

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JULIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Mariana Montanhini da Silva

A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO: ENTRE ESTRATÉGIAS E TÁTICAS

MARÍLIA
2020

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JULIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Mariana Montanhini da Silva

A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO: ENTRE ESTRATÉGIAS E TÁTICAS

Dissertação apresentada ao Programa de pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista – UNESP, campus de Marília, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Teoria e Práticas Pedagógicas

Orientadora: Raquel Lazzari Leite Barbosa

MARÍLIA

2020

S586f	Silva, Mariana Montanhini da A formação do leitor literário : entre estratégias e táticas / Mariana Montanhini da Silva. -- , 2020 214 p. : tabs., fotos Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências Farmacêuticas, Araraquara, Orientadora: Raquel Lazzari Leite Barbosa 1. Educação. 2. Literatura. 3. Crianças Livros e leitura. I. Título.
-------	--

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Ciências Farmacêuticas, Araraquara. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

MARIANA MONTANHINI DA SILVA

A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO: ENTRE ESTRATÉGIAS E TÁTICAS

Dissertação apresentada ao Programa de pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista – UNESP, campus de Marília, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Teoria e Práticas Pedagógicas

BANCA EXAMINADORA:

Orientadora: Raquel Lazzari Leite Barbosa
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
Faculdade de Filosofia e Ciências – campus de Marília

Prof. Dr. Dagoberto Buim Arena
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
Faculdade de Filosofia e Ciências – campus de Marília

Prof. Dra. Eliane Aparecida Galvão Ribeiro Ferreira
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
Faculdade de Ciências e Letras – campus de Assis

Suplente 1: Prof.^a Dra. Luciana Aparecida de Araújo
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
Faculdade de Filosofia e Ciências – campus de Marília

Suplente 2 – Prof.^a Dr. Sérgio Fabiano Annibal
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
Faculdade de Ciências e Letras – campus de Assis

Marília, 28 de abril de 2020

Ao Pim.

A minha mãe, ao meu pai e ao Nando.

AGRADECIMENTOS

*Eu agradeço você ter me virado do avesso
E ensinado a viver
Eu reconheço que não tem preço
Gente que gosta de gente assim feito você.*

Vinicius de Moraes

À Raquel, amiga e Professora, por me oferecer mais uma chance.

Ao Professor Dagoberto, por me ensinar por meio de seu exemplo, a dialética da pedagogia.

À Professora Elianeth, pelas contribuições. Sem suas *letras* não haveria *vida* nessa pesquisa.

À Professora Eliane, por me mostrar que *os poemas são pássaros que chegam não se sabe de onde e que pousam nos livros que lê. E que o alimento deles já estava em mim...*¹

Ao Professor Juvenal, por eternamente ser o Professor Juvenal.

Às Professoras Elieuzza e Amanda, por me apresentarem a vida da pós graduação de maneira doce, assim como seus bolos em nossas tardes de aprendizado. Também as agradeço por me aproximarem da Isa, amiga de uma vida inteira, que tive o prazer em conhecer há dois anos.

À Professora Dora, pelo exemplo de militância, por colocar em prática meu castelhano e por finalmente me apresentar Saussure de uma maneira compreensível.

Às Professoras Sandra e Cláudia, por aflorarem minha autoconfiança na escrita acadêmica.

À Professora Cyntia, pelo encantamento maravilhoso de suas leituras no terrível final de 2018. Por tornar *meu mundo um lugar habitável*.

À equipe de professores e funcionários que compõem o quadro do PPGE na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, campus de Marília, por toda paciência e assistência destinadas aos meus infinitos questionamentos.

¹ Referência à poesia Os Poemas, de Mário Quintana, de 1980. QUINTANA, M. **Esconderijos do tempo**. Porto Alegre: L &PM, 1980.

Ao Professor Sérgio, por me inspirar nesse momento do meu reencontro com a academia.

Aos membros do GEPLENP, por me apresentarem as narrativas que me inspiraram nessa jornada.

Ao meu amigo Luis, pela parceria nos momentos mais difíceis.

À Ana, que dentre todas as estratégias, me mostrou a beleza fascinante das táticas.

À Majô, Claudinha, Paty, Eli, e Sú, pela amizade e confiança.

À equipe gestora da EMEIF Prof.^a Maria Amélia de Castro Burali, por permitir que essa pesquisa fosse realizada.

À minha mãe, por *ser do tamanho do céu*².

Ao meu pai, por ser meu herói.

Ao meu irmão, por ser todo coração.

À d. Vilma e ao sr. Paulo, pela paciência.

À Vilminha, pela ajuda.

Ao Pim, por tudo.

Realmente, muito obrigada.

² Referência ao poema *Mãe*, de Mário Quintana. QUINTANA, M. **Poesia completa**. Rio de Janeiro, 2005.

Gosto

*Se eu gosto de poesia?
Gosto de gente, bichos, plantas, lugares, chocolate, vinho, papos amenos, amizade,
amor.
Acho que a poesia está contida nisso tudo.*

Carlos Drummond de Andrade

RESUMO

Esse estudo tem por objetivo compreender de que modo ocorre a formação de leitores de literatura dentro do ambiente escolar em Assis, cidade do interior do estado de São Paulo, mediante a investigação das *estratégias* impostas, como o Programa Ler e Escrever, e *táticas* individuais dos professores participantes dessa pesquisa. Para tanto, foram observadas as aulas de Língua Portuguesa/Literatura de cinco diferentes professoras, do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental de uma escola pública da periferia da cidade. Em todas as aulas, as professoras empregaram o Programa Ler e Escrever. As análises estão pautadas nos conceitos de *estratégias* e *táticas*, de Certeau (1998) e no conceito de *representação* de Chartier (1990). A abordagem metodológica de pesquisa eleita para a realização desse estudo foi a pesquisa qualitativa fundamentada na perspectiva etnográfica, uma vez que as pesquisas etnográficas possibilitam a inserção do investigador no contexto social pesquisado, fato primordial para trabalhos no campo educacional. E qualitativa pois é necessário reconhecer a intangibilidade que envolve a área da educação na escola, dado que o foco do trabalho deve ser voltado ao sujeito como principal integrante do estudo. Ademais da observação das aulas de Língua Portuguesa/Literatura das turmas selecionadas, essa pesquisa contou com a entrevista às professoras participantes e também com a análise documental do Programa Ler e Escrever.

PALAVRAS CHAVE: Estratégias e Táticas; Programa Ler e Escrever; Formação de leitores literários

ABSTRACT

This study aims to verify how is happening the literature readers formation in an Elementary School in Assis, an interior city of São Paulo state, through the analysis of the strategies imposed by the *Ler e Escrever* Program, and the individual tactics of the participating teachers in this investigation. Therefore, the research was carried out by observing the Portuguese / Literature classes of the 1st. to 5th. grades classes, interviewing the teachers in charge and the documentary analysis of the *Ler e Escrever* Program. The analyzes are based on the concepts of *tactics* and *strategies* of Certeau (1998) and the concept of *representation* of Chartier (1990). The methodological research approach chosen for this study was the qualitative research based on the ethnographic perspective, since the ethnographic research allows the insertion of the researcher in the social context researched, a fact that is fundamental for works in the educational field. And qualitative research because it is necessary to recognize the intangibility that involves the area of education at school, given that the focus of the work should be turned to the subject as the main member of the study. In addition to the observing the Portuguese / Literature classes of the 1st. to 5th. grades classes, this research was carried out by interviewing the teachers in charge and the documentary analysis of the *Ler e Escrever* Program.

Key words: Tactics and Strategies; Ler e Escrever Program; Literature Readers Formation

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CONESP	Companhia de Construções Escolares do Estado de São Paulo
EFAP	Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores
EEPG	Escola Estadual de Primeiro Grau
EMEIF	Escola Municipal de Educação Infantil e Fundamental
FEMA	Fundação Educacional do Município de Assis
HE	Hora de Estudos
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
MEC	Ministério da Educação
PCNP	Professor Coordenador de Núcleo Pedagógico
PC	Professor Coordenador
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNLD/Literário	Plano Nacional do Livro Didático - Literário
PROFA	Programa de Formação de Alfabetizadores
Prof. ^a	Professora
SARESP	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do estado de São Paulo
SEE/SP	Secretaria do Estado da Educação de São Paulo
SME	Secretaria Municipal de Educação

LISTA DE IMAGENS

Figura 1 – Mapa da cidade de Assis	56
Figura 2 – Localização da EMEIF. Prof. ^a Maria Amélia de Castro Burali	58
Figura 3 – Ligação entre os blocos de salas de aula	59
Figura 4 – Placa de inauguração oficial do prédio da escola	60
Figura 5 – Imagem da patrona da Escola	61
Figura 6 – Fachada da EMEIF Prof. ^a Maria Amélia de Castro Burali	61
Figura 7 – Capa do Guia de Planejamento e Orientações Didáticas Professor Alfabetizador – 1º ano	80
Figura 8 – Capa do Guia de Planejamento e Orientações Didáticas Professor Alfabetizador – 2º ano	81
Figura 9 – Capa do Guia de Planejamento e Orientações Didáticas Professor – 3º ano	81
Figura 10 – Capa do Guia de Planejamento e Orientações Didáticas Professor – 4º ano	82
Figura 11 – Capa do Guia de Planejamento e Orientações Didáticas Professor – 5º ano	82
Figura 12 – Texto de apresentação para os professores – Guia de Planejamento e Orientações Didáticas Professor Alfabetizador – 1º ano	84
Figura 13 – Carta de apresentação do Guia de Planejamento e Orientações Didáticas Professor Alfabetizador – 1º ano assinada pela equipe CEFAI	86
Figura 14 – Carta de apresentação do Guia de Planejamento e Orientações Didáticas Professor Alfabetizador – 2º ano assinada pela equipe CEFAI	88
Figura 15 – Carta de apresentação do Guia de Planejamento e Orientações Didáticas Professor - 3º ano assinada pela equipe CEFAI	90
Figura 16 – Carta de apresentação do Guia de Planejamento e Orientações Didáticas Professor - 4º ano assinada pela equipe CEFAI	93
Figura 17 – Carta de apresentação do Guia de Planejamento e Orientações Didáticas Professor - 5º ano assinada pela equipe CEFAI	95
Figura 18 – Capa do Livro de Texto do Aluno	107
Figura 19 – Contracapa do Livro de Textos do Aluno – Jogo de rima para introduzir o nome da criança	108

Figura 20 – Carta direcionada ao aluno	110
Figura 21 – Sumário do Livro de Texto do Aluno	111
Figura 22 – Atividade com poesia – 4º ano	114
Figura 23 – Capa do livro para leitura no 1º ano	159
Figura 24 – Atividade com poema	161
Figura 25 – Capa de livro para leitura no 2º ano	166
Figura 26 – Capa de livro para leitura no 2º ano	167
Figura 27 – Atividade com parlenda	169/170
Figura 28 – Atividade com conto	174
Figura 29 – Capa de livro para leitura no 3º ano	176
Figura 30 – Atividade com fábulas.....	180/181
Figura 31 – Atividade com crônicas.....	184/185

SUMÁRIO

Catando feijões – uma introdução.....	16
1. No meio do caminho tinha uma pedra: O percurso metodológico que delineou esse estudo.....	24
1.1. Para tornar o mundo um lugar habitável – Uma potência chamada literatura	24
1.2. Para que tudo isso?	31
1.3. Como fazer? – o percurso metodológico que delimitou essa investigação	33
1.3.1. Pesquisa qualitativa – compreender em profundidade	34
1.3.2. Etnografia – gente que faz pesquisa	36
1.3.3. Algumas características dessa investigação	38
1.3.4. Contextos – os dados coletados	40
1.3.5. Documentos – quando os dados estão nos papéis.....	41
1.3.6. Observar para conhecer	42
1.3.7. Conversar para compreender	44
1.3.8. Transcrever para analisar	47
1.4. Algo sobre representações de mundo – Chartier	48
1.5. Autorizado ou furtivo? – as estratégias e as táticas de Certeau	49
2. Pasárgada – entre os textos e os contextos dessa investigação	52
2.1. Agreste caipira – a cidade de Assis	53
2.2. Desaprender para reaprender o novo – EMEIF. Maria Amélia	57
2.3. Carregando bandeiras – as participantes desse estudo	62
3. Ler e Escrever? – uma análise sobre o Programa	69
3.1. Meu Gigante Adamastor – parâmetros legais	71
3.2. Entre as letras e as vidas – o Programa Ler e Escrever	76
3.3. Vos apresento o Ler e Escrever – a veiculação do Programa	80
3.4. Ler... – a leitura para o Programa Ler e Escrever	96

3.5. Ler... o que? – a literatura para o Programa Ler e Escrever	101
3.6. Como ler literatura? – o ensino da literatura pelo Programa Ler e Escrever ...	104
4. Gosto de gente – análises das falas e dos modos de fazer	117
4.1. Representações de mundo – estruturas para as práticas	118
4.1.1. Sobre leitura	119
4.1.2. Sobre gostar de ler	119
4.1.3. Sobre ler para si	122
4.1.4. Sobre o suporte da leitura	128
4.1.5. Afinal, o que é leitura?	131
4.2. Sobre literatura	132
4.2.1. Sobre o que é uma boa leitura	133
4.2.2. Sobre autoria	137
4.2.3. Sobre o que é literatura	141
4.2.4. Sobre a literatura e a escola	147
4.2.5. Afinal, o que é literatura?	153
4.3. Normas X Modos de fazer	156
4.3.1. Sobre o Ler	157
4.3.2. Sobre a formação continuada	189
4.3.3. Sobre o Ler e Escrever e a literatura	194
4.3.4. Afinal, e as relações entre as estratégias e as táticas?	197
E tudo foi tão de repente... Algumas considerações.....	200
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	206
ANEXOS	213

Catando feijões – uma Introdução

*Catar feijão se limita com escrever:
Jogam-se os grãos na água do alguidar
E as palavras na folha de papel;
e depois, joga-se fora o que boiar.
Certo, toda palavra boiará no papel,
água congelada, por chumbo seu verbo;
pois catar esse feijão, soprar nele,
e jogar fora o leve e oco, palha e eco*

João Cabral de Melo Neto.

Assim como a escrita, as ciências da natureza e as operações matemáticas, leitura na escola também é um tema para o ensino na instituição escolar. Dessa forma, para que se transforme igualmente em um objeto de aprendizagem para as crianças, requer a construção de significados por parte do estudante. A atividade de leitura deve responder a realização de produção de sentidos para o leitor.

A leitura, para Chartier (1990), é um ato concreto, pois requisita que qualquer processo de construção de sentidos seja encarado no entrecruzamento de leitores dotados de competências específicas, identificados por suas posições e disposições e caracterizados por sua prática leitora, e os textos cujo significados se encontram dependentes de seus dispositivos discursivos formais.

Logo, a leitura é um processo de produção de sentidos nada arbitrário, pois ao mesmo tempo em que se estabelece como atividade criativa e produtora de sentidos únicos pelo sujeito-leitor, é conduzida pelo texto propriamente e por todo o seu processo de produção, que compreende desde sua autoria à sua editoração, e que antecede a sua publicação.

Por um lado a leitura é prática criadora, atividade produtora de sentidos singulares, de significações de modo nenhum redutíveis às intenções dos autores de textos ou dos fazedores de livros [...] Por outro lado, o leitor é sempre pensado pelo autor, pelo comentador e pelo editor, como devendo ficar sujeito a um sentido único, a uma compreensão correta, a uma leitura autorizada. Abordar a leitura é, portanto, considerar conjuntamente a irredutível liberdade dos leitores e os condicionamentos que pretendem refreá-la. (CHARTIER, 1990, p. 123)

O conceito de *Morte do Autor* de Barthes (2012) complementa essa concepção de leitura pautada na recepção dos textos. O escritor considera que o autor é uma *personagem moderna*, advinda da descoberta e apreciação da *pessoa humana* por meio do pensamento empírico e racional, pensamento esse originado a partir da Reforma da Igreja, durante o período que compreendia o fim da Idade Média e o início da Idade Moderna.

Dessa forma consolidou-se o *império do Autor*, o qual Barthes designa como sendo o centro da crítica literária a imagem do escritor, “sua pessoa, sua história, seus gostos, suas paixões”. (BARTHES, 2012, p. 58)

No entanto, o escritor e filósofo francês afirma que a *escritura/escrita é a destruição* da voz original, ou seja, da voz autoral do texto. Declara ainda que o texto escrito traz a perda de “toda identidade, a começar pela do corpo que a escreve”. (BARTHES, 2012, p. 57)

Para o autor,

Abrir um texto, propor o sistema de sua leitura, não é apenas pedir e mostrar que podemos interpretá-lo livremente; é principalmente, muito mais radicalmente, levar a reconhecer que não há verdade objetiva ou subjetiva da leitura, mas apenas verdade lúdica; e, ainda mais, o jogo não deve ser compreendido como uma distração, mas como um trabalho [...], ler é fazer o nosso corpo trabalhar (sabe-se desde a psicanálise que o corpo excede muito em nossa memória e nossa consciência) ao apelo dos signos do texto, de todas as linguagens que o atravessam e que formam como que a profundidade achamalhada das frases. (BARTHES, 2012, p. 29)

Sendo assim, a leitura somente é realizada quando há um processo de atribuição de sentidos que parte do sujeito-leitor. E esse processo de construção de significados não é aleatório, está atrelado aos recursos enunciativos presentes no texto. Contudo, a relação estabelecida entre o texto e a leitura realizada por cada leitor é ao mesmo tempo dialógica e contraditória, pois, ainda que se encontre dependente da estrutura textual, o processo atribuição de sentidos pelo sujeito-leitor pode valer-se, inclusive, da subversão desses mesmos recursos textuais.

[...] toda leitura ocorre no interior de uma estrutura (mesmo que múltipla, aberta) e não no espaço pretensamente livre de uma pretensa espontaneidade: não há leitura “natural”, “selvagem”: a leitura não *extravasa* da estrutura; fica-lhe submissa; precisa dela, respeita-a; mas perverte-a. (BARTHES, 2012, p. 33)

Chartier (1990, p. 131) traça um percurso histórico das práticas de leitura ao longo dos tempos, considerando o “reconhecimento de paradigmas de leitura válidos para uma comunidade de leitores, num momento e num lugar determinados”.

Esses paradigmas de leitura se transformam, por sua vez, nos próprios arquétipos de compreensão, apreensão e manejo da leitura. Portanto, a leitura é entendida como prática cultural, já que a atividade de leitura é adquirida por meio do tempo e da cultura social em pleno desenvolvimento.

Ao compreender a leitura como prática cultural, o ensino da leitura nas escolas também deve ser compreendido por uma forma distinta, que se distancie dos conceitos puramente tecnicistas como a decodificação dos códigos linguísticos, conceitos esses amplamente adotados num determinado momento histórico passado, e que inclua as práticas de leitura adotadas pela cultura social atual.

Para Arena (2010), ler é uma experiência cultural que configura o pensamento humano e se reconfigura ao longo da história como ato herdado e legado pelos homens às gerações que se sucedem.

Desse modo, o leitor escolar não adquire a leitura como a geração que o ensina atualmente a adquiriu. A leitura, para esse leitor aprendiz, é desenvolvida como “cultura rearranjada e transmitida pela mesma geração que alterou e foi alterada pela ação de ler” (ARENA, 2010, p. 35)

A inserção da criança na cultura letrada por meio da literatura infantil provoca a produção de sentidos tão necessários para a efetividade da atividade leitora. A literatura infantil atiza, nos pequenos leitores, a necessidade de conhecer e de apropriar-se da cultura, da língua, do literário e da história do ser humano no decorrer das épocas. Segundo Arena (2010, p. 17),

O ato de aprender a ler literatura, de construir sentidos pelos enunciados verbais escritos, é, ao mesmo tempo desafiante, estruturante, constituinte, mas mutante, estabilizante, todavia instabilizante, no processo de apropriação da cultura, do literário e da língua como traço cultural.

A criança enquanto leitor literário aprendiz, passa pelo processo de atribuição de sentidos ao texto, mediado, principalmente, pela própria literatura infantil.

A literatura infantil conquistou seu espaço nas escolas, a partir da década de 1980, associando os primeiros contatos dos pequenos estudantes com a língua escrita por meio da leitura de textos literários.

Simultaneamente ao reconhecimento escolar da literatura infantil, houve o crescimento do setor de autoria e do campo editorial e de produção dos livros literários voltados para as crianças.

Esse destaque dado à literatura para crianças no final do século XX, elevou o conceito de literatura infantil como um gênero intrínseco do campo literário. Esse evento, para Colomer (2003), propicia os estudos sobre as especificidades constituintes desse novo gênero literário, tais como sua literariedade, suas produções editoriais e gráficas, e seu leitor específico.

O leitor específico da literatura infantil é a criança leitora aprendiz, que busca, mediante seu processo de construção de sentidos junto do texto, a educação social por sua proposta de valores e sua inserção no mundo diversificado da cultura humana por meio de seus primeiros passos na cultura letrada.

Candido (1999) conceitua a literatura como a capacidade de confirmar a humanidade do homem. Nesse sentido, encontra-se a sua função humanizadora, pois atua no desenvolvimento do homem social de forma notória, promovendo o seu resgate diante da barbárie.

A literatura é capaz de retratar e, sincronicamente, é capaz também de formar o ser humano. Segundo o autor,

[...] as camadas profundas da nossa personalidade podem sofrer um bombardeio poderoso das obras que lemos e que atuam de maneira que não podemos avaliar. Talvez os contos populares, as historietas ilustradas, os romances policiais ou de capa-e-espada, as fitas de cinema, atuem tanto quanto a escola e a família na formação de uma criança e de um adolescente. (CANDIDO, 1999, p.84)

Dessa forma, a literatura contribui para a formação integral do indivíduo, desde sua personalidade a questões educativas formais. Consequentemente, a formação de leitores de literatura complementa a formação integral da criança enquanto indivíduo histórico-cultural. E, por conseguinte, essa formação de leitores de literatura deve ser trabalhada sobretudo pelas escolas.

Para Barbosa (2009, p.36), as “práticas de leitura em instituições escolares adquirem, frequentemente, um caráter de obrigatoriedade.” E essa prática de leitura forçosa está vinculada ao uso dos textos que aparecem nos livros e manuais didáticos.

A leitura institucionalizada pela escola acaba por entravar a multiplicidade de compreensões do texto, pois por possuir objetivos antecipadamente estabelecidos, não permite ao leitor vivenciar a sua leitura. De acordo com Barbosa:

A ideia de existência de um sentido acabado pode fazer com que a leitura adquira, para o aluno leitor, um caráter de coisa obrigatória que, além de não ser de livre escolha, traga embutido um conhecimento que, por razões as mais diversas, esse leitor pressupõe não poder alcançar ou aceitar. (BARBOSA, 2009, p.37)

Por conseguinte, essa prática de leitura interiorizada nas escolas acaba por gerar mais conflitos que soluções diante da questão da formação de leitores de literatura, já que muitas vezes, os estudantes associam a leitura a um sentimento de desprazer e de não realização.

O trabalho *A formação de leitores literários: entre estratégias e táticas* procurou compreender como ocorre a formação de leitores de literatura em uma escola do município de Assis, analisando a relação existente entre a *estratégia* (CERTEAU, 1998) proposta pelo *Programa Ler e Escrever*, e as *táticas* (CERTEAU, 1998) dos professores.

Na obra *A invenção do cotidiano*, o historiador Michel de Certeau propõe que as *práticas culturais* e seus *modos de consumo* sejam estudados a partir das operações subversivas realizadas pelos indivíduos durante o processo de interação social. Sendo assim, o historiador inverte a perspectiva de análise científica sociológica, até então centrada sob a ótica das relações de poder dominante na sociedade.

Certeau (1998) classifica as práticas culturais em *táticas* e *estratégias*. Para o autor, as estratégias são “o cálculo das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder é isolável de um ambiente” (p. 46). As estratégias são, dessa forma, os poderes derivados das autoridades reconhecidas pela sociedade.

Já as táticas são as ações realizadas pelos indivíduos em suas práticas sociais corriqueiras. A tática é o “cálculo que não pode contar com um próprio, nem portanto com uma fronteira que distingue o outro como totalidade visível. A tática só tem por lugar o do outro.” (CERTEAU, 1998, p. 46)

Assim sendo, as táticas são os *modos de fazer* do homem comum em suas práticas culturais diante das estratégias impostas pelas relações de poder vigentes em cada esfera social. Sob a premissa dos conceitos de Certeau a respeito das práticas culturais, a investigação *A formação de leitores literários: entre estratégias e táticas*, propõe uma análise qualitativa diante das práticas docentes, consideradas como *táticas*, e as *estratégias* postuladas pelo programa Ler e Escrever, com o objetivo de compreender de que modo ocorre a formação de leitores de literatura no interior do ambiente escolar.

A abordagem metodológica eleita para essa investigação é a pesquisa qualitativa fundamentada na perspectiva etnográfica. Justifica-se a pesquisa qualitativa, pois, é necessário reconhecer a subjetividade que envolve a área da educação na escola, dado que o foco do trabalho deve ser voltado ao sujeito como principal integrante da pesquisa. E etnografia, pois se caracteriza sobretudo pelo contato direto do pesquisador diante da situação pesquisada, fator que consolida a reconstrução dos processos e das relações que caracterizam a experiência escolar do dia a dia.

A pesquisa do tipo etnográfico permite registrar e evidenciar os detalhes não percebidos no dia a dia da escola, reconstruindo sua linguagem através das técnicas da observação participante, das entrevistas e registros feitos pelo pesquisador. Dessa forma, é possível captar os pormenores da prática pedagógica cotidiana, para que esses dados sejam analisados pelo pesquisador.

O estudo da prática escolar “não pode se restringir a um mero retrato do que se passa no seu cotidiano, deve envolver um processo de reconstrução dessa prática [...] recuperando a força viva que nela está presente” (ANDRÉ, 2012, p. 42). Sendo assim, esse trabalho está pautado no referencial teórico metodológico da pesquisa etnográfica para educação mediante a abordagem qualitativa.

Para tanto foram realizadas observações de campo e entrevistas com as professoras participantes, sobre suas atuações com o Programa Ler e Escrever, assim como sua importância para a formação de leitores literários. As entrevistas também tiveram o propósito de retratar as *representações*, ou os “esquemas intelectuais incorporados que criam as figuras graças as quais o presente pode adquirir sentido” (CHARTIER, 1990, p.17) em relação à leitura e à literatura das

professoras integrantes desse estudo. Também foram realizadas análises documentais do Programa Ler e Escrever.

As análises documentais buscaram explorar a temática das *estratégias* e verificaram suas contribuições para a formação do leitor de literatura. As observações de campo e as entrevistas procuraram caracterizar as *táticas* dos docentes e averiguaram suas atuações para o desenvolvimento dos leitores de literatura.

A **primeira seção** desse trabalho está delineada pelos princípios norteadores dessa investigação. Inicialmente está apresentada minha trajetória de formação enquanto sujeito-leitor e suas contribuições para o desenvolvimento dessa investigação. Também traça o percurso metodológico desenvolvido pela pesquisa. Para tanto o capítulo detalha a abordagem qualitativa para o desenvolvimento investigativo e a pesquisa do tipo etnográfico, da mesma maneira que aborda os procedimentos adotados para a coleta e análise dos dados.

A **segunda seção** dispõe da contextualização histórica, social e cultural do município de Assis, bem como da EMEIF. Prof.^a Maria Amélia de Castro Burali. Pautada em documentos oficiais, arquivos pessoais e relatos orais de pessoas ligadas à EMEIF, esse capítulo apresenta a escola como meio social para a realização da pesquisa e ambienta a análise das informações obtidas. Esse capítulo também apresenta os sujeitos participantes dessa pesquisa enquanto professoras atuantes nas séries iniciais do Ensino Fundamental, suas formações acadêmicas e seus períodos de exercício no magistério.

A **terceira seção** trata da análise documental do Programa Ler e Escrever desde sua implementação. A análise busca compreender as teorias que embasam o conceito de leitura e de literatura presentes no Programa. Também procura elencar as atividades que contam com o texto literário como suporte para o desenvolvimento do conteúdo voltado para cada ano.

A **última seção** está subdividida em duas partes principais. A primeira trata da análise dos dados obtidos por meio das entrevistas. Essa análise tem o intuito de compreender as *representações* das participantes da pesquisa acerca da leitura e da literatura, e está pautada no conceito de *representação* de Chartier, sendo significativa para contextualizar as práticas docentes diante do ensino da literatura em sala de aula.

Já a segunda subseção propõe a análise dos dados coletados sob a perspectiva das *táticas* e das *estratégias* de Michel de Certeau (1998). Dessa maneira apresenta de forma detalhada os conceitos do escritor, associando-os com os resultados dos dados obtidos durante a investigação.

1. No meio do caminho tinha uma pedra: O percurso metodológico que delineou esse estudo.

*No meio do caminho tinha uma pedra
tinha uma pedra no meio do caminho
tinha uma pedra
no meio do caminho tinha uma pedra.*

*Nunca me esquecerei desse acontecimento
na vida de minhas retinas tão fatigadas.
Nunca me esquecerei que no meio do caminho
tinha uma pedra
tinha uma pedra no meio do caminho
no meio do caminho tinha uma pedra.*

Carlos Drummond de Andrade

1.1 Para tornar o mundo um lugar habitável – Uma potência chamada literatura

Meu primeiro brinquedo relevante foi um livro. *O patinho feio*, em sua capa dura azul anil, com ilustrações *pop up*³ que saltavam das páginas aos olhos era o meu brinquedo favorito, meu passaporte ao País da Maravilhas. Nele, o Patinho era deslumbrante.

Como ainda não sabia ler, a melhor parte do meu dia era ouvir cada palavra contada, ora por meu pai, ora por minha mãe. Mesmo porque meus pais já não me pertenciam totalmente. Havia a obrigação de dividi-los com meu irmão caçula que acabara de nascer e que só fazia chorar.

Meu pai concluiu apenas o Ensino Médio e sempre foi trabalhador braçal. Paradoxalmente, também sempre foi um ávido leitor, principalmente de quadrinhos e revistas *pulp*⁴. A leitura o carregava para seu universo mágico no fim do dia, o qual passava horas vivenciando as aventuras de fantásticos guerreiros *cimérios*⁵, magos e

³ Segundo Lins (2003), livros *pop up* possuem em seu projeto gráfico editorial, encaixes e dobraduras de papel formando “esculturas” instantâneas ao virar de página.

⁴ Segundo França (2013) as *Pulp Magazines* são revistas de ficção de baixo custo – e de baixo valor estético, para os padrões da crítica literária da época. Seu nome deriva do tipo de papel de pouca qualidade em que eram impressas, o papel derivado da polpa da celulose. Eram repletas de narrativas pouco sofisticadas, violentas, sexistas e apelativas. Vendidas em bancas de jornal consistiam em uma alternativa barata para o público de baixa renda.

⁵ O escritor americano Robert E. Howard utilizou o nome “cimérios” para descrever o povo do qual seu personagem mais conhecido, *Conan, o Bárbaro*, seria descendente.

feiticeiras, que o transportavam dos seus problemas do cotidiano para lugares maravilhosos, onde, apesar de toda violência, o bem sempre vencera o mal.

Meu pai foi quem primeiro me revelou o desejo de ler.

Barthes (2012) apresenta a leitura imbuída por um desejo quase carnal, uma vez que não se pode desligar o objeto da leitura ao ato de ler. Esse anseio pela leitura está amplamente vinculado ao interesse pelo livro material, bem como ao momento da relação com esse objeto.

Para o autor,

[...] ao fechar-se para ler, ao fazer da leitura um estado absolutamente separado, clandestino, no qual o mundo inteiro é abolido, o leitor identifica-se com dois outros sujeitos humanos [...], o sujeito apaixonado e o sujeito místico. (BARTHES, 2012, p.37)

O sujeito apaixonado é aquele que aprecia sua relação com o livro, unindo-se isoladamente ao seu objeto de desejo, como, ainda segundo Barthes (2012), o *Apaixonado fixado ao rosto do amado*, ou a *criança colada à Mãe*. Já o sujeito místico aproxima a leitura ao ato da meditação, da oração mental, do escape ao mundo exterior.

Sendo assim, o leitor é um sujeito que está exilado ao imaginário, pois, durante a leitura, esse sujeito-leitor desliga-se de suas relações externas para vivenciar suas relações com suas histórias, com seu livro.

A imaginação é parte da composição humana. Está presente no nosso dia a dia, em todas as nossas ações autorais. Desse modo, a imaginação é a base para toda a atividade criadora que se revela em todos os atos da vida diária. Para Arena (2010, p. 30), “imaginar é inventar, criar, romper com o já construído para encontrar o ainda desconhecido. É uma faculdade do homem, social e historicamente aprimorada além de constituinte do desenvolvimento do nosso pensamento”.

Já para Candido (1999), um dos papéis da literatura é suprir a necessidade de fantasia e ficção inerente ao homem, pois aparece invariavelmente em sua vida, como indivíduo e como grupo, ao lado da satisfação das necessidades mais elementares.

Ao observar meu pai em suas leituras, pude compreender a relevância do ato de ler que, se antes era entendido como uma decifração de códigos pertencente ao universo dos adultos, agora estava ampliado para uma necessidade quase fisiológica.

Por conseguinte, eu saboreava cada palavra dita pelos meus pais durante a leitura do livro *O patinho feio*. Esse momento da leitura com meus pais, ao mesmo tempo me religava às minhas origens familiares e me desligava do mundo externo, sendo meu refúgio para meu próprio mundo, esse sem choro de bebê.

Lima (1998), em um estudo sobre Barthes, afirma que o texto tem sabor e essa é a justificativa para que se utilizem metáforas culinárias para simbolizar o prazer gustativo diante da leitura.

O texto saboroso é como água de cacimba, vem com o sabor da terra, com suas vitaminas de barro, de humus. O texto precisa de sombra, da ideologia dominante. Precisa do tempero dos fantasmas, das ventilações do ar que respiramos. O texto tem que ser esponjoso, pulmonar, para que transite pelos seus poros, o hálito do meu povo. O texto é também como um trampolim, uma catapulta, dele eu fruo, a partir dele eu alço voo, decolo como pássaro epifânico. (LIMA, 1998, p. 20)

Era tudo tão palatável, todos os momentos de contação de história com meus pais, a beleza da produção editorial dessa obra, seu enredo, sua história, seu aroma, que comi, literalmente, o livro. Mastiguei cada página, numa tentativa antropofágica de possuir aquela felicidade de ler o tempo todo.

No final de um ano de um relacionamento intenso com o meu *Patinho Feio*, não havia sobrado nenhum pedacinho de papel para contar história. Talvez por isso que eu não consiga comer pato até hoje. Nenhum pato superou o patinho do *chef* Andersen.

Segundo Barthes (2007) a escritura faz do saber uma festa. O autor francês nos recorda que as palavras *saber* e *sabor* possuem a mesma origem etimológica, não podendo ser dissociadas. Desse modo, a leitura e o prazer em ler não podem ser apartados.

[...] a escritura se encontra em toda parte onde as palavras têm sabor (*saber* e *sabor* têm, em latim, a mesma etimologia) [...] Na ordem do saber, para que as coisas se tornem o que são, o que foram, é necessário esse ingrediente, o sal das palavras. É esse gosto das palavras que faz o saber profundo, fecundo. (BARTHES, 2004, p. 20-21)

A apresentação da cultura escrita por meio do contato com a obra literária durante minha infância foi basilar para a composição do sujeito-leitor que sou atualmente. Por meio do conto de Hans Christian Andersen compreendi a importância

da língua escrita para a construção e difusão dos saberes dos homens, bem como o prazer de possuir todo esse conhecimento nas palmas das minhas mãos, por intermédio daquele objeto tão significativo que era um livro.

Dessa forma, esse *saber* do texto atrelado ao *sabor* da leitura possibilitou que meu *Patinho feio* de capa azul permanecesse guardado em minha memória desde sempre.

Chartier (2007) afirma que a imaterialidade da obra literária, ou seja, sua permanência atemporal na história, depende principalmente de sua materialidade, isto é, a forma de como essa obra está veiculada.

A alegação do historiador é ilustrada pela fala de Jorge Luís Borges, escritor argentino, em um fragmento de sua autobiografia, publicada em 1999. Nesse fragmento, o poeta portenho recorda sua relação com a obra Dom Quixote, relação essa completamente associada à materialidade da *encadernação vermelha com títulos dourados da edição*. Esse volume foi lido durante sua infância, e tido por Borges como o *verdadeiro Dom Quixote*, como se faltasse algo às outras edições, fato que, para o argentino, transformara as demais encadernações em inverídicas.

A anedota sobre Borges e seu Dom Quixote evidencia a afirmação de Chartier sobre as relações entre a obra literária e sua concretude, pois “algumas obras se amarram nos objetos ou nas práticas de cultura escrita de seu tempo”. (CHARTIER, 2007, p. 16)

Assim como o verídico *Dom Quixote* de Borges possuía capa vermelha e letras douradas, meu *Patinho feio* sempre terá sua capa dura azul anil e imagens saltitantes. Fui alfabetizada pela minha mãe, em casa. Dessa forma, não cursei educação infantil e meus primeiros passos escolares foram por um *caminho ligeiramente suave* já no Ensino Fundamental.

Minha mãe é professora sem formação universitária. Foi normalista, e seu título de instrução lhe concedeu o direito de formar outras pessoas nas escolas. Trabalhou por cinco anos com a alfabetização de jovens e adultos. Depois que nasci, tornou-se minha professora particular. Fui sua primeira aluna mirim por longos quatro anos. Após o nascimento de meu irmão, nossas aulas práticas se tornaram teóricas, as quais tracei e li minhas primeiras linhas em um caderno. Já havia sido apresentada ao universo das letras pelo meu pai, mas graças à minha mãe, as letras agora me pertenciam.

Para Barbosa (2009, p. 38) “ler não é somente passar do oral para o escrito, é uma maneira de pensar o raciocínio gráfico, é uma maneira de pensar, um pensar novo”. Do mesmo modo em que a língua oral se relaciona com o tempo, a língua escrita se relaciona com o espaço.

Logo, são modos diversos de organização do pensamento, da composição do raciocínio. Essa divisão entre as diferentes formas de pensar, o pensar oral e o pensar gráfico, possibilita, segundo Barbosa (2009, p. 39) “exercícios diferenciados de poder” nos múltiplos nichos sociais.

A cultura escrita é a forma de conhecimento de maior valia nas sociedades ocidentais. Ter os primeiros contatos com esse respeitável universo por meio da mediação de meus pais foi um grande privilégio.

O gesto inaugural dessa entrada na cultura escrita, tanto na escola como em casa, é abrir um livro ilustrado para fazer com que uma criança ainda “analfabeta” possa experimentar os efeitos que a leitura produz (interesse, prazer, surpresa, riso, emoção): estamos lhe ensinando assim que a leitura é um ato de recepção. (CHARTIER, 2016, p. 291)

A entrada na escola não me foi desagradável. Como já sabia ler logo caí nas graças de minha professora. Contudo, minha leitura não era a leitura esperada de um estudante. Na escola aprendi meu “ofício de aluno”. Chartier (2016) classifica esse ofício de aluno como sendo a leitura de textos funcionais, de instruções, as consultas documentais com a finalidade dos trabalhos escolares, o cumprimento dos protocolos avaliativos e as interpretações das observações escritas do professor.

Segundo a autora, “o letramento é a capacidade de ler textos considerados, em um determinado tempo, como socialmente necessários” (CHARTIER, 2016, p. 26).

Desse modo, a leitura de textos funcionais, a leitura utilitária, com objetivos claros e previamente definidos, está imbricada no contexto escolar. Contudo, Chartier (2016) afirma que ao mesmo tempo em que essas leituras informam e esclarecem, também solicitam informações e esclarecimentos de seu leitor.

Com esse meu novo *ofício de aluno*, percebi a leitura enquanto prática conduzida pelo texto para a construção de significados. Na escola aprendi a ler buscando os significados e sentidos necessários para a compreensão dos diferentes tipos de textos e contextos.

Tornei-me uma ávida leitora, assim como meu pai. Porém, meus projetos de leitura se tornaram muito diferentes dos seus projetos.

Segundo Foucambert (2008), ler só pode ser uma atividade significativa porque a leitura está inserida no centro de um projeto pessoal.

[...] ler, quer se trate de um jornal, de um romance, de uma bula, de um poema, de um relato de teatro, trata-se sempre de uma atividade que encontra sua significação porque está inscrita no interior de um projeto. Pode-se discutir o valor do projeto, mas isto posto, a leitura é uma: trata-se sempre de tomar as informações que escolhemos tomar. (FOUCAMBERT, 2008, p. 63)

Assim, cada leitor possui seu projeto particular de leitura, pois os objetivos buscados pela atividade leitora dependem do seu processo de atribuição de sentidos que é único.

Minha vida durante a Escola Básica foi, ora em sala de aula, ora na biblioteca escolar. Escapulia das aulas de Educação Física, nas quadras, principalmente nos dias de muito sol e calor. Meu esconderijo sempre foi a biblioteca.

Logo me transformara em amiga íntima da bibliotecária, dona Emília, que em pouco tempo me dera permissão para ultrapassar o balcão e adentrar na fascinante sala do acervo. Escolhia minhas próximas leituras, por meio do contato com os livros, fato esse não permitido pela diretora do colégio aos demais alunos. Acredito que a diretora tampouco tinha conhecimento desses meus episódios, já que nunca fui repreendida. Suspeito que jamais fui delatada por dona Emília.

Meu apreço pela literatura foi o responsável pela opção em cursar Letras no Ensino Superior e, posteriormente, pesquisar seu ensino escolar nos estudos de Pós-Graduação. A formação de leitores literários complementa a formação integral do ser humano.

Como Candido (1999, p. 85) bem disse, “a literatura *não corrompe, nem edifica*”. Está qualificada para formar o ser humano por meio de vivências indiscriminadas, sem preconceitos estabelecidos ao longo do desenvolvimento das questões morais e cívicas da sociedade.

Os homens são forjados pela sociedade. São feitos do que os outros seres humanos lhes oferecem, desde o núcleo familiar aos que circundam em seu entorno. A literatura abre imensurável possibilidade de interação com os outros, fato que enriquece infinitamente a capacidade humana.

Causa empatia por vivências semelhantes, transforma o mundo em um lugar onde todos, sem discriminações, têm o direito de existir e de atuar ao seu redor. Traz em si a beleza de viver.

No atual período histórico, grande parte das crianças já não é apresentada ao universo das letras pelos seus pais, como ocorreu em minha infância. Hoje, cabe à escola introduzir os pequenos ao domínio da cultura escrita. E a escola não deve deixar essa grande professora, que é a literatura, passar despercebida.

Mediados pela literatura, os primeiros passos de uma criança no mundo letrado são transformados em um percurso muito mais aprazível e significativo aos pequenos. Digo por experiência própria.

1.2. Para que tudo isso? - As contribuições desse estudo

Ao principiar meus estudos ante a formação de leitores literários, deparei-me com um questionamento inicial no que diz respeito sobre as possíveis contribuições dessa investigação para o meio científico.

Isto posto, iniciei minhas pesquisas por meio do levantamento de dados mediado pelo *Banco de Teses e Dissertações da Capes*. Foram realizados dois tipos de buscas nesse sistema de informação: a *Busca Simples*, para identificar as palavras-chave⁶ em todos os campos do documento, e a *Busca Avançada*, por meio da combinação das palavras-chave, no intuito de filtrar o levantamento das Dissertações e Teses encontradas. Dessa forma, foram identificados alguns registros bibliográficos referentes ao tema, como segue na tabela a seguir:

Tabela 1: Levantamento bibliográfico

	PALAVRAS CHAVE	CAPES	TRABALHOS SELECIONADOS
BUSCA SIMPLES	PROGRAMA LER E ESCREVER	46	15
	FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO	37	10
	TÁTICAS E ESTRATÉGIAS	25	11
TOTAL:		108	36
BUSCA AVANÇADA	PROGRAMA LER AND ESCREVER AND FORMAÇÃO AND LEITOR LITERÁRIO	39	10
	TÁTICAS AND ESTRATÉGIAS AND FORMAÇÃO AND LEITOR LITERÁRIO	5	2
	PROGRAMA LER AND ESCREVER AND TÁTICAS AND ESTRATÉGIAS	6	0
TOTAL:		50	12

SILVA, M. M. – Dados de Pesquisa coletados em Banco de Teses e Dissertações da Capes

Tanto a *Busca Simples*, quanto a *Busca Avançada* encontraram muitos trabalhos não pertinentes a esse estudo. Por conseguinte, critérios de triagem foram elaborados para a seleção das produções investigadas.

Para a concepção de tais critérios, retomei o objetivo principal dessa pesquisa, que procura averiguar como ocorre a formação de leitores de literatura, do primeiro

⁶ As palavras-chave utilizadas nessa pesquisa foram levantadas considerando a temática principal desse estudo que é a Formação de Leitores Literários, o programa Ler e Escrever e os conceitos cerceausianos de *táticas* e *estratégias*.

ao quinto ano do Ensino Fundamental, em uma escola que toma o Programa Ler e Escrever por metodologia de ensino de língua portuguesa. Sendo assim, no procedimento desenvolvido pela *Busca simples*, apenas estudos relativos ao material do *Programa Ler e Escrever* voltados para o ensino de língua portuguesa por meio dos gêneros textuais foram considerados. Quanto à *Formação do Leitor Literário*, o recorte se voltou aos anos iniciais do Ensino Fundamental. Já em relação aos conceitos de *Táticas* e *Estratégias*, foram selecionados exclusivamente as pesquisas da área da Educação.

A *Busca Avançada* também seguiu tais critérios, sendo as delimitações centradas no campo educacional, na esfera dos anos iniciais do Ensino Fundamental e no ensino de língua portuguesa, e letramento por meio dos diferentes gêneros textuais.

O processo de seleção ocorreu primeiramente pela apresentação do título e das palavras-chave dos trabalhos encontrados por meio da ferramenta de busca presente no *Banco de Teses e Dissertações da Capes*, seguido pela leitura dos resumos das obras encontradas. Apenas os trabalhos que atenderam aos critérios prévios de triagem foram selecionados para compor esse estudo, classificados como *Trabalhos Selecionados* na tabela 1, já apresentada anteriormente.

A triagem dos resultados obtidos através da *Busca Simples* selecionou 36 obras ao todo, enquanto o processo de seleção das obras obtidas por meio da *Busca Avançada* levantou 12 trabalhos relacionados ao tema.

Dos 46 trabalhos encontrados pelo uso da palavra-chave *Programa Ler e Escrever*, 15 atentam para o ensino de língua portuguesa mediados pelos diversos gêneros textuais. Já dos 37 trabalhos encontrados acerca da *Formação de Leitores Literários*, apenas 10 estudos apontam para a pesquisa nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Associando as palavras-chave *Programa Ler e Escrever* e *Formação do leitor literário* no procedimento da *Busca Avançada* percebemos 39 estudos, sendo que apenas 10 debatem o tema da formação de leitores literários no Ensino Fundamental por meio do Programa Ler e Escrever.

Ao envolver os conceitos cerceausianos de *táticas* e *estratégias* os números encontrados são ainda menos significativos: 25 estudos foram apontados pela ferramenta de busca, mas apenas 11 pertencem à área da educação. Na *Busca Avançada*, ao relacionar as *táticas* e as *estratégias* para a formação de leitores de

literatura, somente 2 estudos indicam o primeiro ciclo do Ensino Fundamental. As *táticas* e as *estratégias* associadas ao Programa Ler e Escrever estão apontadas em 6 investigações, mas nenhuma está de acordo com os critérios de triagem elaborados para a condução dessa pesquisa.

Dessa forma, há uma expressiva contribuição desse estudo com o aumento do *corpus* bibliográfico científico disponível nos bancos de dados sobre os temas que envolvem o Programa Ler e Escrever, a Formação de leitores de literatura nos primeiros anos do Ensino Fundamental e as *táticas* e *estratégias* no âmbito da educação.

1.3. **O como fazer** – O percurso metodológico que delimitou essa investigação

A escolha por um método de pesquisa é um ponto determinante para o andamento e desenlace do trabalho científico. Para Gatti (2002), o método de pesquisa não é abstrato, mas algo vivo e concreto, revelado nas ações, na organização e no desenvolvimento da investigação.

Minha busca por um método adequado aos estudos no campo educacional se tornou um desafio, já que, segundo Alves-Mazzotti (2001), muitos pesquisadores iniciantes cometem equívocos devido ao seu desconhecimento dos debates teórico-metodológicos na área das ciências da educação.

Enquanto pesquisadora iniciante, minhas preocupações sobre a condução de minha investigação permaneceram presentes ao longo de todo o processo de elaboração da pesquisa, uma vez que estudar a prática escolar cotidiana deve considerar toda sua multiplicidade.

A escola é um universo cultural e social pulsante, vivo, em que o conhecimento é remodelado, retomado, e ainda, produzido, em uma escala constante de construção de saberes. Esse processo é mediado pelas relações, pelas interações e pelos diálogos estabelecidos no meio escolar em seu dia a dia. Portanto, uma pesquisa científica na área da educação deve considerar todo esse caráter subjetivo pertencente ao meio escolar.

Segundo Gatti (2001, p. 69), as categorias teórico-metodológicas para a investigação científica na área da educação devem abarcar a complexidade das questões educacionais em seu instituído bem como em seu contexto social. Tanto a

compreensão das condições determinantes dos fatos educacionais, como também os mecanismos internos à escola, são fatores de importância e interesse para a evolução dos estudos na educação.

Para que eu pudesse verificar o processo da formação do leitor literário no contexto escolar, o objetivo principal que norteou o desenvolvimento dessa pesquisa, se fazia necessário explorar os parâmetros, os recursos, os procedimentos, as técnicas e as aplicações em seu ambiente original, ou seja, a escola.

Diante de tamanha complexidade existente no espaço da escola, e após muito estudo e orientações a respeito dos métodos de investigação científica, a abordagem teórico-metodológica para a averiguação e coleta de dados eleita foi a pesquisa do tipo etnográfico, logo, a abordagem qualitativa de investigação. Para a análise dos dados obtidos foram utilizados os conceitos de *representações* de Roger Chartier (1990) e de *táticas e estratégias*, de Michel de Certeau (1998).

1.3.1. Pesquisa Qualitativa – compreender em profundidade

Os questionamentos acerca das metodologias de investigação utilizados nos estudos da sociedade surgiram no final do século XIX. Os métodos de investigação inerentes às ciências da natureza, fundamentados na perspectiva positivista de conhecimentos, já não poderiam servir como paradigma para as ciências sociais.

Nesse período, historiadores e sociólogos defenderam a perspectiva de conhecimento manifesta como idealista-subjetivista. Essa corrente valoriza a maneira própria de entendimento da realidade pelo indivíduo, buscando a interpretação e a descoberta em contrapartida das medições e constatações, valorizando a indução e assumindo a ligação existente entre fatos e valores. É a partir dessa concepção idealista-subjetivista de conhecimento que se origina a abordagem qualitativa de pesquisa.

A pesquisa qualitativa, segundo André (2012), também dispõe de ideias referentes ao *interacionismo-simbólico*, à *etnometodologia*, à *etnografia*, bem como aos princípios ligados à *fenomenologia*.

Para André (2012, p. 18), a *fenomenologia* “ênfatisa aspectos subjetivos do comportamento humano e preconiza que é preciso penetrar no universo conceitual dos sujeitos para poder entender como e que tipo de sentido eles dão aos

acontecimentos”. Dessa forma, uma investigação fenomenológica enfocaria o mundo do sujeito, suas experiências cotidianas e os significados a elas atribuídos.

