanhar a narrativa; de conhecer e reconhecer o ritmo, os sons a linguagem. São também características desse tipo de leitura o registro e as palavras, a sequência dos acontecimentos, a associação dessa apreciação com a vida pessoal, a descoberta de novas visões de mundo, o reconhecimento de si, do outro e do mundo por meio da leitura compartilhada sem objetivos escolares definidos. (SÃO PAULO, 2010c, p.8)

Porém, na minha função de formadora, ao utilizar com os professores estes *Cadernos*, observo que eles encontram dificuldades em preparar aulas conforme o que foi

delineado acima, pois, a meu ver, faltam orientações mais precisas e práticas. O material acaba sendo utilizado como um livro didático, porque os professores consideram que as atividades já estão prontas, argumentando que não há necessidade de preparação prévia, ou ainda que algumas delas estão fora da realidade.

Para esclarecer um pouco mais sobre o material em questão, faço uma breve descrição do *Caderno*, apresentando o modo como ele se estrutura.

As atividades de leitura são elaboradas a partir de quatro gêneros discursivos: a poesia, o romance, o conto e o drama. Assim, para cada um deles, foi escolhido um título de uma obra literária significativa para o trabalho com as atividades de leitura e de produção de texto, conforme segue.

Quadro 3: Descrição geral do Caderno do Professor de Literatura (2010c)

Organização	Volume 1
Gêneros	<ul style="list-style-type: none"> • Poesia • Romance • Conto • Drama
Obras e autores	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Estrela da Vida Inteira</i>, de Manuel Bandeira. • <i>Dom Casmurro</i>, de Machado de Assis • <i>Laços de Família</i>, de Clarice Lispector. • <i>Casa de Bonecas</i>, de Henrik Ibsen.
Seções	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Primeiras Impressões</i> • <i>Leitura Compreensiva e crítica</i> • <i>Releitura</i>

O caderno apresenta uma estrutura organizada em três seções que se repetem nos quatro momentos, em etapas que se complementam ao longo da aprendizagem por meio dos diferentes gêneros. No capítulo 3, item 3.1, analiso o volume 1, considerando-o objeto de pesquisa, apresentando, assim, mais informações e detalhes a respeito do material destinado às aulas de Língua Portuguesa no Ensino Médio.

O Caderno do Professor de Literatura (SÃO PAULO, 2010c) surgiu da necessidade de se explorar mais atividades com textos literários, numa abordagem mais pontual com obras literárias. Trata-se de material de apoio à implementação do Currículo, dentre outros recebidos pelas escolas e diretorias de ensino, como os livros que compõem o acervo de alunos e docentes, conforme se vê no próximo item.

2.3. Programas de incentivo à leitura: Apoio ao Saber e Sala de Leitura

Considerando que a competência leitora é o foco do Currículo tanto para o Ensino Fundamental – Ciclo II quanto para o Ensino Médio, a SEE/SP tem desenvolvido ações na intenção de favorecer a realização de práticas de leitura de obras literárias, com o propósito

de envolver professores e alunos para um trabalho com a leitura, principalmente, em Língua Portuguesa.

Assim, em função disso, o *Programa Apoio ao Saber*, lançado no ano de 2008, pela SEE/SP e Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE) teve como objetivos incentivar a leitura, formar público leitor e oferecer acesso a livros aos alunos do Ensino Fundamental – ciclo II e Ensino Médio da rede pública estadual de ensino.

Segundo os responsáveis pelo programa, a escolha dos livros priorizou os clássicos da literatura brasileira, com os quais os alunos devem ter contato a partir das séries iniciais, a fim de se adaptarem gradualmente ao gênero e ao estilo dos autores. A proposta principal do *Programa Apoio ao Saber* é fazer com que, desde o Ensino Fundamental, os alunos tenham acesso à leitura de textos que, por eles mesmos, sem a orientação docente, não seriam lidos em casa. É aí que se tem uma questão a ser resolvida. A ideia é que o aluno ganhe o kit composto por três livros de escritores clássicos para levá-los para casa e que faça a leitura, envolvendo a família. Assim, a escola, principalmente, por meio dos professores de Língua Portuguesa, favoreceria o acesso à leitura aos alunos e à sua família. Mas não foi o que aconteceu exatamente, num primeiro momento, pois como muitos alunos ainda não têm formado um comportamento leitor, não souberam usufruir do que haviam recebido e muitos deles não valorizaram o material. Por outro lado, nem todo professor aproveitou a oportunidade para iniciar ou ampliar um projeto de leitura, para desenvolver ações que pudessem explorar o acervo, estimulando o aluno ler literatura. Mais uma vez, o professor se vê diante de inovações sem ser devidamente orientado para uso de mais um material.

Além disso, alguns professores alegaram que há determinados títulos inadequados, devido ao grau de complexidade, para a série na qual eles deveriam ser lidos, como por exemplo, em 2009, *Juca Pirama* e *os Timbiras*, de Gonçalves Dias, indicados para o 6º ano e, em 2010, para o mesmo ano, *O quinze*, de Rachel de Queiroz.

Outro aspecto a ser considerado é que, em algumas escolas, o número de livros não era suficiente para que fossem distribuídos aos professores. Então, nem sempre o professor tinha em mãos os livros dos alunos, além de afirmarem que o tempo para leitura dos títulos e preparo das atividades sempre era insuficiente.

Então, desde 2009, por meio do *Programa Apoio ao Saber*, os estudantes vêm recebendo diferentes kits de livros, com autores e gêneros variados, para iniciar a formação de um acervo pessoal em sua casa. Apresento dois quadros com a relação dos títulos destinados aos alunos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, nos anos de 2009 a 2011. (Anexos 3 e 4).

A Diretoria de Ensino, por meio de ações das PCNP de Língua Portuguesa, vem promovendo ações com orientações ao docente para que ele possa desenvolver atividades

de leitura nas aulas de Língua Portuguesa a partir dos títulos oferecidos de modo que toda a coleção seja bem utilizada. Contudo, para essas reuniões de trabalho, é possível convocar apenas um professor de cada escola, num total, aproximadamente, de 65 professores. Considerando que a Diretoria de Ensino conta com uma média de, aproximadamente, 180 professores, mais de 50% deles ficam impossibilitados de participar de muitas ações. O objetivo é que o professor representante de cada escola desenvolva as atividades vivenciadas no encontro e realize o estudo feito com os demais colegas de sua unidade escolar, em HTPC. Na verdade, quando é possível o encontro entre os professores de uma mesma escola para este fim, o que ocorre é um simples relato do que foi vivenciado na reunião e não o que deveria ser – reprodução de material para estudo e desenvolvimento das atividades. Além disso, ainda há casos em que algumas escolas ficam sem representantes, pois muitos deles acumulam cargo em outras instituições e não querem se ausentar das aulas de outro cargo de que estão investidos, comprometendo, assim, a oportunidade de formação continuada.

Desse modo, como as ações não acontecem com regularidade e com acompanhamento efetivo, seja pelos formadores da Diretoria de Ensino, seja pelo formador da própria escola, devido a um cronograma com inúmeras outras ações, nem todas as unidades escolares conseguem contar com professores devidamente preparados.

No que se refere ao trabalho com os kits, sobre os quais trata este item, ainda não há um trabalho significativo com os livros, pois, na maioria das vezes, apenas são entregues aos alunos, sem a realização de práticas prazerosas com os textos literários.

Então, como alguns dos títulos dos kits oferecidos pelo *Programa Apoio ao Saber* são apontados no Caderno do Professor de Literatura (SÃO PAULO, 2010c), meu objetivo é propor que as práticas de leitura indicadas no referido material sejam mais detalhadas, com as etapas bem planejadas, para serem realizadas, acima de tudo, com foco na fruição. Assim, acredito que, se o professor conhecer boas práticas organizadas a partir do material, ele poderá sentir-se capaz de elaborar outras, nos mesmos moldes, e preparar-se para utilizar o material proposto. Acredito ainda que, não apenas pelo contato com modelos de atividades, mas por meio de estudo e de análise do material, sob orientação e acompanhamento regular e contínuo, ele pode reconhecer possibilidades de exercer seu papel de mediador, promovendo, em sala de aula, situações em que o lúdico possa ser explorado no ensino de literatura. Conseqüentemente, por meio de trabalho sistematizado com o texto literário, possibilitará aos alunos a percepção do valor simbólico e cultural da literatura em sua formação social e, provavelmente, terá um discurso diferente daquele que se revelou no questionário: “Os alunos não gostam de ler.” ou “Açam os textos literários chatos”.

Outro Programa proposto pela SEE/SP é o da *Sala de Leitura*⁴, criado a partir de 2009. O espaço disponibilizado nas escolas contempladas com o *Programa Sala de Leitura* possibilita a alunos do Ensino Fundamental (6º a 9º anos), Ensino Médio – regular e EJA – acesso a rico acervo de livros, periódicos e DVD. Segundo apontamento expresso no sítio da SEE/SP, “a presença das Salas de Leitura nas instituições de ensino visa a estimular a prática de leitura e o desenvolvimento de atividades, construídas especialmente para atender o perfil e os interesses dos alunos de cada escola”.

Para a instalação e o devido funcionamento da *Sala de Leitura*, faz-se mister o atendimento a critérios específicos como publicação em Diário Oficial do Estado e disponibilidade de espaço físico⁵. Assim, na primeira fase do Programa, apenas duas escolas, das sessenta e cinco na Diretoria de Ensino, foram apontadas pela SEE/SP para implementação do Programa e receberam todos os materiais necessários para a composição do espaço de aprendizagem. Posteriormente, na 2ª fase do Programa, houve apontamento de mais treze escolas (ainda uma porcentagem insignificante, diante do número de escolas da Diretoria) para receber a implantação do Programa. Nesse momento, começaram a surgir dificultadores uma vez que as escolas dessa fase não receberam todos os materiais indicados para o devido funcionamento do ambiente e não foi possível, nessas novas unidades, atribuir as aulas existentes por restrições da legislação⁶. Com isso, o trabalho teve continuidade, envolvendo apenas mais quatro escolas da Diretoria de Ensino. Tendo ocorrido mudança em mecanismos legais referentes ao Programa, as demais escolas, exceto uma, puderam, gradativamente, contar com a atuação de profissionais específicos para a *Sala de Leitura*. Desse modo, essas unidades escolares dispõem do trabalho de profissionais responsáveis pela tarefa de instituir a leitura no ambiente escolar a fim de formar leitores. Certamente, essa empreitada é desafiadora, pois, pela legislação vigente, os professores apresentam habilitação diversificada, muitos não são formados em Letras, e, ainda, não encontram a sala devidamente equipada em conformidade com os itens discriminados pelo Programa.

⁴ As ações referentes a esse Programa são delineadas e acompanhadas pela equipe do Centro de Referência em Educação Mário Covas. Na Diretoria de Ensino, há uma equipe responsável por formação dos docentes e por acompanhamento das atividades desencadeadas junto a esse Programa. Essa equipe é constituída por um Supervisor de Ensino e por uma PCNP de Língua Portuguesa. Além disso, a SEE/SP ofereceu um curso em ambiente virtual para apoiar a ação e o trabalho das professoras responsáveis por *Sala de Leitura*.

⁵ Há indicação de três layouts a fim de favorecer a distribuição de mobiliário e de equipamento apropriados (estantes, mesas redondas, cadeiras e equipamento tecnológico).

⁶ Segundo Resolução SE 15, de 18 de fevereiro de 2009, que dispõe sobre a criação e organização de Salas de Leitura nas escolas da rede estadual de ensino, o profissional para esta função restringia-se à condição de readaptado ou de Ocupante de Função Atividade, abrangido pela Lei complementar 1.010, de 1-6-2007, com Licenciatura plena, preferencialmente, em Língua Portuguesa.

Desde outubro de 2011, mais seis escolas foram relacionadas para compor a 3ª fase do Programa, mas a falta de procedimentos que viabilizem funcionamento imediato da Sala de Leitura torna-se grande obstáculo para a realização da desafiadora tarefa de se organizar na escola uma comunidade leitora.

De acordo com o disposto em legislação específica⁷, *Resolução SE nº 70/2011*, deve ser assegurado a todos os alunos da escola “o incentivo à leitura como principal fonte de informação e cultura, lazer e entretenimento, comunicação, inclusão, socialização e formação de cidadãos críticos, criativos e autônomos”. Diante das circunstâncias, apenas 21% das escolas contam com esse benefício e a quantidade de alunos atingida pelo Programa, comparada ao total de alunos da Diretoria de Ensino, é ínfima.

Nesse sentido, a intenção é que haja oferta ao aluno de estratégias diversificadas para garantir sua presença na *Sala de Leitura*, para otimizar o empréstimo de livros e para intensificar o perfil dos leitores. Essas estratégias dizem respeito a desenvolvimento de mural, rodas de leitura, atividades cênicas e outras possibilidades mediante o perfil do próprio orientador/mediador. A proposta é que o professor de Língua Portuguesa assuma essa tarefa juntamente com o professor de Sala de Leitura, mas o trabalho conjunto ainda não é uma realidade. Assim, na maioria das vezes, o trabalho acontece com um grupo pequeno de alunos voluntários que compõem, como é chamado no Programa, um “time” que se reúne com a professora da Sala de Leitura, em período diferente daquele em que estuda.

No tocante à formação docente, além de participação em Orientação Técnica com a equipe regional e HTPC na escola, o professor responsável por *Sala de Leitura conta*, a partir de 2010, com formação desenvolvida em parceria com Agentes Técnicos do Instituto Ayrton Senna (encontro presencial e formação EaD). Em complementação a essas ações, a SEE/SP desenvolveu, em 2011, conjunto de videoconferências, sob a denominação de *Sabores da leitura*, destinadas a professores de Língua Portuguesa e a professores responsáveis por *Sala de Leitura*. Em 2012, houve continuidade da ação de estudo por meio de videoconferências, sob a denominação de *Chaves da leitura*.

No conjunto de videoconferências exibidas, conforme se observa no próximo quadro, com duração de quatro horas, são propostas sugestões de trabalho com obras que compõem o acervo das escolas, gêneros sugeridos no Caderno do Professor de Leitura e produção de Texto (SÃO PAULO, 2010b) e no Caderno do Professor de Literatura (SÃO PAULO, 2010c), além daqueles títulos propostos para os exames de vestibular.

⁷ Resolução que dispõe sobre a instalação de Salas e Ambientes de Leitura e que revoga artigos 3º ao 8º da Res. SE nº 15/09, abre novas possibilidades para atribuição de aulas, efetivo titular na condição de adido e Ocupante de Função Atividade, abrangido pela Lei complementar 1.010, de 1-6-2007, que disponha de carga horária mínima de trabalho.

A seguir, a fim de se visualizar melhor a proposta de formação para os professores de Sala de leitura e de Língua Portuguesa, apresento quadro com dados sobre as videoconferências ocorridas.

Quadro 4 – Cronograma de videoconferências de projetos de leitura

<i>Sabores da Leitura – 2011</i>		
Títulos que compõem acervo do extinto <i>Programa Tecendo Leituras</i>		
Mitos e Lendas	<i>O Senhor do Bom Nome</i> . Ilan Brenman <i>Mitos e lendas do Japão</i> . Sylvia Manzano <i>Mitos e lendas da África</i> . Júlio Emílio Braz	08/08/2011
Poesia	<i>Para querer bem</i> – Manuel Bandeira	12/09/2011
Romance –	<i>Dom Quixote</i> . Miguel de Cervantes	03/10/2011
<i>Chaves de Leitura - 2012</i>		
Títulos indicados para o vestibular		
Romance	<i>Memórias Póstumas de Brás Cubas</i> . Machado de Assis	23/04/2012
Poesia	Coletânea de Poemas. Fernando Pessoa – Ricardo Reis	21/05/2012
Romance	<i>A Cidade e as Serras</i> . Eça de Queirós	18/06/2012
Romance	<i>Til</i> . José de Alencar	08/08/2012
Romance	<i>Memórias Póstumas de Brás Cubas</i> . Machado de Assis	03/09/2012

Para essas ações, os PCNP de Língua Portuguesa e o Supervisor de Ensino, responsáveis pelo *Programa Sala de Leitura*, participam contribuindo com estudo prévio sobre o assunto a ser tratado na videoconferência e apenas os professores de Sala de Leitura são convocados. Assim, considerando o público a que se destinam as videoconferências – professores de Língua Portuguesa e professores da Sala de Leitura, apenas 10% de professores participam. Além disso, é preciso, também, levar em conta um dado importante no que se refere à formação dos professores que trabalham na *Sala de Leitura*. O quadro abaixo apresenta quem e quantos são esses professores.

Quadro 5: Número de professores de Sala de Leitura por escola e sua habilitação

Escolas	Habilitação	Número de professores
E1	Língua Portuguesa	02
	Biologia	
E2	Língua Portuguesa	02
E3	Matemática	02
	Língua Portuguesa	
E4	Língua Portuguesa	02
E5	Professor de ciclo I	01
E6	Língua Portuguesa	02
E7	Língua Portuguesa	02
	Geografia	
E8	História	02
	Matemática	
E9	Geografia	01
E10	Língua Portuguesa	01
E11	Língua Portuguesa	02
E12	Arte	02
	Língua Portuguesa	
E13	Língua Portuguesa	01
E14	Matemática	02
E15	-----	Na época não havia professor

Diante desse quadro, que revela um índice de 50% dos docentes das quinze escolas participantes do *Programa Sala de Leitura*, sem habilitação em Letras, percebo que o trabalho sugerido nas videoconferências não permite uma atuação adequada desse grupo, considerando que as atividades propostas devem ser feitas a partir de textos literários – especificidade do professor de Língua Portuguesa. Assim, a parceria entre os professores de Língua Portuguesa e da Sala de Leitura seria fundamental (o que não se evidencia diante dos dados coletados) para que a leitura e o estudo das obras literárias pudessem contar com a participação do especialista, que é o professor de Língua Portuguesa.

Quanto aos objetivos gerais propostos pelos projetos com as videoconferências, como incentivar a leitura, orientar os alunos para a formação de comportamento leitor e contribuir para ampliação do repertório de leituras, acredito que professores de qualquer disciplina conseguem dar conta desta tarefa, se forem bons leitores. Mas, quanto aos objetivos específicos que propõem a leitura seguida de análise de obras literárias, identificando elementos característicos dos gêneros da esfera literária, não acredito num trabalho eficaz. Aí, constato mais um aspecto negativo quanto ao que se propõe para o trabalho com literatura nas escolas.

As ações destinadas à formação de leitores, não apenas dos alunos, mas também dos professores, ainda não atenderam, devidamente, ao propósito dos diferentes projetos e programas, como o *Apoio ao Saber* (a partir de 2008) e a *Sala de Leitura* (em andamento desde 2009). Há boas propostas de trabalho nas escolas quanto ao acesso a obras literárias, à intensificação da leitura e à construção de um comportamento leitor, mas a falta de procedimentos sob a responsabilidade dos órgãos centrais, as quais possam contribuir para a concretização dos objetivos apontados, impossibilitam um avanço significativo.

Como foi possível verificar pela pesquisa dos documentos oficiais, pela descrição do material a ser analisado e pela apresentação dos programas de leitura implantados, houve progresso quanto ao ensino de leitura e à possibilidade de o aluno ter acesso a obras literárias. Paralelamente a essa constatação, também verifico que ainda faltam ações sistematizadas tanto dos órgãos centrais de educação, quanto dos próprios docentes a fim de que a leitura, principalmente a de fruição, seja uma realidade nas escolas.

CAPÍTULO 3

E A LEITURA NA ESCOLA, COMO VAI?

Nesse capítulo, tenho a intenção de apresentar os procedimentos utilizados para o desenvolvimento da pesquisa, considerando minha posição de pesquisadora e, também, de Professora Coordenadora, responsável pelo acompanhamento do trabalho de professores de Língua Portuguesa e, eventualmente, dos professores das Salas de Leitura.

Apresento o cenário em que a pesquisa se deu: escolas com Ensino Médio e participantes do *Programa Sala de Leitura*, da rede pública estadual, jurisdicionadas à Diretoria de Ensino, de um município do Vale do Paraíba, no ano de 2012. Houve participação dos professores da Sala de Leitura, professores de Língua Portuguesa, professores coordenadores e uma vice-diretora, sujeitos da pesquisa que responderam a questionários a partir dos quais fiz análise dos dados resultantes: respostas oferecidas pelos educadores envolvidos direta ou indiretamente com o ensino de leitura de textos literários nas séries do Ensino Médio.

Justifico a presença de três sujeitos devido à proposta dessa pesquisa de se criar uma comunidade de leitores na escola, a partir de um trabalho conjunto com uma equipe docente formadora, envolvida na tarefa de fazer leitores. Assim, os sujeitos estão atuando em diferentes espaços escolares: de gestão e de aprendizagem. Segundo Solé (1998, p. 174), “ainda temos pouca prática em enfocá-lo (o ensino) de uma perspectiva compartilhada, como um projeto pelo qual são responsáveis todos os profissionais que dele participam no contexto de cada escola”.

A partir das observações feitas, dos encontros com reuniões pedagógicas e da visita nas escolas, foi possível colher informações que trouxeram contribuições para a pesquisa e para o desenvolvimento de um trabalho mais elaborado com a leitura de textos literários.

Além disso, analiso o volume 1 Caderno do Professor de Literatura (SÃO PAULO, 2010c), material indicado para o trabalho com Literatura no Ensino Médio e, por isso, objeto de estudo desta pesquisa.

3.1. O cenário, objeto e sujeitos de pesquisa

Considerando que a pesquisa tem interesse em oferecer uma proposta de trabalho aos professores de Ensino Médio quanto ao trabalho com a leitura de obras literárias, optei por trabalhar a partir de dois pontos de partida: análise de um material de ensino de literatura e aplicação de questionário em educadores de seis escolas estaduais, inseridas no *Programa Sala de Leitura* e localizadas em diferentes municípios do Vale do Paraíba. Tal

escolha se deve ao fato de que estas escolas, por participarem do programa citado desde as fases iniciais, contam com dois docentes responsáveis pela organização da Sala de Leitura, do acervo e de ações que possam difundir práticas de leitura na escola, envolvendo a comunidade.

Assim, para iniciar estudos, levantamento de dados, investigação junto aos educadores e pensar em propostas, as quais pudessem ser postas em prática, formulei um plano de ação, de modo a definir questões relevantes como os sujeitos envolvidos (gestor, docente de Língua Portuguesa e Professor da Sala de Leitura), as instituições educacionais (escolas participantes do *Programa Sala de Leitura*), a meta a ser alcançada (difusão de ações que promovam envolvimento de alunos com a leitura, constituindo-se em leitores autônomos e críticos) e o instrumento – questionário - a ser utilizado para a obtenção de dados.

Apresentei minha proposta de pesquisa à Dirigente Regional de Ensino para que conhecesse todo o processo investigativo, as implicações do trabalho, podendo contribuir com o trabalho das escolas escolhidas. Diante da exposição, houve aprovação para que envolvesse as referidas escolas na pesquisa. A seguir, entrei em contato com os Diretores das seis escolas selecionadas e apresentei-lhes a proposta, esclarecendo-lhes os procedimentos a serem realizados. Num momento seguinte, esclareci aos Professores da Sala de Leitura como eles contribuiriam para o encaminhamento da pesquisa, considerando que estavam no ambiente de formação de leitores. Finalmente, com os Professores Coordenadores, solicitei-lhes parceria para um trabalho junto aos professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio. Após conversa com todos e aprovação das diferentes equipes, encaminhei-lhes os questionários e estabeleci um prazo para entrega.

Para melhor visualização da trajetória feita, segue, abaixo, o cronograma de ações desenvolvidas para a realização da pesquisa.

Quadro 6: Cronograma com as ações realizadas para a pesquisa.

DATAS	AÇÕES REALIZADAS
outubro e novembro de 2011	Estudo do <i>Caderno do Professor de Literatura</i>
dezembro de 2011	Apresentação da proposta para a Dirigente de Ensino
março de 2012	Apresentação da proposta aos sujeitos das seis escolas
abril a maio de 2012	Análise do <i>Caderno do Professor de Literatura</i>
março e setembro de 2012	Orientação técnica com professores de Língua Portuguesa
abril a setembro de 2012 (5 encontros)	Encontros com os Professores da Sala de Leitura para estudo e videoconferências
agosto/setembro de 2012	Visita às escolas, presença em HTPC

Minhas ações aconteceram, conforme o que foi estabelecido no cronograma para análise de dados e contato com os sujeitos.

O material estudado e analisado, *Caderno do Professor de Literatura* – volume 1, foi enviado, pela SEE/SP, às escolas no início de 2010, como subsídio para o docente no trabalho com Literatura. Ele compõe o kit composto por dois volumes a serem trabalhados durante os três anos do Ensino Médio, sem uma determinação quanto à obra que será trabalhada nas diferentes séries, cabendo ao professor selecioná-la segundo critérios estabelecidos por ele mesmo.

O referido caderno traz uma apresentação ao professor sobre o que se pretende com a sequência proposta e um item com orientações sobre cada uma das seções que organizam os capítulos.

As orientações iniciais que antecedem a primeira seção trazem informações sobre o gênero a ser estudado – *Contextualizando o Gênero* – e sobre o autor – *O autor e sua obra*. Nestes itens, há a contextualização da obra (a época, a linguagem, o contexto histórico e social, características próprias do gênero e da obra a ser lida e analisada). Ainda antes de iniciar as *Primeiras Impressões*, apresenta um item com informações ao professor, intitulado *Para o trabalho com a obra*. Neste item, há sugestão de como ele pode trabalhar, apontando alguns aspectos que favorecerão a leitura, indicando um ponto de partida para iniciar a unidade, conforme se observa nos exemplos:

- sobre Manuel Bandeira –

Para este trabalho escolhemos Poética, do livro Estrela da vida inteira. [...] Assim, acreditamos que o trabalho aplicado a esse poema específico também permite que se realizem com os alunos atividades semelhantes em torno de outros poemas [...] (p.13)

- sobre Machado de Assis –

Durante a leitura de Dom Casmurro, é importante chamar a atenção dos alunos para o fato de a narrativa ser em primeira pessoa e quais devem ser as implicações disso. Como veremos nas atividades sugeridas, as leituras por fruição de romances devem ser feitas em partes. (p. 20)

- sobre Clarice Lispector –

O conto que abordaremos aqui é Uma galinha. Da mesma forma como foi feito com os poemas de Manuel Bandeira, as atividades propostas são sugestões para ilustrar procedimentos que você pode adotar para ajudar o desenvolvimento de recursos semelhantes voltados para o trabalho com esse ou outros contos de Laços de Família. (p.31)

- sobre Henrik Ibsen –

Os alunos podem ler o texto em casa ao longo de uma semana, ou até mesmo de uma aula para outra. Antes de iniciar o trabalho, seria interessante falar sobre o tema da peça, a época e o local em que foi escrita [...] (p.36)

Observo que há quase que uma conversa com o professor, orientando-o para realizar o que é sugerido com a obra proposta, em outras situações com outros gêneros e autores. Há

uma ênfase no que já foi feito em uma determinada seção e que poderá ser repetido em uma próxima. Embora existam tais recomendações, não há um direcionamento quanto aos procedimentos mais específicos que possam orientar o professor, por exemplo, no modo como o aluno vai ler: que aspectos o leitor pode observar para fazer antecipações, a que deve estar atento para elaborar e checar hipóteses, que pistas podem destacar para favorecer sua compreensão, que marcações deveriam ser feitas para conversa após a leitura. Além disso, no trecho que se refere à orientação sobre a leitura de *Dom Casmurro*, como se vê no trecho transcrito, diz ao professor que é importante “chamar a atenção dos alunos para o fato de a narrativa ser em primeira pessoa e quais devem ser as implicações disso” (p.20), mas não mostra como fazer isso. Bastaria o professor dizer isso ao aluno?

