

## **Espaços, tempos, materiais: organização do trabalho pedagógico a favor do letramento literário**

*Spaces, times, materials: organization of pedagogical activities in pro of literacy*

**Renata Junqueira de Souza**

Professora Assistente Doutora junto ao Departamento de Educação – FCT – UNESP – Presidente Prudente

**Cyntia Graziella Guizelim Simões Girotto**

Professora Assistente junto ao Departamento de Didática – F.F.C. - UNESP – Marília

**Marcela Coladello Ferro**

Graduanda de Pedagogia pela UNESP – Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente

### **Resumo**

Ao lutar-se pela busca de soluções para um trabalho pedagógico voltado ao letramento literário nas escolas públicas brasileiras, tem-se que refletir, em primeiro lugar, sobre o que ocorre antes do ato de leitura, propriamente dito, e sobre o lugar e a relevância dada à atividade literária nos ambientes escolares - o que remete a pensar sobre os espaços, tempos e materiais na organização do fazer didático dirigido ao desenvolvimento da competência leitora. Além disso, retoma-se para tanto, a partir de dados coletados em pesquisa realizada desde 2006, o próprio conceito de leitura, oculto nas falas de professores parceiros da investigação. Os dados apontam para a necessidade da (re)significação desses elementos, como prioritários para a implementação de atividades produtivas de leitura literária, ou seja, para o redimensionamento dos espaços, tempos e materiais; para a organização de um trabalho pedagógico a favor do letramento literário.

**Palavras-chave:** Ensino e aprendizagem da leitura e da literatura. Trabalho pedagógico. Leitura da literatura.

### **Abstract**

When fighting for finding solutions to a work focused on teaching literacy in Brazilian public schools, we must reflect, first, about what happens before the act of reading, and about the place and relevance given to literary activities in school environments - which make us think about spaces, times and materials in the organization of teaching led to the development of independent readers. For that, we search from

data collected in the survey since 2006, the concept of reading, hidden in the words of primary teachers, partners in this research. The data point to the need of (re) meaning those elements, as priorities for the implementation of productive activities with literary reading, or for the resizing of spaces, times and materials, for the organization of activities in pro of teaching literacy with literature.

**Keywords:** Teaching and learning reading and literature. Pedagogical work. Reading of literature.

### **Primeiras palavras e a pesquisa: os dados, a análise e os resultados em discussão.**

A reflexão sobre a quantidade e a variedade de materiais didáticos especializados que o mercado é capaz de pôr à disposição, mesmo no caso do Brasil, em que as opções são em menor número, obriga a constatar a pobreza de nossas escolas públicas. Quantas dispõem de globos terrestres, laboratórios equipados, pranchas de anatomia, material dourado etc.? Quantas têm bibliotecas bem aparelhadas? Em quantas é possível acessar, em sala de aula, “sites” de interesse pedagógico, usar apresentações de multimídia, ou mesmo passar um vídeo? Apesar desse quadro de evidente escassez, em muitos casos depara-se com um excesso, por mais paradoxal que isso pareça. Em muitas escolas, livros didáticos não utilizados lotam o almoxarifado, programas e vídeos da TV Escola passam despercebidos ou, gravados em fitas, continuam intactos, minidicionários distribuídos pelo PNLD (Plano Nacional do Livro Didático) permanecem ou sem dono ou sem qualquer uso efetivo em sala de aula, coleções do PNBE (Plano Nacional da Biblioteca

Escolar) estão trancadas em estantes, dentre outros aspectos (RANGEL, 1994 e 2002).

No caso dos livros, já é frequente ouvir, em cursos de formação de professores, que “a escola está cheia de livros”, “não falta o que ler”, talvez com a justificativa de que basta ofertar, dar acesso e/ou enfatizar a importância da leitura, como condição para formar leitores. Em recente pesquisa, financiada pela FAPESP (Fundação para a Pesquisa do Estado de São Paulo) feitas no Oeste Paulista, nas cidades de Presidente Prudente, Assis e Marília, pode-se observar, nas escolas pesquisadas, em sua grande maioria, tais situações. Além disso, muitos professores parceiros da pesquisa, em andamento em sua segunda fase, apresentam subliminarmente, em suas falas, um conceito de leitura restritivo e, ainda, suas dificuldades para ensinar a ler. LUC enfatiza parte dessas questões:

Eles, eles... bom a gente tem... eu acredito assim muito material para ler e a gente tem que estar trabalhando sempre a leitura, incentivando a estar lendo... sempre eu falo muito da importância de ler, da importância de ler... às vezes eu sento do lado da criança, a criança está lendo eu falo lê pra mim, eles lêem às vezes enrosca (um pouquinho eu vou lá e ajudo) na leitura, eu falo que é importante ler, ler bastante... Só que as vezes não sei como fazer isso direito... sabe, a ensinar a ler. (LUC)

Evidentemente, há explicações possíveis para cada um dos casos citados no parágrafo introdutório. Algumas vezes, a subutilização de um recurso se deve à falta de outro, como acontece com escolas que recebem coleções de vídeos, por exemplo, e a aparelhagem necessária não existe ou não está em condições de uso. Em outros casos, o desperdício do material disponível se deve às dificuldades inerentes ao uso coletivo, tais como: articular os diferentes programas em andamento, as turmas a serem beneficiadas, os horários possíveis etc. Em outros, há falta de preparo da equipe docente e/ou responsáveis, por exemplo, para o trabalho de mediação na biblioteca escolar, ou em colocar em prática a orientação dos programas de formação dos alunos, a formação da competência leitora. Seja como for, existe um quadro em que, muitas vezes, a escassez convive com o desperdício. O que agrava as já precárias condições de trabalho do professor e penaliza o aluno.

