

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

LUCIANA GUEDES GUIMARÃES

**TINHA UMA LEITURA NO MEIO DO CAMINHO:
FORMAÇÃO DO ALUNO-LEITOR**

Rio de Janeiro
2007

LUCIANA GUEDES GUIMARÃES

TINHA UMA LEITURA NO MEIO DO CAMINHO:
FORMAÇÃO DO ALUNO-LEITOR

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Educação

Orientador:
Doutor Reuber Gerbassi Scofano

Rio de Janeiro

2007

LUCIANA GUEDES GUIMARÃES

TINHA UMA LEITURA NO MEIO DO CAMINHO:
FORMAÇÃO DO ALUNO-LEITOR

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de mestre em Educação

Aprovada em

Prof. Dr. Reuber Gerbassi Scofano, Universidade Federal do Rio de Janeiro

Profa. Dra. Speranza França da Mata, Universidade Federal do Rio de Janeiro

Profa. Dra. Marsyl Bulkool Mettrau, Universidade do Estado do Rio de Janeiro

RESUMO

GUIMARÃES, Luciana Guedes. **Tinha uma leitura no meio do caminho**: formação do aluno-leitor. Rio de Janeiro, 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

Pesquisa sobre a formação de alunos-leitores a partir de uma reflexão sobre as práticas pedagógicas e o incentivo à leitura literária nas escolas. Através de uma visão histórica do ensino da leitura e da literatura nas instituições escolares, o papel da escola é evidenciado, ao longo do tempo, como espaço por excelência de aprendizagem, valorização e consolidação da leitura. O Estudo de caso e a análise da mediação pedagógica do ensino da expressão oral e escrita na Fundação Osório são a base para entender a leitura como um caminho que possibilita a cidadania, a reflexividade e uma atitude consciente diante da vida. O trabalho faz também referência aos sentidos da leitura, à prática da subjetividade que envolve a leitura prazerosa e à importância do professor na formação do aluno-leitor. Por fim, apresenta os resultados da pesquisa realizada que fornece subsídios para o enriquecimento e o desenvolvimento da instrumentação da leitura reflexiva como prática diária em nossas instituições escolares.

ABSTRACT

GUIMARÃES, Luciana Guedes. **Tinha uma leitura no meio do caminho**: formação do aluno-leitor. Rio de Janeiro, 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

Research about the building up of student-readers from a reflection of the pedagogic methods and the encouragement to the literary reading in the schools. Through a historical vision of the reading and literature teaching in the educational institutions, the function of the school is evidenced, throughout the time, as a space of excellence of apprenticeship, valorization and strengthening of the reading. The case study and the analysis of the pedagogic mediation of the teaching of oral and writing expressions in the Fundação Osório are the principal elements to understand the reading as a way that makes possible the citizenship, the reflexivity and a conscious attitude in the face of life. The research also makes reference to the reading meaning, to the practice of the subjective character which captivates the pleasant reading and to the importance of the teacher in the building up process of the student-reader. At last, presents the results of the research which provides contribution to the enrichment and development of the reflexive reading instrumentation as a daily habit in our educational institutions.

SUMÁRIO

| | |
|---|----|
| 1 INTRODUÇÃO | 13 |
| 2 HISTÓRIA DA LEITURA, LITERATURA E ESCOLA NO BRASIL | 22 |
| 2.1 A tríade: leitura, literatura e escola | 22 |
| 2.2 Escola x leitura | 23 |
| 2.3 Literatura e linguagem | 25 |
| 2.4 A escola e a literatura: percorrendo a história | 26 |
| 3 ESTUDO DE CASO: LEITURA NA FUNDAÇÃO OSÓRIO | 40 |
| 3.1 Mediação pedagógica | 45 |
| 3.2 Transposição didática – embasamento teórico | 47 |
| 3.3 Os PCNs e os gêneros do discurso – embasamento legal | 50 |
| 3.4 Ensinar por gêneros | 54 |
| 3.4.1 Gêneros textuais | 54 |
| 3.4.2 O gênero como ferramenta | 55 |
| 3.4.3 O gênero e a construção do sujeito e da cidadania | 55 |
| 3.4.4 Diversidade textual e aprendizagem em espiral | 55 |
| 3.4.5 Gêneros que podem ser trabalhados no Ensino Fundamental | 56 |
| 3.4.6 Técnicas textuais | 56 |
| 3.5 Planejamento | 57 |
| 4. RESULTADOS E ANÁLISES DA PESQUISA | 62 |
| 5 CONCLUSÃO | 86 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 93 |
| ANEXOS | 97 |

E depois de construir um altar para a Luz Invisível, poderemos sobre ele colocar as pequenas luzes para as quais nossos olhos mortais foram feitos.

T. S. Eliot.

Para Cláudio, Mariana e Gabriela,
com todo o meu carinho.

AGRADECIMENTOS

*Ai daqueles que não morderam o sonho e de cuja loucura
nem mesmo a morte os redimirá.*

Paulo Leminski

Ao Prof. Dr. Reuber Gerbassi Scofano, à orientação, ao acolhimento e por todas as aulas que me fizeram sonhar...

À Profa. Dra. Speranza França da Mata, pela dedicação, por acreditar em minhas idéias e pelas aulas que me fizeram crescer...

Aos Professores, Doutores Marsyl Bulkool Mettrau, Mary Rangel e Francisco Cordeiro Filho que participaram da minha banca examinadora.

Aos Professores Doutores do Mestrado, Christina Marília Teixeira da Silva, Alice Casimiro Lopes e Roberto Leher, por todo o aprendizado que me proporcionaram.

Ao Cláudio, Mariana, Gabriela e Sônia, pela paciência e pelas horas roubadas.

Aos meus pais Fernando e Leilah, pelo exemplo e a ajuda de sempre.

À minha querida amiga Marcela Tagliaferri Avila, pelas sugestões e pelo apoio incondicional.

Ao Synval Reis Neto, amigo e professor da UFRJ, pelo estímulo que me ajudou a vencer.

Aos colegas da turma 2004 do Mestrado, por todas as experiências trocadas e pelo companheirismo.

Aos meus irmãos Luís Fernando e José Carlos, pela força amiga.

Aos meus queridos amigos e professores da Fundação Osório, por tudo que vivenciamos e pela dedicação que me fazem acreditar sempre na Educação.

À equipe de Língua Portuguesa da Fundação Osório que trabalha afinada, acreditando ser possível formar alunos-leitores.

A literatura encena a linguagem, em vez de, simplesmente, utilizá-la, a literatura engrena o saber no rolamento da reflexividade infinita: através da escritura, o saber reflete incessantemente sobre o saber, segundo um discurso que não é mais epistemológico, mas dramático.

Roland Barthes

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | |
|---|----|
| Gráfico 1 - Distribuição dos alunos por idade..... | 64 |
| Gráfico 2 - Distribuição dos alunos por série..... | 64 |
| Gráfico 3 - Distribuição da escolaridade da mãe..... | 65 |
| Gráfico 4 - Distribuição da escolaridade do pai..... | 66 |
| Gráfico 5 - Distribuição dos alunos que lêem regularmente..... | 67 |
| Gráfico 6 - Distribuição dos alunos pela freqüência da leitura..... | 70 |
| Gráfico 7 - Distribuição dos alunos pelos Tipos de Textos..... | 72 |
| Gráfico 8 - Distribuição dos alunos pela leitura dos livros indicados pela escola..... | 73 |
| Gráfico 9 - Distribuição dos alunos pela origem dos livros lidos..... | 74 |
| Gráfico 10 - Distribuição dos alunos que freqüentam a biblioteca da escola..... | 76 |
| Gráfico 11 – Distribuição dos alunos pela opção em freqüentar a biblioteca da escola..... | 76 |
| Gráfico 12 - Distribuição dos alunos pela opção em não freqüentar a biblioteca da escola..... | 77 |
| Gráfico 13 – Distribuição dos alunos pelo sujeito que fala da importância da leitura..... | 79 |
| Gráfico 14 – Distribuição dos alunos pela avaliação da leitura extraclasse..... | 80 |
| Gráfico 15 – Distribuição dos alunos pelo prazer nas aulas de L. Portuguesa e Literatura..... | 82 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|--|----|
| Tabela 1 - Gêneros discursivos estudados no Ensino Fundamental..... | 58 |
| Tabela 2 - Gêneros discursivos estudados no Ensino Médio. | 58 |
| Tabela 3 – Idade por série..... | 63 |
| Tabela 4 – Idade de entrada na F. O. | 64 |
| Tabela 5 –Escolaridade da mãe. | 65 |
| Tabela 6 – Escolaridade do pai..... | 65 |
| Tabela 7 – Leitura regular. | 67 |
| Tabela 8 – Leitura com maior frequência..... | 70 |
| Tabela 9 – Os Tipos de Texto conhecidos..... | 72 |
| Tabela 10 – Leitura dos livros indicados pela escola. | 73 |
| Tabela 11 – Origem dos livros lidos..... | 73 |
| Tabela 12 – Frequência à biblioteca da escola. | 76 |
| Tabela 13 – Alunos que freqüentam a biblioteca da escola. | 76 |
| Tabela 14 – Alunos que não freqüentam a biblioteca da escola..... | 77 |
| Tabela 15 – O sujeito que fala da importância da leitura. | 79 |
| Tabela 16 – Avaliação da leitura extraclasse..... | 80 |
| Tabela 17 – O prazer nas aulas de Língua Portuguesa e Literatura. | 82 |

LISTA DE SIGLAS

| | |
|-------|--|
| CM | Colégio Militar |
| DEP | Departamento de Ensino e Pesquisa |
| DEPA | Departamento de Ensino Preparatório e Assistencial |
| DIP | Departamento de Imprensa e Propaganda |
| FO | Fundação Osório |
| IBGE | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases da Educação |
| NGPCE | Normas de gestão planejamento e condução do ensino |
| MEB | Movimento de Educação de base |
| PCNs | Parâmetros Curriculares Nacionais |

1 INTRODUÇÃO

Penso, logo existo.
René Descartes

Dissertar sobre leitura na escola é escolher um caminho sombrio e muitas vezes solitário, onde professores e alunos tropeçam, por não levarem suas próprias lanternas; caem, ao não enxergarem luzes confortadoras, nem pistas que possam guiá-los, e retornam, quase sempre com as mesmas desculpas - não gostei da aventura; ou não consegui que meus alunos chegassem ao final, para irem e voltarem sozinhos. Assim, após várias tentativas frustradas, fica-se na encruzilhada, imaginando o tesouro que encontrariam no fim do arco-íris.

Instrumentar, a fim de assegurar o direito à leitura, é dever do professor, mas esperar que essa ação se transforme em prazer é uma pretensão, até mesmo virtual. Psicologicamente falando, nós podemos incentivar, ato externo, mas nunca haveremos de garantir o motivar, ato interno, que é um momento único e individual.

Esta dissertação aponta para a valorização da leitura crítica-reflexiva, em que o acesso à leitura, ao ensino da literatura, da leitura de qualidade, através dos diversos gêneros textuais, perpassando por todas as disciplinas, leve o aluno ao ascenso dialético com o conhecimento adquirido através da leitura. A partir daí, possa ser municiado para conseguir fazer o descenso dialético, a crítica.

Ao analisar o perfil dos alunos-leitores da Fundação Osório, pretendemos contribuir e entender como a reflexividade pode ser transversalizada em todas as disciplinas e de que forma a prática da leitura literária abre caminho ao pensamento reflexivo.

A metodologia a ser utilizada será um estudo bibliográfico sobre leitura, literatura e escola; método de coleta de dados, utilizando como instrumento: questionário com alunos, investigando, em suas falas, possíveis caminhos para o desenvolvimento da instrumentação da leitura reflexiva.

O quadro teórico será constituído para compor a idéia de leitor “pensador”, associado à tão propagada necessidade de se trabalhar o conceito de leitor reflexivo. A pesquisa terá como eixo norteador três teóricos que trazem à discussão o que vem a ser reflexão no seu sentido mais amplo.

Eliana Yunes (2002) compara o ato de ler ao ato de pensar. A leitura reflexiva elevaria o aluno à condição de “pensador”.

Rubem Alves (2002) provoca ao dizer que é preciso ultrapassar os cinco sentidos e chegar ao sexto sentido, por ser o único que permite que se tenha prazer com as coisas que não existem e estão ausentes. Esse poder presente e pouco desenvolvido se chama pensamento. Ensinar a pensar é, portanto, tarefa do sexto sentido:

Ensinar a pensar é ensinar o pensamento a dançar no espaço onde as coisas que não existem existam. (ALVES, 2002, p. 169)

Roland Barthes (1978) ao defender o ensino da disciplina literária, encerra sua função precípua ao afirmar que:

A literatura encena a linguagem, em vez de, simplesmente, utilizá-la, a literatura engrena o saber no rolamento da reflexividade infinita: através da escritura, o saber reflete incessantemente sobre o saber, segundo um discurso que não é mais epistemológico, mas dramático. (BARTHES, 1978, p. 19)

Com esse recorte epistemológico, seus vínculos e a sistematização de suas relações, pretende-se ampliar a discussão acerca do leitor reflexivo, da contribuição da leitura, do ensino da Literatura e da linguagem literária na formação plena do aluno.

Compreende-se linguagem como um instrumento específico de que os homens se valem para se comunicar uns com os outros, trocando experiências, isto é, transmitindo reciprocamente os seus pensamentos, idéias, desejos e conhecimentos. São muitas as suas funções e aplicações em todas as atividades humanas.

Arte não deixa de ser também linguagem, e literatura é a arte transformada em linguagem literária, justamente, por isso, é difícil conceituá-la de forma objetiva, concreta e satisfatória. Múltiplas conceituações foram formuladas através dos tempos, pois cada época fundamenta-se de acordo com a sua maneira de entender a vida e o mistério da condição humana.

O que se pretende é desvelar o sentido da linguagem da arte e, mais precisamente o da linguagem literária que transcende o sentido único da comunicação e surge, na visão de Coelho (1980), como “aquela que busca expressar estilisticamente a beleza, a emoção ou a verdade essencial de uma realidade ou experiência.” (COELHO, 1980, p. 15)

Logo entende que:

Literatura é um sistema de signos. Como todo o ser vivo é organizado em células, vísceras e funções, também ela possui um corpo que é a matéria verbal: os signos que se organizam em frases, discursos, ritmos, melodias estrofes, capítulos, períodos, etc. A espessura verbal corresponde a esse amálgama de signos e funções. O espírito que lhe dá existência real e significação é o do escritor. (*id*, p. 29)

É uma forma de manifestação da arte, tendo-se em conta que:

O fenômeno criador dá-se justamente na passagem de certa manifestação de um espírito humano a um sistema de sinais. Os dois passam a ser um todo. E se o fenômeno é obscuro e indefinível é porque o espírito humano o é. Literatura, pois, é a expressão verbal artística de uma experiência humana. (*id*, p.29)

Vista como arte, justifica a razão pela qual Pound (1977), poeta e estudioso da literatura, lança um desafio quando afirma que “a literatura não existe num vácuo.” (POUND, 1977, p.36) À luz do seu significado semântico, vácuo suscita certa inquietação ao encerrar “um espaço, imaginário ou real, não ocupado por coisa alguma; lacuna, vão, vazio. (FERREIRA, 1989, p.662) Ocorre que a literatura não pode existir num espaço vazio, ou seja, num espaço que não seja preenchido por nada. Como podemos, então, explicar que a leitura e

o ensino da literatura tenha se tornado uma lacuna, ou seja, um vazio pouco ou mal explorado. Como ensinar a falha, a falta, a omissão?

O ensino de literatura, ora tão mal aproveitado em seu potencial revelador e criador, acabou relegado a uma grande lacuna a ser preenchida nas escolas. Não há como negar a sua importância. Não se ignora que a prática da leitura literária patrocinada pela escola, como diz Lajolo (1995), “[...] fica no meio do caminho. Que, como ensina mestre Drummond, só tem pedras.” (LAJOLO, 1995, p. 96) Redescobrir a arte literária e apresentá-la aos alunos como a chave do conhecimento e da liberdade é, sem dúvida, o grande desafio dos professores, se não o maior deles para os mestres das Letras.

Para a grande maioria dos alunos, ler é algo arriscado e nebuloso. Nisso, coloca-se um grande paradoxo – a despeito de tão sublime, o ensino de literatura não consegue transpor na escola, a fronteira dos vazios, dos espaços ociosos lacunosos, ou mal cultivados que a cada dia dão lugar a preocupantes abismos.

A literatura acabou por se transformar num ameaçador “bicho-papão” e numa hidra inquiridora, voraz, cheia de apetite, que devora a quantos não lhe respondam ao seu enigmático anacronismo. Segundo Brandão (2000): “O monstro só pode ser vencido pelo intelecto, pela sagacidade, antídoto do embrutecimento banal.” (BRANDÃO, 2000, p. 254) Eis um grande desafio – o de fazer da literatura uma prática familiar e prazerosa nas escolas.

É hora de resgatar de Yunes (2002) a indignação de:

Como a leitura, este portal extraordinário para um mundo novo, sendo a princípio tão sedutor, pode se transformar no pesadelo de muitos, vida afora?
(YUNES, 20002, p. 14)

Já é tempo, também, de entoar o coro da autora e saber por que esta não é:

A única conseqüência trágica da relação com a escrita: o bloqueio à leitura vai se delinear como obstáculo mais sério a toda a aprendizagem qualificada, de tal modo que os problemas encontrados pelos estudantes – mesmo

universitários – na compreensão e interpretação dos materiais de estudo, parecem advir deste fracasso de origem remota. (YUNES, 2002, p. 14)

Ademais, nunca é tarde para admitir que:

Ler é um ato homólogo ao de pensar, só que com uma exigência de maior complexidade, de forma crítica e desautomatizada. Quem não sabe pensar mal fala, nada escreve e pouco lê. (*id.*, p. 16)

Esse não seria, pois, o momento de:

Inverter o processo e investigar como a formação do leitor pode fazer passar da mera alfabetização à condição efetiva de “pensador?” (*id.*, p. 16)

Literalmente falando, a exemplo de Drummond, tirar as pedras do caminho e abrir novo horizonte para o conhecimento.

O ensino da leitura e da escrita, desencadeiam, dessa forma, para o aluno, prazer da descoberta do texto, apresentando-o como elemento capaz de afetá-lo emocional e cognitivamente. Ao oferecer ao aluno-leitor um novo olhar sobre a realidade que o cerca, estimularemos nele o movimento, o despertar da visão crítica e reflexiva do real através da recepção da leitura literária.

Baseado na concepção teórica da estética da recepção – o leitor como eixo a partir do qual se examinam os textos e a história literária, procurar-se-á um sentido e uma direção para que a leitura e o ensino da literatura possam resgatar o potencial de significado da obra, na continuação do diálogo com ela.

Stierle (2002) redimensiona o conceito de recepção quando este se refere a múltiplas atividades do “receptor” em relação ao texto:

Desde a simples compreensão até a diversidade das reações por ela provocadas – que incluem tanto o fechamento de um livro, como o ato de

decorá-lo, de copiá-lo, de presenteá-lo, de escrever uma crítica ou ainda o de pegar um papelão, transformá-lo em viseira e montar a cavalo... (STIERLE, 2002, p. 121)

O que se observa é a possibilidade de interpretar as múltiplas reações possíveis do leitor com o texto, como uma oportunidade de apreensão e construção de “significantes”, ou melhor, de preenchimento de vazios que a leitura pode proporcionar.

Nesse instante, aponta-se para a prática da leitura e o ensino da literatura que explore as possibilidades da própria ficção e da reflexividade tematizada por ela, representando o desafio de abordar a obra literária de modo reflexivo, ampliando a visão de mundo do aluno.

Reforçar, priorizar e valorizar o ensino da Literatura é defender todas as outras disciplinas, como bem afirmou Barthes (1978):

A literatura assume muitos saberes. Num romance como Robinson Crusóé, há um saber histórico, geográfico, social (colonial), técnico, botânico, antropológico... (BARTHES, 1978, p. 18)

A Literatura congrega saberes polissêmicos e apresenta-se como portal de acesso a todas as outras ciências, propiciando o vôo filosófico.

Se, por não sei que excesso do socialismo ou de barbárie, todas as nossas disciplinas devessem ser expulsas do ensino, exceto numa, é a disciplina literária que devia ser salva, pois todas as ciências estão presentes no monumento literário... Entretanto, e nisso verdadeiramente enciclopédica. (*id*, p.18)

Para Barthes (1978) é importante que pensemos um novo lugar para a literatura, porque:

Ela faz girar os saberes, não fixa, não fetichiza, nenhum deles; ela lhes dá um lugar indireto, e esse indireto é precioso... Por outro lado, o saber que ela mobiliza nunca é inteiro nem derradeiro; a literatura não diz que sabe alguma coisa, mas que sabe *de* alguma coisa; ou melhor: que ela sabe algo das coisas – que sabe muito sobre os homens. (*id*, p.18)

Assim, fica evidente que a necessidade de instrumentação da literatura está ligada, não só a forma com que deixamos o aluno receber e perceber a leitura literária, contribuindo para a auto-reflexividade, como também demarcar o lugar e a finalidade do ensino da leitura e da literatura em nossas escolas.

A ligação histórica entre literatura e escola reforça essa diferença, pois segundo Magnani (2001):

Subjacente a essa idéia não só se encontra a crença de que a escola forma para a vida e que a leitura, especialmente a da literatura, tem grande parcela de responsabilidade nessa formação, como também se evidencia a vinculação histórica entre literatura e escola, o que se torna mais problemático quando se pensa na instituição escolar como um espaço de conservação e na literatura como a possibilidade da contradição e do movimento e, portanto, como agente de transformação. (MAGNANI, 2001, p.11)

O que se revela na verdade como uma flagrante contradição é que as tentativas de mudança no contexto educacional e cultural foram movimentos mais de recuos do que de avanços e que a formação do leitor se dá através de um ensino que atende a um contexto sócio-político-econômico num quadro de um país subdesenvolvido e de debilidade cultural.

