



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS
CAMPUS DE CAJAZEIRAS

SHEILA CRISTINA FERREIRA DE SOUSA

**CON(TEXTO) DIDÁTICO: ASPECTOS E REFLEXÕES ACERCA DA LEITURA
LITERÁRIA EM SALA DE AULA**

CAJAZEIRAS-PB
2015

SHEILA CRISTINA FERREIRA DE SOUSA

**CON(TEXTO) DIDÁTICO: ASPECTOS E REFLEXÕES ACERCA DA LEITURA
LITERÁRIA EM SALA DE AULA**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Federal de Campina Grande – *Campus* de Cajazeiras-PB, para a obtenção do título de Mestre em Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes.

Área de concentração: Linguagens e letramentos.

Orientador: Prof. Dr Elri Bandeira de Sousa

CAJAZEIRAS
2015

Dados Internacionais de Catalogação -na- Publicação - (CIP)

Denize Santos Saraiva Lourenço - Bibliotecária CRB/15-1096

S725c Sousa, Sheila Cristina Ferreira de

(Con)texto didático: aspectos e reflexões acerca da leitura literária em sala de aula / Sheila Cristina Ferreira de Sousa. - Cajazeiras, 2015.

116f.: il.

Bibliografia

Orientador: Prof. Dr. Erli Bandeira de Sousa.

Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS)
UFCG/CFP, 2015.

1. Leitura literária. 2. Formação de professor. 3. Língua portuguesa-
estudo e ensino. 4. Didática. I. Sousa, Erli Bandeira de. II. Universidade
Federal de Campina Grande. III. Centro de Formação de Professores. IV.
Título.

UFCG/CFP/BS

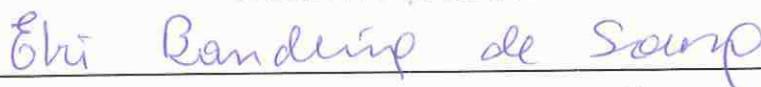
CDU - 028(043.3)

**CON(TEXTO) DIDÁTICO: ASPECTOS E REFLEXÕES ACERCA DA
LEITURA LITERÁRIA EM SALA DE AULA**

Dissertação de Mestrado apresentada
no Programa de Pós-Graduação em
Letras-Profletras da Universidade
Federal de Campina Grande -
Campus Cajazeiras-PB como
requisito parcial para a obtenção do
Título de Mestre em Letras. Área de
Concentração: Linguagens e
Letramentos.

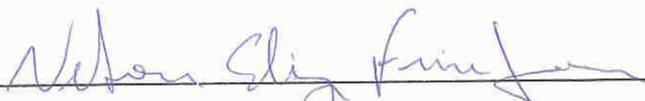
Dissertação aprovada em: 14/ 07/ 2015

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Elri Bandeira de Sousa (UFCG)

(Orientador)



Prof. Dr. Nelson Eliezer Ferreira Júnior (UFCG)

(Examinador interno)



Prof. Dr. José Hélder Pinheiro Alves (UFCG)

(Examinador externo)

Prof. Dra. Lígia Regina Calado de Medeiros (UFCG)

(Suplente)

À Déborah Leonor, pelos dias em que me fiz ausente, pelos passeios que não pudemos realizar, pela paciência perdida, pelo cansaço sem fim... por você esse esforço foi válido, você foi luz sem saber que me iluminava de uma forma especial. Aos meus pais, aos meus irmãos, vocês são o melhor mestrado de vida. A todos meu eterno amor!

AGRADECIMENTOS

A Deus por iluminar minha jornada e minha mente, por me conceder força, paciência e persistência para a realização de uma pós-graduação de extrema relevância a minha caminhada profissional.

A minha filha, Déborah Leonor, que me ajuda a “mover montanhas”, que me incentiva naturalmente a lutar e a ser destemida quando preciso.

Aos meus pais, Vera Lúcia Ferreira de Sousa e Carlos Luiz de Sousa, pelo cuidado, pela atenção, pelo amor, por serem os grandes responsáveis por meus percursos estudantil, profissional e pessoal.

Aos meus irmãos, Luiz Alípio de Sousa Neto e Fernanda Lígia Ferreira de Sousa, por serem luz na minha vida, pelo auxílio empregado nas situações mais difíceis nessa etapa de minha formação, em especial a Fernanda Lígia, por demonstrar tanto zelo e amor a minha filha, Déborah Leonor, me deixando mais segura e determinada quando precisei me ausentar como mãe.

Ao meu cunhado, Valdênio Freire, por ser sempre solícito a ajudar-me, por dedicar parte do seu tempo a minha filha, Déborah Leonor, com carinho e atenção.

Ao meu orientador, Dr. Elri Bandeira de Sousa, por ter aceitado o desafio em orientar uma proposta de trabalho consoante às práticas privilegiadas pelo Mestrado Profissional em Letras.

Aos amigos do mestrado, em especial, Luciana Martins, Marcicleide Sousa Assis, pelas conversas descontraídas, pelo laço de amizade firmado.

Aos professores do PROFLETRAS que lecionaram, compartilharam com excelência e zelo seus conhecimentos, tornando esse percurso gratificante e enriquecedor.

Em que se baseia a leitura? No desejo. É o resultado de uma observação, de uma vida. Ler é identificar-se com o apaixonado ou com o místico. É ser um pouco clandestino, é abolir o mundo exterior...abrir o parêntese do imaginário. As pessoas leem com seus corpos. Ler é também sair transformado de uma experiência de vida...uma ocasião de amar sem a certeza de que se vai amar. Pouco a pouco o desejo desaparece sob o prazer”.

Lionel Bellenge

RESUMO

Uma das aspirações que se tem em relação à instituição escolar é sua participação como promotora de leitores assíduos e reais, para tanto, é incluído na proposta de trabalho do professor de língua portuguesa a utilização do texto literário. A importância da literatura na formação do estudante não precisa ser discutida, no entanto, a condição em que a leitura literária é oferecida merece uma contemplação. Por isso, abordamos, a seguir, na perspectiva do fazer pedagógico do professor de língua portuguesa do ensino fundamental II, especificamente a turma do 9º ano, algumas reflexões relacionadas às práticas comuns do processo de leitura, por excelência a literária. Traçamos um percurso breve sobre as condições reais para o surgimento do sujeito leitor de literatura no espaço escolar, além de uma sumária verificação dos *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's)* quanto à valorização desse texto para a concretização do leitor literário. Propomo-nos, também, discutir um capítulo do livro didático, *Perspectiva*, adotado pela Escola Estadual de Ensino Fundamental Dr. Thomaz Pires, situada em Sousa, no interior da Paraíba, referente à turma do nono ano, mediante o pressuposto que o livro didático é uma referência forte aos professores da Educação Básica, assim, examinamos a participação do texto literário nesse veículo massificado e a sua contribuição no incentivo a essa leitura especificamente. Por fim, apresentamos uma exposição que trata da formação do professor em língua portuguesa para atuar nesse contexto. Na tentativa de minimizar as problemáticas que circundam a formação do leitor literário, oferecemos algumas oficinas, ações pedagógicas que poderão ser executadas em sala de aula, fugindo assim da padronização do uso excessivo do livro didático. Para tanto, partimos de estudos de teóricos como Antonie Compagnon, Regina Zilberman, Teresa Colomer, Luciano Amaral Oliveira, Lígia Chiappini Leite, entre outros autores valiosos para a realização desse trabalho.

Palavras-chave: Texto literário – sala de aula – formação do professor

ABSTRACT

One of the desire that it has in relation to the educational instituion's participation as a promoter of assiduous and real readers. Therefore, this is included in the Portuguese language teacher as way of work to use the literary text. The importance of literature in the formation fo the students don't need attetion, but the condition that these literatures are taught they must give attetion. Therefore, we did this work in pedagogical practice the perspective of Portuguese-speaking elementar school teacher II specifically the class of 9 th grade, some reflections related to the common process of Reading practices, for literary excellence. We plan a short way about actual conditions for the for the emergence of the subject literature player at school, as well as a brief check of the National Curriculum Parameters (PCN's) as the appreciation of the text to the achievement of the literary reader. We propose also discuss a chapter of the textbook, Perspective, adopted by the State Elementary School Dr. Thomaz Pires, located in Sousa inside the Paraíba, referring to the ninth grade class, upon the assumption that the textbook It is a strong reference to the Basic Education teachers. Thus, we examined the involvement of the literary text that massiveness vehicle and its contribution in encouraging this reading specifically. Finally, we present an exhibition which deals with teacher training in Portuguese to act in this context. In an attempt to minimize the problems surrounding the formation of literary readers, we offer some workshops, educational activities that can be performed in the classroom, thus escaping the standardization of excessive use of textbooks and other common school practices that do not promote or not promote literary reading achievements. The starting point of theoretical studies as Antonie Compagnon (2009), Regina Zilberman (2010), Louciano Amaral Oliveira (2010), Ligia Chiappini Leite (1983), among other valuable authors to conduct this work.

Keywords: literary reading - classroom - teacher training

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Folha de São Paulo.....	47
Figura 2 - Diário e usos da linguagem.....	49
Figura 3 - Estudo do Texto	55
Figura 4 - 1º Comentário da Turma	74
Figura 5 - 2º Comentário da Turma	75
Figura 6 - 3º Comentário da Turma	76
Figura 7 - 4º Comentário da Turma	77
Figura 8 - 5º Comentário da Turma	78
Figura 9- As Botas de Van Gogh.....	100

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- CARDÁPIO DE ATIVIDADE SOBRE LEITURA	90
---	----

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 TEXTO LITERÁRIO E O CONTEXTO DIDÁTICO	16
2.1 A RELEVÂNCIA DA UTILIZAÇÃO DE TEXTO LITERÁRIO EM SALA DE AULA	16
2.2 A LITERATURA (LEITURA) À LUZ DOS PCN'S E DAS OCEM	22
2.3 PROBLEMÁTICAS NO ENSINO DE LITERATURA.....	28
3 O LIVRO DIDÁTICO NO ENSINO FUNDAMENTAL.....	36
3.1 A PROBLEMÁTICA DO LIVRO DIDÁTICO EM SALA DE AULA.....	36
3.2 ABORDAGEM DO TEXTO LITERÁRIO PELO LIVRO DIDÁTICO.....	41
4 O PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA: ADVERSIDADES X SUPERAÇÕES	57
4.1 PROFESSOR, QUEM TE FORMOU?.....	57
4.2 - PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA E OS SEUS DESAFIOS	62
4.2.2 EM BUSCA DOS LEITORES PERDIDOS: O RELATO DE UMA PRÁTICA. 72	
4.2.2.1 1º ENCONTRO	79
4.2.2.2 2º ENCONTRO	81
4.2.2.4 APÓS OS ENCONTROS: NOSSA COMPREENSÃO	88
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	93
ANEXOS	96
PROPOSTAS DE INCENTIVO À LEITURA LITERÁRIA.....	96
5.1 DESCOBRINDO HISTÓRIAS A PARTIR DOS TÍTULOS	96
5.2 ENCENAÇÃO.....	97
5.3 CINE LETRAS.....	97
5.4 A HORA DO CONTO	97

5.5 FEIRA DE LIVROS.....	98
5.6 EU ME LEMBRO.....	99
5.7 APRECIANDO TELAS	99
5.8 SENTINDO O RITMO DO POEMA	100
5.9 QUEM SOU EU?.....	101
5.10 PARADA OBRIGATÓRIA.....	101
5.11 ISTO É UM.....	101
5.12 JOGRAL.....	102
5.13 SARAULA.....	102
5.14 DESPERTANDO A CURIOSIDADE	103
5.15 CANTANDO LITERATURA	103
5.16 LEITURA DE AVENTURAS	104
5.17 REPERCUTINDO A LEITURA	105
5.20 MUNDO DA LITERATURA – UMA TURMA INCENTIVANDO A OUTRA	105
5.21 CAIXA DE SUGESTÕES	106
5.22 SEQUÊNCIA DIDÁTICA: DESVENDANDO MISTÉRIO.....	106
REFERÊNCIAS.....	112

1 INTRODUÇÃO

Na atualidade, associamos aulas de "literatura", basicamente, como de inteira reponsabilidade dos professores de língua portuguesa do Ensino Médio. Mesmo diante de tantas supostas mudanças no cenário educacional, na própria constituição do livro didático e na formação dos professores, não internalizamos que para o ensino da língua materna as fronteiras didáticas (por exemplo, a cronologia das escolas literárias, no qual professores utilizam para facilitar a compreensão aos alunos em relação a temporalidade, não significa que o movimento literário apenas tenha iniciado naquela data apresentada) são ilusórias ou fundamentais apenas na organização de "um roteiro" para facilitar uma determinada aprendizagem.

Nosso espaço físico é composto por textos verbais ou não-verbais. Outdoors, campanhas publicitárias, manchetes, anúncios, seleções em concursos, vestibulares, manuais, músicas, a arte de grafiteiros em muros. Enfim, estamos arrodoados por textos e suas diversidades tanto quanto ao gênero, quanto ao instrumento de apresentação ou exposição. Impossível não compreendermos a necessidade e a funcionalidade da leitura e suas interpretações.

Típicos ainda são os comentários de que o aluno não apresenta desejo algum pela leitura, embora saibamos da pertinência em formar leitores críticos, reflexivos, atuantes. É de suma importância a teorização sobre a apresentação da literatura em sala de aula, "pois o espaço da literatura tornou-se mais escasso em nossa sociedade há uma geração: na escola, onde os textos didáticos a corroem ou já a devoraram; (...) nos lazers, onde a aceleração digital fragmenta o tempo disponível para os livros", diz Compagnon (2009: 25).

Diante do exposto e do conhecimento da carência em relação ao surgimento de leitores nos seus respectivos segmentos (ensinos fundamental, médio e superior), a presente pesquisa discute as problemáticas que envolvem a realização ou a não-realização de leitura de texto literário no ensino fundamental II, especificamente a turma do 9º ano. Desejamos entender algumas ações vivenciadas na instituição escolar que não promovem a leitura ou não despertam a curiosidade dos adolescentes pela leitura, levando-se em consideração que é na escola que a leitura se apresenta,

e talvez ela seja o único espaço para o estudante da escola pública estabeleça contato efetivo com livros, histórias, encantamentos.

Após reflexão em torno da relevância da leitura literária em sala de aula, nos capítulos deste trabalho, mostraremos o desempenho e participação dos estudantes do 9º ano, da Escola Estadual de Ensino Fundamental Dr. Thomaz Pires, em Sousa-PB, em oficinas de leitura literária e, por fim, apresentaremos algumas sugestões, atividades, práticas com o texto de literatura que poderão ser realizadas pela escola na promoção da gênese de leitores de literatura.

O presente estudo está dividido em quatro capítulos. No primeiro, intitulado “Texto literário e o contexto didático”, propomo-nos refletir a utilização ou a apresentação do texto de literatura em sala de aula. Nossa intenção é compreender como esse texto é apresentado e trabalhado pelo educador. Elucidamos as atividades comuns oferecidas após a leitura dos textos literários, bem como a visão de documento, como os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN's (1998), que apresentam alguns direcionamentos correspondentes à faixa etária, as predileções de leitura dos estudantes, a contextualização e a significação de trabalho de leitura para a sala de aula. Toda essa reflexão se faz à luz de teóricos como Antonio Candido (2004), Regina Zilberman (2010), Antoine Compagnon (2009), Lúgia Chiappini de Moraes Leite (1984), Marcia Abreu (2006), Ana Maria Machado (2002), Luciano Amaral de Oliveira (2010), Neide Luzia de Rezende (2004), Maria do Rosário M. Magnani (1989), Willam Roberto Cereja (2013) e o estudo das Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM (2006).

No segundo capítulo, “O livro didático no ensino fundamental”, também consideramos para a realização dessa pesquisa a avaliação de um capítulo do livro didático *Perspectiva* (2012), Norma Discini e Lucia Teixeira, ponderando a contribuição desse material na formação do sujeito leitor de texto literário. Evidenciamos, então, o objetivo de proposta de leitura e atividade a partir do texto literário, a intencionalidade com que é a leitura trabalhada na visão do livro didático. Valemo-nos, assim, de considerações teóricas de Maria Bernadete Santa Cecília Caporalini (2004), Heliana Maria Brina Brandão e Aracy Alves Martins (2003), Edwiges Zaccur (2001), Angela Kleiman (2008), Magda Soares (2001), Rildo Cosson (2006).

No terceiro capítulo, denominado “O professor de língua portuguesa: adversidades X superações”, nos voltamos a formação inicial do professor de português para atuar com qualidade em sala de aula na Educação Básica. No mesmo capítulo, são sugeridas estratégias para a seleção do texto literário a serem utilizado em sala de aula e, por último, apresenta-se um relato de algumas atividades desenvolvidas com a turma do 9º ano. Para tal estudo, buscamos em teóricos como Paulo Coimbra Guedes (2006), Marildes Marinho (2011), Lígia Chiappini de Moraes Leite (2006), Luciano Amaral de Oliveira (2010), Helder Pinheiro (2006), Luciene Juliano Simões (2012), Rildo Cosson (2014) e a RESOLUÇÃO CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002.

No quarto capítulo, “Propostas de incentivo à leitura”, a própria intitulação já especifica o intento final desse estudo: apresentação de sugestões que possam auxiliar os educadores do ensino fundamental II na formação do leitor, por excelência literária, a partir de ações lúdicas, descontraídas, prazerosas, em novos espaços e ambientes. É o fazer pedagógico fugindo de práticas comuns e corriqueiras, no entanto, respeitando a condição e a possibilidade em ser realizado pelo educador, embora haja uma jornada de trabalho exaustiva a ser cumprida em diversas escolas em uma tentativa de melhorar sua condição salarial.

Em suma, a pesquisa tem por finalidade a reflexão sobre o espaço concedido ao texto literário em sala de aula e a construção de práticas possíveis mediante uma realidade que nem sempre consegue privilegiar o espaço e a atuação do educador e do educando. É pensando no professor e no aluno que reiteramos a relevância deste trabalho e a indispensabilidade de um estudo que priorize as questões supracitadas e que possa viabilizar a produção de novas propostas didáticas para despertar a curiosidade e a necessidade de leitura nos adolescentes.

2 TEXTO LITERÁRIO E O CONTEXTO DIDÁTICO

2.1 A RELEVÂNCIA DA UTILIZAÇÃO DE TEXTO LITERÁRIO EM SALA DE AULA

Nenhuma proposta de trabalho é apresentada sem que não se vise uma finalidade, uma intencionalidade; dito isso não poderíamos ter gratuidade na educação. Todo método, toda proposta, todo roteiro prescinde de um objetivo. Sendo assim, parece que buscamos uma justificativa convincente para atestarmos a relevância da disciplina de literatura ou a utilização de texto literário na aula de língua portuguesa. Reflitamos então sobre como é percebida a necessidade, ou provavelmente o seu contrário, da literatura em sala de aula.

Os fins alcançados a partir do processo de leitura são muitos e podemos percebê-los pelas necessidades em aprender, em alcançar informações específicas ou gerais, para seguirmos orientações, para construirmos repertórios linguísticos e/ou temáticos, por prazer estético, entre outros.

Na hipótese de percebermos a leitura apenas como fruto de uma decodificação do processo escrito sem interação ou diálogo com o objeto lido, acompanhado com metodologias de leitura em voz alta, concomitante a atividades que se simplificam em respostas a questionários, não poderemos identificá-la ou apresentá-la como meio que poderá significar ou ressignificar para nosso alunado. O processo significativo da leitura não poderá estar atrelado a uma espécie de tradução de signos linguísticos e tratando-se do gênero literário faz-se necessário a execução de uma proposta minuciosa e específica para esta leitura. Devemos perceber os textos literários como processo artístico e que o trabalho que alguns educadores adotam são insuficientes e precários para despertar o desejo pela leitura, pois sendo a literatura um fenômeno artístico não seria possível darmos o mesmo tratamento ofertado a um texto jornalístico, por exemplo. Zilberman (2010, p.53) diz:

Raras vezes a escola, seu aparato (como salas de aula), seus instrumentos (como o livro didático) e sua metodologia (como a execução do dever de casa) provocam lembranças aprazíveis de leitura. As atividades pedagógicas

provocam tédio, quando não são vivenciadas como aprisionamento, controle ou obrigação. A leitura parece ficar do lado de fora, porque os professores não a incorporam ao universo do ensino.

Ensinar a ler também é ensinar literatura, se levarmos em consideração os textos que auxiliarão nesse processo, as ações desenvolvidas e as intenções pretendidas durante as ações. Como também poderemos concluir que ensinar a ler a partir da apropriação de textos literários transcende esse processo simplificador de leitura, tendo em vista que, conforme Candido, a literatura é algo essencial, imprescindível e não poderemos negar o direito a seu acesso ou “Não há povo e não há homem que possa viver sem ela (...)” (CANDIDO, 2004, p. 174). O traço humanizador, tão reforçado por esse crítico, proporcionado pela literatura, precisa ser cultivado pela escola e isto só ocorrerá quando houver “desprendimento de práticas de ensino que utilizam a literatura para abordar tão-somente aspectos formais ou gramaticais (...) sem atentar para o estatuto poético presente nas obras literárias (...)”, Cf. Melo; Gonçalves (2012), p.261 *apud* Oliveira (2007). Enfim o que se alcança ao se debruçar em um texto literário é mais do que uma leitura, é a sua prática social, consciente, crítica e cidadã tão desejada como fim de leitura pelos educadores. Por isso, Candido afirma que (2004, p.175):

(...) a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas (...)

Em pesquisas realizadas por Regina Zilberman, em *A leitura e o ensino da literatura*, percebemos ainda fortes traços comportamentais das décadas de sessenta e setenta no tocante à finalidade da leitura de uma obra literária no ambiente escolar. Segundo a autora (ZILBERMAN, 2010, p. 239), a realização de leitura de literatura se dava pelos seguintes propósitos: conhecimento sobre a norma culta, zelo pela língua, despertar bons valores, assumir postura de cidadã, aprendizagem, conhecer escritores brasileiros. A autora reforça que essas metas eram conseguidas a partir de

metodologias, que também não são estranhas e distantes das nossas, como leitura em voz alta e resposta ao questionário de interpretação (ZILBERMAN, 2010, p. 242).

Logo em seguida, Zilberman (2010, p. 243) nos apresenta os novos rumos dados à literatura. Após a década de setenta, o Ensino Médio adota a postura de se responsabilizar em repassar o conhecimento literário, acompanhado de um processo metodológico que visa à obediência a cronologia literária. E o Ensino Básico passa a utilizar textos da literatura infantil ou juvenil.

Preocupamo-nos justamente na condição em que esses textos são trabalhados em sala. Concomitante a essa ansiedade, aglomera-se o tipo de texto selecionado ao trabalho. Estas apreensões existem, pois sabemos da facilidade que o livro didático proporciona ao professor, este que leciona em várias escolas e que possui uma carga elevadíssima de horas aulas. Assim, torna-se cômodo a permanência, e somente ela, dos textos sugeridos pelo LD. Deste modo, nos limitamos aos contos, crônicas e as novelas modernas indicadas pelo material didático manuseado. Dando-nos uma falsa sensação de bem estar e dever cumprido, quando de fato bem sabemos da formação precária leitora do professor e inevitavelmente a do aluno.

Acreditamos que a real pergunta não esteja conectada à relevância do trabalho com o texto literário em sala de aula, mas qual a importância que nós, professores, concedemos à literatura em sala? O questionamento é permitido quando analisamos os procedimentos os quais são realizados habitualmente na escola. É recorrente o uso de atividades como, por exemplo, o preenchimento de fichas do texto (nome do livro, autor, personagens, resumo da obra), mesmo esta ação não se realiza muito no espaço escolar, pois é bem mais cômodo permanecer executando apenas o que está no livro didático.

Afinal, qual é o objetivo que nós, professores, desejamos alcançar quando nos propomos a utilizar textos literários? Como planejamos essa aula? Típicos são os comentários tanto por parte dos docentes (que não percebem interesse pela leitura por parte dos estudantes, seja ela literária ou não) quanto dos discentes (que acreditam que os textos literários são chatos e enfadonhos) de fracasso ou de descaso relacionados à leitura; no entanto, parece-nos que não sabemos como minimizar pedagogicamente essa problemática. Direcionamos nossa reflexão ao “fazer pedagógico” a partir da conjectura de que a escola encontra-se isolada, não há

participação efetiva dos responsáveis pelos estudantes, deixando-lhes unicamente a carga da instituição escolar.

Resta-nos então avaliarmos nossas práticas pedagógicas. Obviamente estamos propositalmente deixando à margem a historicidade da ausência de leitores no Brasil: o percurso de não-leitores é exaustivo; a falta de profissionais habilitados para o magistério; o auxílio no curso de graduação na formação de professores para o trabalho com a leitura e/ou a leitura de textos literários; a ausência de incentivos salariais; o trabalho exaustivo; a desvalorização dos profissionais dessa área. Claro que todo esse conjunto de empecilhos nos desvia de uma possibilidade ou de uma oportunidade de fazer diferente nosso trabalho, fazê-lo melhor. É preciso conferir aos docentes condições mínimas para que um bom trabalho possa ser desempenhado. Necessitamos principalmente que a escola, em sua estrutura física, também possa acolher agradavelmente suas turmas com carteiras confortáveis; salas amplas, iluminadas e ventiladas; equipamentos tecnológicos acessíveis aos professores e alunos; limpeza, higienização no prédio escolar.

Claro que esses fatores influenciam e alteram o resultado, o desempenho do professor; no entanto, focaremos apenas no “fazer pedagógico”, pois é o que podemos por nós mesmos transformar, alterar. Reforçamos que apesar de todas as negatividades que já bem conhecemos que estão atreladas à educação escolar, devemos como profissionais livres, conscientes e cidadãos tentar modificar o resultado angustiante do não surgimento de leitores nas salas de aula de língua portuguesa na gênese de nossas metodologias, talvez ultrapassadas, no sentido de que não geram resultados, não somam.

