

CHRYSTINA MAGALHÃES GOMES DOS SANTOS

**A LEITURA LITERÁRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL:
caminhos e desafios para o professor de português**

ASSIS

2017

CHRYSTINA MAGALHÃES GOMES DOS SANTOS

**A LEITURA LITERÁRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL:
caminhos e desafios para o professor de português**

Dissertação apresentada à Faculdade de
Ciências e Letras de Assis – UNESP –
Universidade Estadual Paulista para a
obtenção do título de Mestra em Letras (Área
de Conhecimento: Literatura e Vida Social)

Orientador: Benedito Antunes

ASSIS
2017

Santos, Chrystina Magalhães Gomes dos
S234l A leitura literária no ensino fundamental: caminhos e desafios
para o professor de português / Chrystina Magalhães Gomes dos
Santos. – Assis, 2017.
201 f.: il.; 30 cm.

Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Ciências e Letras de
Assis – Universidade Estadual Paulista.
Orientador: Benedito Antunes

1. Ensino fundamental (Anos finais). 2. Leitura literária. 3.
Literatura e ensino. I. Antunes, Benedito. II. UNESP- Assis. III.
Título.

CDD 372.4

Chrystina Magalhães Gomes dos Santos

**A LEITURA LITERÁRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL:
caminhos e desafios para o professor de português**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis, para a obtenção do título de Mestrado Acadêmico em LETRAS (Área de Conhecimento: LITERATURA E VIDA SOCIAL)

Data da Aprovação: 30/06/2017

COMISSÃO EXAMINADORA



Presidente: Prof. Dr. Benedito Antunes - UNESP/ASSIS

Membros: Profa. Dra. Renata Junqueira de Souza - UNESP/PRESIDENTE PRUDENTE



Prof. Dr. João Luis Cardoso Tápias Ceccantini - UNESP/ASSIS

AGRADECIMENTOS

Agradeço às generosas orientações realizadas pelo Prof. Dr. Benedito Antunes ao longo de toda composição desta dissertação.

Sou grata pelo atencioso olhar da Prof^a Dr^a. Eliane Ferreira e por todas as contribuições dadas à minha escrita e análise de dados na banca de qualificação.

Meus agradecimentos aos professores que estiveram, direta ou indiretamente, presentes na composição desta pesquisa, revelando o viés mais humano da relação entre livros e leitores nos espaços escolares.

Às amigas Fabiana Miraz, Mayara Viana, Valéria Caviquioli e Maraléia Menezes e ao colega Paulo Mesquita, agradeço pela forma carinhosa como contribuíram para a composição de diversas partes desta pesquisa.

Ao Ricardo agradeço pela parceria, dedicação e apoio nos estudos e na vida.

SANTOS, Chrystina Magalhães Gomes dos. **A leitura literária no ensino fundamental: caminhos e desafios para o professor de português**. 2017. ____ f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Letras). – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Assis, 2017.

RESUMO

Esta dissertação tem por objeto estudar a relação entre a formação de professores de português dos anos finais do Ensino Fundamental e práticas de ensino de literatura juvenil. Para tanto, optou-se por realizar uma pesquisa, inicialmente quantitativa, com 50 (100%) professores efetivos de português das Escolas Municipais de Ensino Fundamental da cidade de Itanhaém-SP. Procurou-se traçar um perfil médio dos docentes, considerando dados relativos à formação, adesão e/ou conhecimento de programas de incentivo à leitura, prática de ensino e referências às publicações literárias juvenis. A segunda etapa da pesquisa consistiu na apresentação e análise de 04 estudos de caso, com objetivo de destacar perfis de docentes leitores e suas práticas de ensino de literatura em escolas de 6º a 9º ano. Acrescenta-se à pesquisa, a análise de Programas de Incentivo à Leitura implementados no intervalo de 2009 a 2015 na rede de ensino itanhaense, sublinhando suas dimensões formativas, adesões ou reprovações. Desta forma, buscou-se investigar a influência da formação literária docente nas práticas de ensino de literatura nos anos finais do EF. Depreende-se, como resultado, que professores com relações mais estreitas com a leitura literária tendem a construir pontes entre esta e outras modalidades de cultura, ministrando aulas de português com vista à formação de leitores polivalentes, favorecendo a construção de uma cultura literária ao longo de toda Educação Básica. Na perspectiva teórica, fundamentamos o trabalho na Estética da Recepção, sobretudo nas concepções disseminadas por Umberto Eco, nos postulados de Antonio Candido sobre ensino de literatura e nos conceitos de leitura literária e sujeito leitor preconizados por Jouve e Rouxel. As considerações sobre a relação entre literatura e ensino pautam-se em estudos realizados por Rocco, Antunes, Ceccantini e Ferreira, somados às pesquisas sobre formação de professores descritas por Butlen e Rösing.

Palavras-chave: Leitura Literária. Literatura e Ensino. Ensino Fundamental II.

SANTOS, Chrystina Magalhães Gomes dos. **A leitura literária no ensino fundamental: caminhos e desafios para o professor de português**. 2017. ____ f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Letras). – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Assis, 2017.

ABSTRACT

The present dissertation aims at studying the relationship between the cultural and academic background of Portuguese teachers during the final years of Elementary / Middle School and the teaching of youth literature. To that end, we decided to initially conduct quantitative research, with 50 (100%) of Portuguese permanent teachers in Municipal Elementary/ Middle Schools in the city of Itanhaém-SP. We have outlined an average profile of teachers, considering data related to their education, enrollment in or knowledge of reading incentive programs, teaching practices and references to youth literary publications. The second stage of the research consisted of the presentation and analysis of 4 case studies, whose objective was to highlight profiles of teachers who were avid readers, as well as their approaches to teaching literature in Elementary/ Middle schools (grades 6-9). Furthermore, we have analyzed the Reading Incentive Programs implemented during school break time (free period) from 2009 to 2016 in Itanhaem's schools, emphasizing their formative dimensions, engagement or disapproval. Thus, we investigated the influence of teachers' literary background over their literature teaching practices in the final years of Elementary School/Middle School. Based on the research, we have concluded that teachers who possess a closer connection to literary reading tend to build bridges between this and other cultural genres. They teach Portuguese classes with a view to the formation of polyvalent readers, favoring the construction of a literary culture throughout all Basic Education. From a theoretical perspective, the work is grounded on the Reception Aesthetics, notably on the conceptions disseminated by Umberto Eco, the postulates of Antonio Candido on the teaching of literature, and on the concepts of literary reading and reader-subject advocated by Jouve and Rouxel. Considerations on the relationship between literature and teaching are based on studies by Rocco, Antunes, Ceccantini and Ferreira, in addition to the research on continuing teacher education described by Butlen and Rösing.

Key-words: literary reading, Literature and teaching, Elementary/ Middle School Final Years.

LISTA DE ABREVIATURAS

EAD – Educação a distância

EF - Ensino Fundamental

EFI – Ensino Fundamental de 1º a 5º ano

EFII – Ensino Fundamental de 6º a 9º ano

EM – Ensino Médio

FAE - Fundação de Assistência ao Estudante

FFLCH – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

LDB - Lei De Diretrizes e Bases

OLP – Olimpíada de Língua Portuguesa

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PNBE – Programa Nacional de Biblioteca Escolar

PNBP - Programa Nacional Biblioteca do Professor

PNSL - Programa Nacional de Salas de Leitura

SECE – Secretaria de Educação, Cultura e Esportes

UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

UNESP – Universidade Estadual Paulista

UNIVESP – Universidade Virtual do Estado de São Paulo

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1. Letramento Literário e Mediação Docente	21
2. Educação Literária: Docentes Leitores?	33
2.1. Perfil dos Professores	42
2.2. Concepções de Leituras e Práticas Didáticas	49
2.3. Dimensão prática das atividades de Leitura	77
CONCLUSÃO	90
REFERÊNCIAS	95
ANEXOS	98

INTRODUÇÃO

Ministrar aulas e promover o aprendizado da língua materna por meio de leituras literárias parecia mais fácil nas páginas dos livros e nos bancos da faculdade de Letras que nas salas de aula das escolas públicas. Como estudante ocupava-me em ler teorias e literatura pertinentes ao programa acadêmico, vez ou outra um poeta indicado por amigos, formava-me leitora, construindo e desconstruindo minha relação com os textos literários. O desafio de formar leitores, de estreitar a relação entre estudantes e livros surgiu no quarto ano da faculdade, 2004, momento em que ingressei na Educação Básica da rede pública estadual como professora substituta. Diante de salas numerosas e falantes, a *literatura* precisava ser menos intimista, menos silenciosa que aquela vivida até então, era necessário expor suas *letras* para que fosse vista, (re)conhecida. Assim, em meio a dúvidas e necessidades deu-se o início da transição entre leitora e mediadora, estudante e professora, um percurso que acompanharia toda minha carreira como docente.

Na época, apresentei um projeto para “aulas-vagas”: leitura, interpretação e análise de prosas e versos da literatura brasileira no Ensino Médio. Uma proposta ambiciosa, mas que tinha como base a leitura coletiva e a partilha das impressões de leitura entre os estudantes, um modesto protótipo de comunidade interpretativa. O projeto rendeu-me uma vaga como substituta numa escola periférica de Assis, mas raras vezes deixou o plano das ideias. Segundo a diretora, além de eu ser jovem demais para lidar com os adolescentes, os alunos do Médio já não liam nada mesmo, tratava-se, portanto, de tempo perdido. Sugeri-me dedicar esforços aos “meninos da tarde”, aos alunos do Ensino Fundamental, atividade que ampliou meu repertório de leituras, pois incluiu obras juvenis. Por sorte a escola possuía um acervo bastante preservado de livros dessa literatura, talvez pela falta de leituras e leitores, e um espaço com mesas de refeitório com uma placa na porta onde se lia: *sala de leitura*.

Promover leitura entre crianças e adolescentes rendeu experiências que vão das mais frustrantes às mais encantadoras. Ao apresentar trechos de poemas ou narrativas aos estudantes do EM era comum ouvir comentários muito depreciativos acerca da leitura, que revelavam desgostos e desconhecimento sobre autores e obras, um verdadeiro embate entre a literatura e a cultura de massa, uma difícil

tarefa de mediação para o professor. Contudo, permitir que se manifestassem sem rechaçar suas opiniões foi o primeiro passo para que as falas fossem se tornando mais pertinentes, revelando os intertextos e referências daquela comunidade escolar. Com os alunos do Ensino Fundamental, sobretudo com os sextos e sétimos anos, havia um clima de festa em torno da leitura, uma associação entre ler, falar e se movimentar - algo que se distanciava bastante da imagem do leitor recluso e reflexivo que eu acalentava.

As leituras realizadas nos ambientes escolares adquiriam diferentes sentidos para mim, mediar a relação sujeito/livro exigia considerar os alunos como público-alvo, observando suas preferências temáticas e ouvindo suas opiniões sobre as leituras. Tarefa nem sempre fácil, pois, como leitores mais experientes, temos a tendência a caracterizar certos comentários como absurdos e despropositados. As manifestações dos estudantes passaram a compor as aulas, fossem as reações de repulsa ou indiferença comuns ao EM, fossem as interrupções mais entusiasmadas dos alunos do Fundamental. De fato, eu estava começando a entender que os leitores da sala de aula eram mais *subjetivos* que *empíricos*, que no percurso da formação de leitores há necessidade de iniciar as atividades de interpretação pelas relações pessoais dos alunos com a leitura, para depois confrontá-las com dados textuais (JOUVE, 2013).

O término da Faculdade de Letras e o concurso público para ingresso como professora de português numa cidade ao Sul do litoral paulista possibilitaram-me conhecer outras facetas dos anos finais do Ensino Fundamental. Deixava a liberdade das professoras substitutas para cumprir as obrigações curriculares comuns às professoras de Língua Portuguesa. A literatura e todo seu poder de fruição e emancipação do indivíduo raleava na rotina da sala de aula, tornado-se uma atividade espaçada, escassa – afinal, não fazia parte do programa. Tanto que a leitura espontânea de qualquer *best seller* realizada por um de meus alunos era motivo de comemoração, como se redimisse a distância estabelecida entre os livros e as aulas que dava. O perfil de uma docente leitora, imersa a conteúdos programáticos que não privilegiavam a literatura juvenil, nem a formação de leitores como objetivos de aprendizagem para o ciclo final do Ensino Fundamental, afastava-se cada vez mais dos livros e das práticas de leitura nos ambientes escolares.

A leitura literária dava lugar aos livros didáticos, num movimento castrador e tarefeiro; algo comum ao processo de *proletarização* vivido pelos professores da

Educação Básica, profissionais que são condicionados a executar aulas nos moldes da produção em larga escala, sem momentos de reflexão sobre suas atividades, sobre suas proposições didáticas e resultados (NÓVOA, 2010). A ruptura dessa corrente aconteceu numa semana de estudos literários na FFLCH - USP, no ano de 2008, onde tive a oportunidade de reencontrar um professor da época da faculdade, alguém que, em poucas palavras, soube enfatizar a importância de mediadores de leitura nos ambientes escolares, desencadeando em mim um novo processo de reflexão sobre a docência. Revisitei textos e poemas, decidida a engatar novamente minhas atividades de leitura literária em sala de aula, ao que obtive relativo êxito – ao menos não estava mais inerte, alheia à importância da literatura estar de braços dados com a educação.

Dois anos idos, passei a compor a equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação de Itanhaém, desenvolvendo atividades vinculadas à prefeitura e ao Ensino Fundamental. A atuação profissional como assessora pedagógica era assustadoramente desafiadora, pois se espera que um coordenador tenha um perfil formativo e não apenas fiscalizador, que seja capaz de subsidiar as práticas e trabalhos desenvolvidos por professores dos mais distintos perfis. Contudo, minhas primeiras vivências como coordenadora estavam mais para monitoria que para formação, resumindo-se à participação de reuniões mensais do Programa Nacional de Incentivo à Leitura da Baixada Santista¹ e ao gerenciamento das atividades e encontros promovidos pelo Programa Jornal, Escola e Comunidade² organizado pela TV Tribuna, filial santista da Rede Globo. Ambos com o propósito de disseminar ações práticas para a leitura de textos literários e informativos nas escolas públicas da Baixada. Cabe relatar que a coordenação desses programas parecia configurar uma espécie de rito de iniciação da Secretaria, algo visto como menos complexo, destinado aos novatos da equipe técnica.

¹O Programa Nacional de Incentivo à Leitura – PROLER/Unisantia é vinculado à Fundação Biblioteca Nacional e ao Ministério da Cultura pelo Decreto nº 519 de 13 de maio de 1992, na Baixada Santista tem sede na Universidade Santa Cecília na cidade de Santos desde 1994.

²Criado em 1992, o projeto A Tribuna na Escola foi um dos pioneiros na implantação de Programas de Jornal e Educação da ANJ (Associação Nacional de Jornais). Trata-se de um programa educativo de incentivo à leitura de jornais que proporciona o acesso à informação para cerca de 80 mil jovens e adultos, professores e alunos da rede pública e particular, da Educação Infantil ao Ensino Superior, além de instituições, ONGs e associações que desenvolvem atividades socioeducativas e de ressocialização.

Promover ações de incentivo à leitura no âmbito de uma Secretaria de Educação não era o mesmo que formar alunos leitores nas classes de Ensino Fundamental, o desafio agora era fomentar projetos de leitura para professores, sobretudo os de Língua Portuguesa. Ressignificar minha atuação profissional foi um processo inevitável e a transição entre professora e técnica de secretaria foi acompanhada pela graduação em Pedagogia, através do Programa UNESP/UNIVESP.

Os estudos aliados à observação e ao acompanhamento de projetos de leitura da rede municipal evidenciavam as diferenças entre o letramento literário nos anos iniciais, medianos e finais da Educação Básica. A abundância de atividades de *leitura animada* comuns aos anos iniciais do Ensino Fundamental perdia espaço à medida que se avançavam as séries no ensino regular. A fruição e a subjetividade leitora eram subjugadas por aulas de análise e interpretação textual, chegando ao Ensino Médio apenas como resumos de leitura estruturados historiograficamente (CECCANTINI, 2009). Em nossas observações era evidente a ruptura entre as leituras realizadas até o 5º ano do EF e aquelas que circundavam os anos finais do Ensino Fundamental, em que havia uma diminuição substancial na relação dos estudantes com os livros – salientando a relevância em direcionar estudos que contribuíssem para uma análise do ensino de literatura feito nos anos finais do Fundamental. Afinal, é nesta etapa de ensino que deveriam ser ampliadas as experiências com a cultura letrada iniciadas com as crianças, favorecendo a manutenção do gosto pela leitura, sem perder de vista o necessário aumento da complexidade dos textos literários ofertados, uma possibilidade de estabelecer uma transição competente entre o Ensino Fundamental e o Médio.

As reações pessoais diante das leituras literárias realizadas nos anos iniciais da escolarização são postas à margem nos anos finais do Ensino Fundamental, anos nos quais os alunos deixam de se apropriar dos textos para realizar apenas leituras distanciadas, conscientes e racionais, facilmente desdobradas em questionários com perguntas e respostas sobre os textos. Há uma verdadeira marginalização da subjetividade do leitor, uma perda de sua identidade leitora, um distanciamento entre os estudantes e os livros, um prejuízo à formação de leitores nos ambientes escolares. No artigo *A leitura como retorno a si: sobre o interesse pedagógico das leituras subjetivas*, Jouve pontua:

A leitura de um texto também é sempre a leitura do sujeito por ele mesmo, constatação que, longe de problematizar o ensino literário, ressalta-o. De fato, não se trata, para os pedagogos, de uma oportunidade que a leitura seja não somente uma abertura para alteridade, mas, também, exploração, quase construção de sua própria identidade? Não se trata, portanto de apagar no ensino a dimensão subjetiva da leitura. Eu proporia, ao contrário, colocá-la no coração dos cursos de literatura. (2013, p. 53)

A prática do ensino de literatura deve contemplar as vivências de leitura do sujeito, seus repertórios e referências, por mais que essas se distanciem da erudição, da academia. Observar os contextos sociais e as aprendizagens informais como pontos de partida para a ampliação de repertório leitor favorece a criação de propostas mais contundentes de incentivo à leitura, posto que assim não se ignora a dimensão que a subjetividade ocupa neste peculiar processo de ensino. Dar espaço à manifestação de impressões e sensações de leitura permite ao professor uma vivência mais humanizada e reflexiva de sua atividade profissional, representando também um contraponto diante das tradicionais aulas de leitura e literatura.

Contudo, permitir manifestações mais subjetivas dos leitores e valorizar suas trajetórias de leitura não significa pautar programas de ensino apenas nas preferências literárias dos professores ou dos alunos. É necessário que a escola não se limite a reproduzir leituras espontâneas, mas que amplie o repertório cultural dos estudantes, com a finalidade de torná-los cidadãos capazes de exercitar a leitura literária – posto que a literatura seja tanto necessidade quanto direito, tal qual postula Antonio Candido:

(...) a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contacto com alguma espécie de fabulação. (...) Ora se ninguém pode passar vinte e quatro horas sem mergulhar no universo da ficção e da poesia, a literatura (...) parece corresponder a uma necessidade universal, que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito. (1995, p.174-175)

A relação entre as instituições educacionais, a formação de professores e a literatura são vértices de um triângulo, que bem articulados, resultam em movimentos de leitura e acesso à cultura, constituindo sujeitos capazes de dar forma aos seus sentimentos e desenvolver posturas mais humanas e compreensivas para com a natureza, a sociedade e até mesmo com seus semelhantes. Quanto ao desalinho que se estabeleceu entre a educação e a literatura, por esta ter servido

durante anos a uma castradora pedagogia, talvez seja eficaz inverter a regra e “(...) investigar as possibilidades que oferecem o oposto deste modelo, no qual a didática se submete às virtualidades cognitivas do texto literário”. (ZILBERMAN, 2003, p. 26)

Na minha memória particular de leitura, a relação com os livros foi sendo estreitada com o passar dos anos de aprendizagem escolar, pois nas escolas que frequentei a leitura literária ocupava espaço de destaque, havia sempre um professor que destinava momentos de suas aulas para ler. A decisão de cursar Letras na Universidade Estadual Paulista na cidade de Assis foi diretamente influenciada por um professor de Literatura que, em meio a sua tarefa de cumprir conteúdos apostilados, conseguiu partilhar seu prazer em ler, recitando versos, lendo trechos de narrativas, conversando no corredor sobre autores que gostava, ouvindo nossas ideias sobre o que havíamos lido e até mesmo emprestando seus livros preferidos. Numa relação de partilha da literatura e desenvolvimento do prazer estético, este professor se fez um dos principais mediadores de leitura que tive, lembrando sobremaneira a personagem *Perros* apresentado na obra *Como um romance*, de Pennac:

Ele era a caixa de ressonância natural de todos os livros, a encarnação do texto, o livro feito homem. Por sua voz descobríamos que aquilo tudo tinha sido escrito para nós. (...) O que fazia ele a mais do que os outros professores? Não muito. Sob certos aspectos, fazia mesmo muito menos. Só que não nos entregava a literatura num conta-gotas analítico (...). E nós compreendíamos tudo que ele nos lia. Nós o escutávamos. (1993, p. 87)

Já formada, agreguei a essas memórias muitas outras leituras, sempre acompanhadas de preceptores apaixonados, que definiam poesia, apresentavam livros e autores, confrontavam críticos, revisitavam clássicos e apresentavam escritores contemporâneos – levando-me a ler e reler literaturas escritas em português e outras línguas, propiciando vivências, gostos e desgostos, um processo vivo, ativo.

Profissionalmente, sempre me interessei em observar docentes que rompessem com as práticas de ensino de leitura tradicionais, educadores que em meio às adversidades comuns ao ensino básico público conseguiam fomentar a prática de leitura literária entre seus alunos. Entre 2010 e 2013, o acompanhamento de projetos de leitura desenvolvidos em 35 unidades escolares municipais sublinhou para mim a proximidade dos pedagogos com a leitura literária destinada aos anos

iniciais do EF e a pouca frequência de atividades dessa natureza entre os professores de Língua Portuguesa dos anos que antecedem o EM. Estava posto o norte para minhas atividades profissionais e, posteriormente, acadêmicas – o ensino e a aprendizagem de leitura literária no final do ciclo do EF - um lugar de fronteira entre a Literatura e a Educação.

No decorrer das visitas técnicas era comum que pedagogos sinalizassem projetos de leitura e conquistas, enquanto que aos professores de português cabiam comentários mais modestos e menos entusiasmados sobre leituras e livros em sala de aula. Comparar o desenvolvimento de projetos e atividades de leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental foi pouco a pouco direcionando as observações para a escassez de atividades semelhantes de 6º a 9º ano, evidenciando o frágil local que a literatura juvenil ocupava nas práticas escolares. Os relatos dos colegas das Letras sempre revelavam 6ºs anos leitores e 7ºs já desinteressados, emergindo daí a necessidade de investigar os professores de português dos anos finais do Ensino Fundamental, suas formações e metodologias, afinal: Por que, comumente, os alunos abandonam suas leituras após o 6º ano? Como as aulas de português influenciam as leituras dos estudantes dos anos finais do EF? O que está sendo feito para reverter esse quadro? A diminuição das leituras na etapa final do Ensino Fundamental pode influenciar as leituras clássicas do Ensino Médio?

Quanto mais se alargava meu contato com projetos de leitura escolares mais questões surgiam, intensificando a necessidade de iniciar, de fato, uma pesquisa. Os primeiros passos desta dissertação estiveram diretamente condicionados a uma busca por soluções de problemas reais que instigavam revisões de bibliografia, entrevistas, observações e uma reorientação de minhas atuações profissionais. Aos poucos e com mais estudos, foi possível dimensionar a relevância da formação de professores capazes de mediar a relação entre os textos literários e os jovens leitores, profissionais dispostos a dar espaço às reações particulares de seus alunos para posteriormente confrontá-las com dados textuais. Práticas de leitura construídas coletivamente que favoreceriam a existência de grupos que leem e discutem sobre o que leram; que se afetam pelas letras, que indicam e condenam leituras – a formação de uma *comunidade hermenêutica* (ANTUNES, 2008).

Intervir no ensino de leitura literária e propor ações de incentivo à leitura sem considerar o professor como figura principal na mediação entre o livro e os alunos, ou mesmo sem considerá-lo como sujeito-leitor, revela-se um ato estéril e burocrata,

com resultados escassos e pontuais. Convém refletir que se não há muitos docentes que consigam imprimir uma voz própria nos textos que trabalham em sala de aula, também não há muitas propostas formativas que considerem o professor como primeiro sujeito leitor a ser atingido. Não há mediação sem leitura prévia e há que se considerar que os professores da atualidade, com raras exceções, são “(...) na grande maioria trabalhadores que estudam (...). Não há tempo para leituras paralelas, com fins de aprimoramento do gosto pelo ato de ler, pela literatura, pelas artes”. (RÖSING, 2009, p. 131)

Durante décadas os entusiastas da leitura - professores do ensino básico, acadêmicos e escritores - dedicaram-se a ampliar o acesso aos livros de literatura em ambientes públicos e escolares, e, de certo modo obtiveram êxito, afinal, a maior parte das escolas públicas tem acervos para leitura. Contudo, observamos que as ações atuais de incentivo à leitura devam direcionar esforços, sobretudo, para formação de *professores leitores*, para que tenham repertório técnico e envolvimento afetivo com a literatura e assim, com a mediação de leitura nas escolas de Educação Básica. Considerar formações, práticas de ensino e indicações de leitura delineadas por professores de língua portuguesa de escolas públicas pode ser uma forma de contribuir para que mais pesquisas influenciem ações governamentais e parâmetros para programas de leitura, a fim de garantir o direito à literatura, inerente aos educadores e aos educandos.

Objeto de Estudo

O objeto de estudo desta pesquisa foi sendo delineado ao longo do percurso de leituras, coleta e análise de dados que antecederam o ingresso ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Câmpus de Assis, motivado por demandas profissionais. Pontualmente, a decisão de investigar o perfil leitor e mediador dos professores de português dos anos finais do Ensino Fundamental da rede municipal de Itanhaém/SP, suas concepções sobre letramento literário, literatura juvenil e práticas de ensino em sala de aula intensificou-se no início de 2013, no espaço de replanejamento da Secretaria de Educação, a partir da análise da pertinência ou ineficácia de atividades de incentivo à leitura, promovidas pela própria SECE, e de números revelados por avaliações externas (IDEB).

