

Revista Linha Mestra

Ano XIV. Vol. 14 No. 40 (jan.abr.2020)

ISSN: 1980-9026 – DOI: <https://doi.org/10.34112/1980-9026a2020n40>



Jorge Méndez Blake (1974-)

Foto: cortesia de Jorge Méndez Blake

Realização



SUMÁRIO

EXPEDIENTE.....	1
EDITORIAL.....	2
Rosana Baptistella	
Marcus Novaes	
DOSSIÊ - APRESENTAÇÃO.....	3
Norma Sandra de Almeida Ferreira	
DOSSIÊ – ARTIGOS.....	8
LIVROS DE LITERATURA NAS ESCOLAS: O QUE DIZEM AS PESQUISAS SOBRE OS ACERVOS LITERÁRIOS DO PROGRAMA NACIONAL BIBLIOTECA DA ESCOLA (PNBE)?.....	8
Carlos Humberto Alves Corrêa	
Aline do Nascimento Lemos	
LEITURA E DOCÊNCIA: A PERSPECTIVA DO PNAIC NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR- LEITOR	18
Ilsa do Carmo Vieira Goulart	
Giovanna Rodrigues Cabral	
PRÁTICAS DE ENSINO DA LEITURA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CONTRIBUIÇÕES DO PNAIC.....	28
Nathália Cristina Amorim Tamaio de Souza	
POLÍTICAS E PROGRAMAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA NO BRASIL: CONDUÇÃO DE PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA NAS SALAS DE ALFABETIZAÇÃO	38
Rodrigo da Silva Guedes	
A LEITURA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL NA BNCC: CONTINUIDADES E RUPTURAS.....	48
Mellina Silva	
Ana Lúcia Guedes-Pinto	
LER É TÃO BOM! A LEITURA DA LITERATURA.....	59
Norma Sandra de Almeida Ferreira	
Lilian Lopes Martin da Silva	
O ROMANTISMO BRASILEIRO EM FOCO: ANÁLISE DAS REPRESENTAÇÕES DE EDUCAÇÃO LITERÁRIA NO MANUAL DIDÁTICO “PORTUGUÊS CONTEMPORÂNEO: DIÁLOGO, REFLEXÃO E USO”.....	70
Jaine Neves Pires	
Oton Magno Santana dos Santos	
O LIVRO ILUSTRADO DE LITERATURA INFANTIL NO BRASIL: HISTÓRIAS, CONCEPÇÕES E TRANSFORMAÇÕES	80
Andrea Rodrigues Dalcin	

SUMÁRIO

A LEITURA PESSOAL DE LITERATURA NA ESCOLA COMO POSSIBILIDADE DE FORMAÇÃO DO LEITOR: CONTRIBUIÇÕES DA LEITURA SUBJETIVA	95
Cláudia de Oliveira Daibello	
Cláudia Beatriz de C. N. Ometto	
O PROTAGONISMO JUVENIL COMO FORMA DE REAPROXIMAR O ADOLESCENTE DA LEITURA	105
Thais Batista Siqueira	
O LITERÁRIO E SEUS SENTIDOS EM MEIO DIGITAL: UMA PROPOSTA INTERMIDIÁTICA DE LEITURA	117
Valéria Rocha Aveiro do Carmo	
LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS COMO INSTRUMENTOS DA APRENDIZAGEM EM UM CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA DO NORTE DO PARANÁ.....	127
David da Silva Pereira	
Silvana Dias Cardoso Pereira	
PERSPECTIVA DIALÓGICA DE EDUCAÇÃO E DE LEITURA: ALGUMAS REFLEXÕES	135
Maria de Fátima Xavier da Anunciação de Almeida	

Revista Linha Mestra

Ano XIV. Vol. 14 No. 40 (jan.abr.2020)

ISSN: 1980-9026 – DOI: <https://doi.org/10.34112/1980-9026a2020n40>

Expediente

Editores

Rosana Bapstistella

Marcus Pereira Novaes

Comitê Científico

Alik Wunder

Anderson Ricardo Trevisan

Claudia Beatriz de Castro Nascimento Ometto

Marcus Novaes

Renata Aliaga

Rosana Bapstistella

Arte

Jorge Méndez Blake – América, 2019

Foto: cortesia de Jorge Méndez Blake

Editoração

Nelson Silva

EDITORIAL

Rosana Baptistella
Marcus Novaes

A Revista Linha Mestra n. 40 traz, com grande satisfação, um dossiê organizado pela Profa. Dra. Norma Sandra de Almeida Ferreira, atual coordenadora do grupo de pesquisa ALLE/AULA - *Alfabetização, Leitura e Escrita e Trabalho Docente na Formação Inicial* - da Faculdade de Educação da UNICAMP. Os autores dos artigos deste número são acadêmicos vinculados ou que se relacionam, de alguma forma, a este importante grupo, que tem como membros, professores pesquisadores que estiveram à frente da criação da Associação de Leitura do Brasil- ALB e de suas duas revistas: *Leitura: Teoria e Prática* (já em seu número 37) e *Linha Mestra*.

O número zero da *Linha Mestra* foi publicado em fevereiro de 2007, a partir de uma iniciativa do então Presidente da Diretoria da ALB (gestão 2007-2008), Prof. Dr. Ezequiel Theodoro da Silva. A ideia era a criação de uma revista virtual, como mais uma contribuição sobre temas relacionados à leitura, direcionada em especial à escola, aos professores e bibliotecários. Um periódico on-line que pudesse acolher expressões e posicionamentos de diferentes entidades e movimentos em prol a uma leitura democrática e plural.

Estamos no número 40, no 14º ano desta Revista. Ao longo do tempo, esse periódico vem divulgando artigos- resenhas- literatura- estudos, entre outros, assumindo abordagens temáticas, teóricas e metodológicas em sua pluralidade e complexidade, a cada diferente comissão editorial, a cada organização de seu dossiê. Tem ainda publicado os textos de algumas edições dos *Congressos de Leitura do Brasil- COLEs* e dos *Seminários Conexões*, o que amplia o alcance de divulgação aos seus leitores, das discussões e reflexões empreendidas nesses eventos, também iniciativas da ALB.

Encontros, parcerias e diálogos interessam à Revista e à ALB. Seguindo por este caminho, fizemos contato com o artista Jorge Méndez Blake, para termos autorização gratuita do uso de imagens de suas obras *Amerika* e *El Castillo*, neste número. Pronta e generosamente fomos atendidos, o que engradece estéticamente e culturalmente a nossa Revista. Queremos registrar nosso agradecimento especial a Jorge Méndez Blake e também à Paola Pelayo, que intermediou nosso contato. E, aproveitamos para divulgar seu site aos leitores interessados em arte, arquitetura, objeto, literatura, poesia, palavra: <http://www.mendezblake.com/>.

Aqui, está nossa primeira edição de 2020. Desejamos aos nossos leitores uma experiência de fruição e de reflexão!

DOSSIÊ - APRESENTAÇÃO

Norma Sandra de Almeida Ferreira
Campinas, abril de 2020



A (belíssima) instalação do artista mexicano, Jorge Méndez Blake (1974-), representa um muro de tijolos apoiado, no centro, por um livro. O tamanho e a extensão do muro, a quantidade de tijolos dispostos uns sobre os outros e um único livro quebrando sua regularidade e ordenação, impactam quem vê a imagem. Seria esta uma sugestão da força e do poder do livro para distorcer os muros que podem separar povos, culturas, “perigos”?

Na lombada do livro, podemos ler *El Castillo*¹, Franz Kafka, e o nome da editora que o publicou. A escolha desta obra por parte de Blake insinuaria a força e o poder da literatura para desequilibrar muralhas que marcam e dividem territórios, economias, mazelas, pessoas?

Essa combinação de imagens e possibilidades - um único e pequeno livro fechado que é prensado/esmagado por muitos tijolos; uma literatura que pode ser significada quando apropriada pelos leitores; um protagonista que fracassa, na insana luta contra a burocracia e as contradições em um mundo surrealista – nos ajudariam a pensar sobre a força da leitura literária para a compreensão dos fatos que vivemos de forma tão atordoante nesses primeiros meses de 2020?² Poderiam ajudar na compreensão do cotidiano escolar, das práticas que movimentam as

¹ *O Castelo*, romance, foi escrito por **Franz Kafka (1883-1924)**, em 1922 e publicado em 1926. Tem como protagonista o agrimensor K., que é contratado para medir as terras em volta de um castelo, em outro país. No desenrolar do enredo, K. se encontra com misteriosos personagens, movidos por obscuras razões e em sombrias circunstâncias, que o impedem de conseguir o que fora fazer e de ter a autorização para ali viver e trabalhar. É o reconhecido mundo surreal da obra kafkiana, regrado pela incapacidade humana de lutar inutilmente contra um sistema burocrático e alienante.

² No momento da escrita desta apresentação, vivemos os assombros provocados pelo vírus Covid19 (chamado também de coronavírus), que invisível a olho nu, transpôs fronteiras e se instalou em todos os países do mundo. A sensação, neste momento, é que vivemos a “Terceira Guerra Mundial”, em que de um lado estão todos os países, independentemente de credos, regimes políticos ou condições econômicas, sociais e culturais, e de outro um vírus, que está provocando incalculáveis e imprevisíveis prejuízos econômicos e sociais.

salas de aulas, das comunidades de leitores e dos objetos que lhes servem como suporte de textos para serem lidos? Qual é o poder da leitura e dos livros para construirmos uma sociedade mais igualitária, mais solidária, mais justa?

Questões como essas têm sido colocadas e amplamente discutidas nos estudos que vêm sendo produzidos por pesquisadores que estão mais ou menos diretamente vinculados ao Grupo de pesquisa *Alfabetização, leitura, escrita e trabalho docente na formação inicial – ALLE/AULA*³. Há mais de duas décadas, o ALLE-AULA tem buscado construir um conjunto de pesquisas para além dos muros – disciplinares, teóricos, metodológicos, temáticos, institucionais – acolhendo alunos da graduação e da pós graduação, dialogando, potencializando, articulando estudos e formando redes de compreensão sobre a cultura escrita, bem como o professor, seu trabalho pedagógico em sala de aula e sua formação.

Entre essas preocupações, por exemplo, compreender a leitura em sua complexidade, multiplicidade, transdisciplinaridade e também em sua singularidade e particularidade tem sido um desafio para o ALLE-AULA. Um conjunto de pesquisas vem interrogando a leitura em interface com a escola, formação de professores, programas e documentos de incentivo à leitura e de educação de leitores, práticas pedagógicas etc. O grupo tem se dedicado à compreensão do funcionamento da leitura, pelas práticas que lhe dão sentidos; pelos sujeitos e instituições que a usam e dela se apropriam; pela materialidade dos objetos em que ela se inscreve; pelos diversos e partilhados modos de ler, enraizados em condições histórica e culturalmente datadas.

Em comum, os trabalhos desenvolvidos no grupo têm colocado a leitura como uma problemática ainda não totalmente resolvida ou democraticamente garantida e, tampouco, qualitativamente equacionada em nosso país. Daí a atualidade de sua temática e a urgência em melhor compreendê-la na sociedade moderna.

Neste número da revista *Linha Mestra*, pretendemos apresentar parte da produção do ALLE-AULA, trazendo artigos produzidos por mestres e doutores que já finalizaram seus trabalhos e que hoje atuam em outros grupos de pesquisas e instituições, por mestrandos e doutorandos que ainda participam das atividades regulares promovidas pelo grupo e pelos professores que coordenam as atividades ligadas ao programa de pós-graduação da Faculdade de Educação, na Unicamp.

Os artigos que compõem este dossiê dimensionam a importância e o valor que a leitura ocupa no discurso social e sua presença desigualmente distribuída quanto ao acesso, à aprendizagem, ao ensino, às instituições que a promovem e aos sujeitos que a movimentam nos polos da recepção, produção e circulação. Movimentam discussões de várias ordens, práticas e apropriações, objetos de leitura impressos ou digitais, projetos e programas no campo das políticas públicas.

Um significativo grupo pode ser organizado com os artigos de Carlos Humberto Corrêa e de Aline Lemos, de Ilsa Goulart e Giovana Cabral, de Rodrigo Guedes, de Nathália Souza, de Mellina Silva e Ana Lúcia Guedes-Pinto. São trabalhos que podem ser aproximados pelo interesse destes pesquisadores em discutir alguns programas dirigidos às escolas públicas e elaborados pelo Governo Federal. Em conjunto, eles ressaltam o significativo investimento financeiro e o impacto pedagógico e cultural que eles promoveram nas últimas décadas em nosso país, apontando alguns desafios a serem enfrentados.

Corrêa e Lemos, por exemplo, inventariaram e analisaram pesquisas realizadas entre 2004-2016 que tiveram como foco os acervos de literatura infantil distribuídos pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), especialmente aquelas que discutem a recepção e utilização dos livros. Apresentam os dados e informações dessas pesquisas, destacando: os altos

³ Os Grupos de *Pesquisa Alfabetização, Leitura e Escrita*, criado em 1998 e *Trabalho Docente na Formação Inicial*, em 2002, situados na Faculdade de Educação, Unicamp, passaram por diversos e variados movimentos de aproximação, decidindo se reorganizarem a partir de 2016, num único grupo, nomeado como Grupo de pesquisa *Alfabetização, leitura, escrita e trabalho docente na formação inicial – ALLE/AULA*.

investimentos realizados na compra e distribuição destes acervos; o rigoroso critério (de qualidade literária) empregado para a seleção dos livros; o alcance territorial do programa; o robusto abastecimento de acervos para todas escolas e diferentes níveis de escolaridade. Apontam ainda que apesar da importância e significação que teve o PNBE nas políticas públicas, o cotidiano das salas de aula é pouco revelador de efetivas ações pedagógicas com os acervos e de valorização de um espaço destinado à literatura infantil.

Por sua vez, Ilsa Goulart e Giovanna Cabral, em artigo intitulado *Leitura e docência: a perspectiva do PNAIC na formação do professor-leitor*, buscam compreender as discussões teóricas e metodológicas que envolvem o professor-leitor, analisando as atividades de leitura propostas pelos Cadernos de Formação do Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), no ano de 2012. Agrupado em coleções, este material de formação se organiza em textos focados na relação teoria e docência, a partir de relatos de experiências e práticas pedagógicas, vivências próprias da cultura escolar, referências e indicações de leitura que caracterizam a área em discussão. A apreciação das autoras é de que este processo de formação do professor-leitor é demarcado por um diálogo (direcionado) a provocar ações leitoras e posicionamentos pedagógicos que se articulam num plano motivacional, intencional e interpretativo.

Também Nathália Souza analisa as contribuições teóricas e metodológicas que se referem às práticas de ensino da leitura presentes nos Cadernos de Formação do PNAIC e nos registros dos orientadores de estudo que acompanharam os professores alfabetizadores nos cursos de formação, em 2015. Sua intenção é compreender aspectos quanto à incorporação e à ressignificação dos conhecimentos relacionados ao ensino da leitura pelos professores participantes do programa, na mobilização, especialmente, das estratégias cognitivas. Pelos depoimentos e comentários dos orientadores de estudo durante o curso de formação de professores, a autora destaca mudanças significativas quanto: aos modos de ensinar a leitura; à apropriação de estratégias, finalidades e especificidades da leitura; à intencionalidade nos momentos de escolha dos tipos de leitura, dos suportes e gêneros textuais; à valorização da leitura com ludicidade e de práticas de letramento; à organização (coletiva) do trabalho pedagógico; ao reconhecimento da relevância da leitura por parte do professor e pelos alunos, bem como na valorização desta prática.

Rodrigo Guedes, além do PNAIC, inventaria políticas e programas de formação continuada que emergiram a partir dos anos 80, tais como: PCN's em Ação, PRALER, TRILHAS, PROFA, Letra e Vida, Ler e Escrever, Pró-Letramento. Percorre as marcas didáticas relacionadas à leitura e à escrita e direcionadas aos professores alfabetizadores nestes programas, considerando sua importância e alcance nas diferentes esferas, nacionais e estaduais. Constrói um percurso histórico destes programas, explorando continuidades teóricas e ações que direcionaram as práticas dos professores alfabetizadores, sobretudo no tratamento didático sobre leitura e escrita e na construção de determinados “perfis” de leitores.

O artigo de Mellina Silva e Ana Lúcia Guedes-Pinto traz em destaque três documentos produzidos pelo Governo Federal e dirigidos à Educação Infantil: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), publicada em 2017, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), publicados nos finais dos anos 90. Apresentam um estudo documental construindo um percurso marcado por continuidades e rupturas entre eles, especialmente nas orientações que se referem ao trabalho pedagógico com a leitura para crianças pequenas. Identificam entre as continuidades, o reconhecimento e o destaque do professor como mediador entre os textos e as crianças, e os livros literários como principal fonte de leitura. Como descontinuidades, as autoras apresentam as diferentes concepções de leitura adotadas pelos distintos documentos e a ausência de menção ao conceito de letramento como fundamento para o trabalho com a leitura, entre outras.

As autoras Norma Sandra Ferreira e Lilian Martin da Silva também olham para a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, especificamente para o conteúdo de Língua Portuguesa, para os 1º e 2º anos iniciais do Ensino Fundamental, no campo de atuação humana denominado artístico-literária. Mas, diferentemente dos outros artigos que se voltam para os programas oficiais produzindo sentidos para as prescrições, orientações e práticas neles previstos e intencionalmente produzidos para os professores, Silva e Ferreira convocam um outro texto, uma tirinha com o título “Ler é tão bom”, registrada em uma revista em quadrinhos produzida pelo estúdio Maurício de Souza. No plano das representações, as autoras constroem alguns movimentos de análise, interrogando concepções acerca da leitura literária e da educação do jovem leitor. As autoras destacam o modo como um discurso que valoriza a “leitura literária” se apresenta nestes dois materiais, reafirmando-a como uma habilidade individual desencarnada dos suportes a que está vinculada e das práticas culturais que a colocam em movimento e a significam no interior de diferentes comunidades de leitores.

Um segundo grupo de autores volta-se para os objetos de leitura em seus suportes, como livros de literatura, manuais didáticos, como os de Oton Santana dos Santos e Jaine N. Pires e o de Andréa Dalcin.

No campo das representações e apropriações sobre a educação literária e, especificamente, sobre o Romantismo brasileiro, Pires e Santos apresentam um processo de análise do manual didático *Português Contemporâneo: diálogo, reflexão e uso*, destinado aos alunos da segunda série do ensino médio de uma escola pública na Bahia. Destacam a força de uma concepção de leitura literária que prioriza aspectos memorizáveis do texto e de uma visão de literatura (Romantismo) legitimada pela tradição escolar, demonstrando a insistência de um modelo de ensino da literatura que pouco problematiza a educação estética do sujeito que se pretende formar (professor e aluno/leitores), entre tantas outras dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar.

Já Dalcin percorre a história do livro ilustrado, no Brasil, trazendo alguns autores e ilustradores que se destacaram, ao longo do tempo. Ela discute a configuração composicional do livro ilustrado em que a diagramação e o encadeamento da narrativa se fazem de forma articulada entre texto e imagem. Aponta que o livro ilustrado potencializa a autoria, tanto do ilustrador quanto do escritor, de projetos gráficos e artísticos altamente valorizados pelo mercado editorial contemporâneo e presentes nos acervos literários distribuídos às escolas pelo Governo, nas últimas décadas. Analisar o percurso histórico do livro ilustrado, no Brasil, segundo a autora, é condição para compreendermos esse nicho que produz um encontro entre imagem e palavra, que vê o ilustrador como escritor de imagens e que traz em seu projeto gráfico a descoberta da materialidade do livro enquanto objeto.

No plano das práticas, a leitura da literatura no contexto escolar é preocupação investigativa de Cláudia Daibello e Cláudia Ometto, como também de Thais Siqueira e, ainda, de Valéria Aveiro do Carmo.

Para Daibello e Ometto, a leitura da literatura pode ser uma experiência de fruição pessoal e subjetiva, capaz de formar leitores singularmente sensíveis e críticos, na escola. Para tanto, é preciso colocar sob suspeita os discursos que valorizam a importância da leitura em si mesma, que a limitam como uma atividade exclusivamente prazerosa ou como exercício de identificação de aspectos literários explícitos no texto, entre outros. As autoras propõem um trabalho pedagógico com ênfase em práticas de leitura significativas para os alunos, em que eles possam fazer escolhas de acordo com seus interesses e gostos “pessoais”, que possam diversamente apropriar-se dos textos, que possam construir formas privilegiadas de conhecimento de si mesmo e de compreensão do mundo.

O artigo de Thais Siqueira, intitulado *O protagonismo juvenil como forma de reaproximar o adolescente da leitura*, traz e discute práticas de leitura com alunos dos anos

finais do ensino Fundamental 2 (8º e 9º anos), de escolas públicas, na cidade de São Paulo. O objetivo da autora foi (re)aproximar os adolescentes do gosto e interesse pela leitura da literatura, no interior de um projeto político pedagógico proposto por ela. As relações dos jovens com as práticas de leitura foram construídas a partir do que Siqueira denominou de “protagonismo juvenil”: promover uma experiência de autonomia, de pertencimento a um grupo, de participação efetiva nas ações, de dar voz e autoria próprias aos jovens alunos e de escuta de suas necessidades e reivindicações, por parte do professor.

O estudo de Valéria Aveiro do Carmo particulariza a questão da recepção de textos e da formação de leitores de literatura em relação ao suporte. Traz como diferencial das demais autoras, a preocupação com o impacto de compreensão e de desenvolvimento do gosto dos leitores, quando o texto se apresenta a eles pelo suporte digital. Alerta para a potencialidade deste suporte que integra hipertextos, com imagens e sons associados à palavra, que explora conexões entre linguagens e que favorece uma abertura e pluralidade de sentidos com forte atração para os jovens leitores. A autora propõe como possibilidade para o ensino da leitura, a adoção pedagógica destas novas tecnologias - ferramentas e aplicativos digitais -, acionando os multiletramentos e as metodologias ativas que podem promover uma interação profícua, prazerosa e múltipla de significações entre os alunos e a literatura.

Ainda no campo das práticas, destacamos o artigo de David Pereira e de Silvana Dias Cardoso Pereira que, diferentemente dos anteriores, põe a leitura como ação formativa em um curso de licenciatura em Matemática. O próprio título do artigo - *Leitura e produção de textos como instrumentos da aprendizagem: Em um curso de licenciatura em matemática do norte do Paraná* - já anuncia a temática que os autores pretendem abordar. Trata-se da construção de uma disciplina, no currículo de Licenciatura em Matemática, para acolher a leitura, a produção de texto e a oralidade como expressão dos sentidos produzidos pelos licenciados no âmbito da relação professor-aluno, como exercícios de aprimoramento dessas práticas, como mecanismos de autonomia, e especialmente, como “transformação profunda de si”. Trata-se da compreensão da disciplina como encontros formativos que mobilizam outras possibilidades de docência ativa e compromissada (na fala e escuta) com a formação do outro.

O artigo *Perspectiva dialógica de educação e de leitura: algumas reflexões*, de Maria de Fátima de Almeida, é o único dos apresentados até então que se insere no campo das concepções e ideias teóricas. Destaca dois grandes estudiosos: Paulo Freire, como educador, e Mikael Bakhtin, como teórico da linguagem (leitura). A autora interroga ressonâncias destas teorias nas práticas educativas do/a professor/a de português, ao trabalhar a leitura na escola. Aproxima estes estudos pelas concepções de leitura possíveis de serem inferidas em Bakhtin e defendidas por Freire como atos dialógicos que pressupõem sujeitos ativos e críticos diante do conhecimento e da produção de sentidos.

São estes artigos, frutos da produção acadêmica dos autores, que nós, do ALLE-AULA queremos compartilhar com os leitores deste periódico. Para nós, dar visibilidade aos nossos estudos é “derrubar” muros que podem separar a universidade e a escola de educação básica, que podem isolar instituições de pesquisa, fragmentar e mitificar conhecimento. Sem muros, nós, pesquisadores, podemos nos colocar em uma situação de provisoriedade do conhecimento, porque abertos para acolher o(s) outro(s), para debater ideias, para evocar o novo e o ausente. E, por isso tudo, queremos agradecer a generosidade da Comissão Editorial da *Revista Linha Mestra* pelo convite para que produzíssemos este dossiê.

DOSSIÊ – ARTIGOS

LIVROS DE LITERATURA NAS ESCOLAS: O QUE DIZEM AS PESQUISAS SOBRE OS ACERVOS LITERÁRIOS DO PROGRAMA NACIONAL BIBLIOTECA DA ESCOLA (PNBE)?

LIBROS DE LITERATURA EN LAS ESCUELAS: ¿QUÉ DICEN LAS INVESTIGACIONES SOBRE LAS COLECCIONES LITERARIAS DEL PROGRAMA NACIONAL DE BIBLIOTECAS ESCOLARES (PNBE)?

Carlos Humberto Alves Corrêa¹

Aline do Nascimento Lemos²

Resumo: Este trabalho se debruça sobre o que dizem as pesquisas que versam sobre os acervos de literatura infantil do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). Para tanto, apresentamos um mapeamento geral das pesquisas realizadas sobre o referido acervo no período de 2004 a 2016. Em seguida, analisamos os estudos que abordaram, especificamente, a fase de recepção e utilização dos livros desse acervo literário. Em termos metodológicos, nosso trabalho resulta de um levantamento bibliográfico realizado em bancos de dados que disponibilizam a produção acadêmica brasileira. O esquema interpretativo sugerido por Chartier (1990) serviu de aporte teórico de análise. Os dados levantados permitem afirmar que as pesquisas atestam relativa eficiência do Programa em termos de seleção e distribuição dos acervos literários às escolas públicas e um relativo fracasso nas suas ações para tornar efetiva a utilização desses acervos no cotidiano das escolas.

Palavras-chave: Literatura Infantil; PNBE; leitura.

Resumen: El presente trabajo se centra en lo que dicen las investigaciones sobre las colecciones de literatura infantil del Programa Nacional de Bibliotecas Escolares (PNBE). Con este fin, presentamos un mapeo general de la investigación realizada sobre la colección mencionada en el período de 2004 a 2016. Luego, analizamos los estudios que abordaron específicamente la fase de recepción y la utilización de los libros en esta colección literaria. En términos metodológicos, nuestro trabajo resulta de un levantamiento bibliográfico en bases de datos que proporcionan producción académica brasileña. El esquema interpretativo sugerido por Chartier (1990) sirvió como base teórica para el análisis. Los datos recopilados nos permiten afirmar que las investigaciones dan fe de la relativa eficiencia del Programa en términos de selección y distribución de colecciones literarias a las escuelas públicas y un fracaso relativo en sus acciones para hacer que el uso de estas colecciones sea efectivos en la vida diaria de las escuelas.

Palabras clave: Literatura Infantil; PNBE; lectura.

Introdução

Muitos são os debates relacionados ao papel que cabe a escola na formação do leitor e no desenvolvimento do gosto pela leitura. O gênero literário tem sido considerado por estudiosos e educadores como um material indispensável na aproximação da criança com o mundo da

¹ Universidade Federal do Amazonas.

² Universidade Federal do Amazonas.

leitura e do livro. Se tomarmos a história do livro infantil e a história da escola primária no mundo ocidental, veremos que as duas histórias guardam uma relação de reciprocidade, de forma que é impossível pensar no desenvolvimento de uma sem o desenvolvimento da outra. Apesar de uma relação antiga, a mesma não ocorre sem conflitos. Até hoje se questiona qual deve ser o trabalho que cabe a escola desenvolver em relação ao texto literário e como este trabalho deve ser realizado.

Em meio a estes debates, ganha centralidade as questões relacionadas ao material de leitura disponibilizado às escolas, particularmente os acervos de livros literários distribuídos através de ações governamentais.

O Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), em funcionamento desde 1997, teve uma abrangência e um alcance que o tornou uma das mais importantes ações que o Governo Federal já realizou em termos de democratização do livro e da leitura. Em razão disso, ele tem sido objeto de estudo de inúmeras pesquisas, razão pela qual nos interessamos em realizar, a partir do esquema interpretativo proposto por Chartier (1990), um mapeamento geral das pesquisas realizadas sobre o PNBE e, em seguida, analisar os estudos que abordaram, especificamente, a fase de recepção e utilização dos livros do acervo literário.

Em razão desses objetivos, o caminho metodológico que percorremos consistiu basicamente na realização de procedimentos e ações próprias da pesquisa bibliográfica e pesquisa documental, conforme nos orienta Severino (2000); Chizzoti (1991); Faria Filho (2000); Castro (2008).

Iniciamos o nosso estudo fazendo um levantamento dos documentos oficiais que tratavam sobre o PNBE. Para tanto, priorizamos a consulta ao site do Ministério da Educação e Cultura, onde pudemos localizar inúmeros materiais relativos ao PNBE.

O levantamento bibliográfico foi feito a partir da consulta a alguns bancos de dados que disponibilizam a produção acadêmica, entre eles destacamos: Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES; Periódicos CAPES.

1. O Programa Nacional Biblioteca da Escola segundo os documentos consultados

A maior parte das informações sobre o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) pode ser localizada nos sites da Fundação Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e do Ministério da Educação (MEC). Eles disponibilizam o histórico do Programa, dados estáticos, relatórios, publicações, entre outros.

Segundo informações levantadas nos documentos disponíveis, o PNBE foi criado através da portaria nº 584 de 28 de abril de 1997, do Ministério da Educação. Teria como principais objetivos: 1. A democratização do acesso às fontes de informações; 2. O fomento à leitura e à formação de alunos e professores leitores; 3. O apoio à atualização e ao desenvolvimento profissional do professor. É um Programa de responsabilidade do FNDE em conjunto com a Secretária de Educação Básica do Ministério (SEB/MEC).

O MEC informa que o PNBE fazia a distribuição de acervos contendo obras literárias, dicionários, materiais audiovisuais, entre outros. No documento Programas do Livro (FNDE), é possível identificar que no período 1998-2006, além da oscilação no montante financeiro investido, o PNBE passou por uma série de mudanças e aperfeiçoamentos com relação às suas linhas de atuação e os modos de promover a oferta dos acervos de livros literários. Nos anos de 2001 e 2002, por exemplo, o Programa foi denominado “Literatura em minha casa” e, diferentemente das edições anteriores, os acervos foram entregues diretamente aos alunos e não às escolas. A intenção dessa mudança era incentivar a leitura e a troca de livros entre os próprios alunos.

Em 2005, após receber inúmeras críticas, a distribuição dos acervos voltou a ser feita às escolas, pois os alunos não estavam fazendo uso das obras como previa os idealizadores da Ação Literatura em Minha Casa. Neste mesmo ano passou a ter um atendimento universal, gratuito e realizado de forma alternada, ou seja, em anos pares, as escolas de educação infantil, dos anos iniciais do ensino fundamental e de educação de jovens e adultos são beneficiadas e, nos anos ímpares, são as escolas dos anos finais do ensino fundamental e de ensino médio que recebem os acervos.

Em 2008, o PNBE passou também a realizar as distribuições dos acervos para o seguimento da Educação Infantil (pré-escola), contendo textos em verso, prosa, livros de imagens, histórias em quadrinhos, etc.

Segundo o site do MEC, até 2014 o PNBE estava dividido em três grandes frentes: o *PNBE Literário*, que avalia e distribui obras literárias; o *PNBE Periódicos*, que avalia e distribui obras de conteúdos didáticos e metodológicos para as escolas de educação básica e o *PNBE do Professor* que avalia e distribui obras de cunho teórico e metodológico voltadas para a docência.

Sobre o processo de seleção e aquisição dos livros que compõem o acervo literário do PNBE, o Programa do Livro afirma que ele se baseia em normativas e critérios estabelecidos pelo FNDE e constam do edital que anualmente é publicado no Diário Oficial da União. É com base nesse edital que as editoras submetem seus títulos ao julgamento. O Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE) é o responsável em realizar a seleção das obras. Para tanto, avalia, por exemplo, a qualidade do texto, adequação temática e a qualidade gráfica.

Após o processo de avaliação e seleção das obras, são realizados os acordos do MEC/FNDE com as editoras no que tange ao quantitativo de livros que devem ser fornecidos. Segundo informações contidas no site do MEC, o FNDE tem parceria com o Instituto de Pesquisa Tecnológicas (IPT) para, por meio de amostras, verificar a qualidade dos livros fornecidos, observando se os mesmos atendem os padrões determinados. A distribuição é feita pela Empresa de Correios e Telégrafos (ECT) com o acompanhamento de técnicos do FNDE e de secretarias Estaduais de Educação. Nas áreas rurais os acervos são recebidos pelas prefeituras ou pelas secretarias municipais de educação e posteriormente, distribuídos para as escolas da área.

Vale lembrar que, embora o Governo Federal não tenha oficialmente declarado a extinção do PNBE, nenhuma outra ação de seleção e compra de novos acervos literários foi realizada depois de 2014, conforme pudemos constatar em levantamento recente (17/03/2020) ao item “Consultas/Editais”, da página “Programas do Livro”, disponível no site do FNDE.

2. O Programa Nacional Biblioteca da Escola segundo os estudos acadêmicos

Na fase de levantamento conseguimos localizar um total de 42 trabalhos que investigam aspectos do PNBE, sendo: 20 dissertações, 18 artigos, 3 teses e 1 monografia. Neste sentido é possível afirmar que os cursos de mestrados são os locais privilegiados de discussão e produção de conhecimento sobre o PNBE. Eles foram produzidos entre os anos de 2004 e 2016.

Com relação ao local de realização destas pesquisas é importante frisar que a maioria delas (28) se vincula a instituições dos estados das regiões Sul e Sudeste do país. O gráfico abaixo apresenta a distribuição das pesquisas por região, evidenciando que o PNBE não se configurou como um tema relevante para as pesquisas realizadas nas instituições acadêmicas do norte do país.

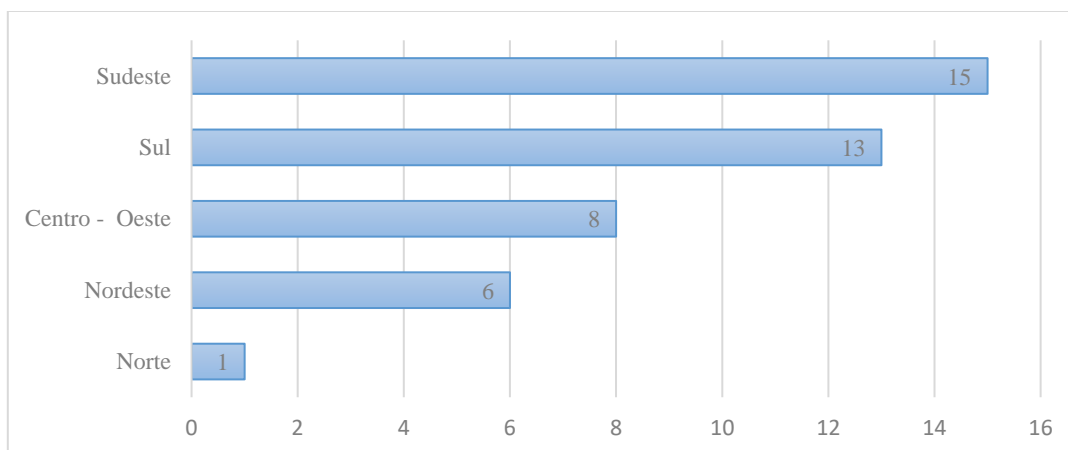


Gráfico 1 - Distribuição dos trabalhos que versam sobre o PNBE, por região (2004-2016)

Ao observarmos os estados das instituições onde estes trabalhos foram produzidos, vemos que nas regiões Sul, Sudeste e Centro–Oeste há pelo menos um trabalho em cada estado destas regiões que versa sobre o PNBE. Já nas regiões Norte e Nordeste cerca de onze estados não possuem nenhuma pesquisa sobre o tema.

Tendo em vista o foco temático dos trabalhos levantados, vimos a necessidade de classificá-los em três grupos temáticos, considerando o esquema sugerido por Chartier (1990). Este autor propõe que a leitura seja compreendida como resultante das operações realizadas no **polo da produção** e no **polo da recepção**. Segundo Corrêa, no polo da produção:

[...] estariam localizadas as operações de escritura de textos (escritores) e de fabricação dos suportes que o colocarão em circulação (editores, impressores). Estas operações, orientadas por certas representações de leitura e do público leitor, criam uma série de dispositivos escriturários e editoriais [...] que buscam refrear a liberdade do leitor tendo em vista a realização daquilo que eles imaginam ser a compreensão correta, a leitura autorizada. [...] esse polo que se configura como um espaço produtor de controle e disciplinamento. (2007, p. 18)

O polo da recepção, segundo Chartier (1990), é o espaço onde se encontram os leitores e as inúmeras operações que os mesmos realizam sobre os objetos de leitura que lhes foram propostos. Nem sempre essas operações de recepção dos textos se realizam em sintonia com as orientações e prescrições geradas no polo da produção. Muitas vezes, estas operações burlam e frustram as expectativas daqueles que organizam/ordenam/produzem o mundo da leitura que será dado a ler.

Esse modo de abordar a leitura nos ajuda a construir uma visão mais global a respeito dela, identificando as especificidades de cada um dos seus polos. Sendo assim, conseguimos construir uma rota de análise dos estudos sobre o PNBE que conseguimos levantar e organizar (Apêndice A). Neste sentido, temos num primeiro grupo temático os trabalhos que dizem respeito ao polo da produção, revelando aspectos sobre a organização, a seleção e distribuição dos acervos literários do PNBE. O segundo grupo temático compreende os trabalhos que estão voltados para o polo da recepção, ou seja, que pesquisam os modos/as práticas de apropriação/recepção desses acervos no momento em que os mesmos chegam às escolas. O terceiro grupo temático compreende os trabalhos que tratam simultaneamente de aspectos do polo da produção e do polo da recepção. O gráfico abaixo revela a quantidade de trabalhos em cada um dos grupos temáticos acima descritos:

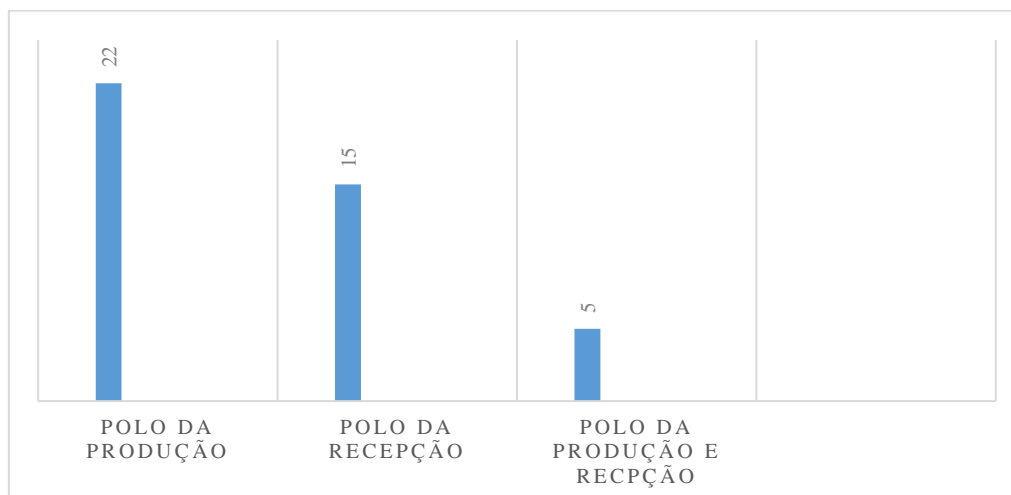


Gráfico 2 - Distribuição dos trabalhos segundo os grupos temáticos.

Em razão das buscas anunciadas em nos sos objetivos, vamos nos deter na análise dos estudos relacionados ao polo da recepção. A seguir, iremos destacando as informações relevantes contidas nos trabalhos desse grupo temático. Rosing enfatiza a relevância de estudos que investigam os aspectos relacionados à etapa de recepção/apropriação dos acervos.

É urgente verificar o destino dado aos acervos no contexto das escolas: permanecem fechados em caixas? São utilizados nas práticas pedagógicas de sala de aula? São emprestados aos alunos na programação de leituras extensivas? São desconsiderados enquanto suportes de ampliação do conhecimento e de desenvolvimento da sensibilidade de professores e alunos? (ROSING, 2012, p. 92)

Todos os 15 trabalhos do polo da recepção fazem inicialmente uma apresentação do PNBE e discutem aspectos sobre a distribuição, circulação e utilização dos seus acervos literários.

No conjunto, estes trabalhos evidenciam que o PNBE é bem sucedido no que diz respeito à fase de distribuição dos livros. Todos eles constataram que as escolas pesquisadas receberam os acervos do PNBE. Porém, os trabalhos revelam também que há um fracasso significativo quando analisam a circulação e o uso destes acervos no interior das escolas. Segundo Xavier, 2010:

As investigações feitas até aqui permitem que o problema de acesso ao livro seja abordado de maneira a revelar que o livro chega ao seu destino (a escola), mas não ao seu destinatário (o aluno). E quando chega, evidencia-se um abismo entre o livro - com a carga cultural - e o leitor que o olha com estranheza silenciosa, porque é impresso nele uma prática adversa de leitura muda e cega. (p. 132)

O problema não reside no envio e nem na chegada dos acervos literários às escolas. Uma variedade de obstáculos foi detectada pelos pesquisadores em seus estudos. Alguns deles (LIMA; ALVES, s/d; BARROSO, 2015; VIEGAS, 2013, entre outros) detectaram um desconhecimento dos profissionais da escola em relação ao PNBE, como um todo, e mais especificamente, ao recebimento de acervos de livros literários em suas escolas. Ao pesquisar quatro escolas de Porto Alegre, Viegas (2013) se deparou com níveis de conhecimento bastante

variado sobre o PNBE, há os que não sabem nada, os que sabem pouco, os que se confundem e os que têm pleno conhecimento sobre os objetivos e acervos do PNBE.

Este desconhecimento encontra-se atrelado a falta de uma campanha de divulgação mais efetiva, por parte do MEC, sobre o PNBE (suas ações, material de apoio, seus acervos), conforme denunciam as pesquisas de Barroso (2015) e Lima e Alves (s/d). Sobre este aspecto vale um contraponto. No site do MEC encontramos alguns materiais destinados ao professorado com o objetivo de divulgar o PNBE literário e, ao mesmo tempo, estimular e auxiliar os docentes a utilizarem os livros dos acervos literários em suas escolas. Até o momento, localizamos os seguintes materiais: o Guia do *Livronauta* (1998), *Histórias e Histórias* do PNBE (1999), o *Catálogo Literatura na Infância: imagens e palavras* (2008) e o *PNBE Escola, Literatura Fora da Caixa* (2014). Apesar da existência desse material, o Programa ainda continua pouco conhecido.

Outro obstáculo levantado por algumas pesquisas diz respeito à precariedade das instalações e das condições de funcionamento das bibliotecas escolares. Silva (2009), Cirino (2015) e Peres (2015), em seus trabalhos, trazem depoimentos de profissionais que revelam contornos dessa precariedade. Através deles, é possível perceber que algumas escolas não possuem espaços específicos voltados para leitura (bibliotecas) ou, quando possuem, não têm profissionais habilitados para lá atuar. Nestes trabalhos, as bibliotecas não se apresentam como ambientes agradáveis ou estimulantes, muitas vezes servem para alunos indisciplinados ficarem de castigo. Viegas (2013), em sua pesquisa, constatou que as bibliotecas escolares visitadas encontravam-se abastecidas com os acervos de livros fornecidos através do PNBE. No entanto, a autora observou que esses acervos dividem espaço com livros de coleções de contos de fadas bastante empobrecidos, comumente encontrados em lojas de 1,99. Além disso, o estudo indica que essas bibliotecas são pouco frequentadas por alunos e professores e o empréstimo de livros ainda é pouco expressivo.

Um quarto obstáculo identificado nas pesquisas se refere à falta de qualificação de muitos profissionais da escola para atuarem como mediadores de leitura dos livros literários em sala de aula (professores) e nas bibliotecas (bibliotecários). Em sua pesquisa, Cirino (2015) identifica a falta de profissionais habilitados para trabalhar na biblioteca como um dos fatores que mais contribui para o fracasso do PNBE. Sua pesquisa revelou que os responsáveis pelas bibliotecas, são em geral, professores ou os técnicos administrativos da escola que foram afastados de sua função (por motivos de saúde ou pela a sua quase aposentadoria). Cavalcante endossa essa posição ao afirmar que “A ausência de um profissional com formação específica para lidar com os livros compromete não só sua circulação, mas a formação leitora dos alunos e da comunidade escolas.” (2016, p. 83).

Conforme já indicamos anteriormente, existem algumas publicações produzidas pelo MEC que oferecem informações sobre o PNBE e, ao mesmo tempo, sugere algumas possibilidades de trabalho com o texto literário. Na última publicação disponibilizada fica clara a intenção de auxiliar o trabalho dos profissionais da escola com os acervos literários:

[...] por acreditar na qualidade literária destes acervos, nosso papel inclui um desejo de divulgação dos livros do PNBE, e por isso chega até você este material de apoio, para que os profissionais responsáveis pelo processo de mediação de leitura na escola dele se apropriem e depois façam circular os conhecimentos. (SOARES; PAIVA, 2014, p. 16)

Vale lembrar que esta publicação, embora fale mais diretamente com o professorado, considera qualquer agente escolar (gestores, profissionais da biblioteca, pedagogos) como potenciais mediadores de leitura dos livros de literatura.

Ainda que reconheçamos o valor destas publicações como recurso de difusão do PNBE e de formação dos profissionais da escola, as pesquisas demonstram que elas se mostram

insuficientes para promover a circulação e utilização efetiva dos livros literários do PNBE. Barroso (2015) revela que os profissionais que se encontram nas escolas não tem uma formação que auxilie a desenvolver o papel de mediador de leituras literárias

Além da constatação de não utilização dos livros do acervo (VIEGAS, 2013; LUCAS, 2016), as pesquisas também detectaram que algumas escolas fazem um uso incompatível com os objetivos do PNBE. Cavalcante (2016), por exemplo, constatou que as práticas de leitura literária desenvolvidas nas escolas de ensino fundamental de Santa Inês- MA, são muito tímidas considerando a dimensão da literatura e os objetivos do PNBE. Neves e Ramos (2009) também se deparam com escolas que trabalham a literatura de forma paradidática, propondo o preenchimento de fichas de leituras ou a leitura do texto literário como pretexto para o estudo da gramática.

Talvez por isso, alguns autores (KICH, 2011; CAVALCANTE, 2016) tenham em suas pesquisas apresentado propostas para a utilização dos acervos do PBNE, evidenciando a importância do professor como mediador.

Não resta dúvida que o PNBE precisaria repensar as estratégias de formação dos professores e demais profissionais da escola para trabalharem com os acervos que são distribuídos. No entanto, não podemos esquecer que historicamente a relação da escola e de seus professores com a literatura foi marcada por tensões e contradições. Xavier (2010), em sua pesquisa, faz alusão a uma tradição escolar que tem pautado o trabalho de muitos professores com a literatura. Os contornos dessa tradição são delineados nas palavras de Cadermatori (2010):

É como entretenimento, aventura estética e subjetiva, reordenação dos próprios conceitos e vivências que a literatura oferece, aos pequenos, padrões de leitura do mundo. Mas não foi movida pelo reconhecimento desse potencial que a escola, inicialmente, voltou-se para a literatura infantil. A educação formal passou a valorizar essa produção com vistas a interesses mais imediatos. Viu nela um bom instrumento do ensino da língua, modo de ampliar o domínio verbal dos alunos. Acreditava-se no slogan “quem lê, sabe escrever” (p. 8).

Tendo em vista o conjunto de dados que as pesquisas que abordam o polo da recepção do PNBE nos fornecem, é possível afirmar uma distância significativa entre as expectativas e objetivos almejados pelo PNBE e as disposições e ações dos agentes escolares para colocarem em funcionamento as orientações e materiais (acervos literários) concebidos no momento de organização/produção desse Programa. Repensar as relações que até o momento foram estabelecidas entre os polos da produção e da recepção do PNBE nos parece uma forma pertinente de fazer de nossas escolas espaços de contato das crianças com o mundo da leitura literária.

Considerações finais

É inegável que o PNBE foi fundamental para o abastecimento das escolas públicas com acervos de literatura de boa qualidade. Isso é uma das condições essenciais para que as práticas de leitura literária ocorram. Por meio do levantamento documental evidenciamos altos investimentos realizados na compra e distribuição dos acervos.

Apesar dos estudos e dos dados estatísticos revelarem a grandiosidade do PNBE, o que constatamos através das pesquisas levantadas sobre o tema, é que a literatura infantil ainda não ganhou um espaço central no cotidiano de muitas escolas brasileiras. O volume de recursos investidos na aquisição de obras literárias de boa qualidade não resultou, proporcionalmente, no incremento da leitura literária nas escolas públicas. Faltou um maior investimento (de ações e de recursos) no âmbito das escolas, ou seja, aonde deveria ocorrer o uso efetivo dos acervos literários do PNBE. A nosso ver, seria necessário um olhar mais atento para as condições e os

processos de mediação entre estes acervos e os seus destinatários. Portanto, seria preciso concentrar esforços na formação do professor como leitor e mediador da leitura literária e no espaço da biblioteca como centro difusor da cultura letrada.

Como já dissemos anteriormente, desde 2015 não existe nenhuma ação de aquisição e distribuição dos acervos literários às escolas públicas brasileiras no âmbito do PNBE. Mais uma vez opta-se, equivocadamente, pela extinção integral de um Programa de promoção da leitura sem considerar a experiência acumulada e os dados dos estudos produzidos sobre ela. Se todo conjunto de conhecimentos que os pesquisadores brasileiros construíram sobre as ações do PNBE não foi suficiente para fornecer indicadores que amparassem os gestores na tomada de decisões mais sensatas em relação à continuidade do mesmo, é preciso que estes dados ancorem as nossas ações e nossas análises em relação ao que teremos pela frente como ação governamental para promoção da leitura literária em nossas escolas.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação. *Programas do Livro: PNBE*. s.d. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/biblioteca-na-escola/historico>. Acesso em: 10 set. 2017.

BRASIL. *Programa Nacional Biblioteca da Escola*. Secretaria de Educação Básica, s.d. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/busca-geral/309-programas-e-aco-es-1921564125/_programa-nacional-biblioteca-da-escola-1229869342/12368-programa-nacional-biblioteca-da-escola. Acesso em: 10 set. 2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. *Programa Nacional Biblioteca da Escola: leitura e bibliotecas nas escolas públicas brasileiras*. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Avalmat/livro_mec_final_baixa.pdf. Acesso em: 20 abr. 2014.

CADEMARTORI, Ligia. *O que é literatura infantil?* 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2010.

CASTRO, Celso. *Pesquisando em arquivos*. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

CHARTIER, Roger. *A história cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: Difel, 1990.

CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez, 1991.

CORRÊA, Carlos H. A.. Notas de estudo: a história cultural e as possibilidades de pesquisar leitura. *Revista Linha Mestra*, n. 02, maio/jun. 2007. Disponível em: http://alb.org.br/arquivo-morto/linha-mestra/revistas/revista_02/art2_02.asp.html. Acesso em: 18 out. 2017.

FARIA FILHO, Luciano M. (Org.). *Arquivos, fontes e novas tecnologias: questões para a história da educação*. Campinas, SP: Autores Associados; Bragança Paulista, SP: Universidade São Francisco, 2000.

ROSING, Tamia. Esse Brasil que não lê. In: FAILLA, Zoara (Org.). *Retratos da leitura no Brasil*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2012.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 21. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
 SOARES, Magda; PAIVA, Aparecida. Introdução. In: BRASIL, Ministério da Educação. *PNBE na escola: literatura fora da caixa*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014.

