

**UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE – UNESC  
UNIDADE ACADÊMICA HUMANIDADES, CIÊNCIAS E  
EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPG  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**CRISTIANE CECHINEL DE VILLA**

**A LEITURA SEM FIM: ANÁLISE DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE  
LEITURA DE UMA ESCOLA ESTADUAL DO MUNICÍPIO DE IÇARA (SC)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Gladir da Silva Cabral

**CRICIÚMA  
2012**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

V7121 Villa, Cristiane Cechinel de.  
A leitura sem fim : análise das práticas pedagógicas de  
leitura de uma escola estadual de Içara (SC) / Cristiane  
de Villa; orientador: Gladir da Silva Cabral. – Criciúma : Ed. do  
Autor, 2012.  
214 f. : il. ; 21 cm.

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Extremo Sul  
Catarinense, Programa de Pós-Graduação em Educação,  
Criciúma, 2012.

1. Leitura – Estudo e ensino. 2. Prática de ensino.  
3. Incentivo à leitura. 4. Interesse na leitura. I. Título.

CDD. 22. ed. 372.4

**CRISTIANE CECHINEL DE VILLA**

**A LEITURA SEM FIM: ANÁLISE DAS PRÁTICAS  
PEDAGÓGICAS DE UMA ESCOLA ESTADUAL DO  
MUNICÍPIO DE IÇARA(SC)**

Esta dissertação foi julgada e aprovada para obtenção do Grau de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense.

Criciúma, 31 de outubro de 2012.

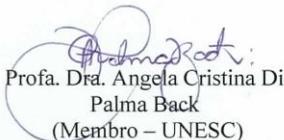
**BANCA EXAMINADORA**



Prof. Dr. Gladir da Silva Cabral  
(Orientador – UNESC)



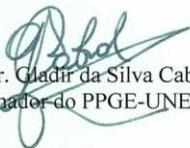
Prof. Dr. André Cechinel  
(Membro – UNESC)



Prof. Dra. Angela Cristina Di  
Palma Back  
(Membro – UNESC)



Prof. Dra. Heloisa Juncklaus Preis  
Moraes  
(Membro – UNISUL)



Prof. Dr. Gladir da Silva Cabral  
Coordenador do PPGE-UNESC



Cristiane Cechinel de Villa  
Mestranda



## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus pela vida, pelos seus belos ensinamentos presentes na Escritura Sagrada e por nos mostrar que precisamos sempre do outro para vivermos.

À comunidade escolar pesquisada, que me acolheu e ajudou no desenvolvimento desta dissertação.

Aos meus pais e minha irmã, que se mantiveram incansáveis em suas manifestações de apoio.

Ao meu orientador, Prof<sup>o</sup> Dr. Gladir, que desde a graduação me auxiliou nos estudos e por me apresentar Mikhail Bakhtin.

À banca examinadora, que gentilmente aceitou o convite para fazer a leitura e a avaliação deste trabalho.

A todos aqueles que, direta e indiretamente, compartilharam comigo momentos de estudo e aprendizado, especialmente à Anilse e Katiana.

A todos os meus familiares que me incentivaram, em especial, ao meu namorado, muito obrigado! E para terminar, uma passagem bíblica que condiz com a teoria de Bakhtin: “Pois toda a Lei se resume em um só preceito, a saber: Amarás ao teu próximo como a ti mesmo” (Gl 5:14), pois somos o outro que o outro sempre quis ser, para tanto temos que respeitar e valorizar o outro.



## RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo saber quais e como são desenvolvidas as práticas pedagógicas de leitura no ambiente escolar de uma escola estadual do município de Içara (SC). O estudo tentou investigar a questão da leitura nos documentos norteadores (Projeto Político Pedagógico, Proposta Curricular de Santa Catarina e Parâmetros Curriculares Nacionais), nos livros didáticos, na atuação dos educadores, na biblioteca escolar e nos projetos e mobilizações de leitura na escola e na sala de aula. Os dados foram coletados por meio de questionários, diário de campo e entrevistas semiestruturadas que foram aplicados tanto aos educandos quanto aos educadores. A metodologia utilizada nesta pesquisa foi de campo qualitativa e descritiva, com uma abordagem bakhtiniana. Foram selecionadas quatro categorias de análise: o livro didático; a biblioteca escolar; os projetos e mobilizações de leitura na escola; e a sala de aula. A análise do *corpus* mostrou que o trabalho docente nem sempre prioriza a leitura e, quando a utiliza, é só para fazer exercícios analíticos da língua. Nota-se ainda que existem lacunas no que diz respeito à mediação da leitura, ao espaço da biblioteca escolar e, conseqüentemente, à formação do leitor.

**Palavras-chave:** Livro Didático; Biblioteca Escolar; Projetos e Mobilizações de Leitura; Ensino de Leitura



## ABSTRACT

This research has the objective to know what and how are developed the pedagogic reading practices at scholar place at one state school in Içara (SC). The study tried to investigate the question about lecture on guiding documents (Pedagogic Political Project, Curricular Propose of Santa Catarina and National Curricular Parameters), in the didactic books, on acts of teachers, at scholar library, on projects and mobilizations of lecture at school and in the classroom. The dates were collected by questionnaires, research diary and semi-structured interviews that were applied as to students as to teachers. The methodology used in this research was qualitative and descriptive, with a bakhtiniana approach. We selected four analyses categories: the didactic book; the scholar library; the projects and mobilizations of reading at school; and the classroom. The analyses of corpus showed that the work of teachers not always has the lecture in priority and, when they use, it is just to do analytic exercises of language. We observed that there are some omissions about mediation of lecture, at the scholar library and, consequently, to lectors formation.

**Key words:** Didactic Book; Scholar Library; Projects and Reading Mobilizations; Lecture Teaching



## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1- Capa do livro em análise .....	67
Figura 2- Atividade da seção “Língua em Uso” .....	73
Figura 3- Atividade da seção “Língua em Uso” .....	74
Figura 4- Boxe do “Língua em Uso” .....	76
Figura 5- Imagem ilustrativa do texto “Viagem ao centro da Terra” de Júlio Verne .....	81
Figura 6- Imagem ilustrativa do texto <i>Viagem ao centro da Terra</i> , de Júlio Verne, e as atividades da “Língua em Uso” .....	81
Figura 7- Foto do Teatro Municipal do Rio de Janeiro .....	83
Figura 8- Atividade da “Gramática em Ação” .....	87
Figura 9- Atividade da “Gramática em Ação” .....	91
Figura 10- Atividade da “Gramática em Ação” .....	93
Figura 11- Foto dos prisioneiros em um campo de concentração nazista .....	96
Figura 12- Ilustração da peça teatral “Romeu e Julieta” .....	97
Figura 13- Projeto “Leitura Dramática” .....	98
Figura 14- Foto da amostra fotográfica “Alunos-luz” .....	98
Figura 15- “Estudo do texto” do conto “O gato preto” .....	102
Figura 16- Exercício da “Gramática em Ação” sobre Morfossintaxe 1 .....	103
Figura 17- Mapa de conteúdos 7º ano .....	108
Figura 18- Mapa de conteúdos 7º ano .....	109
Figura 19- Fotocópia da Primeira fase Modernista no Brasil .....	112
Figura 20- Fotocópia dos fragmentos de texto .....	113



## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Pesquisa Retratos da leitura no Brasil 2008 e 2012.....	25
Quadro 2 - Organização e estrutura dos capítulos.....	68
Quadro 3 – Tipos de gêneros discursivos.....	79
Quadro 4 – Atividades propostas .....	84
Quadro 5 - Pontos positivos e negativos encontrados no LD.....	110
Quadro 6- Frequência com que lia os seguintes materiais .....	140



## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ALPAC	Associação Latino-Americana de Pesquisa e Ação Cultural
DPE	Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental
EF	Ensino fundamental
EM	Ensino médio
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IPL	Instituto Pró-Livro
LD	Livro didático
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LP	Língua Portuguesa
MEC	Ministério da Educação e Cultura
OCDE	Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PC de SC	Proposta Curricular de Santa Catarina
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PNBE	Programa Nacional Biblioteca da Escola
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PPP	Projeto Político Pedagógico
SEB	Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica



## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO: À FANTASIA.....</b>	<b>21</b>
<b>2. O QUE DIZEM ALGUNS DOCUMENTOS .....</b>	<b>30</b>
2.1 SOBRE A LEITURA NO ENSINO FUNDAMENTAL .....	30
2.2 SOBRE A LEITURA NO ENSINO MÉDIO.....	37
2.3 SOBRE A BIBLIOTECA ESCOLAR NO ENSINO FUNDAMENTAL .....	39
2.4 SOBRE A BIBLIOTECA ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO .....	43
<b>3 O CAMINHO DAS DESCOBERTAS, O CAMINHO DA PESQUISA.....</b>	<b>44</b>
3.1 O <i>CORPUS</i> DA PESQUISA .....	46
3.2 CONCEITOS-BASE PARA O CAMINHO ATÉ FANTASIA .....	48
<b>3.2.1 Língua, Linguagem e Alteridade .....</b>	<b>48</b>
<b>3.2.2 Letramentos e a leitura .....</b>	<b>53</b>
<b>3.2.3 Estágios de leitura .....</b>	<b>56</b>
<b>4 LEITURA, MUITO PRAZER! .....</b>	<b>61</b>
4.1 LIVRO DIDÁTICO .....	63
<b>4.1.1 Afinal, gênero discursivo ou textual?.....</b>	<b>64</b>
<b>4.1.2 Análise dos dados .....</b>	<b>66</b>
<b>4.1.3 Apresentação do livro: breve descrição.....</b>	<b>66</b>
<b>4.1.4 Tipos de gêneros discursivos .....</b>	<b>78</b>
<b>4.1.5 Formas como a leitura é trabalhada no livro.....</b>	<b>87</b>
<b>4.1.6 Comandos com base nos gêneros discursivos que possibilitam a participação ativa do aluno .....</b>	<b>90</b>
<b>4.1.7 De que modo o outro é concebido no Manual .....</b>	<b>95</b>
<b>4.1.8 Comandos e sugestões presentes no LD do professor e a sua prática docente .....</b>	<b>99</b>
4.2 MANUAL DO PROFESSOR .....	104
4.3 ENSINO MÉDIO: MATERIAIS DADOS PELA PROFESSORA E OS REGISTROS DOS CADERNOS DOS ALUNOS .....	111
4.4 BIBLIOTECA ESCOLAR.....	121
4.5 PROJETOS E MOBILIZAÇÕES DE LEITURA NA ESCOLA..	146
<b>5 A PORTA ATÉ FANTASIA: A SALA DE AULA.....</b>	<b>151</b>
5.1 LER, LENDO! LER, VIVENDO! .....	152
5.2 OS ALUNOS E SUAS VIVÊNCIAS DE LEITURA .....	155
5.3 SER LEITOR .....	162
5.4 EU LEIO, TU LÊS, NÓS LEMOS! .....	165
5.5 PRÁTICAS DE LEITURA NA SALA DE AULA.....	173
<b>6 A LEITURA SEM FIM: TECENDO ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>181</b>



<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>185</b>
<b>ANEXO(S) .....</b>	<b>191</b>



## 1 INTRODUÇÃO: À FANTASIA

As filhas de Eva, a raça dos homens,  
 Cujo sangue a Palavra encerra.  
 Desde os primórdios possuem todos  
 O dom de as coisas nomear.  
 E à imperatriz Criança, em tempos outros,  
 Podiam eles vida e nome dar.  
 E davam-lhe lindos nomes,  
 Mas há muito tempo atrás,  
 Pois vinham à Fantasia, os homens,  
 E o caminho não sabem mais.  
 Esqueceram-se de que existimos,  
 Em nós deixaram de crer.  
 De lá viesse um ser pequenino,  
 Para nosso problema, então, resolver!  
 Acreditasse um deles, apenas um só,  
 E ouvisse nosso chamar!  
 P'ra eles é fácil, difícil é p'ra nós,  
 Muito difícil de até eles chegar.  
 Pois do outro lado fica seu mundo,  
 E até lá não podemos chegar.  
 (Michael Ende, *A história sem fim*, p. 99-100)

Fantasia é um reino sem fronteiras que está sendo destruído por uma força desconhecida: o Nada. Em Fantasia, os seres são reais, mas ao entrarem no Nada passarão a ser desvários da mente humana. A única solução era um filho de homem dar um novo nome à imperatriz Criança, a soberana de todos os inumeráveis países de Fantasia, pois muitos nomes já foram dados, porém todos passaram e ela precisa de um novo nome para ficar curada de uma doença sem explicação. Bastian fora o escolhido para tal missão. Ele era um menino que sempre usava a sua imaginação para fugir dos problemas do cotidiano. Certo dia entrou numa livraria, tomou a *A História Sem Fim* emprestada, começou a ler e aos poucos percebeu que estava inserido na história: “Ele, Bastian, era uma das personagens do livro, quando pensara ser apenas um leitor! E quem sabe se não haveria algum outro leitor que o estivesse lendo naquele momento e que também pensasse que não passava de um leitor... e assim por diante até ao infinito!” (ENDE 2000, p. 171). Bastian entendeu que ele era o esperado, e de repente gritou: “Filha da Lua! Aqui vou eu!” e, sem se dar conta, estava em Fantasia.

Diariamente, somos atravessados por discursos de que as pessoas não gostam de ler ou que não têm tempo para ler, mas na verdade elas têm medo de entrar em Fantasia, de descobrir a paixão secreta de Bastian: uma História Sem Fim!

Bastian, ao olhar para a História Sem Fim pela primeira vez, afirma que:

‘Gostaria de saber’, disse para si mesmo, ‘o que se passa dentro de um livro quando ele está fechado. É claro que lá dentro só há letras impressas em papel, mas, apesar disso, deve acontecer alguma coisa, porque quando o abro, existe ali uma história completa. Lá dentro há pessoas que ainda não conheço, e toda espécie de aventuras, feitos e combates- e muitas vezes há tempestades no mar, ou alguém vai a países e cidades exóticos. Tudo isso, de algum modo, está dentro do livro. É preciso lê-lo para o saber, é claro. Mas antes disso, já está lá dentro. Gostaria de saber como [...] E, de repente, no assento, pegou o livro, abriu-o na primeira página e começou a ler. (ENDE, 2000, p. 10-11).

A leitura transcende o tempo e o espaço. Depois de aberto um livro, precisamos lê-lo, desvendar e reconstruir os caminhos deste mundo.

Bastian foi corajoso, abriu o livro e mergulhou nas palavras, que pouco a pouco foram sendo tecidas de significados, e a partir delas pôde salvar Fantasia da destruição do Nada. O vazio do Nada se transformou na reconstrução da história. No início, Bastian teve receio de ir à Fantasia, mas aceitou o pedido da imperatriz Criança e navegou pelos mares do País sem Fronteiras.

Ler é ultrapassar as noções do eu, é se conhecer e ser conhecido nas palavras, nas páginas, nos livros, no mundo. É abrir as portas de um novo Mundo, é a revelação de nomes desconhecidos, é a concretização de nossa história. A leitura aumenta o nosso campo do conhecimento e poderemos aumentá-lo cada vez mais e mais. E foi exatamente isso que ocorreu com Bastian Baltasar Bux: ele quis descobrir cada vez mais o que está dentro dos livros. Tal curiosidade acontecia de forma ativa, ele respondia a todos os estímulos gerados pelo livro e, a partir disso, conhecia o seu outro eu.

Em Fantasia, Bastian podia ser quem quisesse e também podia passear por lugares jamais vistos, criando e recriando novas histórias. A partir do momento em que Bastian começou a interagir com o texto e gerou uma resposta aos seus estímulos, encontrou-se com o outro. Para tanto, é necessário ler coisas que promovam tal descoberta, como afirma Bastian:

Não gostava dos livros que, com mau humor e acidamente, narravam acontecimentos absolutamente vulgares, da vida absolutamente vulgar de pessoas absolutamente vulgares. Conhecia muito bem tudo isso da sua vida real, por isso não precisava ler essas coisas. Além disso, detestava quando queriam convencê-lo a fazer alguma coisa. E esses livros queriam sempre convencer as pessoas de alguma coisa, de uma maneira mais ou menos óbvia.

Bastian preferia os livros emocionantes, ou divertidos, ou que falavam à imaginação; livros que contavam as aventuras fabulosas de criaturas fantásticas e em que se podia imaginar tudo o que se quisesse. (ENDE, 2000, p. 21).

Livros com coisas “mais ou menos óbvias” não despertavam a curiosidade de Bastian, pois conhecia tudo isso na sua vida real, eram leituras cotidianas que não acrescentavam nada. Ele necessitava era de livros que fossem emocionantes, que falassem à imaginação, e neles ele podia ser “tudo o que se quisesse.” O livro era uma forma de encontro com o outro Bastian que ele sempre quis ser, mas que no mundo real não o deixavam ser.

O Bastian do mundo dos homens era um menino baixo, gordo, cabelo castanho-escuro, de uns dez ou onze anos, que estava sempre fugindo dos colegas de sua classe que o xingavam, empurravam e do qual riam. Também o chamavam de maluco, porque às vezes falava sozinho, ficava imaginando histórias e nomes que ainda não existiam, mas “ouviu dentro de si um ‘clique’, como se tivesse sido pego em uma ratoeira” (ENDE, 2000, p. 5), eis que a História Sem Fim o prendeu. A partir desse primeiro contato, o mundo que ele sempre quis edificar surgiu à sua frente. E é isso que deve acontecer conosco, os textos devem nos transportar para a nossa construção sgnica, para que a partir dela possamos criar e recriar mundos e universos por meio de simples palavras.

Quem lê encontra-se com Fantasia, onde a única fronteira está em pegar o livro nas mãos e começar a lê-lo. Entretanto, a leitura é uma atividade rica e complexa, não é só codificar e decodificar palavras, é antes de tudo tecer sentidos. Por meio dela, nossos horizontes são aumentados e multiplicados, possibilitando assim o acesso ao conhecimento do outro. Nessa perspectiva, a leitura é um processo de construção de significados e uma prática social: “O modo como eu crio a mim mesmo é por meio de uma busca: eu saio de encontro ao outro para voltar com um *self*. Eu ‘vivo na’ consciência de um outro; eu vejo o mundo através dos olhos desse outro.” (BAKHTIN apud CLARK; HOLQUIST, 2008, p. 102). Assim, o eu necessita da colaboração de outros para definir-se como “autor de si”.

Diante do magnífico cenário que é ler e de suas inúmeras possibilidades de reencontros com o outro, decidi saber quais e como são desenvolvidas as práticas pedagógicas de leitura no ambiente escolar, uma vez que muitos alunos só têm o contato efetivo e afetivo com a leitura na sua vida escolar e por meio do acesso e da presença da cultura do outro.

Em meu percurso de pesquisadora, primeiramente comecei a buscar no *site* [www.capes.gov.br](http://www.capes.gov.br) quantas dissertações existiam em relação à importância do outro e do eu nas práticas pedagógicas de leitura no âmbito escolar. A pesquisa se deu a partir das palavras-chave “Bakhtin e leitura, 2010”, resultando em sessenta e cinco dissertações e vinte e duas teses. Também analisei os dados das pesquisas “Retratos da Leitura no Brasil”, de 2008, 2ª edição, e de 2012, 3ª edição,<sup>1</sup> e do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA),<sup>2</sup> de 2006, e alguns resultados preliminares de 2009. Os documentos mostram que as crianças e os adolescentes gostam de ler, mas, quando chegam ao ensino médio, esse gosto cai significativamente.

A pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil”, publicada pelo Instituto Pró-Livro (IPL), mostra que é a partir da escola que os brasileiros entram em contato com o processo da leitura. Depois da mãe

---

<sup>1</sup> O principal objetivo da pesquisa é medir a intensidade; forma; motivação e condições de leitura da população brasileira, bem como o comportamento do leitor brasileiro.

<sup>2</sup> O Pisa é uma avaliação internacional de habilidades e conhecimentos de jovens de 15 anos, que visa aferir até que ponto os alunos próximos do término da educação obrigatória adquiriram conhecimentos e habilidades essenciais para a participação efetiva na sociedade.

(ou responsável mulher) com 49% das respostas (frequência com que leem/liam para os leitores iniciantes), quem mais influenciou os leitores a ler, com 33%, foi a professora, e com 30%, ficaram os pais (ou responsável homem). Nota-se que as principais incentivadoras da leitura são pessoas do sexo feminino e que isso ocorre de forma ativa e afetiva, iniciando o processo em casa e continuando na escola. Quanto ao número de livros lidos por ano, crianças e jovens leem mais que adultos. Leitores entre 11 e 13 anos leem, em média, 8,5 livros por ano, enquanto as pessoas na faixa etária dos 30 anos leem 4,2 livros. A biblioteca ocupa o terceiro lugar, com 12% de respostas positivas quanto ao lugar onde os leitores costumam ler livro, e, em primeiro lugar, aparece a própria casa, com 86%, seguido da sala de aula, com 35%. Muitos entrevistados relataram que não leem ou não frequentam bibliotecas porque não estão estudando, o que reforça a importância e o papel da escola na vida das pessoas (INSTITUTO PRÓ- LIVRO, 2008).

Na sua 3ª edição, a pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (2012) mostrou que houve uma queda significativa em algumas categorias analisadas, conforme o quadro abaixo:

Quadro 1 – Pesquisa Retratos da leitura no Brasil 2008 e 2012

	Livros lido por ano	Gostam de ler em seu tempo livre	Leem por obrigação	Preferem ler em casa	Preferem ler na sala de aula	Pessoa que mais influenciou a ler foi a mãe ou responsável mulher	Costumam fazer empréstimo de livros da biblioteca escolar
Retratos da Leitura no Brasil (2008)	4,7%	36%	24%	86%	35%	49%	34%
Retratos da Leitura no Brasil (2012)	4,0%	28%	25%	93%	33%	43%	26%

Fonte: Dados da pesquisa “Retrato da Leitura no Brasil” de 2008 e 2012

A principal barreira para ler um livro ainda é a lentidão durante a leitura e a falta de tempo. As pessoas preferem ler em casa aos ambientes escolares. A biblioteca escolar representa um lugar para estudar, para pesquisar e para emprestar livros.

Dados de avaliações nacionais realizadas pelo MEC (Ministério da Educação e Cultura) e do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) de 2009 indicam que o Brasil aumentou a média nas áreas do conhecimento avaliadas (Leitura, Matemática e Ciências) com 17 pontos em relação ao ano de 2006. A média em leitura no ano de 2006 era de 393 pontos e agora 412, sendo a área do conhecimento que mais aumentou a pontuação (INEP, Resultados preliminares PISA 2009).

Na pesquisa de 2006, nenhuma das regiões brasileiras conseguiu apresentar um resultado acima da média da OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico). A Região Sul foi a que mais obteve resultados que se aproximam do desempenho médio dos países no PISA, especialmente em Ciências e em Leitura. De acordo com o estudo, os alunos do ensino fundamental e médio possuem dificuldades em relação à leitura e à interpretação de diversos tipos de textos. Constatou-se que um número significativo de alunos não compreende o que lê e não consegue fazer a “construção de sentido” entre as ideias do escritor, as expressas no texto e a sua posição crítica em relação ao que lê (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2006).

Outro dado importante para destacar da avaliação do PISA e que precisa ser repensado e solucionado é que ainda temos “analfabetos funcionais”. Embora o aluno tenha frequentado a escola e aprendido a ler e a escrever, não consegue utilizar essas habilidades nas práticas sociais. Ou seja, aprendem-se apenas os aspectos funcionais da língua e se esquece de como usar o que aprendeu no cotidiano. Por outro lado, mesmo utilizando o ler e o escrever de forma limitada, o pouco que essa pessoa conhece pode ser útil nas suas relações sociais. Para o PISA, o aluno tem que “ler para aprender” e não “aprender a ler” e conseguir localizar informações, interpretar, avaliar e refletir sobre textos, dado que um aluno que só sabe ler os aspectos superficiais não conseguirá entender por completo um texto. Para responder às provas de leitura da pesquisa, os alunos deveriam compreender diversos tipos de textos, como gráficos, formulário, listas e diagramas. Ele deveria ir além do conhecimento escolar, enfocando competências que poderão auxiliar no seu dia-a-dia.

Diante de todos esses dados de pesquisas, dos diversos entraves que ainda há em torno do hábito de ler e das práxis educativas, decidi saber quais e como são desenvolvidas as práticas pedagógicas de leitura no ambiente escolar de uma escola estadual, localizada no município de Içara (SC). A escolha pela instituição se deu pelo número significativo de alunos que possui, cerca de setecentos e cinquenta, e pela abrangência de diversas comunidades rurais e urbanas, como a de Linha Batista, Demboski, Linha Anta, Vila Rica, Imigrantes, Presidente Vargas, dentre outras. A instituição neste ano ficou entre as dez melhores notas do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) do município.

Partindo do pressuposto de algumas pesquisas como a “Retratos da Leitura no Brasil” (INSTITUTO PRÓ-LIVRO, 2008; 2012) e de alguns relatos de professores da rede estadual de ensino, observa-se que a maioria dos trabalhos com a leitura em sala de aula aparece puramente como prática escolar sem gosto, convertida em momentos de avaliação, de simples codificação e decodificação de palavras, torna-se necessário saber como as práticas de leituras estão sendo trabalhadas no contexto escolar. Buscou-se também compreender as questões levantadas pela maioria dos educadores, de que os alunos “não gostam de ler”, “não sabem ler”, “não aprendem a ler”, “não entendem o que leem”, “preferem ficar assistindo televisão a lerem”. A isso poderíamos acrescentar: Qual o papel da escola, dos educadores, da biblioteca e dos projetos específicos no processo de formação de leitores? Nesse processo fundamental está o trabalho pedagógico.

Esta pesquisa foi realizada com uma turma de 6º ano do ensino fundamental (antiga 7ª série) e o 3º ano do ensino médio, em uma escola pública estadual localizada em um bairro de perímetro urbano de uma cidade pequena do extremo sul catarinense. A escolha pelas turmas ocorreu devido ao fato de que nas primeiras séries escolares, conforme os dados das pesquisas aqui relatadas, os alunos demonstram encanto pela leitura, mas quando chegam ao ensino médio não gostam nem de ouvir a palavra leitura.

A escola iniciou suas atividades no ano de 1959, com a denominação de escola isolada. Em 1961, um senhor doou o terreno e foi construído o prédio. Os alunos são oriundos de bairros de zona rural e urbana, a maioria pertencentes a classes de pouca ascensão social. Mesmo pertencendo ao município de Içara, a escola atende a 90% dos alunos do município de Criciúma. A escola conta com 11 salas de aula utilizadas do 1º ano do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio, uma secretaria, uma sala para direção, uma biblioteca, uma cozinha, um

banheiro para professores, cinco banheiros para os alunos (dois femininos e três masculinos), uma pequena sala de merenda, uma sala pequena de Educação Física, uma área coberta feita pela APP (Associação de pais e professores), um pátio grande, uma quadra grande ampliada pela APP e sem cobertura, uma sala pequena de depósito e dois laboratórios de informática.

A partir da coleta de dados, pude verificar que práticas pedagógicas de leitura estão sendo desenvolvidas e de que forma pode-se responder às indagações dos educadores. A pesquisa foi realizada com uma turma do ensino fundamental e médio para saber se as práticas pedagógicas de leitura estimulam e despertam o gosto pela leitura, desde o primeiro contato até a formação final do aluno, uma vez que, como vimos nas pesquisas anteriores, crianças gostam de ler, porém quando ingressam no ensino médio esse gosto pela leitura cai significativamente.

Esta pesquisa está dividida em quatro capítulos. No primeiro capítulo, apresentar-se-á os objetivos e a estrutura do trabalho, bem como algumas pesquisas sobre os influenciadores e as barreiras à leitura e o acesso ao livro. No seguinte, **O que Dizem alguns documentos**, apresento pesquisas, estudos e alguns documentos norteadores referentes à leitura e à biblioteca escolar, para reforçar a preocupação generalizada com a promoção do hábito de leitura e a necessidade de discuti-la em um número maior de pesquisas como esta.

O segundo capítulo, **O caminho das descobertas, o caminho da pesquisa**, descrevo a metodologia e a minha base teórica, os procedimentos utilizados e o contexto da pesquisa.

O capítulo denominado **Leitura, muito prazer!** mostra como e de que modo o aluno tem acesso à leitura. Para muitos alunos, a escola é o único meio de iniciação à leitura, para tanto ela precisa ser apresentada, de tal forma que o aluno consiga perceber que a leitura é fundamental para a construção do conhecimento. Nesse capítulo, analisar-se-á o **Livro didático** (discussão da nomenclatura gênero discursivo ou textual; apresentação do manual; tipos de gêneros discursivos presentes no compêndio; formas como a leitura é trabalhada no livro; comandos com base nos gêneros discursivos que possibilitam a participação ativa do aluno; de que modo o outro é concebido no manual e os comandos e sugestões presentes no LD do professor e a sua prática docente), em seguida, o **Manual do professor**, a fim de verificar se a linha teórica e a metodológica do compêndio estão de acordo com a organização e estrutura dos capítulos. O ensino médio não possuía livro didático, para tanto se examinará os materiais dados pela professora e os

registros dos cadernos dos alunos. Posteriormente, para frisar o valor de todos os espaços educativos no processo de construção do hábito de leitura, é apresentada a **Biblioteca escolar**, local de fomento à leitura. Para engajar toda a comunidade escolar em funções compartilhadas, serão observados os **Projetos e mobilizações de leitura na escola**, que trazem as ações que ajudam os espaços educativos a desenvolver o gosto pela leitura. Por último, **A porta até fantasia: a sala de aula**. Nesse capítulo discuto as vivências de leitura dos alunos e das professoras e as práticas pedagógicas de leitura em sala de aula. Por fim, teço algumas considerações finais.

## 2. O QUE DIZEM ALGUNS DOCUMENTOS

### 2.1 SOBRE A LEITURA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Inicialmente, apresentaremos um conjunto de documentos elaborados pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica (SEB) e do MEC (Ministério da Educação). Em seguida, a Lei de Diretrizes e Bases n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a Proposta Curricular de Santa Catarina e o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola pesquisada. O primeiro documento citado foi encaminhado às secretarias de educação estaduais, municipais e do Distrito Federal e às escolas dos sistemas públicos de ensino que o distribuíram aos dirigentes de educação, gestores e professores com o intuito de incentivar ações que possibilitassem o acesso à leitura e aos livros. O documento do SEB e do MEC divide-se em três volumes: Volume 1 – *Por uma Política de Formação de Leitores*; Volume 2 – *Biblioteca na Escola*; e Volume 3 – *Dicionários em Sala de Aula*. Neste trabalho utilizaremos os Volumes 1 e 2, pois remetem diretamente ao foco da pesquisa.

O Volume 1) *Por uma Política de Formação de Leitores* faz um breve histórico das ações do MEC sobre leitura, livro e biblioteca escolar, além de mostrar dados da pesquisa avaliativa do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) e das políticas de formação de leitores. O Volume 2) *Biblioteca na Escola* também oferece reflexões sobre leitura, mas, em especial, sobre a leitura no ambiente escolar e traz sugestões de atividades para a disseminação do gosto pela leitura.

No Volume 1, ressalta-se que, para uma política de formação de leitores, não adianta só distribuir livros para as bibliotecas e para os alunos das escolas públicas do ensino fundamental, mas sim promover ações que incentivem a leitura e a formação de alunos e professores leitores. O documento é o resultado de discussões ocorridas em seminários regionais realizados em 2005 e apresentados pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental (DPE) da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação e da pesquisa avaliativa feita pela SEB sobre a distribuição de livros efetuada pelo PNBE.

O documento inicia-se com um breve histórico das ações desenvolvidas pelo MEC na área da leitura, do livro e da biblioteca escolar. De acordo com o texto, o MEC durante várias décadas privilegiou apenas a circulação do livro didático e

[a]s primeiras ações voltadas para a biblioteca escolar e para o incentivo à leitura e à formação de leitores, como o Programa Salas de Leitura, tiveram início nos anos 80 e se caracterizaram pelo atendimento assistemático e restrito a escolas com determinadas faixas de matrícula, definidas previamente a cada ano de atendimento. (BRASIL, 2009b, p. 11)

Em 1997, o PNBE foi fundado, substituindo programas anteriores de promoção da leitura e a distribuição de acervos às bibliotecas escolares. A cada ano o programa diferencia seu acervo, abrangendo diferentes segmentos da educação fundamental. Em 2000, o programa distribuiu títulos de apoio ao professor, como os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1ª a 4ª e 5ª a 8ª séries do ensino fundamental, e no período de 2001 a 2003 foi instituído o Programa Nacional Biblioteca da Escola – Literatura em Minha Casa e Palavra da Gente, responsável pela distribuição de coleções de livros de literatura diretamente aos alunos. Desse modo, alunos e seus familiares tiveram em casa o acesso às obras, despertando a vivência do ler.

O PNBE/2003 favoreceu todo o contexto escolar e a comunidade por meio de seis ações: Biblioteca Escolar – distribuição de acervos com 144 títulos de ficção e de não-ficção (destaque para a formação histórica, econômica e política do Brasil); Biblioteca do Professor (propriedade do professor) – dois livros para cada professor alfabetizador de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental da rede pública (com ênfase na formação histórica, econômica e política do Brasil); Casa da Leitura (livros para uso de toda a comunidade do município) – bibliotecas itinerantes para uso comunitário, com 154 livros de 114 títulos diferentes. Em 2005, o Ministério da Educação distribuiu obras de literatura disponíveis no mercado, de diferentes gêneros, a todos os acervos das escolas que atendem ao primeiro segmento do ensino fundamental e, em 2007, distribuiu acervos literários às bibliotecas de todas as escolas públicas que atendiam ao segundo segmento do ensino fundamental.

Ainda em 2005, a Associação Latino-Americana de Pesquisa e Ação Cultural (ALPAC), a pedido do MEC, por meio da Secretaria de Educação Básica, fez uma Avaliação Diagnóstica do PNBE em 196 escolas de ensino fundamental de 19 cidades de oito estados. A pesquisa apontou que o livro é visto como uma ferramenta de posse e que há

separação entre a estrutura física da biblioteca escolar e os projetos de incentivo à leitura.

Em grande parte das escolas, o espaço da biblioteca não existe como tal, sendo substituído por *salas de leitura, cantinhos* etc. Compondo o conjunto arquitetônico de prédios escolares é bastante rara, mesmo porque, quando se fez presente desde a planta de construção acabou, com a dinâmica escolar, sendo “aproveitada” como sala de aula, por ser esta, muitas vezes, tomada como mais importante do que uma biblioteca. De modo geral, as chamadas bibliotecas tratam-se apenas de salas ou espaços mal adaptados, mal pintados e mal iluminados, que nada têm de atrativo, além de afirmar a idéia de impossibilidade da livre escolha de obras da preferência do aluno, tanto porque os responsáveis não trabalham por essa concepção de interesse, quanto porque nas prateleiras, muitas de difícil visualização do acervo, há acúmulo de livros didáticos e de obras sem atrativo para o público das escolas de Ensino Fundamental. (BRASIL, 2009b, p. 20).

Conforme a ALPAC (apud BRASIL, 2009b), muitas escolas não possuem um lugar planejado para a biblioteca escolar e acabam “aproveitando” uma sala de aula ou algum espaço não muito utilizado. Também não existe bibliotecário e “[e]ssa questão se torna ainda mais grave com a ausência de concursos para o cargo, que em muitas sequer existe. A figura mais comum encontrada nesse espaço é a de professores readaptados, ou seja, desviados de função por problemas de saúde.” (BRASIL, 2009b, p. 21). Quanto às práticas pedagógicas, a pesquisa mostrou que a ausência de uma política de formação de leitores e as dúvidas sobre o uso das obras do PNBE ocasionou aos educadores uma “não-diferenciação” do livro didático, paradidático, literário e a obra de referência. Desse modo, o professor acaba homogeneizando todos os materiais e limitando os textos.

O documento *Por uma Política de formação de leitores* elaborado pelo MEC destaca que:

*A leitura, como prática sociocultural, deve estar inserida em um conjunto de ações sociais e*

culturais e não exclusivamente escolarizadas, entendida como prática restrita ao ambiente escolar.

[...] Basicamente a *leitura* engloba duas dimensões distintas, complementares e decisivas para a formação do pensamento autônomo: a *fruitiva* e a *informativa*.

No sentido lato, a leitura deve- e pode – ser feita em variados suportes, assim como a partir de variados códigos[...] (BRASIL, 2009b, p. 23).

O documento enfatiza que a leitura deve ser promovida na escola e em seu entorno por meio de diferentes suportes e gêneros discursivos (BRASIL, 2009b). Por fim, apresenta as ações para uma política de formação de leitores que foram aprovadas e implementadas pelo MEC a partir de 2005: formação continuada de profissionais e da biblioteca – professores, gestores e demais agentes responsáveis pela área da leitura (essa ação contou com a distribuição do periódico *Revista LeituraS*, cujo objetivo era provocar discussões sobre a leitura e fornecer instrumentos para que ela se realizasse); ampliação das oportunidades de acesso de alunos, professores e comunidade a diferentes materiais de leitura (foram implementados centros de leitura multimídia para apoiar atividades de leitura e a ampliação e implementação de bibliotecas escolares e dotação de acervos do PNBE); e por último, o acompanhamento e a avaliação das ações realizadas.

A Lei de Diretrizes e Bases n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB),<sup>3</sup> seção III do Ensino Fundamental, no inciso I do Artigo 32, relata que esse nível de ensino tem por objetivo a formação básica do aluno, mediante: “I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo.” (BRASÍLIA, 1996, p. 9). A LDB preconiza, em primeiro lugar, o domínio da leitura, para que a partir dela o educando desenvolva a capacidade de ampliar os seus saberes, tornando-se um cidadão livre e crítico.

Em consonância com a LDB e as políticas de formação de leitores desenvolvidas pelo MEC, os PCN (1998) também destacam a relevância das práticas de leitura em todo o contexto escolar, porque:

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do

---

<sup>3</sup>Fonte: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L9394.htm>

texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o 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 de 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).

A leitura é parte integrante das aulas de Língua Portuguesa e tem um papel imprescindível na formação de cada ser. É por meio dela que podemos nos inserir e agir de forma completa em nossas interações sociais. Como vimos, a leitura é “um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos,” cada um lê de acordo com os seus interesses, para tanto, a escola deve oportunizar uma diversidade de tipos de textos para que os alunos consigam distingui-los e descubram quais textos fazem parte de seu gosto.

Os PCN (BRASIL, 1998, p. 47) consideram “a mediação do professor” uma variável no processo ensino-aprendizagem e que “cabe a ele mostrar ao aluno a importância que, no processo de interlocução, a consideração real da palavra do outro assume, concorde-se com ela ou não.” A mediação se fundamenta essencialmente na linguagem e no outro, ela é construída pelas palavras do outro. Conforme os PCN (BRASIL, 1998, p. 70),

O terceiro e quarto ciclos têm papel decisivo na formação de leitores, pois é no interior destes que muitos alunos ou desistem de ler por não conseguirem responder às demandas de leitura colocadas pela escola, ou passam a utilizar os procedimentos construídos nos ciclos anteriores para lidar com os desafios postos pela leitura, com autonomia cada vez maior. Assumir a tarefa de formar leitores impõe à escola a responsabilidade de organizar-se em torno de um projeto educativo comprometido com a intermediação da passagem do leitor de textos facilitados (infantis ou infante-juvenis) para o leitor de textos de

complexidade real, tal como circulam socialmente na literatura e nos jornais; do leitor de adaptações ou de fragmentos para leitor de textos originais e integrais.

A visão que os PCN têm de leitura e do valor da mediação se assemelha com as de Jean Foucambert (1994), descritas na Proposta Curricular de Santa Catarina (1998). A leitura é uma prática social que demanda compreensão ativa e que depende da presença de outrem para se materializar.

A Proposta Curricular de Santa Catarina (1998) de Língua Portuguesa traz algumas explicações sobre o ensino da disciplina nos ambientes escolares, enfatizando os conteúdos de fala/escuta, leitura/escritura. No tocante à leitura, tem-se a concepção de que ela é uma fonte de informações, de fruição estética e de ampliação do horizonte cultural. Segue-se o ponto de vista de Foucambert (1994, p. 5-7), de que:

1 A leitura é atribuição voluntária de um significado à escrita; 2 Controlar a leitura significa cumprir totalmente o seguinte processo: relacionar a satisfação proporcionada pela resposta com o custo da pesquisa realizada no texto; Ler é controlar um processo complexo; 3 Ler é explorar a escrita de uma maneira não-linear; 4 Aprender a ler é, primeiro, adivinhar e, depois, cada vez mais acertar e 5 Ler é tratar com os olhos uma linguagem feita para os olhos.

O autor descreve, ainda, as condições propostas para o aluno aprender a ler:

- Assim como para aprender a língua materna ou um idioma estrangeiro, aprender a ler exige estar integrado num grupo que já utiliza a escrita para viver e não apenas para aprender a ler.
- Para aprender a ler, o não-leitor deve se relacionar com os textos que leria se soubesse ler, para viver o que vive.
- Na fase de aprendizado, o meio deve proporcionar à criança toda a ajuda para utilizar textos “verdadeiros” e não simplificar os textos

para adaptá-los às possibilidades atuais do aprendiz.

- Para aprender a ler, então, é preciso desenvolver uma atividade léxica, praticando atos de leitura. As ações de ensino devem estimular uma atividade reflexiva sobre as estratégias realmente aplicadas para resolver os problemas levantados pelo texto.
- Para aprender a ler, enfim, é preciso estar envolvido pelos escritos os mais variados, encontrá-lo, ser testemunha de e associar-se à utilização que os outros fazem deles- quer se trate dos textos da escola, do ambiente, da imprensa, dos documentários, das obras de ficção. Ou seja, é impossível tornar-se leitor sem essa contínua interação com um lugar onde as razões para ler são intensamente vividas- mas é possível ser alfabetizado sem isso [...] (FOUCAMBERT, 1994, p. 31).

Como podemos observar no excerto acima, a leitura depende essencialmente de um outro, seja ele o próprio texto, o contexto onde foi veiculado, as intenções do autor, as interpretações do leitor, um mediador, etc. A leitura está situada nas relações sociais, ela é/faz parte de um jogo discursivo. Na escola, o professor é o outro/mediador que pode contribuir ou acabar com o deleite pela leitura, pois:

O comprometimento de cada professor, sem dúvida, passará pela sensibilidade que ele tenha com respeito à sua própria formação, e por isto se tem enfatizado que não há como parar de aprender. Quem pouco lê não pode ser estímulo à prática da leitura; quem pouco escreve não pode entender os meandros da escritura. (SANTA CATARINA, 1998, p. 69).

Como se pode ver, o papel do professor como mediador e formador de leitores requer que ele também seja um leitor e que guie as multiplicidades de discursos presentes na sala de aula.

Por fim, apresentamos o PPP da escola analisada. A escola estadual segue uma linha filosófica sociointeracionista, tendo por base a Proposta Curricular de Santa Catarina e os PCN; sua filosofia é “educar para o compromisso e solidariedade, formando cidadãos críticos,

autônomos, criativos e atuantes.” (PPP, 2011, p. 2). Quanto aos “Conceitos essenciais do ensino médio e fundamental” de Língua Portuguesa-Literatura, a escola trabalha com “[t]exto, dialogia, discurso, textualidade: coerência/coesão, intertextualidade, interdiscursividade, polissemia e polifonia”, temas presentes nos documentos norteadores. Ela segue, em nível nacional, a Lei n. 9.394/96 (LDB), explicitada acima, a Lei n. 170/98 da Constituinte de Santa Catarina e as Resoluções n. 17/99 (Diretrizes para elaboração do PPP), a Lei n. 158/2008/CEE/SC (Diretrizes para Avaliação do Processo Ensino-Aprendizagem); além da Lei n. 10.639/03 e Lei n. 14.651/09. A unidade escolar busca “contribuir para a construção de uma gestão escolar democrática a partir de uma organização do trabalho coletiva e solidária que garanta os direitos de cidadania à criança, adolescentes e profissionais da educação” (p. 3). A orientação do referido documento valoriza o desenvolvimento individual por meio do processo de interação social. No entanto, durante a pesquisa no ensino médio, não foi bem esse tipo de prática que pude constatar. Nota-se que ainda há participações passivas em que o aluno, em muitas ocasiões, é solicitado apenas para responder se entendeu ou não a explanação do professor. As aulas não são elaboradas a partir da realidade do aluno e de suas experiências de vida.

A escola oferece ao aluno a oportunidade do acesso a informações e experiências novas, por isso ela deve possibilitar uma vivência social que proporcione o contato ativo com o conhecimento e com um universo amplo de interações.

Quanto ao ensino de leitura, ele aparece somente nos projetos pedagógicos da escola, que será explanado no capítulo “Projetos e mobilizações de leitura na escola.”

## 2.2 SOBRE A LEITURA NO ENSINO MÉDIO

A LDB de 1996, no artigo 35, inciso I, descreve que o ensino médio tem como finalidade “a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos” e, no artigo 36, inciso I, ressalta que:

destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao

conhecimento e exercício da cidadania.  
(BRASÍLIA, 1996, p. 9).

O EM é um solidificador das competências adquiridas durante o EF e da educação tecnológica. Contudo, se o aluno não conseguiu se apropriar de certas habilidades, como poderá aperfeiçoá-las? Eis uma indagação que nem sempre é respondida em virtude de às vezes o professor nem saber se o aluno assimilou o que aprendeu ou se o próprio professor conseguiu ensinar. Igualmente, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCN+) (1999, p. 55), expõem que cabe ao EM “oferecer aos estudantes oportunidades de uma compreensão mais aguçada dos mecanismos que regulam nossa língua, tendo como ponto de apoio alguns dos produtos mais caros às culturas letradas: textos escritos, especialmente os literários.” O referido documento emprega uma noção de que:

Toda língua é um patrimônio cultural, um bem coletivo. A maneira como paulatinamente nos apropriamos dela – com a mediação da família, dos amigos, da escola, dos meios de comunicação e de tantos outros agentes – determina, em grande medida, os usos que dela fazemos nas mais diversas práticas sociais de que participamos cotidianamente. (BRASIL, 1999, p. 55).

Busca-se um ensino que possa oferecer ao aluno o desenvolvimento de seu senso crítico, o uso das inúmeras possibilidades de expressão linguística, o aprimoramento de um leitor efetivo de diversos tipos de texto, em suma, que o aluno consiga fazer uso da língua em suas múltiplas interações sociais. Ser leitor pressupõe domínio “do código (verbal ou não) e suas convenções; dos mecanismos de articulação que constituem o todo significativo; do contexto em que se insere esse todo.” (BRASIL, 1999, p. 62).

Os PCN+ propõem a organização dos conteúdos em torno de temas estruturadores que podem ser desdobrados em unidades temáticas como uma possibilidade de aprender a Língua Portuguesa, como: “Usos da língua; Diálogo entre textos: um exercício de leitura; Ensino de gramática: algumas reflexões e o texto como representação do imaginário e a construção do patrimônio cultural.” (BRASIL, 1999, p. 71). Percebe-se a valorização de várias práticas de leitura na formação de um leitor competente em diversos textos, bem como o uso da linguagem nas relações sociais, pois:

Não há linguagem no vazio, seu grande objetivo é a interação, a comunicação com um outro, dentro de um espaço social, como por exemplo, a língua, produto humano e social que organiza e ordena de forma articulada os dados das experiências comuns aos membros de determinada comunidade lingüística. (BRASIL, 2000, p. 5)

O trecho acima mostra que tudo gira em torno da linguagem e de um outro e que cabe à escola apresentar tal valor aos seus alunos por meio de práticas pedagógicas que tenham como premissa a palavra dentro de um processo interacionista.