Especificamente, pautávamos as reflexões numa ação de promoção da cultura letrada em ambientes escolares - *Mostra Literária* e no curso *EAD Leituras e Estratégias*, que se estruturava em três eixos, a saber, o memorial de leitura dos professores, aportes teóricos sobre mediação de leitura e atividades práticas de pesquisa e letramento literário em sala de aula. Ambas as proposições revelavam o engajamento de escolas e professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental e o distanciamento dos professores de português de atividades de leitura literária em sala de aula. O interesse pela leitura parecia ir diluindo-se ao longo das etapas de ensino da Educação Básica, a partir do 6º ano e, portanto, após contato com os professores de português. Evidenciava-se uma ruptura no processo de formação de leitores, de contato com os livros – dados que serão posteriormente expostos na pesquisa.

Quanto às avaliações externas atínhamo-nos aos dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de 2013 que redirecionavam o olhar para os professores de português da etapa final do Ensino Fundamental, posto que apontasse um déficit de 0.3 pontos em relação à meta de 4.8 para os nonos anos, enquanto que os quintos anos mostravam a superação de sua meta em 0.4, atingindo 5.8. É pertinente pontuar que todas as escolas de 1º a 5º ano do município de Itanhaém são de responsabilidade da esfera municipal, enquanto que as unidades escolares públicas que ofertam vagas de 6º a 9º ano dividem-se entre as esferas estaduais e municipais. No período descrito, a rede de ensino municipal era responsável por 35 escolas de Ensino Fundamental, dentre as quais 11 possuíam salas de 6º a 9º ano. É pertinente destacar que na cidade pesquisada são 19 as escolas públicas que atendem os anos finais do EF, sendo, portanto, a rede municipal responsável por 57,8% das unidades destinadas a esta etapa de ensino.

Diante dessas observações, estudar o perfil leitor de professores de português do Ensino Fundamental, proposições e projetos de leitura pareciam-nos relevante para identificar sob quais procedimentos estavam fundados o ensino de literatura que ministravam, além de nortear quais ações formativas poderiam ser adequadas a esse grupo. Considerar o desenvolvimento de um estudo com professores dos anos finais do Ensino Fundamental de escolas públicas passou a ser uma constante nas minhas atividades profissionais, e o desafio estava posto: reforçar correntes que afirmam os professores de português como tradicionais e leitores deficitários de literatura juvenil ou considerar suas práticas de leitura,

representações de aprendizagem de literatura e propostas didáticas como objeto de pesquisa?

A perspectiva de contribuir com a consolidação de redes de pesquisa acerca da formação de leitores literários em ambientes escolares norteia todo trabalho, considera-se que cada instância da Educação Básica tem sua relevância e pertinência no processo de ensino de literatura, sendo os anos finais do EF o entremeio da leitura infantil e da leitura de obras clássicas, bastante comuns no Ensino Médio. Contudo, para delimitar o objeto de estudo, o percurso de revisão de literatura e produções acadêmicas foi de vital relevância, dando suporte às ações seguintes como a elaboração e análise de questionários quantitativos, entrevistas e observações de aulas de leitura literária.

A dissertação foi dividida em dois eixos: no primeiro é apresentado um diálogo entre teorias, pesquisas, leis e diretrizes que concernem ao campo da educação literária; já no segundo momento buscamos pela articulação entre reflexões teóricas e aplicação e análise dos dados da pesquisa de campo. Quanto a etapa de coleta de dados destaca-se a articulação entre informações quantitativas e qualitativas, sendo, primeiramente aplicados questionários com 50 (100%) professores efetivos de português das Escolas Municipais de Ensino Fundamental da cidade de Itanhaém-SP. O intento foi traçar um perfil médio dos docentes, considerando dados relativos à formação, adesão e/ou conhecimento de programas de incentivo à leitura, prática de ensino e referências às publicações literárias juvenis. Já a segunda etapa da pesquisa consistiu na apresentação e análise de 04 estudos de caso, com objetivo de destacar docentes conscientes como sujeitos de suas leituras, das leituras individuais de seus alunos e da pertinência da literatura juvenil nos anos finais do EF, fazendo dela uma espécie de ponte para descoberta do patrimônio cultural literário.

Na perspectiva teórica, fundamentamos o trabalho na Estética da Recepção, sobretudo nas concepções disseminadas por Umberto Eco ao tratar das lacunas presentes nos textos literários e dos conceitos sobre leitor modelo.

Em Antonio Candido ancoramos nossa perspectiva da Literatura como arte formadora, humanizadora. Creditamos, também, a Candido às reflexões sobre a dimensão política e social da profissão docente. Quanto ao diálogo entre a leitura literária e a pedagogia optamos pelas considerações feitas por Jouve, Annie Rouxel, somados aos estudos realizados por Rocco, Antunes, Ceccantini e Ferreira. As

pesquisas sobre formação de professores descritas por Butlen e Rösing norteiam diversas considerações sobre o tema. Teses inaugurais dos estudos sobre literatura e ensino como a de Rocco, assim como as contemporâneas contribuições de estudos desenvolvidos por Oliveira e Fernandes em suas dissertações são referências para este trabalho. Os documentos federais norteadores do Ensino Fundamental, como os Parâmetros Curriculares Nacionais e demais referências legais são analisados sob a perspectiva de apreender como as instâncias governamentais observam ou interferem no estudo da literatura nos anos finais do Ensino Fundamental.

A pesquisa apresentada estrutura-se em dois capítulos seguidos de uma conclusão, sendo o resultado desenvolvido com base em estudos teóricos e análise de entrevistas e práticas de letramento literário no ambiente escolar.

No capítulo inicial, **Letramento Literário e Mediação Docente**, buscamos traçar um paralelo entre a história do ensino de literatura e as legislações que fomentam a prática da leitura literária na Educação Básica, destacamos publicações que tratam da distância entre a literatura e as práticas docentes para, no final do capítulo, abordar conceitos de leitura literária e sujeito leitor.

No segundo capítulo, **Educação Literária: Docentes Leitores**, traçamos o perfil dos professores entrevistados e descrevemos o processo de coleta e análise dos dados qualitativos, para posteriormente tratarmos os dados qualitativos e delineararmos algumas conclusões.

Na **Conclusão** refletimos sobre os procedimentos adotados ao longo da pesquisa, apontamos algumas questões que emergiram após a pesquisa.

1. Letramento Literário e Mediação Docente

A formação de um sujeito-leitor pode ser marcada por diversas instâncias e, embora a mediação familiar e a oferta de equipamentos públicos de leitura sejam vistos como relevantes no processo, ainda, é a escola a principal instituição a ser posta na berlinda quando o tema é a crise/fracasso da leitura. A incumbência de ensinar a ler é indiscutivelmente uma atividade pertinente ao espaço escolar, mas decodificar letras há muito deixou de ser o objetivo final da alfabetização. Espera-se que alunos concluintes do Ensino Médio sejam leitores polivalentes, que saibam articular o uso da leitura e da escrita para acessar diferentes saberes.

É nesta toada que emerge a figura do professor como elemento central no processo de mediação livro-leitor, um importante ator no processo de (re)criação de situações didáticas que estreitem a relação de adolescentes e jovens com as leituras escolares. A influência docente tanto na escolha de livros quanto na forma de condução da leitura realizada em ambientes escolares é parte da construção de sujeitos leitores competentes e autônomos. Contudo, resta questionar se os professores estão habilitados a conduzir o ensino da literatura nestes moldes, se é possível articular conhecimentos disciplinares e acadêmicos com as vivências leitoras e culturais dos estudantes. Sobretudo, qual é o espaço destinado às obras literárias nas salas de aula da Educação Básica no Brasil? A busca por respostas demanda uma revisão de estudos já realizados sobre o tema e é o diálogo entre teorias, pesquisas, leis e diretrizes educacionais relativas à leitura literária que compõem este primeiro capítulo.

Os estudos literários estão presentes nos currículos escolares brasileiros desde o modelo humanista implantado pelos jesuítas, mas é um percurso oscilante que marca a relação escola/literatura, sendo possível observar momentos de valorização e retração; como a busca pela fruição nas aulas de poética e retórica e a castração desta em aulas estritamente históricas, com periodizações e características de obras literárias e suas personagens principais.

Pensar no ensino da língua materna sem a presença das nuances do texto literário é negligenciar o poder da arte das palavras como gerador de transformações cognitivas e emocionais nos estudantes, um equívoco que tem formado gerações menos leitoras, menos reflexivas. A dimensão artística da literatura no ambiente escolar contribui para práticas de ensino mais dinâmicas,

posto que seja capaz de emancipar o indivíduo leitor, tanto professor quanto aluno, possibilitando um distanciamento dos interesses cotidianos e das atividades práticas do dia a dia, levando-os a experimentar visões mais amplas de diversos eventos sociais. Deve-se considerar que a proposição de trazer a leitura literária para salas de aula não deve ser confundida com as ações comuns que disciplinarizam a literatura, pois ao colocá-la sob o reduto dos conteúdos a serem estudados incorremos no risco de reduzi-la, ou mesmo de *catedralizá-la*, distanciando a fruição da arte das vivências escolares dos adolescentes, seguindo uma corrente tecnicista e encravada na tradição do ensino de literatura (LEITE, 1983).

A relação literatura/ensino é evidenciada pela interferência das regulamentações legais empreendidas pelo Estado ao longo da trajetória educacional brasileira, tendo tido maior impacto no período republicano, momento no qual se secularizaram práticas voltadas para o estudo da história da literatura. A corrente positivista adotada no final do século XIX acenava para práticas educacionais científicas, relegando para segundo plano a poética e a retórica, ou seja, a dimensão artística das obras. A literatura deixou de avultar nas escolas como texto de fruição para tornar-se um conjunto de produções canônicas dispostas em linhas do tempo, cada qual com seus representantes literários, todos prontos para serem memorizados, sem contato com a leitura das obras; um paradigma a ser quebrado, sobretudo entre os professores de português.

E se ao longo da história da educação tivemos defensores de um ensino mais libertário, como é o caso das propostas do movimento da Educação Nova, a aprovação da LDB Nº 5692/1971 interrompe mais uma vez o arejamento das práticas educacionais e, por conseguinte, do ensino da leitura. A promulgação dessa lei trouxe a vinculação direta da educação aos planejamentos econômicos globais, pondo como objetivo principal do ensino o desenvolvimento econômico do Estado. O dever era qualificar mão de obra para o mercado de trabalho, os bancos escolares deveriam tornar-se verdadeiras linhas de produção de trabalhadores.

A negligência às atividades pré-escolares e a padronização do ensino com a implantação de livros didáticos carimbados pelo próprio Ministério da Educação foram apenas alguns reflexos das proposições de 71. Como consequência intensificou-se o afastamento dos estudantes de 1º e 2º graus da leitura literária, uma considerável redução nas habilidades de leitura entre crianças e jovens brasileiros. Isso como resultado de processos insatisfatórios de alfabetização e

letramento, frutos da ênfase nos estudos de leitura atrelados aos manuais de ensino e atividades, predominantemente, realizadas em livros didáticos.

A crise instaurada suscitou movimentos de denúncia e militância pela formação de leitores nos ambientes escolares realizada por grupos compostos por professores, acadêmicos e escritores que divergiam das políticas públicas e educacionais destinadas à leitura. Surgiu nesse período uma geração de autores brasileiros de literatura infantil e juvenil que rompeu com a transmissão de valores do mundo adulto e ousou escrever gêneros, estilos e temáticas que se comprometessem com o interesse de crianças e jovens. Houve contribuições históricas para a literatura infantojuvenil nacional, primeiros passos para que obras desses gêneros fossem adquiridas pelo Ministério da Educação e Cultura.

Em 1983 é criada a Fundação de Assistência ao Estudante, no início encarregada de auxiliar alunos carentes em aspectos relativos à alimentação, transporte e aquisição de material escolar. Posteriormente, a FAE passou a ser responsável também pela aquisição de livros literários. Salienta-se que até o surgimento da FAE nenhum livro de literatura infantil ou juvenil havia sido adquirido pelo governo, inviabilizando o acesso a eles e a formação de leitores no Ensino Fundamental. Contudo, os Programas Nacionais Sala de Leitura (PNSL), de 1984, e Biblioteca do Professor (PNBP), de 1994, são apresentados como frutos diretos da existência da FAE.

O PNSL (1984-1996) objetivava fomentar o hábito da leitura entre os estudantes, empreendendo adquirir livros, criar bibliotecas e/ou espaços para a acomodação desses livros e ainda treinar professores para abordar a leitura de forma mais criativa nas escolas brasileiras. As primeiras obras adquiridas destinavam-se ao Ensino Fundamental, informação bastante relevante no âmbito desta dissertação, pois assinala o início da presença de livros destinados a crianças e adolescentes no espaço escolar. Posteriormente, há ampliação das aquisições de obras destinadas aos estudantes do Ensino Médio, e, embora os investimentos não tenham sido lineares ao longo de seus anos de existência, a sua importância é inquestionável: inaugurava-se o acervo de livros literários nas escolas públicas. Não se pretende alongar discussões sobre quais livros compunham estes acervos, nem sobre quais editoras estavam neste rol de escolhas, o destaque é a inegável movimentação mercadológica que passou a existir em torno das publicações juvenis

graças às suntuosas compras governamentais. A figura do jovem leitor deixa de ser vista com desprestígio e passa a ocupar maior espaço no mundo editorial.

Segundo Fernandes (2009), exames de *Informes da FAE*, publicados no ano seguinte do surgimento do PNSL, traziam dados quantitativos relacionados ao número das aquisições das obras e valores investidos na leitura, mas também dados qualitativos, nos quais se evidenciava, como grande lacuna do programa, a falta de ações formativas destinadas ao material humano, o empenho em orientar profissionais capazes de mediar a leitura nas escolas. Há questionamentos a respeito da capacidade dos professores de serem catalisadores de hábitos de leitura nos estudantes. Fernandes destaca outro *Informe da FAE*, de 1986, no qual:

Chega-se mesmo a usar o termo “converter” os professores à prática da leitura, com base em levantamento feito junto aos docentes do ensino fundamental em que se constata que “os professores brasileiros lêem somente o necessário para a elaboração de suas aulas e – o que é pior – ainda fazem restrições à diversificação da leitura, necessária ao conhecimento do universo em que vivem” (2009, p.49)

Os apontamentos se referem diretamente aos docentes do Ensino Fundamental, expondo uma fragilidade latente: a pouca leitura literária realizada pelos professores. A formação do hábito de leitura demanda vivência, repertório e assiduidade às obras de literatura, a presença de livros nas escolas desacompanhada de ações formativas destinadas aos docentes tende a não atingir plenamente seus objetivos. No PNSL, há constatação da fragilidade formativa docente e de sua predisposição a negar a prática da leitura nos ambientes escolares, contudo, a análise desses resultados não reverteu em políticas para formação de professores leitores, de programas de incentivo à leitura, sobretudo, relativas à literatura juvenil.

A culpabilização de uma categoria de profissionais por eventuais fracassos no Programa parecia bastar para o desfecho do assunto abordado. Entretanto, em meio a movimentos governamentais voltados para números, destaca-se, a publicação do relato de Rösing (1989), na qual se descreve uma ação formativa de 40 horas atrelada à implantação de Salas de Leitura vinculadas ao PNSL, uma tentativa de agregar qualidade no trato com as aquisições realizadas.

As atividades acadêmicas renderam publicações de estudos sobre a pertinência e possibilidade da prática de ensino de literatura nos ambientes

escolares e questionavam o lugar marginal que os livros passaram a ocupar nas aulas de Língua Portuguesa – à época denominadas aulas de Comunicação e Expressão. Neste contexto foi lançado *Leitura em crise na escola: As alternativas do professor*; uma coletânea de artigos organizada por Zilberman (1982). Os artigos complementam-se à medida que abordam aspectos teóricos e práticos, evidenciando a necessidade formativa de professores sobre o impacto e pertinência da literatura na formação humana de estudantes de 1º e 2º graus, norteados pela Estética da Recepção.

Divulgar uma corrente teórica que questionava a fossilização da literatura e seu ensino e salientava a figura do leitor, ainda que um leitor modelo, dizia muito sobre a intenção libertária da publicação. Ao longo da obra, os textos evocam a pertinência de situações de leitura literária em sala de aula, tratam da relevância de permitir que os alunos atribuam diferentes sentidos às suas leituras, e do processo de construção de um perfil mediador para o professor, a fim de este ser capaz de conduzir a manifestação plural de vozes ao longo da recepção de um texto literário. A importância do leitor para a vivacidade e atualização da obra literária põe em cheque abordagens didáticas que privilegiavam atividades de leitura atreladas a respostas fechadas ou fichas de leituras com itens pré-definidos. A propósito, Zilberman escreve que:

(...) a obra de ficção avulta como modelo por excelência de leitura. Pois, sendo uma imagem simbólica do mundo que se deseja conhecer, ela nunca se dá de maneira completa e fechada. Pelo contrário, sua estrutura, marcada pelo vazio e pelo inacabamento das situações e figuras propostas, reclama a intervenção de um **leitor**, o qual preenche estas lacunas, dando vida ao mundo formulado pelo escritor. (1982, p.19)

Ao pé do texto na sala de aula, o terceiro artigo de *Leitura em crise*, é escrito a quatro mãos, numa pertinente união entre a academia e a escola, pois Leite e Marques (1982) compartilham a busca por uma mediação de leitura nos ambientes escolares, uma reflexão teórica atrelada a um relato de prática – um texto formativo por excelência, um diálogo direto com os atuais *pilares da educação*³. As autoras propõem o professor como mediador, aquele que articula o encontro entre os alunos

³ Referência a relatório para UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o Século XXI, a saber, os pilares são quatro: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser.

e a literatura, considerando a escolha dos temas e a exploração das potencialidades da obra sem imposição de leituras fechadas/corretas.

A abordagem didatizante da literatura desconsidera o perfil dos leitores, ignora suas predileções e interesses, num completo jogo e faz de conta em que professores não leitores encontram escudo e justificativa para o insucesso dos livros em suas classes. A mediação de leitura é, antes de tudo, a promoção do encontro entre nossos alunos e os livros, sendo que:

(...) Nosso papel é muito simples e, ao mesmo tempo, porque estamos professoralmente viciados, bem difícil. Requer algo bastante sutil: uma presença meio ausente, e, no entanto, atuante; um apagar-se da figura do mestre que, muito embora, conduz o jogo; uma condução do jogo que se deixa conduzir. (LEITE, MARQUES, 1982, p. 43)

O *vício professoral* de estabelecer parâmetros fixos de interpretação para atividades de leitura, ainda, acarreta no Ensino Médio aulas pautadas na historiografia, com fortes tendências a se tornarem estudos de períodos literários, nomes de autores e resumos de obras. E nos anos finais do Ensino Fundamental o que se observa são leituras de recortes de textos literários, seguidos de questões (fechadas) de interpretação e gramática. Lê-se para os alunos, explicam-se as perguntas e as respostas são corrigidas e fim, nada mais, nenhum momento de discussão sobre as impressões individuais de leitura, nenhuma discrepância entre as respostas dadas, nada, apenas o certo e o errado.

A crise da leitura perpassa pela forma como esta é praticada no cotidiano das escolas, pela abordagem e valoração dada à literatura nas aulas de português e pela assiduidade dos livros em sala. A descontinuidade na frequência à literatura compromete o desempenho leitor dos alunos, pois a falta de repertório gera alunos desinteressados e bastante distantes da leitura crítica.

A propósito, é Vera Teixeira Aguiar (1982) quem escreve sobre as fases de leitura; uma série de cinco etapas que consideram a idade e o desenvolvimento cognitivo de crianças, adolescentes e jovens, segundo Piaget. Ao final do desenvolvimento das habilidades de leitura, espera-se que estudantes de 13 a 15 anos atinjam sua maturidade leitora, sendo capazes de interpretar narrativas psicológicas e de tramas complexas, sem a intervenção de um leitor mais experiente, seriam, portanto *leitores críticos*.

De igual modo, sob a luz das etapas do desenvolvimento de Piaget, é que se constrói a tese de Mestrado de Rocco (1992), numa proposta de articular entrevistas com alunos, professores, críticos e escritores sobre o ensino de literatura. A concepção de que o estudo de literatura demanda continuidade e latente interdependência entre ciclos de escolaridade leva Rocco a entrevistar tanto professores e alunos de 1º quanto de 2º grau.

O panorama apresenta, já na década de 70, um forte apelo dos veículos da cultura de massa aos adolescentes, por vezes sobrepondo a linguagem não verbal à escrita, desencadeando uma significativa diminuição da frequência do adolescente a obra literária, também um retrato da crise para leitura. Como sugestões para reversão deste quadro, Rocco realiza apontamentos sobre a busca por uma educação que estimule e privilegie maior contato entre indivíduo e o texto, por meio da construção de um percurso de leitura que se inicie com textos literários menos complexos para posteriormente lançar desafios maiores, ações que contribuam para construção de memórias de leitura, de repertórios. A autora sinaliza, ainda, como propostas de trabalho o constante estímulo a criações literárias próprias e um início a atividades de crítica às leituras realizadas.

Acenar com a dimensão artística e libertária da literatura em meio a uma educação orientada para a formação de operários, visando apenas à mão de obra, foi mesmo um ato de resistência. Os ideais de uma escola mais livre e democrática contribuíram sobremaneira para a elaboração da LDB nº 9394/96, uma reforma de ensino significativa, pois objetivava, enfim, a formação crítica dos alunos. Desvincular a escola de funções adestradoras não trouxe todas as soluções para os espaços escolares, mas desencadeou importantes medidas como a obrigatoriedade de oferta de Ensino Médio, a criação do eixo Educação Infantil na Educação Básica e um conjunto de diretrizes para orientação de professores de todo território nacional, os PCNs, Parâmetros Curriculares Nacionais.

Interessa-nos tratar especificamente das orientações para abordagem dos textos literários nos ciclos finais do Ensino Fundamental, objeto de estudo desta pesquisa. As composições acerca da leitura ocupam-se fundamentalmente em sublinhar a figura do professor como modelo de leitor, alguém que deve ter sua imagem associada à leitura e aos livros. Há um diálogo direto com a teoria de Vygotsky sobre a figura do professor mediador, na qual o docente é o responsável por viabilizar a conexão entre o sujeito e o objeto de conhecimento, no caso, entre

os alunos e os livros, posto que seja através da mediação que o indivíduo possa conhecer o mundo e construir sua representação do real.

Tratando-se de leitura é pertinente mencionar a existência do Programa Pró-Leitura; um órgão vinculado ao Ministério de Educação e Cultura, existente desde 1991. Concomitantemente ao processo de implantação dos PCNs, o programa assina a publicação *Pró-leitura – na formação de professores*, um conjunto de orientações teóricas e metodológicas, elaborado por acadêmicos brasileiros e franceses, que balizava formações docentes em prol da promoção de leitura em ambientes escolares.

Com o mote da *leitura como condição fundamental para êxito nas aprendizagens*, o grupo manifestava-se como militante pela causa da literatura, chegando a pontuar, na publicação citada, as seguintes metas:

- pela presença efetiva de livros e material escrito diversificado nas salas de aula e salas de leitura;
 - pela melhoria dos manuais escolares de aprendizagem;
 - pela utilização efetiva da literatura infanto-juvenil na escola;
 - pelo desenvolvimento das salas de leitura;
 - pela multiplicação das bibliotecas escolares;
 - pela formação em gestão, animação dos locais de leituras e práticas documentárias destinadas a todos professores.
- (BRASIL, 1996, p. 12-13)

As nobres intenções tiveram reflexos nas práticas educacionais, haja vista a ampliação de programas de compra e distribuição, em escala nacional, de livros infantis e juvenis destinados a salas de leitura e bibliotecas escolares. Outro destaque foi à relação entre acadêmicos franceses e brasileiros, num processo intenso de reflexões e estudos sobre a formação de professores e, sobretudo, de leitores. Contudo, muitas proposições não se efetivaram nas práticas docentes e continuam em desalinho com a realidade educacional brasileira, como é o caso da utilização efetiva da literatura juvenil e a formação de docentes com foco em práticas arejadas de gestão e animação de leitura.

Há que se destacar que nas publicações ministeriais era possível sentir os ares da teoria da Estética da Recepção, sinalizando para superação de concepções como a *do mito da interpretação única* e, por conseguinte, do pressuposto que o significado de uma leitura está dado apenas no texto. A literatura é observada como exemplo de texto lacunar que exige mais dedicação na leitura, posto que, neles, as diversas interpretações não são apenas permitidas, mas sim, necessárias:

O significado, no entanto, constrói-se pelo esforço de interpretação do leitor, a partir não só do que está escrito, mas do conhecimento que traz para o texto. É necessário que o professor tente compreender o que há por trás dos diferentes sentidos atribuídos pelos alunos aos textos.
(BRASIL, 1998, p. 43)

Numa perspectiva formativa, os PCNs alertam para que textos literários sejam atrelados a propostas de emancipação intelectual e afetiva dos discentes, distanciando as práticas de leitura de vertentes moralizantes ou estudos de gramática. São sugeridas atividades de leitura em sala de aula, a saber: leitura diária, leitura colaborativa, projetos de leitura, atividades sequenciadas de leitura, atividades permanentes e a afamada leitura feita pelo professor. A proposta é, portanto, formar leitores nos bancos escolares, indivíduos com habilidade de construir unidades de sentido frente a sutis nuances do texto literário. Mas será mesmo? Que leitores, queremos formar de fato? Quais condições são garantidas para que atividades de leitura se efetivem nos ambientes escolares? Quem são os professores desses futuros leitores?

O leitor, reabilitado pelas teorias da Estética da Recepção, passa a ser observado como cooperador interpretativo do texto, tal qual escreve Umberto Eco (1986), sendo o texto literário considerado lacunar, validando a importância central a participação do leitor. Tratamos aqui da figura do *leitor modelo*, que em sua leitura deve cooperar com o texto preenchendo espaços, mas respeitando uma margem de códigos fixados pela obra, códigos que garantam certa unicidade. O reflexo dessa *liberdade vigiada* comum ao leitor modelo fez com que as instituições escolares passassem, equivocadamente, a conduzir os alunos, de toda a Educação Básica, a leituras que legitimam apenas uma forma de interpretação. Leituras sempre com forte apelo à razão, atrelada à construção de conhecimentos e habilidades – por vezes com ranços tecnicistas e/ou historiográficos.

A formação de leitores em ambientes escolares sublinha a necessidade dos estudantes aprenderem a interpretar os textos, a superarem suas reações pessoais, a acertar as respostas – uma marginalização da subjetividade leitora. Essa delimitação das manifestações singulares dos leitores estende-se aos professores, levando-os a furtar-se de suas afetividades com a leitura para expor nas aulas apenas a figura do leitor autorizado, leitor professor de literatura, do detentor de saberes históricos, culturais e estilísticos. Assim, aquele docente que não possui

formação inicial sólida para desempenhar, verdadeiramente, a figura do *leitor professor de literatura* acaba apenas reproduzindo posturas observadas em suas formações escolares ou acadêmicas; uma versão piorada dos professores realmente detentores de saberes literários.