Nesse contexto, professores de Língua Portuguesa e de Literatura se vêem diante de um “grande problema”, que já se tornou emblemático e taxativo: lê-se pouco, num mercado editorial que cresce em número de livros publicados. Cada vez se edita mais. Os números crescem e se multiplicam. Mas o que se edita, o que se lê, e o que se oferece para as crianças e os jovens lerem, também é um dado preocupante, pois mais importante do que multiplicar a leitura de consumo é garantir o encontro com a literatura de qualidade, aquela capaz de, não só despertar o deleite por uma história divertida, mas também, e principalmente, através de um bom livro inquietar-se com prazeres humanos como: pensar, decifrar, argumentar, raciocinar, contestar... Enfim, ter acesso a requintados prazeres.

Na verdade, a tarefa do professor é despertar nos alunos o prazer da leitura. Que professores e alunos devem ler é algo que não se discute. Mas a questão é: que o dever ler vem impregnado da obrigação e, nesse ponto, devemos repensar os caminhos que temos percorrido para desenvolver o gosto literário e a grande paixão que um livro pode trazer.

Machado (2001) reforça a legitimidade da literatura na formação plena do aluno: “Leitura não é dever de ninguém. É um direito, isso sim, de todo cidadão, e por ele temos de lutar – isso sim é um dever.” (MACHADO, 2001, p.136)

Mais adiante completa, nos alertando para questões fundamentais que não podem ser desprezadas. A primeira se refere à irreversibilidade da não-leitura: “Além de direito nosso, a leitura é um direito básico e fundamental das novas gerações, submetidas a um intenso processo de afastamento do livro, sem precedentes na história.” (*id*, p. 136)

A segunda é a responsabilidade sócio-pedagógica do professor:

Para garantir esse direito, um professor precisa brigar pela leitura de literatura com a mesma garra com que se dispõe a reivindicar outros direitos. Se não o fizer, estará sendo co-responsável de um processo perverso de negar a alguém a herança que seus antepassados lhe deixaram. (*id*, p. 136)

E, finalmente o direito maior de todo cidadão do mundo: “Cada um de nós tem o direito de conhecer, ainda que em linhas gerais, as grandes obras literárias do patrimônio universal [...]” (*id*, p. 136)

Assim colocado o problema, pouco se pode avançar na busca de soluções efetivas. A questão da leitura e da literatura na escola brasileira, hoje, precisa ser enfrentada, discutida, resgatada com o intuito de exercitar o pensar e de codificar seu legado cultural.

A literatura foi tomada como mais uma disciplina em que o aluno é chamado a ler por ler, a ler por dever ou ler para o professor de literatura. O que, na verdade, espera-se é um leitor pensador, no quadro de uma contribuição mais ampliada do aluno reflexivo.

Reflexão entendida, não como um simples ato de pensar, mas conforme Brandão (2000) uma atitude que se transforma em consciência crítica.

A reflexão é uma atitude de prudência da liberdade humana, face às necessidades das leis da natureza. Como bem o indica a palavra “reflexio”, isto é, “inclinação para trás”, a reflexão é um ato espiritual de sentido contrário ao desenvolvimento natural; isto é, um deter-se, procurar lembrar-se do que foi visto, colocar-se em relação a um confronto com aquilo que acaba de ser presenciado. A reflexão, por conseguinte, deve ser entendida como uma tomada de consciência. (BRANDÃO, 2000, p. 183)

É, justamente, a tomada de consciência, esse processo deflagrado pela reflexão, que pretendemos alcançar, ao educarmos nossos alunos. Essa leitura, capaz de transformar atitude em consciência, se torna ineficiente, por percalços de instrumentação nas escolas.

Idéia compartilhada e ampliada por Paulo Freire (2005), ao destacar a conscientização como princípio básico de toda educação: “É preciso, portanto, fazer desta conscientização o primeiro objetivo de toda educação: antes de tudo provocar uma atitude crítica, de reflexão, que comprometa a ação.” (FREIRE, 2005, p. 46)

Ressalta, mais ainda, que para alcançarmos a conscientização é preciso que a educação esteja:

[...] em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos – adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história... (*id*, p. 45)

E conclui que o homem: “para fazer a história, tem de haver captado os temas. Do contrário, a história o arrasta, em lugar de ele fazê-la.” (*id*, p. 45)

2 HISTÓRIA DA LEITURA, LITERATURA E ESCOLA NO BRASIL

A leitura não é uma questão de tudo ou nada, é uma questão de natureza, de modos de relação, de trabalhos, de produção de sentidos, em uma palavra: de historicidade.

Eni Orlandi

2.1 A tríade: leitura, literatura e escola

O capítulo trabalhará a tríade - leitura, literatura e escola a partir da história da leitura associada ao ensino da literatura, através da aquisição dos códigos de leitura. Partiremos do sistema, ou seja, de como veio a ser imposto ao país para podermos ter as respostas para muitas particularidades de nossa escola e dos mecanismos desenvolvidos em sua estrutura. O percurso histórico entre literatura e educação decorrentes da tradição greco-latina, introduzida pelo ensino religioso, manifesta-se, ainda hoje, por uma postura retórica e conservadora diante do ensino da língua e da literatura. A escola se revela como um espaço por excelência de aprendizagem, valorização e consolidação da leitura, cooperando com o processo de legitimação da literatura e da escrita no mundo capitalista.

A história da leitura no Brasil faz parte da trajetória das instituições encarregadas de favorecê-la. A principal delas é a literatura que não apenas supõe a existência das obras escritas, mas também de um conceito de literatura. No caso, trata-se da idéia que distingue, de um lado, a produção de textos impressos em geral, de outro, a arte literária. Pode-se entender, também, a história da leitura de uma maneira mais simples, enquanto mero relato da progressão cronológica das obras escritas. Esse sentido, ainda que singelo, impõe de imediato certas condições. A primeira é a de existir a escrita, reconhecida pela sociedade enquanto um de seus possíveis meios de comunicação; a outra, é a de obras produzidas terem se tornado públicas, vale dizer, socializadas. Da sua parte, essa socialização decorre de algumas atitudes,

como a de possibilitar o acesso à escrita por parte dos membros da sociedade, o que implica, também, o estabelecimento de uma instituição delegada a promovê-la: a escola.

Já se vê que a história da leitura ultrapassa a história da literatura, preocupada, pelo menos até o momento, com a seqüência, no tempo, de obras de cunho artístico, divididas conforme o gênero. A história da leitura avança para além do texto, lidando, pelo menos, com uma instituição: a escola; uma técnica: a escrita enquanto código reconhecido e aceito pela comunidade, que precisa dele para operar nas relações familiares, sociais ou econômicas e um desafio: a falta de hábito de leitura, ou como preferem alguns, a falta de gosto pela leitura.

A história da leitura e, por conseguinte, seu braço direito, a história da literatura, se faz pela própria história da educação. Graças a essa associação, indica a proximidade da literatura com o ensino, com a sala de aula e com o professor. A escola constitui o espaço por excelência de aprendizagem, valorização e consolidação da leitura, cooperando com o processo de legitimação da literatura e da escrita no mundo.

2.2 Escola x leitura

Segundo Magnani (2001), a partir da Lei nº 5.692, de orientação comportamentalista, pensa a aprendizagem de acordo com os Guias Curriculares do Estado de São Paulo publicados em 1975: “[...] a língua portuguesa é pressuposta como algo pronto, uno e acabado, um sistema de formas sujeito a normas e sem história.” (*id*, p. 45) Dessa forma, o sujeito que fala e escreve, que ouve e lê é excluído da participação da leitura. As diferenças lingüísticas, estéticas e sociais são homogeneizadas “pela imposição de conceitos abstratos e “misteriosos”: a língua, a cultura, a leitura, a literatura.” (*id*, p. 46) Não há mais uma interação de linguagem, afetando a prática docente transformadora. A partir desse novo quadro começa-se a desenhar o processo de “crise da leitura” (*id*, p. 59), pois a busca ocorre pelas formas e

técnicas novas para motivar a leitura ao transformar o leitor em consumidor. A tradição retórica permanece viva. O aluno é visto de forma passiva e reprodutora. A interação entre livro e leitor deixa de existir para que conceitos como: identificar, adquirir, classificar, reproduzir, organizar (MAGNANI, 2001, p. 48) ganhem forma numa sociedade capitalista reprodutora.

A “crise da leitura” (*id*, p. 59) tem sido apontada como uma das principais causas do fracasso escolar do aluno e, conseqüentemente, o seu insucesso enquanto cidadão. A formação de um leitor pleno, isto é, autônomo, proficiente e crítico está para a sociedade moderna como uma das condições de inclusão e de sobrevivência digna. Sabemos que num contexto moderno um indivíduo deve desenvolver diversas competências para dar conta de sociedades letradas e para ter a possibilidade de exercer sua cidadania com mais plenitude. O acesso à palavra escrita, apresenta-se, pois, como possibilidade de inserção do homem na sociedade política e de realização de cada ser humano. Logo, não se pode falar em conquista da cidadania sem a conquista da leitura. Embora sejam temas freqüentes na retórica política e na legislação educacional brasileira percebemos que quanto mais se fala em “escola formando cidadãos” ou “leitores em busca da cidadania”, mas se torna ambíguo o seu sentido e menores são as condições políticas e conjunturais de sua realização. É, nesse momento, que há um enorme descompasso ao pensarmos que a essência filosófica da escola é formar para a vida e que a escola tem uma grande parcela de responsabilidade nessa formação. Mas, ao constatarmos a vinculação histórica entre literatura e escola, a escola se apresenta como um espaço conservador, ao longo de sua trajetória e a literatura como agente de transformação do aluno. O que se revela na verdade como uma contradição nos faz entender que as tentativas de mudança no contexto educacional e cultural foram movimentos mais de recuos do que de avanços e que a formação do leitor se dá através de um ensino que atende a um contexto sócio-político-econômico num quadro de um país subdesenvolvido e de debilidade cultural.

2.3 Literatura e linguagem

Literatura é linguagem carregada de significado. Grande literatura é simplesmente linguagem carregada de significado até o máximo grau possível.

Ezra Pound

A linguagem é o principal meio de comunicação humana. Se a escola não legitimar o uso da língua falada e escrita de acordo com os códigos que favoreçam a aquisição de comportamentos lingüísticos que permitam ao aluno não só a decodificação de signos, mas também a compreensão de significados que justifiquem a leitura como um ato dinâmico e transformador, a literatura passa a existir num vácuo sem provocar uma consciência crítica que possa, de fato, ligá-la a um compromisso e difundir o gosto pela literatura.

De acordo com Magnani: “Para ler e escrever é preciso, antes de tudo, ser alfabetizado, tarefa que, em nossa sociedade, cabe historicamente à escola. Esta, no entanto, não parece estar tendo êxito em sua tarefa primeira [...]” (2001, p. 51) Contudo, a leitura não é um ato isolado do leitor diante do texto escrito. É fundamental que ocorra a interação entre a leitura de significantes, como também de significados. É o momento onde se dá o encontro do leitor com o escritor, através da literatura. E é a partir dessa relação complexa, também mediada, ou pelo menos oficializada, por meio da aquisição dos “saberes” na escola é que depreendemos a interferência histórica e social da aquisição da leitura. Muitas vezes todo o processo dinâmico da leitura fica fora da escola, que se limita a utilizá-la para fins imediatistas e utilitários que atendam aos conteúdos das diversas disciplinas, sem a preocupação e o cuidado de se trabalhar a linguagem como instrumento de transformação e de construção dos sentidos. Para Magnani:

Os diversos tipos de texto podem ser usados para vários fins e em várias disciplinas, mas, de acordo com a compartimentalização hoje existente na

escola, no caso específico de Língua Portuguesa, não é só o conteúdo do texto que faz parte do processo de ensino-aprendizagem; é sua condição de texto, visto na totalidade e que abrange os modos de produção e percepção, os códigos e normas lingüísticas e estéticas, os conteúdos, enfim, as relações extra, intra, intertextuais. (MAGNANI, 2001, p. 50)

2.4 A escola e a literatura: percorrendo a história

A história da literatura no Brasil corresponde ao processo da escola, cuja particularização ocorre quando lembramos que pertence à história da literatura brasileira a permanente busca da própria identidade. No período colonial os poetas se julgavam portugueses; os românticos, no século XIX, incumbidos de escrever a história literária nacional para o novo país, saíram atrás de sintomas de brasilidade no passado; de lá para cá, a procura pode ter perdido o ímpeto, mas não saiu do horizonte da crítica e historiografia literária brasileira.

Para entendermos o que pode significar, na história da literatura de um país, a educação de um modo geral, e, especialmente, a escola, é preciso conhecer os fatores que intervêm na produção literária e relacioná-la com as condições em que emergiram.

Segundo Azevedo (1986), há íntima relação entre literatura e a escola e essa vinculação está, por seu lado, inserida no contexto histórico-social. A partir dessa realidade, verificamos que com o Descobrimento houve, inicialmente, uma certa frustração por parte dos portugueses que, alimentados pela idéia de alcançar as Índias, esperavam encontrar nas terras recém descobertas grandes riquezas e, de início, aparentemente só encontravam o pau-brasil que, apesar de valioso, não correspondia aos anseios mercantilistas que desejavam o ouro e a prata.

Por cerca de trinta anos não houve a fixação do colonizador às terras descobertas. Motivos não faltaram para retardar a exploração da nova terra, entretanto o principal deles foi o interesse maior com o lucrativo comércio oriental pelos portugueses. Desta forma a Coroa

cedeu o direito de exploração da madeira aos comerciantes portugueses. (FREIRE, 2004, p. 34) A exploração do pau-brasil só foi possível pela participação dos índios através do escambo, tendo em vista as condições inóspitas da terra: “A imensidade dos espaços, a exuberância da floresta tropical, as montanhas abruptas, a extensão e o volume das águas, a variedade e o contraste violento das paisagens.” (AZEVEDO, 1986, p. 196) A população fixa foi, aos poucos, sendo formada com a vinda de expedições financiadas por particulares como o caso da primeira por Fernando de Noronha, em 1503, com o objetivo de estabelecer a estrutura para a exploração do pau-brasil. O intuito maior era fundar feitorias, a mesma solução encontrada na África, onde a madeira era guardada, a tripulação das naus abrigada. As primeiras expedições eram apenas de exploração. (FREIRE, 2004) Não havia, ainda, interesse, por parte da metrópole, em fixar população e, portanto, não se cogitava na instalação, mesmo que de forma incipiente e precária, de qualquer tipo de escola.

Como no México, Cortez descobriu grandes riquezas e Pizarro, no Peru, também chegara ao império Inca. As notícias dessas descobertas atraíram interesses de corsários e Portugal começou a pensar em colonizar de forma mais efetiva as terras brasileiras. A partir de 1530, começaram a chegar os primeiros colonos e, em 1535 com a criação das capitanias hereditárias, vieram algumas famílias para se estabelecer na colônia, entretanto até a chegada do 1º. Governador-Geral em 1549, não se tem qualquer notícia de tentativas de criação de escolas.

Com a vinda dos primeiros jesuítas em 1549 e o início da lavoura canavieira escravocrata surgiu, de fato, a base da sociedade colonial, essencialmente patriarcal e em torno da qual girava toda estrutura colonial. Mesmo o clero, tão independente na Europa, aqui se tornou parte dessa engrenagem. De qualquer maneira, coube aos jesuítas a criação das primeiras escolas em que a catequese era o objetivo mais importante.

No Brasil colônia, o sistema educacional montado e que se constituiu a base do Império, esteve, desde o início, ligado à família, à Igreja, ao poder econômico e político. A família patriarcal formou o quadro que desenvolvia e foi completado pela escola. Durante o período colonial foram os religiosos os detentores do saber e encarregados de transmiti-lo aos jovens através do ensino e da pregação. Os mundos eram misturados: o profano e o sagrado. O colégio dos padres reforçava os valores, os hábitos e costumes das famílias das casas grandes e dos sobrados.

O Brasil “se transformara numa ilha cultural da Metrópole, quase sem contato com outras culturas européias” (AZEVEDO, 1986, p. 194), o que acarretava um povo segregado sem nenhum meio de se informar além das fronteiras da colônia e do reino, limitando-se, portanto, à leitura ao que vinha de Portugal. O Brasil era colônia de Portugal, dependente do “exclusivo metropolitano” (NOVAIS, 1983) e, portanto sujeito à censura a fim de suprimir o que poderia despertar idéias de liberdade e o espírito crítico. O que se ensinava nos colégios jesuítas eram as disciplinas de base: gramática, retórica e a poética, aplicada ao estudo das línguas latina e portuguesa. Ensinos aprendidos na Universidade de Évora, fundada para atender os habitantes do sul de Portugal. Évora era considerada a metrópole eclesiástica, por isso fora escolhida para sediar a nova universidade. Em 1559, com a anuência do papa Paulo IV através da bula *Cum a nobis*, fundou-se a nova universidade. As principais matérias ensinadas eram Filosofia, Moral, Escritura, Teologia Especulativa, Retórica, Gramática e Humanidades. Esta universidade era controlada pelos jesuítas dentro do contexto histórico contra-formista que desembocou na fundação da Companhia de Jesus, em 1534. (<<http://www.uevora.pt/?module=universidade&action=historia>> acesso em: 01 de nov. 2006). Outras ordens religiosas também estabeleceram missões, mas é inegável que os jesuítas ocuparam o papel mais importante na primeira fase da escola e da literatura no Brasil.

O objetivo era elaborar pequenos textos para utilização em festas e encenações para atrair o gentio.

Toda a vida intelectual acabava gravitando em torno dessas pequenas escolas religiosas que detinham todo o conhecimento, já que interessava à metrópole manter o povo da colônia afastado do que se escrevia ou produzia na Europa. Só chegava ao Brasil, a leitura vinda de Portugal e, cabia aos padres, divulgar idéias e informações através de escritos ou sermões. A escola era, dessa forma, ainda imbuída de idéias medievais e atendia aos anseios de uma sociedade escravocrata e aristocrática. Até os estudantes, oriundos de classes mais baixas da sociedade ou da burguesia das cidades acabavam assimilando o gosto imposto pelas classes superiores. O ensino superior era exclusivo de uma minoria privilegiada que poderia ser enviada à Europa para concluir seus estudos, quase sempre em teologia, direito ou medicina.

Segundo Azevedo (1986), a leitura apresentada aos alunos nessas escolas era basicamente, em latim e português e consistia de textos religiosos e procurava desenvolver o manejo da gramática, da retórica e da poética, procurando, ainda, despertar vocações literárias. Era uma escola de cunho conservador, que servia aos interesses do colonizador. Entretanto a família, os grupos socioeconômicos e as igrejas também influenciam na educação e no hábito de leitura ou do gosto literário. A literatura ultrapassa o conservadorismo da escola, por sofrer outras influências, mas as duas forças interagem se complementando. Na época colonial, em que era evidente o isolamento da colônia, essa parceria foi muito importante.

A partir de meados do século XVIII, as reformas do Marquês de Pombal, relativas ao ensino, foram inovadoras. Figura importante do pensamento iluminista, expulsou os jesuítas do Brasil e de outras colônias portuguesas com o objetivo de tirar o monopólio da educação

das mãos de religiosos que, segundo ele, preparavam o indivíduo para a Igreja e não para o Estado. Para Falcon (1982):

[...] Contra a transcendência irá afirmar-se, para a natureza e para o conhecimento, o princípio puro da imanência (FALCON, *apud* CASSIRER, 1982.). Afirmando-se pouco a pouco em várias direções, ocupando sempre novos territórios, a imanência assume um caráter predominantemente naturalista, impondo-se cada vez mais numa dialética homem-natureza, cuja expressão típica será o racionalismo moderno. (*id, apud* VACHET) (*id, 1982, p. 8*)

Surgem, então, as primeiras escolas públicas, subvencionadas pelo Estado. É o que Falcon chama de *secularização* [grifo do autor], “É a emancipação de cada um dos campos particulares do conhecimento da tutela da teologia e da metafísica tradicionais.” (1982, p. 8, grifo do autor) Foi, a partir desse momento que, no Brasil, surgem as escolas humanísticas de tipo clássico e que vão existir até o Império com algumas modificações que não chegariam a alterar de forma consistente a sua estrutura pela própria condição de ser colônia, dependente da metrópole.

No entanto, desenvolve-se na colônia uma elite pensadora que procura caminhos próprios, mas ainda muito ligados às influências da metrópole. Literariamente falando, é uma fase sem originalidade porque busca inspiração em modelos metropolitanos, embora os cenários e os personagens fossem coloniais.

Para Azevedo (1986), com a chegada da família Real ao Brasil, em 1808, e a abertura dos portos é que, realmente, a cultura nativa começa a usufruir um contato mais direto com o pensamento de escritores franceses, ingleses e, até, alemães. Contato estabelecido através das missões artísticas, como por exemplo: a missão artística francesa. Considerada uma das mais importantes iniciativas de D. João VI:

[...] foi a contratação de um grupo de artistas franceses encarregado de levar adiante o projeto de criação de uma Escola Real de Artes e Ofícios na sede

do governo. Comandada por Joaquim Lebreton, ex-secretário da classe de Belas Artes na França [...]. (FREIRE, 2004, p. 146)

Nessa missão artística francesa vieram pessoas renomadas como: os Taunay, pintores, Grandjean de Montigny, arquiteto, os Ferrez, escultores e fotógrafos, Jean-Baptiste-Debret. D João criou a Imprensa Régia, o Horto, que depois deu origem ao Jardim Botânico, a Biblioteca Real, em 1814, originando na Biblioteca Nacional, que já possuía acervo de 14.000 volumes trazidos de Portugal e o Museu Real. Em 1827, uma lei ordenou a abertura na cidade de escolas públicas primárias. O processo de urbanização ocorreu a partir da higiene pública e da melhoria na iluminação do Rio de Janeiro. A cidade cresceu para os arredores, pela necessidade de abrigar os portugueses que vieram junto com a família real portuguesa.

Azevedo (1986) nos diz que já não era possível evitar a entrada no Brasil de qualquer obra ou publicação que não servisse aos interesses da Coroa. Viajava-se mais e conheciam-se novas idéias, alargando os horizontes culturais. De acordo com Azevedo, criam-se escolas superiores para médicos, advogados e engenheiros onde, além de uma formação específica, continuavam a oferecer a mesma base de leituras de tempos anteriores. Mudanças maiores só irão surgir a partir da criação do Colégio Pedro II, em 1837, continuando, todavia, a manter o caráter de ensino literário, com ênfase nas letras clássicas. Ainda, e por muito tempo, verificou-se uma resistência à introdução de elementos novos ao pensar um tipo de cultura mais científica, racional, voltada para o método empírico- positivista.