### 2.3 SOBRE A BIBLIOTECA ESCOLAR NO ENSINO FUNDAMENTAL

Um dos locais destinados à leitura e à pesquisa na escola é a biblioteca. Em 2009, o Ministério da Educação e a Secretaria de Educação Básica criaram um documento chamado *Biblioteca na escola*, que tem por meta a discussão com educadores e mediadores de leitura acerca do papel da escola na formação de leitores competentes. Nele há algumas sugestões, desde a formação da biblioteca escolar até às formas de leituras. Primeiramente, o texto fala do valor de se ter um local destinado “ao armazenamento de livros e de outros suportes impressos que permita aos alunos vivenciar a experiência da leitura em um espaço privilegiado como a biblioteca ou a sala de leitura” e que “[u]ma biblioteca bem organizada, especialmente construída ou reformada para acolher livros e seus leitores é, com certeza, o primeiro estímulo para a leitura.” (BRASIL, 2009a, p. 9). Sabe-se que, nas escolas, nem sempre existem locais reservados à leitura e aos livros, por isso o documento sugere que o ambiente escolar encontre alternativas para sanar esse problema. Uma das recomendações dadas pelo documento é encontrar um local que:

- 1) seja **seco e arejado**, para evitar danificar as obras;
- 2) seja bem **iluminado**. Paredes e teto claros facilitam a difusão da luz. Sempre que possível, mantenha portas e janelas abertas. Utilize a iluminação natural, desde que os raios solares não atinjam os livros diretamente. (BRASIL, 2009a, p. 9).

Caso a escola não consiga um espaço exclusivo para a biblioteca, aconselha-se usar uma sala ampla e silenciosa que possa ser dividida com estantes. E, acima de tudo, a biblioteca tem de ser local de leitura, e não somente para empréstimos de livros. A segunda opção de leitura é a sala de aula, que “pode receber estantes, caixas de madeira ou papelão forradas, ou até mesmo umas sapateiras – daquelas utilizadas nas aulas de Matemática – estrategicamente [sic.] dispostas em um canto agradável da sala”, lembrando que o alvo é todo o ambiente escolar e a comunidade em geral (BRASIL, 2009a, p. 10).

Conforme o texto do MEC, “o primeiro contato com o livro é visual” e “[é] importante que leitores de diferentes idades, com interesses distintos e que procuram a leitura por motivos diversos, se sintam recepcionados” (BRASIL, 2009a, p. 10-11). A biblioteca tem de despertar o gosto pela leitura, para tanto deve ocupar um espaço amplo e arejado, com livros catalogados e visualmente dispostos, com mesas e cadeiras confortáveis, dentre outras coisas que forneçam comodidade e agilidade, além de uma bibliotecária leitora. O documento considera que “ler é levantar hipóteses, testá-las, confirmá-las ou não, regatar informações e experiências anteriores, associá-las às novas informações. Ler é também, [sic.] debater, confrontar idéias, agregar informações” e que “o conceito de leitura está diretamente ligado a outros como intervenção, apropriação, ressignificação, participação, cidadania.” (BRASIL, 2009a, p. 46). Além do que, “quando se trata de leitura, não cabe falar em ‘ensinar’ ou ‘aprender’, mas em ‘mediar’, ‘apresentar’, ‘auxiliar’ e ‘dar a conhecer’, porque é isso que se espera da escola: proporcionar situações reais de leitura.” (BRASIL, 2009a, p. 46).

Nas sugestões de trabalho do MEC, dentre as diversas possibilidades da leitura, o documento apresenta os suportes de texto como o jornal e as revistas periódicas, pois circulam com maior frequência e contêm muitos tipos de textos; e os textos literários, que permitem diversas relações de sentido. Quanto à prática pedagógica:

O professor que pretende levar seus alunos à proficiência leitora precisa empenhar-se em fornecer variadas oportunidades, quer dizer, provocar situações diversas, em que a leitura se faça necessária por diferentes – e reais – motivos. Para cada tipo de leitura- por prazer, para estudar, para buscar uma informação rápida ou para saber o que ocorre no mundo – utilizamos determinadas estratégias. [...] É preciso auxiliar os alunos a

perceber que há vários tipos de leitura, cada um com seus objetivos e suas estratégias específicas.

[...] É muito importante que o aluno confie na pessoa que está orientando sua leitura ou conduzindo sua escolha por um texto. Por isso, busque o diálogo, instigue, pergunte, questione e, acima de tudo, valorize as escolhas e leituras dos alunos. (BRASIL, 2009a, p. 21-22).

Enfatiza-se o uso dos gêneros discursivos e a relevância de se trabalhar com qualquer tipo de texto, porque todo texto pode abrir um leque de opções e poderá ajudar a contribuir na construção do conhecimento leitor. Também é essencial que o professor respeite os interesses dos alunos e que, a partir deles, desenvolva as novas experiências leitoras.

Para o documento, o mediador da leitura deve ser um leitor que, por meio de uma “ponte”, coloca-se no lugar do outro, por isso que, segundo a sugestão do MEC:

Consideramos mediador (es) da leitura aquela(s) pessoa(s) que se interpõe(m) entre o leitor e o texto. Colocamos a possibilidade de mediadores plurais porque a mediação entre um leitor e um texto pode ocorrer em vários momentos.

Mediar origina-se do latim *mediare*, do adjetivo *médius* – “que está no meio ou entre dois pontos”. Assim, a mediação vem a ser a junção, a aproximação entre duas partes, como uma “ponte”. (BRASIL, 2009a, p. 23).

Nota-se que o MEC se preocupou em enfatizar que a leitura é uma prática social e que é preciso que haja mediadores de leitura para ampliar os pré-conhecimentos dos alunos. A biblioteca é um lugar reservado à promoção da leitura e, caso não haja espaço específico para isso, a escola deve adaptar algum lugar para esse fim. Entretanto, a leitura deve ser realizada em todos os espaços da escola e deve estar aberta a toda a comunidade.

Ainda em 2009, alguns órgãos gestores do MEC elaboraram um documento com os resultados do processo avaliativo do Plano Nacional

de Educação (PNE)<sup>4</sup> entre o período de 2001 a 2008. O objetivo central foi identificar os avanços e os obstáculos e desafios no cumprimento das metas do PNE. Dentre os indicadores que contribuíram para o monitoramento, estava o “[p]ercentual de escolas de ensino fundamental que possuem biblioteca/sala de leitura”, que, no ano de 2000, era de 19,4% e, em 2007, 30,7%. O objetivo desse indicador é “[p]rover as escolas do ensino fundamental de textos de literatura, científicos, obras básicas de referência e livros didático-pedagógicos de apoio ao professor” (AVALIAÇÃO DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2001-2008, p. 130) por meio das políticas, programas e ações do Governo Federal como o Programa Nacional Biblioteca da Escola, a Política de Formação de Leitores, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), e também pela realização de dez seminários regionais sobre a formação de leitores. Percebe-se que o MEC e demais órgãos estão buscando sugestões e soluções para que o Brasil consiga se projetar como um país leitor. Para tanto, é imprescindível que todos os municípios e estados auxiliem o governo na construção de ações e metas para melhorar o índice de pessoas leitoras.

O texto *Biblioteca na escola* elucidou de forma clara e objetiva o papel do espaço bibliotecário para toda a comunidade escolar. Em contrapartida, os documentos norteadores salientam que a leitura deve acontecer em toda a escola, mas valorizam mais a sala de aula a outros ambientes e não dão subsídios de como efetuar a leitura dentro de uma biblioteca escolar.

Com relação aos Parâmetros Curriculares Nacionais, eles declaram que “[f]ormar leitores é algo que requer condições favoráveis, não só em relação aos recursos materiais disponíveis, mas, principalmente, em relação ao uso que se faz deles nas práticas de leitura.” (BRASIL, 1998, p. 71). Dentre essas condições “[a] escola deve dispor de uma biblioteca nem que sejam colocados à disposição dos alunos, inclusive para empréstimo, textos de gêneros variados, materiais de consulta nas diversas áreas do conhecimento, almanaques, revistas, entre outros.” (BRASIL, p. 71). A biblioteca escolar é vista como um lugar de empréstimos e consultas de livros, entretanto fala-se pouco do lugar também reservado ao fomento e à leitura de diversos tipos de textos. Os PCN (BRASIL, 1998, p. 32-33) ainda frisam que objetivo do ensino fundamental é “saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir

---

<sup>4</sup> Fonte: Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001 – 2008, vol. 1, p. 130. <http://fne.mec.gov.br/images/pdf/volume1.pdf>.

conhecimentos”, mas como usar tais recursos se o documento de parametrização descreve a biblioteca escolar como mera “consulta de fontes bibliográficas”? Por que o referido documento não cita diretamente à incorporação do uso da biblioteca escolar à prática de leitura? Igualmente se percebe na Proposta Curricular de Santa Catarina, que comenta sobre a leitura de gêneros e objetivos variados e demais assuntos relacionados ao ler, porém nela a biblioteca aparece como “[u]so de acervos e bibliotecas.” (BRASIL, 1998, p. 77). Infelizmente, o não reconhecimento da biblioteca como mediadora da leitura, a reduz ao papel de “consulta local” e a um mero apêndice da escola.

## 2.4 SOBRE A BIBLIOTECA ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO

Os documentos norteadores (PCN+; PCNEM; PC de SC) versam que a leitura é essencial na constituição do ser e que ela é uma forma de nos erigirmos. Sugerem muitas formas de como, por que e para que ler, além de práticas pedagógicas; porém não reforçam a real função da biblioteca escolar: formar leitores. Fala-se que o aluno leitor deve ir à biblioteca para encontrar os materiais e locá-los, mas pouco se recomenda das práticas de leitura que podem ser feitas no local.

Verifica-se que há mais documentos norteadores e recomendações para as práticas de leitura no EF, enquanto que no EM as indicações priorizam o aluno que já é um leitor, dado que, como já salientamos, a LDB de 1996, no artigo 35, inciso I, menciona que o ensino médio é um solidificador das competências adquiridas durante o ensino fundamental (BRASÍLIA, 1996, p. 9). Desse modo, se deduz que o aluno do EM é um leitor de diversos tipos de materiais e suportes, para tanto se sugerem leituras mais voltadas à Literatura. Entretanto, será que realmente todos os alunos ingressos no EM já são leitores? Todos estão habituados a lerem diversos tipos de textos? E mais: Será que eles sabem qual é o papel da biblioteca escolar? Tais questionamentos serão elucidados no capítulo **Leitura, muito prazer!**

### 3 O CAMINHO DAS DESCOBERTAS, O CAMINHO DA PESQUISA

Utilizou-se uma pesquisa de campo qualitativa e descritiva, com uma abordagem bakhtiniana, em que o foco foram os tipos e a metodologia das práticas de leitura de uma escola estadual, do município de Içara (SC).

Primeiramente, investiguei a estrutura física da escola, o projeto político pedagógico (PPP), bem como o acervo da biblioteca. Após isso, assisti a 10 aulas de Língua Portuguesa (6º ano do ensino fundamental e o 3º ano do ensino médio), com o intuito de verificar se havia alguma prática de leitura em sala de aula. No 6º ano EF, também observei seis aulas de História, seis aulas de Ciências, uma de Artes, duas de Geografia e duas de Matemática, porque, em conversas informais, as crianças expuseram que liam mais em outras disciplinas do que na de Língua Portuguesa. Em seguida, comecei o levantamento dos dados por meio de questionários, diário de campo e entrevistas semiestruturadas que foram aplicados tanto aos educandos quanto aos educadores.

Usou-se o questionário por ser mais prático, atingir um número maior de pessoas simultaneamente, dar às pessoas mais tempo para responder, já que os professores só tinham o intervalo e para obter respostas mais exatas, que mais tarde, por meio da entrevista semiestruturada, foram explanadas. Depois, registrei, em um caderno, o máximo de detalhes das aulas de Língua Portuguesa e de outras disciplinas desses pesquisados, bem como a sua relação com o professor, com o material didático e com os demais espaços educativos. Para Maria Cecília de Souza Minayo (2008, p. 295), no diário de campo

devem ser escritas impressões pessoais que vão se modificando com o tempo, resultados de conversas informais, observações de comportamentos contraditórios com as falas, manifestações dos interlocutores quanto aos vários pontos investigados, dentre outros aspectos.

Por isso, inicialmente analisei a estrutura física e os questionários para constatar se havia contradições no que os professores responderam e quanto às suas práticas para, depois, entrevistá-los. As perguntas do questionário tratavam de vários assuntos, desde a formação do educador até suas práticas pedagógicas. Durante toda a pesquisa, os pesquisados

sabiam que eu estava estudando as práticas pedagógicas, mas não sabiam exatamente quais eram. Os entrevistados ficaram sabendo do tema da pesquisa somente antes das entrevistas, pois eu não queria que em momento algum o meu tema influenciasse ou direcionasse a respostas prontas. Conforme indica Goldenberg (2002, p. 85):

Um dos principais problemas das entrevistas e questionários é detectar o grau de veracidade dos depoimentos. Trabalhando com estes instrumentos de pesquisa é bom lembrar que lidamos com o que o indivíduo deseja revelar, o que deseja ocultar e a imagem que quer projetar de si mesmo e de outros.

Cruz Neto (1994, p.55) discute a importância da postura do pesquisador em relação à problemática de sua pesquisa, porque “[à]s vezes o pesquisador entra em campo considerando que tudo que vai encontrar serve para confirmar o que ele considera já saber, ao invés de compreender o campo como possibilidade de novas revelações.” Nessa perspectiva, o diálogo com as pessoas envolvidas na pesquisa pode ser dificultado, pois poderá haver certa hierarquização de posicionamento. Para tanto, faz-se uso dos instrumentos de coleta de dados, pois eles auxiliam na identificação das variáveis e de suas relações.

A entrevista é um dos instrumentos que permite a obtenção de dados com maior profundidade, além de possibilitar certa flexibilidade na investigação, como a explanação de respostas, expressão corporal, ênfase das respostas, como nos mostra Cruz Neto (1994, p.57):

A entrevista é o procedimento mais usual no trabalho de campo. Através dela, o pesquisador busca obter informes contidos na fala dos atores sociais. Ela não significa uma conversa despreziosa e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos atores, enquanto sujeitos-objeto da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada.

Todos os dados coletados no questionário e no diário de campo foram confrontados durante a entrevista. “Muitos autores consideram a entrevista como a técnica por excelência na investigação social, atribuindo-lhe valor semelhante ao tubo de ensaio na Química e ao

microscópio na Microbiologia.” (GIL, 1999, p. 117). A entrevista oferece um número maior de respostas e certa flexibilidade, pois o entrevistado pode refazer a sua fala e o entrevistador pode estimular respostas completas.

Um fator importante durante toda a investigação foi a colaboração e a interação. Os alunos do 6º ano do ensino fundamental me tratavam como se eu fosse uma aluna da turma, contavam sobre o seu dia-a-dia, suas travessuras na escola, davam dicas de como colar nas provas, mostravam os seus cadernos e queriam que eu permanecesse em todas as aulas. A maioria queria preencher os questionários e fazer a entrevista, para não desapontá-los fiz a entrevista com os pesquisados e deixei em aberto se mais alguém também quisesse. No 3º ano do ensino médio, os alunos também ajudaram na coleta de dados, porém não eram tão espontâneos como os do ensino fundamental.

Gil (1999) destaca ainda que, por meio de observações e de entrevistas com o grupo pesquisado, o estudo de campo busca o aprofundamento de uma realidade específica para procurar as possíveis explicações e interpretações sobre o que ocorre naquela realidade. A cada aula que assistia, novas descobertas eram feitas e outras confirmadas.

### 3.1 O *CORPUS* DA PESQUISA

Esta pesquisa foi realizada no período de agosto a outubro de 2011.

A seleção dos alunos ocorreu durante a minha observação em sala de aula e nos espaços educativos da escola.

A aplicação dos questionários foi feita com cinco participantes por turma, a bibliotecária e todos os professores do EF e EM. A entrevista foi realizada com a professora do 6º ano EF e a do 3º EM, aqui conhecidas, respectivamente, Maria e Joana, e com três dos cinco alunos por turma, pois dois desistiram porque não queriam gravar as suas falas por causa da timidez, denominados como Nina, Suzana e Júnior para os do EF e Ana, Elen e Bianca para os ingressos no EM. Julgo importante ressaltar que as identidades dos sujeitos pesquisados foram mantidas no anonimato, por isso utilizei nomes fictícios.

Maria era graduada em Letras Português e Espanhol e mestre em educação pela UNESC. Lecionava há quinze anos, atualmente trabalhava quarenta horas semanais, apenas com Língua Portuguesa no EF e EM. Participava de formação continuada anualmente em palestras,

seminários e cursos. Gostava de ler e a leitura para ela era uma prática social.

Joana era graduada em Letras Português e Inglês pela UNESC e pós-graduada em Linguística pela UNISUL. Lecionava português e inglês há alguns anos para as turmas do EF e EM e trabalhava 60 horas semanais (40 horas no ensino regular e 20 no PROEJA). Participava de formação continuada com regularidade, com foco em formação de jovens e adultos. Gostava de ler e a leitura para ela era uma prática social, uma forma de aprender, uma necessidade profissional e um passatempo. Retratarei mais sobre Maria e Joana quando falarei de suas práticas pedagógicas de leitura na sala de aula no capítulo 4, denominado **A porta até Fantasia: a sala de aula**.

Não entrevistei a bibliotecária nem os professores de outras disciplinas porque, por meio dos questionários e de conversas informais, já tinha recolhido um rico material e esclarecido muitas indagações. Dos 20 questionários distribuídos aos professores de todas as disciplinas, apenas dois responderam (um de Filosofia e um de História), e o de Artes justificou: “Eu não leio, não vai te servir. Na minha disciplina não se lê”. Este último ainda segue a concepção de que leitura é feita somente por meio do código gráfico, que não há outros modos de ler. Daí me pergunto: “Como ele faz a leitura de uma tela? De um gesto? De uma escultura?” Para o professor de Artes, a leitura era conteúdo somente da disciplina de Língua Portuguesa. Ele não percebia que a leitura está presente em todos os lugares e que ela pode servir de mediadora, pois carrega em si elementos elaborados pela interação do indivíduo, estabelecendo um processo dinâmico.

Quanto ao professor de Filosofia, era Bacharel em Filosofia pela UNIFEBE, licenciado em Filosofia, Sociologia, Letras e Artes pela Universidade Católica de Brasília e especialista em Ética e Filosofia pela FINON (Minas Gerais). Estava lecionando há um ano Filosofia, Sociologia e Ensino Religioso. Costumava participar de formação continuada e era pesquisador do grupo interdisciplinar Contingência, Regionalidade e Técnica da Universidade Federal do Maranhão (frequentava duas vezes ao ano). Gostava de ler, mas descrevera que seu tempo dedicado à leitura era insuficiente, porque não tinha tempo disponível e condições financeiras. Relatou que, frequentemente, levava seus alunos para a biblioteca escolar e que o local era reservado à pesquisa e à leitura.

Por sua vez, o professor de História tinha apenas a licenciatura em sua área e trabalhava quarenta horas semanais com o EF e EM. Participava quinzenalmente de um grupo de estudos sobre os pensadores

marxistas. Assim como o professor de Filosofia, ele também considerava o seu tempo dedicado à leitura insuficiente. Não levava com frequência os alunos para a biblioteca escolar, pois não havia espaço no local. Considerava a biblioteca um local de pesquisa, reservado à leitura e ao lazer.

Ambos os professores tinham consciência do valor da leitura no espaço escolar e a tinham como gosto. O professor de História destacou uma barreira para a prática da leitura na biblioteca escolar, que no capítulo sobre ela será mais detalhado, focalizando a falta de espaço no local.

Nas práticas pedagógicas de sala de aula também foram analisados o LD e os materiais entregues pelas professoras, a biblioteca escolar e os projetos pedagógicos. Agora vamos conhecer como e de que forma os alunos descobrem os caminhos para o mundo do ler.

## 3.2 CONCEITOS-BASE PARA O CAMINHO ATÉ FANTASIA

Antes de darmos início às discussões sobre como e de que forma os alunos pesquisados entraram em contato com a leitura, é bom esclarecermos alguns conceitos fundamentais que são a base deste trabalho: língua e linguagem, alteridade, leitura e letramento.

### 3.2.1 Língua, Linguagem e Alteridade

Bakhtin (2000; 2002), em seus estudos, trabalhava com a concepção de que língua, enunciado e gêneros do discurso estavam intrinsecamente ligados durante a comunicação dialógica. Para ele a palavra é um signo dialógico e ideológico que se cristaliza na língua/linguagem por meio dos gêneros do discurso. Se a linguagem é uma interação e uma comunicação discursiva, logo é necessário um outro para que essa relação se estabeleça. Ele usava o princípio de que a *la parole*, os atos de fala, não era nenhuma criação individual, como afirmou Sausurre, mas sim uma criação social.

Na obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (2002), Bakhtin comenta sobre as duas tendências: a primeira interessava-se pelo ato da fala como sendo uma criação individual. A língua era um produto acabado e apresenta-se como análoga às outras manifestações ideológicas. Um dos representantes deste movimento foi Wilhelm Humboldt, que defendia que o psiquismo individual constituía a fonte da língua sobre uma base voluntarista. O sucessor do pensamento

humboldtiano foi Vossler, que acreditava que a concepção de língua era puramente estética, um exercício da criatividade e não algo de construção sócio-histórico. Por sua vez, o objetivismo abstrato julgava que a substância da língua estava no sistema de formas normativas, responsáveis pelo imobilismo linguístico. O representante dessa tendência era Ferdinand de Saussure, com a escola de Genebra. Por meio da linguística, “Sausurre parte do princípio de uma tríplice distinção: *le langage*, *la langue* (como sistema de formas) e o ato da enunciação individual, *la parole*.” (SAUSSURE apud BAKHTIN, 2002, p. 85). Assim, a *la langue*, a língua enquanto estrutura, e a *la parole*, a fala, são os elementos que formam a *le langage*, a linguagem. Sausurre também defendia a tese de que “a língua se opõe à fala como o social ao individual. A fala é, assim, absolutamente individual.” (SAUSSURE apud BAKHTIN, 2002, p. 87). Para Bakhtin, o pensamento é uma criação social, e todos os seres humanos se constituem por meio das relações/mediações que estabelecem com os outros.

Bakhtin (apud STAM, 1992, p. 12) considera a linguagem “não só um sistema abstrato, mas também como uma criação coletiva, parte de um diálogo cumulativo entre o ‘eu’ e o outro, entre muitos ‘eus’ e muitos outros.” Desse modo, toda comunicação pressupõe um outro e as palavras que são os “signos ideológicos por excelência”. Assim, por meio da linguagem estruturamos o nosso pensamento e nos tornamos autores de nós mesmos.

Bakhtin (2002) ainda destaca que a produção de uma palavra não requer nenhum tipo de material *extracorporal*, pois ela é produzida nos meios dos organismos individuais e funciona como *signo interior*.

Na verdade, a consciência não poderia se desenvolver se não dispusesse de um material flexível, veiculável pelo corpo. E a palavra constitui exatamente esse tipo de material. A palavra é, por assim dizer, utilizável como signo interior; pode funcionar como signo sem expressão externa. (...) É devido a esse papel excepcional de instrumento da consciência que *a palavra funciona como elemento essencial que acompanha toda criação ideológica, seja ela qual for.* (BAKHTIN, 2002, p. 37).

Quando o autor fala que a palavra pode ser usada como um “signo sem expressão externa”, está se referindo ao pensamento/consciência, que também é um ato social. Na verdade, para

Bakhtin (2000; 2002) existe apenas uma coisa que podemos considerar como individual: as nossas necessidades fisiológicas, o resto faz parte da criação social. Bakhtin sempre enfatiza que por trás do individual e do subjetivo, estão o social e o objetivo, pois:

Tudo que é ideológico possui um *significado* e remete a algo situado fora de si mesmo. Em outros termos, tudo que é ideológico é um *signo*. Sem *signos não existe ideologia*. (BAKHTIN, 2002, p. 31).

Os signos só emergem, decididamente, do processo de interação entre uma consciência individual e uma outra. (BAKHTIN, 2002, p. 34).

O autor versa também que “[a] palavra é o fenômeno ideológico por excelência” (BAKHTIN, 2002, p. 36) e toda criação ideológica é um reflexo das estruturas sociais e históricas. O signo, por ser ideológico, apresenta-se em duas esferas: a da infraestrutura, parte econômica que dá suporte à sociedade, e a da superestrutura, que são as instituições que formam a estrutura ideológica da sociedade, parte social, cultural, política. Dessa maneira, as esferas dependiam umas das outras. Se o outro também faz parte de mim, ele não pode ser meu inimigo, como vislumbrou Bakhtin:

Todas as manifestações da criação ideológica – todos os signos não verbais – banham-se no discurso e não podem ser nem totalmente isoladas nem totalmente separadas dele. Isso não significa, obviamente, que a palavra possa suplantiar qualquer outro signo ideológico. Nenhum dos signos ideológicos específicos, fundamentais, é inteiramente substituível por palavras. É impossível, em última análise, exprimir em palavras, de modo adequado, uma composição musical ou uma representação pictórica.

[...] Todavia, embora nenhum desses signos ideológicos seja substituível por palavras, cada um deles, ao mesmo tempo, se apóia nas palavras e é acompanhado por elas, exatamente como no caso do canto e de seu acompanhamento musical. (BAKHTIN, 2002, p. 38).

Nestes termos, o texto exige sempre uma atitude responsiva ativa entre os sujeitos da interação. Assim, construímos os sentidos de um texto por meio de seus significados. Até a nossa consciência é construída por meio de signos, somos constituídos socialmente por signos. A linguagem só existe porque temos o outro para materializá-la. Segundo Bakhtin (2000, p. 279),

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, o que não contradiz a unidade nacional de uma língua. A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana.

A compreensão responsiva nada mais é senão a fase inicial e preparatória para uma resposta (seja qual for a forma de sua realização). O locutor postula esta compreensão responsiva ativa: o que ele espera, não é uma compreensão passiva que, por assim dizer, apenas duplicaria seu pensamento no espírito do outro, o que espera é uma resposta, uma concordância, uma adesão, uma objeção, uma execução, etc. A variedade dos gêneros do discurso pressupõe a variedade dos escopos intencionais daquele que fala ou escreve. (BAKHTIN, 2000, p. 291).

Conforme o pensamento de Bakhtin (2000; 2003), falamos por meio de gêneros do discurso, que nos possibilitam um “rico repertório” para empregarmos em seu uso prático. E “[a] riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa.” (BAKHTIN, 2000, p. 279). Ou seja, os gêneros do discurso são veiculados em/por diversos lugares e pessoas, daí dizer-se que a sua riqueza e variedade são infinitas e, conforme a esfera produzida, também se tornam mais ou menos complexos.

Os gêneros discursivos são “relativamente estáveis” e determinados sócio-historicamente. São reconhecidos por meio do seu conteúdo temático, estilo da linguagem e pela construção composicional. Também são divididos em gêneros discursivos primários (simples); comunicação discursiva imediata de interação e os secundários (complexos); convívio cultural-histórico. “Aprender a falar significa aprender a construir enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, evidentemente, não por palavras isoladas)” (Bakhtin, 2002, p. 302), utilizamos diversos gêneros de acordo com as suas diferentes funções no ato de comunicação. Para tanto, a escola deve, além de apresentar os gêneros primários, os do cotidiano, trabalhar com os secundários, os mais elaborados, para que os educandos possam criar outros a partir dos expostos.

Para Bakhtin (2002, p. 58), possuímos dois tipos de nascimentos: o primeiro seria o biológico e o segundo seria o cultural, na medida em que aprendemos e nos conhecemos por meio da linguagem. Então, por meio da linguagem e dos outros, passamos a construir a nossa identidade, enfim arquitetamos-nos enquanto seres.

Os signos só emergem, decididamente, do processo de interação entre uma consciência individual e uma outra. E a própria consciência individual está repleta de signos. A consciência só se torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico (semiótico) e, conseqüentemente, somente no processo de interação social. (BAKHTIN, 2002, p. 34).

Bakhtin (2002, p. 32) ainda aduz que “[u]m signo não existe apenas como parte de uma realidade; ele também reflete e refrata uma outra.”

Na sequência, ele descreve a neutralidade da palavra, que reflete e refrata a realidade, por isso pode assumir qualquer função ideológica, dependendo do contexto criado: “Mas a palavra não é somente o signo mais puro, mais indicativo; é também um signo neutro.” (BAKHTIN, 2002, p. 36). “A palavra está presente em todos os atos de compreensão e em todos os atos de interpretação.” (BAKHTIN, 2002, p. 38). Assim, “[o] ser, refletido no signo, não apenas nele se reflete, mas também se refrata.” (BAKHTIN, 2002, p. 46).

Em suma, se é por meio do outro e da linguagem que nos arquitetamos, por que a escola, lugar de interação social-dialógica, ainda

se fixa no modelo subjetivista idealista e objetivista abstrato? Por que a maioria das práticas pedagógicas se centraliza no ensino de língua como sendo algo individual e abstrato?

Todos os dizeres de Bakhtin (2000; 2002) deveriam fazer parte da prática de todos os educadores e da filosofia das escolas, pois não trabalhamos com algo morto, a língua é viva, faz parte de cada um e é habitada por várias vozes.

### **3.2.2 Letramentos e a leitura**

A escola é uma entidade transformadora na vida de qualquer pessoa. A ela é incumbida diversas tarefas, como a de ensinar a ler e a escrever. A conquista do código escrito origina um dos primeiros passos para a participação nas práticas sociais, pois a partir dele novas descobertas são feitas.

Regina Zilberman (1982, p. 16) assinala que a partir do conhecimento do código escrito, a pessoa passa a compreender melhor as ações que se desenvolvem na sociedade: “Assim, a posse de um código escrito determina a ruptura com uma situação de inferioridade, por não ter o indivíduo, antes de ser alfabetizado, instrumentos intelectuais para questionar os valores que, na expectativa do grupo no poder, teria de incorporar passivamente.” A autora ainda descreve que:

(...) ao aprender a ler, a criança recebe um universo de sinais antecipadamente constituído, cuja imutabilidade e codificação sofisticada reproduzem o mundo adulto, ao qual começa a ter entrada através dos rituais de iniciação consagrados pelas técnicas de alfabetização. Aprender a ler e a escrever é somar regras às que já conhece, mas que não elaborou e que contradizem sua primitiva experiência com a linguagem oral. Os erros que acumula- de entonação, de ritmo durante a leitura em voz alta, de ortografia – mimetizam seus conflitos com a norma dos adultos a que cabe submeter-se, sem subverter. (ZILBERMAN, 1982, p. 16).

Quando uma criança aprende a usar o código escrito, os sinais gráficos parecem não fazer sentido porque agora ela tem de “somar regras às que já conhece,” e as marcas da linguagem oral ainda permanecem na escrita. Antes ela dependia exclusivamente de uma voz

adulta que decodificava o texto, agora ela pode acessar a escrita e, a partir dela, emancipar-se na/pela leitura. Essa nova forma de linguagem, conforme Zilberman descreveu, dá-se de modo a “submeter-se, sem subverter,” ou seja, ele é imposto sem os devidos esclarecimentos sobre o que seja e para que aprendê-lo.

A alfabetização, portanto, carrega consigo dois movimentos paralelos e, como a escola, detona possibilidades múltiplas de ação, que se estendem de uma meta emancipatória, rumo à afirmação de uma postura autônoma do indivíduo (e sendo igualmente a consagração deste individualismo), ao exercício de uma dominação, quando manipulada, de modo ostensivo, pelo adulto ou por um grupo social, visando à perenização de seu domínio. Todavia, é ela que conduz ao ato de ler e, sendo este a conquista mais importante da ação da escola nos seus primeiros anos, pode representar também a condição de rompimento do círculo ideológico a que seguidamente o sistema pedagógico se condena. (ZILBERMAN, 1982, p. 16).

A alfabetização tanto pode ser emancipadora como também manipuladora, porque a criança adentra um novo grupo social e possui pouca ou nenhuma condição de identificar as ideologias presentes no sistema.

Assim como acontece com a alfabetização, a escola pode ou não ficar no meio do caminho, o que quer dizer: dar oportunidade para que sua tarefa se cumpra de modo global, transformando então o indivíduo habilitado à leitura em um leitor, ou não, o que pode reverter no seu contrário. Neste caso, a criança afasta-se de qualquer leitura, mas sobretudo dos livros, seja por ter sido alfabetizada de maneira insatisfatória, seja por rever na literatura experiências didáticas que deseja esquecer. (ZILBERMAN, 1982, p. 17).

A leitura é uma forma de apropriar-se da realidade e a “ação de ler caracteriza toda a relação racional entre o indivíduo e o mundo que o cerca.” (ZILBERMAN, 1982, p. 17). Para tanto, a escola deve inteirar-

se de que “a ação de ler” está estreitamente ligada ao mundo da linguagem e de seus letramentos. “Caracterizando a experiência fundamental da realidade, a leitura pode ser qualificada como a mediadora entre cada ser humano e seu presente.” (ZILBERMAN, 1982, p. 19).

Zilberman reafirma que a leitura é um “modelo de desvelamento do mundo”, pois, “[n]ascida das entranhas desta, a escola alcança seu justo sentido, no momento em que retoma à sua função original; e se esta é a de ensinar a ler, que o faça de maneira integral, para efetivar a revolução duradoura no bojo da qual foi gerada.” (ZILBERMAN, 1982, p. 20).

O conceito de letramento veio para ultrapassar a noção de alfabetização centrada nos aspectos de codificação e decodificação da língua escrita. O letramento permite usar os saberes adquiridos da língua escrita nas práticas sociais. Autores como Angela Kleiman (1995), Magda Soares (2001), Roxane Rojo (1998), entre outros, têm se dedicado a definir o conceito de letramento, que envolve práticas sociais efetivas de leitura e de escrita em diferentes contextos.

Kleiman (1995, p. 19) versa que “[p]odemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos.” Ou seja, uma pessoa letrada consegue refletir e usar uma capacidade metalinguística sobre a sua própria linguagem e participa ativamente de práticas discursivas de determinado grupo social, enquanto uma pessoa alfabetizada segue modelos/esquemas prontos e não consegue fazer as diversas relações possíveis em um texto.

Freire (1989, p. 9) mencionou que “[a] leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele.” Por meio da leitura do mundo, segundo Freire, é possível ser alfabetizado, pois a decodificação da escrita ocorre antes na leitura que fizemos dela a partir de nossos conhecimentos de mundo. A palavra só ganha significação quando vivenciada, porque a palavra é instrumento de transformação e de poder, é por meio dela que nos conhecemos e descobrimos o mundo ao nosso redor. Portanto, ao ser alfabetizada, a pessoa toma consciência da sua realidade e passa a querer modificá-la. Se observarmos atentamente, o que Freire praticava é o que hoje denominamos letramento.

Zilberman (1982) e Freire (1989) trabalharam com a ideia de que a alfabetização pode ser um meio tanto para a libertação quanto para a

“domesticação” do indivíduo, por isso são necessárias interações sociais para verificar como e de forma se dão tais processos.

Se o letramento implica usar socialmente a leitura e a escrita para potencializar a pessoa para lidar com as relações de poder na sociedade, então letramento envolve diretamente leitura, porque escrever e ler abarcam um conjunto de habilidades e de conhecimentos específicos. Também não podemos mais falar em letramento, mas sim em letramentos. Se as práticas sociais que envolvem o uso da escrita são variadas, logo também são necessários múltiplos letramentos.

### 3.2.3 Estágios de leitura

Bamberger descreve as fases da leitura com uma divisão estabelecida em idades, são elas: a) *Idade dos livros de gravuras e dos versos infantis* (de 2 a 5 ou 6 anos), nessa etapa a criança é egocêntrica e, por isso, faz pouca diferença entre o mundo externo e o interno. Interessar-se-á mais por livros com gravuras e o seu desenvolvimento dar-se-á pela separação entre o seu ego e o meio em que vive; b) *Idade do conto de fadas* (de 5 a 8 ou 9 anos), a criança é suscetível à fantasia em todos os temas escolares e os contos de fadas contribuem por representarem um ambiente que lhe é familiar ; c) *Idade da história ambiental e da leitura factual* (de 9 a 12 anos), aqui a criança começa a orientar-se no mundo concreto e as perguntas “O quê?”, “Como?” e “Por quê?” são frequentes. Ainda há o interesse pelos contos de fada, mas de forma intermediária ao anseio pela aventura e pelo real; d) *Idade da história de aventuras: realismo aventuroso ou a “fase de leitura não-psicológica orientada para o sensacionalismo”* (de 12 a 14 ou 15 anos), nessa etapa há um interesse pelo enredo e pelos acontecimentos das histórias, sobretudo enredos sensacionalistas e histórias sentimentais; e por fim, *Os anos de maturidade ou o “ desenvolvimento da esfera estético-literária da leitura”*, (de 14 ou 15 a 17 anos), nessa fase, existe o descobrimento do próprio mundo interior de egocentrismo crítico (1986, p. 33). Por isso, o leitor interessar-se- à por aventura de conteúdo mais intelectual, romances históricos e biográficos, literatura engajada, histórias de amor, e temas relacionados com os interesses vocacionais.

No artigo “Leituras para o 1 grau: critérios de seleção e sugestões,” Vera Teixeira de Aguiar descreve que o contato com os livros deve anteceder à vida escolar:

Podemos dizer que a criança deve descobrir o prazer da leitura muito antes de aprender a ler.

Tais afirmações remetem à importância do ambiente familiar na formação do hábito de leitura. Mas, embora a atuação dos pais seja fundamental, é para o professor que convergem as maiores expectativas. (AGUIAR, 1982, p. 86).

A autora mostra que os interesses em leitura também podem variar conforme a escolaridade do leitor, em cinco etapas: 1- Pré-leitura, essa fase estende-se dos três aos seis anos de idade, fase da pré-escola, em que há a construção dos símbolos, o desenvolvimento da linguagem oral e da percepção, permitindo a relação entre imagens e palavras; 2- Leitura compreensiva, que acontece dos seis aos oito anos de idade, corresponde aos 1º e 2º anos, período em que a criança vive o processo de alfabetização. É o momento que a criança começa a fazer a leitura silábica e de palavras e aos poucos vai criando a noção de espaço, tempo e causa; 3- Leitura interpretativa, período dos oito aos onze anos, aproximadamente os 3º e 5º anos, em que a criança adquire fluência no ato de ler e evolui para a compreensão imediata do texto; 4- Desenvolvimento das habilidades críticas, dos onze aos treze anos, 6º e 7º séries, a criança tem uma preocupação maior com o mundo real e possui mais experiência leitora; e por último a Leitura crítica, que corresponde à faixa etária dos treze aos quinze anos, período do 8º ano EF até o 3º ano E.M, período que existe a formação de juízos de valor e da percepção de valores estéticos. (AGUIAR, 1982, p. 94).

Machado (2002) aduz que não há uma ordem cronológica para fazermos a leitura de uma obra, mas sim a intervenção de um texto lido anteriormente e que:

Navegar pelos clássicos da literatura é preciso, mas é impreciso. É necessário, mas é inexato. Não tem um rumo prefixado e definido, mas se faz à deriva, ao sabor das ondas e ventos, entregue à correnteza, numa sucessão de tempestades, calmarias e desvios. Um livro leva a outro, uma leitura é abandonada por outra, uma descoberta provoca uma releitura. Não há ordem cronológica. A leitura que fazemos de um livro escrito há séculos pode ser influenciada pela lembrança nossa de um texto atual que lemos antes. Ora lemos mais de um livro ao mesmo tempo (e eles inevitavelmente se contaminam nesse momento), ora somos obsessivamente possuídos por um único texto que não conseguimos largar, ora

passamos um tempo sem ler, apenas remoendo o que foi lido antes. (MACHADO, 2002, p. 130).

Milanesi (1986) também segue a mesma linha de Machado (2002), de que as leituras dependem da experiência anteriormente vivida. Portanto, para Milanesi:

Aceitar ou rejeitar uma mensagem é postura que depende (sendo ela plenamente assimilada) de alguma experiência anterior. Trazendo para o corriqueiro da leitura de um livro, pode ser dito que o modo como ele será lido dependerá dos livros lidos anteriormente, sem esquecer, entretanto, que a experiência intelectual não é isolada: há o homem e a sua circunstância. Aí é que se pode pensar em desordem. As obras são conflitantes entre si e sendo entre si o serão também com experiências de vida. A contradição leva à desordem, essa que leva o leitor à perplexidade, ao embaraço porque não vê a cômoda coerência. A fusão da imagem e da escrita pode enriquecer a ambas, sugerindo novas correlações e insuspeitas contradições. (MILANESI, 1986, p. 131-132).

Os modos de como ler um livro mudaram significativamente, como nos aponta Petrucci. Entre os séculos XIX e XX, as escolas burguesas contemporâneas da Europa adotaram uma metodologia,

Segundo tais regras, deve-se ler sentado em posição ereta com os braços apoiados na mesa, com o livro diante de si, e assim por diante; deve-se ler com a máxima concentração, sem mover-se, sem fazer barulho, sem incomodar os outros, sem ocupar demasiado espaço; deve-se ler de maneira ordenada, obedecendo ao texto em suas subdivisões; folhear o livro com cuidado, sem dobrá-lo, sem amassá-lo, maltratá-lo ou danificá-lo. (PETRUCCI, 1999, p. 221).

Essa ordem tradicional de ler que exigia silêncio e individualidade aos poucos foi sendo substituída por um comportamento

mais ativo com o livro e com o ambiente onde se está lendo. Nas palavras de Petrucci,

Em primeiro lugar, ele comporta uma disposição do corpo totalmente livre e individual; pode-se ler deitado no chão, apoiado na parede, sentado embaixo (note-se) das mesas de consulta, com os pés apoiados sobre a mesa (é esse o estereótipo mais antigo e conhecido), e assim por diante. Em segundo lugar, os “novos leitores” recusam quase totalmente ou usam de modo impróprio, isto é, não previsto, os suportes normais da operação de leitura; a mesa, o assento, o tampo da mesa. Muito raramente apoiam neles o livro aberto, mas tendem, de preferência, a usar tais suportes como apoios para o corpo, para as pernas, para os braços, numa série infinita de interpretações diferentes das situações físicas de leitura. Finalmente, o novo *modus legendi* compreende também uma relação física intensa e direta com o livro, muito mais do que nos modos tradicionais. O livro é fortemente manipulado, amassado, dobrado, forçado, carregado junto ao corpo, e dele se toma posse, através do uso intensivo, prolongado e violento, que é típico de uma relação não tanto de leitura e de aprendizagem quanto de consumo. (PETRUCCI, 1999, p. 222).

Os hábitos de leitura dos novos jovens leitores se disseminaram por diversos ambientes, agora eles também leem fora do ambiente escolar e do familiar. As regras comportamentais tradicionais que pregavam que o livro deveria ser conservado num lugar apropriado (biblioteca, ambientes privados, móveis específicos) tiveram que ser readaptadas porque os livros passaram a conviver com outros objetos e suportes de informações.

Ainda podemos seguir as fases de leitura de Bamberger (1986), entretanto, como Petrucci (1999) postulou, os novos modos de leitura dos jovens vêm se modificando, conforme as suas necessidades. Hoje em dia é comum vermos pessoas lendo e ouvindo música ou assistindo televisão. Também temos novos suportes para efetuar as leituras, como os *e-books* e os livros digitais.

A pesquisa “Retratos da leitura no Brasil” (2012) mostrou que 17% dos pesquisados leem no computador e 1% no celular. Os livros

digitais e áudio-livros foram citados como materiais lidos, com 4% e 2%, respectivamente. Nota-se que o leitor se adapta a cada novo suporte e altera seus hábitos, preferências e habilidades. Trata-se de uma nova cultura leitora, que traz mudanças e implicações nos processos de constituição do leitor e da leitura nas relações sociais.

#### 4 LEITURA, MUITO PRAZER!<sup>5</sup>

De meias, sentou-se sobre as pernas cruzadas em cima dos colchões de ginástica, e cobriu os ombros com uma manta cinzenta, como um índio. Tinha junto de si a pasta — e o livro de capa cor-de-cobre.

Pensou que, nesse momento, seus colegas deveriam estar na aula de Língua. Talvez estivessem fazendo uma redação sobre algum tema desinteressante.

Bastian olhou para o livro. (ENDE, 2000, p. 10)

Bastian tinha duas decisões a tomar: iria para a aula entediante de Língua ou iria ler *A História sem fim*. Olhou para o livro e começou a refletir sobre que tipo de aventura poderia encontrar nele. Ao invés de assistir a uma aula sem muito significado, preferiu conhecer outra realidade.

Realmente, muitos alunos veem a escola como um local em que são ensinadas coisas entediantes, sem nenhum sentido, onde são dadas tarefas e há muitas regras a serem cumpridas. A escola deveria ser um lugar em que os diversos discursos dos alunos se encontrassem com o da escola, e que a partir deles a escola fosse construída. Dentre tantas tarefas incumbidas à escola, destaca-se a de ensinar a ler e a escrever.

No tocante às aulas de Língua Portuguesa, o objetivo é aprimorar as habilidades de fala/escuta, leitura/escritura nos alunos (PC de SC, 1998). Mas podemos enfatizar que a leitura totaliza as demais habilidades, pois

A atividade da leitura completa a atividade da produção escrita. É, por isso, uma *atividade de interação entre sujeitos* e supõe muito mais que a simples decodificação dos sinais gráficos. O leitor, como um dos sujeitos da interação, atua participativamente, buscando recuperar, buscando interpretar e compreender o conteúdo e as intenções pretendidos pelo autor. (ANTUNES, 2003, p. 67).

---

<sup>5</sup> Neste título mostro como e de que modo o aluno tem acesso à leitura. Conforme os depoimentos dos sujeitos pesquisados, a leitura deve ser apresentada à pessoa, por isso, **Leitura, muito prazer!**

Como nos aponta Silva (1981, p. 45),

[L]er é, em última instância, não só uma ponte para a tomada de consciência, mas também um modo de existir no qual o indivíduo compreende e interpreta a expressão registrada pela escrita e passa a compreender-se no mundo.

Bastian sabia que, se lesse o livro que estava em suas mãos, passaria a “compreender-se no mundo.” Se fosse para a aula, apenas participaria da aula de forma passiva e obrigatória, em virtude de já ter presenciado tal experiência.

A leitura precisa ser apresentada de forma afável e como se fosse um presente para a vida toda. Essa dádiva carece de constantes visitas ao País sem fronteiras, onde a imaginação e o poder de criar palavras são inesgotáveis. No ambiente escolar,

A função do educador não seria precisamente a de ensinar a ler, mas a de criar condições para o educando realizar a sua própria aprendizagem, conforme seus próprios interesses, necessidades, fantasias, segundo as dúvidas e exigências que a realidade lhe apresenta. Assim, criar condições de leitura não implica apenas alfabetizar ou propiciar acesso aos livros. Trata-se, antes, de dialogar com o leitor sobre a sua leitura, isto é, sobre o sentido que ele dá, repito, a algo escrito, um quadro, uma paisagem, a sons, imagens, coisas, idéias, situações reais e imaginárias. (MARTINS, 2007, p. 34).

Talvez se a escola e o professor criassem constantemente momentos de leitura, Bastian iria para a aula, pois saberia que lá encontraria uma ocasião em que poderia ler o seu livro.