Apesar das dificuldades supracitadas, sabemos, como profissionais, o que precisa ser melhorado, o que precisa ser ampliado ou descartado. Por exemplo, a famigerada adversidade em que o texto literário é utilizado em sala não para despertar prazer, divagações, pra incomodar, nos direcionar, nos instruir, porém para explicar unicamente regras gramaticais. Aqui nos deparamos com duas problemáticas: a primeira, é que destituímos a literatura de sua real “funcionalidade” quando a projetamos como meio de explicar regras “maçantes” da língua portuguesa; há outros mecanismos mais eficientes e interessantes para apresentar as regras da nossa língua materna, talvez o método anteriormente citado esteja exaurido diante da

recorrência dessa prática; e, por fim, a segunda turbulência, excetuando alguns casos da literatura contemporânea, não poderemos tomar como base para o falante real da língua portuguesa o texto literário, que foi pensado e idealizado. Parece-nos inconcebível um sujeito da sociedade atual tentando aprender sua língua por meios de escritos perfeitíssimos, elaborados para o deleite e não para o real do indivíduo. Sem contar o fato de que muitos textos literários, sobretudo os da literatura contemporânea, são propositalmente “imperfeitos”, ou seja, rompem com as regras da gramática normativa; privilegiam o ritmo em vez da pontuação recomendada; radicalizam a mistura de gêneros literários ou não; assimilam os falares sociais e regionais, etc, tornando-se, portanto, pouco recomendáveis do ponto de vista da língua oficial. Como tomar tais textos como exemplos de uma escrita “correta”? Grande parte da literatura contemporânea surgiu com o intuito de realizar rupturas, e não a mera assimilação do estabelecido. Esses textos podem ser utilizados didaticamente, mas com outros propósitos, de forma questionadora.

A obra literária também não deve ser revisitada objetivando uma interpretação textual mecânica e altamente previsível. Pois em atividades como esta, segundo Cereja (2013, p.11) deixam-se esquecidas as possibilidades para

(...) analisar e interpretar textos literários nas múltiplas dimensões responsáveis pela construção de sentidos: recursos de expressão, estrutura, relações entre forma e conteúdo, aspectos do estilo pessoal, contextualização histórico-cultural, tradição literária, etc (...).

Logo, percebemos a inconsistência das estratégias utilizadas no espaço escolar para com o texto literário, fazendo-nos pensar qual seria então o objetivo desejado pelo professor com tal uso. Concomitantemente, conseguimos entender o porquê do não alcance na formação de leitores. Há, enfim, uma discrepância entre o que o educador deseja, em como se realiza e o seu resultado.

A necessidade de uma mudança significativa desse enquadre torna-se urgente. No entanto, somos conhecedores das reais dificuldades para uma provável mutação. *A priori*, nos deparamos com professores que não possuem o hábito da leitura; assim, como estes promoverão leitores se não sabem lê-los? Como acontece a seleção de textos para serem utilizados em sala? Quais seriam os critérios? Quem ou o quê é

levado em consideração? Um professor que não seja leitor denuncia a sua metodologia. Normalmente, serão os alunos conduzidos por profissionais que tipicamente seguem aos manuais didáticos, que não conseguem promover encantamentos, não sabem despertar. Assim, serão guiados a uma leitura literária invariável, não surgirão discussões diversas, compreensões variadas, porque todo o trabalho já está seguindo uma única direção, uma “singular” perspectiva. O que descaracteriza uma das primordiais qualidades da literatura é sua plurissignificação. Bem como sabemos que um professor leitor possui ótimas estratégias para seu trabalho. Ele está alicerçado, conhece o seu ambiente de trabalho e sabe, intrinsecamente, o que poderia provocar entusiasmo para sua turma, em uma determinada faixa etária. A primeira e a mais eficiente estratégia para a formação do leitor, partindo do uso de literatura na escola, seria a existência de um professor mediador.

Desde já, reforçamos a ideia que no momento nos detemos apenas “ao fazer pedagógico”, desconsiderando as problemáticas aqui já mencionadas, as quais sabemos que também influenciam significativamente neste processo.

Acreditamos que não devemos em nenhuma hipótese deixar a cargo unicamente do Ensino Médio a tentativa em disponibilizar o contato dos estudantes com obras literárias. O hábito por leituras desse porte deve sim também ser do interesse das séries finais do Fundamental II. Afinal, se examinarmos as reflexões de Marcia Abreu (2006, p. 81), em *Cultura letrada: literatura e leitura*, a Literatura é:

(...) um aprimoramento das pessoas. Para quem adota esse ponto de vista, a literatura nos transforma em pessoas melhores, pois ao ler ficamos sabendo como é estar na pele de gente que leva uma vida muito diferente da nossa, passando por situações inusitadas. As obras literárias conduzem à identificação com personagens e cenas fazendo que, ao final da leitura, sejamos pessoas mais experientes, mais sensatas, mais justas. (...)

É urgente, como mediadores, discutirmos quanto ao nosso trabalho pedagógico implantado em sala tendo como base a utilização dos textos literários, os fins a que se destinam tais textos e os procedimentos executados para a realização das atividades, quais os incentivos e as iniciativas para a promoção da leitura estão sendo

feitos pelas escolas. Visto que, se uma das nossas funções é despertar no aluno a capacidade crítica de percepção do mundo, que façamos então de maneira digna e justa, oportunizando aos estudantes o contato com textos diversos, em especial o literário, mas que façamos a partir de planejamentos e intenções definidas. Que possamos, de fato, promover a liberdade do homem, que possamos abrir os olhos deste levando em consideração toda a sua bagagem já trazida por vivências passadas e que este ao se deparar com formas de pensar diferentes manifeste ações de respeito e se aproprie como mais um conhecimento em suas mãos.

Não obstante, além da função educativa, é preciso apostar na função lúdica do texto literário. É preciso convidar o aluno a “entrar” nesse mundo agradável, nesse jogo da/com a linguagem, na leitura como brinquedo. Pensando assim, estaremos acolhendo a literatura não só como uma ferramenta de formação do cidadão, mas como um fim em si mesmo, ou seja, o prazer de “degustar” o texto literário. Para isso, é claro, a escolha de tal texto deve ser cautelosa, pois é preciso propor texto adequado a cada faixa etária, a cada situação, para que enfim despertem a curiosidade e o interesse para as próximas leituras.

Segundo Oliveira (2010, p. 175):

Não raramente, quando os alunos dizem que não gostaram de uma obra, o que acontece é que não a entenderam e, por isso, não gostaram. Fica claro o papel crucial do professor: ajudar seus alunos na leitura de uma obra que provavelmente apresentará dificuldades, caso você considere realmente importante que eles leiam a obra. (...)

A leitura não deve ser qualquer uma, é preciso zelo na escolha do texto para poder conquistar aqueles que ainda acreditam que a leitura é enfadonha e cansativa. Por isso, é preciso considerar a maturidade e a formação da turma, para que não se perpetue a tendência em não ler o texto literário.

2.2 A LITERATURA (LEITURA) À LUZ DOS PCN'S E DAS OCEM

Já na apresentação dos *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)* ao professor de Língua Portuguesa, das séries finais do fundamental, somos convidados a repensarmos nossas práticas partindo da premissa de que todo o docente se disponibilizará a realizar a leitura deste documento, a fim de que posteriormente haja uma discussão no âmbito escolar relacionando as nossas práticas pedagógicas e as tentativas em contextualizar o trabalho de pesquisa dos *PCNs* a cada realidade pertencida. Oportunizando ao professor, compreender as execuções de suas atividades, o seu aperfeiçoamento, a condição em ampliar as possibilidades de aprendizagem do alunado, os planejamentos das aulas, a análise e a avaliação do material didático a ser utilizado, como também, o tecnológico.

O repensar sobre as nossas práticas em torno do texto de literatura faz-se necessário, justamente, diante da premissa de que a leitura literária tem-se realizado minimamente na escola, “(...) seja porque diluída em meio aos vários tipos de discurso ou de textos, seja porque tem sido substituída por resumos, compilações, etc (...)”, conforme as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio-OCEM* (2006, p.55)

As orientações fornecidas pelos *PCN's* tentam levar em consideração o sujeito adolescente, em uma faixa etária entre 14 a 17 anos, que normalmente verifica-se estar participando das últimas séries (nono ano). Por isso, seria inevitável o cumprimento dessa leitura ao professor, visto que há transformações neste jovem em aspectos diversos, e o dedicar-se ao conhecimento dessas metamorfoses nos impulsionaria a busca de meios que correspondam ao desejado, assim como ao que é relevante para essa faixa etária.

De acordo com as *OCEM* (2006, p. 61), o ensino da Literatura no ensino fundamental é caracterizado, atualmente, pela leitura do que chamamos de “literatura infanto-juvenil” e, cumprindo a tradição literária escolar, a “canônica”. Talvez, uma ou outra não corresponda, de fato, ao “gosto” literário do estudante, esta ideia se confirma quando o próprio documento apresenta a informação de que fora do espaço escolar as escolhas de leitura são outras, as denominadas “escolhas anárquicas”.

Diante do exposto, frisa-se a relevância no cuidado, diante da seleção de leitura, em priorizar também aspectos que marcam a vivência dos adolescentes, por isso, o documento dos *PCN's* (1998, p.46) sugere:

A busca de reinterpretação das experiências já vividas e das que passa a viver a partir da ampliação dos espaços de convivência e socialização possibilita ao adolescente a ampliação de sua visão de mundo, na qual se incluem questões de gênero, etnia, origem e possibilidades sociais e a rediscussão de valores que, reinterpretados, passam a constituir sua nova identidade. Desse ponto de vista, a formação do adolescente implica maior autonomia nas tomadas de decisão e no desempenho de suas atividades. Implica, ainda a partir da nova percepção da realidade, dos direitos e deveres sociais e da responsabilidade crescente por seus atos, a constituição ou reformulação de valores e novos desdobramentos para o exercício da cidadania.

Dessa forma, evidencia-se o quão deve estar em constante processo de preparação o professor. Pois a este não é valioso um trabalho isolado e descontextualizado. O conhecimento será uma das principais ferramentas inerentes ao educador em conjunto com os métodos a serem utilizados adequadamente para que se chegue vitoriosamente ao fim desejado.

Os *PCNs* estabelecem alguns direcionamentos de ensinamentos conectados à leitura e a produção de textos orais e escritos, obviamente partindo da possibilidade em se trabalhar em sala de aula vários gêneros literários. Assim, somos conduzidos a analisarmos o primeiro objetivo de ensino no tocante a leitura de textos escritos. Apresenta-se da seguinte forma: “espera-se que o aluno: saiba selecionar textos segundo seu interesse e necessidade” (1998, p. 50). Chama-nos a atenção de que há uma informação sobre uma suposta ação dos educadores: este oportuniza, ou deveria oportunizar, ao outro a escolha particular, espontânea de leitura textual, dentro e fora do ambiente escolar. No próprio objetivo de trabalho, encontramos indícios de prováveis posturas esperadas como práticas constantes nossas. Tal ponto nos provoca, caso esta não seja uma atitude comum em nossa prática em sala de aula, um meio de agregarmos como método livre em relação à escolha do texto (ou tema do texto), daí permitiria ou privilegiaríamos o outro, o aluno, suas vivências, gostos e predileções textuais e sairíamos da condição de focarmos sempre nossas escolhas demarcadas através dos textos.

É notório também focarmos, como elucidou as OCEM (2006, p. 71), não apenas no gosto ou nas “escolhas anárquicas” dos estudantes, mas a partir dela poder planejar “atividades de reorientação de leitura, uma vez que a escolha não é uma mera extensão da vida pública, mas tem uma especificidade”. Não podemos negar ao

estudante outras leituras existentes, além das que já se tem contato, por isso, a pertinência na atuação do professor como mediador “no contexto das práticas escolares de leitura literária”, as OCEM (2006, p. 72) prossegue:

A condição de leitor direciona, em larga medida, no ensino de Literatura, o papel dos mediadores para o funcionamento de estratégias de apoio à leitura, uma vez que o professor opera escolhas de narrativas, poesias, textos para teatro, entre outros de diferentes linguagens que dialogam com o texto literário. Essas escolhas ligam-se não só às preferências pessoais, mas a exigências curriculares dos projetos pedagógicos da escola.

Outro ponto que merece destaque em relação à leitura de textos seria: “troque impressões com outros leitores a respeito dos textos lidos, posicionando-se diante da crítica, tanto a partir do próprio texto como de sua prática enquanto leitor” (1998, p.51). É requerida do estudante uma participação mais eficaz advinda de suas leituras, já não são leituras gratuitas, na verdade, nunca foram, e, principalmente agora em que se exige também o universo deste a partir das seleções de leitura de seus textos, assim a partir da partilha e a discussão dos textos compreendidos ou em uma tentativa efetiva para compreendê-los é importante que haja um espaço em que aconteçam as divisões de conhecimentos. Isto é, espera-se que em sala de aula, em especial, desencadeie permutas, apresentações de visões análogas e diferentes, debates, respeito quando não há aceitação da ideia do outro e o saber interferir sem portar atitudes grosseiras.

Analisando as sugestões para a utilização da leitura de textos escritos, podemos pressupor nitidamente que estes nos orientam e nos conduzem a uma espécie de procedimentos em sala de aula. Quando apresentados os dois pontos anteriormente, evidencia-se que tais intencionalidades serão alcançadas a partir de visualizações implícitas nas leituras desses objetivos. Em tais demarcações somos conduzidos a prováveis práticas para se chegar ao fim pretendido. Claro que não precisamos nos limitar às prováveis práticas sugeridas, outras posturas e atitudes serão sempre acolhidas quando se deseja ou se pretende buscar tal desfecho. Fica também compreendido que as finalidades almejadas não necessitam de feitos inimagináveis. Na verdade, as propostas, metodologias são normalmente viáveis, desde que exista leitura, conhecimento e criatividade do professor para realizá-las, e em determinadas situações, vale ressaltar o espaço físico, o apoio da supervisão, coordenação, direção,

material e também de outros professores, assim dependendo do tipo de atividade que se deseja realizar.

Os documentos em questão abrem espaços para as diversidades de gêneros literários, embora selecione ou proponha alguns na tentativa de evidenciar as leituras e produções orais e escritas, não significando que apenas estes deverão ser sempre utilizados. Caberá ao professor a sensibilidade em perceber e oferecer aos estudantes textos que tenham de alguma maneira relação com o contexto vivencial deles, como também, procurar em qual gênero poderia despertar algumas competências necessárias nos alunos com maior facilidade, prazer. De acordo com os *PCNs* (1998, p.71):

Para ampliar os modos de ler, o trabalho com a literatura deve permitir que progressivamente ocorra a passagem gradual da leitura esporádica de títulos de um determinado gênero, época, autor para a leitura mais extensiva, de modo que o aluno possa estabelecer vínculos cada vez mais estreitos entre o texto e outros textos, construindo referências sobre o funcionamento da literatura e entre esta e o conjunto cultural; da leitura circunscrita à experiência possível ao aluno naquele momento, para a leitura mais histórica por meio da incorporação de outros elementos, que o aluno venha a descobrir ou perceber com a mediação do professor ou de outro leitor; da leitura mais ingênua que trate o texto como mera transposição do mundo natural para a leitura mais cultural e estética, que reconheça o caráter ficcional e a natureza cultural da literatura.

No entanto, objetiva-se com essa seleção priorizar aspectos que promovam a participação social dos estudantes, por isso, fica também elucidada a livre escolha do gênero literário desde que promova competências desejadas. Para as variações textuais, sejam orais ou escritos, leituras ou produções escritas e para cada conceituação, são fornecidas algumas propostas para facilitar a utilização ou ação a ser desempenhada especialmente pelo professor a partir do uso dos textos.

Nos documentos supracitados é reforçada a ideia de que não há originalidade nas propostas oferecidas para a utilização dos gêneros, porém percebe-se a relevância em fazê-las em uma tentativa de suprir algumas carências relacionadas às formações dos professores. Fica esclarecido nos *PCNs* e nas *OCEM* que há fragilidade em nossos estudos e formações, enquanto professores. No entanto, a solução mais viável para este empecilho é o acréscimo de reflexão didático-pedagógica no texto de referência para professores.

Para Hélder Pinheiro (2014, p. 110), mais do que redirecionarmos as estratégias em torno da leitura literária, inicialmente, é preciso provocar uma mudança no conteúdo para que enfim possamos ter uma aproximação de fato com o texto. Assim, para o professor (PINHEIRO, 2001, P.21-22):

Partimos do princípio de que antes de estudar teorias ou conhecer panoramas históricos, o jovem precisa ter uma experiência de leitura prazerosa e significativa. Isto é possível quando o jovem leitor se sente representado de algum modo nas obras que lê para poder atribuir sentidos à sua leitura. (...)

Portanto, sugerimos que haja momentos propícios para o estudo, formação, reflexão sobre a prática e outros pontos relacionados ao exercício do magistério. Normalmente, são dedicadas dez horas para os encontros ou planejamentos. Uma oportunidade impar, diante da reunião de professores, direção e coordenação para estudar os documentos supracitados e sua contextualização frente a nossa realidade para que enfim ocorram o repensar, o reavaliar das nossas ações pedagógicas. Os encontros pedagógicos são ideais para discussão da problemática real, a tentativa do que podemos realizar para minimizar as adversidades com as quais nos deparamos.

Para finalizar nossa reflexão acerca da promoção da leitura literária em sala de aula, à luz dos documentos dos PCNs e das OCEM, nos deparamos frente ao principal instrumento para a realização da leitura: o livro. Anterior à criação do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) respaldavam-se nossas críticas na ausência na formação de uma biblioteca de qualidade. Após o PNBE, distribuindo uma variedade de acervos riquíssimos nas bibliotecas escolares públicas (o programa fornece livros contemplando a cada ano fases diferentes do ensino básico, desde a literatura clássica até histórias em quadrinhos), Segundo Hélder Pinheiro (2014, p. 108), a problemática se insere, neste momento, na ausência de um trabalho de formação de leitores, o que infere pensar também que não existe formação de mediadores.

São inegáveis as tentativas em se propor “diretrizes” no que tange à formação de leitores nos *PCNs* e nas OCEM, percebendo-se, desse modo, as concepções de língua, linguagem, letramento, literatura. Estes documentos são valiosos no desenvolvimento e ampliação das seleções de estratégias para a formação eficaz de leitor do texto literário e para que este se torne real são pontuadas algumas ideias que podem contribuir no auxílio desse sujeito, não deixando a cargo apenas do professor

essa missão de promover leitores. Portanto, segundo os PCNs (1998, p. 71-72) é preciso que:

A escola deve dispor de uma biblioteca em 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.

É desejável que as salas de aula disponham de um acervo de livros e de outros materiais de leitura. Mais do que a quantidade, nesse caso, o importante é a variedade que permitirá a diversificação de situações de leitura por parte dos alunos.

O professor deve organizar momentos de leitura livre em que também ele próprio leia, criando um circuito de leitura em que se fala sobre o que se leu, trocam-se sugestões, aprende-se com a experiência do outro.

O professor deve planejar atividades regulares de leitura, assegurando que tenham a mesma importância dada às demais. Ler por si só já é um trabalho, não é preciso que a cada texto lido se siga um conjunto de tarefas a serem realizadas.

O professor deve permitir que também os alunos escolham suas leituras. Fora da escola, os leitores escolhem o que leem. É preciso trabalhar o componente livre da leitura, caso contrário, ao sair da escola, os livros ficarão para trás. (PCNS, 1998, p. 71-72)

Portanto, com uma leitura mais aprofundada nos *PCNs* e nas *OCEM*, podemos perceber nitidamente uma preocupação na formação do leitor literário, quando se refere à formação do sujeito e do pensamento crítico, do cidadão que participa socialmente. Por isso, o professor também, em sala de aula, precisa se portar como leitor e participar de troca de experiência de leitura com seus alunos. Ele é modelo, consequência ou resultado da utilização de gêneros literários, assim, deve ser explícito o seu amadurecimento intelectual, desenvolvimento crítico e reflexivo para que possa enfim orientar, guiar, estimular o seu aluno à prática de leitura literária. Em vista disso, é através do manuseio da literatura que os alunos confrontarão, farão inferências, deduzirão ideias apresentadas nos textos, tornarão leitores de literatura.

2.3 PROBLEMÁTICAS NO ENSINO DE LITERATURA

Não podemos desconsiderar as várias produções de trabalhos advindas a partir da preocupação sobre a formação de leitores (Parâmetros Curriculares, Projeto Político Pedagógico, artigos, palestras, cursos de formações para professores) nas últimas décadas. Se percebemos que estes, os professores, não efetuam notoriamente práticas de leitura, também poderemos afirmar que não há um trabalho didático significativo acerca do texto literário. Talvez se repudie, ignore-se, desconheça-se como utilizá-lo dignamente auxiliando na constituição do leitor.

Também não podemos nos apoiar de que não havendo a realização de leituras indicadas pelas escolas públicas resulte na não existência de leitores. Tanto as Leis de Diretrizes e Bases da Educação como os Parâmetros Curriculares Nacionais aportam na problemática em que devemos, como professores, possibilitar os surgimentos de leitores críticos, cidadãos, reflexivos, participativos. No entanto, há uma grande discrepância entre as finalidades propostas por esses documentos e os meios para chegarmos ao fim pretendido. Ignoram-se as condições em que o professor normalmente tenta trabalhar, decorrendo então aulas mal planejadas, professores extremamente cansados físicos e intelectualmente (pois este quando surge oportunidade migra para a rede particular a fim de melhorar seus proventos) e, é claro, a resistência dos alunos em não querer simplesmente participar ou interagir com as propostas apresentadas pela escola.

Exigir a gênese do leitor é igualmente um pouco conflitante se repensarmos os cenários que promoveram a formação e a atuação do educador. Teria ele iniciado seus estudos a partir de uma base mínima plausível? Teria ele condições físicas e financeiras para estudar, ler, refletir, planejar, adquirir livros, revistas? Serão estes a formarem os leitores, dentro dessas condições precárias já supracitadas?

Embora façamos parte de um contexto que por vezes nos prejudica, elucidamos algumas questões no tocante ao ensino de literatura no nível básico, objetivando concomitante eventualidade de melhorias neste cenário da educação atual. Acreditamos que uma discussão pontual e específica sobre as inadequações do uso do texto literário em sala de aula possam inicialmente facilitar novos percursos a serem decididos e que, provavelmente, surjam outros meios que revigorem nosso fazer pedagógico.

É preciso que reconheçamos que nossos adolescentes leem sim. Todavia estão mais voltados aos *best-sellers* contemporâneos. Segundo os mesmos, as obras são de fácil compreensão e possuem uma linguagem comum, ficando sempre a margem os cânones indicados pela escola. Vale ressaltar que essas leituras são realizadas preferencialmente por alunos da rede particular. Não é com frequência que nos deparamos com alunos da rede pública tentando também se apropriar dessas leituras; no entanto, são constatados ainda os mesmos déficits de escrita (em alunos de ambas as redes), assim nos apresentou tal informação a autora Neide Luzia de Rezende, como uma das organizadoras do livro *Leitura subjetiva e ensino de literatura* (2013, p. 12-14).

Diante de tantas descobertas, tantas discussões em simpósios, colóquios, congressos e pesquisas (principalmente, em relação ao sujeito, a leitura), os nossos métodos parecem não acompanhar tanto desenvolvimento ou talvez não saibamos agregar tantas informações surgidas em um curto espaço de tempo. Apenas entendemos que se faz necessária uma mudança em relação ao ensino com o texto literário. Reconhecer a necessidade já é um caminho importante para a transformação; agora o ajuste deve acontecer o mais rápido possível.

Analisando o cenário apresentado do ensino de literatura, não seriam surpreendentes os resultados alcançados, Rezende (2013, p. 16) afirma que:

(...) a literatura nas práticas de ensino - pelo menos na rede pública brasileira - praticamente desapareceu. Sem ter como "obrigar" os alunos a ler as obras indicadas, os professores na maior parte das vezes optam por outras formas de aferição do conhecimento, trabalhos em grupo ou individuais, invariavelmente compostos por textos baixados da internet, ou por resposta a questões do livro didático.

Embora essa assertiva se concretize visualizando o Ensino Médio, não podemos descartá-la como possibilidade de apresentação no Ensino Básico. Até o quinto ano, nas séries iniciais do fundamental, normalmente os educadores utilizam obras literárias. A partir do sexto ano não há essa recorrência ao livro que não seja o didático. Na verdade, há um manuseio intenso deste gênero literário mais antigo do Ocidente, conforme Zilberman (2010, p. 171-172) diz:

Os fatores de ordem histórica explicam por que o livro didático constitui um gênero que assumiu natureza literária: ele lida basicamente com o mundo das letras. Assim, embora não se exijam do livro didático as qualidades que caracterizam o poético – que pode equivaler, conforme a orientação adotada entre as correntes teóricas existentes, à determinada maneira de representar a natureza ou a sociedade, à manifestação da genialidade e originalidade do artista, ou ainda a um certo modo de lidar com a linguagem –, ele engloba a tradição literária e atua como seu portador mais credenciado. Da Antiguidade até o século XVIII da era cristã, tinha a tarefa de transmitir a tradição e veicular modelos, que aos aprendizes competia emular. Após as revoluções burguesas que estabeleceram os Estados nacionais, ele foi tomando cores locais, elegendo a língua e a literatura pátrias como objeto de conhecimento e difusão entre os escolares.

Devido à incidência do uso do livro didático, a sua escolha deve ser extremamente cautelosa, pois aquele pertence ou agrega-se a literatura, por fazer parte dos mundos das letras, por representar o social e o cultural, e é utilizado em demasia por necessidades óbvias dos professores. Indiscutivelmente, não estamos promovendo o seu descarte ou em defesa de sua utilização exclusiva, mas sabemos que o seu manuseio é necessário, principalmente diante das dificuldades tão inteiradas.

Alguns professores, buscando a não aplicação ou unicamente o não manuseio do livro didático, se enveredaram na utilização do livro paradidático, embora estando a deriva de toda uma propaganda e insistências de editoras. Na verdade, há uma exclusão ou uma má definição para o professor de Língua Portuguesa, pois a determinação sobre o estudo e ensino de literatura está visível determinadamente ao Ensino Médio. Logo, não compreendemos o porquê de sermos os principais ou os únicos responsáveis pelo incentivo à leitura, como se apenas nós possuíssemos qualidades suficientes ou formação para sermos os legítimos detentores do conhecimento que promove a formação do leitor. A autora Maria Marta dos Santos Silva Nóbrega, no capítulo “A literatura de expressão portuguesa em alguns livros didáticos”, do livro *Literatura e Ensino: aspectos metodológicos e críticos*, confirma a forçosa relação entre o ensino médio e o texto literário: “O número de pesquisas acerca da presença da literatura como componente curricular obrigatório e sua inserção nos livros didáticos de Língua Portuguesa destinados ao ensino médio vem aumentando nas últimas três décadas” (2014, p. 85).