Ainda segundo André (2012), a contribuição do *interacionismo-simbólico* aos estudos qualitativos está na compreensão de que a experiência humana é mediada pela interpretação, e que essa interpretação não se dá de forma autônoma, mas à medida da interação entre os indivíduos.

Já a “*etnometodologia* procura descobrir ‘os métodos’ que as pessoas usam em suas rotinas para entender e construir a realidade que as cerca” (ANDRÉ, 2012, p. 19). É o estudo do como as pessoas compreendem e arquitetam seu dia a dia.

Os estudos do campo *etnográfico* propõem o esforço da descrição da cultura dos sujeitos envolvidos na investigação. Sob a perspectiva da antropologia, a cultura é entendida como “um contexto, algo dentro do qual eles (*os símbolos passíveis de interpretação*) podem ser descritos de forma inteligível – isto é, descritos com densidade.” (GEERTZ, 1989, p. 10, grifo nosso). Sendo assim, a pesquisa etnográfica procura mostrar os múltiplos significados atribuídos pelos participantes às suas vivências e experiências, diante das diversas formas de compreensão do senso comum.

O fator comum entre essas quatro correntes metodológicas é voltar a atenção para o sujeito como centro constituinte da pesquisa, considerando seu cotidiano, suas experiências, suas relações e suas interpretações como fonte de dados para as análises científicas.

Bogdan e Biklen (1994, p. 47 - 50) definem a pesquisa qualitativa a partir de cinco eixos característicos centrais, derivados dessas concepções teóricas que a permeiam. Para os autores, a investigação qualitativa é descritiva, deve ter como fonte direta de dados o ambiente natural sendo o pesquisador o principal instrumento para a coleta desses dados. O principal interesse da investigação qualitativa é o seu processo de desenvolvimento, as análises dos dados devem ocorrer de forma indutiva, bem como os significados e as perspectivas dos sujeitos participantes da pesquisa devem constituir o eixo de importância dessa abordagem teórico-metodológica.

A pesquisa qualitativa se torna popular entre os cientistas da área da educação no Brasil apenas nos anos 80, pois, com o aumento significativo de escolarização da população, surge a necessidade de uma produção científica com uma fundamentação

teórico-metodológica que incluísse toda a complexidade existente no contexto escolar. Atualmente, a pesquisa qualitativa em educação é reconhecida e realizada por grande parte dos cientistas da área e é a metodologia de pesquisa que embasa os estudos propostos nessa investigação.

1.3.2. **Etnografia** – gente que faz pesquisa

A etnografia é uma proposta de pesquisa desenvolvida pela antropologia com o objetivo de explorar a cultura e a sociedade. Atualmente, os antropólogos atribuem dois significados à pesquisa etnográfica.

O primeiro consiste no conjunto de técnicas para a coleta de dados referentes aos hábitos, às práticas, aos comportamentos e valores de um determinado grupo social. Já o segundo significado compreende o relato escrito resultante do emprego dessas técnicas. Dessa forma, para o desenvolvimento de uma investigação etnográfica, é necessário que o pesquisador esteja em contato direto com o campo social a ser estudado.

Contudo, os estudos etnográficos nem sempre foram concebidos dessa maneira. Segundo Nagao (2013), os pesquisadores tomavam conhecimento das sociedades estudadas por intermédio de relatos ou registros de viajantes. Sendo assim, o pesquisador apenas refletia sobre os dados, não participando diretamente do seu processo de coleta.

A mudança nos paradigmas da pesquisa etnográfica ocorreu entre o final do século XIX e início do século XX, por meio do entendimento de que os estudos sociais deveriam colocar o sujeito no centro do debate científico.

Entretanto, é somente a partir do final dos anos 1970 que desponta o interesse dos educadores pela etnografia, tendo, essas pesquisas, como objetivos principais, o estudo da sala de aula e a avaliação escolar.

Para André (2012), o foco dos estudos etnográficos é a descrição da cultura de um determinado grupo social. Já o cerne dos estudos da educação é com o processo educativo. Logo, uma diferença de enfoque é instaurada, fato esse responsável pelas distinções existentes entre os estudos etnográficos e os estudos do tipo etnográfico na educação.

Existe pois, uma diferença de enfoque nessas duas áreas, o que faz com que certos requisitos da etnografia não sejam – nem necessitem ser – cumpridos pelos investigadores das questões educacionais. [...] O que se tem feito pois é uma adaptação da etnografia à educação, o que me leva a concluir que fazemos estudos do tipo etnográfico e não etnografia no seu sentido estrito. (ANDRÉ, 2012, p.28)

Sendo assim, a apropriação dos estudos etnográficos pelos pesquisadores do campo educacional resulta em ajustes específicos das técnicas de coletas de dados, razão pela qual André (2012) sugere que tais estudos sejam categorizados do tipo etnográfico.

Os trabalhos do tipo etnográfico em educação geralmente se apropriam de técnicas clássicas da etnografia, tais como a *observação participante*, a *entrevista* e a *análise de documentos*.

Nos estudos etnográficos, os documentos são utilizados para contextualizar os eventos da pesquisa de forma mais aprofundada, completando as informações coletadas. A observação é participante na medida em que se compreende que há uma interação entre o cientista e a situação investigada, responsável por um determinado impacto tanto no pesquisador, quanto no evento pesquisado. Já a entrevista busca detalhar e esclarecer os pontos observados.

Além do uso de técnicas, para André (2012, p. 28-30), os estudos do tipo etnográfico em educação contam com outras características referentes à etnografia:

- O princípio da interação constante entre o pesquisador e o objeto pesquisado;
- O pesquisador é o instrumento principal na coleta e na análise dos dados;
- A ênfase dos estudos do tipo etnográfico está no processo e não no produto;
- Há uma preocupação com as representações dos participantes com o mundo que os cerca;
- Envolve um trabalho de campo;
- É pautado na descrição e na indução como formas de representação e raciocínio;
- A pesquisa do tipo etnográfico busca a formulação de hipóteses e conceitos.

Os estudos do tipo etnográfico contribuem para a pesquisa em educação pois propõem a descoberta de novos conceitos, novas relações, novas formas de entendimento da realidade. (ANDRÉ, 2012, p. 30)

Esse tipo de pesquisa permite que o cientista adentre o universo escolar e procure entender como os mecanismos de dominação e resistência, os valores, as crenças e os modos de ver operam no dia a dia da escola.

A pesquisa do tipo etnográfico permite registrar e evidenciar os detalhes não percebidos na rotina escolar, reconstruindo sua linguagem através das técnicas de coleta de dados e registros feitos pelo pesquisador. Dessa forma, é possível captar os pormenores da prática pedagógica cotidiana, para que esses dados sejam analisados de maneira profícua pelo cientista. Segundo André (2012, p. 41),

[...] é possível documentar o não documentado, isto é, desvelar os encontros e desencontros que permeiam o dia a dia da prática escolar, descrever as ações e representações dos seus atores sociais, reconstruir sua linguagem, suas formas de comunicação e os significados que são criados e recriados no cotidiano do seu fazer pedagógico.

A escola é um terreno em que o social e o cultural estão em mutação permanente, cujas relações são construídas, desconstruídas e reconstruídas de forma caleidoscópica, numa prática constante e efetiva. O estudo do contexto escolar deve considerar esse todo imaterial que permeia a instituição escolar, reconstruindo seus processos, desvelando suas multiplicidades, refazendo seus movimentos, para que se recupere esse impulso de vida latejante que está presente na escola.

1.3.3. Algumas características dessa investigação

Os estudos do tipo etnográfico, em educação, permitem a reflexão diante das situações não percebidas no dia a dia escolar. Para tanto, esse tipo de investigação é realizado por meio de algumas técnicas características da etnografia.

Minha pesquisa contou com elementos da etnografia para sua efetuação, principalmente por se tratar de uma pesquisa de campo. Técnicas para a coleta de dados como a *observação participante*, a *entrevista semiestruturada* e a *análise documental* integraram o processo de desenvolvimento dessa investigação.

Enquanto pesquisadora, fui o instrumento principal na coleta e na análise dos dados. Também estive em constante interação com os sujeitos envolvidos em minha

investigação, já que os acompanhei em suas aulas por dois meses ininterruptos, por meio das observações de campo realizadas. Os registros feitos a partir dessas observações disponibilizaram um grande suporte de informações que contribuíram para a elaboração e efetuação das entrevistas.

As entrevistas proporcionaram o contato com os pontos de vista diante das questões relativas à leitura, à literatura e ao Programa Ler e Escrever, por meio das falas dos próprios professores participantes da pesquisa. Essas entrevistas também foram responsáveis por suplantarem minhas dúvidas percebidas durante o processo de observação.

As análises das entrevistas respeitaram os aspectos culturais, sociais e econômicos dos integrantes, procurando, dessa forma, compreender os eventos de maneira mais ampla, buscando as múltiplas representações que cada participante construiu ao longo de suas vivências sobre o tema dessa investigação que é a formação do leitor literário.

Já as análises documentais ampararam a contextualização dos eventos detalhadamente, uma vez que esse tipo de material se constitui em uma conveniente fonte de dados.

As análises também foram submetidas aos conceitos de *táticas* e *estratégias* de Certeau (1998), evidenciando tanto as condutas particulares de cada docente, como as diretrizes, os princípios e as orientações com o objetivo de desenvolver o leitor de literatura.

A pesquisa foi efetuada no município de Assis, em uma escola pública de Educação Básica, que atende a crianças da Educação Infantil ao Ensino Fundamental nos anos iniciais. É responsável por cerca de 350 crianças, sendo considerada como uma escola de porte médio.

É a escola em que atuo como professora no ensino de Línguas Estrangeiras, fator motivador pelo despertar de minha curiosidade sobre o tratamento da leitura de livros literários pelos professores, mediados pelo Ler e Escrever. Ser professora da casa também oportunizou minha inserção etnográfica para a realização da pesquisa.

Cabe salientar ainda que todo esse trabalho foi conduzido diante da abordagem qualitativa de pesquisa, fator que evidencia o sujeito como centro da investigação. Portanto, o subjetivo instaurado nesse estudo também é o meu olhar ante os eventos apurados.

As perguntas que faço no meu instrumento estão marcadas por minha postura teórica, meus valores, minha visão de mundo. Ao reconhecer essas marcas da subjetividade na pesquisa, eu me distancio da postura positivista. (ANDRÉ, 2012, p. 24)

Sendo assim, essa investigação procurou mostrar os múltiplos significados atribuídos pelos participantes da investigação às suas vivências e experiências, diante das diversas formas de compreensão do senso comum, imbricados pelos meus posicionamentos teóricos, pelos meus olhares e por minhas percepções de mundo.

1.3.4. **Contextos** – Os dados coletados

A EMEIF. Prof.^a Maria Amélia de Castro Burali, no município de Assis - SP, é a escola que atuo como professora de inglês há quase 10 anos. Por ser professora efetiva e de longa data, conheço seu complexo cotidiano escolar de forma ampla. A partir dessa minha vivência profissional, pude perceber condições favoráveis para a realização desse estudo.

O primeiro requisito refere-se ao fato dessa escola ser pública, atendendo a crianças da Educação Infantil e dos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental. Também pode ser considerada uma escola de porte médio, uma vez que cerca de 300 crianças frequentam esse espaço escolar.

A EMEIF adota, assim como as demais escolas do município, o Programa Ler e Escrever para a condução das aulas de língua portuguesa no Ensino Fundamental. A existência desse material foi fundamental para o enriquecimento dos dados coletados para essa investigação, uma vez que compõe o repertório documental analisado, constituindo a categoria das *estratégias* examinadas presentes nessa pesquisa.

Outro fator importante é a condição de que essa escola, não estava vinculada com pesquisas e/ou intervenções acadêmica no momento em que iniciei minha investigação. Sendo assim, a EMEIF Prof.^a Maria Amélia de Castro Burali figurou-se a mim como um ambiente conveniente para a realização dessa pesquisa.

Meu primeiro contato com a escola, enquanto pesquisadora, foi para a apresentação do projeto de pesquisa à equipe gestora. Após a explanação dos objetivos desse estudo, ficou acordado que eu teria um momento na próxima reunião

coletiva semanal entre os professores e a coordenação (HE) para a exposição do projeto de pesquisa.

Em consequência a essa reunião, cinco professoras se voluntariaram como participantes dessa investigação. Cada professora voluntária era encarregada por uma turma em nível diferente, sendo as cinco responsáveis, respectivamente, pelas turmas do primeiro ao quinto ano. Dessa forma, minha pesquisa acompanhou todo o ciclo de formação de leitores por intermédio do Programa Ler e Escrever, no Ensino Fundamental. Após esses primeiros contatos, a pesquisa de fato iniciou, primeiramente com o acompanhamento para a observação das aulas por dois meses, seguido pelas entrevistas individuais às participantes e pelas análises documentais.

1.3.5. **Documentos** – quando os dados estão nos papéis

Os documentos são materiais escritos que podem ser usados como fonte de informação sobre determinados aspectos do comportamento humano. São considerados como documentos para a pesquisa científica as leis, regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, livros e arquivos diversos. Godoy (1995, p. 21) caracteriza os estudos dos documentos como:

[...] exame de materiais de natureza diversa, que ainda não receberam um tratamento analítico, ou que podem ser reexaminados, buscando-se novas e/ou interpretações complementares, constitui o que estamos denominando pesquisa documental.

Para Lüdke (1986, p. 38) a pesquisa documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema.

Nas pesquisas do tipo etnográfico na área da educação, os documentos são tidos como fontes que permitem a contextualização de dados coletados por meio de outras técnicas de investigação.

Segundo Guba e Lincoln (1981), há uma série de vantagens para o uso de documentos em pesquisas:

1. Os documentos são fontes de dados estáveis e ricas, fato que permite seu uso em diversos estudos;
2. Os documentos podem ratificar o discurso do pesquisador por meio das evidências neles encontradas;
3. São fontes naturais de informação pois trazem informações sobre o contexto no qual foram produzidos;
4. A pesquisa documental apresenta baixo custo de execução;
5. Os documentos permitem a obtenção de dados mesmo sem acesso ao sujeito que o elaborou;
6. Os documentos complementam as informações obtidas por meio de outras técnicas de coleta de dados.

Contudo, é necessário compreender que os documentos são amostras pouco representativas dos fenômenos cotidianos, principalmente nos estudos acerca do contexto escolar.

Minha investigação recorreu à pesquisa de documentos como fonte de dados complementares às informações coletadas por meio das observações de campo e entrevistas.

Para tanto, fragmentos dos documentos técnicos, como os manuais dos professores e dos alunos do Programa Ler e Escrever foram empregados nesse estudo. O recorte dos textos foi orientado pelos objetivos dessa investigação, sendo inerentes à formação de leitores literários.

Os arquivos selecionados são de natureza instrucional, uma vez que sua função seria determinar a postura do professor diante dos temas relacionados à leitura e à literatura. Nesses documentos pude ter, conforme Bogdan e Biklen (1994, p. 180) acesso à "perspectiva oficial" em relação as diretrizes do trabalho docente.

Os documentos foram analisados de forma crítico-descritiva, respaldados pelo conceito de *estratégias* de Certeau (1998).

1.3.6. Observar para conhecer

A observação de campo é o elemento mais característico da pesquisa do tipo etnográfico, uma vez que a inserção do pesquisador no meio o qual ocorrem os fenômenos em estudo pode propiciar uma maior compreensão das regras, dos

costumes e das convenções que orientam a vida do grupo investigado. Para Godoy (1995, p. 29), “o trabalho de campo tem caráter exploratório por natureza e os dados são coletados por meio da observação participante”.

A observação participante é uma estratégia que envolve um conjunto de técnicas metodológicas, tais como a análise documental, a entrevista e a observação direta, presumindo o comprometimento do pesquisador com a situação investigada.

Usada como fonte principal ou aliada a outras técnicas de coleta de dados, a observação estreita o contato pessoal do pesquisador com os fenômenos estudados, fato que possibilita um maior entendimento da cultura dos sujeitos participantes.

Na medida em que o observador acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações. (LÜDKE, 1986, p. 26)

Estudos de Junker (1971) apontam para quatro tipificações de postura do pesquisador observador. Enquanto *participante total*, o observador não revelaria ao grupo sua verdadeira identidade, nem o propósito do estudo. Já o *participante como observador* revelaria apenas partes suscintas de suas pretensões investigativas. O *observador como participante* divulgaria seus objetivos desde o início da pesquisa e o *observador total* manteria completo afastamento do grupo estudado.

Minha postura enquanto pesquisadora observadora foi a de *observador participante*, pois as professoras que cooperaram com essa investigação já sabiam desde o início as intenções desse estudo.

É importante salientar a natureza subjetiva das observações de campo, pois segundo Lüdke (1986, p. 25) o que cada pessoa seleciona para “ver” depende muito de sua história pessoal e principalmente de sua bagagem cultural. Logo, é imprescindível a sistematização e o planejamento dessa técnica, para que se determine com antecedência *o que* e *como* observar.

O resgate aos objetivos desse estudo foi primordial na orientação *do que* e *do como* observar. A partir da delimitação do tema, tracei paradigmas para a apreciação em campo. A verificação do processo de formação do leitor de literatura por meio da atuação docente e pelo do Programa Ler e Escrever, foram os condutores desse processo.

Por essa razão frequentei as aulas de língua portuguesa que envolviam o Programa Ler e Escrever por dois meses seguidos, de 10 de abril a 10 de junho de 2019. Os registros escritos foram realizados em campo, com a preocupação de descrever de forma detalhada os eventos testemunhados, bem como algumas reflexões pessoais acerca dos episódios observados.

Ao fim do período estipulado para as observações, os dados coletados tiveram o escopo de nortear o processo de entrevista com os sujeitos participantes, já que, segundo Lüdke (1986, p. 26),

[...] as técnicas de observação são extremamente úteis para "descobrir" aspectos novos de um problema. Isto se torna crucial nas situações em que não existe uma base teórica sólida que oriente a coleta de dados.

Dessa forma, pude principiar meu processo de compreensão diante de algumas particularidades da atuação docente relativas à formação do leitor de literatura e ao uso do Programa Ler e Escrever.

1.3.7. Conversar para compreender

As entrevistas são corriqueiramente utilizadas como técnica de coleta de dados em pesquisas qualitativas. Segundo Lüdke (1986, p.33),

Ao lado da observação, a entrevista representa um dos instrumentos básicos para a coleta de dados, dentro da perspectiva de pesquisa que estamos desenvolvendo neste livro [pesquisa qualitativa]. Esta é, aliás, uma das principais técnicas de trabalho em quase todos os tipos de pesquisa utilizados nas ciências sociais.

Ainda para Lüdke (1986), é inegável o caráter de interação que permeia a entrevista. Para a autora, a relação criada durante a entrevista proporciona uma *atmosfera de influência recíproca* entre o entrevistador e o entrevistado (LÜDKE, 1986, p. 33).

As entrevistas podem ser padronizadas ou não. Uma entrevista padronizada ou estruturada possui seu esquema de perguntas fechado, não permitindo a flexibilidade em seu decurso. As questões devem ser feitas com exatidão aos entrevistados, seguindo a mesma ordem, sequenciada em um roteiro previamente estabelecido pelo pesquisador. Para Manzini (2012, p. 156), esse tipo de entrevista

“é indicado para pesquisa com grandes populações”. Geralmente utilizada em investigações quantitativas, usa como procedimento de análise os conhecimentos da estatística. O roteiro também precisa ser muito bem elaborado, e o pesquisador deve conhecer a fundo o tema da pesquisa, para desenvolver, inclusive, as alternativas de resposta.

As entrevistas não padronizadas são abertas e flexíveis, já que o entrevistador tem a liberdade para desenvolvê-la conforme conveniência. Desenvolvida em pesquisas qualitativas, evolui a partir de uma pergunta norteadora. Contudo, Manzini (2012) adverte sobre o cuidado ao realizar esse tipo de entrevista por ser de difícil condução. Logo é recomendada apenas aos pesquisadores e entrevistadores experientes.

Entre os tipos de entrevistas estruturada e aberta está a entrevista semiestruturada, que apesar de possuir um roteiro prévio para seu direcionamento, permite a flexibilidade de sua adaptação e de sua condução, à medida que o pesquisador perceber oportuno. De acordo com Manzini (2012, p. 156) “esse tipo de entrevista é indicado para estudar um fenômeno com uma população específica: um grupo de professores, de alunos, etc”.

Lüdke (1986) afirma que o tipo de entrevista mais adequado para o trabalho de investigação em educação aproxima-se dos esquemas mais livres, menos estruturados, pois esse esquema facilitaria a abordagem dos sujeitos envolvidos com a educação e participantes da pesquisa.

As informações que se quer obter, e os informantes que se quer contatar, em geral professores, diretores, orientadores, alunos e pais, são mais convenientemente abordáveis através de um instrumento mais flexível. (LÜDKE, 1986, p. 34)

Não obstante, a situação da entrevista, se não bem conduzida pelo entrevistador, pode gerar contrariedades no que diz respeito aos dados coletados. Para tanto, Bourdieu (2008) elabora técnicas para a condução desse procedimento, as quais nortearam a direção das entrevistas desenvolvidas nesse estudo.

Em sua “*reflexividade reflexa*” (p. 694, 2008), Pierre Bourdieu considera que o pesquisador deve se permitir perceber e até mesmo controlar os efeitos da estrutura social na qual a entrevista se realiza. Dessa forma, o pesquisador é o responsável

pela condução da entrevista, esforçando-se para moderar os possíveis impactos que essa situação de entrevista possa gerar durante a coleta dos dados.

Um dos pilares bourdieanos é o conceito de *violência simbólica*. Para o autor, a *violência simbólica* é uma forma de coação apoiada no reconhecimento do discurso dominante. E essa *violência* pode ser instituída em situações de interação social, inclusive no contexto interativo da entrevista investigativa.

Para que se possa diminuir essa *violência simbólica* instituída na situação da entrevista, Bourdieu (p.695, 2008) sugere a instauração de uma *escuta ativa e metódica* do pesquisador. Essa forma de olhar para a pesquisa facilitaria a aproximação do entrevistador ao entrevistado, por meio do repensar sua própria postura enquanto pesquisador. É o adaptar-se a essa nova situação comunicativa para que o sujeito entrevistado possa permitir essa troca de informações diante da situação de entrevista.

Efetivamente , ela associa a disponibilidade total em relação a pessoa interrogada, a submissão a singularidade de sua história particular, que pode conduzir, por uma espécie de mimetismo mais ou menos controlado, a adotar sua linguagem e a entrar em seus pontos de vistas, em seus sentimentos, em seus pensamentos, com a construção metódica, forte do conhecimento das condições objetivas, comuns a toda uma categoria. (BOURDIEU, 2008, p. 695)

A condução das entrevistas desse estudo foi pautada nos métodos sugeridos por Bourdieu. Enquanto pesquisadora, como responsável pela condução da entrevista, minha principal preocupação no decorrer desse processo foi com os possíveis impactos negativos que poderiam influenciar os dados coletados. Para tanto, a *escuta ativa e metódica* foi um guia de direcionamento da flexibilização do roteiro das perguntas por meio da adaptação da linguagem utilizada bem como da configuração e disposição das interrogações.

O procedimento utilizado nesse estudo foi a entrevista semiestruturada, pois o objetivo era compreender como ocorre a formação de leitores literários nessa escola. Logo, foram selecionadas cinco professoras, do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental. Vale ressaltar o caráter voluntário das participantes para o desenvolvimento dessa pesquisa.

O roteiro de perguntas que orientou o andamento das entrevistas foi elaborado previamente, durante o processo de observação. Perguntas fechadas e abertas compunham o plano de questionamentos e encontra-se no anexo desse trabalho.

As entrevistas ocorreram ao final do período de dois meses observações das aulas de língua portuguesa das professoras selecionadas. Foram realizadas na brinquedoteca da escola, durante as aulas vagas das participantes, respeitando seus horários disponíveis. O local de aplicação da entrevista foi escolhido devido ao seu ambiente tranquilo e não ruidoso. Os procedimentos foram registrados em arquivo de áudio, pelo telefone celular. Cada entrevista teve a duração média de quarenta minutos.

1.3.8. Transcrever para analisar

As transcrições dos dados obtidos pelas entrevistas seguiram o princípio de Bourdieu (2008, p. 710) de que “transcrever é necessariamente escrever, no sentido de reescrever”.

Sendo assim, o processo de transcrição procurou reproduzir as falas dos participantes, seus pensamentos e suas maneiras de dizer. Contudo, uma vez que a língua escrita possui regras diferentes da fala, é válido evidenciar que o processo de câmbio do oral para o escrito acarreta certos prejuízos que não podem sequer ser restaurados com uma transcrição literal.

Desse modo, esse estudo apresenta as transcrições de forma fragmentada, retirando os pontos passíveis de confusão para seus possíveis destinatários, uma vez que os mesmos destinatários não tiveram acesso ao discurso original. Entretanto, conforme Bourdieu (2008), não houve substituição de palavras, nem alteração no desenrolar da entrevista.

Esse desmembramento das transcrições é uma tentativa de condução da forma de como esse texto pode ser lido. Não obstante, essa possível condução de leitura está orientada pelo meu posicionamento teórico, pelas minhas leituras e pelos meus valores. Segundo Bourdieu (2008, p. 709) a “transcrição muito literal (a simples pontuação, o lugar de uma vírgula, por exemplo, pode comandar todo o sentido de uma frase) já é uma verdadeira tradução ou até uma interpretação”.

Reconhecer a presença dessa minha interpretação durante o processo da transcrição, figura reconhecer parte da subjetividade presente nesse estudo qualitativo.

1.4. Algo sobre *representações de mundo* – Chartier

Ao optar pelas entrevistas com as professoras participantes como uma das formas de acesso às informações de interesse para o andamento dessa pesquisa, identifiquei a necessidade de traçar os objetivos específicos que pretendia alcançar com essa técnica de coleta de dados.

Sendo assim, considerei que esse procedimento técnico seria importante para averiguar as práticas docentes segundo as perspectivas das próprias participantes, diante das estratégias de ensino de leitura adotadas pela instituição escolar.

Contudo, durante o processo de elaboração do roteiro das entrevistas, percebi a necessidade de incluir perguntas pertinentes às representações de leitura e de literatura das participantes, já que suas práticas docentes voltadas para a formação do leitor literário estariam ancoradas em tais representações.

Chartier (1990) propõe o conceito de *representação* como instrumento teórico-metodológico para a análise na história cultural⁷.

[...] o conceito de representação foi e é um precioso apoio para que se pudessem assinalar e articular, sem dúvida, melhor do que nos permitia a noção de mentalidade, as diversas relações que os indivíduos ou os grupos mantêm com o mundo social: em primeiro lugar, as operações de classificação e hierarquização que produzem as configurações múltiplas mediante as quais se percebe e representa a realidade; em seguida, as práticas e os signos que visam a fazer reconhecer uma identidade social, a exhibir uma maneira própria de ser no mundo, a significar simbolicamente um status, uma categoria social, um poder; por último, as formas institucionalizadas pelas quais uns ‘representantes’ (indivíduos singulares ou instâncias coletivas) encarnam de maneira visível, ‘presentificam’ a coerência de uma comunidade, a força de uma identidade ou a permanência de um poder. (CHARTIER, 2011, p. 20)

Para Chartier (1990, p. 17), as representações são

⁷Chartier (1990, p.16-17) estabelece como principal objeto da história cultural a identificação do “modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler”.

Variáveis consoante às classes sociais ou os meios intelectuais, são produzidas pelas disposições estáveis e partilhadas, próprias do grupo artíficos mentais que estão de acordo com as determinadas classes sociais que possibilitaram sua produção e sua propagação diante do próprio grupo. São estes esquemas intelectuais incorporados que criam as figuras graças as quais o presente pode adquirir sentido, o outro tornar-se inteligível e o espaço ser decifrado.

Sendo assim, conhecer esses *esquemas intelectuais incorporados* corresponde em alargar a capacidade de compreensão e interpretação dos fenômenos atuais e do *modus operandi* dos sujeitos contemporâneos.

As representações sobre a leitura e a literatura fundamentam as práticas docentes das professoras participantes dessa investigação com relação ao seu exercício escolar. Dessa forma, a opção de cada professora por determinada *tática* de ensino no momento da aula está ancorada em suas representações, uma vez que “[...] a representação das práticas tem razões, códigos, finalidades e destinatários particulares. Identificá-los é uma condição obrigatória para entender as situações ou práticas que são o objeto da representação.” (CHARTIER, 2011, p. 16)

1.5. **Autorizado ou furtivo?** As estratégias e as táticas de Certeau

No trabalho intitulado *A invenção do cotidiano: artes de fazer*, Michel de Certeau perfaz as práticas cotidianas do homem comum, propondo uma análise minuciosa da produção cultural desses despretensiosos usuários.

Para Certeau (1998, p. 39), essa produção cultural ordinária é na verdade “astuciosa, é dispersa, mas ao mesmo tempo se insinua ubiquamente, silenciosa e quase invisível, pois não se faz notar com produtos próprios, mas nas *maneiras de empregar* os produtos impostos por uma ordem econômica dominante”.

Assim sendo, o autor apresenta uma nova perspectiva que coloca em foco a criatividade do homem comum, indo na contramão de tantas teorias que propõem a passividade e a subordinação do sujeito vulgar contemporâneo diante da produção cultural dominante. Certeau parte do princípio de que um determinado cenário de controle não obrigatoriamente tolhe ou imobiliza a engenhosidade humana:

Este trabalho tem portanto por objetivo explicitar as *combinatórias de operações* que compõem também (sem ser exclusivamente) uma ‘cultura’ e exumar os modelos de ação característicos dos usuários, dos quais se esconde, sob o pudico nome de consumidores, o estatuto de dominados (o

que não quer dizer passivos ou dóceis). O cotidiano se inventa com mil maneiras de *caça não autorizada*. (CERTEAU, 1998, p. 38)

Certeau concebe, em sua *Invenção do cotidiano*, de forma dicotômica, duas categorias para traçar e definir as práticas presentes na sociedade cultural atual. Diante de suas *Estratégias* e *Táticas*, pode-se identificar as relações de poder e de dominância, ante o desprestigiado e o dominado.

Para o autor, as estratégias correspondem às atividades culturais dominantes. Estão associadas às regras e ao institucional, são objetivas e estão de acordo com o sistema implantado. Conforme Certeau (1998, p. 46) a estratégia é:

[...] o cálculo das relações de forças, que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder é isolável de um 'ambiente'. Ela postula um lugar capaz de ser circunscrito como um próprio e portanto capaz de servir de base a uma gestão de suas relações com uma exterioridade distinta.

Já as táticas são pessoais e subjetivas. Estão associadas à produção cultural do homem comum, à subversão da organização. Para Certeau (1998, p.46), a tática é “um cálculo que não pode contar com um próprio, nem portanto com uma fronteira que distingue o outro como totalidade visível. A tática só tem por lugar o do outro”.

Em divergência às estratégias, que buscam produzir e impor, as táticas estão relacionadas às *maneiras de fazer* cotidianas. São as *performances operacionais* astuciosas do homem comum, que acabam por superar, de forma circunstancial e contingencial, as próprias estratégias:

Muitas práticas cotidianas [...] são do tipo tática. E também, de modo mais geral, uma grande parte das 'maneiras de fazer': vitórias do 'fraco' sobre o mais 'forte' [...], pequenos sucessos, artes de dar golpes, astúcias de 'caçadores', mobilidades da mão-de-obra, simulações polimorfos, achados que provocam euforia, tanto poéticos quanto bélicos. (CERTEAU, 1998, p. 47)

Esse estudo tomou emprestado as categorizações de *estratégias* e *táticas* de Certeau para pautar as análises dos dados coletados. Sendo assim, os documentos analisados foram considerados como *estratégias* no sentido de serem as orientações sobre o ensino da leitura, direcionadas aos professores. Já as práticas docentes evidenciadas pelas observações e entrevistas foram apontadas como sendo de ordem

tática por representarem os *modos de fazer* de cada professora participante da pesquisa.

Com isso, por meio dessa investigação, procurei verificar as possíveis combinações entre as *táticas* e as *estratégias* para o desenvolvimento e formação dos leitores de literatura na EMEIF. Prof.^a Maria Amélia de Castro Burali.

2. *Pasárgada* – Entre os textos e os contextos dessa investigação

*Vou-me embora pra Pasárgada
Lá sou amigo do rei
Lá tenho a mulher que eu quero
Na cama que escolherei*

Manuel Bandeira

Sou assisense de nascença. Sempre morei nessa cidade, salvo o único ano na minha infância em que vivi com minha família na zona rural de Florínea, outra cidade pequena do interior do estado de São Paulo.

Já no final da adolescência, decidi continuar na minha cidade, com minha família. Diferentemente de outros colegas, que queriam alçar voos mais longínquos, deixando o município para estudar fora, optei por permanecer debaixo das asas de meus pais, cursando Letras na Unesp de Assis. Minhas asas ainda não estavam prontas para voos muito distantes.

Na faculdade, um apelido inesperado me acompanhou pelos quatro anos de estudo: Minhoca. Minhoca, pois é um bicho da terra. E como todo bicho da terra, eu não havia saído da minha terra natal. Fato interessante é que durante toda minha infância, minha mãe me chamava de Minhoca. Dizem que as mães são intuitivas, mas a minha mãe poderia ser uma versão feminina *melquiadeana a la Gabriel García Márquez*⁸.

Após a formatura no Ensino Superior, trabalhei em várias escolas estaduais, em diversas cidades vizinhas, como professora eventual. Contudo, tive a oportunidade de me tornar professora efetiva nas escolas municipais de Assis. Em 2010, me tornei professora permanente de língua inglesa na EMEIF. Prof.^a Maria Amélia de Castro Burali.

Foi nessa escola que tive minhas primeiras experiências docentes enquanto responsável direta pela turma. Foi essa escola que introduziu em minha rotina as intermináveis reuniões de HE semanais, os infindáveis Conselho de Classe ao final de cada bimestre e as inesgotáveis reuniões de pais e mestres.

⁸ Referência ao personagem Melquíades, cigano, místico e profeta, que previu o futuro de Macondo, no romance *Cem anos de solidão*, de Gabriel García Márquez, de 1967. MÁRQUEZ, G.G. **Cem anos de solidão**. Rio de Janeiro: Record, 18ª edição

Foi nessa escola que o peso da responsabilidade em atribuir conceitos e notas a outras pessoas recaiu sobre mim, transformando-me em uma pessoa muito mais consciente e crítica com relação ao sistema educacional que está posto. Essa foi, e ainda é, a escola que me ensinou e ensina a ser professora.

Chartier (1990) aponta que é impossível compreender uma determinada cultura dissociada de seu contexto. Sendo assim, descrever o cenário de análise permite compreendê-lo também como fonte de dados, uma vez que é possível perceber as condições econômicas, sociais e culturais dos envolvidos na pesquisa científica dentro das ciências da sociedade.

Contextualizar o espaço onde essa pesquisa foi realizada é apresentar mais informações que contribuíram com as análises desse estudo. Também significa compreender a relação entre as práticas das professoras participantes e o meio social em que elas atuam.

Para mais além, contextualizar o espaço onde essa pesquisa foi realizada é contextualizar uma parte significativa da minha vida.

2.1. Agreste caipira – a cidade de Assis

Assis é a cidade de *Tieta*⁹. A mais amada dentre todas as mulheres de Jorge. Ao menos é o que dizem. Relatos apontam que o escritor baiano visitou minha cidade algumas vezes, durante os anos 1970, pois um amigo seu acabara de se instalar no município como médico da próspera comarca do oeste paulista. E nessas visitas, Jorge Amado teria conhecido Antonieta, a proprietária da *respeitada* casa situada na zona de meretrício da cidade.

[...] Antonieta foi a musa de Jorge Amado para o livro *Tieta*. Ligações para explicar essa inferência são feitas a partir de um outro fato: Jorge Amado tinha um amigo que residia na cidade e algumas vezes teria vindo visitá-lo e que, ao conhecer Antonieta usou desse contato para escrever um livro, cujo título expressaria o relacionamento. (SIMILI, 1995, p. 09)

Assim como a Antonieta sertaneja, a Antonieta caipira teve forte influência, inclusive política, para o desenvolvimento do município. Graças a sua ligação com

⁹ Referência à personagem *Tieta*, da obra de Jorge Amado, *Tieta do Agreste*, de 1977. AMADO, J. **Tieta do Agreste**. Rio de Janeiro: Record, 1977.

poderosos, o território urbano da cidade foi expandido, pois mesmo sofrendo uma enorme pressão da diocese assisense, a zona de meretrício mais famosa do estado de São Paulo não poderia fechar as portas.

Consequentemente, a “Casa da Antonieta”, que se localizava próxima ao centro da cidade, no início da rua José Vieira da Cunha e Silva, se transformou na “Chacrinha da Antonieta”, uma propriedade um tanto maior, com características da zona rural – uma chácara – situada ao fim dessa mesma longa rua, levando todo um ramo do comércio, como vendas de produtos *secos e molhados*, para essa periferia esquecida da cidade, ampliando dessa forma, a área urbanizada de Assis.

Mas antes de ser conhecida como *quenga*, minha cidade já foi chamada de princesa. Em 30 de agosto de 1936, o jornal municipal *A Notícia* trazia o apelido de *Princesa da Alta Sorocabana* para a cidade, em razão do processo de urbanização e do crescimento dos prédios construídos, fato que colocava a comarca em sexto lugar nas estatísticas de municípios em desenvolvimento do estado de São Paulo.

Assis já não tinha mais a aparência de vilarejo antigo como os pequenos municípios vizinhos. Suas novidades arquitetônicas abandonavam as pequenas casas de madeira em prol de edificações em alvenaria. A única cidade maior que Assis nesse período, em toda região da Alta Sorocabana, era Presidente Prudente, com cerca de apenas 80 prédios a mais em território urbano.

Em vista de todo esse progresso, a cidade se tornou um centro de referência atrativo para as pessoas da região, tanto pelo comércio disponibilizado, quanto pelas atividades culturais existentes.

Incontestavelmente, Assis tornou-se polo de atração e concentrou atividades econômicas e sociais, impulsionadas pelo adensamento populacional, o que alterou as práticas de sociabilidades. Cinemas, clubes, bares e praças despontavam na paisagem urbana do município, oferecendo diversificadas opções de lazer a seus frequentadores. O universo lúdico abrangia o Clube Recreativo e a Associação Atlética Ferroviária, lugares frequentados pelas elites e onde se organizavam bailes e jantares requintados, diferente das ruas e dos cinemas, pontos de encontro que reuniam as classes mais populares ansiosas pelo dia em que podiam interromper a rotina e desfrutar de momentos de lazer, prestigiar os desfiles de carnavais na avenida central e os filmes recém lançados da época. (SOUZA, 2018, p. 26)

No entanto, todo esse progresso da década de 1930 foi um reflexo que *veio depressa, veio correndo, veio na toda*¹⁰, com a velocidade que somente os vapores mais modernos, movidos a muito *café com pão*¹¹ poderiam oferecer. A ligação da Estrada de Ferro Sorocabana, diretamente da capital do estado, em 1914, possibilitou o trânsito de pessoas e mercadorias, oportunizando o surgimento de empregos na cidade em expansão.

Ferrovieiros seduzidos por excelentes oportunidades de trabalho transformaram Assis em sede para suas residências, fato que muito estimulou a economia local. Em 1915, Assis já era reconhecida como um distrito, e em 1917, se tornou um município oficialmente firmado.

[...] a Estrada de Ferro Sorocabana, implantada em 1914, demonstrou grande relevância para o desenvolvimento da cidade, sendo um importante marco para o crescimento do local e fator decisivo para a elevação de Assis a Distrito de Paz, em 1915, e a município, em 1917, por meio da lei estadual nº. 1.581, de 20 de dezembro de 1917. (DAVID, 2009, p. 30)

Entretanto, a história de Assis tem um princípio bastante violento, sem glórias ferroviárias nem literárias. José Teodoro de Souza, mineiro da cidade de Pouso Alegre, chegou à região do Vale do Parapanema, ou Sertão do Parapanema, como era conhecida, em 1885. Com as terras registradas em seu nome, José Teodoro dividiu a propriedade em glebas que foram vendidas a outros desbravadores. O Capitão Francisco de Assis Nogueira adquiriu, nesse período, uma grande área que mais tarde se tornaria Assis.

Contudo, essas terras eram habitadas pelos povos Kaingang, Xavante e Caiuá. E essa *conquista* geográfica só foi possível depois de muita luta contra esses povos. O site oficial do município de Assis (2020) descreve essa parte da história do município por meio dos termos *extermínio*, *expulsão* e *domesticação* dos povos indígenas habitantes da região, dando uma dimensão desse passado sombrio que principiou o desenvolvimento de Assis.

O povoado que se originou tomou o nome do doador, Assis, e se desenvolveu em torno da modesta capela de pau-a-pique coberta de sapé, erguida no local onde hoje se situa a Catedral. Após o *extermínio*, *expulsão* ou *domesticação* dos Xavante e Caiuá, os novos ocupantes tiveram

¹⁰ Referência à poesia *Trem de Ferro*, de Manuel Bandeira, de 1936. BANDEIRA, M. **Antologia Poética**. São Paulo: Global, 2013.

¹¹ Id., *Ibid*.

como atividade econômica predominantemente a plantação de roças de milho, de fumo e a criação de porcos. (ASSIS, 2020, grifo nosso)

Souza (2018) apresenta a ideia de que os exploradores admitiam uma visão de mundo etnocêntrica, que supunha a superioridade do homem branco. Sendo assim, os indígenas eram tidos como empecilhos para o progresso e para a apropriação das terras conquistadas. Infelizmente, em pleno século XXI, essa percepção sobre os povos indígenas ainda se faz presente.

Os exploradores compartilhavam uma visão de mundo etnocêntrica, ancorada na crença da superioridade do homem branco e no desprezo aos indígenas, vistos como “entraves” para a apropriação de terras e a implantação de infraestrutura necessária, seja ao cultivo de subsistências ou à exploração pelo capital. Não admira que, na região de Assis, a necessidade do primeiro cemitério tenha nascido justamente pela alta taxa de mortalidade dos nativos. (SOUZA, 2018, p. 24)

Já em domínio de suas terras, Francisco de Assis Nogueira transformou a região na Fazenda Taquaral. E, em 1º de julho de 1905, o capitão doou cerca de oitenta alqueires de sua fazenda para a construção de uma capela e a fundação de um vilarejo que anos mais tarde se tornaria o município de Assis. A origem do nome de minha cidade é justamente uma homenagem ao seu fundador. E também ao santo padroeiro do município, São Francisco de Assis.

Atualmente a cidade tem uma população estimada em 104.000 habitantes, segundo dados do IBGE em 2019. Considerada de porte médio, 95% da população reside na zona urbana da cidade.

Localizada 435 km a oeste da capital do estado, é a maior cidade de sua microrregião, com uma área de 460 km².

Figura 1: Localização da cidade de Assis



Fonte:

[https://pt.wikipedia.org/wiki/Assis_\(S%C3%A3o_Paulo\)#/media/Ficheiro:SaoPaulo_Municip_Assis.svg](https://pt.wikipedia.org/wiki/Assis_(S%C3%A3o_Paulo)#/media/Ficheiro:SaoPaulo_Municip_Assis.svg)

O clima de Assis é quente e seco, com uma vegetação típica do Cerrado paulista, possuindo o solo arenoso, um grande diferencial das cidades vizinhas. Inclusive, esse foi o fator para minha família se mudar para o município.

Meu avô paterno, o senhor José Franco da Silva, morador da cidade de Santa Mariana, no norte do Paraná, foi diagnosticado com problemas de respiração, em meados da década de 1950. O doutor de sua cidade aconselhou que meu avô procurasse outro município para residir, com um clima menos húmido e com temperaturas mais elevadas.

Logo, seu Zé Franco lembrou-se daquele vilarejo abafado e quente, com solo arenoso e claro, que havia conhecido em suas aventuras na época da sua mocidade, no interior do estado de São Paulo, antes de conhecer, se apaixonar e fugir com a dona Adelina Turquini, minha avó. E assim meus avôs se mudaram de mala, cuia e sete filhos para aquela cidade de *“areião, que para parecer com praia só faltava o mar”*, como meu avô dizia, em 1960.

Já instalados aqui em Assis, a família do meu pai se tornou vizinha da dona Aparecida e do seu Alberto Montanhini, italianos nada discretos que também tinham sete filhos. E assim meus pais se conheceram, no auge de sua infância, mal sabendo o que o futuro reservava para eles.

Meus pais estudaram na mesma escola: o Grupo Escolar Lucas Thomas Menk, o *Grupinho*. Nessa época, havia uma outra importante escola em Assis, conhecida pelo nome *Grupão*, o Grupo Escolar João Mendes Junior. Segundo Barbosa (2001) o Grupo Escolar João Mendes Junior foi uma das mais relevantes escolas do município no século XX, criado a partir da incorporação das três primeiras escolas de Assis, datada a partir de 1919. Para meus pais, essas escolas ainda são o *Grupinho* e o *Grupão*.

Atualmente Assis possui 32 escolas, das quais treze estão sob a administração estadual e as demais estão sob a administração municipal. Inclusive as escolas que meus pais estudaram. E a escola que trabalho hoje em dia, e que também serviu de contexto para minha pesquisa: a EMEIF. Prof.^a Maria Amélia de Castro Burali.

2.2. *Desaprender para aprender de novo* ¹²– A EMEIF Maria Amélia

Sou professora de inglês da EMEIF. Prof.^a Maria Amélia de Castro Burali há dez anos. Em todo esse tempo de casa, passei pela administração de quatro equipes gestoras distintas, conheci professores que chegaram na escola para dar aulas, despedi-me de professores que saíram da escola por motivos diversos. Auxiliei no processo de formação de inúmeras crianças. Ensinei um pouco da língua e da cultura inglesa para essas crianças, aprendi muito sobre a vida com essas crianças. Fiz muitos amigos.

Sou encantada inclusive pelo espaço físico dessa escola. São dois blocos de salas de aulas, um mais antigo, com salas menores, e outro mais recente, com salas de aula amplas e arejadas. Todo o espaço é gramado, cercado por árvores de porte médio, plantas características do cerrado paulista.

O segundo bloco de salas de aula foi concedido à escola pela Fundação Educacional do Município de Assis, a FEMA, uma instituição de ensino de nível superior. Esse conjunto de salas de aulas pertencia à faculdade, que cedeu para a escola, já que são duas instituições vizinhas, separadas apenas por uma cerca de alambrado. Educação Básica e Educação Superior no mesmo terreno.

Figura 2: Localização da EMEIF. Prof.^a Maria Amélia de Castro Burali



Fonte:

<https://www.google.com/maps/place/Emeif+%E2%80%9CProfessora+Maria+Am%C3%A9lia+Castro+Burali%E2%80%9D/@-22.6472783,-50.4304623,2546m/data=!3m1!1e3!4m5!3m4!1s0x94953964fd47cee1:0xa7042f59cd4010eb!8m2!3d-22.6454663!4d-50.4235851?hl=pt-BR>

¹² Ruben Alves

Figura 3: Ligação entre os dois blocos de salas de aula



Fonte: Arquivo Pessoal

A escola está localizada na Avenida São Cristóvão, uma via de circulação urbana importante para a periferia da zona norte da cidade de Assis, ligando as cercanias da Rodoviária aos bairros mais afastados do centro comercial. Por estar situada na periferia da cidade, a escola atende a crianças com perfil socioeconômico baixo, que residem tanto nos bairros vizinhos quanto na zona rural da cidade.

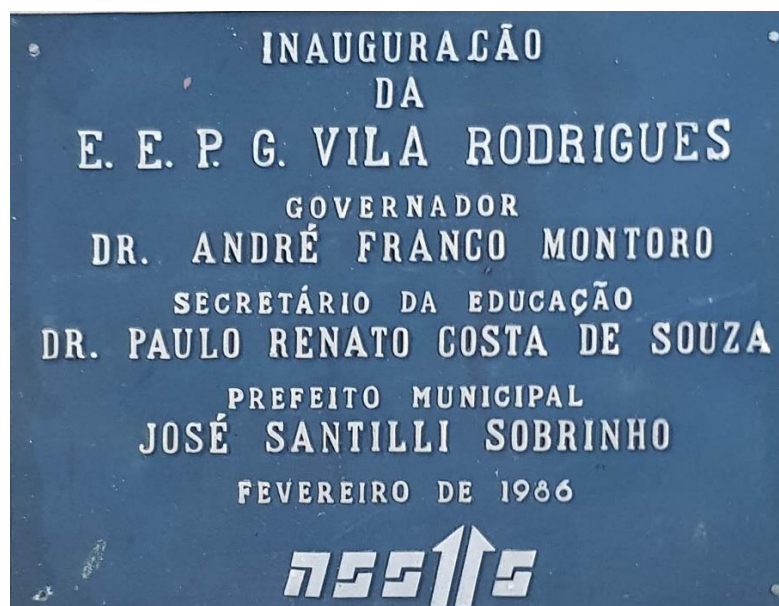
Atualmente há 300 crianças matriculadas na instituição. São duas turmas de Educação Infantil e quinze turmas de Ensino Fundamental, de 1º a 5º anos, divididas entre os períodos matutino e vespertino. A escola também tem um corpo docente formado por dezessete professoras pedagogas responsáveis pelas classes, três professores de Educação Física e três professores de Inglês, dos quais estou incluída.

Há também três agentes escolares, uma funcionária responsável pela cozinha, três auxiliares de serviços gerais, uma secretária escolar, uma coordenadora pedagógica, uma diretora e uma vice diretora de escola. A escola também conta com três estagiários bolsistas acompanhantes dos três alunos portadores de necessidades especiais, uma criança cadeirante, uma criança com baixa mobilidade física e uma criança com Transtorno do Espectro Autista.

A escola foi criada em 31 de janeiro de 1985, por meio da “necessidade de absorver parte do excesso de alunos da EEPG Léo Pizzato e da EEPG Francisca Ribeiro Mello Fernandes, e por isso ela está localizada entre as duas” (ASSIS, 2019, p. 06). Durante o ano de 1985, sem prédio próprio, cinco classes criadas para a nova escola funcionaram provisoriamente junto às instalações da EEPG. Prof. Léo Pizzato, enquanto uma classe foi instalada junto à EEPG. Prof.^a Francisca Ribeiro de Mello Fernandes, totalizando seis turmas iniciais.

A EEPG Vila Rodrigues, assim chamada inicialmente, foi construída no ano de 1985, pela Prefeitura Municipal de Assis, em convênio com a CONESP. A entrega oficial do prédio ocorreu em 14 de março de 1986, com a escola em pleno funcionamento em suas próprias instalações, desde o início daquele ano letivo, em 17 de fevereiro de 1986.

Figura 4: Placa de inauguração oficial do prédio da escola



Fonte: Arquivo Pessoal

A EEPG Vila Rodrigues foi renomeada para EEPG Prof.^a Maria Amélia de Castro Burali no mesmo ano de sua inauguração, como homenagem à professora e diretora de escola Maria Amélia de Castro Burali, que havia falecido em 11 de outubro de 1985. Desde então a imagem da patrona da escola está ao lado da sua placa de inauguração.

Figura 5: Imagem da patrona da escola



Fonte: Acervo Pessoal

A partir de 1987, a EEPG Prof.^a Maria Amélia de Castro Burali passou por um processo de ampliação de classes, num total de doze novas turmas, entre 1^a e 5^a séries do Ensino Fundamental, bem como duas novas turmas de Ensino Supletivo.

Em 30 de abril de 2000 o primeiro ciclo do Ensino Fundamental foi oficialmente municipalizado em Assis, fato responsável pela mudança do nome da EEPG Prof.^a Maria Amélia de Castro Burali para EMEIF Prof.^a Maria Amélia de Castro Burali, totalizando dez salas de Ensino Fundamental e uma de Educação Infantil.