Como lembrou Martins, é essencial criar condições para que o aluno realize a sua própria aprendizagem por meio da leitura. Ensinar a ler não basta, é necessário momentos para nos encontrarmos com outros mundos e que, a partir deles, possamos compreendê-los melhor. Portanto, as seções que seguem falarão sobre os modos como o aluno pode se encontrar com a leitura e a partir deles realizar a sua aprendizagem. São elas: LD, a biblioteca escolar e os projetos e mobilizações de leitura na escola.

## 4.1 LIVRO DIDÁTICO

Esta seção apresentará a análise do LD usado pelo 6º ano do EF. Na minha pesquisa, o LD foi o principal material utilizado pela professora no processo ensino-aprendizagem. O LD é empregado na maioria das escolas e para muitos alunos é só por meio dele que se pode chegar ao mundo da leitura. Será que um LD consegue despertar o gosto da leitura no aluno? E mais, por meio dele o aluno pode ser o que quiser? As repressões do ambiente escolar o atingirão? Antes de passarmos para a análise do material didático, vamos apresentar o conceito com que Marisa Lajolo (1996) descreveu de LD.

Lajolo (1996, p. 3), em seu artigo “Livro didático: um (quase) manual de usuário,” coloca que o material escolar (livros, computadores, canetas, lápis de cor, televisão, giz e lousa, retalhos de tecido, etc.) fazem parte de um “conjunto de objetos envolvidos nas atividades-fim da escola” e que alguns desses elementos são mais usados do que os outros, como é o caso dos livros didáticos.

Nas palavras de Lajolo (1996, p. 4),

Didático, então, é o livro que vai ser utilizado em aulas e cursos, que provavelmente foi escrito, editado, vendido e comprado, tendo em vista essa utilização escolar e sistemática. Sua importância aumenta ainda mais em países como o Brasil, onde uma precaríssima situação educacional faz com que ele acabe determinando conteúdos e condicionando estratégias de ensino, marcando, pois, de forma decisiva, o *que se ensina e como se ensina* o que se ensina.

O uso do livro didático ocorre de forma sistemática e homogênea, orientado por um professor. O material dirige-se diretamente ao professor e ao aluno.

Num livro didático, tudo precisa estar em função da situação coletiva da sala de aula, para com ele se aprenderem conteúdos, valores e atitudes específicos, sendo que se espera que a aprendizagem não se processe apenas pela leitura das informações que o livro fornece, mas também pela realização das atividades que ele sugere. (LAJOLO, 1996, p. 5).

Portanto, o LD tem que ser adequado aos conceitos e aos objetivos que a escola se propõe a trabalhar, “[p]ois é só na interação entre o saber que se traz do mundo e o saber trazido pelos livros que o conhecimento avança.” (LAJOLO, 1996, p. 6).

Nenhum livro didático, por melhor que seja, pode ser utilizado sem adaptações. Como todo e qualquer livro, o didático também propicia diferentes leituras para diferentes leitores, e é em função da liderança que tem na utilização coletiva do livro didático que o professor precisa preparar com cuidado os modos de utilização dele, isto é, as atividades escolares através das quais um livro didático vai se fazer presente no curso em que foi adotado. (LAJOLO, 1996, p. 9).

Além do cuidado de aproximar, de conhecer e saber usar os conceitos veiculados pelo compêndio com os objetivos propostos pela escola, é essencial que o professor elucide o que é um gênero discursivo e saiba empregá-lo adequadamente em suas aulas.

#### **4.1.1 Afinal, gênero discursivo ou textual?**

A nomenclatura gênero discursivo ou textual é bastante discutida entre os teóricos da língua. Alguns preferem utilizar um termo só, enquanto outros os identificam como sendo sinônimos. Na obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, Bakhtin (2002, p. 43) destaca que “cada época e cada grupo social têm seu repertório de formas de discurso na comunicação sócio-ideológica,” ou seja, para cada tipo de comunicação há formas relativamente estáveis, que são chamadas de gêneros do discurso.

Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana, o que, é claro, não contradiz a unidade nacional de uma língua. O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. (BAKHTIN, 1986, p. 261).

Toda palavra requer uma resposta ativa, mesmo sendo um único enunciado. Quando dizemos um simples “oi” a uma pessoa, essa pessoa tem de imediatamente lembrar-se de quem somos e fazer uma escolha se responderá ao nosso enunciado. Caso responda, também escolherá uma palavra de seu vasto campo linguístico. Desse modo, as nossas escolhas são condicionadas pelo gênero que melhor se adapta ao meio, porque “[q]ualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, que denominamos *gêneros do discurso*.” (BAKHTIN, 2003, p. 279).

Outros teóricos usam o termo “gêneros de texto”, como o faz Jean Bronckart:

Chamamos de **texto toda a unidade de produção de linguagem situada, acabada e autosuficiente** (do ponto de vista da ação ou da comunicação). Na medida em que todo texto se inscreve, necessariamente, em um conjunto de textos ou em um gênero, adotamos a expressão **gênero de texto em vez de gênero de discurso**. (BRONCKART, 1999, p. 75, grifo autor).

Bronckart sugere que os gêneros podem ser reconhecidos por meio das práticas sociais de linguagem e que o termo “texto” é a unidade de produção oral ou escrita que promove um efeito de coerência no seu receptor. Assim, todo texto é uma cadeia de conexão com outros textos. Falamos por meio de gêneros/modelos. Se o gênero de texto é um “modelo” preexistente, logo quase nunca o resultado vai ser exatamente uma reprodução desse modelo, visto que o momento, a situação social não é a mesma, então o texto/gênero tem de se reorganizar, e cada modificação é um estilo particular, gerador de novos modelos. Desse modo, temos teoricamente um número ilimitado de gêneros.

Marcuschi (2003, p. 19) chama de “gênero textual” os “eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos” que colaboram para “ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia.” Para ele, os gêneros se moldam conforme a situação comunicativa e são fenômenos históricos. Por ser um acontecimento sócio-histórico, eles não desaparecem completamente, somente se modificam, entretanto, segundo Marcuschi (2003, p. 20), “[q]uase inúmeros em diversidade de formas, obtêm denominações nem sempre unívocas e, assim como

surgem, podem desaparecer.” Talvez seu uso não seja mais o mesmo utilizado há algum tempo, mas não podemos dizer que eles desaparecem, apenas mudam de “roupagem.”

Marcuschi (2003, p. 22), também segue a mesma linha de pensamento de Bakhtin, de que “é impossível se comunicar verbalmente a não ser por meio de algum gênero, assim como é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum texto.” Desse modo, Bronckart preferiu denominar “gênero de texto.”

Constata-se que não há uma nomenclatura específica para os gêneros, mas todas se assemelham em dizer que os gêneros são construtos sócio-histórico-culturais caracterizados por sempre apresentarem tema, construção composicional e estilo específicos.

#### **4.1.2 Análise dos dados**

Neste trabalho foram investigados os gêneros discursivos encontrados no LD *Português: a arte da palavra*, de Gabriela Rodella, Flávio Nigro e João Campos, publicado pela editora AJS (2009), do 7º ano do ensino fundamental, e o modo como a leitura é trabalhada no livro; de que forma os comandos dos gêneros discursivos possibilitam a participação ativa do educando e como pressupõem um outro; de que modo o outro é concebido no manual. Também foram analisados os comandos/sugestões presentes no LD do professor, a prática docente e o manual do professor. O 3º ano do ensino médio, por sua vez, não possui LD, por isso analisei os materiais dados pela professora e os registros dos cadernos dos alunos.

#### **4.1.3 Apresentação do livro: breve descrição**

O livro didático de Língua Portuguesa do 7º ano do ensino fundamental, *Português: a arte da palavra* possui 240 páginas, sete capítulos (narrativas de aventura, diários e blogs, entrevistas, teatro, histórias de terror, pesquisas e resumos e canções populares) que tem em média de 27 a 35 páginas, quase todas trazendo algum tipo de ilustração ou foto. As cores primárias amarela, vermelha e azul chamam a atenção para o que está exposto, bem como a mudança cursiva das letras.

Figura 1- Capa do livro em análise



Fonte: OLIVEIRA; RODRIGUES; CAMPOS (2009)

O manual é organizado ora em função de gêneros discursivos ou temas que desencadeiam diferentes gêneros, ora em gêneros primários e depois secundários. Essa disposição se deve ao fato de que:

O trabalho com gêneros mais familiares ao aluno – denominados por Bakhtin como gêneros primários, ligados a situações privadas de uso da linguagem e ao cotidiano – pode levá-lo a ampliar seus conhecimentos e suas capacidades, para compreender gêneros secundários, “mais ideológicos”, vinculados a situações de comunicação mais complexas e elaboradas, principalmente no uso da língua escrita.

A segunda razão que levou a essa concepção mista de temas e gêneros na organização dos capítulos é o fato de, muitas vezes, terem sido selecionadas para o trabalho **constelações**, que abarcam em si diferentes gêneros textuais.

E o terceiro motivo que levou a essa organização foi o fato de que, em algumas ocasiões, o trabalho desenvolvido com um determinado gênero proporciona o estudo de elementos que costumam

estar presentes em outros gêneros. (OLIVEIRA; RODRIGUES; CAMPOS, 2009, p. 14).

A cada abertura de capítulo, há a apresentação dos conteúdos trabalhados, seguida de uma introdução e do gênero escolar<sup>6</sup> cuja indicação vem sob o título “Para Discutir.” Cada unidade está dividida em oito seções principais: página dupla de abertura; Leitura; Estudo do texto; Língua em Uso; Gramática em Ação; Mão na Massa; Leitura da Arte e Multimídia; além de outros recursos como Você Sabia?; Textos expositivos; Boxes; “Foco na Escrita;” Atividades, conforme o quadro abaixo.

Quadro 2 - Organização e estrutura dos capítulos

<b>Organização e estrutura dos capítulos</b>	
	<b>Objetivo</b>
<b>Para Discutir</b>	Traz questões que serão respondidas oralmente. Elas servem para saber o que você já conhece sobre o que vai estudar no capítulo e orientam a discussão com os colegas.
<b>Leitura</b>	Os textos selecionados para leitura trazem uma variedade de gêneros que você deve aprender a manejar. Foram escolhidos com muito cuidado- esperamos que você goste deles e que se divirta com a sua leitura.
<b>Você Sabia?</b>	Mais informações e curiosidades sobre o assunto estudado (...).
<b>Estudo do texto</b>	Seção com perguntas de compreensão e interpretação dos textos estudados.
<b>Textos expositivos</b>	Nesta seção apresentamos textos que sistematizam conceitos centrais ou trazem mais informações sobre o assunto estudado. Preste sempre atenção às ilustrações que acompanham os textos. Concorde, discorde, pesquise mais sobre o que você leu.
<b>Boxes</b>	Ao longo do capítulo, podem aparecer caixas com textos que explicam com detalhes algum aspecto

<sup>6</sup> Usou-se a nomenclatura “gênero escolar” porque esses tipos de textos, geralmente, só aparecem em LD e por apresentarem alguns aspectos para fins de classificação de um gênero discursivo, como os definidos por Bakhtin (2003): um conteúdo temático, plano composicional e estilo.

	importante do assunto abordado.
<b>Atividades</b>	São seções que contêm atividades de diversos tipos. Podem até mesmo trazer trechos de textos a serem estudados.
<b>Língua em Uso</b>	Nesta seção, você vai estudar recursos e aspectos da língua que geralmente são usados em textos do gênero tratado no capítulo.
<b>Gramática em Ação</b>	Nesta seção, você vai estudar a língua portuguesa e aspectos dela que servem de referência para as variedades linguísticas que usamos em situações mais formais. Você vai aprender sobre o funcionamento da gramática, sobre as relações entre as palavras e também sobre a ortografia.
<b>Mão na Massa</b>	Esta seção foi feita para orientar a produção dos textos dos alunos, com base em tudo o que você estudou ao longo do capítulo.
<b>Leitura da Arte</b>	Pinturas, fotografias, murais, esculturas, enfim, imagens que estão relacionadas ao gênero ou ao tema estudado no capítulo são apresentadas geralmente como um enigma, para que você possa fazer a leitura de códigos não verbais.
<b>Multimídia</b>	Aqui você tem dicas de filmes, livros, músicas e <i>sites</i> que trazem mais informações sobre o gênero e temas estudados. A leitura desses textos não precisa esperar pelo final do capítulo. Você pode procurar na biblioteca os livros que achar interessantes ou consultar já a internet.

Fonte: Extraído do LD *Português: a arte da palavra*, 2009, p. 5-7.

O quadro acima sugere que, inicialmente, parte-se dos conhecimentos de mundo que o aluno tem, por meio de uma discussão, em seguida, há a apresentação de vários tipos de textos de um determinado gênero. Na sequência, trabalham-se as peculiaridades presentes em cada texto de um mesmo gênero e, depois, busca-se sistematizar os conhecimentos adquiridos. Logo após, trabalham-se os aspectos linguísticos e, por fim, sugerem-se a produção de textos escritos ou orais, sempre relacionados aos gêneros estudados. Segundo Lajolo (1996, p. 6), “[é] só a partir do conhecimento que já têm do mundo em que vivem, que os alunos poderão construir os conhecimentos nos quais livro didático e escola devem iniciá-los.”

Cabem aqui duas pequenas ressalvas acerca da seção “Gramática em Ação” e “Língua em Uso.” Como vimos,

A intenção da Gramática em Ação é garantir o direito que o estudante tem de acesso à norma-padrão, para que possa fazer uso dela em situações sociais formais das quais participará ao longo da vida. Para tanto, trabalham-se conceitos e conteúdos gramaticais, de ortografia e também de vocabulário não obrigatoriamente vinculados a um gênero específico, procurando dar conta dos recursos linguísticos com os quais um aluno do Ensino Fundamental II deve ter contato.

Geralmente, parte-se da observação de um fato linguístico presente em algum texto do gênero estudado para, então, apresentar-se o conceito que será abordado. Daí em diante, são propostos exercícios de reconhecimento e classificação gramatical, cujo objetivo é garantir ao aluno um mínimo de domínio da nomenclatura metalinguística necessária para dar a ele ferramentas para a reflexão sobre os usos da língua e sua organização e padronização. (OLIVEIRA; RODRIGUES; CAMPOS, 2009, p. 17).

Se analisarmos essa explicação do manual, observaremos que há algumas posições controversas, como a falsa ideia de que o aluno necessita conhecer as normas gramaticais para “dar a ele ferramentas para a reflexão sobre os usos da língua”. Como afirma Bakhtin (2006, p. 96),

[a]ssim, na prática viva da língua, a consciência linguística do locutor e do receptor nada tem a ver com um sistema abstrato de formas normativas, mas apenas com a linguagem no sentido de conjunto dos contextos possíveis de uso de cada forma particular.

Por conseguinte, não precisamos conhecer as formas normativas da língua, mas sim o seu uso no cotidiano. Essa seção gramatical também usa os textos/gêneros discursivos como pretexto para as suas atividades. Irandé Antunes endossa que:

O grande equívoco em torno do ensino da língua tem sido o de acreditar que, ensinando análise sintática, ensinando nomenclatura gramatical, conseguimos deixar os alunos suficientemente competentes para ler e escrever textos, conforme as diversificadas situações sociais. (ANTUNES, 2003, p. 46).

No artigo “O texto não é pretexto”, Lajolo (apud ZILBERMAN, 1982, p. 52-53) adverte que o texto não pode ser visto como um pretexto para nada, ou não deveria ser, porque “[...] texto nenhum nasceu para ser objeto de estudo, de dissecação, de análise. Salvo raras e modernas exceções – por exemplo, os textos produzidos de encomenda e sob medida para alguns livros escolares [...]” Nesse sentido, Lajolo (1982, p. 53), acrescenta que a presença do texto no âmbito escolar é “artificial”, porque “a situação de aula é coletiva, pressupõe e incentiva a leitura orientada.” Mais ainda: “visa a uma reação do leitor/aluno deflagrada a partir de atividades cuja formulação parte de uma leitura prévia e alheia: a interpretação que o leitor/autor do livro acredita ser a mais pertinente, útil, adequada, agradável, etc.” Lajolo também advoga que o professor, geralmente, é um leitor maduro, e logo se pressupõe que a sua leitura não se sustenta no conhecimento antecipado das respostas das atividades, mas sim numa maturidade leitora que a cada nova leitura evoca leituras já feitas, reestruturando tudo o que já leu. Caso contrário, corre-se o risco de o texto não apresentar nenhum significado para ele e para os alunos, mesmo que eles consigam responder a todas as perguntas propostas. Por outro lado, se o professor não tiver autonomia e criticidade frente aos textos veiculados pelo LD, pode utilizá-lo como pretexto para disseminar qualquer forma de dogmatismo e acaba desfigurando o texto. (LAJOLO, apud ZILBERMAN, 1982, p. 54). Como escreve Lajolo (1982, p. 59),

Ler não é decifrar, como um jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É, a partir de um texto, ser capaz de atribuir-lhe significação, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista.

Com a perspectiva de que ler é atribuir um sentido ao texto e de que temos o direito de não gostar de um texto, Lajolo (1982, p. 62) postula que “[T]odas as atividades escolares das quais o texto participa precisam ter sentido, para que o texto resguarde seu significado maior.”

Muitos textos escolares, como aponta Lajolo, costumam ser exemplares apenas no que se refere aos dogmatismos, às atitudes e valores, exercícios chamados de compreensão, “motivador de redações”, aumento de vocabulário e fixação da norma culta, dentre outros, que apenas buscam trabalhar com os dados superficiais do texto.

No LD em análise, o que podemos notar é a demasiada ocorrência do texto como pretexto para a realização de atividades gramaticais. “De qualquer forma, o objetivo de proporcionar ao aluno contato com modalidades cultas do português não pode ser pretexto para limitar a isso o trabalho com o texto, pois o texto não está em função da linguagem, mas vice-versa.” (ZILBERMAN, 1982, p. 57).

Sobre esse assunto, Brandão (2003) traça que o texto é a base do ensino de LP e que desde a década de 80 vêm sendo realizadas capacitações de professores para mostrar que o texto não serve somente para trabalhar os aspectos gramaticais da língua. Para a autora,

Para que se operem transformações na relação ensino-aprendizagem, necessário se faz um redimensionamento na forma de trabalhar a linguagem. Hoje é quase consensual que esse trabalho deve estar centrado no texto. Desde a década de 80, todo um trabalho vem sendo feito nesse sentido, não só em termos de capacitação, de treinamento dos professores, mas um conjunto de obras propondo mudanças, relatando e discutindo experiências, vem sendo publicado. No entanto, para muitos, o texto é ainda entendido como fonte ou pretexto para exploração das formas gramaticais isoladas do contexto ou como material anódino, indiferenciado, a ser trabalhado de forma homogênea nas pretensas atividades de leitura [...] (BRANDÃO, 2003, p. 17).

Tiram-se pequenas frases ou fragmentos do texto e, em cima delas, explanam-se regras e fazem-se atividades, como no exercício abaixo, sobre o *Diário de Anne Frank*, em que o aluno deve retirar do fragmento do texto o sujeito da oração.

## Figura 2- Atividade da seção “Língua em Uso”

- Leia o trecho abaixo do *Diário de Anne Frank*.

Vou ser mais clara, já que ninguém acreditará que uma garota de 13 anos seja completamente sozinha no mundo. E não sou. Tenho pais amorosos e uma irmã de 16 anos, e há umas trinta pessoas que posso considerar amigas. Tenho um monte de admiradores que não conseguem tirar os olhos de cima de mim, e que algumas vezes precisam usar um espelho de bolso, quebrado, para conseguir me ver na sala de aula. Tenho uma família, tias amorosas e uma casa boa.

ANNE FRANK. *O diário de Anne Frank*. Tradução: Ivanir Alves Calado. 5. ed. Rio de Janeiro: BestBolso, 2008. (Fragmento.)

- Qual o sujeito das orações em destaque?
- Por que em diários é comum a ocorrência desse sujeito?
- Qual é o tipo de sujeito dessas orações?

2a. O sujeito é o pronome “eu”.

2b. Porque o diário é um gênero que é muito a primeira pessoa.

2c. Sujeito determinado oculto.



Fonte: OLIVEIRA; RODRIGUES; CAMPOS (2009, p. 73).

Em nenhum momento é descrito o contexto em que o diário de Anne Frank foi escrito, só diz que as nossas anotações diárias podem ser transformadas em um relato. O que ocorre nesse caso é o uso do trecho do diário apenas para trabalhar com o sujeito das orações, ocultando-se todas as possibilidades de discussões sobre o valor da escrita e sobre a vida de Anne Frank.

O LD é uma ferramenta de apoio e cabe ao professor saber usá-lo, logo devemos lembrar de que o professor é o autor de sua aula. Não podemos negar que existe uma pequena explicação no início de cada tópico da “Gramática em Ação” sobre o uso de determinada palavra/fato linguístico, porém as atividades não estão de acordo com a situação de fala exemplificada, dado que buscam a análise abstrata e estrutural da língua. Mais um exemplo é o exercício sobre a “Morfofossintaxe 1”, ao final do qual há a seguinte mensagem: “Apesar de já usarmos essas relações e estruturas quando nos comunicamos, ao tomarmos consciência delas, aumentamos nosso controle sobre elas, **ampliando nossa capacidade de expressão e de compreensão.**” (OLIVEIRA; RODRIGUES; CAMPOS, 2009, p. 35, grifo nosso). Essa descrição é fantasiosa porque o assunto do capítulo são as funções das palavras nas frases (sujeito, predicado, objeto direto, etc.) e elas não têm a capacidade de aumentar a nossa expressão e a compreensão diante de

um texto, pois são elementos da estrutura da língua e seu ensino fornece uma visão abstrata de seu uso.

Mais adiante, analisarei as atividades propostas pelo LD e verificaremos quais são os exercícios mais usados e se estão em conformidade com os conceitos veiculados pelo material. Outra seção que também apresenta discrepância é a “Língua em Uso,” que “procura explorar aspectos linguísticos e composicionais específicos dos gêneros estudados, levando em consideração que o aprendizado se dá na prática de leitura e escrita de textos que circulam efetivamente na sociedade.” (OLIVEIRA; RODRIGUES; CAMPOS, 2009, p. 18). O nome do gênero escolar “Língua em Uso” não deveria ser esse, já que o LD não labora com tal concepção, mas o que podemos notar são atividades muito presas à estrutura da língua e não ao seu uso. Um exemplo está no segundo capítulo, “Diários e Blogs”, em que a seção “Língua em Uso” trabalha com o vocativo presente nesse tipo de gênero por meio de um exercício de identificar e copiar frases.

Figura 3- Atividade da seção “Língua em Uso”

1. Quais são os vocativos que você pode identificar na tirinha abaixo?

1. “Messias, meu filho” e “pai”.



2. Copie as frases seguintes em seu caderno e use a vírgula para isolar os vocativos que encontrar.

a. Afrânio vá logo buscar o pão.

b. Giselda o que você quer desta vez?

2a. Afrânio, vá logo buscar o pão.

2b. Giselda, o que você quer desta vez?

55

Fonte: OLIVEIRA; RODRIGUES; CAMPOS (2009, p. 55).

O LD também ressalta que

A seção pode trazer, ainda, reflexões sobre os diferentes usos da língua, apresentando questões relativas às variedades linguísticas, com espaço para que o aluno faça uso dos conhecimentos que

já carrega sobre a língua, ou o trabalho com uma determinada sequência tipológica preponderante ou importante na constituição da estrutura textual dos gêneros estudados nos capítulos. (OLIVEIRA; RODRIGUES; CAMPOS, 2009, p. 18).

No exemplo do uso do vocativo exemplificado acima, vemos que a atividade usa o gênero discursivo para fazer a análise gramatical e não é um “espaço para que o aluno faça uso dos conhecimentos que já carrega sobre a língua.” A contextualização dada pelo LD antes do exercício mostra, por meio de frases do Diário de Anne Frank, como empregar o vocativo: “Portanto, em um diário, quando o autor começa o relato dos eventos de seu dia com as expressões ‘Querido diário’ ou ‘Querida Kitty’, essas expressões são chamadas de vocativos. Outro momento em que usamos os vocativos é ao transcrever a fala de alguém ou de uma personagem.” (OLIVEIRA; RODRIGUES; CAMPOS, 2009, p. 55). Ressalta-se também que ele pode aparecer em diversos tipos de gêneros discursivos, como a tira de história em quadrinhos, e logo o manual traz o gênero para efetuar tal atividade. Há uma boa contextualização do uso do vocativo. Em contrapartida, o exercício deveria realmente trabalhar o uso da língua e não a identificação de um elemento estrutural. “A escola perde muito tempo com questões de mera nomenclatura e de classificação, enquanto o estudo das regras dos usos da língua em textos fica sem vez, fica sem tempo.” (ANTUNES, 2003, p. 88). Como bem mencionou Sírío Possenti (1996, p. 53), “[...] o domínio efetivo e ativo de uma língua dispensa o domínio de uma metalinguagem técnica.”

As variedades linguísticas são efetivamente explanadas em duas ocasiões da “Língua em Uso”, a do capítulo 3, “Entrevistas”, e a do capítulo 4, “Teatro.” Na primeira, aparece a partir da explicação “Do oral para a escrita”, em que se elucida como transcrever uma entrevista:

Como a entrevista é um meio pelo qual o leitor tem acesso a uma informação de maneira quase “direta”, como se ele compartilhasse uma conversa, é importante que o registro escrito da entrevista seja parecido com o que foi dito anteriormente. Mas, mesmo assim, algumas mudanças precisam ser feitas, para que as convenções de uso da língua escrita sejam respeitadas. (OLIVEIRA; RODRIGUES; CAMPOS, 2009, p. 95).

O segundo episódio ocorre por meio do box “As variedades linguísticas e o teatro”, em que traz os tipos de variação e o seu uso em um texto teatral. A variação linguística é trabalhada de forma superficial. Não há nenhuma atividade para ilustrar as variedades presentes no teatro. Claro que a variação existe independentemente disso, mas seria bom se o LD explanasse mais sobre o assunto, visto que no manual do professor há notas comentando a importância de apresentar ao aluno os diferentes usos da língua. Do mesmo modo que não podemos nos esquecer de que se pressupõe que o professor seja o autor de sua própria aula, assim o LD é apenas um suporte para suas práticas.

Figura 4- Boxe do “Língua em Uso”

**Língua em Uso** **As variedades linguísticas e o teatro**

Os falantes de uma língua não a falam da mesma maneira. Há variações de uso que estão ligadas ao grupo sociocultural a que eles pertencem, outras que estão relacionadas à sua idade ou até ao lugar onde eles nasceram, cresceram e onde vivem. Por isso, dizemos que eles falam algumas variedades linguísticas.

Quando o uso da língua está ligado à região a que pertencem os falantes, temos as variedades regionais, nas quais se destaca, entre outros aspectos, o emprego de certo vocabulário, típico do lugar. Farol, semáforo, sinal e sinaleira, por exemplo, são palavras diferentes que nomeiam o mesmo objeto, usadas pelo Brasil afora, em diferentes regiões. Além disso, há ainda a melodia da fala, que também varia de região para região.

Outro tipo de variação no uso da língua está ligado à idade dos falantes. Chamamos essas diferenças de variedades etárias. Seus avós certamente usam palavras diferentes das que você usa no dia a dia, não é mesmo? As gírias, por exemplo, são típicas de uma faixa etária, ou seja, de um grupo que tem a mesma idade e fala do mesmo jeito.

Pois bem, em um texto teatral, a maneira de falar das personagens dá pistas de como elas são e de onde elas vêm. Por isso, muitos autores usam determinadas variedades linguísticas para criar a fala de certas personagens e, assim, caracterizá-las.

Fonte: OLIVEIRA; RODRIGUES; CAMPOS (2009, p. 117).

Conforme a “Língua em Uso” acima, as variedades linguísticas são variações que uma língua apresenta, de acordo com as suas condições culturais, sociais, regionais e históricas em que é utilizada. A linguagem que utilizamos não transmite apenas nossas ideias, mas sim

várias informações sobre nós mesmos (valores, nível social e escolar, região ou país em que nascemos), para tanto é essencial que a escola, entendida como um local que possibilita a convivência social, ofereça aos alunos voz e vez, para que possam se expressar em seus diferentes modos de falar.

E, por fim, cabe ainda narrar que a subseção “Foco na Escrita” também não está de acordo com o seu nome, pois ela “aborda questões ligadas à grafia das palavras. Ortografia, acentuação, palavras parecidas e dúvidas comuns são alguns dos temas tratados. Seu objetivo é orientar o aluno na apreensão de convenções de escrita” (OLIVEIRA; RODRIGUES; CAMPOS, p. 18), portanto o foco não está na produção textual, mas somente na grafia das palavras. Nota-se que há desproporção entre os conceitos descritos no manual e o que realmente está sendo trabalhado.

O livro em estudo deveria trabalhar mais com a leitura e a escrita dos gêneros discursivos, e não utilizá-los somente para fazer os exercícios. O LD contém bons textos, mas precisa rever os conceitos de gramática e de uso da língua, e acima de tudo não fazer do texto uma desculpa para analisar regras gramaticais, porque

No dia em que as escolas se dessem conta de que estão ensinando aos alunos o que eles já sabem, e que é em grande parte por isso que falta tempo para ensinar o que eles não sabem, poderia ocorrer uma verdadeira revolução. Para verificar o quanto ensinamos coisas que os alunos já sabem, poderíamos fazer o seguinte teste: ouvir o que os alunos do primeiro ano dizem nos recreios (ou durante nossas aulas), para verificar se já sabem ou não fazer frases completas (e então não precisaríamos fazer exercícios de completar), se já dizem ou não períodos compostos (e não precisaríamos mais imaginar que temos que começar a ensiná-los a ler apenas com frases curtas ou idiotas), se eles sabem brincar na língua do “pê” (talvez então não seja necessário fazer tantos exercícios de divisão silábica), se já fazem perguntas, afirmações, negações e exclamações (então, não precisamos mais ensinar isso a eles), e assim quase ao infinito. Sobrariam apenas coisas inteligentes para fazer na aula, como ler e escrever, discutir e reescrever, reler e reescrever

mais, para escrever e ler de forma sempre mais sofisticada etc. (POSSENTI, 1996, p. 32-33).

Quando falamos, falamos na ordem canônica da língua, ninguém diz “A Casa minha é.” Indubitavelmente, colocamos a frase na ordem “A casa é minha.” Quando há desvios na pronúncia ou a falta de concordância, também compreendemos a mensagem, ou seja, “pode-se dizer que saber uma gramática é saber dizer e saber entender frases.” (POSSENTI, 1996, p. 31). “Aceitamos que os outros (os que falam outra língua) falem diferente. Mas, não aceitamos pacificamente que os que falam ou deveriam falar a mesma língua falem de maneira diferente.” (POSSENTI, 1996, p. 29). Para o autor,

Saber falar significa saber uma língua. Saber uma língua significa saber uma gramática. [...] Saber uma gramática não significa saber de cor algumas regras que se aprendem na escola, ou saber fazer algumas análises morfológicas e sintáticas. Mais profundo do que esse conhecimento é o conhecimento (intuitivo ou inconsciente) necessário para falar efetivamente a língua. (POSSENTI, 1996, p. 30).

Segundo Possenti (1996, p. 46-47), uma criança aprende a falar a partir dos três anos de idade por meio do auxílio significativo dos adultos. O domínio da língua acontece por meio de práticas contextualizadas, efetivas e, principalmente, significativas, porque “*não se aprende por exercícios, mas por práticas significativas.*” (POSSENTI, 1996, p. 47). A escola tende a “imitar” as atividades linguísticas vividas pela criança e a associar o ler e o escrever a exercícios. Como podemos verificar, o LD em análise trabalha com a concepção de que ler e escrever são exercícios eventuais e que precisam ser praticados. Não discordamos de que necessitamos de práticas, pois ler e escrever exigem práticas significativas, e elas devem ocorrer do mesmo modo como nos foi ensinado antes de adentrarmos na vida escolar, sem traumas. “Aprender uma língua é aprender a dizer a mesma coisa de muitas formas.” (POSSENTI, 1996, p. 92).

#### **4.1.4 Tipos de gêneros discursivos**

Esta análise dos tipos de gêneros discursivos segue a abordagem sociointeracionista de Bakhtin (2002; 2003), segundo o qual a

linguagem é uma prática sócio-histórica que leva em conta seus aspectos sociais, interacionais, convencionais e ativos, dado que:

A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa. (BAKHTIN, 2003, p. 279).

Adam (apud BRANDÃO, 2003, p. 28) postula que, “[s]e os gêneros do discurso não existissem e se nós não tivéssemos o seu domínio e se fosse preciso criá-los pela primeira vez em cada processo da fala, se nos fosse preciso construir cada um de nossos enunciados, a troca verbal seria quase impossível.”

Nesta seção investigar-se-ão os tipos de gêneros discursivos presentes no LD e as atividades nele propostas, conforme o quadro abaixo:

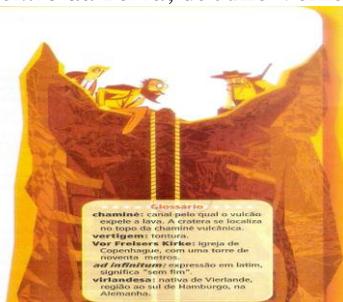
Quadro 3 – Tipos de gêneros discursivos

<b>Gêneros</b>	<b>Número de ocorrências</b>
Árvore Genealógica	1
Autobiografia	1
Blog/ Post	7
Capa	35
Caricatura	7
Cartum	27
Conto de terror	4
Depoimento	3
Diário/Relato pessoal	5
Entrevista	3
Esquema	2
Foto/Ilustração/tela com legenda	73
Glossário	12
Gráfico	2
Letra de música	12
Narrativa de aventura	5
Notícia	3
Paródia	1

Poema	3
Reportagem de jornal	2
Sinopse	46
Texto expositivo	1
Texto teatral	4
Tabela	1
Tirinha	8

Percebe-se no Quadro 3 que os gêneros discursivos mais encontrados no LD foram a foto/ilustração/tela com legenda, depois a sinopse, com 46 ocorrências, seguido do cartum com 27 casos. O livro traz diversos tipos de ilustrações para chamar a atenção para o que está exposto. Claro que esses vastos símbolos iconográficos, às vezes, não permitem que o educando utilize a sua imaginação. A imagem é usada para exemplificar todas as seções do livro e de seus recursos como o glossário, os boxes, etc. Se observarmos o número de eventos da foto/ilustração/tela com legenda e do cartum (73; 27), poderíamos dizer que o livro prioriza o trabalho da leitura de imagem. Entretanto, ao mesmo tempo em que pode direcionar o uso da imaginação, ele apresenta um novo tipo de linguagem, seja ela de forma estereotipada ou real. Não podemos negar que as imagens são uma parte integrante de qualquer livro didático e que elas proporcionam um entendimento mais fácil, e às vezes a narrativa depende unicamente da interação entre imagem e texto. A imagem é importante, mas temos de avaliá-la antes, pois muitas são apresentadas de forma estereotipada, pejorativa e estão realmente apenas para enfeitar o texto como, por exemplo, a ilustração da narrativa de aventura *Viagem ao centro da Terra*, de Júlio Verne, que mostra as personagens olhando o poço. Não precisaríamos de nenhuma imagem para compreender o que a narrativa explicitamente diz.

Figura 5- Imagem ilustrativa do texto *Viagem ao centro da Terra*, de Júlio Verne



Fonte: OLIVEIRA; RODRIGUES; CAMPOS (2009, p. 15).

A mesma ilustração também é usada em um exercício da “Língua em Uso”, para o aluno lembrar-se do texto, mas não precisaria, uma vez que o enunciado da atividade já faz isso. Portanto a imagem serve apenas de decoração, mais um poluidor visual ou uma redundância.

Figura 6- Imagem ilustrativa do texto *Viagem ao centro da Terra*, de Júlio Verne, e as atividades da “Língua em Uso”

1. Releia abaixo dois trechos de *Viagem ao centro da Terra* e anote em seu caderno os conectores de tempo usados para encadear os acontecimentos no tempo.

“Agora começava a verdadeira viagem. Até então, o cansaço havia sido maior que as dificuldades; agora, estas iriam realmente brotar a nossos pés.”

“Primeiro, deixou que ela [a corda] desenrolasse até a metade; depois, enrolou-a em volta de um bloco de lava com uma saliência e jogou a outra metade no buraco.”

2. Agora leia as frases abaixo e use conectores temporais para reescrevê-las em seu caderno, como se contasse uma história juntando todas elas. Faça as alterações que julgar necessárias para que sua narrativa fique coesa.

Ela lavou a louça e secou a pia.  
Ela estendeu a roupa no varal.  
Ela varreu o chão da casa e do quintal.  
Ela sentou e chorou.  
Estava muito triste com tudo o que acontecera.

1. Agora, até então, agora. Primeiro, depois.  
2. Resposta pessoal. Sugestão: Ela lavou a louça e secou a pia. Em seguida, estendeu a roupa no varal. Depois, varreu o chão da casa e do quintal. Ai, então, ela sentou e chorou. Estava muito triste com tudo o que acontecera.

23

Fonte: OLIVEIRA; RODRIGUES; CAMPOS (2009, p. 23).

No Manual do professor, os autores afirmam que as imagens e ilustrações “foram escolhidas com o propósito de ajudar na compreensão dos textos para leitura e do contexto de produção dos

gêneros estudados” e que há “a preocupação de evitar a indução a uma leitura específica deles.” (OLIVEIRA; RODRIGUES; CAMPOS, 2009, p. 19). Quanto às legendas, “foram produzidas, buscando dar ao aluno a possibilidade de refletir sobre suas relações com os gêneros estudados.” (OLIVEIRA; RODRIGUES; CAMPOS, 2009, p. 19). Não podemos recusar que algumas imagens possuem certo papel interpretativo, como uma pintura que retrata o gênero discursivo em estudo, a capa de um livro, a foto do escritor, um mapa, etc. e, “[c]omo um livro não se constitui apenas de linguagem verbal, é preciso que todas as linguagens de que ele se vale sejam igualmente eficientes.” (LAJOLO, 1996, p. 5). Embora a crítica de Osman Lins seja datada e a realidade já tenha mudado bastante desde os anos 1970, convém lembrar seus questionamentos:

Que se pode esperar, mais tarde, da capacidade da leitura – e da compreensão do texto – de alunos tão mimados com a imagem? Alunos aos quais se ensina a língua com tão abundantes suportes visuais habituar-se-ão ao severo preto e branco dos textos? Serão, por sua vez, capazes de exprimir-se sem o auxílio da imagem, quando isto lhes for exigido? (LINS, 1977, p. 137).

Não podemos negar que os LD de hoje em dia se reformularam e não possuem mais tanta poluição visual como os da década de 70. Atualmente, há uma coexistência entre linguagem verbal e não-verbal, além da melhoria da qualidade das impressões dos manuais.

Para Milanesi (1986, p. 130-131), a “imagem é mais aberta” e proporciona inúmeras possibilidades de leitura, além de “transmitir com precisão uma mensagem.” O autor destaca que isso difere de pessoa para pessoa, de história para história.

[...] Um dado relevante para o Brasil: a imagem pode desencadear uma série de reflexões, mas essas só serão alimentadas por dados veiculados pela escrita. Aí está a diferença: as imagens numa sociedade letrada são lidas de maneira diferente da feita numa população analfabeta. A imagem, para o letrado, é combinada com todo o estoque de informações que ele acumulou anteriormente. Os desdobramentos que a imagem possibilita são proporcionais ao conhecimento (pertinente) anteriormente acumulado através da

escolarização, das leituras, das discussões e de todo o processo formador da visão de mundo. As leituras se completam. (MILANESI, 1986, p. 130).

Figura 7- Foto do Teatro Municipal do Rio de Janeiro



Fonte: OLIVEIRA; RODRIGUES; CAMPOS (2009, p. 109).

A foto acima apresenta ao aluno o Teatro Municipal do Rio de Janeiro, despertando a curiosidade do leitor para saber mais sobre o assunto, diferentemente de todas as ilustrações dos textos representativos de cada gênero discursivo ou tema selecionados para a “Leitura”, que não contribuem tanto para a construção signficativa, servindo só de enfeite. Nessa imagem, além do pequeno quadro explicativo, poder-se-ia explicar mais sobre o nome “Theatro Municipal” e mostrar a evolução da língua, e não apenas dizer que “na época, teatro se escrevia com “th.”

No artigo “Dispositivos em evidência: a imagem como experiência em ambientes imersivos” de Victa de Carvalho (2006), a autora descreve que a diversidade dos modos de ser da imagem e a pluralidade de experiências inauguradas pelas tecnologias contribuem para a formação de novos modos de subjetividade fluidas, na medida em que nos distanciam da ideia de subjetividade homogênea. Carvalho frisa que devemos se afastar das concepções que privilegiam apenas o “caráter maquínico do dispositivo, para pensá-lo a partir de suas dimensões arquitetônicas, tecnológicas e estéticas.” (CARVALHO, 2006, p. 79). Ela também destaca que devemos redimensionar o papel

das imagens, tendo em vista as novas formas de subjetividade na contemporaneidade.

Numa cultura em que a metalinguagem vai se tornando um aprendizado de massas e que e que Alice atravessou o espelho, percebemos uma pedagogia dos dispositivos que vai evidenciando a performance, os meios de construção da subjetividade e explicitando a imagem como construto. Onde somos “imagem entre imagens” se construindo, experimentando o mundo de muitos lugares, tornados interfaces, mediadores ou ainda figuras do controle. (CARVALHO, 2006, p.101).

Tanto Carvalho (2006) como Milanesi (1986) versam que as imagens constroem diálogos com o mundo social e favorecem determinadas visões sobre ele e sobre nós mesmos.

O LD constitui um dos primeiros suportes de representação das imagens e, por vezes, único material ao qual o aluno tem acesso. O uso da imagem e de sua utilização no LD institui uma nova linguagem, uma nova estratégia de produção de sentido. Portanto, cabe ao educador fazer o uso adequado desse mundo imagético e auxiliar os educandos na interlocução que a mediação pela imagem propõe.

Quadro 4 – Atividades propostas<sup>7</sup>

<b>Atividades propostas</b>	<b>Número de ocorrências</b>
Citar outros exemplos	1
Classificar	7
Comparar	13
Completar	3
Consultar o dicionário	2
Continuar a história	2
Copiar do texto a frase que mostra a resposta correta	3
Copiar os adjetivos do texto	1
Corrigir	1
Discutir/conversar com os colegas	2
Escrever um texto/frases a partir de	8

<sup>7</sup>Analisaram-se somente os dados explícitos dos enunciados.

regras gramaticais	
Escrever/ transcrever no caderno	44
Explicar com suas palavras/ e você, o que acha disso/ você acredita/você gostou/ você concorda/ você conhece/ você sabe/	79
Identificar	53
Ilustrar a história	2
Justificar a resposta	33
Ler as palavras/texto	24
Ler atentamente os trechos do texto	1
Ler em voz alta	3
Ler para um colega	5
Localizar no mapa-múndi	1
Ouvir a leitura do colega	2
Passar a frase para...	3
Produção de um texto	25
Que gênero textual pertence	1
Reescrever a frase	19
Reler	7
Retirar do texto informações para responder	2
Revisar	1
Substituir	1
Trocar o texto com uma colega	2
Usar a imaginação/ inventar	8

Nota-se no Quadro 4 que as atividades que estão em maior número de ocorrências (79) são as de “Explicar com as suas palavras,” em seguida, as de identificar com 53 casos, depois as de “Escrever/transcrever no caderno” com 44 eventos. As atividades que permitem respostas pessoais são as que fazem com que o aluno reflita sobre o uso da linguagem, como a pergunta do “Estudo do texto” sobre as aventuras de Dom Quixote de la Mancha e de Sancho recontada por Dona Benta: “Releia os diálogos entre o ‘cavaleiro da triste figura’ e seu ‘fiel escudeiro’. O que você acha que há de diferente entre a linguagem que eles usam e a que você usa hoje?” (OLIVEIRA; RODRIGUES; CAMPOS, 2009, p. 26). As atividades de identificar aparecem mais na seção “Gramática em Ação,” como forma de análise: “Nas orações abaixo, identifique se o termo em destaque é sujeito ou predicado” (p.

68), enquanto as de transcrever no caderno surgem em todas as seções, porque o LD é somente para empréstimo. Então, o aluno deve escrever as respostas no caderno, na verdade, nem precisaria desse tipo de enunciado.

Com 25 ocorrências, está a “Produção de texto”, que se manifesta mais no gênero escolar “Mão na Massa”. A partir do gênero estudado, o aluno cria textos orais ou escritos, individuais, em dupla ou grupo, tendo em vista um público-alvo e uma autoavaliação da produção.

No manual do professor diz:

Ao longo do capítulo, pequenas e rápidas produções abordando aspectos específicos do gênero são propostas, para que o aluno seja capaz de se apropriar de questões linguísticas relativas ao gênero e para que desenvolva as capacidades necessárias para participar do projeto ou atividade final do capítulo. (OLIVEIRA; RODRIGUES; CAMPOS, 2009, p. 17).

As atividades ao final do capítulo na seção “Mão na Massa” estão de acordo com as propostas e os conceitos veiculados pelo manual, como por exemplo, a do capítulo 1, Narrativas de Aventura, em que é pedido ao aluno: “[...] você vai escrever em dupla com um colega uma breve narrativa de aventura que deverá ter a extensão de uma ou duas páginas. Quando terminarem, vocês poderão organizar um mural, no qual as narrativas ficarão expostas.” (OLIVEIRA; RODRIGUES; CAMPOS, 2009, p. 42). Os encaminhamentos dados ao aluno são: “1 Criando as personagens; 2 O que contar?; 3 Quem vai narrar a história?; 4 Escrevendo a primeira versão; 5 Trocando com outra dupla; 6 Revisando; 7 Escrevendo a versão final; 8 Ilustrando a história e 9 Organizando o mural”. Os demais projetos seguem a mesma metodologia, sempre focando um interlocutor, a reescrita e a socialização das produções, exceto os presentes ao longo do capítulo que nem sempre direcionam e apresentam os objetivos de tal atividade, como: “Escreva um pequeno relato sobre um local de infância, usando quatro predicados nominais, dois verbais e um verbo-nominal.” (OLIVEIRA; RODRIGUES; CAMPOS, 2009, p. 102). Nessa atividade não há contextualização sobre o que é um relato e limita a escrita para os aspectos formais da língua.

Dentre todas as atividades, a única com enunciado explícito acerca do gênero discursivo é a seguinte: “A terceira redação de Anne, a

do tema ridículo, surpreendeu o Sr. Keesing. a) Que gênero textual foi usado por Anne?” (p. 53), as demais falam do gênero, entretanto não pedem para identificar. Agora passamos para as formas como a leitura é laborada no LD.

#### 4.1.5 Formas como a leitura é trabalhada no livro

Foram encontradas 40 ocorrências de tipos de leitura, 24 comandos para ler as palavras/texto, sete para reler, cinco para ler para um colega, três para ler em voz alta e um para ler atentamente os trechos do texto. É importante que o manual se preocupe em chamar a atenção para a leitura, principalmente para criar o hábito da prática leitora. Contudo, deve-se tomar cuidado para não usar o comando como desculpa para exercícios de memorização de regras e para o “recorta e cola” de respostas prontas, como a letra da canção “Pense em mim”, de Douglas Maio, José Ribeiro e Mário Soares, que é utilizada para responder questões referentes à “Gramática em Ação.”