Diante desse quadro em que professores tentam se apropriar de moldes para desempenhar suas atividades de leitura nos ambientes escolares, negligenciando suas impressões mais pessoais e verdadeiras sobre leituras que realiza, se é que as realiza, não é de se surpreender que a formação de leitores nas escolas seja cada vez mais precária e estéril.

A tentativa de problematizar sobre o espaço delegado às manifestações subjetivas da leitura no percurso escolar de formação de leitores norteou estudos franceses que culminaram num colóquio que reuniu diversas comunicações sobre o tema “Sujeitos leitores e o ensino de literatura”⁴. Consideramos essenciais reflexões dessa natureza para transformar o ensino da leitura em nosso país, uma possibilidade em meio a tantos fracassos. A formação de leitores deve prever etapas que antecedam à leitura crítica, comum aos leitores mais experientes. Integrar as opiniões dos alunos acerca das leituras realizadas é também uma forma de observar *como* e se estão lendo, permitindo que a exploração do texto até suas nuances mais elaboradas sejam construídas coletivamente, sem imposições de formas *corretas* de leitura.

Harmonizar os direitos do texto e os direitos do leitor não constitui tarefa fácil, mas observamos como necessária e pertinente a realidade do ensino de leituras nas escolas, afinal, a subjetividade dos leitores iniciantes revela-se nos grupos de leitura que se instauram à margem das propostas de leitura escolares – presas fáceis para o mercado de livros. Arejar conceitos da Estética da Recepção, como o de *utilização* e *interpretação*⁵ dos textos em sala de aula, não é sobrepor a pedagogia à arte das belas letras, mas validar a construção das identidades individuais de professores e

⁴ Colóquio realizado na cidade de Rennes, França, em 2004. Reunião comunicações que tratam científica e didaticamente a tensão entre os dados objetivos dos textos e a apropriação singular pelos sujeitos leitores.

⁵ Seguindo o discurso de Umberto Eco, em linhas gerais é possível dizer que *utilizar* associa-se à experiência que o leitor tem do mundo, baseada em seu universo pessoal, enquanto que *interpretar* convoca a racionalidade, saberes sobre a literatura.

estudantes, por meio de encontros e desencontros com a literatura. Rouxel, ao discorrer sobre a legitimidade da coexistência da utilização e interpretação dos textos em sala de aula pontua:

(...) em sala de aula, podem coexistir essas duas abordagens em diferentes atividades; ou se sucederem ao longo de uma mesma atividade. É a partir das leituras subjetivas que se pode negociar significados compartilhados.

A interpretação visa, em verdade, a um consenso sobre um significado. Por sua vez, a utilização remete a uma experiência pessoal, que pode ser igualmente compartilhada. No espaço intersubjetivo da sala de aula, a experiência do outro me interessa, pois eu me pareço com ele; ela me fornece, em sua singularidade, um exemplo de experiência humana. A experiência conjunta da interpretação do texto e de sua utilização por um leitor põe em tensão duas formas de se relacionar com o texto e com o outro e confere intensidade e sentido à atividade leitora. (2013, p. 162)

Professores e alunos com permissão para dar vazão a práticas de leitura vividas tendem a, de fato, configurarem-se como leitores, posto que além de mobilizar sua subjetividade para construir imagens mentais suscitadas pelas lacunas do texto, ainda poderão compartilhá-las, revelando sua identificação, ou não, com a leitura realizada. Trata-se de trazer à tona processos comuns a todo leitor, permitindo que emoções e associações de ideias ou vínculos espontâneos possam ser compartilhados entre professores e alunos no espaço da sala de aula.

Na prática, temos uma mudança nos objetivos e na concepção da formação de leitores nos ambientes escolares, posto que se abre espaço para que professores e estudantes se *utilizem* do texto literário numa construção coletiva de identidades leitoras, com vistas à *interpretação* de textos literários, contudo, sem a marginalização de leituras e impressões de leitura.

Ao contrário, ter acesso à história de leitura, de professores e alunos, pode beneficiar processos de formações continuadas e atividades de leituras escolares, pois diante da escrita de um gênero com nuances literárias, como são as memórias, é possível acessar informações sobre gostos, criações literárias e motivações para leitura. Ao formador de leitores cabe articular técnica, ética e afetividade para mediar suas próprias relações com a leitura para assim, alcançar objetivos concretos na formação de leitores, criando no espaço da sala de aula uma comunidade interpretativa. Para Lebrun:

A passagem pela subjetividade é necessária, pois permite trabalhar na zona intermediária entre compreensão e não compreensão (...) que se traduz por uma interação complexa entre a representação inicial do texto e aquela produzida ao final da leitura. Esse processo é o resultado normal da

atividade interpretativa pela qual o sujeito se apropria do texto. A comunidade de leitores pares, no interior da qual o professor é ora conselheiro ora par, ajuda o leitor a ir além e sua primeira subjetividade, para fazê-lo alcançar um nível de leitura mais elaborado, mais distanciado.
(2013, p. 139)

Considerando as mais adversas condições enfrentadas pelos professores diante de formações iniciais deficitárias, salas de aula precárias e uma busca incessante por índices positivos em avaliações externas, seria mesmo possível que os parâmetros pré-fixados para formação de leitores nos espaços escolares fossem abandonados? Que resultados teríamos? Quais professores seriam? Nossa pesquisa procura estabelecer um diálogo entre as identidades leitoras de professores, proposições de programas e projetos de leitura e a prática de ensino de leitura em salas de 6º a 9º ano, a fim de responder às indagações anteriores.

2. Educação Literária: Docentes Leitores?

A proposta de realizar uma pesquisa científica sobre a formação de leitores literários em ambientes escolares envolve análises objetivas e subjetivas, afinal, não se trata apenas de considerar concepções metodológicas de ensino, mas também as nuances afetivas que se manifestam nessa prática, haja vista considerarmos como premissa que o professor bem sucedido no ensino de leitura literária seja efetivamente um sujeito-leitor. No recorte proposto, anos finais do Ensino Fundamental, é relevante que o docente articule conhecimentos acadêmicos sobre alfabetização e letramento à literatura juvenil, que tenha repertório para mediar indicações de leitura e formas de ler, considerando as preferências temáticas e as práticas culturais efetivas dos estudantes.

Esta pesquisa tem como pressuposto que a formação dos leitores nos ambientes escolares está diretamente relacionada à figura do mediador desse processo: o professor. Sendo assim, propõe-se uma investigação do perfil leitor de professores dos anos finais do Ensino Fundamental, buscando mapear identidades literárias, formações sobre mediação de leitura literária e suas considerações sobre Programas de Incentivo à Leitura.

A opção por trabalhar com professores da rede pública relaciona-se ao fato de serem eles os responsáveis diretos pela educação da maior parcela de estudantes e, por muitas vezes, os únicos referenciais de leitura literária para grande parcela da população. Tê-los como objeto de estudo possibilita uma visão mais ampla do sistema educacional e da educação literária brasileira.

A delimitação do estudo ao grupo de professores dos ciclos finais do Ensino Fundamental está pautada na observação desse período como elo entre a literatura infantil, pertinente à fase inicial do ensino formal, e a literatura clássica comumente estudada nos anos finais da Educação Básica. Observar como as práticas de leitura ocorrem de 6º a 9º ano é somar aos estudos sobre leitura literária escolar visões acerca das leituras juvenis, haja vista termos grande parte dos estudos acadêmicos direcionados para leituras realizadas na primeira infância e nos anos finais do Ensino Médio. Para Jobim:

(...) é importante que os olhos da nossa comunidade acadêmica se voltem também para a chamada literatura infantil e infanto-juvenil, principalmente no que se refere ao seu uso em sala de aula ainda no Ensino Fundamental, porque é lá que se começa a criar o gosto ou desgosto pela leitura, com todas as consequências que isto possa acarretar. (...) a introdução do texto literário em classe deve sempre ter em conta o universo de seus receptores estabelecendo, se for o caso, uma “gradação textual”, para trazer ao público estudantil, primeiramente ao que for mais fácil para ele, para depois, paulatinamente, chegar ao mais difícil. (2009, p. 116-117).

Considerar essa etapa da educação como elo é, de certa forma, validar a importância da literatura juvenil no percurso de leitura dos adolescentes, é crer que tais livros possam agregar valor na formação de um leitor proficiente. A proposta, portanto, é investigar o entremeio do encantamento cultivado na infância e a obrigatoriedade da leitura literária presente no currículo dos anos finais da Educação Básica. Inserir textos literários nas salas de aula do Ensino Fundamental é permitir uma construção gradativa de repertório para que os alunos sejam capazes de interpretar com maior proficiência a leitura de obras clássicas, comumente apresentadas nas aulas de Literatura do Ensino Médio. Para Antunes:

(...) a preocupação com um gênero especificamente voltado para os jovens nasce e se desenvolve no âmbito educacional, buscando-se oferecer a eles uma leitura adequada à sua maturidade intelectual e emocional. Essa adequação tinha, no início, uma sobrecarga formadora, que acabava empobrecendo a natureza literária das obras. Nos dias atuais busca-se um equilíbrio, advogando para a literatura destinada a essa faixa etária uma qualidade estética que a aproxime da verdadeira literatura, capaz de emancipar sem subestimar a inteligência e a sensibilidade do leitor nem criar constrangimentos de ordem institucional, familiar ou mesmo moral. (2013, p. 03)

Assim, pesquisar as dimensões formativas de Programas de Incentivo à Leitura destinados aos professores dos ciclos finais do Ensino Fundamental e levantar dados que indiquem o perfil leitor e profissional desse grupo docente são objetivos nesse trabalho, no intuito de contribuir com redes de pesquisa sobre metodologias e práticas de letramento literário nos ambientes escolares. Considera-se significativo que as políticas públicas de promoção de leitura direcionem esforços para que o *direito à literatura* seja garantido tanto a professores quanto a alunos, observando as etapas finais do Ensino Fundamental como parte integrante e distinta no processo de educação literária, tal qual a Educação Infantil e o Ensino Médio.

A pesquisa foi realizada no município de Itanhaém, situado ao sul do Litoral Paulista, tendo cerca de 97.000 habitantes. A rede pública de ensino está dividida entre escolas municipais e estaduais, todas vinculadas à Diretoria de Ensino da

região de São Vicente /SP – órgão ligado à Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Contudo, as escolas municipais têm como referência administrativa e pedagógica a Secretaria de Educação, Cultura e Esportes de Itanhaém, a qual é responsável pela Educação Infantil e por grande parte do Ensino Fundamental – todas as escolas destinadas a estudantes de 1º a 5º ano do EF e 11(57,8%) das escolas que ofertam vagas para alunos de 6º a 9º ano do Ensino Fundamental. Na esfera da pesquisa realizamos, ainda que indiretamente, o mapeamento das práticas de letramento literário destinadas a aproximadamente 4100 estudantes, pois os questionários aplicados contemplaram 50 (100%) professores de português oriundos das escolas municipais dos anos finais do Ensino Fundamental.

A primeira etapa das entrevistas consistiu na aplicação de questionários aos professores, com o intuito de levantar dados que afirmassem ou não, considerações de senso comum acerca do perfil leitor dos professores, tais como: o professor tem uma formação literária deficitária, as ações para promoção de leitura nos ambientes escolares estão pautadas em práticas tradicionais, os professores desconhecem as obras juvenis. Outro enfoque dos questionários iniciais foi o mapeamento de Programas de Incentivo à Leitura, governamentais ou privados, vivenciados pelos docentes entrevistados – averiguando a relevância dessas práticas para sua própria formação leitora e para a de seus alunos.

Diante dos dados coletados e da análise quantitativa dos mesmos, a pesquisa desdobrou-se na descrição e análise das dimensões materiais e formativas dos Programas de Incentivo à Leitura citados nas entrevistas quantitativas; e num aprofundamento das questões relativas à formação e prática docente por meio de entrevistas, observações de prática e escritas de breves relatos de memórias literárias com 04 professores de língua portuguesa – perfis representativos de docentes leitores e mediadores de leitura.

Antes de iniciarmos a análise dos questionários e entrevistas realizados com os professores de português da rede itanhaense de ensino, julgamos ser relevante acrescentar à dissertação dados sobre formação e práticas docentes na área de leitura literária coletados no decorrer de 2012 e 2013. Período no qual, a Secretaria de Educação programou diversos cursos de formação continuada através da plataforma Teleduc, na modalidade de Educação a Distância, sendo um deles o

*Leituras e Estratégias*⁶, já mencionado nesta dissertação. A proposta formativa desse curso era apresentar estratégias para o ensino de leitura literária nas salas de aula, metodologias de ensino com ênfase na mediação realizada pelo professor num diálogo direto com a publicação *Estratégias de Leitura*, escrita por Solé (1998). Organizado em oito módulos, com atividades totalmente assíncronas, o curso ambicionava como público-alvo os professores de português, fomentando um aumento nas atividades de leitura realizadas de 6º a 9º ano na rede municipal. No entanto, das 50(100%) vagas ofertadas, apenas 9(18%) foram preenchidas por professores que ministravam aulas de português, uma baixa adesão se considerarmos como contraponto a inscrição de 26(52%) professores vinculados aos anos iniciais do EF. O evidente desinteresse dos professores de português suscitava reflexões, porém, a recusa não era novidade, comumente esse grupo de professores optava por não aderir às formações ofertadas pela Secretaria de Educação.

O curso foi implementado, mesmo com a baixa adesão do público-alvo inicial, algo que gerou outro expressivo dado em relação às práticas de leitura nas séries finais do Ensino Fundamental. No decorrer das atividades, os cursistas desenvolveram a escrita de suas memórias de leitura, destacando pessoas e livros marcantes em suas trajetórias. A proposta relacionava-se diretamente com as atividades iniciais dos Cadernos de Formação do curso de Pedagogia da UNESP/UNIVESP, sendo inclusive orientadas por vídeos organizados pela Univesp TV⁷. O objetivo era proporcionar reflexões sobre a escolha da carreira docente, resgatando as motivações pessoais, além de acessar o repertório de experiências de leitura e práticas educativas vivenciadas pelos cursistas. Contudo, no decorrer da elaboração desta dissertação deparamos com a pesquisa de Ferreira e Valente (2012), na qual são analisadas as memórias afetivas de 37 alunos de uma turma de pós-graduação de uma universidade pública do Estado do Paraná, cujos resultados são norteadores para nossas considerações seguintes.

As memórias das cursistas itanhaenses estavam povoadas por figuras femininas que faziam dos contos de fadas verdadeiros acalentos; eram mães, tias e avós. As menções das professoras de séries iniciais preservavam esse vínculo de mediação mais afetuoso e encantador, revelando momentos de leitura proveitosos e

⁶ Documento norteador do curso/SECE Itanhaém. Anexo A.

⁷ Apostila: Módulo 1_Curso Leituras e Estratégias - SECE Itanhaém. Anexo B.

formativos. Por vezes as leituras estavam associadas a fantoches, teatros e contações de histórias – *leituras animadas*, atividades culturais atreladas aos livros, às letras (CECCANTINI, 2009). É pertinente pontuar que na 4ª edição da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, organizada pelo Instituto Pró-livro em 2015, no item Influência – formação leitora, os entrevistados relatam que, dentre as maiores motivadoras para leitura, estão mães ou responsáveis do sexo feminino e professores, tal qual observado nas memórias citadas acima.

Poucas memórias fazem referência ao período de estudos no Ensino Médio ou na Universidade como espaço para formação do gosto pela literatura, sendo comum citarem que, nessas fases, ler significava fazer provas ou estudar teorias. Nessa linha estão as referências às atividades de leitura dos anos finais do EF, sempre associadas a questionários, provas ou resumos, sendo comum o uso de palavras como *exigência*, *obrigação* e até mesmo *fardo* nas descrições. Este é o tom do memorial de uma das professoras/cursistas, no trecho ela ressalta como o ingresso nos anos seguintes à sua alfabetização e, posteriormente, no Ensino Médio, alargaram a distância entre leitura escolar e fruição literária:

Nas séries seguintes lia e ouvia textos fragmentados para fazer a interpretação ou a cópia do mesmo. Muitos tinham o objetivo de trabalhar a ortografia e a gramática, mas a leitura por prazer ainda não estava presente. Começaram então a surgir os livros de leitura, que eram pedidos aos pais. A professora marcava uma data para entregarmos as fichas de respostas e outra para fazermos a prova. No início adorava.... me lembro do livro “A Bolsa Amarela” de Lygia Fagundes. Mas com o passar dos anos fui me desinteressando cada vez mais. Comprava o livro e ia ver quantas páginas ele tinha... a leitura estava se tornando um fardo. Com o passar dos anos comecei a ter aulas de literatura, que para mim era um tormento. Adorava a professora, mas não gostava de ler aqueles livros enormes para prova.

A narrativa da professora expõe o caráter avaliativo das atividades de leitura, levando-a a ocupar-se em contar os números das páginas dos livros, a fim de medir quanto esta ou aquela obra tomaria parte de seu tempo, de sua juventude, e não mais a ler trechos da obra, folhear com interesse o material ou fabular sobre a composição da capa. Os professores citados assumem a figura do docente que solicita leituras como cobranças, associando-as a tarefas que serão mensuradas. O relato parece, cremos não por acaso, dialogar com o personagem de um leitor adolescente observado por seus pais em *Como um romance* de Pennac:

Ei-lo agora, adolescente recluso em seu quarto, diante de um livro que não lê. (...) Ele está sentado diante da janela, à porta fechada às costas. Página 48. Ele não tem coragem de contar as horas passadas para chegar a essa quadragésima oitava página. O livro tem exatamente quatrocentas e quarenta e seis. Pode-se dizer 500 páginas! Se ao menos tivesse uns diálogos, vai. Mas não! (...)

- Quinze dias? Quatrocentas páginas (quinhentas) pra ler em quinze dias! Mas nós não vamos conseguir nunca, Professor! (1993, p. 22 - 23)

É possível depreender tanto do relato transcrito quanto do texto fictício uma ruptura na relação entre a leitura escolarizada e o gosto, a fruição. A leitura fragmentada ou sua excessiva instrumentalização, somada aos curtos prazos para leitura com temáticas desalinhadas aos anseios juvenis são fatores a serem revistos se o objetivo das instituições escolares realmente for despertar comportamentos de leitura perene em adolescentes e jovens.

A literatura escolarizada tende a se resumir a leituras curtas e simples realizadas no espaço de uma ou duas aulas, seguidas de questões formuladas anteriormente ou na indicação de livros para serem lidos em casa, tarefas de leitura com posterior aferição por provas ou seminários de leitura. Práticas dessa natureza contribuem para que os estudantes em transição para o Ensino Médio se distanciem do processo de letramento literário que lhes é tão agradável na infância.

Há, portanto, nessas memórias um conjunto de resgates de leituras realizadas durante os primeiros e últimos anos de ensino, revelando uma espécie de lacuna entre os livros infantis e os clássicos – delineando a necessidade de observarem as práticas de ensino de literatura juvenil, que deveriam estar presentes nos anos que antecedem o Ensino Médio e as leituras de cânones.

A peculiar fragilidade nas atividades de leitura de 6º a 9º ano esteve em evidência nos resultados obtidos em outra proposta de intervenção pedagógica implementada pela Secretaria de Educação em 2013: a *Mostra Literária*⁸. A proposição estava diretamente relacionada à prática de leitura nos ambientes escolares e à dinamização do uso de acervos, sinalizando não apenas para a criação de projetos de leitura, mas para seu fomento e inclusão nos Projetos Políticos Pedagógicos das unidades escolares.

⁸ Mostra Literária – coletânea - SECE Itanhaém. Anexo C.

Às escolas coube organizar propostas de leitura que culminassem numa Mostra, num momento de partilha de experiências estéticas diretamente associadas aos livros, à cultura letrada. A perspectiva da proposta buscava estimular o letramento literário nos ambientes escolares, tal qual pontuam Cosson e Paulino ao sinalizar ações para efetivação de práticas de leitura em instituições escolares:

(...) o letramento literário requer o contato direto e constante com o texto literário. É, aliás, esse o sentido básico do letramento literário. Sem esse contato a vivência da literatura não tem como se efetivar. À escola e ao professor cabe, pois disponibilizar espaços, tempos e oportunidades para que esse contato se efetive. (...) Também o ensino de literatura deve dispor de um espaço curricular, seja dentro do ensino de língua, seja como disciplina a parte, com atividades sistematizadas e contínuas envolvendo os textos literários que devem ser desenvolvidas dentro e fora da sala de aula. (2009, p. 74)

O resultado mais uma vez apontou para o pouco envolvimento de professores de português, posto que 22 (91,6%) das escolas dos anos iniciais do Ensino Fundamental se dedicaram a atividade e apenas 04 (36,36%) das escolas dos anos finais do Ensino Fundamental desenvolveram a proposta. Com relação aos professores de Língua Portuguesa que se dispuseram a realizar a Mostra observou-se que as atividades, em sua maioria, estavam voltadas para a escrita, fossem releituras de obras ou exposição de cartazes, um conjunto de trabalhos expostos em mesas e paredes, desdobramentos pragmáticos das leituras realizadas.

Os pedagogos, educadores de 1º a 5º ano, tiveram em suas Mostras enfoques mais criativos e plurais, realizando contações de histórias por professores e estudantes, ilustrações de livros infantis, peças teatrais, esquetes de poemas, jogos com personagens, fantoches, cantinhos de leitura, movimentos expressivos de uma relação vivaz entre ensino e literatura. Fato que concorre para afirmação de considerações realizadas por Ceccantini em seu artigo *Leitores iniciantes e comportamento perene da leitura*:

Mas a animação de leitura não pode ficar restrita à “hora do conto”. É muito mais que isso e é precisamente a sua prática sistemática, de maneira planejada e criativa, que tem ocorrido na faixa de escolarização que vai da Educação Infantil até cerca do 5º ano do Ensino Fundamental, um importante fator responsável pela melhora da situação da leitura no Brasil ao longo das últimas décadas. (2009, p. 214).

Tais observações, somadas ao acompanhamento de projetos de leitura na rede de ensino, apontavam para um distanciamento das práticas docentes de atividades voltadas para a leitura literária nas salas de aula de 6º a 9º ano, uma infeliz contribuição para que crianças leitoras tornem-se adolescentes desinteressados pelas letras, numa decrescente proficiência. Essa questão nos remete tanto ao espaço destinado à literatura juvenil quanto ao lugar do sujeito leitor nas aulas de português.

Considerar as proposições das formações ofertadas também constituiu o percurso das reflexões sobre a baixa adesão dos professores de português, evidenciando o pouco conhecimento sobre as necessidades formativas e as peculiaridades desse grupo de profissionais. Investigar o perfil e as práticas dos docentes dos anos finais do EF foi se delineando como objeto desta pesquisa, como um nicho para estudos e reflexões, como entremeio a ser observado nos estudos relativos à formação de leitores literários nos ambientes escolares.

Delinearam-se, atreladas diretamente à prática de ensino da leitura em ambientes escolares, as questões norteadoras da dissertação. Afinal, qual a relação entre os professores de português e a literatura juvenil? Que espaço os sujeitos das leituras, alunos, ocupavam em suas práticas de ensino? Os docentes conseguem mediar a relação entre leitores e livros no ciclo final do EF? Postas as indagações seguiram-se duas fases distintas da pesquisa: a aplicação de questionários de dimensão quantitativa e o estudo de caso com aporte qualitativo.

A dimensão quantitativa da pesquisa concretizou-se na aplicação de um questionário⁹ com 10 perguntas, dentre as quais oito eram fechadas, uma caracterizava-se por ser parcialmente aberta e uma era totalmente aberta. A seleção das questões foi norteadada pelo objetivo de apreender informações relativas à formação literária dos docentes e suas práticas em sala de aula. Contudo, pontua-se que o período de tempo destinado à aplicação do questionário também influenciou a elaboração das perguntas, sobretudo quanto ao número.

O percurso para a efetivação dessa etapa da pesquisa teve início com a apresentação da mesma à Diretora Pedagógica e à responsável técnica pela área de Língua Portuguesa da Secretaria de Educação Municipal, ao que obtivemos

⁹ Questionário Anexo D.

retorno positivo quanto ao contato direto com os professores de português da rede municipal de ensino e aplicação dos questionários. As responsáveis da SECE disponibilizaram a oportunidade de aplicarmos os questionários num, breve, espaço de tempo que antecederia um encontro formativo previsto para fevereiro de 2016. A atividade congregaria 50 (100%) professores efetivos da rede, posto estar inserida no contexto de Planejamento Escolar por área de aprendizagem, comumente realizado no início dos anos letivos¹⁰. É válido descrever que a participação dos professores nessa formação pedagógica estava atrelada às suas frequências, ou seja, os docentes eram dispensados de suas atividades em salas de aula e deviam comparecer aos encontros, caso contrário lhes seriam computadas ausências. A temática destinada ao encontro com os professores de português era a leitura e a construção de infográficos, com a perspectiva de fomentar a pesquisa e a síntese de informações entre alunos de 6º a 9º ano por meio do uso de mídias digitais.

Nesse contexto, estivemos presentes nas formações realizadas pela assessora de Língua Portuguesa, reuniões realizadas no período da manhã e tarde, num espaço com lousa digital e computadores individuais, no complexo de salas da Secretaria de Educação Municipal. Em ambos os encontros, o convite à participação voluntária no preenchimento das questões e breve explicação sobre a pesquisa foi realizado após a apresentação da proposta da reunião realizada pela assessora pedagógica de Língua Portuguesa, sendo destinados de 20 a 30 minutos para o preenchimento da pesquisa. A participação dos professores foi total, os 50 (100%) professores se dispuseram a responder às questões.

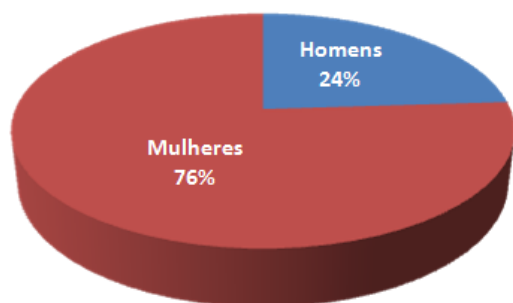
É fato que integrar o quadro do magistério da rede municipal de ensino, há 10 anos, facilitou a aceitação da proposição, pois grande parte dos entrevistados já havia desenvolvido alguma atividade profissional comigo, estabelecendo uma esfera de proximidade entre pesquisador e pesquisados. Durante o preenchimento do questionário, duas professoras do período da manhã questionaram sobre o programa de pós-graduação da UNESP, demonstrando interesse e curiosidade sobre o percurso do Mestrado. Cabe ressaltar que não estivemos presentes no desenvolvimento da oficina pedagógica realizada pela Assessora, pois o questionário foi aplicado antes do início das atividades.