Essa situação da Escola e o enfoque de cultura literária como fator de status social vai continuar até o século XX, por volta de 1934. É interessante se observar que mesmo grandes médicos e outros profissionais dos séculos XIX e início do XX foram considerados como homens de letras, famosos escritores e oradores.

Para Azevedo:

Em todo caso, excetuada sua função conservadora e, portanto, a que exerceu, como instrumento de preservação de valores e da unidade de língua, não é a escola que conta no desenvolvimento da literatura, mas a difusão [...] pelas facilidades abertas à circulação de idéias, que atuaram as escolas superiores no setor literário. (AZEVEDO, 1986, p. 204)

Apesar de todas as suas limitações, essas escolas propiciaram o contato entre estudantes oriundos de diferentes camadas sociais e regiões do país. Foi através desse contato que elas se tornam mais abertas às novas idéias chegadas do exterior, às novas correntes literárias discutidas nos meios acadêmicos, por grupos de críticos ou defensores apaixonados. Por isso Antônio Cândido afirma que a literatura continuava no Brasil, mais do que qualquer outro fator, “o fenômeno central da vida do espírito.” (*id*, *apud* Antônio Cândido, p. 205)

A influência dessa escola tradicional começa a decair, a partir da primeira guerra mundial e da evolução, cada vez mais rápida, da urbanização e industrialização, trazendo novos meios de comunicação. Para Azevedo:

[...] Com os processos de industrialização e urbanização que começaram a acelerar-se, depois da Primeira Guerra Mundial, e as novas técnicas de transporte e comunicações - a expansão da imprensa, o impulso que tomaram as livrarias e as empresas editoras, a distribuição mais rápida de livros e revistas, as viagens dentro e para fora do país, as influências pessoais e de grupos e os contatos, pro toda as formas, com as novas correntes de idéias e concepções estéticas, contribuem para quebrar a influência da escola tradicional [...]. (*id*, p. 208)

O autor afirma que inaugurou-se “uma era de inquietação” (*id*, p. 209) Dessa forma começa a se desenvolver uma literatura que vai evoluindo à margem da escola. Esse fenômeno já vinha se observando anteriormente com vários escritores como Machado de Assis, Humberto de Campos, Bilac, Lima Barreto e muitos outros que, nem sempre tiveram

uma educação formal ou que acabaram abandonando seus cursos. O apelo literário era grande, mas, nesses casos, não foi devido às influências da escola.

Ao mesmo tempo vai acontecendo o aumento do número de escolas de diversos tipos. As mulheres passam a se matricular, em número sempre crescente e estarão presentes na renovação literária. A escola, então, começou a democratizar a cultura e abriu novas perspectivas literárias, mudando o perfil do produtor (escritor) e do comprador (leitor). Os dados obtidos do IBGE (<<http://www.ibge.gov.br>> acesso em 02 de nov. 2006) são em relação ao crescimento dos periódicos e da matrícula de alunos em diversas escolas do país, principalmente no Distrito Federal e em São Paulo. Embora Azevedo (1986) diga que a escola não possui influência direta sobre a produção, mas é evidente que contribui para diversificar o público leitor, estimulando as criações literárias ao produzir consumo, crescendo o número de leitores e o mercado de livros.

No fim da República Velha, o Brasil saía da órbita britânica para entrar no raio de influência americana, considerada, então, mais progressista. Sendo assim, a influência das reformas educacional que ocorriam em alguns países ocidentais começou a encontrar ambiente favorável no Brasil. De fato, eram muitas as queixas quanto à incapacidade e inoperância do poder público no atendimento à educação básica e eram divulgados alarmantes índices de analfabetismo, deixando-nos diminuídos ante Argentina, Chile e Uruguai, em inevitáveis comparações.

A educação passou a ser vista como um fator essencial para o progresso e grandeza nacionais. Desde a década de 20 que já se observava essa postura e sucedem-se reformas pedagógicas confiadas a educadores. O plano federal mostrava timidez e pouca vontade, mas, a nível regional, houve algumas decisões notáveis. Dentre as mais importantes podemos citar: Lourenço Filho (Ceará – 1923); Anísio Teixeira (Bahia – 1925); Francisco Campos (Minas – 1927); Fernando Azevedo (Distrito Federal – 1928); Carneiro Leão (Pernambuco – 1928).

Embora o Brasil entrasse atrasado no movimento da Escola Nova, começa a se desenvolver o gosto pela troca de experiências e debates que procuravam canais ideológicos próprios como o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, assinado por 25 educadores e escritores. Este defendia a idéia da educação ser um instrumento essencial para a reconstrução da democracia pela integração de todos os grupos sociais. A educação deve ser pública, obrigatória, gratuita, leiga e sem discriminação de sexo. Apesar dela vir a ser única, não deve abandonar as características regionais. E todo os professores devem ter formação universitária, mesmo os do ensino primário. (PILETTI, 1990)

Segundo Piletti (1990), a Revolução de 30 criou um Ministério de Educação e Saúde Pública, com Francisco Campos à frente. Consagrou o sistema escolar seriado e criou um quadro de inspetores federais de ensino, o que duraria até a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 5692). Essa reforma começou a pensar o ensino dentro de uma visão nacional e não mais regional – firmou-se uma política nacional de educação.

Foi criado, ainda, um Conselho Nacional de Educação, organizou-se o ensino superior e foi criada a Universidade do Rio de Janeiro. Deve-se à Lei Francisco Campos a estruturação do ensino secundário e comercial. Procurou favorecer o ensino das ciências com um caráter mais modernizante, embora sem o aspecto tecnicista de nossos dias.

A reforma continuou, todavia, favorecendo o sistema educacional das elites, desprezando o ensino profissional. A exceção era o ensino comercial, assim mesmo, visto como inferior aos outros. Pode-se dizer que essa reforma é uma mistura da velha ordem com as aspirações de modernidade. Talvez, e por isso mesmo, essa reforma tenha durado tão pouco. Acredita-se que seu maior mérito foi considerar o poder público responsável, em última instância, pelo processo educacional.

O movimento renovador que encontrara terreno fértil nos tempos de Francisco Campos conseguiu incluir algumas de suas teses na Constituição de 1934. Esse movimento

foi interrompido em 1937 com a instituição do Estado Novo e o estabelecimento de um governo ditatorial e autocrático. Somente em 1945 seu conteúdo voltaria ao debate.

Gustavo Capanema foi ministro da educação entre 1933 e 1945, elaborando nova reforma em 1942, pelo Decreto lei nº 4.244, de 9 de abril. A tentação autoritária do governo Vargas já era evidente desde o estabelecimento da Constituição de 1934. As democracias européias estavam em declínio. Os movimentos internos como a Intentona de 1935, a Ação Integralista de 1937, aliados à precária situação internacional com a ascensão do fascismo, forneceram o motivo para o estabelecimento do Estado Novo. (PILETTI, 1990)

O fato do Ministério Capanema ter-se transformado em um mito se deve a sua aparente liberalidade que pressupunha a cooperação de pensadores e intelectuais de diversas correntes, mas que era, em verdade, fonte de uma ação centralizadora, restritiva e autoritária, muitas vezes próximas dos modelos fascistas, como no caso da mobilização miliciana da juventude. Havia grandiosas manifestações nacionais no estádio de São Januário, com corais regidos por Villa Lobos e as "Paradas da Raça" que antecediam o 7 de setembro.

Os programas escolares e, conseqüentemente, a literatura eram ufanistas, procurando incitar o nacionalismo e o patriotismo, enfatizando a aptidão física e a mobilização controlada das massas. A censura era rigorosa e Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP) controlava tudo o que se falava ou publicava. As práticas repressivas contra a dissidência acabaram por sufocar a criatividade, cerceando a atividade intelectual. Era maciça a propaganda do regime despejada pelos meios de comunicação e havia um forte culto à personalidade, como em qualquer regime totalitário. Getúlio Vargas à feição dos caudilhos era um ídolo e o povo estimulado a considerá-lo como tal.

A educação no Estado Novo foi particularmente influenciada pela reforma Gentile, feita pelos fascistas na Itália, em 1923. A reforma curricular de Capanema, a organização da universidade e as concepções pedagógicas foram decididamente inspiradas por ela, tendo pelo

menos o sistema curricular sobrevivido à queda de Getúlio. O ensino secundário, cujo objetivo era o de modelar individualidades, teve acrescido a carga horária do Latim, muito mais cara aos italianos por causa de suas reminiscências romanas. A influência prosseguia no ensino da Educação Moral e Cívica, na instrução pré-militar, estímulo à concentração de massas (canto orfeônico), valorização de exercícios físicos e das festas cívicas. Eram privilegiados os ritos coletivos, tão ao gosto do fascismo. Generalizou-se a separação dos sexos por salas de aulas e introduziu-se o ensino religioso.

Com a eclosão da 2^a guerra mundial e a entrada do país na guerra, o governo volta-se para os Estados Unidos e, o país passa a sofrer maior influência da cultura americana. Com o final da guerra, o Brasil caminha rumo à redemocratização. A constituição de 1946 restabelece a democracia, mas a política cultural e educacional continua sem definição clara, apenas experiências fragmentadas e, muitas vezes, isoladas.

Em 1961 com a lei nº 4.021, de 20 de dezembro surge “a primeira lei brasileira a estabelecer as diretrizes e bases da educação nacional, em todos os níveis, do pré-primário ao superior.” (PILETTI, 1990, p. 101) Dois movimentos se contrapuseram: os defensores da escola pública, representados pelos educadores do movimento da educação nova; e os defensores da escola privada, os pertencentes aos meios católicos. Além dos movimentos populares de educação como a Campanha de Educação de Adultos, o Movimento de Educação de Base (MEB), o Programa Nacional de Alfabetização a partir do método Paulo Freire. No entanto, esta não chegou assumir o posto de coordenador do programa em função do golpe militar de 1º de abril de 1964: “[...] o programa foi extinto e seus organizadores, acusados de subversão, foram presos e exilados.” (*id*, p. 106)

Após o golpe militar a educação passou por transformações através do acordo entre o Ministério da Educação e a Agência Interamericana de Desenvolvimento dos Estados Unidos, O Acordo MEC-SAID. Para Piletti:

Mas não era essa a reforma que estudantes e professores reclamavam: “Abrir vagas, ampliar o corpo docente, aumentar verbas e recursos, criar cursos básicos para integração de toda a Universidade, pôr um na tirania da cátedra, instaurar os departamentos com seus colegiados. ‘Fora a Universidade elitista e de classe!. Universidade crítica. Livre, aberta.’” (PILETTI, 1990, *apud* CHAÚÍ, p. 118)

O momento histórico não era para discussão, a ditadura dos militares cassava, exilava, calava a boca dos pensamentos contrários - os chamados subversivos. Com isso, a educação é reformulada dentro das exigências daquela atualidade: a lei 5692/1971, fora imposta sem discussão, sem participação de estudantes, professores ou qualquer outro setor da sociedade. O ensino do 2º grau tornou-se profissionalizante, e termos comportamentais como: identificar, adquirir, classificar, reproduzir, organizar (MAGNANI, 2001, p. 48) ganham espaço no cenário educacional. O importante não era refletir, criticar, divergir, pensar, e sim acolher, reproduzir o *status quo*. A educação tinha que servir aos interesses do Estado ditatorial brasileiro de 1964 a 1985. O fundamental era formar profissionais que atendessem às demandas do mercado como mão-de-obra especializada. A questão da cidadania referia-se ao comportamento cívico pela inserção no currículo das disciplinas como Educação Moral e Cívica e estudos dos Problemas Brasileiros. O conhecimento deve partir do real de forma una e sem conflitos. Marilena Chauí em seu artigo para a Folha de São Paulo em 1977 nos diz que:

Sob o empirismo grosseiro e uma visão grotesca do saber, esconde-se na reforma uma concepção burocrática da razão e da sociedade. A paz racional e a paz social sustentam uma reforma do ensino que é [...] a destruição da reflexão crítica em nome de uma racionalidade reduzida a integração e ordenação. (CHAÚÍ, 1977, *id*, p. 132)

Após a promulgação da Constituição de 1988 tornou-se possível nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), tornou-se possível o nascimento e o

planejamento educacionais. (SOUZA, 1997) O princípio fundamental da Constituição de 1988 em relação à educação é garantir “a liberdade de aprender, ensinar, pesquisa e divulgar o pensamento, arte e o saber.” (*id, apud* Constituição, artigo 206, II, p. 2) As mudanças políticas com o fim da ditadura militar e o nascimento da Nova República fizeram com que a Educação no país fosse reformulada em novas bases. Suas negociações foram feitas a partir do Fórum da Educação na Constituinte com a participação de diversas entidades do campo educacional presentes ao debate. Segundo Piletti:

O artigo 205 da nova Carta ficou com a seguinte redação: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (PILETTI, *apud* Constituição de 1988, artigo 205, 1990, p. 139)

A idéia é dialogar, trazer os conflitos à baila e colocar a pessoa humana no centro do debate nas diversas regiões do Brasil. O objetivo primordial é democratizar o ensino e levar a leitura a todos através não só da família, a partir da melhoria da qualidade de vida dos cidadãos, mas principalmente pela participação ativa na inter-relação entre comunidade-sociedade civil-escola.

Segundo Magnani (2001) o mercado de livros didáticos e paradidáticos aumenta bastante, mas não é, necessariamente, a solução para os problemas da cultura brasileira, a aquisição do hábito da leitura nem sempre está ligada a programas pré-estabelecidos. É necessário que o assunto seja tratado de forma a se atingir o desejo de ler pelo prazer que a leitura possa proporcionar, mais do que pela necessidade de ler para adquirir um conhecimento. A leitura deve ser um estímulo, um alargamento de horizontes e possibilidades e, sobretudo, deve ser prazerosa.

O que se percebe, afinal, é que a escolarização da leitura envolve as contradições dessa instituição, inserida no contexto de modernidade capitalista, aliadas à tradição educacional e

cultural brasileira marcada por uma tendência literária e retórica, diluída, ao longo de nossa história, por interesses e indefinição entre preparo profissional e formação humanística, não excluindo do ensino da leitura e da literatura a tradição retórica, que vê no texto um instrumento de convencimento e persuasão.

Essas discussões, que se acirraram nos últimos anos, acompanham a história da leitura no Brasil. Desde que se tornou nação independente, o país se depara com a necessidade de enfrentar e derrubar as altas taxas de analfabetismo da população. A maior parte dos métodos propostos em vigor nas primeiras décadas do século XIX, até o construtivista, nos últimos anos, se propõe a revolver o problema, encarando as duas facetas da questão: como alfabetizar de modo acelerado, cortando o caminho que tem atrasado a consolidação da escola brasileira e; como fazer o analfabeto aceitar o processo de alfabetização, porque, sendo ele via de regra pobre e despreparado culturalmente, se depara com uma situação inusitada que, à primeira vista, parece contradizer sua experiência e que, por isso, ele rejeita.

As duas outras exigências, relativamente à trajetória do livro didático no Brasil e/ou do ensino da literatura, reproduzem o enredo: o Brasil carece de escolas qualificadas, os professores nem sempre apresentam formação adequada, o Estado remunera mal o corpo docente. Além disso, e talvez por conseqüência, a aprendizagem da literatura afigura-se insatisfatória, as obras literárias que circulam na sala de aula dificilmente conseguem formar bons leitores, o livro didático parece consistir a emenda pior que o soneto.

O rosário de queixas pode ir longe, sobretudo quando seu objeto é a precária situação educacional do país. O fato, contudo, de se apresentarem com tanta freqüência reclamações e protestos reforça, por outro ângulo, a importância da escola enquanto instituição. Não tivesse ela influência na sociedade, agindo sobre a formação dos indivíduos e constituindo-se em poderoso mercado de consumo e de trabalho.

3 ESTUDO DE CASO: LEITURA NA FUNDAÇÃO OSÓRIO

A disciplina Língua Portuguesa, na Fundação Osório, passou por uma reformulação em seu conteúdo programático, a fim de atender, primeiramente, o fato da escola de ter sido incorporada ao Sistema Colégio Militar do Brasil, utilizando seus planejamentos que são recomendados e aplicados nos doze Colégios Militares. Além disso, em 2003, os Planos de Curso foram modificados para que, a partir de 2004, a Unidade Didática referente à Linguagem Oral e Escrita, passasse a ter um número de aulas ampliado e ajustado, a fim de que o aluno tivesse um contato com vários tipos de texto desde a 5ª Série, visando, dessa forma, aumentar as possibilidades de leitura, estimulando o aluno a conhecer e ler diversos gêneros textuais. Essa reestruturação objetivou o despertar pelo gosto da leitura e, também que pudesse atender a um “Programa de Leitura” proposto para todas as Escolas.

Essas mudanças foram muito rápidas e requereram dos docentes uma adaptação em relação às aulas e avaliações da Língua Portuguesa, que passou a priorizar a produção textual e a interpretação de textos, enfocando a gramática, somente, como suporte para a linguagem oral e escrita. É uma experiência rica, pois trabalhamos e trocamos experiências com os professores dos Colégios Militares sempre que há reuniões de planejamento.

Todas essas mudanças, me impulsionaram para a investigação de como estamos nos adaptando e educando nossos alunos, para atender às orientações do Departamento de Ensino do Exército (DEP) quem tem sido enfático quanto à necessidade de valorização da leitura. Como professora há 18 anos e coordenadora de Língua Portuguesa há 10 anos, tenho grande preocupação com a formação dos alunos-leitores da escola, não só pela responsabilidade que recai sobre os professores de Português, mas também por acreditar ser a prática da leitura o melhor caminho para a construção de alicerces que sustentam e norteiam a vida de qualquer jovem que tenha acesso à cultura. Optei por pesquisar, através das vivências dos alunos e suas

experiências com os professores que fizeram parte de sua trajetória escolar desde a 5^a. série, o que esse aluno pensa sobre leitura e literatura, o que podemos depreender de sua fala como contribuição da escola no seu gosto pelos livros e até que ponto contribuimos na formação de alunos reflexivos. Espero, dessa forma, colaborar para o aprimoramento do incentivo à leitura e a valorização do ensino da Língua Portuguesa e da Literatura.

A história da Fundação Osório inicia-se em 1921 como “Orfanato Osório”, destinado a prestar assistência às filhas órfãs de militares. A escola mantinha-se, desde então, com contribuições de militares, fundos assistenciais das forças armadas e algumas alunas contribuintes. Só em 1993 passou a admitir alunos do sexo masculino e aumentou, consideravelmente seu efetivo discente.

Foi a partir da Lei No. 9026, de 10 de abril de 1995, que a Fundação Osório vinculou-a ao Ministério do Exército, por intermédio do qual têm consignados no Orçamento da União os recursos para seu custeio e sua manutenção. Desde então, tem passado por inúmeras transformações pedagógicas, passando a integrar o Sistema Colégio Militar do Brasil que é um dos subsistemas do Sistema de Ensino do Exército. Segundo documento da própria Diretoria de Ensino Preparatório e Assistencial (DEPA), “NORMAS DE GESTÃO PLANEJAMENTO E CONDUÇÃO DO ENSINO (NGPCE)”, é de sua competência:

[...] dirigir, exercer a ação de comando, a gestão escolar – a nível intermediário – o planejamento, a coordenação, a orientação, a supervisão e a avaliação do processo ensino-aprendizagem nos Colégios Militares subordinados nas áreas de ensino presencial e a distância. Junto à Fundação Osório, cabe cooperar nas atividades educacionais, quando solicitadas. (DEPA, 1995, p. 3)

A Fundação é uma instituição pública supervisionada pelo Comando do Exército e vinculada ao Departamento de Ensino do Exército (DEP), enquanto os Colégios Militares (CM) são subordinados ao Comando do Exército. Essa diferença, entre ser “vinculada e subordinada” confere à Fundação uma autonomia administrativa e pedagógica que permite

um trabalho diferenciado em alguns aspectos, pois há diferenciais na Fundação, como a Educação Básica a partir da Classe de Alfabetização e o Ensino Médio profissionalizante, diferentemente dos Colégios Militares, que funcionam a partir da 5ª série do Ensino Fundamental e tem um Ensino Médio regular.

Um dos pontos que une a Fundação, pedagogicamente, ao ensino dos Colégios Militares é o fato de, a partir de 1998, ter incorporado os planejamentos das disciplinas utilizados por eles. Esses Planos de Estudo são discutidos por um representante de cada Colégio Militar e adotado nos doze Colégios Militares do Brasil. Os encontros são marcados de acordo com a necessidade de cada disciplina em efetuar mudanças nos objetivos e conteúdos a serem ministrados.

Como coordenadora de Língua Portuguesa participei em 2003 da reformulação do planejamento de Língua Portuguesa, que está vigorando, e que reforçou o estudo dos gêneros textuais a partir da 5ª série. Já havia esse enfoque no planejamento anterior, mas foi redimensionado e reestruturado em seus objetivos e números de aulas, a fim de valorizar, cada vez mais, o estudo da linguagem oral e escrita como prioridade do ensino da Língua Portuguesa.

A DEPA, por intermédio da NGPCE, regula em cada Colégio Militar e na Fundação Osório para que a proposta pedagógica:

[...] conste de seus Regimentos Internos, em consonância com o previsto no art 4º do Regimento 69. A proposta tem a finalidade de colaborar na formação de cidadãos intelectualmente preparados e cômicos do seu papel na sociedade segundo os valores, os costumes e as tradições do Exército Brasileiro. (DEPA, 1995, p. 4)

A elaboração do Regimento Interno da Fundação Osório, segue, portanto, as orientações da NGPCE. No capítulo 5, referente à prática pedagógica destaca várias atividades, dentre elas o “Programa de Leitura” que subscrevo a seguir.

a. Pela importância reconhecida, o desenvolvimento do hábito e do gosto pela leitura é missão de todo o corpo docente e não deve ficar limitado ao programa de leitura, nem ser visto como encargo exclusivo da Seção de Ensino A¹. Deverá ser conduzido pela Divisão de Ensino, por todos os seus integrantes, pelo Corpo de Alunos, pelo Subcomandante e pela Div Adm para os integrantes da administração.

b. O programa de leitura será executado com a seleção voluntária de livros e composto por livros sugeridos e indicados pelo público alvo e não impostos. Ao implementá-lo o comando do colégio deve enfatizar seu aspecto lúdico, recreativo, prazeroso e evitar revesti-lo de caráter formal e obrigatório com efeitos contraproducente.

c. Além do programa de leitura para os alunos é recomendável a implementação e a adoção, entre outras, das seguintes atividades:

1. Divulgação, na sala de aula, de pequenos textos e de notícias publicadas em revistas e jornais relacionados com os assuntos abordados em classe; Realização de feira de livros com a participação de editoras e de visitas a livraria e a bibliotecas fora do colégio;
2. Realização de concursos literários por ocasião de datas cívicas e históricas;
3. Incentivo à leitura durante as férias escolares com ofertas e exposições de livros na semana anterior ao seu início;
4. Divulgação da aquisição de novas obras para a biblioteca do colégio; e
5. Incentivar e operacionalizar a ida de alunos às Bienais do Livro que acontecem nas cidades sede da CM/FO. (NGPCE, 1995, p. 21)

A NGPCE, objetivamente, determina, no chamado “Programa de Leitura”, dois aspectos fundamentais na formação do leitor que vem a ser, em essência, os pontos norteadores deste trabalho: (1) que a leitura não seja privativa da seção de Ensino de Língua Portuguesa; e (2) que a leitura seja libertada do caráter formal, obrigatório, realçando seu aspecto lúdico e prazeroso.