BER traduz parte dessas situações:

Isso... só que na escola tem muito [livros], então o que eu fiz depois desse momento que eles liam só aqueles lá [os fininhos, mais simples...], eu separei alguns que eu achava assim que eles iriam se interessar e deixei numa outra estante e eu falo pra eles – Olha estes aqui são da estante tal, então eu acabo selecionando um pouco, já do que tem na biblioteca, (mas eu acho que não, ou eles podem emprestar ou não)...(um que eles não podem) é o Harry Potter eu acho que eles não podem ou por que acham que eles vão perder ou... igual o Senhor dos Anéis - Não é muito grande pra essa menina da 6a série ((como se fosse a bibliotecária falando)) eu falo – Não, empresta pra ela ((como se tivesse falando com a bibliotecária))... eu já fui na biblioteca, já fui com aluno – Não, mas ele disse que quer ler, ele não vai perder ((como se falasse com a bibliotecária)), sabe aluno que nunca aconteceu nada. (BER)

Comentários, dessa natureza, apareceram também em momentos informais, durante a coleta de dados nas escolas, como por exemplo no recreio, crianças lamentando que podiam apenas ir uma vez por semana, durante quarenta minutos, à biblioteca. Outros de uma outra unidade escolar diziam da punição recebida, neste ano letivo, em relação à retirada de livros da biblioteca, porque, no ano anterior, muitos livros haviam desaparecido ou voltavam em condições precárias. Observe isso em SAN:

Eu... essa sala de 5a série, a 6a eu acho que eles tinham mais o hábito, né, não falo o hábito, mais o gosto, mas eu acho que precisa de mais incentivo dos pais... Muitos livros, quando a gente manda pra casa, que eles levam eles voltam rasgados, eles voltam amassados, sujos e assim eu queria que eles lessem, mas que fosse assim sabe que livro... que eles tivessem carinho pelo livro, né, e é uma coisa assim que eu acho que a gente que trabalhar com esta 5a série desde o tratamento com o livro, com o cuidar do livro até chegar na leitura mesmo.(SAN)

É certo que boa parte dessas dificuldades extrapola o âmbito de cada escola, e só pode ser solucionada a médio e longo prazo, no contexto de políticas públicas adequadas e continuadas. Entretanto, um dos motivos dessa situação adversa é de responsabilidade da própria instituição escolar. E está na ausência de um planejamento didático efetivo, tanto de cada disciplina em particular, quanto do conjunto da escola, voltado ao letramento. Afinal, os recursos didáticos, os materiais diversos, os livros, assim como os espaços, e mesmo

os horários a serem mobilizados para seu uso, precisam ser combinados e partilhados entre os interessados.

É no contexto do planejamento, que os professores e demais educadores que participam da equipe escolar podem integrar ao trabalho pedagógico uma reflexão sobre o material didático e o seu papel no processo de ensino e aprendizagem do letramento.

Ao que tudo indica, o desperdício mais frequente, no momento, é o de diferentes tipos de impressos. Até porque são eles os mais visados pelas políticas públicas voltadas para recursos didáticos e, por conseguinte, são eles os mais presentes em nossas escolas.

Materiais estratégicos para a diversificação e o desenvolvimento do letramento do aluno, como revistas e jornais doados por editoras, além dos próprios livros do PNBE e dos minidicionários distribuídos pelo PNLD, são, muitas vezes, subutilizados. E mesmo o livro didático chega a ser descartado. Nesse último caso, o desuso parece dever-se, quase sempre, a escolhas mal sucedidas, seja porque o livro recebido não era o da primeira opção, seja porque, mesmo correspondendo ao título solicitado, revelou-se em desacordo com a realidade da escola ou as expectativas dos professores. Há, ainda, o caso das escolas que dispensam o livro didático porque preferem elaborar impressos alternativos, mas, ainda assim, receberam obras que não chegaram a solicitar.

Considerando-se esta situação particular, o livro didático, se considerado no contexto do planejamento escolar, é uma peça central tanto para a reflexão sobre o lugar dos materiais didáticos no processo de ensino e de aprendizagem quanto para evitar o desperdício em meio à escassez. A escolha qualificada do livro didático – ou seja, organizada, envolvendo toda a equipe escolar e orientada por critérios explícitos – pode, então, constituir-se numa referência e, em alguns aspectos, num modelo da discussão a ser feita sobre os demais materiais (RANGEL, 1994 e 2002).

Em qualquer disciplina, o livro didático é o material didático mais orientado pela e para a escrita. A proposta de ensino que ele apresenta é global (para toda uma série, ciclo ou segmento do Ensino Fundamental), com objetivos, conteúdos, textos e atividades formuladas num discurso escrito. Seja qual for o uso que dele se faça em sala de aula, é preciso que professores e alunos

interajam na execução total ou parcial dessa proposta pedagógica, por meio da leitura (as lições ou unidades) e da escrita (exercícios e atividades).