A seção intitulada *Primeiras impressões* orienta o professor a *conversar*, como o próprio nome sugere, sobre as impressões iniciais sobre a obra a ser lida, como por exemplo, conversar:

- sobre o significado de termos e expressões utilizadas na obra;
- a partir de questões sobre o tema, personagens e foco narrativo;
- sobre o que se espera de uma obra com um título como aquele;
- para perceberem situações semelhantes em outras obras (como o filme *Cidade de Deus*, em relação ao conto *Uma galinha*).
- para observar a possibilidade de uma obra ser adaptada, etc.

Além das possibilidades propostas para apoiar o trabalho docente, discursivamente, é dada autonomia ao professor para utilizar o material conforme suas possibilidades e realidade da sua turma, propondo-lhe que realize as modificações e adaptações que achar convenientes e necessárias.

Percebo que aqui é o momento em que o professor pode explorar o ponto forte do material, conforme se vê nas respostas dadas: “*Facilitam o ensino-aprendizagem*”, “*as variedades de textos, as dicas de aula.*” e *aprimorar o que ele considera como ponto fraco: “Algumas atividades não “cabem” na sala de aula”, “A falta de sequência temporal”*. Mas, estas orientações ainda não são suficientes, como se vê, por exemplo, no Gênero 3 – Contos *Laços de família*, a sugestão para uso da cena inicial do filme *Cidade de Deus*. Não há indicação precisa sobre os procedimentos a serem feitos: contextualização da obra cinematográfica, qual trecho exatamente poderá ser exibido e como será feito, que aspectos considerar para a análise do filme e comparação com o conto etc.

Na próxima seção, *Leitura crítica e compreensiva*, o objetivo é possibilitar ao aluno o desenvolvimento das capacidades que o torne leitor com autonomia, pois o que se pretende para estudo é que o professor avance além dos significados lineares, ampliando para as especificidades linguísticas, de gênero e de estilo. Além disso, pretende-se explorar

capacidades de leitura mais complexas, que possam contribuir para a formação de um leitor mais compreensivo, capaz de fazer apreciação crítica e estabelecer relação com a própria vida e com outros textos. Nesse sentido, o material sugere que as atividades aconteçam a partir de perguntas que o leitor pode fazer ao texto (sobre conteúdo, estrutura e linguagem) e de respostas possíveis que são oferecidas por ele e por toda turma. Algumas das perguntas feitas para os diferentes gêneros são:

- sobre o poema *Poética: Por que o lirismo chamado de namorador é raquítico e sífilítico? Por que não há vírgulas separando os termos no verso que fala de cossenos?* (p.16)
- sobre o romance *Dom Casmurro: No capítulo I, o narrador explica o título do livro. No segundo, a razão para escrever o livro. Qual a razão estabelecida pelo autor?* (p.22)
- sobre o conto *Uma galinha: Em que momentos do conto são feitas referências a fábulas ou contos de fadas tradicionais e qual é a razão para isso?* (p.33)
- sobre o drama *Casa de bonecas:*

Analise com seus alunos as rubricas de Casa de bonecas (há uma longa no início do texto). O que elas dizem a respeito do espaço, do tempo e da personalidade dos personagens e como elas se modificam durante a peça? (SÃO PAULO, 2010c, p.38)

Aqui neste bloco de questões, há uma ressalva a ser feita, pois as perguntas são elaboradas com foco mais no autor do que no leitor. De acordo com a abordagem contemporânea, seria adequado propor questionamento que favorecesse ao aluno um posicionamento seu, apontando o efeito de sentido provocado no texto. Assim, a atividade favoreceria o desenvolvendo da capacidade de apreciação estética e/ou afetiva, levando o aluno, de fato, a fruir o texto, quando lhe é solicitado identificar recursos que o autor utiliza intencionalmente. Considerando que, ao se fazer a leitura de um texto, o leitor realiza um ato dialógico, e a interação leitor-texto tende a acontecer, as perguntas poderiam focar a contribuição do leitor no ato da leitura, de modo que “a informação pudesse fluir do leitor para o texto”, segundo Moita Lopes (1996, p.149). Além disso, o material aponta que esta seção, no caso do Gênero 3 – conto *Laços de Família*, é o momento de diagnosticar com os alunos aspectos específicos do gênero conto e da narrativa específica, mas as questões apresentadas não dão conta dessa tarefa.

A seguir, na seção *Releitura*, tem-se o momento de o aluno compreender os porquês do que descobriu por meio da análise. Espera-se aqui que se amplie o trabalho com perguntas com um diferencial: a leitura de fruição. É o momento em que o leitor poderia ter a oportunidade de estabelecer relação entre sua leitura, as descobertas que fez e as suas visões de mundo, seus valores humanos e éticos. Porém, identifiquei algumas atividades

com trechos que, a meu ver, poderiam ser melhor elaborados, por não serem diretivos, pontuais, conforme exemplifico abaixo:

Quadro 7: Exemplos de trechos de atividades do material analisado.

Indicações de trabalho aparecem em consigna com verbos e condições que não fortalecem a execução das atividades.	Gênero Poesia, p. 17	<i>Esses poemas poderão ser lidos [...], Se quiserem, as alunos poderão musicar os poemas</i>
	Gênero romance, p. 28	<i>seria interessante elaborar [...]</i>
Questões muito abertas, sem um roteiro para o debate sugerido.	Gênero Drama, p. 39	<i>Discuta com os alunos a respeito das proibições impostas a Nora por seu marido e sobre o medo que ela sentia das possíveis reações de Torvald, apesar do aparente amor que havia entre eles. Será que esse tipo de relação das mulheres com os homens se modificou completamente hoje, ou ainda há resquícios desse comportamento?</i>

As atividades sugeridas são mais livres com a possibilidade de relacioná-las ao dia a dia do aluno, o que considero positivo, um ponto forte do caderno, explorar, por exemplo, textos da atualidade, de outros autores que tratem de questões semelhantes às do autor em estudo. No entanto, sem encaminhamentos pontuais para que o professor auxilie o aluno a:

- produzir seu próprio texto para um leitor presumido, apresentando seu ponto de vista;
- participar de discussões a partir de questões críticas e interpretativas;
- estabelecer paralelo entre textos, identificando semelhanças temáticas, de estrutura ou de estilo;
- simular situações que abordem o tema das obras estudadas.

Acredito que essa seção, deveria ser o momento para subsidiar o professor num trabalhar que favorecesse ao aluno a possibilidade de elaborar apreciações relativas a valores éticos e/ou políticos, desenvolvendo a capacidade de realizar réplica crítica ao texto, ao apresentar seu ponto de vista, concordando ou discordando do autor. Além disso, também seria possível que o professor proporcionasse ao aluno o desenvolvimento da capacidade de perceber as relações de intertextualidade, lembrando-se de conteúdos de textos que já leu, associando-os aos textos que está lendo e, até mesmo, pensando na possibilidade de outros textos. Nesse sentido, segundo a linha bakhtiniana, trata-se das relações dialógicas entre os enunciados; todo texto é, de certa maneira, uma resposta aos textos que o antecederam, aguardando uma atitude responsiva ativa.

Enfim, pretende-se que *Releitura*, conforme orientações iniciais do Caderno, seja uma seção destinada à interpretação que permita ao aluno fazer associações com diferentes textos, relacionando-os a temas pertinentes à sua própria vida, de modo quase desvinculado das propriedades materiais do texto proposto para o trabalho com determinado gênero.

Nessa seção, considero necessária a retomada do que foi desenvolvido nas demais seções e enfatizando-se o ato da leitura com compreensão, solicitando do professor um trabalho de fruição e relacionando ao seu cotidiano, sem banalizar a obra lida. Assim, é fundamental ressaltar que o papel do professor deve ser o de mediador a fim de que ele não perca de vista sua atuação e o desempenho de seu aluno diante da leitura, considerando os diálogos que estabelecem entre o que lê e o mundo em que estão inseridos.

Então, a partir do que se propõe aqui, é possível pensar que, de acordo com a linha bakhtiniana,

Compreender é participar de um diálogo com o texto, mas também com seu destinatário, uma vez que a compreensão não se dá sem que entremos numa situação de comunicação, e ainda com outros textos sobre a mesma questão. Isso quer dizer que a leitura de uma obra é social, mas também individual. (FIORIN, 2008, p. 6)

Nesse sentido, diante das atividades propostas, o professor precisa de um posicionamento também de leitor, atento ao significado que se pode perceber no ato da leitura, o qual se torna possível, conforme afirma Moita Lopes (1996), por meio de processo interativo entre leitor e escritor, através do texto.

Desse modo, no que diz respeito ao ensino da leitura de textos literários, considerando as dificuldades dos alunos, como têm revelado os resultados das avaliações externas (SARESP, por exemplo), a atuação do professor se faz necessária a fim de que eles tenham avanços que não conseguiriam ter sem auxílio para a leitura de textos mais complexos e extensos. Trata-se aqui de uma atuação docente no sentido de valorizar o meio cultural e as relações entre os indivíduos na trajetória de seu desenvolvimento, e não de, simplesmente, impor um rol de conteúdos a serem assimilados.

A fim de facilitar o entendimento sobre o modo como o material acima descrito foi estruturado, o próximo quadro explicativo apresenta a organização do Caderno do Professor de Literatura – volume 1.

A meu ver, a proposta feita nesse material não se concretiza efetivamente, pois exige um olhar diferenciado para ensino de leitura e uso real do *Caderno*. Embora haja a mesma estrutura de trabalho para os diferentes gêneros (o que considero positivo), o professor deve estar atento às especificidades, não apenas quanto ao modo de leitura de cada um deles, mas quanto à realização das atividades, e isso não está explícito. Na verdade, há um distanciamento entre proposta e execução.

Quadro 8: Seções do *Caderno do Professor de Literatura*

GÊNERO	OBRA E AUTOR	SEÇÃO	PROPOSTA
Poesia	<i>Estrela da Vida Inteira</i> Manuel Bandeira	Primeiras impressões	Propõe que o professor faça um levantamento de informações a fim de que o aluno demonstre o que sabe/espera da obra a partir conversa informal.
Romance	<i>Dom Casmurro</i> Machado de Assis		
Conto	<i>Laços de Família</i> Clarice Lispector	Leitura compreensiva e crítica	Sugere ao professor atividade para o desenvolvimento de capacidades que podem favorecer ao aluno um comportamento de leitor.
Drama	<i>Casa de Bonecas</i> Henrik Ibsen	Releitura	Indica ao professor atividades que podem promover a compreensão das descobertas feitas por meios das análises e leitura de fruição. Para isso, há necessidade de estudo do Caderno.

Assim, em diferentes seções, cada gênero, representado por diferentes obras literárias da Literatura brasileira e estrangeira, é trabalhado na tentativa de se estabelecer uma relação entre a construção da cultura, a compreensão do contexto em que determinada obra foi escrita e o prazer de ler.

Evidencia-se, por meio da análise do material que há uma preocupação quanto ao trabalho com a leitura, por meio do estudo dos gêneros; valorização da leitura de textos literários, considerando o conhecimento prévio dos alunos como ponto de partida e a formação do professor para pôr em prática as atividades propostas.

No entanto, considero este caderno um material que poderia apresentar procedimentos mais pontuais para que não seja encarado pelo professor como um manual de instruções, a partir do qual ele apresenta uma série de exercícios que os alunos realizam apenas para compreensão e interpretação de textos.,

Embora seja possível perceber uma intenção de auxiliar o professor no desenvolvimento da atividade, observo que são dadas muitas informações ao mesmo tempo, sem detalhamento para a realização de cada uma. Desse modo, ao analisar o material, penso que, em vez de favorecer um trabalho de qualidade ao professor, ao contrário, pode fazer com que o docente aja mecanicamente, desenvolvendo muitas atividades sem a devida reflexão sobre elas e sem articulá-las entre si.

A fim de exemplificar o que verifiquei, apresento um trecho da seção 2. *Primeiras impressões*, a partir da qual o trabalho de leitura propriamente dito tem início. Há presença de um discurso direcionado ao professor, como se vê pelas expressões destacadas no trecho extraído da atividade 1 e que está apresentado a seguir. No entanto, as orientações

não são detalhadas, com encaminhamentos esclarecedores, apontando as habilidades e estratégias de leitura a serem desenvolvidas nas diferentes seções.

O conto Uma galinha é curto, por isso, pode ser lido integralmente em sala de aula. Em Laços de família, há outros contos breves que, se houver tempo, podem também ser lidos. Caso escolha os mais longos, leia um trecho em sala de aula e peça aos alunos que terminem de lê-lo para a aula seguinte. No caso específico de Uma galinha, seria interessante exibir o trecho inicial do filme Cidade de Deus. É importante fazer isso depois da leitura e antes do início da discussão, pois há muita semelhança entre o início das duas narrativas. (São Paulo, 2010c, p. 31)

A fim de esclarecer o que considero pertinente para subsidiar o professor em seu trabalho, analiso o trecho abaixo.

<i>O conto Uma galinha é curto, por isso, pode ser lido integralmente em sala de aula.</i>	<i>Aqui, considero que a orientação deveria direcionar o trabalho do professor para que garantisse a leitura do conto por todos na sala. Afinal, para a realização da proposta feita pelo material, há a necessidade da leitura integral do conto.</i>
<i>Em Laços de família, há outros contos breves que, se houver tempo, podem também ser lidos.</i>	<i>Como o Caderno contempla os títulos de obras que os alunos ganharam pelo Programa Apoio ao Saber, o professor deveria ser incentivado a utilizar outros contos para explorar mais a obra. Assim, seria apropriado dizer: Como há outros contos breves, leia-os também, seguindo as sugestões oferecidas. Inclusive, poderia haver indicações de outros títulos.</i>
<i>Caso escolha os mais longos, leia um trecho em sala de aula e peça aos alunos que terminem de lê-lo para a aula seguinte.</i>	<i>Neste trecho, o autor adianta as informações ao professor, desconsiderando o que ele ainda não realizou. Além disso, não organiza o modo como deve ser a leitura de um texto longo, nem estabelece o objetivo para a leitura. O simples fato de sugerir ao professor que solicite ao aluno a leitura em casa, não garante que ela seja feita, principalmente, se o jovem não tiver clara a finalidade para tal leitura.</i>
<i>No caso específico de Uma galinha, seria interessante exibir o trecho inicial do filme Cidade de Deus.</i>	<i>Essa orientação envolve o trabalho com duas linguagens diferentes: a da literatura e a do cinema, mas não traz indicações de como fazer a exibição do trecho do filme, não orienta o professor para que trabalhe com a contextualização, não oferece indicações sobre o que fazer antes, durante, depois da exibição nem sobre como articular as questões de esferas diferentes – a literária e a cinematográfica.</i>
<i>É importante fazer isso depois da leitura e antes do início da discussão, pois há muita semelhança entre o início das duas narrativas.</i>	<i>Se, de fato o trecho do filme é fundamental para o entendimento do conto e/ou aprofundamento das questões abordadas em ambos os textos, a orientação deveria apresentar detalhamento dos passos a serem feitos. Seria necessário um roteiro que subsidiasse o professor na condução do debate quanto ao uso das diferentes linguagens, à intencionalidade quanto à comparação das narrativas e à semelhança entre elas.</i>

Logo a seguir, o próximo parágrafo já traz orientações ao professor para que ele converse com os alunos a respeito de suas impressões sobre o conto *Uma galinha*, sem apontar que tipo de leitura poderia ser feito, descuidando assim da definição de finalidades e metas da atividade de leitura.

Como o que verifiquei é que ainda há dificuldade de alguns professores em perceber o que não está evidente no material, julgando-o fora da realidade, como se vê em suas respostas a respeito das atividades propostas, como: “não cabem na sala de aula” ou “falta

de sequência temporal”, considero importante propor orientações que complementem o material e esclareçam ao docente sobre sua ação.

Então, no próximo capítulo, apresentarei proposta de trabalho utilizando este caderno, com o objetivo de possibilitar ao professor meios para descobrir e explorar o que há de implícito em suas páginas, com detalhamento de ações para a realização das atividades propostas.

Após análise do material e com os dados em mãos, apropriei-me das informações, relacionando o que já havia registrado durante as diferentes ações em encontros presenciais e com as respostas oferecidas pelos participantes. A fim de observar a articulação do trabalho das Professoras da Sala de Leitura com as atividades realizadas em sala de aula com os Professores de Língua Portuguesa, orientados pelo Professor Coordenador, também, realizei visitas a algumas escolas.

A seguir, apresento o perfil dos sujeitos da pesquisa a fim de que se tenha conhecimento de suas atribuições segundo fundamentação legal e atuação na escola.

A presença do Professor da Sala de Leitura foi fundamental porque ele, segundo a *Instrução Conjunta Cenp/DRHU, de 4-3-2009*, é aquele profissional que “deverá propor e executar ações inovadoras e criativas, de acordo com a Proposta Pedagógica da Unidade Escolar, que incentivem a leitura e a construção de canais de acesso a universos culturais mais amplos.” Assim, enquanto responsável pela divulgação da leitura na escola, num ambiente que deve ser organizado para distribuição adequada do acervo e com espaço específico para atendimento a alunos, professores e comunidade, nos diferentes horários escolares, espera-se que ele seja um profissional com uma atuação significativa para que a escola cumpra seu papel de formar leitores.

Então, para desenvolver de modo satisfatório suas ações, a *Resolução SE - 15*, criada em 18-2-2009, que dispõe sobre a criação e organização de Salas de Leitura nas escolas da rede estadual de ensino estabeleceu, conforme Artigo 1º, que seria criada uma sala de leitura em cada unidade escolar da rede pública estadual, com o objetivo de oferecer aos alunos oportunidade de acesso aos variados materiais de leitura e de pesquisa, num “espaço privilegiado de incentivo à leitura como fonte de informação, prazer, *entretenimento* (grifo meu) e formação de leitor crítico, criativo e autônomo”.

Em 2011, houve nova resolução para o *Programa Sala de Leitura*. Trata-se da *Resolução SE 70, de 21-10-11* que dispõe sobre a instalação de Salas e Ambientes de Leitura nas escolas da rede pública estadual.

Assim, está previsto nesse documento legal um conjunto de atribuições do profissional para desenvolver ações junto à Sala de leitura. Dentre as várias atribuições expostas no Artigo 3º da Resolução citada acima, o Professor da Sala de Leitura deve, em relação ao docente da unidade escolar, conforme inciso II, “participar das reuniões de

trabalho pedagógico coletivo, HTPC, realizadas na escola, para promover sua própria integração e articulação com as atividades dos demais professores em sala de aula”; e quanto aos educandos, segundo inciso XI, “promover e executar ações inovadoras, que incentivem a leitura e a construção de canais de acesso a universos culturais mais amplos”. A integração desse profissional com os demais professores ainda não é uma realidade, pois o horário destinado para isso – HTPC – é muito concorrido com uma demanda de inúmeras ações, então, informações são repassadas, mas não há oportunidade para momentos de estudo e de elaboração de projetos.

Para a formação desse profissional, a SEE/SP, por meio do Centro de Referência Mário Covas e em parceria com o Instituto Ayrton Senna, tem promovido algumas ações como videoconferências e encontros presenciais, com o apoio das Diretorias de Ensino, por meio da atuação de um Supervisor de Ensino responsável pelo programa e de uma PCNP de Língua Portuguesa.

Desse modo, em consonância com o cronograma estabelecido pela SEE/SP, as ações para formação dos Professores da *Sala de Leitura* acontecem. No entanto, por se tratar de um Programa novo, com professores ocupando uma função nova e, muitas vezes, bem diferente daquela que ele vinha desempenhando, as ações para formação ainda são insuficientes. Há a necessidade de um trabalho contínuo, sistematizado e permanente, considerando que, para exercer essa função, há professores sem habilitação em Língua Portuguesa, conforme apontado no capítulo anterior, item 2.3 sobre os *Programas de Leitura*.

Assim como esse profissional, há outro sujeito de relevância para a pesquisa: o Professor de Língua Portuguesa do Ensino Médio. Para desenvolver seu trabalho, ele conta com um conjunto de material didático para apoiá-lo no planejamento de suas aulas e desenvolvimento de atividades. Trata-se de kit formado por Caderno do Professor de Língua Portuguesa (SÃO PAULO, 2008b), Caderno do Professor de Literatura (SÃO PAULO, 2010c), livro didático e materiais complementares como CD, DVD, jornais, revistas etc.

Ele também tem estabelecida por lei a formação em serviço, segundo *Resolução SE 61, de 6-6-2012*, no Artigo 1º, com a participação em Orientações Técnicas programadas pelos órgãos centrais ou regionais, as quais visam a subsidiar sua atuação na implementação de diretrizes, metodologias, procedimentos e/ou práticas técnico-pedagógicas, curriculares e administrativas da educação básica. Há ainda a possibilidade de participar de cursos de formação presenciais, semipresenciais e a distância e de videoconferências. Além disso, para a formação docente, há nas unidades escolares as reuniões semanais de HTPC, que se caracteriza, segundo *Comunicado CENP, de 6-2-2009*, como “espaço de formação continuada dos educadores, propulsor de momentos privilegiados de estudos, discussão e reflexão do currículo e melhoria da prática docente”.

Nesse sentido, o Professor de Língua Portuguesa deveria contar com o apoio para sua formação junto ao Professor Coordenador, o profissional da educação que compõe, juntamente com a Direção da escola, a equipe gestora.

Em relação à formação do professor de Língua Portuguesa, há algumas considerações a serem feitas: 1) para a participação nas orientações técnicas, há número limitado de vezes que um professor pode ser convocado (trimestralmente), além de, em alguns casos, o professor não querer/poder comparecer por acumular cargo em outra instituição; 2) quanto aos cursos, não há obrigatoriedade de participação, mas inscrição por adesão, além de número limitado de vagas oferecidas e/ou períodos de realização fora do horário de trabalho, havendo assim rejeição da maioria de professores; 3) a respeito da HTPC, trata-se de um espaço super concorrido, com poucas horas e muitas ações a serem planejadas e resolvidas, restando pouco ou quase nenhum espaço para o estudo.

Desse modo, percebo que, também, a respeito desse profissional, há dificuldades quanto à garantia de formação e da realização de um trabalho articulado com os demais agentes da escola.

Sobre o próximo sujeito da pesquisa, o Professor Coordenador, conforme *Resolução SE - 88, de 19-12-2007* (alterada pela *Resolução SE 42 de 10/04/2012* retificada em 18/04/2012), deve atuar como gestor implementador do currículo, com atribuições como as de:

- I- acompanhar e avaliar o ensino e o processo de aprendizagem, bem como os resultados do desempenho dos alunos;
- II- atuar no sentido de tornar as ações de coordenação pedagógica espaço coletivo de construção permanente da prática pedagógica docente;
- III- assumir o trabalho de formação continuada, a partir do diagnóstico dos saberes dos professores para garantir a situações de estudo e de reflexão sobre a prática pedagógica, estimulando os professores a investirem em seu desenvolvimento profissional;
- IV – assegurar a participação ativa de todos os professores do segmento/nível objeto da coordenação, garantindo a realização de um trabalho produtivo e integrador;
- V – organizar e selecionar materiais adequados a diferentes situações de ensino e de aprendizagem;
- VI – conhecer os recentes referenciais teóricos relativos aos processos de ensino e aprendizagem, para orientar os professores;
- VII – divulgar práticas inovadoras, incentivando o uso de recursos tecnológicos disponíveis.

Diante deste rol de atribuições, percebo a importância do papel deste profissional apresentado, com a responsabilidade pela formação docente. No entanto, diante das diversas demandas de ações no contexto escolar, esse profissional tem atuado mais no âmbito administrativo do que no pedagógico. Pela minha convivência com esse professor em encontros de formação e em visitas às escolas, constato que em sua rotina há muitas ações que fogem de seu rol de atribuições. Ele assume funções que o desviam de sua tarefa principal, que é a de formar os professores, a qual não acontece efetivamente, porque

ele não consegue estabelecer como prática rotineira o estudo para se preparar e investir em sua própria formação.

Mesmo identificando os inúmeros desafios enfrentados pelos diferentes sujeitos, percebo o quanto sua atuação é imprescindível para o que eu proponho: a possibilidade de se formar uma comunidade de leitores na escola. Para que toda ação na esfera escolar aconteça com êxito, penso que seja indispensável o envolvimento dos diferentes participantes, de modo que os resultados possam indicar para pontos de chegada comuns, nesse caso, a atuação mediadora do professor e a formação leitora dos alunos.

3.2. METODOLOGIA DE COLETA DE DADOS POR QUESTIONÁRIO

Além da análise de material didático, a pesquisa desenvolveu-se a partir de coleta de dados oferecidos por educadores de seis escolas, conforme explicitado no item anterior. Relembro que o instrumento utilizado para essa coleta foi, principalmente, o questionário, meio a partir do qual houve maior parte da geração de dados para análise, estudo e elaboração de proposta, pois as perguntas foram pontuais, em função do objetivo proposto: apresentar possibilidades de um trabalho com atividades de leitura de texto literário no Ensino Médio.

Assim, no questionário para cada um dos sujeitos foram utilizadas perguntas abertas e fechadas, conforme será apresentado nos próximos quadros.

Ao elaborar o questionário para o Professor de Sala de Leitura (quadro 9), tive a intenção de perceber que contribuições um profissional que, em alguns casos não é habilitado em Língua Portuguesa, mas que deve ser leitor – atributo necessário para desenvolver sua função – estaria oferecendo à escola no processo de formação de leitores. Além disso, conhecer um pouco de seu trabalho, uma função nova na escola, considerando que a tarefa para a qual ele está designado é bastante desafiadora.