De acordo com as diretrizes da DEPA, o Regimento Interno da Fundação Osório estabelece, como meta de leitura, atividades para cada ano letivo no Plano Geral de Ensino, através de projetos e objetivos a serem alcançados.

O “Programa de Leitura” envolve dois grandes eixos: o primeiro, com a previsão de criação de três projetos: (1) O “Projeto Leia e Apareça”; (2) O “Projeto Poesia”; (3) O “Projeto Literatura de Cordel” e uma “Feira de Livros”, para instaurar o hábito da leitura e abrir caminho ao prazer através da poesia e da arte; e o segundo eixo significa dar projeção ao

¹ Seção de Ensino A - Comunicação: [Língua Portuguesa](#), [Literatura](#) e [Educação Artística](#).

acesso à instrumentação e ao espaço da leitura, ou seja, a biblioteca, a fim e torná-la verdadeiro centro de informações.

De acordo com a etimologia da palavra biblioteca (em grego – *biblion* = livro; *théke* = caixa, armário) (NÓBREGA, 2002), evidencia-se a imagem de um lugar onde se guarda a memória dos homens. Assim como um cofre, só alguns detêm o código de acesso. Dessa forma, a biblioteca torna-se um espaço relevante por guardar um objeto do conhecimento – o livro, ou seja, um espaço agradável para o convívio com a leitura. Segundo Walty:

O livro manuseado por nós é um espaço que convida à descoberta, ao desafio da produção do conhecimento. Enquanto registramos, de inúmeras maneiras, as idéias que neles circulam, também deixamos nossas marcas impostas pelo manuseio, traços, muitas vezes de nossa relação afetiva. (WALTY, 2001, p. 32)

Para muitos alunos a biblioteca é o único lugar de acesso e manuseio ao livro. Como produtora de cultura e conhecimento ganha destaque como ambiente favorável à aquisição do hábito da leitura. Portanto, o acervo disponível revela a realidade da escola. Na tentativa de seduzir o aluno leitor, a biblioteca deve ser o lugar por excelência de estímulo através de práticas pedagógicas facilitadoras como: acesso à escolha dos livros, liberdade de manuseio, integrada ao “Programa de Leitura” da escola. Ou seja, a biblioteca deve estar imiscuída no processo de ensino-aprendizagem, em que favoreça a interação entre alunos, professores e o Projeto Político Pedagógico escolar.

Os projetos mencionados são atividades desenvolvidas pela disciplina Língua Portuguesa. O “Projeto Leia e Apareça” é, basicamente, uma proposta de troca de livros em sala de aula durante todo o ano letivo, sem qualquer forma de avaliação por parte do professor; o “Projeto Poesia” é uma proposta de resgatar a poesia e se restringe ao dia nacional da poesia em março; o “Projeto Literatura de Cordel” é uma atividade desenvolvida

pelo professor da 8^a. série do Ensino Fundamental, por fazer parte de um tipo de texto trabalhado em sala de aula, previsto no planejamento.

É fundamentada nessas diretrizes que lanço um olhar para o aluno da Fundação Osório em relação ao projeto de leitura direcionado para sua formação. Não só às propostas previstas nos planos de ensino, mas também àquelas que estão subjacentes às aulas de Língua Portuguesa e Literatura; nas intenções de cada professor, ao promover e estimular a leitura. O quê? Como? E o que pensa nosso aluno em relação ao mundo da leitura que oferecemos a ele? Estamos formando alunos interessados e instigados pela leitura-literária?

3.1 Mediação pedagógica

Todo saber se dá a partir da linguagem.
Nietzsche

Com o surgimento dos estudos sobre letramento, o desafio de ensinar a ler e a gostar de ler vem redirecionando os olhares sobre a alfabetização a partir do final do século XX. Um novo desafio para a escola e um novo status à leitura: não importa apenas saber ler e escrever (decodificar), importa principalmente saber fazer uso das práticas sociais de leitura e de escrita. Não é suficiente que o aluno seja alfabetizado na escola; esta deve dar continuidade ao seu processo de letramento, visando torná-lo um sujeito letrado, ou seja, que domina os usos sociais da leitura, da escrita e, também, da oralidade tão negada pelos currículos tradicionais.

Letramento entendido como: “estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita.” (SOARES, 2002, p. 47) Por extensão, podemos pensar em letramento literário como estado ou condição de quem não apenas é capaz de ler poesia ou romance, mas dele se apropria efetivamente por meio de experiência estética, fruindo-o.

O desenvolvimento, nos últimos tempos, das ciências da linguagem ampliou seu âmbito de atuação e abrangência, já que passou a incorporar as contribuições da psicolinguística, da sociolinguística e da análise do discurso, delimitando um campo para investigação teórica e metodológica. Antes disso, existiam, sim, estudos e propostas de métodos renovadores de alfabetização, pesquisas sobre hábitos e preferências de leitor e discussões de problemas relativos ao ensino da literatura.

A chamada “crise da leitura”, que se tornou chavão em todas as discussões, ganhou espaço para que estudiosos e pesquisadores começassem, então, a discuti-la a partir de dois grandes eixos de dificuldades ressaltados em nossa sociedade, segundo Zilberman e Silva (1995):

Por uma parte, a constatação das carências no campo da educação, incluindo-se, entre outras, as deficiências do processo de alfabetização nas escolas, a pequena quantidade de leitura dos textos em sala de aula, a má qualidade do material a ser lido; por outra, a concorrência dos meios de comunicação de massa que, conforme a denúncia de educadores, afastam o público da matéria escrita e criam outros hábitos de consumo, prejudiciais à relação do leitor com o universo social e cultural. (ZILBERMAN e SILVA, 1995, p. 7)

A leitura tornou-se tema de discussão e um espaço para propostas e pesquisas que visassem teorias, métodos e políticas que refletissem uma prática de leitura, na sociedade e na escola brasileira, eficaz e consciente.

Inicia-se, conseqüentemente, um processo de escolarização dos gêneros textuais: “[...] o gênero que é utilizado como meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares – mais particularmente, no domínio do ensino da produção de textos orais e escritos.” (SCHNEUWLY e DOLZ, 1999, p.5)

Nesse contexto, procuro analisar de que forma se apresentam os gêneros textuais nos planejamentos da Fundação Osório - escola pública federal vinculada ao sistema de ensino

dos Colégios Militares. Esse planejamento foi reformulado em 2003 por uma equipe de professores dos Colégios Militares de todo o Brasil e da Fundação Osório.

A proposta era priorizar o ensino da leitura e da escrita em textos diversos baseado na teoria dos gêneros discursivos de Bakhtin e nas orientações para o ensino da Língua Portuguesa apresentada nos PCNs. Para essa análise me baseio na teoria de Chevallard (1991) sobre transposição didática, em que objetos de ensino, para constar do currículo, têm de ser transformados e mediados pelos professores.

A transformação de um conteúdo de saber específico em uma versão didática desse objeto de saber pode denominar-se apropriadamente em “transposição didática *stricto sensu*” [grifo do autor]. (CHEVALLARD, 1991, p. 47)

3.2 Transposição didática – embasamento teórico

Para melhor compreendermos o que vem a ser transposição didática num processo de ensino/aprendizagem e mais particularmente num planejamento escolar é necessário entendermos sua base teórica e de estudiosos do assunto.

A transposição didática tem por objetivo transformar o saber em conteúdo a ser ensinado, ou seja, no programa a ser cumprido para que o objetivo desejado seja atingido. Essa transposição compreende a tradição existente e sua evolução até se chegar ao fim proposto – sua transferência ao aluno.

Na verdade, o conhecimento – saber – é preexistente, mas ele vai se transformando e se adequando às exigências do momento. Deve ser um processo contínuo e dinâmico porque depende de situações políticas, sociais e culturais de determinada sociedade em um momento de sua história. O ensino deve atender às demandas do grupo e assim tem sido desde a Antigüidade. Egípcios, gregos, romanos e outros já selecionavam o conteúdo programático de suas escolas em decorrência das vantagens que eles trariam para o grupo.

Desde então, mesmo que de forma pouco didática ou científica e, na maior parte das vezes, sem ter em foco o verdadeiro objetivo, sempre esteve presente a adequação do conteúdo ao se fazer a transposição didática.

Segundo Chevallard (1991), há necessidade de um constante exercício de vigilância na transposição didática porque isso vai proporcionar a possibilidade de análise científica do sistema educativo.

Lopes (1999) faz uma análise minuciosa sobre o processo de transposição didática e polemiza quanto à forma em que se dá a apropriação do conhecimento escolar na transposição didática: “que retira do conceito sua historicidade e sua problemática, constituindo novas configurações cognitivas.” (LOPES, 1999, p. 208) Com base nesses pressupostos ela defende que o termo mediação didática seria mais apropriado.

Mais coerentemente, devemos nos referir a um processo de **mediação didática** [grifo do autor]. Todavia, não no sentido genérico, ação de relacionar duas ou mais coisas, de servir de intermediário ou “ponte”, de permitir a passagem de uma coisa a outra. Mas no sentido dialético: um processo de constituição de uma realidade a partir de mediações contraditórias, de relações complexas, não imediatas. Um profundo sentido de dialogia. (*id*, p. 208)

A mediação ou a transposição didática ancora a relação existente de adaptação a ser realizada pela escola de um conhecimento que possa ser transmitido.

Como poderíamos, então, entender os gêneros textuais e o processo de transposição didática?

O próprio Chevallard afirma que os conteúdos de saber a serem ensinados, ou seja, os programas, normalmente são preexistentes à inclusão nos planejamentos numa versão didática. Diante de uma necessidade de torná-los objetos de ensino surgem criações didáticas a partir de exigências do próprio ensino. É justamente em situações de criações didáticas de

objetos que constatamos a exigência de uma transposição didática. Mais adiante, Chevallard reconhece que entre objeto de saber e o objeto de ensino há uma distância muito grande.

Neste ponto, trazemos à discussão o papel do professor mediador da leitura que converteu sua atividade num fim em si mesmo durante muito tempo. É fundamental fornecer aos professores fundamentos teóricos para melhor compreenderem e, se necessário, alterarem suas práticas de ensino de leitura para atenderem a uma necessidade do ensino da língua.

Nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio - documento elaborado pelo Ministério da Educação e distribuído nas Escolas públicas que visa à contribuição para o diálogo entre professores e escola sobre prática docente - percebemos o papel dos mediadores de leitura:

A condição de leitor direciona, em larga medida, no ensino da Literatura, o papel dos mediadores para o funcionamento de estratégias de apoio à leitura da Literatura, uma vez que o professor opera escolhas de narrativas, poesias, textos para teatro, entre outros de diferentes linguagens que dialogam com o texto literário. Essas escolhas ligam-se não só às preferências pessoais, mas a exigências curriculares dos projetos pedagógicos da escola. (LINGUAGENS, 2006, p. 72)

Segundo Chevallard, ao discutir se é boa ou má a transposição didática é fundamental não esquecer o princípio de vigilância que deve acompanhar esse processo porque é, a partir daí, que surge uma análise científica do sistema didático. Esse princípio pressupõe receptividade por parte do sistema de ensino e de seus agentes, principalmente, os professores que, nem sempre percebem a transposição, ou quando a percebem nem sempre estão dispostos a aceitar mudanças. No caso específico do ensino da Língua Portuguesa e de práticas pedagógicas de incentivo à leitura, Zilberman e Silva (1995) ao discutirem a pedagogia da leitura: movimento e história, afirmam:

O critério de suficiência somente poderá ser atendido quando e se os professores assumirem, *como sujeitos* [grifo do autor], o desafio da prática,

do cotidiano das salas de aula, dos livros, das situações de leitura. (ZILBERMAN e SILVA, 1995, p. 111)

Mais adiante os autores completam:

A metodologia de leitura decorre do trabalho com o texto, considerando, em primeiro lugar, seus diferentes tipos, pois ele pode abrigar formas variadas de expressão; depois, a adequação ao leitor, dependente, de um lado, da inteligibilidade do material e, de outro, da maturidade e disponibilidade do sujeito [...] Dessa maneira, as operações de leitura paulatinamente vão desencadeando e expandindo, em proporção crescente, o processo de conscientização, conforme a logicidade, a integração e a coerência do currículo escolar. (*id.*, p. 115)

Baseado nesses pressupostos e na emergência de propostas pedagógicas que visassem a uma maior eficiência da leitura e da escrita, reformulamos nosso planejamento, priorizando a transformação do leitor e na função exercida pelo texto num sistema comunicacional, social e político; uma proposta que tivesse como objetivo suprimir as deficiências do sistema educacional brasileiro e, conseqüentemente, do nosso sistema escolar, tornando o aluno apto a compreender os sentidos do texto e a se posicionar criticamente diante deles, mostrando-se, também criativo e proficiente na elaboração de suas próprias produções textuais.

3.3 Os PCNs e os gêneros do discurso – embasamento legal

Refletindo sobre o papel da escola e do professor na construção do leitor-escritor, constatamos que a realidade da prática do ensino da Língua Portuguesa, ainda estava enraizada em um cotidiano da interpretação do texto, e posteriormente o seu afastamento, para o ensino da gramática. Mesmo já estando esgotada a discussão acerca da importância e eficácia de um ensino da gramática contextualizada e amparada em diversos tipos de texto, notamos que as práticas ainda se espelhavam nesse antigo método. Também verificamos que o conteúdo referente à produção de texto e ao ensino de gêneros literários a partir da 5ª série

estava deficiente e necessitando de reformulações, pois se limitava à iniciativa de alguns professores uma prática que motivasse e priorizasse o ensino da leitura e da produção textual.

Como primeira referência, analisamos os PCNs e suas recomendações para o ensino do Português, para depois, aprofundarmos o estudo teórico dos gêneros do discurso e suas aplicações práticas transportadas para a sala de aula.

Os documentos dos PCNs referentes à Língua Portuguesa insistem sobre a necessidade da escola formar leitores e escritores, alertando para que esta procurasse ultrapassar os limites estreitos de suas práticas exclusivamente escolares, conhecendo e compartilhando da diversidade textual vivenciada por seus alunos.

Freitas (2000), em uma pesquisa sobre Práticas socioculturais de leitura e escrita de crianças e adolescentes entende que, neste início de século, estamos estabelecendo uma convivência com três tipos de texto: o manuscrito, o impresso e o eletrônico.

Essa preocupação está presente nos próprios documentos dos PCNs referentes à Língua Portuguesa. Esses indicam que a escola, como espaço institucional de acesso ao conhecimento, precisa atender às demandas das transformações dos níveis de leitura e escrita, realizando uma revisão substantiva de suas práticas de ensino para que essas possibilitem o aluno a aprender a linguagem a partir da diversidade de textos que circulem socialmente. (FREITAS, 2000, p. 45)

Mais adiante o completa:

O ensino da Língua Portuguesa preconizado pelos PCNs está baseado na crítica de uma abordagem que leva a escola a trabalhar com textos fechados em aspectos e funções exclusivamente escolares e na proposição da construção de uma competência discursiva por parte de seus alunos. Esta só se tornará possível no convívio com textos verdadeiros, com leitores e escritores verdadeiros e com situações de comunicação que os tornem necessários. Os PCNs insistem também na incorporação do texto literário às atividades de sala de aula, mas compreendendo a literatura em sua especificidade, levando o aluno ao fruir estético, à formação do gosto e não a usando de uma forma escolarizada para fazer provas, construir um sentido único, preencher fichas ou como pretexto para o estudo da gramática. Enfim os PCNs insistem que a formação do leitor e escritor só será possível na medida em que o próprio professor se apresentar para o aluno como alguém

que vive a experiência da leitura e da escrita. O professor, além de ser aquele que ensina conteúdos, é alguém que transmite o valor que a língua tem para si. Se o professor tem uma relação prazerosa com a leitura e a escrita certamente poderá funcionar como um mediador para seus alunos. (FREITAS, 2000, p. 65)

Os PCNs constituem, dessa forma, um grande avanço para o ensino-aprendizagem de leitura e produção de textos, ao proporem uma metodologia de enfoque enunciativo-discursivo a ser desenvolvida nas salas de aulas. Por conseqüência, quebram a concepção de ensino tradicional de língua materna de feitiço normativo e conceitual.

As sugestões metodológicas que perpassam suas páginas se inspiram no sociointeracionismo, na teoria enunciativa e na lingüística textual, cujos enfoques teóricos dirigem o ensino da língua e da linguagem para seu uso e funcionamento discursivos, enquanto sistema semiótico e simbólico, contextualizado e determinado sócio-historicamente.

As teorias da enunciação e do discurso quebram uma tradição de concepção formalista que predominava até a década de 70. As formas lingüísticas não são mais trabalhadas como um sistema fechado e acabado em si mesmo, mas sim como um sistema sensível ao contexto que vai se construindo e se reconstruindo historicamente na interação verbo-social, da fonologia à sintaxe, incluindo o plano semântico, pois é no funcionamento interlocutivo que as formas lingüísticas dos textos (orais e escritos) ganham sentido.

Segundo Costa (2000) a leitura e a escrita passam por dois processos que se complementam, como um conjunto de práticas e eventos sociais transformando os sujeitos que exercem essas práticas.

Escrever é se apropriar de um conjunto de capacidades lingüísticas e psicológicas com o objetivo de transmitir significados a um leitor, de forma adequada. Ou seja, é um processo de expressar e organizar o pensamento em língua escrita. E ler textos- ser leitor- também é apropriar-se de um conjunto de capacidades lingüísticas e psicológicas (cognitivas e metacognitivas) que, além de relacionar símbolos escritos a unidades de som, é, principalmente, um processo de construir sentidos e relações (inter}textualidade) e de interpretar textos diversos, dialogicamente, no sentido bakhtiniano, adentrando o dizer do outro. (COSTA, 2000, p. 68)

Essas práticas e eventos próprios de nossa sociedade letrada chamamos hoje de letramento ou letramentos. Assim sendo, mais do que um processo de alfabetizar-se, temos um processo de letramento, sob duas dimensões: individual e social, em que os indivíduos para se inserirem em atividades próprias da cultura ou do grupo a que pertencem precisam se apropriar de formas enunciativas (os gêneros discursivos ou textuais), dependendo das instituições que as propõem ou as exigem.

Essas concepções, acima, de enunciação, discurso, linguagem, leitor e escritor, explícita ou implicitamente, podem ser apreendidas dos PCNs como proposta de trabalho, conforme descreveu Costa (2000):

Basta lermos seus objetivos; analisarmos a proposta dos conteúdos em seus eixos articuladores (uso da linguagem oral e escrita e reflexão lingüística); as sugestões de prática de compreensão/interpretação e produção de textos, a partir da heterogeneidade de gêneros próprios da oralidade e da escrita; as sugestões de uso reflexivo da língua em suas múltiplas variedades, de acordo com os tipos textuais a serem lidos ou escritos; as orientações para se considerar as diferentes formas de manifestação da linguagem: oral, gestual, visual, imagética, de expressão corporal, de representações artísticas e plásticas... já que a língua (idioma) representa uma das possíveis concretizações do espaço e do comportamento simbólico dos sujeitos nas suas práticas sociodiscursivas de falar, ler ou escrever. (*id*, p. 69)

Os PCNs, em vários momentos, também apontam e estabelecem diretrizes e parâmetros para uma organização curricular progressiva, e não apenas gradual. Alguns trechos, presentes nos PCNs, explicitam esse pensamento:

O discurso, quando produzido, manifesta-se, lingüisticamente por meio de textos [...] que só podem ser compreendidos como unidade significativa global, isto é, quando possuem textualidade. Todo texto se organiza dentro de um determinado gênero, formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura, caracterizados por três elementos: conteúdo temático, estilo e construção composicional. (COSTA, 2000, p. 8)

Foi através dessa perspectiva discursiva, que interpreta a linguagem como enunciação (oral e escrita), que se concretiza a partir do uso e produção da língua mediada por gêneros do

discurso diversos, em que o texto seria a unidade primeira de ensino, elaboramos nosso plano de curso, priorizando o texto a partir da 5^a. série.

3.4 Ensinar por gêneros

Na elaboração de nosso planejamento delineamos alguns elementos essenciais para que o ensino por gêneros textuais fosse compreendido por professores como uma forma de mediação, imprescindível, diante de uma nova perspectiva no ensino da Língua Portuguesa. Elementos norteadores que sem dúvida nenhuma, requereriam um aprofundamento maior e uma discussão ampla por parte dos professores.

3.4.1 Gêneros textuais

Segundo Bakhtin (1981), os textos que produzimos, orais e escritos, apresentam características mais ou menos estáveis, formando tipos textuais ou gêneros textuais.

Na noção de gênero estão implícitos três critérios: o assunto, a estrutura e o estilo (procedimentos recorrentes de linguagem: seleção vocabular, certas construções sintáticas, graus de formalismo, impessoalidade, etc.)

Bakhtin os divide em dois grandes grupos: gêneros primários e gêneros secundários.

Primários: espontâneos, produzidos nas situações corriqueiras de comunicação. Predomínio da oralidade.

Secundários: mais presos a certas situações discursivas formais, em que se exige uma ação discursiva específica, como fazer um requerimento, enviar uma carta, um abaixo-assinado, produzir um conto de fadas, etc. Predomínio da escrita.