Figura 8- Atividade da “Gramática em Ação”

**10.** Leia a letra da canção a seguir, de Douglas Maio, José Ribeiro e Mário Soares

**Pense em mim**

Em vez de você ficar pensando nele  
Em vez de você viver chorando por ele

Pensa em mim  
Chore por mim  
Liga pra mim  
Não, não liga pra ele  
Pra ele  
Não chore por ele

Se lembre que eu há muito tempo te amo, te amo, te amo  
Quero fazer você feliz  
Vamos pegar o primeiro avião  
Com destino à felicidade  
A felicidade pra mim é você



Interpretação: Leandro e Leonardo. In: *Leandro & Leonardo*. Chantecleer, 19

10a. Ele: objeto indireto. Os verbos pensar e chorar nesses versos são transitivos indiretos, portanto os pronomes cumprem a função de objeto indireto.

10b. Ao “outro”, ao rival do eu poético, que disputa com ele a atenção da amada.

10c. Ao eu poético.

10d. Você: à amada.

10e. A primeira pessoa quer que a segunda pessoa dê atenção a ele, e não à terceira pessoa.

10f. Pode significar não telefone para ele e pode significar não dê atenção a ele.

10g. O eu poético quer que a amada não pense no rival, não chore pelo rival, ou seja, não dê atenção a ele.

a. Aponte a função sintática dos pronomes oblíquos presentes nos dois primeiros versos, justificando sua resposta.

b. De acordo com o sentido da letra, a quem se referem esses pronomes?

c. Nos dois versos seguintes aparecem os mesmos verbos, no entanto com pronomes diferentes. A quem ele se refere?

d. Que outro pronome aparece na letra e a quem ele se refere?

e. Designando as personagens da letra por “primeira pessoa”, “segunda pessoa” e “terceira pessoa”, explique o triângulo amoroso.

f. A expressão “não liga pra ele” pode ter dois sentidos. Explique-os.

g. Qual desses sentidos de “ligar” resume o que o eu poético espera da amada? Justifique sua resposta.

h. Nesse verso, qual a função sintática do pronome “ele”? Justifique resposta.

Fonte: OLIVEIRA; RODRIGUES; CAMPOS (2009, p. 234).

A análise das atividades de leitura presentes no manual nos leva a constatar que há muitos exercícios de identificar os aspectos gramaticais do texto e poucos que realmente trabalham com a interpretação do texto ou somente para a leitura. Antunes corrobora ressaltando que:

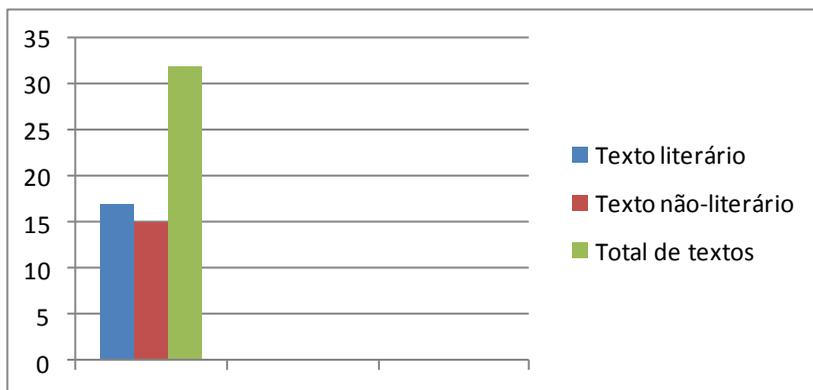
Reduzi-los a objetos de análise sintática, a pretexto para exercício de ortografia, por exemplo, é uma espécie de profanação, pois é esvaziá-lo de sua função poética e ignora arte que se pretendeu com o arranjo diferente de seus elementos lingüísticos. (ANTUNES, 2003, p. 72).

No LD há o gênero escolar “Leitura”, em que “foram selecionados textos pertencentes a diferentes gêneros, que circulam em nossa sociedade em diversas esferas discursivas.” (OLIVEIRA; RODRIGUES; CAMPOS, 2009, p. 15). De acordo com o manual, “[e]ntendemos o texto como uma unidade de sentido, cujos elementos constituintes se organizam de modo a favorecer a interação e a comunicação entre quem o produz e quem o recebe.” (OLIVEIRA; RODRIGUES; CAMPOS, 2009, p. 15). Cada gênero escolar “Leitura” tem em média entre três a seis leituras. Existem mais fragmentos a textos completos e variados gêneros literários, divulgação científica e de imprensa. É importante lembrar que os textos selecionados para a “Leitura” são sempre precedidos por um parágrafo que apresenta algumas informações sobre o contexto em que foram escritos. De acordo com o Manual do professor:

Sempre que possível, procurou-se fazer uso de textos inteiros (no caso de contos, poemas, notícias, anúncios, artigos etc.), mas uma narrativa mais longa não poderia ser reproduzida dentro do escopo de um livro didático. Ainda assim, buscou-se então a reprodução de trechos cujo significado não fosse afetado pelo corte. (OLIVEIRA; RODRIGUES; CAMPOS, 2009, p. 16).

Quanto ao texto literário e o não-literário, conforme o gráfico que segue, existe a predominância do primeiro e, dentre eles, podemos destacar as canções, os contos, as peças teatrais, as narrativas de aventura, etc. Os textos não-literários presentes no livro são os encontrados em suportes como o jornal e a Internet.

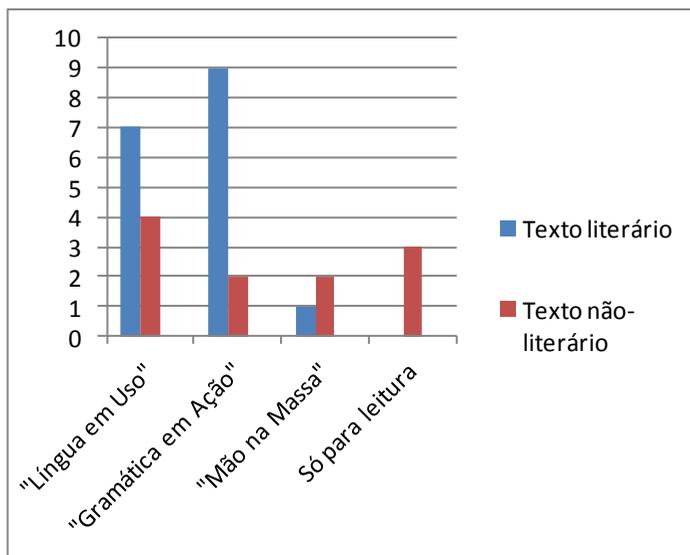
Gráfico 1- Texto literário e texto não-literário



Fonte: OLIVEIRA; RODRIGUES; CAMPOS (2009).

Os textos presentes nas demais seções são empregados para alguma atividade, salvo três textos não-literários que são somente para a leitura, conforme o gráfico.

Gráfico 2 - Texto literário e texto não-literário e suas respectivas seções



Fonte: OLIVEIRA; RODRIGUES; CAMPOS (2009).

Como podemos observar nos gráficos 1 e 2, a maior parte dos textos são literários e utilizados para efetuar algum tipo exercício, sendo a maioria deles pertencentes à “Gramática em Ação” e “Língua em Uso”. No total, o LD conta com 60 tipos de textos, 34 literários (cinco fragmentos e uma adaptação somente para a leitura e 13 fragmentos para atividades) e 26 não-literários (três fragmentos para atividades). A leitura, na maioria das vezes, acaba servindo de desculpa para exercícios de compreensão e de gramática, poucos são os textos somente para a fruição estética. Nota-se também que dos 34 textos literários, 19 são fragmentos, e segundo o manual “buscou-se então a reprodução de trechos cujo significado não fosse afetado pelo corte.” (OLIVEIRA; RODRIGUES; CAMPOS, 2009, p. 16). Na verdade, esses “cortes” e a interpretação de que não foi afetado seu significado foram feitos pelos autores do livro. Considerando a diferença que há entre um texto integral e um resumo ou excerto, não é muito convincente simplesmente dizer que tal “corte” não comprometeu o sentido.

#### **4.1.6 Comandos com base nos gêneros discursivos que possibilitam a participação ativa do aluno**

Um dos aspectos imprescindíveis na compreensão de qualquer enunciado são os comandos usados na execução da atividade. Eles têm de ser claros e objetivos para não causarem ambiguidades e múltiplas respostas. Acima de tudo, devem possibilitar a participação ativa do educando, fazendo com que ele interaja com o texto. Enunciados que solicitam a leitura ativa de textos para respondê-los, questões que requerem raciocínio ou apenas por fruição, de algum modo, permitem a interação participativa do educando com o comando e com a possível resposta. Comandos como “Que tipo de sujeito aparece no segundo verso?” (OLIVEIRA; RODRIGUES; CAMPOS, 2009, p. 72); “Como são classificadas as orações em destaque quanto ao sujeito? Justifique” (OLIVEIRA; RODRIGUES; CAMPOS, 2009, p. 73); “Reescreva o trecho abaixo do *blog* de Alê Félix, corrigindo a pontuação, se for necessário. Para isso, identifique o sujeito e o predicado de cada oração e observe o uso adequado da vírgula” (OLIVEIRA; RODRIGUES; CAMPOS, 2009, p. 74); “Em seu caderno, complete a letra da canção com rimas para as palavras coloridas” (OLIVEIRA; RODRIGUES; CAMPOS, 2009, p. 222), permitem uma forma de troca passiva e são inadequados, pois de acordo com o prefácio do LD “[a] coleção de Língua Portuguesa, da qual este volume faz parte, foi pensada e elaborada para ser um passaporte a novos mundos e para a reflexão sobre nosso próprio mundo, por meio da

fala, da escuta, da leitura e da escrita de textos.” (OLIVEIRA; RODRIGUES; CAMPOS, 2009, p. 3). Por outro lado, esse tipo de exercício pode facilitar as habilidades em seguir instruções e conseguir encontrar respostas objetivas para a solução de problemas.

Os comandos com base nos gêneros discursivos mais presentes no LD foram os de “Explicar com suas palavras”, com 79 ocorrências, “identificar”, com 53, e os de “Escrever no caderno”, com 44 casos. O comando de “Explicar com suas palavras” possibilita ao aluno reconstruir o significado do texto/frase, enquanto que os demais, “identificar” e “escrever no caderno”, extraem um significado pronto, que apenas precisa ser copiado do texto/frase. Dessa maneira, podemos dizer que “[a] língua, como sistema de formas que remetem a uma norma, não passa de uma abstração, que só pode ser demonstrada no plano teórico e prático do ponto de vista do deciframento de uma língua morta e do seu ensino.” (BAKHTIN, 2002, p. 108). Isso quer dizer que os comandos não deveriam reportar-se tanto à normatização da língua, mas buscar o trabalho efetivo de compreensão do texto/frase. Como se pode observar na figura abaixo, o texto e os comandos com base nos gêneros discursivos foram usados como pretexto para a “Gramática em Ação”.

Figura 9- Atividade da “Gramática em Ação”

## Verbos de ligação

Neste capítulo vamos conhecer o predicativo do sujeito, termo da oração utilizado para caracterizar o sujeito, e o verbo de ligação, que serve para unir o predicativo ao sujeito.

1. A Julieta / é maluca.  
O Lucio / é C.D.F.  
O Boccão / é tapado.
4. Carolína / é verde.  
O Junim / é “cri-cri”.

2. Não, eles indicam características.

3. a. Viagem: substantivo.  
b. Conteúdo: adjetivo.  
c. De louca: locução adjetiva.  
d. 3 mil: numeral.  
e. Meu: pronome.

1. Transcreva em seu caderno as orações dos dois primeiros quadrinhos, identificando o sujeito e o predicativo.
2. Observe os predicados das orações que você transcreveu: eles indicam uma ação do sujeito? Justifique sua resposta.

Determinados predicados atribuem uma característica ao sujeito.

**Predicativo do sujeito é um termo da oração que caracteriza o sujeito.**

Ziraldo/www.meninomalaquinha.com.br

Fonte: OLIVEIRA; RODRIGUES; CAMPOS (2009, p. 98).

Podemos notar que todos os exercícios da “Gramática em Ação” acima empregam o gênero discursivo tirinha só para examinar os sujeitos e os predicativos da oração, comandos de transcrever e de identificar o “sistema de formas que remetem a uma norma”, ao seu deciframento abstrato. Assim, exigem-se apenas respostas de dados explícitos, que não envolvem tanto o aluno na atitude responsiva de reação-resposta.

Para Bakhtin (2002, p. 93), “[o] processo de descodificação (compreensão) não deve, em nenhum caso, ser confundido com o processo de identificação. Trata-se de dois processos profundamente distintos. O signo é descodificado; só o sinal é identificado.” Portanto, o sinal é imutável, não “reflete” nem “refrata”, ele é um instrumento técnico para identificar este ou aquele objeto, esta ou aquela resposta modelo. Já o signo, a palavra, precisa ser entendido e solicita uma resposta ativa, “[a]ssim, na prática viva da língua, a consciência lingüística do locutor e do receptor nada tem a ver com um sistema abstrato de formas normativas, mas apenas com a linguagem no sentido de conjunto dos contextos possíveis de uso de cada forma particular.” (BAKHTIN, 2002, p. 95).

O LD também faz tal “deciframento de uma língua morta e do seu ensino” por meio de textos literários, como as “Memórias do cativo”, de Ana Lugão Rios e Hebe Matos, que seguem a mesma linha metodológica de quase todos os textos que não estão no gênero escolar “Leitura.”

Dessa forma, o aluno passa a ver o texto somente como forma de realização de atividades mecânicas, e o foco principal do livro de trabalhar com os gêneros discursivos acaba se tornando apenas um “modismo”. Tanto o LD como o educador devem propiciar o entendimento ativo do texto, pois “[t]odo ato de compreensão é uma resposta, na medida em que ele introduz o objeto da compreensão num novo contexto- o contexto potencial da resposta.” (BAKHTIN, 2002, p. 94).

## Figura 10- Atividade da “Gramática em Ação”

Cada tipo de predicado, portanto, se aplica a uma necessidade de comunicação. Por exemplo, quando se está caracterizando algo, podem predominar predicados nominais. Observamos isso no primeiro depoimento citado, em que o entrevistado está contando quem eram seus antepassados. Já quando se narra acontecimentos, pode haver maior uso de predicados verbais e verbo-nominais. Constatamos isso no segundo depoimento, em que o entrevistado conta como seus antepassados vieram para o Brasil. Comece a se conscientizar desse uso nos textos que você lê e escreve.

**2.** Leia mais um depoimento.



A minha avó foi escrava. A minha mãe nasceu um ano depois do cativo. Minha avó contava que eles foram muito judiados, apanhava muito, que a “escravidão” tinha tirado o couro das costas deles.

Os escravos não sabiam idade. Mas ela não morreu muito velha não, porque ela era lúcida e contava o que eles passavam no cativo, os flagelos.

M.L.F., ES, nascida em 1916, s/d.

ANA LUGÃO RIOS e HEBE MATOS. *Memórias do cativo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

E agora, em seu caderno:

- Transcreva uma oração que contenha predicado nominal, uma que contenha predicado verbal e outra que contenha predicado verbo-nominal.
- Anote todos os predicados que encontrar.
- Identifique os verbos e classifique-os quanto à predicação.
- Identifique os predicativos do sujeito, caso existam; e os núcleos dos predicados.
- Classifique os predicados.

2. A minha avó foi escrava.  
Verbo “ser”: de ligação  
Predicativo do sujeito: escrava  
Núcleo: escrava  
Predicado nominal

A minha mãe nasceu um ano depois do cativo.  
Verbo “nascer”: notional  
Núcleo: nasceu  
Predicado verbal

Fonte: OLIVEIRA; RODRIGUES; CAMPOS (2009, p. 102).

A língua é viva e mutável, está todos os dias recebendo novas formas, desse modo o manual não deveria enfatizar tanto as tarefas de “decodificação”, que veem a língua como um sistema pronto e acabado. O aluno já sabe usar a linguagem, ele consegue formular enunciados completos, logo o que já é entendido não precisa ser ensinado. Entretanto, talvez ele ainda não saiba adequar os enunciados de acordo com os ambientes de interação. Então, é papel da escola e do LD mostrar as formas de moldar o discurso, para que o aluno não se sinta excluído.

Bakhtin (2002, p. 123) versa que:

O livro, isto é, o ato de fala impresso, constitui igualmente um elemento da comunicação verbal. Ele é objeto de discussões ativas sob a forma de diálogo e, além disso, é feito para ser apreendido de maneira ativa, para ser estudado a fundo, comentado e criticado no quadro do discurso interior, sem contar as reações impressas, institucionalizadas, que se encontram nas diferentes esferas da comunicação verbal (críticas, resenhas, que exercem influência sobre os trabalhos posteriores, etc.). Além disso, o ato de fala sob a forma de livro é sempre orientado em função das intervenções anteriores na mesma esfera de atividade, tanto as do próprio autor como as de outros autores: ele decorre portanto da situação particular de um problema científico ou de um estilo de produção literária. Assim, o discurso escrito é de certa maneira parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala: ele responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio, etc.

O LD comporta diversas vozes, por isso podemos dizer que ele é um enunciado que pressupõe respostas porque é produzido por alguém, que também já evocou outras vozes durante a sua elaboração, direcionando-se para alguém, gerando, assim, uma interação ativa. Ao mesmo tempo em que o manual lança o enunciado, ele é moldado e avaliado pelo seu destinatário, voltando-se a uma atitude responsiva de reação-resposta, daí dizer-se que o LD é uma parte “integrante de uma discussão ideológica”, devendo “ser apreendido de maneira ativa.”

A grande maioria das atividades propostas pelo LD são mecânicas e de “seguir o modelo.” É comum pedir aos alunos que “criem” as respostas/textos a partir desses modelos prontos e, aos poucos, os alunos se sentem dependentes do livro na elaboração de qualquer tipo de exercício. O aluno tem de saber que há modelos a serem seguidos, mas, quando se trata da escritura de textos, o educando se aprisiona tanto a “seguir o modelo” que acaba fazendo uma cópia e não uma elaboração autêntica. Como faz lembrar Soares, “em situações de produção espontânea, alunos, mesmo ainda na fase de alfabetização, escrevem verdadeiros textos – textos com alto grau de informatividade e unidade temática –, utilizam-se de elementos de coesão que dão coerência e continuidade à narração.” (SOARES, 2006, p. 111).

Falamos e escrevemos por meio dos gêneros discursivos que são preexistentes, por isso mesmo no processo de alfabetização conseguimos elaborar sentenças e textos completos, uma vez que quase nunca o resultado será igual ao primeiro, porque as situações e o momento serão diferentes, daí dizer-se que temos um número ilimitado de gêneros para usar. Para que esse processo seja sempre dinâmico, é importante que a nossa participação seja ativa e que dependa sempre de um outro.

#### **4.1.7 De que modo o outro é concebido no Manual**

O sujeito se constrói por meio do discurso, e a partir de diferenças e não de semelhanças. No artigo “Linguagem, identidade, representação e imaginação”, de Sebastião Josué Votre (2002), o autor salienta que a linguagem constrói a realidade e fabrica identidades. Ele também destaca que ela jamais será pura, mas sim heterogênea e que:

Se cada um de nós se constrói e é construído com matéria discursiva, na nossa subjetividade e na nossa camada mais recôndita, somos “signos linguísticos”, ao menos, signos languageiros, em que as diferentes linguagens se articulam de forma complexa e com configurações individuais imprevisíveis. (VOTRE, 2002, p. 97).

O LD sempre está atravessado por várias vozes que têm o discurso como forma de representação. Nele encontramos diversos tipos de discursos, sejam eles de domínio ético, moral, cívico, idealização, negação das diferenças, universalização dentre tantos outros. Por meio dessas diferenças, o educando pode adquirir certa consciência de seu lugar em um grupo, assim passa a compreender que há outros modos de ser e de pensar. É preciso essa “negociação” de crenças, culturas, costumes, características físicas para que possamos perceber os discursos sociais produzidos pelos grupos considerados mais “superiores”. Logo, é na instituição escolar que muitos educandos passam a conhecer e a construir a sua identidade. Para tanto, faz-se necessário um currículo escolar que não privilegie um único discurso e que a escola seja um ambiente de “negociação” e de luta político-cultural.

Na análise do livro didático *Português: a arte da palavra* do 7º ano notou-se que o material traz muitas caricaturas, fotos, telas de

pinturas, etc., presentes em quase todas as páginas. Há grande diversidade de tipos de imagens, desde meros “enfeites” a pinturas de Pablo Picasso, fotos de artistas, cenas de ópera, como a de “Nabuco” de Verdi, uma foto do anfiteatro grego construído de pedra, fotos veiculadas pela internet e de divulgação científica, foto dos prisioneiros em um campo de concentração nazista, caricaturas de compositores e de intérpretes da MPB, etc. O LD não maquia as imagens, elas são apresentadas conforme o tema do capítulo, como o *Diário de Anne Frank*, de Anne Frank, em que há a foto da menina e um boxe “Os judeus na II Guerra Mundial” e abaixo uma foto retratando a guerra.

Figura 11-Foto dos prisioneiros em um campo de concentração nazista

Terminei meu poema, e ficou lindo! Era sobre uma mãe patá e um pai cisne com três patinhos que foram bicados até a morte pelo pai, porque grasnavam muito. Por sorte Keesing entendeu a piada. Ele leu o poema na sala, fazendo seus próprios comentários, e leu também em várias outras salas. Desde então ele me deixa falar e não passou deveres extras. Pelo contrário, hoje Keesing vive contando piadas.

Sua Anne

Quarta-feira, 3 de maio de 1944  
Querida Kitty,

[...] Nas últimas duas semanas, temos almoçado no sábado às onze e meia; de manhã temos de nos contentar com uma xícara de mingau quente. A partir de amanhã, será assim todo dia; isso faz com que economizemos uma refeição. Ainda é muito difícil conseguir verduras. Esta tarde tivemos alface podre cozida. Alface comum, espinafre e alface cozida, é só o que há. Acrescente a isso batatas podres e você terá uma refeição digna de um rei!

Minha menstruação não vinha há dois meses, mas finalmente começou no domingo passado. Apesar da sujeira e do incômodo, estou feliz porque ela não me abandonou. Como, sem dúvida, você pode imaginar, nós costumamos perguntar, em desespero: “Qual é o sentido da guerra? Por que, por que as pessoas não podem viver juntas em paz? Por que toda essa destruição?”

A pergunta é compreensível, mas até agora ninguém encontrou uma resposta satisfatória. Por que a Inglaterra fabrica aviões e bombas maiores e melhores e, ao mesmo tempo, constrói casas novas? Por que se gastam milhões com a guerra a cada dia, enquanto não existe um centavo para a ciência médica, para os artistas e para os pobres? Por que as pessoas têm de passar fome, quando montanhas de comida apodrecem em outras partes do mundo? Aliás, por que as pessoas são tão malucas?

Não acredito que a guerra seja apenas obra de políticos e capitalistas. Ah, não, o homem comum é igualmente culpado; caso contrário, os povos e as nações teriam se rebelado há muito tempo! Há uma necessidade destrutiva nas pessoas, a necessidade de demonstrar fúria, de assassinar e matar. E até que toda a humanidade, sem exceção, passe por uma metamorfose, as guerras continuarão a ser declaradas, e tudo o que foi cuidadosamente construído, cultivado e criado será cortado e destruído, só para começar outra vez!

**Os judeus na II Guerra Mundial**

Uma das características dos nazistas que começaram a Segunda Guerra Mundial (1939-1945) era o antissemitismo, ou seja, a aversão aos judeus. Os nazistas consideravam-se uma “raça superior” (o que foi negado pela ciência, uma vez que não existem “raças humanas”, muito menos superiores).

Assim que chegaram ao poder, os nazistas confiscaram os bens dos judeus, fizeram deles escravos nas fábricas ou os enviaram a campos de concentração – onde eles podiam ser executados a bala, em câmaras de gás ou largados para morrer de fome.

Seis milhões de judeus morreram dessa forma. Mais de um milhão de ciganos e deficientes mentais também foram friamente executados. Esse genocídio é historicamente conhecido como o Holocausto.

Exemplos terríveis de intolerância como esse jamais devem se repetir. Por isso, um diário como o de Anne Frank é tão importante.

A foto ao lado mostra prisioneiros em um campo de concentração nazista. Em uma prisão como essa, terminaram os sonhos da menina Anne.

Campo de Buchenwald, Alemanha, 13/4/1945. Foto: Margaret Bourke-White/Time

52

Fonte: OLIVEIRA; RODRIGUES; CAMPOS (2009, p. 52).

Outras imagens são usadas para gerar certa comicidade de acordo com a temática da unidade, como o presente na contextualização “O texto teatral”.

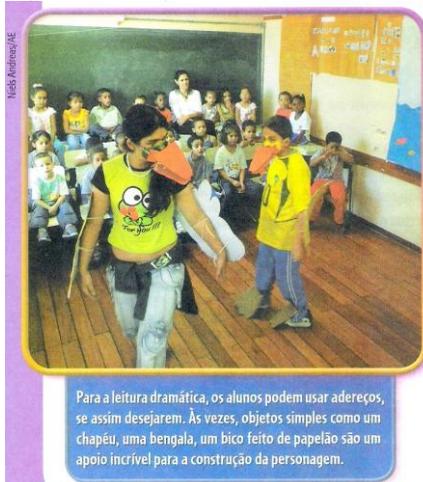
Figura 12-Ilustração da peça teatral “Romeu e Julieta”



Fonte: OLIVEIRA; RODRIGUES; CAMPOS (2009, p. 117).

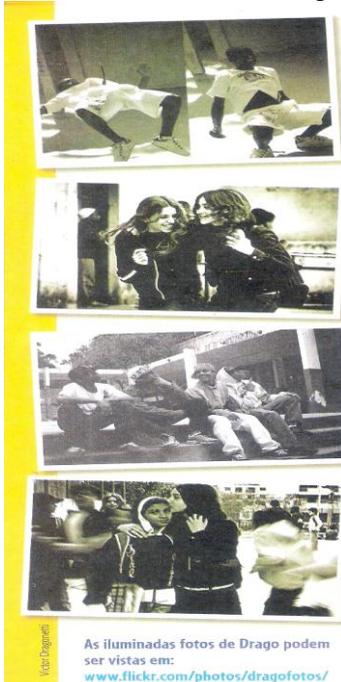
As fotos de adolescentes/crianças são diversificadas (classe social, etnia, idade), mostram o dia-a-dia delas na escola, na internet, no hospital e demais ambientes interativos, como, por exemplo, a “Mão na Massa” da Unidade 4, que tem uma foto de um grupo de crianças de várias faixas etárias e etnias, mostrando como poderá ser a dramatização de uma peça teatral. A “Leitura 1” do capítulo 3 mostra fotos de adolescentes que participaram de uma exposição fotográfica, “Alunos-luz”, que por meio de oficinas de dança, teatro, música, cinema, comunicação, literatura e artes plásticas puderam se expressar e colocaram mais luz na rotina diária de uma escola pública.

Figura 13- Projeto “Leitura Dramática”



Fonte: OLIVEIRA; RODRIGUES; CAMPOS (2009, p. 140).

Figura 14- Foto da amostra fotográfica “Alunos-luz”



Fonte: OLIVEIRA; RODRIGUES; CAMPOS (2009, p. 80).

Em linhas gerais, o LD não privilegia somente um discurso, assim todos os alunos podem se identificar com ele. O material contém imagens de crianças/adolescentes de diferentes culturas e não destacam uma só. Também não há estereotípias, pois as imagens são reais e estão presentes em vários meios discursivos. Desse modo, o aluno entra em contato com a realidade, e que a partir dela ele possa arquitetar outras.

#### **4.1.8 Comandos e sugestões presentes no LD do professor e a sua prática docente**

O LD é uma ferramenta de apoio, para tanto o professor deve saber analisá-lo e verificar se os conteúdos estão sendo trabalhados de forma contextualizada, se há erros conceituais e falhas na impressão. Na análise seguinte, *Manual do professor*, examinaremos que no livro *Português: a arte da palavra* existem alguns dos erros indicados, contudo é imprescindível que o professor tenha consciência de que o manual é apenas mais um recurso em sua prática pedagógica. Conforme a PC de SC,

O livro didático, mais do que um instrumento (entre muitos outros) útil no ambiente escolar, tem sido tomado – apesar da crítica freqüente dos próprios professores – como uma tábua de salvação em meio ao caos que se tornou o conjunto de tarefas educacionais e a pressão temporal para o exercício do magistério. A experiência mostra que muitos professores reconhecem ser possível, a partir da pesquisa e da reflexão, propor aos alunos atividades alternativas para o desenvolvimento da compreensão do fenômeno da linguagem. Tais experiências serão necessariamente vinculadas ao mundo vivido aqui e agora, ao contrário do que tentam fazer as muitas lições do livro didático.

Assim, mais do que um recorte do mundo em que estamos imersos, algumas dessas obras, com base em lições de caráter moral, selecionam “textos”, promovem adaptações e compõem uma forma de interpretação, apresentando amostras de um mundo idealizado, desfigurado muitas vezes, e que passamos a aceitar sem crítica, sem trabalho interpretativo. (SANTA CATARINA, 1998, p. 69-70).

Como aponta a PC de SC, o LD não é nenhuma “tábua de salvação”, mas a “partir da pesquisa e da reflexão” é possível desenvolver práticas de “compreensão do fenômeno da linguagem.” (SANTA CATARINA, 1998, p. 69). Entretanto, em inúmeras práxis o LD ainda é a principal fonte, talvez isso ocorra devido à formação acadêmica pouco qualificada e a ausência de uma formação continuada, o que faz com que o professor se sinta inseguro e use exclusivamente o manual e as respostas veiculadas por ele. Assim, o professor passa a ser mero transmissor das ideologias propostas pelo compêndio, pois muitos textos presentes nesses materiais estão carregados de ideais, desde uma imagem a textos completos.

Na obra *Ideologia no Livro Didático* (1986) Ana Lúcia G. de Faria elucida a questão das ideologias presentes nos manuais mais vendidos em 1977. A autora analisou como os alunos de escolas públicas e particulares compreendiam o conceito “trabalho” transmitido pelos 35 títulos de livros da 2ª a 4ª série de “Comunicação e Expressão,” “Estudos Sociais”, “Educação Moral e Cívica” do 1º grau. Segundo a pesquisa, os alunos pertencentes às escolas públicas, a maioria originários da classe operária, de modo geral, acreditavam que o “trabalho” era um instrumento de sobrevivência. Para os alunos das escolas particulares, oriundos da classe média e alta, o “trabalho” era visto como um “esporte” e ter uma profissão era sinônimo de riqueza e de inteligência. No estudo, Faria também descobriu que o LD atuava como difusor de preconceitos: a mulher, a criança, o idoso e o índio não tinham qualquer relevância humana ou profissional; o índio era visto como um selvagem nu; a mãe era valorizada enquanto mãe e profissional do lar, dentre outros.

Os compêndios contribuíam com a visão da ideologia burguesa de que o trabalhador operário tinha de trabalhar para poder viver e servir os que possuíam “uma profissão”. Para Faria, “[c]omo a escola é classista, quanto mais alto seu nível, menos elementos da classe trabalhadora se encontram. A burguesia dosa os conhecimentos a serem transmitidos pela escola primária, já que o saber também é de classe” (FARIA, 1986, p. 78). Diante do palco educacional,

É importante também que este novo professor (o primário, principalmente) conheça o conteúdo do livro didático, para que possa usá-lo de outra forma na sua luta do dia-a-dia. Perceber que este conteúdo é diferente da vida cotidiana de seus

alunos, refletir sobre a contradição discurso x vivência.

[...] Despertá-lo-á para a reflexão, para a curiosidade científica, para a pesquisa, para a leitura. Desenvolverá seu raciocínio a fim de que possa manipular novas informações, aguçará seu espírito crítico, permitirá o desenvolvimento de sua criatividade.

[...] O professor deve **partir** do aluno, conhecer e socializar suas experiências de vida, para adequar novos conhecimentos que serão ensinados aos seus interesses e ao seu nível de compreensão, garantindo desta forma que ele **avance**, cresça, comparado ao nível que entrou na escola. A escola onde é “sempre domingo” corre o risco de fazer com que o aluno entre e saia dela no mesmo nível, isto é, conclua o curso sem nada ter aprendido. (FARIA, 1986, p. 80-84, grifo do autor).

Chegamos ao ano de 2012, será que o discurso de Faria, criado no ano de 1977 (ano da primeira publicação), se concretizou? Já formamos o nosso novo professor? Ele é um ser crítico que consegue perceber as novas ideologias produzidas pela sociedade e passadas por meio de diversas fontes, uma delas a escola e os materiais usados por ela? Infelizmente, o que podemos verificar hoje em dia ainda são os mesmos anseios endossados por Faria, de que não se trata apenas de mudar o livro didático, pois “[o] livro didático poderia ser diferente, mas exigiria um professor diferente: assim como este professor diferente saberia fazer bom uso até mesmo do livro didático aqui analisado.” (FARIA, 1986, p. 73). Não podemos negar que os compêndios mudaram, e muito, mas do que adianta eles se renovarem se o professor não sabe empregá-los ou os usa de forma inadequada?

O manual *Português: a arte da palavra* segue os documentos de parametrização do ensino, implantando como base os gêneros discursivos. Em linhas gerais, o livro tem excelentes textos e reflexões sobre a língua, mas nem todas as atividades e seções dão conta de sua proposta didática. Aí é que entra o papel do “novo professor”, de conseguir identificar os possíveis impasses presentes nos materiais e de posicionar-se perante eles. Assim como as sugestões de respostas dadas pelo LD que, muitas vezes, são de “recorta e cola” do próprio texto

estudado, limitando o seu conteúdo, como as do “Estudo do texto” do conto “O gato preto”, de Edgar Allan Poe.

Figura 15- “Estudo do texto” do conto “O gato preto”

**Estudo do Texto**

1. Quem é o narrador da história? A história é narrada em primeira ou em terceira pessoa?  
1. É o protagonista, a personagem principal. Ela é narrada em primeira pessoa.
2. Releia o segundo e o terceiro parágrafos da narrativa.
  - a. Quais eram as características do protagonista no começo da história?  
2a. Ele tinha um comportamento dócil e bom coração e gostava de dar de comer e de brincar com os animais.
  - b. Como era seu relacionamento com sua esposa?  
2b. Eles era amigos.
3. No quarto parágrafo, ficamos sabendo que houve uma mudança na vida do protagonista. O que provocou tal mudança e qual foi ela?  
3. Ele começou a beber e tornou-se um homem rude e bruto.
4. Por que o narrador fura o olho de seu gato de estimação?  
4. Ao chegar em casa bêbado e de mau humor, o narrador se irrita com o gato que, ao fugir de seu afago, o arranha.
5. O que leva o protagonista a enforcar seu gato no jardim?  
5. Ele é movido por uma força estranha.
6. Logo após o assassinato do gato, a casa do protagonista pega fogo. Do incêndio, resta apenas uma parede de pé, a do quarto do protagonista e de sua mulher.
  - a. O que é encontrado desenhado nessa parede?  
6a. Uma grande silhueta preta com a forma de um gato com uma corda enrolada no pescoço.
  - b. Na sua opinião, há relação entre os três acontecimentos (morte do gato, incêndio na casa e desenho na parede)? Justifique.  
6b. Resposta pessoal. Espera-se que os alunos relacionem os acontecimentos.
7. Depois da morte de seu primeiro gato preto, o protagonista encontra um outro gato de estimação. Por que esse gato passa a ser semelhante a um monstro, aos olhos do narrador?  
7. Por causa da mancha branca que ele traz ao peito, em forma de forca.
8. O que leva o protagonista a assassinar sua mulher e como ele o faz?  
8. O protagonista tinha a intenção de matar o gato. Como sua mulher foi proteger o animal, ele a assassinou com um machado.
9. O que o narrador fez com o corpo de sua mulher após matá-la?  
9. Emparedou-o no porão de sua casa.
10. Como a polícia descobriu a localização exata do corpo da mulher?  
10. Por meio do grito do gato, que havia sido emparedado junto com a mulher e não havia morrido.
11. Releia o trecho: “Minha mulher era um pouco supersticiosa e costumava me lembrar da lenda de que os gatos pretos são bruxas disfarçadas”. Na sua opinião, a história narrada em *O gato preto* é coerente com essa lenda? Por quê?  
11. Resposta pessoal.

Fonte: OLIVEIRA; RODRIGUES; CAMPOS (2009, p. 149).

Como explicitado acima, quase todas as perguntas buscam só os dados superficiais do texto, exceto duas, 6.b e 11, que são de “resposta pessoal.” O ideal seria reformular as questões e construir as respostas com a ajuda dos alunos, e não se restringir às trazidas pelo manual.

Quando há perguntas que solicitam ao aluno a criação de frases, geralmente presentes na seção “Língua e Uso” e na “Gramática em Ação”, o LD traz sugestões de respostas.

Figura 16- Exercício da “Gramática em Ação” sobre Morfossintaxe 1

**1.** Escreva em seu caderno quantas frases você conseguir com as palavras abaixo.

Pedro • vê • Maria

Podemos concluir que as mesmas palavras, em diferentes ordens, exprimem significados diferentes.

**2.** Para formar as frases, portanto, selecionamos e combinamos as palavras. Com base no quadro abaixo, forme enunciados com sentido, fazendo as adaptações e inclusões necessárias:

Substantivos	Artigos	Adjetivos	Verbos	Advérbios
bolo, livro, gol, professor, caixa, médico, menina, bailarina, casa, aluna, óculos	o, a, os, as, um, uns, uma, umas	bonito, novo, feio, velho, doente, inteligente, brasileiro, alegre	ser, ir, vir, estar, trazer, comer, chorar, chover, encontrar, fazer, quebrar	nunca, sempre, ontem, agora, não, muito, rapidamente

A partir deste capítulo, vamos estudar as relações que se estabelecem entre as palavras e a ordem em que elas se encaixam na frase para formar o sentido. Ou seja, vamos estudar as *funções* das palavras nas frases (por exemplo, sujeito, predicado, objeto direto, complemento nominal etc.)

Apesar de já usarmos essas relações e estruturas quando nos comunicamos, ao tomarmos consciência delas, aumentamos nosso controle sobre elas, ampliando nossa capacidade de expressão e de compreensão.

1. Pedro vê Maria. Maria vê Pedro. Vê Pedro, Maria. Vê Maria, Pedro.

2. Sugestões de respostas:  
A bailarina comeu muito bolo.  
Uma aluna quebrou os óculos do professor.  
A menina doente chorou muito.  
Os médicos brasileiros são inteligentes.  
Nunca vi uma menina bonita.  
Traga a caixa agora.  
O professor fez gol ontem.

35

Fonte: OLIVEIRA; RODRIGUES; CAMPOS (2009, p. 35).

Em nenhum momento, o LD dá sugestões de como proceder em determinado gênero ou atividade, dado que todas as explicações se encontram no Manual do professor.

#### 4.2 MANUAL DO PROFESSOR

O Manual do professor tem 112 páginas, onde há a apresentação de como usar o livro e algumas reflexões acerca dos elementos composicionais do LD e de como trabalhar com os gêneros discursivos. O material é dividido em duas partes: apresentação da coleção e dos capítulos.

Na apresentação do compêndio, os autores ressaltam que o LD é uma ferramenta, um material de apoio, e cabe ao professor saber manuseá-lo.

Diz no manual do professor que:

Um livro didático, no entanto, jamais substitui o professor – a quem cabe utilizá-lo da maneira que julgar mais apropriada, adaptando-o a suas necessidades. O professor atento e crítico é capaz de explorar as possibilidades propostas e de escolher, dentro dos conteúdos apresentados pelo livro didático, aquilo que lhe convém, às vezes simplificando a abordagem, outras desdobrando as atividades sugeridas, adaptando-as à realidade de sua escola e de seus alunos. (OLIVEIRA; RODRIGUES; CAMPOS, 2009, p. 4).

Com relação aos Parâmetros Curriculares Nacionais, já em sua introdução também frisam que:

Todo material é fonte de informação, mas nenhum deve ser utilizado com exclusividade. É importante haver diversidade de materiais para que os conteúdos possam ser tratados da maneira mais ampla possível.

O livro didático é um material de forte influência na prática de ensino brasileira. É preciso que os professores estejam atentos à qualidade, à coerência e a eventuais restrições que apresentem em relação aos objetivos educacionais propostos. Além disso, é importante considerar que o livro

didático não deve ser o único material a ser utilizado, pois a variedade de fontes de informação é que contribuirá para o aluno ter uma visão ampla do conhecimento. (BRASIL, 1997, p. 67).

A linha teórica e a metodológica do LD em análise parte das ideias de Bakhtin e da proposta didática elaborada por Joaquim Dolz, Bernard Schneuwly e seus colaboradores e pesquisadores, pois “um trabalho que se baseia nos gêneros permite que se desenvolva uma integração contextualizada de atividade de leitura, compreensão e interpretação de textos, de produção e de análise linguística.” (OLIVEIRA; RODRIGUES; CAMPOS, 2009, p. 10).

Nos subsídios teóricos existem considerações sobre o ensino dos gêneros, partindo do tópico “O trabalho com gêneros”, em que há discussões sobre “O que são gêneros.” Nele é descrito, resumidamente, o conceito de gênero desde a obra *Poética*, de Aristóteles, ao princípio constitutivo do gênero (tema, modo composicional e estilo) criado por Mikhail Bakhtin. “Os gêneros na escola” (Os gêneros e os PCN e a experiência suíça), que possui um breve relato do ensino dos gêneros no Brasil e o seu ensino por meio do método do “agrupamento de gêneros,” de Dolz de Schneuwly; além dos “Gêneros e tipologia textual,” de Marcuschi, que define que os “gêneros textuais são compostos por diferentes tipologias textuais, entendidas como sequências linguísticas composicionais típicas, cuja denominação depende do olhar teórico que analisa tais sequências,” segundo o manual do professor. (OLIVEIRA; RODRIGUES; CAMPOS, 2009, p. 7). Cabe lembrar que para Bakhtin (2002) não existe hibridismo na caracterização de um gênero, porque a principal função dele é o cumprimento de seu papel social, e não a sua estrutura.

O LD também conta com “Notas sobre a leitura”, que fala das mudanças dos modos de ler, narradas por Roger Chartier, Robert Darnton e Alberto Manguel, as maneiras de leitura, que não se restringem às letras impressas, a diversidade de livros e o valor da biblioteca dentro da escola; “Concepção do ensino de língua e linguagem,” que salienta:

Se, por um lado, a abordagem normativa da gramática há muito foi superada por outros modelos teóricos, por outro lado, diversos de seus elementos, por exemplo, sua terminologia e suas classificações, continuam sendo amplamente

utilizados tanto em sala de aula como na própria formação dos professores.

Diante dessa realidade, constata-se que não é possível adotar integralmente novos modelos que nem estão inseridos numa tradição compartilhada, nem fazem parte da formação dos docentes. O que é possível e necessário é superar definitivamente abordagens exclusivamente normativas e oferecer uma abordagem mais descritiva e reflexiva.

Como objetivo geral, portanto, buscamos oferecer ao aluno uma descrição de recursos linguísticos que possa instrumentalizá-lo para ampliar sua compreensão de escrita, tarefa que deve começar a ser desenvolvida no Ensino Médio, quando o aluno já domina a terminologia e certos conteúdos gramaticais. (OLIVEIRA; RODRIGUES; CAMPOS, 2009, p. 12).

Essa visão de língua e linguagem ainda está centrada na língua enquanto estrutura e não nos atos reais de fala. Somos movidos pela linguagem e ela não ocorre por meio de nenhuma “abordagem descritiva” e muito menos normativa, conforme preconiza Bakhtin (2003, p. 261):

Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana, o que, é claro, não contradiz a unidade nacional de uma língua. O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana.

Portanto, toda compreensão plena real é ativamente responsiva e não é senão uma fase inicial preparatória da resposta (seja qual for a forma em que ela se dê). O próprio falante está determinado precisamente a essa compreensão ativamente responsiva: ele não espera uma compreensão passiva, por assim dizer, que apenas

duble o seu pensamento em voz alheia, mas uma resposta, uma concordância, uma participação, uma objeção, uma execução, etc. (os diferentes gêneros discursivos pressupõem diferentes diretrizes de objetivos, projetos de discurso dos falantes ou escreventes). (BAKHTIN, 2003, p. 272).

Se o LD diz que a sua base são os gêneros discursivos e a teoria bakhtiniana, logo não deveria trabalhar com uma noção de língua abstrata. Como bem destacaram os autores do LD, “amplamente utilizados tanto em sala de aula como na própria formação dos professores”, se ainda existe a prática efetiva da gramática normativa e a descritiva é porque os docentes ainda não compreenderam o que é a linguagem e estão transpondo o que aprenderam na graduação, pois cabe somente aos professores entenderem como funciona a parte estrutural da língua, mas a um aluno cabe aprender a fazer uso dela. Observamos que a noção de língua versada na “Concepção do ensino de língua e linguagem” está totalmente desvinculada da teoria e da concepção de língua e de ensino proposta por Bakhtin, Dolz e Schneuwly, que veem a língua como forma de interação social e não como um sistema de formas individual.

No comentário sobre “Avaliação”, há critérios que o professor pode seguir em sua prática e avaliar os resultados obtidos com os alunos. Na “Organização e estrutura dos capítulos”, fala-se de algumas seções do compêndio; na “Organização do manual”, faz-se um resumo de cada tópico; e a “Sugestões de leitura” e “Bibliografia” fornecem sinopses de alguns livros teóricos e metodológicos, como os dos autores Dolz e Schneuwly, Bakhtin, Luft, Bagno, Perrenoud, Bronckart, Chartier, Geraldi, Manguel, Marcuschi, Kleiman, Soares, dentre outros. Na sequência, os autores fazem a apresentação dos capítulos, iniciando pelo “Mapa de conteúdos 7º ano”, onde temos o resumo do que cada capítulo irá abordar e a partir dele são recomendadas propostas de ensino, como por exemplo, o capítulo 1, “Narrativas de aventura”, em que são oferecidos os “Objetivos”, “Sobre o gênero: narrativas de aventura”, “Temas transversais e interdisciplinaridade”, “Estratégias iniciais” (conhecimentos prévios, qual o final da história?), “Comentários e sugestões” (A personagem na voz, Produzindo conflitos, Descrição interior e exterior, Centro da narrativa, O uso criativo da pontuação, A linguagem do passado, Conectores temporais e Morfosintaxe), “Textos complementares”, “Critérios de avaliação”

(Quanto ao gênero, Quanto à produção, Quanto à Língua em Uso, Quanto à Gramática em Ação e Para uma leitura final), “Sugestões de leitura” (Sites recomendados ao professor) e “Bibliografia indicada” (Para o aluno e Para o professor).