Quadro 9: Questionário para o Professor de Sala de Leitura

1. *Com que frequência os professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio utilizam a sala de leitura para: realização de atividades com alunos, empréstimo de livros e seleção de acervo para uso em sala de aula?*
2. *Qual a frequência com que os alunos emprestam livros para a leitura livre? E por indicação do professor?*
3. *Qual sua contribuição no sentido de divulgar o acervo recebido e estimular a leitura?*
4. *Você identificou os títulos propostos nos Cadernos do Professor – Literatura no acervo da Sala de Leitura?*
5. *Como o acervo é organizado? Tal organização permite fácil acesso aos títulos pelos alunos e professores?*
6. *Há realização de eventos de cunho literário, envolvendo escola e toda comunidade?*
7. *Você considera que há alunos com comportamento leitor, ou seja, que demonstrem, por exemplo, maneiras elaboradas para escolher livros (por autor, por gênero, por alguma curiosidade em relação a um tema)?*

O próximo questionário dirigido ao Professor de Língua Portuguesa, também, apresentou questões de caráter qualitativo, exigindo-lhe respostas dissertativas que trouxessem uma abordagem sobre sua ação como leitor, mediador na formação de leitores e profissional da aprendizagem. Assim, minha intenção era conhecer um pouco sobre o trabalho docente no que se refere à leitura e compreensão de textos literários, a partir do uso de material analisado, o *Caderno do Professor de Literatura* (SÃO PAULO, 2010c).

Quadro 10: Questionário para o Professor de Língua Portuguesa

1. *Você tem os Cadernos do Professor de Literatura?*
2. *Você utiliza estes cadernos para ensinar literatura?*
3. *Você acha que os Cadernos contribuem para um bom trabalho com leitura? Quais são os pontos fortes e fracos deste material?*
4. *Os títulos propostos nos cadernos do professor para um trabalho de leitura existem na Sala de Leitura?*
5. *Você conhece o acervo que existe em sua escola (existe algum registro dos títulos para uso do professor?)?*
6. *Além dos Cadernos, você utiliza outros materiais que compõem o Currículo do estado de São Paulo? Se sim, quais?*
7. *Como você tem trabalhado com as leituras dos livros que compõem o kit oferecido pelo Programa Apoio ao Saber?*
8. *Nas aulas de literatura, são utilizadas estratégias que favoreçam a leitura de fruição? Quais?*
9. *Que dificuldades apresentadas pelos alunos você detecta quanto à realização de atividades de leitura dos gêneros literários?*
10. *Você tem suas atividades para as aulas de literatura organizadas a partir de registros como, por exemplo, plano de aula e/ou plano de ensino?*

O último questionário, dirigido à equipe gestora, também apresentou, principalmente, questões de caráter qualitativo, exigindo-lhe respostas dissertativas que trouxessem uma abordagem sobre sua ação de acompanhamento quanto ao trabalho realizado pelos professores. Nesse caso, meu interesse foi o de verificar a articulação da equipe gestora com a equipe docente no trabalho de formação de leitores, considerando que aquela tem como tarefa formar o professor e acompanhar sua prática em sala de aula.

Quadro 11 - Questionário para a equipe gestora

1. *Qual a atuação da equipe gestora na organização de ações que estimulam a leitura?*
2. *Como tem sido o trabalho do professor responsável pela Sala de Leitura, quanto ao incentivo à leitura? Já foi possível perceber algumas conquistas?*
3. *Como o acervo de literatura tem circulado pela escola?*
4. *Qual a sua contribuição para a realização de ações no que se refere à leitura, envolvendo a comunidade escolar?*
5. *Você tem notícia a respeito do número de livros lidos pelos alunos em sua escola?*
6. *Há registros com dados estatísticos sobre a frequência de usuários na Sala de Leitura? O índice de leitura aumentou significativamente? É possível perceber um novo comportamento, em relação à aprendizagem, nos alunos enquanto leitores?*
7. *Como a leitura de fruição é trabalhada em sua escola? Você observa se há preocupação em garantir a leitura por prazer?*

Após apresentar os três questionários, passo, a seguir, para o comentário e análise das respostas oferecidas.

3.2.1. Questionário para o Professor da Sala de Leitura

Como o Professor de Sala de Leitura deve ser o responsável por desenvolver ações para divulgar o acervo e estimular a leitura na escola, considere de extrema importância tê-lo como um dos sujeitos participantes desta pesquisa. Assim, o questionário dirigido a esse profissional apresentou, em sua maioria, questões de caráter qualitativo, exigindo-lhe respostas dissertativas que trouxessem uma abordagem sobre sua ação como mediador na formação de leitores.

A fim de organizar as respostas das seis escolas, elas serão indicadas pela letra “E” seguida dos números de 1 a 6.

Seguem observações e considerações a respeito das respostas obtidas de cada Professor da Sala de Leitura, doravante PSL.

Questão 1: Com que frequência os professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio utilizam a sala de leitura para: realização de atividades com alunos, empréstimo de livros e seleção de acervo para uso em sala de aula?

A partir dessa questão, esperava dados quantitativos pontuais de todas as escolas, e o objetivo era saber sobre a movimentação da Sala de Leitura com atividade de leitura realizada pelo professor de Língua Portuguesa.

No entanto, após o levantamento de respostas, em quatro escolas aparecem respostas expressas por meio de advérbios como “nunca”, “eventualmente”, “frequentemente”, “raramente”, o que evidencia um baixo índice de frequência do uso da Sala de Leitura, espaço construído especialmente para atender ao perfil e aos interesses dos alunos de cada escola, visando a estimular a prática de leitura e o desenvolvimento de atividades, conforme registro no sítio da SEE/SP. Ela não aparece como um espaço privilegiado em que o professor tem a possibilidade de realizar atividades de leitura, explorar acervo e favorecer ao aluno contato com materiais diversificados de leitura, estudo e pesquisa.

Com a resposta “frequentemente”, embora se perceba a ideia de que a Sala é utilizada, não há dado que aponte para uma prática rotineira. A resposta “semanalmente”, dada por duas escolas, que é a mais pontual, não aponta, por exemplo, o tipo de trabalho que o professor faz quando vai à Sala de Leitura. Quanto à frequência de empréstimo de livros e de seleção de acervo, as respostas (“pouca”, “eventualmente”, “frequentemente” e “raramente”) revelam que a movimentação também é pequena.

Questão 2: *Qual a frequência com que os alunos emprestam livros para a leitura livre? E por indicação do professor?*

Com essa pergunta, o objetivo era saber sobre o tipo de leitura oferecido ao aluno e o uso do acervo da Sala de Leitura. Quanto à leitura de livre escolha pelo aluno, as respostas dadas evidenciam que o aluno já vem demonstrando interesse em ler o que atende ao seu gosto:

E 1	“um a dois livros por mês”
E 2	“diariamente, de dois a três alunos”
E 3	“dois a três alunos, por semana”
E 4	“semanalmente, mais o Ensino Fundamental”
E 5	“EF – 40 livros por mês e EM – 20 livros por mês”,
E 6	“frequência moderada”

Segundo o que foi relatado pela PCNP responsável pelo acompanhamento dos trabalhos dos professores da Sala de Leitura, isso se deve, possivelmente, ao fato de esse profissional atuar como divulgador de obras em ações diversificadas, conforme se observa, também, na fala do Professor Coordenador quanto ao seu desempenho.

Quanto às respostas sobre a indicação feita pelo professor, apontam para o fato de que não há uma prática instituída.

E 1	Um livro por bimestre.
E 2	Às vezes.
E 3	Só para pesquisa.
E 4	Semanalmente, mais o Ensino Médio.
E 5	Não houve resposta.
E 6	Frequência moderada.

É possível fazer a leitura de que no cotidiano da sala de aula as indicações de leitura ainda não têm um espaço definido, ainda não há uma regularidade para a realização desta prática.

A esse respeito, Giardinelli (2010, p.84), aponta que há muitas ações e propósitos recomendáveis dentre os quais ele indica a importância de se colocar a leitura entre os principais objetivos do trabalho institucional da escola e começar a tratá-la como tarefa cotidiana. Além disso, propõe ações simples de baixo custo e que favoreçam a presença das famílias na escola para participar de atividades de leitura. O que fica evidente em suas propostas como fator essencial é a regularidade e sistematização das práticas a serem desenvolvidas, o que, também, é apontado por Lerner (2002, p.87), quando propõe que diferentes modalidades organizativas com leitura possam, coexistir e se articular ao longo do ano escolar.

Questão 3: *Qual sua contribuição no sentido de divulgar o acervo recebido e estimular a leitura?*

A intenção com essa pergunta era saber sobre uma das atribuições do PSL: desenvolver projetos para estimular a leitura, considerando que, a partir de 2011, a SEE/SP vem desenvolvendo um trabalho específico para o desenvolvimento de atividades de leitura com textos literários, dirigido, principalmente, aos PSL. Trata-se de uma ação pedagógica por meio de videoconferências com especialistas em Literatura, para estudo de diferentes obras literárias, conforme tratado no item 2.3. Programas de incentivo à leitura: *Apoio ao Saber e Sala de Leitura*.

As respostas dadas repetem-se nas diferentes escolas, assim, foram agrupadas a fim de expor, de modo geral, o que vem sendo realizado pelo PSL.

1. Exposição de material	Exposição de obras. Divulgação de livros por meio de exposição.
2. Publicidade	Propaganda. Divulgação em mural. Comunicados no mural de aviso. Divulgo o acervo na sala de aula.
3. Conversa com o aluno	Mostro a obra e comento o enredo. Comento sobre determinadas obras.
4. Envolvimento com o professor da classe	Deixo resenha na sala dos professores. Levo livros para a reunião de HTPC. Divulgo para os professores na HTPC.
5. Realização de leitura	Leio para os alunos. Separo livros para ler nas salas de aula.
6. Envolvimento com a comunidade	Trago pais para ler e comentar um livro lido.
7. Projeto (apenas Escola 4)	Desenvolvo projetos a fim de levar os livros até os alunos.

Embora todas as escolas participantes desta pesquisa tenham desenvolvido, em 2011, um projeto a partir das orientações e estudos do *Sabores de Leitura*, apenas uma mencionou projeto como parte de sua contribuição.

Questão 4: *Você identificou os títulos propostos nos Cadernos do Professor – Literatura no acervo da Sala de Leitura?*

Aqui a ideia era saber se o PSL tinha conhecimento sobre os títulos das obras literárias propostas nos *Cadernos do Professor de Literatura*. Com exceção da E 1 que até citou os títulos encontrados, as demais ofereceram dados que permitem entender que não sabem sobre os *Cadernos do Professor de Literatura*, pois apresentaram respostas evasivas, com título que não faz parte do material e até mesmo contrariando o questionário de outro sujeito.

E 1	Boa parte deles.
E 2	Estamos verificando, pois estamos fazendo o tombamento.
E 3	Machado de Assis – <i>A cartomante</i> (não é proposto no material)
E 4	Sim, os clássicos.
E 5	Sim, estou sempre atenta ao caderno do professor.
E 6	Alguns títulos. Inclusive é solicitada a leitura pelos professores.

Em encontros posteriores, constatei que a maioria dos PSL não tinha muito conhecimento sobre o *Caderno de Literatura*.

Questão 5: *Como o acervo é organizado? Tal organização permite fácil acesso aos títulos pelos alunos e professores?*

Considerando que o usuário da Sala de Leitura faz visitas a este espaço para consultas, leitura e pesquisas, quis saber sobre o modo como o acervo é organizado e se favorece fácil acesso aos alunos e professores. Como houve respostas semelhantes, foi possível agrupá-las para melhor visualização.

Organização	Prateleiras enumeradas e etiquetadas. Livros catalogados. Organização feita por disciplina e por níveis de ensino: fundamental e médio. Organização por ordem alfabética, por autor. Organização feita por gênero.
Acesso	Divisão por gêneros facilita. Disposição dos livros permite visualização do acervo e acesso às obras solicitadas.

As respostas dadas por todas as escolas revelam que o acervo é bem organizado e que o acesso é facilitado.

Questão 6: *Há realização de eventos de cunho literário, envolvendo escola e toda comunidade?*

A partir dessa pergunta, o objetivo era saber se há a realização de eventos de cunho cultural a partir de leituras de textos literários, com a participação da comunidade, considerando que a Sala de Leitura deve promover ações que envolvam diferentes atores do entorno, funcionando como um “centro irradiador de leitura”, segundo o estabelecido pelo Instituto Ayrton Senna.

E 1	Durante o ano, sarau e café literário.
E 2	Ainda não houve.
E 3	Envolvendo a escola de forma parcial, com presença da comunidade.
E 4	Sim, realizamos eventos tais como café literário, sarau e gincanas.
E 5	- Sim, sempre que ocorre um evento na escola, a SL participa com a “tenda literária” proporcionando a participação da escola e da comunidade.
E 6	Sim, realizamos concurso de poemas em homenagem às mães. Estão previstas outras ações como sarau e representação da cultura social.

A maioria das respostas evidencia que os PSL têm exercido sua função realizando atividades extraclasses, expandindo o trabalho escolar junto à comunidade. Há um plano de ação elaborado pelos PSL que prevê realização de eventos juntamente com pessoas do entorno escolar.

A Escola 2 ainda não se organizou para o evento e a Escola 3 apresentou resposta utilizando a própria pergunta, embora tenha realizado um sarau literário homenageando uma escritora da cidade, contando com seus familiares.

Questão 7: *Você considera que há alunos com comportamento leitor, ou seja, que demonstrem, por exemplo, maneiras elaboradas para escolher livros (por autor, por gênero, por alguma curiosidade em relação a um tema)?*

Com essa pergunta queria saber se já é possível verificar resultados positivos quanto à formação de alunos leitores a partir dos trabalhos desenvolvidos pelos PSL.

E 1	Boa parte dos alunos têm autores preferidos. (citou alguns) Existe também uma procura por gêneros; os meninos procuram sempre poemas.
E 2	Sim.
E 3	Escolha por gênero: romance e comédia e também por curiosidade em relação ao tema, mas por autor não.
E 4	Sim, muitos de nossos alunos demonstram autonomia para selecionar as obras que desejam. Isso acontece com frequência, principalmente, pelos alunos do EF.
E 5	Sim, foi ideia dos alunos a organização do acervo por gênero.
E 6	Sim, alguns são até protagonistas no ato de iniciar a leitura.

Há duas respostas que podem ser consideradas evasivas, como se observa na Escola 2: “Sim.”, e na Escola 4: “Sim, muitos de nossos alunos demonstram autonomia para selecionar as obras que desejam”. No primeiro caso, a ausência de uma exemplificação pode sugerir uma falta de conhecimento do PSL sobre um possível comportamento leitor do aluno. No segundo caso, não fica claro o modo como a “autonomia” desenvolve-se. Quanto às escolas 1, 3 e 5, já se pode verificar que há critérios para a escolha de livros: por gêneros, por autores e por temas. Na escola 6, existem alunos com iniciativas quanto à escolha de livros, sem ser por meio da indicação de alguém.

3.2.2. Questionário para o Professor de Língua Portuguesa

Para essa pesquisa, considerei o Professor de Língua Portuguesa, doravante PLP, como o principal sujeito na escola com o papel de promover ações para ensinar estratégias e procedimentos de leitura, a fim de divulgar os textos literários, estimular a leitura e contribuir para a formação do comportamento leitor de seu aluno.

A seguir, transcrevo as respostas oferecidas pelos PLP, com meus comentários.

Questão 1. *Você tem os Cadernos do Professor de Literatura?*

A intenção ao fazer esta pergunta foi saber se o professor possui o material elaborado pela equipe da SEE/SP para um trabalho com Literatura, específico para o Ensino médio e de apoio à implementação do Currículo.

E 1	Pertence à escola, mas está disponível para uso do professor.
E 2	Sim.
E 3	
E 4	
E 5	
E 6	Sem resposta

As professoras dessa escola não quiseram responder ao questionário, conforme registro da Professora Coordenadora, alegando que não conhecem o material. Assim, para as demais perguntas, não aparecerão respostas da escola 6.

Percebi nesse bloco de respostas uma ausência de justificativas nas afirmações, contribuindo para uma possível inferência de que não se trata de um material que faça parte da rotina de trabalho docente.

Questão 2 - *Você utiliza estes cadernos para ensinar literatura?*

Nessa questão, o objetivo era saber se o professor usa o *Caderno do Professor de Literatura*, pois, em 2008, com a chegada da *Proposta Curricular*, houve uma insatisfação do professor quanto ao tratamento dado à Literatura nos *Cadernos de Língua Portuguesa*. Conforme apresentado no capítulo 2, item 2.2.1, o *Caderno do Professor de Literatura*, material complementar, propõe atividades de leitura de gêneros literários.

E 1	Parcialmente.
E 2	Sim, mas apenas para direcionar, complementar o trabalho.
E 3	Sim.
E 4	Utilizo, mas acrescento o livro didático e paradidático.
E 5	Sim.

Percebo aqui um grupo de respostas que parecem expor a ausência de uso do material: um “sim” vazio, o “apenas para direcionar” e ainda um “mas”. Por se tratar de um material que compõe o *Currículo* e que traz orientações para o docente a fim de complementar seu trabalho quanto ao ensino de Literatura, esperava, tanto para as respostas afirmativas como negativas, informações consistentes a respeito do caderno, como a citação de trechos, atividades, situações de aprendizagem, seções etc.

Justificativas para o uso total ou parcial seriam interessantes para a análise do caderno. Observa-se que há o uso de livro didático e paradidático, o que também era esperado, pois a SEE/SP também oferece às escolas a possibilidade de receber livros pelo Programa Nacional do Livro Didático – PNLD.

Questão 3 - *Você acha que os Cadernos contribuem para um bom trabalho com leitura? Quais são os pontos fortes e fracos deste material?*

Considerando o que já havia de solicitação dos professores quanto a subsídios para se trabalhar Literatura, aqui, gostaria de saber dos professores se o material oferece contribuição para o seu trabalho. Além disso, houve solicitação de que apontassem os pontos fracos e fortes do caderno.

E 1	Sim.
E 2	Sim, favorecem e norteiam o trabalho, mas como apoio, não como material exclusivo, único.
E 3	Sim, o esclarecimento e estruturação dos textos.
E 4	Contribui, sempre contribui, mas é necessário que ele seja mais prático, menos minucioso.
E 5	Contribuem.

Os professores das escolas 2, 3 e 4 confundiram o *Caderno do Professor de Língua Portuguesa e Literatura* com o *Caderno do Professor de Literatura*. Em momentos de conversa e de reunião com eles, foi possível esclarecer que se trata de dois cadernos distintos. Os professores das escolas 1, 5 sabem sobre o caderno e na escola 6, a ausência de resposta deve-se ao fato de o material não ser utilizado. Além disso, percebe-se uma ausência de justificativas nas afirmações e negações o que permite pensar que não há um uso efetivo do material.

O quadro abaixo apresenta as respostas quanto aos pontos fortes e fracos deste material, conforme avaliação dos professores.

Escolas	PONTOS FORTES	PONTOS FRACOS
1.	Facilitam o ensino-aprendizagem.	Não há.
2.	Não houve resposta.	Não houve resposta.
3.	Não houve resposta.	Algumas atividades não “cabem” na sala de aula.
4.	Não houve resposta.	Não houve resposta.
5.	São as variedades de textos, as dicas de aula.	A falta de sequência temporal
6.	Não houve resposta.	Não houve resposta.

Esperava que as respostas dadas pelos professores pudessem apontar para partes específicas das oficinas, as seções, mas as respostas dadas foram muito abertas e as respostas em branco parecem reafirmar o que foi exposto acima sobre o não uso do caderno.

Questão 4 - *Os títulos propostos nos cadernos do professor para um trabalho de leitura existem na Sala de Leitura?*

Aqui, a intenção é verificar se o professor sabe da existência dos títulos propostos no *Caderno de Literatura* e se os reconhece na Sala de Leitura.

E 1	A maioria dos títulos a Sala de Leitura possui.
E 2	Sim, a maioria.
E 3	Sim, Machado de Assis, Clarice L., Monteiro L., Stephenie Meyer, Daniel Radcliffes.
E 4	Até o momento não houve problema com relação a essa questão.
E 5	Sim.

A resposta que aponta os autores e não os títulos indicam que, realmente, houve confusão quanto à identificação dos cadernos, pois os três últimos autores citados não fazem parte dos autores indicados no *Caderno do Professor de Literatura*.

Questão 5 - *Você conhece o acervo que existe em sua escola (existe algum registro dos títulos para uso do professor?)?*

Essa pergunta foi feita com a intenção de verificar se o professor tem como prática rotineira utilizar o acervo da SL, principalmente os títulos propostos no *Caderno de Literatura*.

E 1	<i>Estou trabalhando nesta escola há poucos meses e estou conhecendo o acervo.</i>
E 2	<i>Conheço boa parte, não tudo.</i>
E 3	<i>Sim, muitos.</i>
E 4	<i>Conheço não todo o acervo ainda, mas o suficiente para o meu trabalho.</i>
E 5	<i>Sim.</i>

Aqui, foi possível retomar as respostas dadas pelo PSL sobre a presença do PLP na Sala de Leitura. Parece que ainda não há uma boa frequência do docente neste espaço para consulta e seleção de acervo. Além disso, expressões e palavras como “não tudo”, “o suficiente” “muitos” são vagas, indeterminadas. Não houve apresentação dos títulos ou gêneros conhecidos e desconhecidos, por exemplo, como aqueles dos kits *Apoio ao Saber*, os indicados nos diferentes cadernos, os da *Leituras do Professor*. As respostas mostram que há um certo conhecimento do que há na SL, embora nenhuma delas apontem para os títulos solicitados no material do Ensino Médio.

Questão 6 - *Além dos Cadernos, você utiliza outros materiais que compõem o Currículo do estado de São Paulo? Se sim, quais?*

Como há uma riqueza de material proposto pela SEE/SP para subsidiar o trabalho com leitura, o propósito dessa pergunta era saber sobre outros materiais utilizados para este fim.

E 1	Sim. Livro didático e sala de informática.
E 2	Sim. Utilizo os DVD do <i>Cinema vai à escola</i> e os livros do <i>Apoio ao Saber</i> .
E 3	Internet, filme, pesquisa.
E 4	O livro didático e paradidático.
E 5	Livros didáticos, os livros: romances, contos, poemas, crônicas.

Todos os professores afirmaram utilizar outros materiais. Ao citar exemplos, houve respostas que não se referem a materiais: “sala de informática”, “internet” e “pesquisa”. O livro didático foi bem apontado; filmes – DVD do *Cinema vai à escola* (material que compõe o acervo da disciplina de Arte); livros com textos de diferentes gêneros e muito bem lembrado, embora por apenas um professor, os livros do *Programa Apoio ao Saber*.

As respostas das escolas 1, 3, 4 e 5 indicam que os materiais sugeridos no *Caderno de Literatura* não são utilizados.

Questão 7 - *Como você tem trabalhado com as leituras dos livros que compõem o kit oferecido pelo Programa Apoio ao Saber?*

Conforme foi dito no capítulo 2, item 2.5, por meio do *Programa Apoio ao Saber*, lançado no ano de 2008, anualmente, os alunos vêm recebendo um kit com três títulos de obras literárias. A proposta principal deste programa é fazer com que eles tenham acesso à leitura de textos que, por eles mesmos, sem a orientação docente, não seriam lidos em casa. Então, esta pergunta foi elaborada a fim de saber se os livros que eles recebem têm contribuído para o desenvolvimento de atividades de leitura, pois uma dificuldade apontada pelo professor para este tipo de trabalho era a falta de um exemplar para cada aluno.

E 1	<i>Verifico se faz parte do material a ser trabalhado e utilizo para fazer leitura em voz alta.</i>
E 2	<i>Procuro utilizá-los na aula de leitura, mas poucos levam ou leem.</i>
E 3	<i>Leitura em sala de aula, filmes, dramatizações, pesquisa.</i>
E 4	<i>O trabalho é realizado em forma de leitura livre e um “game” de aprendizagem, de apreensão da leitura.</i>
E 5	<i>Tenho feito leitura compartilhada, indicando a partir de leitura trechos a contextualização da obra.</i>

Para melhor comentar algumas expressões, organizei as respostas em grupos e fiz observações que considero relevantes.

Respostas dos sujeitos	Comentário da pesquisadora
<i>Verifico se faz parte do material a ser trabalhado</i>	O <i>Caderno do Professor - Literatura</i> traz orientações para atividades de leitura com gêneros e não apenas para o título proposto. Portanto, qualquer obra pode ser trabalhada nos moldes sugeridos pelo material.
<i>Procuro utilizá-los, mas poucos levam ou leem</i>	Percebe-se ausência de um “contrato didático” (LERNER. 2002, p. 36) a fim de que haja a “distribuição de direitos e responsabilidades entre o professor e os alunos” em relação ao que é proposto em sala de aula.
<i>Leitura em sala de aula</i>	Não há clareza a respeito do tipo de leitura. Talvez um desconhecimento sobre os diferentes objetivos para leitura articulados às diferentes estratégias, segundo o que Solé propõe (1998, pp.92-93)
<i>Leitura livre</i>	
<i>Leitura em voz alta</i>	Leitura feita ora pelos alunos, ora pelo professor. Segundo Lerner (2002, p. 88), trata-se de uma atividade habitual que “oferece oportunidade de interagir intensamente com um gênero determinado”.
<i>filmes, dramatizações, pesquisa.</i>	Sugestões para o momento de avaliação, após a leitura, sugeridas no <i>Caderno do Professor - Literatura</i> .
<i>“game” de aprendizagem, de apreensão da leitura.</i>	Revela o uso de metodologia proposta por um material – Roteiros do Programa Superação Jovem - utilizado na oficina de Hora da Leitura, nas escolas de tempo integral de Ensino Fundamental.
<i>leitura compartilhada</i>	Segundo o professor, trata-se de uma leitura feita por ele e pelos alunos de trechos do texto.

Mediante as respostas selecionadas, percebo que o professor já desenvolve um trabalho em que o texto literário vem sendo explorado. No entanto, de modo geral, evidencia-se o fato de que a leitura de tais textos ainda não ocupa um espaço que garanta um trabalho rotineiro e sistematizado, estabelecido no plano de ensino do professor. A esse respeito, remeto-me ao que foi tratado no capítulo 1, item 1.4., quando Lerner (2002, p. 87) trata da necessidade de uma mudança qualitativa na utilização do tempo didático. Assim, uma rotina pedagógica é importante para que o professor possa colocar em prática, conforme a autora apresenta (2002, pp. 87-90) algumas *modalidades organizativas*, como, por exemplo, as *atividades habituais* e as *seqüências de atividades*, mediante seus objetivos e as necessidades de aprendizagem do aluno. Nesse sentido, o professor pode promover o acesso a livros, incentivar a leitura e formar público leitor – objetivos principais do *Programa Apoio ao Saber*.

Questão 8 - *Nas aulas de literatura, são utilizadas estratégias que favoreçam a leitura de fruição? Quais?*

Ao propor esta pergunta, a intenção era conhecer, por meio das estratégias utilizadas pelo professor, o conceito que ele tem de leitura de fruição. O *Caderno do Professor de Literatura*, conforme apresentado no capítulo 2, item 2.4, aponta o conceito de leitura de fruição como foco no prazer que o leitor tem de acompanhar uma narrativa; de conhecer e reconhecer recursos expressivos; de saber emitir apreciação; de descobrir novas visões de mundo; de reconhecer a si, o outro e o mundo por meio da leitura compartilhada sem objetivos escolares definidos.