3.4.2 O gênero como ferramenta

Conhecendo-se a ferramenta e suas possibilidades de uso, conhece-se também melhor o objeto sobre o qual a ferramenta é utilizada. Partindo de ferramentas simples, pode-se construir ferramentas mais elaboradas. Assim é com a linguagem: a narrativa, por exemplo, é uma ferramenta básica que permite construir outras mais complexas, estruturadas: o conto, a notícia, a fábula, a crônica, etc.

3.4.3 O gênero e a construção do sujeito e da cidadania

No plano da linguagem, conhecendo os gêneros textuais, o aluno conhece também as diferentes situações sociais em que esses gêneros são necessários e diferentes formas de atuação social. Como consequência, amplia sua visão sobre o mundo e sobre si mesmo, passando a se ver como sujeito na interação com a realidade.

3.4.4 Diversidade textual e aprendizagem em espiral

O aluno entra em contato com diferentes gêneros desde as séries iniciais. A cada série ou período, os gêneros vão sendo retomados numa de suas subdivisões: por exemplo, a narrativa, que pode ser introduzida pelo conto de fadas, pode ser concluída com o conto moderno; o texto argumentativo, que pode ser introduzido com textos simples de opinião, pode ser concluído com a carta argumentativa ou com as diferentes estratégias de argumentação, e assim por diante, evidenciando-se, assim a democratização do texto, desviando o foco de interesses do literário e do “científico”, deixam de existir os “iluminados”; todos podem se sair bem em algum tipo de gênero.

A avaliação dos textos tende a ser mais objetiva e justa, podendo ser trabalhando com critérios que não os puramente literários.

3.4.5 Gêneros que podem ser trabalhados no Ensino Fundamental

Cartão postal, carta, telegrama, texto narrativo, conto, relato, testemunho, conto fantástico, conto de mistério, crônica, roteiro de vídeo, roteiro de cinema, folheto informativo, anedota, regras do jogo, receita, bula, texto científico, poema, texto teatral, cartaz, carta aberta, carta do leitor, crítica, notícia, entrevista, reportagem carta do leitor, editorial, editorial, texto publicitário, texto argumentativo, texto dissertativo-argumentativo, crônica argumentativa, carta argumentativa (de reclamação e de solicitação), entre outros.

3.4.6 Técnicas textuais

- Texto narrativo e suas técnicas: tipos de discurso, ponto de vista, o enredo, o tempo, o espaço, o presente histórico.
- Texto argumentativo e suas técnicas: verdade e opinião, adequação dos argumentos ao interlocutor, a contra-argumentação, a informatividade e o senso-comum, a articulação, a impessoalidade, o texto dissertativo-argumentativo poético, etc.
- Aspectos da textualidade: coerência e coesão, informatividade, conectividade, continuidade e progressão, síntese e clareza de idéias, etc.
- A polissemia da linguagem, denotação e conotação, a ambigüidade como recurso de construção, a metalinguagem.
- A titulação.
- O resumo.

3.5 Planejamento

O Plano de Curso de Língua Portuguesa é composto de três Unidades Didáticas com carga horária total de 150 horas. A Unidade Didática 1: *Leitura e Produção de Textos Orais e Escritos* com previsão de 107 horas na 5ª série; 98 horas na 6ª série e 80 horas na 7ª e 8ª séries. No Ensino Médio a carga horária total de Língua Portuguesa é de 90 horas e a de Literatura 60 horas.

Abaixo, subscrevo a Unidade Didática 1- Leitura e Produção de Textos Orais e Escritos da 5ª à 8ª Série do Ensino Fundamental.

1. Textos orais:

- Ler com expressividade textos variados, observando entonação e sinais de pontuação.
- Dramatizar as várias situações apresentadas no texto.
- Empregar adequadamente os diferentes tipos de linguagem conforme o propósito comunicativo (conversas telefônicas, noticiários de rádio e TV).

2. Interpretação e análise:

- Identificar os elementos da narrativa: fatos, circunstâncias, motivação e personagens em fábulas, contos maravilhosos, histórias em quadrinhos e lendas.

3. Elementos da narrativa (em todos os tipos de texto):

- Identificar partes da estrutura da narração: apresentação, complicação (problema), clímax e solução (desfecho).
- Identificar o espaço físico e o virtual.
- Descrever o espaço físico e o virtual.
- Identificar o tempo cronológico e o psicológico.

- Identificar tipos de personagem: principal e secundário; protagonista e antagonista, herói, super-herói, anti-herói, plano e esférico.
- Identificar as características físicas e psicológicas dos personagens.
- Descrever as características físicas e psicológicas dos personagens.
- Identificar o papel do narrador: foco narrativo.
- Identificar eventuais mudanças de posição das partes da narrativa.

Tabela 1 - Gêneros discursivos estudados no Ensino Fundamental.

| 5ª série | 6ª série | 7ª série | 8ª série |
|--|--|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Tipos de discurso; • Fábulas; • Contos maravilhosos; • Histórias em quadrinhos; • Lendas; • Textos do cotidiano; • Textos de opinião; • Textos de relato. | <ul style="list-style-type: none"> • Tipos de discurso; • Diário; • Narrativa policial; • Narrativas de aventura; • Narrativa de ficção científica; • Poesia; • Textos do cotidiano; • Textos argumentativos e científicos; • Textos de relato. | <ul style="list-style-type: none"> • Crônica; • Texto teatral; • Texto publicitário; • Texto instrucional (bula, receita, regras de jogo); • Textos argumentativos (carta aberta, de solicitação, de reclamação). | <ul style="list-style-type: none"> • Literatura de cordel; • Texto narrativo; • Conto; • Texto dissertativo (esquema e resumo); • Texto argumentativo. |

Tabela 2 - Gêneros discursivos estudados no Ensino Médio.

| 1ª série | 2ª série | 3ª série |
|--|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Expressão oral (relato); • Interpretação e análise (em todos os tipos de textos); • Editorial; • Charge; • Roteiro; • Entrevista; • Cartaz; • Anúncios e textos publicitários; • Texto dissertativo; • Crítica. | <ul style="list-style-type: none"> • Textos orais (relato e exposição); • Interpretação e análise de texto; • Resenha e resumo; • Paráfrase e paródia; • Texto de relato (carta pessoal, pesquisa de opinião, notícia e reportagem); • Texto expositivo (ensaio e texto expositivo); • Texto argumentativo (carta argumentativa e abaixo-assinado). | <ul style="list-style-type: none"> • Textos de opinião; • Cartum e charge; • Crônica • Dissertação; • Dissertação argumentativa; • Carta argumentativa. |

Nosso objetivo, quanto à seleção e à organização dos gêneros por série, foi diversificar os tipos de texto para que em todas as séries os alunos pudessem desenvolver habilidades comunicativas de: narrar, relatar, expor, argumentar e descrever ações.

Segundo Costa (2000):

Apropriar-se, portanto, dos gêneros, sistematicamente, mediados por estratégias de ensino intervencionistas formalizadas, é reconstruir a linguagem em novas situações concretas de comunicação, mais complexas, que certamente levarão os alunos a uma autonomia progressiva nessas atividades comunicativas complexas. (COSTA, 2000, p. 72)

Especificamente, nesse planejamento, o contato com diferentes práticas sociais de leitura e escrita, foram orientados por fios temáticos, direcionados aos interesses da faixa etária dos alunos que integram o sistema de ensino dos Colégios Militares e da Fundação Osório.

A complexidade dos gêneros até a 8ª. série organizada em nosso plano de curso, propõe uma progressão discursiva em que todos os tipos de texto estão construídos das suas formas concretas mais primitivas e simples para as mais complexas.

Além do aumento da carga horária destinada ao trabalho com a leitura e a produção de textos, também propomos que a linguagem oral fosse trabalhada de forma sistemática: livros, filmes, peças de teatro, varal de poesias, antologias, murais, dramatizações, debates, simulações, paródias, roda de leitura, feira de livros e projetos de leitura constam das instruções metodológicas para apoio da prática pedagógica dos professores.

A avaliação dessas atividades vem sendo discutida para se adequar a uma nova proposta de trabalho. Bimestralmente, há uma prova obrigatória com todo o conteúdo trabalhado, porém o conteúdo gramatical não é privilegiado, mas sim utilizado como motivação e ponto de apoio, numa perspectiva textual, enfatizando o emprego estilístico.

Acreditamos que o currículo, entendido como organização de conteúdos disciplinares, é uma condição prévia necessária às transformações qualitativas que se produzem para o desenvolvimento dos sujeitos em contato com a sociedade em que vivem. Para tal transformação se faz necessária à interação de professores mediados por instrumentos e estratégias que visam modificar o ensino-aprendizado do educando.

Os conteúdos curriculares geralmente estão aquém do objeto de conhecimento ao qual se referem, mas nem de longe são mais simples. Para serem, de fato, considerados conteúdos curriculares, eles devem incluir outros conhecimentos, habilidades, valores e atitudes implícitos nas formas de aprender, de ensinar determinada ciência e de avaliar o seu aprendizado.

Nessa complexa travessia está o efetivo papel orientador da aprendizagem, tão esperado no trabalho docente, a chamada tarefa de mediação pedagógica. Para fazer a transposição didática, é preciso levar em conta os objetivos e os valores educativos da escola; a idade e a situação sociocultural dos alunos; os recursos disponíveis para ensinar, aprender e avaliar; as expectativas da família e da comunidade; as demandas da sociedade, aí incluídos o exercício da cidadania e o mundo do trabalho; o universo cognitivo e afetivo dos alunos; e os desafios que eles enfrentam para se desenvolver. Uma transposição didática bem feita permite que conhecimentos construídos em outros tempos e espaços possam ser ancorados, compreendidos e aplicados no contexto (espaço) em que aluno e escola estão inseridos. De acordo com Mello (2004) para fazer uma transposição didática eficaz, é preciso:

[...] saber como é a aprendizagem em determinada área e articulá-la com os princípios gerais da aprendizagem; selecionar e organizar o conteúdo; distribuir o conteúdo no tempo, estabelecendo seqüência, ordenamento, séries lineares ou não de conceitos e relações, etapas de análise, síntese e de avaliação formativa de acordo com as características dos alunos; selecionar materiais ou mídias pelos quais os conteúdos serão apresentados — textos, vídeos, pesquisa na web etc.; selecionar e aplicar técnicas e estratégias de ensino. Técnicas e estratégias de ensino, que normalmente entendemos por didática, são não só a última como a mais simples das dimensões listadas. Na

verdade, elas são o ponto de chegada de um processo iniciado na reflexão educacional, que passa, obrigatoriamente, pelo domínio do conteúdo a ser ensinado. (MELLO, 2004, p. 61)

Ainda não pudemos reavaliar o planejamento porque foi colocado em prática no ano de 2004. Algumas mudanças já foram sugeridas, a fim de adequarmos a nossa proposta de ensino à expectativa das famílias e à aceitação dos alunos que ampliaram suas possibilidades de leitura. Percebemos que essa inserção crítica dos professores na história da produção de leitura e de leitores é que garante a possibilidade de movimento entre teoria e prática.

Chevallard (1991) afirma que o professor não faz a transposição didática e sim trabalha na transposição didática, transformando um objeto de saber a ensinar em um objeto de ensino. Segundo Lopes (1999): “Esse trabalho não é realizado, exclusivamente, ou mesmo prioritariamente, por professores e professoras, pois o sistema didático – estudantes, docentes e saber ensinado – possui uma autonomia apenas relativa nesse processo.” (LOPES, 1999, p. 208) Os professores não controlam a transposição e passam a um processo de mediação didática, para acolher às exigências do próprio sistema didático que atende, conseqüentemente, ao contexto social ao qual se insere. A proposta pedagógica entra em ação, portanto, pela transposição didática.

4 RESULTADOS E ANÁLISE DA PESQUISA

Resgatando o objetivo inicial que é a análise do perfil dos alunos-leitores da Fundação Osório, entendendo como a reflexividade pode ser transversalizada em todas as disciplinas e de que forma a prática da leitura literária abre caminho ao pensamento reflexivo, buscou-se levantar na Fundação Osório os frutos do “Programa de Leitura”, que determina em seu bojo dois aspectos: (1) que a leitura não seja privativa da disciplina Língua Portuguesa; e (2) que a leitura seja libertada do caráter formal, obrigatório, realçando seu aspecto lúdico e prazeroso. A Fundação Osório, volto a dizer, inserida no sistema do CM do Brasil, está situada no Rio de Janeiro, no Rio Comprido e abrange dois segmentos de ensino: Fundamental e Médio Profissionalizante.

Utilizada a técnica de entrevista, com o auxílio de um instrumento de pesquisa, foi aplicado um questionário dirigido aos alunos, com itens de múltipla escolha e questões abertas, com o objetivo de se colherem dados qualitativos e quantitativos. A pesquisa foi realizada no mês de junho de 2006, sempre com a participação direta da pesquisadora, de certo modo sujeito e objeto da pesquisa, em se considerando a experiência e o envolvimento pessoal ao longo de 18 anos como professora e coordenadora da FO.

Partindo do princípio de que seria praticamente impossível colher informações referentes à realidade de toda a escola, haja vista que o efetivo da escola é de 1108 alunos da Classe de Alfabetização à 3ª série do Ensino Médio, optou-se por fazer um recorte, uma amostra da escola com uma pequena ilustração do objeto, junto aos alunos do Ensino Médio que estudam na Fundação pelo menos desde a 5ª série. Ao todo foram selecionados 85 questionários dos alunos. A opção por alunos do Ensino Médio foi motivada pela intenção de verificar um possível hábito no perfil de leitor daqueles alunos que estudam na escola há mais

tempo (mínimo de cinco anos). Para fins de organização, as respostas dos alunos foram identificadas por série.

A Fundação prioriza a competência na formação de leitores através de um planejamento direcionado para a prática da linguagem oral e escrita; apresenta um diferencial tanto no número de aulas quanto nos objetivos precípuos do ensino do Português.

A idéia geral é: pelo resultado de nossa pesquisa analisar a formação de alunos-leitores motivados pelas nossas práticas pedagógicas e planejamentos; analisar e mapear o estudo da linguagem e o desenvolvimento da leitura pelo prazer e incentivo que possa conferir um status de leitor competente que busca no livro uma fonte de saber aliada à inesgotável multiplicidade de possibilidades que a leitura pode proporcionar, e mais ainda, sem que a prática da leitura seja uma obrigação e uma atividade sem sabor para os alunos.

Itens do Questionário (instrumento) norteador da Entrevista com os discentes sujeitos da pesquisa da 1ª, 2ª e 3ª séries do EM da Fundação Osório.

BLOCO 1

1.1 Qual a sua idade?

Tabela 3 – Idade por série.

| Número de alunos | Percentual (%) | Idade dos alunos |
|-------------------------|-----------------------|-------------------------|
| 9 | 10,59 | 14 |
| 21 | 24,71 | 15 |
| 32 | 37,65 | 16 |
| 18 | 21,18 | 17 |
| 5 | 5,88 | 18 |

Total 85

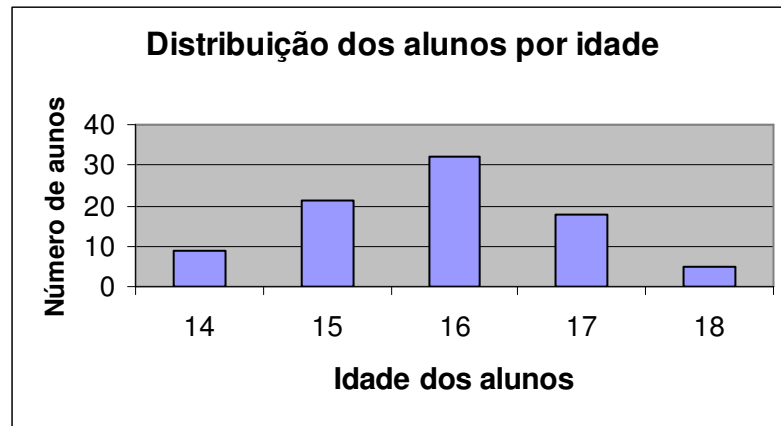


Gráfico 1 - Distribuição dos alunos por idade.

1.2 Você entrou na Fundação Osório em que série?

Tabela 4 – Idade de entrada na F. O.

| Número de alunos | Percentual (%) | Série/ Ensino Fundamental |
|------------------|----------------|---------------------------|
| 18 | 21,18 | C. A. |
| 7 | 8,24 | 1 ^a |
| 11 | 12,94 | 2 ^a |
| 4 | 4,71 | 3 ^a |
| 12 | 14,12 | 4 ^a |
| 33 | 38,82 | 5 ^a |

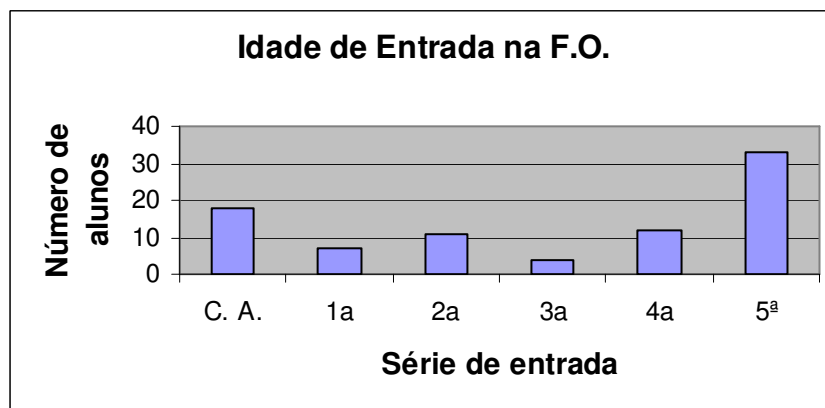


Gráfico 2 - Distribuição dos alunos por série.

1.3 Qual o grau de escolaridade de sua mãe?

Tabela 5 –Escolaridade da mãe.

| Número | Percentual (%) | Escolaridade |
|--------|----------------|---------------------|
| 11 | 12,94 | Ensino Fundamental |
| 26 | 30,59 | Ensino Médio |
| 11 | 12,94 | Superior incompleto |
| 36 | 42,35 | Superior completo |
| 1 | 1,18 | Não respondeu |

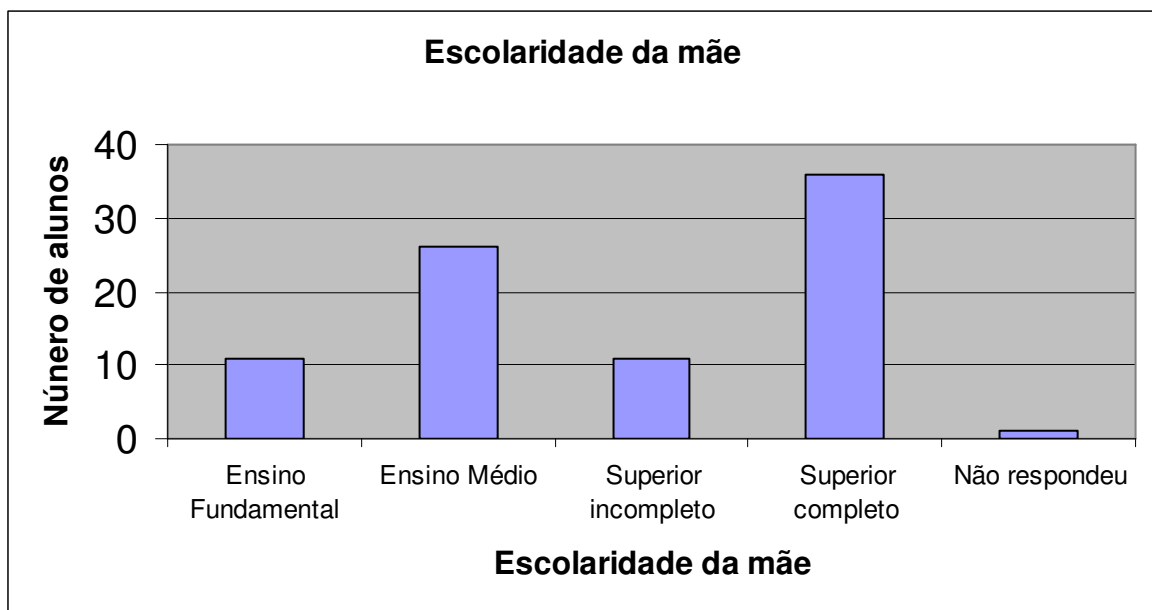


Gráfico 3 - Distribuição da escolaridade da mãe.

1.4 Qual o grau de escolaridade de seu pai?

Tabela 6 – Escolaridade do pai.

| Número | Percentual (%) | Escolaridade |
|--------|----------------|---------------------|
| 5 | 5,88 | Ensino Fundamental |
| 29 | 34,12 | Ensino Médio |
| 12 | 14,12 | Superior incompleto |
| 34 | 40 | Superior completo |
| 5 | 5,88 | Não respondeu |

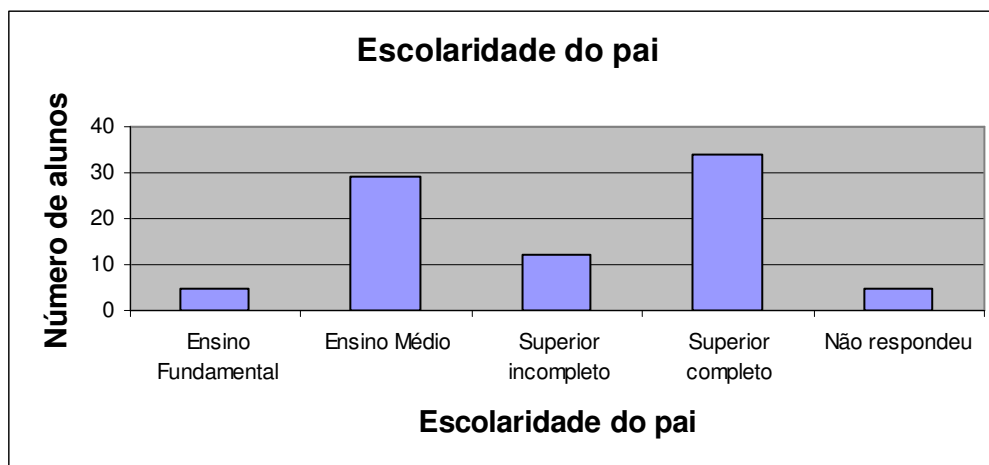


Gráfico 4 - Distribuição da escolaridade do pai.