¹⁰ Reportagem de referência à atividade - Anexo E.

2.1. Perfil dos Professores

O questionário foi dividido em duas partes: a primeira com questões relativas a dados pessoais, formação inicial e continuada; enquanto a segunda com perguntas sobre práticas e concepções de leitura.

Gráfico 1 - Professores



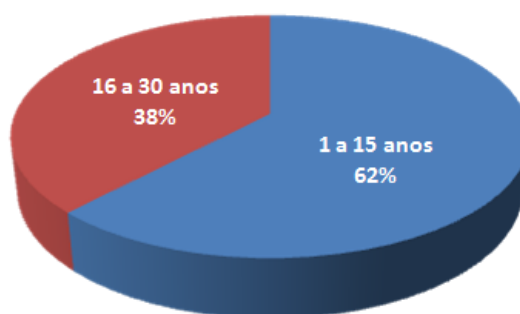
Como resultado, a pesquisa revela que dentre os cinquenta (100%) professores de Língua Portuguesa entrevistados, trinta e oito (76%) são mulheres e doze (24%) homens, revelando relativo crescimento no número de pessoas do sexo masculino num eixo profissional que, historicamente, é predominantemente

ocupado por mulheres.

A curta duração e baixo investimento nos cursos de licenciatura - EAD ofertados por universidades da Baixada Santista, aliados à relativa expansão da oferta de cargos, desde a municipalização do Ensino Fundamental, e estabilidade do emprego público podem ser fatores que estejam tornando a docência uma carreira atrativa. Embora os fatores de influência na escolha da carreira docente não sejam objeto deste estudo, convém pontuar que nas cidades menores do litoral sul de São Paulo, como é o caso de Itanhaém, a maior parte da população economicamente ativa tem seus vínculos empregatícios em Prefeituras ou estabelecimentos comerciais.

A maior parte dos entrevistados, trinta e um (62%), declarou ter menos de quinze anos de docência, sendo, portanto, profissionais na fase inicial ou intermediária de suas carreiras, professores que devem formar duas ou mais gerações de estudantes.

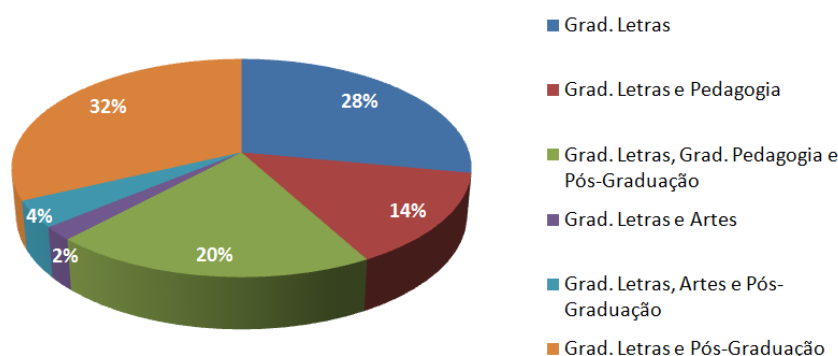
Gráfico 2 - Tempo de Docência



Observar suas considerações a respeito da literatura destinada aos pré-adolescentes dos anos finais do EF é, de certa forma, observar o espaço da

literatura juvenil nos currículos e cursos de Letras da última década. Nos ambientes educacionais é nítida a tendência docente de reproduzir práticas didáticas vivenciadas enquanto estudantes e mais, na mediação da leitura literária os títulos lidos, discutidos e estudados, costumam compor o corpus das indicações literárias realizadas pelos professores. Assim, sendo a maior parte do grupo pesquisado graduado sob a luz de novas práticas didáticas e concepções de leitura literária, poderíamos supor uma relação estável com livros destinados ao público jovem, mas o fato é que, na prática, poucos professores desenvolvem atividades com foco no hábito de leitura de seus alunos, sinalizando formações universitárias frágeis quanto à mediação de leitura nos anos finais do Ensino Fundamental.

Gráfico 3 - Graduação e Pós-Graduação

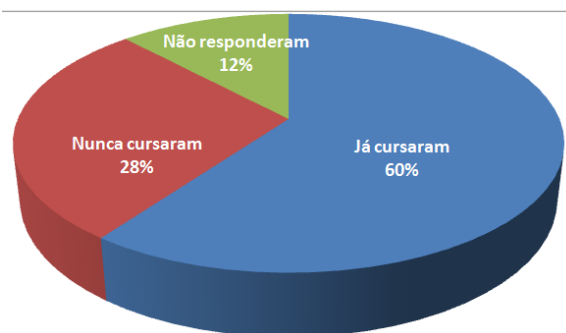


Dentre os pesquisados, 100% dos profissionais possuem graduação em Letras, haja vista que, na Prefeitura Municipal de Itanhaém, só se efetivam para o cargo

de professor de Língua Portuguesa licenciados na área. Apenas catorze (28%) dos docentes entrevistados não prosseguiram com os estudos. No grupo pesquisado há graduados em Pedagogia, Artes e pós-graduados na área de Língua Portuguesa.

Esses dados podem suscitar diferentes vertentes para análise, pressupondo a concretização da idílica figura do mestre que busca nos estudos a fórmula para sanar suas questões didáticas, ou o profissional de carreira, que se empenha na busca por diplomas que equivalham a mudanças de níveis e reajustes salariais, algo pertinente considerando que, no Plano de Carreira do Magistério do Município de Itanhaém, há possibilidade de evolução funcional¹¹. Seja qual for a motivação docente, o fato é que estamos diante de um grupo de professores diplomados, com estudos e vivências em áreas afins às Letras.

¹¹ Lei Complementar Nº 89/2008 - Anexo F.

Gráfico 4 - Cursos de Leitura Literária

Os estudos voltados para a disciplina de Língua Portuguesa podem ter diferentes enfoques e em virtude de a pesquisa tratar da formação docente na área da leitura literária elaboramos a quarta pergunta. Questionamos sobre cursos realizados com abordagens diretamente ligadas ao tema da Leitura ou

Literatura e obtivemos os seguintes resultados: trinta (60%) dos professores declararam ter integrado cursos dessa natureza, catorze (28%) disseram nunca terem realizado cursos com enfoque nessa área e seis (12%) não responderam. Os dados novamente apontavam para um grupo docente estudioso e devidamente certificado, profissionais que participaram de programas de formação de leitores e que, portanto, deveriam estar aptos a promover a mediação de leitura nos espaços escolares. Tratando, ainda, da quarta questão convém mencionar que dentre os trinta (60%) professores, que afirmaram ter estudado sobre as temáticas de Leitura e Literatura, quinze deles se referiram a cursos ofertados por programas governamentais, nos âmbitos federais, estaduais e municipais.

Parece-nos coerente salientar a eminente necessidade de as esferas públicas investirem na formação de professores leitores, afinal são as principais instituições responsáveis por estudos voltados para a leitura literária, posto que, as instituições de ensino privado guiam-se pelo mercado e variam suas ofertas de acordo com modismos e/ou emergências legais, como no caso de abundância de cursos de psicopedagogia ou Libras, por exemplo.

Confrontando o expressivo número de docentes que afirmam ter frequentado cursos destinados à prática de leitura literária, com os índices de proficiência do IDEB dos anos finais do EF da rede pesquisada, podemos observar gradativo crescimento entre os anos de 2013 e 2015, mas com um resultado final que, ainda, apresenta-se 0,4 abaixo da meta para as escolas municipais de Itanhaém. Se a formação dos professores não se revela deficitária, quais seriam, ao menos em tese, os impedimentos para a efetiva evolução dos estudantes? Onde estariam as arestas a serem aparadas? E quanto à parcela de professores que declarou nunca ter realizado cursos com enfoque nessa área, catorze (28%), não o fizeram por escolha ou escassez de oferta?

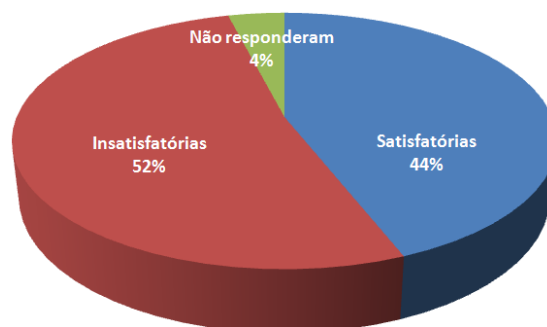
Com base nesses dados, convém tecermos algumas considerações sobre os processos de formação de professores na área de Leitura e Literatura. Vale distinguir que há cursos estruturados apenas na transmissão de *saberes a ensinar*, ou seja, com ênfase em conteúdos teóricos e disciplinares - habilitando os docentes na seleção de obras literárias juvenis ou mesmo na elaboração de planejamentos para atividades de leitura, sem, contudo, gerar transformações substanciais no trato com a leitura nos ambientes escolares.

Levantamos a hipótese de que nas propostas formativas destinadas à mediação de leitura sobressaia *saberes a ensinar* em detrimento dos *saberes para ensinar*, causando uma lacuna entre teoria e prática (PERRENOUD, 1993). Os *saberes para ensinar* tratam, portanto, das abordagens didáticas de mediação de leitura, podendo ser apreendidas por meio de vivência, observação ou imitação de estratégias de leitura experimentadas em espaços reais de aprendizagem. Cursos que privilegiem um saber em detrimento do outro tendem a serem ineficazes, pois a complexidade do ensino da literatura exige habilidades tanto teóricas quanto práticas.

Quando os professores foram questionados, especificamente, sobre seus conhecimentos acerca das literaturas infantojuvenis observamos um relativo equilíbrio entre os números, pois dentre os cinquenta (100%) professores, vinte e dois (44%) consideram suas formações satisfatórias e vinte e seis (52%) declaram-se insatisfeitos com seus estudos relacionados à prática de leitura literária e apenas dois (4%) não responderam à questão.

Por se tratar de uma questão parcialmente aberta, os professores tinham espaço para citar o motivo de sentirem-se satisfeitos ou não com suas formações relativas à leitura, sendo possível observar que: os dois grupos fazem referência aos processos de formação inicial e continuada para justificar sua proximidade ou distanciamento com o tema e sinalizam para a vasta quantidade de publicações destinadas aos leitores em formação.

Gráfico 5 - Formações em Literatura



Temos um quadro de respostas, que, mais uma vez aponta para a importância das políticas públicas de formação de professores dedicarem-se à formação de mediadores de leitura, assim como para a necessidade de mais pesquisas em torno das metodologias formativas imbricadas nos cursos e programas de incentivo e mediação de leitura, afinal parece-nos que tais vivências e estudos impactam diretamente na relação que o professor estabelecerá com o ensino da literatura juvenil nos anos finais do Ensino Fundamental.

É evidente que participar de programas de formação de leitores não é fator determinante para se atingir excelência na prática de mediação em sala de aula, contudo, estudar a temática, observar práticas de sucesso e adquirir repertório de leitura, sem dúvida, corrobora para mudanças na prática docente e para o aumento de atividades escolares com objetivo de formar leitores.

Não se ambiciona nesta dissertação discutir mudanças nos conteúdos ou metodologias dos cursos de licenciatura ou no espaço destinado à literatura juvenil, mas sinalizar para o necessário investimento público em cursos de formação continuada para promoção de estudos e mediações na área de literatura juvenil, com a perspectiva de vincular educação e cultura.

Já o destaque que os professores deram ao número de publicações destinadas ao público jovem merece ser observado com atenção. É interessante notar que essa referência apareça tanto para justificar a boa relação com a literatura juvenil quanto para esclarecer a dificuldade em acompanhar as leituras realizadas pelos adolescentes.

De fato, o mercado editorial tem vendido uma enormidade de *best sellers* e apresentado escritores com carreiras meteóricas numa rapidez impressionante, tornando difícil acompanhar a leitura de todas as publicações de interesse dos alunos. Contudo, cabe ao professor estar apto a distinguir os títulos mercadológicos daqueles que se vinculam, de fato, ao corpus da literatura juvenil de boa qualidade – e não há como fazê-lo sem ler, ao menos em partes, as publicações destinadas a esse público.

A visibilidade dada às leituras reais dos jovens não deve se sobrepor às práticas de formação de leitores polivalentes, o que significa conceber a mediação de leitura como espaço de fronteira entre as leituras de preferência e as de indicação escolar. Alargar o repertório de leituras dos jovens leitores, incluindo

publicações que apresentem desafios gradativos de leitura pode ser facilitado se os títulos dialogarem com as preferências temáticas dos estudantes, por exemplo.

Impressionou-nos ler o comentário de um docente que alega não considerar sua formação satisfatória em literatura juvenil por ter trabalhado na maior parte de sua carreira com alunos do Ensino Médio, refletindo a tendência docente de considerar *literatura* apenas os cânones estudados de forma ordenada em períodos literários cronologicamente (de)limitados, desconsiderando-se as leituras literárias juvenis. Vimos um claro ponto de encontro entre a fala desse professor do século XXI e as considerações de um professor dos anos 1980, presentes na pesquisa de Rocco (1992), já citada, sobre a relação entre literatura e educação. Segue a declaração descrita pela autora:

Professor licenciado em 1970 (...): “O ensino de literatura só é incluído no 2º grau com adolescentes. Em 1º grau não acho possível ensinar literatura, quando muito recomendo a leitura de alguns livros. Agora em 2º grau, entendo que ensinar literatura é dar uma visão das diferentes épocas literárias, se possível no meio da leitura de textos”. (ROCCO, 1992, p.28)

Anos depois, a declaração ainda ecoa nas práticas escolares, pois muitos professores não têm como prática a atividade de leitura literária em salas de aula de 6º a 9º ano, corroborando para o insucesso de leituras realizadas no Ensino Médio. Afinal, muitos ainda creem não ser possível ensinar literatura no Ensino Fundamental e comprometem o desenvolvimento da leitura em crianças e adolescentes. Enquanto professores afirmam que seus alunos não leem e que a literatura não é pertinente ao Ensino Fundamental o repertório de leitura dos teens vai sendo, cada vez mais, regido pelo mercado, um excelente promotor de leitura de massa que na atualidade privilegia como autores *bloggers* e *vloggers*.

Ao fim da análise da primeira etapa dos questionários é possível traçar uma mostra do perfil dos professores de português dos anos finais do Ensino Fundamental. Trata-se de docentes com certificados que validam academicamente seus percursos formativos, revelando uma tendência nacional de universitarização na área da educação. Não se pode afirmar, categoricamente, que todo grupo analisado esteja predisposto a buscar nos estudos a resolução de suas indagações pedagógicas, pois as certificações são revertidas em evolução funcional, com bonificações salariais. Contudo, estamos diante de uma política pública que motiva

os docentes a dar continuidade aos seus estudos por meio de um Plano de Carreira voltado aos profissionais do Magistério.

Afirmações categóricas que englobam os docentes como profissionais mal formados, tradicionais e desconhecedores das obras juvenis podem ser relativizadas quando postas à luz de amostras como as que apresentamos nesta primeira fase da pesquisa. Afinal, é possível observar um grupo que busca formações e que tem consciência da complexidade do ensino de literatura para jovens nos ambientes escolares.

Ademais, a nosso ver, o que se evidencia é a fragilidade na articulação entre os saberes acadêmicos e os saberes profissionais, posto que para gerir a polifonia de vozes num processo coletivo de construção de interpretações de leitura e, por conseguinte, de alunos leitores, é necessário mais que certificações. Ensinar é algo tão complexo que demanda romper com visões tradicionais que privilegiam teorias e põem à margem a dimensão prática da mediação de leitura.

Cabe, portanto, às instituições governamentais ofertarem cursos que aliem educação e cultura, com propostas formativas pautadas em teorias e vivências de leitura literária, a fim de motivar professores a resgatarem não só o prazer em ensinar literatura, mas, sobretudo em ler. Permitir que, em meio às rotinas massacrantes de aulas e mais aulas, seja possível reservar um espaço para a fruição, inerente à linguagem literária, por meio da literatura juvenil é de fato contribuir para formação de leitores na Educação Básica. Elaborar políticas públicas de formação de leitores que considerem o professor como ator principal no diálogo entre leitores e livros é uma forma de atingir, por um viés muito mais nobre e humano, bons índices de proficiência leitora, satisfazendo metas internacionais.

2.2. Concepções de Leitura e Práticas Didáticas

A segunda parte do questionário, denominada Práticas e Concepções de Leitura, objetivou levantar dados quanto ao conhecimento e apropriação docente de Programas de Incentivo à Leitura, dar espaço para que fossem pontuadas dificuldades em realizar atividades de leituras literárias com salas de 6º a 9º ano do EF e acessar as referências de leitura juvenil dos pesquisados.

Para tanto, foram elaboradas cinco questões, dentre as quais uma é parcialmente aberta e outra totalmente aberta. Iniciamos com uma questão que elencava Programas de Leitura governamentais, de abrangência nacional, e programas implementados pela Secretaria de Educação Municipal de Itanhaém no intervalo de 2009 a 2015. Sequencialmente questionamos sobre a periodicidade de atividades de leitura literária em sala de aula e sobre as dificuldades encontradas nessa prática com a intenção de acessarmos diversas perspectivas frente ao ensino/prática de letramento literário. Finalizamos as perguntas com a solicitação de referências de títulos que tenham feito parte das aulas ministradas pelos pesquisados.

As questões descritas acima foram aplicadas, concomitantemente, com as questões sobre o *perfil docente* analisadas no capítulo anterior. O momento da aplicação foi o mesmo e o número de professores pesquisado manteve-se, a saber, os cinquenta (100%) professores de português da rede municipal de ensino de Itanhaém. Não havendo, portanto, alteração de local ou horário da aplicação dessa parte pesquisa. Contudo, no decorrer do preenchimento das respostas notamos a troca de informações entre os professores, tanto em relação aos entraves para a mediação de leitura em salas de 6º a 9º ano, quanto aos nomes de livros e autores juvenis solicitados na última questão.

A análise das informações sobre as concepções de leitura e práticas docentes seguirá a ordem das questões apresentadas, apenas para fim de organização. Dessa forma, iniciamos com a questão que citava Programas de Leitura governamentais, não governamentais e de instituições privadas para que os professores selecionassem quais conheciam ou já tinham desenvolvido. As opções faziam referência ao Programa Nacional de Biblioteca Escolar - PNBE destinado a alunos e professores, a dois Programas Formativos implantados pela Secretaria de Educação – Entre na roda – Fundação Wolkswagen e Caravana da Leitura – Laé de

Souza, entre os anos de 2009 e 2015. Por fim a um Programa de doação de livros amplamente divulgado pelas mídias - Itaú Social Coleção Itaú Criança. cremos ser relevante uma breve descrição dos projetos citados, suas dimensões formativas e as razões que nortearam a escolha de cada um para a composição do questionário.

PNBE e PNBE Professor são siglas que designam dois dos maiores Programas Governamentais de distribuição de livros da atualidade, responsáveis pela maior parte dos acervos de leitura das unidades escolares públicas de Educação Básica. Sabe-se que o investimento na aquisição de obras literárias por parte de órgãos municipais é bastante tímido, o que agrega ainda mais valor ao PNBE, pois sem esses materiais as bibliotecas e salas de leitura escolares estariam ainda mais defasadas.

O primeiro, Programa Nacional de Biblioteca Escolar, envia anualmente um conjunto de obras literárias às escolas públicas; sendo que, nos anos pares, distribui livros para escolas de Educação Infantil, os anos iniciais do Ensino Fundamental e para Educação de Jovens e Adultos, e nos ímpares, são as escolas públicas dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio que recebem os livros.

O segundo programa, PNBE - Professor, é uma extensão do primeiro, teve início em 2010 e objetiva disseminar publicações que dialoguem com a prática didática de professores das mais diversas áreas do conhecimento, visando fomentar o estudo e a pesquisa entre os docentes.

Ter acesso a obras literárias de qualidade e a coletânea de ensaios e pesquisas recentes é um importante passo para inserção de professores e alunos no universo da literatura e dos estudos e, sem dúvida, o volume de publicações adquiridas pelo PNBE constitui um grande diferencial da educação brasileira no contexto internacional. Outro fato relevante que agrega valor ao programa diz respeito à seleção dos acervos do PNBE, pois é realizada por meio de editais públicos norteados por pesquisadores da área literária, tornando as obras selecionadas parâmetros para as produções literárias nacionais, principalmente em relação às publicações juvenis. Os acervos destinados ao Ensino Fundamental tornam-se referência de boas leituras para adolescentes, tornando-se norteadores para um itinerário de leitura que pretenda contribuir para formação de leitores literários.

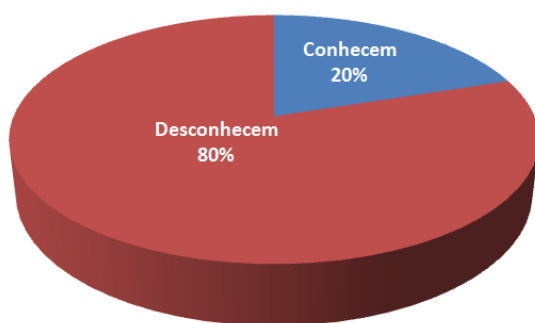
Há publicações paralelas que circundam todo esse processo de distribuição de livros. São guias e catálogos elaborados pelo próprio PNBE - que visam auxiliar o

professor na tarefa de mediar leitura, posto que apenas possibilitar acesso aos livros não garante a inserção dos alunos ao universo da cultura letrada. É necessário também o desenvolvimento da mediação de leitura. Assim, desde 1998, o PNBE publica materiais que orientam o uso do acervo, numa tentativa de contribuir para a animação dos acervos e apropriação das ideias neles contidas.

A mais recente publicação nessa linha é o *PNBE na Escola: Literatura fora da caixa*, uma coletânea de artigos com um título que provoca diretores e professores a não limitarem seus acervos aos espaços de caixas fechadas, mas sim, compartilhá-los, dividi-los com toda comunidade escolar. Já na introdução da publicação do Guia 2, destinado aos anos iniciais do Ensino Fundamental, há um conjunto de questões que pretendem gerar movimentos em torno da leitura, buscando despertar reflexões sobre os espaços onde estão os acervos, qual o acesso dos estudantes aos livros, como é feita a divulgação da chegada de novas publicações e a realização de projetos de leitura a partir dos acervos recebidos.

Nas publicações do *Literatura fora da caixa* há, portanto, um tom de crítica aos maus usos dos acervos do PNBE, uma clara tentativa de incomodar o educadores que não dimensionam a relevância da partilha da leitura nos ambientes escolares. A publicação apresenta um guia com descrições breves acerca das obras e seus enredos, além de proposições didáticas para utilização dos acervos descritas em artigos que articulam teoria e prática de forma facilmente compreensível; uma vertente acintosamente formativa com vista no estreitamento entre os professores e os materiais de leitura disponíveis na rede escolar pública.

Gráfico 6 - Programa Nacional de Biblioteca Escolar



A inegável relevância do PNBE ter sido elencado como item para a questão inicial da segunda fase do questionário desta pesquisa pauta-se tanto em sua abrangência, quanto em suas dimensões formativas. Como resultado obtivemos que quarenta (80%) professores entrevistados declararam desconhecer tanto o PNBE

quanto o PNBE-Professor, um dado a ser observado com atenção diante da importância do programa, um reflexo da pouca intimidade dos professores com os

acervos pertinentes as bibliotecas e salas de leitura das escolas municipais, haja vista que a sigla é impressa na capa de toda publicação distribuída pelo Programa.

Cabe acrescentar que todas as escolas municipais de Ensino Fundamental II, onze (100%), das quais são oriundos os professores entrevistados, são beneficiadas pelo PNBE de forma regular, sendo que três (27,27%) possuem bibliotecas devidamente estruturadas. O desconhecimento de programas dessa magnitude endossa a emergência de ações formativas que ampliem o horizonte dos professores acerca da leitura literária realizada nos ambientes escolares, reforça a necessidade de a *Literatura ser posta fora da caixa*, reafirma declarações contundentes como a de Rösing ao tratar o tema da mediação de leitura:

Não é necessário insistir na leitura instrumental, como forma de sobrevivência social especialmente se tratando de professores. O esforço deve direcionar-se para o convencimento dos docentes acerca do benefício da leitura literária (...) Representar no contexto da sala de aula o papel de um leitor competente sem ser um leitor verdadeiro, convencido se seus benefícios individuais e sociais, não se constituirá num processo convincente ao se desencadearem práticas leitoras entre os alunos de qualquer idade. (2009, p.136)

É necessário divulgar os acervos do PNBE entre professores, imergi-los em momentos de leitura individual das obras literárias e promover espaços para discussão e elaboração de projetos de leitura, caso contrário, continuaremos a ter altos investimentos na aquisição de livros e baixíssimos índices de desempenho leitor nas avaliações nacionais e internacionais.

Poucos objetos despertam, como o livro, o sentimento de absoluta propriedade. Caídos em nossas mãos, os livros se tornam nossos escravos – escravos (...) são submetidos aos piores tratamentos, frutos dos amores mais loucos ou de terríveis furores. (...) Tudo, nós submetemos os livros a tudo. Mas é só a maneira como os *outros* os maltratam que nos entristece. (PENNAC, 1993, p.135 e 136)

O expressivo número de professores que declara desconhecer o PNBE permite estabelecermos uma relação direta com os vinte e seis (52%) professores que manifestam insatisfação quanto às suas formações relacionadas à prática de leitura literária e refletir sobre aqueles vinte e dois (44%) que estão satisfeitos com suas formações na área da literatura juvenil. Quanto aos que se declaram insatisfeitos, parece-nos cabível que não tenham acessado títulos de literatura juvenil e que desconheçam o PNBE. O que pensar, porém, do distanciamento

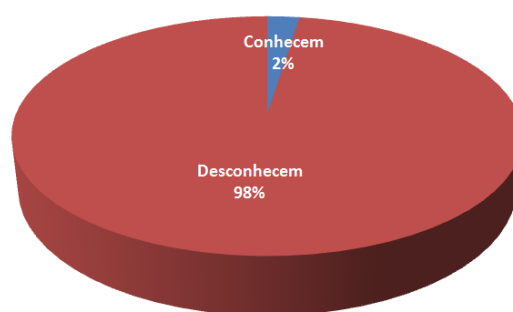
daqueles docentes que estão satisfeitos com suas formações e também desconhecem o Programa?

Mais uma vez, acenamos para a pertinência de Programas de Incentivo à Leitura que aliem teoria à prática, que avivem a relação entre as obras e os leitores, considerando traçar objetivos mais assertivos como a formação do professor leitor, ou a leitura de obras juvenis. Antes de vermos reverberar práticas de leitura com professores mediadores temos que promover a leitura da literatura juvenil, sobretudo daquelas obras que são validadas por órgãos, de certo modo, reguladores quanto à qualidade literária.