O que se constata ao fim de todas as questões levantadas é que o ensino por meio do texto literário acontece de forma aleatória e de forma gratuita. Ou indicamos nossos

gostos, predileções, nossas ideologias, ou nos emaranhamos ao livro didático com seus questionários prontos e acabados. Evidentemente, não queremos expressar que a formação do gosto do professor não seja relevante. Em hipótese alguma estamos querendo propor algo assim, mas, desejamos, para tanto, repensarmos essa “frequentação de leitura”, como já afirmou Magnani no livro *Leitura, Literatura e Escola: sobre a formação do gosto*, e os motivos da ausência de “frequentação” nos são famigerados (condições salariais, materiais, físicas). Não há negatividade alguma no gosto de leitura do educador, tendo em vista que ele é (1989, p. 94):

(...) alguém que participa ativamente desse processo; alguém que estuda, lê e expõe sua leitura e seu gosto, tendo para com o texto a mesma sensibilidade e atitude crítica que espera de seus alunos. Para seu trabalho prático, os critérios de seleção de texto pelo professor dessem ser, entre outros, aqueles decorrentes da sua ‘frequentação de leitura’. (MAGNANI)

O que de fato inquieta-nos é a concretização da tríade leitura-literatura-escola, as condições em que se aventuram. Ratificando o porquê da nossa inquietude, Cereja (2013, p.12) apresenta o seguinte fim destinado ao ensino de literatura:

Assim, o objeto central das aulas de literatura, em vez de ser o texto literário, é constituído de um discurso didático sobre literatura, produzido pelo professor e/ou pelos manuais didáticos. Dessa forma, é fácil notar que a finalidade real das aulas de literatura não é o alcance dos objetivos propostos pelos programas escolares, mas tão somente a apropriação passiva, pelo aluno, desse discurso didático.

O descompasso que percebemos existir em relação ao ensino de literatura se configura como resultado de um processo de um provável não aperfeiçoamento de sua prática desde sua gênese. É perceptível a combinação ou a associação que se faz geralmente entre leitura e escola. E falar em leitura involuntariamente somos conduzidos a refletir sobre o texto literário. Isso é decorrente do pensamento de que a literatura se preserva primordialmente no espaço escolar. O que, de acordo com Magnani, seria essa constituição problemática, visto que temos a “(...) literatura como a possibilidade da contradição e do movimento e, portanto, como agente de transformação” (1989, p. 10).

Quando afirmamos que há, no Brasil, uma sustentação da função da escola em relação à literatura é oriundo do legado do ensino jesuítico. A tendência literária e retórica foi apresentada a partir das ações desses religiosos. Com a expulsão da Companhia de Jesus, em 1759, segundo Magnani (1989, p. 14-15):

Surge um ensino público financiado pelo Estado e com o objetivo de formar indivíduo para o Estado e não mais para a Igreja, tornando nítido o caráter autoritário do paternalismo estatal (...). Quanto à instrução secundária, esta se caracteriza ainda pelo predomínio literário e aplicação de métodos tradicionais, passando a ser predominantemente para alunos do sexo masculino e sob os auspícios da atuação privada.

Indubitavelmente, estamos nos concentrado exclusivamente na apresentação das séries finais do fundamental, daí justifica-se a ausência de informações no tocante a educação no ensino médio que não se faz pertinente apenas neste trabalho.

Até então somos impelidos a acreditarmos que a escola tinha essa função, e somente ela, em expressar, difundir o espírito literário clássico. A partir da Primeira Guerra Mundial, esse quadro é alterado, a instituição perde a excelência em ser a portadora legítima da literatura e da cultura, no entanto, confere-se um “crescimento da literatura especialmente dirigida ao público escolar e adequada a ele” (MAGNANI, 1998, p. 16). É no século XX, especificamente, a partir da década de 70 que há uma “expansão acelerada da escola pública brasileira, que pôde disponibilizar vagas, sobretudo para a população urbana de todo o país” (ZILBERMAN, 2010, p. 99). É claro que é na escola que aprendemos a ler, escrever, a conhecer o texto literário. Assim, com estes propósitos, os livros paradidáticos são oferecidos às escolas (espaço maior para a utilização do texto literário) “enviados como ‘cortesia’ das editoras. Pelo conteúdo apelativo e pelas supostas aspirações da idade, passei a indicá-los” (MAGNANI, 1998, p. 21). Interessante reforçarmos em que o professor não sabia como utilizá-lo, como desenvolvê-lo em sala de aula, o que nos parece que se tornou uma problemática clássica e que o tempo decorrido desde então não possibilitou ou não fomentou meios para minimizar as inseguranças quanto à metodologia em relação a esse trabalho especificamente.

A leitura e a literatura integram-se simultaneamente ao programa de língua portuguesa; por isso, os livros didáticos sempre estiveram permeados e estruturados fundamentalmente na literatura. A partir da década de 40, encontraremos “o melhor da literatura nacional produzida até então” (ZILBERMAN, 2010, p. 33). Desse modo, deveríamos estar aliviados por tal constituição, o que não se confirma, pois em uma tentativa em se escolarizar a leitura esbarramo-nos em trabalhos sistemáticos com a norma da língua e a falta de eficiência e segurança para utilizar outros meios, que não sejam os livros didáticos. As práticas pedagógicas normalmente apresentadas são insuficientes para resultar em uma resposta positiva em detrimento às estratégias refletidas onde se valorize a presença do literário. O problema não resulta apenas da ausência do literário, mas a efetivação de sua presença: como, onde, quando, de que modo utilizaremos tais produções artísticas? Aqui, se encontram as verdadeiras dificuldades dos educadores de língua portuguesa.

A tentativa em resgatarmos, embora sumariamente, a formação da literatura na escola, depreende-se em exibir as condições basicamente precárias em que nos parece que sempre se apresentou, consoante Zilberman (2010, p. 237):

(...) A escola não elabora um conceito próprio e diferenciado de literatura, responsabilizando-se tão somente pelo aumento do círculo de consumidores de antologia. Seu veículo mais conhecido é o livro didático, que, com suas variações (seleta, apostila, manual de história da literatura, guia de leitura), consiste na antologia da antologia (...)

Portanto, a fixação, primordialmente, no livro didático é uma realidade costumeira e que percebemos que não insere o aluno na prática de leitura e escrita. Normalmente, trabalham-se normas gramaticais e trechos de textos sem o conhecimento das obras originais, não há um trabalho tendo em vista a perspectiva do letramento literário.

Diante desta reflexão sobre o problema da literatura no ensino, talvez não tenhamos questionamentos ou mesmo afirmações quanto ao eficaz funcionamento e resultado das práticas pedagógicas anteriormente realizadas. É comum ainda ouvirmos comentários de que o ensino mudou e que, antigamente, estudava-se mais, aprendia-se mais, havia alunos mais dedicados e empenhados a essa causa educativa. Contudo se as inseguranças, as metodologias, as estratégias, a formação para

professores, as produções de materiais se respaldam ou ainda guardam resquícios das épocas passadas, teriam elas sido realmente melhores? Uma postura de reflexão precisa ser vivenciada para que possamos minimizar as deficiências do ensino de leitura e literatura. É preciso estar claro quais os fins desejáveis com a utilização das práticas de leitura literária e, para tanto, repensarmos nosso fazer pedagógico a fim de promover substancialmente este propósito. Quanto mais tempo perderemos promovendo os mesmo comportamentos? Até quando ouviremos os mesmos ecos?

3 O LIVRO DIDÁTICO NO ENSINO FUNDAMENTAL

3.1 A PROBLEMÁTICA DO LIVRO DIDÁTICO EM SALA DE AULA

A tentativa em compreender a relevância do livro didático para o ensino precisa, inicialmente, ser analisada também a partir da reflexão sobre o que seria didática, até porque se tomarmos como base o conceito de que didática é a arte de ensinar (palavra grega *didaktikós*), ou seja, é o meio em que o professor encontra para transmitir diretamente seu conhecimento, logo o livro didático também surge nessa mesma perspectiva. Parafraseando a informação supracitada, anteriormente, o livro didático é o meio, o material de apoio que o profissional da educação utiliza visando à formação do estudante.

Quanto à definição expressa acima, tanto em relação ao livro didático quanto a didática, percebemos, evidentemente, uma espécie de centralização. Essa polariza o professor como o elemento básico e modelo de referência para a prática de transmissão do conhecimento escolar, e, aquele, é predominantemente, utilizado como ponte na tentativa de reforçar a concepção de atuação do professor. Se averiguarmos cautelosamente, identificaremos que ambos os substantivos se apresentam como objetos de ensino ou como agentes que desejam ou deveriam provocar democraticamente a aprendizagem do aluno. Empenharemos, de agora em diante, algumas repercussões sobre o famigerado material de apoio ao professor no processo pedagógico do ato de ensinar.

Em um artigo, publicado no livro *Repensando a Didática*, a autora Maria Bernadete Santa Cecília Caporalini, no capítulo intitulado “Na dinâmica interna da sala de aula: o livro didático”, fornece plausíveis considerações doravante o livro didático como por excelência material de trabalho do educador, inicialmente ela confirma o pensamento sobre a exclusividade desse aparato pedagógico (2004, p. 110):

(...) o instrumento referencial básico de trabalho do professor, no processo de transmissão-assimilação do conhecimento, no ensino fundamental, é o livro didático, é preciso ajudá-lo a se posicionar em relação a ele. É preciso prepará-lo, dar-lhe possíveis perspectivas de ação, guiá-lo na transformação de sua prática pedagógica. É necessário que sejam repensados os

conhecimentos transmitidos, assim como seu modo de transmissão. Sem essa sensibilização (...) o melhor livro didático poderá ser inadequado e o trabalho comprometido, pois ele apenas propõe caminhos, estimula buscas, sugere roteiros que, no entanto, podem despertar amplas e fecundas possibilidades.

A assertiva acima é pertinente, pois nos habituamos a adornar o livro didático sempre como o ponto problemático do ensino. É evidente que gera muita polêmica sua utilização, tão provável que pesquisas e mais pesquisas são apontadas em torno desse objeto cultural contraditório em que nos deparamos com intensa utilização pelo professor do ensino fundamental e, mediante, a um bombardeio de discussões a cerca de sua configuração e relevância, nós, brasileiros, temos presenciado nos últimos anos um alto investimento por parte do governo ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). No site do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) pode-se conhecer um pouco sobre o histórico do PNLD.

As reflexões em torno do LD são extremamente necessárias, justamente, pelo fato de que é o elemento principal e, muitas vezes, o único que auxilia na formação do aluno, portanto, é um dos instrumentos pedagógicos mais manuseados pela instituição escolar, não merece descaso, mas sim muitas análises e contemplações acerca desse produto didático.

Encarado, tipicamente, como o “patinho feio” da educação, não podemos depositar no supracitado material todas as mazelas surgidas na educação brasileira, sabemos que ele não é unicamente o reprodutor e massificador de situações não geradoras de seres pensantes. A assertiva de que não existe material didático de qualidade duvidosa não pode ser entendida como totalmente legítima, é evidente que podemos nos confrontar com livro didático que não convém em hipótese alguma ser trabalhado em sala de aula, no entanto, defendemos que a complicação torna-se agravante quando o condutor do material não possui formação suficiente para que em sua prática diária haja dinâmica e mutabilidade, em outros termos, que haja configuração no sentido de reformular, melhorar, enriquecer o conteúdo sugerido. Como comprovação dessa prática pedagógica do livro por excelência, apresentamos Caporalini (2004, p. 113):

(...) Normalmente os professores se reportavam sempre ao último exercício do livro, proposto na aula anterior, e daí prosseguiam. Os aspectos fundamentais a serem observados para organizar sequencialmente os

conteúdos programáticos ficavam pendentes das ordenações apontadas pelos exercícios do livro adotado.

O que presenciamos é, na verdade, uma atuação de repetidores em série, principalmente, quando não há questionamentos, apenas passividade e reproduções e uma preocupação em “preparar” alunos para as prováveis avaliações. O que se legitima são comportamentos em que não há empenho em transformar os assuntos segundo as necessidades, dificuldades dos alunos, bem como, o que reforça a falta de escopo em torno dos conteúdos didáticos. Em outros termos, afigura-se a uma situação em que não há possibilidades de “engendrar” o tão idealizado cidadão crítico, pois com a ausência em adequar conteúdos da disciplina segundo as realidades vivenciadas pela clientela escolar, os assuntos escolares permanecem sempre na categoria de entediantes, abstratos, sem significação.

O professor precisa saber individualizar o seu trabalho, embora sua carga horária seja exaustiva, normalmente, na tentativa de melhorias salariais, daí desdobrando-se em duas ou três escolas, não podemos ignorar a nossa função. É impossível desconsiderar o objetivo de nossa docência. Obviamente, compreendemos a facilidade que o livro didático dá, porém somos sabedores que outras estratégias precisam ser inseridas para que possamos alcançar o nosso fim. Precisamos aprender a extrapolar o previsível e o comum. Segundo Caporalini (2004, p. 116):

É a escola incentivando o mutismo, o ajustamento, a acomodação e a submissão. Assim, a escola, via esses professores, “prepara” o aluno para se “defender”, para “enfrentar” o mundo, “transformar” seu meio ou sua própria vida.

A vicissitude se amplia quando é trabalhado o texto em sala de aula por meio do livro didático. O que se percebe comumente na interpretação de texto é uma superficialidade em sua compreensão, não há análise, crítica ou alternativas interpretativas, a esse respeito. Diz Caporalini (2004, p. 115):

(...) Eles, ou melhor dizendo, o próprio livro didático parecia possuir a “varinha mágica” da interpretação, assim, o aluno não tinha oportunidade alguma de sugerir outras interpretações possíveis do texto. Os professores eliminavam

a etapa reflexiva da leitura ao fazer com que os alunos se encaixassem na interpretação fornecida no manual do professor, certa, pronta e acabada.

O conflito, as divergências, as argumentações eram logo descartados durante essas aulas, que se transformavam em simples exercícios de reprodução, cópia e aceitação de “respostas” e “resultados” determinados. (...)

Sempre insistiremos que o incômodo que normalmente é apresentado por alguns estudiosos em relação ao livro didático, não se respalda simplesmente em sua constituição, mas na limitação em que tanto o material pode apresentar (e daí fica também nítido que não há possibilidade em produzir um guia didático completo, no sentido de que por si só ele será suficiente no âmbito escolar), quanto a sua reprodução desmedida, a sua fiel e cega utilização, o ideal, o perfeito para todas as realidades nacionais, como se não fossem necessários outros acréscimos, fugas totais e parciais do que é sugerido também pelo livro.

As autoras Heliana Maria Brina Brandão e Aracy Alves Martins, em um dos capítulos do *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita*, fazem os seguintes comentários em torno do livro didático e sua seleção (2003, p.258):

(...) Já se sabe que, geralmente, o professor escolhe as coleções menos recomendadas, pois são as que menos exigem dele, certamente por proporem estratégias de mobilização de conteúdo às quais ele já está acostumado. As próprias condições em que se instaura um processo de escolha dos livros didáticos para o(s) próximo(s) período(s) letivo(s) não permitem o exercício da reflexão ou visão crítica dos docentes. Tudo parece como uma obrigação a mais atrapalhando a prática rotineira. (...)

Enquanto lemos nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* um desejo nítido de uma revisão nos conceitos de língua, linguagem, no próprio material didático e até mesmo nas práticas docentes, parece-nos que a acomodação fala-nos mais alto. Todas as pesquisas estudos parecem não ser suficientes para uma mudança no ensino fundamental. O alvo maior, o aluno, não foi alcançado diante das melhorias no processo de elaboração e produção do livro didático, o que fatalmente nos leva a concluir que a transformação apenas se realizará se o “grande mestre”, o livro didático, for por si só suficiente para alcançar todos os objetivos que se prezam em um ensino de qualidade.

A situação torna-se mais agravante quando abrimos um parêntese a fim de discutirmos o trabalho a partir da leitura literária. Primeiramente, cabe a observação de que ela é raramente tratada no espaço escolar e, quando “estudada”, é sempre desenvolvida como pretexto de estratégia para outros objetos. Vale salientar as palavras de Brandão e Martins (2003, p. 259):

(...) Desde sempre, a literatura protagoniza o ensino da língua materna como material didático para o aprendizado da escrita, da estrutura da língua e de uma leitura quase sempre reduzida a uma leitura não literária: uma leitura que não permite a produção de mais de um sentido. A literatura não tem sido tratada literariamente na escola. Pelo contrário, o que a utilização didática da literatura mais tem feito é destruir seu efeito literário.

No momento, o que passa nos intrigar é a insistência em preservar o texto literário em sala de aula, primordialmente por meio do livro didático, quando e concomitantemente nos deparamos com um descaso nessa tentativa em se escolarizar a leitura literária. É objetivo de a escola promover leitores, no entanto, o máximo que consegue é afugentar o seu público. Nos PCNs, existe uma afirmação que deveria nos fazer a partir dela ir além do que já nos habituamos, “As pessoas aprendem a gostar de ler quando, de alguma forma, a qualidade de suas vidas melhora com a leitura”.

Parece não ser tão óbvio que nos situamos em uma posição propícia a mudança na educação, nas práticas concernentes a literatura, na própria formação do educador, mas que enfim chegue o resultado de todo esse empenho em pesquisas, em estudos, em modificações do livro didático, ao nosso aluno. Se, porventura, esses pontos são irrealizáveis momentaneamente, devido algumas realidades particulares, então que possamos usar nossa criatividade e liberdade ao nosso favor. A leitura do livro *Didática e prática de ensino de língua portuguesa e literatura: desafios para o século XXI*, no capítulo, “Novos panoramas: desafios à arte de ensinar a ensinar”, exemplifica a ousadia com resultados saborosos da professora e escritora Luzia de Maria, nos deparamos com um relato de uma proposta inusitada, descrita por Edwiges Zaccur. Ela apresenta a metodologia utilizada (2001, pp.50-51):

(...) elegeu a literatura como senda, dispensando conteúdos programáticos, livros didáticos e provas. Sob a mediação da professora, os alunos interagiram com livros escolhidos e com autores convidados, fizeram resenhas e compartilharam comentários. Vinte anos depois, em seu livro *Clube do livro: ser leitor-que diferença faz?* a escritora Luiza de Maria (2009), além de aprofundar a discussão da formação de leitores do binômio leitura-conhecimento, recuperou aquela audaciosa experiência, incorporando 24 textos de ex-alunos que narram suas memórias da experiência vivida (...)

Diante dessa prática diferenciada da professora Luiza de Maria, nota-se a relevância em se permitir ou incorporar atitudes que fujam do comum, do corriqueiro. Principalmente, se pudermos ler as memórias dos alunos perceberemos o espanto dos mesmos diante da proposta da educadora. Com um ato de coragem, os livros que eram repudiados, rejeitados nas práticas escolarizadas, passaram a ser lidos, saboreados, discutidos por alunos como uma ação livre, sem obrigatoriedade.

3.2 ABORDAGEM DO TEXTO LITERÁRIO PELO LIVRO DIDÁTICO

Para complementar nossas reflexões acerca da apresentação do texto literário através do livro didático, nos propomos examinar um dos capítulos da *Coleção Perspectiva*, referente ao 9º ano, das séries finais do fundamental, adotada pela Escola Estadual de Ensino Fundamental Dr. Thomaz Pires, em Sousa-PB. O livro foi selecionado pelas professoras de língua portuguesa e distribuído por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Neste texto, interessa-nos as possibilidades de trabalho e de reflexões que o livro dispensa a literatura. Poderia este veículo escolar determinar uma leitura “didática” do texto literário? Assim, procuramos identificar os supracitados textos e, em seguida, em uma perspectiva do letramento literário, averiguamos a adequação dos estudos diante dos textos de literatura. Será que o material didático apresenta atividades adequadas ao letramento literário próprio para sala de aula do ensino fundamental? Visto que é insuficiente que a escola alfabetize o seu aluno, essa instituição precisa fornecer condições para que essa competência seja exercida com propriedade, daí a relevância em se apresentar o letramento literário.

O livro compõe-se de quatro unidades (cada unidade com duas lições). Primeira unidade denominada de “Estilo” tem as seguintes lições: Lição I (Autorretrato) e Lição

II (Amor); Segunda unidade, “A imagem do leitor”: Lição III (Querido Diário) e Lição IV (Rádio e Televisão); Unidade três, “Prosa e Poesia”: Lição V (Coisas) e Lição VI (Costumes); Quarta unidade, “Intertextualidade”: Lição VII (Minha pátria é minha língua) e Lição VIII (Publicidade).

Visualizando o sumário do livro, percebemos o quanto os capítulos são extensos, pela numeração das páginas. A primeira unidade é composta por setenta e cinco páginas; a segunda unidade, por setenta e uma; terceira unidade, por oitenta e seis; e a quarta unidade, por oitenta e oito páginas. Deste modo, temos uma rápida impressão de prolixidade das lições, no entanto, esta impressão se desfaz no folhear das páginas. Esta coleção possui muitas imagens e muito bem ampliadas, figurando assim alguns detalhes. Para explicitar melhor sobre o provável vestígio de extensão do livro, nos deparamos com algumas páginas que foram preenchidas apenas por imagens. Também há muitas tabelas, quadros, pinturas, notícias além da fonte da digitação ser muito boa para a leitura e os destaques dos textos são bem coloridos e chamativos.

Em cada lição, a estrutura de apresentação segue o mesmo roteiro, mudando, por vezes, a ordem das orientações dadas ao capítulo: **Estudo da Língua, Estudo do Texto, Expressão Escrita, Expressão Oral**. Todas estas formas de apresentações da lição se repetem constantemente dentro da própria lição, ou seja, há capítulos que nos deparamos com a repetição do “estudo da língua”, outros em “expressão oral”, variando consoante o enfoque desejado pelas autoras.

Em **Estudo da Língua**, nos defrontamos com explicações e atividades referentes aos sinônimos, antônimos, hiperônimos, hipônimos, prefixo auto, breve história da língua portuguesa, oração coordenada e coesão textual, argumentação, variação linguística, conectores, coesão e coerência e discurso, tais conteúdos devem auxiliar o aluno na melhor compreensão do texto a partir do entendimento dos mecanismos ou conectores gramaticais. No **Estudo do Texto**, evidencia-se o objetivo de estabelecer gêneros diferentes e, também, apresenta atividades que tentam promover a interpretação e compreensão dos textos. **Expressão Escrita**, refere-se a produção textual, orienta-se o gênero em questão, em seguida, propõe-se atividade relacionada. Por fim, **Expressão Oral** sugere discussão entre a turma a partir do tema proporcionado pelo livro didático, esta atividade oralizada é promovida também por meio de indicações do material didático, exemplo: em um dos capítulos do livro de

temática sobre o amor, é solicitado que a turma divida-se em dois grupos, os que acreditam e os que desacreditam no amor.

Observamos, também, em cada lição do livro didático a variedade de gêneros textuais lançados. A seguir, elencamos a quantidade de cada gênero oferecido pela *Coleção Perspectiva*:

Gênero	Íntegra	Fragmento	Gênero sem exemplificação
Poema	21	12	—
Biografia	—	3	—
Entrevista	—	1	—
Obituário	1	—	—
Charge	4	—	—
Provérbio	6	—	—
Carta pessoal	—	3	—
Carta depoimento	—	3	—
Carta testamento	1	—	—
Diário	—	8	—
Romance	—	5	—
Ensaio	1	2	—
Blog	—	—	X
Radionovela	—	4	—
Conto	1	—	—
Esquete	—	—	X

Ensaio	—	3	—
Prefácio	—	1	—
Reportagem	—	1	—
Crônica	2	5	—
Estatuto	—	8	—
Regulamento	—	—	X
Resumo	—	—	X
Esquema	3	2	—
Parâmetro curricular	—	3	—
Resumo comentado	—	3	—
Propaganda	4	—	—
Anúncio publicitário	9	—	—

Considerando, por excelência, o intuito deste trabalho, o nosso olhar volta-se espontaneamente aos textos literários, bem como sua abordagem no livro didático e as atividades propostas. Observando as escolhas dos gêneros, percebe-se, também, que há uma reincidência ao poema e, mesmo este, possui sua apresentação em torno de fragmentos.

Analisando cautelosamente a divulgação do texto literário no livro didático, que se apresenta em maior quantidade em relação aos demais gêneros textuais, sem levar em consideração os textos não-verbais, evidenciamos uma negligência em veicular esse determinado texto. Em uma das lições denominadas de “Amor”, a expectativa é que, mediante a nomenclatura da lição, e da provável empolgação que poderá ser despertada nos adolescentes, haja uma exploração orientada acerca desse tema

partindo dos textos literários, no entanto, a apresentação a partir do texto é feita de forma aleatória e gratuita, não existindo “amarras” entre uma seção e outra no mesmo capítulo.

A seção ou capítulo é iniciado com um trecho da música “Amor, I love you!” e uma passagem de Fernando Pessoa, além de duas pinturas. Em seguida, na Expressão Oral, sugere-se uma discussão sobre o amor, entre quem concorda e quem discorda. Após a reflexão, há apresentação dos gêneros textuais relacionados às esferas científica, literária e artístico-cultural. São apresentações simplórias e breves, as atividades não permitem ou não conduzem a um aprofundamento minucioso. Perguntas rápidas, práticas e perceptíveis. Enfim, verificamos a ausência de uma investigação maior e elaborada para a realização dos estudos dos gêneros citados com propriedade e estímulo mediante um tema que naturalmente convida o aluno a participação.

A seguir, retratamos os exercícios do livro didático relacionados aos gêneros das esferas científica, literária e artístico-cultural, respectivamente:

2. Sobre o gênero *dicionário etimológico*, comente:

- a) para que é elaborado;
- b) para que língua de origem apontam as palavras destacadas do dicionário consultado;
- c) se cada verbete está organizado segundo estratégias de um enunciador, ou se não há um enunciador pressuposto no texto que materializa o gênero. Justifique.

2. Quem fala e a quem se dirige? Explique, com apoio:

- na ideia de desabafo;
- no sentido do título.

1. O provérbio é um gênero próprio à oralidade. Explique.

Continuando as nossas observações acerca do material didático utilizado na escola pública, na turma do 9º ano, período matutino, nos propomos - para melhor ilustrarmos o livro didático em que os professores da escola se apoiam – apreciarmos uma seção da *Coleção Perspectiva*.

Inicialmente, evidenciamos que as unidades sempre são introduzidas com uma espécie de “chave da unidade”, uma citação que serve de mote às leituras (citamos essa “chave de unidade” quando apontamos o trecho da música, uma passagem de Fernando Pessoa e as pinturas) e às atividades relativas a estudo de texto, produção de texto, estudo da língua. Sempre ilustrada com fotos, desenhos, tiras, tabelas, cartazes, gráficos.

O capítulo que analisamos tem como título “Querido diário”. Após a nomeação do capítulo, nos deparamos com uma citação de Affonso Romano de Sant’Ana (2012) sobre o processo de escrever, a “chave de unidade”, retirado do livro *Por que escrevo?*

Acho que escrever é mesmo um modo de olhar as coisas pelo seu avesso, de ver o mundo nas suas costuras, no seu negativo, tentando revelar o irrevelável. Fui aprendendo, então, que escrevia para aprender, que escrevendo ia desvelando meus sentimentos primeiro para mim mesmo, depois para outros.