Figura 17-Mapa de conteúdos 7º ano

Mapa de conteúdos - 7º ano			
Capítulo	Gêneros	Aspectos tipológicos	Textos expositivos
1. Narrativas de aventura	Narrativas de aventura	Narração	Qual é o fim da história? A aventura Estrutura da narrativa As personagens Os narradores
2. Diários e blogs	Diários	Relato	Os diários Querido diário... Na teia dos blogs O post e os comentários
3. Entrevistas	Entrevista jornalística	Relato, exposição	Um, dois, três, gravando... Mais que uma conversa Estrutura da entrevista Preparando a entrevista
4. Teatro	Texto teatral	Diálogo	A vida representada O texto teatral Diálogo, rubrica e conflito Breve história do teatro Personagem teatral
5. Histórias de terror	Narrativas de terror	Narração, descrição	Sob o domínio das trevas Histórias de terror A hora do pesadelo Personagens inquietantes O espaço nas narrativas
6. Pesquisas e resumos	Resumo escolar	Exposição	Raízes do Brasil O texto expositivo Aprender a aprender O resumo e a pesquisa
7. Canções populares	Canção	Lírico	É só sucesso Música e letra A fala e o canto A estrutura da canção A letra da canção Brevíssima história da MPB

Figura 18- Mapa de conteúdos 7º ano

Língua em Uso	Gramática em Ação e Foco na Escrita	Mão na Massa
Os conectores temporais A fala das personagens As frases e a pontuação • a frase e seu contexto	Morfossintaxe 1 Frases Oração Período	Inventando Pequenas Histórias A Personagem e Suas Ações Narrativa de Aventura
Vocativo Uso dos verbos impessoais	Termos essenciais da oração • o sujeito e o predicado Núcleo do sujeito Tipos de sujeito • determinado e indeterminado Oração sem sujeito Termos essenciais e a pontuação	Escrevendo um Diário Do Diário ao Relato
As aspas Formas de tratamento Conduzindo a “conversa” Do oral para a escrita	Concordância verbal Verbos de ligação Tipos de predicado • nominal • verbal • verbo-nominal Uso do S e do Z	Entrevistando um Colega Memória do Bairro
As variedades linguísticas e o teatro A expressão teatral • a entonação • os gestos	Termos integrantes da oração • verbos nocionais • transitividade Termos integrantes e a pontuação	Escrevendo Diálogos Criação de Personagens Leitura Dramática
A descrição	Termos assessoriais da oração • adjunto adverbial • adjunto adnominal • aposto Termos assessoriais e a pontuação Por que, por quê, porque e porquê	Estranhas Criaturas A Descrição e o Espaço Leitura oral de Histórias de Terror
Resumindo...	Vozes verbais • voz ativa, passiva e reflexiva • agente da passiva • vozes passivas sintética e analítica Pronomes relativos • o pronome “cujo” Verbos terminados em “ão” e “am”	Árvore Genealógica Fazendo um Resumo Exposição de Cartazes: A Formação do Brasil
Repetições na canção • refrão e paralelismo • rimas • aliterações e assonâncias Acentuação musical	Pronomes oblíquos Usos do “há” e do “a”	Pesquisa: Canções do Brasil Festival da Paródia

No quadro em questão temos um panorama geral dos temas dos capítulos, os gêneros e a sequência tipológica, os textos expositivos e os gêneros escolares “Língua em Uso”, “Gramática em Ação”, “Foco na escrita” e “Mão na Massa”. Como já foi dito anteriormente, a seção “Língua em Uso” lida mais com os aspectos gramaticais do que o uso real da língua. A maioria dos conteúdos faz parte da gramática e muitos usam o gênero discursivo como motivo para tais exercícios. Os gêneros trabalhados em cada unidade, bem como a sua sequência tipológica estão de acordo com a fundamentação teórica exposta no manual do professor; no entanto, as atividades sugeridas a partir deles não estão em conformidade com a base teórica empregada.

No manual do professor há bons textos complementares e comentários e sugestões de como trabalhar cada unidade e suas respectivas seções. Compete a cada professor examiná-lo e averiguar se seus conceitos e sugestões estão de acordo com o LD.

Em suma, o quadro a seguir apresenta alguns aspectos positivos e negativos no LD em análise.

Quadro 5 - Pontos positivos e negativos encontrados no LD

	<b>Positivos</b>	<b>Negativos</b>
<b>Atividades</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Partem da realidade do aluno, fazendo com que ele reflita sobre o seu meio</li> <li>- Propõem pesquisa em relação à realidade</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A maioria é de fixação de regras gramaticais</li> </ul>
<b>Coerência e sequência dos capítulos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Há um único tema ligando as unidades</li> <li>- Seguem uma organização de gêneros discursivos e das seções principais</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Faltam mais seções “Língua em Uso” que trabalhem a variação linguística</li> </ul>
<b>Comandos das atividades</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Alguns exploram a criatividade do aluno, abarcam questões que vão além do que está explícito nos textos e levam o aluno a reconhecer em um texto específico características</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Nem sempre pressupõem um outro</li> <li>- São usados como pretexto para a memorização da norma culta</li> </ul>

	que podem aparecer em outros	
<b>Conceitos</b>	- Os conceitos são contextualizados e sugerem indagações	- Há controvérsias no conceito de língua e linguagem
<b>Ilustrações</b>	- Reais; - Abordam temas atuais - A maioria é contextualizada	- Algumas servem só de enfeite e são fantasiosas
<b>Sugestões de respostas das atividades</b>	- A maior parte é de respostas pessoais	- “Recorta e cola” do texto

Fonte: OLIVEIRA; RODRIGUES; CAMPOS (2009).

#### 4.3 ENSINO MÉDIO: MATERIAIS DADOS PELA PROFESSORA E OS REGISTROS DOS CADERNOS DOS ALUNOS

O ensino médio não possuía LD porque não havia exemplares para todos, então a professora ora passava o conteúdo no quadro, ora entregava fotocópias. Os registros dos cadernos dos alunos iniciaram com “Os principais pontos da nova Reforma Ortográfica”, seguido de uma fotocópia de atividades; depois, “Linguagem, comunicação e interação”, copiados do LD *Português: volume único ensino médio* (1998), de João Domingues Maia; Texto literário e texto não-literário, por conseguinte, atividades sobre o texto “Pausa”, de Mário Quintana, copiados do LD *Novas palavras: português, ensino médio* (2003), de Emília Amaral [et al.]; fotocópia do texto “Gnomos na gaveta”, de Marcos Rey, e exercícios sobre o texto; Função da linguagem e um exercício de classificação em função emotiva, função referencial, função poética e função metalinguística; fotocópia sobre o “Pré-Modernismo (contexto histórico)” e atividades sobre os autores do período; fotocópia do poema “E agora, José?” de Carlos Drummond de Andrade e questões relacionadas a ele; Modernismo (contexto histórico, autores e obras) e atividades; fotocópia da Oração Subordinada Substantiva e exercícios de classificação; fotocópia do gênero discursivo “Carta argumentativa de Reclamação e de Solicitação de estágio” e atividades sobre o gênero; leitura do poema “Lisbon revisited”, de Álvaro de Campos (Fernando

Pessoa), presentes no LD *Novas palavras: português, ensino médio e perguntas*.

Nota-se que não há uma relação intrínseca entre os conteúdos, muitos estão fragmentados e sem nenhum propósito coerente. Na verdade, há o que Lins (1977, p. 133) chamou de “Disneylândia pedagógica”, vários pedaços de textos, um recorta e cola de diversos LD, que “revelaria certo aventureirismo” e “[p]or outro lado, é bom que haja variedade, ampliando a margem de escolha. E, quanto maior o número de tentativas, de compêndios, maior a probabilidade de que eles se aproximem do ideal.” (LINS, 1977, p. 133). Mas será que o professor conhece e sabe diferenciar um LD ideal? Será que existe um LD ideal? Ele consegue identificar e analisar criticamente as teorias, as noções de linguagem veiculadas pelo manual?

Figura 19- Fotocópia da Primeira fase Modernista no Brasil

<p><b>Primeira fase Modernista no Brasil (1922-1930)</b></p> <p>Caracteriza-se por ser uma tentativa de definir e marcar posições. Período rico em manifestos e revistas de vida efêmera. A política vive dois momentos importantes: eleições para Presidência da República e congresso (RJ) para fundação do Partido Comunista do Brasil. Ainda no campo da política, surge em 1926 o Partido Democrático que teve entre seus fundadores Mário de Andrade.</p> <p>É a fase mais radical justamente em consequência da necessidade de definições e do rompimento de todas as estruturas do passado. Caráter anárquico e forte sentido destruidor.</p> <p>Principais autores desta fase: Mário de Andrade, Oswald de Andrade, Manuel Bandeira, Antônio de Alcântara Machado, Menotti del Píochia, Cassiano Ricardo, Guilherme de Almeida e Plínio Salgado.</p> <p><b>Características</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● busca do moderno, original e polêmico</li> <li>● nacionalismo em suas múltiplas facetas</li> <li>● volta às origens e valorização do índio verdadeiramente brasileiro</li> <li>● “língua brasileira” - falada pelo povo nas ruas</li> <li>● paródias - tentativa de repensar a história e a literatura brasileiras</li> </ul> <p>A postura nacionalista apresenta-se em duas vertentes:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● nacionalismo crítico, consciente, de denúncia da realidade, identificado politicamente com as esquerdas.</li> <li>● nacionalismo ufanista, utópico, exagerado, identificado com as correntes de extrema direita.</li> </ul> <p><b>A poesia de Pessoa</b></p> <p>O movimento artístico chamado Modernismo, em Portugal, deu seus primeiros passos em 1910, numa época de transição e de instabilidade política naquele país com a mudança do regime monárquico para o regime republicano. Porém, o ponto alto de início deste movimento deu-se em 1915, com a publicação da revista <i>Ophir</i>, que tinha entre seus escritores Mário de Sá-Carneiro, Fernando Pessoa, Luís de Montalvor, Almada Negreiros e até o brasileiro Ronald de Carvalho, todos com o objetivo de revolucionar e de atualizar a cultura portuguesa no cenário europeu.</p> <p>Apresentando semelhança com o modernismo brasileiro no que se refere, principalmente, à literatura, o movimento, em Portugal, surgiu com uma poesia alucinada, provocadora, irritante, com o intuito maior de desestabilizar a ordem política, social e econômica reinante na época. Também influenciada pelo contexto mundial daquele período – 1ª Guerra Mundial (1914), Revolução Russa (1919), EUA assumindo</p>	<p>a alcinha de maior potência do mundo – e acompanhando as tendências de vanguarda que nasciam pela Europa, a temática artística apresentava-se com veias de inconformismo, de instabilidade, com o desejo de romper com o passado, de aderir a idéias futuristas, dando maior vida – e visibilidade – ao país. A Europa como um todo vivia um momento de efervescência cultural: a realidade reinterpretada pelos artistas, a crítica aos costumes ultrapassados e a ansia em aderir e em acompanhar os avanços tecnológicos que rompiam com conceitos já estabelecidos, porém atrasados.</p> <p><b>Segunda geração modernista/brasileira: Poesia</b></p> <p>Estende-se de 1930 a 1945, sendo um período rico na produção poética e também na prosa. O universo temático se amplia e os artistas passam a preocupar-se mais com o destino dos homens, o estar-no-mundo. Durante algum certo tempo, a poesia das gerações de 22 e 30 convivem. Não se trata, portanto, de uma sucessão brusca. A maioria dos poetas de 30 absorveria parte da experiência de 22: liberdade temática, gosto da expressão atualizada ou inventiva, verso livre, anti-academicismo.</p> <p>A poesia prossegue a tarefa de purificação de meios e formas iniciada antes, ampliando a temática na direção da inquietação filosófica e religiosa, com Vinícius de Moraes, Jorge de Lima, Augusto Frederico Schmidt, Murilo Mendes, Carlos Drummond de Andrade, ao tempo em que a prosa alargava a sua área de interesse para incluir preocupações novas de ordem política, social e econômica, humana e espiritual.</p> <p><b>Características</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Repensar a história nacional com humor e ironia - " Em outubro de 1930 / Nós fizemos — que animação! — / Um pic-nic com carabinas." (Festa Familiar - Murilo Mendes)</li> <li>● Verso livre e poesia sintética - " Stop / A vida parou / ou foi o automóvel?" (Cota Zero, Carlos Drummond de Andrade)</li> <li>● Nova postura temática - questionar mais a realidade e a si mesmo enquanto indivíduo</li> <li>● Tentativa de interpretar o estar-no-mundo e seu papel de poeta</li> <li>● Aprofundamento das relações do eu com o mundo</li> <li>● Consciência da fragilidade do eu - "Tenho apenas duas mãos / e o sentimento do mundo" (Carlos Drummond de Andrade - Sentimento do Mundo)</li> </ul> <p><b>Principais Autores:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Carlos Drummond de Andrade;</li> <li>- Murilo Mendes;</li> <li>- Vinícius de Moraes;</li> <li>- Cecília Meireles;</li> </ul>
---	--

Fonte: Material entregue pela professora.

Na fotocópia observamos que os estilos de época são reconhecidos pelas suas características, contexto histórico e principais

autores. As atividades relacionadas aos períodos também trabalham com as suas peculiaridades, como as dos fragmentos abaixo:

Figura 20- Fotocópia dos fragmentos de texto

**TEXTO I**

Então, a travessia das veredas sertanejas é mais exaustiva que a de uma estepe pia.

Nesta, ao menos, o viajante tem o desafogo de um horizonte largo e a perspectiva das planuras francas.

Ao passo que a caatinga o afoga; abrevia-lhe o olhar; agrieta-o e estontela-o; enlaga-o na trama espessante e não o atrai; repulsa-o com as folhas urticantes, com o espinho, com os gravetos estalados em lanças, e desdobra-se-lhe na frente léguas e léguas, imutável no aspecto desolado: árvore sem folhas, de galhos estorçodof e secos, revoltos, entrecruzados, apontando rigidamente no espaço ou estirando-se flexuosos pelo solo, lembrando um bracejar imenso, de tortura, da flora agonizante... (Euclydes de Almeida, *O sertão*. São Paulo: Circulo do Livro, 1975, p. 38.)

(Ilustração: traço, linha)

**TEXTO II**

O sertanejo é, antes de tudo, um forte. Não tem requilismo exaustivo dos mestiços neurassténicos do litoral. A sua aparência, entretanto, ao primeiro lance de vista revela o contrário. Falta-lhe a plástica impecável, o desenho penho, a estrutura coreográfica das organizações atléticas [...] Este contraste impõe-se ao mais leve exame. Revela a todo o momento, em todos os gormenores da vida sertaneja — caracterizados sempre pela intercadência insinonadora entre extremos impulsos e apatias longas. (idem, p. 92)

neurassténico: traço, linha

**TEXTO III**

Decididamente era indispensável que a campanha de Canudos tivesse um objetivo superior à função estúpida e bem pouco gloriosa de destruir um povoado dos sertões. Havia um inimigo mais sério a combater, em guerra mais demorada e digna: toda aquela campanha seria um crime inútil e bárbaro, se não se aproveitasse os caminhos abertos à artilharia para uma propaganda tenaz, contínua e persistente, visando trazer para o nosso tempo e incorporar à nossa existência aqueles rudes compatriotas retardatários. [...] Fechemos este livro. Canudos não se rendeu. Exemplo único em toda a história, resistiu até ao esgotamento completo. Expugnado palmo a palmo, na precisão integral do termo, caiu no dia 5, ao entardecer, quando caíram os seus últimos defensores, que todos morreram. Eram quatro apenas: um velho, dois homens feitos e uma criança, na frente dos quais rugiam raiosamente cinco mil soldados. (idem, p. 405 e 476.)

**TEXTO IV**

Canudos era o ponto de equilíbrio para esse sertão castigado pela miséria, secas, submetido a um atraso, que chamo de planejado. A guerra teve o objetivo de tentar desfazer as idéias que estavam sendo ali criadas: idéias de igualdade, de liberdade. Essa violência independente, esse processo alternativo de comunidade inquietaram o poder. Canudos estava transformando a terra numa entidade humana, que acolhe as pessoas, as pessoas vêm e moram na terra, usufruem os frutos da terra, então era preciso destruir essa tese. Essa terra mãe, acolhedora, que no seu útero recebe os chamados deserdados, que foram expulsos, desapropriados, que foram dispersos como massa de manobra. Então, agora que essa terra passa a ser o leito sagrado, ao redor de um rio, que acolhe essa massa, os canhões vêm ensinar que a terra é contra o homem, a mulher, o povo. Ela não pode ser o lugar vivente do povo. Tem de ser o lugar da expropriação, da dispersão, porque dessa forma eles serão presos do latifúndio e da sacristia. (Drs. Enoque de Oliveira, In: Ailda Garret, Elizete Gomes, Silvério Chaves. *Canudos — Terra em chamas*. São Paulo: FTD, 1997, p. 36.)

Doutor Sarmento, In: Sebastião Salgado, *Terra*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997, p. 11.)

**TEXTO V**

No dia 17 de abril de 1996, no estado brasileiro do Pará, perto de um povoação chamada Eldorado dos Carajás (Eldorado: como pode ser sarcástico o destino de certas palavras...), 155 soldados da polícia militarizada, armados de espingardas e metralhadoras, abriram fogo contra uma manifestação de camponeses que bloqueavam a estrada em ação de protesto pelo atraso de procedimentos legais de expropriação de terras, como parte do estágio ou múlaco de uma suposta reforma agrária na qual, entre outros mínimos dramáticos recus, se gastaram já cinquenta anos, sem que alguma vez tivessem sido dada suficiente satisfação aos gravíssimos problemas de subsistência (ser mais rigoroso dizer sobrevivência) dos trabalhadores do campo. Naquele dia no chão de Eldorado dos Carajás ficaram 19 mortos, além de umas quantas dezenas de pessoas feridas.

Passados três meses sobre este sangrento acontecimento, a polícia e estado do Pará,avorando-se a si mesma em juiz numa causa em que, obviamente, só poderia ser a parte acusada, veio a público declarar inocentes (qualquer culpa os seus 155 soldados, alegando que tinham agido em legítima defesa, e, como se isto lhe parecesse pouco, reclamou processamento judicial contra três dos camponeses, por desacato, lesões e detenção ilegal de arma.

O arsenal bélico dos manifestantes era constituído por três pistolas, pedras instrumentos de laboração mais ou menos manejáveis. Demasiado sabemos que muito antes da invenção das primeiras armas de fogo, já as pedras, as foices e os chuços haviam sido considerados ilegais nas mãos daqueles que, obrigados pela fome a reclamar pão para comer e terra para trabalhar, encoiraram na frente a polícia militarizada do tempo, armada de espadas, lanças e alabardas. Ao contrário do que geralmente se pretende fazer acreditar, não há nada mais fácil de compreender que a história do mundo, que muita gente ilustra ainda teima em afirmar ser complicada demais para o entendimento rude do povo.

Fonte: Material entregue pela professora.

A professora extraiu questões de um LD e passou no quadro, mas no momento da pesquisa não tinha a referência dele. Nas escritas dos enunciados de Ana, Elen e Bianca havia erros ortográficos e de pontuação. Elas não respeitavam as margens da folha e faziam desenhos. Bianca escreveu várias vezes a palavra “idéia” com acento, lembrando que o primeiro assunto que eles aprenderam foi exatamente a nova regra ortográfica. Logo, o tópico estudado não fez sentido para esse aluno e para os demais, como podemos examinar, eles não prestavam atenção no que liam e escreviam.

A professora passou seis perguntas discursivas, algumas delas continham perguntas adicionais. A primeira pergunta se referia à natureza descrita na obra *Os sertões*, de Euclides da Cunha: “1) De acordo com o texto I, como é a natureza do lugar onde vive o sertanejo? Ela se mostra acolhedora ao homem?”. Na segunda, o aluno teria que descrever como era o sertanejo: “2) O texto II, ao descrever o sertanejo, apresenta contraditórios certos aspectos [sic.] de uma constituição física e seu comportamento. Comente essa contradição.” As demais seguiam a mesma linha, solicitavam dados explicitamente expostos no texto, salvo a questão número 6, que pedia para se fazer comparações entre os fragmentos: “6) a) O que há em comum entre o movimento de Canudos e a luta pela reforma agrária encabeçada pelo movimento sem-terra?” b) Que semelhanças existem entre o massacre de Carajás e o de Canudo quanto às condições de armamento dos soldados e da população civil?” e c) Que semelhanças existem entre a versão oficial dada à guerra de Canudos e a apuração que a própria polícia fez dos atos de violência em Carajás?”

Na análise das respostas confeccionadas por Ana, Elen e Bianca, reparamos que a atividade e os fragmentos dos textos não foram significativos para as alunas, porque elas apenas copiavam e, às vezes, parafraseavam a própria escrita dos textos. As respostas geradas pela pergunta número 6 foram ainda mais superficiais, dado que elas teriam de comparar pedaços de textos e entender uma questão global: “6) a) Resposta: É que todos queriam ter o direito de ter o que era deles” (Elen); “b) Resposta: É que haviam lutas e armas para constituir uma batalha” (Ana) e “c) Resposta: Pois os dois houve desvantagem, pois não havia armamento o suficiente” (Bianca).

As correções das perguntas foram feitas oralmente. A professora solicitava que alguns alunos lessem suas repostas, depois lia a resposta do LD e selecionava a melhor resposta dita pelos alunos e, na sequência, pedia para esse aluno selecionado repassar a resposta oralmente aos colegas. Não havia muita interação durante a correção, a professora sempre escolhia a resposta dos alunos que ficavam sentados na frente, e os detrás reclamavam que não ouviam, alguns se quer abriam o caderno, enquanto outros dormiam e ouviam música escondido. Também não havia discussões acerca das respostas dadas, por isso as respostas ficavam restritas aos dados aparentes do texto. Essa metodologia de correção se estendeu às demais atividades pesquisadas, bem como ao comportamento dos alunos. No entanto, o exercício que menos houve participação dos alunos foi o de classificação da oração subordinada substantiva. Nessa atividade, apenas seis alunos respondiam, os demais

não tinham entendido nada do assunto. Joana não conseguia explicar as respostas quando os alunos questionavam, apenas as colocava no quadro.

A atividade que mais chamou a atenção de todos os alunos foi a da “Carta argumentativa de reclamação e de solicitação de estágio.” Joana começou a aula entregando a letra da canção “A Carta”, de Eduardo Costa e, em seguida, colocou a música para tocar. Os alunos gostaram tanto da música que pediram para reproduzir três vezes. Elen indagou se a carta tinha que ser mandada pelos Correios e Joana explanou que isso “é óbvio.” Depois, Joana comentou que a “nova geração é do celular, SMS e e-mail”, mas, nesses meios, não há tanta emoção quanto receber uma carta dos Correios. Outra aluna comentou que uma carta não precisava vir dos Correios para ter emoção, que um e-mail também pode conter essas coisas. Joana perguntou aos alunos que tipo de carta era, e a maioria respondeu que era de amor. Imediatamente Joana explicou os tipos de carta existentes e disse que trabalharia apenas com a argumentativa cujos temas versavam sobre “reclamação” e “de solicitação de estágio.” Logo depois, entregou duas folhas, uma com um exemplo do gênero discursivo carta de solicitação de estágio publicada no jornal O Estado de São Paulo, na seção “São Paulo Reclama”, e outra com atividades sobre o gênero.

As perguntas sobre o gênero discursivo “Cartas argumentativas de reclamação e de solicitação” eram para analisar a linguagem e a variedade linguística; em que pessoa se colocava como o autor da carta; a intenção do locutor desse tipo de carta; de que argumentos o remetente se servia para convencer seu interlocutor; por que o jornal publicava esse tipo de carta, entre outras. Entretanto, todas essas questões não precisavam ser respondidas no caderno, pois poderiam ser aguçadas quando Joana explanou sobre o gênero discursivo.

A PC de SC aduz que, para aprendermos a Língua Portuguesa, são necessárias práticas significativas, e não exercícios que buscam somente a seleção da língua.

Admite-se, aqui, que o que se faz com a língua é um trabalho. “Dominar a língua”, objetivo que se estabelece muito comumente, não pode significar meramente tornar-se senhor (usuário proficiente) de um aparato gramatical e notacional, independentemente das relações que a língua serve para compor, relações que aparecem como acontecimentos discursivos, novos a cada

ocorrência, e por isso mesmo exigindo de seus usuários muito mais que a gramática que conhecemos. (SANTA CATARINA, 1998, p. 74)

Se “[o] domínio de uma língua é o resultado de práticas efetivas, significativas, contextualizadas” (POSSENTI apud GERALDI, 2006, p. 36), por que a insistência em exercícios que visam tanto ao domínio da metalinguagem técnica? Para que descrever uma linguagem formalizada e artificial?

Os eixos organizadores de Língua Portuguesa da PC de SC (1998, p. 73) abrangem práticas significativas de “fala-escuta/leitura-escrita”, juntamente com a reflexão sobre a língua. Na prática de análise linguística, há a “língua-acontecimento”, onde se preconizam “aspectos discursivos: gêneros/tipos de texto.” Com isso, busca-se ensinar a língua por meio dos gêneros discursivos, seus contrastes, limites de uso, relações, etc. O aluno deve saber com qual tipo de texto está lidando, porém limitar o gênero discursivo às suas estruturas internas é apresentar apenas “uma fatia do bolo”. O aluno deve se apropriar do contexto real de produção, das práticas de linguagem, sem se ater tanto às estruturas, pois “[a] língua é produzida socialmente.” (POSSENTI apud GERALDI, 2006, p. 14).

A LDB n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, na seção IV, artigo 35, diz que o EM tem como finalidade:

- I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Em consonância com o que a LDB estabelece, os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (BRASIL, 2000, p. 92) destacam que os conteúdos curriculares devem focar as competências que fazem com que os alunos consigam produzir sentidos para a sua construção de identidade e para o exercício da cidadania. Ainda descrevem que o ensino de língua deverá acontecer por meio do “agrupamento de textos”, em que cada disciplina poderá trabalhar de forma interligada todas as linguagens e a produção de significados. Em nenhum momento se enfatiza a prática analítica da língua, mas sim o seu uso nas práticas sociais, por isso o aluno deve ter contato com um grande número de “agrupamento de textos”, de públicos, para que ele possa se manifestar ativamente em diferentes contextos. Conforme o documento,

Mas é importante destacar que o agrupamento das linguagens busca estabelecer correspondência não apenas entre as formas de comunicação – das quais as artes, as atividades físicas e a informática fazem parte inseparável – como evidenciar a importância de **todas** as linguagens enquanto constituintes dos conhecimentos e das identidades dos alunos, de modo a contemplar as possibilidades artísticas, lúdicas e motoras de conhecer o mundo. A utilização dos códigos que dão suporte às linguagens não visa apenas ao domínio técnico, mas principalmente à competência de desempenho, ao saber usar as linguagens em diferentes situações ou contextos, considerando inclusive os interlocutores ou públicos (grifo do autor). (BRASIL, 2000, p. 92).

Nos cadernos de Ana, Elen e Bianca, quando há atividades de classificação da metalinguagem, há desenhos nas bordas da página, exercícios incompletos e enunciados escritos ortograficamente errados. Podemos perceber que, quando Joana trabalha o gênero discursivo por meio de perguntas estruturais, a sala de aula imediatamente relaciona o exercício a todas as atividades entediadas que já haviam feito.

Durante a entrevista, questionei os alunos pesquisados sobre o que era um texto literário. Todos pensaram muito antes de responder e deu para perceber que não tinham domínio do que estavam falando. Ana não conseguiu dizer sobre o que se tratava: “Hum... como assim? Um texto... o que é?... Texto literário?... Ah, não sei”; Elen até que tentou

discorrer sobre o assunto: “Texto literário?... tipo é um texto que pode trazer informações de um autor, informações de histórias, de personagens. Tipo histórias que foram... tipo histórias de... passadas, histórias que foram contadas recentemente, que vão ser publicadas futuramente”. Por sua vez, Bianca disse: “Bom, eu aprendi que não tem compromisso com a verdade, pode ser real ou pode ser fictício, depende da imaginação do autor”. Texto literário e texto não-literário, de acordo com os LD usados por eles em sala de aula, são assuntos tratados no primeiro ano até o terceiro ano do ensino médio. De certo modo, as respostas veiculadas por Elen e Bianca estão corretas, um texto literário pode conter tudo o que eles listaram. Elen acrescentou que os textos literários, que haviam trabalhado em sala de aula, eram os fragmentos dos *Os Sertões* e *Dom Casmurro*.

Quanto aos fragmentos de textos usados para as atividades de Literatura, Bianca relatou que “[u]ma estrofe, por exemplo, de um livro bem comentado, ela [Joana] pede para a gente, às vezes, dissertar sobre ele, falar alguma coisa sobre ele, o que o autor está pensando sobre ter escrito aquilo ali”. É complicado explicar, por meio de um fragmento de texto, todos os sentidos atribuídos pelo autor. No mínimo teriam que ler e reler, e, a partir da leitura, tecer os possíveis significados. Às vezes, nunca conseguimos chegar a uma resposta concreta, pois o texto pode gerar múltiplos sentidos.

“Ela entrega o texto e dá... faz as atividades e pronto. Daí depois que ela vai explicar algumas coisas no texto. Mas só depois que a gente faz as atividades”, conforme a fala de Elen. O texto, infelizmente, é usado como desculpa para as atividades. A maioria delas sobre “perguntas sobre o texto, autor do texto, as personagens do texto, essas coisas assim” (Elen). Elen versou que a professora não mostrava a finalidade de cada exercício, apenas entregava: “Às vezes, nem é a questão do texto, porque, às vezes, o texto não é bem explicado pelo professor”. Segundo ela, a professora deveria “cobrar trabalhos, ser mais rígida. Fazer uma aula somente de leitura, tipo [...] não para mim, mas para que os alunos também se interessassem pela leitura”, visto que Joana “fala às vezes que tem que ler, mas ele não cobra muito”. Ana e Bianca também seguem o mesmo raciocínio de Elen, de que Joana deveria exercitar e estimular mais os alunos a ler: “Talvez ela estimulando mais os alunos, porque não tem muito incentivo dela, falta isso” (Ana). Joana tinha que deixar de lado as atividades de classificação gramatical e a periodização das escolas literárias, e partir rumo à Fantasia. Caminho que muitos de seus alunos já estavam trilhando, mas

que ainda apresentava uma “pedra no meio do caminho”: a falta de estímulo.

A linguagem dá-se de forma social, portanto não há a necessidade demasiada de aprender a usá-la, pois automaticamente já utilizamos, mas sem se ater tanto aos seus nomes (BAKHTIN, 2002; 2003).

Em relação a esse assunto, Eurico Back (1987) sublinha que a escola precisa ensinar a norma padrão aos alunos para que eles saiam da escola sabendo dominá-la. Contudo, ensinar a língua de prestígio não necessariamente significa conhecer as suas especificidades, mas, ao ouvi-la e escrevê-la, os alunos vão se apropriando dessa nova forma de se expressar. Pelo contrário, Joana quase não empregava a norma culta em sua fala e, às vezes, transcrevia no quadro palavras escritas de forma errada. Para Back (1987, p. 52),

A escola preparará os alunos para que dominem a língua-padrão, reflexo de uma forma superior de cultura, e sejam capazes de integrar-se em camadas sociais mais elevadas, onde necessitarão de uma linguagem especial. Nem todo brasileiro será obrigado a conhecer a nomenclatura do carro de boi, os nomes dos peixes ou das árvores ou o vocabulário da mecânica do automóvel. O carro de boi talvez já esteja em vias de extinção. Outras nomenclaturas ficarão por conta dos especialistas, dos diretamente interessados no assunto, porque a união nacional se faz com indivíduos diferentes, com funções diferentes, mas com compreensão mútua, com liberdade, com direitos iguais, com possibilidade de mudar de domicílio, de emprego, de condição ou classe social, como o fazem os elementos da língua: uma palavra regional pode passar para âmbito nacional, um elemento de uma categoria social pode passar para outra.

Back (2000, p. 22) grifa que conhecer a língua portuguesa requer uma relação essencialmente dialógica: “O que é saber português? Em poucas palavras, é saber usar a língua como instrumento de comunicação, raciocínio, integração social e arte.”

O autor ainda descreve que há escolas que nunca reprovam o aluno por não conhecer corretamente as características da língua. Elas o acolhem sem nenhum preparo e conseguem em muitos casos ensinar a ler e a escrever de forma prática e dinâmica, ao contrário de outras

escolas que tentam explicar as estruturas das palavras e se esquecem de seu papel: ensinar a ler e a escrever.

Back ainda afirma que:

Existe uma escola efficientíssima, que nunca reprovou nenhum aluno durante os numerosos séculos de sua vida. Acolheu-os sem preparo nenhum, nus e crus de qualquer conhecimento, e despede-os examinados e aprovados, preparados para a batalha da sociedade. Oferece-nos um corpo docente desagregado, virtualmente analfabeto na sua maioria e falho no treino pedagógico, não responsável pelo bom rendimento do ensino.

(...) Essa escola é a nossa casa e esses professores são os nossos pais; a mãe, principalmente. Os alunos são todos esses bebês, que nascem pelo mundo inteiro, desprovidos de qualquer base para o estudo, mas não para a aprendizagem. (BACK, 2000, p. 26).

É inadmissível que alunos do último estágio do ensino fundamental ainda estejam tão presos a análises da língua. Durante os dois meses de pesquisa houve apenas uma prática de escrita, e ela se deu inicialmente por meio de um exercício sobre as estruturas internas do gênero “Carta argumentativa de Reclamação e de Solicitação de estágio”, que, como observamos, não necessitaria de nenhuma atividade, pois, durante a explanação do gênero, Joana poderia ter explorado e depois solicitado a confecção do gênero. Dentre as inúmeras estratégias que Joana tinha para usar, podemos mencionar que ela poderia falar como e de que forma a “carta argumentativa de reclamação” e “de solicitação de estágio” aparece e, depois, apresentar diversas cartas para que os alunos pudessem identificar como seria a construção do gênero. Partir da análise do gênero por meio de uma lista de perguntas é utilizar o texto como pretexto (LAJOLO, 1982). O trabalho docente deve estar centrado no texto, em sua unidade de significação e não em palavras e frases isoladas, pois: “O assunto da aula de língua portuguesa é o texto. Por texto entende-se todo veículo de mensagem: o texto impresso, texto visual por figuras (incluindo *slides* e filmes), texto gravado em discos ou fitas magnéticas, o texto falado pelo professor, o texto falado pelo aluno.” (BACK, 1987, p. 128). Back reforça o nosso pensamento, pois

se a fala da professora também é considerada um texto, logo a explicação sobre o gênero não precisaria de uma lista de perguntas, o seu texto, a sua fala, já contemplaria as respostas.

De acordo com Joana, as aulas eram divididas em gramática, produção textual e literatura, porém em nenhum momento ela mencionou aos alunos essa distribuição e muito menos a realizou. As aulas eram ministradas conforme o planejamento da professora efetiva que estava de licença maternidade, por isso era uma verdadeira “Disneylândia pedagógica” (LINS, 1977). Dava para observar que havia certa separação, porque ora passava questões sobre Literatura, ora gramática e produção textual. Ao mesmo tempo em que trabalhava com o Modernismo, na outra aula falava sobre oração subordinada substantiva e, em seguida, gênero discursivo. Joana não trabalhava de forma interligada as três práticas propostas pela professora efetiva, apenas passava exercícios e mais exercícios sobre os eixos de ensino. Não é difícil conciliar tais práticas quando se sabe o que realmente é linguagem e o valor da leitura. Com efeito, por meio da prática leitora, Joana conseguiria trabalhar a gramática, a produção textual e a literatura. Talvez o que faltasse a ela é “ouvir dentro de si um ‘clique’, como se tivesse sido pego em uma ratoeira” (ENDE, 2000, p. 5), como aconteceu com Bastian.

#### 4.4 BIBLIOTECA ESCOLAR

A biblioteca escolar constitui um instrumento precioso no processo educacional de toda a comunidade escolar. Para Silva (1982, p. 141),

A biblioteca escolar é um espaço democrático, conquistado e construído através do “fazer” coletivo (alunos, professores e demais grupos sociais) – sua função básica é a transmissão da herança cultural às novas gerações de modo que elas tenham condições de reapropriar-se do passado, enfrentar os desafios do presente e projetar-se no futuro.

A biblioteca escolar analisada está localizada no centro da escola e ocupa o espaço de duas salas de aula. Possui na entrada um quadro de recados, conforme recomendado pelo documento do MEC *Biblioteca na escola* (BRASIL, 2009a, p. 12), para os alunos deixarem sugestões de

leitura e para compartilharem experiências. Durante a minha pesquisa, verifiquei que muitos alunos escreviam, avaliavam os livros que liam e solicitavam novas leituras. A biblioteca possui três estantes grandes divididas por ano escolar e livros técnicos. Também conta com uma mesa com computador para a assessora de direção, uma mesa com computador para a bibliotecária, uma estante com mapas, um armário com os LD, uma máquina para cópias xerográficas, uma mesa retangular e uma estante com revistas.

Os alunos não ousavam pegar os livros que não eram de sua faixa etária, pois dificilmente a bibliotecária deixaria emprestá-los. A cada ano escolar era reservada uma estante e uma caixa de leitura, o que sugere que os alunos já tivessem lido os livros pertencentes aos anos anteriores. Para diminuir o tempo de permanência do estudante na biblioteca, havia uma grande mesa retangular, onde eram colocados diversos livros de todas as faixas etárias. Ao lado da mesa, havia uma pequena estante com revistas, que eram emprestadas somente para trabalhos escolares. Alguns alunos das duas turmas pesquisadas tentavam burlar a bibliotecária, dizendo que o livro que estava na mesa pertencia à sua faixa etária. Para identificar se o livro era ou não de determinado ano, a bibliotecária conferia o número de páginas e se havia ilustrações. Durante a minha observação, uma aluna do 6º ano do EF queria locar um livro de poesia para fazer um trabalho de História, mas a bibliotecária não o permitiu porque, “para fazer trabalho, não pode usar livro de poesia e nem de conto”. Nos dois meses de pesquisa, a turma do 6º ano do EF foi cinco vezes à biblioteca e em uma ocasião não puderam ir porque a bibliotecária estava recadastrando as obras, enquanto a do 3º ano do EM foi apenas uma vez.

O primeiro dia de pesquisa foi o da troca de livros do 6º ano e foi o momento em que pude selecionar aleatoriamente os alunos que seriam observados. A professora usava toda a aula para os alunos poderem ir com calma à biblioteca e depois começarem a leitura em sala de aula. A pedido da bibliotecária, a professora enviava à biblioteca grupos de cinco a seis alunos. Acompanhei o primeiro grupo e fui conversando com eles, e eis que numa conversa informal encontrei a primeira aluna que seria pesquisada por mim (Nina). Ela relatou que gostava de ler desde pequena e que havia pegado um livro que a deixou muito emocionada, por isso o apresentou à sua mãe, que também o leu. Esse livro era *Menina Nina: duas razões para não chorar*, do Ziraldo. Ela disse que não conhecia o escritor. Então, falei que Ziraldo era também o escritor do *Menino Maluquinho*; nesse momento ela ficou fascinada, disse que pegaria outros livros dele e acrescentou: “Tomara que a

bibliotecária deixa pegar”, pois os livros do Zivaldo ficavam na estante da 4ª série. Nesse dia, a bibliotecária abriu uma exceção, porque a aluna já havia lido um livro do Zivaldo e queria conhecer outros.

No segundo grupo, também achei mais dois alunos que foram pesquisados. Tratavam-se de mãe e filho (Suzana e Júnior). A mãe decidiu retornar aos seus estudos, e no 6º EF, juntamente com seu filho. Ela e seu filho eram leitores assíduos e sempre pegavam livros da biblioteca. Suzana pegou o livro *Se liga*, de Edson Gabriel, e Júnior *Cidade Coração*, de Ivonilson A. Magalhães. Pelas escolhas dessas obras, outras lidas no projeto de leitura nas sextas-feiras e pela observação de Suzana e Júnior durante a pesquisa, pude notar que eles preferiam ler textos que continham tanto a linguagem do cotidiano quanto a poética. Quando questionados sobre o que mais gostavam de ler, rapidamente respondiam que eram “livros que têm palavras bonitas, que mexem com a gente, de poema”. Nesse mesmo grupo encontrei mais dois alunos que seriam pesquisados, porém eles desistiram na metade da pesquisa. Eles relataram que “odiavam ler” e estavam em débito com a biblioteca. Um tinha cerca de dez livros em casa há mais de dois meses, o outro nem se lembrava de que tinha três. Eles não paravam quietos na biblioteca, folheavam vários livros e até liam alguns trechos. Quando os alunos retornavam para a sala, folheavam os livros e começavam a ler. Os que não pegavam nada, por não terem carteirinha ou por estarem em débito com a biblioteca, liam o escrito do caderno.

Havia um calendário em que estavam dispostas as datas para o empréstimo de livros de acordo com cada ano escolar. Os empréstimos e as renovações ocorriam quinzenalmente e cada aluno tinha o direito de locar de um a quatro livros. Se o aluno conseguisse ler em menos tempo, não teria como devolvê-lo para pegar mais, porque a escola possuía uma bibliotecária e numa semana ela cadastrava os livros e na outra realizava a troca. Para ter “acesso ao livro”, era necessário ter a carteirinha da biblioteca, que custava dois reais. Muitos alunos não tinham a carteirinha, haviam-na perdido ou estavam em débito. Muitos relataram que não iam pagar, pois o governo havia mandado os livros e eles tinham o direito de ler. Outros diziam que “não iam pagar para ler”, já alguns pediam para a bibliotecária “fazer fiado”, mas ela não aceitava nenhum pedido. Todas as carteirinhas ficavam em um envelope com o líder da turma, para agilizar o atendimento e para não extraviá-las. Os alunos do 6º ano do ensino fundamental cumpriam o calendário formulado pela escola, entretanto os do 3º ano do ensino médio não possuíam o hábito de ir à biblioteca.

O 3º ano do EM teve uma única oportunidade de visitar a biblioteca, conforme o calendário exposto, e o convite foi feito durante uma atividade. A turma era composta por 22 alunos e apenas cinco foram. Dos cinco, apenas uma aluna pegou um livro (*Os meninos morenos*, de Ziraldo). Ela também teve dificuldades para pegar o livro de Ziraldo. Decidi pesquisar duas alunas desse grupo, a menina que pegou o livro (Ana) e uma que não encontrou o que queria (Elen). O restante da sala ouvia as queixas da professora: “Do que adianta irem à biblioteca se vocês não leem?”. A professora, em algumas aulas, até dava tempo para os alunos irem à biblioteca, porém não os estimulava e, então, eles permaneciam sentados, quase dormindo na carteira. Os alunos que já eram leitores exigiam a ida à biblioteca e reclamavam que “não havia aula de leitura”, e quando a professora dizia que iria ter leitura, nunca dava tempo porque estava realizando outras atividades. Ou seja, a leitura era vista pela professora como uma matéria e não como parte integrante da disciplina de Língua Portuguesa. Não havia um espaço específico em seu cronograma para ler e, quando isso aconteceu, apenas cinco puderam participar.

Em uma conversa informal, a professora me disse que a bibliotecária iria selecionar uma caixa de livros não literários porque os alunos “não querem saber de coisas velhas, não entendem o que leem, imagina se lerão algo difícil!”. É no contato com os livros e com a biblioteca escolar que “se dá o encontro do leitor com as diversas formas de registro do conhecimento.” (BRASIL, 2009a, p. 45). Esse contato também “pode estabelecer o diálogo entre indivíduos que compartilham informações, impressões, experiências” (idem). Em outra aula, a professora ditou a lista de livros para o vestibular da ACAFE e logo avisou que os livros só interessariam para quem fosse fazer a prova. Alguns alunos a indagaram se ela já havia lido ou não os livros, e ela dizia: “Li, mas faz tempo e não me lembro mais.”

Ana Maria Machado, na obra *Como e por que ler os clássicos universais desde cedo* (2002, p. 13), esclarece que, quando se fala da leitura dos clássicos por crianças e jovens, não se está aludindo ao contato forçado com os autores a fim de se fazer uma avaliação, porém “[s]e o leitor travar conhecimento com um bom número de narrativas clássicas desde pequeno, esses eventuais encontros com nossos mestres da língua portuguesa terão boas probabilidades de vir a acontecer quase naturalmente depois, no final da adolescência,” assim passarão a “querer saber de coisas velhas” e compreenderão com facilidade a linguagem de um texto clássico. Machado salienta que

[...] convém ainda acentuar que a infância é uma fase extremamente lúdica da vida e que, nesse momento da existência humana, a gente faz a festa é com uma boa história contada. Não com sutilezas estilísticas, jogos literários ou modelos castiços do uso da língua- que poderão, mais tarde, fazer as delícias de um leitor maduro. (MACHADO, 2002, p. 13).

É essencial a intervenção de um adulto para que as leituras possam ser efetuadas. Ele pode ser o narrador ou a pessoa que apresentará as obras para a criança, caso esta já saiba ler. Machado (2002, p. 19) destaca que a criança tem o direito de conhecer qualquer tipo de livro, mas de preferência os clássicos, “[d]e boa qualidade, é evidente, porque já que há tanta coisa atraente no mundo e tão pouco tempo para tudo, não vou desperdiçar minha vida com bobagem.” De acordo com a autora:

1- Ninguém tem que ser obrigado a ler nada. **Ler é um direito de cada cidadão, não é um dever.** É alimento do espírito. Igualzinho à comida. Todo mundo precisa, todo mundo deve ter a disposição- de boa qualidade, variada, em quantidades que saciem a fome. Mas é um absurdo impingir um prato cheio pela goela abaixo de qualquer pessoa. Mesmo que se ache que o que enche aquele prato é a iguaria mais deliciosa do mundo.

2- Clássico não é livro antigo e fora de moda. É livro eterno que não sai de moda.

3- Tentar criar gosto pela leitura, nos outros, por meio de um sistema de forçar a ler só para fazer prova? É uma maneira infalível de inocular o horror a livro em qualquer um.

4- O primeiro contato com um clássico, na infância e adolescência, não precisa ser com o original. O ideal mesmo é uma adaptação bem-feita e atraente. (MACHADO, 2002, p. 15, grifo nosso).

Tendo como referência a fala de Machado, podemos verificar que a professora não compreendia o que era um livro clássico, pois o reduzia

a um texto “velho e antigo”. A autora (p. 20) versa que a palavra clássica possui duas origens: a primeira seria uma derivação de *classos*, um tipo de embarcação, uma nave para longas viagens; a outra, a mais provável, é que venha de *classe*, como sinônimo de sala de aula. Por isso diz-se que a leitura é uma forma de conhecer outros mundos, de navegar por palavras antes desconhecidas. “Quando lemos um clássico, ele também nos lê, vai nos revelando nosso próprio sentido, o significado do que vivemos.” (MACHADO, 2002, p. 22).

Era nítida a diferença em ambas as turmas, o 6º ano do E.F gostava de ir à biblioteca, cobrava a troca de livros e pedia sugestões para a professora. Por sua vez, no 3º ano do E.M poucos, quando se lembravam, exigiam a troca de livros. Alguns alunos chegavam a discutir com a professora e diziam que não gostavam de ler em sala de aula porque os textos eram ruins e na biblioteca poderiam pegar o que gostavam. Mesmo os alunos explicando os entraves da leitura em sala de aula, a professora insistia que eles não iriam à biblioteca por causa dos livros, mas para saírem da sala de aula, para “passearem na rua”. Para constatar tal dúvida, a solução era a professora levar todos os alunos para a biblioteca, até os mais resistentes à leitura. O que faltava era o incentivo à leitura, um convite à Fantasia, como se ela ficasse tão distante de nós, “mas nossos mundos já estão tão próximos que já podemos nos ver, pois durante um momento, tão breve como o tempo de um relâmpago, a fina parede que nos separa tornou-se transparente.” (ENDE, 2000, p. 152). Fantasia pode estar em qualquer lugar, na sala de aula, na biblioteca, nos corredores, na cozinha, etc. Basta um estímulo para que “a fina parede que nos separa” tornar-se visível, portanto precisamos de pessoas que nos mostrem que após “a fina parede” há outro mundo, um mundo sem limites.