Sobre o perfil geral dos pesquisados, o mapeamento da idade e do ingresso dos alunos na Fundação Osório, ilustrado no item 1.1, revela que a faixa etária está dentro de um padrão previsível quanto à série que estão cursando e que o índice de aproveitamento dos alunos entrevistados é satisfatório. O nível de escolaridade dos pais, nos itens 1.3 e 1.4, demonstram, em relação às mães, que 12,94% possuem o Ensino Fundamental completo e Superior incompleto e 42,35% têm o Superior completo; quanto aos pais, apenas 5,88 % possuem o Ensino Fundamental e cerca de 40% têm nível superior completo.

O que observamos é um nível de escolaridade das famílias que pode ancorar a escola na prática de incentivo à leitura, entretanto, tomados *grosso modo*, esses dados podem demonstrar o senso comum de que o cruzamento com as informações sobre leitura pode confirmar, ou não, a hipótese de que um bom leitor é influenciado por hábitos da família. O leitor recebe uma influência do meio, da sociedade, da educação e dos valores da família, portanto acreditamos que não há como não comparar o grau de escolaridade dos pais e o seu rendimento escolar com suas práticas de leitura.

Segundo Soares (1995) “a leitura não é um ato solitário; é interação verbal entre indivíduos, e indivíduos socialmente determinados: o leitor, seu universo, seu lugar na

estrutura social, suas relações com o mundo e com os outros [...]” Entendemos, dessa forma que o social determina a leitura e constitui seu significado.(ZILBERMAN, 1995, p. 18)

Bloco 2 – Hábito e percepção da leitura

2.1 Você costuma ler regularmente?

Tabela 7 – Leitura regular.

| Número de alunos | Percentual % | Opção |
|------------------|--------------|-------|
| 71 | 83,53 | Sim |
| 14 | 16,47 | Não |

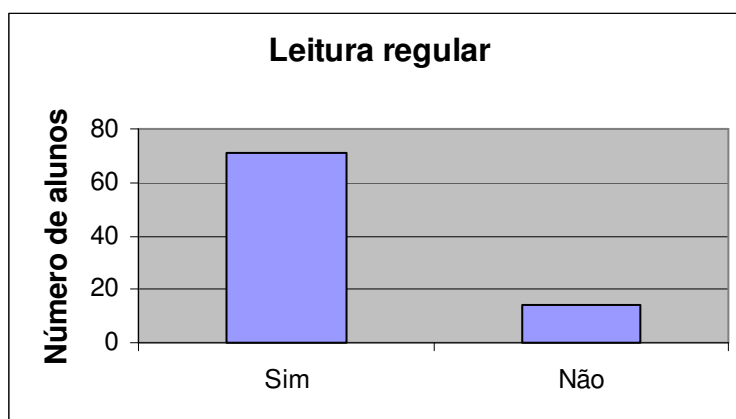


Gráfico 5 - Distribuição dos alunos que lêem regularmente.

Um número significativo de alunos, 83,63%, declarou ler regularmente. Há de se considerar que a pergunta não fazia nenhuma referência ao tipo de texto que se lê, mas sim um questionamento para que ele se posicionasse como leitor.

2.2 Para você ler é...

Ficou evidente que 100% dos alunos entrevistados consideram a leitura importante por ser uma forma de aprendizado, informação e cultura. As respostas são diferentes, mas convergem para duas posturas básicas: leitura para ampliar conhecimento, como fonte de

aprendizado e prazer; e os que declararam não gostarem de ler, entretanto, reconheciam, a importância da leitura na sua formação.

Percebemos em 65% das falas dos alunos que a importância da leitura vai do conhecimento ao prazer. Essas posturas podem ser amparadas nas teorias de Rubem Alves ao demonstrar uma constante preocupação em alertar que, além da tarefa de abrir o *primeiro olho*, que é o da ciência e da técnica, a educação só terá atingido seu objetivo maior quando fizer despertar o *segundo olho*, que é o da felicidade e da beleza que dormem na alma. A ciência, segundo ele, precisa da poesia para atingir metas que não podem ser avaliadas, mas que certamente redimensionam conhecimentos e atingem aquilo que é um dos maiores desafios do educador e da escola: a formação de alunos leitores, pensadores, críticos e reflexivos.

Todas as palavras, tomadas literalmente, são falsas. A verdade mora no silêncio que existe em volta das palavras. Prestar atenção ao que não foi dito, ler entre as linhas... Os poetas buscam as palavras que moram no silêncio. (ALVES, 2003, p. 51)

Destacamos algumas respostas dos alunos:

É descobrir história e culturas diferentes, é descobrir nesse universo poético e literário uma forma de tomar conhecimento de fatos e acontecimentos que ocorrem no dia a dia de uma pessoa. Basicamente, ler é aprender. (Aluno 7 - 1ª série)

Absorver o conhecimento transmitido pelo livro, pensá-lo e adequá-lo, ou não, ao meu modo pessoal de viver, agir, pensar e ver o mundo em geral. (Aluno 6 - 1ª série)

Uma forma de expandir seus horizontes, mergulhar em um mundo novo, entrar em contato com sua própria vida e obter mais cultura de uma forma geral. (Aluno 13 – 1ª série)

Muito importante para mim. Pois irá melhorar a minha educação. Lendo, tenho certeza que aprenderei muitas coisas cada vez mais. Coisas que poderei aproveitar ao longo da minha vida. (Aluno 14 – 1ª série)

Uma forma de conhecer o mundo, um canal para aprendizagem, pois a leitura te dá um domínio da língua e também é diversão porque sempre a gente acha livros interessantes, além dos clássicos. (Aluno 15 - 1ª série)

Um prazer. É entrar em outro mundo, criar asas e voar. Ler é uma coisa ótima de se fazer quando se está triste ou feliz. (Aluno 5 - 1ª série)

De grande importância, pois é através dela que interagimos de forma mais ampla com o mundo. (Aluno 4 – 1ª série)

Principalmente adquirir conhecimento, seja de assuntos complexos ou não. A leitura serve como exercício do aperfeiçoamento da nossa língua e, também, para nos transmitir informações. (Aluno 11 – 3ª série)

Descobrir, conhecer, entender e viajar. Ler é bom e importante para o desenvolvimento do indivíduo. (Aluno 9 – 3ª série)

Importante e necessário para se manter atualizado sobre o que acontece no mundo e adquirir um pouco mais de cultura. (Aluno 8 - 3ª série)

Dependendo do que estou lendo é uma passagem de tempo de forma mais divertida, pois estou usando o meu tempo com lazer e ao mesmo tempo me aprimorando, porque eu consigo aprender muito com as coisas que leio. (Aluno 7 – 3ª série)

Alguns alunos, 35%, responderam não gostarem de ler, o que nos remete à motivação e à instrumentação da leitura como um direito do aluno. Como educadores, temos o dever de assegurar o direito à leitura, a fim de que possam abrir o *segundo olho*.

O prazer da leitura é o pressuposto de tudo o mais. Quem ama ler tem nas mãos as chaves do mundo... Literatura, como o corpo da pessoa amada, não é objeto de conhecimentos científicos; é objeto de prazer. (ALVES, 2004a, p. 49)

Recortamos algumas falas que destacam a importância da leitura, porém sem proporcionar satisfação.

Ler é importante para o aprendizado porém é chato. (Aluno 13 – 2ª série)

Uma forma de adquirir conhecimento, porém é chato, muito chato. Também pode ser usado como forma de melhorar nossa escrita, leitura e diálogo. (Aluno 18 – 3ª série)

Não gosto muito de ler, tenho preguiça prefiro um bom filme, apesar da leitura ser fundamental. (Aluno 12 – 1ª série)

Muito importante nos dias de hoje, porém eu não gosto de ler. Eu não tenho como parte da minha rotina ler. (Aluno 13 - 3ª série)

A leitura na minha opinião é um meio cansativo, apesar de ser muito importante, tenho dificuldade em me concentrar por se uma coisa meio *parada*. (Aluno 19 – 3ª série)

Uma atividade cultural, mas que varia de gosto e de opção. Pessoalmente, poucas coisas me dão prazer na leitura. (Aluno 9 - 2ª série)

2.3 O que você lê com maior frequência?

Tabela 8 – Leitura com maior frequência.

| Número de alunos | Percentual % | Tipos de texto |
|------------------|--------------|-------------------------|
| 43 | 50,59 | Livros |
| 59 | 69,41 | Revista |
| 17 | 20 | Quadrinhos |
| 18 | 21,18 | Poesia |
| 11 | 12,94 | Contos/crônicas |
| 51 | 60 | Jornais |
| 26 | 30,59 | Outros (especificar) |

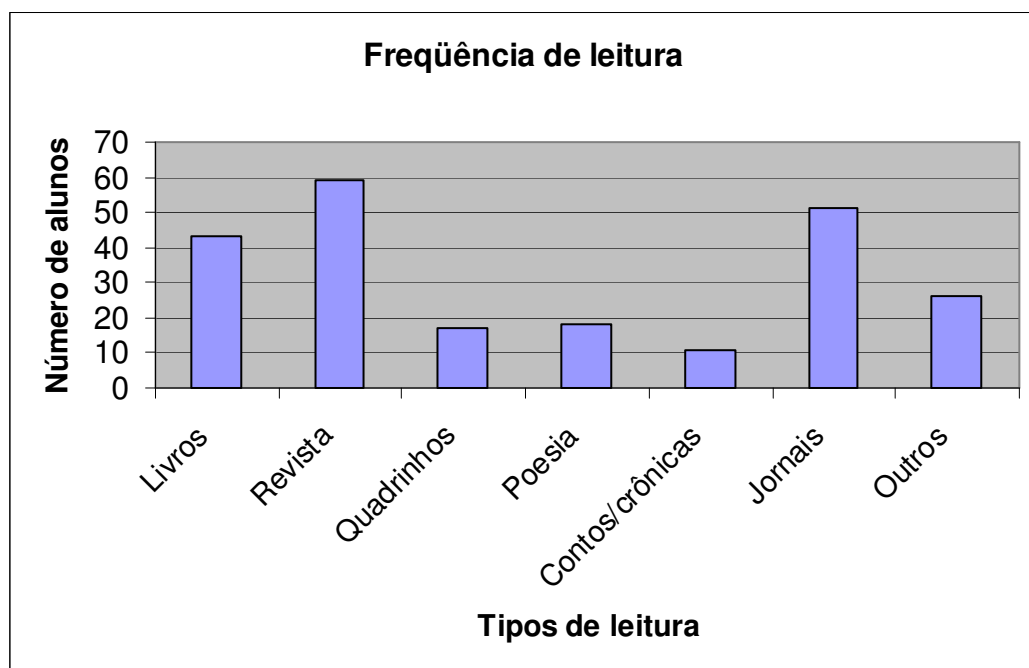


Gráfico 6 - Distribuição dos alunos pela frequência da leitura.

Quando examinamos as respostas dadas em relação ao tipo de leitura mais freqüente, verificamos que há um interesse dos alunos pela leitura de diversos gêneros textuais. 69,41 % declararam ler revistas com maior freqüência e 12,94 % lêem contos e crônicas

Chama a atenção, também, o fato dos estudantes terem acesso a revistas e jornais em suas casas, uma vez que a escola não dispõe de assinaturas para leitura dos alunos. Outro dado a considerar sobre essa questão é o percentual relativamente alto referente ao item “outros”. Os alunos que responderam a esse item, na maioria, não se contentaram em indicar um único gênero literário ou veículo de informação e acabaram indicando vários tipos de leitura como: Bíblia, livros didáticos, e-mail e sites na Internet.

Nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio, Umberto Eco é lembrado ao identificar dois tipos básicos de leitores: “O primeiro é a vítima, designada pelas próprias estratégias enunciativas, o segundo é o leitor crítico, que ri do modo pelo qual foi levado a ser vítima designada.” (LINGUAGENS, apud ECO, 2006, p.68) Um leitor crítico pode ser uma vítima se assim o desejar, mas pode um leitor predominante vítima ser um leitor crítico? Acreditamos que um leitor se forma e compete à escola formar leitores críticos.

O que entendemos é a necessidade de resgatar esse “leitor vítima”, pois segundo Wanderley Geraldi, “não há leitura qualitativa no leitor de um livro só.” (LINGUAGENS, apud GERALDI, 2006, p. 71)

As escolhas anárquicas dos alunos fora da escola, devem servir, portanto, de alavanca para leituras mais complexas que possam permitir uma familiaridade com outros gêneros, servindo de base para a didática e a reorientação da leitura na escola.

2.4 Dos tipos de texto, abaixo, assinale aqueles que você conhece (já tenha lido ou estudado na escola):

Tabela 9 – Os Tipos de Texto conhecidos.

| Número de alunos | Percentual % | Tipos de texto |
|------------------|--------------|-------------------|
| 81 | 95,29 | Quadrinhos |
| 69 | 81,18 | Lenda |
| 72 | 84,71 | Fábula |
| 70 | 82,36 | Contos de fadas |
| 74 | 87,06 | Aventura |
| 71 | 83,53 | Suspense |
| 71 | 83,53 | Ficção científica |
| 65 | 76,47 | Conto |
| 68 | 80 | Crônica |
| 65 | 76,47 | Diário |
| 82 | 96,47 | Poesia |
| 72 | 84,71 | Cordel |
| 76 | 89,41 | Romance |
| 69 | 81,18 | Teatro |
| 5 | 5,88 | Outros |

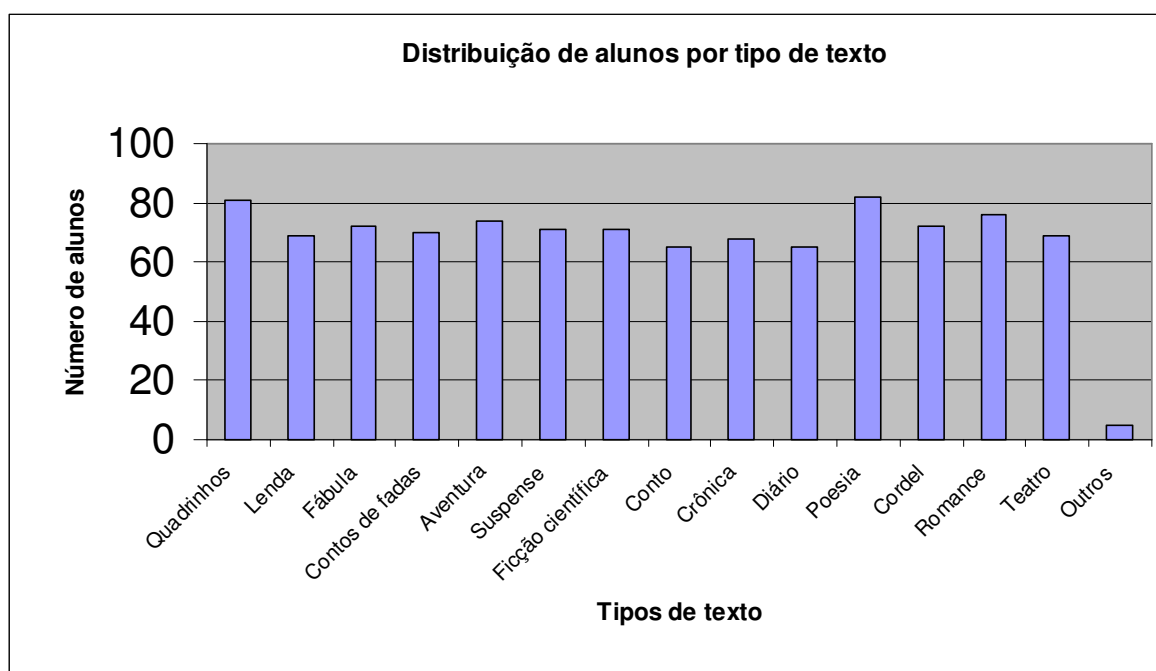


Gráfico 7 - Distribuição dos alunos pelos Tipos de Textos.

Os altos índices obtidos nessa questão reforçam o aprendizado dos diversos gêneros literários que fazem parte do conteúdo programático do planejamento de Língua Portuguesa a

partir da 5ª série do Ensino Fundamental. Como o grupo de alunos selecionados para essa análise se referia àqueles que foram alunos desde a 5ª série, não surpreende o conhecimento da grande maioria dos diversos tipos de texto apresentado.

2.5 Você costuma ler os livros indicados pela escola?

Tabela 10 – Leitura dos livros indicados pela escola.

| Número de alunos | Percentual % | Opção |
|------------------|--------------|----------|
| 42 | 49,41 | Sim |
| 3 | 3,53 | Não |
| 40 | 47,06 | Às vezes |

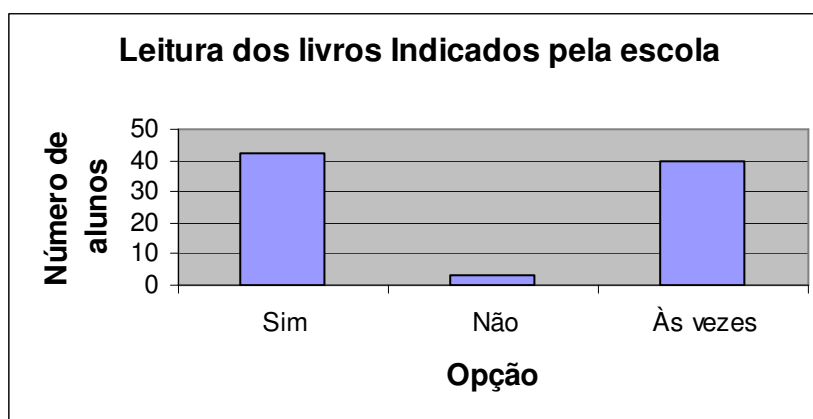


Gráfico 8 - Distribuição dos alunos pela leitura dos livros indicados pela escola.

2.6 Quando você lê livros, eles são geralmente:

Tabela 11 – Origem dos livros lidos.

| Número de alunos | Percentual % | Opção |
|------------------|--------------|--|
| 68 | 80 | Os que o professor indica |
| 38 | 44,71 | Os que você tem em sua casa |
| 35 | 41,18 | Os que você compra ou pede emprestado de alguém por iniciativa própria |

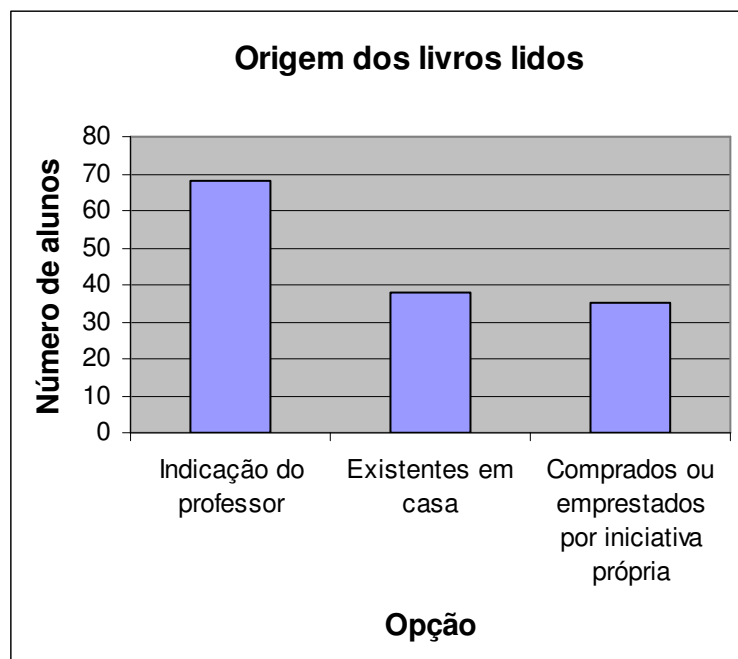


Gráfico 9 - Distribuição dos alunos pela origem dos livros lidos.

Os itens 2.5 e 2.6 dizem respeito às obras literárias que têm sido lidas e ao papel da escola como espaço na formação de leitores.

As respostas dadas ao item 2.5 revelam que 49,41% dos alunos lêem os livros indicados pela escola e apenas 3,53% dos alunos não lêem as obras indicadas pelos professores, e aqueles que responderam *às vezes*, acrescentaram que depende do livro, da linguagem, do tema... Se gostarem, lêem o livro todo, se não, pegam o resumo na Internet, ou vêem o filme (se tiver), ou pedem ao colega para contar a história.

O item 2.6 demonstra que 80%, a grande maioria, quando lê, são os livros indicados pelo professor.

Desses dados, podemos destacar o papel da escola como agente formador de leitores e do gosto literário. Independentemente da forma como o professor conduz e desenvolve o projeto de leitura na escola, é relevante o papel que ele desempenha como orientador de leitura. Assim, a escola é responsável pela formação e a consolidação do gosto pela atividade de ler, pois exerce, de forma direta, influência nas escolhas dos livros e funciona como centro irradiador de livros e de leituras.

É importante resgatarmos Yunes (2002), ao destacarmos a importância da escola na formação de leitores: “A escola, por ser servil, quer transformar a literatura em instrumento pedagógico, limitado, acanhado, como se o convívio com a fantasia fosse um bem menor.” (YUNES, 2002, p. 160) E acrescenta: “que é necessário um Projeto de Educação capaz de despertar o sujeito para o encanto das palavras.” (*id*, p. 160)

Considerando que 80% dos alunos declararam que quando lêem são os livros indicados pelos professores, destacamos a importância da formação dos educadores que tropeça no primeiro obstáculo. Rubem Alves aponta que o ensino das ciências da educação não forma educadores. E provoca ao dizer que: “Educadores não se fazem. Educadores nascem. Se não se pode fazer um educador, o que é que se pode fazer?” (ALVES, 2002, p. 170). O que propõem é que se desperte o educador que mora, adormecido, dentro de nós, transformando um professor infeliz em um educador feliz, mostrando para ele a imagem do mestre feliz. “A literatura e a poesia – e não as ciências da educação – são o espelho onde a imagem do educador feliz pode aparecer. A literatura e a poesia são o meio mágico para a formação dos educadores.” (ALVES, 2002, p. 172) Delineia, dessa forma, um esboço livre de algumas imagens que considera fascinantes num educador e que, também nos faz sonhar...