Claro que se o professor souber coordenar a apresentação desse trabalho oferecido pelo capítulo citado, não haverá, então, problemáticas, contudo, nossa pretensão não é sugerir meios para o professor conduzir sua aula por meio do livro didático, mas como este apresenta ou permite reflexões, leituras de literatura, como o letramento literário aporta nesse material do aluno. A própria conceituação da Lição 3 (Querido diário), não desperta o aluno para prováveis exploração da leitura literária. Quando decodificamos o termo “diário” para um leitor inexperiente, com poucas realizações de leitura, o que surge em sua mente é a condição do ato de escrever.

Após a “chave de unidade”, temos a seção **Expressão Oral**, que surge (com destaque) com um questionamento sobre a citação de Sant’Ana: “Como assim, revelar o irrevelável? Para responder, é preciso saber o que se considera irrevelável.” Imediatamente, há uma tirinha de Suriá na incumbência em explicar a significação do vocábulo “irrevelável”. E assim, nos confrontamos com outras atividades orais para

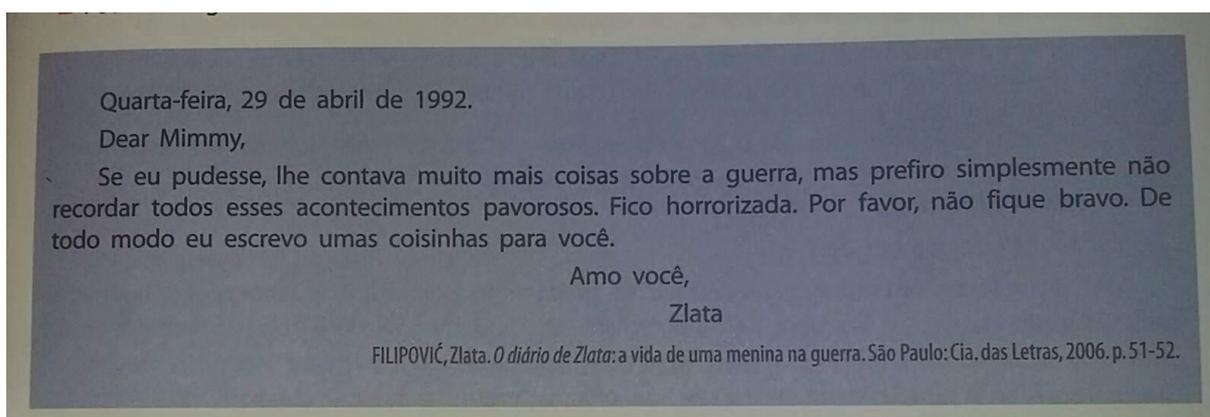
inferirmos o conceito da palavra. Nessa parte, observa-se que pode haver uma preocupação quanto ao uso da linguagem, para que o aluno perceba ao menos algumas possibilidades de sentido, são elas:

Primeiro sentido: “Pode ser um segredo”.

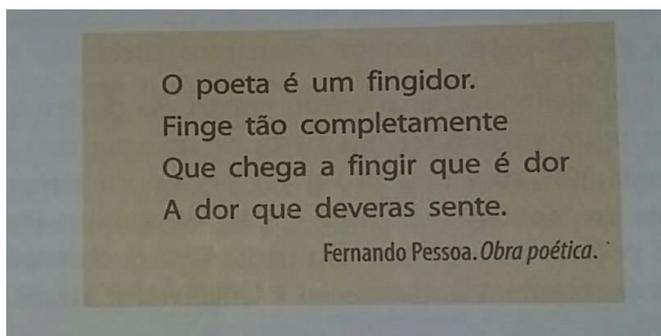


Figura 1 - Folha de São Paulo

Segundo sentido: “Pode ser alguma coisa difícil de ser transformada em palavras”.



Terceiro sentido: “Pode ser aquilo que a linguagem do dia a dia não consegue dizer, e só a palavra literária será capaz de expressar”.



Em seguida, em **Estudo do Texto**, temos trechos do diário de Zlata Filipovic, já que será esse gênero a ser abordado no decorrer desse capítulo. Depois dos trechos, há **Diário e Registro**, alguns questionamentos realizados em torno dos fragmentos do diário de Zlata. São três perguntas que em síntese solicitam: o resumo dos trechos; a comparação dos registros de Zlata com a vida de um jovem brasileiro e a identificação de novos temas no diário. Atividades simples e previsíveis, que não demandam esforço ou contextualizações. Embora saibamos da defasagem do ensino, da falta de interesse do aluno em tentar apreender, testemunhamos essa atividade interpretativa como uma ofensa a essa faixa etária. Os questionamentos dessa atividade são mecânicos e não estimulam a reflexões, um persistente modelo tradicional de visualizar a pergunta e copiar literalmente a resposta tal qual o texto apresenta mediante a ausência de meditações.

A prática anteriormente citada quanto à precária elaboração dos questionamentos, não desapareceu totalmente. Não é à toa que muitos alunos insistem em perguntar “Em que linha do texto está a resposta dessa pergunta?”. Brandão e Martins (2003, p. 273) apresenta o seguinte comentário:

Para produzir sua leitura, o leitor tem a oportunidade de observar, estabelecer relações entre os textos e o seu modo de sentir e de viver, para construir novos textos, em vez de simplesmente traduzir as ideias do autor, de decodificar ou de copiar palavras e trechos de textos.

Outra temática que precisa ser pensada, e este livro didático - destinado ao 9º ano do ensino fundamental - apresenta essa espécie de “deficiência” é a questão dos fragmentos dos textos, de acordo com Cosson (2006) “no ensino fundamental

predominam as interpretações de texto trazidas pelo livro didático, usualmente feitas a partir de textos incompletos...”. Os textos incompletos tendem a comprometer o entendimento e subvertem muitas vezes a intenção do autor, não é o caso do modelo textual que apresentamos aqui, mas ordinariamente sabemos as implicações dos fragmentos.

Em uma atividade registrada de **Diário e Interlocutor**, temos uma forte impressão que sairemos da superficialidade dos questionamentos, principalmente, quando imaginamos o público alvo desse material didático, quando somos convidados a realizar um cotejo entre Zlata e Anne Frank. No entanto, as indagações tendem a permanecer em um sentido frívolo, exemplificando temos a seguinte interrogação: “Quem é o sujeito a quem o enunciador de um diário se dirige? Para responder, lembre que o diário é inanimado, é papel em que se escreve. Para quem se escreve um diário?”.

E durante todo o processo de apresentação do gênero diário, as atividades se apresentam sempre no mesmo nível, elas não provocam, não inquietam seus leitores. Para finalizar e demonstrar de fato a grande preocupação da temática nesse capítulo acrescentaremos então a famigerada e rotineira prática nos livros didáticos, a valorização persistente da gramática normativa:

Diário e usos da linguagem

Reproduza o quadro e preencha as duas colunas correspondentes a cada fato gramatical descrito. Numa coluna escreva exemplos do uso informal da língua portuguesa, extraídos do diário de Zlata; na outra, reescreva as frases no uso formal da língua.

A - Descrição do fato gramatical	B - Exemplo do fato em situação informal de uso	C - Transformação do exemplo dado em B para uso compatível com falares associados à escrita e representativos da comunicação institucional (Estado, Igreja, Escola, entre outros)
Uso do pronome “a gente” por “nós”		
Uso de próclise, isto é, pronome átono antes do verbo, em início de período.		

Figura 2 - Diário e usos da linguagem

É indiscutível a concretização dos objetivos que a população deposita na escola, principalmente no tocante a formação de leitores. Não podemos ignorar que essa “agência de leitores” não possui condições suficientes para toda a promoção desejada. Na verdade, o que vem sendo detectado é um antagonismo muito forte, pois se espera com o auxílio da escola legitimar leitores, no entanto, por meio dos rituais mecânicos, monótonos e corriqueiros, consegue-se apenas perpetuar meios que consolidem a não formação de leitores, principalmente, quando há um uso recorrente ao livro didático, como se neste pudesse ser depositado a confiança de que o seu uso permitirá um resultado diferenciado.

Um ponto que poderia “justificar” essa “devoção” ao livro didático (se é que podemos adotar exclusividade nas práticas pedagógicas) seria que os livros distribuídos pelo PNLD passam por uma espécie de avaliação por especialistas antes de constarem no Guia de Livros Didáticos (além de apresentar as resenhas das coleções avaliadas e aprovadas, apresenta os critérios segundo os quais os livros foram avaliados), logo, pensa-se que a sua constituição didática seria extremamente válida. Entretanto, não temos o escopo de absolver o método por excelência do professor, pois devemos considerar que por traz de todo esse evento, há uma mercadologização, existem editoras que se encontram sedentas pela venda de seu produto de trabalho e, concomitante, pela própria exemplificação do material aqui apresentada, não podemos acreditar indubitavelmente na qualidade desse guia para o educador.

O capítulo analisado é relativamente extenso, composto por trinta e uma páginas, que objetivam precariamente a partir de oralidade, da escrita, da leitura, da interpretação evidenciar o gênero diário. Em um exercício denominado **Diário e Interesse Público**, são inseridos cinco “relatos de sofrimento”, como preconiza o material.

RELATOS DO SOFRIMENTO



ANNE FRANK
No dia em que completou 13 anos, em 1942, a alemã Anne Frank começou a escrever seu diário. Encerrada com sua família e outras pessoas em um sótão secreto de uma casa de Amsterdã, relatou detalhe a detalhe o cotidiano e a opressão de viver escondida, até 1944, quando os moradores da casa foram presos pelos nazistas. Judia, morreu em um campo de concentração alemão em 1945, e seu diário tornou-se o documento sobre o Holocausto mais lido em toda a história.

■ *Diário de Anne Frank* (Record, R\$39,90, 350 págs).



dos ataques sérios sobre Sarajevo, a cidade que habitava, e as fugas para o porão da casa vizinha, onde se abrigava nas noites de bombardeio intenso. Editado inicialmente pelo Unicef, seu diário transformou-se em sucesso editorial.

■ *O Diário de Zlata* (Cia. das Letras, R\$28,50, 184 págs).

HELGA DEEN
Holandesa e judia, Helga Deen escreveu seu diário durante apenas um mês, em 1943, enquanto estava presa no campo de concentração de Vught, na Holanda. Tinha 18 anos e enviou suas anotações ao namorado logo antes de ser transferida para um campo da Polónia onde foi assassinada. O diário, de apenas 21 páginas, só foi descoberto em 2004.

■ Até o momento, não foi publicado.

IRENE NEMIROVSKI
Irene Nemirovski nasceu na Rússia, mas já na infância migrou com os pais para Paris, onde começou a escrever. Quando já escritora reconhecida, durante a Segunda Guerra Mundial, mantinha anotações autobiográficas, até ser assassinada em Auschwitz, em 1942. Foi só em 2004 que sua filha descobriu que aquelas anotações, na realidade, constituíam um romance, publicado na França nesse mesmo ano, com o título de "Suite Française".

ZLATA FILIPOVIĆ
Entre setembro de 1991 e outubro de 1993, vivendo pesados tempos de guerra na Bósnia, Zlata escreveu seu diário, dos 11 aos 13 anos. Narra com detalhes e sensibilidade os horrores

NINA LUGOVSKAIA
Soviética, vivendo sob o autoritarismo da ditadura de Stalin, Nina manteve um diário, a partir de 1933, em que relata, além de seu ódio em relação ao ditador e aos bolcheviques em geral, o cotidiano pobre de sua família e os problemas normais de adolescente que vivia na escola. Filha de um preso político, Nina foi enviada a um campo de concentração em 1937, com base nas afirmações "subversivas" de seu diário.

Folha de S. Paulo, 30 jul. 2005. Ilustrada p. F3

As descrições referentes à Anne Frank, Irene Nemirovski, Helga Deen, Nina Lugovskaia e Zlata Filipovic são sumárias e superficiais, impossibilitando mais uma vez a promoção de discussões e reflexões acerca da temática e devido ao excesso de textos e questionamentos, a atividade interpretativa torna-se exaustiva, como também podemos perceber o óbvio nas perguntas.

1. Responda às questões.

- Que pontos em comum existem entre os cinco relatos?
- Que interesse público têm esses registros?

2. Existem pesquisadores que estudam a história de uma época por meio dos diários, cartas e outros escritos íntimos que encontram em sótãos, porões, arquivos, guardados antigos.

- Qual é o valor de diários antigos para um historiador?
- O que se escreve num diário, em princípio, pertence à esfera privada, à vida individual. Que razões levam o diário a circular em esfera pública?

3. Partindo do princípio de que o leitor está sempre instituído no texto, responda:
Haverá um único leitor para todos os tipos de diários? Explique.

4. Indique as opções corretas.
Para ganhar interesse público, um diário deve:

- evitar o tom confessional;
- privilegiar uma variação linguística compatível com comunicações em situação de extrema formalidade;
- criar efeito de sinceridade, emoção, verdade em quaisquer circunstâncias;
- apresentar inteligibilidade, o que equivale à articulação das ideias com coerência e ao cuidado com a expressão linguística;
- narrar fatos sem inserção de comentários pessoais entre eles.

Num primeiro momento há dificuldades para um brasileiro entender o que um português fala; pois há um português brasileiro (PB) e um português europeu (PE).
O português brasileiro apresenta:

- continuidade em relação ao português europeu;
- influências recebidas de outras línguas, como as indígenas e as africanas;
- variações de uso que incluem distintos falares regionais, bem como diferentes demandas de situações de comunicação (mais formais ou menos).

Todas as variantes linguísticas são legítimas.

E dentro desse modelo uma nova ação é apresentada com o título **O Gênero Diário**, seguindo a mesma fundamentação no tocante as indagações, dessa vez privilegiando a estrutura textual.

O gênero diário

- Caracterize o gênero *diário* quanto:
 - à temática: de que assuntos trata um diário?
 - à composição: como é organizado um diário?
 - ao estilo: em que tom é escrito um diário e de que modo há um leitor inscrito nele?
- Encadeie adequadamente as formulações A e B, depois de escolher a melhor opção para completar cada uma.

A. O gênero *diário* tem semelhanças com:
reportagem; autobiografia; conto,

B. porque é exemplo de:
escrita do eu; escrita ficcional de um enredo; escrita de publicação diária.

Depois de toda exposição de uma prática insuficiente e ineficaz relativo à tentativa de promover leitores ávidos e com capacidade interpretativa e de compreensão textual, surge então um ponto que parece indicar, de agora em diante, que a literatura estará de fato presente. Há um seguimento denominado **Um gênero dentro do outro** e o seu subtítulo seria **O diário no romance** onde é demonstrado um fragmento do romance *O amanuense Belmiro*, de Cyro dos Anjos. Após esse pequeno parágrafo, no qual se descreve Belmiro e um fato ocorrido na noite de Natal, surgem

posicionamentos breves e diretos de Alfredo Bosi, Antonio Candido, João Luiz Tafetá e José Aderaldo Castello sobre como classificar a obra de Cyro dos Anjos.

Chama-nos atenção sobre a seleção feita pelas autoras em relação ao romance: O *amanuense Belmiro*, de Cyro dos Anjos. Será que os alunos estão preparados ou foram preparados para se depararem com um romance de cunho psicológico, sob forte influência machadiana? Ou será a seleção ter ocorrido apenas pelo fato de o personagem principal da história escrever um diário? Enfim, quais pontos foram pensados para que a escolha ocorresse por tal romance?

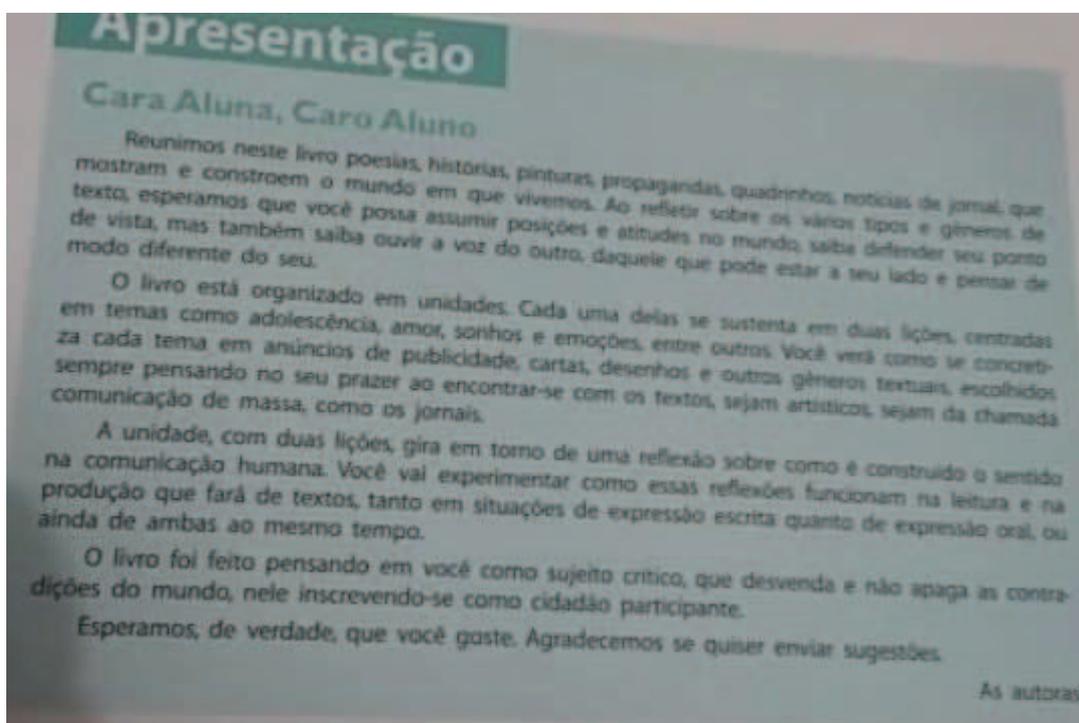
Embora esse fragmento seja apresentado com mais cortes (tentando unir uma oração a outra, por isso à expressão “mais cortes”, como um verdadeiro vestuário) e comentários (entre uma citação e outra, surgem explicações a fim de atribuir e deixar clara a pretensão dessa passagem do romance) dos autores da *Coleção Perspectiva*, pois sabemos da fragilidade dessa prática, o mais preocupante quando observamos esse material são as perguntas sem profundidade ou relevância, até mesmo infantis para ser apresentado a uma turma de adolescentes do nono ano. São perguntas que há tempos não víamos, por exemplo, “Quem é e como se caracteriza a personagem principal?”, foram abandonadas justamente pela ausência de competência a partir de seu uso, são as famigeradas *cópias*.

Há uma necessidade gritante para que essas questões aglomeradas no livro didático possam se tornar significativas no processo de formação do leitor do texto literário. Realizando um cotejo entre o livro do professor e do aluno, a única diferença se pauta no fato de que há respostas das atividades no livro daquele que executará fielmente as propostas indicadas. De um modo geral, podemos concluir que os textos literários se apresentam com uma funcionalidade de fomentar um roteiro de leitura de perguntas-respostas, onde o aluno participa apenas identificando os elementos ditados nos questionamentos.

No capítulo analisado da *Coleção Perspetiva*, não identificamos alternativas para que o estudante pudesse inferir ou mesmo analisar, não existe contextualizações nas questões, tudo já se encontrava pré-determinado aos aspectos meramente linguísticos. Há uma preocupação nítida no domínio das normas gramaticais, isso é sobreposto a formação do leitor, e embora haja dedicação ao aspecto formal da

língua, os meios utilizados configuram inadequados para que se cheguem ao seu fim. Até mesmo essa prática metodológica sobre a gramatical precisa ser revisada.

Interessante que na apresentação das autoras sobre essa Coleção adotada para os alunos do nono ano, em uma espécie de carta-apresentação, é explicitado que o desejo maior é de fomentar o sujeito crítico, o que nos incomoda amplamente quando retomamos os questionamentos realizados nas atividades de interpretação e compreensão textual que nada fecundam.



Outro fator, que não merece ser passado despercebido, está relacionado à formação das autoras. Ambas tem doutorado na área de Linguística e Semiótica, pressupõe-se uma formação adequada para quem está trabalhando há um considerável tempo com a elaboração do livro didático. Como também, lecionaram no ensino fundamental por quase vinte anos. Ou seja, possuem um conhecimento das dificuldades em realizar a profissão de magistério e do quão seria importante um material de qualidade que pudesse auxiliar ao professor diante dos consagrados problemas.

Temos outro ponto denominado de **Literatura**. O seu início se realiza com uma atividade relativa à passagem do diário do personagem Belmiro, de Cyro dos Anjos. Que infelizmente segue o padrão de perguntas já imaginadas – as previsíveis - e o acréscimo se faz com questões relacionadas à linguagem informal, por exemplo, de uma maneira descontextualizada, se levar em consideração que o gênero diário está em cheque, à atividade com a linguagem deveria privilegiar esse tipo de texto:

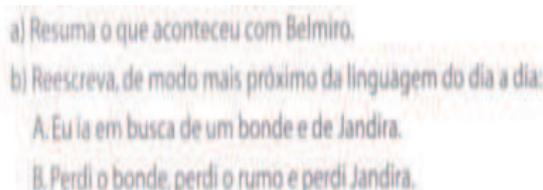
- 
- a) Resuma o que aconteceu com Belmiro.
 b) Reescreva, de modo mais próximo da linguagem do dia a dia:
 A. Eu ia em busca de um bonde e de Jandira.
 B. Perdi o bonde, perdi o rumo e perdi Jandira.

Figura 3 - Estudo do Texto

No restante do capítulo, com atividades breves na tentativa de elucidar o gênero romance e, por fim, as seções **Estudo da Língua** (atividades, por meio do gênero diário, que objetivam favorecer a coesão textual), **Expressão Oral** (um debate regrado sobre o tema: “Dos diários íntimos aos blogs”) e **Expressão Escrita** (uma produção de um ensaio a ser publicado em um quadro-mural, um blog ou em um jornal). Concluindo-se, portanto, o capítulo em questão.

Por fim, o que pudemos averiguar concernente ao letramento literário nessa *Coleção Perspectiva* é que passa a ser desconsiderada. Não há meios de promoção à leitura crítica, não percebemos também estratégias que relacionassem a bagagem de leitura do sujeito leitor sobre o texto lido. Se o livro didático de Língua Portuguesa é um importante agente de escolarização no segmento da leitura, este precisa, então, ser investigado com especial atenção.

Tendo em vista as deficiências situadas nesse veículo, é relevante extrapolarmos, como sugerem os *PCN's*, o uso do livro didático, precisamos pensar em alternativas metodológicas. Não basta ter variedade de gêneros textuais, no que se refere às atividades, por exemplo, elas precisam ser instigantes, mobilizadoras. Não há obrigatoriedade em que a prática de leitura do texto literário seja sempre realizada visando à exploração da gramática tradicional, assim como não devemos ficar amarrados às estratégias que o livro indica.

Cabe, portanto, a escola, como a principal agenciadora de letramento, fornecer ferramentas para que o estudante tenha um completo domínio de suas leituras, principalmente, a literária. Assim, é depositada no professor, na escola, a responsabilidade de ampliar as práticas pedagógicas para que aconteça o nascimento do leitor literário. E para corroborar a pertinência em se pensar sobre a literatura no ensino fundamental, requeremos algumas reflexões que circundam o texto literário: poderíamos promover leitores de literatura a partir do uso do livro didático de português? Será pertinente a presença de textos literários nesse guia? Defender a democratização da literatura, no que diz respeito aos contextos pedagógicos atuais, deveria estar em consonância a uma escolarização própria do respectivo texto no livro didático, claro que apenas isso seria insuficiente.

O professor, normalmente, torna-se responsável pela ausência ou não de leitores. No entanto, este profissional da educação torna-se injustamente o único responsável por tal compromisso, esquecemo-nos quanto a sua preparação anterior a sala de aula; vedamos nossos olhos quanto ao suporte que é ou deveria ser oferecido ao cursar o Ensino Superior. Será que há um estudo na graduação organizado e voltado para as questões tão recorrentes e preocupantes em sala de aula? Os pesquisadores do Ensino Superior estão conscientes e trabalham em cima das dificuldades encontradas no Ensino Fundamental e Ensino Médio?

4 O PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA: ADVERSIDADES X SUPERAÇÕES

4.1 PROFESSOR, QUEM TE FORMOU?

Estranhamente, quando se fala no desempenho do professor em sua prática escolar, esquece-se de fazer referência também a sua gênese da formação para a realização daquele exercício. Como se anteriormente à sala de aula, o profissional da educação já existisse. Ao educador permanecem, como principal e provavelmente responsável, as indicações resultantes, por vezes, negativas do IDEB, SAEB e demais processos avaliativos propostos pelo governo.

Foquemos, então, nossos pensamentos acerca da formação inicial do professor de português que deverá estar preparado a partir do curso superior, a licenciatura, para promover suas atividades nos níveis fundamental e médio. Para a realização dessas reflexões, nos baseamos em uma resolução que providencia uma reforma nos cursos de licenciatura há um considerável tempo, a resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, do Conselho Nacional de Educação-CNE. Na verdade, precisamos compreender: que formação é essa que requisita modificação? O que tem sido oferecido, anteriormente a essa resolução, nesse espaço para formação de professor? Afinal, consoante Guedes (2006, p. 28), “(...) as ainda maiores deficiências da formação dada pelos cursos de Letras não costumam aparecer”.

A fim de compreendermos que formação está sendo oferecida aos professores, em especial os de língua portuguesa, é preciso considerar, conhecer a resolução CNE/CP 1 de 2002, que trata de alguns aspectos que atendem aos documentos, como as Diretrizes Curriculares Nacionais, os PCN's. São tentativas de normatizar as organizações dos currículos das universidades do Brasil. Vejamos alguns princípios do CNE, como os do artigo 2º:

I - o ensino visando à aprendizagem do aluno; II - o acolhimento e o trato da diversidade; III - o exercício de atividades de enriquecimento cultural; IV - o aprimoramento em práticas investigativas; V - a elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares; VI - o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias

e materiais de apoio inovadores; VII - o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe.

Gostaríamos de destacar, dentre essas orientações sugeridas durante a formação inicial do professor, os quatros primeiros critérios. Todas as ações sucedidas em sala de aula não são gratuitas, objetivam algum fim. E o nosso fim como professores será sempre a aprendizagem. No entanto, nos inquieta quando somos convocados a lidar com a diversidade: daí já imaginamos as várias culturas, várias linguagens, várias vivências.