Apêndice A – Repertório de trabalhos que versam sobre o PNBE (2004-2016)

Polo da Produção	Polo da Recepção	Polos Produção/Recepção
ARAÚJO, Marília M. Menon. O livro de imagem: Análise Estética do PNBE 2014 . Dissertação (Mestrado em Educação). Pós-graduação em Educação. PPG. Universidade do Vale do Itajaí. Itajaí. 2016.	BARROSO, Francisca C. da Silva. O uso da Literatura Infantil nos Anos Iniciais do ensino Fundamental em Escolas de Humaitá – AM . 2015. 149f. Dissertação (Mestrado em Educação). PPG. UFAM, 2015.	PAIVA, Jane; BERENBLUM, Andréa. Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) – uma avaliação diagnóstica. Pró-Posições , Campinas, v. 20, n. 1 (58), p. 173-188, jan./abr. 2009.
ARENA, Dagoberto B. LOPES, Naiane R.. PNBE 2010: personagens negros como protagonistas. Educação & Realidade , Porto Alegre, v.38, n. 4, p.1147-1173, out./dez. 2013.		
BAHIA, Marcio. A legitimação cultural dos quadrinhos e o Programa Nacional Biblioteca da Escola: uma história inacabada. Educação , Porto Alegre. V. 35, n. 3, p. 340-351, set./dez. 2012.	CAVALCANTE, L. S. Mendes. O Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE): Análise sobre as Práticas de Leitura Literária em Escolas da Rede Municipal de Santa Inês – MA . Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Estudos Pós-Graduados em Licenciatura e Crítica Literária. PUC-SP, 2016.	PEREIRA, Elaine Passos. Bibliotecas escolares e políticas públicas no Brasil: um estudo da aplicação do PNBE em uma biblioteca escolar do município de Niterói . Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação), Univ. Federal de Fluminense, Niterói, 2015.
BUFFON, Eliana C.. Leitura de histórias em quadrinhos do PNBE 2012: A turma do Pererê . Dissertação (Mestrado em Educação). Unesp, Faculdade de Ciências e Tecnologia. Presidente Prudente. 2015.		
COSTENARO, Renato. O uso do acervo do Programa Nacional Biblioteca da Escola em uma perspectiva inclusiva . Dissertação (Mestrado em Educação). Unesp, Pres. Prudente, 2015.		
FERNANDES, Célia R. Delácio; CORDEIRO, Maisa B. da Silva. Os critérios de avaliação e seleção do PNBE: um estudo diacrônico. Educação , Porto Alegre, v. 35, n. 3, set./dez. 2012.	CIRINO, Darcieni B. Leão; PERES, S. Martines. O papel da biblioteca escolar na formação de leitores: um estudo sobre a apropriação dos acervos do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). Coletânea Interdisciplinar em Pesquisa , Pós-Graduação e Inovação, v.2, Catalão-GO: Editora Edgard Blücher, 2015.	SANTOS, Livia L. S. dos; SILVA, Rosiane Alves da; O papel do professor como mediador de leitura e no uso dos materiais do PNBE e do PNAIC distribuídos às turmas do ciclo de Alfabetização . Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em pedagogia) - UFPe. 2015.
FERREIRA, Leda C. da Silva. A personagem do conto infanto-juvenil brasileiro contemporâneo: uma análise a partir de obras do PNBE/2005 . Dissertação (Mestrado em Teoria Literária). UnB, Brasília. 2008	CIRINO, Darcieni B. Leão. Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE: apropriação dos acervos nas escolas municipais de Ipameri – Goiás . 2015. 187f. Dissertação (mestrado de educação). PPG- UFGO, 2015.	SILVA, Sayonara F. da. O Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE: da gestão ao leitor na educação infantil de Natal . Dissertação (Mestrado em Educação) – UFRGN, PPG. Natal, 2015.
GUERRA, Mariana P. Ramallete. O leitor a literatura juvenil: um diálogo entre os prêmios literários Jabuti e FNLIJ e o Programa Nacional Biblioteca da Escola / . Dissertação (Mestrado em Educação) – UFES, Centro de Educação, 2015.	KICH, Morgana. Mediação de leitura literária: o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE)/2008 . 2011. Dissertação (Mestrado). PPG. Univ. Caxias do Sul, 2011.	
IGUMA, Andréia de O. Alencar. Representações de Leitura na Literatura Infantojuvenil: um estudo do PNBE 2009 . Dissertação (Mestrado em Letras) Faculdade de Comunicação, Artes e Letras, Dourados, 2012.	LIMA, Francisca das Chagas N. de; ALVES, Ma. da Penha C. O Programa Nacional Biblioteca da Escola e as vozes dos professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio .	TAVARES, Jeanne A. de A. "Vamos fazer do Brasil um país de leitores"? Análise da implementação e funcionamento do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) no município do Recife (1998-2002). Dissertação (Mestrado) – UFPe, 2004.
KAERCHER, Gládis E. P. da Silva. O mundo na caixa: gênero e raça no Programa Nacional Biblioteca da Escola: 1999 / Tese (Doutorado) – UFRGS, Porto Alegre – UFRGS, 2006	LUCAS, Rejane G. de Mello e. A apropriação do acervo do PNBE em oficinas literárias . 2016. 220f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Regional Catalão, PPG, Catalão- 2016.	
LIMA, Lia Araujo M. de O estado e a distribuição de livros para crianças: A literatura traduzida no PNBE. Belas Infiéis , v. 4, n.2, 2015.	MONTUANI; Daniela F. Brito. O Programa Nacional Biblioteca Da Escola -PNBE: Conhecimento, circulação e usos em um município de Minas Gerais . 2013. 238. Tese (Doutorado). BH. PPG – UFMG. 2013.	
MARANGONI, Marli C.Tasca; RAMOS, Flávia B. Um estatuto para a poesia infantil contemporânea: reflexões a partir do PNBE . Disponível em: < http://periodicos.unb.br/index.php/estudos > Acesso em: 25 de abril. 2017.	NEVES, Nathalie V.; RAMOS, Flávia B.. A divulgação do acervo PNBE 2008 em escolas municipais de Caxias do Sul. Signo . Santa Cruz do Sul, v. 34 n. 57, p. 107-119, jul.-dez., 2009	
MORENO, Jenny L. B. O negro e a diferença nos livros de literatura infantil veiculados no Programa Nacional Biblioteca da Escola . Dissertação (Mestrado em Educação) – UFRGS, PPG, RS, 2015.	SALA, Fabiana. Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE): leitura e biblioteca no processo de formação escolar. In: XIX Seminário Nacional de Bibliotecas Universitárias, 2016, Manaus. Anais... Manaus, 2016.	
OLIVEIRA, Lucila G. de. Leitura de narrativas visuais e verbo-visuais no PNBE – 2010 . Dissertação (Mestrado) - Universidade de Caxias do Sul, PPG, 2013.	SILVA, Bruna L. M. da. Programa Nacional Biblioteca da Escola - Edição 2006: A chegada dos acervos na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte e a leitura de obras por jovens leitores . 2009. Dissertação (Mestrado) - PPG UFMG – Belo Horizonte, 2009	

OLIVEIRA, Veridiane C. de Souza. Educação das relações étnico-raciais e estratégias ideológicas no acervo do PNBE 2008 para Educação Infantil. Dissertação (Mestrado) - UFParaná, Curitiba, 2010	SILVA, Bruna; MORAIS, Elaine. A constituição de acervos de literatura infantil para bibliotecas escolares: a escola como mercado e as escolhas editoriais. <i>Anais 31ª Reunião Anual da ANPEd</i> , 2008.	
PAIVA, Aparecida. Selecionar é preciso, avaliar é fundamental: acervos de literatura para jovens leitores. Educação , Porto Alegre, v. 35, n. 3, set./dez. 2012.	SILVA, Elesa V;K. da. Recontos do PNBE 2012: o papel do mediador na formação de leitores. Dissertação. Mestrado – Letras – UEMS/Campo Grande, v. 6, nº 16, jul. 2015	
ROS, Elisângela Cristini. Catálogo PNBE: divulgação ou formação? / Dissertação (Mestrado em Linguística) Universidade Cruzeiro do Sul, PPG, São Paulo, 2014.	VIEGAS, Maria F. da Silva. O Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) em quatro escolas da rede municipal de Porto Alegre. 2013. TCC – UFRGS. Porto Alegre, 2013	
SALCIOTTO, Tatiana Lopes. Programa Nacional de Biblioteca da Escola: políticas públicas de leitura a partir da avaliação do Tribunal de Contas da União (TCU). Ci. Inf., Brasília, DF, v. 41 n.2/3, p.122-132, maio/dez., 2012.	XAVIER, Marisa. O Programa Nacional Biblioteca da Escola e o seu impacto na sala de aula: a circulação e o acesso do livro de literatura no interior de uma Escola Municipal de Ensino Fundamental. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Unesp. Marília, 2010.	
SAMPAIO, Lenise O. Lopes. Corpos encarnados – análise das narrativas escritas para crianças – acervo do PNBE/2012. Tese (Doutorado) UFParaíba – João Pessoa, 2014.		
SILVA, Magali Soares da. O PNBE do professor: uma possibilidade de formação estudo de caso da superintendência regional de ensino de Governador Valadares. Dissertação (Mestrado) - UFJF. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Ed. Pública, 2014.		
SOUZA, Renata Junqueira de. Literatura infantil e primeira infância: políticas e práticas de leitura. Fronteira Z. PUC-SP. nº 17 – dez. de 2016		
VOLMER, Lovani. Mostrar? Esconder? Seduzir?: o papel do narrador em obras do PNBE 2010. Tese (Doutorado) - Universidade Caxias do Sul. Caxias do Sul, 2015.		

Sobre os autores

Carlos Humberto Alves Corrêa é doutor em Educação, pela Universidade Estadual de Campinas e docente da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas.

E-mail: parachac@hotmail.com.

Aline do Nascimento Lemos possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas (2019). Atualmente é professora na Secretária Municipal de Educação de Manaus, atuando nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

E-mail: alinenascimento.lemos@hotmail.com.

LEITURA E DOCÊNCIA: A PERSPECTIVA DO PNAIC NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR-LEITOR

READING AND TEACHING: PNAIC PERSPECTIVE IN TEACHER-READER FORMATION

Ilsa do Carmo Vieira Goulart¹
Giovanna Rodrigues Cabral²

Resumo: Este estudo tem por centralidade a compreensão de como se organizam as propostas de formação docente dos profissionais que atuam na alfabetização, na vertente das ações leitoras. Assim, objetiva-se refletir sobre o processo de formação do professor-leitor nas discussões teóricas dispostas nos cadernos de formação do Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Para tanto, realizou-se uma pesquisa qualitativa, por meio da análise documental dos cadernos de formação do PNAIC, com caráter descritivo das marcas teóricas e metodológicas direcionadas à formação do professor-leitor ou de atividades leitoras que exigem ações e posicionamentos pedagógicos. O referencial teórico baseou-se na concepção enunciativa-discursiva da linguagem em Bakhtin, na concepção de leitura como prática social em Chartier, nos estudos de Bronckart sobre as noções de atividade e ação. O estudo aponta para o processo de formação do professor-leitor demarcado por ações leitoras que se articulam num plano motivacional, intencional e interpretativo.

Palavras-chave: Formação continuada; professor-leitor; prática pedagógica.

Abstract: This study focuses on understanding how the proposals for teacher training of professionals working in literacy are organized, in terms of reading actions. Thus, the objective is to reflect on the teacher-reader formation process in the theoretical discussions arranged in the formation books of the National Pact for Literacy in the Right Age Program (PNAIC). To this end, a qualitative research was carried out, through the documentary analysis of the PNAIC training books, with a descriptive character of the theoretical and methodological marks aimed at the formation of the teacher-reader or reader activities that require pedagogical actions and positions. The theoretical framework was based on the enunciative-discursive conception of language in Bakhtin, on the conception of reading as a social practice in Chartier, in Bronckart's studies on the notions of activity and action. The study points to the teacher-reader formation process demarcated by reader actions that are articulated in a motivational, intentional and interpretive plan.

Keywords: Continuing education. Teacher-reader. Pedagogical practice.

Considerações iniciais

A Constituição Federal/88 define a Educação como um direito prioritário contemplando essa questão em vários tópicos e tornando o acesso ao ensino obrigatório e gratuito um direito público subjetivo (artigo 208, VII, § 1º). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB/96 fortaleceu a tendência à descentralização normativa, executiva e financeira do sistema educacional e repartiu competências entre as instâncias do poder (federal, estadual e municipal), enfatizando a responsabilidade de estados e municípios pela universalização do Ensino Fundamental.

¹ Universidade Federal de Lavras, Lavras, MG, Brasil.

² Universidade Federal de Lavras, Lavras, MG, Brasil.

Assim, a legislação vigente garante o acesso à escola pública de crianças e jovens de 4 a 17 anos, destacando a educação como direito de todos e apontando o dever do Estado e da família no cumprimento desse direito. No entanto, quando verificamos os resultados do Censo Demográfico (2010) e das avaliações externas, como a Avaliação Nacional da Alfabetização-ANA (2016) sobre os índices de aprendizagem das crianças em leitura e escrita, percebe-se que esse acesso à educação, à escola pública não vem acompanhado da aprendizagem das habilidades básicas para aquisição do sistema de escrita alfabético.

Muitas discussões sobre a falta de êxito que o país enfrenta na alfabetização de crianças e jovens terminam, quase sempre, na recomendação de formar profissionais bem preparados com vistas a uma transformação sobre a prática pedagógica.

Assim, a formação do professor tornou-se uma tônica, mobiliando iniciativas governamentais na implementação de políticas públicas a fim de potencializar práticas exitosas na alfabetização. Uma das últimas iniciativas implementada em todo o país com o objetivo de promover a formação continuada de alfabetizadores em âmbito nacional foi o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

O PNAIC foi instituído pelo Governo Federal, em 2012, por intermédio do Ministério da Educação como uma das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação, com a finalidade de garantir a alfabetização plena de crianças até oito anos de idade em todo o território brasileiro, atendendo assim, ao elencado no inciso II, do art. 2º do Decreto 6094/2007, que destacou as diretrizes do Compromisso Todos pela Educação. Essa diretriz está alinhada com a meta cinco do PNE (2014 – 2024): “alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do terceiro ano do Ensino Fundamental”.

Analisando as propostas de formação continuada de professores ofertadas pelo Governo Federal, percebe-se o PNAIC como uma política de continuidade do governo brasileiro voltada à formação dos educadores alfabetizadores, que começou com o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores - PROFA, em 2001, com a proposta de orientar as ações educativas de alfabetização na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos, seguido pelo Pró Letramento, iniciado em 2005.

Implementado a partir de 2013 em todas as unidades da federação, o PNAIC assume como um dos pontos significativos a oferta de formação de professores alfabetizadores, ampliando as discussões sobre a alfabetização, na perspectiva do letramento, nas redes de ensino, nas escolas e nas instituições de ensino superior. Regido por junção interligada de programas, de materiais e de referências curriculares e de ações pedagógicas, sob a ótica da formação continuada dos professores alfabetizadores. (OMETTO; GOULART, 2017).

As produções acadêmicas a respeito do PNAIC avolumam-se nos últimos anos, com as pesquisas de Fonseca (2013), Freire (2016), Resende (2015), Alferes (2017), que discutem o programa de formação e apresentam diferentes vertentes no que confere uma reflexão crítica da proposta de formação continuada. Por ser um programa de abrangência nacional, diferentes olhares e propostas de estudos colocam em discussão o programa de formação, ora sob a ótica da proposta idealizadora do PNAIC, ora sob a articulação com a prática pedagógica, ora sob o olhar do professor alfabetizador, mas o que pouco se observa nas produções é uma reflexão mais aprofundada dos materiais de cunho teórico e metodológico que compõem o eixo da formação, com direcionamento reflexivo ao processo de formação de um professor-leitor.

Se por um lado tem-se a discussão encorpada a respeito da formação dos professores para atuarem no processo de alfabetização, contribuindo diretamente com a aprendizagem da leitura e da escrita dos leitores; por outro, se mostram escassas as pesquisas que discutem a formação leitora do docente. Por estar relacionado com conhecimento, a atuação do professor requer

domínio de conteúdos e de estratégias de didático-metodológicas, o que demanda contato constante com textos de orientação da prática pedagógica.

Nessa perspectiva, os estudos de Batista (1998, p. 5) apontam que para assumir a posição de leitor, para esses agentes, requer um conjunto de “[...] competências e esquemas de percepção e apreciação, que são transmitidos *pela* escola e, posteriormente, a serem, por eles, transmitidos *na* escola”. Segundo Batista (1998), os professores seriam, antes de tudo, leitores “escolares” e tenderiam a investir, mesmo em suas leituras não diretamente voltadas para escola e a prática docente, as competências e as disposições escolares, adquiridas escolarmente. Assim, a formação leitora parece percorrer uma instância de leituras iniciais de um contexto escolar, para, posteriormente revivê-las, nas escolas na condição de docência. Frente a isso, pode-se pensar que os encontros de formação continuada se mostram espaços que podem diversificar e/ou intensificar as leituras teórico-metodológicas, com vistas às ações procedimentais.

Desse modo, ao considerar a leitura como uma prática social de produção de sentidos, de que forma as orientações e discussões teórico-metodológicas estão dispostas nos cadernos de formação do PNAIC, de modo a garantir a formação do professor como leitor, em primeira instância, antes de assumir o papel de mediador da leitura? Até que ponto é possível identificar elementos que problematizam os usos sociais das atividades leitoras e como é abordada a temática do processo de formação leitora dos professores da educação básica?

Em busca de respostas sobre a relação entre a leitura e a docência, assume-se por objetivo refletir o processo de formação do professor-leitor nas discussões teóricas dispostas nos cadernos de formação do Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), disponibilizados em 2012. Para isso, realizou-se uma pesquisa de abordagem qualitativa, tomando como procedimento metodológico uma análise documental dos cadernos de formação do PNAIC, com caráter descritivo e exploratório das marcas teóricas e metodológicas direcionadas à formação do professor-leitor ou de atividades leitoras que exigem ações pedagógicas.

Reflexões sobre a leitura e a formação do professor-leitor na perspectiva dialógica e discursiva

O olhar reflexivo para o processo de formação do professor-leitor coloca o estudo em espaços de demarcação de posições teóricas. Depara-se com uma representação social da ausência de práticas leitoras de professores da educação básica (BATISTA, 1996; 1997; 1998), contudo, estudos apontam para o foco argumentativo de um professor-leitor, que realiza diferentes atividades de leitura, visto que no exercício do magistério “[...] lê e faz ler os seus alunos. O professor lê e provê conteúdos. O professor lê e prevê caminhos. O professor lê e se vê melhor nas suas caminhadas. O professor lê e se reconstrói nas experiências. O professor lê e se revitaliza incessantemente”. (SILVA, 2009, p. 28).

Tais ações de leitura ocorrem, segundo Silva (2009), movidas numa articulação entre o fazer docente com tudo o que cerca, em que as esferas do âmbito pessoal, profissional e organizacional são fomentadas pelas práticas de leitura.

Neste sentido, abarcando a leitura numa dimensão mais ampla como prática social de produção de sentidos, tem-se uma relação direta com a linguagem como processo enunciativo-discursivo, por ser um “produto da interação social”, conforme descreve Bakhtin/ Volochínov (2012, p. 126), compreende-se a leitura também como um processo dialógico. Haja vista que todo ato de leitura compõe de uma ação dialógica. (ROJO, 2004).

Para Rojo (2004), o diálogo que se estabelece entre leitor e texto parte de um percurso demarcado por ações e atuações, como definir qual o objetivo ou as metas da atividade de

leitura, o que acarretará a ativação de estratégias para se alcançar tal finalidade. Perceber as relações de intertextualidade e de discursividade, de modo a colocar o texto em relação com outros textos já lidos e conhecidos. Perceber as relações entre linguagens (imagens, som, imagens, sinais, gráficos, entre outros) como elementos constitutivos dos sentidos dos textos em consonância com escrita. Elaborar uma apreciação estética, afetiva ou ética, quando, no momento da leitura, pode-se replicar reagir, manifestar sentimentos, ideias, apontar uma dada apreciação, opinião ou valoração. (ROJO, 2004).

No jogo dialógico da leitura, segundo Goulart (2016) a palavra torna-se um lugar comum entre interlocutores, que se manifesta por discursos e, por sua vez, concretiza-se em textos, sejam eles verbais ou não verbais, permite um movimento de interação que ocorre por meio da atividade leitora, oferecendo significados múltiplos pelo leitor. Nesta relação tríade entre leitor, texto e leitura que ocorre a produção de sentidos.

Por ser o livro um “ato de fala impresso” (BAKHTIN/ VOLOCHÍNOV, 2012, p. 127), torna-se um objeto provocativo de manifestações de discussões, argumentações, (im)posições, verificações, indagações ou (dis)concordâncias, que, de modo ativo, desencadeia ações interiores de comentar ou criticar como elementos de um diálogo.

O ato da leitura como diálogo, segundo Cosson (2014, p. 41) está na relação de compreensão do texto, em que ao construir sentidos para o texto é possível compartilhar sentidos amplos de uma ideia ou de um determinado posicionamento ideológico. Segundo o autor, a leitura percorre um circuito envolvendo quatro elementos: o autor, o texto, o leitor e o contexto, que se articulam para uma produção de sentidos. Nesta proposição, Cosson (2014, p. 41), explicita que ao definir “[...] leitura como diálogo, compreendemos que o gesto inaugural da leitura começa com o leitor fazendo uma indagação”.

O ato de ler requer uma ação do leitor diante do texto, um ato questionador, problematizador, reflexivo da própria prática, uma atitude leitora do fazer pedagógico, que “[...] envolve o movimento dinâmico, dialético entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (FREIRE, 1996, p. 38).

Se o ato de ler, no processo de formação permite uma atitude dialógica sobre o fazer, tem-se, segundo Freire (1996), um pensar crítico da prática. O ato de reflexão parte de outras ações, entre elas desponta-se “[...] a curiosidade como inquietação indagadora”, descrita por Freire (1996, p. 32), em que há a não saciedade do saber, há uma indiscrição para o ato de conhecer, há uma sede insaciável que move ou direciona o processo de aprendizagem.

Nesta perspectiva, a formação do professor-leitor parte da compreensão do ato de leitura, não apenas como uma atividade de apropriação de concepções, conceitos, ideias ou aprofundamento de aspectos teóricos, ou ainda, da absorção de aspectos metodológicos, mas como um ato dialógico. Quando, frente ao discurso, há um posicionamento verbal – ou atitudinal – tem-se uma ação, na qual pode-se conceber “ação” na perspectiva de Bronckart (2008, p. 121), ao propor uma distinção de “atividade” como o ato de leitura do agir envolvendo as dimensões motivacionais e intencionais num plano coletivo e a “ação” como uma leitura do agir que envolve, também, as dimensões da motivação e da intencionalidade, mas em um plano particular, pessoal.

Certos de que os textos – no caso do objeto de estudo: os cadernos de formação do PNAIC – trazem uma dada carga de intencionalidade, na qual postula significações e modos distintos de ler dispostos em sua materialidade, pela forma como organizam os conteúdos, as imagens, as formas de estruturação da linguagem, dos protocolos de leitura, dispositivos gráficos e textuais, tem-se uma ação do leitor sobre e com o texto. Deste modo, Chartier (2001, p. 78) explicita que a leitura pode ser compreendida como “[...] prática criadora, inventiva, produtora, e não anulá-la no texto lido, como se o sentido desejado por seu autor devesse inscrever-se com toda a imediatez e transparência nem desvio, no espírito de seus leitores”. São os atos de leitura que dão aos textos seus significados. Atos de um leitor ativo, por serem os mesmos textos e

livros, objetos de leitura que sofrem decifrações ou compreensões múltiplas e, por vezes, contraditórias, segundo Chartier (2001, p. 79).

Tendo em vista, que os professores seriam, antes de tudo, leitores “escolares”, conforme Batista (1998) e que tenderiam a investir, mesmo em suas leituras não diretamente voltadas para escola e a prática docente, parte das competências e das disposições escolares, adquiridas ou utilizadas escolarmente. A formação leitora do professor demonstra marcas iniciais das ações escolares, de modo que parece se atenuar quando se está em exercício, inclinando-se ou restringindo-se em leituras direcionadas às propostas didáticas.

Ao considerar a leitura como atividade determinante no processo de formação continuada, por proporcionar uma ação dialógica e discursiva frente ao texto, desencadeando atos de reflexão crítica e posicionamentos sobre a prática pedagógica, entende-se que há um esforço de leitura e da condução das ações, visto que “[...] conjunto de textos selecionados pelos professores pode dar visibilidade ao planejamento de uma disciplina. Trata-se especialmente de artigo científico de revistas especializadas, capítulos de livros e de manuais de disciplina da educação”. (ANDRADE 2007, p. 125)

Os estudos de Andrade (2006) demonstram que o proceder de um saber docente provém de uma ação de aproximar conhecimentos de fontes diversas, gerados em momentos, locais e mediados por circunstâncias diversas em seu processo de formação. Podem ser vistos como “instâncias formadoras”, nas quais os sujeitos já se encontraram anteriormente como aprendizes, leitores, alunos. Para Andrade (2006, p. 7), são estes “[...] processos de socialização dos sujeitos professores, nestas instâncias, vão construindo a identidade profissional docente. O saber docente se constitui a partir dos múltiplos discursos enunciados nas instituições de formação, que continua sua constituição ao serem reapropriados, ressignificados e reorganizados pelo professor, em seu discurso docente”.

As orientações do PNAIC para a formação do professor-leitor

A formação continuada de alfabetizadores pelo PNAIC caracterizou-se, em sua primeira versão, por ser um curso presencial, com cerca de dois anos de duração, perfazendo uma carga horária de 120 horas por ano. Desenvolveu-se a partir de metodologia de estudos individuais e coletivos, atividades práticas e socialização de experiências.

Segundo os estudos de Ometto e Goulart (2017), a organização dos conteúdos do programa de formação PNAIC, estruturou-se na primeira versão, em 2012, em 8 (oito) unidades, divididas 3 (três) coletâneas, denominadas por Anos (1, 2 e 3), já para a Educação do Campo, há 8 (oito) cadernos específicos, não separados por ano. O conjunto de Cadernos de Formação apresenta-se em 4 (quatro) volumes: Caderno de Apresentação, Caderno de Formação, Caderno de Educação Especial e Caderno de Avaliação no ciclo de alfabetização: reflexões e sugestões, totalizando 36 (trinta e seis) Cadernos de Formação³.

A organização sistemática de todos os cadernos de formação distribui os conteúdos, a serem estudados, em quatro seções: 1) *Iniciando a conversa*, por ser uma seção introdutória, que apresenta a obra e qual a discussão temática a ser trabalhada em cada caderno, descrevendo os objetivos. 2) *Aprofundando o tema* é uma seção constituída por textos com discussões teórica, numa busca de articulação da abordagem conceitual a partir de relatos de experiências ou depoimentos de professores. 3) *Compartilhando*, tem por desígnio primar pelos direitos de aprendizagem nas diferentes áreas de ensino, adicionado com a indicação de materiais distribuídos pelo MEC, que, em concordância com os relatos de práticas e com as sugestões de

³ O programa de formação apresentou outras versões em 2013-2014, em 2015-2016, em 2017-2018 para fim de atender ao objetivo proposto, neste estudo a pesquisa se deterá aos cadernos produzidos no período de 2012.

atividades, a fim de serem utilizados pelos professores, em sala de aula; apresentando, ainda, instrumentos de registro da avaliação; lista de materiais didáticos, entre outros. 4) *Aprendendo mais*, faz o encerramento das discussões temáticas, subdividindo-se em sugestões de leitura, espaço em que há a indicação de livros, acompanhados de resenhas, e sugestões de atividades ou estratégias formativas, que podem ser indicadas como complemento das discussões entre os professores durante os encontros de formação.

Ao centrarem a pesquisa na seção 3, Ometto e Goulart (2017, p. 165) destacam que os textos dispostos na seção *Compartilhando* laboram uma função motivadora de diálogos entre professores ao compartilharem práticas pedagógicas bem sucedidas. Como discurso predominante tem-se a descrição e narração de ações, que, segundo as autoras, parece deixar um texto mais fluído e mais acessível, com ênfase no gênero textual de relatos de experiência.

A utilização dos relatos de experiência como gênero determinante e o compartilhar de práticas pedagógicas aparece com destaque em outras seções dos cadernos do PNAIC, e mesmo nos demais textos como depoimentos ou sugestões de atividades, partem de enunciados que procuram compartilhar uma situação vivenciada em sala de aula.

Em complementariedade à pesquisa realizada por Ometto e Goulart (2017), apresenta-se, neste estudo, uma análise dos cadernos de formação disponibilizados em 2012, com foco na seção 4 *Aprendendo mais*. Justifica-se que a delimitação do *corpus* investigativo, deve-se ao fato de retratar, de modo direcionado, o contexto de formação do professor-leitor, por isso optou-se pela análise dos conteúdos dos materiais dos 8 (oito) cadernos de cada coletânea dos anos de estudo, totalizando 24 (vinte e quatro) exemplares.

Dentre o montante da coletânea observou-se, na seção *Aprendendo mais*, os modos de organização da linguagem para a articulação da proposta de formação. Os 24 (vinte e quatro) cadernos apresentam uma organização sistemática dos conteúdos em cada seção. A seção *Aprendendo mais* se divide em duas propostas: uma referente às sugestões de leitura e outra às sugestões de atividades para os encontros de formação em grupo. Na primeira, apresentam-se 4 (quatro) indicações de leitura seguidas de uma síntese do texto recomendado, em cada livro da coletânea. São 32 (trinta e dois) textos preconizados em cada coletânea, num total de 96 (noventa e seis) textos sugeridos para leitura. Os textos indicados constituem-se de livros (49%), capítulos de livros (24%), artigos científicos (16%), artigos publicados em anais de eventos (5%), boletim (1%), relatórios, (1%), coletânea de programas de formação (1%), tese (1%) e jornal (1%).

A segunda parte da seção apresenta sugestões de atividade para o encontro de formação. Trata-se de um texto descritivo com a definição das atividades a serem realizadas, sistematizando o passo a passo das ações formativas. Compõe-se de um discurso orientador em que os estudos ou temas estão distribuídos em encontros de 4 (quatro) horas, denominados de momentos, acompanhados da descrição do como as atividades podem ser apresentadas e trabalhadas nos encontros de formação. Caracterizado por ser um texto injuntivo ou instrucional está pautado na explicação e no método para a concretização de uma ação, ou seja, indicam o procedimento para realizar algo. Utiliza como recurso linguístico os verbos no imperativo, com a finalidade de prescrever, orientar e organizar uma ação.

Observa-se que a coletânea de modo geral se configura pela proposta de formação de um professor-leitor, ao oferecer diferentes textos para leituras, debates, com relação e reflexão da prática pedagógica. Nas duas propostas da seção estão presentes uma condução da ação leitora no processo de formação, que segundo Bronckart (2008, p. 121), o agir articula-se num *plano motivacional*, quando a proposta de formação sugere textos para leitura acompanhados de uma síntese das obras. Pauta-se numa ordem externa do material, que utiliza como complementariedade da ação formativa a proposição de outras leituras que dialogam com a temática estudada. Num *plano intencional* quando na seção apresenta-se as sugestões de

atividades para os encontros de formação, percebe-se a intenção que conduz a ação formativa planejada com um dado propósito. Num *plano interpretativo*, quando mesmo em meio as orientações disponibilizadas, tem-se a ação do professor-leitor formador de outros professores-leitores, que se mantem pela ação de expressividade e particularidade dos agentes de formação do programa, em que “[...] a estrutura é o resultado do acúmulo de experiências de agentividade que variam em quantidade e em qualidade (em função dos contextos de mediação formativa) e que escalonam em uma temporalidade sempre particular”. (BRONCKART, 2008, p. 122).

Considerações finais

Ao delimitarmos como objeto de estudo os cadernos de formação do PNAIC, entende-se que o programa de formação se apoia de modo estrutural nos materiais disponibilizados para os encontros com os professores alfabetizadores. Baliza-se a análise, a partir do *corpus* investigativo, nos cadernos de formação disponibilizados em 2012, com base na proposição de Chartier (2001) de que os mesmos textos e livros, em sua materialidade, caracterizam como objetos desencadeadores de decifrações múltiplas.

Certos da multiplicidade de interpretação, as observações apontam para uma organização sistematizada dos conteúdos de formação. Agrupados em coleções, o material de formação proporciona uma linguagem interativa com os professores alfabetizadores, ao oferecer discussões teóricas a partir de textos em gêneros acadêmicos, opta por priorizar um diálogo a partir de textos que, em sua maioria, compõem-se de relatos de experiências.

Na seção *Aprendendo mais* destaca-se um diálogo mais direcionado ao processo de formação do professor-leitor a partir de um texto provocativo de ações. A leitura implica uma ação do leitor frente ao texto, implica uma determinada maneira de ler e de interagir com e sobre o material de leitura. Os textos descritivos e injuntivos articulam-se num *plano motivacional*, num *plano intencional* e num *plano interpretativo*, que segundo Bronckart (2008) exigem tanto um posicionamento na realização de tarefas, numa dimensão do agir coletivo na elaboração e execução das atividades, quanto um posicionamento do agir singular, marcado pelas particularidades das ações e modos de percepção do fazer formativo e do processo interpretativo, que atribui ao agente intenções, motivos e responsabilidade no agir, de modo específico, da realização da ação leitora.

A relação entre a leitura e docência se mostra a partir de textos correlacionadas com as práticas pedagógicas, ou melhor, de textos que tratam das vivências escolares, de um diálogo a partir de uma cultura escolar para vencer representações sociais de um professor como um não-leitor, incapaz de reconhecer textos e impressos cujos princípios de apropriação teórica não dominem, de modo a minimizar uma relação tensa e, possivelmente, demarcada pela ausência de autonomia e pela busca de validação de suas leituras, como leitores ativos e atuantes. (BATISTA, 1998).

A leitura como prática social, conforme nos assegura Chartier (2001), perpassa uma relação em que se busca estabelecer relações de pertença social, de produção cultural e de identificação dos materiais de leitura que determinam um grupo. No caso, do processo de alfabetização, a análise do material de formação aponta uma articulação de ações leitoras, a partir da indicação de leituras que caracterizam a área em discussão, oferecendo ao professor-leitor textos que discutem as temáticas e sugestões de práticas pedagógicas.

Embora observa-se lacunas no processo de formação do professor-leitor, que não esgotam a temática proposta, tem-se, por meio das iniciativas teórico-metodológicas propostas pelo programa de formação PNAIC, uma tentativa de oferecer instrumentos que viabilizem o desencadear de ações leitoras, de como compreender que a leitura se trata de um constante agir,

de se buscar um posicionamento, de demarcar ações e atividades, num ato de “convocar o homem a tomar sua palavra”, conforme descreve Queirós (2012, p. 62).

Referências

ALFERES, M. A. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: uma análise contextual da produção da política e dos processos de recontextualização*. 2017 244 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2017.

ANDRADE, L. T. de. Por uma abordagem discursiva da formação docente. *TEIAS*, Rio de Janeiro, ano 7, n. 13-14, p. 1-9, jan./dez. 2006. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24614/17593>. Acesso em: 25 fev. 2020.

ANDRADE, L. T. de. *Professores leitores e sua formação: transformações discursivas de conhecimentos de saberes*. Belo Horizonte: Ceale/ Autêntica, 2007.

BATISTA, A. A. G. *O ensino de Português e sua investigação: quatro estudos exploratórios*. 1996. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFMG, Belo Horizonte: 1996.

BATISTA, A. A. G. *Aula de Português: discurso e saberes escolares*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BATISTA, A. A. G. A leitura incerta: a relação de professores(as) de Português com a leitura. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 27, p. 1-26, jul./dez. 1997.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2012.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. *Pacto nacional pela alfabetização na idade certa*. Ano 1: unidade 1 a 8. Brasília: MEC, SEB, 2012a.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. *Pacto nacional pela alfabetização na idade certa*. Ano 2: unidade 1 a 8. Brasília: MEC, SEB, 2012b.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. *Pacto nacional pela alfabetização na idade certa*. Ano 3: unidade 1 a 8. Brasília: MEC, SEB, 2012c.

BRONCKART, J.-P. *O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores*. Trad. Anna Rachel Machado, Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas: Mercado das Letras, 2008.

CHARTIER, R. (Org.). *Práticas da leitura*. Tradução Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação da Liberdade, 2001.

COSSON, R. *Círculos de leitura e letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2014.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, E. S. *Avaliação formativa da alfabetização: uma proposta para acompanhar o desenvolvimento da leitura das crianças do 2º ano do ensino fundamental*. 2016. 189 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Fortaleza, 2016.

FONSECA, A. S. A. da. *Avaliação do programa de alfabetização na idade certa - PNAIC: reflexos no planejamento e prática escolar*. 2013. 125 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Fortaleza, 2013.

GOULART, I. do C. V. A compreensão e conceituação de livro num jogo de representações. *Leitura: Teoria & Prática*, Campinas, São Paulo, v. 34, n. 67, p. 69-82, 2016. Disponível em: <https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/issue/view/16/showToc>. Acesso em: 28 fev. 2020.

LAROSSA, J. *Pedagogia Profana: danças, piruetas e máscaras*. Trad. Alfredo Veiga-Neto. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

OMETTO, C. B. do N.; GOULART, I. do C. V. A alfabetização como prática discursiva: um olhar para as orientações de formação nos cadernos do PNAIC. In: MAGALHÃES, T.; GARCIA-REIS, A. R.; FERREIRA, H. M. (Org.). *Concepção discursiva de linguagem: ensino e formação docente*. Campinas: Pontes, 2017. 151-172p.

QUEIRÓS, B. C. de; ABREU, J. (Org.). *Sobre ler, escrever e outros diálogos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

RESENDE, V. A. D. L. de. *Análises dos pressupostos de linguagem nos cadernos de formação em língua portuguesa do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC*. 2015. 215 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2015. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/123673>. Acesso em 29 dez. 2019.

ROJO, R. *Letramento e capacidade de leitura para a cidadania*. São Paulo: Rede do Saber/CENP-SEE-SP, 2004. Disponível em: http://arquivos.info.ufrn.br/arquivos/2013121153a8f1155045828c12733b68e/Letramento_e_capacidade_de_leitura_pra_cidadania_2004.pdf. Acesso em: 28 fev. 2020.

SILVA, E. T. da. O professor leitor. In: ROSING, T.; SANTOS, F. dos; MARQUES NETO, J. C. *Mediação de leitura: Discussões e alternativas para a formação de leitores*. São Paulo: Global, 2009. p. 23-36.

SOARES, M. O livro didático como fonte para a história da leitura e da formação do professor-leitor. In: MARINHO, Marides (Org.). *Ler e navegar: espaços e percursos da leitura*. Campinas: Mercado das Letras, 2001. p. 31-76.

Sobre as autoras

Ilsa do Carmo Vieira Goulart é doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (2013). Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (2009). Graduada em Letras, pela Fundação de Ensino Superior do Vale do Sapucaí (1997). Professora do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Lavras.

E-mail: ilsa.goulart@ded.ufla.br.

Giovanna Rodrigues Cabral é graduada em Direito (2000) e Pedagogia (2001). Especialista em Direito Educacional (2005) e Gestão da Educação pública municipal (2016). Mestre em Educação pela Universidade Católica de Petrópolis (2010) e Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (2015). Professora do Departamento de Educação da Universidade Federal de Lavras.

E-mail: giovanna.cabral@ufla.br.

PRÁTICAS DE ENSINO DA LEITURA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CONTRIBUIÇÕES DO PNAIC

PRACTICES OF READING TEACHING AND TEACHER TRAINING: PNAIC CONTRIBUTIONS

Nathália Cristina Amorim Tamaio de Souza¹

Resumo: O ensino da leitura costuma ser tema recorrente no âmbito dos programas de formação continuada de professores. Contudo, os modos de mediação da aprendizagem da leitura continuam sendo alvo de tensões na área, uma vez que as bases desse trabalho nem sempre convergem. Muitas vezes, concebe-se a ideia de leitura como decodificação de palavras, enquanto, em outros casos, a ênfase concentra-se na mobilização de estratégias cognitivas. Pensando nisso, e defendendo a segunda abordagem, este artigo objetiva analisar as contribuições do PNAIC no que se refere às práticas de ensino da leitura, considerando como fontes geradoras de dados os registros de Orientadores de Estudo que acompanharam os Professores Alfabetizadores, em 2015, e os cadernos de formação disponibilizados no mesmo ano. Tais materiais foram apreciados à luz da perspectiva sociocultural e revelaram aspectos positivos quanto à incorporação e à ressignificação dos conhecimentos relacionados à leitura pelos professores participantes do programa.

Palavras-chave: Ensino da leitura; formação docente; PNAIC.

Abstract: The teaching of reading is usually a recurring theme in the context of continuing education programs for teachers. However, the modes of mediation of learning to read continue to be the subject of tensions in the area, since the bases of this work do not always converge. Often, the idea of reading is conceived as word decoding, while in other cases, the emphasis is on mobilizing cognitive strategies. With this in mind, and defending the second approach, this article aims to analyze the contributions of the PNAIC with regard to reading teaching practices, considering as sources of data the records of Study Counselors who accompanied the Literacy Teachers in 2015, and the training books made available in the same year. Such materials were appreciated in the light of the socio-cultural perspective and revealed positive aspects regarding the incorporation and re-signification of knowledge related to reading by the teachers participating in the program.

Keywords: Teaching of reading; teacher training; PNAIC.

Introdução

Muito se tem estudado sobre leitura, ressaltando-se sua importância no processo de aquisição do conhecimento historicamente produzido. Assim como escrever, ler é uma atividade essencial para a vida em sociedade e, nesse caminho de aprendizagem da leitura – que, geralmente, se inicia nos primeiros anos de escolarização –, a figura do professor apresenta-se como um verdadeiro divisor de águas. Isso porque, a abordagem, o método e a perspectiva de ensino da leitura que consubstanciam as práticas docentes determinam, em grande medida, a relação que os estudantes estabelecerão com o hábito de ler.

De acordo com Kleiman (1989), o contexto escolar tende a não favorecer a atividade de leitura, visto que nele, muitas vezes, esta baseia-se em procedimentos de decodificação e constitui-se apenas em um pretexto para cópias e outras atividades relacionadas à língua. Essa

¹ Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

postura, nas palavras da autora, faz com que o estudante perca-se em relação aos objetivos da leitura, começando a ler “sem ter ideia de onde quer chegar, e, portanto, a questão de como irá chegar lá (isto é, das estratégias de leitura) nem sequer se põe” (KLEIMAN, 1989, p. 30).

Diante desse cenário, a necessidade de uma formação que oportunize ao professor ensinar a leitura com base na seleção de textos autênticos, integrais e diversificados, faz-se urgente. Formação essa em que a mediação docente seja orientada para que os alunos aprendam modos de ler que lhes permitam entender que o sentido do texto não é um resultado automático da relação entre grafemas e suas correspondências sonoras, e que o propósito da leitura reside nela mesma.

Posto isso, neste artigo propõe-se analisar as contribuições de uma iniciativa de formação de professores, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)², no que tange às práticas de ensino de leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental, considerando-se como fontes de dados os registros de trinta e dois Orientadores de Estudo (OEs) na plataforma Moodle ao longo das formações conduzidas em 2015 no município de São Paulo. Também optou-se por consultar os cadernos de formação utilizados no mesmo ano (mais precisamente os cadernos 2 – “A criança no ciclo de alfabetização”; 4 – “A organização do trabalho escolar e os recursos didáticos na alfabetização”; e 5 – A oralidade, a leitura e a escrita no ciclo de alfabetização”), visto que esse material reúne uma série de orientações teórico-práticas sobre o processo de ensino-aprendizagem da leitura. Para nortear a análise empreendida, as seguintes questões foram formuladas: A formação oferecida pelo PNAIC contribui favoravelmente para as práticas de ensino da leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental? Se sim, quais são os principais indícios dessa contribuição?

As respostas a tais questões serão diluídas nas seções a seguir, as quais estão sequenciadas conforme a seguinte disposição: Na primeira seção, intitulada “Concepções de leitura e a formação continuada de professores”, serão discutidas algumas considerações oriundas de estudos no referido campo de pesquisa; na segunda seção, nomeada “Práticas de ensino da leitura no âmbito do PNAIC” serão explicitados e analisados os dados emergentes do material eleito sob a égide da perspectiva sociocultural; e, nas Considerações Finais, apresentar-se-á uma síntese acerca das contribuições do PNAIC às práticas de ensino de leitura.

Concepções de leitura e a formação continuada de professores

A temática ‘leitura’ é algo que pode ser observado através de, pelo menos, duas lentes absolutamente distintas. A primeira corresponde à ideia de aquisição de um código baseado na relação entre grafemas e fonemas que permita ao sujeito decodificar textos escritos. Nessa concepção, enfocando-se especificamente o contexto escolar, os textos apresentados são, na maioria das vezes, desconectados da realidade do sujeito em questão (neste caso, o aluno), já que os materiais selecionados para leitura não estabelecem, necessariamente, relação com aqueles que circulam em ambientes externos à escola. Além disso, nesse tipo de leitura os alunos passam a focar sua atenção na decifração das palavras, sem direcionarem a leitura à construção de sentidos e sem interagirem com os textos (TERZI, 1995).

A segunda concepção de leitura, de forma antagônica à perspectiva acima descrita, concebe a leitura a partir de pontos de vista mais enunciativos, defendendo que seu ensino deve considerar o uso de textos que se relacionem à vida cotidiana do aluno. Esse modo de enxergar a leitura considera aspectos de natureza metacognitiva, tais como o estabelecimento de objetivos e a formulação de hipóteses, os quais “se opõe aos automatismos e mecanicismos

² As reflexões aqui tecidas sobre o PNAIC referem-se, especificamente, ao trabalho desenvolvido sob responsabilidade institucional da UNESP, nas dependências da Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores (EFAP), no município de São Paulo.

típicos do passar do olho que muitas vezes é tido como leitura na escola” (KLEIMAN, 1989, p. 44). Uma leitura que requer, portanto, estratégias.

Solé (1998) defende que as estratégias de leitura são passíveis de serem ensinadas, sugerindo que o trabalho com textos em meio escolar envolva situações didáticas em que os alunos sejam incitados a usar diferentes formas de relação entre textos. Brandão e Rosa (2010) acreditam que essas estratégias podem ser ativadas já nos anos iniciais de escolarização, através, por exemplo, de rodas de conversa sobre textos.

Outro aspecto que merece atenção ao se discutir práticas de leitura na escola, na perspectiva sociocultural, diz respeito às finalidades da leitura. Ler para compor um repertório comum; ler para comentar/argumentar sobre o que foi lido; ler para se entreter (leitura deleite); ler para aprender a ressignificar; ler para partilhar textos que apreciamos: são diversas as possibilidades e os objetivos da leitura. Objetivos esses que se diferenciam daqueles estritamente pedagógicos, pois ainda que saber ler seja condição essencial para a realização de tarefas escolares, concentrar os objetivos da leitura nesse fim seria limitar a experiência leitora. Desse modo, ao refletirmos sobre as finalidades da leitura, é importante levarmos em conta que ler é um diálogo que:

(...) sempre começa com uma pergunta que fazemos a um texto, não importa que essa pergunta seja para nos distrair, para nos emocionar, para nos confortar, para esquecer, para lembrar, para identificar ou para compartilhar. Se a leitura é um diálogo, todo diálogo começa essencialmente com uma pergunta, com uma questão, cuja resposta nos leva a outra pergunta e a outra resposta e a outra pergunta... (COSSON, 2014, p. 4).

Conceber a leitura desse modo muda expressivamente a forma de arquitetar e de organizar o ensino. É preciso contribuir para que os alunos criem estratégias de leitura e percebam a finalidade do ato de ler, considerando a presença de elementos de determinados textos em outros textos e em situações vivenciadas cotidianamente. Isso significa dizer que:

o leitor – um sujeito que atua socialmente, construindo experiências e história – compreende o que está escrito a partir das relações que estabelece entre as informações do texto e seus conhecimentos de mundo. Ou seja, o leitor é sujeito ativo do processo. Na leitura, não age apenas decodificando, isto é, juntando letras, sílabas, palavras, frases, porque ler é muito mais do que apenas decodificar. Ler é atribuir sentidos. E, ao compreender o texto como um todo coerente, o leitor pode ser capaz de refletir sobre ele, de criticá-lo, de saber como usá-lo em sua vida (CAFIERO, 2010, p. 86).

Nessa perspectiva de relações e usos que interligam experiências escolares e extra escolares, a leitura alinha-se ao que conhecemos por ‘letramento’.

Embora as pesquisas sobre o ensino da leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental e o discurso de professores alfabetizadores endossem a importância de assumirmos uma ação voltada ao princípio do letramento, não é raro nos depararmos com relatos de experiência que denotem práticas que permanecem inclinadas à decodificação de textos e à fragmentação das palavras. Ao que parece, mesmo os professores transparecendo aderência ao letramento, sentem que fazer a transposição do conceito em contextos práticos de ensino da leitura é um desafio.

No tocante a essa questão, vale mencionar o volume intitulado “Preciso ‘ensinar’ o letramento? Não basta aprender e ler e a escrever?”, da coleção “Linguagem e letramento em foco”, organizada pelo Centro de Formação de Professores do Instituto de Estudos da Linguagem (Cefiel) em parceria com o Ministério da Educação (MEC), no qual a autora Angela Kleiman, dirigindo-se

especialmente a professores, elucida aspectos diretamente relacionados ao ensino. Na visão da autora, dificuldades para exercer o ensino na direção do letramento fundam-se ao concebê-lo como aquilo que ele *não* é: um método; um tipo alfabetização; uma habilidade. O letramento é, na verdade, uma prática sociocultural de uso da língua escrita (KLEIMAN, 2005, p. 19) e, como tal, revela-se nas minúcias do fazer cotidiano, nos eventos de letramento³ oportunizados.

Na obra em referência, Kleiman (2005) salienta que as facetas dos usos da escrita que são relevantes para o trabalho com leitura, tendo como pano de fundo o conceito de letramento, têm sido negligenciadas na formação do professor. Desse modo, e considerando a significativa aderência de professores ao Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), cabe questionar: Será que as formações conduzidas pelo programa também negligenciam tais facetas, ou contribuem, de algum modo, para a constituição de práticas de ensino da leitura favoráveis? Responder a esta questão é o que pretende a próxima seção.

Práticas de ensino da leitura no âmbito do PNAIC

Este estudo pretende investigar, a partir da perspectiva de trinta e dois Orientadores de Estudo (OEs) participantes do PNAIC em 2015 e do conteúdo dos cadernos de formação número 2, 4 e 5, as contribuições do curso de formação continuada oferecido pelo programa para as práticas de ensino da leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A fim de atender aos objetivos delineados, recorreu-se a registros dos OEs na plataforma Moodle. O recurso da plataforma foi utilizado ao longo das atividades de formação, a fim de que os participantes pudessem tecer seus comentários acerca do que haviam aprendido, multiplicado⁴ e percebido nas práticas de ensino dos Professores Alfabetizadores (PAs).

Cumprir enfatizar que todos os trinta e dois OEs – cujos nomes aqui citados são fictícios, a fim de assegurar o princípio do anonimato – adequaram-se aos seguintes critérios para que seus registros fossem incorporados a este estudo: participaram do programa no ano anterior (2014); têm formação em Pedagogia (a maioria também já havia cursado o magistério); atuavam há mais de cinco anos em suas respectivas Diretorias de Ensino do município de São Paulo; tiveram frequência superior a 75% nos encontros presenciais de formação. Esses critérios foram de suma relevância, pois representaram requisitos essenciais para que expectativas promissoras quanto à multiplicação das ações formativas fossem projetadas.

Partindo para o estudo dos registros em si, foi possível identificar que os OEs levantaram aspectos sobre: a) as principais dificuldades dos PAs para ensinar a leitura nos anos iniciais; b) algumas possibilidades do PNAIC para a superação das dificuldades elencadas; e, por fim, c) o que se leva da experiência no PNAIC. Assim, os trechos selecionados dos registros seguirão essa sequência para sua apreciação.

a) As principais dificuldades dos PAs para ensinar a leitura nos anos iniciais

Trecho 1, OE Mariana: *As duas maiores dificuldades dos alunos que mais “pesam” para as PAs que observei foram a leitura e a interpretação. Pudemos verificar o quanto a leitura*

³ De acordo com Kleiman (2005, p. 23), “um evento de letramento inclui atividades que têm as características de outras atividades da vida social: envolve mais de um participante e os envolvidos têm diferentes saberes [...] é um evento essencialmente colaborativo”.

⁴ O termo em referência faz alusão à característica multiplicadora do PNAIC, em que formadores conduzem as formações aos OEs, e os OEs as “repassam” / “replicam” / “reconduzem” aos PAs, que, finalmente, as colocam em ação no “chão da escola”.

interfere na interpretação e vice-versa. Os alunos não dominando uma leitura fluente, a interpretação fica prejudicada.

Trecho 2, OE Rosa: *Na Leitura uma das maiores dificuldades encontrada é quanto ao ensino da fluência leitora e compreensão do que se lê.*

Trecho 3, OE Marta: *Vejo que existem algumas dificuldades marcantes, que são dos alunos, mas afetam os professores por não saberem exatamente como melhorar: ler com certa fluência e inferir informações implícitas e até mesmo explícitas no texto.*

Trecho 4, OE Suely: *no que se refere à Leitura, a grande dificuldade se encontra em Ler com compreensão, uma vez que apenas a decodificação não garante que a leitura assuma a sua principal função, a social.*

Os trechos acima foram selecionados, dentre os trinta e dois disponíveis, porque sintetizam aspectos revelados de forma unânime no que se refere às dificuldades enfrentadas pelos PAs ao ensinarem a leitura, quais sejam: a interpretação, a fluência, a inferência, a antecipação de informações, a leitura dotada de sentido (compreensão do que se lê).

Se considerarmos o exposto na seção anterior, que descreve brevemente algumas concepções de leitura e suas relações com a formação de professores, notaremos que os aspectos levantados pelas OEs são, de fato, esperados. Isso porque Kleiman (2005) já vinha sinalizando a permanência de práticas de decodificação e os empasses para o trabalho na perspectiva do letramento, denotando que professores tendem a ensinar a leitura de textos de forma fragmentada e com objetivos incoerentes. Se o aluno não imagina a leitura como algo que pode ser prazeroso, encantador, libertador, dificilmente se entregará à imersão no texto e tampouco lerá com fluência ou terá compreensão sobre o que leu; dificilmente entenderá que um texto apresenta sentidos para além da junção de sílabas que formam palavras e mais palavras. O mesmo raciocínio se aplica às dificuldades para fazer inferências e produzir sentidos, pois estas são habilidades provenientes de estratégias de leitura e, uma vez que tais estratégias são suprimidas pelo aligeiramento da leitura e pela ausência de aprofundamento do texto, o entendimento daquilo que foi lido deixa de cumprir seu papel. Nesse sentido, faz-se imperioso resgatar o que Kleiman adverte sobre o ato de ler:

O mero passar de olhos pela linha não é leitura, pois a leitura implica uma atividade de procura pelo leitor, no seu passado de lembranças e conhecimentos, daqueles que são relevantes à compreensão de um texto que fornece pistas e sugere caminhos, mas que certamente não explicita tudo o que seria possível explicitar. (KLEIMAN, 1989, p. 26-27).

Na citação, a autora é enfática ao afirmar que uma leitura superficial não é leitura. Pelo menos não o tipo de leitura desejável para que sejam mobilizados fatores como: a busca por alguma coisa que a leitura irá revelar; o acionamento de conhecimentos prévios que permitem identificar o real sentido, explícito ou não, em um texto; o levantamento de hipóteses que os caminhos do texto possibilitam criar para o desfecho que está por vir.

No caderno número 5 do material formativo do PNAIC (BRASIL, 2015c), intitulado “A oralidade, leitura e a escrita no Ciclo de Alfabetização”, Leal e Rosa (2015) apontam que uma prática usual nas escolas é solicitar que as crianças leiam em voz alta para serem avaliadas quanto à fluência na oralização do texto escrito. Valendo-se da percepção de Colomer (2007), as autoras defendem que “essa leitura tenha como objetivo a constituição

de repertórios comuns e que gere a oportunidade não somente de trocar diferentes opiniões, mas de se atentar para o fato de que os processos de significação são ao mesmo tempo individuais e coletivos” (LEAL; ROSA, 2015, p. 33).

Desse modo, é possível depreender que as dificuldades das PAs se deram em função do desencontro entre ensino da leitura e as finalidades e estratégias de ativação cognitiva inerentes ao processo. Deslocar o objetivo pedagógico para os objetivos da leitura, atendo-se às especificidades dessa atividade poderia ser um modo mais assertivo de conduzir o importante e complexo papel de ensiná-la.

b) Algumas possibilidades do PNAIC para a superação das dificuldades elencadas

Trecho 1, OE Paula: *A postura que tomamos foi a constituição coletiva de práticas que possibilitem ao aluno aprender a partir da diversidade de textos que circulam socialmente (jornais, revistas, manuais de instruções, revistas em quadrinhos, textos informativos, e-mails etc.). O professor tem a importante tarefa de propiciar aos seus alunos a diversidade de texto que todos têm direito, de modo que a leitura e a escrita sejam desenvolvidas numa linguagem real, natural, significativa e vivenciada.*

Trecho 2, OE Silvia: *Para a leitura, nossa proposta foi colocar os alunos em contato permanente com textos de circulação social, através da leitura em voz alta, da leitura compartilhada, da leitura deleite, da leitura de ajuste, da leitura silenciosa, acompanhada ou não da compreensão do texto, cruzadinhas com ou sem banco de palavras, do estímulo aos procedimentos leitores de acordo com a finalidade da proposta de leitura. A cada semana é sorteado um aluno para fazer a leitura deleite de outra sala, assim levam os livros para casa, escolhem a leitura, treinam e, no dia marcado, realizam a leitura para os alunos da sala sorteada para receber o leitor.*

Trecho 3, OE Marta: *Na leitura nos organizamos para algumas ações: Antecipar a informação que segue no texto; - Verificar se o que foi antecipado se confirma ou não; - Rer ler para compreender melhor; - Inferir informações implícitas no texto coletivamente (contando com a colaboração de cada aluno). Os professores planejam atividades permanentes, sequenciadas e projetos que inserem as crianças em processos de interação, para desenvolver as habilidades acima descritas. Para isso, utilizam jogos, acervo de livros do PNAIC, diferentes suportes de textos e uma diversidade de gêneros textuais. O bom planejamento, replanejamento, o uso de materiais diversificados presentes na sala de aula assim como a intervenção e mediação do professor estão fazendo com que os alunos se apropriem de comportamentos leitores e escritores.*

Trecho 4, OE Cíntia: *As escolas procuraram desenvolver a habilidade leitora dos alunos com bastante envolvimento dos livros do pacto e com estratégias bastante significativas para os alunos, envolvendo-os e instigando para o conhecimento do mundo letrado. Várias ações foram feitas no município para a melhoria da capacidade leitora, como: sarau de poesias, leituras compartilhadas, dramatizações de textos em oficinas e brincadeiras. A criança brinca de faz de conta que está lendo antes mesmo de entrar na escola, e não devemos deixar que este desejo que acontece com ela desde muito pequena se perca ao chegar à escola. Não devemos deixar que a leitura se torne um martírio para as crianças.*

Se uma única palavra pudesse definir as colocações dos OEs neste bloco, seria, sem dúvida, a palavra ‘diversidade’. Diversidade de textos; diversidade de suportes de textos;

diversidade de tipos de leitura; diversidade de eventos de letramento; diversidade de gêneros textuais; diversidade de materiais; diversidade de atividades. Ao que parece, as professoras encontram caminhos comuns e profícuos, apropriando-se das orientações formativas do PNAIC para efetuarem mudanças nas práticas de ensino da leitura.