O educador como poeta; o educador como feiticeiro; o educador como artista; o educador como partejador da beleza; o educador como jardineiro; o educador como mestre-zen; o educador como semeador do futuro; o educador como companheiro de brinquedos; o educador como alguém prestes a partir e que está à busca de herdeiros... (*id*, 2002, p. 172)

São imagens, projeções, mas que refletem o quanto um mestre cuidadoso e consciente de seu “poder transformador” sabe que pode influenciar e se tornar um espelho para seus alunos. Ao plantar, cultivar e cuidar de seus alunos, um professor atento reconhece sua capacidade de florescer inteligências e fazer da leitura de um livro uma aventura inesquecível, um ato de amor que se converte em “transa literária”.

2.7 Você costuma freqüentar a biblioteca da escola?

Tabela 12 – Freqüência à biblioteca da escola.

| Número de alunos | Percentual % | Opção |
|------------------|--------------|-------|
| 45 | 52,94 | Sim |
| 40 | 47,06 | Não |

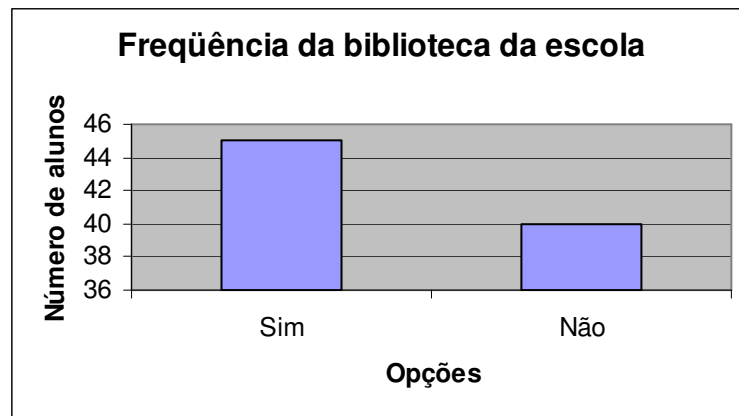


Gráfico 10 - Distribuição dos alunos que freqüentam a biblioteca da escola.

2.8 Caso sua resposta tenha sido afirmativa, diga para quê?

Tabela 13 – Alunos que freqüentam a biblioteca da escola.

| Número de alunos | Percentual % | Opção |
|------------------|--------------|------------------------|
| 31 | 36,47 | Fazer pesquisa escolar |
| 6 | 7,06 | Estudar |
| 16 | 18,82 | Tirar xerox |
| 7 | 8,24 | Empréstimo de livros |

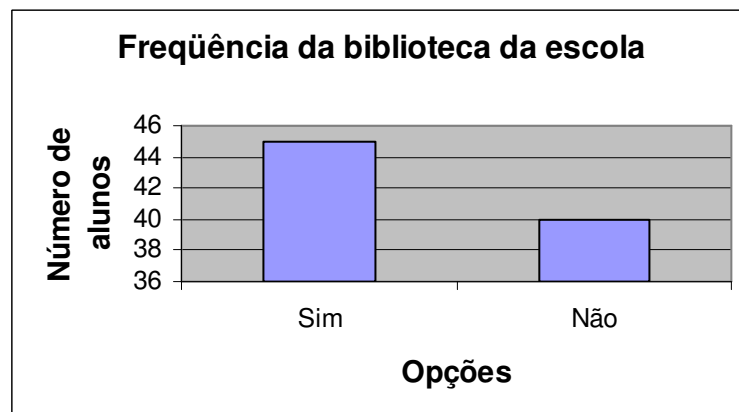


Gráfico 11 – Distribuição dos alunos pela opção em freqüentar a biblioteca da escola.

2.9 Caso sua resposta tenha sido negativa, diga por quê?

Tabela 14 – Alunos que não freqüentam a biblioteca da escola.

| Número de alunos | Percentual % | Opção |
|------------------|--------------|--------------------------|
| 19 | 22,35 | Não há nada interessante |
| 5 | 5,88 | Não é uma boa biblioteca |
| 6 | 7,06 | Prefiro usar a Internet |
| 8 | 9,41 | É proibido entrar |
| 2 | 2,35 | Falta tempo |

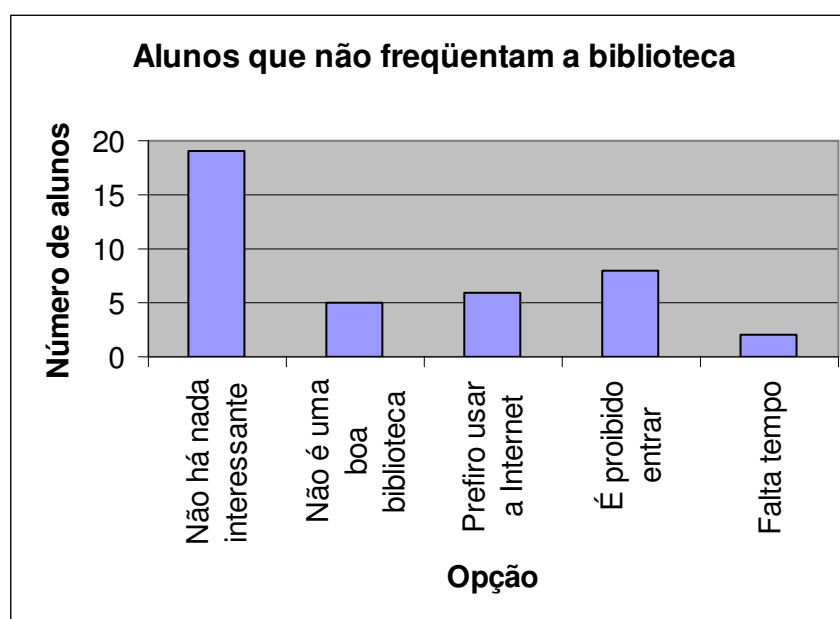


Gráfico 12 - Distribuição dos alunos pela opção em não freqüentar a biblioteca da escola.

Os itens 2.7, 2.8 e 2.9 são específicas à biblioteca da escola. A Fundação Osório possui um acervo de, aproximadamente 12000 títulos entre livros didáticos e de leitura. Metade dos alunos dizem freqüentar a biblioteca, mas apenas 8% pegam livros para empréstimo. Ao cruzarmos os dados de nossa pesquisa, verificamos o fato de que há um potencial de leitura em nossos alunos que pode ser melhor explorado, no entanto chama a atenção o fato da biblioteca não funcionar como um pólo de leitura e espaço privilegiado para encontros, empréstimos e divulgação de eventos voltados para o desenvolvimento da leitura de alunos, professores e funcionários. A maior utilização da biblioteca tem sido na obtenção de livros para pesquisa solicitada pelo professor, o que é, de fato, a subutilização de um

espaço escolar destinado ao aluno e à sua formação geral. O acesso livre a uma biblioteca com bom acervo é fundamental no sucesso do trabalho de iniciação literária, ampliando as possibilidades de leitura.

O leitor e o espaço de leitura na escola é destacado nas Orientações Curriculares do Ensino Médio, por saberem que:

[...] para muitas comunidades de leitores, as práticas de leitura se efetivam quase exclusivamente na escola, podendo a partir dela, projetarem-se para o universo familiar dos alunos e propiciar, assim, as experiências estéticas e éticas quando lemos o texto literário. (LINGUAGENS, 2006, p. 80)

E acrescentam:

As bibliotecas escolares têm papel fundamental no sucesso desse trabalho de iniciação literária e de formação do gosto. É preciso que existam, que tenham acervos significativos, que estejam disponíveis para todos, que o acesso ao livro seja direto, que as técnicas biblioteconômicas de catalogação e armazenagem dos livros sejam adequadas a leitores em formação e sejam a eles explicadas quando necessário. Mais importante que tudo, talvez, é que a escola crie, como parte de suas atividades regulares, demandas autênticas de leitura, capazes de fazer da biblioteca um lugar de frequência praticamente cotidiana. (*id*, *apud* RANGEL, 2006, p. 81)

Diante disso, fica claro a importância da criação de um ambiente propício à leitura na escola, com espaços e atividades estimulantes. Verificamos, portanto, que o impedimento dos alunos da Fundação Osório de contato direto com o livro na biblioteca, contraria práticas pedagógicas de incentivo à leitura, conforme as próprias Orientações Curriculares do Ensino médio - documento que a escola disponibilizou e recomendou como leitura aos professores e coordenadores de disciplina - ; e também, segundo observações de Rangel.

2.10 Quem fala sobre a importância da leitura com você?

Tabela 15 – O sujeito que fala da importância da leitura.

| Número de alunos | Percentual % | Opção |
|------------------|--------------|-------------|
| 73 | 85,88 | Professores |
| 66 | 77,65 | Familiares |
| 9 | 10,59 | Amigos |
| 11 | 12,94 | Mídia |

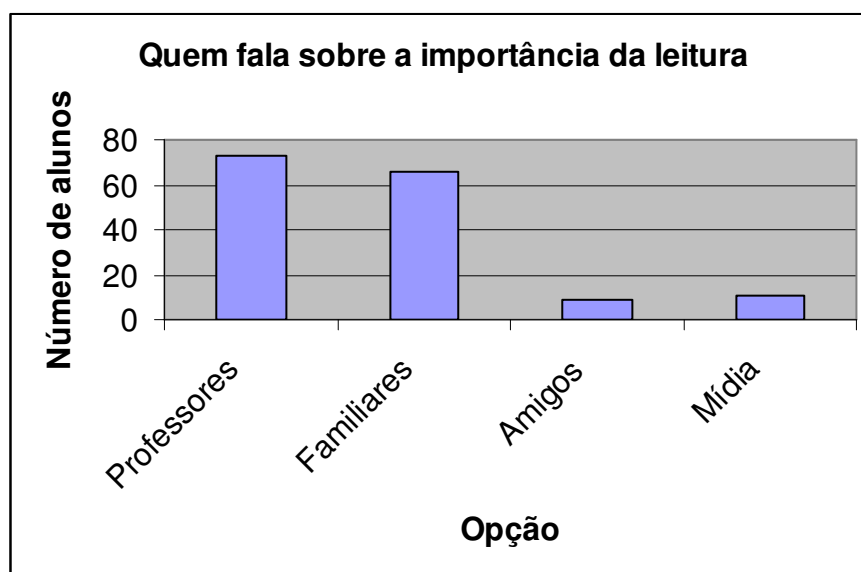


Gráfico 13 – Distribuição dos alunos pelo sujeito que fala da importância da leitura.

Nesse item, mais uma vez, fica evidente a importância do papel do professor como mediador e incentivador da leitura, citado por 85,88% dos alunos como aquele que mais estimula a leitura. A família também aparece, reconhecendo o valor da leitura na formação de seus filhos. É importante que o papel do professor nesse processo seja redimensionado em suas estratégias, a fim de que o discurso seja incorporado a práticas estimuladoras e efetivas, já que ele aparece como principal agente do processo de estímulo e orientação à leitura.

Retomamos, portanto, o que Ana Maria Machado nos alerta a respeito do direito à leitura como condição à formação de cidadãos, e da responsabilidade sócio-pedagógica do professor:

Para garantir esse direito, um professor precisa brigar pela leitura de literatura com a mesma garra com que se dispõe a reivindicar outros direitos. Se não o fizer, estará sendo co-responsável de um processo perverso de negar a alguém a herança que seus antepassados lhe deixaram. (MACHADO, 2001, p. 136)

2.11 A leitura extraclasse, geralmente, é trabalhada e avaliada de que forma por seu professor?

Tabela 16 – Avaliação da leitura extraclasse.

| Número de alunos | Percentual % | Opção |
|------------------|--------------|--|
| 85 | 100 | Avaliação (prova, teste, trabalho) |
| 7 | 8,24 | Outros (debate, apresentação, seminário) |

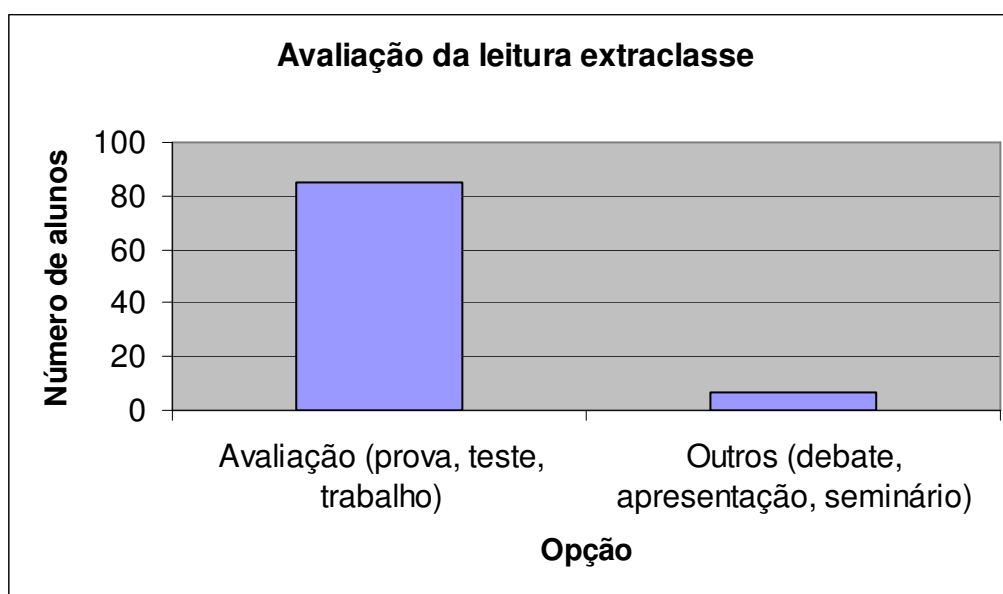


Gráfico 14 – Distribuição dos alunos pela avaliação da leitura extraclasse.

O resultado obtido nessa pergunta, 100%, demonstra que toda leitura é avaliada e se transforma em nota, mesmo quando há outro tipo de trabalho em relação ao livro. Apenas 8,24% afirmaram que o professor realiza outras atividades em relação ao livro pedido como leitura extraclasse. Cruzando esses dados com a resposta dos itens 2.5 e 2.6 em que a metade dos alunos declarou ler os livros indicados e 80% afirmaram que quando lêem são os livros solicitados pelo professor, nos faz refletir sobre a motivação dos alunos para a leitura

trabalhada na escola. Estamos formando alunos para experimentarem a leitura de forma prazerosa e espontânea? O aluno que se vê obrigado a ler é capaz de desenvolver o gosto e a autonomia para uma leitura individual fora do ambiente escolar? São questionamentos que, certamente, suscitam amplo debate, pois o professor, muitas vezes, afirma que se o aluno não for cobrado não lerá. Esses dados demonstram que a forma como o professor encaminha o trabalho com a leitura extraclasse pode estar relacionada com o grau de adesão dos alunos à leitura das obras indicadas, mas não é determinante. Há outros fatores que também são responsáveis pelo envolvimento do aluno com o Projeto de Leitura da escola; dentre eles, talvez os mais importantes sejam a empatia dos alunos com o professor e o reconhecimento da seriedade desse profissional e seu compromisso com o Projeto de Leitura.

Mais uma vez, destacamos o papel do professor na consolidação de estratégias de leitura para formação do gosto. Como alerta Yunes:

[...] A questão que se coloca é a de como entender sua formação em nível de estratégias que poderiam ser *singularmente (grifo do autor)* plurais. Mas a maior dificuldade se encontra justamente em como fazê-lo com *prazer (grifo do autor)*, sem adestramentos, delegando o desenvolvimento do processo ao próprio leitor potencial. (YUNES, 2002, p. 26)

Algumas respostas dos alunos que corroboram a questão discutida acima:

É ordenado que se leia certo livro. Após é feito um teste a respeito, um debate, etc. (Aluno 20 da 1ª série)

É bastante trabalhada pelo professor através de testes, só que a partir do momento em que o professor passa um livro para ler apenas para um teste o aluno não se interessa pela leitura. (Aluno 7 da 1ª série)

De forma interativa. Ele debate e explica o livro após a leitura. Geralmente após isso, ele faz um teste ou um trabalho. (Aluno 19 da 2ª série)

Manda ler um livro depois pedia para fazer um resumo ou passava um teste, tinha questões na prova. (Aluno 24 da 3ª série)

Sempre fazem trabalhos, testes e tiram parágrafos dos textos e colocam na prova. (Aluno 18 da 3ª série)

É imposta de maneira autoritária (erradamente) aos alunos e cobram através de testes e trabalhos. Não querendo saber a opinião dos alunos nem sobre o livro, nem sobre a forma de cobrança. (Aluno 18 da 2ª série)

2.12 O que mais lhe agrada nas aulas de Língua Portuguesa e Literatura?

Tabela 17 – O prazer nas aulas de Língua Portuguesa e Literatura.

| Número de alunos | Percentual % | Opção |
|------------------|--------------|--|
| 66 | 77,65 | Leitura de textos, poesia, filmes, música, redação, dramatização outros. |
| 19 | 22,35 | Não gosto |

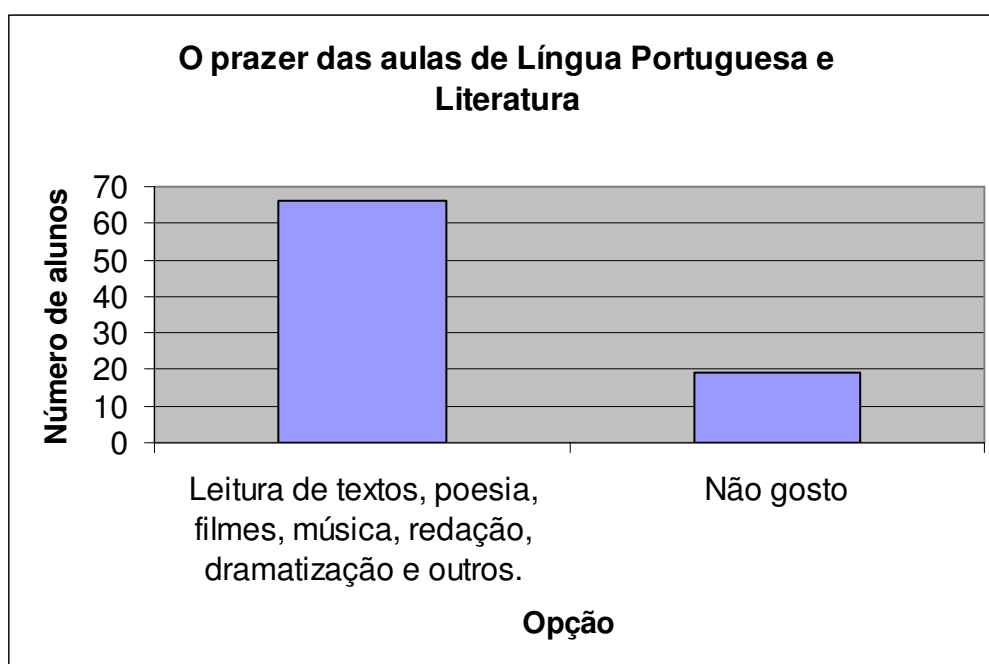


Gráfico 15 – Distribuição dos alunos pelo prazer nas aulas de Língua Portuguesa e Literatura.

Ao analisarmos esse item constatamos um interesse grande do aluno pelo estudo das disciplinas: Língua Portuguesa e Literatura em aulas e estratégias que fogem ao convencional (exercícios, aulas teóricas, estudos de gramática), 77,65% contra 22,35%, o que confirma uma percepção de muitos professores, ao destacarem o aluno da Fundação Osório como motivado, criativo e crítico quando estimulados a realizar tarefas e trabalhos de forma dinâmica, ou mesmos, ao se posicionar criticamente nas aulas.

Respaldamos a análise, acima, na concepção de Língua e Linguagem e Práticas de Ensino, presentes nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio.

Isso significa dizer que a escola que se pretende efetivamente inclusiva e aberta à diversidade não pode ater-se ao letramento da letra, mas deve sim, abrir-se para os múltiplos letramentos, que, envolvendo uma enorme variação de mídias, constroem-se de forma multissemiótica e híbrida – por exemplo, nos hipertextos na imprensa ou na Internet, por vídeo e filmes, etc. (LINGUAGENS, 2006, p. 29)

2.13 Você indicaria um livro do qual tenha lido e gostado?

O principal objetivo desse item foi analisar o grau de leitura independente do aluno, uma vez que ficou claro, para ele, que poderia citar um livro que não tivesse sido lido na escola. O que verificamos foi que as obras citadas, na sua maioria, foram os livros indicados pela escola, demonstrando, dessa forma, pouco referencial para se aventurar sozinho no mundo da ficção.

Se por um lado não vimos autonomia literária, por outro prevalece na lista de 51,76%, ou seja, 44 alunos declararam como livros preferidos: Dom Casmurro, Madona de Cedro, Em mares Nunca Navegados, A Odisséia, A Cartomante, O Auto da Compadecida, Entre Deuses e Monstros, Estrelas Tortas, Lucíola, Vidas Secas, Hora da Estrela, Desintegração da Morte, São Bernardo, O Guarani, Poemas de Fernando Pessoa, O Cortiço, A Morte e a Morte de Quincas Berro D'água. Todos foram lidos e indicados pela escola, alguns na 8ª série e a maioria nas aulas de Literatura no Ensino Médio. Essas indicações dos alunos contraria a afirmação que prevalece no senso-comum de que é difícil motivá-los para a leitura de clássicos e de que os jovens não se interessam por esse tipo de literatura. É um desafio, sem dúvida, há pontos de resistência no aluno-leitor, contudo compete à escola formar leitores críticos e oferecer a eles obras de reconhecido valor estético, capazes de propiciar uma fruição mais apurada a qual terá acesso a uma outra forma de conhecimento de si e do mundo.

Uma imagem utilizada por Rubem Alves das mais apropriadas para descrevermos o processo da leitura é quando fala dos jardins e sua função: “um lugar utópico que faz sonhar.” (ALVES, 2003, p. 156)

Todo jardim começa com um sonho de amor. Antes que qualquer árvore seja plantada ou qualquer lago seja construído é preciso que as árvores e os lagos tenham nascidos dentro da alma. Quem não tem jardins por dentro não planta jardins por fora. E nem passeia por eles...