Não podemos ignorar que o professor reproduz o que foi repassado durante seus estudos, por exemplo. Sendo assim, nos questionamos quanto à realização de atividades, exercícios que possam ter promovido o seu enriquecimento cultural durante o curso superior. Estamos sendo preparados para encarar esses repertórios plurais? Como pode existir cobrança diante do que não se oferece, há qualificação diante de cenários tão singulares? Quais as respostas dadas pelas universidades nos cursos de licenciaturas? Estão ofertando disciplinas visando ou respeitando apenas os departamentos existentes ou há alguma preocupação e sugestão nas grades curriculares que respeitam os profissionais em formação? Os professores aprendem a investigar, buscar saídas, soluções diante de pontos divergentes? O que nos incomoda é até onde o curso superior consegue dar suporte aos seus formandos mediante as propostas apresentadas pelo CNE. Em conclusão, que respostas estão sendo exigidas.

Para Guedes (2006, p. 28):

O argumento com que se costuma justificar a ênfase na formação teórica nos cursos de letras é que a visão geral e crítica da ciência proporcionada pelo domínio da teoria vai dar condições ao professor de transformar o conhecimento em conteúdo de ensino. Essa pressuposição, apenas abstratamente correta, não só negligencia as deficiências de formação do aluno que ingressa no curso de letras, mas também perpetua essas deficiências ao licenciar professores que precisam ser constrangidos para enxergar em si mesmos deficiências que professoralmente arvoram-se reconhecer em seus alunos, cobrando deles o que não têm condições de mostrar como se faz.

Complementando a ideia acima, o artigo 3º diz, “II - a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor”. Muitos alunos tornam-se professores após o curso de licenciatura não pela formação, basicamente, mas reproduzindo práticas que vivenciaram como alunos no ensino fundamental e médio. A esse respeito convém ouvir Guedes (2006, pp. 26-27):

A formação do professor é mais extensa do que a sua vida acadêmica e do que sua experiência profissional. Nenhum outro profissional tem uma relação tão precoce, contínua e sistemática com seu trabalho e nenhuma outra profissão parece tão alcance de todos: todo mundo, ao longo de sua experiência como aluno, acaba acumulando alguma experiência de dar aulas (...)

O professor acaba sendo, por causa disso, o grande responsável por sua própria formação, e é o seu discernimento na escolha do(s) modelo(s) a imitar que vai dar rumo para o seu trabalho: seleciona, entre os professores que teve, modelos de postura em sala de aula, de procedimentos didáticos, de seleção e organização de conteúdo (...)

E se criticamos quanto à atuação dos professores, devemos considerar que permanecem a essas profissionais pouquíssimas condições que os levem à transformação: reproduzir os modelos passados ou esperar a realização dos cursos de “reciclagem” e participar. Não queremos afirmar que sejam esses cursos os melhores e ideais aos educadores, sabemos suas falhas, os pontos que são negligenciados, a sua função de camuflar o cenário educacional e, o mais difícil para os professores entenderem, é ministrado justamente pelos professores da Academia, aqueles que em sua maioria não deram suporte para a realização de uma prática docente segundo os princípios sugeridos pelo CNE, Cf. Guedes, 2006 *apud* Hübner, 1989, 8.

Há uma desconfiança natural por parte de alguns professores de 1º e 2º graus em programas de formação elaborados unilateralmente pela Academia, ou mesmo nos que contam com a colaboração direta ou indireta desta junto aos órgãos técnicos das Secretarias de Educação.

Outros, ao contrário, adotam o extremo o oposto: submissão total. Ambas as atitudes têm por base a separação, já tradicional, entre especialistas e aplicadores, ensino e pesquisa, teoria e prática. A pesquisa e a teoria são consideradas como radicalmente estranhas à função do professor ou retomadas como “aplicação” pura e simples de uma ciência concebida de forma absoluta.

Destacamos que não estamos a procurar os culpados das deficiências na formação inicial dos educadores, apenas apontando como a realidade se apresenta, as carências e as necessidades de melhorias na gênese desses profissionais. Conforme Marinho (2011, p. 21):

(...) Anteriormente às novas orientações oficiais, de 2002, a literatura na área já sinalizava que a formação pedagógica dos docentes deveria acontecer desde o início do curso, assim como a imersão do futuro professor no campo de trabalho por meio de atividades práticas e estágios. Os apoiadores dessas críticas reivindicam que as instituições de formação na área específica do conhecimento se ocupem também da formação do professor, uma vez que os departamentos e as faculdades de biologia, história, geografia, matemática etc. têm sido criticados por não se interessarem o suficiente por conteúdos “pedagógicos”. Mesmo no interior das faculdades de educação, suspeita-se de que os professores ou departamentos envolvidos com as didáticas do ensino de determinada disciplina são se interessam pela formação de professores.

A partir da leitura do documento do CNE, resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, temos o vestígio de que existe uma preocupação sobre essa formação, mas que a viabilidade para a mudança, para a concretização de uma formação que ocorra com base nas necessidades do professor para que este possa atuar segundo as competências direcionadas com suporte nos Currículos, nos PCN's são fragilizadas. Para averiguarmos essas fragilidades, basta compararmos a grade curricular antes da resolução e após resolução. O que de fato teria mudado? De que forma os objetivos de ensino estão sendo contemplados na grade curricular e na atuação do professor do curso de licenciatura? Complementemos nossos questionamentos com base nas reflexões sugeridas por Marinho (2011, pp. 22-23):

(...) há pesquisadores e professores nessas instituições envolvidos com o ensino/ escola/ educação, sobretudo por meio de projetos coordenados pelo MEC, como o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), Programa do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM), Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), avaliação de dicionários, centros de formação.

Quando refletimos sobre as competências sugeridas nessa resolução, não se trata de ter autoridade, por exemplo, na Fonética e Fonologia da Língua Portuguesa, na Teoria

da Literatura, o formador responsável pela disciplina a ser lecionada deve ir além do que habitualmente se propõem para o educador. É preciso oferecer condições para que o aluno-professor possa relacionar esse conhecimento com as realidades com as quais se deparará. Essa ideia é apresentada no artigo 5º no seguinte princípio: III - a seleção dos conteúdos das áreas de ensino da educação básica deve orientar-se por ir além daquilo que os professores irão ensinar nas diferentes etapas da escolaridade. Isso implica que a teoria e a prática precisam ser parceiras constantes, que a prática deve ser constituída a partir da teoria e que uma formação sólida inicialmente que respeitasse os critérios, consoante o CNE, promoveria provavelmente um profissional eficiente para lidar com a sala de aula. Para ilustração da ausência de correspondência entre o ensino superior para a formação do aluno-professor para ensino na educação básica, Marinho (2011, p. 20) afirma:

(...) Os gêneros acadêmicos não constituem conteúdo nem práticas preferenciais nas escolas de ensino fundamental e médio. A leitura e a escrita de gêneros de referência na academia – artigos, teses, monografias, dissertações, resenhas acadêmicas, entre outros – acontecem, sobretudo, na universidade, porque é essa a instituição que produz, por necessidades próprias, esses gêneros (...) temos de aceitar, pelo menos em parte, que os alunos de graduação se familiarizem e aprendam a ler e a escrever os gêneros acadêmicos, sobretudo na instituição e nas esferas do conhecimento em que são constituídos, por tanto, quando se inserem nas práticas de escrita universitárias.

Na perspectiva de Marinho (2011), podemos averiguar no ensino superior uma espécie de “simetria invertida”¹. Segundo a explicitação seria (cf. Marinho, 2011, p. 24 *apud* Cury (s.d.)):

a preparação do professor tem duas peculiaridades muito especiais: ele aprende a profissão no lugar similar àquele em que vai atuar, porém numa situação invertida. Isso implica que deve haver coerência entre o que se faz na formação e o que dele se espera como profissional. Além disso, com exceção possível da educação infantil, ele certamente já viveu como aluno a etapa de escolaridade na qual irá atuar como professor.

¹ OLIVEIRA, 2001, p. 23.

Nesse sentido, Marinho (2011) afirma que essa “simetria invertida” acontece na academia, porém de forma negativa, visto que as práticas de sala de aula oferecidas pela universidade, provavelmente, não correspondam às necessidades da educação básica. O autor ainda expressa que a concretização dessa prática não poderá ser conduzida até as últimas consequências, diante do fato de que compõe esse cenário, diversidade de “interlocutores, objetivos e conhecimentos”².

O próprio ensino superior não consegue realizar a exigência supracitada apresentada pelo CNE, dado que ainda há uma dificuldade em desprender o aluno-professor da compreensão, da vivência da aula na academia para a aula necessária ao aluno da educação básica. Tal fato ocorre principalmente àquele que chega ao momento do estágio, em que assume a responsabilidade pela sala de aula³.

Embora tenhamos apresentado apenas alguns fragmentos da resolução do CNE, os pontos que mais nos chamaram atenção, é indiscutível a relevância de mudanças no quadro de formação inicial do professor. Leis já existem demarcando essa necessidade, no entanto, parece-nos que precisamos mais do que regimentos judiciais para a viabilização da transformação das práticas educacionais no curso de licenciatura. É preciso cumprir o dever de casa, por isso, a universidade precisa estar consoante também, além de suas práticas peculiares, aos sujeitos da educação básica, por respeito aos sujeitos-alunos e a nossa profissão.

4.2 - PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA E OS SEUS DESAFIOS

(...) é o risco que define a função do docente: será que fiz tudo para fazer dos meus alunos os homens que eu desejaria que eles fossem?

Georges Snyders

² OLIVEIRA, 2001, p. 24.

³ OLIVEIRA, 2011, p. 24.

Há muito se discute a prática docente do ensino de português, segundo Oliveira (2010), desde a década de 60. Embora haja discussões, debates, reformulações de leis e programas na tentativa de melhorar o ensino superior para a formação do docente, algumas matérias publicadas, por exemplo, na revista *Língua*, demonstram o quão secundário é o curso no momento da escolha profissional. Segundo a publicação, “O desprestígio social, os baixos salários e as frustrações dos professores (...)” (2012: 28) são motivos suficientes para que os futuros universitários prefiram investir em outras carreiras que promovam sua valorização em níveis sociais e econômicos.

E assim, a matéria apresentada, “Muito além da sala de aula” por Maria Helena da Nóbrega (professora da FFLCH-USP), procura evidenciar, sugestivamente como o próprio título denuncia, “qualidades e benefícios” ofertados pelo curso de Letras, como tradutores, editores de texto, críticos de obras literárias, exceto a condição de lecionar. Tal realidade ainda se apresenta nos dados expostos sobre a existência do curso em atividade (ao todo 1.949), sendo que 537 desses cursos estão em processo de extinção.

Nóbrega (2012: 31) ainda enfoca alguns pontos que provocam a defasagem do curso, como:

A carência começa nas bibliotecas, com acervos insuficientes e desatualizados. Nas salas, não há lousas digitais, laboratórios de línguas/multimídia ou salas ambiente para prática de ensino. (...) a análise dos processos de avaliação de cursos de Letras mostra que os projetos pedagógicos mantêm currículos tradicionais, muitas vezes com bibliografias defasadas, na contramão das pesquisas acadêmicas e do que a modernidade requer na formação dos alunos.

O nosso desafio como professor já se denota a partir da escolha da própria profissão em conjunto com a formação que nos é oferecida. Por que ser professor diante de tantas escolhas possíveis e valiosas para o mercado de trabalho e para si mesmo?

Concomitante a essa reflexão, outras questões tornam-se pertinentes para a promoção de resultados positivos no trabalho do professor, como: a estrutura física da instituição escolar, salas climatizadas, aparelhos tecnológicos acessíveis (cabe

aqui uma ressalva relacionada aos meios tecnológicos, porque é comum o comentário por professores que embora haja material na escola, normalmente, alguns diretores não facilitam para que os educadores possam utilizar os recursos existentes, fica notório que tais aparelhos servem como adorno para escola, diante do fato de que não poderão ser utilizados); maior atenção e empenho das autoridades brasileiras no tocante à remuneração de suas atividades, o que provavelmente melhoraria a qualidade de vida do educador, já que não seria necessário o seu desdobramento para lecionar em várias escolas, com uma carga horária elevadíssima; a má formação do professor no curso de licenciatura que não condiz com as práticas reais as quais ele deparará futuramente.

Detendo-nos ao exercício do professor de português, torna-se viável a observação de que em escolas particulares a disciplina língua portuguesa, contemporaneamente, é segmentada em literatura, redação e gramática - todas apresentadas por professores distintos, habitualmente – (OLIVEIRA, 2010, p. 171), reforçando a ideia de que o processo de leitura parece não ter relação com a escrita e, muito menos, com a normatividade da língua, ou pior, todas sendo reservadas para o ensino de gramática. Embora em décadas passadas esses conhecimentos fossem reunidos para compor a disciplina nomeada de português e lecionada através de um único professor, “a língua e a literatura permaneciam como dois campos separados, didaticamente distribuídos em horários diferentes” (LEITE, 2006, p. 17).

Até poderíamos afirmar que estamos à frente dos colégios privados, na ingenuidade de que essa divisão ainda não acontece nas escolas de rede pública. Preferimos a assertiva de que ela acontece sim, não diretamente ou explicitamente no quadro de aula escolar. Todavia será que as atitudes do educador no seu fazer pedagógico não poderão ser comparadas com a delimitação da dada disciplina? Estamos, como professores, conseguindo naturalmente integrar a natureza da nossa língua materna? O que fazemos, como professores capacitados a lecionar a disciplina de língua portuguesa, para suscitar o leitor literário em sala de aula?

Segundo Leite (2006, p. 17):

Hoje a separação se acentuou: da disciplina de comunicação e expressão, no primeiro grau, não faz parte a literatura – que só vai entrar no programa

de segundo grau, entendida como história literária ou apresentação de autores e obras exigidos no vestibular. No primeiro grau, o que acontece é a entrada esporádica de um ou outro livro, ou de fragmentos, e o domínio dos chamados paradidáticos.

Para complementar a totalidade de reflexões que merecem destaques relacionados à prática do professor com a literatura em sala de aula, tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio, alguns autores propõem a necessidade, primeiramente, de estabelecer de forma nítida a diferença entre leitura da literatura e ensino da literatura (cf. Martins, 2006, *apud* Beach & Marshall, 1991, p. 38). De acordo com MARTINS (2006, pp. 84-85):

Segundo Beach & Marshall (1991: 38), a *leitura da literatura* está relacionada à compreensão do texto, à experiência vivenciada pelo leitor no ato da leitura, ao passo que o *ensino da literatura* configura-se como o estudo da obra literária, tendo em vista a sua organização estética. Na verdade, esses dois níveis estão imbrincados, na medida em que, ao experimentar o texto, por meio da leitura literária, o aluno também deveria ser instrumentalizado, a fim de reconhecer a literatura como objeto esteticamente organizado. No entanto, a escola parece dissociar esses dois níveis, desvinculando o prazer de ler o texto literário (produzido pela *leitura da literatura*) do reconhecimento das singularidades estéticas da obra (proporcionado pelo *estudo/ensino da literatura*).

Não estamos questionando o conhecimento de literatura do educador, mas o método, porventura, utilizado para despertar o desejo de ler. Para OLIVEIRA (2010, p. 176), “(...) o licenciado em letras é preparado para ser um leitor de literatura, um teórico da literatura e um crítico literário, mas não para ser professor de literatura para estudantes do ensino médio.” Obviamente, esse trecho também pode ser adequado aos estudantes do fundamental II. Talvez, a situação comparativa torne-se mais aguda, mediante o fato de que os alunos ingressam no ensino médio sem ao menos terem tido um contato intenso com os textos literários que não seja delimitado ao ensino unicamente da normatividade da língua. Então, quais as nossas propostas pedagógicas utilizadas comumente para fomentar ou não a gênese do leitor na escola? A reflexão é conveniente, pois típicas são as afirmações de que o brasileiro não gosta de ler. E, infelizmente, o “culpado” pelo não surgimento de leitores assíduos é cabido exclusivamente à instituição escolar e, para ser mais específico, claro, ao professor de língua portuguesa.

Há uma postura equivocada quanto à informação anterior. Como apenas o professor de língua materna será responsável pela formação do leitor? Necessariamente é a única disciplina escolar em que há atividade de leitura? Na formação de professores de outras áreas a leitura não se faz presente? A carga que existe na função do professor de português é extensa, enquanto que em outras disciplinas a incumbência reside restritamente no ensino-aprendizagem de assuntos delimitados à área lecionada. A nós, restam-nos, paralelo ao que precisamos explicar em termos de conteúdos da disciplina português, as demais mazelas não superadas, entre elas: a formação do leitor.

E diante da realidade de que a escola e o professor de língua portuguesa são os responsáveis pelo surgimento do tão ansiado leitor, é relevante voltarmos nossas reflexões às condições em que a leitura literária é apresentada. Inicialmente, precisamos repensar quanto aos “subsídios teóricos e metodológicos para auxiliar a prática dos professores”⁴. Estão estes alicerçados suficientemente para trabalhar a leitura literária de maneira significativa e motivadora com os estudantes que percebem a internet como um instrumento de comunicação mais interessante e pertinente, “(...) os quais tornam-se mais atrativos para os alunos e criam possibilidades de o indivíduo ficcionalizar, imaginar; funções antes mais ativadas pela leitura literária”? (MARTINS, 2006, p. 83).

Martins (2006, p. 85) sugere que:

(...) a escola amplie mais suas atividades, visando à *leitura da literatura* como atividade lúdica de construção e reconstrução de sentidos. Contudo, parece-nos que o contexto escolar privilegia o *ensino da literatura*, no qual a leitura realizada pelos professores, inevitavelmente, é diferente daquela efetivada pelos alunos, pois a diversidade de repertórios, conhecimento de mundo, experiências de leitura influenciam diretamente o contato do leitor com o texto (...).

Quando não se propõe ao aluno, no espaço escolar, o diálogo entre a leitura e o ensino da leitura, a consequência já nos é bem familiar: fichas de leitura, resolução de exercício proposto pelo livro didático, roteiro de interpretação. Mediante esse cenário

⁴ MARTINS, 2006, p. 83.

comum na educação, em relação ao fazer literário, ou a tentativa em se escolarizar a leitura literária⁵, resta ao educador a ousadia em reavaliar e modificar suas práticas pedagógicas.

4.2.1 REPENSANDO AS PRÁTICAS DE SELEÇÃO DO TEXTO LITERÁRIO

Apesar das dificuldades tão comuns vivenciadas pelos professores de língua portuguesa em sala de aula, podemos afirmar que há condições para que a realidade e problemas supracitados, neste trabalho, tenham outras direções a partir de metodologias diferenciadas e reflexões acerca da utilização do texto literário. No entanto, precisamos afirmar que em qualquer proposta oferecida poderemos nos deparar com as limitações. Acreditamos que, embora as intenções sejam as melhores possíveis, as atividades sugeridas possuem suas demarcações, incompletudes. Justamente, por essa característica, se faz pertinente não estarmos amarrados sempre em práticas costumeiras, por exemplo, a excelência do uso do livro didático, pois delas já conhecemos bem seus resultados.

As ideias que serão apresentadas a seguir são sugestões para uso de atividades, de metodologias. É uma tentativa para não estarmos limitados ao livro didático, tendo em vista a sua formação inacabada, além de que apenas o professor, conhecedor da turma em que leciona, das deficiências apresentadas pelos estudantes e dos desejos revelados pela classe estudantil, em sala, poderá integrar ao seu trabalho recursos, ações elaboradas especificamente para suprir as necessidades de aprendizagem.

Em referência a esse material que é naturalmente formado por incompletudes, que nunca se dará como manual suficiente para a realização ou o alcance dos objetivos, Helder Pinheiro (2006) apresenta algumas recomendações sugeridas por Lígia Chiappini M. Leite (1983, p. 105):

Não há, evidentemente, fórmulas mágicas para resolver essa questão. Talvez seja possível a invenção de um livro didático que não suponha uma

⁵ SOARES, 1999, p. 25.

concepção 'bancária' do ensino e da aprendizagem. Talvez seja possível a invenção de um antimanual, ou de um plurimanual; de livros que não tragam o saber condensado, congelado a partir de uma perspectiva unitária, mas incorporem a diversidade e, caleidoscópicos, tornem a questionar numa página o que responderam na outra.

Nessa perspectiva, são notórios os novos direcionamentos das pesquisas de alguns teóricos. Seus estudos visam não apenas as discussões de pontos de incertezas relacionadas ao ensino ou as deficiências no processo de lecionar a disciplina de língua portuguesa. Felizmente, estes, além de frisarem a importância do conhecimento teórico, também buscam meios, estratégias, simples e acessíveis, a partir do uso do texto literário no espaço escolar de modo que os resultados alcançados sejam promissores. Em outros termos, abrem espaço para propor práticas pedagógicas que possam minimizar alguns resultados que não são agradáveis.

Luciano Amaral Oliveira (2010), por exemplo, com propriedade nesta temática pertinente ao ensino da literatura, faz-nos pensar sobre a distinção entre usar literatura ou estudar literatura. Para este autor, a reflexão se faz pertinente tendo em vista a ausência de leitores ao saírem da escola ⁶. Consoante OLIVEIRA (2010, p. 173):

(...) os cursos de letras são espaços apropriados para esse estudo. Estuda-se literatura também no ensino médio; entretanto, não se faz muito uso da literatura no ensino médio: os estudantes não leem textos literários para aumentar seus conhecimentos de mundo ou para apreciar a estética desses textos. Eles os leem para atingir objetivos estabelecidos dentro da perspectiva do estudo da história da literatura. Talvez isso contribua para que eles não leiam textos literários ao saírem da escola, pois tendem a associar tais textos com esse estudo. E não são muitas as pessoas interessadas em estudar literatura.

Objetivando a formação do leitor literário em sala de aula, bem como desejando que tal hábito de leitura se perpetue fora dos muros escolares, o autor aludido propõe algumas regulamentações em nossas ações pedagógicas. É sugerido no seu livro *Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática*, o uso da literatura através de oficinas de leitura ou de círculo de leitura. Segundo o autor, o professor (OLIVEIRA, 2010, p. 173):

⁶ OLIVEIRA, 2010, p. 173.

(...) escolhe contos, crônicas, poemas e cordéis, por exemplo, para fazer uma leitura com todos os alunos com o objetivo de dar-lhes uma oportunidade de lerem textos literários e se expressarem a seu respeito, sem nenhuma intenção avaliativa. Para essa iniciativa dar certo, a escolha dos primeiros textos deve ser cuidadosamente planejada para despertar nos alunos a curiosidade, o interesse e a expectativa pelos próximos textos, que devem ser sempre cuidadosamente escolhidos.

Vale salientar que nesse processo de escolha do texto literário a ser apresentado ao aluno, alguns pontos precisam ser considerados relevantemente, por exemplo, a idade, a maturidade intelectual, as predileções em determinados autores, a complexidade da linguagem, entre outros aspectos. A pretensão da criação desta oficina ou do círculo de leitura é, inicialmente, “prender” ou motivar o estudante a busca e ao desejo em realizar leituras futuras. Para isso, é preciso conduzi-lo a partir das prioridades que estabelecemos para a escolha do texto que será lido em sala. Claro que o próprio espaço em que será realizada a leitura poderia ser diferenciado, se possível um ambiente que fuja da sala de aula: a biblioteca, o pátio escolar, sempre visualizando para que essa atividade ocorra de forma descomprometida, no sentido de que os alunos não fiquem a espreita de um processo avaliativo quantitativamente logo após a finalização da leitura, e que proporcione prazer, deleite.

A indicação proposta por Oliveira (2010), não é despretensiosa. Normalmente, imprimimos o nosso gosto literário sem levar em consideração a preparação do aluno para se apropriar, de fato, daquela leitura, por nós forçada. Pinheiro também reforça a ideia de que o trabalho com o texto literário deve respeitar inicialmente “nossos desejos, nossos mais diversos sentimentos” (PINHEIRO, 2006, p. 114):

Inicialmente, é bom que o(a) professor(a) conheça um pouco a realidade social e cultural de seus alunos. Suas conversas diárias, as diferentes narrativas que fazem seu dia a dia podem servir de ponto de partida para indicação de leituras. A partir desse conhecimento, indicar leituras que possam atender o horizonte de expectativa deles. Mas não é aconselhável ficar apenas nas leituras ligadas às experiências dos jovens leitores. Trabalhar também outras obras que tragam outras experiências humanas diferentes da vivência do leitor é da maior importância, uma vez que o distante, o que não vivi, pode ser apropriado por mim, através da literatura e também de outras artes (...).

O que precisamos é originalmente compor esse leitor, estabelecer meios para que este surja de fato, para que então possamos apresentar-lhes outros textos que anteriormente seriam considerados enfadonhos, cansativos. Para Oliveira (2010, p. 175):

Forçar estudantes a lerem obras literárias para as quais ainda não estão preparados não é nada bom para a formação de futuros leitores de textos literários. Afinal, por não estarem maduros para essas leituras acabam não entendendo direito o que estão lendo e, por isso, acabam não gostando dos clássicos (...).

Não raramente, quando os alunos dizem que não gostaram de uma obra, o que acontece é que não a entenderam e, por isso, não gostaram.

Por isso, SIMÕES (2012) sugere que durante o planejamento o professor realize alguns questionamentos para que tenhamos a certeza se o texto literário selecionado é capaz de despertar interesse, de forma constante, para o ato de leitura. Respondidas as perguntas, é o momento de utilizar o livro ou o texto literário que faz sentido para o estudante, que promoverá a necessidade na concretização de leituras, assumindo assim nosso objetivo: aprendizagem. Tais reflexões são, conforme Simões (2012, p. 106):

1 – **Qual o repertório do meu aluno?** Com que textos podem lidar (extensão, complexidade em termos de linguagem e de outros recursos literários?)

2 – **Que obras estão ou podem se tornar disponíveis**, de tal modo que meus alunos de fato manuseiem e leiam livros, e não apenas reproduções e fragmentos?

3 – **Posso estabelecer relações produtivas** entre os projetos e a leitura extensiva de literatura? Posso estabelecer relações temáticas? Posso estabelecer relações de intertextualidade? Posso estabelecer relações entre os gêneros de produção textual e os gêneros dos textos para leitura extensiva?

4 – **Este livro é um bom texto literário?** Destaca-se considerando a produção literária contemporânea?

5 – **É um texto interessante?** A sua leitura faz pensar, diverte, provoca reações?

6 – **Qual a importância do autor** da obra para a leitura e a formação intelectual do país?

7 – **Se for uma obra datada**, pela linguagem, pelos personagens ou pelo espaço/tempo descritivo, vale a pena o esforço do aluno em interagir com ela, em função de sua qualidade estética? Há adaptações de qualidade?