Além da diversidade em si, ficou bastante clara a busca por finalidades para cada situação proposta: para o tipo de leitura (em voz alta, silenciosa, compartilhada), para o tipo de texto (quanto ao gênero, ao suporte e ao papel social que reflete) e esse é um indício altamente promissor, que revela a potencialidade do PNAIC para a superação – ou, ao menos, a minimização – de dificuldades que vinham se instalando há anos nas escolas. Esse engajamento, tanto dos OEs através da formação e do acompanhamento, como dos PAs, pela realização efetiva em sala de aula, revelam uma faceta do letramento sem a qual o trabalho nessa perspectiva seria inviável: a colaboração. Conforme já aludido neste texto, Kleiman cita os eventos de letramento como algo que se faz necessário para que práticas de letramento se concretizem. Em tais eventos, os participantes envolvidos “têm diferentes saberes, que são mobilizados na medida adequada, no momento necessário, em prol de interesses, intenções e objetivos individuais e de metas comuns” (KLEIMAN, 2005, p. 23). Se tal condição se aplica aos alunos, na construção cotidiana de conhecimentos mediados pela leitura, aplica-se também aos profissionais da educação que, ao se articularem colaborativamente e tendo objetivos comuns a serem perseguidos, produzem resultados melhores.

Ainda na perspectiva do letramento, sublinha-se a busca, pelos professores, de textos que circulem no meio social das crianças, com a finalidade de aproximar o pequeno leitor do universo letrado. Essa preocupação traduz um olhar especial para a atribuição de sentidos de um texto, presente no caderno de formação número 5 (BRASIL, 2015c). A incitação a práticas de ensino que considerem o contexto real do aluno, seus conhecimentos prévios, suas afinidades e familiaridades é algo que se defende com afinco nesse caderno, destacando-se o caráter favorável dessa opção para a aproximação do aluno com os textos.

O caderno número 2 (BRASIL, 2015a), nomeado “A criança no ciclo de alfabetização”, e o caderno número 4 (BRASIL, 2015b), que carrega o título “A organização do trabalho escolar e os recursos didáticos na alfabetização”, advogam que nos primeiros anos do Ensino Fundamental, é fundamental que o ensino da leitura e da escrita esteja articulado a momentos de brincadeiras e de exploração de outras linguagens. Nessa direção, os trechos de registros das OEs Marta e Cíntia revelam total coerência ao mencionarem que foram explorados jogos e brincadeiras durante as práticas de ensino da leitura. Trabalhar na perspectiva da ludicidade é muito importante, haja vista que o brincar é uma atividade inerente à infância. Portanto, estabelecer essa relação entre leitura e brincadeira pode gerar uma atmosfera mais convidativa para a aprendizagem.

Por fim, outra apropriação interessante que foi lembrada em diferentes registros é a prática da leitura deleite. Muito estimulada em todos os cadernos formativos do PNAIC, bem como nos cursos ministrados, a leitura deleite é compreendida como um dos tipos de leitura que mais evidencia que seu objetivo deve centrar-se nela mesma. Como o próprio nome ‘deleite’ sugere, esse tipo de leitura significa entretenimento, encanto, agrado, e, assim sendo, não escancara um objetivo pedagógico que se relacione à aprendizagem de um conteúdo, por exemplo, fazendo com que as crianças apreciem o momento.

Um balanço geral sobre este bloco permite inferir que a formação oferecida pelo PNAIC é uma potente aliada para o professor rever e repensar suas práticas de ensino da leitura. Embora os alcances da proposta tenham também suas limitações, que se devem em ao largo espaçamento entre um período de formação e outro, acredita-se que sua característica multiplicadora seja capaz de atingir um número expressivo de educadores, influenciando positivamente seus modos de fazer.

c) O que se leva da experiência no PNAIC

Trecho 1, OE Paula: *Aprendemos que a leitura é conteúdo em si mesmo e precisa ser abraçado pela escola como tal. [...] A escola precisa despertar na criança o prazer pela leitura. A tarefa não é fácil, é um elo que se forma: o professor precisa ter prazer pela leitura para despertar este prazer no aluno.*

Trecho 2, OE Luciana: *Com relação a leitura foram desenvolvidas formações que privilegiaram a importância de compreendê-la como um conteúdo, como uma atividade complexa e que o conhecimento da natureza da leitura, o conhecimento dos procedimentos e estratégias de leitura utilizados pelos leitores proficientes, o reconhecimento de si (professor) como leitor proficiente e o agir como leitor proficiente são chaves fundamentais para a formação de leitores.*

Trecho 3, OE Amanda: *O que mais prevaleceu foi a força de vontade e o carinho que os professores desenvolveram em sala de aula com as estratégias propostas no pacto. Esse envolvimento e esse movimento da formação fizeram toda a diferença no âmbito escolar, pois quem lê bastante e fluentemente escreve com bastante facilidade. O bom leitor é um bom escritor!*

Este último bloco apresenta-se com o intuito de ‘selar’ as discussões empreendidas ao longo do texto, e, para isso, pareceu oportuno acrescentar os registros dos OEs sobre o que se leva da experiência no PNAIC. De acordo com os eles, a mudança de olhares foi um fator determinante. Mudar a forma de compreender as especificidades e a complexidade do ensino da leitura, bem como revisitar e rever seus próprios conceitos sobre o ensino representou uma das facetas mais notáveis ao final do ciclo de formação. Nessa direção, pode-se dizer que o registro da OE Paula reuniu, em poucas palavras, objetivos essenciais da formação: aprender que a leitura é conteúdo em si mesmo e que despertar o gosto do aluno pela leitura requer que, primeiramente, o professor se veja como alguém que gosta de ler.

Para complementar e finalizar esse mote, destaca-se o registro da OE Luciana, o qual enfatiza que o reconhecimento de si (professor) como leitor proficiente e o agir como leitor proficiente são chaves fundamentais para a formação de leitores. Tal percepção revela-se um verdadeiro combustível para os professores que, muitas vezes, mesmo trabalhando cotidianamente com o ensino da leitura, esquecem-se como leitores.

Considerações finais

Chegar às considerações finais de um texto remete ao resgate das proposições e inquietações que lhe deram origem. Assim, faz-se válido responder, finalmente, às questões: A formação oferecida pelo PNAIC contribui favoravelmente para as práticas de ensino da leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental? Se sim, quais são os principais indícios dessa contribuição?

Diante do explicitado no decorrer deste artigo, pôde-se perceber que a formação oferecida pelo PNAIC, de fato, contribui num sentido positivo para que práticas de ensino da leitura sejam repensadas e ressignificadas (no contexto do PNAIC/UNESP/São Paulo). E, mais do que isso: na perspectiva do letramento. Com relação aos indícios, vale citar o reconhecimento da mudança de olhares dos OEs e, conseqüentemente, dos PAs sobre os modos de ensinar a leitura; a apropriação de estratégias, finalidades e especificidades da leitura; a intencionalidade nos momentos de escolha dos tipos de leitura a serem explorados, bem como dos suportes e dos gêneros textuais; a validação da ludicidade, especialmente na fase de descobrimento da leitura;

a organização do trabalho pedagógico de modo que os eventos de letramento sejam favorecidos; o trabalho colaborativo; o reconhecimento do professor como leitor e o investimento no hábito da leitura, a fim de que o gosto do aluno pelo ato de ler seja naturalmente incentivado.

Embora a literatura da área confira certo descrédito aos programas de formação continuada – e o fazem com razão –, o PNAIC, ao que parece, destaca-se em alguns pontos, como a qualidade dos textos, cuja autoria inclina-se aos pressupostos socioculturais aqui defendidos; sua alta abrangência e movimento de adesão; as expectativas dos professores, geralmente positivas em relação ao curso; a produção bibliográfica nacional sobre os alcances no programa em diferentes esferas. Nesse sentido, espera-se que as ações do programa, com seu poder multiplicador, permaneçam motivando perspectivas otimistas para as práticas de ensino dos professores alfabetizadores.

Referências

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa. A leitura de textos literários na sala de aula: é conversando que a gente se entende. *In: PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca; COSSON, Rildo (Org.). Coleção Explorando o Ensino: Literatura – Ensino Fundamental. v. 20. Brasília: SEB/ MEC, 2010. p. 69-106.*

BRASIL. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. A criança no ciclo de alfabetização. Caderno 02. Brasília: MEC, SEB, 2015a.*

BRASIL. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. A organização do trabalho escolar e os recursos didáticos na alfabetização. Caderno 04. Brasília: MEC, SEB, 2015b.*

BRASIL. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. A oralidade, a leitura e a escrita no Ciclo de Alfabetização. Caderno 05. Brasília: MEC, SEB, 2015c.*

CAFIERO, Delaine. Letramento e leitura: formando leitores críticos. *In: RANGEL, Egon de Oliveira; ROJO, Roxane Helena Rodrigues (Org.). Coleção Explorando o Ensino: Língua Portuguesa – Ensino Fundamental. v. 19, p. 85-106, Brasília: SEB/ MEC, 2010.*

COLOMER, Teresa. *Andar entre livros: a leitura literária na escola. São Paulo: Global, 2007.*

COSSON, Rildo. *Círculos de leitura e letramento literário. São Paulo: Contexto, 2014.*

KLEIMAN, Angela. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura. São Paulo: Pontes, 1989*

KLEIMAN, Angela. *Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever? Cefiel/ IEL/Unicamp, 2005.*

LEAL, Telma Ferraz; ROSA, Ester Calland de Sousa. Formação de leitores na escola: leitura como prática social. *In: BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. A oralidade, a leitura e a escrita no Ciclo de Alfabetização. Caderno 05. Brasília: MEC, SEB, 2015c.*

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.*

TERZI, Sylvia. *A construção da leitura. Campinas: Pontes, 1995.*

Sobre a autora

Nathália Cristina Amorim Tamaio de Souza é Pedagoga e Mestre em Educação Escolar pela UNESP e Doutoranda em Educação na UNICAMP, com bolsa CNPq, vinculada ao grupo de estudos ALLE/AULA. Trabalha como docente de Educação Básica (anos iniciais do Ensino Fundamental) na Escola SESI de Araraquara e atua como pesquisadora no grupo GEPFEC da UNESP.

E-mail: nahytamaio@hotmail.com.

POLÍTICAS E PROGRAMAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA NO BRASIL: CONDUÇÃO DE PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA NAS SALAS DE ALFABETIZAÇÃO

POLITIQUES ET PROGRAMMES D'ÉDUCATION PERMANENTE AU BRÉSIL: CONDUITE DE PRATIQUES DE LECTURE ET D'ÉCRITURE DANS LES COURS D'ALPHABÉTISATION

Rodrigo da Silva Guedes¹

Resumo: O presente texto traça uma linha histórica das Políticas e Programas de Formação Continuada para professores alfabetizadores a partir da década de 80. Objetiva identificar os programas e as marcas didáticas que são indicadas para as práticas escolares, sobretudo, as táticas relacionadas à leitura e escrita, muito presentes no fazer dos professores alfabetizadores. Com o advento do Construtivismo na década de 80; a “Década da Alfabetização” e os programas de formação continuada para professores alfabetizadores: PCN’s em Ação, PRALER, TRILHAS, PROFA, Letra e Vida, Ler e Escrever, Pró-Letramento, Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, pudemos observar um direcionamento didático acerca das práticas realizadas pelos professores acerca da leitura e escrita em nosso país.

Palavras-chave: Formação Continuada; leitura; escrita; práticas.

Sommaire: Ce texte retrace une ligne historique des Politiques et Programmes de Formation Continue pour les alphabétiseurs des années 80. Il vise à identifier les programmes et les notes didactiques qui sont indiqués pour les pratiques scolaires, notamment les tactiques liées à la lecture et à l'écriture, très présent dans l'enseignement des alphabétiseurs. Avec l'avènement du constructivisme dans les années 1980; la «Décennie de l'alphabétisation» et les programmes de formation continue des alphabétiseurs: PCN's in Action, PRALER, TRILHAS, PROFA, Letra e Vida, Reading and Writing, Pro-Literacy, National Pact for Literacy in the Right Age, nous avons pu observer une direction didactique sur les pratiques des enseignants sur la lecture et l'écriture dans notre pays.

Mots-clés: Formation Continue; lecture; écriture; pratiques.

1. Introdução

Iremos traçar uma breve linha histórica das políticas e alguns programas de formação continuada no período que corresponde de 1980 a 2013 no Brasil e no Estado de São Paulo.

Segundo Mortatti (2000), a década de 80 pode ser considerada um marco para as discussões sobre alfabetização e formação de professores, pois foi marcada pela vivência de uma escola com um ensino tradicional de alfabetização, em detrimento de uma escola, com práticas pedagógicas que deveriam se apropriar dos estudos sobre a Psicogênese da Língua Escrita, propostos por Ferreiro e Teberosky (1999), e que de alguma forma impactaram as práticas dos professores.

Brandão e Leal (2011) descrevem alguns percursos que a leitura e escrita tiveram, apontam três caminhos que delinearão os novos enfoques, dentre eles: *a obrigação da alfabetização; o letramento sem letras; e, ler e escrever com significado na Educação Infantil*. Momentos que direcionaram as práticas, partindo de um olhar tradicional para ações respaldadas pelos estudos de

¹ Rede Pública Municipal – Mogi das Cruzes/SP.

Ferreiro e Teberosky (1999). Ler e escrever com significado, o último caminho descrito pelas autoras, são apresentados por Brandão e Leal (2011) como um período: “inspirado, por um lado, nas ideias de Ferreiro e Teberosky sobre o processo de alfabetização, que começaram a ser divulgadas no Brasil, ao final da década de 1970, trazendo um grande impacto para as formas de pensar a alfabetização (...)”. (BRANDÃO e LEAL, 2011, p. 19).

O percurso histórico abordado traça o perfil leitor ou até mesmo tático acerca das práticas de leitura que a escola foi se apropriando ao passo que as Políticas e Programas de Formação Continuada foram sendo conduzidos em nosso país.

2. Formação continuada para os professores alfabetizadores

2.1. Políticas educacionais

A repercussão do construtivismo no país teve significativas mudanças nas ações docentes como diagnóstico de leitura e escrita (cf. FRADE, 2010), concepção de avaliação e demais procedimentos didáticos para o ensino. O Estado de São Paulo, por exemplo, instituiu o construtivismo em suas linhas de atuação: formação continuada, materiais escritos, chegando à sala de aula com as práticas dos professores.

(...) o construtivismo passa a ser defendido pelos “educadores progressistas”, que se empenham no convencimento dos alfabetizadores, mediante produção, tradução e divulgação massivas de artigos, teses acadêmicas, livros e vídeos de combate, cartilhas construtivistas, sugestões metodológicas e relatos de experiências bem sucedidas, visando a garantir sua institucionalização na rede pública de ensino. (MORTATTI, 2000, p. 27)

No Ciclo Básico, de acordo com Mortatti (2000), o eixo norteador de todas as ações foi o *construtivismo*, impulsionando a instalação de Oficinas Pedagógicas, cursos de aperfeiçoamento e “reciclagem”, como ficaram conhecidos na época, e a consolidação dos Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM's).

A década de 80 foi significativa para o campo da alfabetização, assim como, para o processo histórico, social e de lutas, pelo qual o país estava passando. Mortatti (2000) traça uma linha histórica dos movimentos, lutas e discussões sobre esse período: “No momento em que as conquistas políticas conduzem à concretização da democracia, a escola democrática precisa tornar-se realidade” (PALMA FILHO, 1985, p. 4 *apud*. MORTATTI, 2000, p. 260).

Tais constatações são muito bem descritas por Mortatti (2000) ao abordar de maneira detalhada os impactos da década de 80 sobre as discussões da alfabetização, escola e formação de professores. A autora comenta que houve uma “revolução conceitual” (MORTATTI, 2000, p. 19) quando alude às rupturas entre o tradicional e a perspectiva psicológica, pontua que com tal acontecimento, desencadeou um aumento no campo das pesquisas, visto que as respostas daquele momento já não correspondiam mais aos questionamentos elaborados pelos professores e sociedade.

A década de 90 proporcionou grandes investimentos na pesquisa sobre a formação continuada dos professores, como podemos perceber nos estudos realizados por Frade (2010), Soares (2011), Mendes e Romanowski, Santos, Oliveira (2008), entre outros.

Em um primeiro momento podemos ilustrar a década de 90 pelo viés dos investimentos das agências internacionais (Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional) que conduzem os recursos para as ações destinadas à educação do país (cf. OLIVEIRA, 2008). No segundo

momento, destacamos a interferência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº9394/96, mediante a democratização do país no final da década de 80.

Neste sentido, Oliveira (2008) esboça que as legislações promulgadas na década de 90 oportunizaram mudanças nos processos de formação continuada trazendo novas propostas e indicando outras tendências para compreensão das práticas pedagógicas. “Dos destaques feitos à LDB 9.394/96, vimos uma estruturação de proposta de formação docente, frente às novas demandas requeridas no trabalho dos professores e o enfoque nos órgãos responsáveis pela organização dessa formação, bem como seus objetivos.” (OLIVEIRA, 2008, p. 38 e 39).

Convém reforçar que todas as ações sobre a formação continuada propostas pelas agências nacionais e internacionais, assim como os dispositivos legais convergem para que haja uma melhoria, ora nas práticas dos professores ora nos índices apresentados nas avaliações externas (cf. MENDES e ROMANOWSKI).

No período correspondente entre 2003 a 2012, vivenciamos a “Década da Alfabetização”, cujo foco foi direcionado para ações (programas, políticas e pesquisas), que viessem a contribuir com as práticas pedagógicas resultando a melhoria progressiva das avaliações externas. Mortatti (2013) descreve esse cenário como um período marcado por diversas ações, analisando e problematizando o contexto escolar. O percurso histórico na área mostrou avanços teóricos – metodológicas discussões e reflexões presentes nas escolas, por meio das Políticas de Formação continuada para os professores alfabetizadores.

Ao longo desse período cronológico em que destacamos a formação continuada, pudemos acompanhar a transição das crianças de seis anos de idade, que até então frequentavam a Educação Infantil, irem para o Ensino Fundamental, com a ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos, instituído pela Lei nº 11.274 de 06/02/2006, marcando a trajetória escolar, por meio de discussões sobre a concepção de criança, o papel do professor e as práticas pedagógicas para atender essa criança (cf. CHAGURI e JUNG 2013).

2.2. Programas de Formação Continuada

O Programa *PCN's em Ação* foi uma parceria entre o governo federal, estados e municípios, oportunizando a formação continuada dos professores das redes de ensino, tendo como estrutura, encontros em grupo de discussões em torno dos *Parâmetros Curriculares*, além de outras temáticas.

Após o período marcado pelos PCN's em Ação, o Ministério da Educação, apresenta e institui o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores - PROFA (2001), que nos anos subsequentes é disseminado pelos Estados e Municípios, sobretudo pela rede estadual de São Paulo, que passa a utilizar a metodologia proposta pelo PROFA nas práticas dos professores.

Na formação do PROFA, os professores realizavam estudos, com o auxílio de cadernos orientadores, vídeos instrucionais e reflexivos, assim como planejavam e discutiam as ações pedagógicas realizadas nas classes de alfabetização, como se pode observar que “o Programa visa nortear o trabalho do professor, oferecendo-lhe os fundamentos que vão da identificação da sua concepção teórica até a sugestão de mudanças na sua ação alfabetizadora”. (CAMPOS, 2006, p. 37).

No ano de 2003, presenciamos o *Programa de Apoio a Leitura e Escrita* (PRALER), continuando os estudos no campo da alfabetização para os professores alfabetizadores a fim de “dinamizar o processo educacional relativo à aquisição e aprendizagem da leitura e escrita da língua materna” (BRITO e VIÉDES, 2015, p. 156).

O PRALER está embasado em três grandes ações: formação continuada do professor formador e do professor cursista, sistema de avaliação do programa e atividades de apoio à aprendizagem dos alunos. (BRASIL, 2007). Conseguimos perceber a inter-relação entre o

processo formativo e as práticas a serem desenvolvidas em sala de aula. O programa buscou preservar a relação teoria e prática em suas ações (DIAS, 2011).

No Estado de São Paulo, o PROFA ganhou proporções maiores para o processo formativo, tendo uma nova “roupagem” – *Letra e Vida* (2007) e na sequência, com uma remodelagem nos materiais de formação e agregando recursos didáticos (livros textos, livros de atividades para os alunos, livros de literatura infantil), passa a ser conhecida e até hoje é disseminada na rede estadual de São Paulo como “Ler e Escrever”.

Assim como outros programas de formação continuada mencionados, o Letra & Vida prioriza o processo de ensino e aprendizagem ao redor da leitura e da escrita como podemos observar na exposição de Hernandes (2008, p. 46).

A metodologia de formação priorizada pelo Programa pretende alavancar a construção de competências profissionais que sirvam de ferramentas para que o alfabetizador tenha sucesso na sua tarefa de ensinar a ler e escrever em situações sociais de uso da linguagem escrita.

No ano de 2007, além da discussão do Letra & Vida no Estado de São Paulo, os sinais formativos foram marcados pelo *Pró – Letramento*, ampliando e fortalecendo os tempos e espaços de discussão sobre o ciclo de alfabetização e seus saberes no espaço escolar. Nesse sentido, a reflexão, planejamento e desenvolvimento de práticas que pudessem atender as necessidades no processo de ensino e aprendizagem nas classes de alfabetização.

Gontijo (2014, p. 70) expõe que o Pró–Letramento “é um programa de formação de professores das séries iniciais do ensino fundamental e tem por objetivo a melhoria dos níveis de desempenho em leitura e escrita”, ressalta o que já encontramos nos materiais do Programa, nos objetivos dos Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação, no PNE e nas exigências dos órgãos internacionais (ONU e UNESCO).

No ano de 2011, contribuindo com as ações formativas, o *TRILHAS* teve notoriedade ao compor esse caminho de formação continuada destinada aos professores alfabetizadores, tendo como objetivo melhorar as ações relacionadas com a linguagem oral e escrita dos alunos. No Caderno de Apresentação do Programa (BRASIL, 2011) encontramos expresso que o projeto fortaleceu as ações para melhoria das habilidades de leitura e escrita. Em 2012, a formação foi desenvolvida em municípios considerados prioritários², conforme indicações do MEC, ou seja, escolas com as notas abaixo do IDEB.

Gontijo (2014) aborda que “o MEC passou a implementar uma série de ações que constituem a política da alfabetização” (GONTIJO, 2014, p. 67). A autora descreve em sequência as políticas implementadas e posteriormente dedica um capítulo para detalhar cada uma delas e como se articulam, desse modo, apresenta três situações fortemente difundidas:

- Formação de professores alfabetizadores;
- Implantação do Ensino Fundamental para 9 anos;
- Escolha do Livro Didático – PNLD.

Esses três eixos elencados pela autora, se mostram no cotidiano das escolas brasileiras, e nos programas de formação continuada, principalmente no *Pró–Letramento e PNAIC*, onde a formação continuada dos professores alfabetizadores relaciona-se com a estrutura formativa dos programas do Ministério da Educação e demais ações, como pro exemplo: Programa

² No portal TRILHAS, conseguimos mapear os estados, municípios e as escolas atendidas pelo programa: <http://www.portaltrilhas.org.br/escola-beneficiada.html>.

Nacional do Livro Didático – PNLD, Programa Nacional de Bibliotecas Escolares – PNBE, Avaliações externas, entre outros.

Em 2012, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa continuou com uma estrutura de formação muito próxima ao do *Pró – Letramento*, direcionadas aos professores alfabetizadores. Souza (2014) problematiza e aprofunda as concepções antecedentes sobre o Pacto para poder iniciar reflexões sobre a atual conjuntura da formação continuada.

2.3. RENAFOR

Dias (2011) traça um resumo das políticas de formação de professores, abordando sobre a Rede Nacional de Formação de Professores de Educação Básica, resgatando os objetivos propostos: “(Rede) foi proposta a partir do Edital n. 1, de 9 de junho de 2003, que tinha o objetivo de constituir centros de formação continuada, desenvolvimento da tecnologia e prestação de serviços para as redes públicas de ensino.” (DIAS, 2011, p. 99). A RENAFOR foi efetivamente constituída em 2004 (BRASIL, 2006b, p. 3).

FRADE (2010b) ao pontuar sobre a formação continuada dos professores e o papel da RENAFOR na implementação de programas que vão ao encontro da prática pedagógica, esboça que, sobretudo, os programas pelos quais estamos apresentando:

(...) indica que não podemos mais denunciar a baixa oferta de formação contínua pelos órgãos oficiais, nem constatar que há uma única alternativa: há ações regulares e sistemáticas, alternativas de educação à distância e presencial, formações realizadas no âmbito das escolas e fora delas, atingindo professores leigos e com formação superior. (FRADE, 2010b, p. 44)

A articulação dos órgãos gestores dos sistemas de ensino, segundo o Ministério da Educação, contribui para os grandes investimentos na formação continuada dos professores, na qual cada agente (sistemas de ensino, órgãos gestores, universidades e instituições de formação) tornam-se responsável não somente pela formação continuada dos professores, assim como a melhoria na qualidade do ensino. (BRASIL, 2005)

Faz-se necessário pontuar, a importância que a RENAFOR tem para as práticas formativas, sobretudo para o surgimento dos programas de formação continuada para professores, visto que a *REDE*, como ficou conhecida, possibilita a elaboração de materiais, cursos e subsídios das mais variadas formas (livros, textos, audiovisuais, pesquisas, cursos on-line, à distância, entre outros) possibilitando a reflexão das práticas pedagógicas dos professores (OLIVEIRA, 2008; DIAS, 2011).

Compreendemos que as ações não estão somente destinadas às ações formativas para os professores, mas amplia de maneira mais estruturada a articulação entre a academia e as unidades escolares vinculadas ao Ministério da Educação. Bunzen (2010) traz em seus escritos um olhar analítico para os discursos apresentados em materiais escritos para a formação de professores, e, contribui para uma elucidação sobre a Rede Nacional de Formação de professores, de modo que:

Para a Rede Nacional de Formação Continuada, a formação não deve ser vista como uma correção de um curso precário, uma vez que apostam na necessária reflexão permanente do professor. Por outro lado, os *Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação* encontra-se em instituições com tradições em ensino e pesquisa, situadas em diversas regiões do Brasil. Na área temática *Alfabetização e Linguagem*, nosso interesse de pesquisa, as universidades

responsáveis pelos Centros de Pesquisa são: UFPE, UFMG, UNICAMP, UEPG, UNB. Os Centros, de forma geral, têm priorizado a produção de diversos materiais para os professores (jornais, sites, cadernos de estudo, vídeos), além dos materiais didáticos elaborados para o funcionamento dos cursos, com dinâmicas e formatos específicos. (BUNZEN, 2010, p. 5)

Os Centros mencionados poderiam ser compostos nas universidades com dedicação aos programas de formação continuada e intuito de prestar serviço às redes públicas de ensino, assim se constituíram como Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação. (DIAS, 2011). Deste modo, os Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação foram divididos em cinco grandes áreas do conhecimento: Alfabetização e Linguagem, Educação Matemática e Científica, Ensino de Ciências Humanas e Sociais, Artes e Educação Física, Gestão e Avaliação da Educação, conforme consta no catálogo (BRASIL, 2006b, p. 3).

No catálogo de 2005 encontramos expresso que “A **Rede Nacional de Formação Continuada** conta com a participação dos Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação, com os sistemas de ensino público e a participação e coordenação da SEB / MEC.” (BRASIL, 2005, p. 22).

Os Centros de Pesquisa apresentam características históricas – sociais e de problematização, dentro da área a ser pesquisada, estabelecendo diálogos interinstitucionais, a fim de ampliar as pesquisas na área, com suas especificidades na construção do conhecimento, são vinculados a uma universidade com o intuito de produzir materiais didáticos, com um professor coordenador dos trabalhos e constituindo um comitê gestor (DIAS, 2011).

Iremos nos ater à Alfabetização e Linguagem, que está subdividida na seguinte conformidade:

Universidade	Centro de Pesquisa	Professores Coordenadores
Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG	Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita – CEALE	Antônio Augusto Gomes Batista Aparecida Paiva
Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG	Centro de Formação Continuada, Desenvolvimento de Tecnologia e Prestação de Serviços para as Redes Públicas de Ensino - CEFORTEC	Cleide Aparecida Faria Rodrigues
Universidade Federal de Pernambuco – UFPE	Centro de Estudos em Educação e Linguagem – CEEL	Artur Gomes de Moraes Andrea Tereza Brito Ferreira Eliana Borges C. de Albuquerque Telma Ferraz Leal
Universidade de Brasília – UNB	Centro de Formação Continuada de Professores – CEFORM	Glória Pacita Fraguas Vásquez Gomes
Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP	Centro de Formação Continuada do Instituto de Estudos da Linguagem – CEFIEL	Marilda do Couto Cavalcanti

Quadro 1 – Universidades e Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação – Fonte: MEC. **Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica – Orientações Gerais. Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação.** SEB, 2006. (Quadro organizado pelo pesquisador).

O CEALE foi criado em 1999³, com o objetivo de integrar ações interinstitucionais nas áreas de alfabetização e ensino de Português, passando a integrar o RENAFOR, a partir de sua

³ Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/o-que-e-o-ceale.html>.

instituição, juntamente com os demais Centros de Pesquisa e Desenvolvimento em Educação. Dias (2011, p. 102) expõe que o CEALE “é um órgão complementar da Faculdade de Educação da UFMG, que, em 2004, passou a integrar a Rede, por meio do convênio com o MEC. Em 2010, completou vinte anos, reconhecidamente como uma das referências nacionais em estudo sobre alfabetização e letramento”.

O CEFORTEC, em articulação com outras três Universidades Paranaenses: Unioeste, UEL e UFPR, objetiva:

Apoiar os municípios no desenvolvimento de um plano permanente de desenvolvimento profissional dos docentes. Identificar áreas deficitárias do processo formativo que merecem maior atenção das entidades formadoras. “Contribuir com os sistemas municipais e estaduais de ensino no processo de formação continuada de professores na área de alfabetização e linguagem.” (Disponível em: <http://ead.uepg.br/site/programas-e-projetos/cefortec/>).

O CEEL⁴ possui o foco na melhoria da Educação Básica, trabalhando especificamente com a organização e elaboração de cursos, planejamento e organização de propostas curriculares, avaliações de rede, produção de livros, vídeos e jogos didáticos, além de prestar assessoria a secretarias de educação e participar de programas de avaliação e produção de material didático e eventos científicos.

O CFORM⁵ “foi concebido como um órgão multidisciplinar e supra-departamental da Universidade de Brasília (UNB)” (DIAS, 2011, p. 102). Os Departamentos da UNB articulados para compor o CFORM são: Núcleo de Estudos e Acompanhamento das Licenciaturas (NEAL) e o Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares (CEAM) atua em duas grandes linhas de ação, apoiar os cursos de licenciaturas, sistematizar e ampliar a oferta de oportunidades de formação continuada de professores do ensino público.

O CEFIEL, assim como os demais centros de pesquisa, possui suas ações destinadas em contribuir com as ações para a formação continuada, para “pluralizar as formas de tornar parcelas mais amplas da sociedade beneficiárias da qualidade de seu ensino, pesquisa e extensão.” (Disponível em: <http://www.iel.unicamp.br/cefiel/apresentacao.php>).

A RENAFOR estabelece relações entre os tempos e espaços que a formação continuada de professores adentra, posto que os programas que vieram em épocas posteriores, como Pró – Letramento e Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa possuíam suas estruturas, concepções e princípios estabelecidos pelo Ministério da Educação em parceria com os Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação / RENAFOR.

3. Considerações

Nossa tentativa, propositalmente, compreendeu em traçar uma linha histórica das Políticas e Programas de Formação Continuada. As discussões advindas da década de 80; as implementações de políticas de formação nos anos 90; a “Década da Alfabetização”; os Centros de Pesquisas; foram marcas históricas presentes que contribuíram para a elaboração e desenvolvimento dos programas: Pró – Letramento e na sequência, do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

⁴ DIAS (2011), também disponível em: <http://www.portalceel.com.br/apresentacao/#ancora>.

⁵ Disponível em: <http://www.cform-formacao-unb.blogspot.com.br/2006/08/centro-de-formacao-continuada-de.html>.



Ilustração 1 – Linha do Tempo 1988-2012 – Fonte: Ilustração elaborada pelo pesquisador.

Consideramos oportuno pontuar a importância que a formação continuada por meio dos programas passou a ter, obtendo proporções significativas na atuação dos professores alfabetizadores, pelo fato de observarmos que ao longo da história houve uma continuidade das ações destinadas para a formação continuada dos professores.

O processo histórico sobre a formação continuada, por meio dos programas elencados a partir da década de 80, contribui com nossos olhares investigativos e exploratórios para a compreensão de que os investimentos realizados nos/pelos programas de formação continuada direcionaram as práticas dos professores alfabetizadores, sobretudo no tratamento didático sobre leitura e escrita.

Referências

BRASIL. *Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica – Orientações Gerais*. SEB, 2005.

BRASIL. *Lei nº 11.274 de 06 de fevereiro de 2006*. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. 2006.

BRASIL. *Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica – Orientações Gerais. Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação*. SEB, 2006.

BRASIL. *Programa de Apoio a Leitura e Escrita – PRALER*. Guia geral. SEB, 2007.

BRASIL. *Trilhas – Caderno de Apresentação*. Ministério da Educação, São Paulo, 2011.

BRITO V. M.; VIÉDES, S. C. A. A. Política Educacional de alfabetização da criança consubstanciada pelos programas, projetos, e pactos: o novo ou tudo de novo? *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n. 63, p. 147-171, jun. 2015.

BRANDÃO, A. C. P. LEAL, T. F. Alfabetizar e letrar na Educação Infantil: o que isso significa? In: BRANDÃO, A. C. P. ROSA, E. C. S. (Org.). *Ler e Escrever na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

BUNZEN, C. Formação continuada: divulgação e didaticidade do conceito de letramento. In: BUNZEN, C. PIETRI, E. REVAH, D. VÓVIO, C. L. Dinâmicas entre universidade e escola pública: desafios do letramento para a formação de professores. *Anais do XV ENDIPE*, Belo Horizonte, 2010.

CAMPOS, R. G. M. *O programa de formação de professores alfabetizadores – PROFA – e suas implicações pedagógicas: concepção de alfabetização, atuação profissional e resultados obtidos*. Dissertação de Mestrado. Universidade Católica de Goiás, 2006.

CHAGURI, J. P.; JUNG, N. M. Letramento no ensino fundamental de nove anos no Brasil: ações legais e pedagógicas previstas nos documentos oficiais. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 4, p. 927-942, out./dez. 2013.

DIAS, P. M. C. R. *Contribuições as sociolinguística educacional para materiais de formação continuada de professores de língua portuguesa*. Tese de doutorado. Brasília, UNB, 2011.

FERREIRO, E. TEBEROSKY. A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FRADE, I. C. A. S. Alfabetização e Letramento: convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente – apresentação. In: FRADE, I. C. A. S. *Convergências e tensões no campo do trabalho docente*. (Org.). Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

FRADE, I. C. A. S. Formação de professores alfabetizadores no Brasil no contexto da Rede Nacional de Formação Continuada: produção, apropriações e efeitos. In: FRADE, I. C. A. S. *Convergências e tensões no campo do trabalho docente*. (Org.). Belo Horizonte: Autêntica, 2010b.

GONTIJO, C. M. M. *Alfabetização: políticas mundiais e movimentos nacionais*. Campinas: Autores Associados, 2014.

HERNANDES, E. D. K. *Formação de professores alfabetizadores – efeitos do programa “Letra e Vida” em escolas da região de Assis*. Tese de doutorado. UNESP, 2008.

MENDES, K. V. M.; ROMANOWSKI, J. P. *Formação Continuada de professores: os modelos com base na racionalidade técnica*. p. 2587-2595.

MORTATTI, M. R. L. *Os sentidos da alfabetização: (São Paulo / 1876-1994)*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

MORTATTI, M. R. L. Um balanço crítico da “Década da Alfabetização” no Brasil. *In: Caderno CEDES*, v. 33, n. 89, Campinas, jan./abr. 2013.

OLIVEIRA, M. A. V. *Formação Continuada na escola pública e suas relações com a organização do trabalho docente*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Minas Gerais, 2008.

SANTOS, E. O. *Políticas de formação continuada para os professores da Educação Básica*. p. 1-12.

SOARES, Magda. As muitas facetas da Alfabetização. *In: SOARES, M. Alfabetização e Letramento*. São Paulo: Contexto, 2011. p. 13-25.

SOUZA, E. E. P. S. *A formação continuada do professor alfabetizador nos cadernos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)*. Dissertação de Mestrado. UFSC, 2014.

Sobre o autor

Rodrigo da Silva Guedes. Doutorando em Educação pela UNICAMP, formado em Pedagogia pela UMC - Universidade de Mogi das Cruzes e Mestre em Educação pela Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP. Atua no magistério público como professor de Educação Básica (Infantil e Fundamental), atualmente na função de Vice-Diretor de escola pública no município de Mogi das Cruzes/SP. Pesquisa direcionada para as práticas pedagógicas, formação continuada de professores e alfabetização.

E-mail: rodrigoguedes2005@yahoo.com.br.

A LEITURA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL NA BNCC: CONTINUIDADES E RUPTURAS

READING IN THE BNCC FOR EARLY CHILDHOOD EDUCATION: RUPTURES AND CONTINUITIES

Mellina Silva¹
Ana Lúcia Guedes-Pinto²

Resumo: Ao longo das últimas décadas a Educação Infantil tem recebido diversas orientações de documentos oficiais para guiar os fazeres pedagógicos. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), publicada em 2017, entrou para o rol de documentos que prescrevem a educação de todo o país. Desta forma, o objetivo deste artigo é analisar a Prática de Leitura apresentada pela BNCC para a Educação Infantil, buscando encontrar continuidades e rupturas em relação aos documentos oficiais precedentes - Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI). A pesquisa documental evidenciou que a BNCC apresenta como continuidades: o reconhecimento e o destaque do professor como mediador entre os textos e as crianças, e a leitura de livros literários como principal fonte de leitura; e como ruptura, a ausência de menção ao conceito de letramento como fundamento para o trabalho com a leitura.

Palavras-chave: Leitura; Educação Infantil; documentos oficiais.

Abstract: Over the past decades, early childhood education, the first stage of basic education, received guidance from several documents that guided pedagogical activities. The National Common Curricular Base (BNCC), published in 2017, joined the list of documents that guide education across the our country. Thus, the aim of this work is to analyze what BNCC for early childhood education refers to reading and find continuities and ruptures in the previous official documents - National Curriculum Reference for Early Childhood Education (RCNEI) and the National Curricular Guidelines for Child Education (DCNEI). The documentary research showed that BNCC presents as continuities: teacher as a mediator of texts and children, and reading of literary books as the main source of reading; and ruptures: lack of mention of literacy as a base for Reading work.

Keywords: Reading; Child Education; official documents.

Introdução

Este trabalho tem o objetivo de analisar as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) sobre a prática da leitura na Educação Infantil, e buscar apontar possíveis continuidades e rupturas entre este documento e os materiais oficiais precedentes do Ministério da Educação (MEC) – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) – que procuraram fornecer parâmetros para esse segmento educacional.

Para tal, procedemos da seguinte forma: expor as conceituações sobre leitura descritas na Base (BNCC) para posteriormente confrontá-las aos materiais do MEC que embasaram o trabalho na Educação Infantil nas últimas décadas.

¹ Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil.

² Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil.

Este estudo³, buscou perceber e/ou sinalizar algumas ações, mudanças e mesmo alguns movimentos em torno da prática leitora no que se refere às recomendações oficiais sobre como se proceder com a leitura nas instituições educacionais. Em relação à tarefa de analisar documentos, Godoy (1995) salienta que o analista/pesquisador depreende de duplo esforço: “entender o sentido da comunicação, como se fosse o receptor normal, e, principalmente, desviar o olhar, buscando outra significação, outra mensagem, passível de se enxergar por meio ou ao lado da primeira” (p. 23). Fazendo uma analogia à perspectiva de Ginzburg (1989), poderíamos denominar esse ‘desvio do olhar’ como uma postura adotada pelo *paradigma indiciário*. Para o autor, a pesquisa em possíveis pistas discursivas em documentos, em obras de arte como a pintura e as esculturas, em imagens da sociedade e sua relação com a natureza ou a própria realidade, chamam o pesquisador a olhar o objeto pesquisado buscando um conjunto de indícios que podem não estar muito evidentes, escondidos em um senso comum, por exemplo, às vezes se tornando visível pelo inusitado. Nas palavras do autor, a procura por vestígios está “em indícios imperceptíveis para a maioria” (GINZBURG, 1989 p. 145), encontra-se em “sutilezas certamente não-formalizáveis” (ibidem, p. 167), está “nos pormenores mais negligenciáveis e menos influenciados” (ibidem, p. 144). Ambos os autores destacam que a postura de investigação de um pesquisador requer cuidado e atenção, com a finalidade de se perceber nuances, pequenas variações naquilo que se deseja problematizar.

A leitura, na perspectiva aqui assumida, é compreendida como uma prática sociocultural e política, ao mesmo tempo que também considerada em seu caráter cognitivo tendo em vista a mobilização intelectual investida na atividade de ler. Em outras palavras, o ato de ler envolve operações mentais que são protagonizadas pelo leitor em sua atividade cognitiva e social. A leitura pressupõe interação entre o leitor, o autor (escritor) e seu contexto (imediate e mediato), tanto no caso da leitura realizada por uma única pessoa quanto no caso de ser realizada de forma compartilhada (BICALHO, 2015?); e também se configura como uma atividade política, uma vez que o ato de ler incide em uma escolha do leitor, a intenção em ler determinado texto (e não outro) e, nesse aspecto, se ressalta a questão ideológica que envolve o ato de ler (FREIRE, 1989).

É importante lembrar que, ao tomar os documentos oficiais como fonte de análise, assume-se o pressuposto de que tais documentos apresentam certas concepções de educação (nem sempre explicitadas), procurando garantir um caráter universal, a fim de que possa de fato converter-se em um documento regulador para o campo em questão. Foucault (1988), ao problematizar as relações de poder, utiliza o termo biopolítica para descrever os procedimentos do Estado sobre a vida dos indivíduos e da gestão da massa social. A escola, por sua vez, integra, sob o viés dessa abordagem, uma das instituições sociais que garante a formação da sociabilidade e, segundo ele, da modelagem de indivíduos.

O estudo de documentos oficiais colabora com a desmistificação de conceitos neles apresentados. Freire (1996) chama atenção sobre a importância de duvidar e questionar os preceitos normalmente traçados para a educação. Por essa perspectiva de analisar com cuidado certas regulamentações institucionais, este artigo busca compreender as prerrogativas do MEC assumidas na BNCC em relação à leitura para o segmento da Educação Infantil.

³ Trata-se de uma parte de uma pesquisa de Mestrado desenvolvida no contexto do Programa de Pós-Graduação em Educação de uma universidade pública brasileira.

A leitura na BNCC para a Educação Infantil

Ao ler a Base Nacional Comum Curricular, questionamos alguns pontos: como a leitura está expressa no atual documento para a Educação Infantil? A concepção de leitura assumida na BNCC é a mesma de documentos anteriores?

Partindo de tais questionamentos, em um primeiro momento, é preciso lembrar que os documentos oficiais publicados pelo MEC são de cunho legislativo. Em outras palavras, os documentos respondem à legislação vigente do país, procurando atender às reivindicações da sociedade civil organizada e dos órgãos administrativos da federação, que executam as políticas. A Constituição Federal Brasileira, deliberada em 1988, representou um grande avanço à história da educação e aos direitos das crianças. No artigo 205º, que trata da Educação, da Cultura e do Desporto, a Constituição estabelece que a educação é um direito de todos os brasileiros, sendo dever do Estado e da família, à promoção e o incentivo ao “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). A mesma lei ainda assegura a Educação Infantil gratuita em creches e pré-escolas até os cinco anos de idade.

Outra lei que regulamenta a educação é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, Lei nº 9394/96) que incluiu a Educação Infantil como primeira modalidade da educação básica. Esta lei colaborou e fez efervescer a discussão sobre os princípios e fundamentos da educação para a primeira infância.

Diante dos dispositivos legais do Estado, o MEC encarrega-se de compor documentos que orientem a Educação Infantil no âmbito nacional, uma vez que a LDB (1996) enfatiza que “a União incumbir-se-á de (...) estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil (...) que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum” (BRASIL, 1996). Por sua vez, as creches e pré-escolas deverão “no prazo de três anos, a contar da publicação desta Lei, integrar-se ao respectivo sistema de ensino” (BRASIL, 1996).

Considerando a LDBEN, a BNCC integra o rol de documentos oficiais para a Educação Infantil. Esta estrutura-se em alguns conceitos que os precedentes documentos já apresentavam, como por exemplo, o conceito de criança exposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI). Em ambos os documentos a criança é tomada como

sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009).

Outra característica que a BNCC se assemelha às DCNEI se refere aos eixos estruturantes de sua organização curricular: interações e brincadeiras. Esses eixos compõem os direitos de aprendizagens e desenvolvimento das crianças na BNCC. Os direitos de aprendizagem e desenvolvimento integram um conjunto de fazeres – pessoais, sociais e naturais - que dão condições às crianças de agirem ativamente sob os ambientes e vivências propostas. Os direitos descritos no documento são arrolados como: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Destes seis direitos que estão estruturados nos eixos interações e brincadeiras, a Base organiza o currículo para a Educação Infantil em cinco campos de experiências, sendo eles: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação e Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Estes campos são considerados “um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências

concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural” (BRASIL, 2017, p. 38).

Dentre os campos de experiência, a leitura está sob o campo: ‘Escuta, fala, pensamento e imaginação’, que apresenta o seguinte conceito:

Desde cedo, a criança manifesta curiosidade com relação à cultura escrita: ao ouvir e acompanhar a leitura de textos, ao observar os muitos textos que circulam no contexto familiar, comunitário e escolar, ela vai construindo sua concepção de língua escrita, reconhecendo diferentes usos sociais da escrita, dos gêneros, suportes e portadores. Na Educação Infantil, a imersão na cultura escrita deve partir do que as crianças conhecem e das curiosidades que deixam transparecer. As experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo. Além disso, o contato com histórias, contos, fábulas, poemas, cordéis etc. propicia a familiaridade com livros, com diferentes gêneros literários, a diferenciação entre ilustrações e escrita, a aprendizagem da direção da escrita e as formas corretas de manipulação de livros. Nesse convívio com textos escritos, as crianças vão construindo hipóteses sobre a escrita que se revelam, inicialmente, em rabiscos e garatujas e, à medida que vão conhecendo letras, em escritas espontâneas, não convencionais, mas já indicativas da compreensão da escrita como sistema de representação da língua. (BRASIL, 2017, p. 40).

O conceito de leitura ao qual o atual documento direciona o trabalho pedagógico apresenta a proposta do convívio com diferentes textos, por meio do qual as crianças construirão sua própria concepção da língua escrita. Neste documento, o educador é identificado como o mediador da leitura e por esta mediação a criança estabelecerá saberes sobre a leitura. O texto do documento se refere à importância dos rabiscos e garatujas, mas não se volta à dinâmica da situação da prática leitora nem às possíveis propostas de encaminhamentos para esses momentos de produção da criança. A produção escrita é descrita posteriormente, no quadro *Objetivos de aprendizagens e desenvolvimento*, ao qual destaca a escrita espontânea e a escrita estruturada pelo educador, como escreva.

O texto da BNCC expressa, de certa forma, a formação leitora defendida por estudiosos consagrados da área de educação e que já tematizaram a sua importância (embora não voltado a crianças especificamente), como Freire (1989) e Silva (2003). Os autores compreendem a formação leitora na construção de ideias sobre o texto, por meio de rodas de conversa, de debates, nas interações entre todos os participantes, na leitura de mundo que o diálogo entre professor e aluno (educador e criança) pode proporcionar. Essa experiência de apropriação do texto é defendida pelos autores e citada na BNCC:

Progressivamente, as crianças vão ampliando e enriquecendo seu vocabulário e demais recursos de expressão e de compreensão, apropriando-se da língua materna – que se torna, pouco a pouco, seu veículo privilegiado de interação. Na Educação Infantil, é importante promover experiências nas quais as crianças possam falar e ouvir, potencializando sua participação na cultura oral, pois é na escuta de histórias, na participação em conversas, nas descrições, nas narrativas elaboradas individualmente ou em grupo e nas implicações com as múltiplas linguagens que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social (BRASIL, 2017, p. 40).

O documento ainda apresenta os *Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento* que correspondem às aproximações de habilidades que as crianças devam alcançar, ao final da Educação Infantil. Conhecendo quais são as habilidades finais, o educador tem a autonomia em planejar e propor atividades que correspondam às práticas de leituras que envolvam o debate, a discussão e o diálogo e, que por consequência irão corresponder às habilidades esperadas na BNCC. No documento a autonomia do educador é expressa com o termo intencionalidade educativa. Esta intencionalidade se refere às práticas pedagógicas que o educador dispõe para planejar experiências que promovam o desenvolvimento das crianças, cabendo a ele “refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças” (BRASIL, 2017, p. 37).

Os *Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento* são apresentados em um quadro com a descrição dos objetivos, organizados por três grupos de faixas etárias - Bebês (zero a 1 ano e 6 meses); Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses). Nesse quadro descritivo, os objetivos destinados a cada faixa etária são expostos e trazem questões relacionadas à leitura (Figuras 1 e 2), tais como: “demonstrar interesse e atenção ao ouvir a leitura de histórias e outros textos” ou ainda “escolher e folhear livros, procurando orientar-se por temas e ilustrações e tentando identificar palavras conhecidas”. Ressalta-se que o enfoque da BNCC sobre a leitura para a Educação Infantil limita-se à leitura de livros e textos em diferentes suportes e gêneros, como se pode constatar no seguinte trecho: “selecionar livros e textos de gêneros conhecidos para a leitura de um adulto e/ou para sua própria leitura” e, “manusear diferentes portadores textuais, demonstrando reconhecer seus usos sociais” (BRASIL, 2017, p. 47-48).

CAMPO DE EXPERIÊNCIAS “ESCUTA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO”

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO		
Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)	Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)
(EI01EF01) Reconhecer quando é chamado por seu nome e reconhecer os nomes de pessoas com quem convive.	(EI02EF01) Dialogar com crianças e adultos, expressando seus desejos, necessidades, sentimentos e opiniões.	(EI03EF01) Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão.
(EI01EF02) Demonstrar interesse ao ouvir a leitura de poemas e a apresentação de músicas.	(EI02EF02) Identificar e criar diferentes sons e reconhecer rimas e aliterações em cantigas de roda e textos poéticos.	(EI03EF02) Inventar brincadeiras cantadas, poemas e canções, criando rimas, aliterações e ritmos.
(EI01EF03) Demonstrar interesse ao ouvir histórias lidas ou contadas, observando ilustrações e os movimentos de leitura do adulto-leitor (modo de segurar o portador e de virar as páginas).	(EI02EF03) Demonstrar interesse e atenção ao ouvir a leitura de histórias e outros textos, diferenciando escrita de ilustrações, e acompanhando, com orientação do adulto-leitor, a direção da leitura (de cima para baixo, da esquerda para a direita).	(EI03EF03) Escolher e folhear livros, procurando orientar-se por temas e ilustrações e tentando identificar palavras conhecidas.
(EI01EF04) Reconhecer elementos das ilustrações de histórias, apontando-os, a pedido do adulto-leitor.	(EI02EF04) Formular e responder perguntas sobre fatos da história narrada, identificando cenários, personagens e principais acontecimentos.	(EI03EF04) Recontar histórias ouvidas e planejar coletivamente roteiros de vídeos e de encenações, definindo os contextos, os personagens, a estrutura da história.
(EI01EF05) Imitar as variações de entonação e gestos realizados pelos adultos, ao ler histórias e ao cantar.	(EI02EF05) Relatar experiências e fatos acontecidos, histórias ouvidas, filmes ou peças teatrais assistidos etc.	(EI03EF05) Recontar histórias ouvidas para produção de relato escrito, tendo o professor como escriba.

Figura 1: Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento –

Fonte: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf

CAMPO DE EXPERIÊNCIAS “ESCUTA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO” (Continuação)

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO		
Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)	Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)
(EI01EF06) Comunicar-se com outras pessoas usando movimentos, gestos, balbucios, fala e outras formas de expressão.	(EI02EF06) Criar e contar histórias oralmente, com base em imagens ou temas sugeridos.	(EI03EF06) Produzir suas próprias histórias orais e escritas (escrita espontânea), em situações com função social significativa.
(EI01EF07) Conhecer e manipular materiais impressos e audiovisuais em diferentes portadores (livro, revista, gibi, jornal, cartaz, CD, <i>tablet</i> etc.).	(EI02EF07) Manusear diferentes portadores textuais, demonstrando reconhecer seus usos sociais.	(EI03EF07) Levantar hipóteses sobre gêneros textuais veiculados em portadores conhecidos, recorrendo a estratégias de observação gráfica e/ou de leitura.
(EI01EF08) Participar de situações de escuta de textos em diferentes gêneros textuais (poemas, fábulas, contos, receitas, quadrinhos, anúncios etc.).	(EI02EF08) Manipular textos e participar de situações de escuta para ampliar seu contato com diferentes gêneros textuais (parlendas, histórias de aventura, tirinhas, cartazes de sala, cardápios, notícias etc.).	(EI03EF08) Selecionar livros e textos de gêneros conhecidos para a leitura de um adulto e/ou para sua própria leitura (partindo de seu repertório sobre esses textos, como a recuperação pela memória, pela leitura das ilustrações etc.).
(EI01EF09) Conhecer e manipular diferentes instrumentos e suportes de escrita.	(EI02EF09) Manusear diferentes instrumentos e suportes de escrita para desenhar, traçar letras e outros sinais gráficos.	(EI03EF09) Levantar hipóteses em relação à linguagem escrita, realizando registros de palavras e textos, por meio de escrita espontânea.