Para Rangel (1994 e 2002), nesse sentido, o livro didático é um poderoso recurso de letramento, talvez o principal e, muitas vezes, um dos únicos, dentre os disponíveis na escola pública brasileira. Na medida em que recorra a esse recurso como o principal instrumento didático, a equipe docente pode estabelecer metas comuns de letramento e de desenvolvimento da competência leitora dos alunos. Trata-se de uma excelente oportunidade, portanto, para se programarem atividades de leitura como objetos efetivos de ensino e de aprendizagem, constitutivos de todas e de cada uma das disciplinas. Evidentemente, sabe-se que nesses livros os saberes já foram escolarizados, o que é inevitável, todavia, cabe saber da adequada utilização desses materiais, bem como do tratamento também dado aos livros de literatura infantil e juvenil recebidos pelo PNBE e adquiridos pelas escolas.

Choppin (1992) ao situar e delinear o perfil do livro didático em suas relações com os outros impressos e veículos de textos que estão presentes na escola contemporânea, traz outras dimensões a esse respeito. A partir daí, discute o livro didático como suporte de textos ou como discurso de autor em gênero didático, abordando três modos muito frequentes de usar o livro em sala de aula: o livro como arquivo de textos e propostas; o livro “de fio a pavio”; e, a escolha consciente e criteriosa, seja do livro, seja de partes e textos de livros e de outros impressos, para compor, de maneira harmônica, um projeto de ensino situado. São também sugeridos dois conjuntos de critérios de escolha e seleção para uso de textos impressos: o das necessidades de ensino e o das possibilidades de aprendizagem.

LUC traz o uso do livro didático como auxiliar ao seu trabalho, ao que parece, para um momento de leitura mais dirigida e para um trabalho mais específico. E MAR o apresenta também como apoio às atividades com a leitura e a escrita no segundo ciclo do ensino fundamental.

É... eu... nesse momento eles lêem:: sozinhos né... o momento da leitura por prazer é a leitura que terminou a atividade... eu tenho uma caixa de livrinhos na sala e eu estou sempre renovando né, são livros meus que eu trago (que eu trago

de casa e deixo na caixa)... tem o momento de leitura que é por prazer que é (um momento que) terminou a atividade pega um livrinho vai ler, né e tem também um momento da leitura já mais... por que eu também utilizo o livro didático, também como auxiliar. No momento da leitura todos lêem o mesmo texto(...) (LUC)

olha geralmente eu separo na semana, eu assim geralmente no final de semana eu tenho muito livro em casa didático não sigo sempre só um livro porque você sabe que na escola eu empresto um livro de português para eles levarem pra casa... eu uso mais esse livro que eles levam pra casa como apoio pra dar um trabalhinho um texto pra eles lerem e interpretar em casa e a gente corrigir na sala sabe... eu até dei alguns trabalhos pra eles fazerem assim... agora cada vez eu procuro em lugar diferente... eu tiro texto da Internet eu trago assim as vezes livros diversos... eu preparo para a semana ...quinta série mais narrativa... narrativo e agora a pouco tempo eu trabalhei descritivo... mas a quinta série é mais descritivo. (MAR)

Entretanto, uma grande parcela dos professores, sem dúvida, utiliza a pior forma de uso do livro didático: aquela em que perde autonomia e abandona seu próprio projeto de ensino em favor de determinado livro, executando com seus alunos as instruções do autor, de “fio a pavio” para atingir metas determinadas. E deve-se perguntar (para a clientela que a escola pública atende, considerando-se o contexto, a localidade, os regionalismos) quais metas de ensino são eleitas? E, a partir delas, quais conteúdos são importantes para atingir essas metas? Que tipos e níveis de letramento são necessários para que os alunos se tornem leitores autônomos? Que textos devem, então, ser selecionados e trazidos para os alunos? Determinada obra contempla esses conteúdos e textos? Como complementá-la, a partir de outros impressos?

Na ótica das possibilidades de aprendizagem do alunado, algumas questões já mencionadas são também importantes: Que conhecimentos, valores, atitudes e tipos e níveis de letramento esses alunos já trazem? Quais são importantes no projeto de ensino do professor? O que será preciso ensinar e aprender nessa coletividade? Como se organizam os materiais, o tempo e o espaço escolar de que se dispõe (número e tempo de aulas, número e tipo de alunos por sala, disposição da sala, existência de biblioteca, etc.) voltados ao aprendizado e desenvolvimento do letramento literário?

Com que recursos tecnológicos é possível contar

(retroprojeter, xérox, vídeo, computador, Internet etc.)? É possível contar com professores de outras disciplinas para atingir essas metas? Que obra/trechos de obras interessantes podem ser selecionadas para atingir essas metas, em face dessas restrições? Como é possível complementar essa obra a partir de outros impressos e recursos?

Para essa discussão é preciso lembrar, ainda, de uma meta geral na formação cidadã do alunado no Brasil de hoje – que envolve, de maneira crucial, os textos, impressos e livros que circulam em sala de aula e, correspondentemente, os tipos e níveis de letramento que espera-se que os alunos construam –, que é o fato de que, no mundo altamente ‘semiotizado’ da globalização (BORBA, 2006 e PCNs, 1998), saber situar os discursos expostos e recuperar seu situacionismo social (quem escreveu, com que propósito e ideologia, onde foi publicado, quando, quem era o interlocutor projetado etc.). Isso é importante para fornecer artifícios para os alunos aprenderem, na prática escolar, a fazer escolhas entre os discursos que circulam à sua volta – o que possibilita aprender a problematizar o discurso hegemônico da globalização e os significados antiéticos que, nele, desrespeitem a diferença, o pluralismo e a democracia.