8 – **O que a obra diz** a respeito da cultura e do contexto social de seu tempo? Em que aspectos ela pode auxiliar para contextualizar melhor o tempo do leitor?

9 – **Será que esse texto que eu acho tão bom** poderá despertar o mesmo interesse nos meus alunos? A mediação que posso fazer entre texto e leitor será suficiente para proporcionar o engajamento na leitura e sua fruição?

10 – **Fiz uma** seleção para mim ou para meus alunos?

É inevitável, mesmo a partir de certo amadurecimento, não surgirem dúvidas acerca da leitura que se realiza. E nesse momento, caberá ao professor ajudar aos estudantes a superarem os obstáculos provenientes da linguagem, do contexto histórico e social do texto apresentado. Segundo OLIVEIRA (2010), o segundo motivo que inviabiliza as pessoas de lerem textos literários após a conclusão do ensino médio está relacionado à má-formação dos professores. Tal tendência não está associada à falta de disciplina no curso de letras sobre o estudo da literatura, mas a ausência de pontes entre a teoria sobre esse conhecimento literário e as propostas possíveis em ser aplicadas aos estudantes. Assim, (OLIVEIRA, 2010, p. 175):

(...) As raras pontes feitas entre essas disciplinas e o ensino da literatura são construídas por iniciativa própria de pouquíssimos professores que têm a sensibilidade de pensar acerca dos objetivos do curso de licenciatura e adaptar as disciplinas que lecionam para ajudar a atingirem esse objetivo.

Embora haja quem acredite na “inutilidade” do texto literário no espaço escolar, OLIVEIRA (2010) relata que, nos Estados Unidos, faculdades de direito e de medicina exigem que os alunos estudem literatura, “advogados eficientes e médicos eficientes precisam entender as necessidades e emoções humanas” (OLIVEIRA, 2010, p. 191, *apud* JAGO, 2004, p. 51). Por mais que pontuemos os alcances a partir da leitura literária, que é um crescimento particular, individual que desembocará no espaço social, a sua própria constituição de ser um texto já implicaria em um aspecto essencial, tendo conhecimento de todas as expressões que a leitura nos propõe. Consoante Simões (2012, p. 103):

(...) a leitura literária não tem funções imediatas na vida prática; tem acima de tudo uma função humanizadora, de encontro com outros mundos e outras vidas por meio do texto, de encontro com a beleza com a elaboração estética

da linguagem, e, por meio dela, de encontro com nosso próprio ponto de vista diante da vida.

Para reforçar a importância da leitura literária, Guedes (2006, p. 69) opina da seguinte forma:

Desse modo, ensinando a ler literatura, o professor de português vai prestar um serviço mais relevante a seus colegas de outras disciplinas do que prestaria se tentasse ensinar o aluno a ler os textos informativos a respeito dos conteúdos das outras matérias. O leitor da literatura será um bom leitor de texto informativo no que se refere à leitura da estrutura e da intenção do texto informativo, menos complexas do que a do texto literário. Sua dificuldade de leitura daqueles textos vai manifestar-se nas informações necessárias para reconstruir o conteúdo e as relações que o texto estabelecer entre os dados do conteúdo.

4.2.2 EM BUSCA DOS LEITORES PERDIDOS: O RELATO DE UMA PRÁTICA

Simplemente, não podemos desconsiderar as dificuldades com que lidamos todos os dias no espaço escolar, assim como também não podemos evitar que tímidas tentativas são indicadas para a minimização dos estorvos encontrados em sala de aula. Muito se escuta ou se fala que os alunos não querem ler, não gostam de realizar essa atividade. Perguntamo-nos, então, o que temos produzido a fim de reverter esse comentário. Não estamos responsabilizando o professor inteiramente pela atitude do aluno; evidentemente há outros aspectos que afetam também gravemente a postura do discente. Porém, precisamos refletir até onde conseguimos auxiliar positivamente aos nossos adolescentes, ou até mesmo, onde falhamos em nosso trabalho.

Para melhor refletirmos sobre as nossas práticas de leitura do texto literário, escolhemos a Escola Estadual de Ensino Fundamental Dr Thomaz Pires, na cidade de Sousa- PB, mediante o fato de que já lecionamos neste espaço escolar, o que facilitaria o nosso trabalho em relação ao deslocamento e acesso. No entanto, a turma do 9º ano, do turno matutino, foi selecionada tendo em vista a condição de que anteriormente não havíamos trabalhado com estes alunos. Ou seja, não houve um

ponto criterioso para estar com esta turma. Os professores percebem que o alunado que frequentam a escola neste horário tem um maior desenvolvimento em seus estudos. Ficamos curiosos sobre o que foi feito anteriormente - ou como são desenvolvidas as atividades em sala de aula - aos nossos encontros que qualificou a turma do turno matutino como “muito boa para se trabalhar”.

A turma é composta por 16 alunos, na faixa etária entre 14 e 16 anos. Pela ausência de contato anterior, não a conhecíamos, além dos comentários dos professores, de fato, seus gostos e predileções. Acreditamos, então, que poderíamos nos deparar – mediante as conversações com outros professores – com uma turma que consequentemente acrescentaria mais pontos positivos para o nosso trabalho. Aprenderíamos e colheríamos mais do que agregaríamos a esta turma.

No entanto, a partir de conversas descontraídas, obtivemos a confirmação da ausência de metodologias, exceto as famigeradas que se atrelam basicamente ao uso do livro didático, que possam inovar no resultado tão lastimável: o alheamento de leitores literários. Para Cosson (2014, p. 22):

(...) No ensino fundamental, predominam as interpretações de texto trazidas pelo livro didático, usualmente feitas a partir de textos incompletos, e as atividades extraclasse, constituídas de resumos dos textos, fichas de leitura e debates em sala de aula, cujo objetivo maior é recontar a história lida ou dizer o poema com suas próprias palavras. Isso quando a atividade, que recebe de forma paradoxal o título de especial, não consiste simplesmente na leitura do livro, sem nenhuma forma de resposta do aluno ao texto lido, além da troca com o colega, depois de determinado período de fruição. As fichas de leitura, condenadas por cercear a criatividade ou podar o prazer da leitura, são no geral voltadas para a identificação ou classificação de dados, servindo de simples confirmação da leitura feita.

Repensando a necessidade em oportunizar outros cenários, outras propostas aos estudantes, nos comprometemos a realizar pequenos encontros com a turma visando o texto literário.

A nossa presença em sala de aula não causou espanto à turma, pois já compomos o quadro de professores da referida escola. No entanto, em conversas com os estudantes, afirmamos que gostaríamos (uma espécie de justificativa por estarmos ali,

muito embora houvesse professora de língua portuguesa), sempre que possível, auxiliar a professora em suas atividades em sala.

Solicitamos, então, que a turma escrevesse sobre como gostaria que esses encontros fossem, ou melhor, o que não deveria acontecer. Apresentaremos, a seguir, alguns comentários, desenvolvidos pelos próprios estudantes, quando indagados:

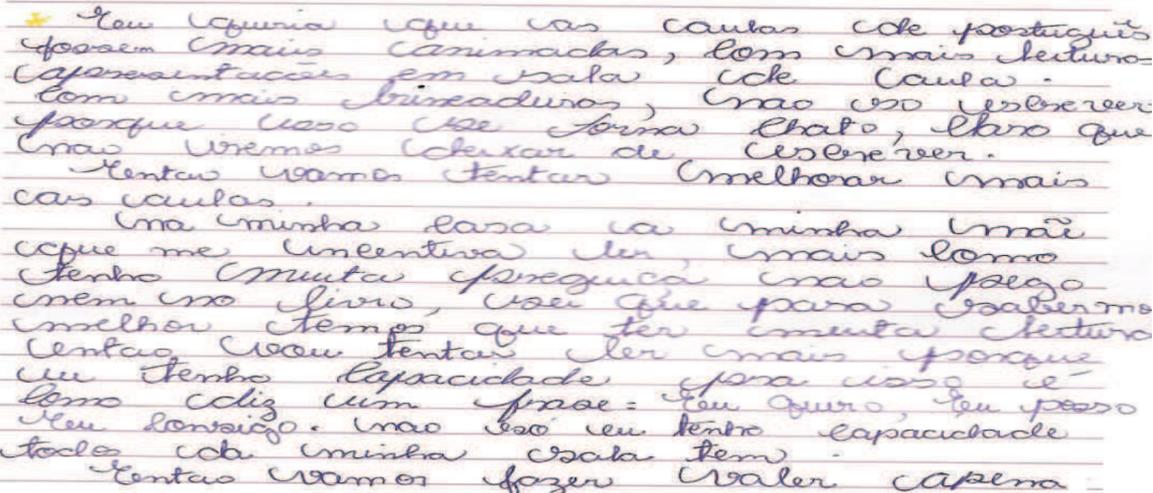
1º COMENTÁRIO:

Eu queria que as aulas de português fossem mais animadas, com mais leituras, apresentações em sala de aula. Com mais brincadeiras, não só escrever porque isso se torna chato, claro que não iremos deixar de escrever.

Então vamos tentar melhorar mais as aulas.

Na minha casa a minha mãe que me incentiva ler, mais como tenho muita preguiça, não pego nem no livro, sei que para sabermos melhor temos que ter muita leitura então vou tentar ler mais porque como diz um frase= Eu quero, Eu posso Eu consigo. não só eu tenho capacidade todos da minha sala tem.

Então vamos fazer valer apenas.



* Eu queria que as aulas de português fossem mais animadas, com mais leituras apresentações em sala de aula. Com mais brincadeiras, não só escrever porque isso se torna chato, claro que não iremos deixar de escrever. Então vamos tentar melhorar mais as aulas. Na minha casa a minha mãe que me incentiva ler, mais como tenho muita preguiça não pego nem no livro, sei que para sabermos melhor temos que ter muita leitura então vou tentar ler mais porque como diz um frase= Eu quero, Eu posso Eu consigo. não só eu tenho capacidade todos da minha sala tem. Então vamos fazer valer apenas.

Figura 4 - 1º Comentário da Turma

2º COMENTÁRIO

Eu acho que para aulas de Português, não fica tão chato, É quer fazermos algo diferente como filmes, histórias de infância e leitura de livro engraçada. Porque falar

sobre a infância tem muitas historias para contar. mas quem me assim me sentiu eu a ler livros e ser muito boa na leitura foi minha mãe e meu pai.

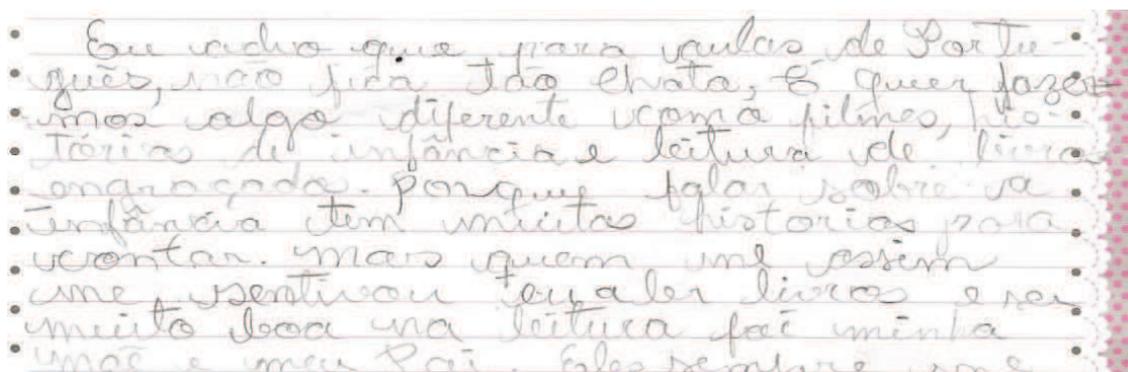


Figura 5 - 2º Comentário da Turma

3º COMENTÁRIO

Falar sobre a escola não é muito fácil!

Sempre vai ter aquela matéria que eu não vou muito bem.

“Português” para mim é como se estivesse ali só para mim corrigir.

Eu gosto de ler livros que chamam a minha atenção um bom exemplo de livro é o (pequeno príncipe). Já meus pais não são muito de ler, e o que eu gosto mesmo é de música é que se eu pudesse mudar alguma coisa eu mudaria a tristeza. Coloraria musica em tudo. Trocaria trabalhos escritos por slide. em vez de criar textos, eu criaria melodia, faria teatros e teatros.

Porque todas pensamos em tristeza quando ouvimos a palavra escola porque sabemos que quando chegarmos lá vamos apenas escrever.

E através da música eu cantaria e tocaria muito, muito!

Falar sobre a escrita não é muito fácil!

Sempre vai ter aquela matéria que eu não vou muito bem.

"Português" para mim é como um estresse ali só para mim corrigir.

Eu gosto de ler livros que chamam a minha atenção um bom exemplo de livro é o pequeno príncipe. Já meus pais não usam muito de ler, e é que eu gosto mesmo é de música e que se eu pudesse mudar alguma coisa eu mudaria a justiça colocaria música em tudo. Tracava trabalhos usando por slide em vez de usar textos, eu sou muito fã de textos e textos.

Porque todas passaram um tempo quando a gente a palavra escrita porque sabemos que quando chegamos lá vamos apenas escrever.

O ato de ler música ou cantar e tocar muito, muito!

Figura 6 - 3º Comentário da Turma

4º COMENTÁRIO

Quando descobri a leitura me apaixonei pelo mundo cheio de histórias. A leitura marcou a minha infância não por meus pais lerem para mim mais sim de eu ler para eles, o meu pai é analfabeto e a minha sabe ler, mas não tanto. A lembrança mais marcante que eu tenho é de mim, mesmo sem saber ler muito pequena com um livro na mão inventando historinhas para meu pai e ele me incentivando e sempre trazendo livros para mim, Mas quando finalmente aprendi a ler me fascinei e me fascino até hoje não tenho um autor específico mas gosto ler de tudo, para mim o que conta é história é ela me envolver, nesse meu encantamento uma professora foi muito importante ela me ajudou a abrir definitivamente as portas para esse mundo maravilhoso foi a professora Edna Bom Fim de português, que sempre colocou a turma para ler passando muitos temas da literatura como Dom Quixote, O pequeno príncipe, Criança na Escuridão, Nó na Garganta e muitos outros.

Quando descobri a leitura me apaixonei pelo mundo cheio de histórias. A leitura marcou a minha minha infância não por meus pais, porque para mim não tinha de ler para eles, e meu pai me ensinou a ler sozinho, mas ler não é só isso. A lembrança mais marcante que eu tenho é de mim mesma com meus pais, ler muito pequena com um livro na mão incentivando a leitura para meu pai e ele me incentivando e sempre trazendo livros para mim. Mas quando finalmente aprendi a ler me tornei um leitora e até hoje não tenho um autor específico mas gosto de ler de tudo, para mim é que conto a história e ela me ensina, nesse meu início tão importante uma professora foi muito importante ela me ajudou a aprender definitivamente a ler para esse mundo maravilhoso foi a professora Edna Bem Fim de português, que sempre colocou atunado para ler pensando muito tempo da literatura como Dom Quixote, o pequeno príncipe, Caramelo no Espetáculo, Noite Garganta e muitos outros.

Figura 7 - 4º Comentário da Turma

5º COMENTÁRIO

Leitura significa entrar no mundo da imaginação e descobrir coisas novas. Sempre lembro da presença de meus pais nos momentos de leitura me incentivando e me corrigindo em qualquer erro.

Adoraria ler mais livros de Miguel de Cervantes, onde em suas histórias ela passa para o leitor verdade, humildade e sinceridade. Nas aulas de Língua Portuguesa seria mais interessante se introduzisse dinâmicas, livros de memória e comédia, brincadeiras envolvendo o assunto estudado, música, teatro, vídeo, filme e muito mais.

Os livros didáticos deveriam mudar e serem mais atualizados pois a maioria não chama a atenção dos alunos.

Essas mudanças podem trazer ótimos resultados tanto para a turma como a nossa escola.

Leitura significa entrar no mundo da imaginação e descobrir coisas novas. Sempre lembro da presença de meus pais nos momentos de leitura, me incentivando e me corrigindo em qualquer erro.

Gostaria ler mais livros de Miguel de Cervantes, onde em suas histórias ela passa para o leitor verdade, humildade e sinceridade. Nas aulas de Língua Portuguesa seria mais interessante se introduzisse dinâmicas, livros de memória e comédia, brincadeiras envolvendo o assunto estudado, música, teatro, vídeo, filme e muita mais.

Os livros didáticos deveriam mudar e serem mais atualizados pois a maioria não chama a atenção dos alunos.

Essas mudanças podem trazer ótimos resultados tanto para a turma como a nossa escola.

Figura 8 - 5º Comentário da Turma

Interessante observarmos as considerações pontuadas pelos estudantes. Estes não percebem a aula de português como ponto de apoio e incentivo a leitura – na verdade, não há indicações de que atividade significativa de leitura aconteça - ao contrário, a aula, como bem foi demonstrado nesses comentários, se intensifica como “correção de erros”. Salvo um aluno que apresentou uma professora como grande incentivadora e influenciadora às práticas de leitura.

No entanto, percebemos o quanto estes alunos estão sedentos por conhecimento, eles querem mais e exigem mais. Os mesmos também teceram comentários quanto

ao material didático, o que demonstra um olhar crítico e avaliativo acerca do que o professor utiliza em sala de aula. Todos os demais comentários se direcionam aos mesmos pontos já elucidados pelos textos dos alunos aqui inseridos: exigem aulas mais criativas, relacionadas ao contexto dos estudantes; utilização de recursos tecnológicos; melhor material didático; diminuição do foco gramática, possibilitando atividades como leitura.

Com tudo isso o que fica, de fato, é a necessidade de escutarmos nossos alunos. Tentamos nos avaliar como profissionais da educação. Costumeiramente, nós estamos a reclamar da disciplina do aluno, da sua aprendizagem ou o seu envolvimento. Será que de alguma forma estamos também contribuindo para a mudança de atitude tão desejada? Quais as nossas estratégias para a inversão dos resultados que tanto reclamamos?

Demonstraremos, a seguir, como ocorreram o nosso primeiro, segundo e terceiro encontros. Não é nossa proposta apresentar ou relatar todas as atividades desenvolvidas com a turma, porém queremos afirmar apenas a possibilidade de que existem condições reais, permissíveis para que a transformação se realize.

4.2.2.1 1º ENCONTRO

Inicialmente, apresentamos em sala uma caixa ornamentada, que despertou curiosidade nos alunos. Em círculo, toda a turma pode tocar o objeto que estava dentro da caixa, senti-lo sem vê-lo. Na medida em que apalpavam misteriosamente o objeto, questionamentos eram levantados e respondidos, por exemplo: O que você sente quando o toca? Você se lembra de algum momento específico de sua vida? Que recordações são trazidas por esses toques? Que cheiro te lembra? Você poderia relatar algum episódio em que provavelmente esse objeto, que você suponha que seja, tenha se apresentado? Tem saudades dos momentos vividos com esse objeto? Que cor te faz recordar? Você, menino (gênero), utilizou também esse objeto? Era comum? Quem de sua família tinha? Há diversidades em relação a esse objeto? Como você o manuseava?

Essa atividade transcorreu de forma descontraída, animada. Todos participavam. Todos tinham curiosidade e desejavam descobrir o que havia na caixa, tanto a partir dos comentários dos colegas, quanto ao tocar o objeto.

Dentro da caixa adornada havia uma boneca de pano. Logo, será possível imaginar a euforia, principalmente, dos meninos por causa desse objeto. Oportunidade ímpar para conversarmos de forma descontraída, aparentemente, sem cobranças, visto que esse é o ponto temido pelos estudantes, sobre preconceito, infância, brincadeiras, amizades, saudades, violência.

Após as conversações, fomos inserindo a ideia de que as informações apresentadas só puderam ser fornecidas porque de alguma forma houve a realização de leitura por todos que ali se encontravam. Embora não percebamos, o processo de realização de leitura é muito comum. Por exemplo, vemos o rosto do nosso colega quando não está de bom humor, vemos uma música que gostamos, vemos cheiros, toques, gestos, palavras...

O nosso desejo, enfim, com esses encontros seria de poder ler, especificamente, um tipo de texto que nos provoca, que nos emociona, que nos faz recordar de cheiros, pessoas, lugares: o texto literário.

Em seguida, todos que se encontravam em sala se deslocaram à biblioteca da escola a fim de localizar uma obra que gostaria de ler por algum motivo: pela repercussão na mídia, seja porque ouviu um colega comentar sobre o texto, ou pela capa ilustrativa, pelo resumo apresentado, pelo título da obra. Seja qual for o motivo, procuramos por um bom tempo na biblioteca o livro que nos interessasse. Curioso que os alunos foram sem relutância, pesquisaram com disposição, com afinco.

Esta segunda atividade (a primeira foi a partir da caixa com o objeto surpresa) foi pensada na tentativa de difundir a biblioteca aos alunos da Escola Rotary, incorporar o hábito de saber procurar o que deseja. Já que a cidade de Sousa-PB não possui livraria (caso existisse, faríamos visitas também às livrarias) nos limitamos à biblioteca escolar. Há o Centro Cultural, todavia, é aberto a partir das 13 h, horário em que não poderia acompanhar os discentes nesse encontro.

Aqui, queremos abrir parênteses sobre um comentário de uma aluna da turma em questão. Durante a sua busca pelo livro, ela recordava, oralmente, que há dois anos

havia encontrando um livro muito bom. Ela mesma começou a leitura na biblioteca, mas não a permitiram levá-lo. Segundo o depoimento da aluna, faz dois anos que procura a obra na biblioteca. Infelizmente, parece-nos que as escolas públicas privatizam os bens públicos ou não conseguem trabalhar organizadamente para que os materiais estejam ao alcance do nosso público.

Eis a relação de alguns livros que os alunos escolheram para sua leitura: *Sabe de uma coisa?* – Viviana de Assis Viana; *A cabana* - William P. Young; *Amor e outros contos* – Luiz Vilela; *O pássaro de fogo: contos populares da Rússia* – Alexander Afanássiev; *O velho que contava histórias* – Antônio Guinho; *O ladrão de raios* - Rick Riordan; *Treze noites de terror* – Luiz Roberto Guedes; *O fantasma de Canterbele*, Oscar Wilde; *A culpa é das estrelas* - John Green; *O jardim secreto* – Frances Hodgson Burnett.

4.2.2.2 2º ENCONTRO

Após vinte dias, nos reencontramos. Anteriormente ao nosso encontro, íamos à sala para sabermos o andamento da leitura, as dificuldades, o interesse pela obra adquirida ou o seu contrário. A nossa reunião foi confirmada para ser em um ambiente que fugisse um pouco da sala de aula. Optamos, então, por uma praça, localizada próxima à escola.

Organizamo-nos, também, para que esse momento fosse descontraído, prazeroso. Assim, preparamos um piquenique, para que todas as ações se encaminhassem a uma atividade “descomprometida”. Esse encontro aconteceu às sete horas, em uma praça tranquila, no horário em que haveria aula de língua portuguesa na escola, segundo o horário da turma. Percebia-se certa apreensão em conjunto com sensações de alegria, diversão pela fuga da rotina.

Em meio a conversas, brincadeiras, comidas, sombra, a atividade aconteceu despretensiosamente. Um ponto positivo, aparentemente: os alunos foram honestos. Alguns, por ter optado pela literatura estrangeira e se volumosa, não conseguiram terminar de ler todo o livro, mas relataram até a página em que havia finalizado. Surpreendeu-nos, também, a forma de contar a história. A linguagem. O entusiasmo.

Enfim, percebemos que foi válida, sim, a proposta apresentada à turma. No entanto, houve quem não participou, ou seja, não compareceu no dia, outros que não foram ativos na atividade, tiveram posição apenas de ouvinte. Um comportamento maduro se desenvolve com o tempo, embora alguns alunos não participassem da proposta solicitada, acreditamos que, após esses encontros, algo possa ser despertado paulatinamente a partir de outras ações mais motivantes e dentro das expectativas deles.



Aproveitando a oportunidade, informamos aos alunos que também gostaríamos que pudessem conferir o nosso gosto em termos de leitura, já que toda a turma pode compartilhar e demonstrar o tipo de texto que fascina e completa suas expectativas. Dessa maneira, narramos alguns textos literários para os alunos e, posteriormente,

ofertamos alguns livros de contos, crônicas, poesias, autobiografias. Apresentamos Negrinha, de Monteiro Lobato; aqueles dois, Caio Fernando Abreu; Retrato, Cecilia Meireles; Lua Adversa, Cecilia Meireles; Olhinhos de gato, Cecilia Meireles; O homem nu, Fernando Sabino.

Ao retornar à escola, estabelecemos com a turma que quinzenalmente nos encontraríamos a fim de “papearmos” sobre as nossas leituras, nossas sensações, a nossa apreciação sobre o que a leitura nos proporciona, bem como analisar e indicar alguns livros aos colegas. O nosso objetivo maior é, além de percebermos o contato dos alunos com os livros, podermos estabelecer uma conversa sobre a temática da leitura apresentada de forma livre, descontraída e lúdica.

Propomos, então, que a próxima atividade de leitura fosse realizada de maneira singular. O aluno que estivesse com um novo livro para apresentar à turma, deveria fazê-lo como se fosse o próprio autor. Para isso, deveria conhecer sobre o autor da obra, caracterizar-se como o escritor. A história seria narrada deixando o fim em suspense, despertando a curiosidade para deleitar-se com a leitura indicada pelo colega.

Novamente, nos dirigimos à biblioteca e nos detivemos à busca de livros para o nosso próximo encontro (somente aos que finalizaram sua leitura anterior). Evidentemente, nós (professores) também procuramos nossos livros para nossa futura apresentação com o grupo. Seria muito positivo o professor conhecer o livro ou o autor da seleção do seu aluno, assim o que facilitaria algumas discussões durante a roda de leitura. Assim encerramos nosso prazeroso encontro de leitura e o piquenique daquela manhã.

4.2.2.3 3º ENCONTRO

O nosso terceiro encontro foi muito esperado, por nós, professores, no entanto, não se consolidou. Talvez pelo pouco tempo que houve para a concretização da leitura e preparação para a apresentação seguinte, ou, talvez, não tivesse sido pertinente a ideia de escolher um romance, provavelmente se a seleção tivesse se realizado por meio de textos curtos, possivelmente, angariamos êxito.