Figura 2: Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento (continuação) –

Fonte: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf

Observa-se que, apesar de o documento apresentar uma concepção de leitura pautada na discussão e no diálogo e reconhecer que o educador tem a oportunidade de refletir e propor práticas diversas, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento (Figuras 1 e 2) dão fundamento a elaboração de uma extensa lista de atividades. Ao prevalecer objetivos didáticos, o texto do documento minimiza a oportunidade de se construir junto às crianças situações que privilegiam a criatividade. Nesse sentido, o documento, ao tratar o currículo de forma operativa, destaca metas a se alcançar ao final da Educação Infantil que podem restringir outras oportunidades, como o trabalho com projetos de trabalho articulados a uma demanda específica de cada grupo de crianças em seu contexto. Sem dúvida alguma, ter metas é algo constitutivo de um documento legislador. No entanto a ênfase parece recair nas regulamentações e nos objetivos a cumprir.

A BNCC e os documentos precedentes

No item anterior destacamos orientações no que tange à leitura para a Educação Infantil nas prescrições da BNCC. Neste item iremos confrontar o texto da BNCC com o documento Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, procurando analisar até que ponto encontramos continuidades de enfoques e se há rupturas.

O RCNEI publicado em 1998 apresenta em seus três volumes – Introdução, Formação Pessoal e Social e Conhecimento de Mundo - concepções de criança, de ensino e de trabalho pedagógico. O referido material orientou a Educação Infantil por aproximadamente uma década e abordou a leitura dentro do eixo de trabalho: Linguagem Oral e Escrita.

Segundo expresso no texto, esse eixo de trabalho compreende a relação entre a língua escrita e a oralidade, devendo ambas ser abordadas como frutos de práticas correntes, ou seja, práticas que envolvam as situações sociais de usos. Isso pode ser constatado no trecho a seguir: “elas começam a aprender a partir de informações provenientes de diversos tipos de intercâmbios sociais e a partir das próprias ações, por exemplo, quando presenciam diferentes atos de leitura e escrita” (BRASIL, 1988, p. 122). Dito de outro modo, falar, ler e escrever são ações compreendidas dentro de um contexto próprio, assumindo-se a prática social da linguagem. Por essa perspectiva, as palavras enunciadas ou escritas terão sentido em situações significativas, comunicativas e sociais. O Referencial exprime a linguagem em contextos em que a leitura está articulada a alguma demanda significativa, ligada ao seu cotidiano de uso.

O documento Referencial toma como fundamento das práticas de leitura o conceito de letramento para pautar as atividades com a oralidade, com a escrita e com a leitura. O termo letramento é explicitado da seguinte forma no texto:

Letramento: produto da participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia. São práticas discursivas que precisam da escrita para torná-las significativas. Dessa concepção decorre o entendimento de que, nas sociedades urbanas modernas não existe grau zero de letramento, pois nelas é impossível não participar, de alguma forma, de algumas dessas práticas (BRASIL, 1998, p. 121).

Por sua vez, a BNCC não se refere ao letramento no campo da Educação Infantil, passando a usar essa referência teórica para o segmento do Ensino Fundamental, na disciplina de Língua Portuguesa. As DCNEI também não explicitam o termo letramento em seu texto, ancorando a leitura em experiências que garantam, a interação das crianças com a literatura (BRASIL, 2010). Nesse ponto, especificamente, observamos uma ruptura na concepção do ensino da leitura, pois ambos os documentos – mais recentes que o RCNEI - não se apoiam (de forma explícita) nos estudos do letramento.

Ainda sobre o RCNEI, ao mesmo tempo que apresenta diferenças em relação à BNCC em alguns aspectos, em outros, apresenta semelhanças. Os dois documentos enfocam o trabalho do professor/educador mediador e a escriba da criança para a produção de textos individuais e coletivos. Também, ambos os documentos descartam práticas escolares mecânicas que priorizem apenas a memorização, o treino e habilidades motoras para aprender a língua escrita.

Em 2010, por outro lado, com a publicação das DCNEI a Educação Infantil passa a ser focada de modo menos prescritivo, em que o trabalho pedagógico em creches e pré-escolas recebe maior abertura e autonomia. As DCNEI aproximam-se de estudos e fundamentos da Sociologia da Infância, os quais defendem que as crianças devem ser vistas em sua multiplicidade de forma singular e como produtoras de cultura. Nessa perspectiva, o ensino, o

conteúdo, o aluno, são nomenclaturas que não caracterizam mais a Educação Infantil, pelo contrário, passam a ser vistas como pertencentes ao quadro de discursos que escolarizam as crianças aos moldes do Ensino Fundamental.

A leitura é destacada no artigo 11º das DCNEI, em que trata das Práticas Pedagógicas da Educação Infantil. Neste artigo consta que as propostas pedagógicas devem garantir experiências nas mais variadas linguagens e conhecimentos, dentre estes, a língua escrita é enfatizada e os professores precisam garantir que as crianças tenham “experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos” (BRASIL, 2010, p. 25).

O texto da BNCC produz, em relação a esse aspecto, uma continuidade ao documento das Diretrizes. A leitura no atual documento, também é destacada em experiências narrativas, enfocando os diferentes gêneros textuais. Ainda, os dois documentos – BNCC e DCNEI - enfatizam a realização de brincadeiras cantadas e de poesias para aproximar as crianças da leitura.

Considerações finais

Conforme explicitado antes, ao analisar o que se refere à leitura no trabalho pedagógico com crianças pequenas apresentada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil, constatamos algumas continuidades e rupturas entre esse documento e os antigos materiais norteadores do MEC – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI).

Ao buscar orientar e regulamentar os conteúdos para a Educação Infantil, os documentos oficiais do MEC, apresentaram ao longo do tempo diferentes concepções acerca da leitura. O RCNEI no final da década dos anos 1990 aborda a leitura em propostas de atividades permanentes e cotidianas nas salas de crianças pequenas. Apresentou o professor como mediador entre os textos e as crianças e ainda se ancorou teoricamente no conceito de letramento para fundamentar atividades que buscam aproximar a leitura da prática social. Em 2010, as DCNEI apresentaram uma proposta mais aberta e autônoma às unidades escolares, abordando a leitura como uma das diversas maneiras de manifestação cultural e social, e apresentando situações sobre como a leitura e outras linguagens deveriam ser trabalhadas na Educação Infantil. Atualmente, com a BNCC, a leitura integra lugar dentro de um dos campos de experiência descritos no material de orientação e é compreendida no contato e convívio com diferentes textos e em diferentes suportes, sendo também tomada como disparadora de conversas e diálogos.

Portanto, ao observar essas continuidades e algumas mudanças no modo de fundamentar o trabalho com a leitura nos documentos oficiais, o que se observa é que se expressa no texto uma preocupação maior em estruturar e disciplinar mais o currículo, não se detendo tanto nos fundamentos da leitura como prática social de uso da língua.

Referências

BICALHO, Delaine Cafiero. *CEALE* – Centro de alfabetização, leitura e escrita da UFMG. [2015?]. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/leitura>. Acesso em: 05 de março de 2020.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601ane-o-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 03 de março de 2020.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília, DF, 2010. Disponível em: <https://ndi.ufsc.br/files/2012/02/Diretrizes-Curriculares-para-a-E-I.pdf>. Acesso em: 03 de março de 2020.

BRASIL. *Referencial curricular nacional para a Educação Infantil*. Volume: Introdução. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. *Referencial curricular nacional para a Educação Infantil*. Volume: Conhecimento de mundo. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 05 de março de 2020.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 03 de março de 2020.

FOUCAULT, M. *Microfísica do Poder*. Tradução: Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

GINZBURG, Carlo. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: GINZBURG, Carlo. *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. Companhia das Letras, 1989.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa Qualitativa Tipos Fundamentais. *Revista de Administração de Empresas São Paulo*, v. 35, n. 3, p. 20-29, maio/jun. 1995. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rae/v35n3/a04v35n3.pdf>. Acesso em: 06 de março de 2020.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Unidades de leitura – Trilogia pedagógica*. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

Sobre as autoras

Mellina Silva é mestranda pela Universidade Estadual de Campinas, na Faculdade de Educação, no Grupo de Pesquisa Alfabetização, Leitura e Escrita/Trabalho Docente na Formação Inicial (ALLE/AULA). É professora da Educação Infantil no Centro de Convivência Infantil (CECI) da UNICAMP. Foi professora da educação básica no município de Hortolândia de 2005 a 2014. Tem experiência nas áreas de alfabetização e letramento.

E-mail: mellina@unicamp.br.

Ana Lúcia Guedes-Pinto possui graduação em Pedagogia pela UNICAMP (1990), Mestrado em Educação pela FE/UNICAMP (1994), Doutorado em Linguística Aplicada pelo IEL/UNICAMP (2000) e Livre Docência na área de Teoria Pedagógica pela FE/UNICAMP (2011). Atualmente é Professora Titular do Departamento de Ensino e Práticas Culturais, da Faculdade de Educação da Unicamp. É líder do grupo de pesquisa Letramento do Professor (IEL-UNICAMP) e vice-líder do grupo ALLE/AULA (FE/UNICAMP).

E-mail: alguedes@mpc.com.br.

LER É TÃO BOM! A LEITURA DA LITERATURA...

READING IS SO GOOD! LITERATURE READING...

Norma Sandra de Almeida Ferreira¹

Lilian Lopes Martin da Silva²

Resumo: O objetivo deste artigo é trazer alguns movimentos de análise a partir da interlocução com dois textos que discursam sobre a educação em leitura para jovens leitores, na atualidade. Uma história em quadrinhos (Estúdio Maurício de Souza, 2018), que consideramos um gênero e suporte bastante presentes tanto no ambiente escolar como no mercado editorial e que busca alcançar o público infantil; a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (versão final, 2018), no que diz respeito à área de linguagens – Língua Portuguesa – para os 1º e 2º Anos do Ensino Fundamental 1, no campo de atuação humana denominado artístico-literário. Destacamos e interpretamos alguns pontos comuns em ambos os textos, argumentando o modo como eles constroem um discurso em torno da “leitura literária”, reafirmando-a como uma habilidade individual relevante e de grande importância a ser adquirida na nossa sociedade: ler é bom! Nessa visão, para ambos, a leitura é vista desencarnada dos suportes a que está vinculada. Como prática (da linguagem), a leitura é aliada a valores, afetos, sensibilidades, memórias, conhecimentos e também à habilidades e se faz nas comunidades de leitores (na escola, inclusive) que a colocam em evidência e a põem em movimento, de forma partilhada e diversa, em condições (desiguais) de produção, de recepção e circulação.

Palavras-chave: Leitura; literatura; BNCC.

Abstract: The purpose of this article is to present some analysis movements based upon the dialogue with two texts that discuss reading education for young readers nowadays. A comic book (Estúdio Maurício de Souza, 2018), which we consider a genre and support that is very present both in the school environment and in the publishing market and that seeks to reach children; the National Common Curricular Base - BNCC (final version, 2018), with regard to the area of languages - Portuguese Language - for the 1st. and 2nd. Years of Elementary School 1, in the field of human performance called artistic-literary. We highlight and interpret some common points in both texts, arguing the way they build a discourse around “literary reading”, reaffirming it as a relevant and important individual skill to be acquired in our society: reading is good! In this view, for both, reading is seen disembodied from the supports to which it is linked. As a practice (of language), reading is combined with values, affections, sensitivities, memories, knowledge and also skills and is made in communities of readers (at school, inclusive) that put it in evidence and set it in motion, shared and diverse form, in (unequal) conditions of production, reception and circulation.

Keywords: Reading; literature; BNCC.

O objetivo deste artigo é trazer alguns movimentos de análise a partir da interlocução com dois textos que discursam sobre a educação em leitura para jovens leitores, na atualidade. Uma história em quadrinhos (Estúdio Maurício de Souza, 2018), que consideramos um gênero e suporte bastante presentes tanto no ambiente escolar como no mercado editorial e que busca alcançar o público infantil; a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (versão final, 2018),

¹ Universidade Estadual de Campinas.

² Universidade Estadual de Campinas.

no que diz respeito à área de linguagens – Língua Portuguesa – para os 1º e 2º Anos do Ensino Fundamental 1, no campo de atuação humana denominado artístico-literário.

Tanto a história em quadrinhos como a BNCC estão em circulação desde o final do ano de 2018, produzem e disseminam sentidos sobre modos de conceber a leitura e, por consequência, a formação de leitores, os modos de ler e os suportes em que a leitura e a escrita se materializam. São discursos bastante distintos – enquanto origem, gênero e destinação - mas que colaboram para uma única concepção de leitura: como sendo algo universal (aparentemente igual em quaisquer condições e para todos os leitores) e uma habilidade individual a ser apreendida pelo sujeito. Tais produções são vinculadas a instituições que têm força de autoridade ou poder de grande penetração junto a um amplo público, como a mídia, editoras e instituições oficiais que produzem materiais destinados ao ambiente escolar.

Pela não neutralidade de tais discursos, somos impelidos a colocar diante deles, questões, desejos e posições, chamando para a interlocução alguns outros estudos (CORAZZA, 2016; MARSIGLI *et al.*, 2017).

1. Ler é tão bom! Uma tirinha

Na tirinha “Ler é tão bom”³ Cebolinha está levemente sorrindo e bastante concentrado no tablet, anda (sem olhar para os lados ou para o chão), em direção da Mônica, que sentada em uma árvore, segura um livro entre as mãos e ri (“hi, hi, hi!!”), provavelmente por causa da história que lê. Cebolinha senta-se ao lado dela e inicia um diálogo: “adolo ler no tablet. Ouvi dizer que o livro impresso prejudica o meio ambiente”. Mônica, com cara de espanto e surpresa, levanta os olhos do livro e diz com “segurança”: a professora falou que o papel é fácil para reciclar! Eletrônicos é que são mais difíceis!” Cebolinha também se espanta e se surpreende com esta informação. Interrompida a leitura de ambos, Mônica enfatiza argumentos a favor do suporte que carrega o seu texto: “papel é feito de matéria prima renovável! Eletrônicos são feitos de matéria prima não renovável! E os eletrônicos gastam energia para funcionar!”

As falas dos personagens remetem a ‘pesos’ desiguais. O argumento de Cebolinha baseia-se no ter “ouvido dizer” enquanto o de Mônica reproduz as informações dadas por sua professora – adulta, ‘portadora’ do saber. A argumentação de ambos se sustenta por um ponto de vista bastante caro às novas gerações: a sustentabilidade do nosso planeta. E, infere-se – pela quantidade de argumentos e pela legitimidade da autoria - um tom de autoridade a favor do impresso em relação ao digital.

O objeto que Mônica segura nas mãos é visivelmente um livro de muitas páginas, capa dura e sem ilustração. Um objeto símbolo da leitura prestigiada. Seria um livro de Maurício de Souza? O tablet “esconde” para os leitores da tirinha, o gênero lido por Cebolinha. Seriam tirinhas, uma revista em quadrinhos ou um livro? Não importa!

Não importa também o conteúdo da leitura que realizam. Provavelmente uma história de humor ou algo bem descontraído, que permite pausas para diálogos com outros leitores, também envolvidos na mesma prática e habitando o mesmo espaço. É de se supor que um tratado filosófico ou um texto enciclopédico exigiriam, por exemplo, outras posturas, gestos e talvez outros instrumentos (lápiz para anotações), além de lugares ou espaços mais apropriados para eles.

³ Publicada na Revista *Grande Encontro Turma da Mônica & Liga da Justiça, O níver*, n. 44, dezembro de 2018, Editora Maurício de Souza, Panini Comics Brasil, Barueri, SP, p. 47. O gibi é composto de 66 páginas, cinco histórias e quatro tirinhas e ainda, com propagandas todas elas ligadas aos produtos e produções do Estúdio Maurício de Souza. Interessante notar que todas as histórias estão impressas em letra bastão, nos títulos, falas dos narradores e dos personagens. Exceções apenas nos nomes dos personagens (Mônica, Cebolinha – na forma script e de Tina, por exemplo, na forma cursiva), nos títulos das histórias.

Houve tempo, em que as leituras que provocam devaneios podiam levar à loucura, a pensamentos libertinos, à ociosidade. Houve e há tempos em que conteúdos são criminalizados como pervertedores de mentes inocentes ou estimuladores de violências e de preconceitos. É perigoso ler!!

Em nosso caso, não parece haver temor pela finalidade da leitura: uma leitura prazerosa é o que fazem [Mônica inicia a história rindo do que lê e Cebolinha embora mais comedido também tem um sorriso no rosto]. Não é a leitura-estudo, leitura-consulta de informações, uma leitura pretexto para a escrita de um texto, por exemplo, mas uma leitura sem compromisso.

A tirinha não parece ter a intenção de problematizar as modalidades de leitura adotadas pelos personagens: individual e silenciosa; sentado ou em pé, apoiado na árvore; movimentada pelo passar de folhas de papel (barulho, tato) ou pelos dedos que tocam a tela etc. Historicamente, as modalidades não só mudam, como ainda são mais ou menos condenáveis.

Os leitores são crianças, provavelmente, também como é o público pressuposto para este material. Um menino, que ainda faz trocas na fala entre o /r/ e o /l/ e uma menina. Leitores diversos para suportes também distintos, como são diferentes a idade, escolarização, temperamento entre eles e ainda, suas famílias etc. São amigos que dividem e disputam brincadeiras e que compartilham afinidades como o gostar de ler e de atribuir importância à leitura. Aprenderam a gostar de ler? Com quem, onde, quando, como?

No final, buscando o desfecho, em um ambiente que busca manter-se amistoso (ambos estão sorridentes), Cebolinha pergunta: “quer saber de uma coisa?” e Mônica se dispõe a ouvir a resposta, dizendo: “manda!” Cebolinha então conclui: “Ler é muito legal! Seja em eletrônicos ou impressos! O que Mônica concorda: “É isso aí!”. FIM.

O final da história reafirma o discurso hegemônico em torno da leitura – ler é bom – em que a prática carrega a importância, relevância e valorização em si mesma, independentemente do que se lê, como se lê, para quem e em que suporte.

Em uma sociedade escriturística como a nossa, ninguém contestaria este final e tampouco colocaria em questão a prática da leitura, em uma revista voltada para pequenos leitores que foi lançada inicialmente impressa, e que, hoje, se apresenta em suportes distintos próprios da contemporaneidade, disputando espaços no mercado editorial voltado para crianças. Afinal a produção de Maurício de Souza pode ser encontrada hoje no site (<http://turmadamonica.uol.com.br/>), com assinaturas das revistas, leituras de tirinhas e de revistas, jogos, crônicas e passatempos, on-line ou através de downloads. Enquanto mercadoria a ser consumida, adquirida e mantida em circulação, a história em quadrinhos precisa manter-se competitiva, atenta ao tempo dos seus leitores, que como Cebolinha, podem ter preferência pela leitura, em tablet, podem simultaneamente querer ler, nas formas impressa e digital.

O conflito, responsável por desencadear o enredo, é montado entre ler no papel ou na tela: o suporte está em questão. Situa-se em um discurso social que aponta para um temor sobre o fim do livro, da revista, do jornal impresso e para a convivência simultânea de dois suportes na contemporaneidade. Não se pergunta: Ler o quê, como, por quê e para quê “é bom”? Quem tem acesso à leitura na tela, em nosso país? Tanto faz ler na tela ou no impresso? Quem defende a importância da leitura e por quê? Forma-se leitor independentemente do suporte do texto?

A “moral” da tirinha é explícita: ler é bom. Como poderia uma revista que pode ser vista na tela ou lida no impresso contestar tal afirmação?! E ela (con) afirma uma representação⁴ da prática da leitura, bastante comum nos discursos da mídia, da escola, da academia.

⁴ Para Chartier (1990), as representações construídas do mundo social, embora aspirem à universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses do grupo que as forja, pelos discursos proferidos e de acordo com a posição de quem os utiliza. São modos distintos de dar inteligibilidade ao mundo, às construções e a determinada realidade social em diferentes lugares e momentos e produzidas pelas disposições

2. Ler é tão bom! A BNCC

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) apresenta princípios educativos já assumidos em outros documentos, atualizando-os.⁵ É o caso dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (1998)⁶, para os quais a linguagem é “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história” (BRASIL, 2018, p. 67).

Seguido a mesma direção, a Base afirma adotar a perspectiva “enunciativo-discursiva” em que as atividades humanas realizam-se nas práticas sociais, mediadas por diferentes linguagens: verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e, contemporaneamente, digital. Por meio dessas práticas, as pessoas interagem conhecimentos, atitudes e valores culturais, morais e éticos, constituem-se sujeitos sociais e criam novas formas de lidar com seu tempo, como por exemplo, com a tecnologia e com linguagens produzidas pelas minorias.

Para ela, “os conhecimentos sobre os gêneros, os textos, a língua, a norma-padrão, as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens” (BRASIL, 2018, p. 67), ampliando as possibilidades de participação dos estudantes em práticas contemporâneas (ligadas às tecnologias digitais da informação e comunicação) de diferentes campos de atividades humanas, “(...) sem o que a participação nas esferas da vida pública, do trabalho e pessoal pode se dar de forma desigual.” (BRASIL, 2018, p. 67).

Na BNCC o ensino da linguagem está organizado nos eixos da oralidade (fala e escuta), leitura, escrita e conhecimento linguístico/semiótico. Cada um deles no interior de diferentes campos de atividades humanas (da vida cotidiana, vida pública, do artístico-literário, de estudo e pesquisa) e de circulação dos discursos.

Nesse documento, o campo artístico-literário é definido como um campo de atuação relativo à participação dos estudantes em situações de leitura, fruição linguística, que favoreçam experiências estéticas. São apresentados como alguns gêneros deste campo, por exemplo: lendas, mitos, fábulas, contos, crônicas, canção, poemas, poemas visuais, cordéis, quadrinhos, tirinhas, charge/ cartum, dentre outros.

Diferentemente dos demais campos (da vida cotidiana ou pública, de pesquisa e estudo), o artístico-literário tem como centralidade intencional oferecer aos estudantes uma

estáveis e partilhadas, próprias do grupo, num campo de concorrências e de competições cujos desafios se enunciam em termos de poder e de dominação.

⁵ A BNCC dá continuidade e está em consonância, com pelo menos, cinco documentos nacionais: Constituição Federal (1988); Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996); Diretrizes Nacionais; Parâmetros Curriculares (1998); Plano Nacional de Educação (2014). Para Marsiglia *et al.* (2017), a BNCC é exigência não só desses documentos anteriores, mas também de pressões internacionais. Agências, como Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a União das Nações Unidas para a Educação (UNESCO) e o Fundo Monetário Internacional (FMI) buscam determinar o contexto atual das políticas públicas e “definir” em uma perspectiva sistêmica diretrizes de políticas nacionais (documentos curriculares, normas e resoluções) para regular e gestar a educação (sistemas de avaliação e metas por meio do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), em um espaço de conflitos, disputas de interesses, de acordos e adaptações. (BITTENCOURT, 2017).

⁶ Muitos dos principais elaboradores da BNCC, especialmente da última versão, estavam presentes também na produção desses documentos anteriores, desde os anos 90. Para a elaboração da BNCC foram reunidos representantes de diversas áreas do conhecimento das universidades públicas do país, do Conselho Nacional dos Secretários de Educação (Consed), da União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação (Undime), da classe empresarial - Fundação Itaú Social, Fundação Lemann, Fundação Roberto Marinho, Instituto Unibanco, Instituto Ayrton Senna, Instituto Natura, CENPEC – que se articularam no chamado “Movimento pela Base Nacional Comum”, em defesa da educação de qualidade e dos direitos de aprendizagem para todos.

produção cultural ligada ao mundo da arte e “(...) evidenciar a condição estética desse tipo de leitura e de escrita.” (p. 138).

Quais justificativas ou explicações, podemos inferir da leitura da BNCC sobre a presença e permanência da literatura neste currículo escolar, por todos os anos que compõem o Ensino Fundamental e a Educação Básica? Que concepções de literatura podem estar orientando sua presença no currículo, em um campo de atuação específico (artístico-literário) e que tem como objeto de conhecimento: “a formação do leitor literário e apreciação estética e do estilo desta linguagem”? (BRASIL, 2018, p. 110).

Talvez, uma explicação seja a força da tradição do ensino da literatura no ensino da língua portuguesa ou o fato do vestibular ter como um dos seus conhecimentos a serem avaliados, a literatura. Talvez uma visão de educação mais “integral” com vistas a atender seres em formação seja uma outra explicação. Ou, também uma educação que englobe várias dimensões (psicológica, social, intelectual, física, emocional, cultural) e que capacite as crianças e jovens para diferentes atuações em campos de atividade humana e para uma significativa compreensão do mundo, dos outros, de si mesmos. Ou ainda, quem sabe, seja uma justificativa para a presença do ensino da literatura no currículo proposto pela Base, a força da representação da literatura como arte em sua “(...) dimensão humanizadora, transformadora e mobilizadora” (Brasil, 2018, p. 138).

Todas essas justificativas – explícitas ou não no documento - em torno do ensino da leitura literária têm sido fortalecidas também pelas discussões, das últimas décadas, em defesa de uma formação literária que considera as hibridizações e cruzamentos próprios da produção, recepção e circulação das manifestações culturais. Na BNCC, a formação do leitor literário contempla, ao mesmo tempo, “(...) o cânone, o marginal, o culto, o popular, a cultura de massa, a cultura das mídias, a cultura digital, as culturas infantis e juvenis, (...)” (BRASIL, 2018, p. 70), de forma a garantir uma ampliação de repertório cultural e uma interação e trato com o diferente, no respeito a distintas identidades, saberes e manifestões de diferentes comunidades.⁷

A presença da literatura se sustenta ainda na BNCC, talvez, pelas finalidades e práticas que o currículo anuncia. Este documento propõe que as práticas de leitura, de fruição e de produção de textos ligados à literatura possam evidenciar a condição e experiência estética e tornar possível que os estudantes desvendem as múltiplas camadas de sentidos dos textos, respondendo às suas demandas e firmando pactos de leitura. (p. 138). São práticas aceitas consensualmente na sociedade porque apontam possibilidades (carregadas de valores positivos) de apreciação e fruição estética, crítica e transformadora de uma produção que se faz diversa, cultural e linguisticamente. “Ler é bom!” é o mote nos discursos políticos, da mídia e da sociedade em geral. Não se pergunta, porém: “Ler é bom”? O quê, quando, como, por que, para quê e para quem?

⁷A BNCC tem gerado críticas em um contexto de disputa por ideias e posições teóricas e políticas entre diferentes grupos de pesquisadores. Questiona-se, por exemplo, essa visão multiculturalista que orienta a BNCC, por influência dos pesquisadores pós-modernos, tem sido criticada pelos estudiosos da Pedagogia Histórico - Crítica. Para eles, essa aparente defesa da diversidade cultural, inclusão e solidariedade legitima a ideologia do capitalismo contemporâneo e da política neoliberal. Essa posição segundo a Pedagogia Histórico-Crítica adota uma aceitação “natural” e igual das relações de poder, levando a um conformismo social, desvalorizando a ciência e produzindo o sucateamento da escola. Revela a ausência de uma análise e denúncia de como as discriminações afetam a construção dos conhecimentos, valores e identidades nas instituições escolares. (MARSIGLIA, 2017). Por outro lado, critica-se a possibilidade de um país como o nosso falar de uma identidade nacional ou de uma base nacional comum. O Brasil tem dimensões transculturais, desigualdade econômica, geográfica, cultural, em que alguns sujeitos detêm mais poder na produção, circulação e recepção das ideias e produtos enquanto outros vivem à margem, com desvalorização profissional, má remuneração e em condições precárias de trabalho, de lazer, de convívio familiar. (CORAZZA, 2016).

3. As práticas de linguagem: *leitura e escuta* na formação do leitor literário

Nosso interesse são as propostas da BNCC para as práticas de linguagem, especificamente aquelas identificadas como *leitura e escuta*, vivenciadas no *campo artístico-literário*, para os 1º e 2º anos do Ensino Fundamental 1, da Educação Básica.⁸

Queremos refletir o quê esse currículo aponta como objetos de conhecimentos e habilidades, no interior das práticas de *leitura e de escuta*, que podem ser mobilizadoras do uso e reflexão específicos da linguagem (da literatura) e que se propõem a oferecer uma *apreciação e experiência estética/estilo*, através de uma *fruição crítica* e não superficial, no *campo de atuação artístico-literário*. O que é enfatizado, nesse currículo, que aponta para a formação do leitor fruidor da literatura, ao longo da Educação Básica e, especialmente, nos primeiros dois anos iniciais do Ensino Fundamental1? Que *experiência estética* e *visão transformadora* – conforme apregoa o documento - podem ser inferidas através do estudo desse currículo de Língua Portuguesa, em relação às práticas de linguagem denominadas de *leitura e escuta* que se organizam, como *autônoma* e *compartilhada*, para os dois primeiros anos do EF?

Na BNCC, as práticas de *leitura/escuta*, **tanto para 1º quanto para o 2º anos**, têm o seguinte objeto de conhecimento: “apreciação estética/estilo” (p. 110) seguido das habilidades: “Apreciar poemas e outros textos versificados, observando rimas, sonoridades, jogos de palavras, reconhecendo seu pertencimento ao mundo imaginário e sua dimensão de encantamento, jogo e fruição” (BRASIL, 2018, p. 111). Deste modo, para essas práticas, o currículo elege como prioridade, nos dois primeiros anos, a poesia, tanto em sua estrutura composicional formal (rimas, sonoridades, jogos de palavras etc.) como na dimensão lúdica, imaginativa, de encantamento e de fruição, comumente atribuída a esse uso da linguagem.

Entretanto, essa “apreciação estética/estilo” dos poemas parece se limitar às habilidades de “observação” e de “reconhecimento” das características que seriam próprias e intrínsecas ao gênero, sem consideração aos suportes em que estão inscritos e às *práticas de leitura e de escuta* que promovem e movimentam os (distintos) sentidos dos textos. Appreciar poemas para reconhecê-los em sua estrutura formal permite conhecer o seu pertencimento ao mundo imaginário e de encantamento? Appreciar uma quadrinha em um livreto de cordel configura-se da mesma forma que apreciar um poema de Manoel de Barros em um livro impresso? Quantos sentidos podemos construir para esse verbo “apreciar” quando enraizamos os poemas em distintas comunidades de leitores, em diferentes suportes que os carregam e nas práticas – de produção e recepção - que movimentam valores, gostos, sentimentos, habilidades, finalidades etc?

Apenas para o 2º ano, as práticas de *leitura/escuta* têm como objeto de conhecimento a *formação do leitor literário* (p. 110) e as seguintes habilidades: “Ler e compreender, com certa autonomia, textos literários, de gêneros variados, desenvolvendo o gosto pela leitura” (BRASIL, 2018, p. 111). Assim, apenas para o segundo ano, o repertório literário para *leitura e escuta* é ampliado para outros gêneros, além dos textos em versos. Por que limitar o primeiro ano aos poemas, “impedindo-o” de interagir com outros gêneros de textos que, à semelhança dos primeiros, têm dimensão lúdica e imaginativa, etc? Os textos em versos e os poemas teriam outra finalidade no 1º Ano, além da fruição? Por que apenas no 2º ano, o currículo pressupõe a habilidade de leitura e de compreensão com autonomia e estendida a gêneros diversos? Por que esta distinção e associação entre os objetos de conhecimento e os anos de escolaridade – *apreciação estética/estilo* para o 1º ano e *formação do leitor literário* para o 2º?

⁸ No campo artístico-literário, além da *prática de leitura/escuta*, autônoma e compartilhada que visa a educação do leitor de literatura, o documento propõe as seguintes práticas: *da escrita autônoma e compartilhada* e *a de estudos linguísticos/semióticos*. (p. 110-111). As duas últimas práticas não serão objeto de estudo, neste texto.

A *formação do leitor literário*, como sabemos, é algo que se aprende e se ensina culturalmente, na relação do indivíduo (desde que nasce) com os textos e seus suportes e, também, com outros leitores. A construção do gosto, de certa *apreciação estética/estilo* implica uma prática de *leitura e escuta* que coloca os leitores em contato com os objetos de leitura e com outros leitores de modo frequente, regular e em situações diversas de recepção e de produção de sentidos, de forma que ao longo do tempo, esses leitores podem construir familiaridade e intimidade com os objetos e as histórias que narram. Como ignorar que nos anos anteriores, a criança em contato com a literatura em sua diversidade de gêneros, suportes e práticas não iniciou seu processo de *formação de leitor literário* e de construção do gosto ou de *apreciação estética/estilo*?

O que se vê, neste desenho do documento é, portanto, uma concepção de leitura no campo das habilidades e a distribuição de cada uma dessas habilidades – de forma fragmentada e descritiva – pelos anos escolares, sugerindo que, desta forma, a definição do que ensinar e avaliar seria mais fácil. Quer na sala de aula, quer nas avaliações em larga escala.⁹

Concordamos que a *apreciação/estilo* e a *formação do leitor literário* – objetos de conhecimento previstos pelo currículo – podem ser mobilizados diante da exposição dos alunos a uma diversidade de gêneros na prática *leitura e escuta*, o que nos parece ser fundamental na *formação do leitor literário*. No entanto, ao situar tal prática da linguagem no campo das habilidades e apenas em algumas, como “identificar”, “observar”, “reconhecer”, as condições efetivas do ler e escutar anulam um outro caminho teórico e metodológico - o caminho das práticas da linguagem - potencializador de movimentos possíveis na produção de sentidos pelos leitores dos textos e contrariando, dessa forma, o proposto nas páginas introdutórias do currículo de LP da BNCC (p. 67-92).

Ao sustentar uma *apreciação/estilo* e *formação do leitor literário* na qual parece prevalecer (apesar de discurso em contrário) uma visão estrutural e formal da língua, portanto, limitadora, o currículo omite possibilidades no que diz respeito à diversidade de interações possíveis entre alunos e obras na compreensão (que não se faz de forma automática ou de pura transferência), gerando, assim, um comprometimento em sua percepção dos textos, em seu *pertencimento ao mundo imaginário* e em sua *dimensão de encantamento, jogo e fruição*. Exclui perguntas ou hipóteses possíveis de serem trabalhadas sobre as condições de produção desses textos que, provavelmente interferem no desenvolvimento do gosto pela leitura de certos gêneros e não outros e na compreensão dos modos como os sujeitos interagem por meio das palavras, imagens, sons, gestos e movimentos entre si e na relação com o mundo.

Está ausente, portanto, da BNCC, uma perspectiva dialógica constitutiva de um texto literário, em que se busca por efeitos de recepção singulares, desviantes, problematizadores pelos leitores que se distinguem entre si. Uma perspectiva dialógica na qual os sujeitos que estão usando a linguagem em diferentes situações previstas para a prática de *leitura e de escuta*, acolhem ou argumentam pontos de vistas diferentes, comunicam ideias, emoções, sentimentos, valores, expectativas, na exposição e contato com a diversidade dos gêneros em prosa e em verso, na *apreciação estética/estilo* e na *formação do leitor literário*, objetos previstos nas práticas de *leitura e escuta*.

⁹ Hoje a ênfase curricular e didática dada nas salas de aula às supraestruturas textuais - separadas e desvinculadas das práticas da leitura e da escrita, das ações e situações em cujo contexto elas têm sentido - cristaliza e superficializa o objeto de ensino da língua: as práticas. Substitui-se a descrição gramatical tradicional pela identificação do formato do gênero no trabalho com o texto. “(...) Ensinar as características supraestruturais próprias de cada gênero é muito mais econômico – ocupa muito menos tempo da aula – do que trabalhar sobre problemas próprios de cada texto particular e sobre os conteúdos linguísticos que contribuem para resolvê-los.” (Lener, 2002, p. 57), e principalmente sobre as condições de produção e de recepção de tais textos.

Se estendermos nosso olhar, percorrendo as páginas da BNCC, para além das *práticas de leitura* podemos inferir os aspectos privilegiados pelo currículo no todo do campo *artístico-literário*. Nas *práticas da escrita*, compartilhada e autônoma, e nas práticas de *análise linguística/semiótica*, as habilidades previstas reforçam o ensino – de forma escalonada entre os primeiros anos – focado na composição formal dos textos escutados, lidos e imaginados e daqueles baseados em livros de imagens.

A ênfase na estrutura composicional dos textos lidos funciona como “modelo” para a *escrita* (reconto) de textos narrativos, quer de forma individual e autônoma (2º ano), quer tendo o professor como escriba (1º ano). Uma estrutura composicional que orienta a prática de *análise linguística/semiótica* para o reconhecimento dos elementos formais que compõem o gênero em prosa (enredo, conflito, personagens, tempo e espaço) ou em versos (rimas, sonoridades, associações com sensações), ou ainda, nos textos poéticos-visuais (formato do texto na páginas, efeitos visuais), de autores reconhecidos (não de alunos).

Assim, as práticas de *leitura e escuta*, funcionam apenas como “pretextos” para garantir o trabalho com a identificação e recuperação dos elementos das formas composicionais dos textos narrativos e dos poéticos nas outras duas práticas. O currículo não estimula, por exemplo as práticas de *leitura e escuta*, como exercício de autoria construída no jogo dos recursos expressivos da linguagem e na possibilidade de produção de sentidos com o texto original e com os outros já lidos junto aos leitores. Uma prática de *leitura e de escuta* que funcionaria também deste modo nas práticas de *escrita* (por exemplo, espontânea das crianças) ou de análise linguística/semiótica (nos textos dos alunos). Um “esquecimento” de que uma velha história ouvida ou lida não se resume a mero reconto, quer oral, quer escrito. Poderiam ser tantas histórias recontadas quanto o forem seus autores!!!¹⁰

Em nenhuma dessas práticas de linguagem – *leitura e escuta, escrita, análise linguística/semiótica* -, o currículo coloca em questão a multiplicidade de problemas e soluções de cada texto particular, não considera suas situações particulares de construção e compreensão de determinado gênero ligado em suas condições de produção e suporte que o sustenta, nos diversos campos de atuação da linguagem (no caso, campo *artístico-literário*).¹¹

O currículo, especialmente, o destinado aos 1º e 2º anos do Ensino Fundamental 1, no campo artístico-literário, omite práticas culturais¹² diretamente e igualmente importantes para o desenvolvimento dos objetos de conhecimentos previstos - *apreciação/estilo* e *a formação do leitor literário* – especialmente nas situações de *leitura e escuta*, tais como:

1. Frequentar lugares de guarda de livros (livrarias, biblioteca), espetáculos, exposições culturais e museus, saraus, em que os leitores são educados em gestos adequados e necessários a tais experiências;
2. Estimular conversas e escutas, de modo que os alunos possam comparar, analisar, discutir pontos de vista e impressões, estilos de composição, formas de se criar poeticamente os dramas e utopias humanas representadas pela literatura, em diferentes lugares e tempos;

¹⁰ Segundo Gerald (2015), tal como está proposto no currículo na BNCC, “(...) recontar uma história pode ser um bom exercício de memória, mas não é um bom exercício de escrita! (p. 390) porque produzir um texto exige construir uma interlocução (ação da linguagem) entre leitores. E complementamos, uma interlocução de autoria.

¹¹ Um currículo que enfatiza o ensino da estrutura formal composicional dos textos narrativos e poéticos, seja na leitura, escrita e análise linguística e que privilegia questões como: qual é o personagem? o que é um conflito? presta-se segundo Bittencourt (2017) para homogeneizar, ordenar e regular a obtenção de resultados mais facilmente “cobrados” e avaliados pela escola e pelas avaliações em grande escala, como o PISA, por exemplo.

¹² Citaremos, a título de exemplos, algumas práticas culturais de *leitura e escuta* ligadas mais diretamente aos impressos, suporte de textos selecionado para análise neste artigo.

3. Propor situações e lugares para exposições de leitura feitas, para troca e empréstimos de livros;
4. Articular a diversidade de gêneros a distintas práticas de *leitura e escuta*: silenciosa, oral, na forma de jogral, mediada pela palavra ledora da professora etc., acompanhada de livros ou de memória, por exemplo;
5. Vivenciar poemas em prosa e em versos em diferentes suportes de textos: livros impressos; oralizados, memorizados, digitalizados etc.

Práticas culturais que não são meros procedimentos didáticos ou estratégias para uma aprendizagem mais significativa. Práticas culturais entendidas como objetos de conhecimento a serem ensinados e aprendidos intencionalmente na escola e previstos no currículo.

Se voltarmos às finalidades do campo artístico-literário, apontadas no referencial teórico que abre o Documento, pouca consistência encontramos quando olhamos para um currículo calcado no desenvolvimento de (poucas e redundantes) habilidades que aparecem explicitadas e diretamente ligadas apenas às formas composicionais dos textos literários. Podemos afirmar que tal como estão propostas as práticas de *leitura e escuta* (também reforçadas pelas práticas de *escrita e análise linguística/semiótica*), o currículo reduz a “experiência/vivência estética” (BRASIL, 2018, p. 131) a uma caricatura e aponta para o “desvendamento das camadas de sentidos” (BRASIL, 2018, p. 131) como exercícios de composição e decomposição formal, próprios de uma abordagem estruturalista da linguagem. Um simulacro da experiência estética e artística, na sala de aula!

4. A prática cultural da leitura e escuta da literatura

Tal qual na tirinha de Maurício de Souza, a BNCC pressupõe uma formação do leitor literário em que textos de gêneros diversos, desencarnados dos seus suportes estão desvinculados das práticas (da linguagem) que movimentam os sentidos possíveis na apreciação estética realizada pelos alunos e na formação de seu gosto.

Ambos não colocam em questão, por exemplo, que ler um e-book (de qualidade) pressupõe leitores que podem decidir caminhos para o enredo na compreensão e produção de várias histórias; que os gestos de clicar em imagens verbais visuais e sonoras disponíveis na tela guiam os leitores, de forma rápida e simultânea, pela(s) narrativa(s). Enquanto que o leitor do impresso, diferentemente, pode parecer “um mergulhador no meio de um mar de palavras” (KIRCHOF, 2016, p. 218) que se apresentam em uma escrita linear, sequencial, em que as formas multimídias se restringem ao grafismo em preto e branco e ao colorido de imagens estáticas. (DOMINGOS, 2016). São comportamentos leitores distintos, a serem distintamente ensinados e aprendidos, no contexto das práticas culturais.

Tanto a tirinha do Maurício de Souza como o documento da BNCC não colocam em questão as diferenças, por exemplo, entre uma leitura individual e silenciosa, encontro do aluno com o texto impresso em um canto da sala de aula e a leitura/escuta compartilhada pela turma diante da encenação oral das páginas impressas, conduzida pela professora e marcada por uma imensa carga afetiva que pode ligar esses leitores. São sociabilidades distintas do ato de ler, atravessadas pela relação entre criança(s)-adulto- obra/suporte.

São modos e maneiras pelos quais os textos são lidos e significados por um gesto que só aparentemente é idêntico e que se estende muito além do acompanhamento do enredo ou do reconhecimento de rimas, ou da audição da voz assumida por um aplicativo digital.

A prática da *leitura e escuta* valorizada, quer no documento, quer na tirinha, ignora a formação do leitor (literário) como sendo afetada pelas finalidades e necessidades da leitura, as convenções interpretativas e disposições para o ato de ler, em distintos lugares e tempos. Limita

o ensino da leitura e escuta a habilidades e competências destituídas dos valores que marcadamente distinguem umas práticas culturais de outras também significadas socialmente.

A prática da *leitura e escuta* valorizada quer no documento, quer na tirinha, desconsidera que a formação estética e literária se faz por caminhos distintos porque os sujeitos-leitores são igualmente distintos, em suas histórias de contato, familiaridade, acesso e posse dos textos literários. Desconsidera que fora da prática sociocultural (que se aprende e se ensina), aliada aos valores, mas também afetos, sensibilidades e memórias, toda prática (da linguagem) *de leitura e escuta* é partilhada e reconhecida pela comunidade que a usa, é ressignificada singularmente pelos leitores, em suas condições de produção de compreensão e de elaboração dos textos (literários). E qualquer documento que pressuponha a “apreciação estética/estilo”, a *formação do leitor* literário, ou ainda, a crença de que *ler é bom* devem imaginar uma proposta que se faz, diversa, frequente, sistemática, intencionalmente exercitada, nas comunidades de leitores (na escola, por exemplo) que a colocam em evidência, a valorizam e a põem em movimento.

Uma prática em que os textos – na tela ou no impresso, oral ou silenciosa, encenada ou ouvida etc. – mais do que conteúdos ou composições formais e estilísticas, dependem da existência de leitores que possam deles se apossar para “inscrevê-los na memória ou para transformá-los em experiência” (Chartier, 1998, p. 153).

Referências

BITTENCOURT, Jane. *Base Nacional comum curricular: uma análise a partir do ciclo de políticas*. In: XIV CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. IV SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, SUBJETIVIDADE E EDUCAÇÃO. VI SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE. PUC-PR, Curitiba, Paraná, 2017, p. 553-569. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24201_12678.pdf.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base nacional comum curricular*. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: fev. 2019.

CHARTIER, Roger. *A história cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: Difel, 1990.

CHARTIER, Roger. *A aventura do livro do leitor ao navegador*. São Paulo: Editora Unesp, 1998.

CORAZZA, Sandra M. Base Nacional Comum Curricular: apontamentos crítico-clínicos e um trampolim. *REVISTA Educação* – quadrimestral, Porto Alegre, v. 39, dez. 2016, s135-s144, n. esp. (supl.). Disponível em: <http://dx.doi.org/10.15448/1981-2582.2016.s.23591>. Acesso em: fev. 2019.

KIRCHOF, Edgar Roberto. Como ler os textos literários na era da cultura digital?. *Estud. Lit. Bras. Contemp.*, Brasília, n. 47, p. 203-228, jun. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2316-40182016000100203&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 15 dez. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/2316-40184710>

GERALDI, J. W. O ensino de língua portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular. *Revista Retratos de Escola*, Brasília, v. 9, n. 17, jul./dez. 2015, p. 381-396. Disponível em: <http://www.estorce.org.br>. Acesso em: março 2019.

LERNER, Delia. (trad. Ernani Rosa). *Ler e escrever na escola – o real, o possível e o necessário..* Porto Alegre: Artmed, 2002. (reimpressão 2007).

MARSIGLI, Ana Carolina G; PINA, Leonardo D; MACHADO, Vinicius de O. LIMA, Marcelo. A Base Nacional Comum Curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 9, n. 1, abr. 2017. p. 107-121. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/21835>. Acesso em fev. 2019.

Sobre as autoras

Norma Sandra de Almeida Ferreira. Professora colaboradora e coordenadora do grupo de pesquisa ALLE/AULA, da FE/Unicamp. Principais livros publicados: *Versos para os pequeninos, de João Köpke. Uma edição fac-similar em estudo.* Leitura Crítica, 2019; *Um estudo sobre “Versos para os pequeninos”, manuscrito de João Köpke,* Mercado de Letras, 2017; *A pesquisa em leitura no Brasil: 1980-1995.* Komedi: Arte Escrita, 2001.
E-mail: normasandra@yahoo.com.br.

Lilian Lopes Martin da Silva. Professora e pesquisadora colaboradora da Faculdade de Educação da Unicamp, atuando junto ao Grupo ‘Alfabetização, leitura e escrita/Trabalho docente e formação Inicial’ onde coordena a pesquisa *ALB: memória.* Disponível em: <https://www.alleaula.fe.unicamp.br/>.
E-mail: normasandra@yahoo.com.br.

O ROMANTISMO BRASILEIRO EM FOCO: ANÁLISE DAS REPRESENTAÇÕES DE EDUCAÇÃO LITERÁRIA NO MANUAL DIDÁTICO “PORTUGUÊS CONTEMPORÂNEO: DIÁLOGO, REFLEXÃO E USO”

BRAZILIAN ROMANTICISM IN FOCUS: ANALYSIS OF THE REPRESENTATIONS OF LITERARY EDUCATION IN THE PORTUGUESE TEACHING MANUAL CONTEMPORARY: DIALOGUE, REFLECTION AND USE

Jaine Neves Pires¹
Oton Magno Santana dos Santos²

Resumo: O presente trabalho se constitui como uma pesquisa bibliográfica a fim de investigar como os conteúdos das representações presente no manual didático *Português Contemporâneo: diálogo, reflexão e uso*, da segunda série do ensino médio sugerem formas de apropriação da temática “Romantismo brasileiro”, a partir de modelos de educação literária indicados aos professores e aos estudantes de uma escola pública estadual do ensino médio de Brumado (BA). Dessa feita, iniciamos o processo de análise com base em conceitos de educação literária, livro didático e escolarização da literatura, proposto por autores como Roxane Rojo, Maria José Coracini, Rildo Cosson, Célia Cassiano e Cyana Lahy-Dios, entre outros. A partir da História cultural de Roger Chartier, sustentamos o referencial teórico deste artigo com os conceitos de representação e apropriação. A coleta de dados compreenderá a análise e interpretação dos dados encontrados na investigação.

Palavras-chave: Literatura; livro didático; representação; apropriação.

Abstract: The present work is constituted as a bibliographical research in order to investigate how the contents of the representations present in the Contemporary Portuguese didactic manual: dialogue, reflection and use, from the second grade of high school suggest ways of appropriation of the theme "Brazilian Romanticism", from of models of literary education indicated to teachers and students of a state public high school in Brumado (BA). This time, we started the process of analysis based on concepts of literary education, textbook and schooling of literature, proposed by authors such as Roxane Rojo, Maria Jose Coracini, Rildo Cosson, Celia Cassiano and Cyana Lahy-Dios, among others. From Roger Chartier's cultural history, we support the theoretical framework of this article with the concepts of representation and appropriation. The data collection will comprise the analysis and interpretation of the data found in the investigation.

Keywords: Literature; textbook; representation; appropriation.

A escola se constitui como um dos meios mais importantes de contato com a literatura, principalmente pela legitimidade que reivindica ao lidar com esse tipo de arte. Isso se dá porque muitos dos estudantes não têm a familiaridade com a leitura literária em casa, diante de fatores sociais como o econômico e o cultural. Vale ressaltar que é comum aos alunos lerem outros tipos de literatura, como os *best sellers*, *fanfic*, dentre outros que não são apresentados na escola, ou seja, eles ignoram que as leituras que realizam também são literaturas. Assim, os questionamentos de como a literatura é trabalhada em sala de aula vem à tona, uma vez que os conteúdos abordados no livro didático são enquadrados:

¹ Universidade do Estado da Bahia.

² Universidade do Estado da Bahia.

[...] No campo das produções sobre literatura, estudos de obras clássicas e de estilos de época, centradas e classificações, abordagens estruturais, provas e fichas de “livro”, atividades com objetivos estritamente informativos e formativos; no campo de produções de literatura, adaptações redutoras, simplificações de obras, coleções com narrativas segundo fórmulas que mercadologicamente funcionam, com banalizações de linguagem e de temática, em detrimento da experiência estética ou ética do leitor com o próprio bem simbólico, em sua origem ou em sua essência literária (EVANGELISTA; BRANDÃO & MACHADO, 2006, p. 13).

Nesse sentido, o tratamento dado à literatura pelo livro didático estabelece modelos de leitura a partir de fragmentos interpretados isoladamente e da historiografia que limita a literatura apenas a escolas literárias, tornando-a pretexto para avaliações ao invés de contribuir para a formação cultural do cidadão. A manutenção desse sistema de ensino tem como consequência um ensino repetidor que prioriza o aspecto decorativo do texto e expressa o ideário dominante da sociedade capitalista. Assim, há a transmissão de valores, crenças e concepções de mundo que pertencem ao sistema ao qual se inserem os autores, editores, compradores e demais integrantes e que, conseqüentemente, encontram-se presentes em sua realidade social. Nesse caso, a formação literária dos que frequentam a escola está calcada em abordagens meramente informativas sobre cânone, história e características literárias de obras e escolas. Todas essas concepções encontram-se ainda mais frequentes no ensino médio, como nos afirma Cosson (2009):

No ensino médio, o ensino da literatura limita-se à literatura brasileira, ou melhor, à história da literatura brasileira, usualmente na sua forma mais indigente, quase como apenas uma cronologia literária, em uma sucessão dicotômica entre estilos de época, cânone e dados biográficos dos autores, acompanhada de rasgos teóricos sobre gêneros, formas fixas e alguma coisa de retórica em uma perspectiva para lá de tradicional. Os textos literários, quando comparecem, são fragmentos e servem prioritariamente para comprovar as características dos períodos literários antes [...] (COSSON, 2009, p. 21).

O livro didático é a fonte mais utilizada no ensino por razões que vão desde o acesso viabilizado pelo MEC, quanto pela praticidade em seu papel de integrante do processo de ensino-aprendizagem nas escolas. Especificamente, o livro didático de português proporciona o envolvimento do estudante com o mundo da escrita e da literatura, na maioria das vezes, delineando o trabalho do professor. Essa visão conscientemente limitada pelos responsáveis pela criação do livro didático acaba levando o leitor a internalizar um fato como verdade absoluta, sem proporcionar questionamentos do que está posto.

É importante frisarmos que o livro didático nasceu dos anseios de setores influenciadores da sociedade brasileira em legitimar o ensino, à luz de suas ideologias. Sob essa perspectiva, o LD procura atender e propagar os discursos simbólicos dessas parcelas privilegiadas da cultura nacional. Além disso, configura-se como instrumento político, a partir da adequação às leis educacionais do governo que, de posse de seus discursos legalizadores, determina e qualifica os manuais mediante critérios que atendam às suas demandas. O que ocorre, a partir de uma poderosa força de representação consolidada em acordos entre sociedade e política, é a conseqüente legitimação desses discursos nas escolas, proferidos pelos seus agentes, principalmente os professores, e assimilados pelos alunos como verdades incontestáveis. Nesse sentido, Coracini, (1999) observa que:

Para os professores “fiéis”, o livro didático funciona como uma bíblia, palavra inquestionável, monumento, como lembra Souza (1995), analisando o livro didático como Foucault analisa o documento histórico: a verdade aí está contida; o saber sobre a língua e sobre o assunto a ser aprendido ali se encontra. Desse modo, as perguntas, sempre “bem” formuladas, evidentemente, só podem ser respondidas de acordo com o livro do professor, de tal maneira que o professor raramente se dá conta quando uma pergunta não foi bem formulada, dificultando a obtenção da resposta “certa”, determinada pelo autor do LD; esta autoridade reconhecida carregaria, então, a aura da verdade, da neutralidade, do saber (CORACINI, 1999, p. 23).