Foucambert (1994, p. 4) afirma que “a leitura é um ato”, por isso deve ser “cultivada, estimulada e exercitada” (ANTUNES, 2003, p. 72) em todos os espaços educativos. A biblioteca escolar, assim como a sala de aula, é um lugar de criação de hábitos de leitura e de transformação social. A biblioteca deve ser um espaço ativo, que desperte o deleite pela leitura, que seja prazeroso em todos os níveis e momentos da vida escolar e que esteja aberta à comunidade em geral. “É importante prever esse espaço no momento da construção ou reforma dos estabelecimentos de ensino. Uma biblioteca bem organizada, especialmente construída ou reformada para acolher livros e seus leitores é, com certeza, o primeiro estímulo para a leitura.” (BRASIL, 2009a, p. 9). Depois de localizado o espaço, é importante tomar algumas providências como:

- 1) as estantes devem ficar longe de portas e janelas, para evitar chuva, sol, vento;
- 2) elas devem ser abertas – vazadas – para garantir a ventilação;
- 3) devem ficar a, pelo menos, 30 centímetros do chão, para evitar umidade, garantir a ventilação e facilitar a limpeza do piso;
- 4) é importante que a altura das prateleiras destinadas aos livros infantis seja proporcional à altura dos alunos, facilitando o acesso;
- 5) se for possível, mantenha as estantes longe das paredes, para evitar mofo e umidade.
- 6) para garantir a participação e empenho de todos, organize com os alunos as regras para o uso do espaço para leitura, inclusive quanto à retirada de livros das estantes. (BRASIL, 2009a, p. 11).

Segundo o “Manifesto IFLA/UNESCO para biblioteca escolar”, o planejamento da biblioteca escolar deve considerar alguns pontos, como:

- localização central, no andar térreo, se possível;
- fácil acesso e proximidade, perto das áreas de ensino;
- fatores de ruído – pelo menos algumas áreas da biblioteca devem estar livres do barulho exterior;
- iluminação suficiente e apropriada, por meio de janelas ou luz artificial;
- temperatura ambiental adequada (ex: com utilização de ar-condicionado, aquecimento) para assegurar boas condições de trabalho durante o ano todo, como também para a preservação das coleções;

- projeto apropriado para atender aos usuários portadores de necessidades especiais;
- dimensão adequada para abrigar as coleções de livros (ficção, não-ficção, edições de capa dura, livros de bolso), jornais, revistas e fontes nãoimpressas; áreas de estudo e de armazenagem; espaços para leitura e estudo, estações trabalho com computador; setores de exposições, de trabalho da equipe da biblioteca, balcão de atendimento ao usuário;
- flexibilidade para permitir multiplicidade de atividades e futuras mudanças nos programas escolares e nas tecnologias. (IFLA/UNESCO, 2005, p. 8).

Milanesi (1985, p. 94) relata que em algumas escolas o espaço da biblioteca escolar é feito para abrigar dois ambientes: “o depósito de livros e o local de leitura, além de salinhas secundárias. Mais raramente pensa-se num espaço para a circulação de pessoas entre informações (livro, revista, vídeo, palestra, filme, recital, disco, jornal...)”

A biblioteca deve contar com uma boa segurança e iluminação, por isso deve ser planejada para:

- acomodar mobiliário resistente, durável e funcional, de acordo com os requisitos específicos de espaço, atividades e usuários da biblioteca;
- atender aos requisitos especiais da comunidade escolar da maneira menos restritiva possível;
- atender às mudanças nos programas da biblioteca, nos programas da escola e nas tecnologias de informação e comunicação;
- possibilitar o uso adequado e seguro do mobiliário, dos equipamentos, dos suprimentos e dos materiais;
- estar preparada e administrada de tal modo a possibilitar o acesso equitativo e em tempo hábil a uma coleção organizada e diversificada de recursos;

- ser esteticamente agradável, com orientação e sinalização claras e atrativas, de modo a proporcionar boa ambientação de lazer e aprendizagem para os usuários. (IFLA/UNESCO, 2005, p. 9).

Se a escola não possui um lugar para a biblioteca, pode transferi-la para dentro de cada sala de aula, que “pode receber estantes, caixas de madeira ou papelão forradas, ou até mesmo umas sapateiras [...]” (BRASIL, 2009a, p. 10).

A biblioteca escolar deve propiciar um ambiente agradável de fomento à leitura, por isso “este local deve contar com cadeiras e mesas para estudo individual, mesas redondas para estudo em grupo e também um local para aqueles que querem apreciar um bom livro. É comum a utilização de almofadas, pequenos sofás, tapetes ou esteiras, de forma a proporcionar conforto ao leitor em um momento de lazer.” (BRASIL, 2009a, p. 12). Ao passo que “[o] que melhor caracteriza uma biblioteca não é a beleza de sua decoração, mas sim a qualidade do seu acervo e a funcionalidade dos seus serviços.” (SILVA, 1982, p. 143). “A convivência estreita com livros, o fato de retirá-los em biblioteca, é atividade normal para quem é leitor; mas é uma atividade necessariamente difícil para quem é decifrador” (FOUCAMBERT, 1994, p. 14), dado que, tanto na biblioteca como na sala de aula, devemos instigar a formação de leitores que conseguem “[c]ompreender a mensagem, compreender-se na mensagem, compreender-se pela mensagem.” (SILVA, 1981, p. 45).

Foucambert (1994, p. 36) endossa que a biblioteca é a “vigamestra que sustenta a política de leitura da equipe educativa”, devendo funcionar como um “centro de documentação”, que “[e]ncampa as atividades outrora reservadas às salas de aula, enriquecendo-as, e propõe atividades novas, antes negligenciadas.” Por essa razão, ela é:

- um local onde estão reunidos, inventariados e classificados os livros e os documentos outrora dispersos pelas salas de aula,
- um local natural de mostras e exposição da escola,
- um local de encontro, de prazer e de descoberta,
- um centro de recursos e um local de leitura,

- um local em que se participa de animações,
- um local de produção e de criação,
- um local onde se aprende a fazer funcionar e a gerir,
- um canal de mão-dupla para o exterior,
- um local de formação. (FOUCAMBERT, 1994, p. 36).

Infelizmente, em muitas escolas,

A biblioteca é vista muitas vezes como um lugar em que são armazenados livros para leitura; um lugar destinado a alunos considerados indisciplinados, ou ainda, de disseminação da informação. Por sua vez, o bibliotecário é visto como um elemento que executa tarefas meramente técnicas e a sua formação pedagógica, cultural e social é deixada de lado. (AMATO; GARCIA, 1988, p. 13).

Assim, aos poucos, a biblioteca vai se tornando um apêndice da estrutura escolar, um lugar de castigo e um mero local de empréstimo de materiais.

Para que o “hábito” da leitura se desenvolvesse seria necessário que as escolas e as famílias brasileiras permitissem o “acesso ao livro”. Porém a maioria das escolas não possui bibliotecas, e, aquelas que possuem, são geralmente mal utilizadas (inexiste renovação de acervo, não há bibliotecárias formadas em escolas oficiais, os locais são inapropriados, etc...); porém o preço dos livros geralmente está muito além das possibilidades econômicas dos alunos; porém o mercado do livro didático nem sempre oferece o que há de melhor; porém não são todos os professores que sabem orientar adequadamente a leitura. Como, então, incentivar “por todos os meios”, se os próprios meios não são fornecidos às escolas? (SILVA, 1981, p. 35-36).

Não resta dúvida que, para criarmos o hábito da leitura em nossos alunos, é indispensável ter o “acesso ao livro”, bem como a sua promoção em todo o âmbito escolar. Se a própria escola concebe o livro (didático ou não) como uma ferramenta básica nas práticas pedagógicas, porque o ato de ler também não segue a mesma concepção? Por que a biblioteca, local essencialmente destinado à prática de leitura, não consegue cumprir com seu papel? Por que muitos alunos e professores a veem como um lugar “onde há livros” e não como uma formadora de leitores? Querendo ou não, a escola e suas práxis estão alicerçadas em livros e leituras, em manuais e teorias, porém ainda há uma enorme lacuna no que concerne à leitura e sua prática.

Conforme o “Manifesto IFLA/UNESCO (2005, p. 7) para biblioteca escolar”, “[c]omo regra geral, o orçamento para materiais da biblioteca escolar deve ser de pelo menos 5% do valor gasto por aluno no sistema escolar, excluindo-se todos os salários, despesas com educação especial, transporte e fundos para melhorias essenciais.” O plano orçamentário deve garantir o repasse de recursos financeiros para a aquisição de revistas, livros e materiais não impressos, para a promoção de atividades, para os materiais de escritório e administrativo, e para a infraestrutura de tecnologias de comunicação e informação (TIC), isso tudo se a escola planejasse um repasse financeiro à biblioteca! Talvez por isso as indagações dos alunos pesquisados a respeito do pagamento de dois reais para a confecção da carteirinha da biblioteca. Salientamos, mais uma vez, que isso cabe à escola e não ao aluno, visto que o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) já repassa uma verba para a escola. Em Santa Catarina, neste ano, cerca de R\$ 2.870,77 serão passados para cada aluno das séries finais urbanas e R\$ 3.131,75 para o ensino médio da área urbana.<sup>8</sup> De certo modo, a quantia é pouca, mas há uma verba destinada a todo o ambiente escolar, por isso não deveria ser cobrada uma taxa para a carteirinha e nem para as multas dos atrasos dos empréstimos, pois como os alunos salientaram, “o governo manda dinheiro.” Nesse viés, o prazer da leitura vai se perdendo, porque há lacunas na sala de aula e no próprio ambiente destinado à leitura.

O “Manifesto IFLA/UNESCO para biblioteca escolar” evidencia que deve haver um comprometimento entre os educadores e o bibliotecário e eles devem trabalhar em conjunto para

---

<sup>8</sup> Fonte: <http://www.fnde.gov.br/index.php/fundeb-legislacao>.

- desenvolver, instruir e avaliar o aprendizado dos alunos conforme previsto no programa escolar;
- desenvolver e avaliar habilidades no uso e conhecimento da informação pelos alunos;
- desenvolver planos de aula;
- preparar e realizar projetos especiais de trabalho, num ambiente mais amplo de aprendizagem, incluindo a biblioteca;
- preparar e realizar programas de leitura e eventos culturais;
- integrar tecnologia de informação ao programa da escola;
- oferecer esclarecimentos aos pais sobre a importância da biblioteca escolar. (IFLA/UNESCO, 2005, p. 13).

A biblioteca escolar ajuda a tornar o aluno capaz de desenvolver sua imaginação e o prepara para a vida em sociedade. Para tanto, “[o] valor e a qualidade dos serviços prestados pela biblioteca dependem de recursos de pessoal, disponível dentro e fora da biblioteca escolar.” (IFLA/UNESCO, 2005, p. 11). Dessa forma, “[s]ua redação não deve ficar a cargo tão somente do bibliotecário, mas deve ser realizada em conjunto com professores e membros da hierarquia superior” (idem, p. 4), ou seja, o trabalho exige cooperação por parte de todos os envolvidos no processo educacional, para que eles possam (re)construir um diálogo permanente sobre como e de que forma a leitura deve ser “cultivada, estimulada e exercitada” (ANTUNES, 2003, p. 72) em todos os ambientes educativos, pois “[a] biblioteca escolar é um serviço dirigido a todos os membros da comunidade escolar: desde os alunos, professores, administradores, profissionais de aconselhamento até os pais.” (IFLA/UNESCO, 2005, p. 13).

O documento *Por uma política de formação de leitores* confirma o que pudemos observar na biblioteca, que “[a] figura mais comum encontrada nesse espaço é a de professores readaptados, ou seja, desviados de função por problemas de saúde.” (BRASIL, 2009b, p. 21). Logo muitos ocupam o papel do profissional da biblioteca escolar sem

saber e sem ter uma formação específica. “A principal função do bibliotecário escolar é a de contribuir para [o cumprimento] da missão e dos objetivos da escola, em que se incluem os processos de avaliação, implementação e desenvolvimento [da missão e dos objetivos] da biblioteca.” (IFLA/UNESCO, 2005, p. 11). Será que um professor readaptado consegue cumprir eficazmente suas novas funções?

Milanesi (1986, p. 123) diz que o “[b]ibliotecário é personagem de ficção, profissão tão antiga quanto a Biblioteca de Alexandria.” Ele passa pela história, estando presente em todas as civilizações, mas passou a ter diploma apenas no século XX, pelo menos no Brasil. Na escola, raramente encontramos um bibliotecário com diploma específico, o que mais vemos são professores, na grande maioria dos casos, readaptados.

A bibliotecária pesquisada é readaptada e apontou que, às vezes, precisa da ajuda de alunos voluntários para catalogar novos livros, organizar as estantes, atender a comunidade em geral, pesquisar materiais para os professores, etc. A bibliotecária é escritora e leitora, e, durante o expediente da biblioteca, ela tenta escrever e ler as obras presentes na biblioteca para poder sugerir leituras aos usuários. “Seus conhecimentos, habilidades e especialidade devem atender as demandas de uma determinada comunidade escolar. Além disso, ele deve organizar campanhas de leitura e de promoção da literatura, dos meios de difusão e cultura infantis.” (IFLA/UNESCO, 2005, p. 11). Como já foi dito anteriormente, o bibliotecário também precisa promover “campanhas de leitura e de promoção da literatura”, para poder suprir à práxis do professor. “O bibliotecário deve criar um ambiente de entretenimento e aprendizagem que seja atrativo, acolhedor e acessível para todos, livre de qualquer medo ou preconceito” (IFLA/UNESCO, 2005, p. 11), bem como encarregar-se de:

- analisar os recursos e as necessidades de informação da comunidade escolar;
- formular e implementar políticas para o desenvolvimento de serviços;
- desenvolver políticas de aquisição e sistemas para os recursos da biblioteca;
- catalogar e classificar materiais da biblioteca;
- oferecer instrução no uso da biblioteca;

- capacitar professores e alunos no conhecimento e uso da informação;
- prestar atendimento a estudantes e professores no uso dos vários recursos da biblioteca e das tecnologias de informação;
- responder a questões de referência e informação, utilizando materiais apropriados;
- promover programas de leitura e eventos culturais;
- participar do planejamento de atividades relacionadas à implementação do programa escolar;
- participar do preparo, da implementação e avaliação de atividades de ensino;
- promover a avaliação dos serviços da biblioteca escolar, como parte integrante do sistema geral de avaliação da escola;
- efetuar parcerias com organizações externas;
- preparar e implementar orçamentos;
- desenvolver planejamento estratégico;
- gerenciar e promover treinamentos da equipe da biblioteca.

Nota-se que o bibliotecário está incumbido de diversas práticas, por isso novamente o questionamento, será que um professor que está com problemas de saúde realiza todas as tarefas descritas acima? Pela pesquisa verifiquei que a biblioteca funciona somente quinzenalmente, justamente porque a bibliotecária não consegue cumprir com todas as suas tarefas, mesmo com a ajuda de alunos voluntários, semanalmente.

O PPP da escola pesquisada coaduna-se com o documento do MEC (2009a) e com o da UNESCO (2005), quando diz que “[o] Bibliotecário terá como atividades o planejamento, a implantação, a organização e o funcionamento da Biblioteca Escolar, em consonância com o Plano Político – Pedagógico da Unidade Escolar” (p. 10).

Milanesi (1986, p. 127) descreve três níveis de prospecção para que o trabalho do bibliotecário se realize de forma a organizar as informações e as tornarem acessíveis aos usuários, são eles:

1- o conhecimento da técnica adequada, objetivando a recuperação rápida e precisa da informação; 2- o conhecimento do acervo, não apenas ao nível da referência bibliográfica, mas de conteúdo, na medida do possível; 3- o conhecimento do usuário, de sua paisagem, de sua vida. Esses três elementos formam um único corpo.

Primeiramente, o bibliotecário deve conhecer o seu meio, para que ele possa identificar as informações necessárias ao público, bem como as técnicas para organizá-las e os conteúdos.

A prática bibliotecária essencial se concretiza no instante em que o profissional se coloca como mediador entre o acervo e o público. Isso engloba o sistema de recuperação, o ambiente e, com destaque, a relação humana. É através do diálogo que se torna possível chegar ao objetivo do leitor. O bibliotecário percorre o acervo descobrindo o pensamento de quem busca. O acervo é uma metáfora do cérebro. Cabe ao bibliotecário andar pelos dois caminhos conhecendo ambos- o leitor e o acervo. Só assim um poderá ter sentido para o outro. (MILANESI, 1986, p. 127).

Mediar é dar subsídios para que o leitor consiga ser autônomo em relação às leituras existentes. Que ele possa saber o que escolher e de que forma escolher. Entretanto, não foi bem isso o que observamos na biblioteca pesquisada. A bibliotecária mediava os alunos aos livros, mas estipulava a faixa etária para a leitura das obras. Com isso muitos acabavam desistindo de pegar um livro ou pegavam o primeiro que estava disposto na mesa. Os alunos do 6º ano EF pegavam os exemplares que possuíam menos páginas e eram ilustrados, e os do EM, às vezes, se incomodavam e acabavam não escolhendo nenhum.

Milanesi (1986) expõe que também existe outro tipo de biblioteca, a imaginária, onde podemos ordenar e desordenar os saberes adquiridos. O autor frisou que o essencial não é a informação em si, mas o conflito que ela causa. Por isso o fundamental não são os saberes

sistematizados e ideologicamente expostos em uma biblioteca, mas sim os múltiplos discursos presentes nela e a capacidade de identificar os antagonismos. Para tanto, como pudemos observar na fala de vários autores e documentos, é imprescindível a mediação entre aluno e demais envolvidos na práxis educativa.

Para facilitar o trabalho do bibliotecário, os usuários devem ter a consciência de três tópicos: “1) conhecimento sobre a biblioteca (finalidade, serviços oferecidos, organização dos recursos disponíveis; 2) habilidades de busca e uso da informação e 3) motivação para uso da biblioteca em projetos formais e informais de aprendizagem.” (IFLA/UNESCO, 2005, p. 22). Esse trabalho deve ocorrer, inicialmente, na sala de aula, por meio da conscientização do valor da leitura para a vida e, depois, na própria biblioteca escolar, onde o bibliotecário mostrará as formas de uso do ambiente. “Os estudantes podem usar a biblioteca para diferentes propósitos. Ela deve ser vista como um ambiente de aprendizagem livre e aberto, não ameaçador, em que eles possam trabalhar em todos os tipos de tarefas, individualmente ou em grupos.” (IFLA/UNESCO, 2005, p. 18). Por consequência, o espaço deve seguir as descrições propostas pelo MEC (2009); Manifesto IFLA/UNESCO (2005); SILVA (1981), uma vez que precisamos de um espaço amplo e com materiais diversificados, um bibliotecário com formação, um ambiente agradável, um lugar de encontro, de prazer, de descobertas, enfim, um local de formação leitora.

Nos questionários aplicados com os sujeitos pesquisados do EF, notamos que eles gostam de ler jornais e revistas. Nina lê jornal todos os dias, Suzana uma por mês e Júnior não assinalou. A escola recebe quatro assinaturas de jornais e de três a quatro exemplares por dia.<sup>9</sup> Os jornais ficam na mesa dos professores, na secretaria, na cozinha e às vezes aparecem na biblioteca. Os jornais são destinados aos alunos, por isso deveriam ficar à vista deles. É um material que pode estimular a leitura fora da sala de aula e de outros textos.

O material faz parte do “Plano de ações financiáveis do PDE – escola”, que tem como meta a melhoria da aprendizagem dos alunos a fim de melhorar o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica). A escola pesquisada tem em torno de setecentos alunos e o valor do repasse do PDDE/FNDE é de R\$: 31.000,00 reais por ano. Há duas opções para a escola investir o dinheiro: nas despesas de custeio e nas despesas com o capital. Destacarei somente as ações voltadas para a

---

<sup>9</sup> Fonte: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/paf\\_pde\\_esc.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/paf_pde_esc.pdf)

leitura na escola, por isso nas despesas de custeio estão inclusos: material de apoio pedagógico (almofadas, tapetes, cortinas para sala de leitura); assinatura de periódicos e anuidades (assinaturas de jornal, revista, boletim e outros); contratação de serviços para confecção de (prateleiras para sala de leitura e/ou biblioteca, armários para sala de leitura e/ou biblioteca) e nas despesas do capital; material e equipamento de apoio pedagógico (livros para uso do professor, livros para o acervo bibliográfico, livros de literatura infantil para a biblioteca, livros técnicos, etc.); utensílio de escritório e mobiliário (conjunto de cadeiras e mesa para sala de leitura, informática ou biblioteca, estante de madeira ou aço (adquiridos prontos), etc. Se tais recursos são voltados para a melhoria da aprendizagem dos alunos, por que a escola não deixa os materiais (jornal e revistas) à disposição dos alunos? Por que o aluno não pode levar revistas e jornais para casa?

A Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, passou a incentivar oficialmente a pesquisa na biblioteca escolar (MILANESI, 1985, p. 39), por isso muitas bibliotecas públicas se transformaram em bibliotecas escolares. Conforme Milanesi (1985, p. 43),

No instante do desencadeamento da imposição da pesquisa dois fenômenos foram observados: 1) a ineficácia de um decreto que exige mudanças sem levar em conta as deficiências sedimentadas ao longo da história do ensino no país; 2) a inexistência de bibliotecas em condições de servir de base para o desenvolvimento das pesquisas.

Há 27 anos, Milanesi estava discutindo a mesma problemática que ainda vemos nas escolas: a falta de professores pesquisadores. “Então, a tarefa de pesquisar passou a definir uma nova atividade, aquela que efetivamente poderia ser realizada: copiar textos.” (MILANESI, 1985, p. 44). O autor sublinhou que rapidamente o mercado editorial criou as famosas enciclopédias de pesquisa, cujos verbetes forneciam, em passe de mágica, as respostas procuradas. Estavam todas ali, prontinhas para serem copiadas, digo copiadas e não lidas, pois muitos alunos nem sequer liam o que estava escrito, apenas faziam a transcrição dos trechos. E qual era o papel do bibliotecário? Guarda-enciclopédia (MILANESI, 1985, p. 46). A biblioteca era vista como “um conjunto de discursos, é como se ela fosse milhares de aulas impressas, das quais os alunos aproximavam-se sem imposições e bloqueios.” (MILANESI, 1985, p. 49).

Milanesi também chamou a atenção para a falta de bibliotecários, relembrando que estamos ainda falando de 1985! “Uma biblioteca está aberta não apenas para emprestar livros para aqueles que não dispõem de recursos para adquiri-los, mas para abrir ao infinito as possibilidades de acesso à informação.” (MILANESI, 1985, p. 65). “Enfim, o subdesenvolvimento nacional começa numa escola que, mesmo tendo uma biblioteca, não sabe o que fazer com ela, pois dentro do sistema de ensino que prevalece não há lugar para ela.” (MILANESI, 1985, p. 86).

As barreiras que Milanesi revelou em 1985 ainda perduram nos nossos dias: não há um trabalho efetivo feito sobre a pesquisa e os livros que estão na biblioteca escolar, não há profissionais capacitados para trabalharem na biblioteca, não existe um trabalho em conjunto (pais, professores, diretores, cozinheiras, assistentes e bibliotecário), alguns alunos não sabem como e o que pegar na biblioteca, não sabem o valor da biblioteca escolar (nesse tópico acrescento que Júnior disse que o valor é dez), etc. E para finalizar as ideias de Milanesi (1985, p. 87-88) sobre a biblioteca, há que se lembrar que:

O espaço deveria ser estimulante e os serviços rápidos e adequados aos objetivos de quem os solicitou. O bibliotecário é mais do que um guarda-livros. Ele é um guia, principalmente dos mais jovens, nas primeiras caçadas, na aventura tétrica de enfrentar mil livros com trezentas páginas. Nesse espaço o aluno aprenderia a ter idéias próprias lendo, principalmente os livros que os professores não pedem. E vendo gravuras, mapas, filmes, ouvindo discos. A biblioteca teria espaço para as crianças não alfabetizadas, área adequada às suas exigências, que desde cedo aprenderiam a chegar às informações, combiná-las e confrontá-las. As crianças aprenderiam a ser autônomas na biblioteca e exigentes: extrairiam dela o que lhes fosse útil ou tivesse algum sentido. A biblioteca seria, então, uma escola dentro da escola, sem que houvesse divisórias. Ou seja, o trabalho do professor e do bibliotecário seria o mesmo.

Nas entrevistas, Nina e Suzana relataram que a biblioteca escolar é um lugar reservado à leitura, e para Júnior é um lugar de pesquisa. Nina e Suzana também contaram que costumam buscar as leituras na biblioteca escolar, enquanto Júnior possui 130 livros em casa, por isso

costuma lê-los. Para Nina, ir à biblioteca é “[b]om, porque daí a gente pode pegar livro que a gente não leu, a gente pode usar para ler”, também frisou que “é bom. Dentro da sala já não dá para ler porque sempre tem aqueles que começam a conversar. Eu prefiro ler num cantinho sozinha, mais sossegado, onde é melhor”. Do mesmo modo, Suzana mencionou: “Eu acho um lugar bem bom”; e Júnior disse: “É bom, a gente pode pegar muitas variedades de livros que a gente não conhece”. Júnior salientou que a biblioteca não ficava afastada e era confortável. Suas ideias seguem o mesmo ponto de vista do documento do MEC, de que o primeiro estímulo para a leitura é uma biblioteca organizada e que esteja no centro da escola. Claro que o melhor é que a biblioteca esteja em todos os locais da escola, por meio da divulgação das opiniões das obras lidas pelos alunos, confecção de varais literários, anúncio dos novos livros recebidos, etc. Todos ressaltaram que a biblioteca tinha um acervo bom, era propícia à leitura e que a bibliotecária era leitora e dava dicas de leitura.

Nas palavras de Silva (apud GARCIA, 1989, p. 27), “[g]ostar de ler, ou, mais do que isso, ter uma paixão pessoal pela literatura – esta me parece ser a característica básica da pessoa que vai comandar uma biblioteca.” Silva ressalta ainda que, para promover a leitura e despertar o gosto, é essencial que a pessoa responsável pela biblioteca tenha “exemplo e depoimento das práticas vivenciadas”, saiba propor leituras aos usuários e seja apaixonada pela leitura.

A bibliotecária analisada amava os livros, lia diariamente livros literários e textos não literários, possuía uma enorme biblioteca em casa, escrevia com frequência textos e livros infantojuvenis e seu marido os ilustrava. Ela era bacharel em Ciências Biológicas, técnico em Naturopatia pela UNESC e queria ingressar no Mestrado em Educação também da UNESC. Participava de projetos de Educação Ambiental realizados pela Secretaria de Educação de (SC) e ministrava o curso “Pequenos escritores” para os professores da escola aberta da própria instituição. No quadro abaixo, há a frequência com que lia os seguintes materiais:

Quadro 6- Frequência com que lia os seguintes materiais

	Todos os dias	Uma vez por semana	Quinzenalmente	Uma vez por mês	Uma vez por ano	Nunca
Adaptações de livros		x				
Artigo científico		x				
Jornal	x					
Livros de autoajuda			x			
Livros completos em geral				x		
Livros eletrônicos	x					
Livros de ficção (literários)		x				
Revistas	x					

Fonte: Quadro aplicado no questionário da pesquisa, p. 2.

De acordo com o quadro aplicado no questionário, a bibliotecária lê em diversos tipos de fontes e de suportes. Costuma comprar livros, baixar da internet e fazer empréstimos de biblioteca e de amigos. Ela também disse que escolhe um livro pela capa, sugestões de amigos, autor e por tema. Compra anualmente de cinco a dez obras, porque a maioria são livros digitais baixados da internet, devido à falta de espaço em sua biblioteca particular. Não abandona um livro pela metade da leitura, costuma pular as partes que não gosta, mas chega ao final dele. Ela considera o seu tempo dedicado à leitura insuficiente porque não tem tempo disponível para ler mais.

Os três últimos livros que leu foram A papisa Joana e A casa, de Donna Woolfolk, e A casa dos espíritos, de Isabel Allende. Para ela, a biblioteca escolar é um lugar de pesquisa e reservado à leitura. Quanto à indagação, “Você costuma indicar livros para os frequentadores da biblioteca? De que forma você incentiva os alunos a lerem os livros?”, a bibliotecária respondeu que sim e que conta partes do livro para estimular a leitura, assim como os encontra nas estantes.

Quando questionada se “faz alguma exigência quanto à escolha das obras (faixa etária, autores, gêneros)?”, falou que “Não. O professor, às vezes, exige certo número de páginas”. Quanto à pergunta “De que forma são organizados os livros (faixa etária, autores, gêneros) e o que é feito com as obras mais antigas?”, relatou que o fazia por “[f]aixa etária e tema. Se estiverem desatualizadas são descartadas, ex: Atlas geográfico, dicionários [...]”

Lopes aponta que os livros precisam ser organizados em duas áreas distintas, uma fixa (livros de referência e os de literatura para a leitura no próprio local) e uma circulante (livros de literatura para empréstimo).

A distribuição dos livros de literatura nas estantes obedece a critérios relacionados ao interesse das diferentes faixas etárias, volume de texto e quantidade de ilustrações. Assim sendo, encontramos uma área mais específica para as séries iniciais, outra para as séries intermediárias e outra, finalmente, que mais interessa aos adolescentes. (SILVA apud GARCIA, 1989, p. 43).

Nina conversou com a bibliotecária sobre essa organização por faixa etária, e ela “deixou” pegar os materiais de outras estantes. Cabe uma ressalva aqui, pois, quando Nina contestou a atitude da bibliotecária em não deixar emprestar uma obra que não pertencia à sua série escolar, percebi que a bibliotecária ficou meio constrangida pela minha presença e acabou aceitando o pedido de Nina. Claro que é importante ter organização de livros e instigar o aluno a passar por todas as suas fases de leitura, conforme as descritas por Bamberger (1986, p. 33). Contudo, nem todos conseguem realizar as leituras de sua série, enquanto outros conseguem ler livros de séries mais avançadas, por isso é imprescindível um diálogo, como fez Nina. Silva frisa que a biblioteca deve se moldar aos leitores:

Lançando mão de esquemas organizacionais “adequados”, isto é, fundamentados no bom senso e na percepção crítica da clientela, o responsável pela biblioteca não deve transformar a utilização dos serviços em uma camisa-de-força para os leitores. Nestes termos, é a biblioteca que deve se adequar aos leitores e não, como geralmente

acontece, os leitores se encaixarem num quadro imenso de normas, a fim de, penosamente fruir um livro. (SILVA apud GARCIA, 1989, p. 28-29).

Todos os alunos analisados, quando questionados: “Seu professor de Língua Portuguesa leva a sua turma com frequência para a biblioteca escolar?”, responderam que sim. A bibliotecária assinalou que os professores que pegam mais livros para ler na biblioteca e que levam com mais frequência os alunos são o de Língua Portuguesa e o de História. Inegavelmente, “sem a participação – ativa e constante – dos professores, a dinamização da biblioteca escolar dificilmente será viabilizada na prática. Isto porque são os professores os responsáveis pelo planejamento do ensino, o que, direta ou indiretamente, repercute na distribuição do tempo acadêmico dos alunos.” (SILVA apud GARCIA, 1989, p. 30). Não só os professores de Língua Portuguesa e o bibliotecário são os responsáveis pela promoção da leitura, mas todos os que participam da vida escolar do aluno, “[e] todos os professores – de todas as disciplinas –, trabalhando integradamente, devem planejar os espaços e dosar os momentos para as práticas de leitura dos estudantes. Sozinho e isolado, o responsável pela biblioteca não será capaz de fazer milagres [...]” (SILVA, 1989, p. 31). Silva (1989, p. 31-32) reforça que quem deve cuidar da biblioteca escolar carece de dois domínios e responsabilidade:

- se assumida coletivamente, tendo em mira a encarnação da leitura na vida dos estudantes, então a biblioteca escolar é “tarefa de todos” (diretor, supervisores, orientadores, professores, alunos e pais) sem distinção. Existe, neste caso, uma preocupação voltada à construção e o incremento de uma atmosfera geral, propícia à prática da leitura na escola. Quebra-se, assim, a visão compartimentalizada do contexto escolar – a biblioteca, por servir a todos, transforma-se numa obra de todos;

- o responsável pela biblioteca, seja ele professor ou bibliotecário, trabalhará no sentido de gerar influências consequentes na comunidade de leitores, “mantendo a casa em ordem” e conjugando os seus esforços com os do corpo docente e da comunidade. Nestes termos, o bibliotecário não se coloca como um mero

“atendente”, mas como alguém realmente preocupado em acompanhar todos os passos do processo de dinamização da leitura no contexto da escola.

O bibliotecário ou a pessoa responsável pela biblioteca escolar, acima de tudo, precisa ser leitor e ser exemplo de dinamização da leitura em todos os espaços educativos.

Infelizmente, alguns professores usam a biblioteca como forma de castigo para os alunos que não se comportam em sala de aula, e não existe um motivo concreto para tal ato: “Não sei, já que considero isso um grande erro” (bibliotecária). Se a biblioteca escolar é o local onde o fazer educativo se faz presente, como pode um professor usá-la como forma de punição? Ao invés de progredirmos, estamos novamente caindo nas amarras do autoritarismo. Dessa forma, o aluno vai odiar o local e mais, odiará tudo o que está ao seu redor, os livros. Alguns professores ainda chegam a pegar as obras da estante para que o aluno faça cópias, como forma de repreensão por conversar demais, por não permanecer sentado na cadeira, por às vezes saber mais do que o professor, e tantos outros motivos sem justificativas.

Bianca, quando questionada se considerava o seu tempo dedicado à leitura insuficiente, destacou que a maior barreira que encontrava na sua frequência na leitura era o acesso aos materiais, pois nunca encontrava o que queria na biblioteca e, às vezes, não tinha auxílio para localizar as obras. Ela não tinha a mediação para encontrar um livro e, às vezes, acabava desistindo de ler, porque, naquele momento, não tinha outro meio para poder ter contato com uma obra. Nesse caso, não existia a prática bibliotecária que Milanesi (1986, p. 127) tanto enfatizou.

Quando questionados se “[s]eu professor de Língua Portuguesa leva a sua turma com frequência para a biblioteca escolar?”, todos responderam que não. As barreiras eram porque os alunos não gostavam de ler e Ana acrescentou que “Metade da sala não se interessa e a professora também não se interessa em fazer uma atividade literária”. Silva endossa que um dos fatores para incitar a leitura é a disponibilidade de tempo e a sua inclusão no programa. “O livro pode estar disponível na biblioteca e pode instigar a curiosidade do leitor, porém, sem a garantia de tempo, o seu usufruto será prejudicado.” (SILVA apud GARCIA, 1989, p. 31).

Quanto à questão “O seu professor de Língua Portuguesa costuma perguntar sobre o que você está lendo fora da escola?”, Ana comentou que: “Certo dia, quando eu queria ir à biblioteca, aconteceu

um caso em que ela falou assim: Não quer ler aqui, até parece que vai ler em casa,” Elen assinalou que sim e Bianca, que não.

Nas entrevistas, os alunos pesquisados disseram que a biblioteca escolar não é um local propício à leitura, porque não há silêncio. Mesmo a biblioteca ocupando o lugar de duas salas de aula, havia pouco espaço para acomodar uma turma inteira, pois contava ainda com a mesa da assessora de direção, a máquina xerográfica e o armário dos LD. Dessa forma, sempre havia um fluxo grande de pessoas no local. A estrutura não tinha como receber mais materiais e serviços, como os mencionados por Milanesi (1985, p. 94).

Ana destacou também que não existe organização e espaço para poder ler. Ainda ressaltou que, “[d]e toda a sala, eu tiro uns quatro que gostam de ler. Nem todos tem a carteirinha, só mais ou menos esses quatro que tem.” Logo questionei se o motivo por não frequentar a biblioteca era o pagamento da carteirinha e Ana falou que “[n]ão, acho que não, porque um real é o que a gente paga pela carteirinha. Mas é a falta de vontade, entendeu? Nem me vem dizer que é por causa da falta de livros, porque não é não, porque mandaram bastante livro, novos, agora, com títulos bem interessantes, porque livro não é, é a falta de interesse do pessoal.”

Elen contou que a biblioteca não era completa, porque não tinha livros de seu interesse: de Direito, preparatórios para os vestibulares e para concursos. Ela iria prestar vestibular para Direito, por isso seu interesse pelas obras.

O interesse, contudo, não pode ser definido como preferência. Preferir uma coisa a outra – em havendo várias possibilidades – é algo relativamente passivo, ao passo que o interesse é dinâmico e ativo: a pessoa não somente escolhe, mas também escolhe seu objetivo, cria as possibilidades de alcançar uma coisa ou outra. (BAMBERGER, 1986, p. 32).

Quanto à ida de seus colegas à biblioteca, disse que “[e]m sala de aula é raro ver uma pessoa ir na biblioteca. Raro ver uma pessoa ler um livro, no máximo que vi ir na biblioteca dois ou três alunos”. Por sua vez, Bianca falou que “[é] difícil alguém acho pegar um livro na biblioteca, sempre tem, mas é... até pode pegar, mas não lê. [...] Olha, a nossa biblioteca não é ruim, mas também não tem aquela imensidão, que pode escolher de vários aspectos. Ela é razoável, acho.”

Todos os sujeitos expuseram que a bibliotecária sugeria leituras, dava opinião sobre os livros que lera, mostrava os livros novos quando chegavam, consideravam-na leitora porque sempre a viam lendo. Quanto aos livros expostos por faixa etária, Bianca descreveu que “[a] gente pegou do ensino médio, até porque... porque realmente é o que mais interessa a gente. É difícil a gente querer um da 8ª série, porque a gente já passou por aquele ali. Então a maioria pega do ensino médio”.

É a chamada livre escolha que, como se pode observar, nunca é inteiramente livre, mas conduzida por uma série de fatores que vão desde a forma como os livros são organizados nos catálogos, passando pelas estantes, até aos mecanismos de incentivo ao consumo à maioria dos produtos culturais. (COSSON, 2006, p. 31).

Como lembra Cosson, não há escolhas livres, pois sempre estamos condicionados por alguma regra, como a classificação por série escolar e faixa etária, um livro com a capa ou a lombada exposta, as sugestões dadas pelo professor e pela bibliotecária, etc. Então, podemos dizer que Bianca lê só os livros pertencentes a sua estante porque, inconscientemente, ela seguiu algumas normas pré-estabelecidas pela escola, como a escolha por série escolar.

Cosson (2006, p. 32) descreve quatro fatores que influenciam na escolha de uma obra na escola: o primeiro está relacionado à seleção dos textos de acordo com o objetivo educacional; o segundo diz respeito à legibilidade dos textos (separação por série ou faixa etária); as condições oferecidas para efetuar a leitura literária na escola; e por fim, o “cabedal de leituras do professor.”

Infelizmente, na maioria das escolas brasileiras, a biblioteca, quando existe, é sinônimo de sala do livro didático, não tem funcionários preparados para incentivar a leitura e apresenta coleções tão reduzidas e antigas que um leitor desavisado poderia pensar que se trata de obras raras. (COSSON, 2006, p. 32).

Todos os itens que influenciam na escolha de um livro mencionados por Cosson também encontramos na escola pesquisada: o texto, em muitos casos, é usado como pretexto para seguir o currículo, os livros são separados por faixa etária ou série, muitos alunos veem a

biblioteca escolar como o lugar onde se guarda o LD e a professora Joana só consegue sugerir leituras de seu repertório.

Para sanar tantas reclamações dos alunos, a biblioteca não deveria ter um horário fixo para o atendimento. Assim, o aluno poderia ter um atendimento individualizado e poderia escolher os livros nos horários fora de suas aulas, no intervalo, etc. Se os livros fossem organizados por tema, talvez os alunos não tivessem tanta preocupação em ler só os livros de sua estante.

A biblioteca não é um lugar onde estão reunidos os livros, mas o local onde se conserva a memória do mundo, onde os registros escritos estão disponíveis para a reconstrução de novos conhecimentos. “O esforço deverá ser no sentido de incrementar a biblioteca, transformando-a efetivamente num centro onde não apenas se tem acesso à produção cultural da humanidade, mas onde também se produz cultura.” (MILANESI, 1985, p. 100).

#### 4.5 PROJETOS E MOBILIZAÇÕES DE LEITURA NA ESCOLA

Os projetos e mobilizações de leitura na escola são importantes porque, por meio deles, toda a comunidade escolar se engaja em planejar as etapas e atingir os seus objetivos propostos. Um dos pontos frisados pelos PCN diz respeito aos projetos e à participação ativa dos alunos nas funções compartilhadas. Por meio de um projeto, os alunos

Criam a necessidade de ler e analisar grande variedade de textos e suportes do tipo que se vai produzir, como se organizam, que características possuem ou quais têm mais qualidade. Trata-se de uma atividade de reflexão sobre aspectos próprios do gênero que será produzido e de suas relações com o suporte. (BRASIL, 1998, p. 87).

No momento da coleta de dados, a escola pesquisada estava finalizando o projeto semestral “Educação e Prevenção nas escolas.” Nele foram abordados subtemas como: Minha escola, minha vida; Minha escola, minha casa; Eu amo minha escola; Escola, meu segundo lar; Eu na comunidade, eu na sala de aula, eu na minha escola; dentre outros. O objetivo geral era conscientizar o aluno e a comunidade escolar sobre a importância da valorização do ambiente escolar em seu aspecto físico e ambiental. Cada disciplina ficou encarregada de trabalhar com o tema de acordo com os seus conteúdos. A professora de

Língua Portuguesa trabalhou com a leitura e interpretação de prosa ou poesia; produção textual de uma dissertação, poesia, paródia e outros; apresentação de um seminário e exposição de um painel confeccionado pela turma.

Outro projeto que havia sido realizado no semestre era “Leitura e interpretação em todas as áreas do conhecimento.” O objetivo era a promoção de ações para combater a defasagem de aprendizagem dos alunos, por meio de atividades diferenciadas que envolviam leitura e interpretação em fundamentos básicos da Língua Portuguesa e da Matemática, sempre focando os alunos que apresentavam dificuldades na aprendizagem. O projeto funcionou semanalmente, de março a abril de 2011, em dias diferenciados e todos os professores participaram. E por fim, o projeto “Momento da leitura 2011,” que também teve seu início em março e o término seria em novembro. Entretanto, com a greve estadual dos professores, o projeto teve fim em abril. Cabe frisar que a minha pesquisa aconteceu justamente quando os professores reiniciaram as aulas, por isso ainda não sabiam se iriam continuar com o projeto.

O projeto ocorria quinzenalmente e em aulas diferenciadas. A duração era de uma aula, alguns professores estendiam um pouco mais, enquanto outros permaneciam menos tempo porque alguns alunos não liam e ficavam bagunçando. A bibliotecária preparava caixas de acordo com a faixa etária, que continham livros, revistas e gibis. Cada aluno podia escolher um tipo de material e depois revezava com o colega.

É importante garantir um tempo na escola para ler, e o projeto “Momento da leitura 2011” foi um evento diretamente ligado à leitura e ao acesso aos livros. De acordo com alguns professores, o projeto às vezes “não funcionava, porque os alunos ao invés de lerem, ficavam conversando com os colegas”. Talvez faltasse um pouco mais de estímulo à leitura, faltasse mediar a leitura, como descreve Teresa Colomer (2007, p. 102):

“Estímulo”, “intervenção”, “mediação”, “familiarização”, ou “animação” são termos associados constantemente à leitura no âmbito escolar, bibliotecário de outras instituições públicas e que se repetem sem cessar nos discursos educativos. Todos esses termos se referem à intervenção dos adultos encarregados de “apresentar” os livros às crianças.

Os PCN sublinham que os projetos oferecem condições reais para as práticas de escuta, escrita e leitura, pois

[s]ão situações em que as atividades de escuta, leitura e produção de textos orais e escritos, bem como as de análise lingüística se inter-relacionam de forma contextualizada, pois quase sempre envolvem tarefas que articulam essas diferentes práticas, nas quais faz sentido, por exemplo, ler para escrever, escrever para ler, decorar para representar ou recitar, escrever para não esquecer, ler em voz alta, falar para analisar depois etc. (BRASIL, 1998, p. 87).

Os alunos do 3º ano do ensino médio contavam apenas com o “Momento da leitura 2011” para efetivamente lerem, dado que, como já explanamos, raramente havia um momento específico de todos os alunos irem à biblioteca para pegarem algum material ou a distribuição dele pela Joana, enquanto no 6º ano do ensino fundamental, além do projeto, também havia toda sexta-feira na última aula um momento só para que os alunos lessem os materiais da caixa do “Momento da leitura 2011.”

Durante as entrevistas, os alunos foram indagados a respeito do projeto “Momento da Leitura 2011”, e a maioria afirmou que o projeto era uma oportunidade de praticar a leitura: “Era bom. Funcionava. Comigo funcionava, com os outros não, porque eles faziam muita bagunça” (Nina); “Ajuda bastante porque... ler melhor, aprende mais” (Júnior); “Agora acabou. Achava legal, porque tinha gente que não gostava de ler, eu gosto, eu gosto de ler, mas sei lá, eu acho importante até para as séries iniciais que daí estão desenvolvendo isso, eu acho bem importante” (Nina). Como podemos observar nas falas dos alunos, o projeto auxiliava no desenvolvimento do hábito de leitura. Os alunos que faziam “bagunça” liam apenas trechos dos livros, pois não tinham paciência de ficar lendo página por página. Mas mesmo assim estavam praticando a leitura, conforme o relato de um aluno: “Antes eu não gostava de ler, não tinha paciência de ficar lendo. Agora até que eu consigo ler mais coisas. A caixa de leitura (projeto) fez com que eu começasse a ler mais.” Não podemos quantificar a leitura, porque aprender a ler significa aprender a produzir sentido, a partir de textos completos ou de seus fragmentos. Um trecho de um livro pode despertar a sua leitura ou a de outras obras, como aconteceu com o aluno

pesquisado, a partir da leitura de fragmentos de textos, ele começou a ler mais coisas.

Silva (1982, p. 143-144) propõe algumas atividades de mobilização para a promoção da leitura, como a:

- 1- Campanha de doações (toda a comunidade ajuda na tarefa de arrecadar livros para o acervo da biblioteca escolar);
- 2- Banca de troca de livros (incrementar a circulação de livros entre os alunos, pais, professores, etc);
- 3- Campanha para assinaturas (professores se encarregam de às editoras para solicitar assinaturas gratuitas de jornais e revistas);
- 4- Formação da “memória” da escola (arquivar e divulgar a história da escola) e
- 5- Feira do livro (mobilizar as editoras para organizarem *stands* para a exposição e venda de livros).

Em sua obra *Leitura na escola e na biblioteca* (1986), Silva afirma que difundir a leitura pode significar democratizá-la e que uma das consequências da “elitização” dos livros diz respeito “ao empobrecimento da estimulação sócio-cultural para a leitura, ou seja, à redução do leque de títulos a ser oferecido aos leitores na escola e na biblioteca.” (SILVA, 1986, p. 27). O autor também aponta que outro motivo está relacionado à “pobreza dos acervos literários,” uma vez que as editoras e as autoridades decidem o que fará parte do acervo da biblioteca: “Uma outra, mais lamentável ainda, está relacionada ao poder de decisão na área da oferta- os livros que os alunos devem ler e os livros que os alunos não devem ler [...]” (SILVA, 1986, p. 27). Nas aulas de leitura do 6º ano, essa problemática era um grande entrave porque muitos alunos queriam ler outros títulos, mais atuais e polêmicos, porém não havia na biblioteca. Há uma restrição na prática libertadora da leitura na escola, pois como efetivá-la se quando o aluno solicita a leitura de determinada obra não há como lê-la? Por isso são de suma importância as atividades de mobilização para a promoção da leitura indicadas, por Silva (1982), para a ampliação do acervo da biblioteca, e os projetos criados pela escola para a promoção da leitura.