Pesquisas acadêmicas, há muito denunciam também livros didáticos com conteúdos indevidos, até mesmo errados, favorecendo assim a disseminação de preconceitos de diversas formas como, por exemplo, o privilégio da cultura da classe dominante, única aceita como correta, bem como a hierarquização das culturas entre si. Livros didáticos mostram o homem e a mulher de forma estereotipada, sem nenhuma relativização. Neles predominam homens e mulheres segregados em mundos diferentes. Muitos livros não refletem a realidade, uma vez que não atentam para nossa pluralidade cultural. Se não refletem a realidade, muito menos a questionam. Apresentam a realidade como algo pronto, acabado, inquestionável e sem possibilidade de interferência humana. Assim, a escola contribui para a retificação do “status quo”, o que não deve ser o seu papel (BORBA, 2006 e PCNs, 1998).

Estudiosos e críticos da ilustração de livros didáticos ou de literatura infantil e juvenil também, há algum tempo, têm apontado para esta questão. Preconceitos também são passados sutilmente, mas, além disso,

outros elementos devem ser considerados, como a questão da qualidade dos textos apresentados nos livros didáticos e a sua interrelação com o letramento literário das crianças.

Assumindo com Soares (1999) a posição de que não há como ter escola sem ter escolarização de conhecimentos, saberes, artes e, mais, que o surgimento da escola está indissociavelmente ligado à constituição de “saberes escolares”, é fundamental desde o início da escolarização, incorporar à prática de formação de leitores duas perspectivas de análise, quando abordasse as relações entre o processo de escolarização e a Literatura Infantil.

Numa primeira perspectiva, pode-se interpretar as relações entre escolarização, de um lado, e Literatura Infantil, de outro, como sendo a apropriação, pela escola, dessa última. Neste caso, faz-se uma análise do processo pelo qual a escola toma para si a Literatura Infantil e escolariza, ‘didatiza’ e ‘pedagogiza’ os livros de literatura para crianças, para atender a seus próprios fins, ou seja, “faz dela uma literatura escolarizada”.

Uma segunda perspectiva sobre a qual podem ser consideradas as relações entre escolarização, de um lado, e Literatura Infantil, de outro, é interpretar essas relações a partir do ponto de vista de que existe a produção, para a escola, de uma literatura destinada a crianças. Aqui, analisa-se o processo pelo qual uma literatura é produzida para a escola, para os objetivos da escola, para ser consumida na escola e pela clientela escolar, buscando-se literatizar a escolarização infantil.

Estas duas perspectivas reforçam a questão polêmica (e não resolvida) em torno do conceito de Literatura Infantil. Por outro lado, e mais importante que isto, obriga a refletir sobre a seguinte questão: quer se pense em uma Literatura Infantil escolarizada, quer se pense em uma literatização da escolarização infantil, ou seja, quer se considere a referida literatura como produzida independentemente da escola, que dela se apropria, quer se considere a Literatura Infantil como uma literatura produzida para a escola, as escolhas feitas dos livros ditos de Literatura Infantil a serem apresentados às crianças é que vão determinar a contribuição desse tipo de texto para o processo de alfabetização e iniciação do alunado à leitura literária, com chances de durar para além do processo de escolarização.

Caberia, em função deste primeiro questionamento, a

pergunta: se a Literatura Infantil se apresenta polêmica e se o processo de leitura desse tipo de texto requer especificidades, por que é necessário trabalhar com a leitura literária nas séries iniciais? Uma resposta possível é a de que, desde o início da escolarização, a criança tem contato com o texto literário por meio, especialmente, de materiais didáticos, mas nem sempre esse contato ocorre através de uma adequada mediação. E apresenta uma mediação que coaduna com essa perspectiva.

[...]eu procuro fazer assim eles fazem uma leitura silenciosa aí eu...às vezes eu peço para uma criança ler o texto, outras vezes cada um lê um parágrafo, um pedaço, outras vezes eu leio para eles, [...] depois respondem às questões do livro didático .(AND)

ION por sua vez, procura permitir o acesso à literatura, no entanto, considera como momento de leitura ‘verdadeira’ as atividades relacionadas ao livro didático ‘leitura mesmo é dentro do texto trabalhado...do livro didático’.

Tem, eles têm lido, eles levam livrinho pra casa toda semana, tem livrinho e eles pegam e fazem a leitura sozinho e tem a leitura que eles trabalham em sala de aula, leitura mesmo é dentro do texto trabalhado...do livro didático. (ION)

Um dos principais motivos dessas e de outras problemáticas decorrentes é que as atividades propostas não possibilitam uma aproximação literária dos alunos com os textos. Outro motivo é a fragmentação dos textos literários, que são apresentados aos alunos como ‘pseudotextos’, às vezes começando pela metade, outras com seu final alterado ou ignorado, ainda com recortes feitos no corpo do texto apenas para adequá-lo ao espaço do livro didático, aproximando o começo do fim. Além disso, muitas vezes, quando é transferido para o livro didático, o texto literário acaba por não se configurar, pois perde a programação visual e as ilustrações do livro originalmente concebido e publicado.

Daí a importância da busca, desde as séries iniciais, de uma relação literária com textos que transcendam suas limitações e inadequadas escolarizações e os ler literariamente, desde o início do processo de escolarização. Lê-los nessa dimensão significa recuperar aquela configuração que foi perdida na ‘didatização’ da literatura, recuperando propostas adequadas de textos produzidos para o público infantil que não se limitem

à condição de mais um apêndice para a aquisição da leitura e da escrita.