Como principal suporte do trabalho docente nas escolas públicas brasileiras, o livro didático é, ainda hoje, a principal ferramenta utilizada por professores e alunos. No entanto, esse manual é pensado para o professor, já que, muitas vezes, é ele quem escolhe o compêndio a ser utilizado durante o ano letivo, diante dos modelos limitados apresentados pela instituição e pelas editoras. Sendo assim, há docentes que utilizam o livro didático como uma única fonte de pesquisa, como verdade absoluta: “[...] tal como se apresenta hoje, [...] tem sido o instrumento de letramento mais presente na escola brasileira, especialmente a partir da década de 1970 [...]” (JURADO; ROJO, 2016, p. 44).

A centralidade que confere autoridade ao livro didático na educação, repleto de saberes prontos, não deve ser apresentado como única fonte para direcionar o processo de ensino-aprendizagem. O LD é um instrumento de apoio ao trabalho pedagógico e não uma sabedoria suprema. Além disso, seleciona os cânones literários, contribuindo para uma consequente consolidação dos referidos cânones. Porém, a forma como indica o processo de ensino-aprendizagem de conteúdos da literatura canônica é equivocada:

[...] quando apresentamos uma obra literária aos nossos alunos, comumente, a preocupação não é com a fruição ou a apreciação estética. Ela se torna um objeto para o ensino das características presentes na obra, ligadas à escola literária ou às figuras de linguagem que possam ter sido usadas pelo autor. Fragmentamos a obra, não poucas vezes, reduzindo-a a um conjunto de características de uma escola literária ou de um estilo próprio do autor (JURADO; ROJO, 2006, p. 46).

A prática da leitura desenvolvida com apoio do livro didático, mais especificamente o livro didático de português, produz envolvimento do estudante com o mundo da escrita e da literatura; contudo, a cultura escolar, apesar de investir pedagogicamente na leitura, ainda camufla a leitura literária no que ela tem de próprio. A leitura, com vistas ao letramento literário, torna-se indissociável do livro didático de português; afinal, esse compêndio ainda é o principal material de acesso que os estudantes têm para as práticas de escrita e leitura. Nesse material, ainda há uma limitação de textos que são considerados complexos de entendimento, quando não os fragmentam ou sintetizam, tornando-os descontextualizados e afetando sua coesão. A parte de literatura que está englobada no LD de português é descrita por fragmentos de narrativas e poemas que são sugeridos para o ensino de gramática e ortografia, distorcendo as características da poesia e dando uma função reducionista para a literatura. Essas práticas, frequentemente presentes no sistema de ensino brasileiro, mostram a inadequada escolarização da literatura que atribui uma função imediata ao texto literário sem se preocupar com a sua especificidade. Desse modo,

[...] O que se pode criticar, o que se deve negar *não* é a escolarização da literatura, mas a inadequada, a errônea, a imprópria escolarização da literatura que se traduz

em sua deturpação, falsificação, distorção, como resultado de uma pedagogização ou uma didatização mal compreendidas que, ao transformar o literário em escolar, desfigura-o, desvirtua-o, falseia-o [...]. (SOARES, 2006, p. 22).

De acordo com Soares (2006), as lacunas existentes no ensino de literatura brasileira verificam-se na didatização dos textos literários, em uma escolarização da leitura literária errônea, pautado na transmissão do conhecimento em detrimento da própria leitura da obra a ser estudada, visto que a cultura escolar preocupa-se em seguir o que é imposto de cima para baixo, no qual os modelos instituídos de educação literária se consolidam nas práticas pedagógicas privilegiando autores, textos e formas de apropriação da literatura:

Partindo do pressuposto de que um dos principais papéis da educação literária como disciplina de estudos é a representação cultural de sociedades, é preciso observar que ele se submete a imposições verticais, tais como programas e requisitos de avaliação. Uma análise de sua realização como parte do processo educativo requer a observação das ações pedagógicas em salas de aula de literatura. Requer, também, que se ouça o que alunos e professores têm a dizer, sendo importante que a literatura integre o domínio de outras disciplinas de cunho social, visando à produção de conhecimento relevante para indivíduos e grupos sociais (LEAHY-DIOS, 2004, p. 10).

Cyana Leahy-Dios, nos provoca acerca do caráter puramente didático da literatura e nos faz repensar essas práticas ao defender que a literatura seja tratada de forma consciente pelos alunos e pelos os professores. Concomitantemente, o modelo de educação literária esperado é aquele que suscite discussões e reflexões a partir do que está sendo trabalhado, não se resumindo apenas aos preceitos do livro didático. Destarte, o âmbito escolar deve formar, orientar e oferecer possibilidades aos alunos para o desenvolvimento da leitura literária, provocando sua criticidade e assim, criar condições para defender o seu ponto de vista. “Por fim, devemos compreender que o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola [...]” (COSSON, 2019, p. 23).

Ao se conscientizar de que a literatura é um produto social, a prática da leitura se concretiza em letramento literário, como uma atividade significativa para os alunos. Portanto, não basta somente ler fragmentos de textos, resumos de obras, é preciso inserir o estudante em um mundo literário. Tornar o ensino-aprendizagem de literatura em uma prática significativa deve ser prioridade na escola, sendo dessa instituição, talvez a grande responsabilidade de formar alunos leitores. Para tanto, faz-se necessário repensar o conceito de literatura, seu valor e função social.

Buscamos na História Cultural o suporte necessário ao desenvolvimento desta pesquisa, a fim de compreender os modelos de educação literária legitimados no sistema de ensino brasileiro, sendo-a definida por Roger Chartier (1988):

A história cultural, tal como a entendemos, tem por principal objetivo identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler. Uma tarefa deste tipo supõe vários caminhos. O primeiro diz respeito às classificações, divisões e delimitações que organizam a apreensão do mundo social como categorias fundamentais de percepção e de apreciação do real. Variáveis consoante as classes sociais ou os meios intelectuais são produzidas pelas disposições estáveis e partilhadas, próprias do grupo. São esses esquemas intelectuais incorporados que criam as figuras graças às quais o presente pode adquirir sentido, o outro tornar-se inteligível e o espaço ser decifrado (CHARTIER, 1988, p. 22).

O livro didático é um objeto que se constitui a partir de práticas representativas, como o econômico e o cultural destinadas a moldar certos padrões concebidos por um grupo dominante. Desta forma, várias representações são construídas e compartilhadas, e as imagens dessas representações são analisadas e interpretadas de diversas formas. Os modelos de educação literária presentes nestes manuais sugerem formas de apropriação e representação da posição e interesse de quem ocupa determinado espaço em que, [...] embora aspirem à universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses de grupo que as forjam. Daí, para cada caso, o necessário relacionamento dos discursos proferidos com a posição de quem os utiliza (CHARTIER, 1988, p. 17).

Em outras palavras, os discursos legitimadores do livro didático representam as imposições e resistências políticas, claramente atravessadas pela noção de “poder”, segundo as quais o autor manipula o leitor, através da representação que ele tem, impedindo-o de reconhecer as relações das produções culturais. A educação literária, desse modo, é formulada por uma realidade social extraída de um dado momento e propagada como verdades incontestáveis. Assim, esse sistema de ensino de literatura se apoia nas indicações de como se ensinar os conteúdos em um ensino pautado na memorização de períodos, datas, nomes de autores e de obras e principais características de obras e períodos. São, portanto, indicações de como o estudante deve se apropriar do conteúdo ensinado:

A apropriação, tal como a entendemos, tem por objectivo uma história social das interpretações, remetidas para as suas determinações fundamentais (que são sociais, institucionais, culturais) e inscritas nas práticas específicas que as produzem. Conceder deste modo atenção às condições e aos processos, que muito concretamente, determinam as operações de construção do sentido (na relação de leitura, mas em muitas outras também) é reconhecer, contra a antiga história intelectual, que as inteligências não são desencarnadas, e, contra as correntes de pensamento que postulam o universal, que as categorias aparentemente mais invariáveis devem ser construídas na descontinuidade das trajetórias históricas (CHARTIER, 1988, p. 27).

De acordo com Chartier, o conceito de apropriação contempla a liberdade de que dispõe o leitor para se apropriar de informações a partir dos diversos contextos em que se encontram. No entanto, no âmbito escolar, a apropriação da literatura encontra-se configurada amplamente pelo livro didático, o que não possibilita uma criticidade dos alunos, ao postular uma verdade única. Assim, os conteúdos de literatura determinam modelos de apropriação tanto por parte dos professores quanto por parte dos alunos a partir das indicações presentes no livro didático instituído por grupos políticos e sociais dominantes.

Para ilustrar nossas observações, analisamos os conteúdos do Romantismo brasileiro presente no manual didático *Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso*, por ser uma temática que marca o início da periodização literária no Brasil.

Apresentamos na sequência, o método historiográfico e descritivo de como a literatura é trabalhada no livro didático, a partir de uma passagem que representa a limitação da literatura através da historiografia:

Nesta unidade, você vai estudar a prosa romântica, que teve no romance a sua maior expressão. O grande desenvolvimento que esse gênero experimentou no século XIX tem relação, principalmente, com as transformações sociais ocorridas após as revoluções burguesa e industrial na Europa. O retrato de uma sociedade em contínuo processo de mudança era um desafio para os

gêneros literários clássicos (a epopeia, a tragédia e a lírica), enquanto o romance, um gênero mais flexível quanto a temas e a aspectos formais, tinha maior possibilidade de corresponder aos novos anseios de representação dessa época. Além disso, a produção literária na Europa já não era mais financiada por reis, príncipes e aristocratas, e sim por livreiros, que pretendiam conquistar um público leitor crescente, formado sobretudo pela classe burguesa. A necessidade de os romances serem acessíveis a um público leitor menos instruído acabou contribuindo para o desenvolvimento de determinadas inovações técnicas, no gênero, como descrições abundantes, explicações ao longo do texto e linguagem mais clara e direta.

No Brasil, após a chegada da família real e a proclamação da Independência, o contato com a Europa ampliou-se significativamente, de maneira que a moda, as artes, a literatura e os costumes europeus, sobretudo franceses, tornaram-se nossas principais referências culturais. Esse foi o contexto que levou à difusão, no Brasil, na primeira metade do século XIX, de romances europeus, em língua original ou traduzidos. Como consequência do grande sucesso desses romances, escritores nacionais iniciaram a produção do gênero no país e, orientados pela concepção romântica de valorizar a cultura, as raízes e as tradições nacionais, produziram romances que podem se classificados como *indianistas*, *históricos*, *regionais* e *urbanos*. José de Alencar, pela extensão e pela qualidade de sua obra, é considerado o principal romancista do Romantismo brasileiro (CEREJA; VIANA; DAMIEN, 2016, p. 100-101).

Portanto, no livro didático, a literatura serve como história para explicar o passado, descaracterizando-a do seu não compromisso com o real, de forma a contribuir para a imposição de uma verdade literária baseada em contexto histórico e biografia de escritores que privilegiam formas de representação imposta aos alunos e aos professores. Assim, a tendência é que a escola, por meio do LD, reproduza um ensino pautado em métodos que se preocupam em apresentar aos alunos a periodização literária, os autores canônicos que se destacam no manual, o que escreveram e a qual escola pertencem, contribuindo assim para a inadequada escolarização da literatura.

As atividades didáticas propostas, expressam valores e visões de mundo acerca dos movimentos literários, instituindo modelos de apropriação de leitura em uma formação leitora que, ao invés de ler literatura e ampliar o horizonte dos alunos recai em uma prática que trabalham os gêneros apresentados pelos livros didáticos de forma tradicional, seja pelo fato de ser cômodo para conduzir a aula, ou pela falta de incentivo aos professores de buscar novas iniciativas dinâmicas para desenvolver suas aulas. Dessa forma, o manual didático aborda atividades que não instigam a imaginação e a criticidade dos alunos, o que nega a esses sujeitos o direito de se apropriar do texto literário de outras formas que não aquela consagrada e canonizada pelo livro didático.

Outro aspecto a ser analisado é o modo como os conteúdos de literatura são apresentados de forma sintetizada, em uma metodologia que visa explorar os recursos sintáticos e semânticos do texto literário, de maneira que os limita. Ao invés de propor as atividades como forma de ampliar os níveis de compreensão da leitura, tem-se uma prática que desfigura o texto literário, como um trecho do navio negreiro, um dos poemas da obra *Os escravos* do escritor Castro Alves que é abordado no livro didático como subterfúgio para se trabalhar apóstrofes:

1. O eu lírico de um poema pode-se dirigir a alguém ou a algo que esteja presente ou ausente, que seja animado, ou inanimado, concreto ou abstrato, para exprimir lamentos, pedidos, censuras. Esse recurso retórico é uma figura de linguagem, chamada *apóstrofe*.

- a. Identifique as apóstrofes empregadas nas duas primeiras estrofes do poema.
 - b. Nessas duas estrofes, que pedidos o eu lírico faz aos seus interlocutores?
 - c. Que efeito o emprego das apóstrofes produz no texto?
2. A partir da terceira estrofe, há uma mudança na voz do poema.
 - a. De quem é essa voz?
 - b. Que informações essa nova voz introduz no poema? Justifique sua resposta com elementos do texto. (CEREJA; VIANA; DAMIEN, 2016, p. 71).

Percebemos que uma obra literária não pode ser usada para cumprir atividades mecanicistas, como responder questionários associados ao ensino de gramática, sem instigar no aluno a prática da leitura. O manual falha ao trazer trechos e citações de obras, das quais os alunos jamais tiveram acesso, em uma prática que não basta dizer que existiram obras no século XVIII, dizer suas temáticas e depois cobrá-las em avaliações. Temos que oportunizar aos educandos, ler, debater, degustar obras literárias com o prazer pela leitura e não com a obrigação de decorar. Pela orientação do LD, a decifração é sempre voltada para consagrar práticas que deturpam o texto em função do código normativo.

A leitura de textos literários ainda tem sido usada como pretexto para atividades estritamente estruturais de trabalho com a língua. O livro didático citado nessa pesquisa fragmenta poemas com o intuito de ensinar gramática utilizando frases soltas para explicar o assunto, sem explorar o texto, em uma atividade mecânica que limita a aprendizagem, visto que essa prática de ensino tradicional há muito tempo se mostra ineficaz, sem uma apreensão necessária entre o conteúdo e a forma poética construída. Veremos a seguir a descrição do conteúdo de uma página do LD que demonstra isso:

No estudo de literatura deste capítulo, você leu o poema “Meu anjo”, de Álvares de Azevedo. Releia estes versos do poema:

“Meu anjo tem o encanto, a maravilha
Da espontânea canção dos passarinhos;
Tem os seios tão alvos, tão macios
Como o pelo sedoso dos arminhos.
[...]

É leve a criatura vaporosa
Como a frouxa fumaça de um charuto.”

Observe que o eu lírico, ao descrever a mulher amada, procura ressaltar sua delicadeza e seu aspecto angelical. Para isso, associa-a a elementos delicados e fluidos, como a “espontânea canção dos passarinhos”, “o pelo sedoso dos arminhos” e a “frouxa fumaça de um charuto”. Procura destacar também atributos físicos dela, como a beleza dos seios, em “tão alvos, tão macios”.

Note que, para caracterizar a mulher amada, o eu lírico emprega palavras como *espontânea* (canção), *alvos e macios* (seios), *sedoso* (pelo), *vaporosa* (criatura) e *frouxa* (fumaça). Essas palavras são adjetivos e seu emprego é essencial quando se quer descrever um substantivo ou atribuir a ele um juízo de valor.

Do ponto de vista semântico, os adjetivos podem ser conceituados assim:

Adjetivos são palavras que caracterizam, delimitam e qualificam o substantivo.

Do ponto de vista morfológico, os adjetivos, assim como os substantivos, podem ser conceituados como palavras que apresentam *gênero* (masculino e feminino) e *número* (singular e plural) e concordam sempre com o substantivo a que se referem.

Às vezes, o adjetivo não é formado por uma única palavra, mas por uma expressão. É o caso, por exemplo, de “canção de passarinho” em que a expressão *de passarinho* especifica *canção*. Nesse caso, chamamos a expressão *de passarinho* de *locução adjetiva*. Há locuções adjetivas também em: *clara em neve, doce de leite, xícara de porcelana, pessoas de bem*, etc. (CEREJA; VIANA; DAMIEN, 2016, p. 55).

É visto que o modo pelo qual o texto literário é apresentado no LD, atribui-lhe uma função imediata, que objetiva o ensino da gramática normativa, ignorando as suas especificidades. Desse modo, retira-o de seu contexto e o utiliza como justificativa às questões de análise linguística que de forma descontextualizada, transforma o texto literário em mero texto didático, dissociando-o de sua qualidade artística. Soma-se a isso a proposta engessada dos estudos literários que pouco contribui para a formação de um leitor crítico.

Percebemos que o manual didático apresenta sempre os mesmos métodos: a cada início de capítulo sobre literatura traz uma imagem, o contexto histórico em que o período a ser trabalhado está inserido, se assemelhando mais a uma aula de história, a biografia do autor, fragmentos de textos literários de escritores que sempre se fazem presentes e por último, questões de interpretação de textos. Essas práticas educacionais legitimam um discurso que impõe o que tem de ser dito e como deve ser dito, sequencialmente, em um modelo de educação literária concebido por instituições políticas dominantes.

A maneira como a literatura é conduzida não exige do aluno um pensamento crítico, nem ao menos amplia seu horizonte de leituras, mas somente a decodificação do código escrito. A exposição verbal da matéria, exercícios que não passam da memorização e/ou fixação do conteúdo, fazem com que os alunos percam o interesse pelo aprendizado. Ao converter o texto literário em instrumento pedagógico, o sistema educacional brasileiro nega o direito àquele sujeito de se apropriar do texto literário de outras formas que não aquela consagrada e canonizada pelas escolas. A transmissão dos conteúdos é pautada no método expositivo na difusão do conhecimento em detrimento da própria leitura da obra a ser estudada.

O que observamos do livro didático em análise, é que ele subentende um aluno leitor familiarizado com os textos que são propostos, já que estes só são apresentados a partir de fragmentos e resumos não levando em consideração o conhecimento prévio dos alunos, em uma prática que os distancia do texto. Assim, o favorecimento de um ensino elitizado é perceptível diante dos conteúdos apresentados que exigem um aluno que tenha tido o contato com as obras literárias, não se atentando para a realidade de muitos brasileiros que só tem o contato com a literatura na escola, posto que o fator econômico não permita gozar da compra de livros para o deleite da leitura em casa.

Vale ressaltar que há, ao longo da obra, um diálogo entre os textos literários do período em estudo e textos recentes de diferentes gêneros, tais como o cordel e a letra de canção. Além dos textos verbais, há, da mesma maneira, propostas de diálogos entre textos multimodais como o filme e história em quadrinhos. Esse trabalho com diferentes linguagens amplia o universo cultural do estudante em uma análise do texto e seu contexto como processo auxiliador na aprendizagem. Dessa forma, cabe ao professor utilizar essas linguagens como um caminho possível para o desenvolvimento do leitor literário, transformando a aula em uma oportunidade para o enriquecimento cultural.

Nas orientações didáticas, percebemos que os autores do LD analisado dizem fundamentar-se em concepções teóricas como a de Antonio Candido, Regina Zilberman, dentre outros, tomando a abordagem desses autores para afirmar o modelo de ensino de literatura presente no manual. Mas, ao falar sobre o direito à literatura, Candido vai de encontro a este modelo perpetuado pelo LD, pois concebe a literatura como um dos direitos humanos. O autor defende que a literatura seja entendida como um “bem incompressível”, ou seja, aquilo que não se pode negar a ninguém, como alimento,

casa e roupa, por exemplo. Logo, questionamos a incoerência existente sobre aquilo que é perpetuado pelo LD e o que realmente dizem os teóricos da literatura brasileira.

No que diz respeito às atividades propostas sobre a temática “Romantismo brasileiro”, os autores consideram o nacionalismo um traço essencial e, desse modo, abordam escritores importantes do cânone como José de Alencar e Gonçalves Dias, em uma proposta de valorização do caráter nacional. Além disso, o LD aponta as três gerações românticas, destacando as características de cada uma delas e seus autores principais, que se constituem como possibilidades de representação do nacionalismo literário.

Por fim, notamos a presença de imagens em todos os capítulos que iniciavam o assunto “Romantismo brasileiro” sugerindo uma relação entre a imagem e a proposta do capítulo, com uma legenda ampliada que comenta a obra. Além dessa imagem, em destaque, há também textos e imagens relacionados aos conteúdos de gramática e de literatura. Essas gravuras auxiliam na compreensão do leitor às informações apresentadas no capítulo como possibilidades de dialogar com o que está sendo estudado.

Considerações finais

De acordo ao que foi investigado, a manutenção de dogmas pelo LD revela uma homogeneização da literatura que prioriza o aspecto memorizável do texto ao invés de provocar a criticidade do leitor a partir de leituras literárias. Essa prática vai de encontro ao que Chartier aborda na história cultural, a qual concebe o ato de ler como um processo de interação texto/leitor. Por sua vez, os textos selecionados para trabalhar a temática “Romantismo brasileiro”, apresentam uma concepção de leitura literária que não vai além de posturas previsíveis e permitidas por um modelo instituído de educação literária.

Entendemos, portanto, a necessidade de uma educação estética do sujeito que se pretende formar professor/leitor de literatura, já que ele é vítima de um ensino que reproduz a inadequada escolarização da literatura, conforme o modo como o conteúdo de literatura é apresentado no LD aos seus leitores/usuários. Esses manuais didáticos representam um discurso legitimado na/da escola, que mesmo sendo um suporte para o docente, atua como o único método utilizado, seja pela falta de formação, seja pela precariedade das escolas brasileiras que não oferecem outros suportes para a efetivação do ensino.

Pelo o exposto, concluímos que o livro didático *Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso*, contribui para a transmissão de conteúdos, sem se preocupar com as especificidades do seu público alvo, exigindo leitores familiarizados com as obras literárias, já que estas só são apresentadas por meio de resumos, fragmentos isolados e da historiografia, deixando claro o distanciamento em exercer o gosto pela leitura, sem conscientizá-los de seus lugares sociais, impossibilitando-os de se tornarem leitores críticos.

Por fim, consideramos relevante a pesquisa com o manual didático *Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso* pela possibilidade de realizarmos uma análise deste objeto, em uma relação direta com teóricos com os quais dialogamos durante todo o processo investigativo. Vale também registrar a importância da temática aqui apresentada/discutida para o processo de formação do profissional em Letras e áreas afins, através de reflexões sobre os processos de Educação literária provocadas ao longo deste texto.

Referências

CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. *O mercado do livro didático no Brasil do século XXI – A entrada do capital espanhol na educação nacional*. 1. ed. São Paulo: Unesp Editora, 2013.

CHARTIER, Roger. *A história cultural: entre práticas e representações*. Rio de Janeiro: Difel, 1988.

CORACINI, Maria José (Org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. Campinas, SP: Pontes, 1999.

COSSON, Rildo. *Letramento literário – teoria e prática*. 1. ed. 3. reimp. São Paulo: Contexto, 2009.

JURADO, Shirley; ROJO, Roxane Helena Rodrigues. A leitura no ensino médio: o que dizem os documentos oficiais e o que se faz? *In: BUZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia (Org.) Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola editora, 2006.

LEAHY-DIOS, Cyana. *Educação literária como metáfora social: desvios e rumos*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. *In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins et. all. A escolarização da leitura literária*. 2. ed. 2. reimp. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2006.

Manual didático consultado

CEREJA, William Roberto; VIANA, Carolina Dias; CODENHOTO, Christiane Damien. *Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso*. v. 2. 1. ed. São Paulo: Saraiva, 2016.

Sobre os autores

Jaine Neves Pires: Graduada em Letras Vernáculas pela UNEB (2019, Campus XX -Brumado BA); Bolsista de Iniciação científica (2018-2019), Bolsista do Comitê local do PROLER (2016-2017), Integrante do grupo de pesquisa LEALLL – Linguagens e Educação: Alfabetização, Leitura, Linguística e Literatura. Atuou como professora de Língua Portuguesa no Colégio Estadual de Brumado (BA), em 2019.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8057060354276524>.

E-mail: jainenevespires@gmail.com.

Oton Magno Santana dos Santos: Doutor em Educação pela UNICAMP (2017), Mestre em Letras: Linguagens e Representações (UESC - 2010), Professor Adjunto do curso de Letras da UNEB (Campus XX – Brumado), professor-pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Estudo de Linguagens (PPGEL) da UNEB, Campus I (Salvador), Líder do grupo de Pesquisa LEALLL – Linguagens e Educação: Alfabetização, Leitura, Linguística e Literatura (UNEB-Diretório Nacional/CNPq).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1727487434803907>.

E-mail: otonmagno@gmail.com.

O LIVRO ILUSTRADO DE LITERATURA INFANTIL NO BRASIL: HISTÓRIAS, CONCEPÇÕES E TRANSFORMAÇÕES

THE PICTUREBOOK OF LITERATURE OF THE CHILDREN IN BRAZIL: STORIES, CONCEPTIONS AND TRANSFORMATIONS

Andrea Rodrigues Dalcin¹

Resumo: Conhecer o percurso histórico do livro ilustrado nos permite analisar as transformações ocorridas quanto aos ideários desta literatura e a solidificação de seu acervo em diferentes décadas, movido por diferentes expectativas e voltado para leitores diversos em seu tempo e espaço. Analisar esse percurso no Brasil é condição para compreendermos esse nicho que produz um encontro entre imagem e palavra, que vê o ilustrador como escritor de imagens e que traz em seu projeto gráfico a descoberta da materialidade do livro enquanto objeto. Trabalharemos com a ideia de que o livro ilustrado traz uma maneira singular de diagramação e um encadeamento que se constrói na narrativa da história por meio da relação entre o texto, a imagem e o objeto livro diante dos sentidos produzidos pelo leitor. Este artigo está ancorado nos estudos de Hunt (2010), Linden (2011), Scott e Nikolajeva (2012), Oliveira (2008, 2013), Moraes, Hanning e Paraguassu (2012).

Palavras-chave: Livro Ilustrado; leitor; Literatura Infantil.

Abstract: Knowing the historical trajectory of the picturebook allows us to analyze the Transformations that have occurred during the ideas of this literature and the solidification of its heap in different decades, driven by different expectations and aimed at different readers in its time and space. Analyzing this way in Brazil is a condition for understanding this niche that produces a meeting between image and word, that sees the illustrator as a writer of images and that brings in his graphic project the finding of the materiality of the book as an object. We will work with the idea that the picturebook brings a unique way of diagramming and a series that is built in the narrative of story through the relationship between the text, the image and the book in front of the senses produced by the reader. This article is fixed in the studies of Hunt (2010), Linden (2011), Scott and Nikolajeva (2012), Oliveira (2008, 2013), Moraes, Hanning and Paraguassu (2012).

Keywords: Picturebook; reader; Literature of the Children.

Considerar que o livro ilustrado consiste antes de mais nada em uma combinação de textos e imagens não basta, contudo, para caracterizá-lo. [...] O livro ilustrado não é apenas texto e imagem, é texto e imagem no espaço desse estranho objeto que é o livro. A disposição das mensagens no suporte, o encadeamento do texto e das imagens, sua diagramação, sua localização também fazem sentido. (LINDEN, 2011, p. 86)

A definição de "livro ilustrado", discutida por pesquisadores, pelo mercado editorial e com a qual trabalharemos, se inscreve naquilo que Linden (2011) nos traz no excerto acima: a relação entre texto e imagem que se dá em um suporte, uma maneira singular de diagramação diante da disposição das mensagens, e um encadeamento que se constrói na narrativa da história por meio da relação entre o texto, a imagem e o objeto livro diante dos sentidos produzidos pelo leitor.

Entretanto, livro ilustrado, livro álbum, livro imagem, entre outros, são terminologias que vêm sendo pesquisadas e discutidas por muitos estudiosos, com definições e argumentos que ora os aproximam e ora os distanciam. Nessa direção, trazemos para este

¹ Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP.

cenário o que Angela Lago afirma: “[...] o livro onde a imagem tem uma função narrativa, ele é um livro de imagem, independente de ter ou não ter texto e que isso é a visão comum fora do Brasil” (LAGO, 2012, p. 234). E acrescenta,

Chamam-se *picturebooks* ou *álbuns* os livros onde a imagem tem um viés narrativo, independente de estarem ou não acompanhados de palavras. Houve um mal-entendido, que acho que foi de um grupo pequeno no Brasil, de nomear como “livro de imagem” os livros sem texto. (LAGO, 2012, p. 234, grifos dos autores).

Moraes fortalece o discurso de Lago ao afirmar que:

No Brasil tem um complicador porque nos anos setenta, Juarez Machado fez dois livros, *Domingo de manhã* e *Mistério da página 19*, que foram chamados de livro-imagem ou livro de imagem, mas que são exclusivamente sem palavras. Isso fez ficar diferente o recorte no Brasil. Aqui, o *picture book* ou livro ilustrado com palavras é tratado como um livro com ilustrações. A função da imagem no *picturebook* é diferente da função da imagem no livro com ilustração. (MORAES, 2014, p. 28)

Nikolajeva e Scott, na tentativa de caracterizar os vários níveis de relação entre texto e imagem por meio de nomenclaturas constituídas em seu universo de pesquisa, assim trazem a discussão das definições sobre livro ilustrado:

[...] no Brasil essa nomenclatura ainda é controversa, optou-se pelas seguintes traduções: *picturebook* para “livro ilustrado”, *illustrated book*, *picture book* e *books with pictures* para “livro com ilustração”. Nessas três últimas denominações, a obra exemplificada não apresenta inter-relação explícita entre palavra e imagem. (NIKOLAJEVA E SCOTT, 2011, p. 13)

O livro ilustrado, enquanto forma de expressão que traz em seu bojo a interação entre texto, imagem e suporte, que pode conter inúmeras páginas duplas para marcar um tempo, uma sequência narrativa e promover a fruição da leitura na relação com diferentes linguagens, insere-se também no campo da literatura infantil cuja história foi escrita por vários estudos considerados precursores no campo da produção voltada para a criança, tais como Arroyo (2011), Lajolo e Zilberman (2007), Zilberman (2003), Coelho (2000 e 2010) e Cademartori (2006)². Estudos mais recentes também se debruçam sobre o gênero literatura infantil, trazendo contribuições como as de Maziero (2015) e Aleixo (2014).

No caso das ilustrações, destaca-se a pesquisa de Regina Yolanda Werneck sobre os ilustradores brasileiros, intitulada de *O livro infantil e juvenil brasileiro: bibliografia de ilustradores* (1977). Diante disso, nos encontramos no início dos estudos sobre a história da ilustração e do livro ilustrado compreendido, por pesquisadores, como uma história que ainda está por ser escrita, visto que suas origens parecem indefinidas (LINDEN, 2011, p. 11).

A produção sobre a história e crítica das ilustrações publicada nas duas últimas décadas, é, em grande parte, oriunda de pesquisadores estrangeiros, tais como *Contos de Fadas: edição comentada e ilustrada*, de Maria Tatar (2004); *Era uma vez uma capa*, de Alan Powers (2008); *Crítica, Teoria e Literatura Infantil*, de Peter Hunt (2010); *Livro Ilustrado: palavras e imagens*, de Maria Nikolajeva e Carole Scott (2011); *Para ler o livro ilustrado*, de Sophie Van der Linden (2011).

² Citando apenas alguns dos autores que compõem a quase totalidade das referências dos trabalhos de pesquisa realizados.

No Brasil, as publicações teóricas sobre as ilustrações dos livros de literatura contaram com os seguintes títulos: *Pelos jardins de Boboli: reflexões sobre a arte de ilustrar para crianças e jovens*, de Rui de Oliveira (2008); *O que é qualidade em ilustração no livro infantil e juvenil: com a palavra o ilustrador* (2008), organizado por Ieda de Oliveira; *Monteiro Lobato, livro a livro: obra infantil*, organização de Marisa Lajolo e João Luís Ceccantini (2009); *Traço e Prosa: entrevistas com ilustradores de livros infanto-juvenis*, que traz um conjunto de entrevistas com ilustradores concedidas a Odilon Moraes, Rona Hanning e Maurício Paraguassu (2012).

1. A ilustração do livro de literatura infantil: um olhar entre décadas

De acordo com Oliveira (2008, p. 65-66), *O patinho feio* é considerado o primeiro livro infantil ilustrado e editado em quatro cores, no Brasil, destacando ainda que, na data de publicação, não constava na capa o nome do ilustrador Francisco Richter, aparecendo apenas o nome do autor, Hans C. Andersen e do coordenador da coleção, Arnaldo de Oliveira Barreto.



Figura 1: Ilustração do livro *O Patinho Feio*. Hans Christian Andersen. Weiszflog Irmãos Editores. 1915³.

Além disso, Oliveira (2008, p. 65-66) enfatiza que as ilustrações, “[...] já naquela época, tinham uma comunicação não-linear, própria da linguagem imagética” e Sandroni (2014) acrescenta que elas (as ilustrações) eram consideradas da mais alta qualidade, impressão e com acabamentos primorosos.

Em 1920, temos a publicação do livro *A menina do narizinho arrebitado* (1920), relançado no ano posterior como *Narizinho Arrebitado (Segundo livro de leitura para uso das escolas primárias)*, além do livro *O Sacy*, ambas de Monteiro Lobato (1921). Ilustrações de Voltolino, André Le Blanc, Belmonte, J. U. Campos e Manuel Victor Filho, entre outros, criaram, com seu talento, as figuras marcantes do Sítio do Pica-pau Amarelo.

No ano de 1936, o Ministério da Educação, por iniciativa do Ministro Gustavo Capanema, promoveu um concurso para livros de literatura infantil, abrangendo até o que se chamava então “álbum de estampas”. Esse movimento, considerado inovador, possibilitou que dois grandes ilustradores fossem premiados: Santa Rosa (1909-1956), com *O Circo*, impresso na Bélgica, e Paulo Werneck (1907-1987) com a *Lenda da Carnaubeira*.

³ Fonte: Serra, E. (Org.). *A Arte de Ilustrar Livros para Crianças e Jovens no Brasil*. Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil. Rio de Janeiro: FNLIJ, 2013.



Figura 1: Capa do livro *O circo*, ilustrações Santa Rosa

O texto que figura na capa do livro sugere destaque ao uso de ilustrações coloridas, ao marcar: “texto e ilustrações em cores de Santa Rosa”. O livro é cartonado, com dimensões de 33 x 29,5 x 0,50. A seguir, temos as imagens do livro *Lenda da Carnaubeira*.

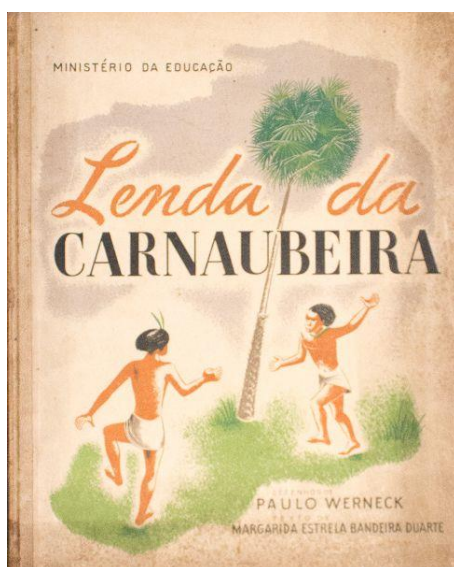


Figura 2: Capa do livro *Lenda da Carnaubeira*, de Paulo Werneck.

Na capa do livro destaca-se um aspecto importante: o nome do ilustrador aparece antes do nome da autora, Margarida Estrela Bandeira Duarte, o que parece indicar uma visão de que o ilustrador é tão importante quanto o autor do texto escrito. Todavia, Werneck está descrito como ilustrador, mas a capa traz a seguinte informação: “desenhos de Paulo Werneck”, o que sugere uma falta de padronização para indicação do ilustrador.

Sobre a qualidade da obra, Manuel Bandeira assim se pronuncia no prefácio do livro:

No concurso aberto em julho de 1936 pela Comissão de Literatura Infantil do Ministério da Educação e da Saúde, esse livro obteve o terceiro prêmio na categoria A, isto é, álbuns de estampas para crianças menores de 7 anos. Fui voto vencido no julgamento atribuindo-lhe o segundo lugar, contra o voto dos colegas de comissão. Bastará lembrar esse fato para demonstrar o apreço em

que tenho as admiráveis aquarelas com que Paulo Werneck ilustrou o gracioso texto da Sra. Margarida Estrela Bandeira Duarte. De fato as imagens do artista encantaram-me pela sua delicadeza, ingenuidade que me parece tão próxima da sensibilidade da primeira infância, pela singeleza da composição e do traçado. Em “Lenda da Carnaubeira” revela Paulo Werneck uma verdadeira vocação de ilustrador para a idade pré-escolar. Só depende agora dos nossos editores tirar-se partido dessa capacidade tão brilhantemente manifestada num concurso que tinha por fim principal descobrir vocações para um gênero ainda tão pobremente cultivado entre nós. (MANUEL BANDEIRA, prefácio, 1936)

A partir de 1969, as ilustrações de artistas brasileiros começam a ser selecionadas para concorrer a prêmios internacionais, como a *Bienal de Ilustração de Bratislava*, na Eslováquia, onde Eliardo França foi o ganhador da Menção Honrosa Maçã de Ouro (1975), pelas ilustrações da obra *O rei de quase-tudo*⁴ que, por sua vez, também foi o primeiro livro a receber o prêmio *Ofélia Fontes*, o “Melhor para Criança”, pela FNLIJ, em 1974. Este livro é considerado

Um dos mais importantes livros ilustrados da história da literatura infantil brasileira [...], marcou a estreia de Eliardo França no campo da autoria palavra & imagem, após alguns anos unicamente como ilustrador de cores vibrantes e traços de sincera comunicação com as crianças. A obra havia conquistado Menção Honrosa no Concurso Paz na Terra, promovido pela FNLIJ em 1972 e, uma vez publicada, viajaria à Eslováquia onde conquistou Menção Honrosa na Bienal de Ilustração de Bratislava – BIB 1975 e, no ano seguinte, em um pouso na Grécia, receberia nova Menção Honrosa durante o Congresso do IBBY em Atenas; esteve presente na Feira do Livro de Frankfurt, na Alemanha, em 1978; veio-lhe o reconhecimento da Unesco, em 1979, primeiro lugar na categoria “Livro para um Mundo Melhor”, além de festejado com vários selos de “Altamente Recomendável” [...]. (SAGAE, Dobras da Leitura, 2012, s/p).⁵



Figura 4: Capa do livro *O rei de quase-tudo*, por Eliardo França (1971)⁶



Figura 3: Página do livro *O rei de quase-tudo*, por Eliardo França (1971)⁷

⁴ Após 45 anos da primeira publicação da obra *O rei de quase-tudo*, uma nova versão lhe é conferida em outro suporte. A plataforma *iPad*, criada pelo filho do autor, Lucas França, traz 13 páginas interativas e animadas, em quatro diferentes línguas (inglês, português, espanhol e francês), além de ganhar uma trilha sonora composta especialmente para a *app*.

⁵ SAGAE, P. O. *Quase tudo de volta ao rei* (2012). Disponível em: <http://dobrasdaleitura.blogspot.com.br/2012/05/quase-tudo-de-volta-ao-rei.html>. Acesso em 19/01/2017.

⁶ Capa e página do livro *O rei de quase-tudo*. Disponível em: <http://www.fnlij.org.br/site/pnbe-1999/item/258-o-rei-de-quase-tudo.html>. Acesso em: 20/01/2017.

⁷ Capa e página do livro *O rei de quase-tudo*. Disponível em: <http://www.fnlij.org.br/site/pnbe-1999/item/258-o-rei-de-quase-tudo.html>. Acesso em: 20/01/2017.

O traço e as cores vibrantes da aquarela líquida, muito comum nos trabalhos dos anos 1979, foram produzidos por Eliardo França há 40 anos e sugere um ilustrador com domínio criativo, que discute nessa obra a relação entre a literatura infantil, o poder, a repressão e a censura que definiam o sistema e a ordem da vida brasileira na época. Esse movimento não foi feito apenas pelo texto verbal, mas pelas imagens sutis e delicadas, as que nos gestos e nas expressões do rei mostram o autoritarismo.

De acordo com Oliveira (2013, p. 25), foi a partir dos anos 1970 e 1980 que, pela primeira vez, a profissionalização e o surgimento de ilustradores, dedicados exclusivamente à ilustração de livros passou a acontecer. E ainda complementa,

Vale lembrar que o Brasil possui atualmente a 8ª indústria de livros do mundo. Ante a grande demanda de *designers*, capistas, diretores de arte e ilustradores, não há mais espaço para o diletantismo, tampouco o exercício do ofício de ilustrar como uma atividade adicional e ocasional. Não temos dúvida de que a história e o desenvolvimento da arte de ilustrar, no que se refere ao aspecto técnico, formal e conceitual, estiveram sempre associados às questões tecnológicas e industriais. No Brasil não foi diferente. Não se trata de uma visão automática ou fatalista, é simplesmente uma constatação. A arte de ilustrar livros passou pela xilogravura, gravura em metal, litografia, cromolitografia, offset e atualmente impressão digital, portanto, várias etapas ligadas à tecnologia de época. (OLIVEIRA, 2013, p. 25)

Regina Yolanda organizou, em 1972, a exposição intitulada *Retrospectiva da ilustração na Literatura Brasileira para Crianças*, na sede da Caixa Econômica Federal, no centro do Rio de Janeiro, coordenada pela FNLIJ, ações essas que marcam um novo estatuto para a ilustração do livro de literatura infantil no Brasil.

Outro traço da modernidade presente nessa época se refere à ênfase dada aos aspectos gráficos, não mais vistos como subsidiários ao texto, mas como elemento autônomo. Obras como *O caneco de prata* (1971), de João Carlos Marinho e *Chapeuzinho Amarelo* (1979), de Chico Buarque, mas principalmente através das produções *Flicts* (1969), de Zivaldo; *Domingo de manhã* e *Ida e volta* (1976), de Juarez Machado; *O ponto* (1978), de Ciça e Zélio; *Depois que todo mundo dormiu* (1979), de Eduardo Piochi e *O menino maluquinho* (1980), de Zivaldo, que os livros de literatura infantil convocam as ilustrações e seu visual como a essência do livro e não mais como um reforço ao texto verbal.

Sobre *Flicts*, Roger Mello diz que esta obra

[...] é genial [...]. O Zivaldo atingiu todas as dimensões narrativas do abstrato quando fez o *Flicts*! Um livro infantil revolucionário e mostra que o artista pode conseguir ser tão experimental como a criança! O Zivaldo é um divisor de águas aqui e no mundo. (MELLO, 2012, p. 205-206)

Nessa direção, *Flicts* é uma obra que rompe com a estética predominante para levar às crianças o mais moderno e inovador do desenho gráfico, que parece desafiar o leitor diante da abstração e da livre apreciação.

Tal inovação foi pensada, de acordo com Lima (2009, p. 33), em uma década na qual os livros passam a receber tratamento de produto voltado ao público infantil, sendo oferecida a possibilidade de uma leitura ao leitor iniciante através de livros com supremacia de narrativa visual, contendo pequenos textos de fácil compreensão, o que parece reafirmar a ideia de que

tais livros se constituíam como produtos para leitores que ainda “não eram fluentes”, associando assim leitura de imagens com textos fáceis para crianças não alfabetizadas.

Eliardo França, com as ilustrações de *A coleção Gato e Rato*, publicadas em 1978, totalizando 35 (trinta e cinco) títulos, produz um jogo lúdico entre ideias e construções linguísticas, compondo cenas que ora se apresentam como engraçadas e ora se apresentam como tensas. São narradas por meio de textos curtos, diálogos rápidos, frases bem construídas, numa constante bricolagem com as ilustrações bem coloridas, limpas e fluidas envoltas por traçados simples, que criam um ritmo ágil e estimulante para o leitor, possibilitando a aceitação pelos pequenos leitores.

Livro fabricado para um público definido – crianças na fase de pré-alfabetização – esta coleção foi alvo de muitos prêmios: prêmio Ofélia Fontes "O melhor para criança" (1978), pela FNLIJ, prêmio Jabuti/Prêmio para Coleções (1978), Menção Honrosa para o livro *O rabo do gato*, pela *Muestra Internacional de Publicaciones Infantiles e Juveniles/Espanha* (1979), prêmio Bienal/Noroeste de Literatura Infantil e Juvenil/Ilustrador (1982), Associação Paulista Dos Críticos de Arte/Prêmio Ilustração (1986) e Selo Altamente Recomendado/Imagem (1986). Com essas premiações, notamos a importância do conjunto da obra ao longo de quase uma década após os primeiros lançamentos, o que sugere qualidade e conexão com os ideários e preocupações da nação: um país com crianças alfabetizadas, em que a ilustração ganha *status* e qualifica a obra.

Apesar de pensada para este público definido, o que sugere uma determinada compreensão de leitura, Eliardo França esclarece que “[...] a criança não lê somente a palavra escrita; a imagem tem o mesmo peso da palavra” (FRANÇA, 2012, p. 22). Imbuídos desse pensamento, autores e ilustradores alteram suas maneiras de fazer e pensar o livro, pois “Nos anos 1960, na Europa, e nos anos 1970 no Brasil, chega um movimento da ilustração não mais de interpretar, mas de acompanhar a narrativa, em que já não é mais a qualidade do desenho que está sendo julgada, mas o quanto ele fala (MORAES, 2014, p. 27).

Com esses ideários sendo estabelecidos, no decênio de 1980, outras formas de pensar o livro, bem como novos autores e ilustradores, passam a figurar no nicho que envolve a literatura infantil. É o período em que Rui de Oliveira traz a experiência vivida no Instituto Superior de Artes Industriais, na Hungria, para o livro infantil. Angela Lago e Eva Furnari se destacam com suas narrativas visuais consideradas bem humoradas, perpassadas por um fino e delicado tratamento gráfico. Jô de Oliveira arrisca-se e traz para o livro infantil a influência da arte popular através da xilogravura dos tão conhecidos cordéis, e Ricardo Azevedo, com um traçado limpo e, principalmente, expressivo, narra histórias do folclore brasileiro de forma brilhante. Destacam-se também os nomes de Walter Ono, Ciça Fitipaldi, Claudio Martins, Miadaira, Alcy Linares, Alice Góes, Elvira Vigna, Gê Orthof, Tato Orthof, Luís Camargo, Naomi Koruba, entre outros que figuram nesse nicho, por constituir um período de firmação do trabalho do ilustrador.

Em 1987, houve mais uma ação para divulgar a arte de ilustrar livros, com a exposição intitulada *Mostra de Ilustradores para Crianças*, e em 1989, a convite de Arnaldo Niskier, a FNLIJ organizou o catálogo *Ilustradores Brasileiros de Literatura Infantil e Juvenil*, consolidando a importância dos ilustradores.

Na década de 1990, novas mudanças passaram a constituir o tratamento dado ao visual do livro infantil brasileiro. Nessa direção, encontramos uma nova geração de ilustradores *designers*, que se incumbiram da elaboração geral do projeto gráfico do livro e, junto a isso, surgiram novas tecnologias de produção e impressão da imagem que sofisticaram e elevaram a qualidade do produto final.

Neste momento, uma reflexão acerca de nossas raízes culturais é o mote das produções e se reflete nas paletas de cores e na organização do espaço plástico do livro. Destacam-se, neste período, os trabalhos de Roger Mello, Mariana Massarani, Graça Lima, Ivan Zigg, Guto Lins,

Elizabeth Teixeira, Helena Alexandrino, Nelson Cruz, Marilda Castanha, Luís Maia, Odilon Moraes, Renato Alarcão.

Esta década pode ser considerada como o ponto alto da participação dos ilustradores brasileiros no cenário internacional: Feira de Frankfurt (1994), Feira do Livro Infantil de Bolonha, cujo país homenageado foi o Brasil (1995) e possibilitou trazer ao país a exposição *Jardim Secreto*, comemorativa dos 30 anos da *Mostra de Ilustração*, que compreendeu os originais dos trinta ilustradores premiados (1996).

Marcado por um número cada vez maior de profissionais ilustradores, o início do século XXI desponta com tecnologias que geram novas linguagens e novas possibilidades de trabalho junto ao objeto livro, devido até à criação vertiginosa dos cursos com formação específica para *designer*. André Neves, Andrés Sandoval, Cristina Biazeto, Fernando Vilela, Salmo Dansa, Suppa, Rosinha Campos e Ana Terra são nomes que vêm marcando este novo panorama gráfico na produção de livros de literatura infantil.

Segundo Oliveira, desde o final dos anos 1980 e, principalmente ao longo dos anos 1990, operou-se em nosso país, bem como em todo o mundo, uma profunda transformação em toda a história da indústria gráfica: "a impressão e a captura de imagens por processos digitais" (OLIVEIRA, 2013, p. 25).

O registro da imagem por *scanner* de alta definição, a utilização dos sempre renovados *softwares* na criação gráfica, e, naturalmente, na criação de ilustrações, imagens diversas, projetos editoriais e, finalmente, o transporte direto desta imagem e tipografia para a chapa de impressão, eliminando o fotolito, todos estes aspectos representam uma revolução conceitual e industrial sem precedentes. (OLIVEIRA, 2013, p. 25)

Nessa direção, ainda segundo Oliveira (2013), a ilustração de livros infantis e juvenis pelo processo digital, bem como a própria arte digital exigem novas reflexões estéticas. E, acrescenta:

Embora ainda no seu início, e diante de um futuro absolutamente imprevisível, mesmo assim já podemos anunciar alguns impasses quanto a essa nova realidade, a começar pela própria essência do aprendizado do ofício do ilustrador, onde a ausência da tradicional habilidade manual para desenhar e pintar não representa mais tanto empecilhos para um bom criador digital. Frequentemente vemos a utilização por parte dos ilustradores – e isto é um fenômeno internacional – de processos artesanais acoplados a processos digitais em seu trabalho. Portanto, a arte digital não é a negação do passado; ela é a sua revitalização em novos estágios da criação. A ilustração digital não deve ser interpretada como uma ruptura com a tradição, o que seria, em si, uma leitura reacionária e conservadora. A colocação que se faz também é eterna: a questão não está localizada na linguagem, digital ou gráfico-pictórico-artesanal, e sim, no talento, na criatividade, no discernimento e cultura do artista que se dispõe a ilustrar para o mais precioso, crítico, e fiel público que existe: a criança e o jovem. (OLIVEIRA, 2013, p. 26)

Independente do período histórico nos parece que as imagens possuem vida real que ultrapassa gerações, perpetuando-se individual e coletivamente em torno do imaginário e da maneira de pensar tanto pessoal como nacional, temporal e atemporal. Nessa direção, trazemos uma frase de Oliveira (2013, p. 22) que completa com toda reverência uma frase proferida por Lobato: “[...] um país se forma com homens, livros e imagens. Esta última, no sentido mais amplo da palavra”.

Na história da ilustração, o recorte aqui apresentado trata o livro ilustrado como aquele que traz ilustrações de qualidade em que elas (as ilustrações), sempre estiveram presentes acompanhando o texto verbal. No entanto, neste cenário, o livro ilustrado se forma, se transforma e marca um tipo de obra que possui uma visão específica.

2. O livro ilustrado e as discussões contemporâneas

[...] com o desenho se escreve. Isso é a base de tudo. Um livro-imagem é um livro de imagens sem história? Não, é um livro no qual a história está escrita com desenhos, é como um hieróglifo; essa é a base para o gênero literário onde a imagem escreve. Você pode então ter um livro-imagem só com imagem e um livro-imagem também com texto, em que os dois escrevem. (MORAES, 2014, p. 28)

Talvez desde os anos 1970 exista o livro ilustrado no Brasil. Quando falamos em livro ilustrado, pensamos em uma obra cuja ilustração narra e escreve um fato ao mesmo tempo em que o texto conta outro ou o mesmo de forma distinta. Texto e ilustração podem se opor, se complementar ou se compor diante da imensa variedade da quantidade de ilustrações e das maneiras singulares que compõem cada página do livro ilustrado. Ao notar que a imagem não “traduz” aquilo que está escrito pela palavra, a atenção parece alterar a forma de ler: o olhar não mais desliza linearmente por entre as linhas, não segue um fluxo contínuo da esquerda para a direita, ele parece saltar entre a mesma página ou entre diferentes páginas, num movimento de ida e volta do olhar, de descer e subir ou vice-versa pelos protocolos de leitura inscritos na página, de comparar informações entre ilustração e palavra, de buscar pistas, estabelecer conexões, levantar hipóteses e, constantemente, revisá-las, sempre no jogo entre texto e imagem.

Na perspectiva assumida por este trabalho, existe uma prática cultural de leitura que é ensinada/aprendida, permitindo que o leitor se desafie em suas conexões que transitam do esperado ao inesperado, da fantasia à realidade, do literal ao metafórico diante de, por exemplo, narrativas paralelas, como no livro *Hora de sair da banheira, Shirley!* de John Burningham.



Figura 64: Páginas do livro *Hora de sair da banheira, Shirley!* de John Burningham, 2011.

De um lado, encontramos a mãe⁸, que em sua perspectiva observa as peripécias de sua filha no banheiro (Figura 6): é a roupa suja e a água espalhada pelo chão, e a mãe limpando, arrumando, enxugando. A visão do adulto é entremeada a uma página branca, praticamente sem

⁸ Essa história possui duas personagens: a mãe e sua filha. Enquanto a mãe reclama das roupas que a filha deixou no chão do banheiro e do sabonete que ficou na água, Shirley transforma sua banheira num reino encantado, com príncipes cavaleiros e castelos.

cores. Já a página que destaca a imaginação da criança durante o banho possui cores, movimentos e diferentes ações. Nesse ínterim, destacamos outros dois elementos desse tipo de obra: o previsível e o imprevisível, a depender do leitor (adulto e criança) de uma obra fabricada por uma relação de interdependência entre imagens e palavras.

Considerando que a ilustração também é escrita e que essa escrita parece marcar uma das características do livro ilustrado, continuemos nossas considerações com o livro *Lá e aqui*⁹, de Carolina Moreyra e Odilon Moraes, publicado em 2015. Nas palavras de Eva Furnari, no livro ilustrado, o desenho enquanto linguagem, desde que não seja estereotipado, “[...] tem o incrível potencial de narrar, exprimir, emocionar e até alterar um estado de espírito” (FURNARI, 2012, p. 49), como vemos, por exemplo, em *Lá e aqui* (Figuras 7 e 8), com suas cores, sequência narrativa, página dupla e uma emoção sem palavras.

A Figura 7 mostra a alegria de uma família no jardim de sua casa, uma casa em que toda família poderia viver feliz. Os cachorros, os peixes, um lago, flores coloridas, sapos, pássaros e uma árvore. A felicidade da família está estampada na cena aqui apresentada.