Todos os professores deram resposta afirmativa para a primeira pergunta. Quanto à segunda, as respostas abaixo relacionadas revelam que ainda há alguns equívocos sobre esse tipo de leitura.

E 1	<i>Ler por prazer, conhecer, reconhecer sons, linguagem...</i>
E 2	<i>Realizo leitura em voz alta, não interfiro na escolha das leituras, incentivo o comentário e a socialização das obras, a leitura compartilhada.</i>
E 3	<i>Troca de experiências, conhecimento prévio, filmes, debates, questões de concurso, pesquisa na internet, música.</i>
E 4	<i>Incentivo à leitura, comentários acerca da obra a ser lida, não interferência do tempo da leitura de cada um. Games de leitura.</i>
E 5	<i>Leitura compartilhada. Leitura inicial.</i>

De modo geral, as respostas indicam que há um equívoco a respeito do que os professores pensam sobre estratégias, pois apontaram itens (filmes, internet, debates, questões de concurso, pesquisa na internet, música, troca de experiência, game, incentivo à leitura, ler por prazer, conhecimento prévio) que não se referem a elas, mas a recursos

pedagógicos, objetivo, capacidade de leitura, procedimentos e atitudes. Tal ideia é mais forte na escola 3.

O professor da primeira escola aponta trecho do Caderno do Professor de Literatura, sobre o conceito, mas não sobre as estratégias.

Quanto à segunda escola, vale ressaltar a expressão usada pelo professor: “*não interfiro na escolha das leituras*” o que me permite inferir que talvez ele não favoreça ao aluno leitura com estratégias para escolher uma obra (por gênero, por autor, pelo tema, pela leitura da sinopse, ou pela análise da capa) e apreciar um texto, orientando-o a desenvolver, respectivamente, segundo Rojo (2004) a capacidade de antecipação ou predição de conteúdos ou propriedades dos textos e capacidades de apreciação estética e/ou afetiva e réplica do leitor em relação ao texto (interpretação, interação).

Sobre a resposta da escola 4, também há algo semelhante: o professor reforça a ideia da leitura livre apresentada na questão anterior, quando afirma não interferir no tempo de leitura de cada um. Solé (1998, p. 97) afirma que há o caso em que “a leitura é uma questão pessoal, que só pode estar sujeita a si mesma”, mas alerta para o seguinte: “É fundamental que o leitor possa ir elaborando critérios próprios para selecionar os textos que lê, assim como para avaliá-los e criticá-los”. Assim, é importante atentar para o fato de que os alunos ainda estão construindo um comportamento leitor e a mediação do professor se faz necessária. Nesse caso, valho-me do que Oliveira (1997, p. 61) diz a respeito da teoria vygotskyana quanto à interferência do professor ser mais transformadora nessa tarefa de auxiliar o aluno que ainda não aprendeu bem a se comportar como leitor, mas já desencadeou o processo de desenvolvimento dessa habilidade.

Quanto à leitura em voz alta e leitura inicial, reforço as considerações já feitas anteriormente.

Na maioria dos casos, os itens apontam para ações posteriores à leitura e não para o processo de leitura propriamente dito.

Questão 9 - *Que dificuldades apresentadas pelos alunos você detecta quanto à realização de atividades de leitura dos gêneros literários?*

Com essa pergunta, quis conhecer quais são as dificuldades dos alunos quanto às competências cognitivas a fim de perceber se as propostas do material – *Caderno do Professor de Literatura* podem apoiar o professor em sua mediação, na organização de intervenções.

Seguem as respostas das escolas:

E 1	Dificuldades de interpretação.
E 2	Há muita falta de interesse. A maioria não tem o hábito de ler; o gosto pela leitura.
E 3	Vocabulário, tipo de texto, tamanho dos textos, qual a função de tal texto, não gostam de ler.
E 4	As dificuldades, de maneira geral, são com relação ao entendimento, ao conhecimento prévio.
E 5	Falta de costume com os tipos de texto (os literários) e preconceito com a leitura e a literatura (acham o texto muito descritivo e “chatos”).

Nas escolas 2, 3 e 5, os professores apontaram para questões – *falta de interesse, falta do hábito de ler e do gosto pela leitura, falta de costume com textos literários (acham muito descritivos e “chatos”), e preconceito com a leitura e a literatura* - que não dizem respeito à dificuldade, mas a características de um comportamento leitor ainda em formação, o qual será aprimorado a partir da mediação do professor por meio do ensino de estratégias de leitura.

A esse respeito, retomo o que Kleiman (2010. p.34) diz sobre a possibilidade de infinitos propósitos para a leitura, como um romance, por exemplo. Para isso, a autora cita o que a escritora Virginia Wolf descreve sobre “a liberdade de definição de objetivos que os textos imprevisíveis, ou menos previsíveis nos permitem”. No relato de Kleiman, a escritora citada revela seus objetivos de leitura diante de grandes romances – “conhecer outras realidades” as quais apresentam mundos contrários e contraditórios, o que para ela é fascinante e, também, diante de livros menores, como biografias – satisfazer uma curiosidade de conhecer a vida humana.

Assim, segundo a autora (2010, p. 35), é preciso considerar que a leitura não pode ser exercida como uma atividade mecânica, surgindo de uma necessidade para chegar a um propósito, o que frequentemente acontece na escola. A leitura deve ser motivada e o leitor precisa ser ensinado a pensar e decidir por si mesmo sobre o que lê, a estabelecer seus próprios objetivos para que a leitura seja uma tarefa interessante e significativa. A esse respeito, tratarei com aprofundamento no capítulo 4, ao apresentar propostas para o desenvolvimento atividades de leitura de textos literários.

Quanto às escolas 1 e 4, as respostas apontam para dificuldades relacionadas à interpretação, ao entendimento e ao conhecimento prévio.

O que foi apresentado em relação ao primeiro bloco de respostas, a respeito do estabelecimento de objetivos, também se aplica aqui, mas não se limita a isso. Considero que tais questões podem ser trabalhadas a partir de estratégias como ativação do conhecimento prévio, levantamento e checagem de hipóteses, antecipação ou predição de conteúdos, todas favorecendo ao leitor o controle sobre seu conhecimento e a construção de sua aprendizagem. Assim, segundo Kleiman (2010, p. 44), o professor em seu papel de

mediador promoverá o desenvolvimento e aprimoramento de estratégias metacognitivas na leitura.

Questão 10 - *Você tem suas atividades para as aulas de literatura organizadas a partir de registros como, por exemplo, plano de aula e/ou plano de ensino?*

Por considerar de extrema importância o uso de registros para a elaboração de atividades de leitura, o questionário termina com uma questão a partir da qual pretendo verificar se o planejamento é uma prática do professor no preparo de suas aulas e o quanto ele registra para a organização dessa tarefa. Todos os professores demonstram que o uso de registro é feito, mas de modo geral, as respostas apenas repetiram o que foi dito na própria pergunta, como se observa a seguir:

E 1	<i>Sim, é preciso preparar a aula para aplicar.</i>
E 2	<i>Sim, são registradas no plano de ensino e no diário de classe.</i>
E 3	<i>Sim, planejo a aula, anoto as intervenções, trabalho novas ideias, acato ideias dos alunos, sugestões, pesquiso trabalho de outros professores com o Coordenador.</i>
E 4	<i>Sim, as aulas são planejadas através do plano de aula e de projetos no plano de ensino.</i>
E 5	<i>Plano de aula e plano de ensino.</i>

Não é possível perceber com clareza como o professor realiza seus registros e como eles contribuem para sua prática docente. O propósito com essa pergunta era conhecer os procedimentos de registros que favorecem a elaboração de atividades nas aulas de Literatura.

3.2.3. Questionário da equipe gestora

Para fechar o grupo de sujeitos das escolas, considerei de extrema importância a equipe gestora, pois exerce um papel de liderança: o Diretor e o Vice-diretor e de formador: o Professor Coordenador.

Não houve participação dos diretores no preenchimento do questionário e apenas em uma escola o Vice-diretor foi o responsável pelo preenchimento. Nas demais escolas, as respostas foram dadas pelo Professor Coordenador (doravante PC).

Questão 1 - *Qual a atuação da equipe gestora na organização de ações que estimulam a leitura?*

O objetivo dessa pergunta era saber sobre o perfil de formador do PC e o grau de envolvimento Diretor e do Vice-diretor em tarefas de teor pedagógico.

E 1	<i>Elaboração de projeto, orientação, estímulo dos professores para desenvolver a leitura.</i>
E 2	<i>Incentivo e suporte na elaboração e desenvolvimento de projetos e uso de recursos disponíveis na escola.</i>
E 3	<i>Atender às solicitações que são feitas com presteza e qualidade.</i>
E 4	<i>A equipe gestora em buscado incentivar os alunos através de ações em conjunto com o corpo docente no sentido de estimular e incentivar a leitura em classe e extraclasse, com ações como: apresentação de teatro, poesia, filmes e músicas.</i>
E 5	<i>Acompanhamento do trabalho das professoras da SL, envolvimento dos demais nos HTPC, atividade de leitura semanal com os alunos, às quartas-feiras, o “Bom dia e boa tarde.”</i>
E 6	<i>Orientação aos professores sobre leitura em voz alta com os alunos em sala de aula, montagem e suporte à sala de leitura.</i>

As respostas apresentam palavras e expressões genéricas, muito abrangentes: “estímulo”, “incentivo e suporte”, “atender às solicitações” e “acompanhamento”. Não é possível identificar uma atuação pontual, prevista, por exemplo, num plano de ação a fim de ser desenvolvida pela equipe PSL, PC e PLP. Apenas a escola 4 aponta ações conjuntas, demonstrando um trabalho coletivo.

Questão 2 - Como tem sido o trabalho do professor responsável pela Sala de Leitura, quanto ao incentivo à leitura? Já foi possível perceber algumas conquistas?

A intenção aqui era conhecer o quanto o PC tem acompanhado o trabalho do PSL, identificando suas contribuições quanto ao incentivo à leitura. Respostas mostram que ele realiza ações, mas de modo vago, não definem o trabalho feito nem apontam resultados.

E 1	<i>Realizando projetos pontuais, turma por turma, estimulando a leitura. Já se percebeu o aumento da leitura espontânea.</i>
E 2	<i>- Sempre estão disponíveis para receber e orientar os alunos na escolha dos livros e têm desenvolvido projetos para incentivo à leitura. (Não houve resposta para a segunda pergunta.)</i>
E 3	<i>Visando incentivar nos alunos o interesse pela leitura desenvolvem atividades em rodas de leitura, apresentações orais. (Não houve resposta para a segunda pergunta.)</i>
E 4	<i>Os responsáveis pela SL têm inovado com trabalhos e apresentações diversificadas. No ano de 2011, as apresentações culminaram no Sarau de final de ano que contou com a presença de representantes da Diretoria de Ensino. (Não houve resposta para a segunda pergunta.)</i>
E 5	<i>As professoras levam livros para a sala de aula, incentivam os alunos, sugerem leituras aos alunos na própria SL, apresentam as novidades e estimulam os professores a usarem a SL. (Não houve resposta para a segunda pergunta.)</i>
E 6	<i>Muito produtivo. As professoras têm participado das reuniões em geral (HTPC e replanejamento), têm apresentado e estimulado o uso do acervo tanto dos professores quanto dos alunos. Estimulam a produção de textos através de concursos e apresentam resultados por meio de gráficos que já vêm demonstrando melhoras quantitativas.</i>

As respostas demonstram que há um trabalho sendo realizado, mas não há um detalhamento ou exemplificação do que, de fato, acontece. Quando se diz que as professoras levam livros para a sala de aula ou para a reunião de HTPC, por exemplo, não há uma explicação sobre o que acontece com os livros, o que é solicitado tanto para aluno quanto para professor e qual o resultado destas ações.

De modo geral, diante da maioria das respostas, percebo que há uma dificuldade em se fazer relatos de práticas pedagógicas. Como formadora de professores, tenho realizado estudos a fim de que os documentos de registro de práticas pedagógicas que circulam na esfera escolar sejam utilizados como meio de assegurar uma articulação entre teoria e prática.

Não foi possível eu observar nos registros com a experiência de prática pedagógica de cada sujeito, a autoria de quem o escreveu, suas sensações sobre as experiências vividas, considerando que se trata de um espaço privilegiado para reflexão.

Nos registros oferecidos a partir das perguntas feitas, não percebo a explicitação do processo efetivamente realizado. Parece-me que ainda não favorecem uma “articulação entre *ação*, *reflexão* sobre a *ação* realizada e nova *ação* modificada pela *reflexão*”, conforme esclarece Amaral (2007), em artigo sobre relatos de práticas pedagógicas.

Questão 3 - *Como o acervo de literatura tem circulado pela escola?*

Reconhecendo que o acervo recebido pelas escolas é muito rico e que o PC acompanha a entrega do material na escola, quis saber como os livros circulam dentre alunos e professores.

E 1	<i>Por empréstimo e na SL.</i>
E 2	<i>Nas HTPC, pela recomendação e leitura em voz alta, nas aulas por parte de alguns professores e através do empréstimo de livros na SL.</i>
E 3	<i>Utilizando dentro dos projetos das professoras de leitura e para resenhas orientados pelos professores de português.</i>
E 4	<i>O acervo da escola tem circulado através da divulgação das PSL em classe e através das atividades desenvolvidas por elas.</i>
E 5	<i>Nas reuniões pedagógicas (planejamento e replanejamento), aulas, projetos interdisciplinares, SL e informática.</i>
E 6	<i>Através do incentivo de professores de classe e principalmente da SL. Bem como a distribuição das obras literárias oferecidas pela SEE/SP. Também tem a leitura estimulada pelos professores.</i>

As respostas oferecidas indicam: *empréstimos, recomendação e divulgação, uso em reuniões pedagógicas e aulas, projetos da PSL e realização de leitura em voz alta*, demonstrando que há uma movimentação do acervo pela escola em diferentes espaços: Sala de Leitura, sala de informática, sala de aula sob a orientação de professores. São indicadores positivos de que a leitura de textos literários vem, aos poucos, sendo realizada

dentro da escola para diferentes públicos: alunos e professores, inclusive em reuniões pedagógicas.

Acredito que seria necessária uma sistematização das ações, para que elas compusessem um cronograma que revelasse uma rotina escolar e a leitura de modo geral tivesse um “horário nobre” na programação diária/semanal dos trabalhos com alunos, professores e até mesmo com funcionários e a própria comunidade.

Questão 4 - *Qual a sua contribuição para a realização de ações no que se refere à leitura, envolvendo a comunidade escolar?*

Como o PC tem atribuições muito específicas quanto à formação docente para aprimoramento de sua prática pedagógica, a intenção com essa pergunta foi verificar se a equipe gestora está envolvida diretamente com as ações pedagógicas, favorecendo o trabalho com leitura.

E 1	<i>Leitura em voz alta na HTPC, sugestões de livros e textos, para alunos e professores.</i>
E 2	<i>Divulgação e incentivo à leitura.</i>
E 3	<i>Apoiando através de meios facilitadores para execução de projetos. Interagindo em atividades como sarau, visitas de educadores e familiares à SL.</i>
E 4	<i>Minha contribuição se dá através de indicações de leituras e incentivo aos alunos para frequentarem bastante a SL para pesquisas e retiradas de livros.</i>
E 5	<i>Acompanhamento, incentivo e direcionamento para o trabalho professor X aluno X família.</i>
E 6	<i>Incentivando professores, alunos e pais com leituras que me são agradáveis em todas as oportunidades de reuniões (HTPC, planejamento e replanejamento, reuniões de pais e encontros com alunos), além de conversas e trocas de leitura agradáveis.</i>

As respostas indicam que as contribuições estão mais no campo das ideias, o PC aparece como um apoio. Projetos foram citados, mas não há nenhuma resposta que evidencie a realização de um projeto pontual, com produto final e resultados. Não se tem notícia de como, realmente, o estímulo à leitura e o incentivo aos alunos, professores e pais acontecem. É possível inferir que seja por meio de conversa, sem uma ação pontual (“em todas as oportunidades”). Diante dessa situação, considero que minha contribuição será no sentido de orientar quanto à organização sistemática das ações a partir do uso de registros que estabeleçam os objetivos, as metas e, principalmente, condições para a avaliação dos resultados.

Questão 5 - *Você tem notícia a respeito do número de livros lidos pelos alunos em sua escola?*

Como as escolas já contam com a SL desde 2009, um espaço organizado, com profissional para apoiar o trabalho docente e estimular o aluno a ler, o objetivo era saber se o índice de livros lidos havia aumentado, considerando esse diferencial.

E 1	<i>Em 2012, a média da escola até o presente momento (final do primeiro semestre) está em 40 obras por mês.</i>
E 2	<i>Sim, através de alguns professores que estão em sala de aula e através de registros elaborados pelos professores da SL.</i>
E 3	<i>Na SL, em média 70 livros por mês.</i>
E 4	<i>Não tenho números exatos, mas percebo que os alunos frequentam bastante a SL para pesquisa e retirada de livros.</i>
E 5	<i>Sim, as professoras realizam levantamento bimestral.</i>
E 6	<i>Sim, através do levantamento de empréstimos da SL e do acompanhamento do trabalho de professores em relação à leitura.</i>

Embora a pergunta exigisse dados quantitativos, não houve uma resposta com dados numéricos que apontassem para o aumento do índice de empréstimo. O fato de os alunos frequentarem a SL e fazerem empréstimo não garante que a leitura esteja acontecendo de fato. Em conversa com a PSL da escola 2, disse-me que muitos alunos retiram livros na Sala de Leitura para aumentarem o número de empréstimos, mas que na verdade, não fazem leitura do livro na íntegra. Percebo a necessidade de uma ação conjunta a fim de assegurar ao aluno condições para uma boa escolha de livros e para verificar se, realmente, houve a leitura do livro emprestado.

Além disso, ao dar a resposta para esta pergunta, ficou evidente que o PC não utilizou os registros que ele menciona, fato que me remete, novamente, à questão sobre a importância e utilidade dos registros. Neste caso, seriam importantes para avaliar os resultados do trabalho da escola quanto ao estímulo e incentivo oferecidos, conforme respostas anteriores.

Questão 6 - Há registros com dados estatísticos sobre a frequência de usuários na Sala de Leitura? O índice de leitura aumentou significativamente? É possível perceber um novo comportamento, em relação à aprendizagem, nos alunos enquanto leitores?

O PC participa de reuniões como Conselho de Classe em que são tratadas questões sobre os avanços dos alunos. Assim, tive a intenção de saber se o número de livros lidos tem influenciado na aprendizagem e contribuído para a formação de comportamento leitor e se isto é fato observável e comentado pelos professores e/ou comprovados por meio de registros.

E 1	<i>Há registros estatísticos feitos pelos responsáveis da SL. (Não houve resposta para a segunda e a terceira perguntas.)</i>
E 2	<i>Sim. Podemos perceber um aumento dos alunos frequentes à SL e que emprestam livros para leitura. Constatamos também que os alunos que leem têm um melhor rendimento em sala de aula.</i>
E 3	<i>Sim, há registros através de agendamento prévio. Gradativamente, nota-se aumento no índice de leitura. Já se percebem melhoras tanto em comportamento como na aprendizagem de alguns alunos.</i>
E 4	<i>Há um livro de registro da frequência dos alunos e retirada de livros, mas eu não sei precisar o percentual. (A segunda e a terceira perguntas não foram respondidas.)</i>
E 5	<i>Sim, principalmente nos alunos de 6º e 7º anos. É bonito ver os alunos mostrarem o que estão lendo aos colegas, professores e funcionários da escola. (A segunda pergunta não foi respondida.)</i>
E 6	<i>Sim, através de gráficos feitos pelas professoras da SL, com base nos registros de empréstimo, pudemos observar o aumento da leitura. É notória a diferença na atitude junto aos seus compromissos de aluno, daqueles que estão se tornando leitores. A leitura tem modificado o comportamento destes alunos em relação à aprendizagem.</i>

As respostas mostram que há instrumentos de registros para apontamentos de dados sobre aumento do índice da leitura e que há avanços na aprendizagem. No entanto, mais uma vez, para a constatação das informações não há indicação de dados numéricos, porcentagens que apontem para dados mais específicos, como: em que área/disciplina/habilidade houve o rendimento dos alunos; quais títulos, autores, gêneros ou temas foram os mais solicitados etc. Entendo que essas respostas como indicadores de que o registro ainda não é uma prática efetiva no cotidiano dos educadores, além da ausência de resposta e a repetição do que a própria pergunta traz.

Por outro lado, se o desenvolvimento da competência leitora (formar comportamento leitor) é um dos objetivos principais do Currículo, ela é uma competência cognitiva e estruturante para o aprendizado de todas as disciplinas escolares e as respostas mostram que houve melhoras, qual seria a dificuldade em apontar com objetividade os resultados?

Questão 7 - Como a leitura de fruição é trabalhada em sua escola? Você observa se há preocupação em garantir a leitura por prazer?

Como a escola ainda tem certa preocupação em vincular a leitura à avaliação por meio de exercícios, o propósito dessa pergunta era verificar se há na escola um trabalho que favoreça a leitura de fruição, chegando ao ponto de o aluno reconhecer que ler não se resume a uma tarefa, exclusivamente, realizada na escola, mas que se estende para fora dela, inclusive em casa.

E 1	<i>(Não houve resposta para a primeira pergunta.) Sim, os professores responsáveis pela SL estimulam a leitura por prazer.</i>
E 2	<i>Através da leitura em voz alta, por parte de alguns professores e incentivo à frequência e empréstimos de livros na SL. (Não houve resposta para a segunda pergunta.)</i>
E 3	<i>Pouco trabalhada entre os professores, somente pelos professores da SL. (Não houve resposta para a segunda pergunta.)</i>
E 4	<i>(Não houve resposta para a primeira pergunta.) A escola tem buscado o prazer pela leitura, através de ações como as já citadas anteriormente.</i>
E 5	<i>(Não houve resposta para a primeira pergunta.) Sim, as sugestões nunca são impostas, os alunos escolhem as leituras pela vontade de ler.</i>
E 6	<i>Em nossa escola há vários professores e funcionários que leem por prazer e conseqüentemente há a interação entre esses e os alunos que a cada dia percebemos aumentar o gosto e o prazer pela leitura.</i>

Quanto à pergunta final, percebo que ainda há um equívoco a respeito da leitura por prazer, quando não se apontam propostas concretas de trabalho com a leitura de fruição e quando se diz, por exemplo, que *as sugestões nunca são impostas, os alunos escolhem as leituras por vontade de ler.*

No questionário para o PLP, foram apresentados como resposta à questão de número 9, o desinteresse e a falta de hábito de leitura, referindo-se à dificuldade do aluno, mesmo estando no Ensino Médio. Isso mostra que ele ainda precisa da presença do professor para qualificar suas escolhas de leitura, portanto a leitura não pode ser livre no sentido de que o aluno fique à vontade para ler o que quiser e se quiser, sem orientação docente. É trabalho do professor fazer a seleção do acervo, com critério, a partir do conhecimento que tem de sua turma de leitores. De acordo com seu objetivo, ele pode promover atividade de leitura livre, considerando, por exemplo, um gênero, ou um autor, ou um tema, ou ainda uma escola literária.

Na sala de aula, o professor é quem tem a responsabilidade para orientar o aluno em suas escolhas, o qual tem a liberdade de optar por um ou outro livro dentro das opções que lhe são apresentadas.

Isso não significa fazer com que a leitura, como afirma Giardinelli (2010, p. 32), “caia em um conceito utilitário: “Deve-se ler para ser um profissional”, “deve-se ler para aprender isto ou aquilo”. Segundo o autor, também não se pode adotar a ordem “deve-se ler para...” a fim de que a leitura não se converta em castigo ou chantagem e o leitor perca todo o prazer por ela. Mas, pelo contrário, acima de tudo, converter toda a situação que se criou em torno do ato de ler – uma tarefa difícil, cansativa e que se limita a ser cobrada na escola.

Ao estudar as repostas oferecidas pelos diferentes sujeitos da pesquisa e refletir sobre elas, percebi o quanto os resultados da análise foram valiosos e serviram como indicadores para orientar na elaboração de propostas, as quais serão apresentadas no próximo capítulo.

Ficou evidente para mim o fato de que o hábito ou gosto pela leitura podem ser favorecidos aos alunos por meio de um trabalho orientado, o qual lhes possibilita contato com o acervo da escola. Outro ponto a ser observado é o fato de o discurso dos educadores revelar ideias expressas em documentos oficiais e por alguns estudiosos sobre a prática da leitura, mas não se efetivar na prática, pois a maioria das respostas não deixa claro o modo como, efetivamente, as ações apontadas acontecem. Percebi a realização de algumas atividades, mas não percebi uma sistematização, o controle, a avaliação – por meio de registros significativos – a fim de favorecer intervenções e possíveis mudanças.

As seis escolas participantes têm um rico acervo formado ao longo dos anos, mais recentemente, ganharam um espaço organizado com responsáveis pelo seu funcionamento, os PSL. No entanto, constatei, pelas respostas dadas nos três questionários, que ainda não está estabelecida a atuação sistematizada dos professores para um trabalho conjunto na Sala de Leitura. A maioria dos professores ao ser questionada sobre o conhecimento do acervo, sua contribuição para divulgá-lo e estimular a leitura, não demonstra, pelas respostas, um comportamento leitor. Tal constatação permitiu-me inferir que a leitura que estes professores fazem está relacionada ao material que vai utilizar no trabalho. A leitura do professor vai acontecendo de modo a atender a uma demanda, diante do que é solicitado nos momentos de formação pelos órgãos centrais, os quais ainda não apresentam condições efetivas de maneira que o trabalho com leitura se estenda para além de uma sala com acervo diversificado e doação de livros a professores e alunos. Uma parte do que lhes cabe vem sendo feita, mas não pode parar aí, na oferta de livros e, para algumas escolas, espaço físico e mobiliário para a organização da Sala de Leitura.

A meu ver, para uma ação eficaz dos professores da Sala de Leitura e de Língua Portuguesa quanto ao trabalho com leitura, é necessário que seja instituído um programa que, de fato, forme os educadores e mobilize a comunidade escolar, promovendo ações, segundo Giardinelli (2010, p.129) que instalem e fortaleçam a ideia de que a escola deve ser um espaço onde se lê e não um lugar onde se fala da importância da leitura.

Nesse sentido, ousou dizer que, por falta de uma política educacional para a disseminação da cultura leitora nas escolas, o professor nem sempre se vê preparado com um repertório para compartilhar com seus alunos. Para promover mudanças significativas nessa relação do professor com os livros, há a necessidade de investimentos na formação continuada desse profissional. Assim, acredito que a situação revelada pelas respostas dadas, apontando para o desinteresse do aluno quanto ao ato de ler e para texto literário como algo que ele considera “chato”, poderia ser mudada por meio de ações pontuais de docentes.