Outro projeto de leitura posto como opção no questionário entregue aos docentes foi o *Entre na Roda*: leitura na escola, uma iniciativa pertinente à Plataforma do Letramento, vinculada diretamente a uma parceria entre a Fundação Volkswagen e o Cenpec – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária. O *Entre na Roda* visa formar mediadores de leitura que exerçam suas atividades profissionais no Ensino Fundamental, e, para tanto, oferece um curso com atividades *online* e presenciais que preveem no programa atividades que gerem: compreensão da leitura como prática social, reflexão sobre a importância da figura do mediador de leitura como facilitador e articulador, ampliação de repertório literário em diversos gêneros textuais e consequente aprimoramento do desempenho leitor dos cursistas, além da implantação de práticas que valorizem a cultura local e a formação de leitores.

Esse foi o Programa com menor índice de respostas, a saber, apenas uma (2%) professora sinalizou conhecer a atividade. No decorrer das visitas técnicas e acompanhamento de Projetos de Leitura realizados antes da elaboração deste questionário deparei-me com caixas com material do projeto em diversas unidades escolares municipais, ao que fui informada que as ações do *Entre na Roda* haviam sido desenvolvidas no decorrer de 2009. De fato, nos intrigou a, quase, unanimidade de professores de português que desconheciam o Programa, em virtude de considerarmos a atividade sobremodo diferenciada das proposições de formação de leitores atuais.

Gráfico 7 - Entre na Roda - leitura na escola



Com o apoio de informações dadas por profissionais das escolas municipais, soubemos que as ações formativas desse projeto haviam sido destinadas apenas aos professores de 1º a 5º ano do Ensino Fundamental ¹². Revisitando o perfil da docente que declarou conhecer o *Entre na Roda*, observamos que ela é formada nas Letras e Pedagogia e é professora efetiva nos dois ciclos do Ensino Fundamental.

O material de apoio do projeto está organizado em sete módulos, com orientações teórico-metodológicas para o desenvolvimento das oficinas de leitura e das respectivas antologias. A cada escola integrante do projeto é entregue um baú de livros, com 100 títulos para o Ensino Fundamental e 200 para Educação Infantil.

A dimensão formativa do Projeto merece destaque, posto que considera o mediador/professor como principal articulador entre a leitura e os alunos, colocando-o como principal público-alvo do curso. A base da proposta didática do *Entre na Roda* é, sobretudo, formar **mediadores que sejam leitores**, proporcionando aos cursistas a formação e/ou ampliação de repertório leitor.

Leitura literária é, portanto, a base do projeto, e, para tanto a sequência didática da proposta abre suas unidades de estudo descrevendo as características do gênero a ser lido, destacando publicações consideradas precursoras e/ou clássicas, para então propor uma atividade de leitura.

A parte mais prática da oficina está nesse tópico, pois as proposições de leitura direcionam o cursista a considerar a relevância de se ter conhecimento sobre o autor e sobre a obra apresentada e ainda destacam a importância de se atrelar a leitura ao objeto livro. São propostas atividades de aquecimento, de pré-leitura, momento em que são apresentados dados sobre a autora, outras publicações e por fim discussões sobre as imagens da capa do livro a ser lido, seu título e tudo mais que possa anteceder o momento de leitura.

Assim, seguem leituras coletivas ou individuais, com um fechamento que fortalece o título do projeto: uma roda de leitura. Todos são convidados a manifestar suas impressões após a leitura, todos têm espaço para partilhar suas sensações, suas subjetividades.

Há que se destacar que, ao final do curso, cada escola integrante do projeto recebe um baú de livros, com publicações destinadas a crianças e jovens,

¹² Reportagem de referência ao Programa - Anexo G.

fomentando a prática das atividades vivenciadas e a composição de acervo da biblioteca ou da sala de leitura.

A vertente de ação desse projeto nos parece bastante completa, pois, considera o mediador de leitura como objeto de formação, propõe atividades de leitura que considerem as dimensões mais subjetivas dos leitores, além de fornecer material para o desenvolvimento das atividades com os alunos. O que vemos é um projeto de leitura que preconiza um espaço interpretativo para leitura, em consonância com as proposições de Lebrun:

(...) a leitura é sempre e antes de tudo uma experiência singular e transacional, (...) uma série de transações entre o texto e o leitor. Em nossa perspectiva, se o sucesso desse encontro “transacional” depende da motivação e da experiência do leitor ele pode também ser favorecido pelas trocas com os pares, que fazem da leitura um processo transacional interno, mas também externo. (...) A comunidade de leitores pares, no interior da qual o professor é ora conselheiro ora par, ajuda o leitor a ir além de sua primeira subjetividade, para fazê-lo alcançar um nível de leitura mais elaborado, mais distanciado, que ele não poderia alcançar sozinho. (2013, p.139)

Há pertinência que formações organizadas nos moldes do *Entre na roda* sejam disseminadas entre grupos de professores de português, talvez sendo proveitoso considerar apenas adequações quanto aos temas e suportes de leitura, com a intenção de congregar maiores atrativos às práticas de mediação destinadas aos adolescentes. Contudo, conceber um projeto de incentivo à leitura que tem como pressuposto a transitoriedade de papéis entre formadores e cursistas no jogo da interpretação textual, e dar ênfase aos momentos de trocas de impressões de leitura, nos parece algo inovador e coerente com as necessidades atuais dos professores de português. O desafio de formar professores capazes de mediar leituras é, na verdade, o desafio de torná-los capazes de *construir e desconstruir o texto literário* (ANTUNES, 2008).

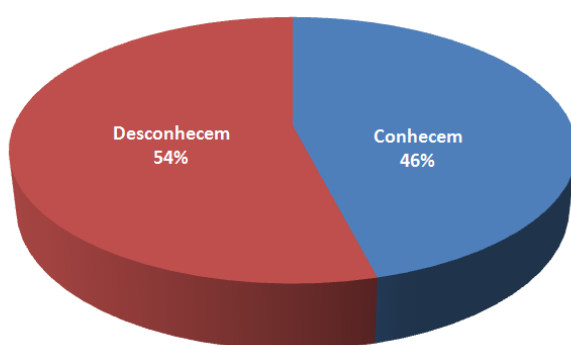
A *Caravana da Leitura – Laé de Souza* é uma das atividades desenvolvidas pelo grupo Projetos de Leitura que promove ações de incentivo ao hábito de leitura entre crianças, jovens e adultos. Fundado em 1998, pelo escritor e produtor cultural Laé de Souza, o projeto teve como primeiras ações o empréstimo de livros para escolas com posterior encontro com autor. A entidade não possui fins lucrativos e conta como principais fontes de recursos editais do Ministério da Cultura e patrocinadores privados como bancos e redes comerciais de eletrodomésticos. Devido ao objetivo desta pesquisa, que é dialogar com as respostas assinaladas

pelo grupo de professores de Língua Portuguesa da rede municipal de Itanhaém, cabe destacar duas ações que foram vivenciadas pelos educadores em questão no ano de 2012: *Caravana da Leitura* e *Ler é bom, experimente!*

Caravana da Leitura consiste em estandes de livros instalados em praças públicas e vendidos ao preço simbólico de R\$ 2,00. As publicações são de autoria do próprio Laé de Souza ou de estudantes que integram coletâneas de textos frutos do Projeto *Ler é bom, experimente!* Na cidade de Itanhaém as atividades do grupo ficaram conhecidas por *Caravana da Leitura*, contudo, há que se pontuar peculiaridades quanto ao *Ler é bom, experimente!* uma das propostas de projeto de leitura aplicado na rede de ensino municipal no ano de 2012.

Ler é bom, experimente! está estruturado em duas vertentes: doações de livros e participação num concurso de produção de textos. As atividades têm início com a inscrição de até 114 alunos por escola, os quais recebem um exemplar de uma coletânea de crônicas escritas por Laé de Souza, juntamente da ficha de exercícios sobre as leituras realizadas e folhas pautadas para o envio das produções textuais que participarão do concurso vinculado ao programa. Os textos produzidos pelos alunos devem ser baseados nas temáticas ou nos personagens das crônicas lidas, as três melhores produções recebem como prêmio um novo livro do autor e concorrem à inserção de sua produção numa coletânea denominada *As melhores histórias dos projetos de leitura*, que varia de volume ano a ano. O investimento da escola reduz-se ao pagamento do transporte dos livros e envio postal das produções que participarem do concurso.

Gráfico 8 - Caravana da Leitura



Aos professores são entregues os exemplares dos livros, as fichas de exercícios com respostas e explicações bastante genéricas sobre a proposta do projeto. A baixa complexidade interpretativa das crônicas apresentadas nas publicações e o conjunto de perguntas e respostas

expõem a fragilidade literária da proposta e vincula a proposta á formas bastantes tradicionais de conceber o ensino da leitura. No entanto, vinte e três (46%) dos professores declararam conhecer e/ou ter participado do projeto, um número

considerável, que poderia ser um indicativo das vertentes tradicionais dos professores frente ao que consideram trabalho com literatura juvenil. Contudo, se considerarmos que das nove (81,8%) escolas que aderiram ao projeto três (27,7%) abandonaram a segunda fase da atividade, que consistia na participação do concurso de produção de crônicas, a afirmação não se sustenta. Ao contrário, parece-nos que o entusiasmo inicial em vincular-se ao projeto vai sendo diluído em contato com a obra e as proposições pedagógicas do projeto, não lhe garantindo sustentação, mesmo com atrativo de baixo investimento na aquisição das obras.

Quanto aos títulos enviados às escolas de 6º a 9º ano do Ensino Fundamental, podem ser descritas como coletâneas de crônicas, nem sempre literárias, mas textos breves que abordam temas triviais. A estrutura das publicações também permite um ir e vir das leituras, posto que a primeira crônica não estabelece relação direta com a terceira ou a quinta, permitindo *o direito de pular páginas*, garantindo certa liberdade no itinerário de leituras dos alunos. Algo que interessa pontuar não como diferencial da produção, mas como característica comum às coletâneas de crônicas de um modo geral (PENNAC, 1993). Outro facilitador relativo ao gênero escolhido está na possibilidade de serem realizadas leituras em sala de aula sem a demanda de muito tempo, numa dinâmica de leitura muito semelhante ao que já é feito com os textos dispostos nos livros didáticos. Não se desestrutura o esquema tradicional da abordagem interpretativa dos textos nas aulas de português.

Observa-se que a estrutura didática da proposta de *Ler é bom, experimente!* reafirma práticas de ensino-aprendizagem de leitura realizadas há muito nos ambientes escolares: um mesmo título é lido por todos os estudantes num determinado prazo de tempo, a realização das leituras é aferida por um questionário fixo, a atividade culmina numa produção textual com a premiação dos melhores textos.

Considerar o sucesso dessa atividade entre professores de português permite duas reflexões bastante relevantes sobre a adesão a programas de leitura como o citado: há um eminente desejo dos docentes pela possibilidade de leitura coletiva de uma mesma obra e a busca por meios tradicionais para aferir a leitura dos estudantes ainda figura como importante etapa de estudo de textos, haja vista a presença da famosa ficha de leitura e suas questões. Priorizar questões gramaticais e de interpretação em atividades de leitura é algo recorrente nos ambientes escolares há décadas, fato exemplificado na pesquisa de Rocco realizada em 1975.

Ao indagar 31 professores de português do Ensino Fundamental e Médio, de 1º e 2º grau na época, sobre seus roteiros de trabalho com textos e obras literárias, grande parte deles citou a presença dos questionários para verificação da leitura, gerando a seguinte observação de Rocco:

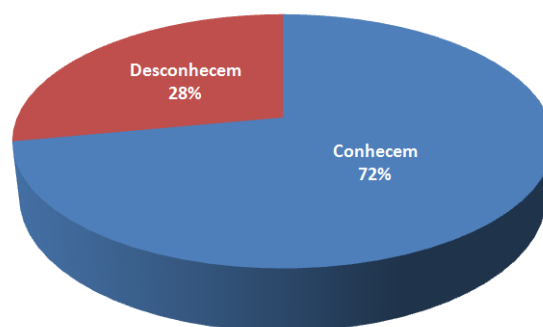
(...) Como os livros didáticos trazem *esquemas* para *estudo dos textos* que apresentam, provavelmente os professores reformulam ou utilizam esses esquemas mais facilmente e os integram, às vezes, sem consciência do fato, à sua experiência docente ou mesmo apresentam roteiros, com certa sequência, por serem relativos a textos menores que, aparentemente, são unidades mais fáceis de dominar . (1992, p.44-45)

De fato, a influência dos livros didáticos ainda é sobremaneira uma das referências para o professor e as fichas de leitura estão associadas ao *esquema* de estudo por eles estabelecido, mas acrescentamos que professores tendem a reproduzir em sala de aula suas vivências de seu tempo como aluno, e, considerando que trinta e um (62%) dos professores itanhaenses pesquisados são formados há menos de 15 anos é natural que se sintam confortáveis em “mensurar” as leituras realizadas por meio da aplicação de questionários.

Por fim, foi posto no questionário, como opção dentre as ações de fomento à leitura, as doações de livros infantis realizadas pelo Banco Itaú, denominada *Itaú Social – Coleção Itaú Criança*, cujo slogan é Leia para uma criança. A proposta do grupo é fomentar a leitura familiar para crianças de 0 a 5 anos de idade e para tanto veicula propagandas publicitárias em horários nobres cuja temática é a mediação de leitura familiar. Apesar de a ação não englobar como público-alvo os adolescentes pareceu-nos relevante observar como as informações relativas ao fomento de leitura podem ganhar maior repercussão quando veiculadas pela mídia televisiva.

O roteiro dos anúncios é repleto de símbolos que associam a leitura ao mundo dos sonhos e à fabulação infantil e salientam a importância de adultos realizarem a mediação entre as crianças e os livros nos ambientes familiares. O índice de declarações de adesão ou conhecimento às atividades referentes ao programa foi bastante elevado: trinta

Gráfico 9 - Itaú Criança



e seis (72%) dos professores entrevistados. A força da mídia televisiva, associada à doação de livros é uma receita de sucesso, que ao invés de rechaçada deveria ser incorporada às ações de fomento à leitura, principalmente em atividades realizadas no âmbito da federação. Tornar atividades de formação de leitores conhecidas pela maior parte da população é envolvê-los também num movimento pró-livro, é apresentar o livro como objeto de encantamento, de fabulação.

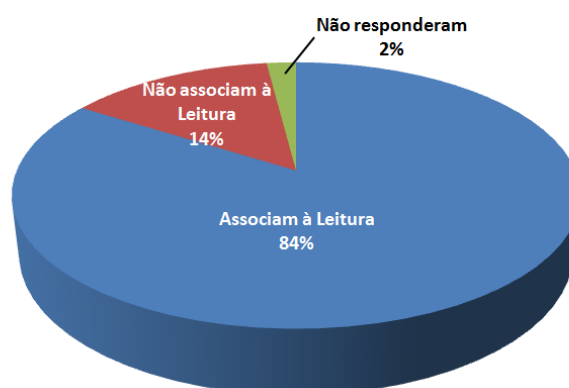
Há que se pontuar que a iniciativa da instituição bancária é destinada à promoção de leitura nos ambientes familiares, motivando adultos a lerem para as crianças, contribuindo para ampliação de repertório cultural, convivência familiar e fortalecimento de vínculos afetivos. Os números de coleções distribuídas em 2015 são bastante impressionantes: 2,2 milhões. Desta forma, embora o programa não se destine diretamente às comunidades escolares, sabemos que os professores da rede municipal de ensino não estão alheios a essa atividade de leitura de abrangência nacional, restando algumas questões que não foram objetos de análise dessa dissertação: os livros do Itaú Criança chegaram às escolas? Seria a mídia televisiva a responsável por trinta e seis (72%) dos professores pesquisados conhecerem o Itaú Criança e apenas dez (20%) deles declararem conhecer o PNBE?

Dando sequência ao levantamento quanto à adesão ou conhecimento de programas destinados à promoção de leitura nos ambientes escolares apresentamos a seguinte questão aos entrevistados: Considera a *Olimpíada de Língua Portuguesa* um programa de promoção de leitura?

A decisão de questionar como a OLP é classificada pelos docentes nos pareceu primordial, pois ainda há professores que a observam apenas como um concurso de produção textual, desconsiderando a complexidade das sequências didáticas propostas no percurso para produção de textos literários.

Como resposta obtivemos que 84% (42) dos entrevistados associam a OLP a um programa de leitura, 14% (07) não e 2% (01) não se manifestaram. É válido pontuar que se compararmos o número de professores que sinaliza adesão e

Gráfico 10 - Olimpíada de Língua Portuguesa



conhecimento acerca das propostas formativas da OLP com os dados referentes aos Programas de Leitura referidos, anteriormente, constatamos que a OLP é mais reconhecida que o Itaú Criança. A constância da participação da rede de ensino municipal de Itanhaém nas atividades da Olimpíada, pode ter contribuído para que a maior parcela das respostas associe o programa a atividades de leitura, mas é válido destacar que a estrutura de adesão e acompanhamento da OLP envolve diversos atores do cenário educacional.

Para integrar o programa da OLP é necessário que Secretarias Estaduais, Municipais, Diretores e Professores realizem suas inscrições, o que significa mobilizar e dar envolver cada um desses atores nas perspectivas, ao menos em linhas gerais, do projeto. Ao final das oficinas, já diante das produções textuais dos estudantes, todos os envolvidos entram em contato efetivo com a OLP, pois há para cada uma das esferas uma atividade relativa à seleção e avaliação das produções textuais.

Ademais, o projeto compartilha das ações midiáticas das quais o Itaú Criança se utiliza; ambos divulgam seus princípios norteadores e períodos de inscrições em anúncios publicitários veiculados em horários nobres de emissoras com projeção nacional.

As propostas de leitura, diluídas ao longo das oficinas que estruturam as sequências didáticas da OLP, propõem uma abordagem da leitura que dialoga com os processos de produção dos textos, possibilitando aos alunos momentos coletivos e individuais na interpretação e na criação de textos. A experimentação da escrita, sob esses moldes, aparece descrita por Antunes em seu artigo *Ler como escritor para ensinar literatura*:

(...) o próprio aluno deve experimentar, na sua fruição, algo semelhante à experiência da criação literária. Uma das possibilidades de tornar viável essa interação é associar à recepção literária a produção textual. Se o fundamental na obra literária é a construção de um objeto autônomo, é preciso fazer com que essa dimensão textual seja vivenciada e não apenas comentada. Não se trata de transformar as aulas de literatura em aulas de criação literária, mas sim de instituir práticas que permitam aos alunos experimentar o potencial de linguagem. Seria um procedimento similar à experimentação da textura dos materiais, da tonalidade das cores e da variedade das notas musicais num curso de educação artística. (2008, p. 212)

A Olimpíada de Língua Portuguesa – Escrevendo o futuro é uma iniciativa da Fundação Itaú Social, com coordenação técnica do Centro de Estudos e Pesquisas em

Educação, Cultura e Ação Comunitária, uma atividade desenvolvida em nível nacional que propõem sequências didáticas que partem das referências dos estudantes para a ampliação de seus repertórios, tanto de leitura quanto de escrita. A adesão ao programa insere o professor num processo formativo que propõe um percurso didático mais arejado quanto ao ensino da língua materna, pois com a realização de oficinas, com objetivos claros de aprendizagem, realiza pontes entre as expectativas de leitura, interpretações textuais e a experimentação da escrita dos gêneros estudados. Ao fim das atividades são selecionadas as melhores produções, esta por sua vez, são inseridas num concurso que premia professores e alunos - em etapas escolares, municipais, estaduais e federais.

A OLP se configura, na atualidade, como a ação formativa mais contundente destinada aos professores de português das escolas públicas, congregando tanto os anos finais do EF quanto todo o Ensino Médio. A atuação da olimpíada divide-se entre anos pares e ímpares, sendo os pares destinados ao concurso de produções textuais e todo o percurso de adesão e aplicação das sequências didáticas propostas, e os ímpares a oferta de cursos à distância e simpósios.

Devido à sua abrangência e complexidade, a OLP, é objeto de estudo de diversas dissertações e teses, tendo como focos principais a utilização e apropriação de gêneros textuais por parte de alunos do EF e EM, análise de produções premiadas, o ensino de Língua Portuguesa por meio da proposta de sequência didática e o aspecto formativo do programa. Dessa forma, pontuamos que nossas considerações apenas fazem referência a vertente da formação de leitores por meio da experimentação da escrita de textos, uma dimensão do programa, não sendo esse o objeto principal de estudo dessa dissertação.

Dessa forma, as proposições acerca da leitura literária estão fundamentadas num ensino de língua materna que valoriza as referências linguístico-literárias e práticas culturais dos estudantes e dá destaque às potencialidades do professor como mediador de saberes no processo educacional. O planejamento das aulas de português tem como base os aspectos sociais da língua escrita. Considera-se, por exemplo, nas escolhas de títulos para leituras quais seriam os mais significantes para os alunos e/ou sua comunidade. Nessa vertente, social da leitura, são propostas sequências de atividades que articulam leitura e escrita, proporcionando a estudantes e professores contato com poemas, memórias literárias, crônicas e contos que abordem a temática: o lugar onde vivo.

Nos Cadernos dos Professores e no Portal da Olimpíada são disponibilizados textos para leitura, áudios e vídeos que dialogam com produções literárias clássicas e contemporâneas – tudo articulado para repertoriar a escrita final dos estudantes. Reiteramos que a OLP é o único programa de abrangência nacional que se destina à formação continuada de professores de Língua Portuguesa, com objetivo de intervir no conceito de ensino de língua materna, no uso do texto em sala de aula, na relação entre leitura e escrita por meio de instrumentos que mobilizem nos professores a construção de sequências didáticas moduladas por um passo a passo que fomenta reflexões acerca de cada etapa dos processos de aprendizagem.

Os Cadernos da Olimpíada e suas sequências didáticas, por vezes, são alvo de críticas devido à ideia, bastante difundida, de que materiais didáticos fecham possibilidades de ampliação e manifestações da subjetividade docente. Consideração que Altenfelder, pesquisadora da dimensão formativa dos *Cadernos do Professor* e membro da equipe formadora da Olimpíada, rebate:

(...) não consideramos que um material de orientações didáticas possa ser pensado como processo único ou privilegiado de formação de professores e, muito menos, como substitutivo de encontros presenciais ou reflexões coletivas. No entanto, por outro lado, não podemos deixar de reconhecer, como mostram as falas dos sujeitos participantes da pesquisa, as possibilidades de mobilização, ampliação da consciência, construção de novos sentidos e significados possibilitados pelos *Cadernos*. (2010, p.150)

De fato, a estrutura do material caracteriza-se como um manual, direcionando textos e atividades a serem realizadas por professores e alunos, o que não nos parece agregar aspectos apenas negativos à proposição da formação, haja vista sua grande aceitação e reconhecimento por parte dos docentes.

Quanto à dimensão formativa de leitores literários, mediante as proposições da OLP, sentimos sua maior influência nas oficinas que antecedem as etapas de produção textual propriamente ditas, com destaque para as coletâneas de textos a serem lidas e discutidas a partir de três ou quatro questões geradoras postuladas nos *Cadernos do Professor*. Com ênfase no uso social da leitura, os alunos são convidados a estabelecer diálogo entre suas leituras e vivências escolares, familiares ou comunitárias.

É bastante claro o objetivo de cada leitura realizada, um direcionamento para a prática didática quanto às leituras a serem escutadas, sejam as lidas pelo professor em voz alta, sejam as lidas pelos alunos ou mesmo os fragmentos lidos

em silêncio – tal variação de propostas, de fato, influencia a prática docente quanto às modalidades de leitura ofertadas aos alunos, o que por si só já nos parece bastante relevante. Outro destaque está na seleção de textos que procura articular autores clássicos, da literatura juvenil e autores regionais, à medida que motiva estudantes e professores a buscarem em suas comunidades escritores cujas publicações estabelecem relação com o gênero estudado ou a temática d' O lugar onde vivem.

Por fim, não há como menosprezar a proposta de construção da escrita articulada à leitura e à pesquisa realizada, essencialmente, pelos estudantes. Os alunos vivenciam o processo de reflexão sobre a estrutura de um gênero textual, observam suas peculiaridades, pesquisam sobre temas afins ao lugar onde vivem, para só depois experimentarem o fazer do escritor, do poeta, do cronista.

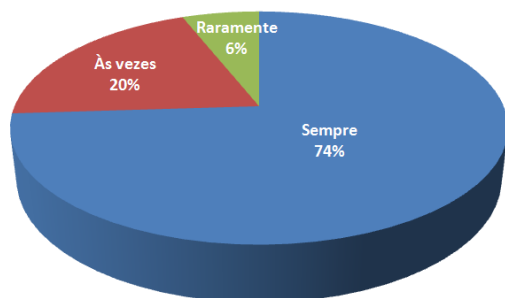
Os desdobramentos da leitura são pontos de destaque na proposição da OLP, pois levam os estudantes a refletir sobre o papel dos leitores em suas produções textuais, desencadeiam motivos para escrita, posto que, ao final das oficinas, sempre é proposta uma forma de divulgação das produções escritas. Há um direcionamento quanto à avaliação e às intervenções durante o aprimoramento e a correção dos textos, o que reflete a perspectiva formativa do programa também na etapa de produção textual.

Para darmos desfecho às considerações sobre a OLP, destacamos que o município de Itanhaém teve duas produções premiadas, sendo uma na etapa federal e outra na estadual. No ano de 2010, a crônica de Thamires Pratt da Silva alcançou o mais alto nível do concurso, e seis anos depois, a aluna Júlia Costa Cunha representou a cidade com a produção de uma Memória Literária que abordava a relação dos indígenas com a cidade. As conquistas repercutiram positivamente junto aos professores, desencadeando um quadro de adesão de 100% das escolas de 5º a 9º ano, reflexo da credibilidade do programa. Contudo, o que se observa é que muitos professores de português ainda veem a OLP como programa destinado apenas à produção de textos, seja por não refletirem sobre as possibilidades de atividades de leitura disseminadas ao longo das oficinas propostas, seja por não seguirem as propostas didáticas da OLP, limitando-se apenas a solicitar a escrita de determinado gênero.