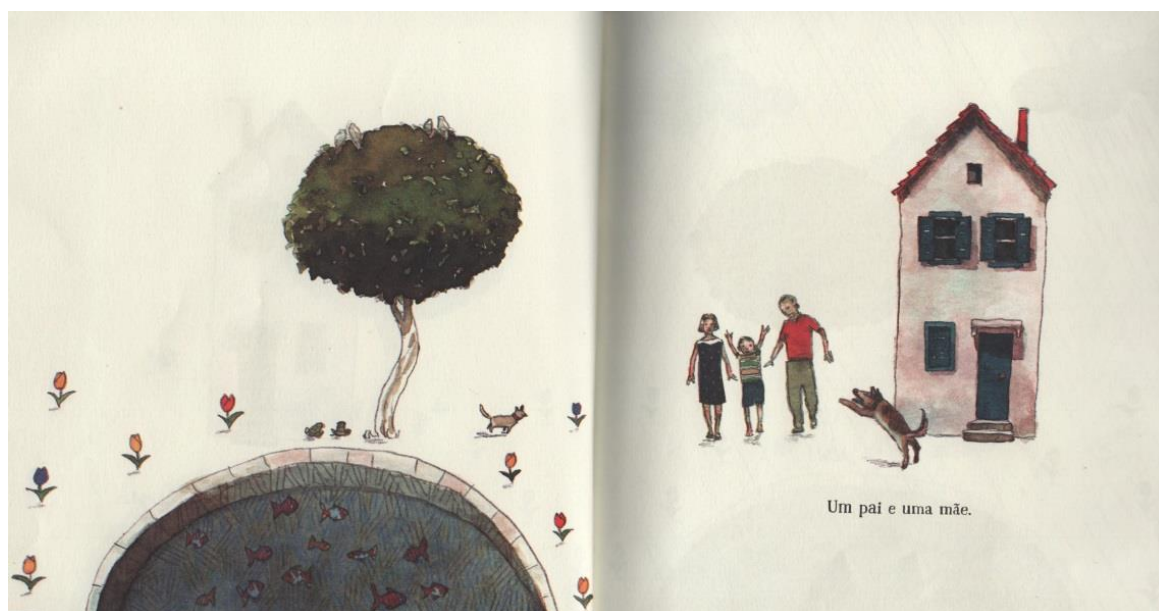


Figura 75: Página dupla do livro *Lá e aqui*, de Carolina Moreyra e Odilon Moraes, 2015, 1ª edição.

Mas, um dia tudo mudou e, como em uma tempestade, a casa se afogou e tornou-se triste e vazia. A página dupla na Figura 8 mostra o poder que a ilustração possui em narrar emoções na qual uma família feliz recebe o impacto de uma separação e, com isso, os olhos da mãe encheram-se de lágrimas traduzidas nos peixes que viviam no jardim. A cor da água, os pingos de chuva, as nuvens cinzentas, enfim, a casa já não é mais a mesma.

⁹ A obra recebeu o Premio FNLIJ - O melhor para criança 2016, indicado entre os 30 Melhores Livros da Revista Crescer e selecionado para constituir o acervo de literatura infantil da *Internationale Jugendbibliothek* IJB de Munique/Alemanha. Além disso, conquistou o 2º lugar da categoria Livro Infantil do 58º Premio Jabuti, concedido pela CBL. A escritora Carolina Moreyra aborda com sutileza e delicadeza um assunto complexo: a separação dos pais. Com traços simples e característicos do ilustrador Odilon Moraes, imagens e textos se fundem para narrar, aos olhos de uma criança, a separação que pode ser vivida de maneira positiva sem que o sentimento inicial seja pormenorizado.



Figura 6: Página dupla do livro *Lá e aqui*, de Carolina Moreyra e Odilon Moraes, 2015, 1ª edição.

O livro ilustrado não só lida com cores/traços, não se define pela preocupação do ilustrador em dar a imagem, o estatuto antes exclusivo ao texto; ele também se faz/configura no uso das páginas duplas em que a ilustração se esparrama, se complementa, se contrapõe. A imagem não cabe em uma única página, como vemos nas Figuras 7 e 8 do livro *Lá e aqui*. A importância dada ao lugar que a imagem ocupa na página para criar um efeito "na virada da página" é um recurso próprio da contemporaneidade na história do livro ilustrado.

Segundo ilustradores, os livros ilustrados ousam e inovam tanto em relação ao conteúdo quanto aos aspectos que envolvem a materialidade do objeto livro, que extrapola a própria ilustração criada por eles. Para Reyes (2012), a especificidade do livro ilustrado é marcada pela conversa que o ilustrador intenciona estabelecer entre texto e ilustração alcançando talvez:

[...] a marca da beleza – ou o nascimento da arte – o que se vislumbra alcançar nos olhos das crianças, enquanto olham fixamente para os olhos amarelos dos monstros, para decifrar-se por dentro. Essa experiência poética de descobrir que habitamos duas margens, e que o lugar conhecido não está tão longe do outro – o imaginário – como cremos, e que é possível navegar em um barco “onde estão as coisas selvagens” (título original em inglês), e regressar à casa, no momento exato de jantar, é o que o transformou em um livro de formação para a psique infantil. (REYES, 2012, s/p)

Com a preocupação de fazer um panorama do livro ilustrado, Kátia Canton, Odilon Moraes e Fernando Vilela realizaram uma exposição em 2011¹⁰. Para os organizadores da exposição o livro ilustrado tem sido considerado uma das experiências mais inovadoras da literatura infantojuvenil das últimas décadas, ganhando espaço cada vez maior nas prateleiras das livrarias, entre a crítica especializada de arte e literatura e entre os leitores, porém não há menção à escola.

¹⁰ Intitulada de *Linhas da história – Um panorama do livro ilustrado no Brasil*, a exposição partiu exatamente da seguinte proposição: “é possível fazer um panorama do livro ilustrado em uma exposição?”. Tal interrogação foi realizada por Kátia Canton, Odilon Moraes e Fernando Vilela, após serem convidados pelo SESC para compor, junto a ele, a curadoria da mostra pensada pelo Núcleo de Imagens e Palavras do SESC Belenzinho, São Paulo.

De acordo com Vilela (2011, s/p)¹¹, a primeira decisão tomada foi planejar uma exposição em que o olhar estaria direcionado para os livros ilustrados e não para as ilustrações. Nessa direção, o ponto de partida foi realizar a seleção dos livros mais representativos para compor o espaço da exposição desde a década de 1970 até o ano de 2011.

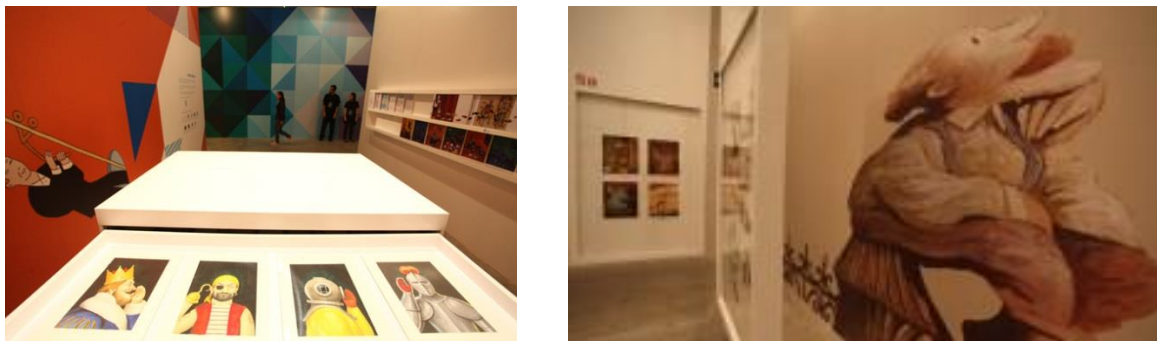


Figura 9: Imagens selecionadas de livros ilustrados para compor a exposição da história – *Um panorama do livro ilustrado no Brasil* (2011)

Mais de cem ilustradores foram pesquisados, porém por questões de espaço e orçamento, a exposição precisou ser limitada a quarenta artistas¹², cujas obras se destacaram a partir de temas, linguagens e gêneros, diversidade e criatividade no processo de criação. Enquanto curador da exposição, Moraes destaca que as imagens escrevem ideias, narram histórias repletas de sutilezas, desafios, buscas, diferentes caminhos que o leitor – adulto ou criança – parece descobrir ao longo da leitura.

A organização da exposição promoveu um mapeamento inédito da produção em ilustração no Brasil, contando ainda com discussões sobre as tendências expressivas dessa linguagem em 58 livros apresentados de 1969 a 2010. Os trabalhos expostos transitam entre as técnicas consideradas mais tradicionais como o desenho e a pintura, as inúmeras possibilidades de experimentação gráfica, colagem, fotografia, bem como influências da produção artesanal, bordados, rendas e cordel.

Em 2017, uma nova exposição foi realizada no Sesc Santo André e foi intitulada de *Linhas de Histórias: o livro ilustrado em 7 autores* cuja proposição foi a de investigar o processo de criação de livros ilustrados de sete autores: Andres Sandoval, Ângela Lago, Eva Furnari, Javier Zabala, Nelson Cruz, Renato Moriconi e Roger Mello mostrando inspirações e formas de criação singulares de cada um dos artistas. A exposição teve a curadoria de Fernando Vilela, Odilon Moraes e Stela Barbieri e marca a história do livro ilustrado, assim como a realizada em 2011.

Exposições que se inscrevem na história do livro ilustrado no Brasil e trazem as marcas do processo de criação e produção do livro ilustrado, bem como a busca por mostrar ao leitor, como nos traz Hunt (2010, p. 236), que “[...] não há nenhum sentido no qual as imagens possam ‘simplesmente’ ilustrar o que as palavras dizem; elas devem interpretá-las [...]”. Além disso, para Nodelman (1998, p. viii), “[...] os livros ilustrados possuem ritmos singulares, convenções

¹¹ Entrevista cedida à exposição Linhas da história – Um panorama do livro ilustrado no Brasil (2011).

¹² Artistas que participaram: Alcy Linares, Angela Lago, André Neves, Andrés Sandoval, Cárcamo, Ciça Fitipaldi, Cynthia Cruttenden, Dave Santana e Maurício Paraguassu, Daniel Bueno, Daneil Kondo, Demóstenes Vargas e Família Dummont, Eliardo França, Elisabeth Teixeira, Eva Furnari, Gilles Eduard, Graça Lima, Helena Alexandrino, Ionit Zilbermann, Ivan Zigg, Jean Claude Alphen, Juarez Machado, Laura Teixeira, Luiz Zerbini, Marcelo Cipis, Marcelo Xavier, Maria Eugênia, Marilda Castanha, Mariana Massarani, Maurício Negro, Nelson Cruz, Orlando, Pedro Rafael, Renato Moriconi, Ricardo Azevedo, Rosinha Campos, Roger Mello, Rui de Oliveira, Salmo Dansa e Suppa. Disponível em: <http://marandubinha.com.br/exposicao-linhas-da-historia-um-panorama-do-livro-ilustrado-no-brasil/>. Acesso em: 03/06/2017.

singulares de forma e estrutura, um corpo singular de técnicas narrativas”, o que talvez tenha sido objetivo de cada núcleo evidenciar em relação à singularidade das obras expostas.

Todavia, no movimento de um livro pensado e fabricado por meio de uma bricolagem entre texto, ilustração e suporte para que se constituam os sentidos da leitura, no polo da recepção encontramos o leitor na prática de ler esse tipo de obra, na multiplicidade que pode se fazer presente nesse ato.

Referências

ALEIXO, Eliette Aparecida. *Palavras e imagens que tecem histórias: ilustradores/escritores e a criação literária para a infância*. 2014. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais.

ARROYO, Leonardo. *Literatura Infantil Brasileira*. 3. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

BURNINGHAM, John. *Hora de sair da banheira, Shirley!* 1. ed. Tradução: Claudio Alves Marcondes. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

CADEMARTORI, Ligia. *O que é literatura infantil*. Primeira reimpressão. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 2006.

COELHO, Nelly Novaes. *Literatura infantil: teoria, análise, didática*. São Paulo: Moderna, 2000.

COELHO, Nelly Novaes. *Panorama histórico da literatura infantil/juvenil: das origens indoeuropeias ao Brasil contemporâneo*. 5. ed. Barueri, SP: Manole, 2010.

FRANÇA, Eliardo. Entrevista. In: MORAES, Odilon; HANNING, Rona; PARAGUASSU, Maurício. *Traço e prosa: entrevistas com ilustradores de livros infantojuvenis*. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

HUNT, Peter. *Crítica, teoria e literatura infantil*. Tradução Cid Knipel. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

LAGO, Angela. Entrevista. In: MORAES, Odilon; HANNING, Rona; PARAGUASSU, Maurício. *Traço e prosa: entrevistas com ilustradores de livros infantojuvenis*. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

LAJOLO, Marisa; CECCANTINI, João Luís (Org.). Monteiro Lobato, livro a livro: Obra infantil. 1. reimp. São Paulo: Editora UNESP; Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2009.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *Literatura Infantil Brasileira: Histórias e Histórias*. 6. ed. São Paulo: Ática, 2007.

LIMA, Graça. A ilustração no Brasil. In: Secretaria de Educação à Distância/Ministério da Educação. A arte de ilustrar livros para crianças e jovens. *TV Escola: Salto para o futuro*, p. 29-44, ano XIX, n. 7, junho/2009.

LINDEN, Sophie Van der. *Para ler o livro ilustrado*. Tradução Dorothée de Bruchard. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

MAZIERO, Maria das Dores Soares. *Arnaldo de Oliveira Barreto e a Biblioteca Melhoramentos (1915-1925): histórias de ternura para mãos pequeninas*. 2015. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas.

MELLO, Roger. Entrevista. In: MORAES, Odilon; HANNING, Rona; PARAGUASSU, Maurício. *Traço e prosa: entrevistas com ilustradores de livros infantojuvenis*. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

MORAES, Fabiana Mariano. As ilustrações de Walter Crane no conto Chapeuzinho Vermelho do século XIX: a força comunicativa exercida pelo desenho na narrativa. *Salvador BA: UCSal*, v. 6, n. 3, out. 2014, p. 352-365. Disponível em: <http://aninter.com.br/anais%20coninter%203/gt%2006/23.%20moraes.pdf>. Acesso em: 17/03/2017.

MORAES, Odilon. O livro ilustrado: palavra, imagem e objeto na visão de Odilon Moraes. *Literartes*, n. 3, p. 26-32, 2014. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/literartes/article/view/89198/92110>. Acesso em: 17/01/2017.

MORAES, Odilon; HANNING, Rona; PARAGUASSU, Maurício. *Traço e prosa: entrevistas com ilustradores de livros infantojuvenis*. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

MOREYRA, Carolina. *Lá e Aqui*. Rio de Janeiro: Pequena Zahar, 2015.

NIKOLAJEVA, Maria; SCOTT, Carole. *Livro ilustrado: palavras e imagens*. Tradução Cid Knipel. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

NODELMAN, Perry. *Words about images: the narrative art of children's picture books*. Athens: University of Georgia Press, 1998.

OLIVEIRA, Rui de. O Brasil pela imagem: a ilustração de livros e o passado colonial. In: SERRA, Elizabeth. (Org.). *A Arte de Ilustrar Livros para Crianças e Jovens no Brasil*. Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil. Rio de Janeiro: FNLIJ, 2013.

OLIVEIRA, Rui de. *Pelos Jardins Boboli: Reflexões sobre a arte de ilustrar para crianças e jovens*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

POWERS, Alan. *Era uma vez uma capa: história ilustrada da literatura infantil*. São Paulo: Cosac Naify, 2008.

REYES, Yolanda. *Onde vivem os monstros: bons livros para crianças nem sempre boas*. Revista Emília e Jornal *El Tiempo*, maio. 2012.

TATAR, Maria. *Contos de fadas: edição comentada e ilustrada*. Trad. Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004.

ZILBERMAN, Regina. *A literatura infantil na escola*. São Paulo: Global, 2003.

Sobre a autora

Andrea Rodrigues Dalcin é graduada em Pedagogia (Faculdade de Educação Padre Anchieta), Mestre em Educação (UNICAMP) e Doutora em Educação (UNICAMP). Atuou como Formadora de Professores e Gestores e, atualmente, está como Diretora de Escola na Prefeitura Municipal de Cajamar/SP.

E-mail: deiadalcin@uol.com.br.

A LEITURA PESSOAL DE LITERATURA NA ESCOLA COMO POSSIBILIDADE DE FORMAÇÃO DO LEITOR: CONTRIBUIÇÕES DA LEITURA SUBJETIVA

PERSONAL READING OF LITERATURE IN SCHOOL AS A POSSIBILITY FOR THE FORMATION OF THE READER: CONTRIBUTIONS OF THE SUBJECTIVE READING

Cláudia de Oliveira Daibello¹
Cláudia Beatriz de C. N. Ometto²

Resumo: O presente texto apresenta o recorte de uma pesquisa mais ampla, que busca compreender práticas de leitura de literatura realizadas no contexto escolar e também apontar possibilidades para um trabalho com literatura na escola com foco na experiência pessoal da criança com o texto literário. Neste texto, temos como objetivo apresentar as contribuições da perspectiva didática proposta por autores franceses, como Rouxel (2012, 2013), e nomeada como Leitura Subjetiva.

Palavras-chave: Leitura de literatura; leitura na escola; leitura subjetiva.

Abstract: This text presents the outline of a broader research, which seeks to understand literature reading practices in the school context and also to point possibilities for work with literature in school with focus on the child's personal experience with literary text. In this text, we aim to present the contributions from the didactic perspective proposed by French authors, such as Rouxel (2012, 2013), and named as Subjective Reading.

Keywords: Literature reading; reading in school; subjective reading.

À guisa de introdução

O texto a seguir apresenta um recorte da pesquisa de doutorado, que vem sendo desenvolvida através do grupo ALLE-AULA³, da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), e que tem como objetivo compreender como se realiza a leitura de literatura em uma escola pública de Ensino Fundamental, além de refletir sobre as condições necessárias a essa prática no contexto escolar, de modo a favorecer a experiência pessoal da criança com o texto literário, condição que consideramos essencial na formação do sujeito leitor.

Embora a questão da leitura no contexto escolar seja insistentemente abordada através de diversas perspectivas na área de educação, observamos na revisão bibliográfica realizada para a pesquisa que o foco desses estudos quase sempre está voltado à questão da aquisição da leitura ou ao desenvolvimento de competências relacionadas à compreensão de textos, frequentemente tratando-se este aspecto de forma associada à formação do leitor. A questão da *leitura de literatura* na escola, porém, permanece quase sempre à margem especialmente quando se trata de abordagens que valorizem o leitor e sua experiência com esse tipo de texto.

Esta lacuna está relacionada, a nosso ver, à especificidade do texto literário e à consequente particularidade do tipo de leitura que se realiza quando se lê um livro de literatura, muito distante das práticas realizadas no cotidiano escolar.

¹ Secretaria Municipal de Educação de Santa Bárbara d' Oeste – SP.

² FE-UNICAMP.

³ Alfabetização, Leitura, Escrita e Trabalho Docente na Formação Inicial.

Na rotina da escola, as atividades são organizadas de forma a atender às finalidades pedagógicas voltadas ao ensino-aprendizagem de competências e habilidades⁴, entre elas, a de leitura. Na sala de aula, a prática de leitura – mesmo a de literatura – ocorre pautada pela restrição de sentidos, na qual todos devem compreender de uma única maneira para, em geral, dar uma mesma resposta para determinados questionamentos sobre os textos.

Por outro lado, no caso da leitura literária que se realiza socialmente, o movimento é inverso, ainda que não sejam válidos todos e quaisquer sentidos, uma vez que o texto tem um contexto histórico e temporal de produção, a leitura da literatura permite a expansão de sentidos por parte do leitor e a construção de um significado *para si*⁵.

Tal problemática não é certamente uma exclusividade das reflexões em relação às escolas brasileiras. Na França, por exemplo, ao analisar as propostas de trabalho com literatura presentes nos documentos oficiais das últimas décadas, Rouxel (2012) ressalta que, apesar das diferenças entre elas, todas apresentam uma concepção de leitura de total submissão do leitor ao texto, desconsiderando o leitor real e promovendo um tipo de leitura consensual e pré-estabelecida. Para a autora, tais propostas não permitem um espaço para a interpretação ou julgamento pessoal, desconsiderando a dimensão subjetiva da leitura, essencial quando se trata da leitura do texto literário.

Segundo a autora, é apenas a partir de 2001, no contexto francês, que a proposta de um ensino de literatura voltado ao leitor começa a ser incentivada pelos programas oficiais, através do que se denominou de “leitura cursiva”: um tipo de leitura previsto como uma forma livre, direta e corrente, com foco em apreender o sentido a partir do todo. Rouxel (2012, p. 276) defende essa proposta como uma nova perspectiva no trabalho com literatura na escola: “Leitura autônoma e pessoal, ela autoriza o fenômeno de identificação e convida a uma apropriação singular⁶ das obras. Favorecendo outra relação com o texto, significa um desejo de levar em conta os leitores reais”.

No contexto brasileiro, encontramos atualmente experiências pontuais relatadas em pesquisas acadêmicas, que buscam valorizar esse leitor real e colocar em pauta propostas de uma leitura pessoal⁷ de literatura na escola. Ao que nos parece, porém, estas pesquisas representam iniciativas individuais, que não refletem, em geral, o trabalho com leitura de literatura no contexto escolar.

No âmbito editorial, alguns autores também vêm se dedicando a refletir sobre tais ideias no contexto nacional com a divulgação de estudos e tradução de textos estrangeiros, principalmente franceses, como é o caso da obra recentemente produzida por Rouxel, Langlade

⁴ Nossa concepção de habilidades e competências não compactua com o que geralmente se apresenta nos documentos oficiais, nos quais esses termos estão relacionados quando se trata de práticas de leitura. Ou seja, não compactuamos com as *capacidades* compreendidas pelas teorias da inteligência e do desenvolvimento humano como *competências*, tampouco com as teorias do comportamento e da aprendizagem entendidas como *habilidades*. Consideramos, a partir da perspectiva histórico-cultural desenvolvida por Vigotski (1998), que as funções mentais não são fixas e imutáveis, mas sim moldadas no curso da história dos sujeitos pela mediação da cultura e do outro, ou seja, tais competências e habilidades poderiam ser entendidas como funções que se desenvolvem culturalmente a partir das relações *eu/outro*.

⁵ Ao utilizarmos esse termo, é importante ressaltar que, a partir dos pressupostos teóricos da abordagem histórico-cultural do desenvolvimento humano e na perspectiva enunciativo-discursiva, sustentamos a proposição da constituição *social* do sujeito em contraposição a uma abordagem idealista ou psicológica da subjetividade humana, questão sobre a qual discutiremos mais detalhadamente a seguir.

⁶ Esse termo, bastante utilizado pelos autores franceses, refere-se à apropriação pessoal do leitor, no sentido de considerar os leitores reais (e não um leitor conceitual), tendo como pressuposto a intersubjetividade.

⁷ Embora, na tradução dos textos franceses, a utilização de termos como leitura subjetiva, leitura singular e leitura pessoal apareça sem distinção ente si, em nossa pesquisa, sempre que o contexto permitiu, optamos pela escolha da expressão *leitura pessoal* ou *experiência pessoal de leitura*, reconhecendo que este termo representa melhor a concepção com a qual trabalhamos e minimiza equívocos em relação a uma concepção de leitura como criação de um sujeito apartado das condições concretas de recepção.

e Rezende (2013) e algumas iniciativas editoriais que realizaram a tradução para o português de autores como Petit (2009, 2013).

Já em relação às orientações educacionais em âmbito estadual e federal, observamos que há uma tentativa de valorização do leitor nos documentos oficiais, as quais demonstram um alinhamento com estas perspectivas vindas de fora, porém, isso ainda ocorre de forma generalista e superficial, dificultando modificações significativas na prática pedagógica, uma vez que a potencialidade dessa abordagem ainda é pouco esclarecida e acaba passando despercebida.

A realidade é que tal perspectiva, a nosso ver, está ainda circunscrita a iniciativas pontuais, tendo pouquíssima repercussão nas práticas escolares, o que pode ser atribuído, em grande parte, à imensa preocupação a que estão submetidos professores e gestores, no que se refere aos índices de proficiência de leitura e desempenho dos alunos em avaliações institucionais, cujos resultados, infelizmente, parecem levar a um trabalho com leitura focado estritamente nas competências e habilidades cognitivas necessárias ao ato de ler, em detrimento de uma formação que privilegie uma experiência pessoal de leitura.

O papel do leitor nas teorias da leitura

Em grande parte, essa relutância em reconhecer o papel do leitor no ato de ler advém das próprias teorias da leitura, que passaram a considerar o leitor como tendo um papel central na atribuição de sentidos do texto apenas a partir da década de 60, através das discussões motivadas pela teoria da Estética da Recepção. A partir desse período, vários estudos dedicaram-se a compreender o papel desse leitor, ora outorgando-lhe uma liberdade controlada, ora considerando-o como detentor absoluto dos significados (como se não houvesse nada no texto em si para ser interpretado e tudo fosse submetido à sua criação).

Segundo Eagleton (2006, p. 126), na tentativa de explicar o sistema de regras e as lacunas de sentido, que permitiam o posicionamento do leitor diante de um texto, em geral, as teorias da leitura acabaram reduzindo-o a uma função deste, como uma estrutura abstrata e impessoal que desconsiderava o sujeito leitor. Desse modo, estas teorias ignoraram, cada qual a seu modo, a posição do leitor na história. Conforme alerta o autor, “os leitores não se encontram com os textos no vácuo: todos os leitores estão social e historicamente situados, e a maneira pela qual interpretam as obras literárias será profundamente condicionada por este fato” (EAGLETON, 2006, p. 126).

A partir da década de 70, começam a ser divulgados os estudos empreendidos entre os anos de 1919 e 1929 por um grupo de estudiosos russos, que passou a ser denominado como Círculo de Bakhtin. Este pequeno grupo formado por profissionais de diferentes áreas inaugurou uma nova forma de compreensão a respeito da interação através da linguagem, pois a compreendia como uma prática em funcionamento e não como um objeto estático e abstrato.

Tal perspectiva representou a passagem dos estudos da *linguagem* para o *discurso*, compreendido como as manifestações dos indivíduos em determinados contextos sociais. Isso significa considerar a linguagem como uma manifestação determinada por situações concretas: aquilo que é dito e escrito está condicionado a certos usos possíveis da linguagem e tem suas formas e conteúdos também determinados por certas condições histórico-culturais. Do mesmo modo, a maneira como se ouve ou se lê – e se atribui sentido – também está dentro de um campo de possibilidades determinado pelos usos possíveis da linguagem em condições concretas.

Neste sentido, a linguagem é compreendida como um campo de luta ideológica e não como um sistema monolítico, ou seja, não há linguagem (ou discurso, ou texto) que não esteja envolvida em relações sociais definidas que, por sua vez, são parte de sistemas políticos, ideológicos e econômicos. Por isso, “as palavras são multissignificativas, elas não têm um sentido congelado: são

sempre as palavras de um sujeito humano específico a outro, e esse contexto concreto e prático dá forma a seu significado, fazendo-o variar” (EAGLETON, 2006, p. 175).

O texto, portanto, não pode ser considerado como um conjunto de signos que registra ou transmite ideias, pois, como forma de articulação da linguagem, ele não é tomado como uma unidade de sentido pré-estabelecido, da mesma forma que o autor não é considerado como sujeito de vontade absoluta, capaz de transmitir através do código escrito todos os seus pensamentos e ideias. Os sentidos inscrevem-se nos sujeitos, condicionados por determinados contextos, tanto na produção, quanto na recepção dos discursos. O ato de ler, então, é compreendido como uma relação dialógica entre os discursos do autor e os discursos do leitor, que interagem em contextos concretos (de produção e de recepção) para produzir sentidos.

A partir deste pressuposto, podemos afirmar que o sentido do texto não se esgota, porque é histórico. Ainda que um texto seja único, cada leitura é singular e compõe um novo diálogo, marcado pelas múltiplas vozes que constituem a *interação* autor-texto-leitor, configurando um novo “elo na cadeia da comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2011, p. 299). Desse modo, o autor entende a compreensão como uma postura ativa de diálogo com o enunciado:

Compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente. A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica. Quanto mais numerosas e substanciais forem, mais profunda e real é a nossa compreensão (BAKHTIN, 2014, p. 137).

O ato de ler, portanto, não se coloca como uma prática passiva, mas como uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, uma vez que o leitor mobiliza outros discursos que entram nessa cadeia discursiva, como denomina Bakhtin, em relação às palavras materializadas no texto que, por sua vez, são lidas numa alternância ininterrupta de interação, ou seja, dialógica.

No seu diálogo com o texto, mediado por outros textos, o leitor singulariza sua compreensão. Nesse sentido, compreender não é encontrar o significado do texto dado pelo autor, mas construir essa compreensão a partir de si próprio, em diálogo com o texto: “Assim, a compreensão completa o texto: ela é ativa e criadora” (BAKHTIN, 2011, p. 378).

O leitor como sujeito constituído na intersubjetividade

Compreender o sujeito leitor como alguém que constrói significados sobre o que lê, com base em um contexto histórico-cultural exige também considerá-lo como um indivíduo que não existe por si e para si e que se autodefine a partir de um eu interior, mas como alguém que existe a partir das relações com o outro. Isto é, pressupõe que a subjetividade do ser humano é constituída socialmente, culturalmente, ou, em outras palavras, na *intersubjetividade*.

Bakhtin (2014), debatendo a questão da consciência individual, afirma que esta só pode se constituir no processo de interação social, que, por sua vez, se realiza de maneira mais clara e completa através da linguagem. Em outras palavras, é a interação através da linguagem que possibilita ao sujeito construir a consciência de si mesmo e compreender o mundo a seu redor:

Tudo o que me diz respeito, a começar pelo meu nome, chega do mundo exterior à minha consciência pela boca dos outros (da minha mãe, etc.), com sua entonação em sua tonalidade valorativa-emocional. A princípio eu tomo consciência de mim através dos outros: deles eu recebo as palavras, as formas

e a tonalidade para a formação da primeira noção de mim mesmo” (BAKHTIN, 2011, p. 373-374).

Para Bakhtin (2014), a consciência do indivíduo sobre si mesmo não existe na interioridade, mas somente através da interação com o outro. É o diálogo com o outro que possibilita nossa compreensão sobre nós mesmos - e nossos pensamentos, ideias e posições também nascem nesse terreno interpessoal - para então se internalizarem e nos constituírem. Nesse sentido, a subjetividade humana é uma construção social. Constituímo-nos como indivíduos a partir das experiências e do contexto histórico e cultural no qual estamos inseridos. Assim, também podemos afirmar que:

Do nascimento à velhice, pensamos unicamente em resposta ao que nos foi lançado por outros (...) Sem o outro, não existe sujeito. Em outras palavras, o gesto de partilha ou da troca, a relação, está na origem mesma da interioridade, que não é um poço onde se mergulha, mas que se constitui entre dois, a partir de um movimento em direção ao outro. Está também na origem mesmo da identidade (se é que ela existe, o que pode ser discutido), que se constitui em um movimento simultaneamente centrífugo e centrípeto, em um impulso em direção ao outro (PETIT, 2009, p. 51).

Estendendo essa compreensão a respeito da formação social do sujeito para a interação entre o texto e o leitor, podemos afirmar que cada leitura é o encontro singular entre um texto e um leitor real, com uma história específica, experiências, emoções, interesses e gostos, constituídos na sua vivência única, e que interferem nas apropriações que ele faz do texto. Especialmente quando se fala do texto literário, defendemos, assim como Rouxel (2013b, p. 195), a impossibilidade de se ignorar o leitor real, uma vez que o investimento do leitor como sujeito é não só inevitável, mas também indispensável.

O papel do leitor na leitura do texto literário

Nessa mesma perspectiva, Lebrun (2013, p. 139) também explica o encontro do leitor com a obra literária como algo que se produz “por meio dos sentimentos, das emoções, das lembranças, das ideias que decorrem das experiências, dos saberes, e das representações pessoais que o leitor tem de si mesmo, do texto e do mundo” e que, por isso, essa leitura é sempre uma experiência singular, na qual o leitor está autorizado a exprimir suas impressões pessoais.

A essa apropriação pessoal e, portanto, singular⁸, os autores franceses denominam como *Leitura Subjetiva*. Em outras palavras, podemos definir esta leitura como aquela em que um leitor real, empírico, se engaja na produção de sentidos em relação ao texto, permitindo-se afetar por ele. Não se trata, é claro, de considerar a subjetividade desse leitor como algo interior, psíquico, que brota da individualidade de um sujeito distanciado das condições culturais e sociais, nas quais está inserido. Trata-se, entretanto, de considerar a leitura realizada na existência singular de um sujeito real, em um ato único e irrepitível - para usar uma expressão de Bakhtin - porque decorre de condições concretas que o constituem e não poderiam ser repetidas na singularidade da experiência vivida por nenhum outro indivíduo.

Podemos dizer que, em se tratando do leitor de literatura, essa singularidade da experiência de leitura deve ser compreendida não como incidental, mas como uma necessidade.

⁸ Compreendemos a apropriação singular, nesse contexto, não como uma compreensão do texto necessariamente distanciada das interpretações aceitas socialmente, mas relacionada ao modo como o texto *afeta* cada leitor de maneira singular.

Se, ao ler textos informativos ou técnicos, o leitor busca compreender seus aspectos mais formais e mais consensuais, na leitura de literatura, o leitor é convocado a ultrapassar estas exigências. Não basta fazer inferências e suposições e checá-las no decorrer da leitura, pois o texto literário é produzido com a intenção de conquistar um envolvimento pessoal do leitor.

Langlade (2013) explica que a leitura realizada por esse leitor eventualmente utiliza conhecimentos literários e estilísticos, mas se baseia, principalmente, em sua experiência de mundo, suas recordações pessoais, sua própria história. Nesse tipo de leitura, a atenção do leitor não está voltada para elementos relacionados a uma literariedade do texto, à códigos específicos da literatura (como gênero, intertextualidade, traços estéticos), mas a uma apropriação da obra *para si*.

Portanto, o investimento subjetivo do leitor, ou seja, a relação estabelecida por ele entre o texto e suas impressões pessoais, emoções e sentimentos, não se refere apenas a uma possibilidade, mas sim a uma necessidade funcional da leitura literária. Conforme ressalta Rouxel (2012, p. 281), “o investimento do leitor como sujeito é incontornável e necessário a toda experiência verdadeira de leitura”.

Desta forma, a leitura cria um texto do leitor, pois este a realiza de forma a atender aquilo que lhe interessa de forma particular, se apropria da obra para responder às suas necessidades, de forma enraizada em sua experiência e, ao mesmo tempo, projeta nele seu mundo, seu modo de ver. O texto literário pode ser considerado como um espelho identitário, no qual se refletem os interesses conscientes ou inconscientes do sujeito leitor (ROUXEL, 2012).

Para exemplificar alguns modos como essa apropriação singular é feita pelo leitor, Rouxel (2013a, p. 172) destaca três procedimentos comuns dos leitores de literatura observados em sua pesquisa com alunos do ensino médio francês: i. o hábito de destacar e selecionar excertos ou citações, através dos quais o leitor retém na memória fragmentos do texto nos quais se reconhece, com os quais se identifica; ii. a prática de copiar trechos lidos, numa tentativa de se apropriar daquilo que foi lido, dizer o que não se pode ainda exprimir com as próprias palavras; iii. a tentativa de redizer o texto com suas próprias palavras por meio da atitude de compartilhar a leitura através de comentários ou resumos.

Tais procedimentos revelam maneiras como os leitores buscam se apropriar do texto literário de forma particular, não no sentido prático ou com fins imediatos, mas como uma forma de compreender e construir sua perspectiva pessoal a respeito do mundo e da própria existência através da leitura.

Contribuições da abordagem da Leitura Subjetiva para a leitura de literatura na escola

Sob a perspectiva apresentada, o trabalho com literatura na escola deve prezar oportunidades para que as crianças vivenciem experiências pessoais de leitura, essenciais na formação do leitor literário (mas também do leitor, de modo mais amplo). Entendemos que, para formar um sujeito leitor, de pouco adianta ler textos que discorram sobre a importância da leitura na sociedade atual, pouco importa também ouvir discursos sobre o prazer de ler ou mesmo participar de práticas pedagógicas que exaltem as qualidades do texto literário.

Para formar um sujeito leitor (e aqui é importante também destacar que, ao defendermos o papel da escola nessa formação, nos importamos muito mais com a divulgação de práticas que permitam experiências positivas da criança com o texto literário, do que com a criação de um mercado consumidor de livros – posições frequentemente tratadas de maneira indistinta⁹),

⁹ Embora reconheçamos a necessidade das livrarias e do mercado editorial investirem seus esforços na ampliação do consumo de livros (por razões óbvias), entendemos que esse não é o papel da escola, mesmo porque consideramos, como explicaremos a seguir, que um sujeito leitor, muito mais do que um leitor idealizado, que supostamente lê em todas as épocas e circunstâncias de sua vida, é alguém capaz de se apropriar do texto literário

acreditamos que a vivência de práticas significativas de leitura de textos literários na escola pode não só criar o gosto pela leitura de literatura, como também pela leitura de qualquer outro tipo de texto, inserindo essa prática em diferentes âmbitos da vida pessoal.

Do modo como compreendemos, esse sujeito leitor é alguém: capaz de fazer escolhas, ultrapassando modelos e práticas impostas, de modo a fazer opções de leitura de acordo com interesses e gostos pessoais (sempre considerando os condicionamentos históricos dessa personalidade). Um leitor apto a realizar uma leitura que, para além dos sentidos consensuais e mais superficiais, apropria-se do texto literário como uma forma privilegiada de conhecer a si mesmo e compreender o mundo a sua volta. Um leitor, enfim, capaz de se posicionar como parte integrante de uma comunidade de leitores, colocando em diálogo os sentidos produzidos por ele e aqueles compartilhados pelo grupo de leitores do qual faz parte.

Essa concepção de leitor como um sujeito *interativo*, que se apropria do texto, demanda um ensino voltado à *leitura literária* em contraposição a um enfoque baseado numa *cultura literária*. Explicita-nos Lebrun (2013, p. 138) que se trata “menos de *ensinar a literatura* do que de estabelecer um ensino-aprendizagem da *leitura literária*” (grifos nossos).

Ainda nesta direção, Rouxel (2013a) traz para o debate o próprio conceito de *cultura literária*, opondo-se à concepção clássica que a considera como patrimônio reconhecido ou cultura erudita, e valorizando o *corpus* de leitura de cada leitor, caracterizado pela heterogeneidade e pelo valor simbólico pessoal. Para ela:

A essa concepção tradicional de cultura, que permite avaliar, em vista de referências comuns, o grau de cultura dos indivíduos, se opõe uma concepção às vezes mais liberal e às vezes mais empírica relacionada a um olhar menos exterior. A cultura literária não é esse absoluto, esse ideal em direção ao qual deve tender o sujeito, mas um espaço simbólico composto às vezes de referências comuns e outras vezes de referências pessoais reconfiguradas por sua subjetividade. Ela não é uma abstração, lugar de um consenso ilusório, mas um conjunto limitado e móvel de dados concretos, marcados pela singularidade do sujeito e constituindo-a (ROUXEL, 2013a, p. 168).

Outro destaque da autora concerne à cultura literária compreendida como *corpus* estabelecido a partir da crítica especializada, que categoriza a literatura como um todo ordenado, coerente e único. Sua defesa é por um paradigma de cultura literária mais funcional, podendo ser constituída a partir das leituras múltiplas realizadas pelo leitor, tanto de obras reconhecidas, como daquelas que têm valor pessoal.

Tal abordagem traz consigo a discussão sobre os papéis do professor e do aluno, considerando a necessidade de que ambos renunciem às posições absolutas em relação à leitura, impostas pela convenção social/escolar e tomadas como imutáveis. Para a autora, é necessária outra atitude frente à leitura de literatura na escola que, a partir da recepção do aluno, o convide à aventura interpretativa com sua complexidade e riscos, reforçando suas competências através do diálogo com o texto e com os pares.

Rouxel (2013a) ainda defende que a cultura literária deve ser considerada a partir do percurso singular de cada leitor, conjugando saberes conceituais e experienciais, conhecimentos tradicionais e singulares, apropriações históricas e pessoais. Tal perspectiva “enraiza a cultura literária na experiência do sujeito: se desejamos que a cultura literária seja efetiva – ativa – (e

para si, quando sentir interesse ou necessidade de fazê-lo. Assim, pode ser considerado um sujeito leitor mesmo aquele que, por qualquer razão, não lê com assiduidade.

não uma simples finalidade do ensino), importa que a leitura seja para o aluno um acontecimento” (ROUXEL, 2013a, p. 178).

Tal discussão acerca da *leitura literária*, singular e pessoal, inscreve-se numa abordagem mais atual no campo educacional e explicita uma concepção de ensino-aprendizagem, que privilegia o *processo* em detrimento do produto final (o resultado), como já defendia Vigotski (1998). O foco privilegiado da relação de ensino é o *aluno* e não o professor, que transmite sentidos convencionados e imutáveis.

O trabalho pedagógico nessa perspectiva tem implicações complexas: é preciso que as práticas de leitura realizadas em sala de aula se desloquem de um enfoque objetivo e consensual para um enfoque que acolha as *apropriações singulares* dos alunos; é preciso também compreender a cultura literária como um conjunto de *saberes com significado* para o sujeito leitor, ultrapassando uma concepção de cultura literária como acúmulo de saberes legitimados, “eruditos”; é preciso ainda ultrapassar a ideia do ensino de literatura, estabelecendo um trabalho pedagógico que privilegie a *experiência pessoal de leitura literária*.

Se entendermos, conforme afirma Bakhtin (2011), que a palavra preenche distintas funções ideológicas, configurando enunciados concretos, os quais refletem/refratam nuances em termos de posições e valores, e reconhecermos a experiência da leitura de literatura como atividade simbólica constitutiva da subjetividade (OMETTO, CRISTOFOLETI, 2012), entendemos também que o modo como se proporciona a leitura literária na escola revela concepções referentes tanto à prática docente, como também com relação ao papel da literatura, da leitura e da própria escola na sociedade.

Para finalizar, mas não para terminar, o modo como definimos a importância, o valor da leitura de literatura (e aqui incluímos a nós, que escrevemos esse texto) corresponde a um contexto histórico cultural e reflete posicionamentos ideológicos e políticos. Ao defendermos a experiência da leitura literária como forma de proporcionar a abertura à diversidade, à reflexão, ao autoconhecimento, à compreensão de si e do outro, à percepção de modos de pensar, sentir e agir, próprios e dos outros, defendemos que essa experiência ocorra em contextos que se abram à pluralidade de sentidos, uma defesa viável e necessária para o contexto escolar.

Referências

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. *Estética da criação verbal*. Prefácio de Tzvetan Todorov; Introdução e tradução do russo de Paulo Bezerra. 6ª ed. São Paulo, SP: WMF Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira; Prefácio de Roman Jakobson; Apresentação de Marina Yaguello. 16. ed. São Paulo, SP: Hucitec, 2014. 203 p. (Linguagem e Cultura; 3).

EAGLETON, Terry. *Teoria da literatura: uma introdução*. Tradução de Waltensir Dutra. 6. ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2006. 387 p. (Biblioteca Universal).

LANGLADE, Gérard. O sujeito leitor, autor da singularidade da obra. Tradução: Rita Jover-Faleiros. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gerard; REZENDE, Neide Luzia de. (Org.) *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. Tradução de Amaury C. Moraes et al. São Paulo, SP: Alameda, 2013. p. 25-38.

LEBRUN, Marlène. A emergência e o choque das subjetividades de leitores do maternal ao ensino médio graças ao espaço interpretativo aberto pelos comitês de leitura. Tradução: Gabriela Rodella de Oliveira. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gerard; REZENDE, Neide Luzia de. (Org.) *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. Tradução de Amaury C. Moraes et al. São Paulo, SP: Alameda, 2013. p. 133-148.

OMETTO, Cláudia B. de C. Nascimento; CRISTOFOLETI, Rita de Cássia. A leitura de literatura como possibilidade de formação. *Leitura: Teoria & Prática*, Associação de Leitura do Brasil, ano 30, n. 58, p. 1843-1851, jun. 2012.

PETIT, Michèle. *A arte de ler: ou como resistir à adversidade*. Tradução de Arthur Bueno e Camila Boldrini. São Paulo, SP: Editora 34, 2009. 304 p.

PETIT, Michèle. *Leituras: do espaço íntimo ao espaço público*. Tradução de Celina Olga de Souza. São Paulo, SP: Editora 34, 2013. 168p.

ROUXEL, Annie. Práticas de leitura: quais rumos para favorecer a expressão do sujeito leitor? Tradução de Neide Luzia de Rezende e Gabriela Rodella de Oliveira. *Cadernos de Pesquisa*, v. 42, n. 145, p. 272-283, jan./abr. 2012.

ROUXEL, Annie. Apropriação singular das obras e cultura literária. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gerard; REZENDE, Neide Luzia de. (Org.) *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. Tradução de Amaury C. Moraes et al. São Paulo, SP: Alameda, 2013a. p 165-189.

ROUXEL, Annie. O advento dos leitores reais. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gerard; REZENDE, Neide Luzia de. (Org.) *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. Tradução de Amaury C. Moraes et al. São Paulo, SP: Alameda, 2013b. p 191-208.

ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gerard; REZENDE, Neide Luzia de. (Org.) *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. Tradução de Amaury C. Moraes et al. São Paulo, SP: Alameda, 2013. 210p.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Coautoria de Michael Cole. 6. ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, c1998. 191p. (Psicologia e pedagogia).

Sobre as autoras

Cláudia de Oliveira Daibello. Atualmente é Chefe do Departamento de Normas Pedagógicas na rede municipal de Ensino de Santa Bárbara d'Oeste, na qual ingressou no ano de 2002 como professora de Ensino Fundamental. Doutoranda no PPGE da Faculdade de Educação UNICAMP (2015-). Membro do grupo ALLE/AULA com pesquisas que abordam a relação entre literatura infantil e escola e a formação do leitor.

E-mail: claudiadaibello@yahoo.com.br.

Cláudia Beatriz de Castro Nascimento Ometto. Professora no PPGE da Faculdade de Educação da UNICAMP. Pesquisadora da linha Linguagem e Arte em Educação no Grupo de Pesquisa Alfabetização, Leitura, Escrita e Trabalho Docente na Formação de Professores

(ALLE/AULA), atuando principalmente nos seguintes temas: leitura, escrita, alfabetização, salas de leitura, formação de professores, práticas de ensino.

E-mail: cbometto@yahoo.com.br.

O PROTAGONISMO JUVENIL COMO FORMA DE REAPROXIMAR O ADOLESCENTE DA LEITURA

YOUTH PROTAGONISM AS A WAY TO RECONNECT ADOLESCENTS TO READING

Thais Batista Siqueira¹

Resumo: O objetivo deste artigo é investigar se a promoção do protagonismo juvenil reaproxima os adolescentes dos anos finais do ensino Fundamental 2 (8º e 9º anos) das práticas de leitura. Privilegia-se os estudantes 8ºs e 9ºs anos pelo fato de ser esta a faixa etária na qual as pesquisas *Retratos da Leitura no Brasil* mostram queda no gosto pela leitura. Adotamos como referencial teórico os trabalhos de Calligaris (2013), Becker (2003), Petit (2013) e Butlen (2015) e os dados produzidos pela série de pesquisas acima mencionada. Analisamos ainda entrevista e produção textual de um adolescente de 9º ano, obtidas em trabalho de campo realizado em sala de leitura de uma escola municipal da cidade de São Paulo, utilizando a abordagem qualitativa (estudo de caso).

Palavras-chave: Práticas de leitura; protagonismo juvenil; adolescência.

Abstract: The article's purpose is to investigate if the promotion of youth protagonism reconnects Fundamental 2 adolescents to reading. We favor last years students (8th and 9th grades) because this is the age group that the research *Retratos da Leitura no Brasil* shows decrease in reading. As theoretical references we adopt the works by Calligaris (2013), Becker (2003), Petit (2013) and Butlen (2015) and the data produced by the research already mentioned. We have also analyzed one 9th grade adolescent's interview and composition, obtained through field research that took place in a public school reading room from São Paulo-Capital, using qualitative analysis (case study).

Keywords: Reading practices; youth protagonism; adolescence.

1. Não vou me adaptar

Parafrazeando o artista Paul Klee, os adolescentes me percebem. E, obviamente, eu os percebo também. Talvez muito mais do que eles me perceberam ao longo destes 10 anos atuando como professora da rede municipal de ensino paulistana. Aliás, não há como não percebê-los. Eles se fazem visíveis o tempo todo. Ruidosos, ainda adaptando-se às mudanças físicas e emocionais, ambivalentes, geralmente dispersos e imaturos, incontroláveis. Mas também afetuosos, dispostos, questionadores, criativos, potentes. Toda essa adjetivação, é bom salientar, advém da perspectiva adulta.

Ser professor de adolescentes não é tarefa desejada por muitos. As exigências e os desafios são enormes e a recompensa nem sempre é percebida por todos os profissionais. Em alguns momentos, ser professor de adolescentes é entrar em contato com sua própria história enquanto estudante; espero que não para repeti-la, mas para superá-la ou problematizá-la. É entender em qual momento uma intervenção pode ser bem-vinda ou quando é melhor calar-se. Que algumas vezes não será possível executar as atividades planejadas porque aparece uma outra necessidade pulsante e urgente.

¹ FE/Unicamp.

Tema de canções, filmes e livros, a adolescência encanta e preocupa os adultos na mesma medida. Para aqueles que a estão vivenciando, no entanto, o estranhamento pode ser maior do que as alegrias. *Não vou me adaptar*², canção da banda de rock Titãs, é um exemplo desse sentimento de estranhamento experimentado pelo adolescente. Na canção, o personagem vivencia o luto pelas mudanças físicas e o fato de não ser mais visto como criança pelos familiares. Ele perdeu o lugar de afeto e proteção geralmente dedicados às crianças em nossa sociedade, não sendo mais o centro da atenção dos adultos, mas sim foco de conflitos³. Sofre para se adaptar ao seu novo momento e não percebe de imediato as mudanças externas e internas pelas quais passa. Parece pego de surpresa. Ele se sente inadequado por não ser mais criança, mas ainda não é tratado como adulto por não ser reconhecido enquanto tal.

Em *A adolescência* (2013), o psicanalista Contardo Calligaris conta uma história de ficção para construir o cenário da adolescência como *moratória*, um adiamento, um momento de suspensão entre a infância e a vida adulta⁴. Segundo essa história, a criança passa os 12 primeiros anos de sua vida reunindo uma série de aprendizados sociais e culturais e no momento que ela os colocaria em prática, recebe a notícia de que ainda não é o momento. Por que não é o momento? Por que se tornou necessário adiar a prática dos aprendizados?

Calligaris localiza o estabelecimento dessa idade da vida no início do século XX. Até então, certamente era possível se preocupar com o devir dos jovens, tanto físico quanto moral e econômico, mas “a adolescência” não era um fato social reconhecido: “Era uma faixa etária, mas não por isso um grupo social. Ainda menos um estado de espírito e um ideal da cultura” (2013, p. 60). O psicanalista e outros estudiosos do tema⁵ compartilham o entendimento da adolescência enquanto uma criação histórica da humanidade.

Neste sentido é imprescindível dizer que não existe uma ideia única de adolescência ou forma de vivenciá-la e tal premissa norteia este artigo. Ao apresentar uma experiência de trabalho com adolescentes localizados num determinado tempo, espaço e cultura, de maneira alguma pretendo que este grupo represente o todo das possibilidades de experiências adolescentes, pois, como afirma Becker, a ideia de que a adolescência seja um fenômeno universal é muito duvidosa (2003, p. 11).

2. Por que falar sobre adolescência e leitura?

Ingressei como professora na rede municipal de ensino de São Paulo em junho de 2010. No final deste mesmo ano, candidatei-me e fui eleita como Professora Orientadora de Sala de Leitura (POSL), função que exerci até o final de 2013⁶.

² Composta por Arnaldo Antunes e gravada pela primeira vez no álbum *Televisão*, de 1985. Esta canção também aparece em outros álbuns do grupo.

³ Segundo Calligaris, o comportamento adolescente é considerado no mínimo anormal, por parecer (e de fato ser) transgressivo, quando comparado ao padrão adulto (o padrão confesso dos adultos). “Os adolescentes são facilmente considerados uma ameaça à ordem estabelecida e à paz familiar” (2013, p. 34).

⁴ A ideia da adolescência enquanto moratória foi emprestada ao também psicanalista Erik Erikson (1902-1994), um dos responsáveis pela Teoria do Desenvolvimento Psicossocial na Psicologia e um dos teóricos da Psicologia do desenvolvimento. Esta teoria prediz que o crescimento psicológico ocorre através de estágios e fases, não ocorre ao acaso e depende da interação da pessoa com o meio que a rodeia. Cada estágio é atravessado por uma crise psicossocial entre uma vertente positiva e uma vertente negativa. As duas vertentes são necessárias, mas é essencial que se sobreponha a positiva. A forma como cada crise é ultrapassada ao longo de todos os estágios influenciará a capacidade para se resolverem conflitos inerentes à vida.

⁵ Checchia (2014), César (1998), Lesourd (2004), Becker (2003) e Ozella (2003).

⁶ O Programa Sala e Espaço de Leitura existe na rede paulistana desde 1972. Neste espaço são desenvolvidas atividades de leitura articuladas com a proposta pedagógica das salas de aulas regulares e com o projeto político pedagógico da escola. Ao longo desses mais de 45 anos de existência, o projeto passou por diversas transformações

Desde o início do trabalho nesta função, percebi uma dificuldade em instigar nos educandos – adolescentes e jovens – o desejo de ler. Sempre encontravam uma desculpa para não emprestar os materiais de leitura e eu não acreditava que obrigá-los poderia favorecer esse relacionamento tão particular. Os alunos mais novos, no entanto, eram vorazes nos empréstimos, selecionando, inclusive livros não indicados para sua faixa etária.

Essa resistência dos educandos mais velhos me intrigava: por que a leitura não os interessava como antes? Será que o acervo estava defasado, o espaço não era atraente, as atividades propostas pouco estimulavam o empréstimo ou o trabalho com a leitura na escola era muito protocolar? Foi então que em meados de 2011, já me sentindo fracassada em minhas atribuições como formadora de leitores, me deparei com os livros da antropóloga francesa Michèle Petit⁷, enviados pelo MEC como parte do Programa Nacional Biblioteca na Escola para professores. A luz no fim do túnel finalmente se acendeu e voltei a enxergar possibilidades! Entendi que estudar seria a saída para os problemas detectados, mesmo que para isso fosse necessário comprar algumas brigas dentro da escola.