Giardinelli afirma que (2010, p.156) “o itinerário da leitura e do livro foi sempre arriscado”. Considerando sua trajetória histórica, desde o que a leitura representou ao longo

dos séculos, como instrumento de: poder, exclusão, liberdade, democracia, etc. até nossos dias, percebo os vários sentidos que essa afirmação pode ter, no contexto escolar com o desafio de minimizar a distância que há entre o livro e o aluno. Trata-se de uma questão histórica que vem se arrastando, fazendo perpetuar algumas ideias pré-estabelecidas que fortalecem a distância entre o indivíduo e o livro, a proibição de determinadas leituras, a aversão aos livros mais extensos e considerados complexos, o papel da leitura de literatura apenas cumprindo a tarefa de preparar para o vestibular.

Diante de um cenário como esse, concordo com o autor quando afirma que a leitura precisa ser recuperada como prática cotidiana por meio dos instrumentos de que a escola dispõe: jornal, revista, livro, de textos que, sejam consistentes e que contribuam para a formação de pessoas conscientes do que dizem e do que fazem.

Considerando que os sujeitos de pesquisa são docentes e gestores, já há um primeiro ponto favorável para que a situação nas escolas comece a ser diferente do que tem sido. Não desconsiderando o que cabe aos órgãos centrais fazer quanto ao incentivo da leitura na escola, há possibilidades de trabalho que exigem simples ações para mudança.

No que se refere à escola enquanto instituição, há a necessidade de se promover um trabalho em equipe, o que não se revela, de modo efetivo, nas escolas participantes da pesquisa, após análise dos dados. Lerner (2002, p. 42) afirma que é fundamental que se criem na escola espaços de discussão, nos quais haja confronto de experiências para a superação do isolamento em que alguns professores trabalham e haja possibilidades de estudo para pôr em dúvida as modalidades de trabalho instituídas pelo sistema e avaliá-las de acordo com objetivos educativos que favoreçam a análise crítica dos direitos e obrigações atribuídos ao professor e ao aluno em relação à leitura.

Quanto a algumas ações mais específicas sobre a leitura, elas serão apresentadas no próximo capítulo como sugestões que, a princípio, não requerem participação e envolvimento de esferas superiores, mas atuação da equipe escolar. Há apenas uma condição: que os atores envolvidos – professores e gestores - tenham postura de leitor e assumam o papel de promotores da leitura com a tarefa de agir com o que a escola já possui e está ao seu alcance.

CAPÍTULO 4

RESSIGNIFICANDO O CADERNO DE LITERATURA: A LEITURA DE FRUIÇÃO

Nesse capítulo, tenho o propósito de apresentar as atividades práticas que poderão auxiliar o professor de Língua Portuguesa do Ensino Médio, no planejamento de aulas de leitura de textos literários, com foco na fruição.

Primeiramente, apresento detalhamento de atividades presentes no Caderno do Professor de Literatura (SÃO PAULO, 2010c), sobre o conto *Uma galinha*, do livro *Laços de Família*, de Clarice Lispector (anexo 5). Ofereço orientações pedagógicas, com sugestões de procedimentos e indicação de estratégias de leitura para o desenvolvimento de um trabalho simples, mas bem direcionado à formação de aluno leitor.

Nesse sentido, considere que o ensino de leitura de fruição com foco na literatura deveria ser um ensino a partir do qual a escola assume o desafio de desenvolver a leitura como prática prazerosa, a partir de propostas que convidem os alunos a aceitarem-na, conforme Certeau (1994 apud SAVELI, 2007) apresenta, como “prática criadora, atividade produtora de sentidos não pretendidos e, portanto, singulares, inusitados.”

Indo por esse caminho, quando o foco na fruição é apontado, não pretendo com isso afirmar que se trata de encarar o texto, e conseqüentemente sua leitura, como algo que ofereça prazer num sentido de que o leitor pode se acomodar e apenas ler aquilo de que gosta, sem empenho para a compreensão. Na verdade, haverá fruição se o leitor demonstrar esforço no entendimento e na criação de sentido do texto, tornando-o significativo.

É preciso considerar aqui o alto nível de complexidade da tarefa de compreensão textual, uma vez que envolve processos cognitivos diversos a partir dos quais é possível identificar um conjunto de estratégias que, se ensinadas e aprendidas, favorecerão ao leitor acesso ao texto. Quando o leitor tem clareza de que a leitura é um ato social, que solicita interação leitor/autor, numa situação de leitura com objetivo estabelecido (*diálogo* entre leitor e texto), ele pode determinar as estratégias que facilitarão seu entendimento e, conseqüentemente, o controle da compreensão, o qual, segundo Solé (1980, p.41), é

requisito essencial para ler eficazmente, pois se não entrássemos em estado de alerta quando não entendêssemos a mensagem de um texto, simplesmente não poderíamos fazer nada para compensar esta falta de compreensão, e assim a leitura seria improdutiva[...]

É nesse sentido que pretendo que a ideia de leitura de fruição, também, seja entendida e ensinada, uma leitura que acontece com a atuação ativa do leitor que tem a

autoridade sobre o texto e que pode “mandar na leitura”, como aponta Solé, (1980, p.43): “relendo, parando para saboreá-la ou para refletir sobre ela, pulando parágrafos [...]”

Considerando que não há uma receita pronta para o desenvolvimento de um trabalho com a leitura, visto que os objetivos para se ler são inúmeros (ler para escrever, ler para memorizar, ler para estudar, ler por prazer etc.) e os sujeitos, os textos e as situações tão diversificadas, é fundamental enfatizar que o ensino das estratégias de compreensão leitora precisa estar presente na sala de aula, de modo organizado.

Partindo do volume 1 do Caderno do Professor de Literatura (SÃO PAULO, 2010c), focarei a unidade *Gênero 3 Conto – Laços de Família*, p. 29 - 34), detalhando, a partir de todo o conhecimento, as atividades apresentadas com novos encaminhamentos de trabalho. Minha proposta é a de complementar o que o material apresenta, criando um guia para orientar o professor no desenvolvimento de atividades de leitura que contribuam para a formação de uma comunidade leitora.

Assim, incluo os estudos de Cereja (2005) para reforçar que o objetivo do que está exposto neste capítulo é o de propor possibilidades para um trabalho didático em literatura, sob a perspectiva do dialogismo, a fim de que os textos literários estudados possam cumprir com seu papel *humanizador*, conforme ideias de Antonio Cândido (1995), já apresentadas.

Nesse sentido, enfatizo o que o autor afirma sobre o fato de a literatura estar ao alcance de qualquer indivíduo, assim como um bem a que todo cidadão tem direito. Cândido assevera que a literatura é um instrumento de grande influência para a instrução e a educação, que garante o equilíbrio social e que tem função formadora de personalidade.

É nessa direção que pretendo que as atividades do Caderno do Professor de Literatura (SÃO PAULO, 2010c) possam ser trabalhadas pelo professor de Língua Portuguesa do Ensino Médio, pelo viés que Cândido traz em seus estudos sobre a produção literária que transforma e humaniza. Assim, neste nível *humanizador*, propor ao professor um trabalho que permita ao aluno reconhecer uma nova feição da literatura, por meio da organização da palavra que se comunica ao nosso espírito, leva-o a se organizar e, conseqüentemente, a organizar o mundo, conforme esclarece Cândido (1995, p. 246).

Não se trata de uma tarefa simples. Estudiosos que se debruçam sobre questões referentes à leitura, afirmam, de modo geral, que o ato de ler por si só é um trabalho. Ler texto literário torna esse trabalho ainda mais complexo, por ter esse tipo de texto características próprias, especificidades que contribuem para a percepção de sentido e compreensão de significado.

Assim, reitero o que Colomer e Camps (2002, p. 93) afirmam sobre a leitura literária, o quanto ela precisa ser tratada com especificidade, no contexto escolar, por diferenciar-se dos outros tipos de leituras, por favorecer a apreciação do ato de expressão do autor, o

desenvolvimento do imaginário pessoal, permitindo o reencontro do indivíduo consigo mesmo em sua interpretação.

Nesse sentido, os tópicos desse capítulo serão desenvolvidos a partir da ideia de interação, sob a perspectiva do diálogo, apresentando a literatura em sua dimensão estética, histórica e social. Seguindo por esse caminho, minha proposta traz contribuições para que tanto professor quanto seus alunos:

- reconheçam a leitura enquanto um direito de todo cidadão;
- entendam a importância de se ler com objetivo e utilizando diferentes estratégias;
- realizem a leitura de fruição por meio de *leitura em voz alta* e de *roda de leitura*.

Para isso, proponho alterações quanto ao planejamento de atividades presentes no Caderno do Professor de Literatura (SÃO PAULO, 2010c). Para que essas alterações possam ser realizadas, há a necessidade da elaboração de um plano de ação, a partir do qual o professor possa organizar sua rotina de trabalho docente. Nessa rotina pedagógica, o professor poderá prever as atividades permanentes e ocasionais (LERNER, 2002), cujo propósito é apresentar à classe desafios para a leitura do texto literário, compartilhar curiosidades sobre as obras e autores, propor conversas a respeito dos temas presentes nos textos, bem como favorecer descobertas e aproximar o aluno da literatura, a fim de alcançar seu principal objetivo: formar leitores.

Desse modo, ao organizar as atividades com objetivos claros, o professor, certamente, contribuirá para que seus alunos percebam, paulatinamente, o sentido e o prazer de ler; apreciem o texto literário; estabeleçam critérios para a escolha do que querem ler e, numa etapa mais avançada, sejam capazes de optar, com autonomia, por determinado gênero, tema ou autor.

4.1. O direito de ler

Em artigo sobre a formação do leitor, Saveli (2007) aponta para a prática docente em relação à formação de leitores, chegando a provocar o leitor com inquietações a respeito do fato de os alunos não estarem envolvidos com a leitura. Assim como a autora, considero que os encaminhamentos para um trabalho com a leitura surgem, quase sempre, com o único objetivo de fixar conteúdo ou verificar a compreensão, fazendo desta prática, uma atividade automatizada, mecânica, sem reflexão, sem sentido para o aluno e, algumas vezes, até para os próprios docentes.

Ainda reina entre os professores, principalmente os de Língua Portuguesa, a ideia de que o aluno não gosta de ler e não tem interesse por livros. No entanto, eles próprios, em muitos casos, contribuem para que os alunos, não se sintam estimulados a ler, a reconhecer

a leitura como algo gostoso de fazer, não ensinam estratégias a fim de auxiliá-los nas descobertas de “pistas” que facilitam a compreensão. Na verdade, penso que desconhecem que é preciso ensinar a ler num sentido mais amplo, reafirmando a ideia da autora ao enumerar alguns fatores que determinam as práticas tradicionais de leitura que se desenvolvem nas escolas, dos quais apresento alguns que considero essenciais, como:

- formação precária dos professores e daqueles que são encarregados de orientá-los, bem como de formá-los;
- a falta de ousadia da escola e sua evidente desconfiança das propostas pedagógicas que refutam atividades mecanicistas de treinamento e repetição [...];
- a dificuldade de transposição da produção acadêmica para as práticas cotidianas [...];
- a inexistência de um campo particular de pesquisa que estude o conjunto de condições nas quais se desenvolve o trabalho com a leitura na escola. (SAVELI, 2007, p. 108-109)

Trata-se, então de um trabalho intenso para que ocorram mudanças das práticas de leitura no contexto escolar, de tal modo que o PLP, amparado pelo PSL e pelo Professor Coordenador, possa garantir um projeto de leitura que aconteça tanto dentro da escola como fora; é o que a autora denomina de “desescolarização da leitura”. Para essa tarefa, Saveli (2007, p. 122) considera necessário “introduzir os pais numa lógica de leiturização, por intermédio de procedimentos que lhes permitam descobrir por si só a natureza da escrita e perceber seus desafios.” Assim, a escola em parceria com a família, assumiria o desafio de formar leitores e concretizar o que Cândido (1995) apregoa: fruir a literatura é um direito das pessoas de qualquer sociedade.

Nesse sentido, vou apontar caminhos para que a escola convide a família a compartilhar de suas práticas de leitura, na tentativa de formar uma comunidade de leitores.

Pennac (1993, p.13), em seu livro *Como um romance*, inicia o primeiro capítulo dizendo que

o verbo ler não suporta o imperativo. Aversão que partilha com alguns outros: o verbo “amar”...o verbo “sonho”...Bem é sempre possível, tentar é claro. Vamos lá: “Me ame!” “Sonhe!” “Leia!” “Leia logo, que diabo, eu estou mandando você ler!” – Vá para seu quarto e leia! Resultado? Nulo.

Mas, como aproximar o aluno da leitura? Pergunta para a qual muitos educadores buscam respostas. Isso significa que a escola precisa aceitar o desafio de desenvolver a leitura como prática prazerosa, sem imposições, com convites que levem os alunos a aceitarem-na como prática criadora, de tal modo que o leitor entenda que todo texto, para existir, precisa de sua participação.

Embora diversos autores afirmem que não há uma receita para o desenvolvimento de um trabalho com a leitura e, realmente concordo com eles, existem estratégias de leitura que precisam estar presentes na sala de aula. Antes de qualquer coisa, penso que seja

fundamental um professor que leia com os alunos e para eles: em *rodas de leitura*, fazendo *leitura em voz alta*, leitura compartilhada, etc.

Enfim, oferecer aos alunos um cardápio de leitura enriquecedor com títulos, gêneros, autores e temas que favoreçam as escolhas, por meio de atividades que realmente valorizem a ação de ler, focalizem a ideia da literatura como importante fenômeno cultural, valorizem o livro como objeto e veículo, para ampliar a possibilidade de fala, de escuta, de leitura e de escrita como práticas sociais.

Desse modo, a escola deve ser o lugar em que o direito de ler seja garantido, mas antes disso é preciso que professores, gestores, alunos e a família entendam que ler é um direito a que todos devem ter acesso e não um árduo e difícil dever de escola que atende apenas a uma imposição da instituição.

Por isso, ressalto a importância e a responsabilidade do professor quanto à tarefa de planejar atividades por meio das modalidades organizativas, as quais favorecem na sala de aula a presença do texto a ser lido, garantindo, o máximo possível, as condições em que ele foi produzido para que o aluno possa reconhecer a função social do que lê e, aos poucos, apropriar-se de estratégias para a realização de uma leitura compreensiva e crítica.

Para isso, a seleção dos textos que serão levados para a sala de aula é fator muito importante e, segundo Lerner (2002, p. 33-37), há critérios a serem considerados, pois 1) há um currículo instituído, com um rol de conteúdos e habilidades a serem desenvolvidos; 2) há o professor que deverá ter o cuidado em manter “a semelhança entre o que se ensina e o objeto ou prática social que se pretende que os alunos aprendam”, de modo que a versão escolar da leitura não se distancie da versão social não-escolar; e 3) há o aluno com direitos e obrigações para sua formação enquanto leitor: buscar na informação proporcionada pelo texto dados que confirmem ou refutem a interpretação realizada, coordenar pontos de vistas diferentes, refletir e expressar criticidade sobre o que lê.

Assim, o direito de escolha dos textos que serão lidos não será apenas do professor, mas contará com a atuação do aluno que vai aprendendo a formar um comportamento leitor, construindo critérios para escolhas pessoais. A autora assevera que tanto a atuação do professor quanto a do aluno, no que se refere a direitos e obrigações na instituição escolar para a formação de leitores, é fundamental. A esse respeito, ela apresenta um questionamento sobre os direitos do professor e do aluno, fazendo uma provocação quanto à necessidade de serem compartilhados, para que se assegure a formação de leitores competentes:

[...] se o direito de escolher os textos que se leem é privativo do professor, como elaborará o aluno critérios para selecionar no futuro seu próprio material de leitura? [...] se tampouco tem o direito a saltar o que não entende – ou o que o chateia, ou a voltar atrás quando detecta uma incongruência no que interpretou -, se o aluno não conserva nenhum desses direitos elementares de qualquer leitor, qual será então a instituição

social que vai oferecer oportunidade de aprender a ler? (LERNER. 2002, p.37)

Diante dessa provocação, enquanto pesquisadora, afirmo que, para se aceitar o desafio de trabalhar com situações de aprendizagem sobre leitura, é imprescindível que haja o efetivo preparo dos professores. De modo geral, o que tenho percebido é que as mudanças ocorridas devem-se à própria iniciativa do professor ou ao que ele denomina troca de experiência entre os pares. Embora reconheça o valor dessa busca vivenciada pelo docente, destaco a necessidade de um redimensionamento de sua prática pedagógica, a qual requer devida fundamentação em saberes que possibilitem avanços na sala de aula. Assim, o professor estará efetivamente instrumentalizado por meio de estudos e ampliação de vivências significativas, contribuindo com a formação do perfil de leitores autônomos e desmistificando a representação simbólica de que aluno não gosta de ler ou não se interessa por livros.

1.2. Estratégias de compreensão: Afinal, como ler?

Conforme exposto no capítulo 2, no item que trata dos programas estaduais que têm como objetivo incrementar as aulas de Língua Portuguesa com leitura de textos literários, percebo que este tipo de leitura aos poucos vem sendo praticado, embora num número reduzido de escolas, por meio dos livros de ficção que os alunos recebem para compartilhar com a família e por meio do acervo da *Sala de Leitura* e acervo das escolas de modo geral.

De acordo com Colomer e Camps (2002, p.93)

A preocupação com o fomento da leitura de imaginação propiciou a presença na escola de situações *reais* de leitura literária [...] Essa situação de uso real, entretanto, pode ser alterada por uma certa ambiguidade na definição dos objetivos de tal atividade de leitura que, por um lado, comete o desvio de insistir na obtenção do prazer como finalidade educativa e, por outro lado, começou a desvirtuar o sentido dessa leitura ao convertê-la no ponto de partida de todo tipo de exercícios e de trabalhos escolares.

Diante dessa ambiguidade, as autoras afirmam que em relação ao gosto pela leitura enquanto objetivo, o prazer que se tem ao ler um texto é uma finalidade do leitor quando se propõe a ler uma obra fictícia. Mas, esclarecem que os objetivos educativos nessa área referem-se à construção de instrumentos que possibilitam a obtenção do prazer, e não à necessidade de experimentá-lo. Não se pode, segundo elas, atrelar à educação leitora a obrigação do prazer, que se pode ou não sentir, pois os leitores desfrutam de diferentes maneiras de um texto, sem ter que atender às expectativas postas pela escola.

Quanto ao segundo caso, elas asseveram que se a leitura precisa garantir sua função social, como um ato individual, próprio e independente de trabalho e avaliação escolar, é preciso que a escola garanta espaço para a leitura com tais características.

Nesse sentido, minha contribuição, após ter analisado o Caderno do Professor de Literatura (SÃO PAULO, 2010c), mostrará como essa tarefa pode ser possível, a partir de uma leitura do que está posto no material e também de uma leitura dos subentendidos. Caso contrário, ele é um simples material, assim como um manual de instruções qualquer com sequência de exercícios, que reforçam atitudes passivas dos alunos diante dos textos e favorece a continuidade de discursos recorrentes entre professores, pais, bibliotecários, pessoas adultas, de um modo geral, como, por exemplo: “Nossos alunos não leem.” “Os estudantes de hoje não gostam de ler.” “Nem por obrigação os jovens leem, pegam resumos na internet.”

O que a escola tem feito para cumprir seu papel no que diz respeito à formação de leitores? *Quem pergunta, quer resposta.* As diferentes leituras e estudos feitos para a fundamentação teórica desta pesquisa deram-me condições para conhecer possibilidades de trabalho com leitura em situações reais de uso, que podem resultar em uma aprendizagem significativa em sala de aula. Tornou-se evidente para mim que o foco desse trabalho é o ensino de estratégias de leitura para o desenvolvimento das capacidades que, segundo Solé (1998, p.73), favorecerão ao aluno condições para planejar sua tarefa de leitura, sua disponibilidade diante dela, facilitando-lhe a comprovação, a revisão, o controle do que ele lê e tomada de decisão diante dos objetivos que estabelece.

Assim, como formadora de professores, que iniciou a pesquisa com perguntas, agora quero encontrar algumas respostas para que, na minha condição de PCNP, diante de toda a proposta apresentada pelo Currículo do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2010a), eu possa subsidiar os docentes em seu trabalho com os textos literários, na elaboração, por exemplo, de atividades que promovam a participação ativa dos alunos na leitura de textos literários, para que se tornem capazes de praticar a leitura de livre escolha no ambiente escolar e fora dela, principalmente.

O trabalho com os conteúdos, procedimentos e capacidades de leitura, como os expostos na fundamentação teórica, solicita do professor uma organização de atividades em algumas modalidades didáticas fundamentais e a leitura colaborativa – prática em que as estratégias e procedimentos vão sendo postos em ação. Por isso, esse tipo de leitura feita em conjunto, professor e alunos lendo, favorece a gradativa descoberta de “pistas” sobre o texto. Nesse sentido, Solé (1998) assevera que o ensino de leitura deve ser prática que permita ao aluno aprender a ajustar os procedimentos de leitura, conforme finalidades estabelecidas.

Assim, o aluno, ao participar de situações de leitura com a mediação do professor, vai se apropriando de estratégias, desenvolvendo, aos poucos, capacidades de reconhecer, identificar, analisar e se posicionar diante de valores e apreciações presentes nos textos.

Nesse sentido, para a proposta de trabalho com leitura que faço, as estratégias são importantes e, conseqüentemente, será fundamental o uso de perguntas para serem respondidas pelos alunos nos diferentes momentos de leitura (antes, durante e depois), conforme o tipo de atividade, a fim de que as diferentes capacidades possam ser contempladas.

Então, a partir dos estudos feitos dos diferentes autores e de uma releitura do Caderno do Professor de Literatura (SÃO Paulo, 2010c), visualizei uma possibilidade de a escola poder criar, gradativamente e, com a participação da família, uma comunidade de leitores, formada a partir de um trabalho desenvolvido por meio de estratégias e procedimentos de leitura. Trata-se de uma tarefa da equipe escolar – gestores e professores: da Sala de Leitura e de Língua Portuguesa - de ampliar o trabalho de leitura, assumindo-o com uma questão da escola, envolvendo os alunos e os pais em atividades diversificadas, de modo que a leitura ocupe horário e espaço nobres na escola/sala de aula.

A fim de chegar ao que entendo por comunidade de leitores, primeiramente vou exemplificar, apresentando o terceiro tema/conteúdo do Caderno do Professor de Literatura (SÃO PAULO, 2010c) que propõe um trabalho com o gênero conto a partir do livro *Laços de Família*, de Clarice Lispector.

Como foi descrito no capítulo 2, este Caderno é organizado por seções com textos orientadores ao professor para o desenvolvimento de cada uma delas. No entanto, não há orientação pontual sobre o modo como o professor pode usar todas as informações: *o tipo de leitura a ser feito* (em voz alta, silenciosa, individual, em grupo); os objetivos estabelecidos para leitura (ler para: localizar determinada informação explícita, obter informação de caráter geral, apresentar à classe uma síntese, verificar o que se aprendeu); *a seleção de estratégias de leitura* (ativar conhecimento prévio, fazer inferência, checar hipóteses, antecipar conteúdos), *os procedimentos* (ler itens e grifar palavras-chave, ler títulos, subtítulos e legendas para identificar a ideia geral de um texto, fazer marginália, fazer leitura inspeccional, usando cores diferentes para destacar determinados elementos etc), conforme estudo apresentado na fundamentação teórica.

Como o texto expositivo do *Caderno* se assemelha àqueles dos livros didáticos, corre-se o risco de ser utilizado como um ponto a ser posto na lousa para cópia e memorização das informações. Além disso, não há uma sequência cronológica para relacionar o que este caderno propõe com o que está posto no Caderno de uso diário – Língua Portuguesa e Literatura. Assim, se o conteúdo não for trabalhado de modo elaborado, articulado a habilidades é bem provável que ele não contribua para o ensino e aprendizagem da leitura literária com propósitos comunicativos, configurando a escolarização da leitura.

Então, a fim de evitar a pura escolarização de práticas de leitura descritas, o que proponho, de acordo com Lerner (2002, p.21) é conciliar as necessidades próprias do contexto escolar com o propósito educativo de formar leitores, criar condições didáticas que favoreçam a realização de “uma versão escolar de leitura mais próxima da versão social dessas práticas.”

Nessa direção, apresento uma proposta para início de um trabalho de leitura a partir do que o *Caderno do Professor de Literatura* oferece no tema/conteúdo **GÊNERO 3 – CONTO – Laços de família**.

Para melhor entender o modo como as seções para o ensino do gênero conto são organizadas, o quadro abaixo apresenta trechos transcritos do *Caderno* a respeito de cada seção e o foco de cada uma.

Os itens apresentados no quadro estruturam a unidade a ser desenvolvida, mas não caminham, exatamente, na direção de um trabalho em que a leitura aconteça com foco na fruição.

Quadro 12 - Organização da unidade Gênero 3 – Conto – *Laços de família*

Tema e conteúdo	
<i>Gênero – Conto: Laços de família</i>	
1. Contextualizando o gênero	Apresenta informações sobre o gênero conto e sobre o estilo da autora Clarice Lispector.
1.1. Para o trabalho com a obra	Traz um breve comentário sobre o livro <i>Laços de família</i> e lembra o professor que as atividades propostas são sugestões e que ele pode fazer como já foi sugerido nos capítulos anteriores.
1.1.1. Para você, professor!	Expõe os dados biográficos e a trajetória literária de Clarice Lispector.
2. Primeiras impressões 2.1. Atividade 1 2.2. Atividade 2	Propõe conversa inicial para o primeiro contato com o texto a ser lido, ressaltando, na atividade 1, aspectos considerados importantes sobre a narrativa, a partir de um grupo de perguntas. Na atividade seguinte, a proposta é que o professor comente alguns aspectos da vida da autora e de que forma eles contribuem para a interpretação da narrativa.
3. Leitura compreensiva e crítica 3.1. Para você, professor!	Sugere momento para diagnosticar os aspectos específicos do gênero e do texto <i>Uma galinha</i> , com sugestões de três perguntas para debate. Para complementar as informações para o debate, o item 3.1 traz breves informações sobre o romance <i>A hora da estrela</i> .
4. Releitura	Oportuniza momento para interpretação mais geral e aberta da narrativa.

Segue, então, a proposta de um guia para orientar as ações do professor.