Mesmo diante a ausência de êxito da proposta lançada, fomos adiante com outra ideia. Tínhamos em mãos algumas cópias do texto *Relato de ocorrência e que qualquer semelhança não é mera coincidência*, de Rubem Fonseca. Escrevemos o título do texto no quadro e passamos a questionar sobre o que poderíamos esperar de um conto com essa nomenclatura. Discutimos, então, o sentido das palavras relato, ocorrência, semelhança e coincidência. Posteriormente, solicitamos que os alunos escrevessem a significação daquele título para ele, ou seja, sua expectativa diante dessa expressão.

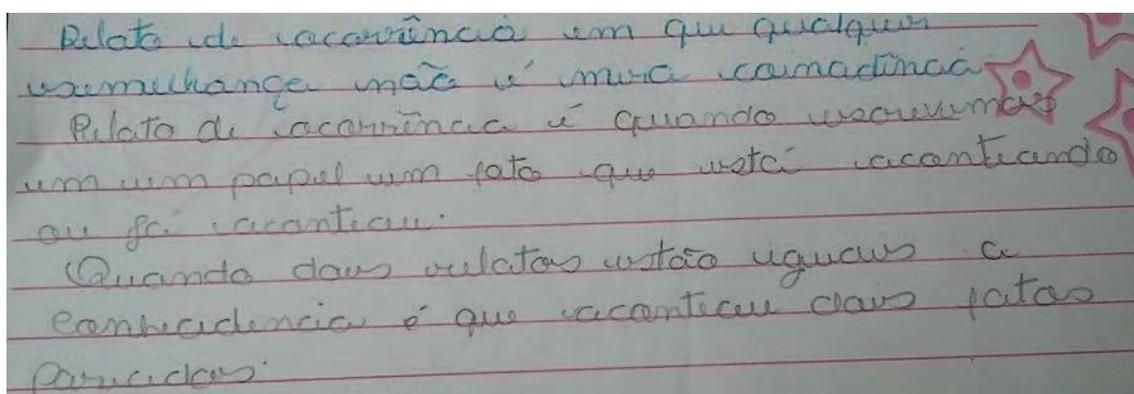


FIGURA 9

Transcrição da figura 9:

Relato de ocorrência é quando escrevemos em um papel um fato que está acontecendo ou já aconteceu.

Quando dois relatos estão iguais a coincidência é que aconteceu dois fatos parecidos.

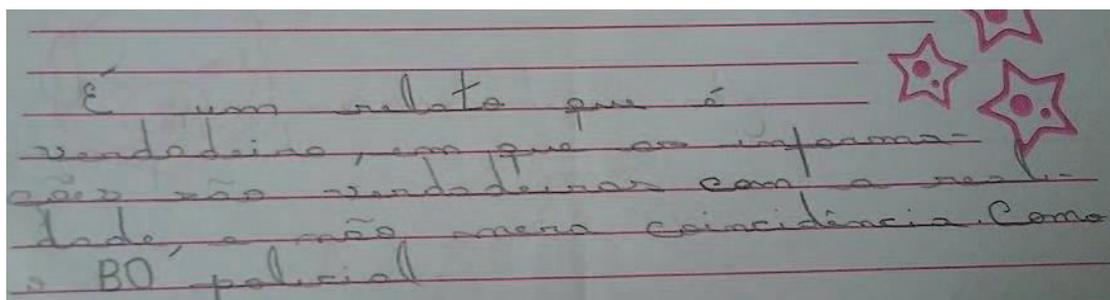


FIGURA 10

Transcrição da figura 10:

É um relato que é verdadeiro, em que as informações são verdadeiras com a realidade, e não mera coincidência. Como o BO policial.

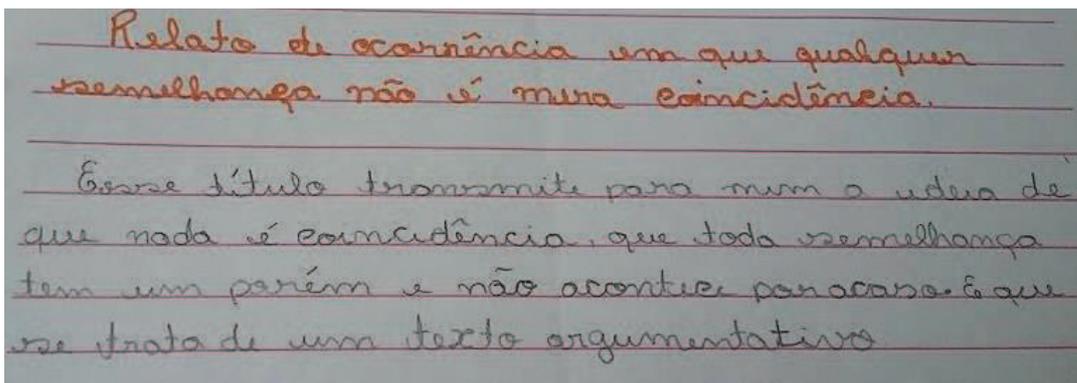


FIGURA 11

Transcrição da figura 11:

Esse título transmite para mim a ideia de que nada é coincidência, que toda semelhança tem um porém e não acontece por acaso. E que se trata de um texto argumentativo.

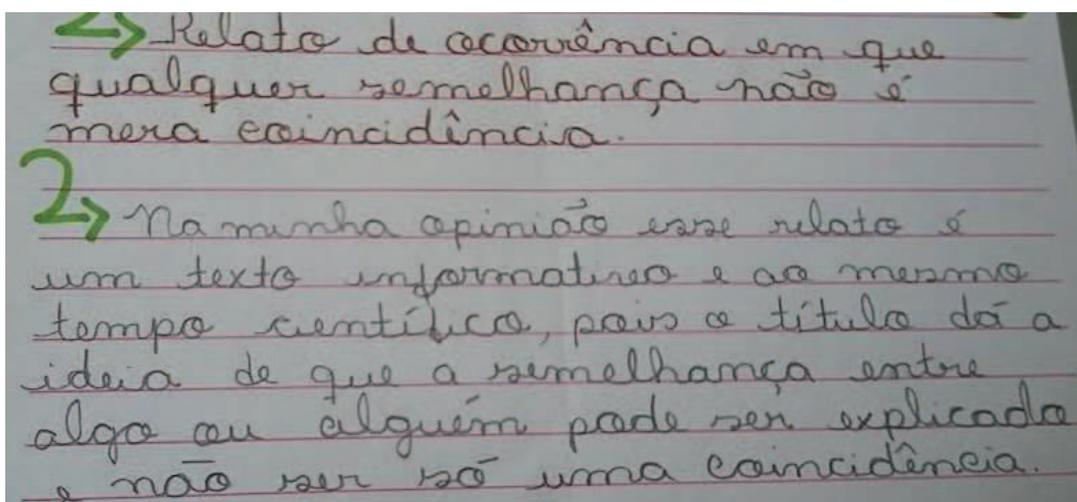


FIGURA 12

Transcrição da figura 12:

Na minha opinião esse é relato é um texto informativo e ao mesmo tempo científico, pois o título dá a ideia de que a semelhança entre algo ou alguém pode ser explicado e não ser só uma coincidência.

Podemos observar quão grande é a capacidade interpretativa dos alunos apenas a partir do título do conto. Deparamo-nos com as mais diversas significações, logo a expectativa lançada para esta leitura foi suficiente para deixá-los ávidos e ansiosos.

Durante a realização da leitura desse conto, já percebíamos em suas expressões as reações de que não acreditavam que estavam diante de um texto com tal enredo. Daí, partimos para uma boa reflexão levando em consideração o que foi escrito no papel e com o que de fato encontraram.

Alguns alunos acharam curiosa e até mesmo estranha a ideia de apresentar um texto em que os personagens estavam preocupados em aproveitar a carne da vaca, ao invés de socorrerem as vítimas do acidente. Uma boa oportunidade para refletirmos sobre o homem e sua relação com o mundo, ou o que o homem considera como importante para si, o que é essencial para este ser contemporâneo.

A turma percebeu que alguém da sala conseguiu inferir do título algo que também estava presente no texto. Uma aluna mencionou que possivelmente nos defrontaríamos com informações verdadeiras, como o BO policial. E, inicialmente, temos essa ideia constatada quando lemos: “Na madrugada do dia três de maio, uma vaca marrom caminha na ponte do Rio Coroadó, no quilômetro 53, em direção ao Rio de Janeiro”. Uma narração com aspectos dos gêneros tanto jornalístico (há elementos como data, hora, local, fato) quanto literário (Elias, uma das personagens do conto, dá início às ações).

Em síntese, o texto foi pertinente para discussões sobre a nossa atitude humana, nossa complexidade, das ações que consideramos relevantes, como também sobre as que desconsideramos. Diante da reflexão, fatos que foram televisionados foram citados pelos alunos como uma espécie de que aquele conto não é inimaginável. Há muita crueldade cometida pelos homens.

Para finalizar este encontro, ouvimos a famigerada música “Que país é este”, de Legião Urbana, como para rematar as ideias pensadas e refletidas.

4.2.2.4 APÓS OS ENCONTROS: NOSSA COMPREENSÃO

Durante nossas leituras, nem sempre foi possível, ou mesmo necessária, a escolha de livros; em outros momentos, nós decidimos levar textos impressos e até músicas que tinham relações com o texto em questão. O que sabemos é que era preciso sempre diversificar esse encontro: por mais que as histórias contadas nos encontros fossem suficientes para dinamizar o grupo, sempre nos preocupamos em oferecer algo que fugisse um pouco do previsível ou do esperado. Embora, que devemos contar com a disponibilidade e disposição do aluno para mergulhar em nossas ideias.

É importante frisarmos que quando afirmamos a necessidade de apresentar ou acrescentar ao encontro uma “novidade”, não pressupomos fatos mirabolantes ou inimagináveis. Uma música, um áudio de um texto, pinturas são produções artísticas simples e possíveis. A validade dos encontros se firma na sua viabilidade, no real, no material a que nós, professores, temos acesso e condição de utilizar. Por isso, não devemos ficar circunscritos aos romances, precisamos “invadir” os contos, as crônicas, as poesias, alguns gêneros mais concisos e possíveis de se explorar na sua íntegra.

Por vezes, também, nos apoiamos em estratégias que antes da leitura (sugerida por nós) despertavam lembranças, experiências, conhecimentos, acreditando que o texto ou o objeto motivador conduzisse os alunos a uma leitura muito significativa e prazerosa. Em outros momentos, a leitura também instigou nos alunos uma sensação

de revolta, de tristeza, de indignação ou fê-los sentir necessidade de mudança, de transformação. A título de ilustração podemos citar os contos *Relato de ocorrência em que qualquer semelhança não é mera coincidência*, de Rubem Fonseca.

Lembrando que é preciso perceber a maturidade do leitor para a recepção de determinados textos, assim como criar um ambiente que permita que a leitura seja absorvida e compreendida pela turma. Tais informações precisam ser reforçadas, pois percebemos que embora nos dediquemos na seleção do texto em respeito à preferência do adolescente, ou que nos empenhemos na elaboração de uma atmosfera que indique e sugira as realizações possíveis de leitura da literatura, o discernimento não se apresenta a todos. Muitos não conseguem desenvolver a sensibilidade ao tema da leitura, ainda que foquemos nessa reflexão, alguns provavelmente por não se permitirem a participar dos encontros, outros por dificuldades na decodificação, compreensão e interpretação. Por isso, visualizamos o professor como peça fundamental nessa montagem de estratégias de leitura. A convivência nos torna conhecedores e, portanto, facilitadores entre os estudantes e a leitura.

Acreditando na relevância da prática da leitura literária; na preciosidade em termos leitores críticos e sensíveis, a partir de leituras que significam para os jovens leitores, enfim concluímos as atividades pensadas diretamente para aquela turma. Assim, tendo em vista a continuidade desse trabalho, sugerimos ao professor responsável pela disciplina de língua portuguesa algumas ações que pudessem ser desenvolvidas em sala de aula.

A título de ilustração, apresentamos um material com indicações de atividades de leitura. As propostas sugeridas nesse “cardápio” não foram pensadas e produzidas por nós - pensadas originalmente por Rejane Jorge (<http://leituramesquita.blogspot.com.br/2009/09/sugestoes-de-atividades-de-incentivo.html>) que possui um blog a fim de sugerir algumas ações que possam promover o hábito de leitura, foram adaptadas, enfim são indicações de ações que poderão ser desenvolvidas, tendo por excelência a leitura de textos literários.

Segue o “Cardápio de Atividade sobre Leitura” apresentando como a ação que deveria ser desenvolvida, provocando assim o interesse do leitor da escola:

Tabela 1- CARDÁPIO DE ATIVIDADE SOBRE LEITURA

CARDÁPIO DE ATIVIDADE SOBRE LEITURA	
ATIVIDADE PROPOSTA	COMO REALIZAR A ATIVIDADE
CAIXA DE LEITURA	O professor colocará algumas frases, parágrafos curtos, textos, trechos de músicas e outros, em uma caixa. No momento reservado à leitura, cada aluno retirará da caixa o que deverá ler no dia e será discutida a passagem retirada. A atividade quando prioriza algumas passagens das obras lidas, retoma assim a reflexão de leituras passadas e quando apresenta trechos desconhecidos pode incentivar e despertar o desejo de conhecer o enredo do qual foi retirado.
PALANQUE DE HISTÓRIAS	Ao término da leitura do material literário selecionado, o aluno subirá no palanquinho para falar de que parte do livro gostou mais, qual passagem despertou seu interesse, se suas expectativas foram correspondidas ou não após a leitura. O momento é de demonstração do resultado desse processo de leitura e estar no palanquinho é uma demonstração de que o comentário produzido é

	importante e merece atenção dos demais leitores.
LIGAÇÃO SOBRE LEITURA	O professor dividirá a turma em grupos de dois que simularão uma ligação telefônica para contar ao amigo o livro que escolheu e o que mais lhe chamou a atenção ao lê-lo. É uma ação muito divertida, dinâmica que se diversifica quando o aluno consegue incorporar esse papel de “telefonista”, criando até mesmo algumas falhas na ligação realizada, direcionando inteiramente a atenção para essa proposta e possivelmente motivando muitas risadas.
PAINEL DE LEITURA	Após a leitura e conversa sobre o texto selecionado, cada aluno escreverá uma frase que identifique o livro por ele lido. Essa frase vai para o painel, destacando a leitura realizada naquela semana. O painel deveria estar fora de sala, talvez dessa forma a atitude dos demais alunos que passam próximo a esses trechos sintam-se impelidos a buscarem o texto em sua íntegra.
CONTADOR DE HISTÓRIA	Considerando a relevância da realização da leitura, o empenho dos funcionários da instituição escolar ou até mesmo da comunidade no processo de formação de leitores, sugerimos a

	ação de convidá-los para contar uma história para a turma.
VENDER O LIVRO	Todos os alunos, após a leitura do livro, apresentarão à turma o enredo do seu texto. Deverão, no seu momento, convencer aos demais de que o livro é bom e porque os demais deveriam lê-lo. O aluno poderia fazer o papel do autor do livro, fazer assim a propaganda e validar a leitura da produção literária.

Enfim, as ideias apresentadas são simples e de possível realização. O que não poderemos jamais é deixar de realizar nossas leituras. Individual, em grupo ou através do mediador, os textos (em suas diversidades) precisam ser lidos, assim como deve acontecer, após a leitura, a mediação do professor para que as informações e as sensações sejam compreendidas, internalizadas. É necessário motivarmos a turma para que sejam compartilhadas as impressões, as reflexões e as discussões a partir do texto, oportunizando a fala do outro, estimulando-o na contribuição da sua compreensão.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta pesquisa, conseguimos refletir, inicialmente, sobre a relevância da leitura literária em sala de aula no ensino fundamental II, assim como pudemos, enfim, analisar as condições, os objetivos em que a leitura se apresenta no espaço escolar. Também para completar essa discussão sobre a prática de leitura literária, buscamos nos PCN's, referências possíveis de como essa atividade deve ser vivenciada e direcionada pelo professor, muito embora haja dificuldades evidentes no exercício de lecionar, como por exemplo, o gosto literário para a seleção do texto a ser lido pelo estudante ser exclusivamente do interesse do professor.

Observamos também que a limitação ao uso do livro didático não é uma metodologia eficiente, visto que esse material não consegue alcançar todos os objetivos pretendidos pelo professor e pela própria condição em que algumas atividades são sugeridas a partir da leitura literária. Por vezes, nos deparamos com atividades que não promovem compreensão; são apenas rituais mecânicos que não extrapolam a leitura do texto.

Além das reflexões acima mencionadas, partimos para uma abordagem sobre a formação inicial do professor de língua portuguesa, destacando a necessidade urgente de mudança das práticas do professor do ensino superior em relação ao aluno-professor, que deve se preparar adequadamente preparado para atuar na educação básica. Destacamos, em seguida, a importância em repensar nossas práticas quanto à leitura literária em sala de aula, refletindo assim o próprio critério de seleção do texto para ser abordado em sala de aula e o ato de planejar as ações a serem realizadas em sala.

Essa pesquisa se particulariza também pelas realizações de atividades que suscitaram o desejo de leitura nos estudantes do 9º ano da Escola Estadual de Ensino Fundamental Dr. Thomaz Pires, na cidade de Sousa- PB. A partir das práticas de leitura literária desenvolvidas com a turma mencionada, alguns questionamentos e temores surgiram, entre eles a omissão, por vezes, da escola em oferecer condições para que o anseio pela leitura seja despertado. Se analisarmos, cautelosamente, qualquer um pode averiguar que as atividades apresentadas não são difíceis em

serem realizadas. Interrogamo-nos sobre a nossa funcionalidade, o nosso empenho e compromisso com a nossa profissão.

A escola não pode se abster de seu intento. Ela precisa criar condições para que haja uma interação significativa, produção de espaço entre o aluno e os livros literários, nesse caso. Precisamos perceber que muitas práticas não precisam ser vultosas, bastam ser realizadas dentro das condições e limitações às quais nos submetemos, mas precisam acontecer.

Uma ação muito simples, porém acessível, seria ter profissionais capacitados na biblioteca escolar que, além de cumprir sua função, em organizar e manter os livros, pudessem paralelamente a esse papel organizar oficinas de leitura. Seria muito construtivo ter várias equipes no espaço escolar que se voltassem à gênese do leitor literário, por exemplo, a fim de fomentar o surgimento de futuros leitores críticos. Principalmente nas escolas públicas, percebemos ser possível a concretização da formação de grupos, equipes que também possam contribuir na educação das crianças e adolescentes. Caso contrário, parece-nos que fica a cargo do professor, por excelência, toda a responsabilidade em auxiliar o estudante em sua atividade escolar.

Sentimos também, no decorrer das práticas, que muitas vezes apenas a reflexão de forma oral não era suficiente para poder expressar o que de fato deveria ser anunciado. Logo propomos algumas atividades que correspondessem às sensações, por exemplo, desenhos livres, pinturas, esculturas com massa de modelar, colagens.

Nossos encontros foram totalizados em cinco. Foram poucos, mas produtivos, decisivos. Sabemos que ter uma nova postura diante de práticas tão costumeiras (como estar aprisionado ao uso exclusivo do livro didático), fáceis em se concretizar, diante do próprio cansaço das atividades que nós, professores, já desenvolvemos, não é nada fácil. Romper com as situações obsoletas requer muita disposição e coragem.

Na verdade, ânimo não pode faltar, visto que embora alguns educadores já estejam acorrentados pela decepção, cansaço e desestímulo, provavelmente, ocorridos pela ausência de uma resposta positiva do seu trabalho, ou pela sua condição de não estar feliz pela escolha profissional feita, estes interferem e ainda criticam e rejeitam a

realização de estratégias – que fogem das ações previsíveis da sala de aula – utilizadas pelos professores.

E talvez mais difícil do que a ruptura seja a continuação do exercício. Não gostaríamos que permanecessem essas atividades apenas como projeções de outros professores, mas que a intenção e sua realização permanecessem.

Diante do exposto, podemos inferir que as efetivações de ações pedagógicas a fim de concretizar o surgimento de leitores são possíveis se forem planejadas. A título de ilustração temos o quarto capítulo deste trabalho. Devemos, como profissionais competentes e responsáveis, na área educacional, propor estratégias que possam minimizar ou apresentar algum efeito frente aos problemas que são extremamente conhecidos, como a questão de não gostar de ler.

Nossos encontros escolares – entre alunos e educadores – precisam ser repensados e transformados. E não há nada de mirabolante ou de impossíveis em serem apresentados. Em busca de melhores respostas e apropriações da leitura literária para os estudantes, frisamos a modificação dos encontros de professores. Os famigerados planejamentos, porventura, não se realizam com o conceito que temos desse vocábulo: planejar. Estamos nós, educadores, planejando, elaborando meios de transformação para a nossa sala de aula ou continuamos a acreditar que não há mais o que se fazer, que os alunos são realmente difíceis, que estes não gostam mesmo de estudar?

Talvez fosse muito cômodo acreditar que não há mais como modificar nosso contexto de trabalho; no entanto, pelas práticas desenvolvidas a partir desse estudo, com muita alegria, afirmamos que há sinalizações de que há muito a se produzir e aplicar em sala de aula. A reflexão, o estudo, a discussão são sempre necessários para quem deseja transformar a realidade contemplada. É repensando nossa função e nossa ação pedagógica que poderemos proporcionar aos alunos novas perspectivas e visões, novos conceitos e aprendizagens. Assim esperamos contribuir na reflexão quanto à necessidade e a condição em se realizar algo pela leitura literária.

ANEXOS

PROPOSTAS DE INCENTIVO À LEITURA LITERÁRIA

Diante da notória necessidade em rever as práticas nas quais nos habituamos, como professores, a realizá-las, produzimos esse capítulo final a fim de oferecer ao professor de língua portuguesa do ensino fundamental algumas ações que poderão ser adaptadas, enriquecidas para sua realização, respeitando as peculiaridades e as necessidades da turma. Cabe ao educador utilizar sua criatividade, sua percepção, sua motivação e seu conhecimento para que essas práticas tenham enfim uma finalidade a ser alcançada. Utilizem contos, crônicas, poemas, romances, telas, músicas, cordéis, rerepresente o conhecido, mas também leve o novo. As atividades aqui propostas algumas foram pensadas por nós, outras foram adaptadas de sites e de livro (na ausência de referência é porque nos baseamos em nossa experiência), mas moldadas à turma com a qual nos deparamos para o desenvolvimento dessa pesquisa; outras foram efetuadas tais quais as conhecemos em cursos de formação para professores e algumas já são realizadas em algumas escolas nas quais lecionamos.

5.1 DESCOBRINDO HISTÓRIAS A PARTIR DOS TÍTULOS

O professor deve selecionar alguns títulos de textos literários instigantes e a partir deles provocar os estudantes com questionamentos a fim de realizarem inferências sobre os prováveis enredos que teriam os determinados textos e, em seguida, após uma leitura com muito suspense, paradas e comentários chegarem à comprovação ou não da história que supunham que pertencessem àqueles títulos. Explore com veemência os títulos e, se possível, realizem essa atividade com o auxílio do Datashow, pois com esse recurso tecnológico torna-se mais fácil apresentar o texto aos poucos, em slides, sem que os estudantes vejam o texto por completo e de uma única vez. Por exemplo, *A gulosa disfarçada*, de Câmara Cascudo.

5.2 ENCENAÇÃO

Essa prática é pertinente para aproveitar as competências que alguns alunos têm para atuar e que, por vezes, desconhecem. A encenação é proveitosa não apenas para a turma, mas para todas as salas de aula que estejam prontas para assistir a apresentação. Isso demanda do tipo de texto, sua temática, sua linguagem e a maturidade dos alunos convidados. Indicamos para a atividade a busca de poemas, contos curtos que são demarcados por ações, narrações, introspecções, por exemplo, *Morte de Leiteiro*, de Carlos Drummond de Andrade; *Retrato*, de Cecília Meireles; *Carta*, de Carlos Drummond de Andrade.

5.3 CINE LETRAS

Mensalmente, poder-se-ia exibir filmes baseados em alguma obra literária ou até mesmo em obras da literatura massificada, desde que a obra fílmica tenha se baseado na obra escrita e que conste na biblioteca escolar, a fim de incentivar visitas ao acervo escolar. Para essa exibição, torna-se interessante convidar um professor de outra área, para que ele possa se preparar antecipadamente lendo e assistindo ao filme, para promover uma discussão, reflexão e cotejo entre os dois tipos distintos de produções e suas especificidades. A leitura antecipada da obra deve ser necessária tanto ao professor quanto ao aluno. Fica a sugestão de elaborar uma relação de livros e filmes que serão lidos e assistidos anualmente. Essa lista deve ser criada a partir da colaboração dos estudantes, tentando-se evidenciar o gosto do leitor literário quando necessário.

5.4 A HORA DO CONTO⁷

⁷ Disponível em < <http://www.bpp.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=24> > Acesso em: 22 de junho de 2015.

A partir de seleções de contos segundo a maturidade do estudante, esse encontro de leitura deve acontecer espontaneamente. O primeiro encontro precisa acontecer a partir da seleção e leitura do professor, este desenvolvendo uma leitura consoante às entonações do conto, expressões faciais. Seguidamente, deve-se conversar, tentar apresentar pontes para a compreensão do texto em questão, respeitar as pausas e comentários. Os próximos contos deveriam ser selecionados e lidos pelos próprios estudantes. Uma atividade simples e rápida, mas que desenvolve a imaginação, a criatividade, a oralidade, o despertar pela leitura literária e o saber ouvir. Se possível, a realização da leitura, por exemplo, quinzenalmente, sempre que disponível em um ambiente diferenciado da sala de aula, como: o pátio, a biblioteca, no espaço em que ocorra a recreação, ou aproveitar o espaço da sala e melhorar esse ambiente, deixá-lo confortável e convidativo para esse encontro.

O procedimento dessa oficina “A hora do conto” se dá de diversas maneiras, na verdade, varia segundo o conto selecionado e o objetivo pretendido: teatro de bonecos, criando novos enredos a partir dos mesmos personagens do texto, a leitura em voz alta.

5.5 FEIRA DE LIVROS⁸

Em conversa com os alunos, questione quem dentre eles já visitou uma feira. Pergunte sobre a organização, a divisão, o conhecimento do vendedor do produto. Aproveitando essa premissa, indague quem já ouviu falar sobre feira de livro em nossa região, sobre a Bienal do Livro ou da Festa Literária Internacional de Paraty. Apresente os vídeos, documentários, fotos, reportagens, além de outras pesquisas para que conheçam como são elucidados esses eventos. Concomitantemente, relate o seu desejo de organizar também essa festividade na escola, no entanto, os visitantes não seriam apenas os alunos daquela instituição, mas o evento estaria aberto para todo público que puder comparecer.