Figura 6: Fachada da EMEIF Prof.^a Maria Amélia de Castro Burali



Fonte: Arquivo Pessoal

Minha história com essa escola teve início em maio de 2010. Recém contratada como professora efetiva de língua inglesa, optei por escolher as aulas disponíveis nessa EMEIF por ser muito próxima à minha residência. Contudo, durante esses primeiros anos de carreira docente no município de Assis, essa escola não oferecia a carga horária mínima para o cargo de professor de inglês, fato responsável pela minha *peregrinação* por grande parte das escolas municipais da cidade.

Com a ampliação de números de aulas de língua inglesa, uma vez que a partir de 2013 o ensino de inglês no município de Assis abarcou todas as séries iniciais do Ensino Fundamental com duas aulas semanais por turma, a EMEIF Prof.^a Maria Amélia de Castro Burali finalmente se transformou em minha segunda casa, pois suas aulas eram suficientes para que eu não precisasse buscar aulas adjacentes em outras escolas.

Nasci enquanto professora na EMEIF Maria Amélia. Foi nessa escola que entendi meu ofício de ensinar e de aprender. Essa escola foi a responsável pela minha edificação profissional. Sou professora graças a ela. Consequentemente, foi essa escola que despertou em mim o interesse por investigar os domínios da educação. E hoje em dia, mesmo cumprindo com meu atual papel de pesquisadora, mesmo que *minha casa antiga tenha sido em partes demolida, quem disse que eu me mudei?*¹³. Como diria o poeta, *a gente continua morando na velha casa em que nasceu.*¹⁴

2.3. **Carregando bandeiras** – As participantes desse estudo

*Com toda licença poética, carregar bandeira é cargo para mulher*¹⁵. Ainda mais as bandeiras da educação brasileira. Segundo os dados do Censo Escolar de 2018, 80% dos professores da Educação Básica são mulheres. As mulheres são a base da Educação Básica.

O corpo docente da EMEIF Prof.^a Maria Amélia de Castro Burali é praticamente composto por mulheres, com apenas dois homens como professores de educação física. Coincidência ou não, a palavra escola pertence ao gênero feminino.

¹³ Referência ao poema *Quem disse que me mudei?*, de Mario Quintana, publicado na obra: QUINTANA, M. **Quintana de bolso**: rua dos cataventos & outros poemas. Porto Alegre: L&PM, 2007

¹⁴ Id., Ibid.

¹⁵ Referência ao poema *Com licença poética*, de Adélia Prado, publicado na obra: PRADO, A. **Bagagem**. Rio de Janeiro, Record, 2003

Ao apresentar meu projeto de pesquisa para os professores no início do ano de 2019, cinco grandes mulheres se voluntariaram como participantes da investigação. E como grandes mulheres, também são grandes professoras. Cada uma com sua história de vida distinta, que as transformam em seres ainda mais admiráveis.

A Professora 1 tem cinquenta e dois anos e é professora da EMEIF Maria Amélia há quatro anos. Atua no ciclo de alfabetização e desde 2017 trabalha com os 1º anos. Frequentou o extinto curso de Magistério, concluindo seus estudos na área da educação em 1988, com o curso superior em Pedagogia, pelo Instituto Educacional de Assis – IEDA.

Recentemente concluiu uma Pós-graduação na área da Gestão Escolar. Contudo, a professora garante que seu grande envolvimento pela educação se concretiza na ação desenvolvida em sala de aula.

Professora 1 - *Eu fiz Magistério, na sequência, pedagogia no IEDA, e somente a três anos eu consegui fazer uma Pós-graduação no São Braz. Fiz uma Pós-graduação em gestão escolar, mas não é a minha praia.*

Ao utilizar a expressão “*não é a minha praia*”, a Professora 1 deixa evidente sua predileção pelo fato de lecionar, pois essa sentença extremamente coloquial significa justamente a falta de habilidade para determinado assunto. Ao ser coloquial, a Professora 1 também deixa transparecer que não se sente incomodada pela situação da entrevista.

Quando questionada sobre seu tempo de atuação em sala de aula, a Professora 1 respondeu:

Professora 1 - *Eu atuo com elas desde [...] eu me formei em 88, trabalhei até 90 com o projeto Educar, fui convidada pela prefeitura, que é o antigo Obra. Me casei em noventa e tive que parar [de lecionar] por quatro anos, e retornei em 95.*

Pesquisadora – *E não parou mais [...]*

Professora 1 - *Não. Nem pretendo parar! (ENTREVISTA, 24 de junho de 2019, grifo nosso)*

Após o casamento, a Professora 1 parou de lecionar. Sua carreira profissional foi posta ao lado para privilegiar unicamente o início da construção de sua família. Para as mulheres da geração da Professora 1, esse sempre foi o comportamento esperado. Quando complementa sua resposta ao dizer que retornou às salas de aula em 1995, e que não pretende parar mais de lecionar, fica subentendido que seu hiato

profissional ocorreu não por vontade própria, mas por uma pressão de uma determinada convenção social que ditava regras para o comportamento feminino.

A Professora 2 tem cinquenta e quatro anos e atua como professora da EMEIF Maria Amélia há 10 anos. Também se identifica com o ciclo de alfabetização do Ensino Fundamental, lecionando para um 2º ano em 2019, ano em que conclui minha pesquisa de campo. Sobre sua formação, a Professora 2 respondeu:

Professora 2 - Bom, meus estudos foram assim: até a 8ª série fiz normal. Fiz o 1º colegial, mas tive que parar de estudar para ir trabalhar [...] trabalhei em lanchonete a noite, trabalhei muitos anos, então não tinha como estudar. Quando voltei, estudei, fiz o supletivo do 2º colegial e do 3º colegial [...] logo após terminar o supletivo eu já fiz a faculdade. Terminei a faculdade em 2005, fiz no IEDA, Pedagogia [...] meu sonho era ser professora. Em tempo de criança eu via as professoras dando aula e ficava me imaginando dando aula também. Adorava, achava lindo, maravilhoso [...] daí eu resolvi fazer a Pedagogia, fiz e fiquei um tempo sem trabalhar, porque passei no concurso e fiquei esperando ser chamada [...] enquanto eu fiquei desempregada arrumei um serviço na Casa da Menina como monitora. Trabalhei 4 anos lá como monitora de creche. Foi o tempo que correu para eu ser chamada no Concurso. Quando estava para caducar o Concurso eu fui chamada, com a graça de Deus! Então agora em fevereiro faz 10 anos que eu estou aqui no Maria Amélia. (ENTREVISTA, 26 de junho de 2019, grifo nosso)

A Professora 2 demonstra toda dificuldade que teve em sua vida para conseguir concluir sua formação. Em virtude da situação socioeconômica de sua família, a Professora 2 foi forçada a não concluir seus estudos de maneira tradicional. Ainda muito jovem, a Professora 2 foi lançada ao mercado de trabalho para auxiliar economicamente sua família. Somente quando adulta, a entrevistada pode concluir seus estudos, por meio do projeto de Educação de Jovens e Adultos, conseguindo concluir o Ensino Médio e iniciando em sequência, a Educação Superior.

A pressa em dar segmento entre o término do Ensino Médio e o início dos estudos na Educação Superior aponta o grande desejo da Professora 2 pela educação. E esse interesse pelo campo educacional se torna evidente quando a Professora diz que *seu sonho era ser professora*.

Pesquisadora – Então você tinha vontade de virar professora!

Professora 2 – Eu sinto que realizei meu sonho [...] é um serviço que eu gosto, é um trabalho que eu gosto, eu amo dar aula. É um trabalho que as vezes a gente fica nervosa, muito papel, essa [...] como se diz [...] burocracia, [...] mas aí, você entra na sala para dar aula, e uma criança vem, te fala uma coisa, te fala outra [...], sabe, desmonta [...] aquilo tudo passa [...] dar aula mesmo é bom demais, é maravilhoso [...] você vê que ele [o aluno] aprendeu [...] nossa, é uma delícia! (ENTREVISTA, 26 de junho de 2019, grifo nosso)

Para essa mulher, a educação sempre foi uma possibilidade de libertação de sua realidade. Desde sua infância, a Professora 2 se sente inspirada pela escola, por meio da figura do professor. E foi justamente a possibilidade de retornar à escola que transformou sua realidade social, pois a partir da conclusão de seus estudos a Professora 2 se estabilizou em seu emprego atual.

Ao trazer para sua resposta as situações de sala de aula sob sua perspectiva, a Professora 2 segue evidenciando sua visão de educação libertária. Quando responde que se sente *desmontada* pelo comportamento das crianças, seguido das expressões *é bom demais, é maravilhoso*, além de citar que se sente *deliciada* quando percebe que o aluno evoluiu, a Professora 2 demonstra que a educação ainda a resgata, agora num nível emocional, pois lecionar transforma sua vida cotidiana, encantando os seus dias com as alegrias que encontra na escola.

A Professora 3 tem quarenta e sete anos e está na EMEIF há 10 anos. Concluiu sua segunda graduação em 2019 com o curso de Psicologia pela Universidade Paulista – UNIP. Sobre sua formação na área da educação, a Professora 3 disse:

Professora 3 – *Eu comecei o magistério, fiquei grávida e tive que parar com meus estudos, para cuidar da minha filha. Quando retomei os estudos já não havia mais o curso de magistério. Então cursei Pedagogia – licenciatura plena lá na Unesp, me identifiquei com a profissão [...] desde criança me identificava com o papel social do professor. Porque pra mim, todos exercemos papéis sociais, e a identidade do professor me encantava. No entanto estou tentando me desfazer desse papel nesse momento, porque sinto que meu chamado, minha subjetividade nesse momento está me levando para clínica na área da psicologia. Quero abrir uma clínica para atender crianças e mulheres, com todos seus dilemas [...] (ENTREVISTA, 14 de novembro de 2019)*

Assim como a Professora 1, a Professora 3 também teve sua carreira interrompida por um momento devido às convenções sociais. Ao engravidar, a Professora foi obrigada a parar de estudar, tentando retomar seus estudos anos mais tarde, com sua filha já crescida. Percebe-se que o intervalo entre os estudos da Professora 3 foi um pouco extenso, pois ao retornar para sua formação já não havia mais o curso Magistério, tendo que concluir o Ensino Médio regular para cursar a Educação Superior.

A Professora 3 também demonstra que se identificou com a profissão docente num primeiro momento, da mesma forma que a Professora 2. Contudo, diferentemente de sua colega, a Professora 3 não sente mais o encantamento pela

educação, pois relata que seu interesse profissional atual parte para a área da psicologia clínica.

Professora 3 – *Estou em Assis desde 2006, quando passei no concurso. Gosto de ser professora, mas na Educação Básica, o papel do professor é muito desvalorizado. Somos supervisionados o tempo todo, e não gosto de trabalhar assim. Quero mais liberdade, mais autonomia. Por isso quero trabalhar como psicóloga clínica. (ENTREVISTA, 14 de novembro de 2019)*

Para a Professora 3, o docente da Educação Básica é desvalorizado. E a entrevistada justifica sua afirmação por meio da falta de autonomia e liberdade que encontra ao lecionar, por se sentir sempre supervisionada pelos gestores.

Professora 3 – *Sou formada em psicologia, em pedagogia, tenho um curso de gestão na área escolar, a nível de pós-graduação. Contudo acredito que não seria uma boa gestora, pois sou muito sensível. Uma escola tem muitas particularidades, as pessoas são muito diferentes, há muitas subjetividades, e no exercício de sua função, a gestão pode desautorizar uma professora, tirar a autoridade dela e pra mim ser professor é sagrado. E ser gestor é lidar com tudo isso, demitir, contratar [...] eu não seria uma boa gestora porque não consigo lidar com tudo isso. Eu não estou preparada para assumir a gestão de uma escola nos moldes tradicionais. (ENTREVISTA, 14 de novembro de 2019)*

Ao mencionar que não seria uma *boa gestora por ser sensível* demasiadamente, a Professora caracteriza o cargo da gestão escolar como uma área burocrática na qual a pessoa responsável deva ter, entre outras características, a falta de sensibilidade no trato com os seres humanos. Ao mesmo tempo, com a expressão “*eu não estou preparada para assumir a gestão de uma escola nos moldes tradicionais*”, a entrevistada critica os moldes atuais da educação, por compreender que esse exemplo de gestão escolar é resultante da escola tradicional.

A Professora 4 tem cinquenta anos e está há trinta anos na Educação Básica. Possui dois cargos, um como professora municipal e outro pelo convênio município/estado, ocorrido durante o processo de municipalização do Ensino Fundamental em Assis.

A entrevistada é formada em Psicologia pela Unesp de Assis. Contudo, antes de sua formação no Ensino Superior, a Professora 4 frequentou o curso Magistério. Com a mudança na LDB em 2009, a qual designava a formação superior na área da educação para professores da Educação Infantil e também do Ensino Fundamental,

a entrevistada retoma os estudos com o curso de Pedagogia como complementação de segunda habilitação.

Professora 4 - *Psicologia foi na Unesp, Pedagogia foi na [...] esqueci [...] numa faculdade do Paraná, mas esqueci o nome. Era de final de semana só, foi só uma complementação pedagógica que eu fiz. (ENTREVISTA, 25 de junho de 2019)*

O fato da entrevistada não se recordar do nome da instituição que cursou Pedagogia é bastante significativo, pois manifesta que a relação da professora com essa segunda formação foi apenas burocrática, unicamente para estar de acordo com a nova legislação e manter seu vínculo empregatício.

A Professora 5 tem quarenta e dois anos e está há quinze anos na Educação Básica em Assis. Atua no segundo ciclo do Ensino Fundamental, com os 5º anos. Há três anos, a Professora 5 assumiu um segundo cargo como efetiva, na Educação Infantil.

Sobre sua formação educacional, a entrevistada respondeu:

Professora 5 - *Eu comecei, digo [...] fiz Magistério, curso de [...] como que se fala mesmo? Profissionalizante? O Magistério. Depois fiz, ah [...] eu fiz Letras e por fim, Pedagogia. Mas a pedagogia foi a distância, porque como eu já tinha a licenciatura, então eu fiz em dois anos, a distância lá em Bauru. O curso de Letras eu fiz aqui em Assis mesmo na Unesp. (ENTREVISTA, 26 de junho de 2019)*

Assim como as demais colegas, salvo a Professora 2, a Professora 5 também frequentou o curso Magistério durante o Ensino Médio. A entrevistada também cursou Letras na Unesp de Assis, tendo se formado no início dos anos 2000. Após essa primeira graduação, a Professora 5 se forma em Pedagogia em um curso EAD, em Bauru.

Da mesma maneira que a Professora 4, a Professora 5 não se recorda do nome da instituição que ofereceu o curso de Pedagogia, demonstrando que sua segunda licenciatura também foi uma solução burocrática. Mas a entrevistada evidencia essa relação com a formação em Pedagogia, pois cita em sua resposta, o fato de já possuir uma licenciatura anterior.

As cinco participantes dessa investigação possuem histórias de luta e de conquistas. Para as Professoras 4 e 5, a formação superior na área específica da Pedagogia foi resultante da pressão vivida para a adequação de seus títulos com a legislação vigente.

Para as Professoras 1 e 3, as convenções sociais atrapalharam sua formação profissional, uma vez que foram obrigadas a parar de trabalhar e/ou estudar devido ao casamento e à gravidez. A Professora 3 ainda encontra dificuldades em relacionar-se hierarquicamente na escola. Já para a Professora 2, seus empecilhos foram de ordem socioeconômicos que dificultaram seu acesso à educação formal desde muito cedo.

Em todos os casos, nenhuma dessas mulheres desistiu da educação. Sejam as barreiras sociais, econômicas ou legislativas, essas professoras se mantiveram firmes em seus sonhos de docência. E continuam ainda hoje *inaugurando linhagens e fundando reinos*. Pois *ser coxo na vida é maldição pra homem. Mulher é desdobrável*.¹⁶

¹⁶ Referência ao poema *Com licença poética*, de Adélia Prado, publicado na obra: PRADO, A. **Bagagem**. Rio de Janeiro, Record, 2003

3. *Ler e Escrever?* - uma análise sobre o Programa

Para Certeau (1994), as estratégias correspondem ao resultado das relações de forças empreendidas por sujeitos detentores de algum tipo de poder, que postulam um determinado lugar que seve de base para conduzir suas relações externas. Sendo assim, no ambiente escolar, as estratégias são entendidas como as ações implantadas por superiores diante do sistema hierárquico educacional.

Sob a perspectiva da criança, a estratégia é a imposição do professor para que determinada regra seja cumprida, ou para que determinada atividade seja desenvolvida. Já sob a perspectiva do professor, a estratégia é a política educacional estabelecida pelos seus superiores, que deve conduzir seu trabalho pedagógico em sala de aula.

Dessa forma, minha investigação considera o Programa Ler e Escrever, a partir do ponto de vista dos professores, sob a premissa da estratégia certeuniana, já que o Programa foi adotado pela Secretaria Municipal de Educação de Assis desde 2010 como um plano de política educacional para o ensino da leitura e da escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

O Ler e Escrever é uma sequência do Programa Letra e Vida, que promoveu, durante o início dos anos 2000, a formação continuada de professores da alfabetização que lecionavam nos primeiros anos do Ensino Fundamental no estado de São Paulo. Além da formação continuada, o Programa Ler e Escrever também é composto pelo Material do Aluno e pelo Guia voltado ao Professor.

As orientações do Ler e Escrever estão alinhadas com a teoria construtivista, pautadas nos estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, voltadas para o aprendizado da leitura e da escrita pela criança.

Seus objetivos principais, segundo o documento apresentado pelo *site* oficial (PROGRAMA LER E ESCREVER, 20--) são:

- apoiar os professores regentes na complexa ação pedagógica de garantir aprendizagem de leitura e escrita a todos os alunos, até o final da 2ª série do Ciclo I / EF;
- criar condições institucionais adequadas para mudanças em sala de aula, recuperando a dimensão pedagógica da gestão;
- comprometer as universidades com o ensino público;
- possibilitar a futuros profissionais da Educação (estudantes de cursos de Pedagogia e Letras), experiências e conhecimentos

necessários sobre a natureza da função docente, no processo de alfabetização de alunos do Ciclo I / EF.

Consequentemente, o Programa Ler e Escrever apresenta propostas que envolvem desde a formação continuada dos profissionais da educação, à parceria com as universidades.

Durante meus anos na educação municipal em Assis, como professora de inglês, ouvi muitas críticas ao Programa Ler e Escrever, críticas que partiam de alguns professores e também de alguns gestores.

No entanto, o material não me parecia de todo ruim. Aparentemente, eu acreditava que o *caminho* estava um pouco mais *suave* com a inserção do Programa Ler e Escrever no Ensino Fundamental. Principalmente, para a formação de leitores de literatura. Logo, decidi investigar.

Parti em busca das fontes primárias oficiais, isto é, os documentos publicados em plataformas legitimadas que poderiam responder à pergunta inicial que permeava meus pensamentos: por que o Ler e Escrever foi desenvolvido? Quais seriam as justificativas para a implantação de um projeto político-educacional sobre leitura e escrita dessa dimensão?

Encontrados esses documentos, outro problema surgiu em minha investigação: a leitura dessas leis. Como compreender os preâmbulos, os capítulos, os artigos? Porque os artigos das legislações têm cabeças – *caput* em latim? As cabeças dos artigos científicos estão presentes em suas elaborações e em suas leituras, mas não fisicamente no corpo do texto.

Para quê tantos parágrafos? E por que usar símbolos para descrever esses parágrafos? Nem os decassílabos mais heroicos de Camões são tão complexos quanto as estruturas das leis brasileiras. Sendo assim, minha nova epopeia foi em busca de documentos secundários, que me auxiliariam na compreensão de todo esse material encontrado. Graças a Hernandes (2008), Bauer (2011), Carvalho (2016), Trevelin (2016) e Silva (2016), pude compreender um pouco melhor tudo aquilo que aquelas palavras burocráticas estavam querendo me dizer. Dessa forma, apesar desse *Gigante Adamastor*¹⁷ atormentar minhas investigações científicas, pude

¹⁷ Referência ao personagem da epopeia os Lusíadas (1572), de Luís Vaz de Camões, que, no plano histórico da obra portuguesa, representaria a superação do trecho marítimo mais custoso da viagem de Vasco da Gama à Índia. CAMÕES, L. V. **Os Lusíadas**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2018.

contorná-lo para enfim, navegar em águas nem tão tempestuosas, ao menos para mim.

3.1. Meu Gigante Adamastor – Parâmetros legais

A leitura é umas das capacidades humanas mais prestigiadas nos tempos atuais. Saber ler é imprescindível em nossa sociedade. Das tarefas mais simples às mais complexas, a leitura está na base da construção organizacional da nossa rotina diária.

Ler é fundamental em nossa sociedade porque tudo o que somos, fazemos e compartilhamos passa necessariamente pela escrita. Ao nascer, recebemos um nome e um registro escrito. Ao morrer, não é diferente. Precisamos da escrita para atestar nossa morte. Entre um ponto e outro que tece a linha da existência, somos crianças e os brinquedos, como o vídeo-game, demandam que saibamos ler. A televisão a que assistimos está repleta de palavras escritas, mesmo naquelas situações em que o locutor leu o texto, oralizando a escrita. As músicas que cantamos foram antes escritas. Tiramos carteira de motorista e precisamos conhecer as leis que estão escritas. Namoramos e trocamos as cartas pelos e-mails e torpedos para falar de amor com suas palavras truncadas. Casamos e temos filhos, assinamos contratos, seguimos instruções e lemos o jornal de domingo. A vida é, a todo momento, permeada pela escrita. (SOUZA; COSSON, 2011, p. 101)

Sendo assim, a leitura está imbricada em nosso cotidiano. E a presença intensa dessas letras em nosso dia a dia coloca o sujeito não leitor à margem da sociedade, transformando a ausência da leitura em um grande problema de ordem social.

De todas as competências culturais, ler é, talvez, a mais valorizada entre nós. Em nossa sociedade, a presença da leitura é sempre vista de maneira positiva e sua ausência de maneira negativa. Inúmeros são os programas e as ações destinadas a erradicar o analfabetismo, com este verbo mesmo, pois não saber ler é uma praga e o analfabeto uma espécie que ninguém lamenta a extinção. (SOUZA; COSSON, 2011, p. 101)

Dessa forma, há muitos programas voltados para a tentativa de diminuir os índices referentes à população não leitora. Atualmente em vigor no Brasil, há o decreto Nº 9.765, de 11 de abril de 2019, que institui a Política Nacional de Alfabetização, a qual propõe um resgate de práticas *“baseadas em evidências científicas”* para a promoção da alfabetização no país.

Art. 1º Fica instituída a Política Nacional de Alfabetização, por meio da qual a União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, implementará programas e ações voltados à promoção da alfabetização baseada em evidências científicas, com a finalidade de melhorar a qualidade da alfabetização no território nacional e de combater o analfabetismo absoluto e o analfabetismo funcional, no âmbito das diferentes etapas e modalidades da educação básica e da educação não formal. (BRASIL, 2019)

Essas práticas estão pautadas no conceito de alfabetização como “ensino das habilidades de leitura e de escrita em um sistema alfabético, a fim de que o alfabetizando se torne capaz de ler e escrever palavras e textos com autonomia e compreensão” (BRASIL, 2019).

Sendo assim, as práticas para a alfabetização que compõem o documento reassumem o posicionamento de leitura enquanto decodificação apenas para a compreensão do escrito, postulando a noção de consciência fonêmica e de instrução fônica sistemática como as principais regentes para o ensino da leitura.

De acordo com o 3º artigo desse decreto de lei, a justificativa para essa proposta está pautada na “*adoção de referenciais de políticas públicas exitosas, nacionais e estrangeiras, baseadas em evidências científicas*”. (BRASIL, 2019, grifo nosso)

O caderno oficial da Política Nacional de Alfabetização aponta quatro parâmetros para designar uma *evidência científica válida*: a análise da metodologia dos estudos, a análise da qualidade dos dados, o respaldo da comunidade científica e o uso de metanálises (BRASIL, 2019, p. 20).

Sob uma premissa pautada no experimentalismo, a concepção de *evidências científicas válidas* apresentada no documento oficial da PNL considera apenas os estudos pautados em métodos experimentais e empíricos relacionados à Educação como suportes teóricos para autenticar a nova política de alfabetização. Os estudos científicos sobre aquisição da língua escrita embasados sob uma perspectiva filosófica e sociológica são desconsiderados pelo documento.

Sendo assim, como referencial teórico e científico, a Política Nacional de Alfabetização adota a Ciência Cognitiva da Leitura para embasar suas novas práticas educacionais. Essa área de estudos é uma ramificação da psicologia cognitiva, aliada à neurociência e à neurolinguística, que propõe o estudo das reações físico-neurais durante o aprendizado da leitura.

Segundo a Política Nacional de Alfabetização (2019, p. 28), “ler é identificar palavras com precisão fluência e velocidade, dentro e fora de textos, com o objetivo

de compreender o que está escrito”. Para tanto, seria necessário desenvolver diferentes habilidades e capacidades relacionadas à compreensão da linguagem e ao código alfabético.

Dessa forma, a PNA compreende a leitura como um ato mecanizado de decodificação dos códigos linguísticos. E para que o aluno aprenda a ler é necessário estímulos linguísticos que provoquem reações em uma estrutura biológica neural. O grande problema dessa compreensão sobre a leitura e sobre o seu ensino, além de transformar o ato de ler como algo mecânico que ocorreria de maneira uniforme em todos os indivíduos, é ignorar as variantes sociais as quais os mais diversos textos escritos foram produzidos e que os indivíduos estão inseridos atualmente.

Contudo, as orientações para a alfabetização no Brasil anteriores ao Decreto Nº 9.765 de 11/04/2019, estavam ancoradas na psicogênese da língua escrita, de Emilia Ferreiro que considera a aquisição da língua escrita como um processo de construção de significados por parte do aluno.

A pesquisa sobre a *psicogênese da língua escrita* chegou ao Brasil em meados dos anos 80 e causou grande impacto, revolucionando o ensino da língua nas séries iniciais e, ao mesmo tempo, provocando uma revisão do tratamento dado ao ensino e à aprendizagem em outras áreas do conhecimento. Essa investigação evidencia a atividade construtiva do aluno sobre a língua escrita, objeto de conhecimento reconhecidamente escolar, mostrando a presença importante dos conhecimentos específicos sobre a escrita que a criança já tem, os quais, embora não coincidam com os dos adultos, têm sentido para ela. (BRASIL, 1997, p. 32, grifo nosso)

As orientações para a alfabetização apontadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais ou PCNs, de 1997, compreendiam a alfabetização como um processo gradual, o qual partia dos conhecimentos prévios do aluno com relação à escrita. Dessa forma, a criança seria inserida no processo educacional como um dos protagonistas no desenvolvimento do ensino e da aprendizagem da língua escrita.

Sendo assim, a aquisição da língua escrita na escola brasileira, a partir do final do século XX, com a criação dos PCNs de língua portuguesa, partia do princípio do uso social dessa mesma língua, apresentando aos alunos o contato com os mais diversos gêneros textuais.

Ensinar a escrever textos torna-se uma tarefa muito difícil fora do convívio com textos verdadeiros, com leitores e escritores verdadeiros e com situações de comunicação que os tornem necessários. Fora da escola escrevem-se textos dirigidos a interlocutores de fato. Todo texto pertence a

um determinado gênero, com uma forma própria, que se pode aprender. Quando entram na escola, os textos que circulam socialmente cumprem um papel modelizador, servindo como fonte de referência, repertório textual, suporte da atividade intertextual. A diversidade textual que existe fora da escola pode e deve estar a serviço da expansão do conhecimento letrado do aluno. (BRASIL, 1997, p. 28)

Por conseguinte, se fazia necessário um programa de capacitação profissional para os professores atuantes nessa etapa da educação escolar. Logo, a Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação – MEC, no ano de 2001, promoveu um curso de aperfeiçoamento para professores alfabetizadores, o PROFA, ou Programa de Formação de Alfabetizadores. O objetivo desse programa era desenvolver competências fundamentais para o professor que ensinava a ler e a escrever, de acordo com as novas propostas para o processo de alfabetização, estipuladas nos documentos oficiais.

O PROFA contava com uma capacitação de 160 horas, sendo 75% desse tempo destinado a formação em grupo, e os 25% restantes destinados ao trabalho pessoal. O curso partia das situações encontradas em sala de aula, pela perspectiva dos professores, disponíveis em materiais escritos e visuais, divididos em três módulos.

Quando adotado pelo estado de São Paulo, o PROFA foi adaptado como o Programa Letra e Vida, com uma carga horária diferenciada de 180 horas, as quais 75% ainda seriam dedicadas aos estudos e as 25% restantes seriam dedicadas ao trabalho pedagógico, da mesma forma prevista pelo PROFA.

Segundo Hernandes (2008), o público alvo do Programa Letra e Vida era o professor alfabetizador de 1ª e 2ª séries, sendo as vagas remanescentes voltadas aos professores do Ciclo I do Ensino fundamental, professores coordenadores, professores de projetos de reforço escolar, professores de 5ª a 8ª séries, Assistentes Técnicos Pedagógicos e Supervisores de Ensino que possuíssem o interesse na realização do curso.

O curso era realizado por meio da formação continuada, orientada por um professor coordenador de núcleo pedagógico – PCNP – ao professor coordenador – PC, que por sua vez, realizava a formação aos professores alfabetizadores e aos demais participantes do curso.

Os encontros de formação duravam três horas semanais, dedicadas aos estudos das propostas sobre o ensino da leitura e da escrita, aos processos de

aprendizagem, e também ao compartilhamento de práticas pedagógicas aplicadas pelos docentes, sugeridas pelo Programa.

Os temas abordados no curso Letra e Vida podem ser classificados em duas áreas de conhecimento. A primeira diz respeito ao ensino da Leitura, da Escrita e os processos de aprendizagem, a segunda área de conhecimento contemplada nos conteúdos estudados no curso está relacionada aos conhecimentos didáticos. (HERNANDES, 2008, p.48)

De acordo com os Parâmetros Curriculares para o ensino da língua portuguesa, o Programa Letra e Vida também estava ancorado nos conceitos sobre aquisição da língua escrita de Emilia Ferreiro e de Ana Teberosky.

Para Hernandez (2008), o Programa Letra e Vida ainda trazia a relação entre alfabetização e letramento, considerando o letramento enquanto o conhecimento sobre o uso da leitura e sua prática social, como um recurso para a alfabetização.

Segundo Bauer (2011), o Programa Letra e Vida foi importante para modificar o discurso dos professores. Entretanto, esse novo discurso nem sempre estava alinhado com as reais práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula. Para a autora, diversos fatores explicariam as dificuldades de implementação dos pressupostos do Programa.

Algumas delas [as dificuldades] são macroestruturais, entendidas aqui como características da política educacional mais ampla, com suas tensões e contradições; outras mesoestruturais, ligadas a problemas de estrutura e organização das escolas que interferem no trabalho escolar. Finalmente, no nível microestrutural, estão as dificuldades dos próprios professores – compreender a teoria disseminada no Programa e transpô-la para a sala de aula. (BAUER, 2011, p. 206, grifo nosso)

Concomitante às dificuldades sistêmicas de implementação do Programa Letra e Vida, os resultados do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – SARESP de 2005 apontaram um baixo rendimento dos alunos do Ciclo I com relação à leitura e à escrita.

Em decorrência a esses resultados, a Secretaria do Estado da Educação de São Paulo – SEE/SP instituiu o Programa Ler e Escrever para as escolas estaduais de Ciclo I do Ensino Fundamental, na região metropolitana da cidade de São Paulo.

A Secretária de Estado da Educação, considerando:

- a urgência em solucionar as dificuldades apresentadas pelos alunos de Ciclo I com relação às competências de ler e escrever, expressas nos resultados do SARESP 2005;
 - a necessidade de promover a recuperação da aprendizagem de leitura e escrita dos alunos de todas as séries do Ciclo I;
 - a imprescindibilidade de se investir na efetiva melhoria da qualidade de ensino nos anos iniciais da escolaridade, resolve:
- Art. 1º Fica instituído, a partir do ano de 2008, o Programa “Ler e Escrever”, com os seguintes objetivos:
- I – alfabetizar, até 2010, a todos os alunos com idade de até oito anos do Ensino Fundamental da Rede Estadual de Ensino;
 - II – recuperar a aprendizagem de leitura e escrita dos alunos de todas as séries do Ciclo I do Ensino Fundamental. (SÃO PAULO, 2007, p.23)

Sendo assim, o Programa Ler e Escrever surgiu como uma proposta desdobrada do programa de formação docente Letra e Vida, como alternativa político-educacional, com a intenção de diminuir a defasagem educacional apontada pelos resultados das avaliações externas. Para Carvalho (2016, p. 116-117),

A precariedade da alfabetização na rede de ensino, apoiada em índices de avaliação externa, a ineficiência dos processos de formação continuada, identificada pela ausência de impacto na formação das crianças, o fracasso escolar observado a partir de dados de pesquisa por amostragem, a oficialidade conferida às condições que deveriam ser garantidas para a implementação de práticas prescritas para o ensino de leitura e escrita, todos esses elementos reunidos, sustentaram a implementação de determinada política educacional que pretendeu legitimar um conjunto de representações que ora apresentamos: a necessidade de um tipo determinado de formação aos professores, a necessidade de uma determinada gestão pedagógica da escola, a necessidade de reversão de um quadro identificado de fracasso escolar, a prescrição de determinadas práticas de ensino de leitura e escrita referenciadas no construtivismo.

Com esses contornos e nessa perspectiva, o *Programa Ler e Escrever – prioridade da escola municipal* pode ser compreendido como a síntese que traduziu um conjunto de representações de práticas e concepções teórico-metodológicas numa determinada política educacional.

3.2. Entre as *letras* e as *vidas* – o Programa Ler e Escrever

Segundo Chartier (1990) as publicações, as escolhas editoriais e a materialização da obra são os fatores que determinam a forma de leitura e de compreensão sobre o texto. Para o autor é impossível desvincular o texto do suporte que o permite ser lido, por conseguinte, não se pode desvincular o texto de seu processo de escolhas editoriais e de publicação.

[...] é necessário recordar vigorosamente que não existe nenhum texto fora do suporte que o dá a ler, que não há compreensão de um escrito, qualquer que ele seja, que não dependa das formas através das quais ele chega ao seu leitor. Daí a necessária separação de dois tipos de dispositivos: os que decorrem do estabelecimento do texto, das estratégias de escrita, das intenções do “autor”; e os dispositivos que resultam da passagem a livro ou a impresso, produzidos pela decisão editorial ou pelo trabalho da oficina... (CHARTIER, 1990, p.126-127)

Apoiada em Chartier, Carvalho (2016) alega que a forma com que os documentos oficiais relacionados ao projeto de política pública para a educação em São Paulo foram apresentados, que antecederam ao Programa Ler e Escrever, tanto com relação à ordem cronológica de publicação, quanto com relação à materialidade eleita para sua divulgação, foram realizadas de maneira estratégica para garantir que os profissionais da educação e as escolas admisssem efetivamente esse projeto de política pública educacional que estava sendo instaurado.

Indubitavelmente, prepararam os profissionais da rede de ensino para a implementação de um programa de ações que previa a prescrição de práticas de ensino de leitura e escrita [...] o convencimento e persuasão dos profissionais envolvidos eram estratégicos para que a política pública fosse assumida nas escolas. (CARVALHO, 2016, p. 96)

Dessa forma, o Programa Ler e Escrever nasceu de maneira legitimada oficialmente, uma vez que o principal suporte eleito para a publicação das exigências e dos anseios políticos-educacionais relacionados com o Programa foi o Diário Oficial.

Desse modo, a escolha do Diário Oficial, para materializar os argumentos e pretensões político-educacionais dessas gestões, parece se justificar pela legitimidade oficial que este suporte sempre conferiu a elas (CARVALHO, 2016, p. 99)

A legitimidade garantida pela veiculação, no Diário Oficial, dos documentos sobre essa nova perspectiva político-educacional, aliadas ao conjunto de ações que inicialmente dariam suporte para a implementação do Programa, como o projeto *Bolsa Alfabetização* – uma parceria entre as escolas municipais de São Paulo e as universidades, que direcionariam estudantes de Pedagogia e de Letras como professores auxiliares nas turmas que participassem do Programa – influenciaram a adesão massiva dos professores à nova proposta educacional. Para Carvalho (2016, p. 101), “as estratégias de convencimento e persuasão, somadas à escolha específica

de uma determinada materialidade – o Diário Oficial –, desencorajaram o professor na escolha de outro caminho ou proposta de trabalho”.

O Programa Ler e Escrever foi oficialmente instituído como política educacional no ano de 2007. Inicialmente direcionado às escolas estaduais de Ciclo I no Ensino Fundamental na grande São Paulo, foi ampliado posteriormente para todas as Diretorias de Ensino da Região Metropolitana da capital paulista, e, em 2009, foi estendido também para o interior e para o litoral do estado de São Paulo. Seu objetivo inicial era alfabetizar todos os alunos com oito anos completos até 2010, além de resgatar o ensino/aprendizagem da leitura e da escrita nos demais alunos do Ciclo I do Ensino Fundamental.

Ainda, em 2009, há a publicação do Decreto Nº 54.553 de 15 de julho de 2009, que institui o Programa de Interação Estado/ Município, que autoriza “a Secretaria da Educação a representar o Estado de São Paulo na celebração de convênios com a Fundação para o Desenvolvimento da Educação - FDE e municípios paulistas, tendo por objeto a implementação do aludido programa” (SÃO PAULO, 2009, p. 01)

Dessa forma, o programa foi ampliado para todo o estado de São Paulo, incluindo as cidades que ofertavam o Ciclo I do Ensino Fundamental, por meio do processo de descentralização e municipalização da educação da década de 1990, que redirecionou a responsabilidade pela Educação Infantil e pelo Ciclo I do Ensino Fundamental aos municípios.

As ações de caráter geral propostas pelo programa incluíam:

- a. Formação do Trio Gestor (Supervisores, Diretores, ATP);
- b. Formação do Professor Coordenador, responsável pelo Ciclo I;
- c. Acompanhamento pelos Dirigentes de Ensino;
- d. Formação do Professor Regente; e. Publicação e distribuição de materiais de apoio à sala de aula;
- f. Critérios diferenciados para regência das turmas que participaram dos Projetos. (SÃO PAULO, 2007, p. 23)

O trio gestor era composto por Supervisores de Ensino, Diretores de Escolas e Assistentes Técnicos Pedagógicos. Com encontros mensais juntamente dos formadores do Programa, para aprimorar os conhecimentos sobre os processos pedagógicos envolvidos na alfabetização, o trio gestor tinha a responsabilidade de acompanhar de forma minuciosa os avanços da aprendizagem dos alunos.

O Professor Coordenador tinha o compromisso em atuar na formação dos professores regentes no Ciclo I. Para tanto, houve a disponibilização de uma formação

contínua, promovida pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas – CENP, e pela Fundação do Desenvolvimento da Educação – FDE.

A responsabilidade pela implantação e pelo desenvolvimento do Programa nas escolas ficou a cargo dos Dirigentes de Ensino. Esse acompanhamento teria a finalidade de verificar e analisar os avanços e as dificuldades ocorridas no processo de implantação do Ler e Escrever.

Ao professor regente foi direcionada a formação continuada na própria escola, em horário designado para o estudo em equipe, pela atuação direta do Professor Coordenador. Dessa forma, particularidades encontradas nos diferentes ambientes escolares poderiam ser discutidas e solucionada *in loco*, respeitando assim, a autonomia de cada escola participante do Programa.

Já os critérios diferenciados para a regência das turmas participantes do projeto tinham a incumbência de adequar o perfil profissional às características de cada etapa apresentada pelo Programa Ler e Escrever.

Além da formação do professor regente para cada turma, o Programa Ler e Escrever também oferecia o material específico referente à série em que seria trabalhado, composto pelo Guia de Planejamento e Orientações Didáticas destinado aos professores, pelo Material do Aluno, além do Livro de textos do aluno.

A cidade de Assis, em parceria com a SEE/SP, adota o Ler e Escrever desde 2010, completando dessa forma, uma década de ensino da leitura e da escrita por meio do Programa. Coincidentemente também sou professora da rede pública municipal há uma década.

Minha investigação partiu do pressuposto de que grande parte dos professores não aceitavam o Programa, mesmo este sendo desenvolvido por tanto tempo no município. Assim, acompanhei as aulas de cinco professoras voluntárias, por dois meses, com a intenção de compreender o motivo desse relacionamento conturbado entre o professor regente e o material disponibilizado pelo Ler e Escrever.

A edição do material utilizado pelas professoras durante minhas observações é de 2014, para os 1º, 2º e 3º anos, e de 2015, para os 4º e 5º anos. Dessa forma, são essas edições que fazem parte dessa pesquisa. Por consequência, essa investigação está pautada nas análises dos materiais das edições de 2014 e de 2015.

Contudo, há uma nova edição do material disponibilizado pelo Programa Ler e Escrever, atualizada e de acordo com o Currículo Paulista – documento elaborado em

parceria entre as redes municipais, estadual e privadas do estado de São Paulo, de acordo com a BNCC. Essa edição de 2020 foi apresentada aos professores das escolas municipais de Assis em fevereiro desse ano, durante a semana de Planejamento Escolar, que ocorreu entre os dias 26 e 28 de fevereiro, e é o material atualmente usado nas salas de aula assisenses.

3.3. ***Vos apresento o Ler e Escrever*** – a veiculação do Programa

O Guia de planejamento e de Orientações Didáticas é o material voltado aos professores. Nele há informações sobre o planejamento das aulas e possíveis orientações a respeito da execução das atividades com os alunos. São diferenciados pelo ano escolar, sendo os dois primeiros volumes, direcionados ao 1º e ao 2º ano, nomeados como Guia de Planejamento e Orientações Didáticas: *Professor Alfabetizador 1º / 2º ano*, e os demais volumes denominados como Guia de Planejamento e Orientações Didáticas: *Professor 3º / 4º / 5º ano*.

Outra diferença perceptível inicialmente são as cores do material, já que para cada ano, a cor referencial é distinta. O Guia para o professor do 1º ano possui capas e destaques em tons de vermelho.

Figura 7: Capa do Guia de Planejamento e Orientações Didáticas Professor Alfabetizador – 1º ano



Fonte: http://www.se-pmmc.com.br/lerescrever/arquivos/professor/1_ano_professor.pdf

O material designado ao 2º ano possui matizes amarelos na composição de suas capas, bem como nos destaques textuais internos.

Figura 8: Capa do Guia de Planejamento e Orientações Didáticas Professor Alfabetizador – 2º ano



Fonte: http://www.se-pmmc.com.br/lerescrever/arquivos/professor/2_ano_professor.pdf

Já o material destinado ao 3º ano possui o azul como temática para os destaques textuais e para as capas:

Figura 9: Capa do Guia de Planejamento e Orientações Didáticas Professor – 3º ano



Fonte: http://www.se-pmmc.com.br/lerescrever/arquivos/professor/3_ano_professor.pdf

A cor tema designada para orientar o material referente ao 4º ano é o roxo, com seus matizes, ora mais claros, ora mais escuros:

Figura 10: Capa do Guia de Planejamento e Orientações Didáticas Professor – 4º ano



Fonte: http://www.se-pmmc.com.br/lerescrever/arquivos/professor/4_ano_professor.pdf

O material desenvolvido para o 5º ano do Ensino fundamental possui o verde como cor temática, tanto para as capas, quanto para os destaques textuais:

Figura 11: Capa do Guia de Planejamento e Orientações Didáticas Professor – 5º ano



Fonte: http://www.se-pmmc.com.br/lerescrever/arquivos/professor/5_ano_professor.pdf

Ainda sobre sua apresentação, o guia destinado ao professor possui um texto assinado pelo então Secretário de Educação do Estado de São Paulo, o professor Dr. Herman Voorwald, justificando a escolha pela continuidade do Programa Ler e Escrever como projeto político educacional para as escolas do estado de São Paulo. Sua argumentação parte do princípio de que o Programa proporciona a aprendizagem da leitura e da escrita pelo seu sentido mais amplo e efetivo, o que significa a compreensão da leitura em suas diversas produções textuais e a escrita coerente e clara. (SÃO PAULO, 2014)

Seguidamente à justificativa, o texto passa a dedicar-se para a promoção dos principais programas políticos educacionais criados na gestão do governador, tais como *Educação – Compromisso de São Paulo*; *São Paulo faz Escola*; o próprio *Programa Ler e Escrever*, o sistema de avaliação – *SARESP*, a *progressão por mérito e bônus por desempenho*, e a criação da *Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores – EFAP*.

Dessa forma, a redação afasta o leitor da temática do ensino da leitura e da escrita e o conduz para a temática das políticas públicas educacionais. Essa inversão de conteúdo é proposital, uma vez que no ano de 2014 houve eleições para os governos estaduais. Durante as campanhas eleitorais, qualquer veículo que possa divulgar e promover os feitos considerados positivos de uma determinada equipe de administração pública é aproveitado como publicidade política. E o Guia de Planejamento e Orientações Didáticas do Professor do Programa Ler e Escrever cumpriu com seu papel de difusor de propaganda da gestão pública que estava vigente.

O último parágrafo do texto é dedicado à confirmação da parceria entre a gestão pública e os demais agentes da educação no estado de São Paulo.

Agora é momento de firmar os alicerces para que tudo o que foi conquistado permaneça. Assim, é tempo de deixar que cada escola e cada diretoria de ensino, com o apoio da SEE, assumam, cada vez mais, a responsabilidade pela tomada de decisões, a iniciativa pela busca de soluções adequadas para sua região, sua comunidade, sua sala de aula. (SÃO PAULO, 2014, p. 03)

Ao trazer a expressão *firmar os alicerces*, fica notório que uma das intenções desse documento específico é concretizar a parceria entre o estado e seus administradores, na intenção de permanência dos gestores em seus cargos após o processo eleitoral, já que a possível mudança de governo poderia determinar o fim

desses programas de políticas educacionais públicas, o que acarretaria o desmoronamento dos tais alicerces citados.

Figura 12: Texto de apresentação para os professores – Guia de Planejamento e Orientações Didáticas Professor Alfabetizador – 1º ano

Prezado professor

Este **guia** é parte do **Programa Ler e Escrever**, que chega ao seu sétimo ano presente em todas as escolas dos anos iniciais do ensino fundamental da rede estadual, bem como em muitas das redes municipais de São Paulo.

Este programa vem, ao longo de sua implantação, retomando a mais básica das funções da escola: propiciar a aprendizagem da leitura e da escrita. Leitura e escrita em seu sentido mais amplo e efetivo. Vimos trabalhando na formação de crianças, jovens e adultos que leiam muito, leiam de tudo, compreendam o que leem; e escrevam com coerência e se comuniquem com clareza. Isso não teria sido possível se a Secretaria da Educação não tivesse desenvolvido uma política visando ao ensino de qualidade.

Ao longo dos últimos anos, foram muitas as ações que concretizam essa política, entre elas o programa Educação – Compromisso de São Paulo, que tem como principais objetivos fazer a rede estadual de ensino alcançar níveis de excelência e valorizar a carreira do professor. Com ele espera-se que o Estado de São Paulo conquiste importantes desafios, como a universalização do ensino fundamental, o combate à evasão, a grande ampliação da oferta do ensino médio, a implementação de um novo currículo (com os programas Ler e Escrever e São Paulo Faz Escola), o desenvolvimento de materiais de apoio a professores e alunos, o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), a implantação da progressão por mérito e do bônus por desempenho e a criação da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores (EFAP).

O norte está estabelecido, os caminhos foram abertos, os instrumentos foram colocados à disposição. Agora é momento de firmar os alicerces para que tudo o que foi conquistado permaneça. Assim, é tempo de deixar que cada escola e cada diretoria de ensino, com o apoio da SEE, assumam, cada vez mais, a responsabilidade pela tomada de decisões, a iniciativa pela busca de soluções adequadas para sua região, sua comunidade, sua sala de aula. Sempre sem perder de vista cada aluno e sua capacidade de aprender.

Herman Voorwald

Secretário da Educação do Estado de São Paulo

A redação e o conteúdo dessa carta de apresentação é exatamente a mesma para todas as versões do Programa Ler e Escrever, salvo a edição destinada para os professores do 4º ano, que opta por grafar as siglas SARESP, EFAP e SEE com letra tipo imprensa.

Dessa forma, decidi inserir apenas a imagem do texto publicado pelo Guia de Planejamento e Orientações Didáticas do 1º ano, uma vez que seria redundante a inclusão de outras quatro versões do mesmo documento.

O texto seguinte apresentado pelo Guia de Planejamento e Orientações Didáticas é uma redação assinada pela equipe do CEFAI – Centro de Ensino Fundamental dos Anos Iniciais. Em todas as suas versões, destinadas aos professores do 1º ao 5º ano, o artigo apresenta traços comuns, como um resumo sobre a divisão do material em blocos por meio de uma pequena descrição a respeito da temática de cada parte citada.

O primeiro bloco do Guia para o professor alfabetizador de 1º e de 2º ano é dedicado à descrição e ao estudo da faixa etária que corresponderia às crianças que seriam abarcadas por esse material. Já o primeiro bloco do Guia para os professores do 3º, 4º e do 5º ano possui uma breve discussão sobre as práticas sociais de leitura e de escrita, que fundamentam todo o Programa Ler e Escrever.

Já o segundo bloco de todos os Guias de Planejamento, do 1º ao 5º ano, é composto pelas expectativas de aprendizagens de cada faixa etária. Há ainda nesse bloco, uma proposta revisional da avaliação da aprendizagem.

O terceiro e o quarto blocos de todos os Guias de Planejamento e Orientações abarcam as orientações de funcionalidade prática do material, tais como a organização e planejamento do cronograma pedagógico (terceiro bloco) e as orientações e propostas das situações didáticas para todo o ano letivo (quarto bloco).

O quinto bloco do Guia, presente apenas na versão destinada aos professores alfabetizadores do 1º ano, é composto por artigos científicos de apoio ao educador a respeito do processo de ensino-aprendizagem da língua escrita. Está constituído por dez textos que trazem uma perspectiva sobre a leitura e a escrita desde seu uso social, e o processo de ensino da língua escrita a partir dessa nova perspectiva.

Desse modo, essas leituras enriquecem o material do educador, já que fomentam o pensamento crítico do professor regente. No entanto, os professores de 2º a 5º anos não têm contato com esses textos, pois não há a presença desse material,

nem de outros textos teóricos complementares nas outras versões do Guia de Planejamento e Orientações Didáticas. As escolas, por sua vez, apenas disponibilizam o Guia referente ao ano escolar trabalhado para o professor regente de cada turma, ou seja, o Guia do 1º ano apenas para professores do 1º ano, do 2º ano para professores do 2º ano e assim sucessivamente.

Dessa forma, o professor de 2º a 5º ano que trabalha com o Ler e Escrever se encontra um pouco desamparado com relação às teorias que dão todo o suporte para o ensino da língua escrita que o Programa adota em todas as suas versões.

Figura 13: Carta de apresentação do Guia de Planejamento e Orientações Didáticas Professor Alfabetizador – 1º ano assinada pela equipe CEFAI

Caro professor

De acordo com a Lei nº 11.274/2006, o ensino fundamental passou a ter nove anos, incluindo-se assim as crianças de 6 anos nesse segmento. Na rede pública de São Paulo, a deliberação CEE nº 73/2008 regulamentou a implantação do ensino fundamental de nove anos. Em 2009, a implantação ocorreu em alguns municípios; em 2010, toda a rede recebeu alunos no 1º ano do ensino fundamental. No ano de 2011, com a publicação do **Guia de Planejamento e Orientações Didáticas**, os professores e alunos de 1º ano passaram a fazer parte do **Programa Ler e Escrever**. Em 2014, apresentamos este guia revisado com a participação de professores e supervisores de ensino da rede estadual.