Como é possível verificar, os projetos e as mobilizações de leitura na escola ajudam a comunidade escolar a desenvolver o gosto pela leitura. Claro que esse processo deveria acontecer em casa, com a participação da família, porém há muitas lacunas que não permitem que isso aconteça, portanto, a escola ainda é a principal divulgadora da

leitura. Propor projetos diretamente relacionados à leitura é inserir o aluno em novas descobertas. Por meio de simples ações, como a de disponibilizar um momento somente para a leitura, podemos despertar a curiosidade do aluno em ler diversos materiais e mudar as situações atuais das práticas de leitura escolar.

## 5 A PORTA ATÉ FANTASIA: A SALA DE AULA

Conforme já descrito, dados da pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil 2012” mostra que o número de livros lido por ano caiu em relação ao ano de 2008 (4,0 livros por habitante/ano [2,1 inteiros e 2,0 em partes]; 4,7 em 2008), e a principal razão para se estar lendo menos é a falta de interesse, com 78% e 15% de pessoas admitindo “ter dificuldade.” A escola e a biblioteca não são mais as principais formas de acesso à leitura. Muitos alunos se formam sem entender os benefícios da leitura para a sua vida e caem nesse grupo de pessoas apontadas na pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil”, que além de falarem que não gostam de ler, ainda têm limitações quanto ao processo de ler. Cabe à escola proporcionar desde as séries iniciais o contato com os livros e a leitura ativa dos materiais, e não apresentar uma leitura centrada em longos questionários e resumos de histórias. Tais perguntas não parecem ter um fim significativo e ficam somente na busca de informações superficiais dos textos, como: “Quem são as personagens da história?”, “Quem é o autor do texto?”, “Onde se passa a história?”, perguntas que nem precisam de uma leitura ativa, pois as respostas saltam aos olhos, atividades que cada vez mais fazem com que os índices de não leitores aumentem.

Nunca é tarde para abrir o primeiro livro; contudo, é tarefa da escola que esse primeiro contato seja garantido no ambiente escolar. É importante que o gosto pela leitura comece desde cedo, que as crianças aos poucos possam manusear os livros e se interessar pelas palavras e que o educador possa apresentar e contar diversas histórias aos alunos, ouvir sempre as sugestões deles e situá-los como parte integrante da história. Nesse processo, professor e aluno organizam o modo de ler e definem o que ler. Quando o aluno desenvolver certa autonomia, ele escolherá o que ler, mas ainda é essencial que o educador estimule a leitura e indique alguns livros, para que o aluno perceba que não está sozinho na leitura. O professor nunca deve fazer da leitura atividades avaliativas, pois muitos alunos nessa etapa acabam mudando o conceito do que é realmente ler e começam a reduzir os momentos de leitura a tarefas quantificadoras. As atividades de leitura devem acima de tudo motivar o aluno e não se restringir a exercícios para obter uma nota. Podem-se desenvolver diversas atividades de leitura que não caíam nesses erros pedagógicos, para isso é importante que o professor seja um leitor e saiba realmente o que é a leitura e a relevância dela em nossa vida (SILVA, 2009).

O ler deve estar presente em atividades ativas que promovam momentos individuais, coletivos e dirigidos, e acima de tudo, que estimulam o gosto e não ocorram somente por cobrança.

Nesse capítulo mostraremos a análise da observação feita durante as aulas da turma do EF e EM; a porta até Fantasia se abre a partir da sala de aula.

### 5.1 LER, LENDO! LER, VIVENDO!<sup>10</sup>

Quando não estou escrevendo, eu simplesmente não sei como se escreve. Se não soasse infantil e falsa a pergunta das mais sinceras, eu escolheria um amigo escritor e lhe perguntaria: como é que se escreve? Por que, realmente, como é que se escreve? Que é que se diz? E como dizer? E como que se começa? E que é que se faz com o papel em branco nos defrontando tranquilo? Sei que a resposta, por mais que intrigue, é a única: escrevendo. (LISPECTOR, 1999, p. 156-157).

Escrever exige tempo e persistência. E qual é a melhor maneira de aprender a escrever? Escrevendo. A essa declaração de Clarice Lispector (1999) acrescentaria: e qual é a melhor maneira de aprender e criar o hábito de leitura? Lendo. Não há nenhuma fórmula pronta, apenas dicas de como aprimorar as leituras feitas. E tais leituras iniciam-se na infância, antes de aprender a ler o código escrito, por meio da imaginação e da exploração sonora e semântica das brincadeiras infantis, das figuras e dos nomes das personagens de livros apresentadas na televisão, dos brinquedos, que geram elos prazerosos e inesquecíveis. Palavras que resurgem repletas de sentidos, que nos remetem a diversos momentos de nossa vida. Portanto, aprende-as a ler lendo, por meio de práticas significativas.

Maria Helena Martins (2007), na obra *O que é leitura*, propõe algumas reflexões. Inicialmente, ela descreve que, além de aprendermos a ler lendo, aprendemos a ler vivendo e convivendo com os outros.

Na verdade o leitor pré-existe à descoberta do significado das palavras escritas; foi-se configurando no decorrer das experiências de

---

Neste título, utilizo algumas considerações feitas por Maria Helena Martins (2007), de que aprendemos ler lendo e a partir da vivência com os outros.

vida, desde as mais elementares e individuais às oriundas do intercâmbio de seu mundo pessoal e o universo social e cultural circundante. (MARTINS, 2007, p. 17).

De fato, a linguagem antecede a nossa existência, quando nascemos ela já está ao nosso redor; na verdade, fazendo alusão aos conceitos freireanos, primeiro aprendemos a ler o mundo e depois acessamos a leitura da palavra-mundo (FREIRE, 1989, p. 9). Martins acrescenta que o ato de ler “[d]á-nos a impressão de o mundo estar ao nosso alcance; não só podemos compreendê-lo, conviver com ele, mas até modificá-lo à medida que incorporamos experiências de leitura.” (FREIRE, 1989, p. 17). Aos poucos o leitor, por meio da interação subjetiva e objetiva, desenvolve os diversos tipos de leituras, e com ela pode libertar-se das amarras da sociedade. Como dizia Bakhtin (2002, p. 9):

“O signo e a situação social estão indissolivelmente ligados.” Ora, todo signo é ideológico. Os sistemas semióticos servem para exprimir a ideologia e são, portanto, modelados por ela. A palavra é o signo ideológico por excelência; ela registra as menores variações das relações sociais, mas isso não vale somente para os sistemas ideológicos constituídos, já que a “ideologia do cotidiano”, que se exprime na vida corrente, é o cadinho onde se formam e se renovam as ideologias constituídas.

Toda palavra está carregada de ideologias e é preciso abolir ideias prontas simplesmente herdadas ou impostas, há que se conseguir identificar, entender e dialogar com todas essas palavras, porque não há nenhum caminho para sair dessa situação ideologicamente criada senão posicionando-se.

Continuando com as exposições de Martins (2007, p. 22.), o aprendizado da leitura e da escrita entre os povos antigos como os gregos e romanos se dava por meio de um método analítico, em que o aluno teria de progredir passo a passo e que consistia em, num primeiro momento, decorar o alfabeto e, depois, soletrá-lo, para por último decodificar palavras isoladas, frases, até chegar aos textos contínuos. Como bem colocou a autora, infelizmente essa prática ainda acontece em nossas escolas, em que

[...] aprender a ler se resume à decoreba de signos lingüísticos, por mais que se doure a pílula com métodos sofisticados e supostamente desalienantes. Prevalece a pedagogia do sacrifício, do aprender por aprender, sem se colocar o *porquê, como e para quê*, impossibilitando compreender verdadeiramente a função da leitura, o seu papel na vida do indivíduo e da sociedade. (MARTINS, 2007, p. 23).

Outro ponto apresentado pela autora é remeter o hábito de ler livros somente às pessoas letradas, “considerarem-se os letrados os únicos capazes, seja de criar e compreender a linguagem artística, seja de ditar leis, estabelecer normas e valores sociais e culturais.” (MARTINS, 2007, p. 24). Para ela, essas vantagens sugerem que os letrados sejam os que efetivamente dão “sentido ao mundo, enquanto os iletrados apenas seguem a visão e os valores dos considerados dominantes.” De certa maneira, uma pessoa alfabetizada lê, mas essa leitura nem sempre é feita de forma ativa. Muitas permanecem só nos aspectos superficiais do texto e não atingem os reais significados presentes na leitura. Para Martins (2007, p. 35), “[i]mporta, antes, começarmos a ver a leitura como instrumento liberador e possível de ser usufruído por todos, não apenas pelos letrados.” Segundo ela, dentre as diversas concepções sobre leitura, podemos sintetizar em duas abordagens, das quais a última é a mais ampla e a que está aberta à interação.

- 1) como decodificação mecânica de signos lingüísticos, por meio de aprendizado estabelecido a partir do condicionamento estímulo-resposta (perspectiva behaviorista-skinneriana);
- 2) como processo de compreensão abrangente, cuja dinâmica envolve componentes sensoriais, emocionais, intelectuais, fisiológicos, neurológicos, tanto quanto culturais, econômicos e políticos (perspectiva cognitivo-sociológica). (MARTINS, 2007, p. 31).

O processo de decodificação x compreensão, segundo a autora, estaria se esgotando. “Ambas são necessárias à leitura. Decodificar sem compreender é inútil; compreender sem decodificar, impossível. Há que se pensar a questão dialeticamente.” (MARTINS, 2007, p. 32). Até

porque “[a] leitura vai, portanto, além do texto (seja ele qual for) e começa antes do contato com ele.” (MARTINS, 2007, p. 32). Ler o mundo antes de decodificar os sinais gráficos é tão importante quanto ler a palavra escrita, porque há uma relação mútua entre a leitura de mundo e a leitura da palavra (FREIRE, 1989).

## 5.2 OS ALUNOS E SUAS VIVÊNCIAS DE LEITURA

Quem nunca passou tardes inteiras diante de um livro, com as orelhas ardendo e o cabelo caído sobre o rosto, esquecido de tudo o que o rodeia e sem se dar conta de que está com fome ou com frio [...]

Quem nunca se escondeu embaixo dos cobertores lendo um livro à luz de uma lanterna, depois de o pai ou a mãe ou qualquer outro adulto lhe ter apagado a luz, com o argumento bem-intencionado de que já é hora de ir para a cama, pois no dia seguinte é preciso levantar cedo [...]

Quem nunca chorou às escondidas ou na frente de todo mundo, lágrimas amargas porque uma história maravilhosa chegou ao fim e é preciso dizer adeus às personagens na companhia das quais se viveram tantas aventuras, que foram amadas e admiradas, pelas quais se temeu ou ansiou, e sem cuja companhia a vida parece vazia e sem sentido [...] (ENDE, 2000, p. 6-7).

O primeiro contato que Nina teve com um livro foi na escola. A professora estava ensinando a turma a ler e, certo dia, distribuiu algumas obras entre os alunos. Nina lembra que escolheu a *Chapeuzinho Vermelho*: “Ela [professora] distribuiu para todo mundo. Daí eu fui pegando e fui tentando ler, pois eu já estava aprendendo a ler. Eu consegui ler tudo direitinho, aí ela me chamou na frente e pediu para eu ler”. Nina disse que aprendeu a ler na escola: “A professora ia ensinando, ia falando, daí eu fui juntando as palavrinhas tudo junto, daí eu consegui”. Quando questionada se as gravuras/imagens a auxiliavam durante a leitura, Nina respondeu: “[...] eu olhava um pouco, daí o que eu não sabia eu olhava, aí eu conseguia”. Hoje, nos momentos de leitura na sexta-feira, ela não necessita mais da ajuda de imagens para compreender um texto: “Eu acho bom. Contribui bastante. [...] Leio

livro. Se for para pegar revista na mão é só para olhar. Não me atrai. Agora, se for uma coisa boa assim que eu vejo que é bom, aí eu leio. [...] Ah, se eu ver muita figura [...] Daí me tira atenção.” Nota-se que a partir do incentivo dado pela professora, Nina começou a “juntar as palavrinhas” e a ler. Ao se identificar como leitora, ela passou a produzir significação com os textos lidos, pois, como nos apresenta Eni Orlandi (1983, p. 20): “A leitura é o movimento crítico da constituição do texto, pois é o momento privilegiado do processo da interação verbal: aquele em que os interlocutores, ao se identificarem como interlocutores, desencadeiam o processo de significação.”

Nina enfatizou que a leitura é importante “[p]orque é bom, porque daí a gente aprende mais as palavras que a gente não sabe”. Quanto à pergunta “Qual a importância da leitura para o seu dia-a-dia?”, ela comentou: “A gente fica mais ligada. Igual a um livro, a gente lê de manhã a gente fica mais esperta quando chega nas aulas.” Nas falas da menina, verificamos que ela atribuía à leitura a capacidade de pensar e de enriquecer o seu repertório linguístico-cultural. Back (2000, p. 10) descreveu que a leitura desenvolve a capacidade intelectual do indivíduo, pois “[a] língua é simultaneamente meio de comunicação, raciocínio, convívio e arte.”

Quanto à Suzana, não se lembrava de seu primeiro contato com um livro. Também aprendeu a ler na escola e as imagens a auxiliavam na leitura. Assim como Nina, nos momentos de leitura na sexta-feira, preferia ler livros e gostava de livros de poesia e romance (Suzana tinha a mesma concepção de romance de Nina).

De acordo com Suzana, “A leitura é tudo. Tu aprendes a falar melhor”, por isso, nas horas vagas, às vezes, lia e assistia à televisão. Costumava ler um livro somente pela metade por causa da falta de tempo (cabe frisar que Suzana era casada, mãe de Júnior e de uma menina que sempre levava para a creche antes da aula). Ela gostava de estudar junto com o seu filho, Júnior, pois: “[é] bom porque ele também me ajuda. Estou aprendendo bastante com ele também” e acrescentou que a cobrança em casa aumentou. Ela costumava contar histórias para a sua filha e lia livros junto com Júnior e depois cobrava o que havia lido.

Quando indagada sobre a importância da leitura para o seu dia-a-dia, Suzana disse que a leitura era fundamental “para o aprendizado, aprender mesmo” e para a vida: “[...] tem muito, muito valor. É importante. Saber mais das coisas que acontecem, através da leitura a gente tem o conhecimento disso.” Realmente, conforme a fala de Suzana, a leitura é um dos instrumentos que permitem “saber mais das

coisas que acontecem”, bem como “situar-se com os outros” em nosso meio (SILVA, 1981).

Em consonância com o que disse sua mãe, Júnior relatou com entusiasmo o seu primeiro contato com a leitura: “Bateu um sentimento bom.” Aos oito anos leu seu primeiro livro, *Viagem ao centro da terra*, de Júlio Verne, com a ajuda de seu pai, por causa das palavras em inglês, e até hoje foi a melhor obra lida.

Apreendi a ler com a minha mãe numa parada de ônibus. Tinha uma churrascaria na frente, daí nós líamos. Marcava churrascaria, daí toda vez que eu ia [para a parada de ônibus] eu tentava ler. Juntava palavra em palavra [palavra aqui se refere às letras]. De duas em duas.

Júnior aprendeu a ler por meio da visualização da palavra “churrascaria” e de seu vínculo semântico entre ela e o objeto a que se referia. Ele ia unindo sílaba por sílaba até formar a palavra. Tal processo ocorreu de dentro para fora, ou seja, Júnior sentiu a necessidade de se comunicar e buscou em seu meio social as palavras para a sua “posição de tomada de consciência.” Nas palavras de Freire (1996, p. 119):

(...) a alfabetização é mais do que o simples domínio psicológico e mecânico de técnicas de escrever e de ler. É o domínio dessas técnicas, em termos conscientes. É entender o que se lê e escrever o que se entende. É comunicar-se graficamente. É uma incorporação.

Daí o valor da educação centrada na palavra e na realidade do aluno. A partir do momento em que o aluno percebe que está ativamente inserido na sociedade, ele se sente capaz de transformar o seu meio. Aprender a ler é dar significado às palavras, é um ato de criação que requer um trabalho árduo, por isso Júnior frisou que a leitura “[n]ão tem preço, porque é uma coisa boa que a gente aprende e não esquece.” Por isso, a leitura não deve ser imposta, ela deve ser de dentro para fora, pelo próprio aluno, apenas com a colaboração de alguém/mediador. No caso de Júnior, os pais compravam livros e “sempre tomavam a leitura” deles. Assim como Ana, que também contava com o apoio dos pais.

Quando eu era pequena, eu estava em casa brincando na sala, daí o meu pai chegou com um saco dentro da mochila e falou que tinha um presente para me dar. Um presente? Daí eu pensei que era um cachorrinho, porque na época eu queria um cachorrinho. Daí ele assim: “Mas tu

prometes para mim que vai cuidar bem?”. Daí eu assim: “Tá, prometo”. Daí ele assim: “Não pode rasurar, rasgar, nada”. Daí quando eu abri, sabe aqueles livros bem grossos, com um monte de histórias, com um monte de [...] de dálmatas, *101 Dálmatas*, todas aquelas (clássicos da Disney) [...] Aí [...] *Pequena Sereia*, tudo, tudo, tudo. E todos eles tinham gravura, aquela coisa. Aí, como eu era pequena e não sabia ler, acho que tinha uns quatro anos quando eu ganhei o meu primeiro livro. Aí eu olhava só as gravuras. Aí todas as noites eles [pais] contavam uma história para mim. [...] A mãe lia as histórias e eu ia acompanhando com o dedo nas figuras. Ela mostrava: isso é um cachorrinho, isso aqui [...] aquelas coisas assim.

Ana, assim como Júnior, tiveram o primeiro contato com a leitura em casa, com a contribuição dos pais. Tal encontro se deu de forma ativa e afetiva, dado que ambos ainda têm a imagem gravada na lembrança e falam com alegria do episódio. Eles até hoje contam com a presença dos pais nas práticas leitoras e no incentivo à leitura. Ana grifa que “[o] meu pai gosta de ler bastante jornal essas coisas assim e ele me incentiva.”

Ana lê mais agora no ensino médio “porque eu peguei o gosto da coisa. Eu acho que é por causa disso. Daí quando tu és pequeno, tu não tens o hábito. Quem lê mais sempre são os pais. Mas eu acho que é porque eu peguei o gosto mesmo.” Para ela, é importante ler visto que “tu desenvolves toda a tua fala. Tem palavras que muitas vezes que tu nunca escutaste na vida e quando tu abres o livro, tu olhas está ali. Aí tu olhas. Eu sou assim, eu olho, não entendo, já corro para o dicionário ou pergunto para o pai, para a mãe.” Verifica-se nas falas de Ana que ela reforça o papel da família na condução no contato com a leitura. Até hoje ela segue os exemplos dado pelos pais, de que ler é a melhor forma de adquirir conhecimentos.

Igualmente, Elen aprendeu a ler em casa e com a ajuda da família e tal descoberta gerou uma grande emoção: “Bom, a primeira vez que eu... recém que eu aprendi a ler, a minha mãe me deu um livrinho bem infantil, mas muito legal, que eu lia direto. Eu começava e começava a ler, terminava, começava de novo de tanto que eu gostei. [...] Era a história da tartaruga.”

Bianca, assim como Nina, também teve o seu primeiro contato com a leitura na escola, por meio do estímulo da professora e da mãe, que comprou o seu primeiro gibi da Turma da Mônica.

Quando eu estava na primeira série, a professora pediu para comprar um livro para a gente começar a ler, até porque a gente estava aprendendo a ler. Daí ela pegou e mandou a gente levar para a casa e tentar juntar [palavras] e tal, e foi quando aí eu aprendi a ler. Daí era gibi, era gibi. Daí quando eu aprendi a ler, ah eu adorava. Até quando eu não sabia antes, eu ficava direto inventando histórias, sabe? Assim [...] eu via as figurinhas e ficava inventando as histórias. Daí eu aprendi a ler assim bem rápido. Daí depois eu pedia para a minha mãe comprar direto gibi para eu levar para [...] ficar lendo direto, eu gostava, adorava [...] mas era mais gibi assim.

[...] Aprender a ler com gibi é bem mais interessante, que ver para criança ainda que daí fica uma coisa bem mais interessante, bem mais fácil assim aprender.

[...] a criança já gosta [gibi] pelas imagens, ela já vê e imagina a coisa assim e tal[...] Daí é mais interessante para uma criança porque tu vai pegar um livro, de um autor e tal difícil assim dá para uma criança lê, não tem gravura, não tem nada que chame a atenção dela.

Bianca usava as imagens para auxiliarem durante a leitura e até hoje ainda lê os gibis da Turma da Mônica, agora os da série jovem. Em casa, no seu quarto, tem uma gaveta onde ficam guardados alguns livros de romance, drama e aventura. Seus pais continuam comprando livros e incentivando-a a ler, em especial, a sua mãe: “A minha mãe sempre, sempre pegou no meu pé. [...] Ler é bom até para ti fazer um texto, para sair sempre melhor. Então, ela sempre me incentivava bastante a ler. Meu pai também, a mesma coisa.”

Observa-se que Nina, Suzana e Bianca tiveram seu primeiro contato com a leitura somente na escola, mas seus pais as incentivavam a ler, enquanto Júnior, Ana e Elen ganharam uma obra dos pais e começaram a ler em casa. Só Suzana, mãe de Júnior, não se lembrava do

seu primeiro contato com a leitura, os demais começaram a buscar as suas memórias e falaram com alegria sobre esse encontro. Todos, quando questionados se gostavam de ler, diziam que sim e automaticamente explicavam o motivo. Alguns alunos, quanto à pergunta “Qual o valor da leitura na sua vida?”, respondiam por meio de algum valor numérico e, às vezes, relatavam que nenhum “[n]ão tem preço, porque é uma coisa boa que a gente aprende e não esquece” (Júnior).

Todos os alunos pesquisados mencionaram dificuldades durante a leitura, como as “palavras complicadas.” “[...] quando eu começo a não entender muito as coisas, as palavras são complicadas, daí vai... mas é raramente eu desanimar de uma leitura” (Elen). O professor tem de identificar as barreiras enfrentadas pelos alunos durante a leitura, para que eles não se sintam fracassados e desistam de ir adiante.

Com enormes dificuldades de leitura, o aluno se vê frustrado no seu esforço de estudar outras disciplinas e, quase sempre, “deixa” a escola com a quase inabalável certeza de que é incapaz, de que é lingüisticamente deficiente, inferior, não podendo, portanto, tomar a palavra ou ter a voz para fazer valer seus direitos, para participar ativa e criticamente daquilo que acontece à sua volta. Naturalmente, como tantos outros, vai ficar à margem do entendimento e das decisões de construção da sociedade. (ANTUNES, 2003, p. 20).

Portanto, se a escola não inserir o aluno no mundo da leitura, ele ficará à mercê “das decisões de construção da sociedade”, que poderá aliená-lo às ideologias existentes. Ler é exatamente isto: conseguir romper as amarras da sociedade, identificando e analisando os ideais transmitidos pelos contextos sociais. Por isso,

É evidente que causas externas à escola interferem, de forma decisiva, na determinação desse resultado. A escola, como qualquer outra instituição social, reflete as condições gerais de vida da comunidade em que está inserida. No entanto, é evidente também que fatores internos à própria escola condicionam a qualidade e a relevância dos resultados alcançados. (ANTUNES, 2003, p. 20).

Além de os fatores internos que influenciam nas decisões da escola, há os externos. Como afirma Bakhtin (2002, p. 95): “A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida.” Por isso:

A leitura favorece a remoção das barreiras educacionais de que tanto se fala, concedendo oportunidades mais justas de educação principalmente através da promoção do desenvolvimento da linguagem e do exercício intelectual, e aumenta a possibilidade de normalização da situação pessoal de um indivíduo. (BAMBERGER, 1986, p. 11).

Para Nina, por meio da leitura se aprendem novas palavras: “Porque é bom. Porque daí a gente aprende mais as palavras que a gente não sabe.” Suzana disse que “[a] leitura é tudo. Tu aprendes a falar melhor” e “é importante saber mais das coisas que acontecem. Através da leitura, a gente tem o conhecimento disso.” Júnior relatou que “se aprende mais, treina mais a leitura.” Ana grifou que “tu desenvolves toda a tua fala,” Elen disse que “às vezes, para se comunicar com outra pessoa, às vezes tu precisas de bastante leitura,” e, por fim, Bianca acrescentou que, “[n]a escrita, em tudo, em tudo, até se no olhar numa placa e tu não souber ler já pensou? Tu ficas desorientado.” Todos os depoimentos trabalham com a concepção de que a leitura é um prática ativa e afetiva, e que por meio dela podemos ampliar o nosso vocabulário para “falar melhor” e aprender outras coisas, além de aprimorar a escrita. Enfim, por meio dela arquitetamos a nossa fala e, acima de tudo, nos arquitetamos. “Saber mais das coisas que acontecem, através da leitura a gente tem o conhecimento disso” (Suzana).

Quer dizer, é pela leitura que se apreende o *vocabulário* específico de certos gêneros de textos ou de certas áreas do conhecimento e da experiência. É pela leitura, ainda, que aprendemos os *padrões gramaticais* (morfológicos e sintáticos) *peculiares à escrita*, que apreendemos as *formas de organização seqüencial* (como começam, continuam e acabam certos textos) e de *apresentação* (que formas assumem) *dos diversos*

*gêneros de textos escritos*. (ANTUNES, 2003, p. 75-76).

Durante a entrevista, Nina endossou que “[a] escrita e a leitura sempre estão juntas, uma completa a outra”, enquanto “a leitura é onde a gente aprende a escrever, aí a escrita melhora.” Com efeito,

A atividade da leitura completa a atividade da produção escrita. É, por isso, uma *atividade de interação entre sujeitos* e supõem muito mais que a simples decodificação dos sinais gráficos. O leitor, como um dos sujeitos da interação, atua participativamente, buscando recuperar, buscando interpretar e compreender o conteúdo e as intenções pretendidos pelo autor. (ANTUNES, 2003, p. 67).

Além disso, podemos reparar que os alunos do EF liam textos/livros de poesia, de romance (livros com a temática amorosa), de aventuras, de suspense e os do EM escolhiam de acordo com o seu interesse. Se formos analisar todas as etapas de leitura dos alunos pesquisados, verificaremos que elas seguem a descrição feita por Bamberger (1986).

### 5.3 SER LEITOR

Na porta que o herói escolheu para escapar, havia uma placa, onde estava escrito com letras bastante nítidas: “Em caso de incêndio, NÃO saia por esta porta.”

Como o herói não sabia ler, morreu tostado. (ZIRALDO, 2005, p. 21-22).

Na obra *Uma historinha sem 1 sentido* (2005), Ziraldo conta a história de um super-herói que tinha “hiperinimigos” que queriam eliminá-lo. O herói ficava o tempo todo “com os seus sentidos clip-ligados para não ser peg-apanhado de surpresa.” (ZIRALDO, 2005, p. 4). Descobria, com a ajuda de seus sentidos, as armadilhas que seus rivais preparavam desde “argh-veneno mortal” em uma “uif-laranjada” a uma “dânger-fumacinha.” Nessa última, ele não teve tanta sorte. Ao sair do quarto que estava em chamas, avistou muitas saídas “como o herói sabia enxergar as coisas, ficou pronto para escapar. Porque ele tinha uma

excelente visão.” (ZIRALDO, 2005, p. 19). Entretanto, na porta havia uma placa indicando que em caso de incêndio, ninguém podia sair por aquela porta. Como o super-herói não sabia ler, morreu carbonizado. Ziraldo usa uma linguagem típica de histórias de super-heróis, com os seus “hiper-exageros”, para dizer que a personagem é “hiper-inteligente”, pena que ela não sabia de uma coisa essencial e que também deveria fazer parte de seus sentidos: ler. O próprio título já fala: “Uma historinha sem 1 sentido”, o único sentido que faltava para a personagem era ler e entender o significado daquela placa. Na contracapa do livro, Ziraldo (2005) destaca que:

Estudar é muito importante, todos sabemos. Mas ler é mais importante do que estudar.

Quem não gosta de ler, sofre muito para estudar. E como é que vai estudar quem não sabe ler?

Nosso segundo código de sobrevivência é saber ler e escrever. Os cinco sentidos são o primeiro código. Os sentidos existem para que possamos nos comunicar com o mundo. Sem eles os seres humanos seriam como os vegetais. As pessoas deveriam ler com a mesma facilidade com que respiram.

A percepção que Ziraldo tem da leitura é muito interessante, principalmente a comparação que faz entre a leitura e os cinco sentidos. Como descreveu Martins (2007), a leitura se dá a partir da vivência e da troca de informações, agora poderíamos acrescentar que ela e a escrita são os nossos principais sentidos.

Afinal, o que é ser um leitor?

Ser leitor é querer saber o que se passa na cabeça do outro, para compreender melhor o que se passa na nossa. Essa atitude, no entanto, implica a possibilidade de distanciar-se do fato, para ter dele uma visão de cima, evidenciado de um aumento do poder sobre o mundo e sobre si por meio desse esforço teórico. Ao mesmo tempo, implica o esforço de pertencer a uma comunidade de preocupações que, mais que um destinatário, nos faz interlocutor daquilo que o autor produziu. Isso vale para todos os tipos de textos, seja um manual

de instruções, seja um romance, um texto teórico ou um poema. (FOUCAMBERT, 1994, p. 30)

Ser um leitor é entender que o outro faz parte de mim, que preciso dele para poder me (re)constituir. Lê-se para obter informações, por necessidade, por deleite, pelo simples ato de ler. Somos cercados por palavras, portanto estamos diariamente lendo e relendo coisas, buscando novas e velhas leituras. Dizer que não lemos é um grande mito criado pelas pessoas, pois tudo o que vemos possui algum tipo de leitura. Tudo é constituído por leituras e releituras, pois ela está presente em todos os lugares e há vários meios de realizá-la, por meio de um livro, de uma imagem, de simples palavras.

Quando questionados sobre o que é ser um leitor, Nina relatou que “é a pessoa que gosta de ler bastante.” Suzana e Júnior foram mais precisos, descrevendo que é a “[p]essoa que lê.” Para Ana, “é uma pessoa que tem vontade de estar sempre buscando informações, de estar na atualidade, buscando reportagem, notícias.” Segundo Elen, “[s]er leitor é estar frequentemente lendo algum livro, uma revista, sempre está em contato com a leitura” e, para Bianca, “é gostar, ir atrás de coisas diferentes, coisas novas.”

De acordo com o dicionário Michaelis (2009, p. 525), leitor é “aquele que lê, leitor; pessoa que, nas casas editoras, teatros etc., lê as obras remetidas pelos autores e dá parecer a respeito delas.” Portanto, os conceitos sugeridos pelos entrevistados seguem a concepção do dicionário. Entretanto, visto que as definições acima estão incompletas e muito superficiais. A melhor aceção ainda é aquela que ressalta que ser leitor é entender o outro e a partir dele se entender, como a de Foucambert (1994, p. 30), segundo o qual “[s]er leitor é querer saber o que se passa na cabeça do outro, para compreender melhor o que se passa na nossa.”

Bamberger descreve quatro tipos de leitor, conforme a preferência de leitura: a) O tipo romântico, dos 9 aos 11 anos de idade, fase que gosta do “mágico”; b) O tipo realista, fase em que se exclui o chamado “livro fantástico” e o amor dos contos de fada e das histórias de aventura improváveis (segunda e quarta fase de leitura); c) O tipo intelectual, momento em que se busca as razões e as morais das histórias, preferindo os livros de não-ficção (leitor médio da quarta e quinta idade de leitura); e por último, a fase do tipo estético, que “[g]osta do som das palavras, do ritmo e da rima. Predileção especial pela poesia, gosta de decorar poemas, copia os “trechos bonitos” dos

livros, relê com frequência”, esta etapa é rara de encontrar-se em todas as fases de leitura. (BAMBERGER, 1986, p. 36).

#### 5.4 EU LEIO, TU LÊS, NÓS LEMOS!

— A imperatriz Criança está doente, retomou Atreiú. Você sabia?

— Tanto faz, não é verdade, velha?, respondeu Morla. Parecia falar consigo mesma desta maneira estranha, talvez porque não tivesse mais ninguém com quem falar, sabe Deus há quanto tempo.

— Se não a salvarmos, ela morrerá, insistiu Atreiú.

— Tanto faz, respondeu Morla.

— Mas, se ela morrer, Fantasia deixa de existir, exclamou Atreiú. O *nada* já está se alastrando por toda a parte. Vi-o com meus próprios olhos.

Morla fixou-o com os seus olhos enormes e vazios.

— Pouco nos importa, não é verdade, velha?, gorgolejou ela.

— Mas morreremos todos!, gritou Atreiú. Todos!

— Escute uma coisa menino, respondeu Morla. E o que tem demais nisso? Para nós nada tem importância. Tudo nos é indiferente; nada nos interessa.

— Mas você não quer desaparecer, não é Morla?, gritou Atreiú encolerizado. Porque você também vai desaparecer! Ou pensa que é tão velha que vai sobreviver depois de Fantasia ter deixado de existir?

— Escute, gorgolejou Morla. Somos velhas, menino, velhas demais. Já vivemos bastante. Já vimos muito. Para quem sabe tanto como nós, nada é importante. Tudo se repete eternamente, dia e noite, verão e inverno; o mundo está vazio e não tem significado. Tudo se move em círculos. O que aparece tem de desaparecer, o que nasce tem de morrer. Tudo passa, o bem e o mal, o estúpido e o inteligente, o belo e o feio. Tudo é vazio. Nada é real. Nada é importante. (ENDE, 2000, p. 53-54).

Quantas “Morlas” ainda existem em nossas escolas, professores que não estão interessados em apresentar Fantasia aos alunos? O “nada” toma conta deles, “nada é importante” em suas práticas, o aluno, “tanto faz.” Vamos conhecer Maria e Joana e examinar se fazem parte dessa triste realidade.

Maria, com muita alegria e entusiasmo, narrou como foi o seu primeiro contato com a leitura.

Bom, desde pequenina eu sempre tive curiosidade com livros. Minha mãe e meu pai sempre liam bastante. Meu pai me presenteava quando pequena com livros. Lembro-me até que assim que eu comecei a frequentar a escola, lembro claramente de uma pasta com zíper, com uma alça bem grande. Eu era bem pequenininha, meu pai trouxe essa pasta com vários livros e disse isso é para ti. Meu pai foi uma pessoa que estudou pouco, estudou só até a quarta série, mas era um homem que lia bastante, escutava muito rádio, ele era bem interessado em cultura. Dos onze filhos que ele teve, todos estudaram bastante. Tenho essa lembrança de quando eu era pequena, ele era muito atento ao meu talento talvez porque ele me via folheando os livros e tal. Assim que entrei na escola, em seguida já aprendi a ler cedo. Gostava muito de colecionar frases famosas de pensadores e pensamentos. Lembro que eu tinha um caderninho, onde ali eu só notava textos que eu achava bacana, ideias bem importantes sobre a vida, então eu já gostava de ler e colecionar ideias e pensamentos. Eu prestava muito atenção na maneira como eram escritos os textos. Aí no decorrer de minha trajetória de aluna, que sempre fui e sempre sou, me interessei muito pelo português por causa dessa curiosidade em ler livros.

Maria aprendeu a ler na escola e ressaltou que nas aulas os alunos eram incentivados a lerem, por isso hoje ela também estimula os seus alunos a lerem. As imagens dos livros a ajudaram somente no início do processo leitor, mas Maria acha que elas não são tão importantes porque “a imagem, a gente deve criar, porque cada um faz a sua leitura de um texto e cada um constrói a imagem de acordo com a leitura que está

fazendo.” A professora salientou também que a base das suas práticas pedagógicas era o texto e a leitura e que “exijo dos meus alunos leitura diária. Duas horas de leitura em casa é o que eu peço sempre, no mínimo duas horas de leitura em casa, diária, e semanalmente na escola, a gente vai à biblioteca e os alunos tem a chance de levar para casa quatro livros.”

Maria disse que a partir do texto “eu trabalho a Linguística também. Eu uso muito, muito a interpretação textual e a elaboração textual. Aplico estudos literários dos livros que estão lendo uma vez por mês, agendo um dia que será o estudo literário do livro que estão lendo naquela semana.” Também explorava as regras gramaticais dentro do texto:

Exploro dentro do texto (regras gramaticais). Não sigo um calendário de datas... Ah hoje vou trabalhar crase, hoje vou trabalhar aquilo. Não, eu trabalho cada turma diferente, conforme a necessidade que eu sinto, porque tem turmas que tem mais dificuldade em determinados elementos da linguística, outras turmas já não tanto. Então eu monto o meu calendário de trabalho, meu cronograma de trabalho, de acordo com a necessidade da turma. De acordo também com o que o livro didático pede também, eu me baseio muito pelo livro didático, não sigo ele do começo ao fim, mas dali eu faço as minhas aulas.

Quando indagada se a leitura estaria em primeiro lugar em suas práticas pedagógicas, Maria acrescentou que:

Para um aluno conseguir escrever, ele tem que ler. A leitura está em primeiro lugar. A leitura e o entendimento daquilo que leu, senão ele não vai conseguir escrever. Ele tem que ler, entender e depois expressar aquilo que leu e ali então a gente vai trabalhar o que ficou deficiente na leitura e na hora que ele escreve, mas eu acho que quanto o aluno mais lê melhor ele vai escrever. Então a leitura e a interpretação para mim estão em primeiro lugar.

Quanto à pergunta “Você tem livros em casa? Que tipo de livros possui e onde ficam guardados?”, imediatamente ela respondeu:

Ah, que pergunta boa. Essa eu adoro responder. Eu tenho muitos, claro. Tenho muitos livros porque sempre desde que eu estava na graduação, no período da graduação de Letras, eu já era inimiga de pegar livros na biblioteca, porque eu gostava de comprar os meus livros para tê-los em casa para ler a hora que eu quisesse. Então, eu tenho[...] ah, eu tenho muitos livros[...] eu tenho, graças a Deus eu tenho a minha biblioteca. Tenho livros de literatura das mais diversas, tudo o que se pode imaginar. Então, como eu disse, desde o período da graduação, até antes eu já tinha[...] sempre me interessei por livros. Já fui renovando os meus livros e depois da graduação também fiz uma pós-graduação, minha área é a espanhola, Literatura espanhola, mas gosto muito da Literatura inglesa e americana, brasileira também, então tenho bastante material. Depois também fiz Mestrado, aí comprei os meus livros. Ultimamente também no Mestrado em Educação que fiz, estive no Chile estudando, de lá trouxe também muitos livros de Literatura Chilena e Latino-americana, enfim, tenho claro, muito material de Literatura e de língua.

O conceito que Maria tem de ler aproxima-se com o de Ziraldo (2005), para quem a leitura eleva-se como o primeiro dos cinco sentidos. Para ele, “[a]s pessoas deveriam ler com a mesma facilidade com que respiram”. Para Maria, a leitura é a primeira “saúde” que devemos cuidar, pois por meio dela nos alimentamos e nos mantemos vivos.

Ler para mim é como beber água, é como comer, às vezes até parece mais importante que comer comida e beber água (risos) porque a leitura nos dá uma saúde indescritível. Eu acho que a saúde[...] é a primeira a saúde que a gente tem que cuidar, é a saúde espiritual, emocional, e isso se adquire com livros, com a leitura, porque a saúde física a gente pode manter com qualquer comida simples, não precisa ser muito sofisticada. Eu acho que para o corpo se manter em pé, o espírito tem que estar muito saudável e o espírito só está saudável com leituras, com boas leituras. O

conhecimento é o melhor alimento a meu ver.  
Primeiro a alma e depois o corpo.

Maria adiciona que tais leituras boas acontecem devido às leituras feitas anteriormente: “Depois de certo tempo, com o hábito da leitura, a gente rapidinho já sabe qual é a leitura que a gente vai descartar no momento e qual é a que a gente vai se aproximar mais. É tão satisfatório quando a gente acaba uma leitura de um texto, a sensação é como se a gente estivesse saciado.”

Ela lê porque tem prazer e curiosidade em saber “que tipo de escrita, que tipo de texto, que estilo tem um autor e outro autor.” Ela não costuma abandonar uma leitura, a não ser que ela seja muito fastidiosa: “Desanimar? [...] Eu acho que quando eu sinto que o texto é muito prolixo, ou corro com a leitura, pulo alguns trechos vou mais para frente. Se é livro com capítulo, eu escolho o capítulo com o título um pouco mais chamativo, que acho mais interessante.”

Quando questionada se Maria se considerava um professor leitor, falou: “Eu acho que sou na medida do possível. Estou sempre lendo, a gente lê diariamente.” Para estimular os alunos a lerem, Maria costumava:

Muitas vezes eu trago para a sala de aula um volume grande de livros e deixo a vontade deles, a escolha do título. Eles leem aqueles livros e depois vão me fazer um comentário por escrito e eu também recheio o comentário deles, eu falo do autor, e tal e assim vou incentivando os meus alunos a se interessarem pela literatura.

[...] Trazendo livro e até porque não presenteando com livros. Eu fiz muito isso já, na própria escola que eu trabalho. Nos estudos literários que eu aplico, de vez em quando, eu presentio um aluno ou uma aluna que consegue atingir o máximo da nota, que é a nota dez que eu dou para quem faz um estudo literário perfeito sobre o livro que leu.

Joana, ao narrar o seu primeiro contato com a leitura, mostrou certa alegria, diferente das demais respostas dadas, em que se sentia forçada a dar uma opinião.

Quando eu era[...] sei lá tinha uns quatro, cinco anos, meu irmão mais velho ele colocava muito disco, aqueles disco de vinil, de Literatura infantil. Historinhas da Literatura infantil, aqueles livrinhos, *Chapeuzinho Vermelho*, *Branca de Neve*, e eu escutava todos, todos os dias. Tinha um montão de livros.

Joana mencionou que o incentivo para ler sempre partiu dela. Na época em que estudara não teve o incentivo da professora e que seu ensino de LP era a partir da gramática, memorização de regras.

Sempre foi de mim [interesse em ler], porque eu não tive[...] como eu já tenho certa idade, a minha mãe e o meu pai eles não tiveram muito estudo, eles não tiveram acesso a educação[...] Meu pai tem quase noventa anos hoje. Antigamente não era tão comum, tu estudavas até a quarta série e acabava. O quarto ano era no máximo que eles iam. Moravam no interior, trabalhava na roça, o meu pai não, mas minha mãe trabalhava na roça, minha mãe é analfabeta, minha mãe não sabe ler, só sabe escrever o nome dela. Eles incentivavam a gente ir para a aula, colocaram a gente na escola, isso aí e tudo mais, mas assim, para ler, eu mesmo que me interessei.

[...] Eu lia bastante[...] eu lia revistas, mas eu sempre gostei[...] depois eu comecei a me interessar pela leitura espírita. São livros que até hoje eu leio, o Kardecismo.

Joana tinha livros de romance, LD, clássicos da literatura em casa e ficavam guardados no armário em uma sala. De acordo com suas palavras, “ler para mim é viajar, conhecer, conhecimento” e a leitura é importante no seu dia-a-dia porque lhe dá “informação, pois está lendo está te informando” e para a sua vida porque “acho que[...] todos os valores, a pessoa precisa se informar, precisa estar sabendo das coisas. É uma forma também de distração, de viajar.”

Joana lê porque gosta e por estar sempre se atualizando em sua profissão, e não há motivo que a faça desanimar na hora de ler. Considera-se uma pessoa leitora e ressalta: “Eu acho que todo o mundo tem que ser leitor, acho que todo o mundo tem que ler, tem que ser

incentivado para ler, porque eu acho que a leitura tem que fazer parte da vida da gente. Uma pessoa que não lê, ela se torna uma pessoa nula.” Ainda contou que incentivava os seus alunos a lerem e uma ou duas vezes por mês cobrava a leitura: “Ficha de leitura, não. Geralmente eu peço para eles comentarem o livro, a gente discutir, coisas assim, mas aquelas fichas de leitura eu não uso.” Em suas práticas pedagógicas, habituava-se a utilizar o LD, mas ele “é um reforço. É um subterfúgio. Não usa só o livro didático, mas o livro didático te ajuda, ele auxilia tanto a gente como os alunos.”

Quanto questionada se a leitura fazia parte do conteúdo de suas aulas, Joana acrescentou que “sempre tem alguma coisa a ver, sempre pega alguma coisa para ler” e a “a leitura e a escrita são importantes, a gramática, sim, também, mas eu acho que mais ainda a leitura e a escrita. Os três tem que caminhar juntos, leitura, gramática e escrita, aliás, leitura, escrita e gramática. É um conjunto.”

Literatura eu faço bastante pesquisa na internet, trabalho os textos, os fragmentos de livros porque eles não gostam de ler os livros. Quanto à gramática, se trabalha dentro de textos, a gente não dá tanta regra porque não... além de ser maçante, é coisa que é só decorada, a gente trabalha com bastante texto.

Joana contou que gostava de ser professora, porém se decepcionava com a falta de interesse dos alunos: “Eu gosto do que eu faço só que muitas vezes é angustiante, pois a gente vê que há a falta de interesse, eles não se interessam, eles não querem ler, eles não gostam de ler e qualquer tipo de leitura eles não gostam de fazer.”

Segundo Joana, o material que mais usa no processo ensino-aprendizagem é “material da internet, **procura trazer coisas mais atuais**, livro, filme” (grifo nosso). Só para lembrar, Joana não trabalhava muito com os textos literários porque achava que os alunos “não querem saber de coisas velhas, não entendem o que leem, imagina se lerão algo difícil!,” por isso preferia usar os “atuais” aos “velhos” textos literários.

Bamberger (1986, p. 31) endossa que “[o] que leva o jovem leitor a ler não é o reconhecimento da importância da leitura, e sim várias motivações e interesses que correspondem à sua personalidade e ao seu desenvolvimento intelectual.” O autor ainda destaca que interesse não é sinônimo de preferência.

O interesse, contudo, não pode ser definido como preferência. Preferir uma coisa a outra – em havendo várias possibilidades – é algo relativamente passivo, ao passo que o interesse é dinâmico e ativo: a pessoa não somente escolhe, mas também escolhe seu objetivo, cria as possibilidades de alcançar uma coisa ou outra. (BAMBERGER, 1986, p. 21).

E para que o professor consiga promover a leitura em suas práticas pedagógicas, conforme lemos nos depoimentos de Maria e Joana, é imprescindível que ele também seja um leitor. Maria sempre contou com os estímulos de seus pais e da escola, e Joana apenas da escola, pois, segundo o seu depoimento, seus pais não estudaram muito e por isso “eles incentivavam a gente ir para a aula, colocaram a gente na escola, isso aí e tudo mais, mas assim, para ler, eu mesmo que me interessei.” A falta de instrução por parte dos pais nem sempre é motivo para a não valorização da leitura, pois os pais de Maria também não estudaram muito, mas mesmo assim a incentivavam a ler. Maria ainda explicou que hoje incentiva muito a leitura porque também fora incentivada na escola e em casa.

Maria vê a leitura como parte constituinte do próprio ser humano, pois sem ela, sem o “alimento do espírito” não conseguimos viver ativamente, “primeiro a alma e depois o corpo”, enquanto para Joana a leitura é uma forma de “viajar e conhecer” e aquisição de “informação, pois está lendo está te informando.”

Maria tinha uma concepção de leitura baseada nas ideias de Bakhtin (2002; 2003), segundo o qual toda palavra requer uma atitude ativa e responsiva, portanto necessitamos de um outrem para materializá-la, enquanto para Joana a leitura era um modo de conhecer outros mundos, mas ainda muito preso na ideia de “informação” e não de construção de sentidos.