A *penúltima questão* trata da frequência das atividades de leitura realizadas em sala de aula, considerando a formação de leitores como um processo complexo,

que presume atividades rotineiras e contatos frequentes com literatura, nos interessou indagar aos professores: *Em sala de aula costuma realizar atividades com leitura literária com que frequência?*

Gráfico 11- Frequência de Atividade de Leitura em Sala de Aula



Considerar a frequência de atividades de leitura nas aulas como elemento catalisador para formação de leitores nos parece pertinente, e, quando essa informação é dada pelo professor podemos observar ainda a relação de proximidade, ou não, com a temática. Como resultado, obtivemos os

seguintes números: 74% (37) dos professores afirmam sempre realizar atividades de leitura, 20% (10) deles declaram que às vezes realizam essas atividades e 6% (03) pontuam que raramente realizam atividades de leitura em suas aulas. A relação entre aulas de português e atividades de leitura e interpretação de textos é, tradicionalmente, vista como indissociável, afinal, a palavra é o objeto de estudo dessa disciplina. A leitura de textos, literários ou não, sempre permeia o ensino da língua materna, o que se reflete nos dados observados.

A *penúltima questão* proposta tratava dos desafios enfrentados pelos professores de português para prática de leitura literária. A pergunta era parcialmente aberta, ofertando quatro opções a serem assinaladas e um item que permitia que o professor pontuasse sua dificuldade frente ao processo de formação de leitores nos anos finais do EF. As opções a serem assinaladas eram: avaliar, selecionar os livros, espaços físicos para leitura e interligar a Língua Portuguesa com a Literatura. Em ordem decrescente de apontamentos sobre as entraves para a realização da leitura temos: espaços de leitura, seleção de títulos, relação com a Língua Portuguesa e avaliação.

A carência de bibliotecas escolares e salas de leitura, comumente observada nas instituições públicas de ensino, evidencia-se na indicação dos professores. A questão de ordem estrutural sobrepõe-se às dificuldades de ordem mais didáticas para o ensino da leitura na perspectiva dos entrevistados. O acesso aos livros torna-se dificultado quando não existem espaços destinados ao seu armazenamento e a perda de títulos pode tornar-se corriqueira sem o controle de entrada e saída de materiais.

A conquista de espaços para leitura nos ambientes escolares, como salas de leitura ou bibliotecas, ainda faz parte das reivindicações docentes. Com a carência de espaços, as atividades de leitura acabam se restringindo a atividades organizadas apenas em sala de aula, às leituras enfileiradas e mal acomodadas em carteiras e cadeiras de plástico. Se estabelecermos relação com a pesquisa Retratos da Leitura no Brasil – 2015, do Instituto Pró-livro, podemos constatar que a sala de aula é o lugar onde grande parte dos entrevistados realiza suas leituras, superado apenas pelo espaço das residências.

A criatividade e dedicação de mediadores de leitura proporciona variações nas práticas da mesma e inovações quanto ao espaço para realização das atividades, não sendo a falta de estrutura determinante para o fracasso de atividades e literatura. Entretanto, os espaços são formativos e não devem ser negligenciados.

A referência à dificuldade em selecionar obras aparece numa considerável parcela das respostas e norteia algumas reflexões que se relacionam aos critérios a serem mobilizados em todo ato de seleção, de escolha de um livro em detrimento de outro. No caso de livros e textos literários devemos considerar dimensões técnicas e subjetivas, afinal, a indicação de leitura relaciona-se com saberes sobre a obra, o autor, mas também mobiliza afetos ou desafetos em relação ao título. A imparcialidade não está presente na seleção de livros para alunos do Ensino Fundamental, pois se há no currículo especificidade de gêneros a serem lidos raramente haverá indicações específicas de autores ou títulos, permitindo ao docente manifestar suas predileções por esse ou aquele autor.

Como analisamos anteriormente os números de professores que realizaram formações específicas sobre leitura literária ainda é baixo e, não é comum haver tempo para leitura literária nos horários de reuniões pedagógicas, o que afasta os docentes dos livros disponíveis para os estudantes.

Há dificuldade, ainda, em escolher a leitura de obras mais facilitadas e difundidas no mercado ou apresentar textos literários mais elaborados e, portanto mais trabalhosos. Considerar o interesse dos jovens para a escolha dos temas a serem lidos ou não? Questões a serem desvendadas durante a vivência como leitor e mediador, devem nortear a prática docente. Contudo, bibliotecas, salas de leitura e até “armariotecas” desordenadas, sem um sistema regular de empréstimo tendem a dificultar a organização de seleções de livros realizadas pelos professores, trazendo

um fato bastante concreto ao processo de formação de leitores nos ambientes escolares.

Em menor número, estabelecer pontos de encontro entre leituras literárias e as aulas de português foi também um desafio apontado pelos professores. O diálogo entre o currículo e momentos de fruição leitora está no ponto central da questão, revelando uma dificuldade em ordenar didaticamente as práticas de leitura nos cotidianos das aulas. Inserir textos literários nas aulas de português para estudar gramática é mesmo explorar de forma limitada a pluralidade comum às obras literárias, contudo, deixar as leituras literárias fora das aulas de português por não haver tempo hábil para fruição é reduzir a literatura.

A inquietação quanto às formas de aferir os resultados de atividades de leitura levou 6%(03) dos entrevistados a apontarem a avaliação como desafio, número bastante baixo frente à complexidade da ação. Há uma tendência na área educacional de desvincular a leitura das famosas questões de interpretação textual, numa tentativa de privilegiar a leitura pela leitura, ou seja, de abolir a avaliação da leitura – fato que pode ter feito com que muitos professores não tenham assinalado a alternativa.

Toda prática educacional deve ser avaliada a fim de gerar reflexões sobre sua eficácia ou fragilidade, norteadas por adequações para um melhor processo de aprendizagem, e com a formação de leitores não deve ser diferente. Deixar práticas tradicionais que vinculam avaliação a análises e questionários sobre as leituras realizadas, para migrar a formas mais subjetivas de reflexão sobre a obra é algo novo e exige mudanças nas propostas didáticas da maior parte dos mediadores de leitura, pois as escolas tendem a desconsiderar as reações individuais dos leitores frente às obras literárias como parte do processo avaliativo.

Na parte aberta da questão que se refere aos desafios da leitura em sala de aula, foram feitas referências ao pouco interesse dos alunos pelas leituras, aos acervos das bibliotecas escolares e ao número de títulos de uma mesma obra. A relação dos estudantes com a leitura não pode ser desconsiderada pelos professores, afinal, é necessário que o público-alvo das ações de leitura seja analisado em detalhe, que suas predileções e repertórios sejam integrados às propostas de leitura. Apontamentos quanto ao número de títulos de um mesmo autor podem ser observados como a repetição de uma prática de leitura tradicional, no esquema de leitura e prova do livro, mas pode refletir de fato uma necessidade dos

professores frente ao desafio de integrar a leitura literária às suas aulas. A comunidade interpretativa, da qual vimos falando ao longo da dissertação, consiste em proporcionar momentos de troca de impressões de leitura entre professores e alunos, de forma, que conjuntamente possam migrar para interpretações com ligações mais estreitas com o texto lido. A mediação do professor é primordial no fomento de grupos de leitura, mas sem dúvida, sua ação torna-se facilitada caso todos estudantes tenham acesso à mesma leitura, ao mesmo título.

E, ainda que saibamos que as políticas públicas de formações de leitores visam garantir às escolas um acervo com títulos diversos, na tentativa de atender às demandas da maior quantidade de leitores possível e tal fato seja sobremodo louvável, temos que considerar que os leitores em formação, principalmente os das séries finais do Ensino Fundamental, não buscam atividades individuais de leitura. Basta observarmos o fenômeno das leituras de séries e demais publicações, em geral estrangeiras, que são veneradas pelos adolescentes: são leituras compartilhadas, são livros que desencadeiam verdadeiros comitês de leitura presenciais e virtuais.

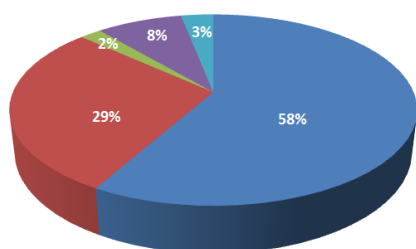
Uma questão aberta finaliza a entrevista com os professores: são solicitadas aos docentes referências de autores e/ou obras que tenham feito parte das aulas de português que ministram no Ensino Fundamental. Pontuamos que a questão permitia que o entrevistado não citasse nenhuma, uma ou mais obras e/ou autores, nos levando a um universo de cem (100%) ocorrências, posto que não se somam aqui as referências repetidas ao nome de um mesmo autor ou livro. A compilação dos dados foi inicialmente norteadas pela divisão das respostas entre: título de livros, nomes de autores, coleções e ausência de referência – respostas em branco. Posteriormente, buscamos identificar os autores dos títulos citados e ano de

publicação dos mesmos, com a finalidade de traçarmos algumas considerações sobre as indicações dos entrevistados. Novamente as pesquisas de Ferreira e Valente (2012) nortearam a análise dos dados apresentados.

A maior parte das referências

Gráfico 12 - Referências de Leitura

■ Livros ■ Autores ■ Coleções ■ Nenhuma referência ■ Títulos de Crônicas



listadas, cinquenta e oito (58%) citava o nome, ou parte, dos livros trabalhados em sala de aula, mostrando conhecimento dos professores acerca das citações, sendo que todas as referências foram encontradas no mercado editorial. Dentre as publicações destacam-se coletâneas de contos e crônicas, antologia de poemas, narrativas juvenis, infantis, biografias e diários e *best sellers*. A pertinência das citações revela um grupo de professores bastante coerente/consciente quando pontua suas referências de leitura voltadas para as aulas de português do EF.

As quatro obras do escritor Monteiro Lobato citadas são referência para diversas gerações de estudantes, podendo revelar tanto uma memória afetiva dos entrevistados, quanto um diálogo real com a prática de atividades de leitura nos ambientes escolares. *O saci*, *Reinações de narizinho*, *Emília no país da gramática* e *O pica-pau amarelo*, foram ecos da presença de Monteiro Lobato como referência de leitura literária e fabulação destinada a estudantes, sobretudo, aos alunos de 6º ano, que vivem a transição entre as pedagogias dos anos iniciais da Educação Básica e as professoras de português do EF. O reconhecimento de personagens lobatianas clássicas, como a Emília ou a Narizinho, pode ser a porta para a investigação da relação do aluno com a leitura literária nos ambientes escolares. Valorizar autores nacionais e singularizar a importância deles na produção de literatura infantil e juvenil é contribuir para que os estudantes acessem a vertente de patrimônio cultural que alguns títulos possuem, como é o caso da obra de Lobato.

Pedro Bandeira e Lygia Bojunga tiveram mais de um livro citado na lista analisada, pontuando a coerência das indicações realizadas pelo grupo pesquisado. Trata-se de escritores reconhecidos e premiados por suas produções literárias destinadas aos jovens, com narrativas que marcam o percurso de transição entre a leitura infantil e a leitura reservada aos estudantes do Ensino Médio.

Pedro Bandeira é reconhecido pela grande quantidade de obras vendidas em território nacional, com diversas publicações adquiridas pelo PNBE e, portanto, de fácil acesso a professores e estudantes. Na pesquisa foram citadas: *A droga da obediência*, *O fantástico mistério de feiurinha*, *Descanse em paz, meu amor* e *O mistério da fábrica de livros*. Destacamos que na região pesquisada, litoral sul do estado de São Paulo, é comum haver momentos de *encontro com autor* realizados entre Pedro Bandeira e professores, mais um fator que pode ter contribuído para o número de referência às obras deste autor.

Tchau e *A bolsa amarela* são as referências à escritora Lygia Bojunga, uma autora que, como Lobato e Bandeira, não baseiam suas escritas em didatismos, moralismos ou na submissão da criança ao adulto. A temática da separação dos pais, presentes num dos contos da publicação *Tchau*, é um exemplo da possibilidade de estabelecer diálogo entre a literatura de boa qualidade e temáticas pertinentes ao universo dos adolescentes, acessando dimensões mais sensíveis de suas vivências e possibilitando que construam e desconstruam sentimentos e convicções acerca de situações reais semelhando à vivida por Rebeca.

No nicho das narrativas juvenis destacamos as seguintes referências: *A moça tecelã*, *Dez dias de cortiço*, *Enigma da televisão*, *O gênio do crime*, *O mistério da terceira meia*, *Nó na garganta*, *Venha ver o pôr do sol* e *outros contos*. Esses livros revelam o conhecimento dos professores quanto às obras destinadas aos adolescentes dos anos finais do EF, produzidas por autores nacionais cuja escrita corrobora para o percurso dos jovens leitores, para leituras mais complexas quanto à forma ou às nuances literárias, por exemplo.

Dez dias de cortiço, de Ivan Jaf, é uma narrativa que literalmente constrói pontes com a obra *O cortiço*, de Aluísio de Azevedo – apresentando o espaço do cortiço sob a ótica de Eduardo e Sérgio, personagens que na trama de Jaf são pai e filho. Não se trata de sobrepor uma leitura à outra, ou mesmo de determinar que sejam lidos livros juvenis antes dos clássicos, mas sim, de reconhecer a importância dessas narrativas no cenário educacional.

Títulos como *Meu pé de laranja lima*, de José Mauro Vasconcelos e *O pequeno príncipe*, de Saint-Exupéry comumente aparecem em indicações de leitura e parecem compor de fato a memória afetiva de leitura de grande parte da população brasileira. Ambos são avaliados como livros marcantes entre os entrevistados da pesquisa Retratos do Brasil nos anos de 2007, 2011 e 2015. Caso as publicações estejam compondo as aulas de português dos entrevistados é certo que estarão presentes como referência em mais edições das pesquisas do Instituto Pró-livro.

Livros clássicos, de autores nacionais e estrangeiros, foram citados dentre os títulos trabalhados nas salas de 6º a 9º ano, com a presença de *Dom Quixote* e *Dom Casmurro* – referências simbólicas quando se trata da leitura literária. Machado de Assis é uma leitura que permeia os espaços escolares, quer pela representatividade que possui como escritor da língua portuguesa, quer por estar sempre em listas de

vestibulares ou concursos – a figura de Machado é emblemática entre professores e alunos quando se trata de pontuar referências de leitura. Quanto a Cervantes, destacamos que há diversas releituras da obra, sendo possível conhecer Dom Quixote por meio de narrativas mais curtas, quadrinhos e até cordel – entre 2006 e 2013, só o PNBE adquiriu cinco exemplares que dialogam com a obra.

A publicação *Menina bonita do laço de fita*, de Ana Maria Machado; *As tranças de Bintou*, de Sylviane Anna Diouf ou *As panquecas de Mama Panya*, traduzida por Claudia Ribeiro Mesquita relacionam-se direta ou indiretamente com as proposições legais de inserir nas práticas de sala de aula temas pertinentes à afrobrasilidade nacional. Sem a intenção de discutir em qual medida as publicações contribuem para o cumprimento da exigência legal e para o compromisso moral de nos reconhecermos descendentes da África, pontuamos o diálogo com a lei Nº 11.645, de 10 de março de 2008.

Os poemas aparecem representados pela *Antologia Poética de Cecília Meireles* e pelas *Cantigas de Adolescer*, de Elias José, deixando transparecer certo distanciamento de referências nesse gênero entre os entrevistados. Entretanto, a obra de Elias José, desde seu título, estabelece pertinência temática com indicações de poemas para alunos que vivem os dilemas da adolescência.

A culpa é das estrelas e o *Diário de um banana*, são de fato publicações que marcaram a trajetória dos leitores, são citadas com frequência tanto por adolescentes quanto por adultos, além de aparecerem nas entrevistas analisadas. Considerando que os questionários desta pesquisa foram aplicados em fevereiro de 2016, podemos estabelecer diálogo direto entre as citações e a pesquisa nacional. A abrangência desses títulos e a utilização dos mesmos em roteiros de filmes lançados anteriormente devem ser observados como catalisadores de leitura e um dos braços da literatura de massa.

Finalizamos as considerações sobre o item Livros, mencionados na pesquisa, citando as obras: *Harry Potter e a pedra filosofal*, *Fazendo meu filme* e *Coroa Cruel*. Todas de vertente mercadológica, reconhecidas pela quantidade de vendas e comentários em blogs e páginas em redes sociais. A presença destes e de outros *best sellers* nas citações dos professores de português não deve ser rotulada apenas negativamente, afinal, observamos que tais títulos representam as leituras reais dos estudantes e podem revelar uma proximidade entre as ofertas pedagógicas e o repertório comum aos adolescentes. O que temos é mais um

exemplo da forte influência dos mercados editoriais na relação entre livros e leitores, algo que não pode ser ignorado nas propostas didáticas de ensino de leitura, pois sob sua perspectiva social, não devemos negar o repertório dos discentes. Na obra *Cultura Letrada*, ao discutir a função humanizadora da literatura e conceitos relativos à *Grande Literatura*, Abreu (2006) traz uma perspectiva a ser considerada: a transformação e humanização dos sujeitos podem ocorrer – e frequentemente ocorrem – quando se lê um *best seller*.

O autor mais lembrado entre os professores foi Monteiro Lobato, um clássico entre os brasileiros. Suas publicações reverberam pelas salas de aula e povoam o imaginário de grande parte dos brasileiros. Em recente publicação, o Instituto Pró-livro divulgou a publicação *Retratos da Leitura no Brasil*, na qual Monteiro Lobato aparece como o escritor mais citado quando a pergunta se refere ao que o entrevistado mais gostou de ler, sublinhando a figura desse escritor como um dos mais difundidos entre os brasileiros.

Há referências aos contos clássicos dos Grimm, às obras de Eva Furnari e Ziraldo, todos pertinentes ao universo da literatura infantil, mais comumente lidos entre estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Outrossim, os materiais podem ser utilizados como leituras de transição, muito coerentes em atividades de leitura destinadas aos alunos de 6º ano.

Carlos Drummond, Cecília Meireles, Elias José, Mário Quintana e Vinicius de Moraes, são os poetas citados. A presença de poemas desses autores em aulas de português destinadas a alunos de 6º a 9º ano é significativa, haja vista, que todos esses escritores apresentam poemas que dialogam com temáticas pertinentes aos adolescentes, além de terem sua escrita poética legitimada pela crítica. No caso de Elias José e Vinicius de Moraes existe a possibilidade de que pertençam ao repertório de leituras dos adolescentes, posto que ambos apresentam produções bastantes divulgadas nas etapas iniciais da Educação Básica.

A adesão à leitura de contos e crônicas é uma prática bastante comum entre professores de 6º a 9º ano, pois são textos pouco extensos que facilitam a reprodução de cópias para cada aluno, possibilitando o início e término das leituras durante as aulas de português e a abordagem de diversos temas. Clarice Lispector, Edgar Allan Poe, Luis Fernando Verissimo e Milton Hatoum são exemplos desse grupo de escritores citados nas entrevistas. Há neste rol de escritores representantes de contos mais complexos que dialogam sobre questões

existenciais, mas há também representantes do humor e do terror – tão apreciados entre os leitores adolescentes.

Machado de Assis e José de Alencar também são citados como referência de leitura. Sabe-se que ambos costumam estar presentes nas aulas de português destinadas ao Ensino Médio, mas não é raro observarmos a leitura de contos machadianos entre estudantes do Ensino Fundamental. Julio Verne, também autor do século XIX, costuma ser trabalhado com adolescentes de 6º a 9º ano, ao que relacionamos a existência de um filme sobre sua mais afamada obra *Viagem ao centro da terra*.

Há menção à escritora Zélia Gattai e ao autor Laé de Souza, permitindo que associemos a autora a uma leitura de predileção pessoal do docente e o segundo ao desenvolvimento de atividades do mesmo nas escolas da rede municipal das quais são oriundos os professores pesquisados.

A presença de um rol de dez autores com produções destinadas especificamente a adolescentes desconstrói máximas que rotulam os professores de português como totais desconhedores das obras juvenis. Dentre os autores citados destacamos que apenas dois têm produções com vertentes mercadológicas, sendo Paula Pimenta e John Green.

Os demais autores citados são nomes representativos dentre as produções de literatura juvenil no Brasil: Pedro Bandeira, Moacyr Scliar, Ivan Jaf, Marcos Rey, Marina Colasanti, Lygia Fagundes Telles, Lygia Bojunga e Telma Guimarães. A leitura de títulos dessa natureza é essencial no processo de ampliação de repertório e complexidade literária comum ao percurso de leitura dos estudantes que transitam entre a literatura infantil dos primeiros anos da educação formal e a literatura clássica comum ao Ensino Médio.

Todos os autores nacionais das narrativas juvenis citados no parágrafo anterior tiveram ao menos uma obra adquirida pelo Programa Nacional de Biblioteca Escolar – PNBE, salientando a importância e abrangência dos acervos destinados às escolas públicas. Cabe ressaltar que o autor John Green também teve uma de suas publicações adquiridas pelo PNBE, atribuindo certa literariedade ao escritor do *best seller A culpa é das estrelas*. É significativo pontuar que embora a maior parte dos professores entrevistados, quarenta (80%), tenha declarado desconhecer o PNBE, as obras do acervo aparecem como referência de leitura nessa fase da pesquisa.

As coleções Vagalume e Para gostar de ler são citadas, e parece-nos que estão diretamente relacionadas à memória afetiva de leitura dos entrevistados ou a um consenso quanto ao público-alvo leitor; os adolescentes – revelando, certo, distanciamento dos títulos atuais. Entre os professores que citaram estas coleções, apenas um acrescentou outro título, ou seja, as indicações pareciam cumprir a função de não entregar o questionário com uma resposta em branco.

Há três (3%) referências de títulos de textos, todos referentes às crônicas de autoria de Luis Fernando Veríssimo, uma indicação bastante pontual realizada por uma única entrevistada. A propriedade da docente ao pontuar o nome dos textos permite entrever seu trabalho com leitura em sala de aula e a tendência a privilegiar textos com temáticas bem-humoradas. As produções de Veríssimo possibilitam momentos bastante proveitosos de leitura em voz alta, de experimentação entre o texto lido e o praticado na modalidade oral.

Por fim, consideremos os oito (8%) professores que não mencionaram nenhum título ou autor como referência de leitura. Não se pode afirmar total distanciamento do grupo com práticas de leitura literária, pois quatro (50%) desses entrevistados declararam *sempre* realizar atividades de leitura em sala de aula numa das perguntas anteriores. A falta de referências de leitura é considerada baixa, em vista da enormidade de respostas obtidas, não dando margem a grandes observações. Contudo, é possível que o desconhecimento das obras ou a ânsia por finalizar o questionário e entregá-lo, tenha desmotivado o professor a preencher a última questão.

A complexidade de mediar a relação entre estudantes e livros numa etapa de ensino que não institucionaliza a literatura como objeto de ensino evidencia-se na insatisfação dos professores quanto às suas formações, afinal, não estamos diante das leituras literárias balizadas pelas listas de vestibulares ou currículos de estudo do Ensino Médio. Segundo os docentes, selecionar livros, ter maiores quantidades de uma mesma obra e revitalizar espaços para leitura dentro das unidades escolares são tópicos que devem ser observados como prioridades para melhoria da qualidade das atividades de formação de leitores. Vimos que a formação leitora quanto aos títulos juvenis dos mediadores que num primeiro momento, parece apresentar fragilidades, por causa de um grupo docente que, em sua maioria, desconhece o PNBE, é desconstruída diante da quantidade de narrativas juvenis citadas no item final da pesquisa.

As obras e autores citados não permitem considerar o grupo pesquisado como desconhecedor da literatura juvenil, sobretudo, das narrativas, afinal no rol de citações encontram-se referências balizadas por diversas instâncias acadêmicas e culturais que se dedicam ao estudo desse tipo de produção. Há presença de obras de viés mercadológico, contudo essas não se sobrepõem às produções nacionais – ao que vale considerar que as obras nacionais, em grande parte, compõem os acervos escolares (PNBE) e as demais demandam a aquisição particular do título.

O fato de os professores pesquisados pontuarem títulos e autores juvenis não é um sinônimo de leitura realizada, mas é pode ser um indicativo de que as formações dos docentes deram conta da perspectiva teórica, ao menos quanto à definição e reconhecimento da literatura juvenil.

Observar a proximidade entre as referências de títulos e autores e as obras adquiridas pelo PNBE, em contraponto com o alto número de professores que afirmar desconhecer o programa; e o apontamento da quantidade de títulos iguais de uma mesma obra como desafio para a realização de atividades de leitura nos ambientes escolares, nos provoca considerações. As ações dos professores, como formadores e agentes de transformação social, devem ir além das práticas didáticas comuns às disciplinas que ministram. Não basta conhecer a literatura juvenil, mas é necessário saber mais sobre a aquisição desses materiais, conhecendo o Programa governamental que se destina a esse fim. A dimensão social da docência perpassa pela consciência da força que uma comunidade ou associação de profissionais ativa pode exercer em decisões daqueles que gerenciam os recursos destinados às escolas públicas, tal qual destaca Candido:

Tendo consciência desse estado de coisas, as associações poderão contribuir de modo decisivo para redefinir a função do professor e ao mesmo tempo regenerar a escola. Largando as antigas utopias de redenção pelo saber, com o advento de um futuro paraíso na terra, temos de voltar a atenção para o cotidiano e construí-lo passo a passo na ação modesta das tarefas renovadoras, com base num paradoxo aparente: é na associação fora da escola, não prevista na sua estrutura, porque abrange a população docente de todas as escolas, que o professor poderá encontrar razões humanas para redefini-la, e assim modificá-la. Não é a norma burocrática em si que poderá operar qualquer transformação válida; e sim a consciência dos próprios professores, pressionada pela vontade coletiva do seu grupo através das associações de classe. (2003, p.216)

Compreendemos que os professores de Itanhaém sinalizam uma possibilidade para que a formação de leitores seja facilitada no ambiente escolar, um

subsídio que promoveria maior interação entre os adolescentes, uma proposição que abarca uma perspectiva sociológica de leitura. Para Lebrun:

A classe constitui um espaço privilegiado para tornar possível a inscrição do sujeito leitor em uma comunidade que favoreça as condutas interpretativas e a leitura autônoma. (...) Em uma perspectiva sociológica, a leitura é uma prática essencialmente dialógica, combinando diversas dimensões: cognitiva, afetiva e social. Desde Bourdieu, sabe-se que é preciso haver um “mercado de bens simbólicos” para ler. De fato sem trocas a leitura não é uma atividade valorizada. A construção de um mercado leitor permite romper a representação do “*text-a-tête*” solitário, que desvia os jovens leitores da literatura. (2013, p.138)

Entretanto, haver livros de um mesmo título simboliza melhor desenvolvimento leitor dos estudantes de 6º a 9º ano, maior impacto do conceito de comunidade interpretativa nas práticas de sala de aula? Cabe ao grupo de professores de português e demais envolvidos em ações de leitura articular para que simples necessidades como essa não sejam impedimento de práticas de leitura nas salas de aulas das escolas públicas. Ampliar a rede de informações sobre recursos e a gestão pública dos mesmos deve ser um objetivo comum a todos envolvidos na educação, mesmo diante da insistente burocratização do trabalho docente e da desvalorização salarial. A resistência deve ser manifesta por professores mais envolvidos com a cultura e a política nacional.