Na introdução da unidade 1. *Contextualizando o gênero* e 1.1. *Para o trabalho com a obra*, algumas capacidades, a meu ver, podem ser contempladas. Sugiro ao professor

estabelecer, inicialmente, duas capacidades: 1) reconstrução das condições de produção e recepção do texto e 2) ativação de repertório do aluno sobre o que já sabe a respeito do gênero e/ou da autora. Assim, ele poderá iniciar a aula dialogando com os alunos como segue:

- *Vamos iniciar uma atividade de leitura com um conto.*
- *Vocês se lembram de terem lido algum conto? (Se for o caso, lembrar-lhes algum conto trabalhado em classe e fazer com que eles apontem informações a respeito do que foi lido.)*
- *Vocês conseguem apontar algum elemento que típico de um conto? Que assuntos são tratados num conto?*
- *Lembram-se de algum escritor de contos?(Caso não se lembrem, o professor cita alguns lidos em classe.)*
- *Há um escritor argentino, Julio Cortázar, que compara o efeito de um conto a uma luta de boxe em que há vitória por nocaute. O que acham dessa comparação?*
- *Alguém pode me dizer sobre os elementos desse tipo de narrativa?(Se a resposta não vier, o professor deverá trazer as informações necessárias, solicitando aos alunos que o auxiliem, recorrendo aos seus registros no caderno, por exemplo.)*
- *Um dado a mais: A autora do conto que será lido é Clarice Lispector. Alguém conhece algum texto escrito por ela?*
- *O que sabem sobre esta autora?*
- *A galeria de “tipos” de Clarice Lispector se compõe de personagens concretas e comuns. Quais, em sua opinião, são esses personagens?*
- *Clarice Lispector emprega em seu estilo narrativo a técnica do “fluxo de consciência”, aprofundamento psicológico das personagens. Considerando os “tipos” que compõem os personagens e esta técnica que ele utiliza, que assuntos podem ser abordados em seus textos?*
- *Mais uma contribuição: O livro que traz o conto que vamos ler chama-se Laços de família. O que este título sugere a vocês? (foco no aspecto semântico das duas palavras)*
- *Uma obra apresenta contos que tratam das relações familiares, mas, mesmo quando o assunto não é esse, as relações humanas são de falsidade. Considerando essa informação, muda alguma coisa quanto ao que o título do livro sugere?*

A fim de promover a participação do aluno na atividade com diálogo acima apontado/sugerido, vejo como conveniente a organização de uma *roda de conversa*, para que essas perguntas sejam tratadas em forma de conversa, com a mediação do professor o qual complementarás as respostas quando elas não forem satisfatórias.

Abrindo parênteses, lembremos que a *roda de conversa* é metodologia que pode ser utilizada nos processos de leitura e participação coletiva para a discussão de um tema, por meio de situações de aprendizagem em que o diálogo é priorizado, favorecendo ao aluno o desenvolvimento das habilidades de fala e de escuta. Para o êxito da atividade, o professor precisa atuar como mediador para conduzir a fala dos participantes por meio de roteiro de perguntas previamente elaboradas sobre o assunto a ser tratado. Conforme as respostas e

comentários forem sendo oferecidos, o professor pode propor o registro coletivo para que as informações sejam retomadas para consulta futuras. Para melhor realizar esta etapa, sugiro ao professor que disponha as carteiras da sala de aula em círculo, de modo que todos os participantes da atividade possam se ver e ouvir uns aos outros.

Na sequência, 1.1.1. *Para você, professor!*, há um quadro com dados referentes à biografia da autora, sua trajetória literária e breve comentário a respeito de obras que se destacaram na literatura brasileira. Trata-se de informações complementares para conhecimento do professor, as quais considero importantes para o enriquecimento do trabalho, se forem utilizadas/aproveitadas, a meu ver, na própria *roda de conversa* ou em um painel do tipo *Saiba mais sobre...*, *Você sabia?*, *Conheça Clarice Lispector* ou ainda em um jornal mural, numa seção reservada para questões literárias. Para isso, sugiro que o professor solicite breve pesquisa, com foco em determinados aspectos de relevância para a atividade, em livros didáticos ou em sítios de confiança, como www.releituras.com, <http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/pratica-pedagogica/busca-certeira-428261.shtml>, www.biblio.com.br, www.tvcultura.mais.com.br/aloescola/literatura/claricelispector/index.htm, <http://www.brasilecola.com/literatura/>, <http://www.dominiopublico.gov.br>, <http://www.revistaliteraria.com.br>.

Na realização dessa pesquisa, o professor pode solicitar a duplas ou a pequenos grupos, consulta sobre aspectos biográficos e sobre a produção literária da autora, que considere de relevância para a compreensão do(s) conto(s) lido(s). As descobertas dos alunos poderão ser socializadas para toda a classe e expostas, conforme sugerido acima, para que as informações sejam retomadas, se necessário nas demais atividades.

Para iniciar a leitura propriamente dita, na seção 2. *Primeiras impressões*, sugiro ao professor realizar, diariamente, a *leitura em voz alta*, de contos selecionados do livro *Laços de Família*, de preferência no início das aulas. Esta atividade favorece ao aluno contato com o gênero e, conseqüentemente, ampliação de repertório e conhecimento sobre autores. Nesse mesmo capítulo, item 4.3.1, tratarei sobre essa atividade de leitura.

Nessa etapa, de contato inicial com o texto, seleciono algumas capacidades de leitura que poderão ser desenvolvidas para esse fim, como: realização de inferências, antecipações e articulação entre trechos do texto.

Cabe lembrar que as perguntas devem suscitar nos alunos desejo de aprender, por isso devem ser elaboradas de tal forma que apresentem desafios e estimulem o raciocínio. Provavelmente, dessa forma, os alunos responderão com segurança, após refletirem sobre o que leem. Então, é de fundamental importância que o professor reflita sobre como utiliza a estratégia de “fazer perguntas”, pois terá a oportunidade de contribuir para que o aluno estruture os conhecimentos e as informações para darem o próximo passo.

Assim, retomo o que foi tratado na fundamentação teórica sobre o uso de perguntas que devem ser feitas pelo professor a fim de auxiliar o aluno a desenvolver as estratégias de leitura.

No caso específico do conto *Uma Galinha* de Clarice Lispector, algumas perguntas mais simples como as que indico podem ser feitas para iniciar a próxima etapa: 2.1. Atividade 1.

- *Em que tempo ocorreu o fato narrado? Qual a relevância disso no contexto retratado na história?*
- *Que elementos na sequência narrativa marcam uma semelhança com contos de fadas?*

Sobre as perguntas complexas, a fim de tornar mais claro, em relação ao conto *Uma galinha*, é possível perguntar:

- *Levando em conta o que você já sabe sobre conto, o que espera ler neste texto com cujo título é *Uma galinha*?*
- *Considerando a galeria de “tipos” de Clarice Lispector e o assunto que costuma tratar em sua obra, como você imagina uma galinha num conto da autora?*

Outras perguntas mais elaboradas. A respeito do conto em questão, mais um exemplo de pergunta:

- *Em que sentido a situação vivida pela galinha tem a ver com a realidade feminina?*
- *De que maneira o fato de a galinha ter botado um ovo interferiu na ação daqueles que a queriam para o prato do dia?*

E, finalmente, outro tipo de pergunta com maior grau de complexidade que solicita do aluno o levantamento de “suspeitas inteligentes”, ou seja, a produção de inferências. Neste caso, é possível aproveitar as perguntas sugeridas pelo próprio Caderno (p.31),

- *Pelas reações das diferentes personagens – o pai, a mãe, a menina - é possível compor um perfil psicológico de cada um deles?*
- *É possível compreender a atribuição de ideias a uma galinha como uma metáfora, um símbolo de outra realidade?*
- *Qual é a crítica feita no conto, mais especificamente, no final?*

Durante este trabalho pautado no diálogo apoiado em perguntas orientadoras, conforme a leitura do conto for acontecendo, os alunos vão elaborando e desconstruindo

hipóteses, construindo outras novas, buscando justificativa, apoiando-se no sentido do texto e em pistas linguísticas, estabelecendo relações com a realidade, identificando intenções.

Após a leitura do conto, é o momento de propiciar ao aluno situações para colocarem em prática uma capacidade bem sofisticada: apreciar os efeitos de sentido de um texto, reconhecendo os recursos da língua que o autor mobiliza para produzi-los. Assim, a etapa que antecede este instante contribuirá para que o leitor tenha condições de expressar opiniões de caráter mais afetivo e estético e linguístico sobre o que leu e, que, de fato, possa fruir o texto. A apreciação se estende também à capacidade de realizar réplica ao texto quanto aos valores, possibilitando ao aluno avaliar em que ponto ele concorda ou discorda do autor, reconhecer a coerência interna do texto, as consequências e os desdobramentos de posições assumidas pelo autor, bem como os valores que expressa e, até mesmo as atitudes a que induz.

Assim, dando sequência ao desenvolvimento dessa seção, a próxima etapa, com o item 2.2. *Atividade 2*, propõe um trabalho que contemple aspectos da vida da autora e o modo como eles contribuem na interpretação da narrativa. Trata-se de um aprofundamento do que foi visto no item *Contextualizando o gênero*, portanto o procedimento a ser utilizado pode ser o mesmo sugerido – a roda de conversa, seguindo alguns critérios, conforme já foi indicado. Assim, o professor poderá organizar com a classe pequenos grupos de pesquisadores, aproveitando como referência as ideias-chave que o próprio material apresenta:

- aspectos da vida da autora,
- a técnica do fluxo da consciência,
- a temática referente à defesa dos direitos da mulher,
- panorama do período da literatura brasileira a que pertenceu Clarice Lispector,
- a abordagem escolhida pela autora quanto aos problemas individuais e questões psicológicas.

A próxima seção, 3. *Leitura Compreensiva e Crítica*, destina-se a um trabalho com foco no gênero conto e na narrativa e em questão. Aqui cabem as perguntas com maior grau de complexidade, como foi mostrado no item sobre a *roda de conversa*. Assim, será fundamental que a leitura do conto na íntegra já tenha sido feita. Desse modo, tanto as questões propostas pelo material, quanto outras elaboradas pelo professor podem ser devidamente trabalhadas com a participação dos alunos. Nesse momento, se o professor já estiver realizando a *leitura em voz alta* e a *roda de leitura*, seus alunos já terão alguns subsídios para atuarem bem como leitores nessa atividade, demonstrando algum conhecimento adquirido nas aulas anteriores.

Ainda nessa seção, o material traz uma pergunta que pode levar o aluno a refletir sobre a condição de personagens comuns e aparentemente sem importância. Assim, no próximo item, *3.1 Para você, professor!* há informação complementar para uma reflexão a respeito desse tipo de personagem e uma proposta para que o professor exiba o filme *A hora da estrela*, adaptação do romance homônimo de Clarice Lispector. No entanto, sugiro que a exibição do filme seja feita posteriormente, numa etapa final, para que a sequência de atividades com o gênero conto não seja interrompida, pois ainda há uma última seção, *4. Releitura*, para encerrar o trabalho com a narrativa de *Uma galinha*. Trata-se de um momento em que o professor propõe uma discussão com os alunos para que estabeleçam “conexões livres entre sua percepção dos significados do conto e suas opiniões sobre nosso país, a sociedade e sua realidade pessoal”. (SÃO PAULO, 2010c, p. 34)

Para a realização da atividade que o caderno propõe, é necessário que aconteça um levantamento de material que possibilite acesso a informações sobre os temas propostos – a condição feminina: conquistas obtidas e dificuldades encontradas pelas mulheres e conceito de normalidade.

Nesse momento do trabalho, mais uma vez, o professor da Sala de Leitura poderá contribuir com a alimentação temática, selecionando revistas como VEJA, ISTO É, ÉPOCA, jornal como a FOLHA DE SÃO PAULO, livros como os que compõem o acervo para as pesquisas escolares. Assim, poderá auxiliar os alunos na realização de pesquisa e de seleção de dados, os quais favoreçam a verificação de fatos históricos, a elaboração de argumentos e, finalmente, a organização de material para uma discussão regrada e consistente.

Quanto à exibição do filme, uma atividade para enriquecimento cultural, proponho mais uma tarefa para o professor de Sala de Leitura, no sentido de preparar os alunos para esse momento. Ele poderá criar condições favoráveis para a leitura do romance *A hora da estrela*, uma ação paralela ao trabalho do professor de Língua Portuguesa. Desse modo, poderá expor o livro para fazer uma propaganda, tecer comentários sobre a obra, apresentar aos alunos algumas resenhas, ler para e com eles alguns trechos que possam despertar-lhes a curiosidade. Já o professor de Língua Portuguesa poderá organizar uma breve ficha, com dados referenciais que contextualizem a produção cinematográfica, para que os alunos possam assistir ao filme, além de atentar para algumas questões como a simbologia sobre o que a cartomante diz à Macabea e o desfecho da obra.

A seguir, sugiro alguns tópicos para compor uma ficha para coleta de dados, a qual poderá orientar o aluno para assistir ao filme *A hora da estrela* e conversar sobre ele após exibição.

Ficha para coleta de dados sobre o filme

- *Nome do filme:*
- *Gênero:*
- *Ano de lançamento:*
- *Diretora:*
- *Elenco:*
- *Obra (com autor) básica para roteiro cinematográfico:*
- *Sinopse:*
- *Protagonista:*
- *Descrição das personagens:*
- *Questionamento social abordado:*
- *Simbologias presentes:*
- *O desfecho:*

Essa ficha poderá ser preenchida coletivamente, em diferentes momentos: antes, durante e depois da exibição, por meio de pesquisa e conversa como preparação para um debate. As informações coletadas e as descobertas feitas poderão compor o painel sugerido, na página 136 sobre as curiosidades a respeito da autora Clarice Lispector e de sua obra. Além disso, a ficha poderá ser anexada ao livro da Sala de Leitura para consultas futuras de outros usuários, inclusive a própria família.

Nesse item, tentei esboçar linhas para que o Caderno do Professor de Literatura (SÃO PAULO, 2010c) possa ser trabalhado com práticas de leitura, cujo objetivo é auxiliar o aluno a fruir o texto literário e reconhecer a leitura como uma ferramenta para a construção de conhecimentos. Não se trata de uma receita pronta, a qual deverá ser seguida à risca, mas de um guia, a partir do qual o professor possa pôr em prática atividades significativas de leitura.

1.3. Ler por prazer – formando uma comunidade de leitores

Renda e Tápias-Oliveira (2007), em seu texto *Primeiro a obrigação, depois a devoção?*, retomam uma metáfora cultural para fazer uma provocação à postura do professor diante de crenças sociais em sua trajetória profissional.

Segundo as autoras, o professor assume uma postura que vai sendo constituída por meio de verdades de nossa cultura, de crenças pelas quais é formado, reproduzindo assim, na educação, uma identidade de “*professor-detentor-do-saber* que fala a um *aluno-desprovido-de-conhecimento*” (p.308), tirando-lhe o espaço para *sentir*, permitindo-lhe apenas *saber* desvinculado de qualquer *emoção*.

Em sua pesquisa, as autoras apresentaram perguntas iniciais, sobre *o que se lê/escreve, como se lê/escreve e o que se pensa/faz quando termina a leitura/produção escrita*, as quais foram reformuladas, levando-se em conta os critérios prazer e a obrigação.

A partir da análise das respostas, foi possível observar que os alunos se expressam de maneiras diferentes conforme a solicitação feita para as propostas de leitura em ambos os contextos, revelando que o comportamento para as práticas que envolvem emoção, sentimento, que atendem ao interesse e ao gosto do aluno e que têm significado para ele é descrito por meio de palavras, expressões e orações de sentido positivo. Para as atividades em que há obrigatoriedade, o comportamento revelado diante das “tarefas” é de protesto, demonstrando que sua realização implica em dever cumprido. Revela-se, deste modo uma relação dicotômica entre o que se tem que executar por imposição como cumprimento de tarefa e o que se gosta de fazer por prazer.

A respeito de como estabelecer uma proximidade do jovem com o livro, despertando-lhe o gosto pela leitura, Pennac (1993, p.121) comenta que há uma condição para o leitor reconciliar-se com a leitura: não lhe pedir nada em troca, não passar um dever, pois a curiosidade deve ser despertada e não forçada. O autor ainda reforça que, quando o leitor (nesse caso o adolescente) sentir-se reconciliado como o livro, por vontade própria, ele vai percorrer o “caminho que vai do romance ao autor, do autor à sua época e da história lida a seus múltiplos sentidos”.

Nessa direção, as autoras Renda e Tápias-Oliveira concluem que há necessidade de se revisar as práticas de letramento, considerando que as posições do professor e do aluno, em sala de aula, devem estar voltadas para situações reais de uso. Então, o espaço escola será um *locus* onde as atividades de leitura e de produção possam unir as obrigações ao prazer, de modo que “as antigas *obrigação e devoção* passam a ser um binômio, não mais uma dicotomia” (p.327).

Não se trata de o professor ser permissivo a ponto de o aluno do Ensino Médio ler apenas aquilo de que ele gosta, correndo o risco de ele nada ler ou se limitar a ler textos que não tenham relevância na esfera literária, mas, sim de o professor promover situações bem planejadas de leitura, a partir das quais haja uma gradativa aquisição de capacidades de leitura.

Assim, em concordância com as autoras, reitero o que afirmam quanto ao ato educativo, nesse caso o do Ensino Médio, que deveria atender ao interesse do aluno, de modo a realizar o que Vygotsky diz: “[...] toda aprendizagem só é possível na medida em que se baseia no próprio interesse da criança” (2004, p.163).

Seguindo nessa linha, é que apresento proposta a ser desenvolvida a partir do uso do Caderno do Professor e Literatura (2010c), com foco na leitura de fruição, a qual poderá mobilizar professores, alunos e as famílias para a formação de uma *comunidade de leitores*.

4.3.1 Leitura em voz alta

Após alguns anos de estudo sobre como lidar com a ideia de se criar uma *comunidade de leitores* na escola e de realizar orientações técnicas com professores, principalmente, os de Língua Portuguesa, foi possível elencar alguns procedimentos que o educador pode realizar na rotina de seu trabalho a fim de ensinar o aluno a ler com as já conhecidas *leitura em voz alta* e *roda de leitura*. Assim, sobre questões fundamentais que precisam ser consideradas para uma prática exitosa, tanto professor quanto aluno deve vivenciar o papel de leitor, atuando com algumas posturas que devem ser aprendidas por ambos.

A leitura em voz alta, segundo orientações aprendidas no curso *Letra e Vida*, é uma estratégia de leitura proposta para todo início ou término de trabalho em sala de aula. O professor faz a leitura de um texto literário que, preferencialmente, deve ser escolhido dentre o acervo da biblioteca de sua escola ou de seu material.

Segundo Giardinelli, (2010, p. 113), a *leitura em voz alta* é o caminho mais poderoso do fomento à leitura. “É a via ideal, quase perfeita, para o estabelecimento de uma relação amigável com a leitura e com os livros, e, conseqüentemente, para o acesso ao conhecimento”.

Trata-se de uma estratégia muito simples e fácil de o responsável (professor de Língua Portuguesa, o professor de Sala de Leitura, os pais) pôr em prática, pois basta organizar uma rotina e critérios para iniciar a *leitura em voz alta*: o que, quando, como, onde ler em voz alta. Nesse caso, específico dessa pesquisa, a leitura deve ser feita, preferencialmente, com textos do gênero literário.

Quanto à atuação dos pais com a leitura, penso que, de certo modo, ela já acontece, embora não seja de modo expressivo. Reconheço que há práticas de letramento que ocorrem em algumas famílias ao lerem para suas crianças, como vimos, no capítulo 1, num relato feito por Kleiman sobre um estudo etnográfico realizado por Heath. Ao considerar esse fato, é possível afirmar que, uma parcela de pais faz a leitura em voz alta para seus filhos, principalmente, na tenra idade deles, utilizando-a para acalmá-los, tranquilizá-los nos momentos de medo, prepará-los dormir, promover-lhes diversão, aguçar-lhes a curiosidade, oferecendo-lhes, assim, o prazer diante de uma boa história. É o que Giardinelli (2010) reforça quando afirma que é dessa maneira que se pode ensinar, recomendar e transmitir o prazer da leitura. Afinal, a narrativa, desde os primórdios faz parte da vida. A escola teria, então, a tarefa de resgatar essa ação com alguns e apresentá-la e ensiná-la a outros.

Nesse sentido, o mediador da leitura (ora os pais, ora os professores) pode ser definido, segundo Graciela Montes (apud Giardinelli, 2010, p. 114) como uma espécie de “casamenteiro entre o leitor e o texto”. A autora afirma que a voz e a presença de quem lê

em voz alta, o próprio livro - sua materialidade e as ilustrações, os sons, odores contribuem para a experiência, despertando a atenção no ouvinte. Além disso, é de fundamental importância a história propriamente dita, aquilo que se conta, por isso, no que diz respeito ao trabalho do professor, ele precisa selecionar cuidadosamente o acervo, conforme seus objetivos de trabalho e de acordo com o perfil de seus alunos, gostos e preferências.

Assim, no que se refere especificamente ao professor na escola, é preciso que ele tenha clareza do que pretende com a leitura em voz alta, considerando que nessa atividade estará favorecendo ao aluno, logo de início, o desenvolvimento da habilidade de escuta. Conforme encontramos nos PCN (BRASIL, 1998, p. 68 - 69) há algumas possibilidades de organização de situações didáticas de escuta de textos e leitura de textos escritos, a partir das quais o aluno pode aprender procedimentos de participação, compreendendo, por exemplo, o silêncio como parte de interação. Ao ler diferentes gêneros, especialmente os literários, o professor deverá ter clara a finalidade: divertir, sensibilizar, refletir, aprender mais, contribuir de algum modo para a formação e/ou ampliação do repertório do aluno ou para o simples prazer de compartilhar uma boa história.

Então, retomando o Caderno do Professor de Literatura (SÃO PAULO, 2010c), vejo que a leitura em voz alta pode fazer parte do trabalho desenvolvido a partir desse material. Ela pode ser um caminho para que a comunidade de leitores seja formada.

Como o trabalho proposto por esse material está apoiado nos gêneros literários, sugiro que a *leitura em voz alta* aconteça diariamente, conforme procedimentos, indicados abaixo, construídos por meio de estudo e durante as inúmeras realizações dessa prática, juntamente com a PCNP do Ensino Fundamental - anos iniciais:

- O professor deve deixar claro aos alunos as razões pelas quais ele selecionou determinado texto, o qual deverá ser lido no portador real, nunca numa cópia em folha de papel avulso. Outro aspecto de relevância é que o texto seja lido integralmente, nunca fragmentado. No caso de romances, por exemplo, narrativas longas, o professor poderá ler por capítulos.
- Antes da leitura, fazer um breve comentário sobre seu conteúdo, apresentar o autor, o contexto de produção da obra, enfatizando aspectos interessantes e curiosos.
- Realizar a leitura com entusiasmo, preparando-a previamente, a fim de adequar o tom de voz, a expressão facial, os movimentos às cenas narradas, cuidados que contribuem para o envolvimento dos alunos com a leitura.
- Jamais associar a essa leitura atividades para avaliação ou verificação de entendimento do texto. O que pode acontecer são apreciações, comentários,

associações com outros textos, por meio de um diálogo descompromissado, desvinculado de conceitos ou notas.

Seguindo nessa linha, especificamente, a respeito desse último item, Giardinelli (2010, p. 131), assevera que não se avaliará os alunos de modo convencional, com provas ou cobranças de tarefas. O que não impede que haja outros tipos de avaliações: “pessoais, íntimas e inclusive curriculares, para verificar como se desenvolve a estratégia e que novas leituras propor”.

Nesse sentido, o professor poderá estimular o aluno a:

- *realizar leituras em casa para que os familiares possam oferecer depoimentos sobre o que acharam do texto e apresentá-los para a turma;*
- *escrever seus próprios depoimentos para anexá-los aos livros como indicação ou não de leitura, aos próximos usuários, ou ainda organização de painéis com indicações de leitura do mês;*
- *participar de um “café literário”, em que os participantes se organizam e escolhem um texto ou trecho de texto longo para leitura em voz alta, enquanto os demais saboreiam a leitura juntamente com guloseimas;*
- *organizar atividades que poderão acontecer no momento dos intervalos, para a leitura de pequenos textos, como contos, crônicas, poemas, etc. Os alunos poderão ser acompanhados por estagiários do curso de Letras (parceria com Faculdades da região), por professores que cumprem hora de permanência nas escolas ou ainda pelos próprios PSL.*

No caso do referido material e da unidade analisada Gênero 3 - Conto *Laços de Família*, a leitura em voz alta pode ser realizada a partir dos diferentes contos de Clarice Lispector, a fim de preparar a turma para o trabalho específico com o conto *Uma galinha*. Desse modo, gradativamente, os alunos vão entrando em contato com o gênero e com a autora, aproximando-se do texto literário. Assim, antes de iniciar, propriamente dita, cada aula, o professor poderá ler um conto da autora, do livro proposto pelo material, como *Amor*, *O crime do professor de Matemática*, *A menor mulher do mundo*; de alguns contos de outros autores que compõem o acervo da *Sala de Leitura*, como *O enfermeiro* de Machado de Assis, *O Arquivo*, de Vitor Giudice; bem como do seu próprio acervo. Enquanto a unidade estiver sendo trabalhada, os contos poderão ser lidos diariamente. Quando o professor passar para o estudo de outro gênero literário de outra unidade proposta, o gênero a ser lido em voz alta também muda.

Desse modo, ao preparar cada leitura e apresentá-la aos alunos, o professor estará contribuindo para a formação de comportamento leitor, ensinando-lhes literatura por meio de gênero, fazendo da prática de leitura uma prática de interação. Por se tratar do Ensino

Médio, é possível que os próprios alunos também assumam a tarefa de ler, caso demonstrem desejo e sejam devidamente preparados, da seguinte maneira:

- escolher um texto que mais agrade;
- fazer a leitura silenciosa para reconhecer os momentos em que há necessidade de pausa, entonação, mudança de timbre de voz, expressar diferentes emoções;
- ler em voz alta, pondo em prática os itens do tópico anterior;
- ensaiar a leitura quanta vezes forem necessárias para que, ao ler em voz alta, tenha condições de desprender os olhos do texto para dirigir-se aos ouvintes em alguns momentos da leitura;
- assistir com o professor ao DVD *Teatro, poesia e cordel*, material disponível nas escolas, o qual traz inúmeras leituras expressivas feitas por artistas, para que possa conhecer outros modelos de leitores.

Então, para que realmente esta estratégia apresente resultados positivos, ela deve ser assumida verdadeiramente como prática diária, fazendo parte da rotina pedagógica, de modo que os alunos a reconheçam como prática prazerosa, a qual é preparada para oferecer-lhes momento de prazer, sem outros objetivos escolares, tarefa que se conclui em si mesma.

Ao chegar nesse ponto, é hora de o professor começar a incentivar os alunos para que realizem a leitura em voz alta em casa, para os familiares, em momentos especiais, como num período de final de semana em que há um grupo reunido ou numa festividade em família. Após a leitura, o aluno poderá solicitar dos seus ouvintes um rápido depoimento sobre o que foi lido e, em sala de aula, conversar sobre sua experiência em casa. Além disso, também segue como proposta que esta estratégia aconteça na escola, fora da sala de aula, em momentos de reuniões de pais e mestres, em HTPC, no início de um Conselho de Classe, num evento aberto ao público, na abertura de uma palestra etc. Para essa atuação, convém que o professor certifique-se de que houve o devido preparo, conforme exposto acima para que o resultado possa ser positivo.