Nessa direção, vale situar os comentários da professora DIV, que mesmo promovendo a hora da leitura, parece ainda escolarizar inadequadamente suas propostas de atividades literárias, ou como ION: ao ler o ‘livrinho’ quase sempre propõe na seqüência uma produção de texto, que, ao que nos parece, nem explora a questão da situação discursiva – do destinatário, enunciador, finalidade – da escrita.

... e os das crianças sempre tô lendo com eles... nos temos o hábito...nos fazemos...Esse ano nós adotamos de tá recomendando o livro...todas as crianças o mesmo livro, pra tá fazendo a “avaliaçãozinha” depois...tá cobrando alguma coisa deles... então eu tenho ( ) o livro todo pra depois tá recomendando pra eles né... e sem contar que todos os dias nos temos no início da aula eu faço a hora de leitura... primeira coisa que se faz então ao entrar na sala de aula é a leitura. (DIV)

(Isso daí é mais ainda) na produção de texto, quase sempre depois da leitura né (daí eu vou explicando) a gente lê, geralmente eu leio um livrinho e pergunto pra eles como que começou a história ( ), como ficou o começo e o que aconteceu como ficou o meio da história e o final... então eu trabalho muito a modificar o final, modificar até mesmo deixo a história sem o começo, como será que iniciou essa historinha...(ION)

Na continuidade afirma e admite que uma didática da leitura literária ainda precisa ser construída e aprendida pelos professores.

que funciona muito e é prazeroso pra eles a literatura de livre:: livros infantil também e eu falo assim... e eu não tenho muita facilidade em trabalhar essa diversidade poesia, notícia, sabe fazer essa diferença... tentar apresentar bastante pra eles essa diferença de textos, texto literário, então... mas eu acho que ainda falta pra mim um pouco... tenho muita dificuldade assim de:: não sei se é por que eu também não gostava.(ION)

Situadas, ainda que panoramicamente, a produção cultural para criança, em especial, e a produção literária para o público infantil e a sua conseqüente escolarização, fica evidente a necessidade da presença do professor/ leitor como mediador do processo de iniciação do

leitor/criança – é o que pode - se visualizar na fala de CAR, que cria situações de mediação, oportunizando o desejo da criança pela leitura, fazendo com que ‘peçam muita leitura e amem a literatura’.

Então, assim, a turma pede muita leitura. Eles amam, adoram ler. Essa turma aqui, nossa, ama. Então eu deixo assim, eu realizo desde a leitura por prazer, por fruição deles, cada um vai na biblioteca assim, né, lê o que quer até assim, eu escolher o livro, eu realizar leitura, algumas vezes leitura dramatizada, algumas vezes leitura não só do livro mesmo, porque a leitura não fica só nisso. Uma vez também já dei atividade assim, eu li o livro da Ruth Rocha e depois passei um filminho também sobre o livro. Atividade assim em grupo também pra apresentação do livro, das partes que mais gostaram, que chamou mais atenção. Assim, eles gostam de atividades assim também.(CAR)

Quanto mais evidente ficar para a criança a importância da leitura literária como poderosa fonte de formação de sensibilidades e de ampliação da visão de mundo, que tem nesta linguagem artística um componente essencial de formação, culturalmente valorizado, embora pouco demandado e pouco ofertado socialmente, mais significativas se tornarão as práticas de letramento literário propostas. Isto tudo se, primeiro, o professor se conhecer como sujeito leitor e souber dimensionar suas práticas de leitura, especialmente a literária. Sendo assim, o seu repertório de leituras, sua capacidade de análise crítica dos textos e suas escolhas adequadas à idade e aos interesses de seus alunos já representarão um sólido e definitivo ponto de partida.

A professora PRI, como mediadora, no processo de formação individual dos leitores-alunos, referindo-se ao seu gosto de leitura, de cultivar a prática de ler para os alunos, de comentar sobre qual livro está lendo, parece considerar relevante o fato de os alunos saberem que seus professores são sujeitos-leitores, para também lerem e se sentirem seguros e à vontade para compartilhar leituras.

Então é com relação à leitura nós temos um projeto de leitura dos quartos anos que entra dentro deste projeto maior a hora do conto e isso acaba ampliando com a escola integral e esse a hora do conto é até uma outra professora que trabalha e dentro deste projeto tem a troca dos livros toda semana eles levam um livro pra casa no início eles faziam um relatório mas não um relatório pra saber como foi o livro mas que

pelo menos eles aprendam a ler o título a editora o autor e aí se eles quisessem colocar o que eles acharam da história eles podiam colocar depois nós cortamos este relatório porque a princípio a gente acha que a leitura tem que ser por prazer e em sala eu costumo todos os dias fazer uma leitura fruição então eu começo uma leitura e às vezes essa leitura instiga que passe a eles pedirem mais ou senão eu pego um livro um pouco mais longo e começo a leitura e falo a aí... e amanhã continuo deixando todos curiosos pra despertar mesmo esse prazer pela leitura e o interessante é às vezes eles fazem questão de ver o livro que eu estou lendo e vão na biblioteca e pegam o mesmo livro pra ler em casa então essa questão da leitura pelo fato de eu já fazer essa leitura diária eu percebo que::: eu sou o exemplo...o livro que eu estou lendo eles querem ler a forma que eu estou lendo eles querem ler porque na quarta-feira as primeiras três aulas é só pra leitura, então são eles que lêem então eu percebo que eles tentam imitar os meus gestos a forma que eu ando eu abro o livro e mostro os desenho e eles querem mostrar então você percebe que eles querem seguir os seus passos então eu procuro trazer livros diversificados revistas como comprar especiais de contos e dramaturgia assim e muitas vezes nós já fizemos esse ano a leitura de um livro e fazer que eles com aquele livro monte uma peça de teatro então são varias formas que a gente vem trabalhando isso dentro de um projeto.(PRI)

Continuando a defender o gosto e a preferência dos alunos, como estímulo para a prática individual da leitura, também acredita no desafio de levar o aluno a descobrir os modos de ler e as artimanhas dos textos.