A discussão sobre a pertinência de atividades dessa natureza está aberta, podendo ser observadas questões relativas ao processo de escolha do título a ser compartilhado, quanto à possibilidade de os alunos se envolverem na proposta de leitura, a ponto de adquirirem os livros, a dinâmica de leitura a ser estabelecida nas aulas com relação ao tempo e aos desdobramentos de leitura, enfim, muito a ser pensado para que comitês de leitura escolares sejam realmente criados em favor da formação de jovens leitores. Observamos que a leitura coletiva de um mesmo título deva ser parte do processo de formação de um leitor cursivo (Lebrun, 2013), autônomo, em acordo com a perspectiva de Ferreira ao tratar da formação de leitores nos anos finais do Ensino Fundamental:

Para cativar o educando para a leitura, o ensino da literatura precisa ser democrático, assim como o acesso a obras, ou seja, a cultura. Para tanto, faz-se necessário assegurar aos alunos acesso a textos variados em sala de aula e na biblioteca (...). A interação com textos diversos permite ao leitor perceber que a leitura é uma prática social que remete a outros textos e a outras leituras, ou seja, dialógica. (2009, p.73)

Outro aspecto sublinhado pelos professores quanto ao desafio de formar leitores nos ambientes escolares são os espaços destinados à leitura, indício claro da inadequação de salas de leitura e bibliotecas escolares. A Lei Nº 12.244 de 24 de maio de 2010 trata da implantação de bibliotecas escolares e de fato desencadeou ações dessa natureza. Contudo, a relação entre escola e biblioteca não está consolidada no Brasil. Em geral, as escolas de Ensino Fundamental não foram construídas com espaços destinados à biblioteca. O que comumente vemos são salas de aula transformarem-se em espaços destinados ao armazenamento e empréstimo de livros.

Não se trata de considerar apenas a biblioteca escolar como o único espaço físico promotor de leitura, mas não se pode negligenciar a relevância de termos um local que por excelência privilegie os livros e os leitores. Dizemos isso porque, na atualidade não é possível conceber espaços de leitura que não comportem 40 estudantes, afinal a realidade de números de aluno por sala é essa.

Promover momentos de leitura num espaço projetado e/ou adequado para esse fim com a totalidade de alunos de uma mesma classe corroboraria para as ações de leitura realizadas nas escolas, formar leitores literários demanda esforços conjuntos, ações que devem incluir mudanças nas estruturas físicas dos espaços escolares.

Por fim, o grupo de docentes observado por meio das perguntas qualitativas do questionário aplicado revelou-se estudioso e propenso a integrar cursos destinados à formação de leitores nos ambientes escolares, educadores que não priorizam as atividades de leitura como norteadores de suas práticas didáticas, mas que não tendem ao fatalismo de sublinhar que os adolescentes não leem.

As referências de livros e autores revelam que os educadores tendem a elencar como leituras para jovens os *best sellers* e livros de autores brasileiros já consagrados como livros juvenis. Contrariando pressuposições iniciais desta dissertação, que sinalizavam para um grupo docente alheio à formação de leitores, a necessidade de aprofundar as pesquisas sobre *como* as atividades de leitura se desenvolvem em sala de aula norteou a realização das entrevistas em busca de dados qualitativos que revelassem de fato a prática de formação de leitores nas escolas do município analisado.

2.3. Dimensão prática das Atividades de Leitura

O perfil dos professores de português da rede municipal de Itanhaém, observados por questionários sobre suas formações e concepções acerca do ensino de leitura literária nos anos finais do Ensino Fundamental, revelou-se bastante singular, acenando para um grupo docente com certificações em áreas afins às Letras e consideráveis referências de livros e autores da literatura juvenil. Contudo, a relação entre as instâncias que validam o percurso formativo, como as universidades, são determinantes na relação do docente com a formação de leitores na Educação Básica? Qual a relação entre o professor leitor e suas práticas de mediação de leitura? É possível ler nas aulas de português?

A importância de se observar a relação entre os dados inicialmente coletados, por meio dos questionários e das práticas de leitura instituídas nos espaços escolares, motivava o encaminhamento da pesquisa para estudos de caso, para o acompanhamento de ações e projetos de leitura realizados nos espaços das escolas de 6º a 9º ano de EF. Desta forma, tendo como pressuposto que as perspectivas tradicionais de formação de leitores compõem o corpus de diversas pesquisas e que interessou-nos observar a influência da formação leitora e acadêmica na prática de mediação de leitura nos espaços escolares, nos interessou investigar práticas de transmissão do patrimônio cultural leitor que congregassem linhas de ação menos tradicionais.

Dessa forma, a parte qualitativa da pesquisa foi norteadada por análises de entrevistas com docentes que, de fato, realizassem ações de promoção de leitura em suas atividades cotidianas, ou seja, em salas de aula regulares durante os minutos destinados às aulas de língua portuguesa. Investigar práticas de formação de leitores, que sejam representativas, dentro do contexto das escolas de 6º a 9º ano de EF, pode contribuir para rede de pesquisas sobre o processo de formação de leitores. As análises apresentadas são resultado de entrevistas, conversas informais, observações e pesquisas em diversas mídias sobre os professores pesquisados, a fim de se levantar um material que contribua com a proposta desse trabalho: estabelecer relação entre a educação literária docente, programas de incentivo a leitura e a prática da formação de leitores literários em sala de aula.

Cabe fazermos parênteses para ressaltar que temos clareza que na seleção dos professores a serem entrevistados e/ou observados a influência dos propósitos da pesquisa e o referencial teórico são balizes, mas que também contaram nesse processo nossa relação com os docentes, posto que ocupamos lugar de quem também participa do processo educacional como professora de português dos anos finais do EF e assessora pedagógica da Secretaria Municipal de Itanhaém. Assim:

(...) é preciso assumir, como aponta Amorim (2007), que, entre o discurso dos sujeitos a ser analisado e o nosso discurso como pesquisador irá emergir uma vasta gama de significados conflituais e mesmo paradoxais, o que implica em renunciar a toda ilusão de transparência. Isso não significa, no entanto, que se deva renunciar a construir uma teorização a partir da análise de dados. Como ressalta a autora, opacidade dos discursos não deve ser entendida como impeditiva da construção do conhecimento, mas sim, como seu elemento constitutivo. (ALTENFELDER, 2010, p.101)

É pertinente relatar que a definição do número de entrevistados e a representatividade de seus perfis foram norteadas pela influência direta da leitura da dissertação de Mestrado de Oliveira (2008), na qual a autora apresenta uma pesquisa com professores de Português do Ensino Médio e busca por meio das entrevistas e conversas com quatro dos 87 docentes, inicialmente pesquisados, confrontar os primeiros dados coletados, tendo por função compreender mais do que escrever sistematicamente ou medir uma determinada população.

A seleção dos perfis a serem estudados como casos representativos no processo de ensino da leitura literária nos ambientes escolares foi norteadada, num primeiro momento, pela análise dos questionários aplicados na primeira fase da pesquisa. As indicações de leitura diretamente associadas à literatura juvenil foi o primeiro critério para separação dos possíveis professores a serem alvo das observações. Assim, consideramos convidar dez professores para participar da segunda etapa da pesquisa, todos profissionais com ações de promoção de leitura consolidadas em suas atividades cotidianas nas escolas municipais, perfis de fato representativos. Contudo, desses, apenas quatro, de fato deram retorno e se dispuseram a conversar conosco e partilhar suas experiências com a formação de leitores no Ensino Fundamental.

Em nosso trabalho interessava coletar dados que pudessem contribuir para a compreensão da influência das formações leitoras e acadêmicas nas práticas de ensino da leitura literária, sobretudo numa esfera da Educação Básica na qual não

há disciplinarização da literatura. O objetivo de confrontar a hipótese da relação direta entre maior engajamento do professor, que se constitui leitor, com as ações de mediação de leitura orientou o percurso de análise das entrevistas. Assim, dentre os instrumentos de coleta de dados também se buscou delinear o percurso formativo pelo qual o professor se constituiu um leitor, suas memórias de leitura ou o que Rouxel denomina *identidade literária*:

A identidade literária supõe, pois, uma espécie de equivalência entre si e os textos: textos de que eu gosto, que me representam, que metaforicamente falam de mim, que me fizeram ser o que sou, que dizem aquilo que eu gostaria de dizer, que me revelaram a mim mesmo. Essa noção requer e estabelece a memória de textos que perfizeram um percurso – evoca um universo literário – mas inclui também uma relação com a língua, com a escrita e com o modo de ler (...). (2013, p.70)

Acrescentaríamos às observações de Rouxel que a identidade literária de um sujeito, sobretudo o professor, dialoga com suas formas de ensinar e compreender a relevância da literatura para a formação dos indivíduos nos ambientes escolares. Com vistas a essas considerações partimos para a coleta dos dados qualitativos que compõem esta pesquisa.

Ao analisarmos cada um dos casos apresentados percebemos perfis representativos de professores de português, os quais decidimos classificar como professor leitor, professor acadêmico, professora coordenadora e professora artista. A ordem da descrição e análise dos dados qualitativos baseia-se na quantidade de informações obtidas, assim, a primeira entrevista é a que apresenta maior número de informações.

Professor há 13 anos, J.F.N., formado em Letras pela Universidade Estadual Paulista com estudos específicos na área de literatura juvenil e africana durante a graduação, foi um dos casos analisados. O docente não cita certificações em graduações de áreas afins às Letras ou pós-graduações, o que o distingue dos demais perfis estudados. Dá aulas de português em dois distintos universos: escola pública periférica e escola particular central.

Ao delinear a *identidade leitora* de J.F.N. vemos mediadores de leitura dos âmbitos familiares, escolares e universitários, não se apresentando como problemas a relação das leituras realizadas para provas da 5ª série ou para atividades da academia. Pelo contrário, o professor resgata com bastante apreço livros estudados para provas durante a segunda etapa do Ensino Fundamental.

Destaca seu encontro com Pepetela e Mia Couto por meio da disciplina optativa de literatura africana cursada na universidade, evidenciando a influência das instituições educacionais em seu percurso de formação como leitor. Não há descrições contundentes sobre atividades *animadas* de leitura e sim referências bastante tradicionais dessa prática.

Quanto à relação do entrevistado com os livros, o mesmo destaca que costuma comprá-los com frequência em sebos e livrarias, o que nos faz pressupor que tenha uma biblioteca pessoal, um acervo para leitura e pesquisa. Em entrevista destacou algumas referências de leitura, sendo citados autores, como: Rubem Fonseca, José Saramago, Clarice Lispector e Luís Alfredo Garcia-Roza - um conjunto de escritores que destacam uma vertente de leitura mais afinada com a *grande literatura*.

Dialogar sobre programas de leitura e prática de ensino com esse professor, nos permitiu observar como um *professor leitor*, considerando-se suas referências e relação com a literatura, pode mobilizar suas habilidades técnicas e afetivas para formar alunos do Ensino Fundamental.

O professor sublinha a importância do PNBE como principal fonte para constituição de acervo das bibliotecas escolares públicas, mas considera que o programa poderia incluir a aquisição de *best sellers*. A sugestão da inclusão de livros mais mercadológicos, no acervo de programas governamentais de leitura, vinda de um professor com perfil de leitor mais clássico nos pareceu discrepante num primeiro instante.

Contudo, considerando a influência das leituras *de best sellers* na trajetória de leitura de grande parte dos adolescentes, somada à dimensão de análise de um professor que dá aulas tanto para camadas populares como para estudantes mais elitizados, considerar a possibilidade de acesso a leituras dessa natureza, assumiu um tom de democratização da leitura.

Personagens planas, enredos previsíveis e todos os clichês comuns à literatura de massa podem ser facilitadores para os primeiros contatos com a leitura, para o processo de formação de leitores nos ambientes escolares. Não nos parece interessante conceber processos de mediação de leitura que tornem invisíveis as leituras de grande parte dos adolescentes. Vale ressaltar que dentre as últimas aquisições do PNBE destinadas a Educação de Jovens e Adultos podemos observar

o título *A culpa é das estrelas*, publicação de grande repercussão escrita por John Green (seria um sinal de mudança?).

Ao abordarmos a dimensão que a leitura ocupa nas atividades da Olimpíada de Língua Portuguesa, programa que alia leitura à produção literária, observamos pouco entusiasmo, levando o professor a destacar apenas a relevância da proposição didática destinada ao ensino do poema - o gênero literário menos citado pelos professores no questionário aplicado na primeira fase desta pesquisa.

Ao aprofundarmos as questões relativas às atividades de leitura destinadas aos alunos do Ensino Fundamental, o professor declara que, na esfera pública, observa um trabalho mais voltado para leitura de contos e crônicas, enquanto que na rede privada há nos anos finais do EF um espaço para o início de estudos sobre os movimentos literários. Observamos que as leituras de contos e crônicas podem estar associadas aos livros didáticos ou a facilidade de se imprimir e reproduzir textos mais curtos para socialização da leitura em sala de aula como já citado neste trabalho.

O professor parece bastante seguro ao descrever a forma como sistematiza suas atividades de leitura literária em sala de aula, sendo possível identificar diferentes modos de promoção de leitura e até de avaliação das atividades. Consideremos a transcrição abaixo:

No início de cada aula, sempre leio um conto ou um capítulo de romance infanto-juvenil, para estimular a leitura. Em algumas aulas, vou com os alunos à Biblioteca para mostrar a distribuição dos livros. Em outras aulas, levo o mesmo exemplar, geralmente do gênero dramático para que eles mesmos leiam. Escolho os livros de acordo com a faixa etária dos alunos e de acordo com a aceitação da leitura do livro em outras turmas de anos anteriores. Avalio como bem-sucedida a leitura em que os alunos pedem o livro emprestado, ou retiram o livro da Biblioteca ou quando conversam entre si sobre a leitura.

A leitura de livros para os alunos no início das aulas aviva o acervo da biblioteca escolar e serve de baliza para que o professor, mediante a reação dos estudantes, possa perceber quais temas ou gêneros são mais aceitos pelo grupo. As visitas ao espaço da biblioteca escolar monitoradas pelo professor proporcionam momentos de apropriação do espaço um processo de instrumentalização técnica acerca do objeto livro, considerando desde sua configuração material até a disposição física dos títulos, além de promover momentos de indicação de leitura realizada pelo professor ou por outros alunos leitores.

Há leituras orais, tanto realizadas pelos alunos quanto pelo professor, um desdobramento de leitura que se assemelha ao ensaio de uma peça teatral, uma ação que valoriza a fluência dos leitores e contribui para que os menos experientes notem a relação entre aspectos da escrita, nuances da leitura oral e suas significações. A seleção dos títulos a serem estudados parece pautar-se no gosto dos estudantes, contudo, se no espaço da escola pública a maior parte das publicações advém do PNBE estamos diante de títulos referendados por estudiosos da área educacional e literária, ou seja, publicações adequadas à formação do leitor juvenil.

Destacamos que J.F.N. ao avaliar a pertinência de uma atividade de leitura observa reações bastante subjetivas de seus alunos, como a manifestação de interesse pelo empréstimo e leitura dos livros apresentados ou mesmo nos comentários dos alunos sobre as leituras. No discurso, desse docente, identificamos o espaço para troca de impressões de leitura, para a manifestação dos alunos como sujeitos-leitores, numa perspectiva de mediação de leitura que se distancia das práticas mais tradicionais que fecham suas reflexões no texto.

Ademais, convém acrescentar que o professor realiza anualmente uma feira de troca de livros na escola. Os títulos são frutos de doações e de uma campanha que convida os alunos a se desapegarem de um título que tenham em casa para saírem com outro. No entanto, os estudantes que não contribuem trazendo livros para feira também são integrados à atividade, saindo, caso queiram com uma publicação.

O projeto incentiva alunos leitores a mediar escolhas dos colegas durante a troca, permite aos que não têm livros em casa se apropriar do objeto e cria uma cultura de valorização do material impresso no ambiente escolar. A relação dos alunos com os livros pode ser despertada de inúmeras formas, e observamos a proposta do entrevistado como uma busca pela democratização de acesso ao livro, de contato e valorização do objeto, umas das primeiras ações com vista à formação de leitores.

O segundo professor entrevistado é um estudante de doutorado na área da Análise do Discurso, A.C.L. é graduado em Letras há 8 anos, contudo apenas após o mestrado vinculou-se a uma instituição de Ensino Fundamental, ministrando aulas de Língua Portuguesa. O perfil desse professor nos interessou sobretudo por estarmos diante de um acadêmico que ainda possui vínculo com o Ensino Básico

público. Trata-se de um professor, com livros e artigos publicados e muitas participações em seminários e congressos.

Ao abordarmos questões que visavam depreender a identidade leitora desse docente deparamos com uma identidade leitora comum aos nascidos entre 1970 e 1980. A.C.L. foi um leitor de gibis quando menino e na escola passou a ler narrativas, como as escritas por Pedro Bandeira, sob a intimidação de uma professora que trocava leituras por notas. Quanto às suas leituras atuais não faz referência a algum autor em especial, apenas diz que costuma ler textos diversos em diferentes suportes e os teóricos comuns à sua área de pesquisa. Vale observar que é bastante comum que estudos verticalizados, como os da pós-graduação, levem os estudantes a limitar suas leituras às que dialogam com suas pesquisas, sendo um momento de pouco contato com a leitura literária.

Ser professor aparece na fala do entrevistado como uma escolha por uma carreira estável, institucionalizada e como ele mesmo disse uma questão de sobrevivência. Declara não possuir projeto de formação de leitores e afirma abordar os textos literários conforme as diretrizes curriculares comuns aos anos em que ministra as aulas, sempre com objetivos bastante claros, como análises linguísticas, textuais com referência à estrutura do gênero ou discursiva com foco na relação leitor-texto na construção de sentido.

É pertinente pontuar que embora o docente não relate nenhum projeto com viés literário tivemos acesso a dados referentes a um sarau com músicas e poemas, de Vinícius de Moraes, partilhados entre o professor e seus alunos dos 9ºs anos. Ao ser questionado sobre a atividade e instado a descrevê-la, o professor apresentou um resumo da proposta por ele elaborada e anexa à pesquisa.

Ações culturais isoladas não se configuram como projetos de leitura, mas desprezar iniciativas dessa natureza nos parece sobremodo injusto, afinal estamos diante de uma manifestação artística que dialoga diretamente com a cultura letrada. Por fim, consideramos pertinente expor as considerações do professor acerca do Ensino de Literatura na Educação Básica, posto que estabeleçam relação com abordagens que valorizam as dimensões mais subjetivas nas interpretações de leitores adolescentes:

A Literatura, tanto no Ensino Médio quanto no Ensino Fundamental está imersa na problemática dos gêneros do discurso. A Gramática Textual tomou o lugar dos estudos literários nas instituições de ensino público. Isso faz com

que os gêneros literários venham engessados em estruturas prontas (como faz a Olimpíadas de Língua Portuguesa). Como se fosse só seguir a receitinha do gênero para lê-lo com fluência ou escrevê-lo. Críticas à parte. Penso que nos anos finais do Ensino Fundamental a leitura tem que ser de fruição de puro prazer estético. Deve ser uma leitura mais intuitiva onde o sujeito leitor construa sentidos a partir do conhecimento de mundo que tem. Não por meio de fórmulas prontas. (J.F.N., Dados da Pesquisa, 2016)

Destacamos que ao observar o ensino da literatura a adolescentes e jovens o professor sublinha a relevância de permitirmos que os leitores construam sentidos particulares, que manifestem suas subjetividades, posicionamento que nos remete a um artigo de Rouxel ao tratar da *interpretação* e da *utilização* do texto na educação básica, em que considera:

No que concerne às práticas de leitura, e particularmente aos comportamentos dos alunos, observa-se uma paradoxal inversão de valores ao longo da escolaridade. Enquanto se ensina os mais jovens a se autodescentrar e desconfiar de sua subjetividade, pede-se hoje aos alunos do ensino médio que se envolvam intelectualmente e afetivamente nas obras que leem (...). (2013, p. 154)

Ao elegermos a manifestação das múltiplas leituras realizadas pelos estudantes permitimos que se apropriem verdadeiramente dos textos lidos, abandonando a busca por uma única leitura, pela leitura correta, de instituição. A vertente acadêmica desse professor parece não ofuscar suas perspectivas de mediação de leitura nos ambientes escolares, sendo possível observar em sua prática referências concretas aos espaços destinados às interpretações pessoais dos alunos.

A professora L.B.I. está na educação há mais tempo que todos os outros entrevistados, acumulando 21 anos dedicados ao magistério. É pedagoga e licenciada em Letras por instituições privadas. Muito ativa e dedicada ao trabalho exerceu diversos cargos na área da educação e para cada novo desafio empenhou-se em aprimorar seus estudos. Caracterizamo-la como a *professora coordenadora*, posto que, sendo professora efetiva de língua portuguesa da rede municipal de Itanhaém e tendo exercido a função durante anos encontra-se como assessora pedagógica de Língua Portuguesa na SECE.

A *identidade de leitura* dessa educadora é carregada de lembranças sutis que remontam a imagens idílicas das professoras primárias de cidades interioranas, as que ao ensinar as letras também abriam caminho para os livros e suas histórias. Ao

discorrer sobre suas leituras atuais, a entrevistada, revela peculiaridades sobre sua relação com os livros; costuma ler diversos livros do mesmo autor (cita Jorge Amado), sente prazer em comprar livros, mas raramente os mantém em prateleiras por muito tempo, doando-os a bibliotecas públicas. Diante de seu discurso pode-se conjecturar que seu desprendimento em relação aos livros esteja associado ao pouco acesso que teve aos objetos impressos – um relato que reflete uma realidade bastante comum há poucas décadas no cenário nacional:

Depois de ser alfabetizada o mundo cresceu aos meus olhos, não me contentava em apenas saber ler, tinha que mostrar para todo mundo, então tudo que era livro que eu via a minha frente ia logo lendo, não importasse o lugar, tinha que fazer as pessoas ver que eu lia. Mas neste exibicionismo todo adquiri um prazer muito grande pela leitura. Daí um grande problema para uma criança pobre e sem livros. Lembro-me que era um rato de biblioteca, sempre arrumava um jeito de falar para a minha mãe que eu tinha um trabalho para fazer só para ir a biblioteca. Levei muita bronca da bibliotecária, pois me envolvia com a leitura e acabava esquecendo de me manter com postura ereta na cadeira. Mas não ligava para as broncas, sempre que podia voltava lá. Assim descobri no meio de tantos livros autores maravilhosos, como Jorge Amado. Às vezes me imaginava caminhando pelas áreas brancas das praias da Bahia e encontrava com todos os seus personagens. De garota pobre com os livros eu passei a ser turista por tempo determinado nos lugares das histórias que li. (L.B.I., Dados da Pesquisa, 2016)

Por meio de seu discurso é possível delinear aspectos que caracterizam suas práticas didáticas e as análises que realiza das atividades de leitura como coordenadora: valoriza, sobretudo, o planejamento das atividades escolares em sequências didáticas, posição claramente demonstrada tanto pelo julgamento extremamente positivo das proposições da Olimpíada de Língua Portuguesa, quanto pela forma como descreve suas abordagens de leitura em sala de aula:

Sim, o objetivo é de adquirirem o gosto pela leitura e não romper com o trabalho iniciado nos primeiros anos de escolarização. O primeiro critério é levantar que tipo de assunto os alunos gostariam de ler. Depois apresento algumas obras como sugestão. Após selecionarem a obra, distribuo as tarefas. A avaliação vem através de apresentação em seminário. Momento este que os alunos se apropriam da leitura e trazem para sala de aula seus saberes. (L.B.I., Dados da Pesquisa, 2016)

Há logo no início desse trecho uma referência bastante positiva às práticas de leitura realizada nos anos iniciais do Ensino Fundamental, seguida de uma atividade de leitura que busca identificar temas de interesse dos alunos, indicações de leitura, proposição de tarefas e desfecho com apresentação de seminários estruturados pelos próprios alunos. A abordagem da professora revela uma estrutura fixa, com

tons tecnicistas, que buscam no método os resultados de aprendizagem, uma tendência comum aos coordenadores e generalistas da área da educação. L.B.I. considera que exista uma lacuna entre as atividades de leitura do EFI e o EM, tendo como principal responsável o baixo índice de trabalho com literatura no EFII.

A reflexão sobre estratégias de leitura e organização das atividades está presente nas descrições de atividades de leitura, descritas pela professora. Há cuidado em considerar as predileções temáticas dos estudantes e permitir que partilhem em grupos as impressões de leitura para a elaboração de seminários sobre os livros lidos. Observa-se o objetivo de estruturar a prática de leitura em começo, meio e fim – uma peculiaridade na ação da docente.

De fato, instituir práticas de mediação de leitura em espaços escolares e, sobretudo, nas aulas de português, exige planejamento, seleção de materiais e gerência de tempo e espaço. Negligenciar processos de natureza mais organizacional pode tornar os momentos de leitura bastante conturbados, desestimulando alunos e professores. Contudo, a atenção dada à estrutura das aulas de leitura não deve se sobrepor à importância dos processos de construção e desconstrução dos textos literários realizados por professores e alunos.

O último perfil analisado tem base numa compilação de conversas informais, acompanhamento de projetos de leitura e pesquisas sobre registros das atividades desenvolvidas pela professora P. S., uma *professora artista* que concilia sua rotina como docente com estudos e apresentações músico-teatrais. Formada por uma universidade pública do Norte do Paraná, a docente descreve sua formação na área de literatura juvenil como satisfatória, materializando em seus projetos de leitura conhecimentos acadêmicos e vivências culturais. Quanto a sua identidade leitora podemos descrever uma bela relação com os versos, presentes em suas apresentações como cantora e nas conversas informais no cotidiano das salas de professores. A educadora desenvolveu diversas iniciativas de promoção de leitura ao longo de seu percurso como professora de português na rede municipal de ensino, dentre as quais podemos citar:

- o projeto Café com Letras que promove um encontro mensal para que os alunos exponham quais leituras estão realizando, suas impressões sobre os livros com posterior lanche coletivo. Não há direcionamentos sobre títulos, autores ou gêneros, há somente o incentivo para que os estudantes do 6º ano leiam e percebam o encontro como um momento para a troca de impressões sobre suas

leituras. Em geral os estudantes são dispostos em roda num espaço aberto, semelhante ao de uma praça, e compartilham comentários sobre os livros que estão lendo. Não existe ordem para as manifestações das impressões, contudo é bastante comum que a professora incite os alunos mais tímidos a se manifestarem, acessando, de certa forma, o repertório de leitura destes estudantes.