Desse modo, a leitura em voz alta será atividade extremamente importante para que os alunos aprendam a ouvir e a apreciar textos literários, podendo ser realizada juntamente com outra estratégia – a *roda de leitura* - que a complementa e favorece acesso ampliado a diferentes gêneros, bem como promove a leitura de fruição.

4.3.2 Roda de leitura

Para o que eu pretendo a respeito da formação de *comunidade de leitores*, a *roda de leitura* ou *roda de leitores* é mais uma estratégia que favorece o contato com o texto literário e contribui para a ampliação de repertório.

Bräkling (2010), num encontro de formação para docentes, em Serra Negra, afirmou que: “Aprende-se a ler melhor socializando e discutindo com outros leitores apreciações, pareceres, critérios de escolha”. É exatamente isso que a *roda de leitura* favorece quando sua prática ocorre de modo organizado e sistematizado: a aprendizagem de leitura de textos literários, por meio da troca que há entre os leitores de diferentes gêneros da esfera literária.

Nesse sentido, proponho, também, a realização da *roda de leitura* que pode acontecer periodicamente, semanal ou quinzenalmente. Trata-se de uma estratégia que possibilita ao aluno e professor lerem silenciosamente, durante alguns minutos – de dez a vinte minutos, após escolha do título de interesse, conforme seleção prévia feita pelo próprio professor. É aconselhável que ela aconteça em ambiente preparado para este fim, preferencialmente, em um espaço organizado com tapetes, almofadas e lugar adequado para dispor, de modo atraente e de fácil acesso, os livros.

Antes de iniciar a atividade, o professor deve deixar claros os critérios para que ela aconteça. Assim, sugiro alguns critérios para que o aluno atue de modo satisfatório:

- escolher, dentre o acervo selecionado, o livro que vai ler durante o tempo estipulado pelo professor, naquele dia;
- iniciar a leitura do livro, considerando aspectos da materialidade (capa, orelha, lombada) antes da leitura propriamente dita;
- acomodar-se em local de livre escolha para leitura silenciosa e autônoma;
- trocar de livro, caso não sinta interesse em continuar a leitura do livro escolhido;
- após a leitura, participar da roda, comentando brevemente sobre o livro lido (autor, gênero, título, assunto), se quiser, ler um pequeno trecho e indicá-lo ou não à turma;
- ter cuidado com o material utilizado a fim de conservá-lo em bom estado, pois ele é de uso coletivo.
- respeitar a opinião do colega durante toda a atividade. Um bom leitor possui autonomia em sua forma de pensar, podendo ser orientado quando se defronta com as inúmeras possibilidades de perceber um mesmo fato.

Levando em conta todas essas condições para a realização da *roda de leitura*, após o tempo dedicado à escolha do livro e sua leitura, é fundamental o momento em que todos se posicionam em roda para a breve apresentação do que foi lido. O professor deverá organizar a fala dos alunos de modo que alguns poucos falem, não tornando o momento de

fala e de escuta cansativo, com um número excessivo de apresentações. Assim, poderá proceder da seguinte maneira, a fim de modelizar com sua fala, orientando os alunos a fazerem o mesmo:

- *Avisa que vão iniciar a roda de leitura propriamente dita, portanto, todos devem estar dentro da roda.*
- *Inicia dizendo as informações básicas sobre o livro que ele escolheu: título, autor, edição, editora, ilustrador e tradutor, caso haja esses dois últimos.*
- *Diz o motivo pelo qual ele escolheu aquela obra, o que lhe chamou a atenção: o gênero, o autor, o título, indicação de alguém, o gosto pelo gênero, etc.*
- *Faz breve comentário sobre o que leu e, se quiser, lê um pequeno trecho do texto, assinalando algo curioso, bonito, engraçado, etc.*
- *Caso tenha gostado, faz a indicação da obra ao grupo, justificando o porquê da indicação. O mesmo pode acontecer caso não queira indicar, devendo justificar o motivo.*

Após estudos e realização dessa prática nos encontros de formação docente, considero outros aspectos importantes quanto ao papel do professor para desenvolver a *roda de leitura*. Assim, além do que foi exposto, o professor deverá:

- estabelecer, na rotina pedagógica, o dia da semana para a realização dessa atividade, a qual deverá ser permanente, e o tempo destinado a ela – 5 a 10 minutos para a escolha do livro, 15 a 20 minutos de leitura e, aproximadamente, 10 minutos para a socialização e indicação do que foi lido.
- após a leitura, na socialização, permitir que os alunos façam uma propaganda sobre o que leram com o objetivo de despertar nos demais alunos o desejo de leitura daquele livro. Não se deve solicitar a todos os alunos que falem em um mesmo dia. É importante que seja feita uma escala, para que todos possam participar deste momento fundamental, comentando sobre o que leram, dizendo do que se trata o livro, indicando ou não a leitura e justificando sua opinião.
- ler junto com os alunos no momento de leitura e ser conhecedor do acervo selecionado. Quando não tiver lido todos os livros na íntegra, ele deverá conhecer o gênero, os autores, os assuntos, de modo que tenha condições de fazer possíveis indicações, para atender às especificidades da turma e assegurar a qualidade do que é proposto e oferecer sugestões de leitura a um leitor iniciante;
- atuar como mediador, auxiliando o aluno no processo de escolha, caso não saiba o que ler ou não queira ler;

- ensinar estratégias de leitura para que o aluno explore a materialidade do livro, fazendo uma leitura geral da capa (título, autor, gênero, imagens, cores, texto) lombada, orelha, quarta capa;
- selecionar material, diversificando-o com livros de diferentes autores, gêneros, temas, conforme o objetivo estabelecido para a *roda de leitura*, considerando o tempo que permita ao leitor conhecer um número significativo de títulos.
- organizar o ambiente (a própria sala de aula, a Sala de Leitura, o pátio da escola, a biblioteca, um jardim, etc.), de forma a torná-lo acolhedor e envolvente, se possível, com o uso de tapetes, almofadas, painéis.

É fundamental que o professor dê significado a esta prática pedagógica, que tenha uma postura modelar, pois seu exemplo poderá transformar os alunos. Além disso, para que obtenha êxito e consiga envolver seus alunos, ele deverá ter claro que o objetivo para esta atividade deve ter o foco na leitura de fruição.

Assim, em relação ao que se propõe no Caderno do Professor de Literatura (SÃO PAULO, 2010c), a *roda de leitura* poderá acontecer quinzenalmente, com acervo selecionado a partir de dois critérios, conforme objetivos estabelecidos pelo professor:

- por títulos da autora, Clarice Lispector, nesse caso,
- por gênero, o conto, que é o proposto na unidade analisada, ou ainda
- por tema.

Desse modo, na *roda de leitura*, os alunos poderão ler diferentes exemplares de um mesmo gênero, livros de um mesmo autor, ou variados textos com abordagem de determinado tema.

Tal procedimento mostrará ao leitor que a leitura não está vinculada à imposição e escolhas do professor que diz o que se deve ler, mas sim vinculada à necessidade dele, aluno, de conhecimento, descoberta e de satisfação diante do que lê. Ele poderá ler aquilo de que gosta, sob a orientação do professor, para que, mais tarde, paulatinamente, passe a ler com outros objetivos e interesses, como ler para estudar, para buscar informações, para memorizar, para se apresentar em público, para seguir instruções, para revisar o próprio texto, para praticar leitura em voz alta, etc.

O primeiro passo é de responsabilidade do professor de Língua Portuguesa com o apoio do professor de Sala de Leitura para selecionar o acervo de que a escola dispõe e organizá-lo de modo a despertar a atenção do aluno e facilitar a consulta para a escolha. Além disso, também é importante o papel do professor Coordenador, o qual poderá promover o acesso do docente ao acervo da escola, em momentos de HTPC, instituindo entre a equipe a *roda de leitura* com a finalidade de favorecer aos diferentes atores envolvidos na atividade um processo reflexivo a respeito do seu comportamento como leitor. Afinal, não basta selecionar os livros, mas é fundamental conhecê-los, mesmo que

parcialmente, a fim de que o professor saiba fazer indicações e orientar sua turma na escolha.

Conforme a atividade for acontecendo, espera-se que os alunos vão se apropriando de estratégias tanto para a escolha, quanto para a leitura e que as indicações de livros possam ser feitas, não só entre os leitores da roda, mas que se estendam à equipe escolar e aos familiares.

Assim, aos poucos, a escola vai contribuindo para a formação da comunidade de leitores, os quais, segundo Lerner (2002, p.17), quando se deparam com práticas significativas de leitura, em que a versão escolar dessas práticas mantém a versão social, vão apresentando comportamento leitor, pois

recorrem ao texto buscando resposta para os problemas que necessitam resolver, tratando de encontrar informação para compreender melhor algum aspecto do mundo que é objeto de suas preocupações, buscando argumentos para defender uma posição com a qual estão comprometidos, ou para rebater outra que consideram perigosa ou injusta, desejando conhecer outros modos de vida, identificar-se com outros autores e personagens ou se diferenciar deles, viver outras aventuras, inteirar-se de outras histórias, descobrir outras formas de utilizar a linguagem para criar novos sentidos.

Nesse sentido, o leitor poderá ter o prazer de ler garantido, uma vez que a leitura passa a responder às suas reais necessidades e, conseqüentemente, a fruição acontecerá.

Então, no que diz respeito ao material aqui analisado, o Caderno do Professor de Literatura (SÃO PAULO, 2010c), sugiro que a *roda de leitura* aconteça no início de cada unidade e seja mantida ao longo das diferentes seções até o término das atividades. Como eu proponho a realização quinzenal da atividade, oriento o professor a manter um contato com os alunos para monitorar, de certo modo, a leitura de cada um nesse intervalo de tempo.

Assim, a proposta é que durante o espaço de tempo entre uma *roda de leitura* e outra, o professor faça o monitoramento, a fim de que os alunos mantenham-se envolvidos com a leitura sem abandonar o que estão lendo. Desse modo, ele poderá utilizar alguns minutos (iniciais ou finais) de cada aula para uma rápida conversa com a classe, com base no que já conhece sobre os livros que estão sendo lidos pelos alunos. Ele poderá fazer perguntas sobre a história, perfil de personagens, a trama, a linguagem, o conflito etc. (elementos que estruturam a narrativa, como foi apontado na fundamentação teórica) criando expectativas para a leitura de próximos capítulos, fragmentos, trechos.

Seguem algumas sugestões de perguntas que podem auxiliar nesse momento. Essas perguntas que proponho não devem ser apresentadas em forma de questionário, mas em uma conversa informal, cujo objetivo é despertar a curiosidade dos alunos para iniciarem a leitura e/ou darem continuidade a ela.

- *Você já iniciou a leitura do livro *Laços de Família* em casa?*
- *Olhando o índice do livro, há algum título que mais chamou sua atenção? Qual? Por quê?*
- *Por qual conto você iniciou sua leitura? Por quê?*
- *Quem já leu o conto *Feliz Aniversário*? Ao se decidir por esta leitura você esperava por uma festa de aniversário? De que tipo? Com que tipo de aniversariante?*
- *Para quem ainda não iniciou sua leitura, sugiro um conto que me agrada bastante: *Feliz Aniversário*. Gostaria que observassem como a autora constrói um quadro para uma festa de aniversário, com uma aniversariante com “punho de assassina”. Atentem para o trecho “E de súbito a velha pegou na faca. E sem hesitação, como se hesitando um momento ela toda caísse para a frente, deu a primeira talhada com punho de assassina.” (LISPECTOR, 2009, p.59).*
- *É possível considerar que, tematicamente, os contos apresentam uma espécie de aprisionamento dos indivíduos pelos “laços de família”, numa prisão doméstica, de seu cotidiano. Você percebeu isso? Em qual conto? Como isso pode ser percebido?*
- *Quem já leu o conto *O crime do professor de matemática*? O que vocês pensam a respeito de o protagonista ser um professor de matemática? Destaquei algumas expressões que nos ajudam a pensar sobre e gostaria que vocês encontrassem outras. Vejam: “Então ele se pôs metodicamente a trabalhar” (LISPECTOR, 2009, p.119); “E agora, mais matemático ainda [...]” (LISPECTOR, 2009, p.125).*

Com esse procedimento, o professor poderá acompanhar a leitura da classe, propondo-lhe como iniciá-la e/ou mantê-la, sugerindo-lhe modos de observação de trechos, personagens, recursos interessantes, destacando passagens importantes que favoreçam ao aluno a busca do conto que ainda não leu.

Por meio de uma prática como a *roda de leitura*, acredito que seja possível promover mudança no perfil de leitor dos alunos e que, de fato, ela possa contribuir com sua formação social. Para isso, é necessário que ela não seja uma prática imposta autoritariamente, porque os alunos têm que ler pelos mais variados motivos: preparar-se para o vestibular, para a prova, para um seminário etc. É preciso que ela seja instituída na rotina escolar de maneira tranquila, organizada e persuasiva, fazendo o aluno refletir sobre ela, manifestar suas opiniões a respeito de suas escolhas, concordar ou discordar do autor, elaborar crítica etc., num processo constante e contínuo de apropriação das diferentes estratégias que vão formando seu comportamento, tornando-o leitor autônomo e proficiente.

CONCLUSÃO

Ao iniciar uma pesquisa quali-quantitativa, com a contribuição dos educadores das escolas com Sala de Leitura e a análise de material didático, busquei, na função de PCNP e como pesquisadora da área de Linguística Aplicada, desenvolver um trabalho, a partir do qual pudesse otimizar práticas de leitura para a formação de leitores de textos literários, tendo em foco a leitura de fruição.

Parti do objetivo geral, cuja ideia era apresentar possibilidades de um trabalho com atividades de leitura de texto literário no Ensino Médio, com foco na leitura de fruição, atendendo à necessidade e ao interesse dos alunos e à proposta do Currículo do Estado de São Paulo: Língua Portuguesa. Durante as diferentes etapas do trabalho, percebi que ele foi sendo alcançado, pois foi possível elaborar propostas a partir dos resultados obtidos e dos variados estudos feitos a respeito do ensino da leitura, na sala de aula.

Aos poucos, fui reafirmando a ideia de que é na escola, espaço privilegiado para a relação leitor/livro, que a formação de um perfil leitor do aluno pode acontecer.

Desse modo, no que se refere à atuação docente frente ao ensino de leitura, ênfase, pelas experiências vivenciadas como PCNP, e como pesquisadora, que os postulados vygotskianos a respeito da mediação constituem alicerce para o ensino gradativo e o desenvolvimento progressivo de competência leitora dos alunos, uma vez que favorecem ao professor um trabalho em que as diversas interações ocorrem na sala de aula. Na realização das diferentes atividades, no processo de aprendizagem, a intervenção ganha destaque e o professor atua como mediador, interferindo na zona de desenvolvimento proximal do aluno, visando ao avanço de cada aluno.

Outro aspecto de relevância no desenvolvimento dessa pesquisa, refere-se ao conceito bakhtiniano quanto ao dialogismo, que possibilita a interação entre os interlocutores, na medida que o sujeito age e se constitui sempre em relação ao outro. No que diz respeito à leitura de textos literários, na prática da sala de aula, o aluno leitor possa reconhecer as diferentes vozes presentes nos textos e assumir, diante deles, atitude responsiva ativa, estabelecendo interação com o texto, colocando um texto em relação com outros textos, como possibilidades de réplica, vivenciando, assim, o papel de sujeito constituído dialogicamente.

Também considero pertinente destacar os estudos sobre as estratégias de leitura para a compreensão de textos, as quais favorecem a produção de sentidos, de modo que a atividade de leitura seja sempre uma atividade de coautoria (MARCUSCHI, 2008).

Mediante todo o trabalho de pesquisa realizado, retomo as perguntas de pesquisa:

1. O texto literário tem sido apresentado ao aluno a partir do uso do Caderno do Professor de Literatura, numa abordagem que promova a leitura de fruição?

2. Como os professores de Língua Portuguesa e de Sala de Leitura têm trabalhado a leitura de textos literários?

3. De que modo o Caderno do Professor de Literatura pode contribuir efetivamente para o ensino de leitura de texto literário, promovendo a fruição?

Ao buscar as respostas, constatei que o material proposto para ensino da leitura de fruição não tem sido explorado nas escolas com o objetivo a que se propõe: ensinar a leitura de fruição. Na verdade, raramente, o professor utiliza o Caderno do Professor de Literatura (SÃO PAULO, 2010c).

Quanto à atuação do PLP e do PSL, constatei que ambos têm iniciativa para desenvolver a leitura de textos literários, mas, de certo modo, ainda estão presos a algumas ideias como a que afirma que o aluno não tem interesse por leitura e a que estabelece que para toda leitura deva haver uma avaliação com objetivo puramente escolar.

A respeito do uso do Caderno do Professor de Literatura, verifiquei que se trata de um material que precisava de uns ajustes, para melhor orientar o professor na prática cotidiana.

Tendo em vista essa situação que se acentua pelo caráter artificial em que a leitura assume ao atender apenas aos propósitos da situação escolar, constatei a necessidade de apresentar ao docente de Língua Portuguesa uma proposta, a partir da qual ele pudesse pôr em prática aulas de leitura de textos literários, por meio do desenvolvimento de habilidades essenciais na formação de um leitor autônomo e de estratégias de compreensão leitora que favorecessem a fruição.

Acredito que, por meio de uma situação de aprendizagem que contemple o passo a passo das atividades, a partir das quais o professor visualize o todo, ele possa oferecer ao aluno condições para aprender a ler, reconhecendo o ato de leitura como uma prática que exige seleção de procedimentos para o desenvolvimento de estratégias de compreensão, de acordo com os objetivos estabelecidos.

Assim, por meio desse trabalho, o professor de Língua Portuguesa terá a oportunidade de:

- entender melhor seu material didático, Caderno do Professor de Literatura (SÃO PAULO, 2010c), a partir do qual ofereço atividades complementares e detalhadas;
- verificar, a partir de uma proposta para uso do *caderno*, possibilidades de trabalho sistematizado para desenvolver a leitura de fruição por meio de atividades pontuais, reorganizadas com o objetivo de formar leitores;
- (re)conhecer duas propostas de atividades permanentes de leitura a partir dos gêneros literários, para realização em sala de aula: a *leitura em voz alta* e a *roda de leitura*.

Esse trabalho não apresenta um manual preciso com instruções para o desenvolvimento perfeito de aulas de leitura, pois há muito ainda a ser descoberto pelos estudiosos e pesquisadores a respeito desse assunto. No entanto, acredito que ele oferece alternativas de trabalho e possibilita muitas reflexões para o aprimoramento da prática docente.

Finalizando, reitero o que foi fortemente defendido nesse trabalho: a atuação significativa dos órgãos responsáveis pela Educação a fim de otimizarem momentos de formação docente que deem conta de preparar o professor para uma atuação qualificada.

Quanto à escola, cabe o papel de servir como espaço de aprendizagem, garantindo medidas e ambientes que favoreçam a interação dos pares com a comunidade, reconhecendo que o ensino precisa ser considerado uma tarefa de equipe.

Ao professor, compete o aprofundamento de estudos, a apropriação de materiais disponíveis, a otimização de espaços viabilizados na escola e fora dela, partindo da perspectiva da interação, do diálogo, com foco no uso social, possibilitando ao aluno a expressão de seu saber e a construção de sua identidade humana.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. *Literatura infantil: gostosuras e bobices*. São Paulo: Scipione, 1989.

AMARAL, Heloísa. *Na prática a teoria é outra?* Revista Na Ponta do Lápis. Cenpec. São Paulo, nº 5, p. 14-15, abril. 2007. Disponível em: http://escrevendo.cenpec.org.br/images/stories/publico/napratica/orientacoes/npl_na_pratica_a_a_teor%C3%ADa_e_outra.pdf > Acesso em: 17 de dezembro de 2013.

ANTONIO, Severino Moreira. *A menina que aprendeu a escrever nas lápides e outros diálogos de criação*. Piracicaba, SP: Biscalchin Editor, 2008.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BARTHES, Roland. *O prazer do texto*. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.

BRÄKLING, Kátia L. *Ensinar a ler deve ser prática que possibilite ao aluno aprender a ajustar os procedimentos de leitura às finalidades colocadas*. Estudo realizado em Encontro de formação docente, em Serra Negra, 2010.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio. Brasília: MEC, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros em Ação, Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: MEC; SEMTEC, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. PCN + Ensino Médio: Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC; SEMTEC, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Orientações Curriculares para o ensino médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; volume 1. Brasília: MEC; SEB, 2006.

CÂNDIDO, Antonio. *Vários escritos*. 3. ed. São Paulo: Duas cidades, 1995.

CÂNDIDO, Antonio. *Literatura e Sociedade*. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2006. Disponível em: < http://www.fecra.edu.br/admin/arquivos/Antonio_Candido_-_Literatura_e_Sociedade.pdf > Acesso em: 20 de novembro de 2011.

CEREJA, William Roberto. *Ensino de Literatura: uma proposta dialógica para o trabalho com literatura*. São Paulo: Atual, 2005.

COLOMER, Teresa; CAMPS, Anna. *Ensinar a ler, ensinar a compreender*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CUBERO, Rosario; LUQUE, Alfonso. *Desenvolvimento, educação e educação escolar: a teoria sociocultural do desenvolvimento e da aprendizagem*. In: COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús. (Org.) *Desenvolvimento Psicológico e educação*. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 95.

CULLER, Jonathan. *Teoria literária: uma introdução*. São Paulo: Beca Produções Culturais Ltda. 1999.

ECO, Umberto. *A definição da arte*. Rio de Janeiro: Elfos Ed. 1995.

FARACO, Carlos A.; TEZZA, Cristóvão; CASTRO, Gilberto de. (Org.) *Diálogos com Bakhtin*. Curitiba: UFRP, 2007.

FIORIN, José Luiz. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2008.

GIARDINELLI, Mempo. *Voltar a ler – propostas para ser uma nação de leitores*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2010.

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

KLEIMAN, Angela. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 13. ed. Campinas, SP: Pontes, 2010.

KLEIMAN, Angela. *Oficina de Leitura – teoria e prática*. 14. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

KOCH, Ingedore V.; ELIAS, Vanda M. *Ler e compreender os sentidos do texto*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

LAJOLO, Marisa. *Poesia: uma frágil vítima da escola*. In: _____. Do mundo da literatura para a leitura do mundo. 6. ed. São Paulo: Ática, 2006.

LERNER, Délia. *Ler e escrever na escola – o real, o possível e o necessário*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MACHADO, Ana Maria. *Como e por que ler os clássicos desde cedo*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

MARTIN, Elena; MAURI, Teresa. *As instituições escolares como fonte de influência educacional*. In: COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús. (Org.) *Desenvolvimento Psicológico e educação*. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 389.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. *Oficina de Linguística Aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

OLIVEIRA, Marta Kohl. *O problema da afetividade em Vygotsky*. In: DE LA TAILLE, Yves de. *Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. 16 ed. São Paulo: Summus, 1992.

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

PLATÃO, Francisco; FIORIN, José Luiz. *Para entender o texto – Leitura e redação*. São Paulo: Ática, 2001.

RANGEL, Egon de Oliveira. *Letramento literário e livro didático de Língua Portuguesa; "os amores difíceis"*. In: PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça; VERSIANI, Zélia. (Org.) *Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces*. Belo Horizonte: Autêntica; CEALE/UFMG, 2003.

RANKE, Maria da Conceição de Jesus; MAGALHÃES, Hilda Gomes Dutra. Breves considerações sobre fruição literária na escola. *Entreletras Revista do Curso de Mestrado em Ensino de Língua e Literatura da UFT*, nº 3, 2011-2ISSN 2179-3948. Disponível em: <http://www.uft.edu.br/pgletras/revista/capitulos/3_texto_hilda_e_conceicao.pdf> Acesso em 12 de outubro de 2012.

RENDA, Vera Lúcia B. de S. TÁPIAS-OLIVEIRA, Eveline M. Primeiro a obrigação, depois a devoção? In: SILVA, Elisabeth R.da; UYENO, E.Y.; ABUD, M.J. *Cognição, afetividade e linguagem*. Taubaté, SP: Cabral, 2007.

ROJO, Roxane. *Letramento e capacidades de leitura para a cidadania*. São Paulo: SEE: CENP, 2004.

ROJO, Roxane. *Letramentos escolares: coletâneas de textos nos livros didáticos de língua portuguesa*. Perspectiva, Florianópolis, v. 28, n. 2, 433-465, jul./dez. 2010. Disponível em:<<http://educa.fcc.org.br/pdf/rp/v28n02/v28n02a07.pdf>> Acesso em: 8 de outubro de 2011.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. *Programa de Formação de Professores Alfabetizadores: Guia de orientações metodológicas gerais*. Soligo, Rosaura (Org.). São Paulo, 2003

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. *Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Língua Portuguesa*. São Paulo, 2008a.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. *Caderno do Professor de Língua Portuguesa*. São Paulo, 2008b.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. *Caderno do Gestor*. São Paulo, 2008c.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. *Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. São Paulo: SEE, 2010a.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. *Caderno do Professor de Leitura e Produção de Texto*. São Paulo: SEE, 2010b.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. *Caderno do Professor de Literatura* São Paulo: SEE, 2010c.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Roteiro da etapa de planejamento – atividades de leitura livre. 7ª série/8º ano. Escola de Tempo Integral. SEE, 2012. Disponível em: <<http://www.superacaojovem.org.br/dicas/args/%7B35F06C72-88EC-438C-977C-010F8478701C%7D Roteiro Planejamento 7a s%E9rie Leitura Livre.pdf>> Acesso em: 13 de novembro de 2012.

SAVELI, Esméria de L. Por uma pedagogia da leitura: reflexões sobre a formação do leitor. In CORREIA, Djane A. e SALEH, Pascoalina B. de O. *Práticas de letramento no ensino: leitura, escrita e discurso*. São Paulo: Parábola Editorial; Ponta Grossa, PR: UEPG, 2007.

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

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de Leitura*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

VIEIRA, Alice. *O prazer do texto: perspectivas para o ensino de literatura*. São Paulo: EPU, 1989.

VIEIRA, Alice. *Formação de leitores de literatura na escola brasileira: caminhadas e labirintos*. Cadernos de pesquisa, v.38, nº 134, p. 441-458, maio/ago. 2008. Disponível em: <<http://producao.usp.br/handle/BDPI/6482>> Acesso em: 15 de maio de 2011.

VYGOTSKY, L.S. *Psicologia Pedagógica*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

ANEXOS

ANEXO 1

Proposta para elaboração de plano de aula.