Por determinação da Portaria nº 3.079, de 23 de julho de 2008, em vigor durante o ano de 2011, precisei atender todas as etapas de ensino existentes na escola – Fundamental 1, Fundamental 2 e Médio. A diversidade e a peculiaridade de cada etapa de ensino me levaram a solicitar que alguns alunos do Fundamental 2 atuassem como monitores da Sala de Leitura, prática esta recorrente entre colegas de outras escolas da região.

Com idades entre 12 e 14 anos, estes alunos tinham a função de ajudar com as diversas atividades do espaço, sendo as principais a indicação de livros para empréstimo e a leitura de histórias para os alunos dos 1ºs e 2ºs anos do Fundamental 1, ainda em fase de contato com o mundo letrado. Minha intenção, ao trazer estes estudantes para o espaço, foi procurar atender, da melhor maneira possível, os alunos menores em termos de quantidade e qualidade de atenção.

Em 2012 e 2013 aprimorei essa participação, desenvolvendo um projeto de formação de mediadores de leitura⁸. Tal formação, realizada no contraturno escolar, me fez perceber o quanto a possibilidade de socializar e protagonizar atividades dentro da escola (re)aproximou os adolescentes da leitura. Pude constatar os resultados por meio de uma pesquisa realizada informalmente com estes educandos em 2013, na qual todos relataram um incremento do hábito e do prazer com a leitura, e de dados coletados junto ao sistema de empréstimo de livros. Desde então, mesmo tendo deixado a função de POSL, não deixei de refletir sobre as relações dos adolescentes e jovens com as práticas de leitura.

Tais reflexões originaram minha dissertação, ainda em andamento⁹. Além de abordagem teórica sobre o tema, realizei trabalho de campo junto a uma turma de 9º ano e Professora

conceituais e metodológicas, sendo atualmente considerado um programa da Secretaria Municipal de Educação. O livro “45 anos: Sala e Espaço de Leitura” traz a trajetória do programa na rede municipal paulistana ao longo de sua existência. Disponível em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/45575.pdf>. Acesso em: 30/08/2019.

⁷ Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva. São Paulo: Ed. 34, 2008; A arte de ler ou como resistir à adversidade. São Paulo: Ed. 34, 2009.

⁸ Na comunicação *A quem cabe mediar leitura?*, Sueli Bortolin informa que o termo mediador deriva do latim *mediatore*, e significa aquele que medeia ou intervém. Em se tratando de leitura, ela considera que o mediador do ato de ler é o indivíduo que aproxima o leitor do texto e que facilita esta relação. Neste sentido, podem ser considerados mediadores de leitura familiares, professores, bibliotecários, editores, críticos literários, redatores, livreiros e até amigos que nos emprestam um livro (BORTOLIN, 2001, p. 1).

⁹ Vinculada à Linha de Pesquisa Linguagem e Arte em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas e ao Grupo de Pesquisa Alfabetização, Leitura e Escrita/Trabalho Docente na Formação Inicial (ALLE/AULA) sob a orientação do Prof. Dr. Ezequiel Theodoro da Silva.

Orientadora de Sala de Leitura (POSL) do Fundamental 2 da EMEF Professor Antônio Duarte de Almeida¹⁰, localizada na zona leste da cidade de São Paulo.

Privilegiei o acompanhamento de uma turma de 9º ano por ser frequentado por estudantes cuja faixa etária as edições de *Retratos da Leitura no Brasil*¹¹, idealizadas pelo Instituto Pró-Livro, apontaram queda no gosto pela leitura. Como aponta João Luís Ceccantini, pesquisas recentes indicam que há um abandono paulatino das práticas de leitura à medida que os leitores recém-cultivados no Ensino Fundamental 1 vão deixando a infância e alcançando a juventude, em um processo gradativo que se intensifica ao longo da vida (2009, p. 210). Com o objetivo de investigar este possível distanciamento/abandono, busquei compreender se um projeto político pedagógico que incentive a participação dos estudantes e a escuta de suas reivindicações – a qual nomeio de “protagonismo juvenil” – facilita a (re)aproximação da leitura. Escolhi como lugar para esta investigação a Sala de Leitura da referida escola por ser a leitura a principal atividade desenvolvida no espaço. Fosse a observação realizada em aulas de Língua Portuguesa, a leitura seria *uma* entre outras atividades.

3. Os adolescentes e a leitura

Por ter grande interesse na literatura, o filósofo, pedagogo e psicólogo alemão Eduard Spranger (1882-1963) analisou a atração de certas formas de literatura ensinadas nas escolas secundárias alemãs. Ele afirmava que as leituras literárias do período clássico mais frequentemente incluídos no currículo tinham pouca atração, enquanto a literatura romântica alemã era a que mais se aproxima da estrutura psicológica do adolescente¹². Da mesma forma, no campo musical, havia um maior interesse por Beethoven do que pelas obras de Mozart (MUUSS, 1974, p. 64).

A partir desta constatação de Spranger, me lembrei de uma experiência com um poema do Romantismo Brasileiro com educandos que à época estavam no 8º ano. Fiz a leitura do poema e em seguida comecei a explicar algumas características do movimento, me detendo um pouco mais na segunda geração, aquela conhecida como ultrarromântica¹³. Achei que não haveria interesse da parte deles, mas fui surpreendida. Fizeram muitas perguntas sobre o amor e as formas de se relacionar, compreendendo que elas mudaram ao longo do tempo. Obviamente, naquele momento, estava tratando de uma temática que lhes interessava muito. Não obtive o mesmo sucesso quando tratei dos textos de caráter social da terceira geração.

Para elaborar a Matriz de Saberes do *Currículo da Cidade de São Paulo*, considerou-se a opinião de 43.655 estudantes do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino, que participaram, em 2017, de uma pesquisa sobre o que gostariam de vivenciar no currículo escolar. Aproximadamente 50% apontaram gostar de participar de projetos culturais, práticas esportivas, informática e robótica. Neste quesito, “Eu acho legal participar de projetos”, 29,3% responderam que apreciam participar de projetos de leitura. Dos 10 itens mais votados, a leitura

¹⁰ O projeto de pesquisa passou por apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UNICAMP e foi aprovado sob o registro CAAE: 97483918.5.0000.8142.

¹¹ A primeira edição desta pesquisa foi realizada em 2000 e divulgada em 2001, encomendada pela Câmara Brasileira do Livro, Snel e Abrelivros. Depois de 2007 ainda foram realizadas mais duas edições: 2011 e 2015.

¹² Lembro que esta questão foi abordada no primeiro ponto deste capítulo (p. 24), quando mencionei os trabalhos de Stanley Hall que, inspirado no romantismo alemão de Goethe e Schiller, descreveu a adolescência como sendo um período de *Sturm und Drang*: “tempestade e tensão” – ou “tempestades e tormentas”, como aponta César.

¹³ Entre seus representantes estão os poetas Álvares de Azevedo, Fagundes Varela, Casimiro de Abreu e Junqueira Freire, todos falecidos muito jovens. Algumas das características da segunda geração romântica são: forte egocentrismo, melancolia, pessimismo e negativismo; a presença constante e até exagerada do sentimentalismo; sentimentos ligados à exaltação da morte e idealização da infância.

aparece em nono lugar, ficando à frente somente de projetos de Reforço Escolar. Esta pesquisa mostra o desprestígio que a leitura enfrenta entre os educandos da rede municipal.

A figura abaixo traz um quadro presente no dossiê escrito por Mansutti *et al.* para edição da revista Cenpec (2007, n. 4, p. 23) sobre quais tipos de atividades de lazer e culturais estavam entre as preferências dos estudantes, por faixa etária. Na observação, a informação de que apenas 1 aluna mencionou espontaneamente a leitura.

QUADRO 6 - A VIDA NA FAMÍLIA E NA COMUNIDADE: LAZER E ATIVIDADES CULTURAIS (ALUNOS)

Faixa etária	Lazer	Atividades Culturais
11 a 12 anos	Conversar (meninas) Brincar: jogos de rua, soltar pipa Esporte, bicicleta Ver TV Dançar Ouvir música Ficar no computador jogando games Dormir	Oficinas de texto, arte, dança (Projeto Semeando o Futuro) Grupo de adolescentes na igreja Ler Desenhar Jogar xadrez
14 a 15 anos	Futebol Grafitar Ver TV Ouvir música; tocar. Fofocar Jogando games e Orkut ou MSN com amigos Handebol, basquete, Baralho: truco Dormir	Cursos de Computação Cursinho de encaminhamento para o mercado de trabalho Música: aprender a tocar instrumentos Grupos de teatro Sair com amigos; ir ao cinema, ao shopping

OBS.: Apenas uma menina, em cada grupo de alunos, menciona espontaneamente a leitura como atividade de lazer.
 Fonte: Enquete CENPEC/Educarede 2006

Figura 1 – Preferência de lazer e atividades culturais (alunos) – Fonte: Enquete CENPEC/Educarede 2006

Na faixa etária que interessa a este artigo (14 a 15 anos), observo uma grande preferência por atividades nas quais a socialização e estar em grupo sejam possíveis, como a prática de esportes coletivos, jogos de baralho, ouvir música e sair com amigos. Os grupos de amigos são espaços importantíssimos na busca de respostas para as questões que envolvem a adolescência (2007, n. 4, p. 10-11). Além disso, noto a preocupação com o futuro profissional, evidente por meio de escolhas como “curso de computação” e “cursinho de encaminhamento para o mercado de trabalho”.

Mansutti *et al.* ainda mostram que poucos estudantes tinham material de leitura em casa e havia os que declararam ler apenas o livro didático, mesmo em casa, pois gostam de ler, mas não tinham acesso a outros materiais. Alguns mencionavam livros ou revistas retirados da biblioteca da escola e livros didáticos e paradidáticos emprestados pelos professores.

Para confirmar esta informação podemos usar os dados da pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil*. Em 2001, ano de divulgação da primeira edição, o número de livros lidos entre os brasileiros havia sido 1,8 por ano. Em 2007, esse número chegou a 4,7 livros por habitante/ano, incluindo a média de 3,4 livros lidos por habitante/ano indicados pela escola. Uma das principais justificativas dessa elevação era a eficácia das políticas públicas de distribuição de livros¹⁴, que solucionou em grande parte a questão do acesso limitado e desigual aos materiais

¹⁴ Em agosto de 2006, o Plano Nacional do Livro e Leitura, foi instituído pela portaria Interministerial N° 1442. O PNLL é um conjunto de projetos, programas, atividades e eventos na área do livro, leitura, literatura e bibliotecas em desenvolvimento no país, empreendidos pelo Estado (em âmbito federal, estadual e municipal) e pela sociedade. É o maior programa de governo de distribuição de livros da América Latina e sua inovação está na iniciativa de juntar os esforços dos Ministérios da Educação e da Cultura, restituindo à leitura sua dimensão educacional e cultural. Sua prioridade é transformar a qualidade da capacidade leitora do Brasil e trazer a leitura para o dia-a-dia do brasileiro. Em 1° de setembro de 2015, a então presidenta Dilma Rousseff assinou o Decreto n° 7.559, dispondo sobre o Plano Nacional do Livro e Leitura, dando-lhe assim uma maior dimensão que à conferida pela Portaria. E em 13 de julho de 2018, foi promulgada a Lei n° 13.696/2018 que instituiu a Política Nacional de Leitura e Escrita, tornando responsabilidade do Estado a construção e revisão permanentes de Planos voltados para o setor do livro, da leitura e das bibliotecas.

de leitura. Em 2011, ano da terceira edição, a média caiu para 4,0 livros lidos por habitante/ano. Já em 2015, o número voltou a subir, chegando à média de 4,96. Tais oscilações apontam para a possibilidade de que as políticas públicas de distribuição de livros tenham garantido o acesso, mas não necessariamente a formação de leitores.

Desde sua primeira edição, *Retratos* se preocupa em entender a relação dos jovens com a leitura. Na análise que faz da edição de 2007 com dados relacionados aos jovens, a socióloga Zoara Failla foca a importância do impacto da participação das crianças e jovens na faixa de 5 a 17 anos, que representavam 49,6 milhões e correspondiam a quase 30% da amostra da pesquisa. Desse montante, 87% estavam na escola (43,2 milhões) sendo 84% estudantes em escolas públicas (2008, p. 96-97). No entanto, 45% desses jovens informaram ler por obrigação, enquanto somente 26% o faziam por prazer. Failla constatou que não existia diferença significativa se se comparava a natureza da escola – pública ou privada – ou a classe social, mostrando que o problema de formar bons leitores não está apenas na esfera pública nem na diferença socioeconômica, como muitos apontam¹⁵. Nesta mesma edição, Maria Antonieta da Cunha apontou a necessidade de a escola assumir verdadeiramente seu papel de formadora de leitores, intensificando sua ação em todas as direções que se relacionam com o gosto pela leitura (2008, p. 14).

Em sua terceira edição (2011), *Retratos* mostrou que os jovens que estudam leram uma média de 3,41 livros nos três meses anteriores à realização da pesquisa, enquanto os que não estavam estudando leram 1,13. Para Isis Valeria Gomes, editora, escritora e especialista em Literatura Infantil e Juvenil, tal resultado deixou em evidência que o “hábito” acaba após a saída da escola, pois o jovem perde a ambiência leitora, o grupo de amigos e a convivência com os livros (2012, p. 129). A pesquisa de 2015 confirmou esta percepção, mostrando um aumento significativo nos índices de leitura entre 5 e 17 anos.

Gomes ainda chama atenção para um equilíbrio entre o gostar e o não gostar de ler. Na faixa dos 11 a 13 anos estão aqueles que mais apreciam: 28% gostam muito de ler, 52% gostam um pouco e 21% não gostam. Entre os 14 e 17 anos, os que não gostam são maioria: 31% contra 23% que apreciam muito ler, enquanto 46% gostam pouco. Tal redução nos índices a levou a colocar a seguinte questão: o que explica a redução do gosto após os 14 anos de idade?

Michèle Petit fornece algumas possibilidades de resposta ao apontar para a necessidade de se rever os discursos convencionais de elogio à leitura. Por serem oriundos e disseminados pelos poderes públicos, professores, pais ou editores, “podem ser percebidos como outras tantas ordens, como testemunhos de impaciência, de uma vontade de controle, de domínio”, deixando pouco espaço para o desejo (2013, p. 21-22). Outra pista deste afastamento é dada quando comenta que a leitura pressupõe isolamento, uma ausência do grupo. Ora, estamos falando de um momento na vida, a adolescência, em que a vivência em grupo, a socialização, é considerada muito importante pelo jovem, conforme o quadro de resultados das preferências de lazer presente neste artigo.

Já Max Butlen, professor e pesquisador francês, em entrevista concedida às professoras Belmira Bueno e Neide Rezende, observa um divórcio entre a formação dos professores – no caso, ele fala do ensino médio – e a realidade das práticas culturais e vivências dos alunos, e entende que tais experiências referentes à leitura não são levadas em conta de modo muito forte e evidente (2015, p. 559).

O artigo de João Luís Ceccantini para o livro *Mediação de Leitura* soma à observação de Butlen ao colocar que o projeto que identificar a formação de leitores ao modelo tradicional do “ensino de literatura”, fundado em conjunto de obras fechado e generalizado para qualquer contexto, estará fadado ao fracasso. Para ensinar a gostar de literatura será necessário lançar mão de uma postura não instrumental e de um conjunto bastante aberto de obras, contemplando

¹⁵ Liam mais por exigência da escola – 46% na escola pública e 44% na particular; liam mais por obrigação – 63% nas famílias com renda acima de dez salários mínimos e 43% nas famílias com renda de um a dois salários.

não só aquelas inseridas no cânone, mas também aqueles textos capazes de “estabelecer um diálogo vibrante com referências que sejam significativas para o grupo de crianças ou jovens com os quais o mediador quiser interagir” (2009, p. 229-230).

Ceccantini também propõe como caminho uma animação de leitura adaptada para jovens com ênfase na questão da socialização, conciliando a dimensão essencialmente solitária da leitura e a forte tendência juvenil para a convivência em grupo que ajuda o jovem na construção de sua identidade individual. Dá como exemplo de práticas mais ligadas à sociabilidade os *fanfictions*, as séries, os *blogs*, que têm na Internet seu suporte básico¹⁶, e aponta o quanto a sociedade e a escola estão longe de lhes oferecer este tipo de experiência.

No que diz respeito à animação de leitura, a questão do protagonismo juvenil, que faz com que os jovens se vejam como sujeitos capazes de agir no seu contexto social, estaria mais afinada com a sociabilidade almejada pela juventude, tanto porque

se fundamenta na ação direta, propícia ao trabalho cooperativo, quanto porque se dirige para a comunidade, envolvendo potencialmente o jovem numa vasta teia de relações. Uma animação de leitura que, além do protagonismo, também se propuser incorporar a ideia do ‘trabalho voluntário’ certamente constituirá uma alternativa a mais nesse esforço de levar o jovem a viver experiências intensas com a leitura, particularmente com a leitura literária (2009, p. 226)¹⁷.

4. O protagonismo juvenil

Como relatado neste artigo, a motivação para a pesquisa de mestrado que desenvolvo nasceu da minha prática enquanto POSL e da necessidade de dar conta de demandas das turmas de Fundamental 1 (1º a 5º anos). Seguindo práticas que já eram desenvolvidas por outros colegas da Diretoria Regional na qual estava lotada, convidei alguns estudantes dos anos finais do Fundamental 2 para serem monitores e me auxiliarem com os estudantes menores.

Tal atividade levou esses estudantes-monitores a um maior engajamento com a leitura, pois encontraram a possibilidade de ficar em grupo e experimentar a autonomia, tão cara aos adolescentes. Com o tempo, passaram a sugerir algumas ações que gostariam de desenvolver na Sala de Leitura. Percebi, então, que escutar e acolher estas ideias e colocá-las em prática era algo importante, já que revelavam o desejo de participar das escolhas que estavam sendo feitas para eles na escola. Na sala de aula o corpo docente se mostrava surdo às demandas e necessidades dos estudantes. No que dizia respeito à gestão, o mesmo acontecia. Mesmo com a representação discente no Conselho de Escola suas demandas não eram ouvidas e atendidas, posto que esta instância decisória é dominada pelas vozes adultas, mais preocupadas em manter a ordem, a hierarquia e a disciplina.

Logo, com o projeto, os poucos adolescentes que participavam – era um grupo de 5 ou 6 estudantes – podiam atender a algumas necessidades: serem ouvidos e acolhidos em suas propostas, experimentar a autonomia e estar em grupo. Chamei então a atuação dos estudantes de “protagonismo”, em consonância com a forma como essa participação vem sendo nomeada por documentos oficiais de órgãos governamentais – como a Base Nacional Comum Curricular e o Estatuto da Juventude, por exemplo – e organismos internacionais como a Unesco, por exemplo. Com esta definição fujo, portanto, da armadilha semântica (Ferreti *et al.*, 2004, p.

¹⁶ “São demonstrações concretas dessa necessidade que os jovens têm hoje de explorar até mesmo o universo da literatura de uma forma que implique interação permanente entre pares” (CECCANTINI, 2009, p. 224).

¹⁷ A questão do trabalho voluntário aparece porque na pesquisa *Diálogos com o mundo juvenil* (2005) ele é visto como elemento aglutinador dos jovens em torno de causas as mais variadas. Ver Ceccantini, 2009, p. 225-226.

422) na qual o conceito de protagonismo juvenil caiu, ressignificando-o de modo a me afastar do endosso à ordem neoliberal e à responsabilização do indivíduo pela sua manutenção, e tornando-o uma proposta de ação e participação real dos estudantes.

5. “Da monitoria da sala de leitura [eu participo] porque eu gosto. Me atrai.”

Dadas as características do objeto de estudo proposto – compreender as relações dos adolescentes dos anos finais do Ensino Fundamental 2 com a prática de leitura e verificar se ações pautadas no protagonismo juvenil facilitam esse relacionamento –, a abordagem qualitativa é a mais apropriada. Segundo Godoy, a pesquisa qualitativa ocupa “um reconhecido lugar entre as várias possibilidades de se estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas intrincadas relações sociais, estabelecidas em diversos ambientes” (1995, p. 21). Dentre os diferentes caminhos possíveis, escolheu-se o estudo de caso, caracterizado “como um tipo de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa profundamente” (idem, p. 25).

Fontes variadas de informação foram utilizadas para a realização do trabalho de campo, sendo a primeira o acompanhamento de aulas de uma turma de 9º ano em Sala de Leitura. Nestas aulas pude centrar a atenção nos participantes e nas práticas de leitura ali realizadas. Aproveitei a ocasião para estreitar a relação com alguns adolescentes, principalmente aqueles que participavam das aulas e emprestavam livros, perguntando o que estavam levando e o que lhes motivou a escolhê-lo.

A segunda fonte de dados foi uma produção textual na qual os adolescentes escreveram sobre sua experiência com a leitura e a leitura na escola. Entendo que há uma distância entre a experiência pessoal destes adolescentes com a leitura e a experiência vivida com a leitura na escola. Dezenove educandos fizeram a produção e deste conjunto, pude aproveitar 16 textos¹⁸.

A terceira fonte são as entrevistas com 8 adolescentes e a POSL, as quais servem ao propósito de aprofundar a compreensão de sua relação com a leitura e sua prática na escola, a percepção de protagonismo que possuem e se há influência na (re)aproximação da prática leitora. As entrevistas, individuais, foram realizadas a partir de roteiros semiestruturados, tendo como base o roteiro elaborado por Pasquali (2014) em sua dissertação.

A escolha dos adolescentes a serem entrevistados ocorreu a partir da produção textual, considerando os seguintes critérios:

1. Impacto que a leitura da produção provocou na pesquisadora;
2. A menção ao gosto pela leitura;
3. Escolha de um escritor ou uma escritora de quem gostassem;
4. O fato de assumir uma posição argumentativa, justificando e sustentando sua opinião.

Considerarei o Projeto Político Pedagógico da escola uma quarta fonte por trazer especificidades que fogem às práticas realizadas nas escolas da rede municipal paulistana, a saber: a reorganização dos tempos e espaços destinados à aprendizagem dos educandos, e a crítica ao modelo tradicional de ensino à medida que o coletivo da escola foi instituindo os projetos interdisciplinares. A prática que vem sendo construída desde 2016 comunga, segundo o PPP, com uma escola aberta, democrática, participativa, autônoma, investigativa e autoral,

¹⁸ Dezesesseis adolescentes e seus responsáveis assinaram os termos de autorização propostos pelo Comitê de Ética e Pesquisa. Um adolescente não quis dar continuidade à sua participação, a responsável por uma adolescente não quis que a filha participasse da pesquisa, e outro adolescente não frequenta a escola assiduamente, tornando impossível a coleta dos termos.

“em que alunas e alunos constituem-se como sujeitos históricos em cada momento de sua vida, e que professoras e professores sejam sujeitos do processo educativo escolar” (2009, p. 81-82).

Para este artigo analiso as informações referentes ao único garoto que compõe a seleção e que a princípio não se enquadrava nos critérios acima elencados. No entanto, em setembro de 2019, houve na escola uma competição Interescolar de Slam¹⁹, na qual foi premiado em segundo lugar. Este resultado, segundo ele, mudou sua relação com a leitura.

Sobre o que mais gosta de fazer na escola, o adolescente diz:

E: Aqui, no horário de aula, eu gosto bastante de ficar os meus tempos livres, conversando mesmo com os meus amigos, que a maioria é de outra sala, e no horário fora de aula eu gosto de ficar muito aqui, na monitoria da Sala de Leitura.

P: Então você é monitor na Sala de Leitura?

E: Sim.

Logo neste trecho, merece destaque a participação do adolescente no projeto de monitoria de Sala de Leitura desenvolvido no contraturno escolar pela POSL responsável pelas turmas de Fundamental 1. Deste projeto, que conta com a participação de outros estudantes além dele, ele diz participar por “gosto” e por se “sentir atraído”. Tal afirmação corrobora a citação feita a Ceccantini no encerramento do terceiro tópico deste artigo sobre o trabalho cooperativo ser atraente para o adolescente.

Quando pergunto sobre as atividades desenvolvidas na monitoria, conta que

E: A gente auxilia a professora em tudo, tudo. A gente auxilia ela, por exemplo, a arrumar a Sala de Leitura, pegar alguém se precisar dar aula mesmo, a gente vai e auxilia ela na aula. Por exemplo no... Agosto Indígena. Nós monitores demos uma mão mesmo. Por exemplo, eu fazia o papel de professor, mais ou menos, ela só auxiliava a gente. Mas como era dentro do planejamento, tava certo.

Mesmo ignorando o conceito de protagonismo juvenil – apesar de ser mencionado no Projeto Político Pedagógico da escola e considerado um dos pilares de sua prática, no sentido de tornar as relações escolares mais democráticas e os estudantes mais autônomos e participativos –, entendo que para “exercer” o papel que lhe foi dado o adolescente dele se apropria, uma vez que participa na proposição e execução das propostas. Nesta participação, além da satisfação em realizar algo, ele também encontra satisfação na socialização em grupo:

E: Saber que eu estou aqui num grupo de pessoas, que me ajudam, que deixam eu ajudar, que me aceitam do jeito que eu sou, e não criticam pelo que eu fiz alguns tempos atrás, pelo jeito que eu era. Só me ensinaram a ser uma pessoa melhor.

A leitura o encanta, sendo inclusive uma resposta aos momentos de tristeza:

¹⁹ Os slams são campeonatos de poesia nos quais os participantes têm até três minutos para apresentarem sua performance – uma poesia de autoria própria sem formato definido, sem adereços ou acompanhamento musical. O texto pode ser escrito previamente, mas também pode haver improvisação. O júri é escolhido na hora e dá notas de 0 a 10, que podem ser fracionadas. Entre todos os competidores, a maior nota vence. O slam foi criado nos anos 1980 em Chicago, nos Estados Unidos, ao mesmo tempo em que a cultura hip hop tomava forma, mas só chegou ao Brasil mais tarde, nos anos 2000. (LIMA, Juliana Domingos de. “O que são slams e como eles estão popularizando a poesia”. Disponível em: <https://www.nexojournal.com.br/expresso/2016/12/20/O-que-s%C3%A3o-slams-e-como-eles-est%C3%A3o-popularizando-a-poesia>. Acesso em: 11/11/2019.)

E: Porque, por exemplo, como eu disse mesmo na minha redação, gosto muito de ler livros de filmes. Só que assim, lendo livros de filmes, como eu mesmo disse ali, dá pra mim (sic) perceber todos os detalhes. Muitos detalhes que eu não tinha percebido em séries ou filmes, independente. E isso me encanta demais porque tem uma coisa ou outra que faz diferença na história, querendo ou não.

[...]

P: E você acha que a leitura poderia ser uma resposta a esta chateação?

E: Com certeza! Porque tem muita coisa em livros, independente do livro, que ajudam bastante. Bastante não, ajudam... tipo, é a peça que faltava pra eu ficar bem.

O adolescente conta que os livros lidos em 2019 ou foram emprestados da Sala de Leitura, ou ganhou através de um programa de distribuição de livros reabilitado no final de 2018 pela Secretaria Municipal de Educação chamado “Minha Biblioteca”, cujo objetivo é incentivar o gosto pela leitura por meio da formação de pequenas bibliotecas nas casas dos estudantes, aumentando a presença destes materiais no espaço doméstico. Seja como for a forma de contato com a leitura, é importante frisar que o adolescente tem acesso através da escola e da política pública de aquisição e distribuição de livros.

A família não o incentiva à leitura, mas a escola, na figura da Professora Orientadora de Sala de Leitura, cumpre perfeitamente esta função, uma vez que seu papel é:

E: Incentivar. Incentivar porque a leitura está se perdendo cada vez mais. Isso não tem nem o que dizer. Tudo, a cultura brasileira, tudo está se perdendo, e os livros estão ficando aí parados.

A forma que ela encontra para cumprir com sua função, segundo o adolescente é

E: Falando sobre os Slams e da poesia, incentivando a gente a escrever e a ler também. Por exemplo, no dia do Slam eu ganhei um livro da Tauane Teodoro. E isso também me incentivou a querer mais pegar livro de poesia, porque antes eu não curti tanto, só ouvia música. E ela incentivou assim. Em mim tocou desse jeito. Em outras pessoas, não sei... Por exemplo, uma colega da minha sala, ela, as amigas dela, são incentivadas de outro jeito, porque a professora empresta até livros dela mesma para as meninas da minha sala. E incentivou deste jeito.

A professora é um “gênio”, pois parece adivinhar o que ele quer:

E: (...) Porque tudo que eu quero da Sala de Leitura, ela consegue propor. Por exemplo, da poesia, nossa, foi... sei lá... uma coisa que me puxou e ajudou demais, porque, por exemplo, por causa da professora eu entrei no Slam. Eu não era pra entrar no Slam, eu nem tinha ideia, tinha vergonha, timidez. E por causa dela que eu consegui entrar no Slam. Foi uma coisa que eu gostei demais. Ela deu aquilo que eu queria, que era da poesia.

Interpreto esta fala como mais uma pista de que o incentivo ao protagonismo pode aproximar e favorecer a relação do adolescente com a leitura. Ao se preparar para os Slams, o adolescente mobiliza as leituras e pesquisas que faz. Esta ação e curiosidade são instigadas, a meu ver, não só pela predisposição do estudante e sua boa relação com a leitura, mas também pela prática pedagógica desenvolvida na escola através do trabalho da POSL.

O fato de a professora incentivar e acolher as sugestões dos adolescentes também é levada em consideração pelo estudante:

E: Ela faz o máximo possível. O máximo não, o máximo impossível pra fazer de tudo pela gente. A sala pode não retribuir, mas ela faz de tudo.

P: Você a considera disponível para ouvir os adolescentes?

E: Sempre.

P: E ela costuma atender as sugestões que vocês dão?

E: Sim.

Por fim, pergunto se o estudante vê alguma relação entre o fato dele gostar de ler e a escola oferecer espaços de escuta e participação para os adolescentes:

E: Sim. O meu gosto por leitura aumentou demais, demais mesmo, com a influência da escola por causa da monitoria da Sala de Leitura. Como eu fico das 13h30 até às 18h20 aqui, eu não ia ficar também sem fazer nada, então me despertou mais esse desejo de ler. Eu rodeado de livro, muita coisa chama atenção, capa, título, tudo chama atenção, aí me desperta a vontade de ler.

Esta fala me remete à minha experiência profissional, também narrada neste artigo, e que motivou a pesquisa que ora desenvolvo. Oferecer espaços de escuta e participação aos adolescentes, aliados a uma prática pedagógica diversificada e que leve em consideração seus interesses, pode sim ser uma possibilidade de reaproximar os jovens da leitura.

Referências

BECKER, Daniel. *O que é adolescência?* São Paulo: Brasiliense, 2003 (5ª reimp. da 13ª ed. de 1994).

BUENO, Belmira Oliveira; REZENDE, Neide Luzia de. Formador de leitores, formador de professores: a trajetória de Max Butlen. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 41, n. 2, p. 543-564, junho de 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022015000200543&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 05/04/2017.

CALLIGARIS, Contardo. *A adolescência*. São Paulo: Publifolha, 2013. (Folha Explica).

CECCANTINI, João Luís. Leitores iniciantes e comportamento perene de leitura. In: SANTOS, Fabiano dos; MARQUES NETO, José Castilho; RÖSING, Tânia M. K. *Mediação de Leitura: discussões e alternativas para a formação de leitores*. São Paulo, Global, 2011.

CUNHA, Maria Antonieta. Acesso à leitura no Brasil. In: AMORIM, Galeno (Org.). *Retratos da leitura no Brasil*. São Paulo: Imprensa Oficial: Instituto Pró-livro, 2008. Disponível em <http://prolivro.org.br/home/images/antigo/1815.pdf>. Acesso em: 16/08/2017.

EMEF PROFESSOR ANTÔNIO DUARTE DE AMEIDA. *Projeto Político Pedagógico*. 2019.

FAILLA, Zoara. Os jovens, leitura e inclusão. In: AMORIM, Galeno (Org.). *Retratos da leitura no Brasil*. São Paulo: Imprensa Oficial: Instituto Pró-livro, 2008. Disponível em: <http://prolivro.org.br/home/images/antigo/1815.pdf>. Acesso em: 16/08/2017.

GOMES, Isis Valeria. Retrospectiva – O acesso ao livro e à leitura pelos jovens no Brasil. In: FAILLA, Zoara (Org.). *Retratos da Leitura no Brasil 3*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2012.

FERRETTI, Celso J.; ZIBAS, Dagmar M. L.; TARTUCE, Gisela Lobo B. P. “Protagonismo Juvenil na literatura especializada e na reforma do Ensino Médio”. *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n. 122, p. 411-423, maio/ago. 2004.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. *Rev. adm. empres.*, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, Junho 1995. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-75901995000300004&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 03/11/2019.

MANSUTTI, Maria Amabile; ZELMANOVITS, Maria Cristina; CARVALHO, Maria do Carmo Brant de; GURIDI, Verônica. Educação na segunda etapa do Fundamental. *Cadernos Cenpec*, São Paulo, n. 4, jul./dez. 2007, p. 7-45.

MUSS, Rolf E. *Teorias da Adolescência*. Interlivros: Belo Horizonte, 1974.

PASQUALI, Matheus Boucault de. *Juventude e participação: os sentidos da experiência juvenil em duas escolas municipais de Campinas – SP*. 2014. 161f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, Campus Sorocaba, Sorocaba, SP.

PETIT, Michèle. *Leituras: do espaço íntimo ao espaço público*. São Paulo: Ed. 34, 2013.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Coordenadoria Pedagógica. *Currículo da Cidade: Ensino Fundamental: componente curricular: Língua Portuguesa*. 2. ed. São Paulo: SME/COPEP, 2019.

Sobre a autora

Thais Batista Siqueira é professora de Fundamental 2 na rede municipal de ensino de São Paulo e mestranda no programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Unicamp, dedicando-se ao estudo da relação entre adolescência e leitura.

E-mail: thasiqueira@yahoo.com.br.

O LITERÁRIO E SEUS SENTIDOS EM MEIO DIGITAL: UMA PROPOSTA INTERMIDIÁTICA DE LEITURA

THE LITERARY AND ITS SENSES IN DIGITAL MEDIA: A HYPERMEDIATIC PROPOSAL FOR READING

Valéria Rocha Aveiro do Carmo¹

Resumo: Este estudo pretende refletir sobre os efeitos de sentido, senso estético e capacidades leitoras a partir da recepção dos contos de fada “À procura de um reflexo”, do livro *Doze reis e a moça do labirinto do vento* (1978) de Marina Colasanti, e “O aniversário da infanta”, da obra *The happy prince and other fairy tales* (1888), de Oscar Wilde. A linguagem literária será oferecida a seis turmas de 6º ano do Ensino Fundamental, por meio de diferentes suportes, incluindo a ferramenta digital discutida neste artigo. O que se aspira é apreender o impacto da compreensão e gosto pelo texto literário, por estudantes, no contexto da modernidade líquida, ao alocar as histórias em um suporte que favoreça a integração entre linguagens. O material a ser utilizado foi organizado no *sway*, ferramenta do *Office* para apresentações *online* que, além de acessível aos professores em geral, possui capacidades interativas e hipermediáticas.

Palavras-chave: Suporte digital; leitura; intermídia.

Abstract: This study intends to reflect about the effects of sense, aesthetic sense and reading skills from the reception of the fairy tales “Looking for a reflection”, from the book “Doze reis e a moça do labirinto do vento (1978) by Marina Colasanti, and “The birthday of the Infanta”, from Oscar Wilde's *The Happy Prince and Other Fairy Tales* (1888). The literary language will be offered to six classes of elementary school, through different supports, including the digital tool discussed in this article. What we aspire to is to apprehend the impact of understanding and taste for literary text, by students, in the context of liquid modernity, when allocating stories in a support that favors the integration between languages. The material to be used was organized on the *sway*, an office tool for online presentations that, beyond to being accessible to teachers in general, has interactive and hypermedia capabilities.

Keywords: Digital support; reading; intermediate.

*As mídias são como corpos que extraem suas vidas
das linguagens que correm por suas veias.*
(SANTAELLA, 2018)

A força humanizadora da narrativa é algo indiscutível. Desde os primórdios, o homem, ao se deparar com a potência do universo ficcional, tende a revisitar seus anseios, medos, conceitos ou preconceitos, sob novas óticas, atingindo, desta forma, possibilidades outras do viver, favorecendo o reinventar-se. Desde as pinturas rupestres nas cavernas até as telas dos meios multimídia, a busca por efabular, visando a mover a expressão ou entrar em contato com os enredos criados por outros, impregnando-os de sentidos, tem sido um dos atos mais característicos dos seres humanos.

É a partir de duas narrativas atemporais que este estudo tem por objetivo apresentar e discutir a organização de material didático² em que foi explorada uma arquitetura vazada, com

¹ Universidade Estadual de Campinas – Unicamp.

² O livro “Espelhos esfacelados” está disponível em <https://sway.office.com/ZXMsXNcgQGVkPCj4?ref=Link>.

utilização crossmidiática desses dois contos que, através do uso do *sway*, ferramenta do *Office* para exposições *online*, ganharam apresentação hipermidiática com capacidades interativas.

A proposta advém da tese em curso “Espelhos esfacelados e a questão da recepção dos contos de fada na pós-modernidade”, orientada pelo Prof. Dr. Ezequiel Teodoro da Silva, na Universidade Estadual de Campinas. A pesquisa pretende estudar os efeitos de sentido, senso estético e capacidades de leitura a partir da recepção dos contos de fada “À procura de um reflexo”, do livro *Doze reis e a moça do labirinto do vento* (1978) de Marina Colasanti, e “O aniversário da infanta”, da obra *The happy prince and other fairy tales* (1888), de Oscar Wilde, em versão traduzida para língua portuguesa.

Ocorre que a linguagem literária será explorada com seis turmas de 6º ano do Ensino Fundamental, sendo utilizadas, em duas delas, cópias impressas dos textos; em outras duas, os livros em formato tradicional e, nas duas últimas, a ferramenta digital discutida neste artigo. O que se almeja é, através da aplicação dessas estratégias diversificadas, poder analisar o impacto positivo, ou não, da compreensão e gosto pelo texto literário, por estudantes contemporâneos, ao se colocar os contos em um meio que favoreça a integração entre a linguagem literária e outras, com recursos interativos, visuais e de áudio integrados.

A proposição

Considerando a perenidade dos contos de fadas e a magistral escrita dos autores escolhidos para os textos fonte desta pesquisa, entende-se que explorar as histórias em sua integralidade será fundamental no trabalho de aproximação dos pré-adolescentes à boa linguagem literária. Portanto, ainda que o uso dos três tipos de suportes que serão propostos aos alunos possa causar diferentes formas de aproximação, gosto e compreensão, os textos, em suas profundidades e belezas, correrão pelas veias dos artefatos que os sustentarão.

Segundo SANTAELLA (2018), o termo crossmídia pode ser empregado quando “as mídias se cruzam e, nesse cruzamento, um mesmo conteúdo passa de uma mídia a outra”. Os contos desta proposta migraram integral e puramente dos livros impressos para o digital e nele ganharam novas formas de acesso que causam efeitos de sentido diferentes, alterando a percepção do leitor.

A revolução do texto eletrônico será, ela também, uma revolução da leitura. Ler num monitor não é o mesmo que ler num códice. Se é verdade que abre possibilidades novas e imensas, a representação eletrônica dos textos modifica totalmente a condição destes: à materialidade do livro, ela substitui a imaterialidade de textos sem lugar próprio; às relações de contiguidade estabelecidas no objeto impresso, ela opõe a livre composição de fragmentos indefinidamente manipuláveis; à apreensão imediata da totalidade da obra, viabilizada pelo objeto que a contém, ela faz suceder a navegação de muito longo curso, por arquipélagos textuais sem beira nem limites (CHARTIER, 1994, p. 190).

As revoluções nos modos de ler por que a humanidade tem passado são frutos das grandes mudanças sociais que ocorreram na história e retroalimentaram esses processos. No caso da marcante prensa de Gutemberg, no século XV, a revolução teve caráter técnico, favoreceu a disseminação da leitura no Ocidente. Contudo a revolução que se dá na sociedade atual modifica estruturalmente os modos de ler. Não se trata apenas de formas de apresentação, o livro eletrônico modifica o hábito, a materialidade do texto, a circulação e as formas de interação e entendimento dos textos.

Interessante pensar o fenômeno *Lesewut* que tomou conta da Alemanha no século XVIII. Com a expansão do acesso aos livros, por meio da imprensa, a sociedade foi acometida por uma

espécie de paixão pela leitura que fazia as pessoas consumirem mais e mais obras, o que ocasionava distanciamento da obediência às instituições que monopolizavam o poder, na mesma proporção em que letrava o povo. Atualmente, com a disseminação da leitura por meio eletrônico e a questão do acesso pleno às obras, talvez haja uma sobrecarga de informação que parece gerar efeito inverso, uma vez que o leitor extensivo passa a não mais ser um consumidor voraz da leitura estática, livresca.

Agora, a velocidade dos tempos e as novas formas de leitura no universo da internet trazem a voracidade do consumo desenfreado da leitura em modo interativo, entrecortada por outras e diversas linguagens. A palavra estática no papel, sacralizada nas estantes se desdobra em muitos outros atrativos.

A questão da recepção da linguagem literária, tão aberta à diversidade de sentidos, sofre mudanças consistentes entre o código e o eletrônico. Enquanto, no primeiro caso, não há espaço aparente para a interação, ficando leitor e autor, teoricamente distanciados, cada qual em seu contexto de produção; no segundo, os dois interagem de modo explícito, através das ferramentas e modos de intervenção do leitor no livro, que pode até reescrevê-lo.

De modo a verificar as possibilidades de atribuição de sentidos pelo leitor aos mesmos contos, foi desenvolvido livro digital através da ferramenta *sway*. A referida ferramenta é um programa de apresentação que faz parte do pacote de *Office* da *Microsoft*. Desde 2015, tem oferecido aos usuários a possibilidade de construir algo dinâmico, adicionando conteúdos de várias fontes, incluindo vídeos do *YouTube*, áudios do *Mixcloud* e até redes sociais. Ao adicionar recursos multissemióticos aos contos, organizados nas telas do *sway*, a leitura ganha novas possibilidades interpretativas que poderão contribuir para a compreensão dos alunos que serão atuantes no processo.

O fato de os alunos não precisarem seguir um caminho linear de leitura sugere a estratégia adotada pela literatura ergódica, que, segundo Espen J. Aarseth (2006), é uma forma de criação à moda das práticas literárias da era digital. Segundo o teórico, são cibertextos aqueles que alocados no computador reconhecem as implicações do meio no qual se encontram, alterando a atuação do leitor para um modo ainda mais integrado do que os teóricos da recepção diriam, acrescentando-se ao procedimento de integração leitor – texto - autor um sentido extranoemático.

O universo digital proporciona ao leitor a possibilidade de ir além dos processos interpretativos, passando a ter outras funções pela oportunidade de se tornar um utilizador dos textos. Segundo ARSETH (2006, p. 147-148):

Numa narrativa, o discurso consiste no plano dos acontecimentos, e também o que chamo o plano de progressão, que é o desenrolar dos acontecimentos tais como são recebidos por um leitor implícito. Aqui, estes dois planos são idênticos porque a progressão do leitor segue a linha dos acontecimentos. Num texto ergódico exploratório como o hipertexto, o plano de progressão está divorciado do plano dos acontecimentos, visto que o leitor tem que explorar ativamente e conseqüentemente para que o plano dos acontecimentos faça sentido. Nos jogos de aventura, a relação entre acontecimentos e progressão é definida por um terceiro plano do discurso: um plano de negociação, em que o intrigado defronta a intriga para atingir um desenrolar desejável dos acontecimentos.

Partindo dos preceitos da teoria da recepção, em que o leitor perde a sua posição passiva diante do texto para ganhar o *status* daquele que atribui significações aos espaços deixados pelo autor, chega-se a outro patamar quando da intenção de fornecer ao leitor possibilidades mecânicas de atuação, pois ele escolhe caminhos para a narrativa, decide desfechos, aciona *hiperlinks* para conhecer mais sobre determinados personagens ou vocabulários.

A decisão de organizar um material digital para alocar os contos advém da ideia central da tese em curso de testar até que ponto a mudança do suporte com suas propiciações peculiares pode fazer com que esse leitor de apenas 10 ou 11 anos de idade, da chamada geração Z, parte integrante da modernidade líquida, com toda sua fluidez, inconstância e rapidez, aproxime-se da literatura e seja capaz de atribuir-lhe sentidos, sem que haja perda na qualidade da escolha dos textos, nem mesmo um abreviar de suas extensões.

A literatura proposta por Oscar Wilde, em plena era Vitoriana, possui características diversas do que se poderia propor para os alunos atuais. Entende-se que o estilo do dândi, tão dedicado à beleza e ao senso estético está longe de ser rápido ou comercial. A cada descrição o autor perde em rapidez na ação e ganha em senso estético, configurando o estilo voltado à beleza da arte pela arte. No conto “O aniversário da Infanta” o elemento mágico está presente nas flores falantes e em toda a ambientação, porém a inocência do protagonista vivido pela figura do Anãozinho constrói-se em oposição à figura da cruel Infanta, menina mimada que consegue destruí-lo ao quebrar seu coração. Wilde trabalha as antíteses entre riqueza e pobreza, beleza e feiura, inocência e maldade de modo que a criança que consiga penetrar no texto, vencendo a barreira da linguagem poderá descobrir sentidos muito contundentes e transformadores de cunho existencial e social.

O estilo de Marina Colasanti, já contemporâneo, é expresso em “À procura de um reflexo” revelando fortes rupturas com os contos clássicos. Os heróis ou fadas são desconstruídos e a própria personagem terá de ir atrás da constituição de sua identidade. Essa problemática pós-moderna subjaz ao enredo em que a moça, ao olhar-se no espelho para fazer suas tranças, não enxerga seu rosto e sai em busca dele, olhando nas águas do riacho, tal qual Narciso o fizera, mas ainda não se encontra, tendo que acessar a caverna, onde reina a Dama dos Espelhos, a menina enfrenta o desconhecido e vence o medo para encontrar-se.

Ainda que a linguagem do segundo conto se aproxime mais do leitor nativo digital, criar pontes para que a compreensão avance da estrutura de superfície em direção à temática geradora do conto é um desafio para qualquer professor que esteja mediando o processo de leitura das crianças.

Em ambos os casos, portanto, aproximar o aluno da literatura de modo convencional, através da palavra impressa no papel ou por meio do códex, com estratégias mais convencionais parece não favorecer o adentrar da criança aos textos, sendo necessário que o adulto leia para elas e, intervenha, acionando várias estratégias de leitura visando a que tenham entendimento, ainda que condicionado pelas perspectivas de leitura do mediador.

A aposta desta pesquisa é que, ao desenvolver material próprio, dentro do universo digital, esses contos assumam novas características, sem perderem a essência e nem a qualidade da linguagem, passando a assumir as propiciações do contexto que o meio oferece e, assim, a leitura das crianças poderá ganhar em qualidade de atribuição de sentidos, além de autonomia.

A organização do material digital

A ideia de construção do material digital reunindo os contos de Wilde e Colasanti em uma obra intitulada “Espelhos esfacelados” foi consolidado em arquitetura vazada, ou seja, nos espaços e possibilidades do *sway*, ferramenta do *Office* para apresentações *online* com emprego crossmidiático dos conteúdos, os quais ganharam em capacidades interativas.

Em formato de livro digital, ainda que o *sway* permita rolar o texto para baixo, no material desenvolvido, optou-se pelo formato lembrando a estrutura do códex, trocando a página para a lateral para fazer-se mais próximo dos hábitos de leitura da atualidade. Constitui-se uma ideia básica de colagem dos contos completos, para não se perder nada da qualidade, porém com

inserções de materiais, como vídeos ou verbetes, que esclarecessem alguns termos que pudessem ser desconhecidos pelos pequenos leitores do 6º ano.

No caso das palavras possivelmente desconhecidas para uma criança na faixa etária do público-alvo, algumas são remetidas a uma imagem que explicita concretamente um significado, em outros casos, o hiperlink direciona ao verbete de dicionários *online*.

O preceito adotado de abordar os contos a partir de um título que os colocasse em diálogo: “Espelhos esfacelados” promove uma proposta intertextual de leitura dos contos, bem como amplia o universo de significações convergentes ao se constituir imagens próprias para o material, feitas e/ou selecionadas pela mesma equipe (ilustrador, técnica em informática e a pesquisadora-organizadora) para os dois textos unidos nessa arquitetônica vazada.

Segundo ROJO e MELO (2018):

A arquitetônica designa o ponto de articulação entre a totalidade interna e as avaliações axiológicas (valores éticos, estéticos, morais) que constroem um objeto situado histórica, social e ideologicamente, atribuindo-lhe sentido. Neste aspecto, entendemos que a entoação valorativa é o elemento que melhor evidencia a arquitetônica.

O círculo russo discute a questão da arquitetônica dos textos levando em consideração a unidade que constitui a obra literária, seu todo interno, ainda que essa estrutura se relacione diretamente a uma realidade externa ao texto, que passa do mundo à obra por meio de seu autor-criador. Posteriormente, ao ser lida, essa mesma obra, que foi planejada para gerar efeitos de sentido, afeta diretamente um leitor-contemplador que pertence a outra realidade cronotópica e preenche os espaços deixados nos textos com suas avaliações axiológicas.

Nesta pesquisa, considerada a posição espaço-temporal dos alunos dos sextos anos de duas escolas na cidade de Mauá, em São Paulo, serão registradas possibilidades interpretativas dessas crianças em diálogo com os contos de Wilde e Colasanti, destacando-se não só as relações cabíveis entre *ethos* tão distintos para as crianças do século XXI, mas, sobretudo, o que muda quando o canal para veicular tais textos passa a ser em uma arquitetônica no meio digital.

A condição de produção dos contos originais é deslocada, reorganizada em um novo espaço, o da ferramenta *sway* que é semelhante a um *power point*, porém, estando localizado dentro da conta do usuário na *Microsoft*, *Hotmail* ou *Outlook*, torna possível uma maior dinâmica, disponível *online*.

A arquitetura vazada bastante intuitiva oferece formas de inserir textos, imagens e vídeos, podendo personalizar o *design* como o criador preferir. Não se gasta, mesmo assim, muito tempo com a formatação, uma vez que o suporte apresenta algumas predefinições.

Ao criar um novo *sway* se pode escolher um layout que dará o tom para o chamado enredo da apresentação. A partir disto, inicia-se a inserção dos conteúdos selecionados para os cartões, arrastando-os até a caixa selecionada no cartão ou inserindo de alguma fonte como o dispositivo próprio de seu computador, *onedrive*, *youtube* entre outros.

No movimento de criação do *sway* “Espelhos esfacelados” solicitou-se apoio da Professora Coordenadora de Tecnologia³ para pensar os enredos, além da disposição dos elementos nos cartões que, quando em forma de reprodução são rolados para a lateral, ou trocados usando as setas para direita. Foram construídas telas de *sway* com conteúdo de alguns verbetes personalizados que pudessem ser acionados a partir de *hiperlinks* disponíveis nas telas dos cartões.

A função do ilustrador⁴ também se torna de suma importância, visto que a leitura realizada dos contos toma sentidos ampliados quando dessa produção de imagens e conteúdos.

³ Juliana Moleiro – Diretoria de Ensino de Mauá.

⁴ Marcos Roberto Moreira – Professor de Língua Portuguesa na Prefeitura de São Paulo.

Dada a concepção de arquitetônica proposta pelo círculo russo como “unidade construtiva da obra” (MEDVIÉDEV/BAKHTIN, [1928]2012, p. 92), entende-se que, após organizada toda a sequência de enunciados, discursos e textos, sejam eles imagéticos, verbais ou híbridos, estáticos ou dinâmicos, a seleção e criação de conteúdos constitui um objeto digital com mais sentidos do que os contos em seus suportes de origem poderiam oferecer, visto o filtro pelas leituras dos organizadores do livro.

O modo de reprodução favorece o olhar exotópico, a partir de vários elementos internos constitutivos: enredo, formas, linguagens e as semioses ali postas. Com o uso de outras linguagens além da verbal na construção do objeto digital, as relações de interdiscursividade ficam marcadas entre os dois contos fontes e também se estabelecem elos entre os textos e as abas que poderão ser abertas por escolha dos alunos leitores.

Pensando em se levar os sentidos também presentes nos contextos de produção para os leitores colocarem em jogo através de seus processos de recepção, juntamente com todos os recursos intersemióticos já abordados, optou-se por lançar vídeos e conteúdo informativos sobre os autores dos contos e seus contextos de produção, bem como breve carta de abertura que revela o contexto de organização da obra digital, feita especificamente com intuito de aplicar às turmas de 6º ano e refletir sobre as possibilidades de compreensão e aproximação dos nativos digitais em relação aos textos literários.

As valorações presentes tanto nas escolhas para organização do material quanto pertencentes aos próprios contos, que discutem aspectos de aparência e essência dos serem humanos, são abrigadas na arquitetônica digital, agregando sentidos que deverão favorecer o significado dos contos pelos alunos, consolidando um objeto único, que pode ser entendido como um livro digital com proposta multissemiótica, a serviço da pluralidade do tempo de seus leitores.

Todos os movimentos feitos são criadores de uma estética possibilitada pela ferramenta e, ao final dos comandos organizacionais, o produto gerado para leitura poderá ser compartilhado em redes sociais, *blog* ou *site* para que se faça o acesso. No caso desta pesquisa, pretende-se organizar um *blog*, ambiente propício para se lançar, posteriormente, conteúdos de registro da aplicação da pesquisa bem como dados de finalização e, principalmente, espaço próprio para a interação entre os alunos das turmas que participarão do processo manipulando o objeto digital. Neste sentido, a ferramenta servirá ao propósito de partilhar entendimentos e percepções para gerar ainda mais sentidos aos alunos-participantes, que poderão se tornar fisicamente ativos em suas leituras, deixando registros significativos para a análise da pesquisadora.

O movimento de encaixe das arquitetônicas, que fornecerão aos alunos caminhos diversos a serem explorados, em ordens a serem programadas pelas crianças em processo de recepção, podendo inclusive escolher intercalar as leituras com buscas condicionadas pelas telas linkadas no *sway*, buscas externas, e conversa com outros leitores, fornece uma dinâmica muito contemporânea que, tem-se como hipótese, irá favorecer o gosto pelos textos, bem como a compreensão do que se encontra nas estruturas de superfície dos enredos e para além delas.

Pedagogia dos multiletramentos – o digital e a escola

Ainda que os modos atuais de viver correspondam à mentalidade 3.0, essa mesma atitude plural, ubíqua e contextual não tem se manifestado nos métodos de ensino na escola. Explorar o pensamento complexo como base para uma educação que ultrapasse o uso instrumental das tecnologias a fim de considerar seu potencial comunicativo e de interação é um desafio constante. Por isso, é coerente adotar os multiletramentos, com suas formas atuais de materialização envolvendo as capacidades tecnológicas.