Essa leitura de formação de leitor tem por objetivo desenvolver no aluno a familiaridade com a língua escrita através da leitura de todo o tipo de texto e de livro, numa quantidade tal que o faça gostar de ler e de perceber a importância da leitura para sua vida pessoal e social, transformando-a num hábito capaz de satisfazer esse gosto e essa necessidade.

E como os professores trabalhariam com esses livros e textos? Ensinando a ler sob o prisma da “leitura para os ouvidos ou da leitura para os olhos”?

Às vezes no trabalho da... como que... no trabalho com texto, (todos lêem), às vezes uma criança lê um pedaço a outra lê outro pedaço, um parágrafo... às vezes eu vou intercalando...é:: quem quer ler ...hoje... ah eu quero, hoje essa criança lê, noutro dia outra criança lê, aí se tem... se eu

vejo que tem vários querendo ler aí eu divido, né, e assim eles vão... E assim (eu digo mais em) língua portuguesa mas também tem os outros conteúdos que TAMBÉM tem leitura, que são textos mais informativos, que TAMBÉM eles lêem, é uma leitura compartilhada, né. (LUC)

[...]olha eu faço de várias formas, cada vez eu tento avaliar de forma diferente então eu avalio essa leitura do livro que eles fazem dessas diversas formas que eu te falei eh... costumo por exemplo é de quinta serie né eles tem aquela coisa de vergonha de ler então eu peço pra ler um parágrafo... tem aqueles que lêem muito bem e se matam quando a gente pergunta quem quer ler sempre os mesmos e ai a gente não pode trabalhar sempre com os mesmos né então eu peço pra ler um parágrafo tem aluno que eu chamo e tenho que chegar do lado porque lê bem baixinho então só eu ouço pro amigo dele não tira o sarro então eu tenho feito assim... lendo trechos de livros. (MAR)

[...] essa hora da leitura...eu faço...eu leio pra eles...só leitura sem cobranças nenhuma depois... só um momento de leitura mesmo...e::: agora semana passada nós terminamos com um livrinho que nós estávamos lendo (bimestralmente)... ai eles fizeram a leitura em partes do livro...então nesse momento da hora da leitura ao invés de eu fazer a leitura...cada um lê uma parte até completarmos o livro todo (continuando) cada dia um capítulo. (AND)

Parece, nessas falas, de MAR e AND não haver clareza da distinção entre modos de ler e modos de ‘dizer’, bem como do próprio conceito de ler. É em Bajard (1999 e 2002), Chatier (1998 e 2000) e Manguel(1997) que apóiam-se para tais análises.

Tradicionalmente se fala de leitura em voz alta e de leitura silenciosa sem efetuar crítica a essa nomenclatura. Os historiadores da leitura tentam precisar a terminologia. Roger Chatier (1998) usa o termo ‘leitura para o outro’, que reintroduz a presença de um público. Manguel (1997, p.131-147) por sua vez, prefere falar de ‘leitura ouvida’.

Bajard (1999 e 2002) fundamentado em Paul Zumthor (2000) fala da coexistência de duas atividades diferentes: o tratamento visual do texto, a ‘leitura solitária e puramente visual’, identificada como leitura no sentido estrito; e a ‘transmissão vocal do texto escrito’, que se opõe de maneira mais forte, irreduzível, à leitura de tipo solitário e silencioso.

A relevância dessa distinção, segundo Bajard (1999 e 2002), reside nas próprias diferenças entre essas duas modalidades. A partir de seus apontamentos é possível construir o seguinte quadro:

orientar o aluno a ‘ler’ ou a ‘dizer’ o texto escrito? Como bem Zumthor (2000) se a ‘voz alta’ implica uma performance, ato distinto da leitura silenciosa, isso explica que a competência de leitor é também diversa

<b>CARACTERÍSTICAS</b>	<b>MODO DE LER</b>	<b>MODO DE ‘DIZER’</b>
<b>Diferenças</b>	<b>leitura silenciosa</b>	<b>tratamento vocal do texto escrito</b>
<b>Plano da comunicação</b>	implica numa instância única diante do texto, um interlocutor separado do outro, reduzido à solidão	o corpo de um mediador se interpõe entre texto e o interlocutor, instaurando-se um ato único de participação com co-presença
<b>Plano da matéria textual</b>	diz respeito a um texto gráfico, disposto em um espaço, com unidades, as palavras, distintas e concatenadas em uma linha	trata-se de um texto sonoro, com palavras encaixadas, organizadas em seqüência
<b>Plano das linguagens</b>	opera sobre a língua e, às vezes, sobre uma outra linguagem visual de acompanhamento – a imagem	opera sobre a língua e várias linguagens de acompanhamento, tais como gesto, olhar, espaço, figurino
<b>Plano do funcionamento do texto</b>	a enunciação é contida no texto: o sistema de dêiticos funciona de determinada maneira na leitura; a palavra “eu” do texto gráfico, por exemplo, tem como referência um instância precisa – personagem ou narrador	uma segunda enunciação (a de um locutor) se superpõe à do texto: o sistema de dêiticos funciona na transmissão do texto de maneira distinta; a mesma palavra “eu” refere-se, além das instâncias textuais mencionadas, à pessoa que profere a palavra; aparece nessa situação um sistema duplo de referência, um em relação ao texto, outro vinculado à nova situação de enunciação criada pela transmissão
<b>Plano estético</b>	constitui uma prática literária	constitui uma prática que comporta um determinado grau de representação, portanto de teatralidade
<b>Plano da implicação pessoal</b>	solitário diante do texto, o leitor pode, em seu foro íntimo, sem testemunhas, identificar-se ou não com os personagens	na performance, o ‘transmissor’ mobiliza o seu próprio corpo através da voz, levando o ouvinte a reconhecer e a ocupar ‘um espaço de ficção’ criado