É preciso, entretanto, idealizar um “jardim” dentro de nós, onde floresça nossas melhores sementes para ressuscitar a educação: “Do jardim, lugar do amor, voltamos para a sala de aula e o laboratório, lugares do poder. Saber é poder. Sem o poder do saber o jardim não pode ser plantado.” (*id*, 2003, p. 157)

O professor-jardineiro vai encontrar na história da palavra leitura uma referência para a construção de sua prática pedagógica. A base etimológica da palavra leitura é o verbo ler. Leitura, portanto, significa o ato de ler. Mas o que vem a ser “ler”? Segundo Miriam Sutter:

Ler provém do verbo *legere* latino, que também em latim tem a mesma significação. No entanto, muitas vezes a história das palavras nos surpreende. Se consultarmos um dicionário de latim veremos que *legere*, em sua primeira acepção, denotava o ato de colher, ajuntar, armazenar. (SUTTER, *Op. cit.*, 2002, p. 69)

Colher para civilizações antigas era um ato sagrado que garantia a sobrevivência do povo. Colhia-se para armazenar o produto. Miriam faz a analogia entre *legere* (colher) e o significado posterior do ato de ler:

Se *legere* era colher e armazenar, *legere*, no sentido de ler também implica o ato de colher e armazenar. Mas colher o quê? E armazenar onde? Poderíamos dizer que aqui o ato de colher é o ato de colher conhecimentos que são armazenados na memória, o grande celeiro dos nutrientes da vida pessoal e da história coletiva de uma sociedade? Para nós é justamente isto que o ato de ler significa. (*id*, 2002, p. 71)

E completa:

Um ato de certa forma mágico e revestido de uma certa sacralidade, ainda que profana: a privacidade do quarto, o momento único e solitário da interiorização, processada contudo, através de uma exteriorização, operada pela leitura de outras realidades, de viagens a outras culturas, a outros continentes/conteúdos. (YUNES, 2002, p. 71)

A origem semântica da palavra leitura – cerne de nossa reflexão – vem ao encontro de nossas utopias e ilustra, ainda mais, as figurações e metáforas de Rubem Alves, ao proclamar, ora solene, ora romântico, os benefícios irreversíveis da leitura e da literatura em nossos alunos. Essa preocupação é, sem dúvida, uma incansável tentativa de dizer que é preciso abrir as páginas dos livros e desvendar seus segredos. Rubem Alves nos faz ver que através da leitura colhemos conhecimentos que são armazenados na memória. Este é o ciclo perfeito. A chave que abre todas as portas.

5 CONCLUSÃO

Há dias em que cada coisa que vejo me parece preche de sentidos: mensagens que me seria difícil comunicar a outros, definir, traduzir em palavras, mas que precisamente por isso se me apresentam como decisivas.

Ítalo Calvino

A leitura é sempre produção de sentido, mas não o sentido desejado pelo autor, pois isso implicaria numa coincidência, num “acordo cultural”, como qualifica Goulemot (CHARTIER, 2001) em seu artigo: Da leitura como produção de sentidos; mas sim o sentido alcançado ou percebido pelo leitor, constituindo, dessa forma, uma revelação pontual de uma polissemia inerente a todo texto. Assim, a análise do leitor será pertinente, por estabelecer um processo de troca que é própria do ato de ler. Goulemot afirma: “Ler é, portanto, constituir e não reconstituir um sentido.” (*id*, 2001, p. 108)

Ler, aprende-se, e o grande desafio é converter códigos da língua escrita em produção de sentidos; entregar-se à leitura e torná-la uma prática cultural não pode prescindir de um ensino, pois de nada serve ter aprendido a ler, e ler bem se essa capacidade não se torna o núcleo de um hábito cultural novo. Desafio da escola, da sociedade e dos professores.

Dai surge uma série de interrogações visando a descobrir formas e processos eficazes de acesso à linguagem dos sentidos, que é a função da leitura.

Práticas se constroem ao longo da aprendizagem escolar, como meio de tornar o acesso à leitura de diversos gêneros textuais um hábito que o acompanhará por toda vida, além de ser uma forma de aquisição de novos conhecimentos.

É muito importante criar mecanismos, utilizar experiências e teorias pedagógicas, a fim de que o trabalho com a leitura possa ser organizado e sistematizado nas escolas. Entretanto, defendemos que de nada adiantará projetos de leitura, feiras e cirandas de livros, passeios pela biblioteca, encontro com escritores e tantas outras estratégias utilizadas, se a prática da leitura não for ressignificada. Alcançar o objetivo maior que consiste em alunos

lendo de forma autônoma e prazerosa, só será possível a partir do momento em que redescobriremos o papel da leitura em nossas próprias vidas; repensarmos como estamos trabalhando a leitura com nossos alunos; deixar-nos encantar com a beleza da poesia; perceber o poder transformador de um livro e acreditar num novo caminho. Difícil, sim, mas revelador a cada nova descoberta.

O que Rubem Alves nos diz sobre a importância do ato de ler se confunde com um ato de amor; o sentido da leitura passa a ser uma experiência rica, única e divertida na vida daqueles que se deixam envolver pelas tramas e páginas de um livro. As suas teorias acerca da leitura são subjetivas e óbvias, ao mesmo tempo; românticas, sonhadoras e consistentes. E aí nos perguntamos o porquê de resistirmos tantos e não deixarmos que a leitura tome conta de nós; deixar aflorar sentimentos, emoções e pensamentos. Rubem Alves, certamente diria que o ato de ler é um ato de coragem, por nos fazer mergulhar em abismos interiores que implica em recomeços e riscos que nem sempre estamos dispostos a correr, mas também, nos conforta ao depositar na própria poesia a esperança de uma transformação que pode afetar alunos e mestres.

O professor, sensível ao desafio e as dificuldades em trabalhar a leitura com seus alunos, encontra nas palavras de Rubem Alves suporte e idéias que podem servir de alavanca para o início de uma atividade lúdica e produtiva de incentivo à leitura.

Como o professor pode despertar o prazer da leitura em seus alunos? É a grande questão que ele próprio busca e divide com seus leitores. Não há fórmulas, nem a pretensão de criar e sugerir métodos infalíveis, o que encontramos são reflexões.

No decorrer da pesquisa, destacou-se que o ato de ler, o gosto pela leitura e o desenvolvimento crítico, são passíveis da intervenção do professor e da escola como elementos desencadeadores do processo. Partindo dessa premissa, percebeu-se que a escola e

o professor, com a utilização de uma metodologia adequada, oportunizam situações para o desenvolvimento do gosto pela leitura.

A opção metodológica de ensino, seja ela qual for, deve estar comprometida com a formação de leitores competentes para lidar com a complexidade do mundo contemporâneo. Para isso, apostamos numa perspectiva dialógica como meio de orientar nossas ações pedagógicas.

Ao analisarmos os alunos da Fundação Osório, seus gostos e seus hábitos de leitura, constatamos a importância e a responsabilidade da escola e dos professores na sua formação literária, uma vez que os professores representam aqueles que mais incentivam a leitura.

O que, primeiramente, podemos destacar é que, como afirmou Barthes (1978), a respeito do poder da disciplina Literatura em congregar saberes polissêmicos e apresentar-se como portal de acesso a todas as outras ciências, propiciando o vôo filosófico, é que, o aluno percebe que a leitura carrega em si, muito mais do que a história contada em suas páginas. Pelas suas falas, depreendemos uma postura de reconhecimento na literatura, da cultura, da informação, do aprendizado, da diversão e da possibilidade de conexão com o mundo. Constatamos, portanto, que através da indicação de bons livros, e no desenvolvimento de atividades interdisciplinares, o aluno poderá perceber na literatura uma infinidade de temas e conteúdos que possibilitam uma interação que pode ser transversalizada para outros saberes, aguçando, dessa forma, sua curiosidade e abrindo novas possibilidades de conhecimento.

Em um segundo momento, procuramos responder se estamos ensinando nosso aluno a pensar, como Rubem Alves (2002) nos provoca, e elevando-o à condição de reflexivo, status defendido por Eliana Yunes (2002). Essa questão, por ser subjetiva e revelar uma atitude única, interna e num tempo que não pode ser o mesmo para todos os alunos, chama a nossa atenção para os dados que levantamos. Nosso aluno lê; conhece os diversos gêneros textuais; tem acesso à informação, costuma ler os livros indicados pelo professor, afirmando,

entretanto, que o professor sempre avalia a leitura em forma de teste, prova ou trabalho. Nesse ponto apontamos para uma lacuna que não podemos preencher e para um questionamento que merece nossa atenção. Caso o professor não avaliasse a leitura, o contato com o livro seria o mesmo? Costumamos dizer que se não cobrarmos o aluno não lê. E quanto a reflexividade? Elevar o aluno à condição de pensador deve ser um trabalho constante e prioritário em todas as disciplinas.

Um dado que devemos considerar. Ao perguntarmos o que mais lhe agrada nas aulas de Língua Portuguesa e Literatura, o aluno destacou a leitura de textos, poesias, filmes, música, redação, dramatização. O que nos faz lembrar uma metáfora que permeia toda a obra de Rubem Alves, ao destacar as funções da educação. Assinala para a alegoria do corpo que carrega sempre duas caixas: a caixa de ferramentas e a caixa dos brinquedos. Essas duas caixas definem os objetivos da educação.

Caixa de ferramentas: nela se encontram os objetos necessários para compreender e inventar. Úteis, indispensáveis à sobrevivência. Na caixa de ferramentas se encontram guardadas desde coisas concretas, como fogo, redes, facas, machados, hortas, bicicletas, computadores, até coisas abstratas, como palavras, operações matemáticas, teorias científicas.

Caixa de brinquedos: nela se encontram objetos inúteis que, sendo inúteis, são usados pelo prazer e pela alegria que produzem: música, literatura, pintura, dança, brinquedos, jardins, instrumentos musicais, poemas, livros, pinturas, culinária [...]. (ALVES, 2004a, p. 196)

Uma caixa não vive sem a outra, elas se completam. A caixa de ferramentas, sozinha, produz poder sem alegria, e a caixa de brinquedo, sozinha, está cheia de alegria, mas com poderes fracos. Uma sem a outra é inconsistente, incapaz de responder aos desafios da vida. Tarefa do educador e da escola construir e sedimentar as duas caixas que se tornam indispensáveis ao homem e a sua alma.

Eis aí o grande desafio dos professores, principalmente àqueles que trabalham com a leitura e a literatura. Mesmo que todos já tenham incorporado a linguagem como o princípio

do saber e a leitura como uma tarefa de todos os educadores, fica reservado aos docentes de Língua Portuguesa o ensino da lição oculta: incentivar o gosto pela leitura, desenvolver o prazer pela leitura literária e destacar a importância do ato de ler como objetivo precípua da disciplina. Ziraldo, escritor preocupado com a leitura de jovens e crianças, chegou a dizer que ler é mais importante que estudar. Escritores, educadores, professores e a sociedade, de uma maneira geral, procuram chamar a atenção, conscientizar e salientar para o mérito e o poder que o objeto-livro pode e deve exercer na formação da cidadania.

Em nossa leitura-passeio, mergulhamos em abismos que se abrem, cada vez que procuramos caminhos sem riscos, pegadas que possam indicar um porto seguro que nos conforte e nos dê pistas sobre como desvelar a tal lição oculta que precisa ser ensinada. Rubem Alves nos oferece descaminhos que nos levam a pensar na responsabilidade e na importância do encontro de cada um de nós, educadores, com nossos próprios vazios, a fim de que possamos lançar teias firmes que abriguem e oriente nossos alunos em seus vãos: “O vão não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado.” (ALVES, 2004a, p. 30) Ele reflete e afirma que a educação dos educadores é a tarefa mais importante, pois o professor é o guardião da palavra-chave que pode facilitar a entrada dos alunos num universo infinito de prazeres e conhecimento; pode libertar o pensamento, ajudar no, tão alardeado, desenvolvimento de pessoas críticas e reflexivas e, na filosofia Alvesiana, felizes.

O Professor ensina a ler, alfabetiza, ensinando as letras do alfabeto, depois as sílabas e, finalmente, as palavras. Uma vez aprendida, as palavras descontextualizadas são apenas um código da língua. Parte-se, então, para as frases, parágrafos, textos, livros... Tudo numa ordem lógica, mas que nem sempre funciona, pois a capacidade de decifração de letras não traz os sentidos que habitam nas páginas de um livro; as delícias de compreender aquilo que está além das palavras; aquilo que não foi dito, ou que foi dito e que, mesmo assim, remete a outras leituras. Enfim, uma conexão com novos aprendizados e experiências. Um novo espaço

que se torna cada vez mais fascinante quando é possível mergulhar e beber de suas fontes. Um leitor autônomo pronto para voar. Entretanto, sabemos que este processo só acontece quando há um entrosamento professor-aluno que permita desenvolver a habilidade da leitura desejada e quando a educação passa a ser um ato de amor.

Como forma de recomendações, torna-se importante ressaltar que o cultivo do prazer pela leitura requer um longo e complexo caminho prévio – o da orientação técnica. Ele não se dá por si só. O conhecimento é tarefa do professor e é através dele que a orientação técnica como base para transposição ou pela mediação poderá ocorrer, portanto, essa tarefa pode vir a ser objeto de novos estudos.

O sentido da leitura não é para ser explicado; o sentido precisa ser sentido. A memória aprende aquilo que o coração não esquece. Ensinar a gostar de ler é um ato passional, um ato de alegria, um ofício que deve ser exercido com paixão e arte. É como a vida de um palhaço que entra no picadeiro todos os dias com a missão renovada de divertir. Educar para o prazer da leitura é fazer daquele momento, algo único e especial. “*Ridendo dicere severum*: rindo, dizer as coisas sérias.” (ALVES, 2005a, p.69) Mostrando que esta, na verdade é a forma mais eficaz e verdadeira de transmitir conhecimento, agindo como um mago e não como um mágico. Não como alguém que ilude e sim como quem acredita e faz crer, que deve fazer acontecer.

Ensinar é mapear o mundo, fazer visíveis, pelo poder da palavra, os lugares desconhecidos. (ALVES, 2003, p. 37)

Percorremos o caminho de volta e encontramos tudo no mesmo lugar, porém há um cheiro de perfume no ar, a beleza de um ipê florido, um jantar saboroso a nos esperar, um sorriso acolhedor, uma melodia que encanta, e mais um sonho que insiste em se fazer realidade.

Encerro essas reflexões sem respostas prontas e com muitas perguntas. Peço licença para fazer um final à moda Rubem Alves, sem afirmações e com três pontinhos de tempero...

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, R. **A Alegria de Ensinar**. Campinas, S.P.: Papirus, 2000a.

_____. **Estórias de quem Gosta de Ensinar**. Campinas, S.P.: Editora Papirus, 2000b.

_____. **Livro sem Fim**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

_____. **Lições de Feitiçaria**. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

_____. **Por uma Educação Romântica**. Campinas, S.P.: Editora Papirus, 2004a.

_____. **Ao Professor, com o meu carinho**. Campinas, S.P.: Verus Editora, 2004b.

_____. **Educação dos Sentidos e Mais**. Campinas, S.P.: Verus Editora, 2005a.

_____. **Entre a Ciência e a Sapiência**. São Paulo: Edições Loyola, 2005b.

ANDRÉ, M. E. D. A.. **Etnografia da Prática Escolar**. Campinas, S.P.: Editora. Papirus, 2003.

AZEVEDO, F. A Escola e a Literatura. In: COUTINHO, A. **A Literatura no Brasil**, Rio de Janeiro: José Olympio, 1986.

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo, Martins Fontes, 1981.

BARTHES, R. **Aula**. São Paulo: Editora Cultrix, 1978.

BRANDÃO, J. de S. **Mitologia Grega**. Petrópolis: Ed. Vozes, 11^a. edição, 2000.

CHAUÍ, M. Folha de São Paulo, 6 jul. 1977. In: PILETTI, N. **História da Educação no Brasil**. São Paulo: Editora Ática, 1990.

CHEVALLARD, Y. **La Transposición Didáctica: Del saber sabio al saber enseñado**. Buenos Aires: Aique, 1991.

COELHO, N. N. **Literatura e Linguagem: a obra literária e a expressão lingüística**. São Paulo: Quíron, 1980.

COSTA, S. R. **A Construção de Títulos em Gêneros Diversos: Um Processo Discursivo Polifônico e Plurissêmico**. In: ROJO, R. (org) **A Prática de Linguagem em Sala de Aula: praticando os PCNs**. São Paulo: EDUC, Campinas: Mercado de Letras, 2000.

CRUZ, H. V. **Fundação Osório: 80 Anos de História (1921-2001)**. Rio de Janeiro, 2001.

FALCON, F. C. **A Época Pombalina: política econômica e monarquia ilustrada**. São Paulo: Ática, 1982.

FERREIRA, A. B. de H. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1989.

FREIRE, A. e DA MOTTA, M. S. e ROCHA, D. **História em curso o Brasil e suas relações com o mundo ocidental**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2004.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. 3ª ed. São Paulo: Centauro Editora, 2005.

FREITAS, M. T. A. Descobrimo Novas Formas de Leitura e Escrita. In: ROJO, R. (org) **A Prática de Linguagem em Sala de Aula: praticando os PCNs**. São Paulo: EDUC, Campinas: Mercado de Letras, 2000.

GOULEMOT, J. M.. In: CHARTIER, R. (Org.): **Práticas de Leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

LAJOLO, Marisa. Leitura-literatura: mais do que uma rima, menos do que uma solução. In: ZILBERMAN, Regina & SILVA, Ezequiel Theodoro (org.). **Leitura Perspectivas Interdisciplinares**. São Paulo: Editora Ática, 1995.

LINGUAGENS, Códigos e suas Tecnologias/Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio** – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

LOPES, A. R. C. Processo de mediação (transposição) didática. In: **Conhecimento escolar: ciência e cotidiano**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1999.

MACHADO, A. M. **Texturas: sobre leitura e escritos**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2001.

MAGNANI, M. do R. M. **Leitura, literatura e escola**. 2ª ed.. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MEC/SEF. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Ministério da Educação e do Desporto – Secretaria de Educação Fundamental, Brasília, 1998.

MERQUIOR, J. G. **De Anchieta a Euclides: breve história da literatura brasileira I**. 2ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1979.

MELLO, G. M. **Transposição didática: a mais nobre (e complexa) tarefa do professor**. Revista Nova Escola. Nº. 178, dezembro 2004.

NÓBREGA, N. G. da. De livros e bibliotecas como memória do mundo: dinamização de acervos. In: YUNES, E. (org.). **Pensar a leitura: complexidade**. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2002.

NOVAIS, F. A. **Portugal e Brasil na Crise do Antigo Sistema Colonial (1777-1808)**. São Paulo: Editora HUCITEC, 1983.

PILETTI, N. **História da Educação no Brasil**. São Paulo: Editora Ática, 1990.

POUND, E. **ABC da Literatura**. 3ª ed. São Paulo: Editora Cultrix, 1977.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

STIERLE, K. Que significa a recepção dos textos ficcionais. In: LIMA, L. C. Coordenação e tradução. **A Literatura e o leitor: textos de estética da recepção**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Os gêneros escolares – das práticas da linguagem aos objetos de ensino**. Revista Brasileira de Educação. São Paulo: ANPED, nº 11, mai/jun/jul/ago 1999.

SUTTER, M. Pelas veredas da memória: revisitando ludicamente velhas palavras. In: YUNES, E. (org.). **Pensar a Leitura: Complexidade**. Ed. PUC-Rio: São Paulo:Loyola, 2002.

YUNES, E. Literatura e cultura – lugares desmarcados e ensino em crise. In: HEIDRUN, K. O. e SCHOLLHAMMER, K. E. (org.) **Literatura e Cultura**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2003.

_____. Introdução – Leitura, a complexidade do simples: do mundo à letra e de volta ao mundo; Entre a palavra e a ação: o leitor e a ética. In: **Pensar a Leitura: complexidade**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

ZILBERMAN, R. **Estética da Recepção e História da Literatura**. São Paulo: Editora Ática, 1989.

ZILBERMAN, R. e SILVA; E. T. **Leitura – Perspectivas Interdisciplinares**. São Paulo: Editora Ática, 1995.

WALTY, I. L. C. **Palavra e imagem: leituras cruzadas**. 2ª, Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2001.

SITES

<http://www.uevora.pt/?module=universidade&action=historia>. Acesso em 01 de nov. 2006.

<http://www.ibge.gov.br>. Acesso em 02 de nov. 2006.

ANEXOS

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
Mestranda: Luciana Guedes Guimarães

QUESTIONÁRIO**BLOCO 1 - Perfil dos alunos**

1.1 Qual a sua idade?

1.2 Você entrou na Fundação Osório em que série?

1.3 Qual o grau de escolaridade de sua mãe?

() Ensino Fundamental. () Ensino Médio. () Superior incompleto. () Superior completo.

1.4 Qual o grau de escolaridade de seu pai?

() Ensino Fundamental. () Ensino Médio. () Superior incompleto. () Superior completo.

BLOCO 2 – Hábito e percepção da leitura

2.1 Você costuma ler regularmente? () sim. () não

2.2 Para você, ler é...

2.3 O que você lê com maior frequência?

() livros. () revistas. () quadrinhos. () poesia. () contos e crônicas.
() jornais. () outros.

2.4 Dos tipos de texto, abaixo, assinale aqueles que você conhece (já tenha lido ou estudado na escola):

() quadrinhos. () lenda. () fábula. () contos de fada. () narrativa de aventura. () narrativa de suspense. () ficção científica. () conto. () crônica. () diário. () poesia. () poesia de cordel. () romance. () texto teatral. () outros.

2.5 Você costuma ler os livros indicados pela escola?

sim. não. às vezes.

2.6 Quando você lê livros, eles são geralmente:

Os que o professor indica. os que você tem em sua casa.

Os que você compra ou pede emprestado de alguém por iniciativa própria.

2.7 Você costuma freqüentar a biblioteca da escola? sim. não.

2.8 Caso sua resposta tenha sido negativa, diga por quê?

2.9 Quem fala sobre a importância da leitura com você?

2.10 A leitura extraclasse, geralmente, é trabalhada e avaliada de que forma por seu professor?

2.11 O que mais lhe agrada nas aulas de Língua Portuguesa e Literatura?

2.12 Você indicaria um livro do qual tenha lido e gostado?