Entendemos que todo o processo de mudança requer um esforço adicional da equipe escolar na adaptação de tempos e espaços para melhor atender as crianças. Isso requer um compromisso da rede pública e seus gestores para oferecer acesso a maior número de crianças à escolaridade e para a construção de uma educação de qualidade a todos os cidadãos.

Ao incluir o 1º ano no **Programa Ler e Escrever** demos um importante passo na melhoria do processo de alfabetização. Sabemos que, para as crianças pequenas, participar das práticas sociais de leitura e escrita, conviver com livros, histórias, revistas, informações, num ambiente estimulante e convidativo, não “apressa” a aprendizagem da leitura e da escrita e, sim, torna-a mais fácil e natural.

Este material está organizado em cinco blocos, que contribuirão para a organização da rotina e o aprofundamento de estudos.

O **primeiro bloco** deste guia traz orientações gerais sobre o primeiro ano, abordando as características das crianças dessa faixa etária, o modelo de ensino, a concepção de aprendizagem e a ação do professor.

No **segundo bloco** encontra-se o quadro com tudo o que se espera que as crianças aprendam ao longo deste ano, ou seja, as expectativas de aprendizagem, que passaram por um processo de revisão para atender à especificidade dessa faixa etária.

O **terceiro bloco** traz a organização da rotina do 1º ano e as modalidades organizativas.

No **quarto bloco** apresentamos as situações de aprendizagem que compõem a rotina do 1º ano, as quais envolvem os cantos de atividades diversificadas, leitura em voz alta feita pelo professor e pelo aluno, situações de leitura e escrita de nomes próprios e alfabeto, ditado ao professor, sequências e projetos que concretizam as expectativas de aprendizagem em situações didáticas.

Para finalizar, o **bloco cinco** apresenta textos complementares para o aprofundamento dos estudos.

Esperamos que este material ajude não apenas a planejar seu dia a dia com os seus alunos, mas, principalmente, a tornar este primeiro ano da escolaridade obrigatória um ano de experiências de sucesso, deixando as crianças confiantes na sua capacidade de aprender e os professores seguros em suas competências de ensinar.

Bom trabalho!

Equipe CEFAL

Figura 14: Carta de apresentação do Guia de Planejamento e Orientações Didáticas Professor Alfabetizador – 2º ano assinada pela equipe CEFAI

Caro professor

Desde o início de 2007, formou-se na Secretaria Estadual da Educação a equipe do **Programa Ler e Escrever**, com integrantes do **Programa Letra e Vida**, da extinta COGSP, da CGEB (antiga CENP), com a colaboração da Diretoria de Orientação Técnica da Secretaria Municipal de Educação, para iniciar o **Ler e Escrever** na rede estadual. Esse grupo promoveu, durante os anos de 2007 e 2008, encontros de formação com os gestores: professores-coordenadores (das unidades escolares e dos núcleos pedagógicos), diretores de escola, supervisores de ensino das escolas de 1º ao 5º ano, visando a apoiá-los na difícil tarefa de transformar a escola, cada vez mais, num espaço de aprendizagem e de produção de conhecimento.

Atualmente essas formações continuam ocorrendo de forma sistemática a fim de garantir a aprendizagem de todos os alunos.

Como o Estado de São Paulo venceu o desafio da inclusão – com 98,6% das crianças de 7 a 14 anos em escola e 90% dos jovens de 15 a 17 anos estudando –, o objetivo agora é melhorar a aprendizagem e, para isso, aprimorar cada vez mais a qualidade do ensino oferecido.

O bom desempenho apresentado pelos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental resultou em um novo compromisso para o Estado de São Paulo. A partir de 2013, o objetivo da Secretaria da Educação foi alfabetizar plenamente os estudantes até os 7 anos. A meta é inovadora no País, que considera os 8 anos como idade ideal para que as crianças aprendam a ler e escrever.

Os pressupostos, objetivos e orientação metodológica deste **guia** são totalmente convergentes com os da Secretaria Estadual da Educação, por isso optamos por utilizá-lo, fazendo as adaptações e as revisões necessárias, mas mantendo sua essência pouco modificada.

Este **guia**, o **Livro de Textos do Aluno** e a **Coletânea de Atividades** compõem um conjunto de materiais impressos que servirão para articular a formação continuada dos professores de 2º ano na **ATPC** com seu planejamento e sua atuação em sala de aula. Teoria e prática se complementam, ação-reflexão-ação se sucedem; planejamento, intervenções didáticas e avaliação dialogam permanentemente.

Nenhum material, por melhor que seja, substitui as ações pontuais do professor, entretanto, um planejamento consistente, com acompanhamento e recursos didáticos disponíveis, pode permitir que o professor se concentre naquilo que é mais relevante: a aprendizagem de seus alunos.

Este material está organizado em quatro blocos que contribuirão para a organização da rotina e aprofundamento de estudos.

O **primeiro bloco** deste guia traz uma introdução com orientações gerais sobre o segundo ano, abordando as características das crianças dessa faixa etária, a concepção de aprendizagem e as práticas sociais de leitura e de escrita.

No **segundo bloco** encontra-se o que se espera que as crianças aprendam ao longo deste ano, ou seja, as expectativas de aprendizagem, que passaram por um processo de revisão para atender à especificidade dessa faixa etária.

O **terceiro bloco** traz a organização da rotina do segundo ano e dicas práticas para seu planejamento.

Para finalizar, o **quarto bloco** apresenta as situações de aprendizagem, que compõem a rotina do 2º ano, que envolvem atividades permanentes, leitura em voz alta feita pelo professor e pelo aluno, ditado ao professor, sequências e projetos didáticos que concretizam as expectativas de aprendizagem em situações didáticas.

Esperamos que este material ajude não apenas a planejar seu dia a dia com seus alunos, mas, principalmente, a tornar este ano da escolaridade repleto de experiências de sucesso, deixando as crianças confiantes na sua capacidade de aprender e os professores seguros em suas competências de ensinar.

Bom trabalho!

Equipe CEFAl

Figura 15: Carta de apresentação do Guia de Planejamento e Orientações Didáticas Professor - 3º ano assinada pela equipe CEFAI

Caro professor

Desde o início de 2007, formou-se na Secretaria Estadual da Educação a equipe do **Programa Ler e Escrever**, com integrantes do **Programa Letra e Vida**, da extinta COGSP, da CGEB (antiga CENP), com a colaboração da Diretoria de Orientação Técnica da Secretaria Municipal de Educação, para iniciar o **Ler e Escrever** na rede estadual. Esse grupo promoveu, durante os anos 2007 e 2008, encontros de formação com os gestores: professores-coordenadores (das unidades escolares e dos núcleos pedagógicos), diretores de escola, supervisores de ensino das escolas de 1º ao 5º ano, visando a apoiá-los na difícil tarefa de transformar a escola, cada vez mais, num espaço de aprendizagem e produção de conhecimento.

Atualmente essas formações continuam ocorrendo de forma sistemática a fim de garantir a aprendizagem de todos os alunos.

Como o Estado de São Paulo venceu o desafio da inclusão, com 98,6% das crianças de 7 a 14 anos em escola e 90% dos jovens de 15 a 17 anos estudando, o objetivo agora é melhorar a aprendizagem e, para isso, aprimorar cada vez mais a qualidade do ensino oferecido.

O bom desempenho apresentado pelos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental resultou em um novo compromisso para o Estado de São Paulo. A partir de 2013, o objetivo da Secretaria da Educação foi alfabetizar plenamente os estudantes até os 7 anos. A meta é inovadora no País, que considera os 8 anos como idade ideal para que as crianças aprendam a ler e escrever.

Os pressupostos, objetivos e orientação metodológica deste **guia** são totalmente convergentes com os da Secretaria Estadual da Educação, por isso optamos por utilizá-lo, fazendo as adaptações e as revisões necessárias, mas mantendo a sua essência pouco modificada.

Este **guia** e a **Coletânea de Atividades** compõem um conjunto de materiais impressos que servirão para articular a formação continuada dos professores de 3º ano na **ATPC** com seu planejamento e sua atuação em sala de aula. Teoria e prática se complementam, ação-reflexão-ação se sucedem; planejamento, intervenções didáticas e avaliação dialogam permanentemente.

Nenhum material, por melhor que seja, substitui as ações pontuais do professor, entretanto, um planejamento consistente, com acompanhamento e recursos didáticos disponíveis, pode permitir que o professor se concentre naquilo que é mais relevante: a aprendizagem de seus alunos.

Este material está organizado em quatro blocos que contribuirão para a organização da rotina e aprofundamento de estudos, como segue:

- **Primeiro bloco:** traz uma discussão sobre as práticas sociais de leitura e de escrita na escola.

- **Segundo bloco:** encontra-se tudo o que se espera que as crianças aprendam ao longo deste ano, ou seja, as expectativas de aprendizagem, que passaram por um processo de revisão para atender à especificidade dessa faixa etária, além de discutir sobre a avaliação das aprendizagens dos alunos.

- **Terceiro bloco:** traz a organização da rotina do terceiro ano e dicas práticas para seu planejamento.

- **Quarto bloco:** é nesse bloco que estão localizadas as propostas de situação didáticas para o 1º e 2º semestre. Você encontrará dois projetos didáticos para o primeiro semestre: “Jardim, um mundo para os animais pequenos” – com foco no ler para estudar e na produção de verbetes com a utilização de textos de apoio; e o projeto “Quem reescreve um conto, aprende um tanto!”, centrado na reescrita e produção textuais, assim como duas sequências didáticas que podem permear o trabalho durante o ano, ortografia e pontuação.

No segundo semestre, você encontrará como atividade permanente a leitura pelo professor de textos literários, uma sequência didática sobre “Astronomia: o sistema solar, seus planetas e outros mistérios do céu”, que propõe, por meio desse instigante e complexo tema das Ciências Naturais, que os alunos avancem ainda mais nos seus conhecimentos sobre os procedimentos de ler para estudar; outra sequência didática: “Dicionário, o pai dos inteligentes” oportuniza o uso do dicionário e a compreensão de seu funcionamento para que os alunos aprendam a utilizá-lo com autonomia.

Finalizando, o projeto “Animais do mar” propõe a leitura de textos de divulgação científica, buscando que os alunos desenvolvam os comportamentos de leitor intrinsecamente associados às práticas de estudo. Nosso propósito é que ele contribua para que os alunos aprendam

procedimentos de ler para estudar, além de estabelecer relações entre diversos animais.

Esperamos que este material ajude não apenas a planejar o dia a dia com seus alunos, mas, principalmente, a tornar este ano da escolaridade repleto de experiências de sucesso, deixando as crianças confiantes na sua capacidade de aprender e os professores seguros em suas competências de ensinar.

Bom trabalho!

Equipe CEFAI

Figura 16: Carta de apresentação do Guia de Planejamento e Orientações Didáticas Professor - 4º ano assinada pela equipe CEFAI

Caro professor

Desde o início de 2007, formou-se na Secretaria Estadual da Educação a equipe do Programa Ler e Escrever, com integrantes do Programa Letra e Vida, da extinta COGSP da CGEB (antiga Cenp), com a colaboração da Diretoria de Orientação Técnica da Secretaria Municipal de Educação, para iniciar o Ler e Escrever na rede estadual. Esse grupo promoveu, durante os anos 2007 e 2008, encontros de formação com os gestores: professores-coordenadores (das unidades escolares e dos núcleos pedagógicos), diretores de escola, supervisores de ensino das escolas de 1º ao 5º ano, visando a apoiá-los na difícil tarefa de transformar a escola, cada vez mais, em um espaço de aprendizagem e produção de conhecimento.

Como o Estado de São Paulo venceu o desafio da inclusão, com 98,6% das crianças de 7 a 14 anos em escola e 90% dos jovens de 15 a 17 anos estudando, o objetivo agora é melhorar a aprendizagem e, para isso, aprimorar cada vez mais a qualidade do ensino oferecido.

O bom desempenho apresentado pelos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental resultou em um novo compromisso para o Estado de São Paulo. A partir de 2013, o objetivo da Secretaria da Educação foi alfabetizar plenamente os estudantes até os 7 anos. A meta é inovadora no País, que considera os 8 anos como idade ideal para que as crianças aprendam a ler e escrever.

Os pressupostos, objetivos e orientação metodológica deste guia são totalmente convergentes com os da Secretaria Estadual da Educação, por isso optamos por utilizá-lo, fazendo as adaptações e as revisões necessárias, mas mantendo a sua essência pouco modificada.

Este guia e a Coletânea de Atividades compõem um conjunto de materiais impressos que servirão para articular a formação continuada dos professores de 4º ano na ATPC com seu planejamento e sua atuação em sala de aula. Teoria e prática se complementam, ação-reflexão-ação se sucedem; planejamento, intervenções didáticas e avaliação dialogam permanentemente.

Nenhum material, por melhor que seja, substitui as ações pontuais do professor, entretanto, um planejamento consistente, com acompanhamento e recursos didáticos disponíveis, pode permitir que o professor se concentre naquilo que é mais relevante: a aprendizagem de seus alunos.

Este material está organizado em quatro blocos que contribuirão para a organização da rotina e aprofundamento de estudos, como segue:

- **Primeiro bloco:** traz uma discussão sobre as práticas sociais de leitura e de escrita na escola.

- **Segundo bloco:** encontra-se tudo o que se espera que as crianças aprendam ao longo deste ano, ou seja, as expectativas de aprendizagem, que passaram por um processo de revisão para atender à especificidade dessa faixa etária, além de discutir sobre a avaliação das aprendizagens dos alunos.

- **Terceiro bloco:** traz orientações didáticas gerais para o desenvolvimento de atividades de leitura e produção de textos, além da organização da rotina do quarto ano e dicas práticas para seu planejamento.

- **Quarto bloco:** é nesse bloco que estão localizadas as propostas de situações didáticas, como atividades permanentes, que deverão contemplar a rotina de ensino do professor e de aprendizagem dos alunos, ao longo do ano letivo, são elas: leitura de histórias em quadrinhos, leitura compartilhada de crônicas e da revista Ciência Hoje das Crianças. Além disso, também estão elencadas as propostas de projetos e sequências didáticas para o 1º e 2º semestres.

No primeiro semestre, você encontrará duas sequências didáticas: “Atividades de análise e reflexão sobre a língua” – com foco no estudo da ortografia e “Produção e destino do lixo” voltado para a produção de resumos. Além das sequências, o material também conta com o projeto didático “Confabulando com fábulas”.

Para o segundo semestre, foram selecionados a sequência didática de pontuação, o Projeto didático “Jornal” e também outras duas sequências didáticas de produção de textos “Produção de finais e outras versões de contos” e “Produção de texto – mudanças de foco narrativo, tempo e lugar”.

Esperamos que este material ajude não apenas a planejar o dia a dia com seus alunos, mas, principalmente, a tomar este ano da escolaridade repleto de experiências de sucesso, deixando as crianças confiantes na sua capacidade de aprender e os professores seguros em suas competências de ensinar.

Bom trabalho!

Equipe CEFAI

Figura 17: Carta de apresentação do Guia de Planejamento e Orientações Didáticas Professor - 5º ano assinada pela equipe CEFAI

Caro professor

Desde o início de 2007, formou-se na Secretaria Estadual da Educação a equipe do **Programa Ler e Escrever**, com integrantes do **Programa Letra e Vida**, da extinta Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas CENP, atual Coordenadoria de Gestão da Educação Básica CGEB, com a colaboração da Diretoria de Orientação Técnica da Secretaria Municipal de Educação, para iniciar o **Ler e Escrever** na rede estadual. Esse grupo promoveu, durante os anos 2007 e 2008, encontros de formação com os gestores: professores-coordenadores (das unidades escolares e dos núcleos pedagógicos), diretores de escola, supervisores de ensino das escolas de 1º ao 5º anos, visando a apoiá-los na difícil tarefa de transformar a escola, cada vez mais, em um espaço de aprendizagem e produção de conhecimento.

Como o Estado de São Paulo venceu o desafio da inclusão, com 98,6% das crianças de 7 a 14 anos em escola e 90% dos jovens de 15 a 17 anos estudando, o objetivo agora é melhorar a aprendizagem e, para isso, aprimorar cada vez mais a qualidade do ensino oferecido.

O bom desempenho apresentado pelos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental resultou em um novo compromisso para o Estado de São Paulo. A partir de 2013, o objetivo da Secretaria da Educação foi alfabetizar plenamente os estudantes até os 7 anos. A meta é inovadora no País, que considera os 8 anos como idade ideal para que as crianças aprendam a ler e escrever.

Os pressupostos, objetivos e orientação metodológica deste guia são totalmente convergentes com os da Secretaria Estadual da Educação, por isso optamos por utilizá-lo, fazendo as adaptações e as revisões necessárias, mas mantendo a sua essência pouco modificada.

Este **guia** e a **Coletânea de Atividades** compõem um conjunto de materiais impressos que servirão para articular a formação continuada dos professores de 4º ano na ATPC com seu planejamento e sua atuação em sala de aula. Teoria e prática se complementam, ação-reflexão-ação se sucedem; planejamento, intervenções didáticas e avaliação dialogam permanentemente.

As propostas contidas nesse guia de planejamento e orientações didáticas foram produzidas tomando-se como referência as expectativas de aprendizagem para o 5º ano dos Anos Iniciais do ensino fundamental e é mais uma ferramenta que visa a auxiliá-lo no planejamento de situações

didáticas de leitura e escrita, de modo a favorecer um ensino eficaz e uma aprendizagem efetiva de todos os seus alunos.

Conforme proposto pelo programa Ler e Escrever, a grande prioridade em nossa rede de ensino é a formação de leitores e escritores competentes. Para isso, é preciso que os alunos possam interagir, a partir da leitura e da escrita, com textos de gêneros diferentes e com distintos propósitos sociais.

Nesse sentido, as propostas que encontrará no material consideram tanto a aprendizagem de aspectos discursivos da linguagem e padrões de escrita como o desenvolvimento da competência leitora em suas diversas dimensões, o que exige que os alunos tenham acesso a diferentes gêneros linguísticos para que possam conhecê-los e observem suas funções e estruturas de organização.

As opções de organização do tempo didático, conforme têm sido observadas em outras publicações do programa, são pelo trabalho com projetos e sequências didáticas e pela proposta de atividades permanentes de leitura, escrita e análise e reflexão sobre a linguagem e a língua.

Nenhum material, por melhor que seja, substitui as ações pontuais do professor, entretanto, um planejamento consistente, com acompanhamento e recursos didáticos disponíveis, pode permitir que o professor se concentre naquilo que é mais relevante: a aprendizagem de seus alunos.

Este material está organizado em **quatro blocos** que contribuirão para a organização da rotina e aprofundamento de estudos, como segue:

- **Primeiro bloco:** traz uma discussão sobre as práticas sociais de leitura e de escrita na escola.
- **Segundo bloco:** encontra-se tudo o que se espera que as crianças aprendam ao longo deste ano, ou seja, as expectativas de aprendizagem, que passaram por um processo de revisão para atender à especificidade dessa faixa etária, além de discutir sobre a avaliação das aprendizagens dos alunos.
- **Terceiro bloco:** traz orientações gerais sobre a organização da rotina do quinto ano e dicas práticas para seu planejamento.
- **Quarto bloco:** é nesse bloco que estão localizadas as propostas de situações didáticas, como atividades permanentes, que deverão permear a rotina de ensino do professor e de aprendizagem dos alunos, ao longo do ano letivo, são elas: atividade permanente de Roda de Jornal e Leitura Compartilhada de notícias. Além disso, também estão elencadas as propostas de projetos e sequências didáticas para o 1º e 2º semestres.

No primeiro semestre, você encontrará uma proposta de sequência didática: “Caminhos do verde” que visa a auxiliar os alunos na construção

com os demais, seja por meio de registros escritos seja por apresentações orais (nesse caso, aprendendo a apresentar um seminário).

Há também uma sequência didática de estudo da pontuação de discurso direto e indireto em gêneros literários e uma sequência didática de estudo da ortografia, abrangendo as regularidades morfológico-gramaticais, uso do -ICE ou -ISSE, -ANÇA ou -ANSA. Esperamos que essas sequências estejam presentes no cotidiano dos alunos ao longo do ano.

Esperamos que este material ajude não apenas a planejar o dia a dia com seus alunos, mas, principalmente, a tornar este ano da escolaridade repleto de experiências de sucesso, deixando as crianças confiantes na sua capacidade de aprender e os professores seguros em suas competências de ensinar.

Bom trabalho!

Equipe CEFAI

Outro diferencial entre as redações está na justificativa utilizada para a escolha da continuidade do Programa. As redações da carta do CEFAL publicadas no Guia do 2º ao 5º trazem uma pequena revisão histórica sobre os dados relativos à educação paulista desde 2007, ano de implementação do Programa. Já na versão do Guia do professor alfabetizador do 1º ano, o texto traz a Lei Nº 11.274/2006, que garante o Ensino Fundamental de nove anos. Dessa forma, o Programa Ler e Escrever também incorporaria o primeiro ano do Ensino Fundamental.

3.4. Ler... – a leitura para o Programa Ler e Escrever

Para o Programa Ler e Escrever, a leitura é um processo de atribuição de sentidos que parte do leitor em atividade leitora constante com o texto. Dessa forma, o Programa indica que os leitores ditos plenos são participantes competentes da cultura escrita, capazes de compreender o uso da leitura em diferentes âmbitos sociais.

Ler é, acima de tudo, atribuir significado. Além disso, se queremos formar leitores plenos, usuários competentes da leitura e da escrita em diferentes esferas, participantes da cultura escrita, não podemos considerar alfabetizados aqueles que sabem apenas o suficiente para assinar o nome e tomar o ônibus. (SÃO PAULO, 2014b, p. 20)

Por conseguinte, o Programa compreende a leitura e o ensino da leitura por meio de três conceitos principais. O primeiro conceito trata da questão dos usos sociais da leitura da língua escrita. Para o Guia de Planejamento do 1º ano, “ler, mais do que um processo individual, é uma prática social. Quer dizer, há diferentes práticas de leitura que se realizam nos mais variados espaços sociais, nos quais as pessoas circulam. (SÃO PAULO, 2014a, p. 305)

Dessa forma, o Programa sugere que a escola disponibilize ao aluno os mais variados exemplos da cultura escrita, tomando por base a leitura que acontece fora da própria escola. Segundo o Guia para o professor do 2º ano,

Trata-se então de trazer para dentro da escola a escrita e a leitura que acontecem fora dela. Trata-se de incorporar, na rotina, a leitura feita com diferentes propósitos e a escrita produzida com diferentes fins comunicativos para leitores reais. Enfim, trata-se de propor que a versão de leitura e de escrita presente na escola seja a mais próxima possível da versão social e

que, assim, nossos alunos sejam verdadeiros leitores e escritores. (SÃO PAULO, 2014b, p.21)

O conceito de leitura enquanto atribuição de sentidos dotados pelo leitor, que não deve ser dissociado de seu contexto social está de acordo com a leitura para Chartier. Para o autor francês há diferentes práticas de leitura, que variam de acordo com o tempo histórico e com os mais variados lugares onde a cultura escrita está inserida.

A leitura é sempre apropriação, invenção, produção de significados [...]. Apreendido pela leitura, o texto não tem de modo algum – ou ao menos totalmente – o sentido que lhe atribui seu autor, seu editor, seu publicador. Toda história da leitura supõe, em seu princípio, esta liberdade do leitor que desloca e subverte aquilo que o livro lhe pretende impor. Mas essa liberdade leitora não é jamais absoluta. Ela é cercada por limitações derivadas das capacidades, convenções e hábitos que caracterizam em suas diferenças as práticas de leitura. Os gestos mudam segundo os tempos e os lugares, os objetos lidos e as razões de ler. (CHARTIER, 1999, p. 77)

Um segundo conceito sobre a leitura que embasa o Programa Ler e Escrever complementa o sentido de leitura enquanto atribuição de significados contextualizada em sua prática social. Contudo, essa prática leitora sempre deve estar vinculada aos recursos linguísticos constituintes dos mais diversos textos escritos.

Desde que a produção teórica da linguística nos permitiu compreender a linguagem como processo de interlocução, como interação entre sujeitos, que se sabe que ler não é descobrir sentidos colocados nos textos pelos seus produtores, mas interpretar os possíveis sentidos dos textos lidos a partir do conjunto de referências semânticas por eles constituídos. (SÃO PAULO, 2014a, p. 303)

Barthes (2012) traz o conceito de afastamento do autor do texto escrito, uma vez que a leitura se realiza com o processo de compreensão e de atribuição de significados ao texto pelo leitor. Dessa forma, a concepção atual da leitura não está mais no que o *autor disse*, mas sim no que o *leitor compreende*. Para Barthes, esse afastamento do produtor da obra ocorre justamente porque a matéria prima de sua produção é a língua escrita, responsável pela perda da identidade autoral, justamente por ser a condutora da atividade leitora.

[...] já não pode acreditar, segundo a visão patética de seus predecessores, que tem a mão demasiado lenta para o seu pensamento ou para sua paixão e que, conseqüentemente, fazendo da necessidade lei, deve acentuar esse atraso e “trabalhar” indefinidamente a sua forma; para ele, ao contrário, a

mão, dissociada de qualquer voz, levada por um puro gesto de inscrição (e não de expressão), traça um campo sem origem – ou que, pelo menos, outra origem não tem senão a própria linguagem, isto é, aquilo mesmo que questiona continuamente sua origem. (BARTHES, 2012, p.61 – 62)

Sendo assim, ler é um processo pelo qual o leitor constrói vínculos significativos com o escrito por meio dos recursos linguísticos pelo texto apresentados, estando social e historicamente contextualizados.

Uma terceira concepção de leitura da língua escrita apresentada pelo Programa Ler e Escrever outorga para essa leitura a responsabilidade de construir sentidos sobre o mundo. Para tanto, é necessário reconhecer a importância da língua escrita como recurso de representação das mais variadas visões e conceitos sobre a sociedade.

Ler a palavra, nessa perspectiva, é construir sentidos sobre o mundo, pela via do conhecimento dos sentidos que os outros também dão a esse mundo. Por isso, ler a palavra é ler o mundo. É esse o sentido mais profundo dessa expressão tão banalizada nos círculos educacionais, utilizada, muitas vezes, para significar a leitura de textos não verbais, o que, por vezes, provoca a perda do objeto efetivo da leitura: a palavra, o verbo. (SÃO PAULO, 2014a, p. 308)

Dessa forma, o Programa Ler e Escrever traz a palavra como fonte inesgotável de saberes, carregada dos mais diversos valores ideológicos que dependem, e portanto, estão atrelados aos mais diversos contextos sociais. Para o Programa, o leitor capacitado é quem consegue identificar esses valores contidos no texto, e, desse modo, se posicionar de forma crítica, iniciando um processo de diálogo com o escrito.

[...] lê melhor quem consegue identificar os valores e apreciações, estéticas, éticas e afetivas veiculados nos textos, de maneira crítica, de maneira a conversar com elas. Quanto mais se lê, maior será o contato com opiniões diferentes, que dialogam entre si. Nessa perspectiva, também lê melhor aquele que articula apreciações diferentes a respeito do mundo, dos fatos e das pessoas, pois é essa articulação, derivada da apreciação crítica, que possibilita a constituição dos valores pessoais de maneira mais consistente. (SÃO PAULO, 2014a, p. 309)

Para Volóshinov (2006) a palavra é uma *arena em miniatura* onde há um embate entre os mais diversos valores ideológicos sociais, que se encontram e se entrecruzam nesse mesmo signo linguístico. Sendo assim, o ato de ler também é

perceber as mais variadas cargas ideológicas presentes nas palavras, para que o leitor consiga manter um posicionamento crítico e dialógico diante do texto lido.

De fato, a forma linguística [...] sempre se apresenta aos locutores no contexto de enunciações precisas, o que implica sempre um contexto ideológico preciso. Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. *A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial.* É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida. (VOLOSHINOV, 2006, p. 96, grifo do autor)

De acordo com os conceitos atuais sobre a leitura e a linguagem, o Programa Ler e Escrever compreende a leitura e seu ensino como um processo de atribuição de sentidos, contextualizado histórico e socialmente, vinculado aos recursos enunciativos presentes no texto e capaz de promover o pensamento crítico que estabelece um diálogo entre o leitor e o texto lido. Desse modo, a leitura possibilita o desenvolvimento da criança de forma integral, pois atua diretamente na formação de seu pensamento diante do período histórico e da sociedade em que está inserida.

3.5. Ler... o quê? – A literatura para o Programa Ler e Escrever

O Programa Ler e Escrever garante um lugar de destaque à literatura no processo de aquisição da língua escrita. Segundo o Guia de Planejamento e Orientações Didáticas do Professor Alfabetizador – 1º ano,

O contato com textos literários, especialmente aqueles voltados à cultura da infância, é uma excelente maneira de aproximar as crianças do universo da escrita. Os contos tradicionais despertam o fascínio das crianças e faz com que esse seja um canal privilegiado para garantir uma aproximação favorável entre os pequenos e o mundo dos livros. (SÃO PAULO, 2014a, p. 40)

Desse modo, as crianças inseridas ao universo da cultura escrita, por meio do contato com os textos literários, constroem uma relação mais próspera e intensa com a língua utilizada na forma escrita dos mais diversos gêneros textuais.

Para o Programa, essa ligação entre a criança e a literatura ocorre principalmente porque a literatura permite que “as crianças entrem em contato com um universo mágico, em que as fronteiras geográficas se dissipem e é possível

penetrar mundos distantes, personagens encantados, recheiar a imaginação de seres maravilhosos” (SÃO PAULO, 2014a, p. 41)

Segundo o Ler e Escrever, a literatura promove o encantamento necessário para a vida do dia a dia.

Abrir as portas da imaginação, recheando-a de seres mágicos, engraçados, aterrorizadores, encantadores, belos, malvados, corajosos, ardilosos, ingênuos, bondosos, ampliar olhares para grandes aventuras, ao mesmo tempo que se observam detalhes, nos quais pode estar escondido o mistério, a literatura permite que as crianças, assim como os adultos, incluam em seu cotidiano o encantamento das histórias. (SÃO PAULO, 2014a, p. 42)

O texto literário visto como *transporte para um universo mágico, capaz de encantar o cotidiano* está de acordo com uma das funções da literatura segundo Candido (1999). Para o autor, uma das atribuições primordiais da literatura seria a sua função psicológica, que se baseia na necessidade de ficção constituinte de todos os seres humanos.

Um certo tipo de função psicológica é talvez a primeira coisa que nos ocorre quando pensamos no papel da literatura. A produção e fruição desta se baseiam numa espécie de necessidade universal de ficção e de fantasia, que de certo é coextensiva ao homem, pois aparece invariavelmente em sua vida, como indivíduo e como grupo, ao lado da satisfação das necessidades mais elementares. E isto ocorre no primitivo e no civilizado, na criança e no adulto, no instruído e no analfabeto. A literatura propriamente dita é uma das modalidades que funcionam como resposta a essa necessidade universal [...]. (CANDIDO, 1999, p. 82 – 83)

Sendo assim, uma vez que a literatura é responsável por satisfazer a carência por fantasia existente no cotidiano do ser humano, ela também se torna a responsável por criar vínculos com seu objeto de materialização, que é a língua escrita. Desse modo, a criança em processo de aquisição da escrita, exposta à literatura, tende a construir uma identidade muito mais afetiva e portanto efetiva, com a cultura escrita.

Ainda para Candido (1988), a literatura é capaz de organizar o pensamento humano, por meio da forma estruturada do texto literário que corresponde à maneira pela qual sua mensagem foi construída.

Essa materialização do texto presume a escolha por determinado acordo inicial de ideias. E essa formatação estabelecida pelo texto literário propõe ao leitor a própria organização do pensamento humano. Para Candido (1988, p.178), toda obra literária

pressupõe esta superação do caos, determinada por um arranjo especial das palavras e fazendo uma proposta de sentido.

A produção literária tira as palavras do nada e as dispõe como todo articulado, este é o primeiro nível humanizador, ao contrário do que geralmente se pensa. A organização da palavra comunica-se ao nosso espírito e o leva, primeiro, a se organizar; em seguida, a organizar o mundo. (CANDIDO, 1988, p. 177).

O Programa Ler e Escrever também apresenta a literatura como fonte de acesso para a construção e para a organização do pensamento, por meio da linguagem utilizada. O Guia de Planejamento (2014a, p. 42) aponta que “as crianças têm a oportunidade de acessar um novo modo de construir a linguagem, que se diferencia daquele que se usa no cotidiano”.

Para tanto, além de conhecer o enredo narrativo que conduz a história lida, as crianças têm a oportunidade de conhecer também os recursos textuais utilizados para organizar a estrutura do texto e, dessa forma, transformá-los em seus próprios recursos linguísticos estruturais.

O Programa Ler e Escrever também compreende a literatura como representações das mais diversificadas realidades existentes nos amplos contextos sociais. Segundo o Guia de Planejamento (2014a, p. 42) é pela literatura que “as crianças entram em contato com realidades distintas que lhes permitem relativizar seu próprio modo de vida, enriquecendo assim seus conhecimentos de outras épocas e lugares.”

O Programa ainda afirma que a literatura infantil em toda sua multiplicidade garante à criança o contato com essas realidades muitas vezes tão distintas de sua própria realidade.

A rica literatura infantil, que a cada dia ganha novos autores, ilustrações cheias de humor e desafios estéticos, projetos editoriais inovadores, convive com os contos tradicionais, em geral originados na tradição oral de diferentes povos, que trazem a vida em realidades muito diferentes daquela vivida pela criança que acompanha tais narrativas (SÃO PAULO, 2014a, p. 41)

Candido (1988) também define os textos literários como expoentes, de forma intencional ou não, das representações dos pontos de vista e das emoções de quem o elaborou conforme a sociedade da época em que foram concebidos.

Dessa forma, a literatura permite que leitor tenha contato com outros modos de ver o mundo, desde outras datas, fato que satisfaz a necessidade de conhecer os sentimentos e a sociedade, ajudando o leitor a se posicionar em face desses mesmos sentimentos e sociedades (CANDIDO, 1988, p. 180).

Consequentemente, a literatura transmite o conhecimento sobre as mais diversas produções do homem socialmente inserido. Os textos literários são permeados por temáticas em que o seu eixo articulador são as conquistas humanas aperfeiçoadas pelo tempo. Cabe à literatura “tornar o mundo compreensível transformando a sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas” (COSSON, 2006, p. 17)

A literatura provoca a redescoberta do mundo pelas crianças, ampliando seus repertórios, fazendo com que os pequenos possam repensar, ressignificar e reorganizar as suas próprias realidades. Ou nas palavras de Petit (2010, p. 17),

Eu apresento a você os que o precederam e o mundo de onde vem, mas apresento também outros universos, para que tenha a liberdade, para que não seja muito subordinado aos seus antepassados. Eu te dou as canções e as narrativas para que possa escrever a sua própria história entre as linhas lidas. Para que você possa, pouco a pouco, tirar de mim, pensar-se como um sujeito distinto; depois, elaborar as múltiplas separações que deverá enfrentar. Entrego a você os fragmentos de conhecimentos e as ficções para que não tenha muito medo das sombras e que possa fazê-las dançar.

3.6. Como ler literatura? – O ensino da literatura para o Programa Ler e Escrever

Ao considerar os aspectos sociais da leitura e da língua escrita, o Programa Ler e Escrever apresenta os mais variados textos dos mais diversificados contextos sociais, incluindo o conceito de letramento como um dos segmentos do processo de aquisição da língua escrita. Souza e Cosson (2011, p. 102) definem por letramento

[...] os usos que fazemos da escrita em nossa sociedade. Dessa forma, letramento significa bem mais do que o saber ler e escrever. Ele responde também pelos conhecimentos que veiculamos pela escrita, pelos modos como usamos a escrita para nos comunicar e nos relacionar com as outras pessoas, pela maneira como a escrita é usada para dizer e dar forma ao mundo, tudo isso de maneira bem específica.

Para os autores há diversos letramentos, uma vez que a escrita pode ser usada para diferentes finalidades. Sendo assim, o letramento também pode ser literário, uma vez que a literatura também é uma forma de uso social da língua escrita.

O letramento literário faz parte dessa expansão do uso do termo letramento, isto é, integra o plural dos letramentos, sendo um dos usos sociais da escrita. Todavia, ao contrário dos outros letramentos e do emprego mais largo da palavra para designar a construção de sentido em uma determinada área de atividade ou conhecimento, o letramento literário tem uma relação diferenciada com a escrita e, por consequência, é um tipo de letramento singular. (SOUZA; COSSON, 2011, p. 102)

O letramento literário favorece a criança no processo de inserção no universo da cultura escrita, já que a própria literatura possui uma relação única com a palavra escrita. Segundo Souza e Cosson (2011, p. 102),

[...] o letramento feito com textos literários proporciona um modo privilegiado de inserção no mundo da escrita, posto que conduz ao domínio da palavra a partir dela mesma. Finalmente, o letramento literário precisa da escola para se concretizar, isto é, ele demanda um processo educativo específico que a mera prática de leitura de textos literários não consegue sozinha efetivar.

Paulino e Cosson (2009) definem o letramento literário como um processo de apropriação da literatura enquanto uma construção literária e constante de sentidos e significados. Sendo assim, o letramento literário busca ressignificar o mundo por meio dos textos em que a língua se manifesta de modo singular.

Nessa definição, é importante compreender que o letramento literário é bem mais do que uma habilidade pronta e acabada de ler textos literários, pois requer uma atualização permanente do leitor em relação ao universo literário. Também não é apenas um saber que se adquire sobre a literatura ou os textos literários, mas sim uma experiência de dar sentido ao mundo por meio de palavras que falam de palavras, transcendendo os limites de tempo e espaço. (SOUZA; COSSON, 2011, p. 103)

O Programa Ler e Escrever compreende a literatura como uma importante agente no processo de aquisição da língua escrita, justamente por apresentar o universo das palavras de forma capaz de criar vínculos entre as crianças e a cultura letrada. Dessa forma, o Programa traz o texto literário para o cotidiano escolar, apresentado tanto pelo material do aluno, como em sugestões de leitura pelo professor.

Os Guias de Planejamento e Orientações Didáticas do Professor Alfabetizador do 1º e do 2º ano, bem como o Guia de Planejamento e Orientações Didáticas do Professor do 3º ano sugerem que o professor faça a leitura de textos literários aos alunos todos os dias, por ao menos quatro vezes na semana.

Já os Guias de Planejamento e Orientações Didáticas do Professor do 4º e do 5º ano sugerem que o professor intercale a leitura dos textos literários com textos utilitários e jornalísticos, para que os alunos tenham contato com outros gêneros textuais.

Em todos os casos, o Guia sugere a escolha por livros de qualidade literária, atentando para o uso estético da linguagem, para o enredo instigante que provoque o interesse das crianças, e para os recursos estilísticos que envolvem a construção do texto. Também há a sugestão para o professor optar por leituras de textos literários que necessitem a mediação, de acordo com a idade e a maturidade de cada turma. Há ainda a recomendação para que os professores não escolham livros com conteúdos moralizantes em detrimento da qualidade estética da obra.

A Coletânea de Atividades do aluno do 1º ano traz poesias, parlendas, canções e cantigas tradicionais. A coletânea de Atividades do aluno do 2º ano também conta com poesias e canções, com o diferencial como atividade permanente com parlendas e a sugestão para projeto didático com as cantigas populares.

A Coletânea de Atividades do aluno do 3º ano também apresenta poesias e canções, com a inclusão das atividades de sequência didática e o projeto didático “Quem reescreve um conto aprende um tanto!”, a partir de contos fantásticos. A Coletânea de Atividades para o aluno do 4º ano apresenta como atividade permanente a leitura compartilhada de crônicas, além dos gêneros literários já trabalhados como poesias e contos. Também conta com o projeto didático “Confabulando com fábulas”, que propõe análises dos recursos literários por meio das fábulas.

A Coletânea de Atividades do aluno do 5º ano também trabalha a partir de poesias e crônicas como textos para as sequências didáticas. Traz ainda o projeto didático “Contos de mistério”, para o estudo das estruturas da narrativa, como objetivo da escrita de um conto a partir dos recursos narrativos apresentados.

Vale ressaltar que todos os textos literários são apresentados de forma integral aos alunos pelo Programa Ler e Escrever, sem recortes que direcionariam a leitura ou

que sugestionem o uso do texto literário apenas como pretexto para alguma atividade de origem linguística.

Ainda há, a partir o 2º ano, o Livro de Textos do Aluno, uma coletânea de textos dos mais variados gêneros, que em sua grande parte pertencem ao campo da literatura.

Figura 18: Capa do Livro de Texto do Aluno



Fonte: SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Ler e Escrever: livro de textos do aluno. São Paulo: FDE, 2010. Arquivo Pessoal

Figura 19: Contracapa do Livro de Textos do Aluno – Jogo de rima para introduzir o nome da criança.



Figura 20: Carta direcionada ao aluno

Querido aluno, querida aluna

Este livro foi feito especialmente para você. São textos variados: canções para você cantar, adivinhas para você descobrir a resposta, decorar e depois perguntar aos seus amigos, poemas para você recitar, parlendas para você brincar, quadrinhas para você se divertir, histórias para você se emocionar, receitas para você cozinhar... e muitos outros, que não só vão ajudar você a aprender a ler, mas também vão deixar você cada vez mais sabido(a)!

Alguns destes textos você poderá ler sozinho(a) mesmo que ainda esteja começando a aprender a ler; outros você irá ler com a ajuda de sua professora ou de seu professor; outros, ainda, serão lidos por sua professora ou professor, mas você poderá acompanhar a leitura.

O livro é seu e você deverá cuidar bem dele para que possa usá-lo não só este ano, mas nos próximos também. **Você pode levá-lo para casa** para ler com seus familiares, para mostrar para outros amigos ou, simplesmente, para se divertir, cantar, se emocionar, brincar, cozinhar, aprender...

Divirta-se e aproveite!

Equipe do Programa Ler e Escrever

Figura 21: Sumário do Livro de Texto do Aluno

Sumário

1ª Parte – Textos para ler em voz alta, se emocionar ou se divertir	9
Parlendas	10
Trava-línguas	14
Adivinhas	17
Cantigas de roda	20
Canções	31
Poemas	34
Quadrinhas	44
2ª Parte – Histórias para rir, chorar, se divertir e se assombrar	53
Contos	54
Imãos Grimm	
O Príncipe-rã ou Henrique de Ferro	54
A Bela Adormecida	57
João e Maria	61
Branca de Neve	65
Rumpelstüchen	69
O Gato de Botas	72
Rapunzel	76
Cinderela	79
Os Sete Corvos	85
Chapeuzinho Vermelho	88
Charles Perrault	
Chapeuzinho Vermelho	92
O Pequeno Polegar	94
Hans Christian Andersen	
O Soldadinho de Chumbo	98
O Patinho Feio	102
O Rouxinol do Imperador	106
As Roupas Novas do Imperador	110
Ítalo Calvino	
Joãozinho-sem-medo	114
As mil e uma noites	
Ali Babá e os Quarenta Ladrões	116
Contos brasileiros	
O Bicho Manjaleú	124
O Macaco e o Rabo (1)	128
O Macaco e o Rabo (2)	129
A Onça, o Macaco e o Boneco de Cera	131

Fábulas	137
O Ratinho, o Gato e o Galo	137
O Corvo e o Jarro	138
A Gansa dos Ovos de Ouro	138
O Cão e o Osso	138
O Vento e o Sol	139
O Leão e o Ratinho	139
A Rã e o Touro	140
O Galo e a Raposa	140
A Raposa e as Uvas	140
O Galo e a Pérola	141
A Formiga e a Pomba	141
O Leão e o Javali	142
O Lobo e o Cão	142
Lendas e mitos	143
Oxóssi	143
Maria Pamonha	145
Como a Noite Apareceu	147
Pandora	149
Narciso	150
3ª Parte – Textos para estudar, conhecer a vida de pessoas interessantes, saber como jogar ou cozinhar	153
Textos de divulgação científica	154
Borboleta-de-praia	154
Galo-de-campina	155
Pelo da gata pode ter mais cor que o do macho	155
Desmatamento	155
Lixo orgânico e inorgânico	156
Quando os animais mentem	156
O Cruzeiro do Sul	157
Borboletas urbanas	158
Nem cobra nem minhoca	159
O Pantanal	161
Costumes pantaneiros	162
Diversidade	164
Gigante entre as araras	166
Textos instrucionais	167
Receitas	167
Doces	
1. Pamonha do Norte	167
2. Bolinhos de Tapioca	168
3. Broas de Fubá	168
4. Cocadas de Ovos	169
5. Arroz-doce	169

Salgados	
1. Batata frita	170
2. Bolinhos de Arroz	170
3. Macarrão ao Alho e Óleo	171
Jogos e brincadeiras	172
1. Queimada	172
2. Pique-bandeira	173
3. Vassourabol	174
4. Bola ao centro	175
5. Guerra das bolas	175
6. Carimbo	176
7. Quem toca mais ganha	177
8. Alerta	178
9. Beisebol de chute, ou rebatida	178
10. Câmbio	179
11. Taco ou Bêtis	179
12. Dois toques (futebol)	180
13. Ataque e defesa (futebol)	181
14. Controle (futebol)	181
15. Rebatida e drible (futebol)	182
16. Cinco certa (vôlei)	182
17. Vinte e um (vôlei)	183
18. Cabra-cega	183
19. Coelhinho sai da toca	184
20. Pega-pegas corrente	184
21. Mãe da rua	185
22. Nunca três	185
23. Fugiu fugiu	186
Jogos de cartas para crianças	186
1. Bum!	186
2. Anote o bum!	187
3. A batalha	188
4. Trinta e um	188
Biografias	189
Dom Pedro I	189
Cecília Meireles	190
Gonçalves Dias	190
Santos Dumont	190

Figura 22: Atividade com poesia.

ATIVIDADE 8B

NOME _____ DATA ____ / ____ / ____

Lição de casa em família

Leia o poema de Olavo Bilac para seus pais, avós e outras pessoas da sua casa e conversem a respeito dele.

Meio-dia

Olavo Bilac

Meio-dia. Sol a pino.
 Corre de manso o regato.
 Na igreja repica o sino;
 cheiram as ervas do mato.
 Na árvore canta a cigarra;
 há recreio nas escolas:
 tira-se, numa algazarra,
 a merenda das sacolas.
 O lavrador pousa a enxada
 no chão, descansa um momento,
 e enxuga a fronte suada,
 contemplando o firmamento.
 Nas casas ferve a panela
 sobre o fogão, nas cozinhas;
 a mulher chega à janela,
 atira milho às galinhas.
 Meio-dia! O sol escalda,
 E brilha em toda pureza,
 nos campos cor de esmeralda,
 E no céu cor de turquesa...

Crédito: ©Olavo Bilac.
 Autor em domínio público.

A boneca

Olavo Bilac

Deixando a bola e a peteca,
Com que inda há pouco brincavam,
Por causa de uma boneca,
Duas meninas brigavam.

Dizia a primeira: “É minha!”.
— “É minha!” a outra gritava;
E nenhuma se continha,
Nem a boneca largava.

Quem mais sofria (coitada!)
Era a boneca. Já tinha
Toda a roupa estraçalhada,
E amarrotada a carinha.

Tanto puxaram por ela,
Que a pobre rasgou-se ao meio,
Perdendo a estopa amarela
Que lhe formava o recheio.

E, ao fim de tanta fadiga,
Voltando à bola e à peteca,
Ambas, por causa da briga,
Ficaram sem a boneca...

Crédito: ©Olavo Bilac.
Autor em domínio público.

O escritor e jornalista Olavo Bilac, nascido no Rio de Janeiro, em 1865, iniciou os cursos de Medicina e Direito, mas não os concluiu. No ano de 1884, publicou o soneto “Nero”, na Gazeta de Notícias, no Rio de Janeiro. Em 1888, publicou seu primeiro livro, a obra “Poesias”. Posteriormente, publicou discursos, livros infantis e didáticos, conferências, crônicas, entre outras obras. Bilac também escreveu a letra do Hino à Bandeira.

A leitura, para Chartier (2014), é conduzida pela forma da impressão e da publicação do texto. Para o autor, há *poderes na impressão* capazes de modificar o modo de como o texto é lido. Dessa forma, a cada revolução do processo de escritura, do livro em rolo ao códex, e atualmente, do livro publicado em papel ao livro digital, há uma ruptura com a maneira de relacionar-se com a leitura.

Quando a nova forma de livro substitui o rolo, foi uma primeira revolução que permitiu ações que antes eram totalmente impossíveis, tais como folhear a obra, encontrar uma passagem específica com facilidade, usar um índice ou escrever no decorrer da leitura. O período que vai do século II ao século IV introduziu a nova forma de livro herdada pela impressão, formando a base para a sedimentação histórica no muito longo prazo que, até a revolução digital, definiu tanto a ordem de discursos como a ordem de livros. (CHARTIER, 2014, p. 122)

Segundo Chartier (2014) a leitura de textos em telas é bastante diferente da leitura determinada pelas publicações em papel, já que demonstra características de uma maneira de ler nova, segmentada e descontínua. Em consequência desse fato, as atuais gerações de leitores não se identificam com a leitura estipulada pelos textos publicados em papel.

Esse desafio é particularmente marcante para as gerações mais jovens de leitores, que (pelo menos em meios suficientemente abastados e nos países mais desenvolvidos) penetram na cultura escrita diante de uma tela de computador. No caso deles, uma prática muito imediata e muito espontânea de leitura acostuada à fragmentação de textos de todos os tipos colide frontalmente com categorias forjadas no século XVIII para definir obras com base em sua singularidade e sua totalidade. (CHARTIER, 2014, p. 125-126)

A criança abarcada pelo Programa Ler e Escrever, mesmo estando em processo de aquisição da língua escrita, pertence a essa nova geração de leitores digitais. Independente das condições socioeconômicas, esse aluno tem mais acesso à palavra escrita por meio de uma tela, como o telefone móvel/celular dos pais, do que à palavra escrita no papel, como os livros literários.

E, além de pertencer a uma geração que compreende a leitura de uma maneira distinta da leitura ensinada nas escolas, o aluno que utiliza a Coletânea de Atividades do Ler e Escrever ainda é muito imaturo, já que sua idade média está entre os cinco e os dez anos. Sendo assim, o estímulo visual, como ilustrações, imagens e cores, ainda é o principal chamariz para manter sua atenção no objeto de leitura.

Dessa forma, a opção gráfico-editorial da Coletânea de Atividades do aluno do Programa ler e Escrever, mesmo propondo a leitura de textos literários completos, muitos deles pertencentes ao campo da literatura infantil, não está de acordo com seu público alvo, pois não se apresenta de maneira interessante aos pequenos leitores em formação. E sem esse estímulo visual inicial, o material se torna bastante pesado se não conduzido de maneira encantadora pelo professor.

Ou seja, O Programa Ler e Escrever, para garantir o sucesso em sua proposta inicial, precisa da condução do professor. É a *estratégia* dominante e imposta dependente das *táticas* dos consumidores comuns. Ou, nas palavras do próprio Certeau (1994, p. 47), as

maneiras de fazer: vitórias do *fraco* sobre o mais *forte* (poderosos, a doença, a violência das coisas ou de uma ordem, etc.), pequenos sucessos, artes de dar golpes, astúcias de *caçadores*, mobilidades da mão de obra, simulações polimorfos, achados que provocam euforia, tanto poéticos quanto bélicos.