Caderno do Gestor – Volume 3

Proposta 2

Disciplina:					
Classe:					
Bimestre / mês:					
Número de aulas do período	Quais são os conteúdos / temas que eu vou desenvolver?	Quais são as estratégias de ensino-aprendizagem que eu vou aplicar?	Quais são os recursos didáticos de que eu vou utilizar?	Como foi a minha aula?	Quais são as questões que vou encaminhar para a discussão na HTPC?
Aula 1					
Aula 2					
Aula 3					
Aula 4					
Aula 5					

ANEXO 2

Proposta para elaboração de plano de ensino.

**FICHA 5: SUGESTÃO PARA A ELABORAÇÃO DOS
PLANOS BIMESTRAIS DE ENSINO PELOS PROFESSORES
DE DISCIPLINA E SÉRIE**

Plano bimestral de ensino da disciplina (definir) série (definir)

Escola:

Disciplina:

Ensino Fundamental ou Médio:

Série:

Bimestre:

Número de aulas previstas (1º bimestre):

Professor(es):

1. Conteúdos previstos (do 1º bimestre)

Quais conteúdos estão previstos (verificar o quadro do plano anual da disciplina e série no bimestre)?

2. Competências e habilidades a serem desenvolvidas (do 1º bimestre)

Quais competências e habilidades estão previstas?

3. Habilidades esperadas para que os alunos desenvolvam as tarefas relativas às Situações de Aprendizagem 1, 2, 3, 4... (do 1º bimestre)

Quais habilidades (conhecimentos prévios) estão previstas? Como direcionar a avaliação diagnóstica inicial? Como fazer intervenções durante o processo de aplicação das Situações de Aprendizagem para que os alunos recuperem os conhecimentos prévios?

4. Sequência das atividades de ensino-aprendizagem e avaliação contínua relativa às Situações de Aprendizagem 1, 2, 3, 4... (do 1º bimestre)

Quais são as tarefas previstas? Por onde começar? Como direcionar e motivar os alunos? Como apresentar o plano da Situação de Aprendizagem para os alunos? Qual o tempo previsto (detalhar todas as etapas desde a apresentação até a avaliação final)? Como prever intervenções para que a aprendizagem aconteça? Como avaliar e corrigir os produtos da Situação de Aprendizagem? Como conduzir a correção dos produtos? Qual a proposta de avaliação prevista e por quê?

5. Materiais de apoio pedagógico relativo às Situações de Aprendizagem 1, 2, 3, 4...

Como o professor deve se preparar para aplicar a Situação de Aprendizagem (referenciais de estudo e consulta de materiais)? Quais os recursos e mídias necessários? Como preparar os recursos e mídias?

6. Lições de casa previstas relativas às Situações de Aprendizagem 1, 2, 3, 4...

Há previsão de ações fora da sala de aula e da escola? Como organizar a classe para as tarefas? Como corrigir? Como dar o retorno aos alunos?

7. Expectativas de aprendizagem (relativas ao 1º bimestre)

Quais competências, habilidades e conteúdos previstos para o bimestre são essenciais para que os alunos possam dar continuidade aos estudos no próximo bimestre (quais são os limites)?

8. Instrumentos de avaliação relativos às Situações de Aprendizagem 1, 2, 3, 4...

Quais instrumentos de avaliação serão utilizados? O que e como observar (atitudes, comportamentos, conhecimentos específicos etc.)? Como verificar se os alunos apresentam o domínio das competências, habilidades e conteúdos previstos? Como devolver para os alunos os resultados da avaliação? Qual o peso de cada Situação de Aprendizagem na atribuição de uma nota para o aluno? Qual o peso da avaliação final do bimestre? Como organizar um processo de auto-avaliação? Como divulgar os resultados para os alunos e pais?

9. Propostas de recuperação contínua, relativas às Situações de Aprendizagem 1, 2, 3, 4...

Qual o momento mais apropriado para a recuperação contínua? Quais são as propostas para a aplicação no processo de recuperação contínua? Como avaliar se houve de fato o domínio das competências, habilidades e conteúdos previstos? Quando o aluno deve ser encaminhado para a recuperação paralela?

ANEXO 3

Relação de títulos que compõem o acervo do *Programa Apoio ao Saber* para o Ensino Fundamental

ano	5ªsérie/6ºano	6ªsérie/7ºano	7ªsérie/8ºano	8ªsérie/9ºano
2009	<i>Juca Pirama e os Timbiras</i> , Gonçalves Dias <i>Comédias para ler na Escola</i> , Luis Fernando Veríssimo <i>Reinações de Narizinho</i> (vol 1 e 2) Monteiro Lobato	<i>Papéis avulsos</i> , Machado de Assis <i>Memórias inventada</i> , Manoel de Barros <i>O Coruja</i> , Aluísio Azevedo	<i>Poemas de Álvaro de Campos</i> , Fernando Pessoa <i>A mulher do vizinho</i> , Fernando Sabino <i>Capitães da areia</i> - Jorge Amado	<i>Várias histórias</i> , Machado de Assis <i>Olhai os lírios do campo</i> , Érico Veríssimo <i>O navio negreiro</i> , Castro Alves
2010	<i>O quinze</i> – Rachel de Queiroz <i>Antologia</i> - Cora Coralina <i>O ermitão da glória</i> – José de Alencar	<i>Um estudo em vermelho</i> – Conan Doyle <i>Nova antologia poética</i> – Mário Quintana <i>Prometeu e Alceste</i> – Ésquilo/ Eurípedes	<i>O tartufo ou o impostor</i> , Molière <i>A estranha máquina extraviada</i> , José J. Veiga <i>Antologia Poética</i> , Carlos Drummond de Andrade	<i>O Pagador de Promessas</i> , Dias Gomes <i>Antes do Baile Verde</i> – Lygia Fagundes Telles <i>Antologia Poética</i> – Cecília Meirelles
2011	<i>Os Bandeirantes</i> , Mustafá Yasbek <i>O poço do Visconde</i> , Monteiro Lobato <i>Vento, areia, amoras bravas</i> , Augustina Bessa Luis	<i>Histórias Mal Assombradas de Portugal e Espanha</i> , Adriano Messias <i>Lampião era o cavalo do tempo</i> , Klévisson <i>As aventuras do Barão de Munchausen</i> , Rudolf Erich	<i>De repente, nas profundezas do bosque</i> , Amós Oz <i>Poesia Essencial</i> , Roseane Murray <i>A invenção de Hugo Cabret</i> , Brian Selznick	<i>Tristão e Isolda</i> , Helena Gomes <i>O médico e o monstro</i> , Robert Louis Balfour Stevenson <i>Poemas Antológicos</i> , Solano Trindade

ANEXO 4

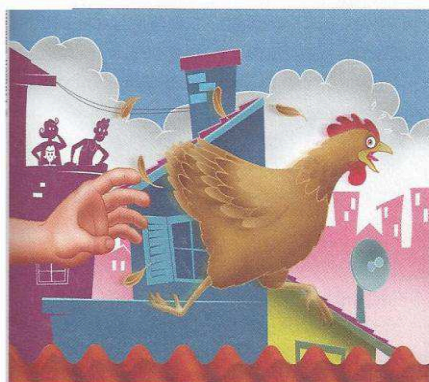
Relação de títulos que compõem o acervo do *Programa Apoio ao Saber* para o Ensino Médio.

Ano	1ª série	2ª série	3ª série
2009	<i>Dom Casmurro, Machado de Assis</i> <i>Laços de família, Clarice Lispector</i> 80 anos de poesia, Mário Quintana	<i>Quincas Borba, Machado de Assis</i> <i>Estrela da vida inteira - Manoel Bandeira</i> <i>Primeiras estórias - Guimarães Rosa</i>	<i>Memórias póstumas de Brás Cubas, Machado de Assis</i> <i>Bagagem, Adélia Prado</i> <i>Cem melhores crônicas, seleção de autores</i>
2010	<i>Antologia poética, Manuel Bandeira</i> <i>Morte e vida Severina, João Cabral de Melo Neto</i> <i>Grande sertão veredas, João Guimarães Rosa</i>	<i>Antologia poética, Vinícius de Moraes</i> <i>Eles não usam Black -Tie, Gianfrancesco Guarnieri</i> <i>A hora da estrela, Clarice Lispector</i>	<i>Casa de bonecas, Ibsen</i> <i>Os cem melhores contos brasileiros, seleção de autores</i> <i>Canto geral, Pablo Neruda</i>
2011	<i>A princesa que enganou a morte, Sonia Salerno Forjaz</i> <i>A menina que roubava livros, Markus Zusak</i> <i>Chão de Vento, Flora Figueiredo</i>	<i>São Bernardo/Caetés, Graciliano Ramos</i> <i>O desejo de pintar, Charles Baudelaire</i> <i>Cantare Histórias, José Alaércio Zamuner</i>	<i>Contos fantásticos do século XIX, Italo Calvino</i> <i>Madame Bovary, Gustave Flaubert</i> <i>Ciclo da lua, César Borges</i>

ANEXO 5
Atividades do Caderno do Professor de Literatura

Literatura - Volume 1

GÊNERO 3 – CONTO *LAÇOS DE FAMÍLIA*



1. Contextualizando o gênero

Como diz o escritor argentino Julio Cortázar, em seu ensaio *Do conto breve e seus arredores*, o conto é uma narrativa breve em que há, necessariamente e ao longo de todo o texto, **tensão e intensidade**. Ele chega a comparar o efeito do conto com uma luta de boxe em que há vitória por nocaute – ato de se derrubar um adversário, de modo que este não consiga se levantar, ou seja, diferente da luta vencida por pontos em que muitos golpes e manobras bem-sucedidos vão se acumulando na contagem. Não há conto interessante que não contenha um **conflito de grande tensão** e que, de preferência, seja **concentrado**: poucas personagens, um único conflito, um único espaço em um único tempo. É a condensação dos elementos narrativos que diferencia essencialmente um conto de um romance, em que há uma quantidade muito maior de conflitos e personagens ao longo do relato e uma alternância maior entre momentos de tensão e relaxamento. No conto, praticamente

não se relaxa; o ideal é manter a atenção do leitor constante e concentrada ao longo de toda a história, seja pelo **estabelecimento de mistério, suspense, ação**, seja também por **especulações do pensamento**, como acontece frequentemente nos contos de Clarice Lispector (1920-1977).

Por sua brevidade, esse gênero é ideal para as atividades em sala de aula, porque pode ser lido inteiramente em uma só aula e trabalhado em apenas mais duas ou três. Professor, aqui você pode concentrar mais seu trabalho no próprio texto, em suas especificidades e na possibilidade de aplicação das atividades sugeridas **a outros contos, de outros autores**.

Clarice Lispector é, sem dúvida, uma das mais importantes romancistas e contistas da literatura brasileira no século XX. Seu estilo narrativo emprega muito a técnica do **fluxo de consciência**, o aprofundamento psicológico das personagens. Alguns “tipos” criados em suas histórias e a habilidade de narrar extensivamente sobre **temas que parecem banais tornam Clarice** uma das autoras de maior intensidade e originalidade de nossa literatura. O **fluxo de consciência**, técnica pela qual a autora passou a ser reconhecida, é uma espécie de narrativa vertiginosa, em que o **narrador se aprofunda livremente nos pensamentos de sua personagem**, como se estivesse dentro de sua consciência, **acompanhando a corrente de associações livres do pensamento**. A galeria de “tipos” de Clarice Lispector se compõe de personagens bastante concretas e comuns: donas de casa com a vida estabelecida e uma ponta de frustração; trabalhadores simples, além de adolescentes e crianças. Em princípio, o

que provoca estranhamento não são as personagens, nem os acontecimentos em si, mas o tipo de tratamento que a autora dá aos fatos relatados, por meio de seus narradores.

4.1 Para o trabalho com a obra

Uma das histórias mais conhecidas de Clarice Lispector é *Laços de família*, que também empresta seu nome a uma reunião de contos da autora. Vários dos relatos apresentados na obra tratam justamente de relações familiares, entre marido e mulher, uma avó e seus filhos e netos ou mesmo a fuga repentina de uma galinha

antes de um almoço familiar. Mesmo quando o assunto não são as relações familiares, é possível encontrar um vínculo comum: há sempre uma ponta de falsidade nas relações humanas, lado obscuro que Clarice traz à tona para o leitor.

O conto que abordaremos aqui é *Uma galinha*. Da mesma forma como foi feito com os poemas de Manuel Bandeira, as atividades propostas são sugestões para ilustrar procedimentos que você pode adotar para ajudar o desenvolvimento de recursos semelhantes voltados para o trabalho com esse ou outros contos de *Laços de família*.

4.1.1

Para você, professor!

A autora e sua obra – Clarice Lispector

Clarice Lispector nasce na Ucrânia, em 1920. Dois anos depois, a família embarca no navio *Cyropa*, na Alemanha, rumo ao Brasil. Todos os irmãos adotam nomes brasileiros e Haia passa a se chamar Clarice. Em 1930, morre sua mãe, que estava doente desde o início da viagem. Nessa época, Clarice escreve sua primeira peça de teatro, *Pobre menina rica*. Em 1934 a família se muda do Recife para o Rio de Janeiro. Clarice torna-se ávida leitora e conhece as obras de Rachel de Queiroz, Machado de Assis, Eça de Queiroz, Graciliano Ramos, Jorge Amado, Fiodor Dostoiévski e muitos outros. Em 1939, começa a estudar na Faculdade de Direito e, um ano depois, publica seu primeiro conto, *Triunfo*.

Após a morte do pai, Clarice escreve diversos contos. Entre eles, citamos *A fuga*, *História interrompida* e *O delírio*. Esses contos serão postumamente publicados em *A bela e a fera*, de 1979. Começa a trabalhar como jornalista, convivendo com Antonio Callado, José Condé e Lúcio Cardoso, por quem nutre, durante muito tempo, uma paixão não correspondida. Na faculdade, colabora com a revista dos estudantes *A Época*, na qual escreve artigos sobre os direitos da mulher. Em 1942, começa a namorar Maury Gurgel Valente, seu colega de faculdade, com quem viria a se casar. Em 1943, escreve *Perto do coração selvagem*. Maury ingressa na carreira diplomática.

Um ano mais tarde, Clarice e o marido mudam-se para Nápoles, em plena Segunda Guerra Mundial. Escreve seu segundo romance, *O lustre*. Recebe o prêmio Graça Aranha com *Perto do coração selvagem*, considerado o melhor romance de 1943. Em 1945, trabalha em um hospital norte-americano, dando assistência a brasileiros feridos na guerra. Em 1948, nasce seu primeiro filho. Publica também *A cidade citada*. Trabalha novamente em jornais, assinando a página *Entre mulheres*, no jornal *Comício*, com o pseudônimo Tereza Quadros.

Muda-se para Washington, nos Estados Unidos, onde moraria por oito anos. Começa a escrever o romance *A teia no pubo*, que será publicado em 1961, com o nome de *A maçã no escuro*. Em 1953, nasce seu segundo filho. Cinco anos depois, é convidada a colaborar com a revista *Souhor*. Em 1959, separa-se de Maury e retorna ao Brasil com os filhos. Inicia uma coluna no jornal *Correio da Manhã*, intitulada *Correio feminino*, com o pseudônimo Helen Palmer. Em 1960, publica *Laços de família*, seu primeiro livro de contos e, um ano depois, o romance *A maçã no escuro*. Recebe o Prêmio Jabuti,

da Câmara Brasileira do Livro, por *Laços de família*. Em 1963, publica *A paixão segundo G. H.* Os contos de *A legião estrangeira* são publicados um ano depois.

Em uma madrugada de 1966, a escritora dorme com um cigarro aceso, o que acaba provocando um incêndio em sua casa, destruindo seu quarto e provocando diversas queimaduras graves por todo o corpo da escritora. Ela fica internada por dois meses. Esse acidente mudaria definitivamente a vida de Clarice, deixando-a em depressão profunda. Mesmo com todas as dificuldades, começa a publicar crônicas no *Jornal do Brasil* e lança o livro infantil *O mistério do coelho pensante* (1967). Passa também a integrar o Conselho Consultivo do Instituto Nacional do Livro. Em 1968, a autora é homenageada com a "Ordem do Calunga", graças ao livro infantil publicado anteriormente. Inicia uma coluna na revista *Manchete*, com o nome de *Diálogos possíveis com Clarice Lispector*.

Nessa mesma época, participa de manifestação contra a ditadura militar e publica outro livro infantil, *A mulher que matou os peixes* (1968). Em 1969, publica *Uma aprendizagem ou O livro dos prazeres*, que ganha o prêmio Golfinho de Ouro, do Museu da Imagem e do Som. Em 1971, publica a coletânea de contos *Felicidade clandestina* e, dois anos depois, os romances *Água viva* e *A imitação da rosa*. Em 1976, recebe prêmio da Fundação Cultural do Distrito Federal, pelo conjunto de sua obra. Enquanto escreve *A hora da estrela* (1977), toma notas para o novo romance, *Um sopro de vida*.

Clarice morre em 1977, no Rio de Janeiro, um dia antes de completar 57 anos. É sepultada no Cemitério Comunal Israelita.

2. Primeiras impressões

2.4 Atividade 1

O conto *Uma galinha* é curto, por isso, pode ser lido integralmente em sala de aula. Em *Laços de família*, há outros contos breves que, se houver tempo, podem também ser lidos. Caso escolha os mais longos, leia um trecho em sala de aula e peça aos alunos que terminem de lê-lo para a aula seguinte. No caso específico de *Uma galinha*, seria interessante exibir o trecho inicial do filme *Cidade de Deus*. É importante fazer isso depois da leitura e antes do início da discussão, pois há muita semelhança entre o início das duas narrativas.

Converse com os alunos sobre suas primeiras impressões a respeito do conto. Nesse momento, é importante comentar os aspectos que fazem que a narrativa tenha as características típicas de um conto: brevidade, intensidade, poucos acontecimentos e personagens em função de um único conflito. Aponte para o fato de a narrativa deter-se não somente sobre as personagens humanas,

mas, surpreendentemente, também sobre o comportamento e os sentimentos da própria galinha. *O que os alunos pensam sobre essa atribuição de ideias a um animal? É possível compreendê-la também como uma metáfora, um símbolo de outra realidade? Pelas reações das diferentes personagens – o pai, a mãe, a menina – é possível compor um perfil psicológico de cada um deles? Na opinião dos alunos, por que o final do conto é tão brusco e repentino? Qual é a crítica feita no conto, mais especificamente, na final?*

A ideia, aqui, é estimular os alunos a perceberem que, apesar de todos os acontecimentos surpreendentes e da importância dada à galinha, por conta de sua coragem e pelo fato de ela ter posto um ovo, tudo acaba voltando à normalidade no final. Essa é, sem dúvida, uma das críticas mais comuns que Clarice faz a certos comportamentos, individuais e sociais: manter posições estabelecidas e defendê-las de qualquer simples alteração, para garantir a suposta normalidade das convenções, procurando livrar-se de tudo o que possa ameaçar sua rotina.

2.2.

Atividade 2

Nessa etapa do trabalho, assim como foi feito anteriormente com os gêneros poesia e romance, é importante comentar com os alunos alguns aspectos da vida da autora, Clarice Lispector, e de que forma eles podem contribuir na interpretação da narrativa.

Você pode destacar a técnica do *fluxo de consciência* e verificar de que forma ela aparece no conto *Uma galinha*. Como vimos, o narrador se detém sobre as sensações e os sentimentos da própria galinha, como se ela fosse um ser humano. Alguns dados biográficos da autora mostram como Clarice manteve uma preocupação constante, ainda que discreta, com a defesa dos direitos da mulher. Isso aparece nesse conto, na comparação entre a galinha e o galo ou na defesa, mesmo que passageira, da condição “maternal” da galinha. Em vários outros contos de *Laços de família* também é possível notar a ocorrência dessas questões e o mesmo trabalho de discutí-las pode ser proveitoso para os alunos.

Dê aos alunos um **panorama do período da literatura brasileira** a que pertenceu Clarice Lispector e destaque alguns aspectos relevantes dessa terceira fase do Modernismo brasileiro. As conquistas realizadas pelos autores da primeira fase, como o desenvolvimento de uma linguagem mais livre em relação à língua culta e aos padrões narrativos herdados ou a descoberta de uma nova consciência nacional, já tinham sido absorvidas; o regionalismo e a fase de maior crítica às desigualdades brasileiras também já amadureceram e o Brasil podia se considerar preparado para uma literatura não mais de crítica exclusiva aos grandes problemas sociais do país. Agora havia espaço para a expressão de problemas individuais e questões psicológicas, como é o caso dos contos e romances de Clarice. Em razão dessa abordagem subjetiva, a autora foi até acusada de alienação,

tendo – talvez respondendo a isso – escrito uma de suas obras mais contundentes, *A hora da estrela*. Em 1985, o livro foi adaptado e transformado em filme, dirigido por Suzana Amaral. Assim, é importante discutir com os alunos a questão da alienação. *Eles consideram necessário que, em um país com tantas injustiças, toda a literatura aborde questões sociais? Ou é possível também abordar outros temas, sem com isso alienar-se da realidade?*

Fale sobre outros aspectos biográficos da autora. A vida em outros países, sua vinda da Rússia para o Recife, o fim de seu casamento, as dificuldades econômicas e a superação. Esses fatos colaboram para compor um retrato da autora como mulher consciente dos problemas da condição feminina, ajudando a compreender melhor alguns aspectos de sua obra.

3. Leitura compreensiva e crítica

Como vimos anteriormente, no trabalho com os outros gêneros, esse é o momento de diagnosticar com os alunos aspectos específicos do gênero conto e dessa narrativa específica. Para isso, sempre sugerimos que você, professor, dê início à conversa a partir de algumas perguntas que favoreçam a percepção do aluno e que continue o trabalho solicitando aos estudantes que elaborem suas próprias perguntas ao texto.

A seguir, apresentamos algumas sugestões de questões para o debate.

1. Quais são os momentos do conto em que se pode dizer que a narradora utiliza a técnica do *fluxo de consciência*?

Nos momentos em que o narrador comenta os acontecimentos do ponto de vista da galinha. Por exemplo: “Pouco afeita a uma luta mais selvagem pela vida, a galinha tinha

que decidir por si mesma os caminhos a tomar sem nenhum auxílio de sua raça"; "Estúpida, tímida e livre. Não vitoriosa como seria um galo em fuga. Que é que havia nas suas vísceras que fazia dela um ser?"; "Nem ela própria contava consigo, como o galo creê na sua crista."; "Mas quando todos estavam quietos na casa e pareciam tê-la esquecido, enchia-se de uma pequena coragem, resquícios da grande fuga – e circulava pelo ludrilho".

2. Releia com os alunos as seguintes frases do conto: "Nunca se adivinhara nela [na galinha] um anseio"; "A galinha é um ser";

"Nunca ninguém acariciou uma cabeça de galinha". Será que essas frases têm um significado em comum? Em caso afirmativo, será que esse significado simbolizaria a visão da autora?

Essas frases têm em comum uma preocupação com o destino e a condição das criaturas indefesas ou que passam despercebidas da maioria das pessoas. Elas mostram a atenção que Clarice Lispector dedicou, em toda sua obra, às personagens comuns e aparentemente sem importância, como, para dar um exemplo, Macabea, a protagonista de A hora da estrela.

3.4

Para você, professor!

A hora da estrela

Cansada de ver seus romances criticados pelo distanciamento da realidade e por sua pretensa alienação social, Clarice Lispector decide, entre vários outros motivos, escrever *A hora da estrela*, em que narra a vida de Macabea, uma imigrante nordestina em São Paulo.

Macabea é uma pessoa totalmente despreparada, ingênua e crédula, que quer apenas encontrar um emprego e um namorado. Com dificuldades de expressão e de compreensão da realidade, fracassa no trabalho e também com seu primeiro namorado, Olímpico, que a humilha e despreza. Aconselhada por uma colega de escritório, procura uma cartomante, que lhe prevê um futuro glorioso, "de estrela", com um homem rico e bondoso. Ao sair do consultório da cartomante, Macabea é atropelada por uma Mercedes (cujo símbolo é uma estrela) e assistida pelo motorista (um homem rico e bondoso). Em 1985, já depois da morte de Clarice, Suzana Amaral fez uma adaptação do romance para o cinema, com Fernanda Montenegro no papel da cartomante.

Se for possível, programe uma aula para assistir ao filme com os alunos e converse com eles sobre a situação dos imigrantes em São Paulo.

3. Em que momentos do conto são feitas referências às fábulas ou contos de fada tradicionais e qual é a razão para isso?

O conto começa com a frase "Era uma galinha de domingo", como se fosse o típico "Era uma vez", e termina com a frase "E passaram-se anos", como uma remissão

irônica ao famoso final "E foram felizes para sempre", expressões comuns em contos de fada. A razão é invocar os contos tradicionais, estabelecendo um paralelo cupcioso entre estes e a história de Uma galinha, para colocar em causa o destino inevitável das coisas que, como nas fábulas, sempre voltam à normalidade.

4. Releitura

Nessa etapa do trabalho, a ideia é discutir com os alunos questões relacionadas a uma interpretação mais geral e aberta da narrativa. Permita que os alunos estabeleçam conexões livres entre sua percepção dos significados do conto e suas opiniões sobre nosso país, a sociedade e sua realidade pessoal.

Para isso, sugerimos algumas questões, listadas a seguir.

1. O conto *Uma galinha* é interpretado por muitos estudiosos da obra de Clarice Lispector como uma metáfora da condição feminina. *Os alunos concordam com essa interpretação?* Caso concordem, é interessante discutir a respeito das conquistas obtidas pelas mulheres nas últimas décadas e sobre os problemas que ainda precisam ser superados.

Resposta pessoal. A galinha é mantida viva, especialmente pelo fato de ter posto um ovo, o que possibilita a interpretação de crítica à condição feminina, questão importante para a autora. Nas últimas décadas, a mulher passou

a ocupar cargos e posições que não ocupava, os homens passaram a dividir as tarefas domésticas, os salários aumentaram, houve o surgimento da pílula anticoncepcional, a licença-maternidade, o divórcio e várias outras conquistas. Mesmo assim, o salário das mulheres, em geral, ainda é mais baixo do que o dos homens e, em grande parte dos lares, a mulher continua sendo responsável pelas tarefas domésticas e educação dos filhos.

2. Também é possível detectar no conto uma crítica à necessidade de se manter dentro de uma espécie de "capa de normalidade". *O que os alunos pensam a respeito dessa visão? A galinha – e tudo o que ela representa – deve necessariamente ser esquecida?*

Questão polêmica, cuja resposta é pessoal. Discuta com os alunos sobre a necessidade que nos é imposta, pelas circunstâncias e pela sociedade, de adotarmos atitudes consideradas "normais", para que não tenhamos problemas de relacionamento, profissionais e familiares. Com isso, muitas vezes, pessoas com atitudes diferenciadas e inesperadas acabam sofrendo preconceitos e se isolam do grupo.