⁸ Disponível em < <http://plataformadoletramento.org.br/acervo-experimente/613/passear-pelo-universo-literario.html>> Acesso em: 22 de junho de 2015.

Diante da grandiosidade dessa festa, converse com seus alunos, sobre estar preparada para prováveis questionamentos sobre as obras ou seus autores. Divida a turma criteriosamente para que possam se empenhar com dedicação na função dada. É preciso muito estudo, muita leitura para a realização de fato dessa feira de livros, mesmo que esse primeiro evento seja executado com poucos recursos ou materiais a serem exibidos.

Estabeleça critérios, objetivos para com essa festa literária a fim de que as ações sejam alcançadas com sucesso, em seguida, a partir das fundamentações sugeridas, elabore um plano em conjunto com os estudantes sobre as possíveis atividades que poderão ser desenvolvidas, por exemplo, exposição de livros; feira de livros usados (doados); palestra com escritor da cidade; contação de histórias; recitação de poemas; lançamento de livro produzido por turmas da escola, entre outros.

5.6 EU ME LEMBRO...

Esta oficina permite que os participantes compartilhem suas memórias, histórias, lembranças, suas experiências pessoais, após um exercício de relaxamento. Depois dos relatos e lidos em voz alta os textos selecionados (dois ou três, para que essa atividade não se torne cansativa), especificamente, para esta prática, o grupo pode eleger com outros parceiros (duplas, trios) algumas novas características para os personagens fictícios dos textos utilizados. Lembrando que nenhum texto antes da atividade proposta deve ser excluído de comentários e reflexões. O resultado dessa ação se respalda, fundamentalmente, na criatividade que permite direcionar os personagens às trajetórias novas e diferenciadas, atribuindo-lhes, então, uma ressignificação.

5.7 APRECIANDO TELAS

Pensamos que o deleite, proporcionado pela arte, precisa ser expandido e não permanecer apenas a partir da leitura de obras escritas. Por que, então, não lermos telas? O professor também, se desejar, poderá apresentar um texto escrito que possua uma relação com a obra pintada, indicando possivelmente o início da reflexão. A título de ilustração, temos os versos de Carlos Drummond de Andrade “Cansaram-se de caminhar/ Ou o caminho se cansou?” e “As botas” de Van Gogh:



Figura 9- As Botas de Van Gogh

Para a compreensão da imagem, é pertinente deixar o estudante confortável e confiante a fim de levantar hipóteses. É preciso instigar o aluno, motivá-lo, conduzi-lo ou deixar-se ir por proposições próprias. Atentar para as cores, o porquê da imagem, o título, os traços. Essa atividade oferece uma ótima leitura. Muita imaginação!

5.8 SENTINDO O RITMO DO POEMA⁹

A realização da leitura de um poema precisa considerar o ritmo intencional sugerido pelo poeta. Por isso, recomendamos que para a efetivação desta atividade, o professor busque e motive seu grupo a produzir sons com o próprio corpo, acompanhando assim a leitura do poema, seja através de palmas, estalar de dedos e da língua, bater os pés, assobiar, ritmar com a voz. Após a leitura ritmada, é preciso

⁹ Dinâmica pensada a partir do exposto de SORRENTI (2009: pp.73-75)

discutir o propósito da escolha de determinados sons para tais poemas, bem como as significações das palavras associadas às cadências marcadas, por exemplo, Samba, de Almir Correia; Trem de ferro, Manuel Bandeira.

5.9 QUEM SOU EU?¹⁰

Cada participante deve receber uma caixinha, toda adornada, com um espelho no fundo, ou ir passando a caixinha de mão em mão. É preciso anunciar ao grupo que dentro dessa caixa há algo maravilhoso, mutável, especial. Durante a visualização do que há dentro do objeto, observe a reação do grupo, aproveite e questione, estimule o convidado a se pronunciar, se auto apresentar. Ao final, provoque para que o grupo fale o que sentiu ao comentar sobre si mesmo. Essa atividade é uma alternativa para iniciar o trabalho com textos literários mais introspectivos.

5.10 PARADA OBRIGATÓRIA¹¹

Semanalmente, toda a escola realiza a leitura do texto em um mesmo horário. A escola integralmente para suas atividades a fim de ler e discutir a leitura. Do porteiro à merendeira, aos estudantes em sala, aos funcionários de serviços gerais, à secretaria. Para a indicação do texto, deve-se considerar, a cada semana, o público que se deseja alcançar. Um fator importante é que a leitura não fique estabelecida apenas como atividade de língua portuguesa, mas de todas as disciplinas ofertadas.

5.11 ISTO É UM...

¹⁰ Disponível em < <http://umaprofessoramaluquinha.com.br/2013/01/08/dinamica-do-espelho/> > Acesso em: 22 de junho de 2015.

¹¹ Essa ideia é baseada na prática de um colégio particular da cidade de Sousa-PB.

Em círculo, o professor apresenta o objeto em mãos e direciona que todos devem iniciar a história com “Isto é um...” contando o que já foi dito e acrescentando sua ideia, exemplo: Isto é um livro (caso seja este o material dado pelo professor), em seguida, passa o objeto a outra pessoa que acrescentará mais uma ideia à informação dada anteriormente, “Isto é um livro que foi encontrado debaixo da cama”. Muitas histórias engraçadas surgirão. Esta proposta foi utilizada em sala de aula, na intenção de apresentar crônicas, lemos algumas de Luís Fernando Veríssimo que foram reunidas em uma antologia, *Comédias para se Ler na Escola*. Tal escolha da obra foi fundamentada, justamente, pelos fatos simples e corriqueiros que são apresentados e o tom humorístico, dado pelo autor já mencionado.

5.12 JOGRAL¹²

Embora a apresentação de jogral seja bastante conhecida, normalmente, percebe-se nas escolas ausência dessa atividade. A sua produção observando a ordem delimitada pelo artista (por exemplo, a estrutura do poema, sua segmentação em estrofes, versos) confere à declamação: musicalidade, ritmo, melhor compreensão da poesia a partir da fala que figura as intenções sugeridas. O poema parece criar vida em meio à dramatização da voz do sujeito. Segue-se, então, esta acessível sugestão de trabalho em sala, em prol da leitura literária, que foi desenvolvida com muito empenho e eficiência pelos estudantes a partir de poesias, entre elas *Essa negra fulô*, de Jorge de Lima (os próprios discentes afirmaram que o sentido do texto ficou mais acessível e significativo após a apresentação do jogral), *Caixa mágica de surpresa*, José Elias, *Convite*, de José Paulo Paes.

5.13 SARAULA

¹² COSSON (2014: p. 132)

O encontro denominado de “saraula” tem o objetivo em agregar dois eventos distintos: o sarau – com suas formas de expressões culturais, literárias, artísticas dos estudantes e a aula – viabilizando a aprendizagem, a partir da promoção de um espaço que valorize e motive os estudantes tendo em vista a criatividade. Todos esses pontos indicados serão aguçados a partir do incentivo à leitura. O intento é o conhecimento, a emoção, o estímulo ao espírito crítico, ao lúdico. Por isso, para essa ação o discente em parceria com o professor preparará, a partir da leitura indicada, uma forma atrativa e criativa para ser socializada a leitura, através de júri simulado, dramatizações, danças, músicas, pinturas.

5.14 DESPERTANDO A CURIOSIDADE

O famigerado poema *Cantares*, de Antônio Machado, é composto por versos que nos reportam a uma prática muito simples e fácil (“caminhante, não há caminho, se faz caminho ao andar”): os leitores existem a partir da leitura. Ela também é fruto de nossas experiências leitoras - desde que nós professores sejamos realmente leitores - da apresentação do conhecimento que herdamos, das histórias que ofertamos aos nossos alunos. Pensando nessa possibilidade, acreditamos que seria pertinente o professor em sua aula contar histórias com entusiasmo, com empolgação, envolvimento, contagiando o outro com a beleza das novas descobertas. O educador não precisa iniciar constantemente sua contação de história apresentando diretamente o livro. Ele poderá apresentar o enredo sem fazer essa referência, transmitir o texto como um acontecimento íntimo, particular e, apenas no final, faz-se essa revelação. Outro modo é não mencionar o final do livro, com o propósito de que, na curiosidade, se busque a leitura.

5.15 CANTANDO LITERATURA¹³

¹³ Disponível em < <http://cantandoliteratura.blogspot.com.br> > Acesso em: 22 de junho de 2015

Esta atividade propõe constituir os enredos da nossa literatura com musicalidade. Tal ideia surge da apreciação dos poemas que foram musicados como E agora José?, de Carlos Drummond de Andrade (musicado por Paulo Diniz); Ciranda da Bailarina, de Chico Buarque de Holanda (musicado pelo próprio escritor e Edu Lobo, gravado por intérprete como Adriana Calcanhoto) e que se torna mais uma possibilidade de apreensão divertida, dinâmica sobre algumas obras literárias. A proposta é contar o enredo do livro, mas através da música. O aluno comporia sua obra cantada. Escolhendo os ritmos e até mesmo, se possível, os instrumentos para acompanhar sua produção musical. É uma maneira muito agradável de interagir com a produção literária. Provavelmente, com esta ação muitos alunos serão despertados à leitura, devido à música agradabilíssima ouvida, o que, promoverá também a participação efetiva do aluno em atividades e eventos.

5.16 LEITURA DE AVENTURAS

A leitura de textos sobre aventura é desejada, principalmente, pelos meninos, por envolver mais ações, riscos, desafios, perigos. Por isso, pensamos em uma atividade de leitura que envolvesse muita ação, adrenalina e aprendizagem. A proposta é selecionar uma narrativa de aventura e desmembrar, fragmentar o texto. O primeiro fragmento precisa estar em um local visível na sala de aula. Após a leitura do primeiro parágrafo, deve-se informar, no próprio papel exposto, o local em que o texto subsequente se encontra, e assim se sucede até a finalização da leitura do texto. Sempre se reportando, depois da leitura do parágrafo, a uma indicação de lugar curioso e acessível aos adolescentes. Posteriormente, ao ter encontrado todos os parágrafos e ter lido o texto em sua íntegra, volta-se para a sala a fim de compartilhar da leitura e das sensações proporcionadas pela busca das mensagens dispostas pelo espaço escolar.

5.17 REPERCUTINDO A LEITURA

Como o desenvolvimento da leitura é uma preocupação e necessidade de todas as esferas educativas, seria pertinente a realização de encontro ou um festival onde fosse possível a reunião de algumas escolas que estivessem promovendo projetos de incentivo à leitura literária, por exemplo. É pertinente demonstrar, compartilhar as experiências, os sucessos, o que não foi ideal para a aplicação das ações pedagógicas e, dessa forma, o conhecimento e o resultado do projeto em cada escola auxiliaria às outras instituições através de suas bagagens.

Concomitante a essa demonstração de práticas vinculadas à leitura, os alunos poderiam apresentar as atividades desenvolvidas nas escolas. Os pais, familiares e comunidades deveriam participar do evento, privilegiar essa proposta, bem como acompanhar o avanço e o desenvolvimento do seu filho.

5.20 MUNDO DA LITERATURA – UMA TURMA INCENTIVANDO A OUTRA

É muito gratificante quando despertamos a curiosidade, o gosto, o desejo pela literatura. E essa ação não precisa estar restritamente ligada à função do professor. Quando se fala em projetos relacionados à leitura, infelizmente, a proposta se fundamenta inteiramente na pessoa do professor. No entanto, apoiamos a ideia de que toda a escola deve estar voltada para as práticas que serão realizadas em sala de aula, para tanto, exige-se a presença de outras pessoas, com outros cargos, que compõem o quadro escolar. Só assim é intensificada a relevância e a postura de que a leitura não é prioridade apenas na condição do professor e do aluno.

Além da ideia apresentada anteriormente, aplaudimos atividades em que os próprios alunos sejam esse transmissor e animadores pela leitura. Por isso, ações como montar mural com dicas de leitura pela escola, é satisfatório são satisfatórias. Como também, torna-se relevante a contação de histórias de uma turma para outra. No caso, de turma que está mais avançada na série para outras séries menores.

5.21 CAIXA DE SUGESTÕES

A caixa de sugestões poderá ser utilizada de duas maneiras. Primeiramente, por acolher as necessidades de leituras dos alunos, ou seja, estes serão cooperadores e formadores de espaço de leitura; também poderão ser colocadas na caixa algumas ideias, propostas do que o estudante sente falta e que, pertinentemente, deverão ser acrescidas. Obviamente, o professor deverá ler os comentários deixados na caixa e vislumbrar a relevância ou a sua condição como primordial, fundamental para a capacidade lúdica, bem como a aprendizagem. A segunda possibilidade é utilizar a caixa repentinamente na sala de aula. O educador, com a caixa em mãos, retira aleatoriamente uma ideia que foi deixada naquele objeto. Todos os alunos ficam na expectativa do que será lançado à turma. Como o professor antecipadamente visualizou as mensagens, ele estará preparado para executar as propostas orientadas. Projetando-se, então, um clima de descontração e surpresa entre os estudantes.

5.22 SEQUÊNCIA DIDÁTICA: DESVENDANDO MISTÉRIO¹⁴

OBJETIVOS:

- ✓ Levantar hipóteses sobre o texto lido;
- ✓ Reconhecer características do gênero;
- ✓ Comparar e localizar informações;
- ✓ Problematizar diferentes pontos de vista;
- ✓ Produzir inferências;

¹⁴ Disponível em < <http://pt.slideshare.net/gruposete/estrategias-de-leitura-sequencia-didtica-texto-avestruz-ok> > e <<http://diariodeumeducadorbaiano.blogspot.com.br/>>

Acesso em: 22 de junho de 2015

- ✓ Ampliar as capacidades de leitura;
- ✓ Promover uma aprendizagem significativa;
- ✓ Estimular a exposição em público.

CONHECIMENTOS PRÉVIOS:

Para a realização promissora desta sequência didática, sugerimos que o professor esclareça e defina, inicialmente, a intenção para o funcionamento deste trabalho. Poderá ser apresentada à turma a necessidade de dar atenção ao texto literário *Passeio Noturno*, de Rubem Fonseca, pois os mesmos os alunos acusarão ou defenderão o personagem do enredo. O mediador dessa atividade, também, discriminará algumas informações acerca do autor do conto, assim como expor as características desse gênero literário.

A sequência será iniciada com a identificação das pistas deixadas pelo personagem. Caberá à turma se posicionar diante delas, se desejarem poderá compor um júri simulado, bem como uma peça teatral como reconstituição dos fatos vividos pelo personagem, legitimando sua defesa ou acusação em discussões na sala de aula.

1º MOMENTO: ANTES DA LEITURA...

- ✓ Indagar a turma sobre o título;
- ✓ O que imaginamos como enredo um conto com este título?
- ✓ Quais as expectativas despertadas por essa narrativa ficcional?
- ✓ Construir um esquema no quadro sobre as informações prévias presumidas anteriores a leitura;
- ✓ Relatar sobre o autor do conto;
- ✓ Apresentar algumas imagens relacionadas ao noturno, passeios e aos passeios noturnos, que possam despertar várias sensações: medo, curiosidade, paixão.



2º MOMENTO:

- ✓ Leitura do conto *Passeio Noturno*, Rubem Fonseca. Segue o texto abaixo:

Passeio Noturno

Rubem Fonseca

Cheguei em casa carregando a pasta cheia de papéis, relatórios, estudos, pesquisas, propostas, contratos. Minha mulher, jogando paciência na cama, um copo de uísque

na mesa de cabeceira, disse, sem tirar os olhos das cartas, você está com um ar cansado. Os sons da casa: minha filha no quarto dela treinando impostação de voz, a música quadrifônica do quarto do meu filho. Você não vai largar essa mala? Perguntou minha mulher, tira essa roupa, bebe um uisquinho, você precisa aprender a relaxar.

Fui para a biblioteca, o lugar da casa onde gostava de ficar isolado e como sempre não fiz nada. Abri o volume de pesquisas sobre a mesa, não via as letras e números, eu esperava apenas. Você não pára de trabalhar, aposto que os teus sócios não trabalham nem a metade e ganham a mesma coisa, entrou a minha mulher na sala com o copo na mão, já posso mandar servir o jantar?

A copeira servia à francesa, meus filhos tinham crescido, eu e a minha mulher estávamos gordos. É aquele vinho que você gosta, ela estalou a língua com prazer. Meu filho me pediu dinheiro quando estávamos no cafezinho, minha filha me pediu dinheiro na hora do licor. Minha mulher nada pediu, nós tínhamos conta bancária conjunta. Vamos dar uma volta de carro?, convidei. Eu sabia que ela não ia, era hora da novela. Não sei que graça você acha em passear de carro todas as noites, também aquele carro custou uma fortuna, tem que ser usado, eu é que cada vez me apego menos aos bens materiais, minha mulher respondeu.

Os carros dos meninos bloqueavam a porta da garagem, impedindo que eu tirasse o meu. Tirei os carros dos dois, botei na rua, tirei o meu, botei na rua, coloquei os dois carros novamente na garagem, fechei a porta, essas manobras todas me deixaram levemente irritado, mas ao ver os para-choques salientes do meu carro, o reforço especial duplo de aço cromado, senti o coração bater apressado de euforia. Enfiei a chave na ignição, era um motor poderoso que gerava a sua força em silêncio, escondido no capô aerodinâmico. Saí, como sempre sem saber para onde ir, tinha que ser uma rua deserta, nesta cidade que tem mais gente do que moscas. Na avenida Brasil, ali não podia ser, muito movimento. Cheguei numa rua mal iluminada, cheia de árvores escuras, o lugar ideal. Homem ou mulher? Realmente não fazia grande diferença, mas não aparecia ninguém em condições, comecei a ficar tenso, isso sempre acontecia, eu até gostava, o alívio era maior. Então vi a mulher, podia ser ela, ainda que mulher fosse menos emocionante, por ser mais fácil. Ela caminhava apressadamente, carregando um embrulho de papel ordinário, coisas de padaria ou de quitanda, estava de saia e blusa, andava depressa, havia árvores na calçada, de

vinte em vinte metros, um interessante problema a exigir uma grande dose de perícia. Apaguei as luzes do carro e acelerei. Ela só percebeu que eu ia para cima dela quando ouviu o som da borracha dos pneus batendo no meio-fio. Peguei a mulher acima dos joelhos, bem no meio das duas pernas, um pouco mais sobre a esquerda, um golpe perfeito, ouvi o barulho do impacto partindo os dois ossões, dei uma guinada rápida para a esquerda, passei como um foguete rente a uma das árvores e deslizei com os pneus cantando, de volta para o asfalto. Motor bom, o meu, ia de zero a cem quilômetros em nove segundos. Ainda deu para ver que o corpo todo desengonçado da mulher havia ido parar, colorido de sangue, em cima de um muro, desses baixinhos de casa de subúrbio.

Examinei o carro na garagem. Corri orgulhosamente a mão de leve pelos para-lamas, os para-choques sem marca. Poucas pessoas, no mundo inteiro, igualavam a minha habilidade no uso daquelas máquinas. A família estava vendo televisão. Deu a sua voltinha, agora está mais calmo?, perguntou minha mulher, deitada no sofá, olhando fixamente o vídeo. Vou dormir, boa noite para todos, respondi, amanhã vou ter um dia terrível na companhia.

3º MOMENTO: ELABORAÇÃO DE HIPÓTESES SOBRE O COMPORTAMENTO DA PERSONAGEM

- ✓ Dividir a turma entre os que defenderão e os que acusarão a personagem;
- ✓ Elaborar hipóteses que venham a proteger ou acusar a personagem do conto;
- ✓ Promover discussões, analisando o comportamento da personagem.

4º MOMENTO: ORGANIZANDO O JÚRI SIMULADO

- ✓ Apresentar à turma o quadro de profissionais e sua funcionalidade para a composição do júri simulado;
- ✓ Utilizar peças fundamentais na realização do júri, como: vestuário específico, martelo, computador (para o escrivão), algemas para o réu.

5º MOMENTO: CONSTITUIÇÃO DA CENA

- ✓ A turma organizará e encenará o momento que elucidará sobre sua defesa ou acusação ao personagem, inferindo informações do próprio texto para a constituição da passagem.

5º MOMENTO: REFLETINDO O CONTO

- ✓ Qual a finalidade do autor na construção desse texto literário?
- ✓ Suas expectativas foram confirmadas ou negadas quando levantadas as hipóteses sobre o texto?
- ✓ O título do conto fez jus ao texto apresentado?

Como não é possível envolver a turma, se numerosa, na execução total desta atividade, os alunos que não se responsabilizarem pelo cumprimento de alguma ação na sequência didática, especificamente do júri, poderão estar como público desse julgamento e convidar outra turma para que possa compor o quadro de conselho de sentença.

O convite à outra turma deve ser realizado da forma mais criativa possível, não apenas evidenciando a confecção desse material, porém reforçando com entusiasmo a condição em que este trabalho se efetiva.

A presença de outra sala para assistir a atividade desenvolvida confirma a ideia do compromisso e a responsabilidade para a concretização do júri simulado, assim como a valorização e o reconhecimento do esforço da turma neste trabalho.

Quanto à encenação da passagem, os grupos deveriam apresentar de forma livre, sem ensaios rígidos, apostando no improviso e até mesmo em um veredicto não esperado.

REFERÊNCIAS

ABREU, Márcia. **Cultura letrada**: literatura e leitura. São Paulo: Editora UNESP, 2006

BRANDÃO, Heliana Maria brina; MARTINS, Aracy Alves. A leitura literária no PNLD diante dos PCNs: pretextos versus contextos ou “A escolinha do professor mundo”. In: ROJO, R. *et al* (orgs.) . **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. In: ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio Augusto Gomes (orgs) Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003 (Coleção As Faces da Linguística Aplicada). p. 253-298

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1998.

CANDIDO, Antônio. O Direito à Literatura. In: **Vários Escritos**. Rio de Janeiro/São Paulo: Ouro sobre Azul/Duas Cidades, 2004, p.169-191

CAPORALINI, Maria Bernadete Santa Cecília. Na dinâmica interna da sala de aula: o livro didático. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (coord.). **Repensando a didática**. 21ª ed. Rev.e atual. Campinas, Sp: Papirus, 2004. p 109-134

CEREJA, William Roberto. **Ensino de literatura**: uma proposta dialógica para o trabalho com literatura. 2 ed – São Paulo: Atual, 2013.

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

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CONSELHO PLENO. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002.

COSSON, R. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2014.

DISCINI, Norma; TEIXEIRA, Lucia. **Perspectiva**: língua portuguesa. 2 ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2012 (Coleção Perspectiva)

Disponível em
<<http://www.bpp.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=24>> Acesso em: 22 de junho de 2015

Disponível em < <http://plataformadoletramento.org.br/acervo-experimente/613/passear-pelo-universo-literario.html>> Acesso em: 22 de junho de 2015.

Disponível em < <http://umaprofessoramaluquinha.com.br/2013/01/08/dinamica-do-espelho/>> Acesso em: 22 de junho de 2015.

Disponível em < <http://cantandoliteratura.blogspot.com.br>> Acesso em: 22 de junho de 2015

Disponível em < <http://pt.slideshare.net/gruposete/estrategias-de-leitura-sequencia-didtica-texto-avestruz-ok>> Acesso em 22 de junho de 2015

Disponível em <<http://diariodeumeducadorbaiano.blogspot.com.br/>> Acesso em: 22 de junho de 2015

GUEDES, Paulo Coimbra. **A formação do professor de português: que língua vamos ensinar?** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

IOSCHPE, Gustavo. Disponível em <<http://veja.abril.com.br/noticia/educacao/professores-acordem/>> Acesso em 23 de junho de 2015.

JORGE, Rejane. Disponível em < <http://colhendocomosolhos.blogspot.com.br/p/atividades-de-incentivo-leitura.html> > Acesso em 23 de junho de 2015.

LEITE, Ligia Chiappini de M. **Invasão da catedral: literatura e ensino em debate.** Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983.

LEITE, Ligia Chiappini de M. Gramática e literature: desencontros e esperanças. In: GeERALDI, João Wanderley (org); ALMEIDA, Milton José de ... [et al]. **O texto na sala de aula.** 4 ed. São Paulo: Ática, 2006.

MAGNAMI, M. **Leitura, literatura e escola: sobre a formação do gosto.** São Paulo: Martins Fontes, 1989.

MARINHO, Marildes. Novos desafios na formação do professor de português. . In: FERREIRA, L; SANGENIS, Anabelle Loivos Considera Conde (orgs). **Didática e prática de ensino da língua portuguesa e literatura: desafios para o século XXI.** Rio de Janeiro: Lamparina, 2011. p. 15-34

MARTINS, Ivanda. A literature no ensino médio: quais os desafios para o professor? In: BUNZEN, Clécio e MENDONÇA, Márcia (orgs); KLEIMAN, Angela B... [et al]

.Português no ensino médio e formação do professor. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. P 83-102

NOBREGA, Maria Helena da. Muito além da sala de aula. **Revista Língua Portuguesa** Ano 7, nº 79, p 28-31, maio de 2012.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Coisas que todo professor de português precisa saber:** a teoria na prática. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

PINHEIRO, Hélder. Reflexões sobre o livro didático de literature. In: BUNZEN, Clécio e MENDONÇA, Márcia (orgs); KLEIMAN, Angela B... [et al] **.Português no ensino médio e formação do professor.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p 103-116

REZENDE, Neide Luzia de. Apresentação ao leitor brasileiro. In: ROUXEL, A. e LAGLANDE, G. (orgs). **Leitura subjetiva e ensino da literatura.** São Paulo: Alameda, 2013. p 7-18

ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia de (orgs). **Leitura subjetiva e ensino da literatura.** Tradutores Amaury C. Moraes ... [et al.] São Paulo: Alameda, 2013.

SIMÕES, Luciene Juliano; colaboração de FILIPOUSKI, Ana Mariza; MARCHI, Diana e RAMOS, Joice Welter. **Leitura e autoria:** planejamento em língua portuguesa e literature. Erechim: Edelbra, 2012 (Entre Nós – Anos finais do ensino fundamental, v.6)

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros.** 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOARES, M. (1999). A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Martins; PAULINO, Graça; VERSIANE, Graça (Orgs.). **A escolarização da leitura literária:** o jogo do livro infantil e juvenil. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SORRENTI, Neusa. **A poesia vai à escola:** reflexões, comentários e dicas de atividades. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

ZACCUR, Edwiges. Novos panoramas: desafios postos à arte de ensinar a ensinar. In: FERREIRA, L; SANGENIS, Anabelle Loivos Considera Conde (orgs). **Didática e prática de ensino da língua portuguesa e literatura:** desafios para o século XXI. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011. p 35-54

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura**. Curitiba: Ibpex, 2010 –

(Série Literatura em Foco)