4. Gosto de gente – análises das falas e dos modos de fazer

Essas *maneiras de fazer* do homem comum irrompem de forma despresticiosa, conforme a ocasião permitir. Contudo, não são em nada espontâneas. As *táticas* são manifestações da inteligência humana, e portanto, estão ancoradas no conjunto de saberes que constituem o pensamento do homem ordinário.

Para Certeau (1994, p. 47) “essas performances operacionais dependem de saberes muito antigos”. Assim sendo, o estudo das *táticas* também presume o estudo desses *saberes muito antigos*.

Antes de adentrar no universo dos *modos de fazer* das professoras participantes dessa pesquisa, precisei buscar compreender de que forma essas mulheres percebem o mundo da leitura e da literatura ao seu redor. Sendo assim, para analisar suas *táticas*, era necessário conhecer as *representações* que constituem seus pensamentos.

4.1 *Representações de mundo* – estruturas para as práticas

A primeira vez que entrei numa classe como professora foi em outubro de 2005. Estava prestes a me formar no curso de Letras, e havia conseguido as aulas no processo de atribuição de aulas da Diretoria de Ensino de Assis. Minha primeira aula como professora foi justamente na escola em que me formei no Ensino Médio, coincidentemente para a turma do meu irmão, que já não era mais um bebê chorão, apesar da chatice que ele, como todo adolescente com seus quinze anos, insistia em sancionar como modo de vida.

Durante minha caminhada de quase catorze anos como educadora, experimentei diferentes realidades escolares. Trabalhei em escolas públicas e privadas, em cidades pequenas e em outras cidades menores ainda. Atuei na Educação Infantil, no Ensino Fundamental, no Ensino Médio e até com o ensino de Jovens e Adultos. Conheci muita gente.

Com meus vinte e poucos anos, iniciando meu ofício docente, imaginei que teria um mundo todo pela frente. Mas nunca pensei que me depararia com um universo. Um universo gigantesco, com múltiplas possibilidades de ser e de existir. Um universo tecido pelas mãos dos mais diversificados tipos de mulheres e homens, cujo objetivo comum sempre foi o educar. Um universo infinito, que é a Educação escolar no nosso país.

O que mais me encantou nesse início profissional na Educação – e que todavia segue me encantando – são as pessoas que educam. Enquanto estudante, sempre tive apreço pelos professores. Hoje tenho total admiração.

O professor é *antes de tudo, um forte*¹⁸. Para realizar sua tarefa de educar, precisa *desencadear todas as energias adormecidas*¹⁹. São pessoas que colocam suas forças e visões à disposição da sociedade, com a finalidade de transformá-la em algo melhor, por meio de suas práticas.

As práticas docentes, no entanto, nunca são idênticas. Cada professor tem seu modo peculiar de fazer a educação. O mesmo conteúdo, por exemplo, é trabalhado de diferentes formas por diferentes professores. As práticas dos professores estão arraigadas em suas *representações* de mundo.

¹⁸ Trecho extraído da obra *Grande sertão: veredas*, de João Guimarães Rosa, de 1956. ROSA, J. G. **Grande sertão: veredas**. São Paulo: Cia das letras, 2019.

¹⁹ Id., *Ibid*.

As *representações*, para Chartier (1990) são esquemas mentais incorporados que refletem determinada cultura e meio social os quais impulsionaram sua produção, sendo capazes de ressignificar o presente, de dar sentido ao espaço e de compreender as práticas do outro.

Esse estudo contou com a participação de cinco professoras. Logo, cinco olhares diferentes diante da cultura e da sociedade, portanto, cinco práticas distintas de educar. O objetivo desse capítulo foi tentar desvendar as representações diante da leitura e da literatura dessas mulheres educadoras, para que suas práticas fossem contextualizadas e compreendidas de forma mais densa e significativa.

4.1.1. Sobre leitura...

O que é ler? Qual a importância da leitura? De que forma ela se realiza? Esses são exemplos de perguntas que nortearam meu pensamento durante a condução da primeira parte das entrevistas. Dessa forma, procurei vasculhar as representações acerca da leitura para as professoras participantes, uma vez que essas representações fundamentam suas práticas docentes sobre o *ensinar a ler*. Conhecer essas representações, conseqüentemente, se torna essencial para compreender de maneira mais profunda as práticas das professoras participantes desse estudo.

4.1.2. Sobre gostar de ler...

Uma das primeiras perguntas que realizei durante o andamento das entrevistas com as professoras participantes foi relacionada aos seus interesses pessoais pela leitura. Ao serem questionadas, as professoras participantes responderam:

Professora 1 - *Sim, eu gosto muito de leitura, principalmente livros novos. Aqueles livros que são voltados para o público infantil. Porque, como eu gosto de alfabetizar, atuo há seis anos na alfabetização, procuro estar sempre buscando inovações para os meus pequenos. (ENTREVISTA, 24 de junho de 2019)*

Professora 2 – *Eu gosto de ler, assim [...] eu acho que antigamente eu tinha mais tempo para leitura, hoje em dia meu tempo é bem curto mesmo para a leitura. [...] mas livro mesmo normalmente eu leio mais é o Ler e Escrever, o EMAI, é o que eu tô lendo. Os livros didáticos, para a aula [...] os livros de leitura fruição que eu gosto muito de ler antes, para saber a história, os livros da escola mesmo, da biblioteca. (ENTREVISTA, 26 de junho de 2019)*

Professora 3 – Gosto muito. Eu considero o livro como um elemento de salvação, no sentido de que os livros me proporcionaram uma possibilidade de libertação. Eu tive uma infância muito difícil, muito humilde e foi através dos livros que descobri outros mundos, outras formas de ser e de estar [...], porque o livro era a única forma de me esconder daquele mundo, daquela tristeza, que a gente começava trabalhar com 07 anos [...] na escola eu leio muito para meus alunos, porque quero que eles tenham as mesmas oportunidades que tive por meio dos livros. (ENTREVISTA, 14 de novembro de 2019)

Professora 4 - Eu gosto [...] eu gosto de ler bastante. Mas eu gosto de contos [...] livros assim, que falem sobre política [...] desse tipo de texto que eu gosto. Eu gosto também de contos engraçados assim, sabe? Tipo crônicas, eu adoro. Eu gosto de biografia também [...] (ENTREVISTA, 25 de junho de 2019)

Professora 5 - Eu gosto de ler, mas, assim [...] não é toda leitura que me atrai.

Pesquisadora - Sobre o que você gosta de ler?

Professora 5 - Então, eu gosto bastante assim [...] de romance, de mistérios. Eu acho que é o que a gente mais vê no dia-a-dia com as crianças, então a gente acaba gostando e lendo com mais frequência, porque o tempo também [...] pra leitura [...] eu não leio muito. (ENTREVISTA, 26 de junho de 2019)

Segundo Barbosa (2009, p.35) “uma leitura envolve sempre a historicidade do leitor. O sentido é construído também na prática da leitura, nas condições presentes no ato de ler”. As práticas de leitura de grande parte das professoras entrevistadas, no contexto escolar, mediadas pelo Programa Ler e Escrever, orientam suas tendências de leitura inclusive fora da escola.

A Professora 1 relaciona seu gosto aos livros que são *voltados para o público infantil*, já que por atuar com alfabetização está sempre à procura desse material. A Professora 2 também relata que gosta de ler os livros presentes na escola, que estão direcionados para a *leitura fruição*. Sendo assim, as entrevistadas buscam suas leituras a partir dos textos sugeridos à faixa etária das crianças com as quais trabalham.

As Professoras 4 e 5, ao citarem, respectivamente as *crônicas* e os *mistérios* como parte de suas preferências literárias, evidenciam a influência do Programa Ler e Escrever na construção de suas predileções leitoras. A versão do Ler e Escrever voltada para o uso no quarto ano propõe como Atividade Permanente a leitura compartilhada de crônicas. Já a proposta de Projeto Didático do material para o quinto ano do Ensino Fundamental é o trabalho com os contos de mistério.

A Professora 5 ainda cita a falta de tempo para realizar suas leituras. Por meio do trecho “(...) porque o tempo também [...] pra leitura [...] eu não leio muito.”, a

entrevistada constata, concomitantemente à sua resposta, que não lê muito fora da escola.

Contudo, a leitura ocupa um lugar de destaque para a Professora 3. Ao declarar *o livro como um elemento de salvação*, a entrevistada traz para a discussão o caráter libertário que a leitura proporciona ao seu leitor. Esse *elemento de salvação* pode ser compreendido por duas perspectivas.

A primeira que compreende a leitura como fomento para a ascensão futura na esfera socioeconômica, já que a entrevistada alega ter tido uma infância muito carente de recursos materiais, e sua realidade atual é bastante diferente. E a segunda perspectiva, que entende a leitura como um escape da realidade social, no exato momento em que ela é desenvolvida.

Segundo Petit (2010, p. 32), “em tempos de crise tem-se, mais do que nunca, necessidade de bens culturais, e particularmente, de suportes escritos, para conter o medo e transformar as apreensões ou as tristezas em ideias”. Dessa forma, a leitura é uma fonte de transmissão cultural que permite o contato com realidades diversas, possibilitando a transformação da própria realidade do leitor.

Eu apresento a vocês os que o precederam e o mundo de onde vem, mas apresento também outros universos, para que tenha a liberdade, que não seja muito subordinado aos seus antepassados. Eu te dou as canções e as narrativas para que possa escrever a sua própria história entre as linhas lidas. Para que você possa, pouco a pouco, tirar de mim, pensar-se como um sujeito distinto; depois elaborar as múltiplas separações que deverá enfrentar. Entrego a você os fragmentos de conhecimentos e as ficções para que não tenha muito medo das sombras e que possa fazê-la dançar. (PETIT, 2010, p 17)

Em seu depoimento, a entrevistada apresenta que não teve boas experiências em sua infância, uma vez que declara ter começado a trabalhar com sete anos. E o livro, conseqüentemente a leitura, era sua única possibilidade de entrar em contato com sua infância que não estava sendo vivenciada.

Dessa forma, a Professora 3 reconhece a importância da leitura como um ingrediente capaz de mudar a realidade do leitor. Justamente por esse motivo, a entrevistada diz ler muito na escola para seus alunos, uma vez que deseja que as crianças tenham as mesmas oportunidades que os livros lhe ofereceram.

4.1.3. Sobre ler para si...

A Professora 5 admitiu que não lê muitos livros fora da escola, quando questionada sobre suas leituras não relacionadas ao ambiente escolar. A participante reconheceu que não tem contato com a leitura literária nos momentos em que poderia escolher seus textos, evidenciando que *busca informações* em jornais e na internet. Esse fato destaca a importância que a entrevistada atribui à prática de leitura utilitária, realizada unicamente para adquirir novas informações, de forma prática e um tanto objetiva:

Pesquisadora – Você consegue deixar uma horinha da semana para ler alguma coisa pra você?

Professora 5 – Não, ultimamente [...] livros mesmo, uma leitura literária, não. O que eu leio bastante, onde eu busco informação é mais em jornal. Eu acompanho os jornais, leio também, procuro, na internet, ficar atualizada. Assim, ultimamente livro para deleite não. (ENTREVISTA, 26 de junho de 2019)

A expressão “*livro para deleite*” associada à expressão “*leitura literária*” utilizadas pela entrevistada, carregam uma noção de que há um tipo de leitura que sucederia apenas para a satisfação do leitor e que estaria relacionada com a literatura. E essa *leitura deleite*, associada à literatura, desconsideraria a função formativa e informativa do texto literário, colocando a literatura apenas como fonte de prazer.

Para Candido (1999, p. 86), uma das características da literatura é sua função como “representação de uma dada realidade social e humana, que faculta maior inteligibilidade com relação a esta realidade”. Dessa forma a literatura é considerada como um importante elemento para a formação humana também pelo seu caráter informativo do universo social, por ser ela mesma, uma forma de representação dessa sociedade.

Barthes (2012) apresenta que toda leitura pressupõe um trabalho do corpo diante das estruturas do texto para a construção da significação mais profunda que possa surgir do contato entre o leitor e o escrito. Mesmo as leituras estabelecidas enquanto *deleite* proporcionam ao seu leitor o momento do esforço, já que “a leitura seria o gesto do corpo (certamente é com o corpo que se lê) que, com um mesmo movimento, coloca e perverte a sua ordem” (BARTHES, 2012, p. 33)

Essa perversão da leitura, para Barthes (2012) reside no fato de que enquanto leitores, nós somos capazes de imprimir certa postura ante o texto lido. Essa

capacidade, no entanto, somente é possível graças a uma ação regulada entre os elementos do próprio texto.

Dessa forma, a leitura é prazerosa justamente por proporcionar desafios ao leitor. Seja por meio do prazer através do contato com determinadas palavras desconhecidas, seja por meio do prazer metonímico da história, da curiosidade despertada pelo que está por vir, ou seja pelo desejo de escrever conduzido pela atividade leitora, a leitura e, conseqüentemente o prazer em ler, está sempre atrelado ao esforço do leitor.

O texto literário, por sua vez, segundo Pound (1976), apresenta a linguagem carregada de sentido, no mais alto grau possível. Sendo assim, uma das principais características desse texto é a sua polissemia, já que esse uso desviante da linguagem pela literatura provoca múltiplos significados que as palavras podem abarcar. E o prazer da leitura do texto literário vem justamente da impossibilidade de se ter um sentido único da palavra.

A representação de leitura literária para a Professora 5 está associada ao prazer da distração que a literatura proporciona, desconsiderando nesse momento, tanto o caráter formativo do texto literário, bem como todo o trabalho interpretativo conduzido pelos elementos discursivos presentes no texto

As Professoras 2 e 4 também assumiram que não são leitoras fora do ambiente escolar, ao serem questionadas especificamente sobre suas leituras pessoais.

Pesquisadora – *Você tira algum momento do seu dia e diz “agora eu vou ler pra mim, não vou ler mais pra escola”?*

Professora 2 – *Eu lia em casa [...] agora eu não consigo, não dá mais tempo. (ENTREVISTA, 26 de junho de 2019)*

Professora 4 – *[...] faz tempo que eu não ando fazendo isso, não. Não tem dado muito tempo. Eu fazia muito antigamente, mas agora não está dando muito tempo não. (ENTREVISTA, 25 de junho de 2019)*

Com as expressões “*agora eu não consigo, não dá mais tempo*” e “*eu fazia muito antigamente, mas agora não está dando muito tempo não*”, as entrevistadas confessam que não costumam ter momentos de leitura de textos não relacionados com a sua rotina escolar.

Ao ser questionada sobre o principal motivo por não realizar sua leitura pessoal, a Professora 2 responde que atualmente está “*meio perdida entre a leitura e assistir*

alguma coisa”, relatando que a leitura não pertence ao seu universo particular, pois prefere filmes e séries aos livros.

Pesquisadora – *Por que não “dá mais tempo” para fazer suas leituras?*

Professora 2 – *Porque eu gosto muito de assistir filme, assistir série, então eu fico meio perdida entre a leitura e assistir alguma coisa, sabe [...]*
(ENTREVISTA, 26 de junho de 2019)

Para Balogh (2002), vários fatores compõem o motivo pelo qual muitas pessoas deixam de ser leitores para se tornarem expectadores. A velocidade da contemporaneidade, aliada à vida do homem atual, que possui suas relações cada vez mais mediadas pelas máquinas, são subsídios que constituem a inclinação de determinadas pessoas pelo produto cultural gerado por meio da televisão.

O livro, objeto privilegiado das estórias prévias, pode ser adquirido e lido num ritmo determinado pelo leitor. Um filme não dura no geral mais do que duas horas e hoje as fitas de vídeo podem ser adquiridas com maior facilidade. A televisão, em termos de recepção, está sempre conosco em nossos lares [...]
(BALOGH, 2002, p. 17)

Atualmente o acesso aos bens culturais produzidos exclusivamente para a televisão é ainda mais facilitado, pois por meio da popularização das plataformas de *streaming*, o alcance desses produtos de entretenimento é ainda maior.

A Professora 2 relata a preferência por filmes a livros, já que esse tipo de produção cultural promove o entretenimento que busca nos momentos em que se encontra livre para realizar suas atividades pessoais. Outros fatores estão relacionados a essa predileção, como o acesso aos filmes e produções televisivas, que é amplamente disponibilizado, além de ser economicamente mais viável que a aquisição dos livros, objetos culturais de consumo com preços elevados para a maioria da população brasileira.

A Professora 4 quando questionada sobre o principal motivo pelo qual não conseguiria realizar suas leituras, associa essa circunstância com sua falta de tempo, uma vez que é a professora responsável por duas turmas na escola, uma no período da manhã e outra no período da tarde.

Professora 4 - *Porque eu tenho dois períodos, né? Mas assim, fora o [livro] da escola mesmo, é difícil estar lendo agora, apesar de eu gostar muito.*
(ENTREVISTA, 25 de junho de 2019, grifo nosso)

A participante ainda pontua o fato de gostar de ler, na tentativa de conquistar uma certa *redenção* individual uma vez que não lê livros fora da escola. Essa espécie de *redenção*, segundo Barbosa (2001, p. 20), é “entendida como uma receita mítica que, se aviada, seria capaz de redimir o indivíduo, a sociedade e a própria nacionalidade”.

Ao enfatizar seu gosto pela leitura, a Professora 4 também reconheceu a importância do ato de ler, principalmente a leitura literária, fora do ambiente escolar. A representação da leitura para a entrevistada é caracterizada aqui como um ato ilustre e significativo, pois, ainda que não a realize em outros contextos, a participante considera necessário justificar-se por meio da expressão “[...] *apesar de eu gostar muito*”, manifestando seu apreço pela ação de ler,

Quando questionadas anteriormente sobre o *gostar de ler*²⁰, tanto a Professora 4, quanto a Professora 5 responderam afirmativamente, citando *crônicas* e *mistérios*, respectivamente, como preferências literárias. Ambos tipos textuais estão presentes nos Programa Ler e Escrever direcionados ao quarto e ao quinto ano do Ensino Fundamental.

Esse fato demonstra a influência do Programa na formação das experiências leitoras das próprias professoras e transforma o Programa Ler e Escrever como praticamente única fonte de textos literários das participantes, já que a leitura literária das entrevistadas não existe fora do contexto escolar. Mesmo reconhecendo o seu valor, as professoras não incluem a literatura em seu dia a dia pessoal.

Contudo, as Professora 1 e 3, quando questionadas especificamente sobre leituras não relacionadas à escola, diferentemente das demais participantes, confessaram serem ávidas leitoras:

Pesquisadora - Você lê livros além dos obrigatórios para a escola, para seus alunos? Tem aquele momento que você tira na semana e fala: “*agora eu vou ler pra mim*”?

Professora 1 - Sim. Aos domingos, geralmente eu reservo no mínimo umas duas horas pra fazer uma leitura sozinha.

Pesquisadora – Que bom! E o que você gosta de ler nesses domingos?

Professora 1 - Geralmente, livros novos mesmo, com textos diversificados [...] não tem assim, um gênero textual específico. (ENTREVISTA, 24 de junho de 2019)

Pesquisadora – Você lê livros além dos obrigatórios para a escola, par suas aulas? Você consegue tirar um tempo para “*ler pra você*”?

²⁰ Referente à primeira parte da análise sobre as *representações* de leitura das professoras.

Professora 3 – *Sim eu encontro tempo para ler sim. Eu tô relendo um livro agora, que fala sobre o desenvolvimento desde a concepção até a morte, da Diane Papalia, muito bom, que li no curso de psicologia e que comecei a ler de novo agora. Pela internet, no computador, também comecei o livro do Eben Alexander, Uma prova do céu, que fala sobre questões relacionadas sobre a vida após a morte. No início do texto, eu achei muito chato porque ele [o autor] tem um ego muito grande. Por isso eu me questiono se ele realmente teve essa experiência de quase morte, ou se isso é um convencimento pessoal, uma ilusão dele que ele quer passar para outras pessoas para ser admirado [...] mesmo assim eu admiro a coragem dele, por ser um neurocirurgião renomado e escrever sobre religião, espiritismo, coisas do senso comum. Estou lendo porque gosto do assunto, mas não tenho a obrigatoriedade de ler [...] então estou lendo porque quero, porque gosto [...] queria começar também uma ficção, mas ainda estou procurando, porque não me interessa muito. (ENTREVISTA, 14 de novembro de 2019)*

A Professora 3 relata ser leitora fora do ambiente escolar, descrevendo suas atuais leituras extra escolares. A entrevistada cita duas obras que compõem suas leituras atuais, uma produção científica na área da psicologia, da professora Diane E. Papalia, e um texto biográfico do neurocirurgião Eben Alexander, o qual a entrevistada aponta questionamentos que apenas um leitor poderia realizar. Entretanto, sua preferência leitora não está relacionada aos textos literários. Ao relatar suas leituras atuais e ao dizer que não se interessa muito por ficções, a entrevistada se afasta do texto literário e se aproxima do texto científico e informativo.

Isso porque encara a leitura como uma fonte que permite o acesso a outra realidade socioeconômica, já que a entrevistada relatou anteriormente que, por meio da leitura, conquistou oportunidades de ascensão dentro da esfera social. Sendo assim, a entrevistada compreende a leitura sob uma perspectiva prática, com o objetivo de transformar a realidade material que a cerca. E, conseqüentemente, a leitura literária, para a professora, é considerada, a princípio, como um elemento de distração, de fuga da realidade.

Dando seguimento à entrevista com a Professora 1, ficou comprovado que a entrevistada tinha o hábito de ler literatura fora do ambiente escolar, já que além de citar seu livro predileto, a entrevistada soube sintetizar o enredo do livro que estava lendo naquele momento:

Pesquisadora - *Já que você gosta de ler e você lê aos domingos, você lembra o título do último livro que você leu?*

Professora 1 – *Estou lendo o livro 'Procura-se um marido'.*

Pesquisadora – *[risos] que título engraçado! Do que se trata?*

Professora 1 – *É sobre uma mocinha que tem que arranjar um marido para conseguir a herança do avô [...] mas eu ainda não consegui chegar no final [...] depois eu te conto tudo!*

Pesquisadora – *Fiquei curiosa agora! Vou cobrar! [risos]. Você tem um livro favorito?*

Professora 1 - *O meu livro favorito foi “O caçador de pipas”. Me marcou muito. Fiquei muito emocionada com esse livro [...] (ENTREVISTA, 24 de junho de 2019)*

A leitura literária tem um grande valor para a Professora 1, pois a entrevistada declara que reserva um tempo para ler livros não relacionados à escola em sua rotina semanal.

Para a entrevistada, suas leituras ocorrem “*aos domingos*”. O domingo é a data considerada como o dia de descanso domiciliar das atividades relacionadas ao mundo profissional. Sendo assim, para a Professora 1, a atividade de leitura está relacionada ao *estar em casa*, pois reserva o dia em que permanece em seu lar para realizá-la. Dessa forma, a participante reconhece a leitura como uma forma prazerosa de passar o tempo.

Segundo Petit, (2010, p. 22), “os bens culturais, e os livros, em especial, têm a ver com a morada, com uma *segunda pele*, uma *pele da alma*”. Para a autora, todos os seres humanos têm a necessidade de abrigar-se em sua cultura. E a leitura é uma das formas mais intensas de transmissão dessa cultura humana. Para Petit (2010, p. 22), “a leitura é meu país, quando eu lia, era como se eu estivesse em uma cabana numa árvore. A leitura está próxima das artes das cabanas, esses lugares da intimidade e da aventura. E é em si mesmo o que construímos”.

A leitura enquanto constituinte e simultaneamente constituída pela cultura tem a serventia de refúgio contra as adversidades da vida cotidiana para o ser humano, pois, “em tempos de crise tem-se, mais do que nunca, necessidade de bens culturais e, particularmente, de suportes escritos, para conter o medo e transformar as apreensões ou tristezas em ideias”. (PETIT, 2010, p. 32)

Sendo assim, ao dedicar o domingo para sua atividade leitora não relacionada com suas obrigações profissionais, a Professora 1 também relaciona a leitura enquanto uma prática prazerosa de transmissão cultural, capaz de proporcionar uma ligeira fuga da realidade material para um universo ideal.

Sob outra perspectiva, segundo a tradição cristã ocidental, o domingo igualmente é considerado como o dia consagrado, dedicado à oração. Ao reservar os

domingos para sua prática leitora, as representações de leitura para a Professora 1 também podem ser relacionadas com a concepção de Barthes (2012) sobre a *leitura desejante*.

Para o autor francês, uma das características da *leitura desejante* é o fato de que, ao nos fecharmos separadamente do resto do mundo para ler, nos aproximamos de uma esfera quase mística, a qual transformaria a própria leitura como “substituta da oração mental” (BARTHES, 2012, p.37).

Dessa forma, a representação de leitura para a Professora 1 está atrelada ao Imaginário e à fuga da realidade, mediados pela sua relação pessoal com o livro.

4.1.4. Sobre o suporte da leitura...

Com relação ao suporte para a realização de suas leituras, as Professoras 1, 3 e 5 responderam, categoricamente, que preferem o papel:

Professora 1 - *Eu prefiro os de papel. Porque vou manusear, é mais fácil [...]* (ENTREVISTA, 24 de junho de 2019)

Professora 3 – *[...] Gosto de livro impresso [...] eu gosto do cheiro do livro. Quando eu estudava na Unesp, as pessoas ficavam intrigadas comigo, porque eu entrava na biblioteca e ficava cheirando os livros enquanto escolhia qual eu iria levar [...] eu tenho uma relação visceral com livro.* (ENTREVISTA, 14 de novembro de 2019)

Professora 5 - *Papel [...] porque, eu já tenho problema de visão e parece que cansa muito mais rápido quando a gente está só lendo pela tela, embaralha mais rápido as letras. E outra coisa, você também perde tempo em ficar ampliando a tela e diminuindo [...] então, eu prefiro o papel ali, físico, tocar mesmo, sabe?* (ENTREVISTA, 26 de junho de 2019)

A Professora 3 relata que tem uma *relação visceral* com o livro. Para Barthes (2012) há um certo erotismo na leitura, uma vez que seu desejo está ligado à presença do objeto que a proporciona, no caso, o livro. O autor francês destaca a necessidade do leitor em manter esse contato com o livro, de modo que a leitura se realiza num estado quase que clandestino, separado dos demais, afastando-se do mundo para consolidar a relação entre o leitor e a leitura.

Ao citar o *cheiro do livro*, a entrevistada apresenta sua relação com o objeto de forma que o desejo da leitura reassume essa posição erotizada citada por Barthes

(2012), já que os aromas são estimuladores do olfato, um dos cinco sentidos humanos, que provocam diversas sensações no corpo humano.

Bembibre e Strlič (2017) também relacionam o hábito de cheirar os livros com o resgate dos odores vindos do passado. Para os autores, esses odores são como uma herança cultural para os seres humanos, tanto do ponto de vista histórico quanto psicológico. Dessa forma, o hábito de cheirar livros está relacionado também com a apropriação dessa herança histórica, que além de compor a cultura, desperta as mais intensas reações emocionais.

Sendo assim, ao *cheirar os livros*, a Professora 3 também relaciona à materialidade do objeto parte do processo de apropriação cultural e emocional que a atividade leitora proporciona.

Já as Professoras 1 e 5 justificaram sua escolha pelo livro de papel por meio da facilidade de manipulação do objeto. Para Chartier (1999, p. 77),

A leitura é sempre apropriação, invenção e produção de significados [...] Toda a história da leitura supõe, em seu princípio, esta liberdade do leitor que desloca e subverte aquilo que o livro lhe pretende impor. Mas essa liberdade leitora não é jamais absoluta. Ela é cercada por limitações derivadas das capacidades, convenções e hábitos que caracterizam, em suas diferenças, as práticas de leitura. Os gestos mudam segundo os tempos e os lugares, os objetos lidos e as razões de ler. Do rolo antigo ao códex medieval, do livro impresso ao texto eletrônico, várias rupturas maiores dividem a história das maneiras de ler. Elas colocam em jogo a relação entre corpo e o livro, os possíveis usos da escrita e as categorias intelectuais que asseguram sua compreensão.

Sendo assim, a forma com que nos relacionamos com o objeto escrito é determinante das nossas *maneiras de ler*. As Professoras 1 e 5 preferem o livro impresso no papel não somente pela facilidade de manejo com o instrumento, mas também por estarem adaptadas a esse tipo de leitura correspondente à *maneira de ler* do texto escrito no papel, que tem por característica principal a fluidez sequencial da prática leitora.

Contudo, segundo Chartier (1999), essas diferentes formas de manuseio promovidas pelo texto escrito em papel e pelo texto escrito na tela são responsáveis por uma revolução das *maneiras de ler*:

Existe propriamente um objeto que é a tela sobre a qual o texto eletrônico é lido, mas este objeto não é mais manuseado diretamente, imediatamente, pelo leitor. A inscrição do texto na tela cria uma distribuição, uma organização, uma estruturação do texto que não é de modo algum a mesma

com a qual se defrontava o leitor do livro em rolo da Antiguidade ou o leitor medieval, moderno e contemporâneo do livro manuscrito ou impresso, onde o texto é organizado a partir de suas estruturas em cadernos, folhas e páginas. O fluxo sequencial do texto na tela, a continuidade que lhe é dada, o fato de que suas fronteiras não são mais tão radicalmente visíveis, como no livro que encerra, no interior de sua encadernação ou de sua capa, o texto que ele carrega, a possibilidade para o leitor de embaralhar, de entrecruzar, de reunir textos que são inscrito na mesma memória eletrônica: todos esses traços indicam que a revolução do livro eletrônico é uma revolução nas estruturas do suporte material do escrito assim como nas maneiras de ler. (CHARTIER, 1999, p. 12-13)

Essa nova *maneira de ler* estaria associada a uma leitura mais segmentada, descontínua, mais “apropriada para textos como enciclopédias” (CHARTIER, 2014, p.125)

Para as Professoras 2 e 4, a leitura por meio do suporte tecnológico é mais adequada, justamente por proporcionar essas pesquisas que essa nova *maneira de ler* é capaz de oportunizar aos leitores:

Professora 2 – *Eu gosto de ler, no celular eu adoro ler. Essas mensagens, essas coisas que mandam, as informações [...] Google, eu vivo procurando as coisas que tenho dúvidas no Google, adoro ler na tela do celular [...] Eu acho que é mais prático, em qualquer lugar que você tiver, não assim aqui na escola, mas no médico, esperando alguma coisa, eu abro o celular e vou lendo [...] pra mim é mais prático, eu acho. Agora o livro você tem que carregar o livro na bolsa, pode esquecer, perder [...]* (ENTREVISTA, 26 de junho de 2019)

Professora 4 - *Eu não tenho dificuldade, nem no papel, nem na internet, pra mim tanto faz. Eu gosto até mais de ler na tela, porque você pode ampliar a letra, já busca o que não entendeu na internet, já pesquisa [...] porque eu nunca fui muito de grifar o texto fazer anotações, eu sou mais objetiva. Ficou muito mais fácil agora no celular.* (ENTREVISTA, 25 de junho de 2019)

No entanto, Chartier (2014) alerta para as armadilhas que esse novo modo de ler pode propiciar, dependendo do gênero textual, uma vez que há tipos de texto cuja apropriação pressupõe uma leitura contínua que perceba o texto como uma criação coerente e original.

Ler em uma tela é geralmente uma leitura descontínua, que usa palavras-chave ou pistas temáticas para encontrar os fragmentos desejados – um artigo num periódico eletrônico, um trecho de livro, uma informação num *site* da *web* - e isso é feito sem que o operador necessariamente tenha qualquer conhecimento da identidade daquele fragmento ou de sua inerente coerência dentro da totalidade textual da qual ele é extraído. (CHARTIER, 2014, p. 124),

Dessa forma, a leitura realizada por meio do suporte tecnológico pode trazer um problema para a compreensão de textos, já que as ferramentas existentes nas plataformas tecnológicas facilitam recortes textuais mesmo em obras que necessitem uma leitura integral e contínua para sua apreensão.

4.1.5. Afinal, o que é leitura?

Em síntese, as representações de leitura para as professoras participantes dessa investigação se aproximam em certos pontos e se distanciam em outros. Todas as participantes reconhecem a importância da leitura, principalmente pelo fato de que, por meio da prática leitora, o repertório pessoal de conhecimento é ampliado.

Para as Professoras 2 e 4, a leitura é uma ação pragmática, com objetivos prévios estabelecidos. Quando evidencia sua preferência pelo suporte tecnológico da leitura, as participantes revelam que suas práticas leitoras são direcionadas para pesquisar algo não compreendido, buscando investigar suas dúvidas surgidas a partir do contato com o texto por meio das consultas à internet.

Ao afirmar “[...] porque eu nunca fui muito de grifar o texto fazer anotações, eu sou mais objetiva”, a Professora 4 esclarece que sua representação acerca da leitura está de acordo com a função utilitária da prática leitora. Por isso suas predileções leitoras são textos objetivos, como as “biografias” e os escritos “que falem sobre política”.

Já a Professora 2, ao dizer “[...] eu vivo procurando as coisas que tenho dúvidas no Google, adoro ler na tela do celular”, afirma a praticidade do texto em tela justamente por possibilitar a pesquisa pelos conteúdos desconhecidos. Para a entrevistada, a leitura está relacionada com a aquisição desse conhecimento prático, mas não com o prazer que a leitura proporciona, uma vez que em suas horas livres, a Professora 2 prefere assistir a produções audiovisuais ao contato com a leitura.

Para a Professora 5, existem duas representações de leitura: a primeira é a leitura utilitária, pragmática e objetiva, com a intenção de realização imediata do leitor por satisfazer as finalidades previamente estabelecidas, ou nas palavras da própria entrevistada, “para ficar atualizada”.

A Professora 5 também reconhece a leitura, principalmente de textos literários, como fonte de prazer. No entanto, nesse primeiro momento da entrevista, a professora

não conseguiu associar essa leitura como fonte de prazer ao esforço mental que todos os tipos de texto exigem do seu leitor, nem com o caráter formativo do homem que a literatura manifesta.

Para a Professora 3, a leitura tem um papel fundamental para o resgate e para a ascensão social do ser humano. A entrevistada encara a atividade de leitura como um processo de aquisição de novos conhecimentos, capazes de transformar a realidade social do leitor. Consequentemente, sua predileção leitora está relacionada com textos informativos e científicos, mantendo um distanciamento dos textos ficcionais e/ou literários.

Já a Professora 1 compreende a leitura como uma fonte de “inovações” e de transmissão cultural que, ao mesmo tempo em que exige um esforço mental, provoca uma sensação prazerosa no leitor.

Ao isolar-se para a realização de suas leituras, a participante demonstra que ler é uma prática que exige concentração e trabalho, já que não pode ser efetivada de forma não individual. Entretanto, também é uma prática que proporciona momentos agradáveis, já que reserva seus dias de descanso para seu exercício. A leitura para a Professora 1 é um grande e difícil *passatempo*.

4.2. Sobre literatura

A literatura está presente no nosso dia a dia. Contudo, identificá-la não é uma tarefa fácil. *O que é literatura?* - talvez essa seja uma das perguntas mais difíceis de se responder, pois a literatura de hoje nem sempre o foi, e ninguém tem garantias de que sempre o será. Literatura, para Abreu (2006, p. 112) “não é apenas uma questão de gosto: é uma questão política”.

Em sequência na entrevista, procurei interrogar as professoras participantes desse estudo acerca da literatura. Conhecer as representações das entrevistadas sobre a literatura é fundamental para a compreensão da forma com que elas praticam o seu ensino escolar.

4.2.1. Sobre o que é uma boa leitura...

Uma das maiores polêmicas em se tratando de literatura é a representação acerca do termo *boa leitura*, uma vez que o juízo de valor que está imposto aos textos literários depende também, além da sua imanência, de questões político-sociais que conduzem o julgamento sobre seu valor estético.

Sobre literatura, a primeira pergunta que realizei às participantes foi a respeito do que seria uma *boa leitura*. Para as Professoras 2 e 4, a *boa leitura* está relacionada com a história instigante, aquela que “prende a atenção” do leitor:

Professora 2 – *Eu acho que é pegar um livro bom, que você goste, que você ouviu falar [...] alguém as vezes indica um livro bom pra gente ler, e pegar e ler até o final [...] Eu gosto de romance, de suspense [...] livro do Sherlock Holmes, meu sobrinho está com um livro do Sherlock Holmes lá da escola dele, eu já falei pra ele me emprestar quando terminar de ler. Eu gosto dessas coisas, sabe. Eu não tenho assim, uma preferência, sabe. Pra mim é uma história que dá vontade de ler até o final. (ENTREVISTA, 26 de junho de 2019)*

Professora 4 – *[...] é aquilo que eu gosto, que me prende a atenção, que eu quero ver logo o final [...] eu acho que isso é uma boa leitura. (ENTREVISTA, 25 de junho de 2019)*

Para Barthes (2012), um dos prazeres que a leitura provoca é justamente o prazer metonímico da narração, ou seja, está ligado à observação do desenrolar da história, do desvendar o que está oculto, que ainda não foi apresentado pela narrativa.

[...] o leitor é, por assim dizer, puxado para frente, ao longo do livro por uma força que é sempre mais ou menos disfarçada da ordem do suspense: o livro vai se abolindo pouco a pouco, e é nesse desgaste impaciente, arrebatado que reside o gozo; trata-se principalmente do prazer metonímico de toda a narração, sem esquecer que o próprio saber ou a ideia podem ser contados, submetidos a um movimento de suspense [...] (BARTHES, 2012, p.38-39)

As Professoras 2 e 4 identificam enquanto *boa leitura* os textos cuja narrativa é surpreendente e instigante. Dessa forma, para as entrevistadas, a representação de *boa leitura* está diretamente relacionada à estrutura do texto, à forma com que determinada produção textual foi elaborada, considerando os elementos presentes na narrativa.

A Professora 1, ao ser questionada sobre o que seria uma *boa leitura*, respondeu:

Professora 1 - Sou apaixonada por poema. Pra mim, poema é uma boa leitura.

Pesquisadora – Por quê?

Professora 1 – Porque me emociona [...] (ENTREVISTA, 24 de junho de 2019)

Para a Professora 1, uma *boa leitura* está relacionada com a poesia porque a deixa consternada, emocionada. Em sua origem, a poesia é lírica, ou seja, uma espécie de composição textual sentimentalista para ser cantada com o acompanhamento de instrumentos musicais. Assim sendo, entende-se por texto lírico aquele que expressa sentimentos e pensamentos íntimos.

Os textos literários expõem, intencionalmente ou não, as representações dos pontos de vista e das emoções de quem o elaborou conforme a sociedade da época em que foram concebidos.

De certa forma, a literatura permite que leitor tenha contato com outros modos de ver o mundo, fato que satisfaz a necessidade de conhecer o que o outro pensa e o que o outro sente. E conhecer os sentimentos alheios causa empatia por meio da percepção das vivências semelhantes. Para Petit (2008, p. 07),

A leitura tem o poder de despertar em nós regiões que estavam até então adormecidas. Tal como o belo príncipe do conto de fadas, o autor inclina-se sobre nós, toca-nos de leve com suas palavras e, de quando em quando, uma lembrança escondida se manifesta, uma sensação ou um sentimento que não saberíamos expressar revela-se com uma nitidez surpreendente.

No entanto, o *emocionar-se* através das palavras, para Petit (2008) nem sempre é divertido, contudo, atua diretamente na nossa construção. Sendo assim, a representação de *boa leitura* para a Professora 1 implica na leitura que exerce uma função de formação do imaginário por meio da sensibilidade provocada mediante o contato com o texto. E essa sensibilização é parte fundamental da constituição humana.

Já as Professoras 3 e 5, ao serem questionadas sobre a *boa leitura*:

Professora 3 – Uma boa leitura é aquela que você consegue unir essa leitura a sua subjetividade, na sua questão de valores. Você consegue entender o que o autor está falando, que você consegue ter uma posição crítica daquilo que você está lendo ao mesmo tempo que você aprecia aquilo que o autor trouxe pra você da maneira como ele apresentou seu ponto de vista diante do mundo [...] Pra mim a leitura é a que te envolve [...] a boa leitura é essa, não é pela superficialidade [...] a gente tem que entrar fundo no livro. Quando

eu entro num livro, entro ali para morar [...] sou muito intensa. (ENTREVISTA, 14 de novembro de 2019)

Professora 5 - *Então, uma boa leitura, a gente costuma associar com um a literatura mesmo. Então assim, desses livros que já são indicados pelos nossos professores desde a época do colégio, na faculdade. Eu acredito que esses livros que vão ampliar a visão de mundo pra gente, vão aumentar o repertório. Tem uma linguagem mais diferenciada que vai ampliar o conhecimento. Eu acho que isso seria uma boa leitura, que vai aumentar a bagagem pra você. (ENTREVISTA, 26 de junho de 2019)*

A Professora 3 apresenta a *boa leitura* como aquela que envolve profundamente o leitor. Segundo a entrevistada, “quando ela *entra* num livro, entra ali para morar”. Além de poética, essa metáfora que associa o livro com a morada indica a compreensão escapista que a leitura proporciona diante da realidade social do leitor:

Os bens culturais e os livros em especial têm a ver com a morada, com uma “segunda pele”, uma “pele da alma”, como diz uma bibliotecária colombiana, Consuelo Marín, que faz a leitura às crianças que perderam a casa que as protegia.” (PETIT, 2010, p. 22)

A Professora 3 compreende a *boa leitura* como o seu lugar de refúgio, onde ela consiga habitar e dessa forma, transformar sua realidade num lugar melhor. A entrevistada também associa a *boa leitura* com sua subjetividade e, principalmente com os valores que podem ser agregados ao seu espaço de interpretação pessoal sobre os eventos externos. Ao reconhecer a *fala* do autor no texto, a entrevistada se permite posicionar-se de forma crítica diante das diversas visões de mundo apresentadas pelo texto. Para Candido (1999, p. 84), a literatura

Serve para ilustrar em profundidade a função integradora e transformadora da criação literária com relação aos seus pontos de referência na realidade. Ao mesmo tempo, a evocação dessa impregnação profunda mostra como as criações ficcionais e poéticas podem atuar de modo subconsciente e inconsciente, operando uma espécie de inculcamento que não percebemos. Quero dizer que as camadas profundas da nossa personalidade podem sofrer um bombardeio poderoso das obras que lemos e que atuam de maneira que não podemos avaliar.

Dessa forma, o conceito de *boa leitura* para a Professora 3 está alinhado com a proposta de transformação pessoal e de formação do homem que Candido traz em sua obra.

Já a Professora 5 associa a *boa leitura* com a literatura que está consagrada enquanto Literatura erudita. Ao citar os “[...] livros que já são indicados pelos nossos professores desde a época do colégio, na faculdade”, fica evidente que a entrevistada

valoriza o tipo de texto indicado por outras pessoas, que considera especializadas no assunto.

Abreu (2006) reflete sobre essa diferenciação entre a *boa literatura* e as demais literaturas, pois, para a autora, essa classificação corresponde muito mais com a influência social de quem a determina, do que com fatores puramente estéticos relacionados com o texto em si.

O problema é que o parisiense, o professor, o crítico literário, o homem maduro têm mais prestígio social [...] Por isso conseguiram que seu modo de ler, sua apreciação estética, sua forma de se emocionar, seus textos preferidos fossem vistos como o único (ou correto) modo de ler e de sentir. (ABREU, 2006, p.58)

Logo, para a Professora 5, a representação de *boa leitura* está vinculada com a literatura de prestígio entre os acadêmicos e os especialistas no assunto.

No entanto, a entrevistada descreve a boa leitura como os “[...] livros que vão ampliar a visão de mundo pra gente, vão aumentar o repertório. Tem uma linguagem mais diferenciada que vai ampliar o conhecimento. Eu acho que isso seria uma boa leitura, que vai aumentar a bagagem pra você”. Para a Professora 5, a *boa leitura* está associada à literatura que promove a emancipação do leitor, compreendendo, dessa maneira, o motivo pelo qual determinados livros são chamados de cânone.

Sua descrição está de acordo com Candido (1988, p. 176) que compreende a literatura a partir de pelo menos três definições:

(1) ela é uma construção de objetos autônomos como estrutura e significado; (2) ela é uma forma de expressão, isto é, manifesta emoções e a visão do mundo dos indivíduos e dos grupos; (3) ela é uma forma de conhecimento como incorporação difusa e inconsciente.

Candido (1988) apresenta a literatura como uma organização estruturada e significativa por meio da linguagem, que expressa emoções e manifesta visões diversas de mundo, que são incorporadas pelo leitor como novas formas de conhecimento.

Para a entrevistada, uma das referências da literatura é sua linguagem diferenciada que, por conseguinte, amplia o conhecimento do leitor, aumentando seu repertório prévio por meio das diferentes visões de mundo apresentadas pelos textos literários.

Dessa forma, a Professora 5 associa a *boa leitura* à literatura e sua justificativa se encontra de acordo com a teoria literária, apresentada pelos especialistas no assunto. Essa compreensão de leitura de qualidade pela participante reflete sua formação acadêmica, pois, é a única participante da pesquisa que além de graduada em Pedagogia, também tem formação superior no curso de Letras. Para a Professora 5, a *boa leitura* está associada ao cânone literário, não pelo seu prestígio social, mas pelo caráter emancipatório que o contato com esses textos promove no leitor.

4.2.2 Sobre autoria...

Ao rever a famosa conferência “*O que é um autor*”, de Michel Foucault, Chartier (2014) categoriza a noção de autor enquanto sua função, ou seja, sua relação metonímica diante de sua obra produzida, e, conseqüentemente, o grau de notoriedade que o social atribui a essa produção:

[...] essa “função autor” marcada pelo nome próprio é, de início, uma função de classificação dos discursos que permite as exclusões e as inclusões em um *corpus*, atribuível a uma identidade única. Ela é, nesse sentido, fundadora da própria noção de obra e caracteriza certo modo de existência em comum de alguns discursos que são atribuídos a um único lugar de expressão e por isso, ela própria é a responsável pela noção de escrita. (CHARTIER, 2014, p. 29)

Dessa forma, conhecer a predileção autoral das entrevistadas significa deslocar-se para muito além de conhecer apenas o gosto pessoal das participantes. A predileção autoral revela também a importância que as participantes outorgam à produção literária.

Ao ser questionada sobre bons autores, a Professora 4 respondeu:

Professora 4 – [...] eu gosto Rubem Alves, adoro ele. Gosto do Veríssimo, lá das crônicas, eu acho legal. Eu gosto das literaturas de Machado de Assis, esses livros eu acho bons. [...] Gosto do Fernando Pessoa, das poesias dele [...] (ENTREVISTA, 25 de junho de 2019)

Para a entrevistada, os bons autores são “Rubem Alves”, “Veríssimo”, “Machado de Assis” e “Fernando Pessoa”. Citar os autores consagrados pela crítica indica que a Professora 4 tem conhecimento principalmente, sobre a notoriedade social acerca do cânone literário, que impõe determinados autores como indiscutíveis.

Para Abreu (2006, p. 45), “a assinatura confere autoria à obra e a inscreve em uma convenção a partir da qual os críticos e o público especializado olham para ela”. Sendo assim, ao mencionar autores aclamados da literatura de língua portuguesa, a entrevistada demonstra que reconhece a opinião dos especialistas em literatura como o único pensamento válido e possível, mesmo que esse pensamento não esteja de acordo com suas próprias opiniões.

Para a Professora 3, os *bons autores* são:

Professora 3 – *O Eben Alexander, sobre espiritualidade. Tem o Sidney Sheldon, a Agatha Christie [...] autores brasileiros, deixa eu pensar [...] Clarice Lispector. Clarice Lispector é de arrepiar! Gosto também da Ana Maria Machado, da Ruth Rocha [...]* (ENTREVISTA, 14 de novembro de 2019)

A entrevistada apresenta autores populares, consagrados pela mídia, *best sellers*, como Sidney Sheldon e Agatha Christie, antes de apresentar Clarice Lispector, autora consagrada pelo cânone literário brasileiro. Dessa forma, a Professora 3 demonstra que não se vale do juízo de valor imposto à literatura pela academia, assumindo seu gosto pela ficção pouco reconhecida pelos especialistas, tanto quanto seu gosto pela literatura emancipatória, não se importando pela imagem social que sua declaração poderia lhe atribuir.

Os livros que lemos (ou não lemos) e as opiniões que expressamos sobre eles (tendo lido ou não) compõem parte da nossa imagem social. Uma pessoa que queira passar de si uma imagem de erudição falará de livros de James Joyce, mas não de obras de Paulo Coelho. Essa mesma pessoa, se tiver de externar ideias sobre Paulo Coelho, dirá que o desaprova. Mesmo que não tenha entendido nada de *Ulisses* ou tenha se emocionado lendo *O Alquimista*. (ABREU, 2006, p. 19)

A entrevistada também reassume sua posição enquanto leitora de textos não literários ao citar Eben Alexander, pois esse autor escreve livros pertencentes ao gênero informativo.

Ao mesmo tempo, ao trazer autoras da literatura infantil para sua resposta, como Ana Maria Machado e Ruth Rocha, a Professora 3 demonstra reconhecer o cânone da literatura infantojuvenil brasileira. Dessa forma, fica evidente que a entrevistada tem uma preocupação com a qualidade estético-literária das obras que lê para seus alunos, sendo que essa preocupação estética não é a principal condutora da busca por suas leituras pessoais.

Quando questionada sobre bons autores, as Professoras 1 e 2 responderam:

Professora 1- *Eu gosto da Ana Maria Machado, da Ruth Rocha, dá pra trabalhar bastante com os pequenos, são as mais marcantes pra mim.*

Pesquisadora - *E de adulto? Livro assim, pra você? Você sabe algum?*

Professora 1- *Olha, no momento [...] não me recordo. (ENTREVISTA, 24 de junho de 2019)*

Professora 2 – *Tem a Ana Maria Machado [...] tem um livro do nosso autor (da cidade de Assis) Marcio Ribeiro que eu adoro. Eu gosto de indicar autor para as crianças. Tem a Ana Terra, também [...]*

Pesquisadora – *E livro para adultos? Você lembra de algum?*

Professora 2 – *[...] não lembro não [...] (ENTREVISTA, 26 de junho de 2019, grifo nosso)*

Citar os autores específicos de literatura infantil “Ana Maria Machado”, “Ruth Rocha”, “Marcio Ribeiro” e “Ana Terra” demonstra que as entrevistadas valorizam a autoria em se tratando da leitura direcionada a seus alunos, fato que as aproxima da Professora 3.

No referente às suas leituras pessoais, no entanto, as entrevistadas dizem *não ter lembranças* sobre nomes de bons autores. A Professora 2 não é leitora nos momentos em que não está na escola, uma vez que prefere o conteúdo audiovisual disponibilizado pela televisão e pelos serviços de *streaming*. Logo, o fato de não se lembrar de expoentes da literatura para o público adulto está coerente com suas respostas anteriores.

Contudo, ao dizer que *não se recorda* dos autores de literatura destinada aos adultos, a resposta da Professora 1 se torna contraditória, uma vez que a entrevistada se considera como um sujeito leitor.

Dessa forma, a fala da Professora 1 revela que a participante não atribui importância à influência que o nome de determinados autores carrega. Para a entrevistada, assim como para a Professora 3, suas leituras também ocorrem de forma desprendida dos juízos de valores impostos pela crítica literária, elegendo suas obras para leitura conforme seus gostos pessoais. Ambas as entrevistadas, as Professoras 1 e 3, são consumidoras de literatura de massa. No entanto, a Professora 3 admite que também lê o cânone literário, ao mencionar Clarice Lispector.