**Quadro I – Diferenças entre leitura silenciosa e tratamento vocal do texto escrito**

Diante desse quadro, como o professor não-consciente desse funcionamento particular e distinções entre leitura silenciosa e tratamento vocal do texto escrito poderia

da competência de ‘transmissor’. Uma pessoa pode ter sucesso com uma delas e ter mais dificuldade com a outra, o que acarreta a necessidade de abordagens

diferenciadas por parte do docente ou mediador. Segundo o autor, a didática da ‘transmissão do texto pela voz’ ainda está por ser construída.

Para Bajard (2002) considerar as duas práticas do texto – silenciosa e em voz alta – como duas modalidades da leitura, equivale a considerar a emissão de som como a única variável, o que acaba criando uma série de conseqüências teóricas e pedagógicas duvidosas; dentre tantas, cumpre destacar que, por exemplo, (1) leva a confundir a transmissão vocal do texto com a antiga maneira de ler que exigia vocalização pelos romanos de ‘*ruminatio*’, que corresponde estritamente à expressão leitura em voz alta; (2) leva a confundir a transmissão vocal do texto com a emissão sonora realizada durante a identificação das palavras desconhecidas, a chamada decifração; (3) perde-se a especificidade do papel do mediador, que acaba reduzido à uma transposição vocal envolvendo somente signos paralingüísticos, tais como – o tom de voz e dicção, planejando pausas e entonações.

SAN tenta oportunizar o contato com boa literatura, todavia por uma escolha pedagógica inadequada a sua própria meta – levar os alunos a ser tornarem leitores autônomos –, há uma incongruência entre seu conceito de ler e sua meta, entre intenções e procedimento metodológico. Se ‘ler para todo mundo ouvir’ é modo de ‘dizer’, o que demandaria o preparo para a apresentação da transmissão vocal do texto, não é possível por essa via ensinar um modo de ler, nem tão pouco levar ao aprendizado do gosto pela leitura.

A 5ª série assim, a minha preocupação principalmente quando eles chegam, primeiro dia de aula eles – professora eu não gosto de ler pra todo mundo ouvir, e eu queria assim encontrar uma maneira pra que eles lessem assim sem que fosse aquela coisa assim de – ai a professora que está mandando, ela vai me avaliar, né... então quando a gente vai pra sala de leitura então a gente, geralmente, a gente faz um trabalho assim quem gostaria de ler, começo assim pelos contos, geralmente os contos de fadas depois a gente... aí eu comecei a trabalhar com outros contos, a poesia SEMPRE... poesia... e os livros assim nós fizemos um... nós desenvolvemos um projeto na escola do Monteiro Lobato, que aí eles liam uma historinha e depois eles contavam no grupo pra gente poder montar um livro, a gente montou um livrinho com as histórias do Monteiro Lobato, mas escolhidas por eles...(SAN)

Entre ler em voz alta e ler em silêncio “[...] aptidões espantosas que adquiri-se por meios incertos”(Manguel, 1997, p.85), talvez haja essa outra aptidão, com a qual a escola poderia trabalhar – a de prover condições de produção da leitura literária, que sobrepujam aquelas de uma mera decodificação do sentido do texto, pois essa decodificação e o “reconhecimento das relações lógicas que estruturam as frases não são suficientes para possibilitar a compreensão do texto ou de partes dele”(Fonseca, 2000, p.30). É preciso ir além buscando os vários sentidos.

por exemplo, igual eu falei do Bife e pipoca não é uma leitura que eu vou fazer pra ver como eles estão lendo... eu leio pra eles... por exemplo a linguagem (interessante), se tem dois personagem às vezes a gente faz, né aí eles pedem pra ler, eles sempre levantam a mão e aí eu acabo escolhendo um ou outro que vai ler naquele momento, mas sem que eles percebam que eu escolhi por que ele é melhor... Mas na aula se for pra ele ler assim pra eu... pra ele ler (verificar como) ele está lendo geralmente é do livro da ( ) que a gente faz, então por parágrafo (...)(BER)

(...) todos lêem... sempre tem um ou outro, hoje mesmo aconteceu, a gente estava corrigindo uma atividade do livro até... e::: a pergunta um lia aí depois eles levantavam a mão pra responder, e queria responder, né, aí (ia por carteira), aí depois atrás da outra carteira... o de trás ia ler a próxima pergunta, se não for assim eles brigam pra ler, então cada um vai lendo um momento depois... tem o ajudante do dia cada um tem sua tarefa, mas mesmo assim tem aluno que não quer ler que são aqueles que têm mais dificuldade....eu falei pra eles, se eles têm vergonha de ler lá pega aqueles livros na biblioteca que eles acham mais fácil pra treinar a leitura, lê em voz alta, lê pra mãe, lê... eu falei pra eles... Por que aí é um momento que eles... ninguém tá vendo, eles não vão passar vergonha... eu já falei isso e é também... eu falei se a gente... por que um lê mais rápido que o outro, por que um entende mais que o outro...(o que eu falei), eu falei então é por que ele lê mais, por que ele tem mais ( ) (...)(BER)