Ezequiel Theodoro da Silva (2009, p. 23), em seu artigo “Formação de Leitores Literários: o professor leitor”, destaca que a leitura constitui a identidade de um professor e critica a pouca e rápida formação docente, que ocasiona “tão somente leitores pela metade, pseudoleitores, leitores nas horas vagas, leitores mancos, leitores de cabresto e outras coisas assim.” Em consequência disso, prevalece na sala de aula práticas voltadas aos dados superficiais do texto, texto como pretexto para exercícios mecânicos e de memorização de regras,

fragmentação de livros, etc. Ambas as entrevistadas expuseram que eram leitoras e que a base de suas práticas era a leitura e a escrita. Maria realmente amava a leitura e a promovia em sala de aula, ao passo que Joana não demonstrava tanto gosto em suas práticas como ela nos narrou. Portanto, é inegável que o papel do professor seja mediar, promover e formar leitores autônomos e críticos, mas para que isso ocorra é preciso que ele também seja um leitor. Se eu leio, tu lêes, nós lemos!

## 5.5 PRÁTICAS DE LEITURA NA SALA DE AULA

Bastian preferia os livros emocionantes, ou divertidos, ou que falavam à imaginação; livros que contavam as aventuras fabulosas de criaturas fantásticas e em que se podia imaginar tudo o que se quisesse.

Pois isso ele sabia fazer... talvez a única coisa que soubesse fazer bem: imaginar uma coisa com tanta clareza, que era quase capaz de a ver e ouvir. Quando contava uma história a si mesmo, esquecia-se de tudo o que o rodeava, e só acordava para a realidade no final da história, como se tivesse sonhado. E aquele livro era exatamente do mesmo gênero das histórias que ele inventava! Ao lê-lo, era como se ouvisse os estalos da madeira dos troncos grossos das árvores, o assobio do vento nos cimos das árvores, as vozes diferentes dos quatro estranhos mensageiros, e quase pudera sentir o cheiro do musgo e do chão da floresta. (ENDE, 2000, p. 21).

Bastian era transpassado pela leitura, ela o envolvia de tal forma que ele vivenciava tudo o que ela lhe contava. A leitura sempre é produção ativa de significados, por isso Bastian, ao ler, era sempre capturado para dentro de Fantasia.

Retomando a questão sobre de que forma os alunos pesquisados conhecem Fantasia, analisemos as práticas pedagógicas de leitura na sala de aula. Maria costumava solicitar “voluntários” para realizarem as leituras presentes no LD. Quase todos os alunos levantavam a mão, pois queriam ler e, às vezes, chegavam a discutir quanto a quem iria ler. Durante a leitura, a maioria dos alunos cometiam alguns “erros”: liam a

palavra de forma errada (entonação), suprimiam alguns fonemas, trocavam o “r” pelo “l”, não respeitavam a pontuação, liam muito rápido, etc. A professora parava a leitura e explanava o que havia de diferente na leitura feita pelo aluno, lia a forma correta e pedia para ele observar e reler, às vezes explicava o porquê de diferente na palavra/frase lida pelo aluno. Todos prestavam atenção à leitura feita pela professora e tentavam se aproximar ao máximo da dela.

Bortoni-Ricardo (2004, p. 36) explica que:

Erros de português são simplesmente *diferenças* entre variedades da língua. Com frequência, essas diferenças se apresentam entre a variedade usada do domínio do lar, onde predomina uma cultura de oralidade, em relações permeadas pelo afeto e informalidade, como vimos, e culturas de letramento, como a que é cultivada na escola.

É no momento em que o aluno usa flagrantemente uma regra não-padrão e o professor intervém, fornecendo a variante-padrão, que as duas variedades se justapõem em sala de aula.

Para a autora, nos eventos de leitura, é comum aparecerem alguns usos de regras não-padrão na pronúncia, na entonação e na concordância de número das palavras. E qual é a postura do professor frente a esses eventos? Conforme Bortoni-Ricardo (2004, p. 42):

Da perspectiva de uma pedagogia culturalmente sensível aos saberes dos alunos, podemos dizer que, diante da realização de uma regra não-padrão pelo aluno, a estratégia da professora deve incluir dois componentes: a *identificação* da diferença e a *conscientização* da diferença. A identificação fica prejudicada pela falta de atenção ou pelo desconhecimento que os professores tenham a respeito daquela regra.

[...] a conscientização – suscita mais dificuldades. É preciso conscientizar o aluno quanto às diferenças para que ele possa começar a monitorar seu próprio estilo, mas esta conscientização tem de dar-se sem prejuízo do processo de ensino/aprendizagem, isto é, sem causar

interrupções inoportunas. Às vezes, será preferível adiar uma intervenção para que uma idéia não se fragmente, ou um raciocínio não se interrompa. Mais importante ainda é observar o devido respeito às características culturais e psicológicas do aluno.

Cabe ao professor promover o uso das formas de prestígio sem negar a história e a identidade de seu aluno. O aluno tem de observar a forma padrão e a adequação da linguagem conforme a situação de uso. “O objetivo da escola é ensinar o português padrão, ou, talvez mais exatamente, o de criar condições para que ele seja aprendido.” (POSSENTI apud GERALDI, 2006, p. 33).

Back (1987, p. 148) assinala que alcançamos o domínio da norma padrão de duas formas: por meio da leitura e da gramática. Na primeira, “[o] domínio da norma culta se alcança, primeiro, pela leitura de bons autores”, e na segunda, “[a]ula de gramática significa, antes de mais nada, gramática aplicada, primeiro em exercícios formadores de linguagem oral e, depois, em linguagem escrita.”

Um dos grandes entraves existentes na sala de aula é saber “o quê”, “para que” e “para quem” se ensina. A concepção de linguagem dos professores se reflete em sua prática, como nos escreve Antunes (2003, p. 34):

A complexidade do processo pedagógico impõe, na verdade, o cuidado em se prever e se avaliar, reiteradamente, *concepções* (O que é a linguagem? O que é uma língua?), *objetivos* (Para que ensinamos? Com que finalidade?), *procedimentos* (Como ensinamos?) e *resultados* (O que temos conseguido?), de forma que todas as ações se orientem para um ponto comum e relevante: *conseguir ampliar as competências comunicativo-interacionais dos alunos.*

Se um professor não entende que a linguagem é uma prática social, ativa, que depende de um outro para efetivá-la, logo não compreenderá os objetivos de sua disciplina. Tal conhecimento não fica a cargo somente dos professores de LP, mas sim de todos os demais professores.

Maria percebia que a linguagem era um constructo sócio-histórico, por causa disso que em suas aulas os alunos interagem

ativamente, principalmente quando exercitavam a leitura. À medida que Joana não tinha claramente tal concepção, quando solicitava leituras ninguém queria fazê-las. A mediação era a lacuna existente entre Maria e Joana. Maria, em todas as aulas analisadas, sempre estava comentando sobre a importância de ler, enquanto Joana raramente falava e, quando mencionava algo, não era tão cativante quanto Maria.

Maria disse que, a partir do texto, “aplico estudos literários dos livros (interpretação do texto) que estão lendo uma vez por mês, agendo um dia que será o estudo literário do livro que estão lendo naquela semana.” De certo modo, ela promovia o letramento literário, e segundo Lajolo (2001, p. 106) “o cidadão, para exercer plenamente sua cidadania, precisa apossar-se da linguagem literária, tornar-se seu usuário competente.”

Para Cosson (2006, p. 12), letramento literário corresponde ao “processo de letramento que se faz via textos literários compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, e, sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio,” podendo ocorrer tanto na escola como fora dela e principalmente por meio de textos literários.

Cosson (2006, p. 35) expõe que por meio da leitura podemos criar um critério de letramento porque, “de modo virtual, todos os textos são válidos porque sempre se pode identificar uma diferença que os torna diversos e plurais e, com isso, a seleção de textos acaba sendo uma questão pessoal que escapa à escola e ao próprio conhecimento.” A ampliação dos horizontes de leitura nos possibilita criar critérios para a seleção dos textos, porque “a literatura nos diz que o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos.” (COSSON, 2006, p. 35).

O termo letramento ainda é confuso para muitas pessoas e as relações entre letramento literário e escolarização são mais complexas ainda. O conceito de letramento também pode ser pensado em relação à literatura à medida que se tem contato com diversos tipos de textos e especificidades. De acordo com Cosson (2006), o processo de letramento literário é diferente da leitura literária por fruição, dado que a leitura de forma mais artística depende do letramento literário.

Cosson propõe três critérios de seleção de textos para promover o letramento literário:

Ao selecionar um texto, o professor não deve desprezar o cânone, pois é nele que encontrará a herança cultural de sua comunidade. Também não

pode se apoiar apenas na contemporaneidade dos textos, mas sim em sua atualidade. Do mesmo modo, precisa aplicar o princípio da diversidade entendido, para além da simples diferença entre os textos, como a busca da discrepância entre o conhecido e o desconhecido, o simples e o complexo, em um processo de leitura que se faz por meio da verticalização de textos e procedimentos. (COSSON, 2006, p. 35-36).

O autor ainda frisa que é preciso seguir uma sequência didática para que o letramento literário ocorra: primeiro deve haver a motivação, em seguida uma introdução (apresentação do autor e da obra), depois a leitura e a interpretação. A última etapa, a interpretação, para o autor, ela se dá em dois momentos: uma interior (decifração) e outra exterior (construção do sentido a partir de uma determinada comunidade).

É no momento externo de interpretação defendido por Cosson (2006), que percebemos o valor da escola na formação e consolidação de alunos leitores, pois

[n]a escola é preciso compartilhar a interpretação e ampliar os sentidos construídos individualmente. A razão disso é que, por meio do compartilhamento de suas interpretações, os leitores ganham consciência de que são membros de uma coletividade e de que essa coletividade fortalece e amplia seus horizontes de leitura. (Cosson, 2006, p. 65).

Joana não promovia a prática do letramento literário em suas aulas, apenas perquiria dados superficiais do texto. A leitura não fazia parte de seu conteúdo, era feita apenas para fazer atividades gramaticais e de compreensão de fragmentos de textos. As práticas pedagógicas do EM deveriam oportunizar uma compreensão mais intensificada dos textos escritos e orais, especialmente os literários (PCNEM, 2000). Enquanto isso, no EF os alunos já conseguiam identificar as diferenças de um texto jornalístico e de um poema, dizendo que no poema “as palavras são mais bonitas, me chamam mais a atenção (Nina)”, e o jornal “eu prefiro ler livros, porque tem palavras assim... eu não gosto muito de ler jornal porque não me interessa... não me chamam a atenção as palavras” (Nina). O mais curioso no EF foi o deleite de ler dos alunos. Quando um aluno solicitado pela professora lia errado alguma

palavra, a turma o ajudava e quando alguém conversava diziam: “Fica quieto.” Alguns alunos liam as palavras devagar, outros liam baixo para não errar durante a leitura. Quando um aluno parava de ler, alguns diziam: “Vai, continua,” eles incentivavam o colega a ler, por isso todos sempre queriam ler, pois havia uma participação ativa e afetiva durante as leituras.

Nas aulas de História, os alunos do EF também liam bastante. O professor pedia para cada aluno ler um pedaço do texto do LD e em seguida explicava o assunto. Em uma aula um aluno leu “Genóva”, daí o professor colocou no quadro a palavra “Gênova” e explicou a pronúncia certa. O professor sempre fazia correlações entre o assunto de História e o dia-a-dia do aluno e ao final da aula dava um pirulito para quem respondesse a uma pergunta do conteúdo estudado. Por outro lado, nas aulas de Ciências a professora lia o LD e não dava vez e voz para o aluno. Alguns tinham dúvida sobre o assunto e ela dizia que eles iriam aprender aquilo “mais para frente”. Na aula de Geografia a professora também seguia a mesma metodologia do professor de História: cobrava a leitura do LD e explanava na sequência. Nas demais disciplinas pouco se falavam em leitura e o professor era quem lia as coisas.

Nas palavras de Nina, ler frequentemente pode nos ajudar em outras áreas do saber: “Porque a gente aprende mais, em qualquer matéria a gente tem que ler, porque é o mais importante”. Nina compreendia que ler em todas as disciplinas era uma chance para melhorar a compreensão de textos, informações e imagens, por isso, para ela, os professores que mais incentivavam e cobravam a leitura na sala de aula eram os de Língua portuguesa e o de Geografia, dado que trabalhavam mais com o LD e nele tinha muitos textos. Por sua vez, Suzana relatou que o professor que mais cobrava a leitura em sala de aula era o de História “porque ele que a gente desenvolva mais a leitura.”

Nota-se que no EF os alunos liam e pediam para ler, enquanto no EM eles não solicitavam a leitura porque sabiam que Joana convocaria somente alguns alunos, os que sempre participavam e que se lessem alguma palavra errada, os colegas iriam zombar. Não havia uma colaboração, pois a sala era dividida por grupos e a professora também se restringia a alguns alunos.

Maria lia junto com os alunos, incitava a leitura durante toda a aula, ao passo que Joana solicitava a leitura somente para fazer algum exercício. Infelizmente, os alunos do EM não eram motivados a lerem, liam por obrigação e para ganharem nota de participação.

Cosson (2006, p. 27) diz que a leitura é também um ato “solidário” porque depende de um outrem para se confirmar: “O bom leitor, portanto é aquele que agencia com os textos os sentidos do mundo, compreendendo que a leitura é um concerto de muitas vozes e nunca um monólogo.”

Em outras palavras, é no exercício da leitura e da escrita dos textos literários que se desvela a arbitrariedade das regras impostas pelos discursos padronizados da sociedade letrada e se constrói um modo próprio de se fazer dono da linguagem que, sendo minha, é também de todos. (COSSON, 2006, p.16).

Nas palavras de Cosson, a leitura constitui numa forma solidária de encontro entre o homem e suas experiências leitoras, cujo resultado é o desvelamento das ideologias impostas pela realidade, visto que “a leitura não se configura como um processo passivo. Longe disso, por exigir descoberta e re-criação, a leitura coloca-se como produção e sempre supõe trabalho do sujeito-leitor.” (SILVA, 1986, p. 25).

Se a leitura representa um ato solidário, ativo e que é imprescindível o outro para cristalizá-la, por que ainda encontramos situações em que a leitura é apresentada como mera atividade decodificadora? Como podemos averiguar nos depoimentos dados pelas professoras pesquisadas, todas sabiam do valor e da importância de ler, porém somente Maria a praticava assiduamente e afetivamente. Maria era como Bastian, vivenciava tudo o que a leitura pudesse lhe fornecer e transpassava aos seus alunos. Por sua vez, Joana ainda não havia sido tocada pela leitura, ela apenas a via como um instrumento de informações e não aguçava os seus alunos a lerem. Aqui já nos é possível mencionar que a motivação depende de uma experiência anterior, como podemos ler no depoimento de Maria, que ressaltou que estimulava os seus alunos a lerem porque também fora estimulada quando estava no EF. Maria ainda assinalou que, para saber se uma “leitura é boa”, depende das leituras feitas anteriormente: “Depois de certo tempo, com o hábito da leitura, a gente rapidinho já sabe qual é a leitura que a gente vai descartar no momento e qual é a que a gente vai se aproximar mais”. Em verdade, “[a] função do educador não seria precisamente a de ensinar a ler, mas a de criar condições para o educando realizar a sua própria aprendizagem [...]” (MARTINS, 2007, p. 34).

Para tanto, “[e]stímulo’, intervenção’, ‘mediação’, ‘familiarização’, ou ‘animação’ são termos associados constantemente à leitura no âmbito escolar [...]” (COLOMER, 2007, p. 102).

## 6 A LEITURA SEM FIM: TECENDO ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Aquilo que o Velho contava era sua própria história! E fazia parte da História Sem Fim. Ele, Bastian, era uma das personagens do livro, quando pensara ser apenas um leitor! E quem sabe se não haveria qualquer outro leitor que o estivesse lendo naquele momento e que também pensasse que não passava de um leitor... e assim por diante até ao infinito! (ENDE, 2000, p. 171).

O Sr. Koreander, dono da loja em que Bastian havia pegado a *História sem fim*, conta-lhe que “[é] certo que você não pode se encontrar duas vezes com a Filha da Lua... enquanto ela for a Filha da Lua. Mas, se lhe der um novo nome, poderá tornar a vê-la. E sempre que o fizer, será de novo a primeira e a única vez.” (ENDE, 2000, p. 391). Bastian poderia retornar a Fantasia quantas vezes quisesse, bastava renomear a Imperatriz Criança, dar um novo significado ao País sem fronteiras. O Sr. Koreander relata, ainda, que “[u]ma coisa é certa: você não me roubou este livro, porque ele não pertence a mim, nem a você, mas a alguma outra pessoa. Se não estou enganado, ele deve ter vindo de Fantasia. Quem sabe. Talvez, neste preciso momento, alguém o tenha nas mãos e o esteja lendo.” (ENDE, 2000, p. 390). Fantasia não tem dono, ela sempre pertence a um outrem, porque ele é quem nos reconstrói e recria o País sem fronteiras.

Cada releitura que fazemos é na verdade um novo encontro, pois as palavras são um ato histórico novo e irrepetível (BAKHTIN, 2002). “Ao ler, estou abrindo uma porta entre meu mundo e o mundo do outro. O sentido do texto só se completa quando esse trânsito se efetiva, quando se faz a passagem de sentidos entre um e outro.” (COSSON, 2006, p. 27).

A leitura deveria ser como a *História sem fim*, dado que uma vez que o aluno tivesse contato com ela, ele seria transportado ao País sem fronteiras. Nele ele seria tudo o que quisesse ser e, ao retornar para a realidade, pudesse refletir sobre a sua leitura realizada. Para tanto, fazem-se necessárias práticas pedagógicas de leitura, uma vez que muitos alunos só têm o contato com ela na escola. Também é essencial que o mediador dessa leitura seja um leitor e que a aguace em todos os ambientes educativos.

Durante todo este trabalho, sustentado pelo referencial teórico e pelos dados coletados, bem como pelo livro *A História sem fim*, de Michael Ende, desenvolveu-se uma grande metáfora: a da leitura. Desse modo, de forma geral, o estudo abordou as práticas pedagógicas de leitura e suas correlações com o desenvolvimento do hábito de leitura.

Quanto às considerações que extraímos desta pesquisa, podemos descrevê-las conforme as categorias usadas para análise: os materiais usados pelas professoras; a biblioteca escolar; os projetos e mobilizações de leitura desenvolvidos na escola e na sala de aula.

Sobre os materiais usados pelas professoras, durante a pesquisa, Maria usou somente o LD em suas práticas, com exceção das aulas de sexta-feira, em que levava para a sala de aula uma caixa de livros para a leitura, enquanto que Joana utilizava diversos recortes de LD. Na análise do LD empregado por Maria, podemos verificar que nele há diversos tipos de textos e de suportes, além de certa preocupação em fazer com que o aluno leia os textos, para tanto há uma seção específica, “Leitura”, onde existem textos para o aluno apenas ler. O LD também conta com várias atividades, porém algumas se restringem unicamente aos aspectos normativos da Língua Portuguesa. Quanto aos recortes de LD realizados por Joana, notamos que não possuíam uma ordem de assuntos, ora trabalhava com o “Pré-Modernismo (contexto histórico)”, ora com “Oração Subordinada Substantiva” e exercícios de classificação. Na análise dos cadernos dos alunos encontramos alguns desenhos e rabiscos sem nenhuma relação com o conteúdo dado pela professora. Além disso, durante as explicações de Joana, alguns alunos ficavam ouvindo música e conversando com o colega enquanto outros dormiam. A partir das observações dos materiais dos alunos e de seus comportamentos em sala de aula, percebeu-se que as práticas pedagógicas usadas por Joana não provocavam muito a interação ativa e dialógica. Em muitas situações ocorria simplesmente o que Freire (1987) chamou de “educação bancária”: depósito passivo de conhecimentos.

Quanto à biblioteca escolar, de modo geral, todos os alunos pesquisados sabiam de seu valor e a usavam para fazer empréstimos de livros. Deveras, para muitos alunos, a biblioteca escolar servia só para pegarem livros, visto que não havia nenhum trabalho educacional para fazer dela um local de promoção de leitura. Alguns alunos ainda falaram que a biblioteca não contava com um acervo muito bom e que o lugar não era bom para realizar uma leitura, pois era pequeno e alguns professores a usavam como lugar de castigo para quem incomodasse na sala de aula. Havia apenas uma bibliotecária para atender cerca de setecentos e cinquenta alunos, por isso que às vezes ela adotava algumas

atitudes não condizentes com sua função, como punir quem não entregasse o livro na data certa ou queria ler livros de outras estantes.

No que se refere aos projetos e mobilizações de leitura na escola, a instituição havia trabalhado com dois projetos diretamente relacionados à leitura: “Leitura e interpretação em todas as áreas do conhecimento” e “Momento da leitura 2011.” O primeiro estava relacionado à promoção de ações para combater a defasagem de aprendizagem dos alunos por meio de atividades de leitura e interpretação textual e no segundo, quinzenalmente e em aulas diferenciada, cada sala de aula recebia uma caixa com livros de acordo com a faixa etária/ano escolar para realizarem a leitura dos materiais. Das duas ações, a que mais despertava a vontade de ler nos alunos era o “Momento da leitura 2011,” porque era uma ocasião em que toda a escola parava para ler.

Por fim, a sala de aula. Na observação em sala de aula, verificamos que existe muita diferença entre os alunos do EF e os do EM, no que diz respeito ao fomento à leitura e ao gosto pela leitura. As nossas hipóteses levantadas no início da pesquisa foram confirmadas: os alunos do EF gostam de ler muito ao passo que os do EM não gostam nem de ouvir a palavra leitura. De acordo com os dados coletados, isso acontece, em muitos casos, devido à falta de incentivo à leitura por parte da comunidade escolar e da família, espaços propícios para a leitura e prática pedagógicas que busquem dialogar com a realidade e a necessidade do aluno.

Esta pesquisa não se pretende exaustiva e final, ainda há muito que discutir, pois cada leitura possibilita um novo olhar, uma releitura. Outros trabalhos poderão desenvolver e investigar aspectos que aqui não foram aprofundados ou simplesmente foram preteridos em função do foco e da delimitação do objeto de pesquisa. Espera-se ainda por uma investigação que venha esclarecer, por exemplo, qual o papel das mídias eletrônicas para a formação de leitores em nossa região. Que impacto teria, por exemplo, a criação e o uso de bibliotecas virtuais na prática de leitura dos estudantes. O tão celebrado investimento do governo federal em novas tecnologias (tablets, computadores, projetores) e sua disseminação nas escolas resultará em novos e mais aptos leitores? Além dessas lacunas, poderia se investigar também o papel da família e dos demais atores sociais na formação de leitores.

Enfim, o que este trabalho parece deixar evidente é que carecemos de novos Bastians que tomem coragem e comecem a perscrutar Fantasia, que tragam novas experiências e desmistifiquem os altos índices de não leitores. Que se encontrem num livro e a partir

dessa experiência de ler reescrevam sua trajetória. A **História sem fim**, eis que tal livro, “se não estou enganado, ele deve ter vindo de Fantasia. Quem sabe. Talvez, neste preciso momento, alguém o tenha nas mãos e o esteja lendo.” (ENDE, 2000, p. 390).

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Vera Teixeira de. “Leituras para o 1 grau: critérios de seleção e sugestões”. In: ZILBERMAN, R. (Org.). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. 6. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982. p. 85-105.

AMARAL, Emília et al. *Novas palavras: português, volume único*. 2. ed. São Paulo: FTD, 2005.

AMORIM, Galeno (Org.). *Retratos da leitura no Brasil*. São Paulo: Imprensa Oficial: Instituto Pró-livro, 2008. 232 p.

AMATO, Mirian; GARCIA, Neise Aparecida Rodrigues. A Biblioteca na Escola. In: NERY, Alfredina et al. *Biblioteca Escolar: estrutura e funcionamento*. São Paulo: Loyola, 1988. p. 9-24

ANTUNES, Irlandé. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola, 2003.

BACK, Eurico. *Fracasso do ensino de português: proposta de solução*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

\_\_\_\_\_. *Como ensinar português: Comunicação, Raciocínio, Convívio (cidadania), Arte (criatividade)*. Criciúma: UNESC, 2000.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 2002.

\_\_\_\_\_. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAMBERGER, Richard. *Como incentivar o hábito de leitura*. 2. ed. São Paulo : Ática, 1986.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BRANDÃO, Helena Magamine. “Texto, gêneros do discurso e ensino”. In: BRANDÃO, Helena Magamine (Org.). *Gêneros do discurso na*

*escola*: mito, conto, cordel, discurso político e divulgação científica. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003. p. 17-45.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. *Biblioteca na escola*. Brasília: MEC/SEF, 2009a.

\_\_\_\_\_. *Por uma política de formação de leitores*. Brasília: MEC/SEF, 2009b.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio. Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica/MEC, 1999.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais- Ensino Médio*. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica/MEC, 2000.

BRONCKART, J. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: EDUC, 1999.

CARVALHO, Victa de. Dispositivos em evidência: a imagem como experiência em ambientes imersivos. In: FATORELLI, Antonio; BRUNO, Fernanda (Org.). *Limiares da imagem: tecnologia e estética na cultura contemporânea*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2006, p. 77- 90.

CLARK, Katerina; HOLQUIST, Michael. *Mikhail Bakhtin*. Cambridge, Mass: Perspectiva, 2008.

COLOMER, Teresa. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. Trad. Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006.

ENDE, Michael. *A história sem fim*. Tradução: Maria do Carmo Cary. 8. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

FARIA, Ana Lúcia G. de. *Ideologia no livro didático*. 4. ed. São Paulo: Cortez. 1986.

FOUCAMBERT, Jean. *A leitura em questão*. Trad. Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

\_\_\_\_\_. *Educação como prática da liberdade*. 22. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1996.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1999.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOLDENBERG, Mirian. *A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais*. 6. ed. Rio de Janeiro: Record, 2002.

IFLA/UNESCO. *Manifesto IFLA/UNESCO para biblioteca escolar*. 2005. Disponível em: <[http://www.ifla.org/files/school-libraries-resource-centers/publications/school-library-guidelines/school-library-guidelines-pt\\_br.pdf](http://www.ifla.org/files/school-libraries-resource-centers/publications/school-library-guidelines/school-library-guidelines-pt_br.pdf)>. Acesso em: 17 fev. 2012.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Resultados nacionais – Pisa 2006*. Brasília. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/pisa-programa-internacional-de-avaliacao-de-alunos>>. Acesso em: 20 abr. 2012.

INSTITUTO PRÓ- LIVRO. *Retratos da Leitura no Brasil 2008*. 2. ed. São Paulo: Instituto Pró-livro, 2008. Disponível em: <<http://www.prolivro.org.br/ipl/publier4.0/>>. Acesso em: 8 abr. 2012.

\_\_\_\_\_. *Retratos da Leitura no Brasil 2012*. 3. ed. São Paulo: Instituto Pró-livro, 2012. Disponível em: <<http://www.prolivro.org.br/ipl/publier4.0/>>. Acesso em: 08 abril 2012.

KLEIMAN, Angela. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. São Paulo: Mercado de Letras, 1995.

\_\_\_\_\_. A construção de identidades em sala de aula: um enfoque interacional. In: SIGNORINI, Inês. *Língua(gem) e Identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado das Letras, 1998. p. 50-62.

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, R. (Org.). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. 6. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982. p. 51-62.

\_\_\_\_\_. Livro didático: um (quase) manual de usuário. *Em Aberto*, Brasília, ano 16, n.69, jan./mar.1996). <[www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/1002/905](http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/1002/905)>. Acessado em: 23 mar. 2012.

\_\_\_\_\_. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. 6. ed. São Paulo: Ática, 2001.

LINS, Osman. *Do ideal e da glória: problemas inculturais brasileiros*. São Paulo: Summus, 1977.

LISPECTOR, Clarice. Como é que se escreve. In: *A descoberta do mundo*. Rio de Janeiro: Rocco, 1999. p. 156-157.

LOPES, Yara Brandão Boesel. Organização e funcionamento de uma sala de leitura. In: GARCIA, Edson Gabriel (Org.). *Biblioteca escolar: estrutura e funcionamento*. São Paulo: Loyola, 1989. p. 35-49.

MACHADO, Ana Maria. *Como e por que ler os clássicos universais desde cedo*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

MARTINS, Maria Helena. *O que é leitura*. São Paulo: Brasiliense, 2007.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Exercícios de compreensão ou cópiação nos manuais de ensino de língua? 1996. p.74-82. Disponível em: <<http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1039/941>>. Acessado em: 23 mar. 2012.

\_\_\_\_\_. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (Org.) *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

MILANESI, Luiz. *O que é biblioteca*. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

\_\_\_\_\_. *Ordenar para desordenar: centros de cultura e bibliotecas públicas*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

NETO, Otávio Cruz. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 31-59.

OLIVEIRA, Gabriela Rodella de; RODRIGUES, Flávio Nigro; CAMPOS, João Rocha. *Português: a arte da palavra*. São Paulo: AJS, 2009.

ORLANDI, Eni Pucinelli et al.. *Discurso e leitura*. São Paulo: Ed. da Unicamp, 1983.

PETRUCCI, Armando. Ler por ler: um futuro para a leitura. In: CAVALLO, Guglielmo; CHARTIER, Roger (Org.). *História da leitura no mundo ocidental*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1999. p. 203-227.

PINTO, Alves Ziraldo. *Uma historinha sem 1 sentido*. São Paulo: Melhoramentos, 2005.

POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

POSSENTI, Sírio. Sobre o ensino de português na escola. In: GERALDI, João Wanderley (Org.). *O texto na sala de aula*. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006.

ROJO, Roxane. *Alfabetização e letramento: perspectivas lingüísticas*. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *O ato de ler: fundamentos psicológicos para um nova pedagogia da leitura*. São Paulo: Cortez, 1981.

\_\_\_\_\_. Biblioteca Escolar: da gênese à gestão. In: ZILBERMAN, R. (Org.). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. 6. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982. p. 133-145.

\_\_\_\_\_. *Leitura na escola e na biblioteca*. Campinas: Papyrus, 1986.

\_\_\_\_\_. Biblioteca escolar: quem cuida?. In: GARCIA, Edson Gabriel (Org.). *Biblioteca escolar: estrutura e funcionamento*. São Paulo: Loyola, 1989. p. 25-33.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

\_\_\_\_\_. *Alfabetização e letramento*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

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

STAM, Robert. *Bakhtin: da teoria literária à cultura de massa*. Trad. Heloísa Jahn. São Paulo: Ática, 1992.

Zilberman, Regina. A leitura na escola. In: ZILBERMAN, R. (Org.). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. 6. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982. p. 9-22.

**ANEXO(S)**

**ANEXO A – Questionário aplicado a todos os professores da escola**

	<p>Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC  Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão - PROPEX  Unidade Acadêmica de Humanidades, Ciências e Educação - UNAHCE  Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado) – PPGE  Acadêmica: Cristiane Cechinel de Villa</p>
---	--

**Questionário**

Este questionário está sendo aplicado com o intuito de servir como subsídio para a elaboração de uma dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE UNESC, na linha de pesquisa: “Educação, Linguagem e Memória”.

1- Qual é a sua formação acadêmica (Nome do curso, instituição, início e término)? Há quanto tempo trabalha em sala de aula? Atualmente, que disciplina e turma leciona?

---



---



---



---



---



---

2- Participa de alguma formação continuada? Com que regularidade? Em que tipo de formação costuma participar?

---



---



---



---



---

3- Você já participou de algum projeto extraescolar? Qual?

---



---



---

4- Você gosta de ler?

( ) Sim ( ) Não

5- Para mim, a leitura é...

( ) Uma obrigação

( ) Um deleite

( ) Uma prática social

( ) Uma forma de aprender

( ) Uma necessidade profissional

( ) Um passatempo

( ) Outros: \_\_\_\_\_

6- Você entende o que lê?

( ) Sim ( ) Não ( ) Às vezes

7- Assinale com “X” com que frequência você lê os seguintes documentos:

	Todos os dias	Uma vez por semana	Quinzenalmente	Uma vez por mês	Uma vez por ano	Nunca
Adaptações de livros						
Artigo Científico						
Jornal						
Livros de autoajuda						
Livros completos em geral						
Livros eletrônicos						
Livros de ficção (literários)						
Livros						

técnicos						
Revistas						

8- Você considera que o seu tempo dedicado à leitura é:

Suficiente       Insuficiente

9- Se respondeu insuficiente, quais seriam as maiores barreiras que você encontra na sua frequência na leitura?

- Tempo disponível  
 Acesso aos materiais  
 Falta de gosto pela leitura  
 Condições financeiras  
 Outros: \_\_\_\_\_

10- Os livros que lê são...

- Comprados por você mesmo  
 Empréstimos de biblioteca  
 Empréstados por amigos  
 Outros: \_\_\_\_\_

11- Costuma comprar livros?

Sim     Não

12- Se respondeu sim, como você escolhe os livros?

- Capa  
 Número de páginas  
 Sugestões de amigos  
 Publicidade  
 Autor  
 Lista dos mais vendidos (Revista Veja)  
 Outros: \_\_\_\_\_

13- Quantos livros você compra anualmente?

- 1 a 5  
 5 a 10

( ) Mais de 10

14- Você costuma ler um livro do início ao fim?

( ) Sim ( ) Não

15- Você já abandonou um livro pela metade da leitura? Por quê?

---

---

---

16- Quais foram os dois últimos livros que você leu? Que livro mais gostou de ter lido até hoje? Por quê?

---

---

---

---

---

17- Você visita algum site/blog sobre leitura? Indique-os.

---

---

---

18- Quanto aos documentos norteadores (Proposta Curricular de Santa Catarina e Parâmetros Curriculares Nacionais), você conhece? Leu? Entende? Trabalha com os temas transversais?

---

---

---

---

19- Em sua prática pedagógica, você segue alguma linha teórica específica? Qual? Por quê?

---

---

---

20- Você leva com frequência seus alunos para a biblioteca escolar?

( ) Sim ( ) Não

21 - Caso tenha respondido não, quais seriam os entraves?

- ( ) Falta de tempo
- ( ) Falta de livros
- ( ) Os alunos não gostam de ler
- ( ) Outros: \_\_\_\_\_

22- Qual é o papel da biblioteca escolar para você?

- ( ) Lugar de pesquisa
- ( ) Lugar reservado para a leitura
- ( ) Lugar de castigo
- ( ) Outros: \_\_\_\_\_

23- Costuma solicitar leituras durante a aula?

- ( ) Sim    ( ) Não

24- Se respondeu sim, quais são os tipos de leitura realizadas?

- ( ) Leitura silenciosa
- ( ) Leitura em voz alta
- ( ) Leitura dirigida
- ( ) Outros: \_\_\_\_\_

25- Se respondeu não, qual seria o motivo para não ler?

- ( ) Falta de tempo
- ( ) Os alunos tem dificuldades em ler
- ( ) Falta de incentivo
- ( ) Outros: \_\_\_\_\_

26- O que seus alunos estão lendo fora da escola?

---

---

---

27- Qual o papel do livro didático na sua disciplina?

---

---

---

28- Quanto à escrita, você possui o hábito de:

- Escrever artigos científicos
- Escrever para blogs
- Escrever para jornais locais
- Escrever resenhas de livros
- Nenhum
- Outros: \_\_\_\_\_

29- Em sala de aula, que tipo de escrita costuma cobrar mais dos alunos:

- Resenhas de livros
- Dissertação
- Narração
- Outros: \_\_\_\_\_

30- Que tipo de material mais utiliza em sala de aula no processo ensino-aprendizagem?

- Materiais de cunho jornalístico
- Livro didático
- Textos literários
- Outros: \_\_\_\_\_

31- Costuma usar os gêneros discursivos no processo ensino-aprendizagem? Quais gêneros discursivos mais utiliza?

---

---

---

---

**ANEXO B – Questionário aplicado ao responsável pela biblioteca**

	Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão - PROPEX Unidade Acadêmica de Humanidades, Ciências e Educação - UNAHCE Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado) – PPGE Acadêmica: Cristiane Cechinel de Villa
---	---

**Questionário**

Este questionário está sendo aplicado com o intuito de servir como subsídio para a elaboração de uma dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE UNESC, na linha de pesquisa: “Educação, Linguagem e Memória”.

1- Qual é a sua formação acadêmica (Nome do curso, instituição, início e término)? Há quanto tempo trabalha na biblioteca escolar e o motivo pelo qual escolheu trabalhar na biblioteca ao invés de atuar em sala de aula?

---

---

---

---

---

---

---

2 - Participa de alguma formação continuada? Com que regularidade? Em que tipo de formação costuma participar?

---

---

---

---

3- Você já participou de algum projeto extraescolar? Qual?

---

---

---

4- Você gosta de ler?

Sim     Não

5- Para mim, a leitura é...

Uma obrigação

Um deleite

Uma prática social

Uma forma de aprender

Uma necessidade profissional

Um passatempo

Outros: \_\_\_\_\_

6- Você entende o que lê?

Sim             Não             Às vezes

7- Assinale com “X” com que frequência você lê os seguintes documentos:

	Todos os dias	Uma vez por semana	Quinzenalmente	Uma vez por mês	Uma vez por ano	Nunca
Adaptações de livros						
Artigo Científico						
Jornal						
Livros de autoajuda						
Livros completos em geral						
Livros eletrônicos						
Livros de ficção (literários)						
Livros técnicos						

Revistas						
----------	--	--	--	--	--	--

8- Você considera que o seu tempo dedicado à leitura é:

( ) Suficiente      ( ) Insuficiente

9- Se respondeu insuficiente, quais seriam as maiores barreiras que você encontra na sua frequência na leitura?

- ( ) Tempo disponível
- ( ) Acesso aos materiais
- ( ) Falta de gosto pela leitura
- ( ) Condições financeiras
- ( ) Outros: \_\_\_\_\_

10- Os livros que lê são...

- ( ) Comprados por você mesmo
- ( ) Empréstimos de biblioteca
- ( ) Empréstados por amigos
- ( ) Outros: \_\_\_\_\_

11- Costuma comprar livros?

( ) Sim    ( ) Não

12- Se respondeu sim, como você escolhe os livros?

- ( ) Capa
- ( ) Número de páginas
- ( ) Sugestões de amigos
- ( ) Publicidade
- ( ) Autor
- ( ) Lista dos mais vendidos (Revista Veja)
- ( ) Outros: \_\_\_\_\_

13- Quantos livros você compra anualmente?

- ( ) 1 a 5
- ( ) 5 a 10
- ( ) Mais de 10

14- Você costuma ler um livro do início ao fim?

( ) Sim ( ) Não

15- Você já abandonou um livro pela metade da leitura? Por quê?

---

---

---

---

16- Quais foram os dois últimos livros que você leu? Que livro mais gostou de ter lido até hoje? Por quê?

---

---

---

---

---

---

17- Você visita algum site/blog sobre leitura? Indique-os.

---

---

---

---

18- Qual é o papel da biblioteca escolar para você?

( ) Lugar de pesquisa

( ) Lugar reservado para a leitura

( ) Lugar de castigo

( ) Outros: \_\_\_\_\_

19- Você costuma indicar livros para os frequentadores da biblioteca?  
De que forma você incentiva os alunos a lerem os livros?

---

---

---

---

---

---

20- Você faz alguma exigência quanto à escolha das obras (faixa etária, autores, gêneros)?

---

---

---

21- Há alguma punição para quem não entrega os livros na data prevista, rasga ou suja? Por quê?

---

---

---

22- De que forma são organizados os livros (faixa etária, autores, gêneros) e o que é feito com as obras mais antigas?

---

---

---

---

23- Qual professor costuma pegar mais livros para ler?

( ) Língua Portuguesa

( ) História

( ) Geografia

( ) Outros: \_\_\_\_\_

24- Algum professor usa a biblioteca como forma de castigo para os alunos que não se comportam em sala de aula? Por quê?

---

---

---

---

25- Qual professor leva com mais frequência os alunos para a biblioteca e de que forma ele incentiva os alunos a lerem?

---

---

---

---

---

---

**ANEXO C** – Questionário aplicado com os alunos do ensino fundamental e médio

	<p>Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão - PROPEX Unidade Acadêmica de Humanidades, Ciências e Educação - UNAHCE Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado) – PPGE Acadêmica: Cristiane Cechinel de Villa</p>
---	--

### Questionário

Este questionário está sendo aplicado com o intuito de servir como subsídio para a elaboração de uma dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE UNESC, na linha de pesquisa: “Educação, Linguagem e Memória”.

1- Identificação:

Idade: \_\_\_\_\_ (anos)      Sexo: ( ) masculino ( ) feminino  
Série: \_\_\_\_\_

2- O que você faz nas horas vagas?

- ( ) Assiste televisão  
( ) Pratica esportes  
( ) Lê  
( ) Navega na internet  
( ) Outros: \_\_\_\_\_

3- Você gosta de ler?

- ( ) Sim              ( ) Não

4- Para mim, a leitura é...

- ( ) Uma obrigação  
( ) Um deleite  
( ) Uma forma de aprender

- ( ) Um passatempo
- ( ) Outros: \_\_\_\_\_

5- Você entende o que lê?

- ( ) Sim
- ( ) Não
- ( ) Às vezes

6- Qual é a pessoa que mais incentiva você a ler?

- ( ) Professor
- ( ) Pais
- ( ) Amigos
- ( ) Outros: \_\_\_\_\_

7- Seus pais costumam ler? Que tipo de material eles leem?

---

---

---

8- Seus pais costumam comprar para você...

- ( ) Revistas
- ( ) Jornais
- ( ) Gibis
- ( ) Livros
- ( ) Nenhum
- ( ) Outros: \_\_\_\_\_

9- Marque com “X” as alternativas que indicam o seu jeito de ler:

- ( ) Ouvindo música
- ( ) No ônibus
- ( ) No quarto
- ( ) Na sala
- ( ) Navegando na internet
- ( ) Outros: \_\_\_\_\_

10- Assinale com “X” com que frequência você lê os seguintes documentos:

	Todos os dias	Uma vez por semana	Quinzenalmente	Uma vez por mês	Uma vez por ano	Nunca
Adaptações de livros						
Jornal						
Livros de autoajuda						
Livros completos em geral						
Livros eletrônicos						
Livros de ficção (literários)						
Revistas						

11- Você considera que o seu tempo dedicado à leitura é:

( ) Suficiente      ( ) Insuficiente

12- Se respondeu insuficiente, quais seriam as maiores barreiras que você encontra na sua frequência na leitura?

- ( ) Tempo disponível  
 ( ) Acesso aos materiais  
 ( ) Falta de gosto pela leitura  
 ( ) Condições financeiras  
 ( ) Outros: \_\_\_\_\_

13- Os livros que lê são...

- ( ) Comprados por você mesmo  
 ( ) Empréstimos de biblioteca  
 ( ) Empréstados por amigos  
 ( ) Outros: \_\_\_\_\_

14- Costuma comprar livros?

( ) Sim      ( ) Não

15- Se respondeu sim, como você escolhe os livros?

- Capa
- Número de páginas
- Sugestões de amigos
- Publicidade
- Autor
- Lista dos mais vendidos (Revista Veja)
- Outros: \_\_\_\_\_

16- Quantos livros você compra anualmente?

- 1 a 5
- 5 a 10
- Mais de 10

17- Ao ler um livro, você costuma:

- Só olhar a capa e as gravuras
- Ficar somente no início
- Parar na metade
- Ir até o final

18- Quais foram os dois últimos livros que você leu? Que livro mais gostou de ter lido até hoje? Por quê?

---

---

19- Você visita algum site/blog sobre leitura? Indique-os.

---

---

20- Seu professor de Língua Portuguesa leva a sua turma com frequência para a biblioteca escolar?

- Sim
- Não

21 - Caso tenha respondido não, quais seriam os entraves?

- Falta de tempo
- Falta de livros

- Os alunos não gostam de ler  
 Outros: \_\_\_\_\_

22- Qual é o papel da biblioteca escolar para você?

- Lugar de pesquisa  
 Lugar reservado para a leitura  
 Lugar de castigo  
 Outros: \_\_\_\_\_

23- Qual professor cobra mais a leitura em sala de aula?

- Língua Portuguesa  
 História  
 Geografia  
 Outros: \_\_\_\_\_

24- O seu professor de Língua Portuguesa solicita leituras durante a aula?

- Sim             Não

25- Se respondeu não, qual seria o motivo para não ler?

- Falta de tempo  
 Os alunos tem dificuldades em ler  
 Falta de incentivo  
 Outros: \_\_\_\_\_

26- O seu professor de Língua Portuguesa costuma perguntar sobre o que você está lendo fora da escola?

- Sim             Não

27- Que tipo de material o seu professor de Língua Portuguesa mais utiliza em sala de aula?

- Materiais de cunho jornalístico  
 Livro didático  
 Textos literários  
 Outros: \_\_\_\_\_

**ANEXO D** – Roteiro da entrevista semiestruturada com os professores

- 1- Relate seu primeiro contato com um texto, tente lembrar-se da situação, do momento, dos sentimentos que essa descoberta ocasionou (leitura por deleite ou por cobrança?). Quem mais incentivou você a ler? Que tipos de textos/livros você lia?
- 2- Você tem livros em casa? Que tipo de livros você possui? Onde ficam guardados?
- 3- Gosta de ler? O que é ler para você?
- 4- Qual a importância da leitura para o seu dia-a-dia?
- 5- Qual a importância da leitura na sua vida?
- 6- Que tipo de material costuma ler com mais frequência? Por quê?
- 7- Há um motivo específico que o leva a ler um texto/livro? Comente.
- 8-O que te faz desanimar na hora de ler?
- 9- Qual foi sua última leitura e o motivo pelo qual leu?
- 10- Como você escolhe os livros que lê?
- 11- Seus alunos gostam de ler? Comente.
- 12- De que forma você incentiva seus alunos a lerem?
- 13- Possui o hábito de levar com frequência seus alunos para a biblioteca escolar? Por quê?
- 14- Há alguma cobrança quanto à leitura de livros? (ficha de leitura, questionários)
- 15- O que é ser um leitor para você?
- 16- Qual a importância de você formar um aluno leitor?
- 17- De que modo você pode contribuir na formação de um aluno leitor?

**ANEXO E – Roteiro da entrevista semiestruturada com os alunos**

- 1- Relate seu primeiro contato com um texto, tente lembrar-se da situação, do momento, e dos sentimentos que essa descoberta ocasionou.
- 2- Você possui livros em casa?
- 3- Seus pais costumam incentivar você a ler? E o seu professor de Língua Portuguesa?
- 4- Você considera importante ler? Por quê?
- 5- Gosta de ler? O que gosta de ler?
- 6- Qual a importância da leitura para o seu dia-a-dia?
- 7- Qual a importância da leitura na sua vida?
- 8- Você acredita que ler frequentemente possa ajudar em outras áreas do saber?
- 9- Qual foi sua última leitura? Onde costuma buscar suas leituras?
- 10- Há um motivo específico que o leva a ler um texto/livro? Comente.
- 11- O que te faz desanimar na hora de ler?
- 12- Para você, o que é ser um leitor?
- 13- De que forma o seu professor de Língua Portuguesa poderia lhe ajudar a ser um leitor?
- 14- O que você acha da biblioteca escolar? (Possui um acervo bom, a bibliotecária sugere boas leituras, o ambiente é propício à leitura?).
- 15- Para você, o que é um texto literário? (Aplicado somente com os alunos do EM)
- 16- Se você fosse o professor de Língua Portuguesa, o que você cobraria mais dos alunos? Por quê?
- 17- Qual conteúdo/prática de Língua Portuguesa você acha mais relevante para a sua vida?