Para Aranha e Batista (2009, p. 122) a literatura de massa é um tipo de texto que, “Por ser um produto dirigido às massas, de grande penetração, esta literatura

sofre influência direta dos fatores de mercado, tendo sido estimulada pelo incremento da capacidade de reprodução e distribuição dos bens culturais”.

E, para Candido (1988), todas as obras literárias são importantes para a formação do nosso pensamento. Tanto as obras consagradas quanto as obras não consagradas pela crítica compõem uma determinada “massa de significados” constituintes da nossa consciência.

Isso não quer dizer que só serve a obra perfeita. A obra de menor qualidade também atua, e em geral um movimento literário é constituído por textos de qualidade alta e textos de qualidade modesta, formando no conjunto uma massa de significados que influi em nosso conhecimento e nos nossos sentimentos. (CANDIDO, 1988, p. 182)

Logo, para a Professora 1, a literatura é uma questão pessoal, suas leituras são realizadas a partir de sua curiosidade em conhecer novas obras. O juízo de valor imposto pela academia pouco influencia em suas decisões literárias pessoais.

Para a professora 5, um bom autor é “Graciliano Ramos”. Apesar de também mencionar um nome sancionado pela academia, a entrevistada justifica sua resposta a partir de elementos encontrados na produção do autor:

Professora 5 - *Esse daqui mesmo [a professora estava segurando o livro do PNLD literário no momento da entrevista], o Graciliano Ramos. Eu li Vidas Secas, é um livro que não me esqueço, lembro certinho da cachorrinha, a Baleia [...] eu gostava bastante, porque retratava a realidade. Quando eu li aquilo era super jovem, eu lia e imaginava: “está mostrando como é o Nordeste”. E como faz a gente pensar e refletir sobre quantos problemas sociais a gente tem e, ninguém faz nada. Então, eu acho que é por aí o caminho da leitura. (ENTREVISTA, 26 de junho de 2019, grifo nosso)*

Candido (1988) afirma que uma das características humanizadoras da literatura é seu papel de denunciante crítica das injustiças presentes na sociedade. Para o autor,

[...] o fato do romance de tonalidade social ter passado da denúncia retórica, ou de mera descrição, a uma espécie de crítica corrosiva que podia ser explícita, como em Jorge Amado, ou implícita, como em Graciliano Ramos, mas que em todos eles foi muito eficiente naquele período, contribuindo para incentivar os sentimentos radicais que se generalizaram no país. Foi uma verdadeira onda de desmascaramento social, [...] que contribuíram para formar o batalhão de escritores empenhados em expor e denunciar a miséria, a exploração econômica a marginalização o que os torna como os outros, figurantes de uma luta virtual pelos direitos humanos. (CANDIDO, 1988, p. 185)

Ao dizer “[...] era super jovem, eu lia e imaginava: ‘está mostrando como é o Nordeste’. E como faz a gente pensar e refletir sobre quantos problemas sociais a gente tem e, ninguém faz nada”, a entrevistada demonstra que, além de realmente ter tido uma vivência leitora no passado, entrando em contato com determinados autores renomados pela crítica, aprecia sua obra pela construção estética que a envolve, associando a qualidade da obra com o prestígio social que traz o nome do autor.

Sendo assim, a Professora 5 reconhece o motivo pelo qual determinados autores se transformam no cânone da literatura, compreendendo desde as questões intrínsecas ao texto, como as provocações que o texto literário promove durante o ato da leitura.

4.2.3. Sobre o que é literatura...

Talvez a pergunta mais difícil no decorrer da entrevista, segundo minhas observações enquanto pesquisadora, tenha sido *o que é literatura pra você*. Em todos os casos, essa questão foi seguida por um interminável momento de silêncio, antes da resposta verbalmente expressada. Esse silêncio revelou muito mais do que o esperado. A partir desse silêncio, pude compreender que a literatura nunca havia sido realmente pensada pelas professoras. E que, naquele momento, um lampejo de entendimento acerca do literário começou a brotar de seus pensamentos.

Ao questionar as professoras diretamente sobre sua compreensão diante da literatura, a Professora 2 respondeu:

Professora 2 – [...] pra mim a literatura é a leitura. Só vem uma coisa na minha cabeça: literatura é leitura. Entender o que você está lendo, interpretar o que você está lendo [...] fazer uma boa leitura. Pra mim a literatura engloba a parte da leitura, mas não sei se estou errada [...] (ENTREVISTA, 26 de junho de 2019)

A palavra literatura vem do latim *litteris* que significa “letras”. Logo, a partir de sua origem etimológica, a palavra literatura carrega um sentido intimamente ligado com a escrita e, portanto, com a leitura.

O termo literatura também é usado atualmente, por extensão, como referência a um conjunto de textos relativos a determinados campos, como a *literatura médica* e *literatura técnica*, por exemplo. Ao relatar que “[...] a literatura é a leitura”, fica evidente

que a Professora 2 compreende a palavra literatura por sua definição mais abrangente que abarca a todas as produções escritas.

No entanto, mesmo estando coerente, essa visão de literatura para a entrevistada está incompleta, pois, ao relacionar a literatura apenas com a escritura, a professora desconsidera as diferentes finalidades e os diversos usos sociais os quais direcionam a criação dos textos escritos.

Dessa forma, a Professora 2 não compreende a literatura enquanto um gênero textual imanente, com características específicas, como o uso particular da linguagem polissêmica. E a prática da leitura, descontextualizada socialmente, se transforma apenas em decodificação de signos linguísticos.

Contudo, ao dizer “[...] mas não sei se estou errada”, a Professora 2 admite que ainda precisa de muito estudo e reflexão sobre o tema. E admitir a possibilidade do equívoco é o primeiro passo para construir novos saberes diante dos conceitos inadequados e enraizados que compõem o pensamento humano.

Para a Professora 4, a literatura é:

Professora 4 – [...] pra mim literatura é o que a gente trabalha em sala de aula com os alunos, os textos literários que são os contos, os textos [...] assim, tudo pra mim é literatura. Mas eu acho que existe uma divisão pra isso. Dos livros paradidáticos, os contos e textos para trabalhar com as crianças, os outros tipos de textos [...] eu acho que tudo isso está encaixado na literatura. Posso estar enganada, mas acho que tudo está encaixado na literatura até os textos [...] as poesias, os outros tipos de textos, como as fábulas, as lendas, eu acho que tudo está na literatura. Só que eu acho que tem as divisões nos tipos de textos. Pra mim é isso. (ENTREVISTA, 25 de junho de 2019)

A representação de literatura para a entrevistada está próxima do que Antonio Candido definia por literatura. Para Candido (1988), a literatura era compreendida de uma forma mais ampla, englobando textos poéticos, dramáticos e de fantasia, desde lendas folclóricas a textos requintados linguisticamente. Ao dizer “[...] as poesias, os outros tipos de textos, como as fábulas, as lendas, eu acho que tudo está na literatura”, a Professora 4 caracteriza a literatura como a produção escrita capaz de transmitir as mais diversificadas culturas dos mais diversificados períodos históricos.

Chamarei de literatura, da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional, ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde que o chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações. (CANDIDO, 1988, p. 174)

No entanto, ao incluir “[...] os livros paradidáticos” no campo literário, a Professora 4 comete um equívoco. A principal característica da literatura é a múltipla significação a partir do uso especial da linguagem. Já os livros paradidáticos têm o objetivo de aprofundar os conteúdos, complementando o material didático. Sendo assim, a linguagem utilizada pelos textos paradidáticos não pode ser considerada como literária, uma vez que a ambiguidade de significação característica da literatura não compõe a obra paradidática.

Para as Professora 1 e 3, a literatura é:

Professora 1 - [...] é despertar para um momento inesquecível. É algo que você não conhece. É você pegar um livro, e a partir do momento que você abre a primeira página, você ir sonhando, você ir usando a sua imaginação, né? Pra saber qual é o final, qual é o encerramento [...] pra mim a literatura seria um sonho. É sonhar, é estar sonhando sempre. Estar viajando além do seu universo. (ENTREVISTA, 24 de junho de 2019)

Professora 3 – [...] o Ferreira Gullar fala que a vida precisa de arte, porque a vida só não basta. [...] a literatura dá sentido para o ser e para o estar [...] tudo o que você conhece do mundo, todos os estímulos que você recebeu para ser quem você é vieram de um conhecimento acumulado, e onde estão esses conhecimentos? Nos livros, mais do que em qualquer outro lugar. Então literatura é vida. (ENTREVISTA, 14 de novembro de 2019)

Com as expressões “[...] pra mim a literatura seria um sonho. É sonhar, é estar sonhando sempre”, para a Professora 1, e com a expressão “[...] literatura é vida”, as entrevistadas demonstram seu envolvimento pela literatura. Sonhar e viver são dois verbos que remetem a ações prazerosas no contexto do cotidiano. Viver não é sinônimo de sobreviver, pois viver indica muito mais o “apreciar a vida”. E sonhar remete ao imaginar, ao almejar e ao idealizar, atitudes tão estimadas para trazer alegria ao cotidiano.

Ao comparar a literatura com um sonho, para a Professora 1, e ao dizer que a literatura atribui sentido para o *ser* e para o *estar*, para a Professora 3, as entrevistadas manifestam também a importância da literatura para a constituição psicológica, pois o ato de sonhar é vital para o desenvolvimento saudável da nossa consciência. E com o consciente saudável, a vida social tem mais sentido. Para Candido (1988, p. 175)

[...] podemos dizer que a literatura é o sonho acordado das civilizações. Portanto, assim como não é possível haver equilíbrio psíquico sem o sonho durante o sono, talvez não haja equilíbrio social sem a literatura. Deste modo, ela é fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem

na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente.

A Professora 3 também reconhece a literatura como fonte de transmissão cultural. Ao dizer “[...] tudo o que você conhece do mundo, todos os estímulos que você recebeu para ser quem você é vieram de um conhecimento acumulado, e onde estão esses conhecimentos? Nos livros, mais do que em qualquer outro lugar”, a professora revela o papel dos livros, e portanto, da leitura como origem para a expansão dos conhecimentos adquiridos.

De forma um pouco mais poética, a Professora 1 também revela esse caráter edificante da literatura. A metáfora “[...] estar viajando além do seu universo” revela a literatura, como fonte de transmissão cultural responsável por ampliar o repertório e o conhecimento de mundo do leitor, já que ir para além do universo é conhecer o desconhecido, é expandir as possibilidades no espaço infinito.

Qual é o sentido desses gestos e, mais amplamente, qual é o sentido da transmissão cultural? Parece-me que é isso: apresento a você o mundo que os outros me passaram e de que me apropriei, ou apresento a você o mundo que descobri, construí, amei. Apresento a você o mundo que nos cerca e que você olha, surpreendido, por exemplo, o céu para o qual levanta os olhos, e me aponta um pássaro, uma estrela, um avião. (PETIT, 2010, p.14)

Já a Professora 5 explica a literatura como textos escritos, por meio do uso sofisticado da linguagem:

Professora 5 – [...] então, é difícil a gente explicar isso, porque na verdade a literatura, é [...] quando escritor pensa em que tipo de linguagem vai usar, pensa em todos aqueles outros recursos literários que a gente vê, sentido figurado, tudo aquilo que aparece nesses textos mais complexos e mais difíceis. Então, pra mim, a literatura é esse tipo de texto mesmo, que são bem elaborados que tem ou podem ter a linguagem poética ou outro tipo de linguagem [...] Como eu vou dizer? Que amplia mesmo o conhecimento da gente, abre portas, que apresenta palavras desconhecidas, ou então dialetos, algumas coisas que usavam antigamente [...] Então, eu acho que é isso, é como se você tivesse ali um texto que informa desde o passado, o presente e o futuro, uma coisa assim, bem abrangente mesmo. Agora, eu não sei explicar direito. (ENTREVISTA, 26 de junho de 2019)

Ao citar “[...] a literatura é esse tipo de texto mesmo, que são bem elaborados que tem ou podem ter a linguagem poética ou outro tipo de linguagem”, a entrevistada afirma que há uma diferença entre os textos literários e os não literários, sendo essa diferença caracterizada pelo uso especial da linguagem. Sua representação acerca

dos textos literários está de acordo com a definição de literatura para Lajolo (2018, p.47):

Literatura pode ser entendida como resultado de um uso especial de linguagem que, por meio de diferentes recursos, sugere o arbitrário da significação, a fragilidade da aliança entre o ser e o nome. No limite, ela encena a irredutibilidade e a permeabilidade de cada ser, pois participa de uma das propriedades da linguagem: a capacidade de simbolizar e de, simbolizando, simultaneamente afirmar e negar a distância entre o mundo dos símbolos e o dos seres simbolizados.

Para a entrevistada, a linguagem literária é o diferencial que particulariza a obra literária dos demais textos. O excerto “[...] que tipo de linguagem vai usar, pensa em todos aqueles outros recursos literários que a gente vê, apresenta palavras desconhecidas, ou então dialetos, algumas coisas que usavam antigamente”, revela não somente a importância que os recursos linguísticos do texto literário têm para a professora, como também sua maneira de ler a literatura.

Para Barthes (2012), um dos prazeres que a leitura do texto promove é o prazer de se encontrar com a língua. Segundo o autor francês, essa leitura inebriada pela percepção das construções linguísticas é considerada como um “tipo de leitura poético”.

[...] o leitor tem, com o texto lido, uma relação fetichista: tira prazer das palavras, de certas palavras, de certos arranjos de palavras; no texto, delineiam-se plagas, isolados, em cuja fascinação o sujeito-leitor se abisma, se perde: esse seria um tipo de leitura metafórica ou poética; para provar esse prazer, haverá necessidade de uma vasta cultura linguística? Não se tem certeza: mesmo a criancinha, no momento do balbúcio, conhece o erotismo da palavra, prática oral e sonora oferecida à pulsão. (BARTHES, 2012, p. 38)

Sendo assim, mesmo a única fonte atual de textos literários da Professora 5 sendo o material disponível na escola, a participante dirige à literatura uma maneira de ler diferenciada dos textos não literários. Seu modo de ler destinado às obras literárias, está mais próximo da *leitura metafórica ou poética*, uma vez que as construções de linguagem do texto literário também são fontes de deleite para a entrevistada.

A Professora 5 também cita a questão da atemporalidade dos textos literários, uma vez que ao mencionar “[...] eu acho que é isso, é como se você tivesse ali um texto que informa desde o passado, o presente e o futuro, uma coisa assim, bem

abrangente mesmo”, fica evidente que para a entrevistada, um texto literário carrega traços de um determinado período histórico em que foi produzido, e que pode ser relacionado com o presente e com a projeção de um futuro.

A participante também menciona a atemporalidade do texto literário. Para a professora, o texto literário “[...] informa desde o passado, o presente e o futuro [...]”, ou seja, a literatura dedica-se a assuntos pertinentes aos seres humanos, em diferentes períodos históricos, no decorrer dos períodos históricos.

Calvino (1993) se refere à temporalidade da literatura, principalmente dos textos tidos como clássicos. Para o autor, um texto clássico é aquele que toda leitura será uma nova leitura e não releitura, já que a passagem de tempo contextualiza tanto a obra, quanto o leitor em outro período histórico. Sendo assim, os clássicos seriam atemporais, tratando de *informar desde o passado, o presente e o futuro*, como revela a Professora 5.

Por isso deveria existir um tempo na vida adulta dedicado a revisitar as leituras mais importantes da juventude. Se os livros permaneceram os mesmos (mas também eles mudam, à luz de uma perspectiva histórica diferente), nós com certeza também mudamos, e o encontro é um acontecimento totalmente novo. (CALVINO, 1993, p. 11-12)

Calvino (1993) considera essa particularidade acrônica como características dos clássicos da literatura, que se relacionam com as obras que os antecederam e com as múltiplas leituras que podem provocar nos mais diferentes leitores:

Os clássicos são aqueles livros que chegam até nós trazendo consigo as marcas das leituras que precederam a nossa e atrás de si os traços que deixaram na cultura ou nas culturas que atravessaram (ou mais simplesmente na linguagem ou nos costumes). (CALVINO, 1993, p. 11)

Para a Professora 5, a boa literatura não está relacionada apenas com os textos produzidos a partir de uma certa preocupação com a linguagem estética, mas, principalmente, se encontra aproximada dos clássicos, ou seja, se aproxima daqueles textos que compõem o cânone literário, pois compreende os fundamentos emancipatórios que determinam os clássicos serem chamados de clássicos. A Professora 5 entende o *porquê ler os clássicos*.²¹

²¹ *Por que ler os clássicos* é uma obra de Ítalo Calvino, publicada no Brasil em 1993.

4.2.4. Sobre a literatura e a escola...

Historicamente, a literatura infantil surge a partir do reconhecimento social da infância. Para Lajolo e Zilberman (1988, p. 17), a criança “[...] passa a deter um novo papel na sociedade, motivando o aparecimento de objetos industrializados (o brinquedo) e culturais (o livro) ou novos ramos da ciência (a psicologia infantil, a pedagogia ou a pediatria) de que ela é destinatária”.

A identificação desse sujeito-criança enquanto um ser social fez com que a sociedade desenvolvesse meios específicos para a educação infantil. Aliada à escola, a literatura para crianças aparece como uma ferramenta pedagogizante específica para o desenvolvimento cognitivo e emocional dos pequenos indivíduos.

A nova valorização da infância gerou maior união familiar, mas igualmente os meios de controle do desenvolvimento intelectual da criança e a manipulação de suas emoções. Literatura infantil e escola, inventada a primeira e reformada a segunda, são convocadas para cumprir esta missão (ZILBERMAN, 1985, p. 13).

Nesse sentido, a relação entre escola e literatura infantil é cultural e histórica, com raízes consolidadas no caráter pedagógico que envolve a literatura voltada aos pequenos leitores. Questionar as professoras participantes dessa investigação sobre o ensino escolar da leitura literária foi fundamental para perceber suas representações acerca da importância da literatura na vida cotidiana.

Quando questionadas sobre a relação literatura e escola, as Professoras participantes responderam:

Professora 1 – Acho que sim, porque a criança não vai aumentar o repertório dela só com os textos didático. A criança não vai parar. A gente almeja que eles façam uma faculdade, que eles realmente gostem daquilo, não simplesmente pra falar que fez, pra falar que tem uma profissão. A leitura te abre grandes portas, realmente dá asas pra você voar e utilizar muito sua imaginação. (ENTREVISTA, 24 de junho de 2019)

Professora 2 – Acho superimportante. Porque o leitor que consegue entender tudo o que tá lendo, porque não é só ler, né, ler sem compreender o que está lendo não adianta [...] ele vai ser um bom cidadão, ele vai saber votar, ele vai saber ler a história do Brasil e entender [...] vai saber o que está acontecendo no mundo, e isso é muito importante. [...] eles têm que saber de tudo, saber o que acontece. Então é importantíssimo a leitura e a formação de leitor, pra mim é o principal. (ENTREVISTA, 26 de junho de 2019)

Professora 4 - Eu acho importante. Porque como eu sempre falo para as crianças, quando a gente lê, a gente tem, assim [...] mil possibilidades, né?

Uma pessoa que lê, vai ser uma pessoa que vai ter mais oportunidades, porque ela vai saber interpretar melhor as coisas, até interpretar a vida mesmo, né? Uma pessoa que não aproveita, que não lê, não vai ter tantas oportunidades. Que nem, por exemplo na hora de procurar um trabalho, na hora de se expressar, de falar. Uma pessoa que lê tem mais [...] até mais repertório pra poder conversar com as outras pessoas, pra poder fazer qualquer tipo de coisa. Então, eu acho que a leitura é muito importante, e eu sempre falo isso pra eles, né? Que a oportunidade agora, de eles estarem criando um repertório mesmo, pra mais pra frente eles poderem estar lendo mais, escrevendo melhor [...] então, eu acho que a leitura vai muito de encontro com isso. Até tem criança aqui que fala “nossa, quando a gente tá lendo, parece que a gente vai pra outro mundo, né tia?” e a leitura é muito isso mesmo. É você estar indo mesmo, estar revendo seus conceitos, olhando aquilo que a gente vive no momento, e ir associando com aquilo que a gente já viveu a algum tempo. Então, isso é muito importante, eu acho. (ENTREVISTA, 25 de junho de 2019)

A literatura ensinada pela escola, para as entrevistadas, complementaria o conteúdo formal na ampliação de repertório pessoal do aluno. Para Colomer (2007, p. 73), por meio da literatura infantil “[...] aprende-se a inter-relacionar a experiência vital com a experiência cultural fixada pela palavra e domina-se progressivamente um grande número das convenções que regem este tipo de texto.”

Desse modo, a literatura é um objeto de transmissão cultural *fixada pela palavra* que permite a construção de saberes mediados pelas relações entre o conhecimento prévio e o conhecimento apresentado pela ação da leitura. Sendo assim, a literatura é fundamental para “aumentar o repertório” da criança.

Colomer (2007) ainda evidencia o caráter atual da literatura para crianças sob a perspectiva social, uma vez que o texto voltado para o público infantil reflete os valores das sociedades contemporâneas.

Isto significa que os textos destinados às crianças descrevem, em grande medida, as sociedades ocidentais mais avançadas, as que se qualificam de pós-industriais e democráticas, e refletem seus novos valores e as formas educativas de transmiti-los. (COLOMER, 2007, p. 77)

Mesmo trabalhando com uma turma de primeiro ano do Ensino Fundamental, a Professora 1 reconhece esse traço social da literatura infantil. Ao dizer “[...] a gente almeja que eles façam uma faculdade, que eles realmente gostem daquilo, não simplesmente pra falar que fez, pra falar que tem uma profissão”, a entrevistada relaciona a leitura literária na infância com os valores culturais da nossa sociedade destinados ao universo adulto, como cursar uma instituição de Ensino Superior e trabalhar.

Contudo, ao dizer que *apenas os textos didáticos* não seriam suficientes para a formação do indivíduo, a professora atenta para a temática do material didático, que a cada dia apresenta mais textos literários que textos informativos. Dessa forma, a Professora 1 não compreende a distinção entre o texto não literário e o texto literário vinculados no manual didático.

A Professora 2 também relaciona a importância do ensino da literatura para a formação do indivíduo. Com o excerto “[...] ele vai saber votar, ele vai saber ler a história do Brasil e entender [...] vai saber o que está acontecendo no mundo, e isso é muito importante”, a entrevistada demonstra, assim como a Professora 1, que o ensino da literatura na infância é significativo para que a criança possa se desenvolver como um adulto participativo na sociedade.

A Professora 4 relaciona o aumento de repertório gerado pela leitura de textos literários com maiores “oportunidades”. E como exemplo de melhores oportunidades, a entrevistada traz para a discussão a questão da procura por emprego, também refletindo os valores sociais contemporâneos, destinados aos adultos.

Segundo Candido (1988, p. 175) a literatura é responsável por expor tanto os princípios valorizados pela sociedade, quanto os considerados adversos.

Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas.

Dessa forma, a produção literária é capaz de construir o pensamento crítico no leitor, já que representa a vida social com todas as suas incoerências. Para a Professora 4, “[...] uma pessoa que lê, [...] vai saber interpretar melhor as coisas, até interpretar a vida”. Ao afirmar que o leitor de obras literárias tem uma maior capacidade de compreensão diante das vivências, a participante também delega para a literatura uma certa função educadora informal, que prepara o leitor não apenas para o mercado de trabalho, mas também o prepara para a vida.

Contudo, em sua resposta, a Professora 4 também menciona o desenvolvimento da escrita por meio da leitura. Barthes (2012, p.39) aponta que um dos prazeres que a leitura promove é justamente o Desejo de escrever.

[...] a leitura é condutora do Desejo de escrever [...] Não é que necessariamente desejemos escrever *como* o autor cuja leitura nos agrada;

o que desejamos é apenas o desejo que o escritor teve de escrever, ou ainda: desejamos o desejo que o autor teve do leitor enquanto escrevia, desejamos o *ame-me* que está em toda leitura.

Para o autor francês, a leitura desperta o anseio por escrever, uma vez que o leitor quer vivenciar a experiência do autor diante da sua produção escrita. A partir da declaração “[...] pra mais pra frente eles poderem estar lendo mais, escrevendo melhor”, a entrevistada evidencia e valoriza esse vínculo entre a leitura e a escrita, delineando, dessa forma, mais um importante aspecto da literatura para a educação escolar.

Já a Professoras 3 e 5 responderam, ao serem questionadas sobre a relação entre a literatura e a escola,

Professora 3 – *Sim, é importante ensinar literatura na escola, justamente pelo fato dela ser a construtora até da nossa personalidade, da nossa subjetividade. [...] até para o aluno desenvolver o seu pensamento crítico, pra ele poder estar reavaliando a sua personalidade e se construindo enquanto pessoa e [ênfase] enquanto cidadão [...]e criar também o seu aparato de moralidade, de ser e de estar no mundo. (ENTREVISTA, 14 de novembro de 2019)*

Professora 5 - *É porque assim, a gente fica pensando que muitas questões envolvidas, por exemplo, quando você lê um livro literário, você conhece um pouco como aquele escritor pensava, qual era a visão dele em relação a nossa sociedade, o mundo em si. Você encontra um tipo de linguagem mais rebuscada que você aprende, e tem a ideologia que você vai percebendo ali [...] ela transmite as coisas e você tem que saber lidar muito bem com tudo aquilo, pra depois você fazer o seu julgamento. Então, eu acho que a literatura é importante por causa disso, porque ela vai ampliar o conhecimento em tudo, em várias questões; e aprender a utilizar a língua portuguesa que é tão difícil. (ENTREVISTA, 26 de junho de 2019)*

Candido (1999, p. 81) classifica a literatura enquanto sua “capacidade de confirmar a humanidade do homem”. Para tanto, segundo Candido (1988), o processo de humanização pela literatura ocorre mediado por três fatores fundamentais que envolvem o texto literário: sua estrutura, sua forma de manifestação de sentimentos e visões de mundo e sua forma de conhecimento, sendo esses três fatores ligados e interdependentes.

Para Candido (1988), a estrutura do texto literário corresponde à maneira pela qual sua mensagem foi construída. Sendo assim, o primeiro grande traço humanizador da literatura está no fato de ela própria ser um objeto construído, materializado pelo homem.

Essa materialização do texto presume a escolha por determinado acordo inicial de ideias. E essa formatação estabelecida pelo texto literário propõe ao leitor a própria organização do pensamento humano. Para Candido (1988, p.178), “toda obra literária pressupõe esta superação do caos, determinada por um arranjo especial das palavras e fazendo uma proposta de sentido”.

A forma estruturada do texto traz em si uma enorme capacidade humanizadora devido à coerência mental que pressupõe e que sugere, ou seja, organiza o pensamento humano e o faz atuante no âmbito social.

A produção literária tira as palavras do nada e as dispõe como todo articulado, este é o primeiro nível humanizador, ao contrário do que geralmente se pensa. A organização da palavra comunica-se ao nosso espírito e o leva, primeiro, a se organizar; em seguida, a organizar o mundo. (CANDIDO, 1988, p. 177).

Ao citar “[...] você encontra um tipo de linguagem mais rebuscada que você aprende”, e “[...] aprender a utilizar a língua portuguesa que é tão difícil”, a Professora 5 pontua o aspecto linguístico estrutural da literatura como uma característica importante para seu aspecto educativo, como fonte de aprendizado de novas palavras, bem como de organização do pensamento.

Num segundo momento, a entrevistada ressalva a apresentação das diversas perspectivas pela literatura. Para a professora “[...] você conhece um pouco como aquele escritor pensava, qual era a visão dele em relação a nossa sociedade, o mundo em si”.

Candido (1988) declara que um segundo traço humanizador da literatura está no fato de o texto literário apresentar as representações de mundo de todos que o elaboraram. Sendo assim, por meio da literatura, o leitor entra em contato com os mais diversificados pontos de vista diante dos problemas emocionais e sociais, o que auxilia o próprio leitor a posicionar-se em face desses mesmos problemas postos pelo texto literário.

A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante. Isso posto, devemos lembrar que além do conhecimento por assim dizer latente, que provém da organização das emoções e da visão do mundo, há na literatura níveis de conhecimento intencional, isto é, planejados pelo autor e conscientemente assimilados pelo receptor. Estes níveis são os que chamam imediatamente a atenção e é neles que o autor injeta as suas intenções de propaganda ideologia, crença, revolta, adesão etc. [...] Nestes casos a literatura satisfaz, em outro nível, à necessidade de conhecer os

sentimentos e a sociedade, ajudando-nos a tomar posição em face deles. (CANDIDO, 1988, p. 180)

Ao identificar que o texto literário também possui ideologias, a Professora 5 reconhece que a literatura promove o pensamento crítico no leitor diante dos problemas apresentados. Para a participante, a literatura “[...] transmite as coisas e você tem que saber lidar muito bem com tudo aquilo, pra depois você fazer o seu julgamento”.

Já Professora 3, assim como suas demais colegas, também relaciona o ensino da literatura na infância com a prática da cidadania na vida adulta: “ [...] até para o aluno desenvolver o seu pensamento crítico, pra ele poder estar reavaliando a sua personalidade e se construindo enquanto pessoa e [ênfase] enquanto cidadão [...]e criar também o seu aparato de moralidade, de ser e de estar no mundo”. Ao citar a construção do aparato da moralidade para poder atuar enquanto cidadão no mundo, a participante relaciona o ensino escolar dos textos literários com a formação social das crianças.

Para a entrevistada, a literatura é uma “construtora até da nossa personalidade, da nossa subjetividade”. Candido (1999) menciona a função psicológica da literatura, justamente por atuar no subconsciente de forma não perceptível, ajudando, dessa forma, a construção da personalidade.

Ao mesmo tempo, a evocação dessa impregnação profunda mostra como as criações ficcionais e poéticas podem atuar de modo subconsciente e inconsciente, operando uma espécie de inculcamento que não percebemos. Quero dizer que as camadas profundas da nossa personalidade podem sofrer um bombardeio poderoso das obras que lemos e que atuam de maneira que não podemos avaliar. (CANDIDO, 1999, p. 84)

Para Candido (1999) a literatura tem a capacidade de atuar no meio social, justamente por interferir na construção da identidade individual do leitor. Dessa maneira, o texto literário propõe *o pensamento reflexivo diante dos problemas sociais*, fazendo com que o leitor tome um posicionamento ante a sociedade.

Sem procurar decidir, limitemo-nos a registrar as três posições e admitir que a obra literária significa um tipo de elaboração das sugestões da personalidade e do mundo que possui autonomia de significado; mas que esta autonomia não a desliga das suas fontes de inspiração no real, nem anula a sua capacidade de atuar sobre ele. (CANDIDO, 1999, p. 85-86)

Ainda segundo Candido (1988), a literatura exerce sua função humanizadora por transmitir o conhecimento sobre as mais diversas produções do homem histórico-cultural. Os textos literários são permeados por temáticas em que o seu eixo articulador são as conquistas humanas aperfeiçoadas pelo tempo.

Para a Professora 5, “[...] a literatura é importante [...] porque ela vai ampliar o conhecimento em tudo, em várias questões”. Dessa forma, a entrevistada reconhece a literatura como uma produção cultural a respeito da própria cultura humana, capaz de proporcionar uma formação humanizada por meio dos diálogos entre o leitor e o próprio texto literário.

A Professora 3 também reconhece o valor da literatura na formação do homem. Ao mencionar a literatura como “[...] construtora da personalidade [...] para o aluno desenvolver seu pensamento crítico, pra ele poder estar reavaliando a sua personalidade e se construindo enquanto pessoa e [ênfase] enquanto cidadão” a entrevistada reafirma o poder da literatura em formar pessoas para transformar sociedades.

4.2.5. Afinal, o que é literatura?

Em síntese, para as participantes desse estudo, a literatura é uma manifestação da cultura, mediada pela linguagem, que transmite aspectos singulares da própria cultura humana. No entanto, cada professora reconhece traços distintos para a valorização do literário nos textos escritos.

A Professora 2 compreende a literatura por todas as manifestações da língua escrita, que promovam a formação da cidadania no leitor. Sem conseguir distinguir os diferentes gêneros textuais, a participante relaciona a literatura com a leitura, com a finalidade de “entender o que você está lendo, interpretar o que você está lendo [...]”.

Contudo, para que o leitor *compreenda* e *interprete* sua leitura, é necessário ter o conhecimento sobre sua contextualização social, ou seja, sobre o porquê aquele determinado texto foi produzido. Dessa forma, a confusão entre os diferentes gêneros de texto escrito também pode provocar uma confusão entre as diferentes formas de leitura que os textos exigem do leitor, fato responsável por prejudicar a atividade leitora.

Para a Professora 4, a literatura é responsável por auxiliar a formação do acervo de vivências do sujeito leitor. Ao enunciar “[...] uma pessoa que lê tem mais

[...] até mais repertório pra poder conversar com as outras pessoas, pra poder fazer qualquer tipo de coisa”, a entrevistada esclarece que a literatura é fundamental para a formação intelectual do ser humano, pois a partir das leituras, o sujeito é capaz de se comunicar e de conviver em sociedade. Logo, é a única participante que relaciona diretamente a leitura literária com a produção escrita.

A entrevistada também reconhece que esse repertório construído a partir de textos literários é *prestigiado* na esfera social, uma vez que ao citar os cânones da literatura de língua portuguesa, como Fernando Pessoa e Machado de Assis, a participante revela que a formação intelectual deve ser ratificada pela academia e pelos especialistas nos mais diversos assuntos, assim como determinados autores o são.

A Professora 4 deposita na literatura o processo de desconstrução de convicções, a partir do relacionamento entre o que está sendo lido com o que foi vivenciado, já que, segundo a entrevistada, ler literatura é “[...] estar revendo seus conceitos, olhando aquilo que a gente vive no momento, e ir associando com aquilo que a gente já viveu há algum tempo”.

Sendo assim, mesmo cometendo o equívoco ao compreender que textos paradidáticos são literários, a literatura, para a Professora 4, é representada como uma criação influente da cultura humana, capaz de construir e até mesmo modificar o repertório adquirido por meio de vivências outras, sendo base fundamental para a comunicação entre os homens.

Já a Professora 1 menciona ser “apaixonada” pela poesia. A paixão é um sentimento humano intenso e profundo, marcado pelo grande envolvimento da pessoa apaixonada pelo agente motivador da paixão. A paixão é capaz de alterar algumas particularidades do comportamento e do pensamento da pessoa, que passa a demonstrar um excesso de admiração por aquilo que lhe causa paixão.

A poesia historicamente despontou como uma espécie de composição textual emotiva, lírica, para ser acompanhada por instrumentos musicais, tais como a lira. No sentido figurado, a poesia é tudo que comove, que emociona.

Para a Professora 1, a literatura é importante por atuar de forma sensível no desenvolvimento do ser humano. A professora destaca a relação de construção do imaginário pela literatura, já que, em suas próprias palavras, a literatura é responsável

por “[...] dar asas à imaginação [...]”, quando questionada sobre a importância do ensino da leitura literária na escola.

Suas construções verbais durante a entrevista também demonstram a relevância que a participante concede à literatura. Ao enunciar que a literatura “é despertar para um momento inesquecível” ao mesmo tempo em que a “literatura seria um sonho”, a professora traz lirismo ao seu discurso, mediados pelo uso das antíteses metafóricas relacionadas ao *despertar* e ao *sonhar*. A literatura é tão significativa para a entrevistada, que até mesmo sua linguagem é organizada graças aos exemplos encontrados em suas leituras literárias.

A Professora 5 reconhece a importância da literatura para a construção do repertório pessoal, valorizando principalmente a linguagem literária como paradigma para essa composição de vivências. Durante a entrevista, a participante menciona a “linguagem rebuscada”, “poética” e “elaborada” como fonte de distinção dos textos literários em comparação aos textos não literários. Consequentemente, a Professora 5, assim como a Professora 3, também reconhece a literatura como uma forma de arte.

Essa clareza em perceber as nuances entre a linguagem presente na obra literária e a linguagem de textos não literários é consequente de sua formação acadêmica, pois a entrevistada é graduada em Letras, além da Pedagogia.

A participante também menciona a atemporalidade do texto literário. Para a professora, o texto literário “[...] informa desde o passado, o presente e o futuro [...]”, ou seja, a literatura dedica-se a assuntos pertinentes aos seres humanos, em diferentes períodos históricos, no decorrer dos períodos históricos.

A literatura para a Professora 5 também é responsável por fazer “[...] a gente pensar e refletir sobre quantos problemas sociais a gente tem e, ninguém faz nada”. Sendo assim, a partir do contato com o texto literário, o leitor consegue construir seu pensamento analítico diante do meio social.

Assim sendo, a Professora 5 compreende por literatura os textos construídos a partir de um trabalho diferenciado com a linguagem, que se permite como arquétipo para a formação do intelecto, uma vez que apresenta temas referentes aos mais diversos dilemas humanos e que auxiliam o desenvolvimento do pensamento crítico no sujeito-leitor.

Diferentemente de suas colegas, a Professora 5 é a única participante que demonstra um conhecimento teórico da crítica literária bastante aprofundado, consequência de seus estudos durante sua graduação em Letras.

A Professora 3 reconhece a literatura como uma manifestação artística. Ao citar Ferreira Gullar “Porque o Ferreira Gullar fala que a vida precisa de arte, porque a vida só não basta” a participante reconhece o texto literário como uma forma de escritura a partir da preocupação estética.

A Professora 3 também admite o caráter formativo da literatura, assim como as demais participantes: “[...] desenvolver o seu pensamento crítico, pra ele poder estar reavaliando a sua personalidade e se construindo enquanto pessoa e [ênfase] enquanto cidadão [...]e criar também o seu aparato de moralidade [...]”. Sendo assim, a professora encara a literatura como uma expressão artística que auxilia o leitor a se tornar um cidadão crítico e consciente dos problemas sociais, para que dessa forma, esse leitor possa atuar e modificar a sociedade ao seu redor.

4.3. Normas X Modos de fazer

Trabalhar na mesma escola por quase dez anos como professora de inglês, trouxe-me muita proximidade com meus colegas de profissão. Posso até dizer que alguns colegas se transformaram em amigos *daqueles com quem a gente gosta de conversar, do igual o igual, desarmado, sem precisar de saber o porquê é que é.*²²

A partir desse companheirismo conquistado ao longo dos anos, muitas confidências, principalmente sobre nossas atuações profissionais, foram trocadas. Contudo, quando o assunto adentrava nas malhas da gestão escolar, da política implantada por determinada equipe pedagógica e por determinado sistema de ensino, a fala que mais se repetia entre meus amigos era: “nada importa...quando fecho as portas da minha sala, faço do meu jeito”.

Por mais que essa fala também representasse em partes a minha postura diante de minha própria prática escolar, escutá-la repetidas vezes foi fator determinante para a escolha do aporte teórico que nortearia as análises dessa pesquisa, já que tentar compreender como as práticas docentes poderiam ser

²² Trecho extraído da obra *Grande sertão: veredas*, de João Guimarães Rosa, de 1956. ROSA, J. G. **Grande sertão: veredas**. São Paulo: Cia das letras, 2019.

caracterizadas como distantes dos padrões estabelecidos pelos documentos oficiais se tornaria um dos objetivos dessa investigação.

E encontrei em Michel de Certeau a resposta para a busca por uma teoria que abarcasse esse *modo de fazer do homem cotidiano* em oposição às determinações impostas pelo sistema, nesse caso, o sistema educacional.

Com suas *táticas* e *estratégias*, Certeau (1998) propõe uma nova maneira de estudar a sociedade cultural. Para o autor francês, as *estratégias* são as normas, impostas pelos grupos dominantes, ou “o cálculo das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder é isolável de um *ambiente*”. (CERTEAU, 1998, p. 46)

Já as *táticas* são as práticas cotidianas do homem comum, ou “a própria decisão, ato e maneira de aproveitar a *ocasião*” (CERTEAU, 1998, p. 47). Na maioria dos casos, as *táticas* não estão em total harmonia com as *estratégias*, uma vez que “o cotidiano se inventa com mil maneiras de *caça não autorizada*.” (CERTEAU, 1998, p. 38)

Sendo assim, por mais que existam *estratégias* de direcionamento ao trabalho docente dentro das escolas, cada professor realiza sua prática da maneira que achar conveniente. Ao *fechar as portas da classe*, são as *táticas* docentes que se tornam o coração da pedagogia.

4.3.1. Sobre o Ler ...

Ao ser questionada sobre o Programa Ler e Escrever, a Professora 1 respondeu:

Pesquisadora - Você gosta de usar o Programa Ler e Escrever nas suas aulas?

Professora 1 – Sim [...] faz parte do nosso currículo, né [...] mas não pode parar só no Ler e Escrever, não. Porque o material não é tão rico. Ele deixa a desejar. Então, você tem de pegar o Ler e Escrever, trabalhar antes e estudar, porque se você vir com o Ler simplesmente, você não consegue atingir o seu objetivo. E, uma vez que o Ler e Escrever apresenta muitos erros, tanto os ortográficos, como as falhas em uma cruzadinha [...] (ENTREVISTA, 24 de junho de 2019)

Apesar de dizer gostar de trabalhar com o Programa Ler e Escrever, a Professora 1 passa o tempo todo criticando a proposta do material. Além de citar erros

de publicação, como as *falhas na cruzadinha*, a entrevistada diz que o material “[...] deixa a desejar” (ENTREVISTA, 24 de junho de 2019), no sentido de que ela necessita trazer atividades complementares para alcançar os objetivos estipulados.

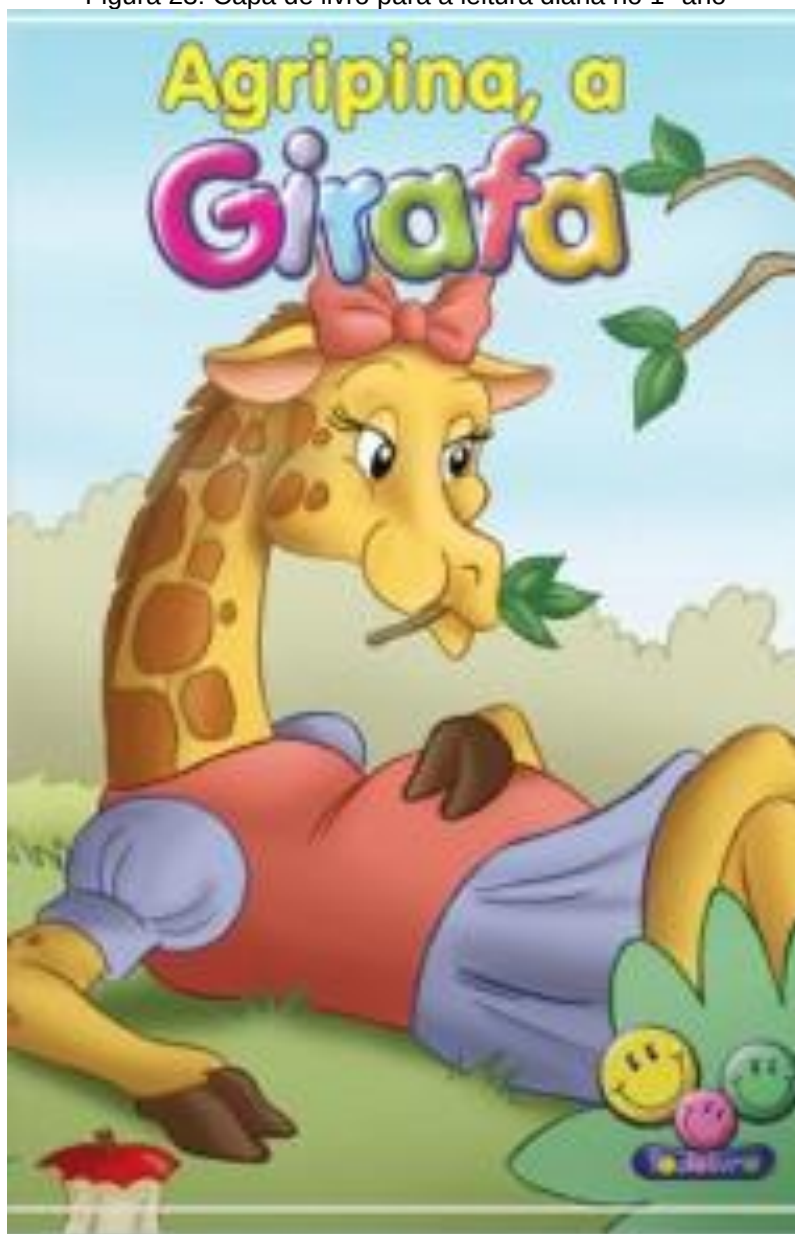
Dessa maneira, a resposta afirmativa da professora, à pergunta sobre gostar do Ler e Escrever, adquire um outro sentido, pois, na realidade, a entrevistada tem ressalvas com relação ao Programa. A afirmativa *sim* seguida da frase “faz parte do currículo” revela o caráter de obrigatoriedade do trabalho pedagógico a partir do Programa. Sendo assim a Professora 1 demonstra que o Programa não seria sua primeira opção como proposta pedagógica para o 1º ano.

Durante as observações realizadas em sua turma, pude notar que suas práticas oscilavam com o trabalho pedagógico a partir das atividades sugeridas pelo Ler. A prática da leitura diária, orientação direcionada ao professor pelo Guia de Planejamento e Orientações Didáticas Professor Alfabetizador – 1º ano, sempre fora realizada com muita fluidez e empenho pela professora. Justamente por ser leitora fora da escola, a professora garantia a seus alunos um momento de contação de história interessante, por meio de uma ótima entonação de voz e com o auxílio de recursos extra, como fantoches e brinquedos, para que seus alunos tivessem a atenção voltada para esse momento.

Contudo, a escolha dos livros para a leitura diária não estava de acordo com a sugestão mencionada pelo Guia do professor alfabetizador. O Programa Ler e Escrever orienta que “a atividade de leitura em voz alta pelo professor deve ocorrer diariamente com prioridade para textos da esfera literária como contos de fada e populares, mitos, etc.” (SÃO PAULO, 2014a, p. 40)

Nos meses em que presenciei suas aulas, a Professora 1 trazia para os momentos de leitura diária muitos livros paradidáticos e/ou livros de ficção com um valor estético muito empobrecido, tanto por meio da construção escrita quanto pela produção gráfico-editorial, sem apresentar informações básicas, como autoria e ilustração.

Figura 23: Capa de livro para a leitura diária no 1º ano



Fonte: Fotografia tirada em observação de campo. Acervo Pessoal.

Deste modo, os livros selecionados para a prática da leitura diária, em sua grande maioria, ou não eram literários, ou não necessitariam da mediação leitora da professora, por possuir uma narrativa muito simplificada, fazendo com que os próprios alunos conseguissem compreendê-los com autonomia.

O Guia de Planejamento e Orientações Didáticas do Professor Alfabetizador – 1º ano explicita as condições para a seleção das obras que serão lidas pelo professor em sala de aula:

Ao selecionar os livros que serão lidos, é importante que você tenha em mente que, para aproximar as crianças da literatura, o mais importante é buscar boas histórias, que além de contarem com um bom enredo (são engraçadas, misteriosas ou líricas), estão escritas de maneira interessante. É preciso evitar os textos em que a linguagem é empobrecida, pois é lidando com um vocabulário mais rico que as crianças realmente ampliarão suas possibilidades linguísticas. (SÃO PAULO, 2014a, p. 44)

O Programa também orienta que as mensagens moralizantes e/ou pedagogizantes, presentes nos livros paradidáticos, não sejam critérios para a escolha das obras que serão lidas diariamente pelo professor.

Da mesma forma, não é interessante escolher livros pela “mensagem moral” que a história carrega, mesmo que traduza valores muito prezados atualmente (a defesa da natureza, das minorias raciais ou os direitos das pessoas com necessidades especiais, por exemplo). Mesmo considerando a importância da formação das crianças, não é possível colocar tais ensinamentos como critério de escolha mais importante do que a qualidade literária (tanto do texto quanto da imagem): tal procedimento compromete o objetivo principal dessa proposta, ou seja, favorecer que os alunos construam um repertório amplo de boas histórias, tenham oportunidade de apreciar um livro bem escrito (do ponto de vista literário) e aprendam os diferentes elementos e possibilidades que compõem as narrativas. (SÃO PAULO, 2014a, p. 44)

Sendo assim, ao optar por livros paradidáticos e/ou com baixa qualidade estético-literária, a Professora 1 demonstrou que a escolha dessas obras para a realização da leitura diária era um reflexo, não das orientações presentes no Programa Ler e Escrever, mas uma reprodução das suas representações pessoais sobre a literatura.

Apesar de ser uma leitora, a Professora 1 desconhece a teoria crítica literária canônica, fato que aproxima suas leituras extra curriculares dos livros contemporâneos de baixa qualidade estética, classificados como *literatura de massa*. Assim, essa mesma não percepção sobre a qualidade estética das obras é o elemento norteador das escolhas de leitura para sua turma.

Nos meses de observação das aulas também pude acompanhar a realização de uma atividade com poesia, proposta pela Coletânea de Atividades do aluno. Intitulada como Atividade com Poema, a proposta direcionada aos alunos pedia às crianças que circulassem determinadas palavras no texto apresentado, indicadas pelas imagens presentes na página. A atividade tomava por base a poesia Chatice, de José Paulo Paes.

Figura 24: Atividade com Poema

ATIVIDADE COM POEMA

NOME _____ DATA ____ / ____ / ____

CIRCULE NO POEMA AS PALAVRAS INDICADAS PELAS FIGURAS.

CHATICE

JOSÉ PAULO PAES



JACARÉ,
 LARGA DO MEU PÉ,
 DEIXA DE SER CHATO!
 SE VOCÊ TEM FOME,
 ENTÃO VÊ SE COME
 SÓ O MEU SAPATO,
 E LARGA DO MEU PÉ,
 E VOLTA PRO SEU
 MATO, JACARÉ!



A professora pediu que seus alunos encontrassem a página 24, na qual a atividade se situava, ditando os algarismos de forma unitária, dois e quatro, para que todas as crianças pudessem encontrar o exercício. As crianças estavam sentadas em duplas produtivas, uma maneira de organizar os alunos de forma que eles consigam ajudar os próprios colegas, mesclando uma criança com mais domínio sobre a língua escrita com uma criança com menor conhecimento. Após alguns minutos, todos os alunos já estavam com suas coletâneas abertas na poesia. Desse modo a Professora 1 iniciou um pequeno diálogo com as crianças:

Professora 1 – Vocês sabem o que é um poema, 1º ano?

Alunos – Não, tia!

Professora 1 – Poema é uma maneira que uma pessoa chamada poeta resolveu escrever. Cada palavra ou frase é chamada de verso. Com que letra começa a palavra Poema?

Alunos – Com “P” de Peteca!

Professora 1 – Isso! Com “P” de peteca! (OBSERVAÇÃO, 10 de abril de 2019)

O espaço físico da sala de aula destinada ao 1º ano contém, dentre outros estímulos visuais, um alfabeto ilustrado. A letra “P” tem por ilustração uma peteca. Logo, as crianças associaram a letra inicial da palavra *Poema* com a palavra *Peteca*.

Em seguimento à explanação da atividade com poesia, a professora perguntou aos alunos sobre o título do texto:

Professora 1 – O que é chatice?

Aluno 1 – É fazer alguma coisa que as pessoas não gostam.

Professora 1 – Isso mesmo! E quais são os desenhos que aparecem na atividade?

Alunos – Tem sapato, pé e jacaré [...]

Professora 1 – Isso mesmo, pessoal! (OBSERVAÇÃO, 10 de abril de 2019)

Após essa conversa inicial, a professora realizou a leitura do poema, sempre com uma ótima entonação. Finalizada a leitura, a participante da investigação retomou a poesia com as crianças:

Professora 1 – Por que será que o jacaré pegou no pé dele?