Ensinar verdadeiramente a ler, requer, então, outras particularidades, diferentes do modo de ‘dizer’, por exemplo, começando por

- colocar os alunos na mais adequada postura para ler: sentados em silêncio, administrando a escolha dos livros,
- conversando com o aluno que solicitar uma

orientação a respeito do assunto do livro,

- levando-o a perceber e ensinando diferentes estratégias utilizadas durante a leitura, como inferência, predição, conexão (com o leitor, com o mundo, com outros textos) etc.,

- fornecendo-lhe indicações bibliográficas nas quais poderia procurar mais informações a respeito de um assunto que lhe despertou um interesse mais forte, estimulando esse interesse,

- incentivando-o a falar aos colegas a respeito do que está lendo, a trocar impressões com amigos a respeito de leituras comuns,

- dentre outras tantas possibilidades.

### **Últimas palavras: as considerações finais**

Os dados, coletados até o momento, apontam para a necessidade da (re)significação desses elementos apresentados anteriormente, como prioritários para a implementação de atividades produtivas de leitura literária, ou seja, para o redimensionamento dos espaços, tempos e materiais; para a organização de um trabalho pedagógico a favor do letramento literário. Nesse sentido, para que isso ocorra, é primordial repensar as políticas de formação de professores, quer seja a inicial ou continuada, a fim de que concepções e práticas sobre o ler e a leitura literária possam ser contempladas.

Considera-se que, se a leitura literária for eleita como atividade prioritária na formação de nossas crianças e jovens, pressupondo a adequada mediação do professor, em que seja também ele leitor e, sobretudo, que domine os pressupostos teórico-metodológicos para realmente efetivar um processo exitoso de formação de leitores da literatura, haverá a contribuição, em última instância, para a formação de leitores cidadãos, críticos e participativos do crescimento cultural do país.

Na condição de país em desenvolvimento, é preciso que profissionais da área da educação participem de um esforço nacional em benefício da transformação do Brasil em uma nação letrada, estimulando agentes que atuem em diferentes segmentos da sociedade a familiarizarem a população com a leitura e a assumirem o ato de ler como sustentação de suas práticas individuais e sociais.

Esse esforço pressupõe uma mudança cultural no

processo de capacitação do professor e da prática docente: da mera transmissão de conhecimentos ao trabalho investigativo, da mera sujeição aos tempos, espaços e materiais da tradição escolar ao seu repensar, do trabalho com a leitura ao gosto pela leitura.

### **Referências Bibliográficas**

BAJARD, E. **Caminhos da escrita: espaços de aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. **Ler e dizer: compreensão e comunicação do texto escrito**. São Paulo Cortez, 1999.

BORBA, M. Literatura e pluralidade cultural. In: CARVALHO, M.A.; MENDONÇA, R.H. **Práticas de Leitura e escrita**. Brasília. MEC, 2006. p.108-112.

CHARTIER, R. **Práticas de leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 1998.

\_\_\_\_\_. Educação e história rompendo fronteiras. **Presença Pedagógica**. v. 06 n. 31, jan./fev., 2000, pp. 5-15.

CHOPPIN, A. **Les manuels scolaires: historie et actualité**. Paris: Hachete Éducation, 1992.

FONSECA, M.N.S. Condições de produção da leitura literária. **Presença Pedagógica**, v.6, n.34,jul./ ago., 2000, p.26-35.

MANGUEL, A. **Uma história da leitura**. SP: Companhia das Letras, 1997.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, Brasília, MEC/Secretaria da Educação Fundamental, 1998.

RANGEL, E. de O. O livro: condições de produção e efeitos de sentido. São Paulo, Litteris, 1994.

RANGEL, E. de O. **Para não esquecer: de que se lembrar, na hora de escolher um livro do Guia?** Brasília, Comdipe/SEF/MEC, 2002.

SOARES, M. B. A escolarização da Literatura Infantil e Juvenil. In: EVANGELISTA, A, BRINA, H.;

MACHADO, M. Z (orgs.). **A escolarização da Leitura Literária: O Jogo do Livro Infantil e Juvenil**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, pp 17-48.

ZUMTHOR, P. **Performance, recepção, leitura**. São Paulo, Educ, 2000, p.81

### Notas

<sup>4</sup>Trata-se do projeto ‘A Literatura na escola: espaços e contextos - a realidade brasileira e portuguesa’. Financiado pela FAPESP e CNPq, em sua fase diagnóstica, o projeto, em sua frente realizada no Brasil, observou o perfil e procedimentos de leitura, entre professores (cerca de 900), alunos (cerca de 6 mil estudantes de 3<sup>a</sup> a 6<sup>a</sup> séries do Ensino Fundamental) e bibliotecários (110) de escolas públicas municipais e estaduais da região Oeste do Estado de São Paulo, representada pelas cidades de Presidente Prudente, Marília e Assis. Há uma equipe de trabalho formada por professores-pesquisadores de três unidades da UNESP correspondentes aos municípios citados, respectivamente: Ana Maria dos Santos da Costa Menin e Renata Junqueira de Souza; Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto e Dagoberto Buim Arena; Rony Farto Pereira, Juvenal Zancheta, Odilon Helou Fleury Curado e João Luís Ceccantini.