Ou seja, já chamávamos a atenção para o fato de que é preciso levar em conta a multisssemiose ou a multiplicidade de modos de significar que as possibilidades multimidiáticas e hipermidiáticas do texto eletrônico trazem para o ato de leitura: já não basta mais a leitura/produção do texto verbal escrito – é preciso colocá-lo em relação com um conjunto de signos de outras modalidades de linguagem (imagem estática, imagem em movimento, som, fala) que o cercam, intercalam ou impregnam; esses textos multisssemióticos extrapolaram os limites dos ambientes digitais e invadiram também os impressos (jornais, revistas, livros didáticos) (ROJO; BARBOSA, 2014, p. 10).

Alocar textos literários no ambiente digital sem repensar suas formas de apresentação para que correspondam às características desse meio não irá surtir o efeito desejado. A potencialidade do suporte precisa ser explorada, pois, caso o texto seja colocado de forma plana na tela, da mesma forma que está chapado na página impressa, ele não atrairá os leitores. Entende-se que, para que o trabalho pedagógico seja produtivo, é necessário que os hipertextos se desenvolvam e que haja imagens e sons associados à palavra. Desta maneira, o texto literário ganhará ainda mais abertura e pluralidade de sentidos, atraindo os jovens leitores.

Não se pode esquecer que literatura é arte e, por tal razão, deve ser explorada no ambiente escolar como um objeto estético, digno de apreciação e não lida à moda de um texto informativo, associado sempre a questionamentos que remetem à estrutura de superfície. O forte elemento didatizante toma conta da ação do professor o qual equivocadamente tenta ensinar a ler sem ler, sem saborear a linguagem, sem fazer a interação entre o signo verbal e as demais semioses. Perde-se qualquer chance de que o aluno se torne amante do que leu.

A ciberliteratura ou, como no caso desta pesquisa, o uso de textos literários pregressos em multimídia exige essa percepção do mundo narrado bem como das potencialidades interativas e sensórias da ambiência a fim buscar o explorar as capacidades do texto em suas possíveis alinearidades, e conexões com outras artes, outras linguagens, outros saberes. É, sobretudo, a dinâmica de apresentação do texto semelhante à do pensamento complexo que pode favorecer a aproximação e a compreensão por parte do menino nativo digital.

Pensando sobre o hábito do *zapping*, tão característico dos usuários das tecnologias de comunicação, pode-se perceber que o indivíduo que não possui mais o hábito de se fixar em algo estático poderá reconhecer-se com mais eficácia se a literatura puder ganhar em movimento e diversidade de formas de acesso.

A necessidade de se deslocar a pedagogia da letra para a dos multiletramentos foi discutida pela primeira vez pelo conhecido grupo de pesquisadores de Nova Londres, cujo manifesto *A pedagogy of multiliteracies – designing social futures* traz à tona o ideário de uma escola que corresponda a um mundo globalizado, no qual os hibridismos culturais sobrepujam os purismos e em que as novas tecnologias da informação e comunicação ditam o tom das interações sociais.

Nesse sentido a pedagogia deve se reinventar através de atividades significativas que levem em consideração o que os aprendizes possuem como histórico de vida e práticas de leitura. Os mestres, como especialistas sobre um determinado objeto de conhecimento, precisam orientar os alunos no processo de aproximação deles em relação aos tais objetos, até que consigam arquitetar suas aprendizagens.

No caso da leitura, o movimento de mediação não pode interromper nem limitar as possibilidades de atribuição espontânea de sentidos aos textos; pelo contrário, os professores devem se preocupar com o oferecimento de repertório e fornecimento de recursos, em formatos de aula que favoreçam a autonomia dos alunos. Também devem servir como mentores e *designers* de seus processos de aprendizagem, recrutando as experiências de vida que os educandos possuem em suas comunidades para não haver conflitos culturais manifestados em sala de aula, mas sim um

movimento dialógico em relação à juventude. A sala de aula passa a ser a arena em que as diferenças são colocadas em jogo para se construir ideias inovadoras e não um lugar de conflitos.

As sociedades da atualidade não podem mais se pautar em visões dicotômicas visto que o hibridismo cultural é predominante em suas constituições e a autonomia sobre a formação desse elemento já se fez componente definidor dos movimentos sociais desde a modernidade. Foram se definindo, com o aproximar-se do atual século, múltiplas lógicas de crescimento, desenvolvimento e expansão das sociedades, tornando-as cada vez mais heterogêneas.

Segundo Néstor García-Canclini (2015, p. 28),

Nesta linha, concebemos a pós-modernidade não como uma etapa ou tendência que substituiria o mundo moderno, mas como uma maneira de problematizar os vínculos equívocos que ele armou com as tradições que quis excluir ou superar para constituir-se. A relativização pós-moderna de todo o fundamentalismo ou evolucionismo facilita revisar a separação entre o culto, o popular e o massivo, sobre a qual ainda simula assentar-se a modernidade, elaborar um pensamento mais aberto para abarcar interações e integrações entre os níveis, gêneros e formas de sensibilidade coletiva.

Desta maneira, a sala de aula que não se abre à interpenetração das multiplicidades culturais e de linguagem, que se imbricam continuamente nas relações e meios de comunicação, está fadada ao fracasso. Os multiletramentos exigem uma concepção de que se deve instrumentalizar o aluno para a compreensão dos textos que circulam socialmente, sejam eles verbais, imagéticos ou híbridos, considerando, ainda, que os gêneros que surgem cotidianamente no bojo das tecnologias de informação e comunicação possuem características que requerem novas habilidades do jovem leitor.

A escola não se priva do ensino da decodificação do texto verbal, da codificação do escrito por meio dos processos de alfabetização no universo da palavra, mas cada vez mais tende (e deve tender!) a se preocupar com os outros letramentos e as demais habilidades que ultrapassam a ideia de uso da língua como código e avançam para as teorias cognitivas e interacionistas.

As propriedades dos multiletramentos, com a multiplicidade de linguagens e canais que as constituem, revelam capacidades intrinsecamente interativas e transgressoras, visto romperem com linearidades e fronteiras preestabelecidas através de seus infinitos caminhos em forma de redes de hipertextos que configuram modos de relações colaborativas e de estarem “afixadas” contraditoriamente nas “nuvens” à moda da fluidez contemporânea.

Estes preceitos confrontam, segundo Lemke (2010[1998]), o “paradigma de aprendizagem curricular”, com o “paradigma da aprendizagem interativa”, não cabendo apenas uma revisão das atitudes dos professores, mas uma mudança sistêmica, em busca de uma instituição de ensino revista para os padrões de seu tempo e as necessidades de seu público.

A escola, a serviço das alfabetizações iria cuidar em fazer com que os alunos, cada vez mais, criassem e apreendessem sentidos naquilo que produzem e leem. O mencionado manifesto do grupo de Nova Londres propôs movimentos metodológicos que tinham como finalidade atender a essa demanda: prática situada, instrução aberta, enquadramento crítico e prática transformada. Segundo ROJO (2012, p. 16),

Neste caso, prática situada tem um significado particular bem específico que remete a uma abordagem inicial, no projeto didático, de imersão em práticas que fazem parte das culturas do alunado e nos gêneros e designs disponíveis para essas práticas, colocando-as em relação com outras, de outros espaços culturais (públicos, de trabalho, de outras esferas e contextos). Sobre essas se exerceria

então uma instrução aberta, ou seja, uma análise sistemática e consistente dessas práticas vivenciadas e desses gêneros e designs familiares ao alunado e de seus processos de produção e recepção. Nesse momento é que se dá a introdução do que chamamos critérios de análise crítica, ou seja, de uma metalinguagem e dos conceitos requeridos pela tarefa analítica e crítica dos diferentes modos de significação e das diferentes “coleções culturais” e seus valores.

Conclui-se que, apesar dos movimentos conservadores que se têm delineado no Brasil, a educação ainda anda na mão da história, buscando configurações que atendam a propostas como as já apresentadas pelos pesquisadores de Nova Londres, contanto que os desafios ainda sejam inúmeros, tanto no sentido estrutural quanto de formação dos educadores.

De acordo com Ezequiel Theodoro Silva (2008, p. 16),

No mundo virtual, a comunicação falada, escrita e/ou lida é horizontal, livre e democrática: talvez resida nisso a possibilidade que, pelas práticas de leitura – aqui tomada como uma atividade estruturante do pensamento – poderão, de agora em diante, viver mais intensamente a criatividade e a liberdade.

Nesta procura, estudos, como este que aqui se apresenta, levantam a hipótese de realizar o ensino da leitura por meio das novas tecnologias, acionando os multiletramentos e metodologias ativas, para que a interação do aluno com a literatura se torne cada vez mais possível e profícua, tornando o processo de recepção do texto literário prazeroso e múltiplo em significações para as crianças do século XXI.

Referências

ALMEIDA, M. E. B. *Currículo e narrativas digitais em tempos de ubiquidade: criação e integração entre contextos de aprendizagem*. No prelo. 2016.

CANCLINI, Néstor García. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: EDUSP, 2015.

CHARTIER, R. Do códice ao monitor: a trajetória do escrito. *Estudos Avançados*, v. 8 n. 21. São Paulo, May/Aug. 1994.

JENKINS, H. *Cultura da Convergência*. São Paulo: Ed. Aleph, 2009 [2006].

KALANTZIS, M.; COPE B. Language education and multiliteracies. In: MAY, S.; HORNBERGER, N. H.(Org.). *Encyclopedia of Language and Education*. v. 1. NY: Springer, 2008, p. 195-211.

MELO, R.; ROJO, R. H. R. A arquitetura Bakhtiniana e os multiletramentos. In: NASCIMENTO, E. L.; ROJO, R. H. R. (Org.). *Gêneros de Texto/Discurso e os desafios da contemporaneidade*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014. P. 249-272.

LEMKE, Jay L. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 49, n. 2. Campinas, SP: IEL/ UNICAMP, 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132010000200009. Acesso em: 01 de jul. 2019.

ROJO, R. H. R. Pedagogia dos multiletramentos: Diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R. H. R.; MOURA, E. (Org.) *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 11-31.

ROJO, R. H. R. Novos multiletramentos e protótipos de ensino: por um Web-Currículo. In: Cordeiro, G. S.; Barros, E. M. D.; Gonçalves, A. V. (Org.) *Letramentos, objetos e instrumentos de ensino: Gêneros textuais, Sequências e materiais de ensino, Gestos didáticos*. Campinas, SP: Pontes Ed., 2018.

ROJO, R. H. R.; BARBOSA, J. P. *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2015.

ROJO, R. H. R.; BARBOSA, J. P. *Multiletramentos e Currículo*. Texto de circulação restrita elaborado para a SEE-SP/CEFAI, 2014.

ROJO, R. H. R.; MELO, R. Letramentos contemporâneos e a arquitetura bakhtiniana /Contemporary literacies and bakhtinian architectonics, a sair. *Revista DELTA - Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, 2018.

SANTAELLA, L.; NOTH, W. *Imagem: Cognição, Semiótica, Mídia*. São Paulo: Iluminuras, 1997.

SANTAELLA, L.; NOTH, W. *Linguagens líquidas na era da mobilidade*. São Paulo: Paulus, 2007.

SILVA, Ezequiel Theodoro et al. (Coord). *A leitura nos oceanos da internet*. São Paulo: Cortez, 2008.

Sobre a autora

Valéria Rocha Aveiro do Carmo é doutoranda na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, membro do Grupo de Pesquisa Alfabetização, Leitura e Escrita/Trabalho Docente na Formação Inicial (ALLE/AULA), com ênfase na linha de pesquisa "Leitura e arte em educação". Mestre em Letras pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, possui pós-graduação lato sensu e graduação em Letras; Pós-graduação em Gestão de Currículo e graduação em Pedagogia. É professora efetiva de Língua Portuguesa nos níveis Médio e Fundamental da Rede Estadual de São Paulo, atuando em Escola do Programa Ensino Integral. Possui vasta experiência na formação continuada dos profissionais da educação, na coordenação pedagógica e no ensino superior.

E-mail: valaveiro77@gmail.com.

LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS COMO INSTRUMENTOS DA APRENDIZAGEM EM UM CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA DO NORTE DO PARANÁ

LECTURE ET PRODUCTION DES TEXTES COMME INSTRUMENTS D'APPRENTISSAGE DANS UN COURS DE LICENCE EN MATHEMATIQUES AU NORD DU PARANA

David da Silva Pereira¹
Silvana Dias Cardoso Pereira²

Resumo: A reforma do currículo de uma Licenciatura em Matemática de uma Instituição de Ensino Pública Federal do Norte do Paraná iniciou um processo de intensificação de esforços que eram realizados no âmbito de um conjunto de disciplinas curriculares de formação geral de profissionais da Educação vinculadas aos Fundamentos Educacionais. Nesses cinco anos, colheu-se alguns elementos que podem ser mobilizados para a reflexão e para o aprimoramento de tais iniciativas que partem da Leitura, como campo de práticas e de investimento, para construir uma expressão dos sentidos apreendidos pelos licenciandos no âmbito da relação professor-aluno, bem como um acompanhamento contínuo do processo de aprimoramento da capacidade de leitura e de expressão escrita. Como resultados pois, algumas reflexões quanto aos modos de enfrentamento dos desafios de aprimoramento da leitura, exercício contínuo da escrita e promoção da reflexão oral acerca da produção em sala de aula.

Palavras-chave: Leitura; escrita; aprendizagem.

Resumé: La réforme du programme d'études d'un diplôme de mathématique dans un établissement d'enseignement public fédéral dans le nord du Paraná a entamé un processus d'intensification des efforts qui ont été menés dans le cadre d'un ensemble de matières curriculaires pour la formation générale des professionnels de l'éducation liées aux fondements de l'éducation. Au cours des ces cinq années, certains éléments ont été collectés qui peuvent être mobilisés pour la réflexion et pour l'amélioration de telles initiatives qui partent de la lecture, comme de pratiques et d'investissement, pour construire une expression des sens appréhendés par les étudiants de premier cycle dans le cadre de la relation enseignant-étudiant, ainsi qu'un suivi continu du processus d'amélioration des compétences en lecture et en écriture. En conséquence, quelques réflexions sur la façon de relever les défis de l'amélioration de la lecture, de l'exercice continu de l'écriture et de la promotion de la réflexion orale sur la production en classe.

Mots-clé: Lecture; écriture; apprentissage.

Introdução

A Licenciatura em Matemática como itinerário formativo de profissionais da Educação nacional é uma das três possibilidades de formação de docentes para a Educação Básica. No Campus em questão, de uma Universidade Federal do Norte do Paraná, região conhecida como Norte Pioneiro, esse processo formativo teve início no 2º Semestre de 2011, por meio da formação da primeira turma selecionado por meio do Sistema Unificado (SISU).

¹ Magistério Superior Público Federal.

² FE – Unicamp.

Iniciado em fevereiro de 2013, foi constituído paulatinamente um esforço sistemático de inclusão da leitura, da escrita e do diálogo como instrumentos fundamentais das ações pedagógicas de um conjunto de disciplinas compreendidas no grupo identificado como Fundamentos da Educação. Trata-se de componentes curriculares que possibilitam o diálogo desses elementos de formação com os campos da Filosofia, da História, da Psicologia, da Didática, da Organização e da Gestão do Trabalho Escolar e das Políticas e Normas Educacionais. Tal processo, contudo, ganhou impulso com a alteração curricular preparada e realizada ao longo de 2014 e implementada a partir de 2015.

De modo objetivo, foram inseridas na ementa dessas disciplinas o conjunto de expressões da primeira linha do título a este artigo: “Leitura e Produção de Textos como instrumentos da Aprendizagem”. Tal inserção foi fundamental devido a pelo menos três motivos:

- incluir esses elementos fundamentais da formação docente objetivamente em ementas de disciplinas;
- possibilitar por meio de recursos tecnológicos um tempo extraordinário de preparação dos alunos, prévio em relação aos tempos semanais de aulas;
- assegurar uma identidade comum ao conjunto dessas disciplinas que, apesar de concentradas em Fundamentos da Educação, assumiam, por vezes, feições distintas conforme o profissional que tinha a incumbência de as ministrar.

Nesse movimento, a homologação do Parecer n. 02.2015 da Câmara Plena do Conselho Nacional de Educação, em jul. 2015, funcionou como elemento esclarecedor e redirecionador das ações realizadas no âmbito dessa Licenciatura, isolada como modalidade de formação docente inicial nesse Campus, mas que funciona como uma das ofertas dessa Universidade no estado do Paraná.

Um novo currículo para a Matemática

No ano letivo de 2014, vários encontros do Núcleo Docente Estruturante (NDE) do Curso de Licenciatura em Matemática dessa Universidade Federal se dedicaram a compreensão de como enfrentar dois problemas: I) a evasão acentuada ao longo do Curso (cerca de 90% dos ingressantes não concluíam o curso após oito semestres letivos – prazo mínimo estabelecido); II) o altíssimo percentual de ingressantes que não superavam o primeiro período do Curso sem reprovações em disciplinas.

Quanto aos Fundamentos da Educação como campo de conhecimentos e de práticas na forma de aportes para a formação licenciada, havia seis disciplinas ao longo dos oito períodos, assim distribuídas: Filosofia Geral no primeiro período/semestre – com duas aulas semanais de 50 minutos (uma noite); Didática Geral, e História da Educação no segundo – com duas aulas semanais (uma noite cada); Psicologia da Educação no segundo também – com três aulas semanais, cada; Organização do Trabalho Pedagógico e Gestão Escolar no terceiro – com duas aulas semanais (uma noite) e Políticas Educacionais no sexto – com duas aulas semanais (uma noite). Dessa forma, o total de seis componentes curriculares era concentrado nos três primeiros semestres, além da última ministrada no sexto período, já há um ano da conclusão do Curso de Licenciatura. Além disso, um docente com formação pedagógica e pós-graduação na área era responsável pelo conjunto dos últimos cinco componentes, enquanto um outro professor, licenciado em Filosofia, respondia pela oferta da disciplina no primeiro semestre letivo desse Curso, até então, dissociada do diálogo com a Educação.

Pois bem, a reflexão do NDE do Curso concluiu por uma distribuição mais efetiva desse conjunto de disciplinas ou de componentes curriculares de formação licenciada ao longo dos oito semestres, contudo, ainda concentrado na primeira parte. Explique-se que a partir do quinto período, os licenciandos começam a cumprir um conjunto de outras disciplinas relacionadas à prática do ensino de Matemática e aos Estágios Curriculares obrigatórios, além de outras disciplinas que primam por objetos relacionados ao ensino de Matemática, entre componentes curriculares obrigatórios e optativos.

A partir de 2015, iniciou-se uma nova apresentação dessa organização curricular que, em primeiro lugar, modificou profundamente a Filosofia Geral ministrada no primeiro período. Essa disciplina foi unida à História da Educação, do segundo, para dar origem aos Fundamentos Filosóficos e Históricos da Educação, agora com três aulas semanais. No segundo período dos oito regulares, foi incluída a nova Fundamentos de Didática em substituição à Didática Geral, com a mesma carga horária de duas aulas semanais (uma noite). No terceiro, foi mantida a Psicologia da Educação, com a mesma denominação e carga horária. No quarto semestre, foram incluídos os Fundamentos de Organização do Trabalho Pedagógico e de Gestão Escolar, com as mesmas duas horas semanais. A disciplina Políticas Educacionais foi antecipada do sexto para o quinto semestre e, agora, denominada de “Fundamentos Políticos e Normativos da Educação”, com as duas aulas semanais em uma noite de trabalho.

Em princípio, nota-se que houve a redução quantitativa de aulas desse conjunto de disciplinas, das originais 13 para 12. Contudo, a principal transformação se deu no interior de cada um desses componentes curriculares, por meio do acréscimo da “Leitura e Produção de Textos como instrumentos da aprendizagem” não só na ementa, mas também entre os conteúdos e estratégias de enfrentamento dos temas mencionados nos respectivos Planos de Ensino.

Dessa forma, a ementa vinculou o formador a empregar como metodologia de trabalho privilegiada a leitura, a escrita e o diálogo como instrumentos ou mecanismos de aprendizagem. Em termos práticos, o conjunto de disciplinas foi agora confiado a dois profissionais com formação pedagógica, um que trabalharia com o primeiro, o segundo e o quinto semestres, e outro que o faria com os terceiro e quarto semestres, de forma complementar.

Parece pouco, mas essa reforma curricular alterou profundamente o modo como se trabalha a formação docente nesses componentes em vista de, como o anunciado na Introdução:

- incluir esses elementos fundamentais da formação docente objetivamente em ementas de disciplinas – razão pela qual a leitura e a produção de textos passaram, efetivamente, a ter lugar não apenas no conjunto de procedimentos de cada profissional, mas a funcionar como objetivos claros de cada um desses componentes, quanto ao atingimento de patamares superiores de leitura e de escrita;
- possibilitar por meio de recursos tecnológicos um tempo extraordinário de preparação dos alunos, prévio em relação aos tempos semanais de aulas – os textos que funcionam como instrumento dos encontros são selecionados em cada semestre, com vistas a possibilitar o desencadeamento de um conjunto de ações que tem início já no dia subsequente ao último encontro, por meio de sua disponibilização no Ambiente de Aprendizagem empregado pela Universidade – o MOODLE – e a elaboração de um texto próprio, pelo aluno, a partir dos elementos destacados da interpretação da leitura indicada;
- assegurar uma identidade comum ao conjunto dessas disciplinas que, apesar de concentradas em Fundamentos da Educação, assumiam, por vezes, feições distintas conforme o profissional que tinha a incumbência de as ministrar – não apenas pela reforma dos títulos das disciplinas, passou a se verificar uma clara orientação irradiadora dos Fundamentos da Educação como campo teórico-prático de formação docente, no contato com a Filosofia e a

História (primeiro semestre), com a Didática (segundo), com a Psicologia (terceiro), com a Organização do Trabalho Pedagógico e a Gestão Escolar – OTPGE) e com as Políticas e Normas que dizem respeito à Educação nacional.

Dessa forma, o processo iniciado já em 2013, por meio da inserção de atividades que demandavam ao licenciando em Matemática o contato com textos, exigiam que se detivesse em um esforço de preparação prévio de leituras e de anotações, ainda pontuais, sobre as problemáticas eleitas pelos autores selecionados, passou a um processo sistemático, periódico e investido de mais tempo e de mais atenção, tanto por formadores quanto por formandos.

Esse processo foi aprimorado semestre a semestre por meio de revisões constantes do rol de textos selecionados, do instrumento elaborado para a produção textual, da dinâmica dos encontros presenciais em sala de aula, mas, também e fundamentalmente, de uma gestão mais aprimorada do tempo de preparação do aluno, com atenção para a disponibilização antecipada dos textos, bem como por uma vinculação crescente dos objetivos da disciplina, como componente curricular, com os instrumentos de avaliação – que passaram a incorporar gradativamente tais atividades – como exercícios importantes de aprimoramento do futuro educador.

Não se trata do ensino da Língua Portuguesa nessas disciplinas, mas de desencadear um processo de preocupação e de investimento na leitura, na possibilidade de promover um aprimoramento do emprego da expressão escrita por meio de atividades que demandem esse desafio. Busca-se oferecer um retorno imediato ao aluno quanto à organização das ideias, a observância da estrutura de uma dissertação e à clareza da argumentação de suas ideias a partir dos elementos que colheu dos textos indicados. Em síntese, espera-se que o aluno expresse uma compreensão acerca da leitura e que possa se posicionar com vistas a: 1) organizar as ideias em um texto próprio; 2) apresentar coerentemente seus argumentos; 3) demonstrar uma postura crítica e propositiva, já no texto, mas também na problematização no encontro previsto, assim como a contribuição no diálogo com os colegas a fim de resolverem exercícios de expressão oral e escrita em sala.

Dessa forma, o texto indicado é o material fundamental de trabalho dos licenciandos aliado, agora, à produção realizada previamente em formulário próprio a fim de que, em sala, o diálogo possa ser partilhado com os colegas de turma e com o formador.

A promoção da leitura, da escrita e do diálogo em sala – algumas considerações

A partir dessa dinâmica, que envolve não apenas a preparação semanal para os encontros – que reúne a postagem do texto e a disponibilização da ficha específica pelo formador, além da leitura e a produção do texto prévia pelo aluno – há todo um conjunto de preocupações com a disposição dos licenciandos em sala, de modo a oportunizar, em momentos precisos, os encontros necessários ao diálogo e ao enfrentamento dos desafios na forma de atividades, mas, principalmente, cooperar para que se disponham às trocas, à exposição de seus argumentos, à escuta do outro e à problematização desses elementos.

Nesse processo, de cerca de cinco anos de atividades sistematizadas e pelo menos dez oportunidades de reflexão acerca desse conjunto de práticas, observa-se alguns elementos da formação discente, sobretudo, provinda da Educação Básica nacional.

Há muita resistência de um lado, e extrema dificuldade de expressão de outro. Não apenas com a leitura técnica, de textos do campo da Educação, mas os discentes manifestam questões relacionadas à dificuldade de concentração, manifestam problemas na identificação de elementos simples de argumentação do autor, além de alguma problemática relacionada à identificação da estrutura dos textos.

A variação entre artigos científicos e capítulos de livros, por exemplo, demanda aos alunos a verificação da obra completa, quer da revista, quer do próprio livro, com vistas à contextualização da produção do texto. Nesse sentido, tem-se incentivado o uso e às visitas à Biblioteca local – do próprio Campus – relativamente bem atualizada com textos relacionados à ementa das disciplinas. Esse é um processo também inovador, pois frequentar uma biblioteca para alunos provindos do Ensino Médio, normalmente de escolas públicas estaduais, ainda que matriculados no período noturno de uma Universidade Pública, é bastante desafiador. Em primeiro lugar, porque esses licenciandos provém não apenas da localidade, mas da região de instalação da Instituição, razão pela qual invariavelmente chegam à Universidade já com a primeira aula iniciada e deixam a sala antes de concluída a última aula da noite. Apesar de funcionar até às 22h, a biblioteca não está, exatamente, entre as prioridades dos alunos para o emprego do escasso tempo de intervalo entre a terceira e a quarta aulas do período, em vista da preferência absoluta do restaurante universitário.

Em sala, os textos são recebidos após a realização das atividades complementares realizadas em pequenos grupos e, em geral, são devolvidos aos alunos no encontro seguinte – sempre com anotações. Esse elemento é fundamental, o retorno que se dá ao aluno – individualmente – quer em sala, quer em um tempo especial de atendimento fora do horário de aula e ajustado caso-a-caso – em vista da confiança manifestada. Sim. A entrega de um texto pelo aluno é um ato, em primeiro, de coragem. Em segundo lugar, de confiança no profissional que o recebe. Tal confiança deve ser honrada, de modo a que o aluno tenha a possibilidade de dialogar com o formador reservadamente. Em sala, é possível perceber a mobilização dos elementos colhidos na leitura e no esforço de produção textual por meio das manifestações dos discentes, tanto nos pequenos grupos de trabalho, quanto nas plenárias que discutem elementos e problemáticas oferecidas pelo autor, mas também as questões que emergem do diálogo entre alunos e desses com o formador.

Há, em autores contemporâneos, uma preocupação profunda com esse processo de leitura e de produção de textos. É possível encontrar discussões próprias do emprego adequado da língua, da promoção continuada da escrita correta, uso adequado da pontuação e expressão clara e coerente das ideias.

Contudo, há também contribuições de pensadores clássicos contemporâneos, que fizeram uso da leitura e da escrita como meios de expressão de suas ideias e de suas visões de mundo.

Um autor como Michel Foucault, por exemplo, retorna aos gregos da Antiguidade Clássica para tomar, da prática estoica, o uso das epístolas por autores como Sêneca. Em inúmeros textos, a prática epistolar é empregada como meio de uma terapêutica, como forma de expressão do cotidiano e de um relato acerca de si. Não apenas Sêneca, mas também Marco Aurélio – o imperador filósofo – emerge nesses escritos foucaultianos como personagem que fez uso constante de cartas.

É nesse contexto, de reflexão sobre as práticas de si, que o Último Foucault – o filósofo dos Cursos do *Collège de France* empregou Sêneca, Marco Aurélio e outros para a fim de problematizar as técnicas que compunham uma arte de existência. Nesse processo, Filosofia e Religião estão entrelaçadas como suporte de técnicas de si:

Le Nouveau souci de soi implique une nouvelle expérience de soi. On peut voir quelle forme prend cette nouvelle expérience de soi première et aux deuxième siècle, où l'interospection devient de plus en plus fouillée. Un rapport se noue entre l'écriture et la vigilance. On prête attention aux nuances de la vie, aux états d'âme et à la lecture, et l'acte d'écrire intensifie et approfondir l'expérience de soi. Tout un champ d'expériences s'ouvre, que n'existait pas auparavant. (FOUCAULT, 2017, p. 1605)

Michel Foucault destaca a emergência de um cuidado de si como nova experiência de si consigo. Enfatiza, e isso é extraordinário, a centralidade da escrita de si e de uma vigilância contínua de si por si mesmo em um quadro em que os detalhes do cotidiano, do vivido e do percebido como estados da alma. Nesse processo, a leitura e a escrita funcionam como instrumentos de um conjunto de exercícios espirituais que tinham lugar amplo por meio das correspondências trocadas entre mestre e discípulo, conselheiro e aconselhados, mas também entre amantes. Nesses contextos, as trocas de epístolas entre Sêneca e seus aconselhados, mas também a comunicação intensa entre Marco Aurélio e Frontão, referidas por Foucault como elementos fundamentais de um cuidado de si sobre si.

Na relação professor-aluno, um cuidado inspirado nessa narrativa pode ter lugar no modo como se dá a análise do texto, como as anotações são elaboradas e, principalmente, por meio da forma de devolutiva ao aluno, sempre com vistas ao aprimoramento contínuo de suas possibilidades de expressão.

Em um meio não muito favorável ao trabalho com textos, é importante verificar que a coerência e a sistematização dessas práticas jogam um papel muito importante nessas idas e vindas dos formulários, nas práticas de expressão realizadas em sala de aula e no desenvolvimento de uma capacidade de apresentação das ideias, de disposição para o diálogo, mas, sobretudo, de escuta do outro.

A leitura das cartas nas narrativas de Foucault acerca dos estoicos tinha papel preponderante para uma espécie de diagnóstico do estado da alma e de uma devolutiva capaz de animar o ser, de apresentar-lhe as possibilidades de aprimoramento colhidas dos elementos do cotidiano. De forma semelhante, considera-se que há um trabalho minucioso a ser realizado pelo formador quanto ao material oferecido pelos alunos, trabalho esse que vai além de uma obrigação semanal ou quinzenal de efetuar um lançamento de nota, mas que significa um cuidado, um investimento, um trabalho minucioso e preciso realizado por meio do diálogo com o licenciando, com vistas ao aprimoramento contínuo dessa capacidade de comunicação e de expressão das ideias, por meio do texto escrito e pela palavra verbalizada.

Esse emprego do texto como um canal amplo de diálogo faz com que o encontro da sala de aula não se dê não somente como um momento em meio a tantas outras atividades semanais, mas que tenha um lugar de destaque como uma sessão de trabalho por meio da qual se dispõe os sujeitos para o encontro. Dispor-se para o encontro efetivamente implica em tê-lo preparado, ter investido na sua realização, tanto o formador quanto os formandos. De outra forma, cuida-se de estimular a curiosidade, a motivação e a expectativa do licenciando para um encontro consigo, um encontro com o outro, um encontro que trará inúmeros desafios em seu itinerário formativo, desafio de se abrir para o diálogo a partir do que elaborou, desafio de ouvir o outro e pensar sobre o que preparou para esse encontro, desafio de considerar os elementos que são mobilizados como possibilidades a agregar em sua formação, como estímulos de um aprimoramento vertical e constante.

Mais do que responsabilizar o percurso da Educação Básica pelo que, eventualmente, não ofereceu de elementos de formação, é preciso retomá-lo nessa experiência da Educação Superior para ressignificar o presente como conjunto de possibilidades de uma nova formação, mais consciente, mais autônoma.

É nesse movimento que as críticas de Bourdieu sobre a instituição escola e de seu papel na reprodução da organização social vem à baila, como possibilidade de construção de um contradiscurso, de construção de uma outra sala de aula, prenhe de possibilidades e de diálogos. Em entrevista de Roger Chartier, a obra de Bourdieu foi assim sintetizada:

Pour Bourdieu, l'habitus est produit par l'incorporation dans l'individu depuis la prime enfance et ensuite par des institutions comme l'école d'un

ordre social; et cette incorporation devient productrice de représentations, de jugements, de classements para lesquelles chaque mot, chaque pratique, chaque gest est engendré. (CHARTIER, 2008, p. 91).

Como se percebe, Chartier destaca no conceito de *habitus* de Bourdieu, a importância das palavras, das práticas e dos gestos no engendramento da condição de classe, da condição para ocupar um determinado lugar na sociedade, condição essa colocada em questão pelos licenciandos que ousam ocupar outros lugares nessa sociedade.

O ingresso no Curso Superior no Brasil significa uma passagem fundamental que corresponde a saída da Educação Básica e o ingresso na Educação Superior. Para além desse salto entre níveis educacionais, nos termos do art. 21, I e II da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), trata-se do ingresso em um processo profissionalizador e formador de um docente, alguém que dirigirá o processo de ensino-aprendizagem. Nesse contexto, a tão almejada autonomização do sujeito, negada no Ensino Fundamental e também na Ensino Médio, apresentar-se-á ao licenciando no itinerário formativo de alguém que estará na condução dos meios e dos recursos mobilizados para a aprendizagem de sujeitos.

Essa questão é bastante delicada e chama muito a atenção que, de toda a riqueza e possibilidades do conceito de *habitus* em Bourdieu, Roger Chartier volte o olhar para os detalhes, para os elementos que serão incorporados ao sujeito ainda no processo deformador de escolarização, elementos esses dos quais os licenciandos precisarão “se libertar” para assumirem, de fato, o lugar que constroem de um docente que promova a *apprentissage*, que estimule o agir ético e que defenda o direito inalienável de escuta e de fala em sala de aula.

Com Bourdieu, tem-se um aspecto do trabalho pedagógico associado à constituição do conceito de *habitus*:

*Le travail pédagogique comme travail d'inculcation qui doit durer assez pour produire une formation durable, i. e. un **habitus** comme produit de l'intériorisation des principes d'un arbitraire culturel capable de se perpétuer après la cessation de l'AP et par là de perpétuer dans le pratiques les principes de l'arbitraire intériorisé.* (BOURDIEU, 1970, págs. 46-7).

Dessa forma, o trabalho de sala de aula nesse encontros se destina a desarmar esse mecanismo a fim de que os futuros docentes possam sabotar, cada vez mais, essa engrenagem.

Considerações finais

Buscou-se pensar a partir da prática (des)formadora possibilidades de mobilizar a leitura, a produção de texto e o diálogo em sala de aula como mecanismos de autonomia dos sujeitos, de escuta e de fala, mas, fundamentalmente, de transformação profunda de si.

O itinerário formativo que os licenciandos portam de alguma forma os conduziu a um processo formativo docente para o retorno à Educação Básica. Esse retorno precisa se dar em outras condições, por meio do enriquecimento do processo licenciado por experiências de valorização da escuta e da fala, de exercícios contínuos de produção e de reelaboração de textos.

Nessa direção, o caso da reforma curricular implementada a partir de 2015 em uma Licenciatura em Matemática de uma Universidade Pública Federal do Norte do Paraná oferece elementos para a reflexão sobre a prática docente, a partir das ações formativas e na direção da promoção do aprimoramento da comunicação por meio da leitura, da escrita e do diálogo. Assim, foi possível pensar com autores como Foucault, Chartier e Bourdieu elementos que marcam o percurso escolar e que se fazem presentes no início da Educação Superior, mesmo

em uma realidade tão distante e em um outro tempo, mas com o mesmo desafio – fazer desses encontros formativos possibilidades outras de construção de uma docência ativa e compromissada com a formação do outro.

Referências

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *La Reproduction: éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Les Éditions de Minuit. (Collection “Le Sens Commun”).

CHARTIER, Roger. Le Sociologue et le Historien. Entretien avec Roger Chartier. *In: FOURNIER, Maurice (Coord.). Pierre Bourdieu: son oeuvre, son héritage*. Paris: Éd. Sciences Humaines, 2008. p. 87-95. (La Petite Bibliothèque de Sciences Humaines).

FOUCAULT, Michel. Les Techniques de Soi. *In: FOUCAULT, Michel. Dits et Écrits, II (1975-1988)*. Éditions établie sous la direction de Daniel Defert et de François Ewald avec la collaboration de Jacques Lagrange. Paris: Quarto-Gallimard, 2017. ed. rev. p. 1602-32.

Sobre os autores

David da Silva Pereira: Professor- visitante (Pós-doutorando) do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Unicamp entre maio/2018 e maio/2020.

E-mail: davidsp01@yahoo.com.br.

Silvana Dias Cardoso Pereira: Doutoranda em Educação no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Unicamp junto ao Grupo ALLE/AULA.

E-mail: davidpereira@utfpr.edu.br.

PERSPECTIVA DIALÓGICA DE EDUCAÇÃO E DE LEITURA: ALGUMAS REFLEXÕES¹

DIALOGICAL PERSPECTIVE OF EDUCATION AND READING: SOME REFLECTIONS

Maria de Fátima Xavier da Anunciação de Almeida²

Resumo: Neste trabalho realizamos uma reflexão teórica para pensarmos nas ressonâncias trazidas pelas teorias de educação e de leitura que fossem bases à prática educativa do/a professor/a de português. Apropriamo-nos dos referenciais de educação de Paulo Freire e do pensamento filosófico-linguístico de M. Bakhtin e de pensadores de seu Círculo linguístico, uma vez que o/a professor/a de português, no *continuum* de sua formação, necessita se apropriar de teorias de educação, linguagem e de leitura para fundamentar a sua prática docente. Isso significa dizer que em toda prática educativa há um posicionamento político, pois não existe prática educativa neutra, apolítica. Demonstramos a nossa tese apresentando os fundamentos de educação de Paulo Freire e de leitura (linguagem) de M. Bakhtin. A dialogicidade, para Freire, é a essência da educação como prática da liberdade, da educação problematizadora. Desse modo, o diálogo é um fenômeno humano, que se configura na *palavra*, sendo essa um meio para que o realize. Já Bakhtin teoriza a leitura como compreensão responsiva, por isso, ativa, do tema da enunciação, ou seja, no ato de ler – compreender/construir sentidos - o leitor necessita compreender os sentidos completos, únicos da enunciação dentro do contexto de sua produção.

Palavras-chave: Leitura; educação; dialógico.

Abstract: In this paper we conduct a theoretical reflection to think of the resonances introduced by theories of education and reading that were the bases for educational practice of the Portuguese teacher. Appropriated in the references of Paulo Freire education and the philosophical-linguistic thought of M. Bakhtin and thinkers of his linguistic circle, since the Portuguese teacher in the continuum of their training, needs to appropriate theories of education and reading to support their teaching practice. This means that in every educational practice there is a political position, because there is no educational practice neutral, apolitical. We demonstrated our thesis presenting the fundamentals of Paulo Freire education and reading (language) of M. Bakhtin. The dialogical, for Freire, is the essence of education as a practice of freedom, the education that problematize. Thus, dialogue is a human phenomenon, which is configured in the word, this being a means to accomplish that. Already Bakhtin theorizes how responsive reading comprehension, so, active, the subject of enunciation, that is, the act of reading - understand/ construct meaning - the reader needs to understand the full, unique senses of enunciation within the context of their production.

Keywords: Reading; education; dialogical.

Neste artigo realizamos uma reflexão teórico-crítica para pensarmos nas ressonâncias trazidas pelas teorias de educação e de leitura³ que fossem bases para a prática educativa do/a professor/a de português. Nesse sentido, apropriamo-nos dos referenciais de educação de Paulo Freire e do pensamento filosófico-linguístico de M. Bakhtin e de pensadores de seu Círculo linguístico, uma vez que o/a professor/a de português, no *continuum* de sua formação, necessita

¹ Reflexões, com algumas adaptações, as quais foram apresentadas em Comunicação no 19º Congresso de Leitura do Brasil – COLE – Unicamp/SP/ julho/2014.

² FE/UNICAMP.

³ Utilizamos esse enunciado como compreensão ativa, responsiva e dialógica do sujeito, diante do texto verbal e não-verbal.

se apropriar de teorias de educação, de linguagem e de leitura para fundamentar a sua prática docente. Assim, saberá o que ensinar, para que e por que ensinar leitura(s) na escola.

Pensamos que o trabalho pedagógico do/a professor/a de língua materna com a leitura na escola, prescinde de teorias de leitura e de educação para fundamentar a prática docente. Isso significa dizer que em toda prática educativa há um posicionamento político, pois não existe prática educativa “neutra, descomprometida, apolítica”. (FREIRE, 2001, p. 37) Demonstramos a nossa tese apresentando os fundamentos de educação de Freire e de leitura (linguagem) de Bakhtin.

Educação dialógica em Paulo Freire

Em sua principal obra: *Pedagogia do Oprimido* (2013[1967]), Paulo Freire aponta para o leitor os fundamentos de uma educação dialógica e libertadora. Nela o autor tece vários argumentos para demonstrar seu ponto de vista sobre o tema. A dialogicidade, segundo ele, é a essência da educação como prática da liberdade, da educação problematizadora. Isso significa que o diálogo é um fenômeno humano, que se configura na *palavra*, sendo essa um meio para que o realize. Há duas dimensões importantes constitutivas da palavra que medeia o diálogo:

[...] ação e reflexão, de tal forma solidárias, em uma interação tão radical que, sacrificada, ainda que em parte, uma delas, se resente, imediatamente, a outra. Não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo. (FREIRE, 2013 [1967], p. 107)

A palavra que não serve para transformar a realidade, para Freire (2013 [1967]), é inautêntica, resulta da dicotomia que se estabelece entre ação e reflexão, “[...] esgotada a palavra de sua dimensão de ação, sacrificada, automaticamente, a reflexão também, se transforma em palavreria, verbalismo, blá-blá-blá.” (FREIRE, 2013 [1967], p. 108). Para o filósofo, a existência humana já pressupõe pronunciar o mundo, modificá-lo. O homem se faz na palavra, no trabalho e na ação-reflexão. Podemos dizer que o homem é essencialmente falante constitui-se pela linguagem (palavra).

Na sequência, adverte-nos Freire que a palavra verdadeira, que é trabalho, práxis, transformação do mundo, não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos eles. “Precisamente por isto, que ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la *para* os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra aos demais.” (FREIRE, 2013, p. 109).

Percebemos o ponto central da concepção de educação libertadora e problematizadora que Freire construiu: o diálogo, tendo a palavra que diz o mundo, na práxis, para que o homem consiga transformar a realidade em que vive.

Pelo diálogo (palavra), Freire (2011, p. 140) propunha uma educação que fosse capaz de contribuir para a inserção do povo, apanhando-o “[...] na emersão que fizera com a “rachadura da sociedade”, fosse capaz de promovê-lo da transitividade ingênua à crítica. Somente assim evitaríamos a sua massificação.”

O autor se questiona como proporcionar tal educação em que o homem não alfabetizado consiga superar as suas atitudes mágicas ou ingênuas diante de uma realidade antidemocrática, como a do Brasil dos anos de 1960. Diante dessa problemática, obtém a resposta ao criar um método de alfabetização que fosse ativo, dialogal, crítico e criticizador; que tivesse um conteúdo programático da educação modificado e que possibilitasse o uso de técnicas como a da redução e da codificação. Desse modo, poderia proporcionar a esse homem passar de uma consciência ingênua à crítica.

A base do método de alfabetização criado é o diálogo, no que defende Freire que o diálogo

É uma relação de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade (Jaspers). Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica. E quando os dois polos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação. (FREIRE, 2011, p. 141)

Constatamos que Freire relaciona diálogo à comunicação entre os homens, para que busquem, de modo crítico, por isso consciente, compreenderem a realidade histórica em que vivem e a transformarem. Ele propõe que o homem, sujeito ativo, tome a sua palavra para, também, dizer o mundo, já que a formação política do Brasil de seu tempo histórico ocorreu o que o autor denominou de “sociedade fechada”, antidemocrática e no silenciamento do povo.

Leitura dialógica no pensamento de M. Bakhtin

Para entendermos o que é a leitura em Bakhtin, precisamos conhecer a natureza real do fenômeno linguístico, e ao mesmo, tempo verificar como entende a compreensão e a significação. Para Cereja (2005, p. 218), “Não se pode, dentro do pensamento bakhtiniano, trabalhar produção e construção de sentidos sem levar em conta a significação e o tema.” E completo a ideia do autor: precisamos compreender, também, a natureza da linguagem e a relação dessa linguagem, que medeia a comunicação do sujeito com o outro numa dada realidade social, histórica e ideológica.

Com o objetivo de compreender a natureza da linguagem e os demais problemas relacionados a ela, Bakhtin/Volochinov (1988) apresentam de modo geral, o que entendem por compreensão, significação e tema, as quais são tratadas dentro de uma perspectiva marxista, já que anteriormente a essa iniciativa teórica, no pensamento filosófico linguístico do Século XX, haviam duas correntes, denominadas pelos autores de “objetivismo abstrato” e “subjetivismo idealista”, que não deram conta de compreender o caráter vivo – por conseguinte dialógico - histórico, social e ideológico da linguagem, e, também que a compreensão é ativa, responsiva e dialógica.

Ao proporem uma teoria da compreensão ativa, Bakhtin/Volochinov (1988) vão tratar do tema e da significação para mostrarem o que é o problema da compreensão, o que entendem por compreensão. Consideram que qualquer tipo de compreensão deve ser ativa e conter o germe de uma resposta. Só a compreensão ativa nos permite apreender o tema, pois a evolução não pode ser apreendida senão com a ajuda de um outro processo evolutivo. Compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente. A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando réplica. Quanto mais numerosas e substanciais forem, mais profunda e real é a nossa compreensão (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1988, p. 131-132).

Entendemos que somente a compreensão ativa permite-nos apreender o tema, que os autores consideram como a propriedade de cada enunciação em possuir um sentido definido e único, uma significação unitária, um sentido completo, construído dentro de um determinado contexto. Pelo fato do tema ser único, podemos definir a enunciação. “O tema da enunciação é na verdade, assim como a própria enunciação, individual e não reiterável. Ele se apresenta como a expressão de uma situação histórica concreta que deu origem à enunciação.” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1988, p. 128) Assim, a enunciação como o tema tem um sentido único, completo, individual e não reiterável, e é a expressão de uma situação histórica concreta que lhe deu origem.

É relevante também que, para os autores

A compreensão é uma forma de *diálogo*; ela está para a enunciação assim como uma réplica está para a outra no diálogo. Compreender é opor à palavra do locutor uma *contrapalavra*. Só na compreensão de uma língua estrangeira é que se procura para cada palavra uma palavra *equivalente* na própria língua. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1988, p. 132).

Desse modo, por meio dessas ideias, percebemos que a leitura num viés bakhtiniano é a compreensão em forma de diálogo, uma vez que é um ato de um sujeito que lê um texto dentro de um contexto concreto, histórico, social e ideológico que atribui respostas ao lido, dá a sua contrapalavra ao que leu e compreendeu. Por conseguinte, constrói sentidos ao compreender um texto. Construir sentidos é uma atividade de compreensão responsiva, ativa e dialógica.

Diante da tese de Bakhtin/Volochinov (1988) de que a compreensão é uma forma de diálogo, pensamos que a leitura, como compreensão, e a construção de sentidos são dialógicas, porque pressupõem repostas e contrapalavras do leitor. O ato de ler implica a compreensão e a construção de sentidos do lido como forma de diálogo, por isso ao responder ativamente, dar a sua contrapalavra ao lido, o leitor, que é um sujeito sempre situado socialmente, constrói sentidos, atribui um índice de valor, aprecia, concorda, discorda do que leu no discurso do outro.

Nesse sentido, a palavra diálogo não pode ter apenas uma significação positiva que remete a “solução de conflitos”, a “entendimento” e a “geração de consenso”, por isso, os membros do Círculo de Bakhtin

[...] tentam dar conta da dinâmica das relações dialógicas num contexto social dado e observam que essas relações não apontam apenas na direção das consonâncias, mas também das multissonâncias e dissonâncias. Delas pode resultar também a convergência, o acordo, a adesão, o mútuo complemento, a fusão, quanto a divergência, o desacordo, o embate, o questionamento, a recusa. (FARACO, 2006, p. 66)

Ao ler, compreender e ao construir sentidos com e de um texto, o sujeito leitor estabelece um diálogo com o texto lido e o com o outro, o autor do texto, dá uma resposta ativa, posiciona-se de modo que aceita ou rejeita as ideias do outro no texto. Por isso, lembremos que para Bakhtin, segundo Fiorin (2006), a propriedade da língua em seu caráter vivo, concreto, em seu uso real, é ser dialógica. Não se trata, apenas, das relações dialógicas face a face, mas

Ao contrário, todos os enunciados no processo de comunicação, independente de sua dimensão, são dialógicas. Neles, existe uma dialogização interna da palavra, que é perpassada sempre pela palavra do outro. Isso quer dizer que os enunciados, para constituir um discurso, leva em conta o discurso de outrem, que está presente no seu. Por isso, todo discurso é inevitavelmente ocupado, atravessado, pelo discurso alheio. O dialogismo são as relações de sentido que se estabelecem entre dois enunciados. (FIORIN, 2006, p. 19)

Com a citação acima, pensamos que o sujeito acessa a realidade pela mediação da linguagem, por meio do discurso do outro, da palavra do outro, logo, no ato de ler textos (verbais ou não), por meio da construção de sentidos que produz ao lê-los, dentro de relações dialógicas produzidas nesse ato. Esse ato não é solitário, no sentido de que o sujeito leitor sempre lê o texto do outro, compreende-o com o seu mundo vivido para dar uma resposta ao lido, dentro de um contexto social, histórico e ideológico. Trata-se de uma compreensão ativa, responsiva, portanto dialógica do texto, por isso a leitura passa pela compreensão responsiva, dialógica da enunciação do outro.

Outro ponto a destacar é a dinâmica da criação ideológica que acontece na dialogicidade de todo dizer, que é apresentada por Bakhtin, conforme Faraco (2006) em três dimensões:

- a) todo dizer não pode deixar de se orientar para o “já dito”. *Nesse sentido, todo enunciado é uma réplica, ou seja, não se constitui fora daquilo que chamados hoje de memória discursiva;*
- b) todo dizer é orientado para a resposta. *Nesse sentido, todo enunciado espera uma réplica e – mais – não pode esquivar-se à influência profunda da resposta antecipada. Neste sentido, possíveis réplicas de outrem, no contexto da consciência socioaxiológica, têm papel constitutivo, condicionante, do dizer, do enunciado. Assim, é intrínseco ao enunciado o receptor presumido, qualquer que ele seja: o receptor empírico entendido em sua heterogeneidade verboaxiológica, o “auditório social”[...] ou A construção do enunciado, [...] o “superdestinatário”, [...] o “terceiro” – nos termos discutido por Bakhtin em O problema do texto [...].*
- c) todo dizer é internamente dialogizado: *é heterogêneo, é uma articulação de múltiplas vozes sociais (no sentido em que hoje dizemos ser todo discurso heterogeneamente constituído), é o ponto de encontro e confronto dessas múltiplas vozes. Essa dialogização interna será ou não claramente mostrada; o dizer alheio será ou não destacado como tal no enunciado – ou, para usar uma figura recorrente em Bakhtin, será aspeado ou não, em escalas infinitas de graus de alteridade ou assimilação da palavra alheia [...]. (FARACO, 2006, p. 58 – grifos do autor.)*

No ato de ler, de compreender e de construir sentidos o leitor diz algo ao já dito, ele responde ao já dito, encontra-se e se confronta com as múltiplas vozes apresentadas nos sentidos produzidos pelo outro no texto.

Algumas considerações

As ressonâncias das teorias de educação em Paulo Freire e de leitura (linguagem) em Bakhtin, que podem fundamentar a prática educativa do/a professor/a de português, ao trabalhar a leitura na escola, mostram-nos concepção de diálogos distintos, entretanto, são fundamentos teóricos que tratam o homem como sujeito ativo e crítico diante do conhecimento e da produção de sentidos. Trata-se de um sujeito que interfere na realidade, posiciona-se ao mundo quando o lê.

Desse modo, a teoria de educação dialógica proposta por Freire, inicialmente voltada à alfabetização de adultos, transpõe essa área, e pode se tornar referência à prática educativa do professor/a, que ministra aula de língua portuguesa na escola.

Podemos dizer que Freire inaugura um novo paradigma de educação no Brasil, especificamente da educação popular, tendo como foco a alfabetização voltada a jovens e adultos, no país e em âmbito mundial. Isso não significa que deixamos de lado a dialética, as contradições entre antigos e novos modelos de pensar a realidade, na construção de novos paradigmas voltados à educação e ao ensino escolarizado nesse país.

Já M. Bakhtin teoriza a leitura como compreensão responsiva, por isso, ativa, do tema da enunciação, ou seja, no ato de ler – compreender/construir sentidos - o leitor necessita compreender os sentidos completos, únicos da enunciação dentro do contexto de sua produção. Ler pressupõe um sujeito leitor e um texto a ser lido, que é produzido por outro sujeito – o autor. Trata-se de pensar num leitor ativo, porque constrói sentidos ao compreender o tema do que leu por meio do texto do outro. Constatamos uma relação dialógica no ato da leitura, pois tanto leitor como o texto do outro está no foco desse ato, que possibilita a construção das relações de sentidos.

O pensamento do filósofo da linguagem também é referência na área dos estudos da linguagem, ao propor uma teoria da leitura dialógica dentro de uma perspectiva sócio-histórico-ideológica, que pode ser referência no trabalho educativo do/a professor/a de português com o ensino da leitura na escola.

Referências

BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHÍNOV. V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem. Problemas Fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem*. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira com colaboração de Lúcia Teixeira Wisnik e Carlos Henrique D. Chagas Cruz. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1988 [1977].

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1992].

CEREJA, Magalhães. Significação e tema. In: BRAIT, Beth (Org.). *Bakhtin: Conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005.

FARACO, Carlos Alberto. *Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin*. 2. ed. São Paulo: Criar Edições, 2006.

FIORIN, José Luiz. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. 1. reimp. São Paulo: Ática, 2006.

FREIRE, Paulo. *Política e educação*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. 10 ed. Trad. Adriana Lopez. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. 32. reimp. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 14. ed. rev., atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 54. ed. rev., atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

ZITKOSKI, Jaime José. *Paulo Freire & a Educação*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

Sobre a autora

Maria de Fátima Xavier da Anunciação de Almeida. Pós-doutoranda em Educação/ Depto DELART - FE/UNICAMP. Doutora em Letras/ Universidade Presbiteriana Mackenzie; Mestre em Educação/UFMS. Professora Adjunta do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação/Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Participa dos Grupos de Estudos e Pesquisas ALLEAULA/UNICAMP; GEFORPED/UFMS e GEPEH/UFMS.

E-mail: mfatima.ead.ufms@gmail.com.

Cel.: (67) 98407-9207.