Alunos – Não sei, tia [...]

Aluno 2 – Pra morder o pé dele!

Professora 1 – Sim [...] mas também pode ser porque o sapato era feito de couro de jacaré [...] será que o jacaré pensou que o sapato era a sua namorada?

Alunos – [Risos] não tia! (OBSERVAÇÃO, 10 de abril de 2019)

Em sequência a esse diálogo a professora explicou a atividade para as crianças, pedindo que encontrassem e circulassem no poema, as palavras determinadas pelas imagens. Em seguida, a professora pediu aos alunos que as procurassem no texto escrito.

Após conferir as respostas com os alunos, de mesa em mesa, a professora solicitou que as crianças copiassem a poesia no caderno, para que a proposta fosse finalizada, e dessa forma, a professora pudesse ter um tempo para corrigir, individualmente, as atividades dos seus alunos.

O Guia de Planejamento e Orientações Didáticas do Professor Alfabetizador orienta que essa atividade seja realizada em duplas, bem como que o professor permita que as crianças a realize com autonomia.

- Antes da aula, organize as duplas de crianças, procurando organizar duplas produtivas de trabalho, o que significa que os níveis de conhecimentos de ambos os integrantes não sejam idênticos, e sim próximos;
- [...];
- Enquanto trabalham, circule entre as duplas para fazer intervenções e ajudar os alunos que necessitem do seu apoio. (SÃO PAULO, 2014a, p. 90)

A condução da atividade pela professora esteve de acordo com as orientações direcionadas pelo Guia do professor do Programa Ler e Escrever. No entanto, ao enfatizar a cópia do poema no caderno pelos alunos, sem proporcionar um momento de explanação do texto literário, a Professora 1 se apresentou muito mais comprometida com a reprodução da atividade proposta, do que com a formação do leitor literário. A fruição do texto foi muito suscinta, tendo como foco, em todos os momentos, a proposta ortográfica da atividade.

O pouco tempo destinado para a explicação sobre o poema enquanto gênero textual, bem como a falta de diálogo sobre o entendimento do texto pelos alunos, não estão de acordo com as orientações didático-pedagógicas propostas pelo Programa Ler e Escrever.

Após a leitura, é importante que os alunos sejam convidados a dizer o que pensaram ou sentiram a partir da história. No início, tais comentários são bastante simples, mas com o tempo tendem a ganhar qualidade, especialmente se contarem para isso com intervenções do professor. Ele tanto pode fazer perguntas que permitam aprofundar o que os alunos disseram inicialmente, como fazer os seus próprios comentários sobre o livro [...] (SÃO PAULO, 2014a, p. 45)

Ao pedir que os alunos copiassem o texto no caderno, a professora concentrou os esforços muito mais na reprodução da escrita à formação de leitores autônomos, objetivo inicial da proposta da atividade. Mesmo se apresentando como leitora, a Professora 1 não conseguiu trabalhar a literatura de forma envolvente em sala de aula, apresentando o texto literário de forma escolarizada, unicamente com o propósito de garantir a aquisição da escrita para os alunos.

Para Soares (1988), o problema não é a escolarização da leitura, um processo realmente necessário. A maior adversidade vem das consequências dos modos de como esse ensino da leitura vem sendo experienciado nas escolas. Consequentemente, a leitura deve ser escolarizada de forma adequada, ou seja, a leitura deve sempre estar contextualizada e direcionada para a formação do leitor.

Toda função formativa e humanizadora da literatura é ignorada porque, para a Professora 1, o texto literário inserido no manual didático é empregado somente como subterfúgio para a realização dos objetivos preexistentes determinados pela proposta didática. Desse modo, perde-se muito com esse processo de didatização da literatura.

Ao ser questionada sobre a reação de seus alunos diante do material do Programa Ler e Escrever, a Professora 1 respondeu:

Pesquisadora - E as crianças? Elas gostam do Ler?

Professora 1 - Gostam.

Pesquisadora – Eu percebi que eles aceitam bastante, né? Gostam de trabalhar com o material [...] você arriscaria dizer o porquê?

Professora 1 – Acho que eles gostam por causa das parlendas, das músicas das poesias [...] eles adoram as parlendas porque já conhecem de memória, então fica fácil [...] (ENTREVISTA, 24 de junho de 2019)

Ao citar os textos apresentados pelo material como justificativa, tais como as parlendas e as canções, a professora 1 menciona a importante informação de que as crianças gostam do Ler porque já conhecem a maioria dos textos *de memória*. Isso significa que o trabalho de apresentação à cultura da língua escrita desde a Educação Infantil faz toda a diferença quando a criança inicia seus estudos no Ensino Fundamental.

A Professora 2, quando questionada sobre o uso do Programa ler e escrever em suas aulas, respondeu:

Pesquisadora – Você gosta de usar o ler e Escrever em suas aulas?

Professora 2 – eu vou falar a verdade [...] o do 2º ano eu estou gostando, porque tem umas atividades que encaixaram bem [...] tem a leitura, tem o

recorte de parlenda, as cantigas de roda, adivinhas [...] umas coisas que deram para trabalhar bem com eles. O [Ler e Escrever] do 2º ano eu gostei. (ENTREVISTA, 26 de junho de 2019, grifo nosso)

A Professora 2 diz gostar do Ler e Escrever do 2º ano justamente pela diversidade de textos que o material apresenta. Um dos pilares do Ler e Escrever voltado para o 2º ano é justamente a apresentação de diferentes produções escritas.

Um dos elementos fundamentais para a construção das competências leitoras é o contato com diferentes gêneros de texto (cartas, contos, divulgação científica, poemas, reportagens, entre outros. Assim, durante o 2º ano, é importante que, além dos poemas, cantigas e parlendas, que se constituem textos privilegiados para o trabalho com a consolidação da escrita alfabética, seja proporcionado também o contato do aluno com diversos textos literários e informativos. Esse contato permitirá que os alunos construam conhecimentos sobre os gêneros tratados e também sobre procedimentos, atitudes e valores relacionados ao comportamento leitor: definir os diferentes propósitos pelos quais lemos um texto; estabelecer relações entre textos do mesmo gênero e entre o conteúdo do texto lido com outros conhecimentos; utilizar estratégias para prosseguir na leitura. (SÃO PAULO, 2014b, p. 22-23)

Sendo assim, a exposição aos mais diversificados tipos textuais, na fase da aquisição da língua escrita, proporciona a criança formular suas hipóteses de conhecimento sobre os gêneros textuais, suas funções, estabelecer conexões e criar novas estratégias de leitura.

O Guia de Planejamento e Orientações Didáticas do Professor Alfabetizador – 2º ano, também sugere que o professor leia textos literários aos alunos todos os dias. Dessa forma o estudante poderá construir seu repertório para que possa buscar a leitura autônoma.

Porque, lendo todos os dias, você garante que a leitura se torne parte integrante da rotina da escola. É esse contato frequente, diário e constante que permite que os alunos construam uma crescente autonomia para ler, familiarizem-se com a linguagem escrita, sintam prazer com a leitura, conheçam uma diversidade de histórias e autores, entre outros ganhos. (SÃO PAULO, 2014b, p. 23)

Durante minhas observações na classe da Professora 2, acompanhei, dentre tantos momentos, a leitura diária realizada na sala. Da mesma forma que o Guia do professor do 1º ano, o material do 2º ano também sugere que “a atividade de leitura em voz alta pelo professor deve ocorrer diariamente, com prioridade para textos da esfera literária – contos de fadas e populares, mitos, etc”. (SÃO PAULO, 2014b, p. 56)

A Professora 2 realizava essas leituras sempre no início das aulas, assim que as crianças entravam na sala. Após a acolhida inicial, a professora apresentava a obra aos alunos, dizendo qual o gênero textual (narrativo, poema, fábula, etc.), o autor, o ilustrador e a editora.

Em seguida, a participante realizava a contação da história de forma muito didática, com uma excelente entonação e pausas para que as crianças pudessem observar as imagens. Diferentemente da Professora 1, a Professora 2 permitia pequenas intervenções dos alunos durante a leitura, para que as crianças pudessem tecer breves comentários sobre a obra.

Acompanhei a leitura de obras da literatura infantil de excelente qualidade estética, como o conto *Menina bonita do laço de fita*, de Ana Maria Machado, *Para saber voar*, de Ana Terra, e *A história de Emilia*, de Monteiro Lobato.

Figura 25: Capa do livro para leitura – 2º ano



Fonte: Fotografia tirada em observação de campo. Acervo pessoal.

Após a leitura das obras, a Professora 2 sempre reservava um tempo da aula para a discussão sobre o texto lido.

Professora 2 – Gostaram da história?

Alunos – Sim!

Professora 2 – E das ilustrações da Taline Schubach?

Aluno 1 – A madrastra era tão feia que não precisava nem virar sapo!

Professora 2 – [Risos] isso mesmo! E sobre o que era essa história? Quem tava contando?

Aluno 2 – A Emília

Aluno 1 – já que é a Emília que conta essa história, então é uma história dentro de outra história, né tia?

Professora 2 – Isso mesmo, Davi! (OBSERVAÇÃO, 08 DE MAIO DE 2019)

Mesmo admitindo não ser uma leitora fora do ambiente escolar, a Professora 2 elege obras de qualidade estética para a leitura com seus alunos, e conduz sua leitura de forma muito interessante, permitindo que as crianças realizem suas inferências e façam as conexões que tanto são importantes para o processo de atribuição de sentidos pela leitura.

Quando o Aluno 1 reconhece que essa narrativa é “[...] uma história dentro de outra história” fica evidente que o desenvolvimento da leitura pela professora em sala de aula é tido como um processo para atribuir sentidos, pois esse tipo de percepção sobre a construção do texto escrito não é comum para leitores dessa faixa etária.

Contudo, durante as observações também presenciei a leitura de livros paradidáticos. Apesar da qualidade dos paradidáticos eleitos, houve a confusão por parte da professora em apresentá-los como “poesia”, por apresentarem rimas em suas construções.

Figura 26: Capa do livro para leitura no 2º ano



Fonte: Foto tirada em observação de campo. Acervo pessoal.

A confusão entre os gêneros textuais ocorreu pois a Professora 2 desconhece a teoria crítico-literária, fazendo com que as produções híbridas, como um texto informativo sobre a *dengue* escrito por meio de rimas, sejam realmente muito difíceis de apresentar definições.

Mesmo reconhecendo apenas o caráter informativo e formativo da leitura, e não compreendendo a diferença existente entre os gêneros textuais, a escolha das obras de leitura para a classe e a realização dessas leituras pela Professora 2 está de acordo com o Guia de Planejamento do Programa Ler e Escrever para Professores do 2º ano, pois o material traz como orientação que “uma boa história não é definida pelo seu tamanho, mas, sim, pela sua trama. O texto pode nem ter ilustração, mas, se ele divertir e emocionar a meninada, o sucesso é garantido”. (SÃO PAULO, 2014b, p. 68)

Para a realização da leitura, a Professora 2 também acolhe as sugestões direcionadas pelo Ler e Escrever, que propõem a apresentação dos paratextos e das informações pertinentes sobre autoria, ilustração e enredo antes da leitura, a aceitação de comentários breves durante a leitura e a discussão sobre a história ao final da leitura.

- Informe os alunos sobre o texto que será lido, antecipando parte da trama da história, seus personagens, o local onde ela se passa – como se fosse um anúncio da próxima novela. Isso ajuda os alunos a se interessarem pela leitura e fornece elementos para que eles possam antecipar o conteúdo do texto e se situar durante a leitura. Para tanto, é preciso ler o livro antes, informar-se sobre seu autor/ilustrador, selecionar aquilo que pretende destacar, etc.
- Faça comentários sobre a trama e seus personagens e convide os alunos a falarem também. Caso a conversa se estenda e a leitura fique dispersa, leia novamente o texto (no mesmo dia ou em outra ocasião). Ao planejar o momento de leitura, selecione para comentar as passagens que lembram outras histórias/personagens, aquelas que despertam sentimentos fortes (medo, alegria, tristeza) ou então aquelas que lembram acontecimentos recentes, da sua vida ou do dia a dia dos alunos, e também passagens que encantam pela beleza de sua construção discursiva. Mostre também algumas ilustrações, ressaltando a relação entre elas e o texto.
- Compartilhe com o grupo por que você gostou da história, pergunte do que eles mais gostaram, compare com outras histórias lidas ou já conhecidas do grupo, releia alguns trechos, retome ilustrações, convide-os para folhearem o livro mais de perto, com as próprias mãos [...] (SÃO PAULO, 2014b, p. 66-67)

Também acompanhei a realização de tarefas por meio da Coletânea de Atividades dos alunos.

Figura 27: Atividade com parlenda

ATIVIDADE 5A

NOME _____ DATA ____/____/____

O PROFESSOR FOI PREPARAR UMA ATIVIDADE COM UMA PARLENDAS MUITO CONHECIDA E ACABOU COLANDO OS VERSOS TODOS AO CONTRÁRIO. RECORTE OS VERSOS E COLE-OS NA ORDEM CORRETA DA PARLENDAS.

BOTA NOVE, BOTA DEZ

BOTA CINCO, BOTA SEIS

BOTA TRÊS, BOTA QUATRO

A GALINHA DO VIZINHO

BOTA UM, BOTA DOIS

BOTA SETE, BOTA OITO

BOTA OVO AMARELINHO

ANEXO DA ATIVIDADE 5A

NOME _____ DATA ____/____/____

COLE A PARLENDAS ORDENADAS AQUI:

COLETÂNEA DE ATIVIDADES

67

Fonte: SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. **Ler e Escrever**: Coletânea de Atividades – 2º ano. São Paulo: FDE, 2014. Acervo Pessoal

A professora pediu que os alunos encontrassem a página da atividade que iriam realizar. As crianças estavam divididas em duplas e, assim que todos encontraram a página estipulada, a professora começou a explanação sobre o exercício:

Professora 2 – Aqui tem uma parlenda, 2º ano. Quem consegue me dizer qual parlenda é essa?

Alunos – A galinha do vizinho!

Professora 2 – Certo! E o que tem de diferente no texto dessa atividade?

Aluno 1 – Ele tá misturado [...]

Aluno 3 – É pra recortar e colocar na ordem, né tia?

Professora 2 – Perfeito! Nosso colega já sabe como fazer! Então vocês têm que recortar os versos da parlenda e colar na ordem certa, na outra página. Mas antes de colar vocês vão montar pra eu ver.

Alunos – Tá bem! (OBSERVAÇÃO, 29 de maio de 2019)

Após essa conversa a professora distribuiu as tesouras e as colas para os alunos que precisassem, e a partir desse momento foi dando assistência às crianças indo até as suas mesas. Ao final da atividade a professora pediu para que alguns alunos lessem em voz alta a parlenda montada enquanto aguardassem a cola secar para fechar a Coletânea.

A execução da atividade pela professora estava de acordo com as orientações disponíveis no Guia do professor, que propõem a realização em duplas e a assistência do professor aos alunos, enquanto circula pela sala. A leitura pelos alunos em voz alta também é uma sugestão do Guia dos Professores do 2º ano (SÃO PAULO, 2014b, p. 134). Dessa forma a professora 2 demonstrou que incorpora as estratégias presentes no Programa Ler e Escrever durante o trabalho em sala de aula.

Ao ser questionada sobre a relação de seus alunos com o material, a Professora 2 reportou:

Pesquisadora – *As crianças gostam do Ler?*

Professora 2 – *Eles gostam muito do Ler. Trabalho umas três vezes por semana com o Ler. Essa semana mesmo de avaliação ainda não peguei o Ler nenhuma vez, vou ver se pego amanhã, porque as crianças sentem falta, ficam perguntando “e o Ler, professora?” Eles adoram, principalmente o Livro de Textos, que mando pra casa nos finais de semana pra eles poderem ler o que quiserem. (ENTREVISTA, 26 de junho de 2019)*

A Professora 2 reconhece que seus alunos gostam do Programa Ler e Escrever. Para a entrevistada, um dos motivos seria o Livro de textos do aluno (Figura 18), que apresenta várias propostas de leitura as quais os estudantes podem realizar de forma mais autônoma.

Pude presenciar esse interesse pelo material durante as observações de campo, em que presenciei a sala toda discutindo os pontos positivos e negativos da escola no ano de 2019, para elaboração de cartazes que seriam levados ao Conselho de Classe Participativo. O Conselho de Classe Participativo é uma estratégia implantada pela Secretaria Municipal da Educação que inclui os alunos representantes de sala num primeiro momento das reuniões bimestrais do Conselho. Para os alunos, um dos pontos positivos do 2º ano era o material do Programa Ler e Escrever:

Professora 2 – O que vocês gostaram no 1º bimestre, classe? O que aconteceu que vocês falam que foi bom?

Aluno 4 – Eu sei! O recreio!

Aluno 2 – Eu gostei do Ler, tia [...]

Professora – [surpresa] por quê?

Aluno 2 – Porque tem atividades mais legais que as do 1º ano.

Alunos – Verdade, tia! (OBSERVAÇÃO, 24 de abril de 2019)

As crianças sentiram maior identificação com o material do Programa Ler e Escrever para o 2º ano, por possuir mais atividades dinâmicas, com o uso de tesoura e cola, além de apresentar textos que já faziam parte do repertório pessoal dos estudantes. Dessa forma, os alunos sentem mais autonomia e confiança para a realização das tarefas.

Ao ser questionada sobre o uso do Programa Ler e Escrever em suas aulas, a Professora 3 contestou que há avanços conquistados por meio do Programa, mas que também é necessário repensar o material, uma vez que acredita ser muito complexo para o 3º ano.

Professora 3 – Eu gosto [...] inicialmente eu era muito contra esse material estruturado pelo governo. Mas aí comecei a pensar em todas as práticas que vi e que realizei [...] observo que antes desse material chegar, as coisas eram muito sem nexo, cada professor fazia do seu jeito [...] os alunos que chegavam de outras escolas ou estavam aquém ou além da sua turma. Acredito que é um bom material, mas que deva ser aprimorado com o tempo. Há uma demanda muito séria no nível de dificuldade para as crianças[...]e mesmo o professor complementando com atividades específicas para cada dificuldade de aprendizagem, aquela criança que não dá conta do Ler se sente excluída, como se não fizesse parte do grupo. (ENTREVISTA, 14 de novembro de 2019)

A Professora 3 afirma que gosta do material, porém com ressalvas. Para a entrevistada, a parceria entre a Secretaria Estadual da Educação e o município de Assis, por meio da adoção do Programa Ler e Escrever foi proveitosa, já que permitiu uma padronização entre todas as escolas do município. Ao mencionar “[...] antes desse material chegar, as coisas eram muito sem nexo, cada professor fazia do seu jeito [...] os alunos que chegavam de outras escolas ou estavam aquém ou além da sua turma” a professora confirma que a opção pelo Programa foi vantajosa.

No entanto, a entrevistada também critica o material. Para a professora, o Programa Ler e Escrever apresenta uma proposta muito acima da competência dos alunos no 3º ano. Ao relatar que “há uma demanda muito séria no nível de dificuldade para as crianças[...]”, a professora evidencia que seus alunos apresentavam muitas

dificuldades com o Programa, uma vez que, sendo o 3º ano a última etapa do ciclo de alfabetização, as crianças chegavam do 2º ano apresentando diferentes níveis de conhecimento da língua escrita.

A Professora 3 ainda conclui sua resposta, dizendo que as crianças que não conseguiam acompanhar as propostas do material se *sentiam excluídas*, já que mesmo apresentando atividades complementares, alguns alunos não conseguiam alcançar os níveis de conhecimento da língua escrita exigidos por determinadas atividades.

Durante os meses que acompanhei suas aulas testemunhei a execução principalmente das atividades do Projeto Didático *Quem reescreve um conto aprende um tanto!*

Esse Projeto Didático propõe situações de aprendizagem da língua escrita por meio do trabalho com contos tradicionais. Para tanto, algumas expectativas de aprendizagem norteiam o desenvolvimento da proposta:

- Alguns novos conhecimentos sobre a linguagem e os recursos discursivos presentes nos contos tradicionais.
- Reapresentar uma história conhecida, considerando não apenas seu conteúdo, mas também a forma de conta-la (reescrita).
- Criar um novo final para um conto desconhecido.
- Alguns comportamentos de escritor, como:
 - planejar um texto e escreve-lo;
 - preocupar-se em reapresentar o conteúdo da história;
 - preocupar-se em utilizar recursos discursivos para tornar a história mais interessante, compreensível e com linguagem próxima a da literária.
- Refletir sobre os aspectos discursivos, adequando-os a melhor compreensão do público que lera os textos. (SÃO PAULO, 2014c, p. 120)

Segundo o Guia de Planejamento e Orientações Didáticas do Professor – 3º ano, apresentação dos contos tradicionais aos alunos “Talvez seja a forma mais segura de introduzir os alunos no universo literário.” (SÃO PAULO, 2014c, p. 117)

Os contos tradicionais são textos advindos da tradição oral, geralmente de autoria desconhecida, que perpassam pelas gerações, carregado por traços históricos e culturais da humanidade. Dessa forma são importantes para a formação das crianças, por colocá-las em contato com diversas histórias da tradição de diferentes povos.

Os contos tradicionais são textos que, por seu conteúdo mágico, fascinam crianças e adultos. Em geral, são histórias de autoria desconhecida, que fazem parte da cultura de um povo e se perpetuaram, como todos os textos

da tradição oral, pela sua passagem de geração em geração. (SÃO PAULO, 2014c, p. 120)

Como produto final, a proposta pedagógica desse projeto didático é a produção de um livro de contos reescritos pelas crianças. Uma das atividades que presenciei foi a escrita de final de conto desconhecido.

Figura 28: Atividade com conto

ATIVIDADE 6A

NOME _____ DATA ____/____/____

A boa sopa

Era uma vez uma mocinha pobre e piedosa que vivia sozinha com a mãe. Como não havia mais nada para comer na casa delas, a menina entrou na floresta em busca de alguma coisa. Na floresta ela encontrou uma mulher que tinha conhecimento da sua pobreza e lhe deu de presente uma panelinha à qual era suficiente dizer: "Panelinha, cozinhe!", para que na mesma hora ela cozinhasse uma excelente sopa de palnço bem cremosa; e quando alguém dizia: "Panelinha, pode parar!", ela logo parava de fazer a sopa.

A menina voltou para casa levando a panela e com aquele presente a pobreza das duas acabou, pois mãe e filha comiam a boa sopa da panelinha sempre que sentiam vontade, e na quantidade que quisessem. Uma vez a menina havia saído e a mãe disse: "Panelinha, cozinhe!"

A panela cozinhou e a mãe comeu até ficar satisfeita; quando a fome acabou, a mãe quis que a panelinha parasse, mas como ela não sabia o que dizer, a panela continuou fazendo sopa e a sopa transbordou, a panelinha continuou e a sopa escorreu pela cozinha, encheu a cozinha, escorreu pela casa, depois...

COLETÂNEA DE ATIVIDADES

47

Com os alunos divididos em duplas produtivas, a professora pediu para que as crianças encontrassem a página da atividade na Coletânea de Atividades do aluno. Passados alguns minutos, a professora explicou a proposta para as crianças, lendo o conto em seguida:

Professora 3 – E agora? O que será que vai acontecer?

Aluno 1 – Vai explodir de sopa!

Professora 3 – Qual parte você mais gostou?

Aluno 1 – Da sopa caindo [...]

Professora 3 – Muito bem. Todos entenderam o que é pra fazer?

Alunos – Sim, tia!

Aluno 2 – Eu não sei o que é pra fazer ainda...

Professora 3 – Você lembra da atividade de reescrita que fizemos com o conto dos cabritinhos? É a mesma coisa, mas agora com esse conto aqui, A boa sopa. Você vai pensar num final pra essa história, com personagens e desfecho [...]

Aluno 2 – Entendi!

Professora 3 – Então vamos fazer. (OBSERVAÇÃO, 11 de abril de 2019)

Nos momentos seguintes a professora circulou pela sala com o propósito de auxiliar às crianças durante a execução da proposta. O Guia de Planejamento e Orientações Didáticas para o Professor – 3º ano sugere que essa atividade seja feita pelas duplas produtivas, e que a professora ofereça assistência enquanto as crianças escrevem o final do conto. O Guia também propõe que a primeira leitura seja realizada pela professora e que seja destinado um momento para a conversa sobre o texto.

Ao final da leitura do conto, a professora iniciou uma conversa muito sucinta sobre a história, apenas com a intenção de elucidar algumas palavras desconhecidas. Seguidamente, o foco da explanação se voltou para a explicação da atividade. Como explicação, a professora recorreu a uma proposta que já havia realizado com seus alunos anteriormente.

Ao lembrar a atividade de reescrita, a participante demonstrou que sua grande preocupação naquele momento era a realização da atividade de escrita, não a discussão da obra literária.

Candido (1999) menciona que a literatura possui uma função educativa mas não pedagogizante, pois educa por exemplos de vivências construídas.

Longe de ser um apêndice da instrução moral e cívica (esta apoteose matreira do óbvio, novamente em grande voga), ela age com o impacto indiscriminado da própria vida e educa como ela, — com altos e baixos, luzes e sombras. Daí as atitudes ambivalentes que suscita nos moralistas e nos educadores, ao mesmo tempo fascinados pela sua força humanizadora e temerosos da sua indiscriminada riqueza. E daí as duas atitudes tradicionais

que eles desenvolveram: expulsá-la como fonte de perversão e subversão, ou tentar acomodá-la na bitola ideológica dos catecismos. (CANDIDO, 1999, p. 84)

Dessa forma, assim como a Professora 1, a Professora 3 não aproveita toda a potência humanizadora da literatura inserida no material didático, usando o *texto apenas como pretexto* para atingir os objetivos estabelecidos previamente pela proposta pedagógica.

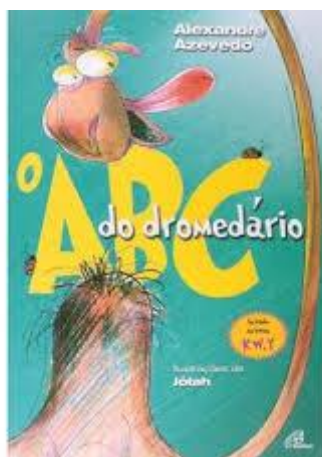
Com relação às leituras diárias, o Guia de Planejamento e Orientações Didáticas do Professor – 3º ano indica que seja realizada por meio dos textos literários.

Faça a leitura de textos literários diariamente. Escolha histórias de boa qualidade: com uma trama instigante, engraçada ou emocionante, linguagem que se diferencie da linguagem falada, personagens bem construídos. É importante considerar também que os textos escolhidos devem partir do pressuposto de que os alunos podem não conseguir fazer a leitura por si só, ou por não ter acesso, ou pela complexidade, limitando de alguma forma a leitura com autonomia. (SÃO PAULO, 2014c, p. 31)

O Programa deixa explícito que as histórias eleitas devam ser de boa qualidade, “[...] com uma trama instigante, engraçada ou emocionante, linguagem que se distancie da linguagem falada e personagens bem construídos” (SÃO PAULO, 2014c, p. 32). A Professora 3 realizou a leitura de livros literários para as crianças durante os meses em que observei suas aulas.

Fábulas de Esopo, contos de fada clássicos, contos modernos como o livro *A bisa fala cada coisa*, de Carmem Lucia Campos, e poesias com o *ABC do Dromedário*, de Alexandre Azevedo, fizeram parte da leitura diária da professora.

Figura 29: capa do livro para leitura no 3º ano



Fonte: Foto tirada em observação de campo. Acervo pessoal..

A leitura sempre ocorria durante o primeiro momento da aula, logo após a acolhida. A professora mostrou o livro para as crianças e todos ficaram em silêncio. Essa obra é uma coletânea de poesias que alia o alfabeto aos animais, e toda semana a professora escolhe um poema para ler com as crianças.

Professora 3 – Hoje nós vamos ler a letra F [mostrando a imagem às crianças]

Alunos – É a foca!

Professora 3 – Isso! E quem se lembra da música da foca? Vamos cantar?

Alunos – [cantando] quer ver a foca ficar feliz? (OBSERVAÇÃO, 23 de maio de 2019)

Após a canção, a professora leu o poema para as crianças, que estavam atentas e curiosas para conhecer mais esse texto do livro. A leitura da Professora 3, no entanto, não foi realizada com boa entonação de voz, nem com recursos para que os alunos prestassem atenção. Dessa forma, a concentração das crianças só permaneceu durante a leitura porque o texto era relativamente curto. Também não houve um momento para que os alunos conversassem sobre a poesia depois da leitura da professora.

Assim, o momento da leitura diária realizado pela professora respeitava as orientações do Programa Ler e Escrever, pois a professora trazia o texto literário para a aula. Contudo, essa leitura era realizada de forma desmotivada, não instigante aos alunos pela professora, como sendo apenas mais uma obrigação a ser cumprida.

Essa desmotivação visível da Professora 3 no momento da leitura diária foi um reflexo de sua insatisfação profissional enquanto docente. Por apresentar constantemente seus posicionamentos, que nem sempre estavam de acordo com as propostas da direção escolar, a participante se tornou alvo de perseguições e assédio moral por parte da equipe gestora que estava na administração da EMEIF durante o período em que realizei essa investigação.

Sobre a relação de seus alunos com o Ler e Escrever, a Professora 3 respondeu:

Pesquisadora – Seus alunos gostam de trabalhar com o Ler e Escrever?

Professora 3 – Chega nessa época do ano, as crianças estão tão saturadas, tão cansadas [...] o material é muito pesado pra eles. Textos extensos, palavras difíceis [...] (ENTREVISTA, 14 de novembro de 2019)

Para a Professora 3, as crianças não gostam do Ler e Escrever, por ser um material que exige demais de seus alunos. Como a entrevista foi realizada em novembro, a participante diz que as “[...] crianças estão tão saturadas [...]” nessa época do ano, uma vez que os encaminhamentos estão sendo finalizados.

Em minhas observações de campo percebi que as crianças apresentavam um grande interesse pelos textos literários extraídos do Programa. Contudo, sempre houve muita dificuldade por parte das crianças em realizar as atividades da Coletânea de Atividades do Aluno do Programa Ler e Escrever.

As dificuldades apresentadas pelas crianças no desenvolvimento das atividades refletiam também, as dificuldades da própria professora com o trabalho pedagógico por meio do Ler. Apesar de seu discurso vanguardista sobre a leitura e a literatura, bastante próximo das teorias estruturantes do Programa Ler e Escrever, a Professora 3 apresentou uma prática pedagógica divergente da proposta pelo material. Essa negação das práticas colocadas pelo Ler e Escrever pode revelar que a professora não aceita essas proposições porque foram impostas pelos superiores, e porque, para a entrevistada, não estariam de acordo com a realidade das salas de aula.

A Professora 4, ao ser questionada sobre o uso do Programa Ler e Escrever, respondeu:

Professora 4 – [...] olha, eu já tive muitas críticas sobre ele, porque eu acho que é um material muito difícil pras crianças. Você tem que pesquisar bastante pra poder conseguir passar pras crianças de uma forma que elas vão entender. O [material] do quarto ano é bom, eu estou usando ele esse ano, não é ruim. Você vai trabalhar ortografia, você vai trabalhar os projetos da sequência didática, tudo a partir de um texto e eu acho isso importante. Então, estou gostando do quarto [...] Mas, tem coisas boas e coisas ruins. Tudo vem por trás de um texto, começa por um texto, pra criança ter uma visão geral do que vai acontecer do início até o final, o que vai ser produzido naquele projeto, isso é bom, isso eu acho realmente importante, a criança ter essa rotina, saber no final o porquê de ela estar fazendo aquilo. Então. O Ler e Escrever ensina isso. Uma coisa que eu acho um pouco difícil e que eu não gosto é [...] alguns textos eu acho que não estão muito “assim” com a vivência da criança, com o dia-a-dia dela, que tem palavras muito difíceis [...] Eu acho que é um material que tem coisas boas, mas tem outras coisas que eu não acho boas, não. (ENTREVISTA, 25 de junho de 2019)

A Professora 4 pontua como positivo, o fato do Programa Ler e Escrever apresentar todos os conteúdos trabalhados a partir de um texto. Para a entrevistada, o trabalho com o texto é importante pois permite que a criança tenha “[...] uma visão geral do que vai acontecer do início até o final, o que vai ser produzido naquele projeto,

isso é bom, isso eu acho realmente importante, a criança ter essa rotina, saber no final o porquê de ela estar fazendo aquilo”. (ENTREVISTA, 25 de junho de 2019)

Outro destaque dado pela Professora 4 são as questões relacionadas à ortografia. O Guia de Planejamento para os professores do quarto ano do Ensino Fundamental é o único material do Programa Ler e Escrever destinado aos professores que define especificamente questões relacionadas com os “Padrões de Escrita” no eixo Expectativas de Aprendizagem. (SÃO PAULO, 2015a, p. 25)

O Programa define como Padrões de Escrita o uso apropriado dos recursos de pontuação, a segmentação correta das palavras, a acentuação adequada, o respeito à morfologia verbal e à ortografia de palavras comumente utilizadas no geral. (SÃO PAULO, 2015a, p. 25)

Sendo assim, o discurso enunciado pela Professora 4 está alinhado à estratégia apontada pelo Programa Ler e Escrever. No período de observações de suas aulas, pude constatar esse acordo entre as estratégias e as táticas da professora.

No período de dois meses, acompanhei o desenvolvimento do Projeto Didático *Confabulando com Fábulas*. Uma das primeiras atividades propunha a leitura e explanação de três fábulas distintas, cujo objetivos eram “ampliar o repertório de histórias; comparar diferentes fábulas escritas em diferentes tempos, por diferentes autores, observando diferentes estilos e observar diferentes formas de introduzir o discurso direto”. (SÃO PAULO, 2015a, p. 161)

Figura 30: Atividade com fábulas

ATIVIDADE 2F

NOME _____ DATA ____/____/____

O lobo e o cordeiro

Um lobo viu um cordeiro bebendo água de um rio e desejou devorá-lo com um pretexto bem articulado. Assim, postou-se mais acima e começou a recriminá-lo, dizendo que ele estava turvando a água e impedindo-o de beber. O cordeiro respondeu que bebia com a ponta dos lábios e que, de mais a mais, não podia ser que ele, que estava abaixo, estivesse turvando a água do lado de cima. E o lobo, fracassando nessa acusação, disse: "Mas no ano passado você injuriou meu pai!". E, como o cordeiro revidou que naquela época ele ainda não tinha um ano de vida, o lobo lhe disse: "Ora, se suas defesas forem bem-sucedidas, eu não vou comer você!".

Moral: A fábula mostra que, junto daqueles cujo propósito é praticar a injustiça nenhuma defesa justa tem valor.

Crédito: "O lobo e o cordeiro". In: Esopo - Fábulas completas, Maria Celeste D. Dezotti, Ilustrações de Eduardo Berliner, São Paulo: Cosac Naify, 2013.

A cadela que carregava carne

Uma cadela atravessava um rio levando um pedaço de carne, quando observou na água sua própria imagem. Crente de que era outra cadela com um pedaço de carne maior, largou o seu e avançou para tomar o da outra. Sucedeu, porém, que ela ficou sem os dois, sem o que ela não alcançou, porque não existia, e sem o seu, que foi rio abaixo.

Moral: Para homem ambicioso a fábula é oportuna.

Crédito: "A cadela que carregava carne". In: Esopo - Fábulas completas, Maria Celeste D. Dezotti, Ilustrações de Eduardo Berliner, São Paulo: Cosac Naify, 2013.

COLETÂNEA DE ATIVIDADES

65

O rato silvestre e o rato caseiro

Um rato silvestre era amigo de um rato caseiro.
 E o caseiro, ao ser convidado pelo amigo,
 foi ao campo sem demora para um jantar.
 E dizia, enquanto comia cevada e trigo:
 "Sabe, amigo, você leva a vida de formigas.
 Pelo visto, eu é que tenho recursos fartos,
 e todos ao seu dispor, é só vir comigo".
 E no mesmo instante se foram os dois.
 E o caseiro ofereceu ervilhas e trigo,
 junto com tâmaras, queijo, mel e frutas.
 Maravilhado, o outro muito o bendizia,
 enquanto protestava contra a própria sorte.
 Mas, quando quiseram começar a refeição,
 Uma pessoa abriu a porta de supetão.
 Com o rangido, os dois saltaram assustados
 e foram para dentro das fendas os pobres ratos.
 E quando de novo iam pegar figos secos,
 outra pessoa veio lá pegar um troço.
 Assim que de novo avistaram a pessoa,
 num salto se ocultaram dentro de um buraco.
 Então, o rato silvestre, apoucando a fome,
 soltou um gemido e disse para o outro:
 "Passe bem, amigo, e coma sua fartura,
 degustando seus manjares com deleite,
 e com perigos e também com sobressaltos.
 Comendo cevada e trigo, eu, o coitado,
 sem desassossegos vou viver e sem sustos!".

Moral: A fábula mostra que levar vida frugal e viver sem cuidados vale mais que viver no luxo, entre medos e aflições.

Crédito: "O rato Silvestre e o rato caseiro". In: Esopo - Fábulas completas, Maria Celeste D. Dezotti, ilustrações de Eduardo Berliner. São Paulo: Cosac Naify, 2013.

A professora organizou a sala em grupos de três a quatro alunos e, após a leitura em voz alta dos textos, realizada pela professora e por outros quatro alunos voluntários, iniciou-se a explanação do conteúdo:

Professora 4: *Quem pode me contar a fábula de que mais gostou com suas próprias palavras?*

Aluno 1: *é a história de uma cachorrinha que queria um pedaço de carne maior mas acabou perdendo o pedaço que ela tinha porque caiu no rio [...]*

Professora 4: *Isso mesmo! E qual poderia ser outra moral para essa história?*

Aluno 2: *Não pode ser invejoso[...]*

Aluno 1: *Tem que dar valor ao que a gente tem [...]*

Professora 4: *Muito bem! E alguém gostou de outra fábula para contar pra gente?*

Aluno 3: *Eu gostei do ratinho que foi visitar o amigo na cidade, e levou o maior susto.*

Professora 4: *E você daria outra moral pra essa fábula?*

Aluno 3: *[...] É melhor ser livre do que ter luxos e medo. (OBSERVAÇÃO, 11 de abril de 2019)*

Após esse momento de compreensão textual, o objetivo relacionado à compreensão dos recursos estilísticos do texto, proposto inicialmente pelo Guia do professor para essa atividade foram retomados:

Professora 4: *Agora vamos retomar os objetivos dessa atividade: “observar as diferentes formas de introduzir o discurso direto”. Quem sabe me responder como o discurso direto está escrito na primeira fábula?*

Aluno 4: *Não tem travessão, tia [...]*

Professora 4: *Não tem, mas o que é que tem que faz a gente perceber que é a fala do personagem?*

Aluno 1: *as aspas?*

Professora 4: *Isso! As aspas. Então como podemos anotar isso no caderno? Nem sempre usamos o travessão para [...]*

Vários alunos: *Para escrever as falas. As vezes usamos as aspas.*

Professora 4: *Muito bem pessoal! Anotando no caderno [...]*
(OBSERVAÇÃO, 11 de abril de 2019)

A condução dessa atividade demonstra que a prática usada pela professora está de acordo com a proposta apresentada pelo Programa, uma vez que o foco de discussão dos textos realizado em sala de aula foi a observação e compreensão dos recursos estilísticos para a marcação do discurso direto, ressaltando os objetivos propostos pela atividade.

Para a Professora 4, os textos não estão de acordo com as vivências das crianças, apresentando “palavras muito difíceis” (ENTREVISTA, 25 de junho de 2019).

Entretanto, quando questionada sobre a aceitação do Programa Ler e Escrever pelas crianças, a participante respondeu:

Professora 4 – *Gostam [...] Eles gostam sim, eles [...] eles entendem bem o que é passado, estamos trabalhando fábulas esse ano, então, é uma coisa gostosa, eles gostam de ver a moral da fábula, essas coisas. Então, eles gostam bastante. (ENTREVISTA, 25 de junho de 2019)*

Apesar da entrevistada dizer que os textos apresentam palavras muito difíceis, também relata que as crianças gostam do material. Dessa forma, a questão do vocabulário não é vista como um empecilho pelos alunos.

Quando questionada sobre o uso do Programa Ler e Escrever, a Professora 5 ressalta a importância do trabalho com os gêneros textuais nas aulas de Língua Portuguesa:

Pesquisadora - *Você gosta de usar o Ler nas suas aulas?*

Professora 5 - *O Ler, o ponto que [...] que é o mais importante do Ler é que ele trabalha com todos os gêneros literários. Então, ele oferece ali a oportunidade da criança conhecer todos os tipos de texto e de gêneros textuais. E daí, no dia-a-dia, quando vai preparar uma aula e você foca só na crônica ou esquece de um ou de outro, com ele não, você já tem preparado pra trabalhar com todos os gêneros. Só que, eu acho uma linguagem muito difícil pra criança. Aparece uns textos ali que, realmente, tem um vocabulário complicado, um enunciado complicado, então eu acho uma complexidade mais difícil pra criança. (ENTREVISTA, 26 de junho de 2019)*

Segundo o Guia de Planejamento e Orientações Didáticas do Programa Ler e Escrever direcionado aos professores do 5º ano (SÃO PAULO, 2015b, p. 19) os alunos deverão “estar habilitados a ler diferentes textos, considerando as características dos gêneros textuais e seus propósitos comunicativos”. Ao descrever as Expectativas de Aprendizagem para o 5º ano do Ensino Fundamental, o Programa apresenta o conceito de gêneros textuais por meio de exemplos variados, como contos, fábulas, mitos, lendas, crônicas, poemas, textos teatrais, textos da esfera jornalística, etc.

O destaque dado pela Professora 5 aos gêneros textuais como o ponto mais importante do material revela a correlação de seu discurso com o argumento proposto pelo Programa Ler e Escrever.

Essa correlação discursiva entre a fala da professora e a estratégia apontada pelo programa está presente em sua prática docente diária. Ao observar suas aulas, pude constatar seu trabalho com uma atividade de Sequência Didática do Ler e

Escrever, que tinha por objetivos “constituir um repertório de marcas gráficas possíveis de serem utilizadas para marcar o discurso direto”. (SÃO PAULO, 2015b, p.94)

Figura 31: Atividade com crônica

ATIVIDADE 2D

NOME _____ DATA ____/____/____

1. Leia, agora, mais um trecho de crônica. Desta vez, o autor é Luis Fernando Veríssimo. A sua crônica intitula-se “Comunicação”, e você lerá a parte inicial dela.

Comunicação

Luis Fernando Veríssimo

É importante saber o nome das coisas. Ou, pelo menos, saber comunicar o que você quer. Imagine-se entrando numa loja para comprar um... um... como é mesmo o nome?

“Posso ajudá-lo, cavalheiro?”

“Pode. Eu quero um daqueles, daqueles...” “Pois não?”

“Um... como é mesmo o nome?” “Sim?”

“Pomba! Um... um... Que cabeça a minha. A palavra me escapou por completo. É uma coisa simples, conhecidaíssima.”

“Sim, senhor.”

“O senhor vai dar risada quando souber.” “Sim, senhor.”

“Olha, é pontuda, certo?” “O quê, cavalheiro?”

“Isso que eu quero. Tem uma ponta assim, entende? Depois vem assim, assim, faz uma volta, aí vem reto de novo, e na outra ponta tem uma espécie de encaixe, entende? Na ponta tem outra volta, só que esta é mais fechada. E tem um, um... Uma espécie de, como é que se diz? De sulco. Um sulco onde se encaixa a outra ponta, a pontuda, da sorte que o, o, o negócio, entende, fica fechado. É isso. Uma coisa pontuda que fecha. Entende?”

Do 4.º volume das Afagações, de Luis Fernando Veríssimo, L&PM, Porto Alegre, RS.
Original: © by Luis Fernando Veríssimo.

38 COLEÇÃO DE ATIVIDADES

Bom, não sabemos se o vendedor já descobriu o que o homem deseja comprar... E você? Já tem alguma ideia?

Converse com seus colegas de classe e professor. Depois disso, seu professor lerá com vocês o restante da crônica. Vamos ver se vocês descobrem o que ele quer comprar. Vá juntando as pistas.

2. Agora, volte ao trecho lido e analise:

- a. De que maneira são marcadas as falas dos personagens? Explique.
- b. Em que essa maneira difere da que usa o mesmo sinal gráfico no texto "O marreco que pagou o pato"? Explique.

3. Registre sua descoberta abaixo.

Por meio de um trecho de uma crônica de Luis Fernando Veríssimo, os alunos deveriam observar a pontuação utilizada para delimitar o discurso direto no texto. Antes da leitura, no entanto, a professora iniciou um diálogo com seus alunos acerca do gênero crônica, seus usos, suas funções e suas linguagens, que no caso específico desse texto proposto, é permeada pelo humor.

Após a leitura, em voz alta e realizada de forma coletiva pelos alunos, a professora iniciou uma nova conversa com os estudantes, com o objetivo de esclarecer possíveis dúvidas surgidas durante o processo de leitura:

Professora 5: Entenderam? Onde se passa essa história? Com quem?

Aluno 1: Não entendi... Eles estão numa loja? Tem o vendedor e o comprador [...]

Professora 5: Isso! E teve comunicação, já que o título é Comunicação?

Aluno 1: Não [...]

Professora 5: Então qual é a graça da história? Onde está o humor desse título?

Aluno 1: [...]

Professora 5: É engraçado porque a história contradiz o título. É um texto que chama Comunicação, mas que narra uma situação que não tem comunicação. (OBSERVAÇÃO, 08 de maio de 2019)

Somente após essa conversa com os alunos é que a professora partiu para a atividade em si, construindo as respostas sobre os sinais gráficos com os alunos, para que as crianças pudessem registrá-las em seus cadernos, alcançando, dessa forma, os objetivos iniciais propostos por essa tarefa.

Contudo, ao final dos registros feitos pelos alunos, a professora retomou o texto, com o auxílio da lousa digital, recurso instalado em todas as salas de aula das escolas de Ensino Fundamental do município.

Por meio da lousa digital, a professora projetou o texto completo, referente ao trecho trabalhado nas páginas do Ler. Desse modo, os estudantes tiveram acesso à crônica na íntegra, fato que possibilitou a retomada das discussões sobre o texto entre a professora e os alunos:

Professora 5: E agora, vocês entenderam? Gostaram?

Maioria dos alunos: Sim [...]

Professora 5: Então quem está falando esse trecho?

Aluno 2: O narrador.

Aluno 3: O cliente.

Aluno 2: O narrador que é o cliente! Ele participa da história [...]

Professora 5: Isso Maria! Muito bem! [...] E o que ele queria comprar, turma?

Maioria dos alunos: Um alfinete?

Professora 5: *Isso mesmo, um alfinete.* (OBSERVAÇÃO, 08 de maio de 2019)

A professora ainda retomou uma crônica de uma atividade anterior, a qual já fazia parte do repertório de leitura das crianças, para salientar ainda mais as características do gênero textual e as marcas do discurso direto.

Por fim, como as crianças tiveram dúvidas sobre o objeto *alfinete*, citado na crônica, a professora buscou a imagem de um alfinete na internet e apresentou aos alunos. Em seguida, os alunos foram liberados para o intervalo.

A prática docente da Professora 5, de ordem tática, evidencia a apropriação das estratégias apontadas pelo Programa Ler e Escrever, já que o encaminhamento dessa atividade presente no Guia de Planejamento e Orientações Didáticas propõe ao professor, dentre outras condutas, que:

- Leia a crônica, contextualizando-a para os alunos, perguntando se conhecem o autor, se já leram suas obras, se gostam das obras que leram. [...]
- Além de comentar sobre o autor, pergunte aos alunos o que imaginam encontrar em um texto com o título “Comunicação”, considerando que se trata de uma crônica de humor. Enfim,, procure fazer perguntas que ativem o repertório dos alunos, de modo que eles antecipem possíveis sentidos do texto.
- Em seguida leia com eles o trecho da crônica e provoque uma reflexão a partir das questões apresentadas na atividade. [...] depois leia a crônica inteira com eles, verificando em cada trecho, as hipóteses levantadas, confirmando-as ou não. (SÃO PAULO, 2015b, p.94 – 95)

A respeito da relação entre os alunos e o material, a Professora 5 respondeu:

Professora 5 - *Não é bem aceito, porque os textos são longos, bem extensos, as vezes a gente precisa trabalhar uma semana inteira com o mesmo texto. O caso do “Fantasma da Quinta Avenida” é um exemplo, [...] a gente ficou várias semanas com o mesmo texto. E não tem ilustração, eles não “curtem” muito, porque eles gostam mais dessa parte visual do livro. Então, eles cansam muito, como é muito extenso e os enunciados muito elaborados, eu percebo que eles se sentem desmotivados pra resolver os exercícios.* (ENTREVISTA, 26 de junho de 2019)

A participante destaca que seus alunos não gostam do Ler e Escrever. Percebi a falta de aprovação das crianças durante as aulas observadas, pois toda vez que a professora pedia que os alunos abrissem o material, uma chuva torrencial de onomatopeias censurava esse momento da aula. Vários “*ai, de novo não!*”, “*aff!*” e

“*humph, que chato*” saiam em uníssono das pequenas bocas juvenis daquela turma de quinto ano.

Para a professora, o maior problema da falta de aceitação do Programa pelos alunos é a produção gráfica-editorial, uma vez que o material não tem ilustrações, fator responsável pela falta de interesse dos alunos.

Chartier (1999) aponta que o suporte dos textos escritos conduz os modos de ler dos leitores. A partir da era digital, o “novo suporte do texto permite usos, manuseios e intervenções do leitor infinitamente mais numerosos e mais livres do que qualquer uma das formas antigas do livro” (CHARTIER, 1999, p. 88).

Os alunos da Professora 5 já não gostam de ser chamados de crianças. Sua idade média é de 10/11 anos. São estudantes de uma outra geração, a qual tem tido acesso à tecnologia desde o nascimento. Para eles, o material do aluno do Programa Ler e Escrever não é interessante, pois suas *maneiras de ler* não se encaixam na leitura proposta pelo material.

Dessa forma, a Professora 5 percebe que a escolha gráfica-editorial do Programa não é atraente aos seus alunos, já que as *maneiras de ler* dessas crianças estariam muito mais alinhadas às *maneiras de ler* do mundo digital, ou nas palavras da participante, “eles gostam mais dessa parte visual do livro [...] eles cansam muito [...] é muito extenso”. (ENTREVISTA, 26 de junho de 2019)

Apesar do discurso alinhado ao Programa Ler e Escrever, grande parte das entrevistadas tecem comentários sobre a dificuldade que as crianças teriam com o material. Para a Professora 5 a linguagem é “muito difícil pra criança. Aparece uns textos ali que, realmente, tem um vocabulário complicado, um enunciado complicado [...]”. (ENTREVISTA, 26 de junho de 2019)

Para a professora 4, “[...] é um material muito difícil pras crianças” (ENTREVISTA, 25 de junho de 2019). Já para a Professora 3, “[...] o material é muito pesado pra eles” (ENTREVISTA, 14 de novembro de 2019). Para a Professora 1 “[...] o material não é tão rico” (ENTREVISTA, 24 de junho de 2019). A única entrevistada que admite que o material é condizente com a maturidade de seus alunos é a Professora 2. Em todos os casos, observei que o material despertava ao menos um interesse mínimo nos alunos

Como as crianças gostam do material se os textos não condizem com suas vivências? Ao relatar as dificuldades das crianças com o Ler e Escrever, as professoras estão representando parte de suas dificuldades com o uso do Programa.

O material fornecido é vasto, complexo. O Guia de Planejamento do professor tem orientações sobre como conduzir as determinadas propostas de atividades. Contudo, o Programa Ler e Escrever não apresenta soluções prontas, o que transforma o material do professor em um guia que traz muito mais dúvidas que respostas.

Para tanto, a proposta inicial do Programa Ler e Escrever é “desenvolver um conjunto de linhas de ação articuladas que inclui formação, acompanhamento, elaboração e distribuição de materiais pedagógicos e outros subsídios, constituindo-se dessa forma como uma política pública para o Ciclo I”. (PROGRAMA LER E ESCREVER, 20--)

No entanto, há uma deficiência na questão da formação continuada e no acompanhamento do Programa Ler e Escrever no município, bem como na escola em questão.

O acompanhamento que deveria acontecer por meio da Professora Coordenadora presente na instituição escolar não tem sido desenvolvido. Por problemas de ordem burocrática, a EMEIF. Prof.^a Maria Amélia de Castro Burali passou um bom tempo sem um professor no cargo de Coordenador Pedagógico. A atual professora que ocupa essa função assumiu o posto apenas no início de 2019.

Com relação às formações continuadas, há um problema de gestão pública, que vem sendo arrastado desde administrações anteriores. Em 2013, com a revogação do cargo de Assistente Técnico Pedagógico, não houve mais cursos de formação relacionados ao Programa Ler e Escrever pela SME. De lá pra cá, cursos de formação como o PNAIC foram proporcionados, contudo, em sua grande maioria, esses cursos contemplam apenas os professores da alfabetização, deixando os docentes responsáveis pelas turmas finais do ciclo desamparados.

4.3.2. Sobre a formação continuada...

A formação continuada é um dos pilares do Programa Ler e Escrever. Os cursos de formação foram oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação de Assis

entre 2010 e 2015, contemplando a todos os professores que pertenciam a rede municipal. Divididos por turmas, os professores realizavam a formação direcionada apenas para o ano escolar de suas turmas, ou seja, professores de 1º ano, professores de 2º ano, e assim, sucessivamente.

Quando questionadas sobre os cursos de formação que envolvem o Programa Ler e Escrever, as Professoras 1, 3 e 5 responderam:

Professora 1 - Não, nós só tivemos orientações da prefeitura quando começou o Ler e Escrever [...] agora teve o PNAIC, que trabalhou um pouco com o Ler, mas foi pouco [...] só que pra mim não foi aproveitável, porque eu já tinha estudado o Ler em casa, do meu jeito. Depois, quando ela [a supervisora] passou as atividades, era praticamente a mesma coisa [...] A maneira de como ela [a supervisora] conduzia [...] porque, depois da tarefa que ela [a supervisora] nos dava, era o que a gente já tinha aplicado em sala de aula com o livro. Ou seja, era atividade que já tinha sido desenvolvida no primeiro semestre [...] não foi aproveitável pra mim. E todo ano eles chamam outra turma para o PNAIC [...] geralmente é sempre a mesma coisa. (ENTREVISTA, 24 de junho de 2019)

Professora 3 – A formação continuada do Ler só ocorreu no início, quando o Programa foi implantando no município [...] só os aspectos técnicos de como trabalhar com o Ler foram tratados nesse curso [...] e também foi empurrado ‘goela abaixo’, foi imposto [...] Mas acho desnecessário ter agora, porque para explicar apenas o aspecto técnico, falar o que está escrito no manual do professor, não precisa [...]

Pesquisadora – Como assim?

Professora 3 – O curso foi superficial, só tratou da parte da organização, das estruturas [...] inclusive me senti ofendida, pois se eu tenho determinado material com determinadas designações, eu sei que vou ter que trabalhar dessa forma, você tem a consciência e a sua formação te dá isso [...] não é necessário gastar o tempo explicando isso, o que é agrupar em duplas ou levantar hipóteses, isso é um insulto a minha inteligência [...] Quando você joga para o professor apenas esses aspectos, item por item, você está desconsiderando a inteligência, está insultando aquele professor [...] e isso se transforma em uma barreira de aceitação do material, afinal não sou burra [...] (ENTREVISTA, 14 de novembro de 2019)

Professora 5 - O curso de formação do Ler, tive a oportunidade fazer dois anos seguidos, era oferecido pela Secretaria da Educação, só que o ponto negativo é que, essa formação é dada no segundo semestre, logo no final do ano. Então, se você trabalha o Ler o ano todo sem a formação e chega no final aí você falava “Poxa, era aquilo que eu deveria ter feito!”. E na formação você percebia, realmente, a ligação de tudo que você estava meio perdido, mas era importante essa informação lá no começo do ano [...] esse é o ponto negativo. Agora, isso acontecia na gestão anterior, nessa gestão eu não tenho nada de formação.

Pesquisadora – Faz quanto tempo?

Professora 5 – Cinco ou seis anos [...] quando eu tive esse curso já estava acabando, eu tive só dois encontros e logo acabou [...] Esses dias mesmo estava tendo uma formação, só que era de ciências, aí uma professora perguntando sobre um projeto do Ler que ela não estava conseguindo aplicar. Então, acho que é por causa disso mesmo, da falta da formação [...] (ENTREVISTA, 26 de junho de 2019)

Para a Professora 1, o curso oferecido “[...] não foi aproveitável”. Isso porque segundo a entrevistada, a formação ocorreu no final do ano em exercício: “[...] depois da tarefa que ela [a supervisora] nos dava, era o que a gente já tinha aplicado em sala de aula com o livro. Ou seja, era atividade que já tinha sido desenvolvida no primeiro semestre” (ENTREVISTA, 24 de junho de 2019). Dessa forma, para a entrevistada, as reflexões proporcionadas pela formação não puderam ser aplicadas, uma vez que as propostas estudadas no curso já haviam sido finalizadas com os alunos.

A Professora 5 também relata esse tema. Para a participante o ponto negativo da formação oferecida pelo Programa era justamente a oferta apenas no segundo semestre: “[...] Então, se você trabalha o Ler o ano todo sem a formação e chega no final aí você falava “Poxa, era aquilo que eu deveria ter feito!” [...], mas era importante essa informação lá no começo do ano” (ENTREVISTA, 26 de junho de 2019)

Dessa forma, para as duas professoras, o curso de formação oferecido pelo Programa Ler e Escrever foi descontextualizado, uma vez que fora disponibilizado apenas no final do ano, impossibilitando as participantes de redirecionar seu trabalho pedagógico para seus alunos.

Já a Professora 3 realiza duras críticas com relação à formação continuada proposta pelo Programa Ler e Escrever. A entrevistada relata que o curso foi superficial, tratando apenas das partes técnicas e organizacionais das propostas do Programa, não oferecendo o suporte teórico que pautava essas mesmas proposições.

Ao dizer que *se sentiu ofendida*, a Professora 3 expõe de forma categórica sua opinião sobre a formação continuada ofertada: “[...] o curso foi superficial, só tratou da parte da organização, das estruturas[...] inclusive me senti ofendida, pois se eu tenho determinado material com determinadas designações, eu sei que vou ter que trabalhar dessa forma, você tem a consciência e a sua formação te dá isso” (ENTREVISTA, 14 de novembro de 2019).

A participante elenca que o curso tratou apenas de explicar os pontos organizacionais, como a formação de duplas para o trabalho em sala de aula ou a elaboração de hipóteses de escrita do aluno. E, para a entrevistada, essas questões não mereceriam tanta atenção, já que sua formação inicial em Pedagogia teria proporcionado o suporte necessário para compreender essas questões.

Em vista desse pensamento, a Professora 3 garante que *seria desnecessário* outro curso de formação nesses moldes. Em consonância com a participante, está a

Professora 1, que declara o curso ser “[...] sempre a mesma coisa” (ENTREVISTA, 24 de junho de 2019).

A crítica direcionada à formação docente promovida pelo Programa Ler e Escrever, realizada pelas Professoras 1 e 3, representam, de certa forma, uma crítica a grande parte dos cursos de formação continuada. Quer ocorra por uma tentativa de produção em larga escala de professores para o mercado de trabalho, e/ou para a manutenção do sistema educacional estabelecido, a maioria dos cursos de formação continuada apresentam apenas os aspectos técnicos de determinadas metodologias. Dessa forma, textos formativos e estruturantes do pensamento docente são ignorados, transformando esses cursos em “fábricas de certificados”.

Apesar de criticar a formação ocorrida por estar descontextualizada no período letivo, a Professora 5 percebe, diferentemente das colegas, o processo de formação continuada como sendo necessário: “[...] esses dias mesmo estava tendo uma formação, só que era de ciências, aí uma professora perguntando sobre um projeto do Ler que ela não estava conseguindo aplicar. Então, acho que é por causa disso mesmo, da falta da formação[...]” (ENTREVISTA, 26 de junho de 2019).

Ao citar que presenciou uma professora com dúvidas sobre as propostas do Ler, em um evento destinado ao ensino de ciências, a Professora 5 chega à conclusão de que essa situação é consequência da falta de formação continuada sobre o Programa Ler e Escrever.

Quando questionadas sobre a formação continuada, as Professoras 4 e 2 responderam:

Professora 4 - Não, até eu acho [...] que a gente que já tem esse tempo de trabalho, pra gente é mais fácil trabalhar. Agora, pra uma pessoa que tá começando agora com esse material, porque o Ler e Escrever não tem respostas, não é que nem o livro didático que vem as respostas ali. Você tem que pesquisar bastante, você tem que ler o projeto inteiro antes de passar pras crianças. Então, se você não tiver uma formação, é difícil conseguir. No início, no começo do Ler e Escrever, teve formação. Não foi uma formação maravilhosa, mas deu pra gente aprender a usar o material [...] eu acho que, pra quem está começando agora e não tem uma certa formação, eu acho que é muito difícil trabalhar com esse material, não sei como a pessoa consegue, não sei se dá conta de trabalhar com ele [...] a última vez que teve foi na época que tinha ATP, faz quanto tempo? Quando mudou o prefeito? Faz uns quatro ou cinco anos. (ENTREVISTA, 25 de junho de 2019)

Professora 2 – Não vou lembrar quando, mas já teve sim. Na secretaria da educação, tinha os HEs coletivos e a ATP dava o curso [...] eu só não lembro o ano que aconteceu. Faz tempo [...]. O PNAIC falou algumas coisas do Ler, mas nada muito assim [...] precisaria ter de novo o curso[...] pra mim foi bom, as vezes a gente reclama que eles estão falando de muita coisa que a gente

já sabe, mas as vezes você sabe, mas você vendo de outra maneira, as pessoas falando de outro jeito, você consegue entender melhor, né [...] Só achei que foi pouco tempo, poderia ter sido mais tempo, mas eu gostei. (ENTREVISTA, 26 de junho de 2019)

Em acordo com a Professora 5, a Professora 4 se mostra preocupada pelo fato de não haver mais a formação continuada. Ao relatar “[...] agora, pra uma pessoa que tá começando agora com esse material, porque o Ler e Escrever não tem respostas, não é que nem o livro didático que vem as respostas ali. Você tem que pesquisar bastante, você tem que ler o projeto inteiro antes de passar pras crianças. Então, se você não tiver uma formação, é difícil conseguir” (ENTREVISTA, 25 de junho de 2019), a participante demonstra que os cursos de formação são necessários, devido à complexidade do material, que exige esforço e estudo por parte dos professores.

A Professora 2 critica o tempo de duração do curso de formação continuada, pois acredita ter sido muito curto. Em contrapartida, a entrevistada relata que a formação continuada ofertada pelo Programa Ler e Escrever foi produtiva, porque mesmo tratando de assuntos por ela já familiarizados, ter contato com esses temas por meio de outros pontos de vista a fez compreender sob outra perspectiva, ampliando assim, seu repertório pessoal.

Logo, a crítica ao tempo de duração do curso complementa o caráter de satisfação da professora diante das propostas trabalhadas pela formação, uma vez que, pelo curso ter sido proveitoso, ele poderia ter durado mais tempo.

Por meio do trecho “[...] às vezes a gente reclama que eles estão falando de muita coisa que a gente já sabe, mas às vezes você sabe, mas você vendo de outra maneira, as pessoas falando de outro jeito, você consegue entender melhor” (ENTREVISTA, 26 de junho de 2019), a professora demonstra que, mesmo não havendo mudanças sobre o conteúdo da formação, as aulas ajudam a formar o repertório de compreensão sobre os temas trabalhados.

A Professora 5 também relata as vantagens sobre a formação, pois declara que “na formação você percebia, realmente, a ligação de tudo que você estava meio perdido” (ENTREVISTA, 26 de junho de 2019). Dessa forma, a formação foi importante para a professora compreender as justificativas das propostas pedagógicas apresentadas pelo Programa, produzindo assim, um sentido significativo para as orientações do Programa Ler e Escrever.

4.3.3. Sobre o Ler e Escrever e a literatura...

A última pergunta que realizei às professoras durante a entrevista propôs uma reflexão sobre o Ler e Escrever e a formação do leitor literário. Para a Professora 1, o Programa Ler e Escrever não promove a formação do leitor de literatura:

Pesquisadora - *Você acha que o Ler, ele ajuda na formação de leitor literário?*

Professora 1 - *Na minha opinião, não. Porque ali é um resgate, ali tem muitas cantigas de roda, que é a coisa que você está trabalhando atualmente, parlendas [...] depois sempre tem cruzadinhas, tem bingo de nomes, tudo isso você trabalha na sala [...] (ENTREVISTA, 24 de junho de 2019)*

A Professora 1 acredita que o Programa Ler e Escrever para o 1º ano não auxilia na formação do leitor de literatura. Ao dizer “[...] ali é um resgate, ali tem muitas cantigas de roda [...] parlendas” a entrevistada demonstra que em sua percepção, a leitura realizada pelas crianças por meio de seu repertório memorialístico não é leitura.

No entanto, para as Professoras 2 e 4, o Programa Ler e Escrever atua na formação do leitor literário, justamente por resgatar os textos que as crianças já conhecem.

Professora 2 – *Eu acho que as atividades que têm no Ler ajudam sim, porque tem as cantigas, tem as parlendas, que muitos já sabem de memória, porque já trazem da pré-escola [...] tem bastante parlenda no Ler, como eu falei pra você, o livro de texto é rico nesses textos, eu gosto muito de trabalhar com ele. Pra mim eu acho que ajuda muito na formação de leitor sim [...] (ENTREVISTA, 26 de junho de 2019)*

Professora 4 - *Ele ajuda, porque as crianças têm contato com todo tipo de texto, desde o primeiro ano até o quinto ano que a gente trabalha aqui, eles têm contato desde o primeiro ano com (...) textos de parlendas, textos de memória, que no segundo com os textos de memória, textos com rimas[...] Depois, no terceiro com contos, né? No quarto com as fábulas, no quinto com as lendas, com os textos de mistério, né? Então, assim (...) em todo processo desde o primeiro ano eles conseguem, se for bem trabalhado, se for bem conduzido, vão ter contato com todos os tipos de textos, eles podem até se organizar pra ver aquilo que eles mais gostam de ler, porque tem coisa que a gente gosta de ler, tem coisa que a gente não gosta, né? (ENTREVISTA, 25 de junho de 2019)*

Segundo Ferreira (2003, p. 128), “ler é fazer emergir a *biblioteca* vivida, a memória de leituras anteriores e de dados culturais”. Para a autora, a leitura literária pressupõe o resgate dialógico dos conhecimentos prévios dos leitores, a fim de que

sejam atribuídos sentidos significativos no processo da leitura. Logo, para ler literatura é necessário acessar a *biblioteca vivida*.

[...] construir uma *biblioteca vivida*, um lastro mínimo do conhecimento armazenado pela humanidade, para que pudessem se utilizar, durante a leitura, da memória transtextual, da memória de leituras anteriores e de dados culturais, e descobrissem as inúmeras leituras que um texto literário permite e o diálogo que ele estabelece com outros. Ao realizar essas operações cognitivas, o aluno se depara com o prazer que só o olhar de descoberta pode ofertar. (FERREIRA, 2009, p. 320)

Para a Professora 2, as atividades propostas pelo Programa “[...] ajudam sim, porque tem as cantigas, tem as parlendas, que muitos já sabem de memória, porque já trazem da pré-escola” (ENTREVISTA, 26 de junho de 2019). Para a Professora 4, o Ler e Escrever também é responsável pela formação do leitor literário “[...] porque as crianças têm contato com todo tipo de texto, desde o primeiro ano até o quinto ano” (ENTREVISTA, 25 de junho de 2019).

Dessa forma, as Professoras 2 e 4 compreendem que ler literatura requer construir um repertório com o qual a atividade de leitura possa estabelecer uma relação dialógica. Logo, para as professoras, o Ler e Escrever atua no processo de formação dos leitores literários, justamente por auxiliar na construção desse repertório.

Já a Professora 1 ignora a importância da construção do repertório prévio para a formação do leitor de literatura. Ao dizer que o Ler e Escrever não forma o leitor literário porque a proposta parte do resgate dos textos que os alunos já conhecem, a entrevistada classifica a didatização da leitura de textos de literatura enquanto decodificação de signos linguísticos possíveis ou não de promover sentidos, porém, desconsiderando todo o processo de atribuição de sentidos que a atividade de leitura promove em seu leitor.

As obras precisam fazer parte da vida do aluno para que pertençam não somente ao acervo escolar e cultural, mas ao seu imaginário, à sua história de leitura, ou seja, à sua *biblioteca vivida*. A constituição dessa *biblioteca* integra socialmente o leitor, pois, ao construí-la, ele se apropria gradativamente do que sempre lhe pertenceu, ou seja, de seu legado cultural (FERREIRA, 2009, p. 34)

A inclusão dos textos literários nos manuais didáticos, para a Professora 1, transforma o texto literário em um recurso apenas para alcançar os objetivos

preestabelecidos pela proposta pedagógica, desprezando todo o caráter formativo que permeia a literatura.

Quando questionadas sobre a relação entre o Programa Ler e Escrever e a literatura, as Professoras 3 e 5 responderam:

Professora 3 – *Não favorece a formação dos leitores. Vamos pegar os contos [...]eu acho que esses textos longos e difíceis afastam as crianças da literatura [...] as crianças com dificuldades se sentem intimidadas [...] deveriam apresentar textos mais condizentes com a idade deles. (ENTREVISTA, 14 de novembro de 2019)*

Professora 5 – *[...] eu acho que não, porque [...] desmotiva a criança, não prende a criança na leitura. Nesse ponto não, porque tinha que ser uma leitura agradável, alguma coisa. Não sei assim, direito, mas eu acho que é essa questão mesmo de ser muito extenso e sem ilustração [...] não chama a atenção das crianças [...] apesar de ter ali vários textos de escritores que a gente vem estudando desde que era adolescente mesmo, porque são escritores renomados. Então eu acho que [...] a publicação afasta a criança desses tipos de textos [...] a criança vai querer aquelas literaturas, aqueles livros de massa, como dizem. (ENTREVISTA, 26 de junho de 2019)*

Ambas entrevistadas consideram que a apresentação dos textos pelo Programa Ler e escrever são responsáveis pelo afastamento das crianças da literatura. Para a Professora 3, os textos são *longos e difíceis*. Já a Professora 5 comenta que o material apresenta textos *extensos e sem ilustrações*.

Chartier (2014) afirma que a leitura é uma manifestação cultural que está intimamente ligada ao objeto que a veicula, ou seja, os livros. Sendo assim, a impressão desses objetos da cultura letrada exerce uma grande influência na relação com a construção da atividade leitora:

Dentro da longa duração da cultura escrita, toda mudança (o aparecimento do códice, a invenção da prensa, revoluções em práticas de leitura) produziu uma coexistência original de ações do passado com técnicas novas. Toda vez que tal mudança ocorreu, a cultura escrita conferiu novos papéis a velhos objetos e práticas: o rolo na era do códice, a publicação manuscrita na era da impressão. (CHARTIER, 2014, p. 126)

Para as Professoras 3 e 5, as escolhas editoriais relacionadas à publicação do material do programa Ler e Escrever interferem na aproximação da criança com a literatura. A professora 3 acredita que os textos são demasiadamente longos, além de não estarem condizentes com a faixa etária dos alunos.

A professora 5 afirma que, mesmo apresentando bons textos, de autores renomados, a “[...] publicação afasta a criança desses tipos de textos [...] a criança vai querer aquelas literaturas, aqueles livros de massa, como dizem”. (ENTREVISTA, 26 de junho de 2019)

A Professora ainda cita a *literatura de massa*, por compreender que há uma diferença entre os textos clássicos apresentados pelo Programa e os livros em nada emancipatórios que seus alunos geralmente consomem. Para a entrevistada, a forma com que os bons textos literários são apresentados aos estudantes por meio do Programa Ler e Escrever, sem instigação visual, contribui para que as crianças prefiram as leituras de baixa qualidade estética, porém, repletas de atrativos que chamem a atenção do leitor mirim.

4.3.4. Afinal, e as relações entre as táticas e as estratégias?

As professoras participantes desse estudo têm concepções bastante diferentes sobre o Programa Ler e Escrever. No entanto, o traço comum encontrado é uma certa dificuldade em trabalhar com o material

As Professoras 1 e 3 não aceitam o Programa Ler e Escrever, ficando evidente que trabalham a partir das propostas por obrigatoriedade. Ao dizer que trabalha com o Ler e Escrever porque faz *parte do currículo*, a Professora 1 demonstra que na realidade não aprecia o material, e que apenas o utiliza por ser uma estratégia imposta pela SME de Assis.

A partir da frase “[...] inicialmente eu era muito contra esse material estruturado pelo governo” e das expressões “[...] goela abaixo”, “[...] me senti ofendida”, “[...] desconsiderando a inteligência, está insultando aquele professor” e “[...] afinal não sou burra”, a Professora 3 escancara seu enorme descontentamento com relação à aceitação das propostas do Programa. Para a professora, o Programa Ler e Escrever é visto como imposição intransigente de práticas pedagógicas que não estariam adequadas à sala de aula.

As Professoras 1 e 3 compreendem a leitura como um processo de decodificação e de atribuição de sentidos vinculado ao texto, capaz de promover a formação do leitor. Para as entrevistadas, a leitura também é uma possibilidade de ascensão na esfera social.

As participantes também reconhecem a função social da literatura. Contudo, por compreender que a literatura também proporciona prazer ao leitor, as professoras consideram o texto literário no espaço da escola muito mais próximo dos momentos de distração e escapismo para os alunos.

A inclusão do texto literário nos materiais didáticos, para ambas entrevistadas, transforma o texto apenas como subsidio para a realização da proposta pedagógica, fazendo com que as professoras desconsiderem a função humanizadora da literatura presente no material didático em vista dos objetivos predeterminados pela atividade. As professoras 1 e 3 não aplicam ao texto literário didatizado a dimensão dialógica entre o leitor e o texto lido que a atividade de leitura provoca.

Sendo assim, as táticas das Professoras 1 e 3 estão em desalinho com as estratégias apresentadas pelo Programa Ler e Escrever para o ensino da leitura e da literatura, uma vez que as professoras não conseguem atribuir sentido significativo para essas sugestões de práticas contidas no manual.

Já as Professoras 4 e 5 não encontram problemas com o Programa Ler e Escrever. Suas representações sobre leitura e sobre literatura se assemelham às representações encontradas no material. As participantes compreendem que a leitura é uma ação prática de atribuição de sentidos, que auxilia na construção de um repertório de conhecimentos prévios no leitor. E que a literatura é uma manifestação cultural capaz de formar o ser humano de forma integral, psicologicamente e crítica-social.

Sendo assim, as Professoras 4 e 5 incorporam as estratégias propostas pelo Programa Ler e Escrever, pois para essas participantes, essas estratégias fazem todo sentido.

A Professora 2 apresenta as representações acerca da leitura e da literatura mais distantes das representações encontradas no Programa Ler e Escrever. A participante compreende a leitura por decodificação dos signos linguísticos, e a literatura por leitura, ou seja, todos os encontros entre leitores e textos escritos.

A Professora 2 também foi a única participante que admitiu não ler fora do contexto escolar, enunciando que preferiria consumir conteúdo audiovisual à leitura, enquanto todas as outras professoras participantes garantiam que, ou realizavam leituras extra escolares, ou gostariam muito de realizá-las, mas por falta de tempo isso não era possível.

Contudo, mesmo com tantas diferenças no nível discursivo, os modos de fazer da Professora 2 estão completamente de acordo com as estratégias direcionadas pelo Programa Ler e Escrever. Dessa forma, a professora garante que aprecia o trabalho a partir das propostas evidenciadas pelo material, sem apresentar críticas muito significativas. Por apresentar representações sobre a leitura e a literatura descontextualizadas, e por não conseguir refletir sobre essas visões, a Professora 2 adota o Programa Ler e Escrever como seu “manual de receitas pedagógicas.”

E tudo foi tão de repente... Algumas considerações

*Já disse de nós.
Já disse de mim.
Já disse do mundo.
Já disse agora,
Eu que já disse nunca. Todo mundo sabe,
Eu já disse muito.*

*Tenho a impressão
Que já disse tudo.
E tudo foi tão de repente...*

Paulo Leminski

Para que eu consiga realizar algumas considerações finais é preciso resgatar algumas considerações iniciais. Paradoxo instaurado, cabe agora elaborar essa revisão.

Investigar a formação de leitores literários é algo muito íntimo para mim, pois a tentativa de compreender porque determinadas pessoas praticamente não sobrevivem sem a literatura é ao mesmo tempo, uma proposta de autorreflexão sobre as minhas próprias práticas de leitura.

“A literatura, como a vida, ensina na medida em que atua com toda a sua gama” (CANDIDO, 1999, p. 84). Ou seja, a literatura é capaz de formar o ser humano de maneira integral. Sendo assim, a formação do leitor de literatura deve ser considerada sobretudo no espaço escolar.

Desse modo, decidi investigar a formação de leitores de literatura na escola. E a escola eleita para a realização dessa investigação é o ambiente onde atuo há dez anos como professora de inglês. Essa escola, assim como todas as outras escolas municipais de Assis, utiliza o Programa Ler e Escrever como proposta pedagógica para a introdução e o ensino da língua escrita para as crianças. Consequentemente, a formação do leitor de literatura na escola assisense também se desenvolve em virtude do Ler e Escrever.

Dessa maneira, pude delimitar o esboço de minha pesquisa, com o objetivo de compreender de que modo ocorre a formação do leitor de literatura, por meio do Programa Ler e Escrever, em uma escola municipal de Assis.

Cartas na mesa, contudo, a primeira *pedra no meio do caminho*²³ surgiu assim que o traçado da pesquisa se solidificou. Se num primeiro momento a pergunta norteadora da construção do pensamento científico era *o que investigar?*, agora esse questionamento já não era mais suficiente. Meus pensamentos foram tomados pelo *como investigar?*

Para André (2012, p. 42) o estudo do cotidiano escolar “não pode se restringir a um mero retrato do que se passa no seu cotidiano, deve envolver um processo de reconstrução dessa prática [...] recuperando a força viva que nela está presente.”

O processo de reflexão sobre de que maneira realizaria essa investigação me levou a optar pela abordagem qualitativa na pesquisa científica, fundamentada pela perspectiva etnográfica.

Pesquisa qualitativa, porque é necessário reconhecer a subjetividade que envolve a área da educação na escola, dado que o foco do trabalho deve ser voltado ao sujeito como principal integrante da pesquisa.

E perspectiva etnográfica pois se caracteriza sobretudo pelo contato direto do pesquisador diante da situação pesquisada, fator que consolida a reconstrução dos processos e das relações que caracterizam a experiência escolar do dia a dia.

Para conduzir essa investigação foram realizadas observações de campo e entrevistas com as professoras participantes, sobre suas atuações com o Programa Ler e Escrever, assim como sua importância para a formação de leitores literários. Também foram realizadas análises documentais do Programa Ler e Escrever. O problema *como investigar* estava solucionado.

Parte do caminho percorrido, objeto e métodos definidos, obstáculos novos apresentados: *o que fazer com esses dados?*

Adentrar o cotidiano escolar em busca da investigação científica requer um olhar minucioso voltado inclusive para os todos os pormenores encontrados. Na escola presenciamos as construções das relações pautadas no poder hierarquizante. E ao mesmo tempo em que esses *mandos e desmandos*, se me permitem o trocadilho, ocorrem em primeiro plano, há, em uma esfera quase clandestina porém borbulhante de vivências, as *caças não autorizadas do homem comum*. Encontrei em Certeau (1998) a solução para a pergunta *o que fazer com esses dados*.

²³ Referência ao poema *No meio do caminho*, de Carlos Drummond de Andrade, de 1930. ANDRADE, C. D. **Antologia Poética**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

Na obra *A invenção do cotidiano*, o historiador Michel de Certeau propõe que as *práticas culturais* e seus *modos de consumo* sejam estudados a partir das operações subversivas realizadas pelos indivíduos durante o processo de interação social. Dessa forma, o historiador inverte a perspectiva de análise científica sociológica, até então centrada sob a ótica das relações de poder dominante na sociedade.

Certeau (1998) classifica as práticas culturais em *táticas* e *estratégias*. Para o autor, as estratégias são “o cálculo das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder é isolável de um ambiente” (p. 46). As estratégias são, dessa forma, os poderes derivados das autoridades legitimadas pela sociedade, que se impõem no decorrer da vida cotidiana.

A tática é o “cálculo que não pode contar com um próprio, nem portanto com uma fronteira que distingue o outro como totalidade visível. A tática só tem por lugar o do outro.” (CERTEAU, 1998, p. 46) Logo, as táticas, são as ações realizadas pelos indivíduos em suas vivências cotidianas.

As táticas são os *modos de fazer* do homem comum diante das estratégias impostas pelas relações de poder vigentes em cada esfera social.

Mediante a teoria oferecida por Certeau (1998) defini que as análises documentais sobre o Programa Ler e Escrever explorariam a temática das *estratégias* enquanto contribuição para a formação do leitor de literatura. Já as observações de campo e as entrevistas procurariam caracterizar as *táticas* dos docentes e averiguar suas atuações para o desenvolvimento dos leitores de literatura.

Não obstante, para que eu pudesse compreender as *táticas* docentes no ensino da literatura, era necessário conhecer suas *representações* sobre a mesma literatura que estava sendo ensinada. Chartier (1990, p. 17) define as *representações* como os “esquemas intelectuais incorporados que criam as figuras graças as quais o presente pode adquirir sentido”. Sendo assim, as *táticas* dos professores ou estão ancoradas nos esquemas *estratégicos* impostos, ou estão ancoradas em suas *representações* de mundo.

As análises evidenciaram que as cinco professoras participantes desse estudo possuem diferentes percepções sobre o que é a leitura e o que é a literatura. Algumas dessas representações se aproximam das concepções que dão suporte ao Programa Ler e Escrever. Outras estão muito distantes.

O Programa Ler e Escrever compreende a leitura e seu ensino como um processo de atribuição de sentidos, contextualizado histórico e socialmente, vinculado aos recursos enunciativos presentes no texto e capaz de promover o pensamento crítico que estabelece um diálogo entre o leitor e o texto lido.

Já a literatura é uma forma de expressão por meio da língua escrita de maneira esteticamente construída. O Programa Ler e Escrever compreende a literatura como uma importante agente no processo de aquisição da língua escrita, justamente por apresentar o universo das palavras de modo que permite a criação de vínculos entre as crianças e a cultura letrada.

As representações a respeito da leitura e a literatura das Professoras 4 e 5 se assemelham aos conceitos verificados no Programa Ler e Escrever. Consequentemente, para ambas professoras a literatura deve ser ensinada na escola, já que além de apresentar o uso diferenciado da língua escrita, é estruturante do pensamento e auxilia na formação crítica e social da criança.

Dessa forma, as táticas das Professoras 4 e 5 incorporam as estratégias apresentadas pelo Programa Ler e Escrever para o ensino da literatura, já que para essas participantes as estratégias são significativas.

As Professoras 1 e 3 compreendem, em partes, as concepções acerca da leitura e da literatura, apresentadas pelo Programa Ler e Escrever. Para as duas participantes, a leitura é vista como um processo de decodificação e de atribuição de sentidos, vinculados pelo texto e que promove a formação do pensamento crítico. As entrevistadas também enxergam a leitura como uma possibilidade de ascensão dentro da esfera social. Entretanto, a relação dialógica construída entre o leitor e o texto escrito é desconsiderada pelas professoras durante sua ação pedagógica.

A literatura, por sua vez, é considerada pelas entrevistadas como produções da língua escrita, epistemologicamente artísticas, responsáveis por proporcionar prazer e escape da realidade ao leitor. As professoras também reconhecem a função social da literatura, capaz de atuar na formação da criança. Contudo, justamente por proporcionar o prazer, para as Professoras 1 e 3, a literatura na escola está mais próxima dos momentos de *passatempos* em relação aos momentos de estudo.

Em vista disso, há um embate entre as táticas das Professoras 1 e 3 e as estratégias apresentadas pelo Programa Ler e Escrever para o ensino da leitura e da

literatura, pois as participantes não conseguem atribuir sentido pelas práticas determinadas para o ensino por meio do Ler.

Já as representações sobre a leitura e a literatura para a Professora 2 são as mais distantes dos conceitos identificados no Programa Ler e Escrever. A participante compreende a leitura como um processo de decodificação e de atribuição de sentido vinculado ao texto escrito, de forma pragmática, buscando apenas informações desconhecidas.

Já a literatura é vista como o conjunto de textos escritos que podem promover a formação cidadã no leitor em desenvolvimento. Dessa forma, a professora 2 não distingue os diferentes gêneros textuais, não compreendendo seus usos e funções na contextualização social.

No entanto, as táticas da Professora 2 estão em pleno acordo com as estratégias propostas pelo Programa Ler e Escrever. Ao apresentar representações sobre a leitura e a literatura descontextualizadas, e sem o processo de reflexão sobre esses conceitos, o Programa Ler e Escrever se torna um manual de receitas pedagógicas para essa professora.

No meio de todos esses embates entre as estratégias e as táticas está o meu aluno. Uma criança em constante construção de saberes, em pleno desenvolvimento humano. E as divergências evidenciadas entre os modos de fazer impostos pelo *establishment* escolar, e os modos de fazer furtivos pertencentes ao cotidiano da escola não beneficiam as relações entre meu aluno e o saber.

O professor é um dos protagonistas na constituição da relação ensino-aprendizagem no espaço escolar. Logo, compreender suas ações e suas motivações implica compreender o *como* e o *porquê* determinadas propostas são aprovadas enquanto outras são rechaçadas pelos docentes.

A formação continuada do professor talvez seja um dos pontos mais emblemáticos dessa textura educacional. No momento da formação, o sujeito-professor se transforma no sujeito-aprendiz. Ao mesmo tempo em que leciona durante o dia, esse sujeito assiste a outras pessoas lecionando à noite, num movimento de inversão de papéis digno dos enredos mais sofisticados.

Esse sujeito, ora professor, ora aprendiz, tem muito a dizer sobre sua prática docente. Entretanto, ele é relegado em benefício ao foco técnico conteudista,

geralmente presente nesses cursos, fato que transforma a formação continuada em um grande paradoxo. Se o objetivo dessa formação é provocar, no professor, a reflexão sobre suas práticas, por que as práticas da formação continuada não são provocativas?

Apesar do discurso progressista, que geralmente se apresenta com a proposta de rever as posições estabelecidas, a maioria desses cursos são, na verdade, mantenedores desse mesmo sistema educacional atual.

Por meio da oferta de conteúdo técnico-metodológico, essas formações não proporcionam o contato com obras estruturantes e formativas do pensamento docente, subsídios para que o professor reflita sobre suas práticas. E refletir sobre suas práticas implica diretamente nos *modos de fazer* cotidianos desse professor.

Investir nas pessoas que fazem a educação acontecer não é um investimento para o futuro. É um investimento para o presente. E *a poesia também está contida nisso tudo*.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, M. **Cultura letrada, literatura e leitura**. São Paulo: ed. UNESP, 2006

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Relevância e aplicabilidade da pesquisa em educação. In: **Cadernos de Pesquisa**, n. 113, p. 39-50, julho, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n113/a02n113.pdf> . Acesso em 25 de junho de 2019.

ANDRÉ, M.E.D.A. **Etnografia da prática escolar**. 18. Ed. Campinas: Papirus, 2012.

ANAHA, G., BATISTA, F. Literatura de massa e mercado. In: Revista **CONTRACAMPO**. Niterói: UFF. nº 20, agosto de 2009, p. 121 - 131

ARENA, D. B. A Literatura Infantil como produção cultural e como instrumento de iniciação da criança no mundo da cultura escrita. In: MENIN, A. M. da C. S.; GIROTTO, C. G. G. S.; ARENA, D.B.; SOUZA, R. J. (Org.). **Ler e Compreender**: Estratégias de Leitura. Campinas: Mercado de Letras, 2010, p. 13 – 44.

ASSIS (Cidade). **A história de Assis**. Disponível em: <<https://www.assis.sp.gov.br/pagina/6/cidade/historia-de-assis>>. Acesso em 10 de fevereiro de 2020.

BALOGH, A. M. **O discurso ficcional na TV**: sedução e sonhos em doses homeopáticas. São Paulo: Edusp, 2002.

BARBOSA, R. L. L. **A construção do "herói"**. Leitura na escola: Assis - SP - 1920/1950. São Paulo: Ed. Unesp, 2001

_____. **Práticas de leitura e conceitos sócio - ambientais**. São Paulo: Arte e Ciências, 2009.

BARTHES, R. **Aula**. Trad. Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 14ª edição, 2004.

_____. **O prazer do texto**. Trad. J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 1987.

_____. **O rumor da língua**. Trad. Mário Laranjeira. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.

BAUER, A. **Avaliação de impacto de formação docente em serviço**: o Programa Letra e Vida. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

BEMBIBRE, C.; STRLIČ, M. **Smell of heritage: a framework for the identification, analysis and archival of historic odours**. Disponível em: <https://heritagesciencejournal.springeropen.com/track/pdf/10.1186/s40494-016-0114-1>. Acesso em 10 de janeiro de 2020.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

BOURDIEU, P. Compreender. In: BOURDIEU, P.; ACCARDO, A.; BEAUD, S. **A miséria do mundo**. Trad. Mateus S. Soares Azevedo; Jaime A. Clasen; Sergio H. de Freitas Guimarães; Marcus Antunes Penchel; Guilherme J. de Freitas Teixeira; Jairo Veloso Vargas. Petrópolis: Ed. Vozes, 2008.

BRASIL. **Decreto de lei Nº 9.765 de 11 de abril de 2019**. Disponível em: <http://www.in.gov.br/materia//asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/71137476/do1e-2019-04-11-decreto-n-9-765-de-11-de-abril-de-2019-71137431> Acesso em: 15 de dezembro de 2019

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais** : introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais**: língua portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. **Política Nacional de Alfabetização**. MEC/Secretaria de Alfabetização: Brasília, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/images/banners/caderno_pna_final.pdf> Acesso em 10 de janeiro de 2020.

CALVINO, I. **Por que ler os clássicos?** Trad. Nilson Moulin. São Paulo: Companhia da Letras, 1993.

CANDIDO, A. A literatura e a formação do homem. In: **IEL/Revista do Departamento de Teoria Literária da UNICAMP**. Campinas: Ed. Unicamp, 1999. p. 81- 89.

_____. O direito à literatura. In: **Vários escritos**. São Paulo/Rio de Janeiro: Duas Cidades/Ouro sobre Azul, 1988, p. 169 – 191.

CARVALHO, S. A. S. **O processo de elaboração do Programa Ler e Escrever - prioridade na escola municipal de São Paulo**. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. – Campinas, 2016.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. Petrópolis: Editora Vozes, 1998

CHARTIER, A. M. Os três modelos da leitura entre os séculos XVI e XXI: como as práticas sociais transformam os métodos de ensino. In: **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá: UEM, v. 16, n. 1 (40), p. 275-295, jan./abr. 2016.

CHARTIER, R. **A aventura do livro**: do leitor ao navegador: conversações com Jean Lebrun/ Roger Chartier. Trad. Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes – São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Editora UNESP, 1999.

_____. **A história cultural**: entre práticas e representações. Trad. Maria Manuela Galhardo. Lisboa/Rio de Janeiro: Difel/ Bertrand Brasil, 1990.

_____. **A mão do autor e a mente do editor.** Trad. George Schlesinger. São Paulo: ed. UNESP, 2014.

_____. Defesa e ilustração da noção de representação. Trad. Andre Dione Fonseca; Eduardo de Melo Salgueiro. *In: Fronteiras*. Dourados – MS, v. 13, n. 24, p. 15-29, jul./dez. 2011.

_____. **Inscrever e apagar.** Cultura escrita e Literatura. Trad. Luzmara Curcino Ferreira. São Paulo: ed. UNESP, 2007.

_____. **O que é um autor?** Revisão de uma genealogia. Trad. Luzmara Curcino; Carlos Eduardo de Oliveira Bezerra. São Carlos: EdUFSCAR, 2014

COLOMER, T. **A formação do leitor literário:** narrativa infantil e juvenil atual. Trad. Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2003.

_____. **Andar entre livros.** A leitura literária na escola. Trad. Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

COSSON, Rildo. **Letramento literário:** teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.

David, P. **As jovens das classes populares sob a mira dos crimes de estupro, sedução e rapto na cidade de Assis (1950-1979).** Dissertação (Mestrado em História). Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Assis, 2009.

FERREIRA, E. A. G. R. **A leitura dialógica e a formação do leitor.** Assis, 2003. Dissertação (Mestrado em Literaturas de Língua Portuguesa) - Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.

_____. **Construindo histórias de leitura:** a leitura dialógica enquanto elemento de articulação no interior de uma “biblioteca vivida”. Assis, 2009. TESE (Doutorado em Letras) - Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.

FOUCAMBERT, J. **Modos de ser leitor:** aprendizagem e ensino da leitura no ensino fundamental. Curitiba: Editora UFPR, 2008.

GATTI, B. A. Algumas Considerações Sobre Procedimentos Metodológicos nas Pesquisas Educacionais. *In: ECCOS - Revista Científica*. São Paulo, v.1, n. 1, dez. 1999.p. 63-79

_____. **A construção da pesquisa em educação no Brasil.** Brasília: Plano Editora, 2002.

_____. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. *In: Caderno de Pesquisa*, n. 113, julho, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n113/a04n113.pdf> . Acesso em 20 de junho de 2019.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1ª edição, 2008.

GODOY, A. S. Pesquisa Qualitativa: tipos fundamentais. *In: Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v. 35, n.3, p, 20-29 Mai./Jun. 1995.

GUBA, E.G. e LINCOLN, Y.S. **Effective Evaluation**. San Francisco, Ca.: Jossey-Bass, 1981

HERNANDES, E. D. K. **Formação de professores alfabetizadores**: os efeitos do programa Letra e Vida em escolas da região de Assis. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília-SP, 2008.

JUNKER, B.H. **A Importância do Trabalho de Campo**. Rio de Janeiro: Ed. Lidor, 1971.

LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. **Literatura infantil brasileira**: história & histórias. 4. ed. São Paulo: Ática, 1988.

LAJOLO, M. **Literatura ontem, hoje amanhã**. São Paulo: ed. UNESP, 2018

LIMA, B. Do sabor do texto ao prazer da leitura. *In: Revista de Letras*, UFC– Nº. 20 - Vol. 1/2 - jan/dez. 1998, p. 19 – 22. Disponível em: <http://www.revistadeletras.ufc.br/rl20Art03.pdf> . Acesso em 25 de março de 2019.

LINS, G. **Livro Infantil?**: projeto gráfico, metodologia, subjetividade. São Paulo: Edições Rosari – Coleção Textos Design, 2003.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MANZINI, E. J. Uso da entrevista em dissertações e teses produzidas em um programa de Pós-Graduação em Educação. *In: Revista Percursos* - NEMO Maringá, v. 4, n. 2, 2012, p. 149- 171.

NAGAO, B. C. M. S. **Práticas de leitura de alunos do ensino médio em diferentes suportes**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2013.

O desenvolvimento e o progresso de Assis. **A Notícia**. Assis. Ano 1936, n. 61, 30/08/1936, p. 1.

PAULINO, G.; COSSON, R. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. *In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania (Orgs.). Escola e leitura*: velha crise; novas alternativas. São Paulo: Global, 2009.

POUND, Ezra Loomis. A arte da poesia. Tradução DANTAS, Heloysa e PAES, José Paulo. São Paulo: Cultrix, Ed. da Universidade de São Paulo, 1976.

PETIT, M. A transmissão cultural para tornar o mundo habitável. In: RÖSING, T. M. K., BURLAMAQUE, F. V. (org.). **De casa e de fora, de antes e de agora**: estudos de literatura infantil e juvenil. Passo Fundo: ed. Universidade de Passo Fundo, 2010, p. 13-33

_____. **Os jovens e a leitura**: uma nova perspectiva. Tradução de Celina Olga de Souza. São Paulo: ed. 34, 2008

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Ler e Escrever**: Coletânea de Atividades – 1º ano. 4ª edição. São Paulo: FDE, 2014.

_____. **Ler e Escrever**: Coletânea de Atividades – 2º ano. 7ª edição. São Paulo: FDE, 2014.

_____. **Ler e Escrever**: Coletânea de Atividades – 3º ano. 7ª edição. São Paulo: FDE, 2014.

_____. **Ler e Escrever**: Coletânea de Atividades – 4º ano. 6ª edição. São Paulo: FDE, 2015.

_____. **Ler e Escrever**: Coletânea de Atividades – 5º ano. 6ª edição. São Paulo: FDE, 2015.

_____. Decreto Nº 54.553 de 15 de julho de 2009. Institui o Programa de Integração Estado/Município para o desenvolvimento de ações educacionais nas escolas das redes públicas municipais, autorizando a Secretaria da Educação a representar o Estado de São Paulo na celebração de convênios com a Fundação para o Desenvolvimento da Educação - FDE e municípios paulistas, tendo por objeto a implementação do aludido programa. In **Diário Oficial do Estado de São Paulo**. São Paulo, 2009. Disponível em: https://www.imprensaoficial.com.br/Certificacao/Certificador.aspx?link=%2f2009%2fexecutivo%2520secao%2520i%2fjulho%2f16%2fpag_0001_15VN89PBC9RV3e56BOVMUFEF4S2.pdf&pagina=1&data=16/07/2009&caderno=Executivo%20I Acesso em 22 de dezembro de 2019.

_____. **Ler e Escrever**: guia de planejamento e orientações didáticas; professor alfabetizador – 1º ano. 4ª edição. São Paulo: FDE, 2014a. Disponível em: http://www.se-pmmc.com.br/lerescrever/arquivos/professor/1_ano_professor.pdf. Acesso em 29 de agosto de 2019.

_____. **Ler e Escrever**: guia de planejamento e orientações didáticas; professor alfabetizador – 2º ano. 7ª edição. São Paulo: FDE, 2014b. Disponível em: http://www.se-pmmc.com.br/lerescrever/arquivos/professor/2_ano_professor.pdf. Acesso em 29 de agosto de 2019.

_____. **Ler e Escrever**: guia de planejamento e orientações didáticas; professor – 3º ano. 7ª edição. São Paulo: FDE, 2014c. Disponível em: http://www.se-pmmc.com.br/lerescrever/arquivos/professor/3_ano_professor.pdf. Acesso em 29 de agosto de 2019.

_____. **Ler e Escrever:** guia de planejamento e orientações didáticas; professor – 4º ano. 7ª edição. São Paulo: FDE, 2015a. Disponível em: http://www.se-pmmc.com.br/lerescrever/arquivos/professor/4_ano_professor.pdf. Acesso em 29 de agosto de 2019.

_____. **Ler e Escrever:** guia de planejamento e orientações didáticas; professor – 5º ano. 7ª edição. São Paulo: FDE, 2015b. Disponível em: http://www.se-pmmc.com.br/lerescrever/arquivos/professor/5_ano_professor.pdf. Acesso em 29 de agosto de 2019.

_____. **Ler e Escrever:** Livro de texto do aluno. 3ª edição. São Paulo: FDE, 2010.

_____. Resolução SE – 86 de 19 de dezembro de 2007. Institui, para o ano de 2008, o Programa “Ler e Escrever” no Ciclo I das Escolas Estaduais de Ensino Fundamental das Diretorias de Ensino e Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo. In: **Diário Oficial do Estado de São Paulo**. São Paulo: 2007. Disponível em:

<https://www.imprensaoficial.com.br/DO/BuscaDO2001Documento_11_4.aspx?link=%2f2007%2fexecutivo%2520secao%2520i%2fdezembro%2f21%2fpag_0023_8U9IPKKJ37F7MeFG0G4GLNOSHH2.pdf&pagina=23&data=21/12/2007&caderno=Executivo%20I&paginaordenacao=100023> Acesso em 20 de dezembro de 2019.

_____. **Saiba mais sobre o Programa Ler e Escrever.** Disponível em: <<http://lereescrever.fde.sp.gov.br/SysPublic/Home.aspx>>. Acesso em: 15 de março de 2019. Não paginado.

SILVA, A. N. F. **Programa Ler e Escrever e o ensino de atos de leitura por professores do ensino fundamental.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2016.

SIMILI, I. G. **Memória da prostituição:** lembranças da “Casa da Antonieta”. Dissertação (Mestrado em História). Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Assis, 1995.

SOARES, Magda. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Teodoro. (org). **Leitura: perspectivas interdisciplinares.** São Paulo: Ática, 1988.

SOUZA, D. H. **Páginas policiais na imprensa assisense (1935-1939).** Dissertação de Mestrado (Mestrado em História) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Assis, 2018.

SOUZA, R. J.; COSSON, R. Letramento Literário: uma proposta para a sala de aula. In: **Caderno de formação:** formação de professores, didática dos conteúdos. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, v. 2, p. 101-108.

TREVELIN, F. G. O. **Análise dos conteúdos de língua portuguesa do “Programa Ler e Escrever” em uma escola municipal de ensino fundamental.** Dissertação

(Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2016.

VOLÓSHINOV, V. [BAKHTIN, M.] **Marxismo E Filosofia Da Linguagem**: Problemas Fundamentais Do método Sociológico Da Linguagem. Trad. Michel Lahud Et. AL. 12^a Ed. São Paulo: Hucitec, 2006

ZILBERMAN, R. **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Global, 1985.

ANEXOS

ROTEIRO PARA ENTREVISTAS

1. Nome, idade e escola em que atua;
2. Formação profissional e tempo de atuação no Ensino Fundamental – Séries Iniciais;
3. Você se considera um indivíduo leitor? Gosta de ler? Quais suas preferências literárias?
4. Você tem o hábito de ler livros além dos exigidos para o preparo de suas aulas?
5. Onde você mais lê? Em casa, na escola... Por quê?
6. Que tipo de leitura - livros de papel tradicional ou e-books em telas de computadores, tablets e/ou smartphones – é mais confortável para você? Por quê?
7. Quais livros você considera indispensáveis em se tratando de uma boa leitura? O que é “*boa leitura*” para você?
8. Quais são os melhores autores, em sua opinião? Quais obras você conhece desses autores? Quais você já leu?
9. O que você entende por Literatura?
10. Você acha importante formar leitores literários? Por quê?
11. Você gosta de utilizar o Programa Ler e Escrever em suas aulas? Por quê?
12. O que seus alunos dizem sobre esse material? É bem aceito pela turma?
13. Você acha que o Ler e Escrever ajuda na formação do leitor de literatura?
14. Existem cursos de formação continuada e suporte pedagógico para aprimorar sua atuação com o Programa Ler e Escrever?
15. Onde esses cursos ocorrem? Com qual frequência esses cursos são oferecidos?
16. De que forma a formação continuada ocorre? Quem desenvolve esse suporte pedagógico com os professores? Você se sentiu satisfeito/a com esse tipo de assistência oferecida?