Numa de nossas conversas a professora relatou que, após diversos encontros, uma de suas alunas manifestou-se e relatou que havia encontrado um livro com o qual havia se identificado muito. Ao saber o título que havia despertado o interesse de leitura na aluna e classificá-lo com autoajuda religioso, a professora observou que embora não considere o material de boa qualidade literária, crê na relevância em respeitarmos as escolhas dos estudantes, suas leituras particulares.

A liberdade de escolha de livros, o contato rotineiro com os materiais impressos e um espaço para troca de impressões de leitura parecem ser o norteador das atividades desenvolvidas nessa ação de leitura. A indicação de leitura, a intervenção docente ocorre informalmente, sem o rigor comum às práticas escolares de leitura literária.

- o projeto Clube do Livro voltado para 8ºs e 9ºs anos promoveu encontros semanais para que os alunos socializassem suas leituras. O ponto de encontro com o Café com Letras está no café e na liberdade dos estudantes para manifestarem suas impressões de leitura. Contudo, nesse projeto os alunos levavam textos e registros biográficos de autores da literatura juvenil selecionados previamente pela professora. A proposta parece ser uma evolução do primeiro projeto descrito, pois acrescenta pesquisas que tratam da figura do autor do título escolhido.

- Feira de troca de livros foi outra iniciativa de promoção de leitura que a educadora proporcionou aos alunos da escola na qual leciona, um momento de valorização do objeto livros e de conscientização sobre a importância do acesso à cultura letrada.

Observamos que a cultura vivida pela professora manifesta-se em sua prática cotidiana, que a articulação entre técnica e envolvimento afetivo com as atividades de leitura está de fato presente em sua prática de ensino. Analisando os projetos descritos e considerando a relação respeitosa da professora frente às leituras de seus alunos faremos alusão a publicação *Como um romance*, com vista ao quinto direito, o direito de ler qualquer coisa:

(...) Há, então, os “bons” e os “maus” romances. O mais comum é que encontremos primeiro os segundos em nosso caminho.

E tenho certeza, quando passei por ali, lembro-me de ter achado “terrivelmente bom”. Tive sorte: ninguém riu de mim, ninguém levantou os olhos aos céus, não fui tratado com um cretino. Simplesmente foram deixados à mão, nos meus lugares de passagem, alguns “bons” romances, sem que me proibissem dos outros. (PENNAC, 1993, p. 155)

A compilação das entrevistas acena para visões menos fatalistas sobre a formação de leitores literários. cremos que os perfis dos professores apresentados nessa segunda etapa da pesquisa evidenciam como o estudo das literaturas na formação inicial, sobretudo com a inclusão de obras juvenis, e a vivência de atividades pertinentes à cultura letrada favorecem a concretização de práticas de ensino mais arejadas nos ambientes escolares.

Os cursos de Letras e demais formações destinadas à prática da mediação docente não podem se furtar da indicação, leitura e discussão da literatura juvenil, afinal, os professores de português também estão presentes nas salas de 6.º a 9.º ano do Ensino Fundamental e não apenas no Ensino Médio.

Temos nos relatos dos professores a apresentação de propostas de leitura com ênfase na manifestação da subjetividade dos alunos, seja por privilegiar leituras espontâneas, seja por propor ações que ensinam os alunos a *utilizar* os textos para si mesmo, para seus devaneios. Contudo, não é possível salientar o movimento de retorno ao texto em nenhum dos perfis analisados. Não há embate entre as interpretações pessoais dos estudantes e as possibilidades do texto, não se percebe, com clareza, as intervenções do professor na desconstrução das leituras.

As mediações analisadas comungam do objetivo de apresentar os alunos aos livros e às leituras, de estabelecer os primeiros contatos entre os sujeitos e suas leituras. É evidente a relevância de ações dessa natureza, afinal, distanciar as aulas de português das tradicionais leituras guiadas por questionário é um avanço, mas intervir na relação leitor-livro parece-nos exigir um pouco mais dos professores.

Reiteramos a pertinência de se disseminarem aulas, como as analisadas, que instituem o sujeito-leitor como centro das atividades destinadas à formação de leitores literários cursivos. O real desafio delineado pelas observações realizadas parece residir muito mais nas formas de conciliar a utilidade com a interpretação do texto literário, o universo da sala de aula, que dar liberdade às manifestações subjetivas dos alunos. As comunidades de leitores e demais atividades que promovem momentos para professores e alunos se manifestarem como sujeitos

leitores enriquecem a formação dos leitores menos experientes e valorizam suas considerações mais subjetivas, mas se não estiverem diante de um mesmo título ou gênero é possível desencadear interpretações mais complexas, momentos de retomadas do texto, de confirmação das interpretações pessoais?

Há eminente necessidade que determinações legais sejam cumpridas, como as que deveriam viabilizar espaços de leitura dentro das instituições públicas de ensino. A realização de atividades de leitura, que ultrapassem as paredes das salas de aula, facilitam a conexão dos estudantes com outras perspectivas da leitura literária, desvinculando-a de atividades diretamente associadas ao cumprimento de tarefas escolares. Nos casos observados é possível destacar a relevância dos espaços escolares sendo ocupados pelos professores de português para realização de rodas de leituras, saraus ou feiras de trocas de livros.

As formações iniciais e continuadas são sobremodo relevantes na construção de um docente mais reflexivo e competente, contudo, há peculiaridades quando o objetivo é formar professores mediadores de leitura. A dimensão artística e humanizadora da literatura torna o processo de mediação mais complexo e intenso, gerando demandas teóricas, práticas e afetivas. O elo entre professores, alunos e livros deve ser estabelecido com respeito a cada uma das instâncias, haja vista, que o desalinho de qualquer uma delas pode prejudicar o processo de formação de leitores.

CONCLUSÃO

A constituição desta pesquisa tem relação direta com a participação do professor de português na prática de ensino de leitura literária realizada em escolas públicas de 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Tivemos como pressuposto para este estudo que docentes leitores são mais influentes e engajados com a questão da leitura literária nos ambientes escolares. Consideramos os anos finais do Ensino Fundamental e a literatura juvenil pontos relevantes para o desenvolvimento de pesquisas com intuito de contribuir para rede de estudos sobre a formação de leitores, sob a perspectiva de se tratar de um período da Educação Básica responsável por interligar as leituras infantis às complexas leituras comuns ao Ensino Médio.

Na primeira fase desta dissertação apresentamos análises dos questionários aplicados a cinquenta (100%) professores de português dos anos finais do Ensino Fundamental vinculados à rede municipal de ensino da cidade de Itanhaém/SP. A busca por um perfil médio dos profissionais de Letras, inseridos neste contexto, foi norteada por questões que trataram de suas formações iniciais e continuadas, de adesão e conhecimento a programas de incentivo à leitura e de suas concepções e práticas de ensino na área da literatura juvenil.

A dimensão quantitativa da pesquisa contribuiu para salientar a relevância de formações iniciais com espaço para leitura, estudo e discussões acerca da leitura literária juvenil, sublinhando que professores de português também frequentam os anos finais do EF e não apenas salas de Ensino Médio. Ademais, as leituras literárias mediadas por professores de português podem ampliar o repertório de leitura dos estudantes, contribuindo para que haja um diálogo entre as leituras espontâneas, em geral guiadas pelo mercado editorial, e as leituras juvenis com literariedade legítimas.

As formações continuadas no campo da mediação de leitura devem pautar-se em atividades que aliem teoria à prática, considerando as experiências e identidade leitora dos professores. Assim, menores serão as chances de proposições formativas com conteúdos norteados por máximas que consideram o professor contemporâneo como sujeito alheio aos estudos, pouco empenhado em suas práticas profissionais e mal formado. Dar voz às necessidades e dúvidas dos docentes pode ser uma excelente estratégia na construção de cursos e currículos,

na área de leitura, mais proveitosos e eficazes. Planos de carreira que valorizem as formações continuadas, graduações ou pós-graduações são preponderantes para motivar docentes, das mais diversas faixas etárias, a manterem-se em constante atualização profissional.

Dentre as informações quantitativas, sobressaíram os altos números que apontavam para o grupo de professores como desconhecedores do Programa Nacional de Biblioteca Escolar (PNBE), permitindo associá-los a um grupo de docentes alheios às publicações juvenis. Contudo, tais impressões foram desconstruídas ao longo da análise dos dados, sobretudo, com as referências de leitura juvenil coletadas no final do questionário quantitativo. A presença de títulos e autores vinculados à literatura destinada aos adolescentes no rol das indicações dos professores é de singular importância para pesquisas da área de formação de leitores, sobretudo por observar que os docentes conhecem as obras, se referem às mesmas com propriedade.

Contudo, o desconhecimento do PNBE, o descontentamento com os espaços escolares destinados à leitura, somados a outras necessidades pontuais observadas pelos professores, nos faz salientar que o resgate da dimensão política desse profissional pode ser *achava* para a resolução de questões dessa ordem. Não conhecer programas de abrangência nacional responsáveis pela distribuição de livros literários é inaceitável sob a ótica de que os maiores fiscalizadores e reguladores de ações governamentais dessa natureza são os membros das comunidades escolares, sobretudo, os professores.

Posicionar-se diante dos espaços de leitura negligenciados nos ambientes escolares, das verbas mal administradas, dos atrasos e descasos que corroboram para o fracasso da leitura deve fazer parte da prática docente. Temos que assumir a dimensão política e social da carreira que escolhemos. A consciência da importância de reivindicarmos coletivamente nossas necessidades pedagógicas pode ser primordial para o desencadeamento de soluções, até para, simples, aquisição de diversos exemplares de um mesmo título para às aulas de leitura.

A análise e a observação quanto à adesão dos professores a programas de leitura implantados pela Secretaria de Educação estudada nos permitiram elencar algumas características relevantes para a efetivação das propostas nos ambientes escolares: o uso das mídias televisivas para divulgação da atividade nos ambientes familiares; o envolvimento de técnicos de secretarias de educação, diretores e

professores nas etapas de inscrição e encerramento dos programas, propostas formativas que contemplem o professor e o aluno como público-alvo e conteúdos abertos, proposições que permitam manifestações subjetivas diante das práticas de leitura realizadas.

O ensino de literatura nos anos finais do Ensino Fundamental não é institucionalizado, tal qual ocorre no Ensino Médio, o que permite aos professores de português maior flexibilidade na prática de atividades de leitura em sala de aula. Não há autores ou livros específicos a serem lidos. Em geral, os currículos pontuam gêneros para leitura e posterior produção textual – sublinhando o espaço livre para que os professores manifestem suas preferências e repertórios de leitura.

O desafio é, sobretudo, achar a justa medida entre o espaço destinado às análises estruturais, comuns às aulas de português, e a fruição literária e a partilha da leitura, é (des)entrelaçar as diversas nuances pertinentes à produção e leitura de um texto literário com vistas ao processo de ensino e aprendizagem da língua materna. O receio de tornar *textos pretextos* ainda ecoa nas práticas cotidianas de diversos professores de português, levando muitos a excluírem a literatura das atividades ou reduzi-las a leituras seguidas de questionários.

É relevante observarmos que Lajolo (2009), ao revisitar seu artigo Texto não é pretexto de 1982, no qual a autora condenava tacitamente o uso que as escolas faziam dos textos, reconsidera algumas afirmações:

Hoje não acredito mais na autonomia do texto, nem na solidão, nem no caráter individual da escrita e da leitura. Aprendi que nos textos inscrevem-se elementos que vêm de fora dele e que os sujeitos que se encontram no texto – autor e leitor – não são pura individualidade (...).

Ainda acho que é verdade que um grande número de textos pode não contemplar em sua origem e percursos anteriores o tipo de leitura que a escola propõe para ele. Uma tira de quadrinhos, por exemplo, quando publicada em um jornal, é para ser lida e se dar risada com a leitura dela. E nessa publicação original não se pretende *demonstrar, ilustrar* e (muito menos) *provar* o caráter dialógico da linguagem, chamando atenção para os balões que saíndo da boca das personagens, indicam suas falas, mostrando que falam umas com as outras. Mas uma atividade com tal recorte é uma forma legítima de introduzir a questão da interlocução, já que balões – como os travessões na modalidade verbal da escrita – indicam fala. É bom que a atividade não fique só nisso, mas não vejo nada de errado com ela. (2009, p.104 - 105)

As análises das adesões e reprovações dos Programas de Leitura elencados na pesquisa revelam que os professores dessa fase da Educação Básica dão preferência à leitura de um mesmo texto ou livro por todo o grupo de alunos, em

geral, contos e crônicas. Estamos diante de um importante item a ser considerado por todos que se interessam em promover a formação de leitores nas escolas públicas. Sabe-se que não é prática elencar livros de leitura para aquisição do alunado, restando aos docentes articular suas atividades de leitura com o acervo escolar. Sabendo que estamos diante de um grupo de leitores em formação, pré-adolescentes e adolescentes de 11 a 15 anos, e afirmando a relevância dos momentos de compartilhamento de impressões de leitura sublinhamos que gêneros literários mais curtos facilitam a gestão do tempo, ou mesmo, reproduções de cópias.

Atividades que privilegiem a leitura coletiva, partilhada de um mesmo título podem contribuir sobremaneira para a aproximação entre jovens e livros, à medida que, permite que se tornem pares, que dialoguem sobre o que leram ou estão lendo, considerando a:

(...) forte tendência juvenil que, muito mais do que em fases anteriores, se volta para convivência em grupo, para a necessidade intensa de buscar “as tribos” que – paradoxalmente – auxiliam o jovem na construção de sua identidade individual.

No âmbito da leitura, em oposição à atitude do leitor isolado e contemplativo, fruindo sua obra serenamente numa doce solidão, podem ser tomados como exemplos significativos de práticas de leitura vinculadas a ideia de sociabilidade, fenômenos contemporâneos como os *fanfictions*, as séries ou mesmo determinados *blogs*, que têm na Internet seu suporte básico, ainda que presumam a leitura prévia de obras por vezes calhamaçadas (...). São demonstrações concretas dessa necessidade que os jovens têm hoje de explorar até mesmo o universo da literatura de uma forma que implique interação permanente entre pares.
(CECCANTINI, 2009, p.224)

As conclusões, quanto aos processos de formação de mediadores de leitura, foram sendo delineadas ao longo das análises, sendo possível salientarmos que a articulação entre *saberes a ensinar* e *saberes para ensinar* deva ser o eixo de sustentação de ações mais efetivas nesse campo (PERRENOUD, 1993). Constituir professores capazes de gerenciar a polifonia de vozes pertinentes às práticas de leitura perpassa pela capacidade de articular teorias, apropriar-se de múltiplas manifestações da cultura letrada e instituir práticas didáticas que concretizem, nos espaços escolares, comunidades interpretativas.

Ao tratarmos do fomento à leitura entre adolescentes, foi necessário considerar o diálogo entre as leituras reais, realizadas espontaneamente, e as leituras norteadas por ações pedagógicas. No processo de constituição de sujeitos-

leitores, permitir que gêneros e leituras, não legitimadas pelas instituições escolares, possam compor as aulas de leitura favorece avanços e conexões entre professores e alunos. A perspectiva social da leitura considera o repertório dos alunos e faz dele o caminho para a transmissão do patrimônio cultural, passando de uma leitura à outra, de uma cultura à outra.

A dimensão qualitativa desta pesquisa aponta práticas educacionais que privilegiam de fato ações de leituras que se distanciam das tradicionais aulas de interpretação de textos, considerando diferentes formas e espaços de aprendizagem. A partilha de impressões de leitura e a valorização das análises mais subjetivas estabelecidas entre leitores e livros são destaque nas atividades observadas. Contudo, ao professor deve caber apenas fomento ao contato com o objeto livro? Comunidades interpretativas devem basear-se apenas na partilha de impressões de leitura? Qual espaço destinado ao retorno à obra? Como dimensionar a *utilização e interpretação* dos livros?

Os caminhos e desafios comuns ao processo de formação de leitores imbricam quando deslocamos o foco das teorias e adentramos o terreno das práticas, no espaço das salas de aula, na mediação que o professor deve realizar entre livros e leitores. Observamos, por fim, o final do Ensino Fundamental como entremeio na Educação Básica e as práticas de leitura de literaturas juvenis como o elo entre a literatura infantil e os clássicos - ambos, favoravelmente, descompromissados com o rigor da disciplinarização da literatura.

REFERÊNCIAS

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

ALTENFELDER, Anna Helena. **O papel da Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro no processo de formação continuada dos professores participantes**. Tese (Doutorado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

ANTUNES, Benedito. **A literatura juvenil na escola**. Anais da Associação Brasileira de Literatura Comparada Internacional. Campina Grande: ABRALIC, 2013 v.1.

_____. **Ler como escritor para ensinar literatura**. Anais do XI Congresso Internacional da Associação Brasileira de Literatura Comparada. São Paulo: ABRALIC, 2008 v.1.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Projeto Pró-Leitura na Formação do Professor**. Brasília: MEC/SEF, 1996.

_____. Ministério da Educação. **Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE): leitura e bibliotecas nas escolas públicas brasileiras** / Secretaria de Educação Básica, Coordenação-Geral de Materiais Didáticos; elaboração Andréa Berenblum e Jane Paiva. –Brasília: Ministério da Educação, 2008.

BUTLEN, Max. Compreensão e interpretação literárias: duplo risco da escola ao liceu. **Leitura: Teoria e Prática**, Campinas, n. 58, jan./jun. 2012.

_____. **Ler, compreender e interpretar textos literários na escola**. In: RETTENMAIER, Miguel; RÖSING, Tânia M.K. **Questões de Leitura**. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, 2011.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In:_____. **Vários escritos**. São Paulo: Duas cidades, 1995.

_____. Professor, escola e associações docentes. **Pro-posições / Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação**. Campinas, SP, v.14, n.2(41) maio/ago. 2003. Disponível em: <<http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/proposicoes/edicoes/texto278.html>>. Acesso em: maio. 2017.

CECCANTINI, João Luís. Leitores iniciantes e comportamento perene de leitura. In: SANTOS, Fabiano dos; MARQUES NETO, José Castilho; e RÖSING, Tânia M. K. (Orgs.). **Mediação de leitura – Discussões e alternativas para a formação de leitores**. São Paulo: Global, 2009.

COSSON, Rildo; e, PAULINO, Graça. Letramento Literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, Regina; e RÖSING, Tânia M. K. **Escola e leitura: Velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009.

ECO, Umberto. **Lector in fabula**: a cooperação interpretativa nos textos narrativos. Trad. Attilio Cancian. São Paulo: Perspectivas, 1986.

FAILLA, Zoara (org.). **Retratos da Leitura no Brasil 4**. Rio de Janeiro: Sextante, 2016.

FERNANDES, Célia Regina Delácio. **Leitura, literatura infanto-juvenil e educação**. Londrina: Eduel, 2013.

FERREIRA, Eliane Aparecida Galvão Ribeiro. A leitura dialógica como elemento de articulação no interior da biblioteca vivida. In: SOUZA, Renata Junqueira de. **Biblioteca Escolar e Práticas educativas. O mediador em formação**. Campinas: Mercado de letras, 2009.

FERREIRA, Eliane Ap. G. R.; VALENTE, Thiago Alves. **A relação afetiva com a leitura**: memórias de professores. Revista Profissão Docente, 2012, v.12.

JOBIM, José Luís. A literatura no ensino médio: um modo de ver e usar. In: ZILBERMAN, Regina; e RÖSING, Tânia M. K. **Escola e leitura**: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009.

JOUBE, Vincent. **A leitura**. Trad. Brigitte Hervot. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

_____. A leitura como retorno a si: sobre o interesse pedagógico das leituras subjetivas. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luiza de. (Org.). **Leitura Subjetiva e ensino da literatura**. São Paulo: Alameda, 2013.

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. Será que não é mesmo? ZILBERMAN, Regina; e RÖSING, Tânia M. K. **Escola e leitura**: Velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009.

LEBRUN, Marlène. A emergência e o choque das subjetividades de leitores do maternal ao ensino médio graças ao espaço interpretativo aberto pelos comitês de leitura. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luiza de. (Org.). **Leitura Subjetiva e ensino da literatura**. São Paulo: Alameda, 2013.

LEITE, Lígia Chiappini Moraes. **Invasão da catedral**: literatura e ensino em debate. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983.

_____, Lígia Chiappini Moraes, e MARQUES, Regina Maria Hubner. Ao pé do texto na sala de aula. In: ZILBERMAN, R. (Org.). **Leitura em crise na escola**: alternativas do professor. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

NÓVOA, Antônio. Relação escola/Sociedade: novas respostas para um velho problema. In: **Caderno de Formação: introdução à educação/Universidade**

Estadual Paulista. Pró-Reitoria de Graduação; Universidade Virtual do Estado de São Paulo. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

OLIVEIRA, Gabriela Rodella de. **O professor de português e a literatura:** relações entre formação, hábitos de leitura e prática de ensino. Tese (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo - Faculdade de Educação. São Paulo, 2008.

PENNAC, Daniel. **Como um romance.** Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

PERRENOUD, **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação.** Perspectivas sociológicas. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

ROCCO, Maria Thereza Fraga. **Literatura/Ensino:** uma problemática. 2.^a ed. São Paulo: Ática, 1992.

RÖSING, Tania Mariza Kuchenbecker (Org.) **Programa Salas de Leitura:** um desafio à escola brasileira? Relato de experiência. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, 1989.

_____, Tânia M.K. Do currículo por disciplina à era da educação-cultura-tecnologia sintonizadas: processo de formação de mediadores de leitura. In: SANTOS, Fabiano dos; MARQUES NETO, José Castilho; e RÖSING, Tânia M. K. (Orgs.). **Mediação de leitura – Discussões e alternativas para a formação de leitores.** São Paulo: Global, 2009.

ROUXEL, Annie. A tensão entre utilizar e interpretar na recepção de obras literárias em sala de aula: reflexão sobre uma inversão de valores ao longo da escolaridade. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luiza de. (Org.). **Leitura Subjetiva e ensino da literatura.** São Paulo: Alameda, 2013.

_____. Autobiografia de leitor e identidade literária. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luiza de. (Org.). **Leitura Subjetiva e ensino da literatura.** São Paulo: Alameda, 2013.

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

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Pró-Reitoria de Graduação. **Caderno de Formação: introdução à educação / Universidade Estadual Paulista.** Pró-Reitoria de Graduação; Universidade Virtual do Estado de São Paulo. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

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

_____, R. (Org.). **Leitura em crise na escola:** alternativas do professor. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

ANEXOS

ANEXO A



PREFEITURA MUNICIPAL DE ITANHAÉM

Secretaria de Educação, Cultura e Esportes

**Curso on-line Leituras e Estratégias: atividades e reflexões sobre a formação de um aluno leitor**

Realizado parcialmente à distância, este curso tem como objetivo contribuir com a formação de professores, possibilitando ao participante:

1. Conhecer e analisar estratégias destinadas ao processo de ensino-aprendizagem na formação de alunos leitores;
2. Compreender quais são os princípios do trabalho de formador e mediador de leitura no ambiente escolar;
3. Vivenciar a prática de estratégias de leitura junto aos alunos.

Público-alvo: Professores de Língua Portuguesa, Professores Substitutos e demais professores do Ensino Fundamental II da Rede Municipal de Ensino.

Início: 1º/10/2012

Duração: 9 semanas

Encontros presenciais: 1º/10/12 – Aula inaugural (obrigatório)

17/10/12 - Esclarecimento de dúvidas (facultativo)

30/10/12 – Encontro final (facultativo)

Metodologia: O curso está dividido em oito módulos. As atividades são totalmente assíncronas (podem ser realizadas no horário mais adequado ao participante) e de diferentes tipos: autoinstrucionais (exercícios realizados individualmente, sem interação ou mediação), interativas (debates em fóruns) e mediadas (tarefas por escrito enviadas pelo participante e comentadas pelo mediador).

O que é preciso para participar:

- Dispor de 6 a 8 horas semanais para se dedicar ao curso.
- Ter habilidade de gerenciamento do tempo, de forma a conseguir realizar as atividades nos prazos determinados.

- Possuir habilidades de navegação na web, tais como: abrir e fechar links; carregar vídeos para serem assistidos; responder e enviar mensagens; produzir arquivos em word e enviá-los.
- Dispor de conexão estável regular com a internet.
- Ter instalado no seu computador as últimas versões dos seguintes programas gratuitos: [Adobe Reader](#) e [Adobe Flash Player](#).

Certificação para os participantes que realizarem 75% das atividades solicitadas no curso. O certificado será de 120 horas, com entrega de projeto final.

Módulos:

- 1 - Tutorial AVA
- 2 - Leituras e Livros
- 3 - Formação do Leitor
- 4 - Estratégias de Leitura
- 5 - Atividades antes da Leitura
- 6 - Atividades durante a Leitura – com Abordagem fonoaudiológica de Estratégias de
- 7 - Atividades depois da Leitura
- 8 - Projetos de Leitura – com Perspectivas de Leituras Inclusivas



Leitura

A última semana do curso é destinada à postagem final das atividades relativas ao Módulo 8.

Obs.: Segue anexa ficha de inscrição que deverá ser preenchida e encaminhada via email até 28/09/2012 pelo Assessor Pedagógico ou pelo Professor para o email: chrystinamagalhaes@gmail.com

Coordenação de Educação à Distância
Valéria Caviquioli Martins

Coordenação de Projetos de Incentivo à Leitura
Profª Chrystina Magalhães

Autores

Adaíse Malvezzi Mendes
Chrystina Magalhães
Denise Rossmann
Fabiana Correa Domingues de Rezende
Maria Isabel de Oliveira Santos
Tathiana Sapiensa Almeida

Colaboradores

Fabiana Zanardi
Fabrícia Salles Cavalcante
Maraléia Menezes
Nerci de Lourdes Gomes Aquino

ANEXO B



PREFEITURA MUNICIPAL DE ITANHAÉM
Secretaria de Educação, Cultura e Esportes

PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO – EAD

**Leituras e Estratégias:
Atividades e reflexões sobre a
formação de um aluno leitor.**



Módulo 1**Ambiente virtual de ensino: Primeiras Atividades****AGENDA**

1º/10/2012 a 07/10/2012

- ✓ **1ª aula Presencial: 1º/10/2012**
 - ✓ **Atividade 1: Apresentação geral do Curso**
 - ✓ **Atividade 2: Introdução ao Ambiente Teleduc**

- ✓ **1º período Virtual: 02/10/2012 a 07/10/2012**
 - ✓ **Atividade 3: Preencher Perfil**
 - ✓ **Atividade 4: Assistir ao Vídeo 1**
 - ✓ **Atividade 5: Postar mensagem no Mural**
 - ✓ **Atividade 6: Postar mensagem no Fórum**
 - ✓ **Atividade 7: Postar no Portfólio Individual**



Atividade 3: Preencher Perfil

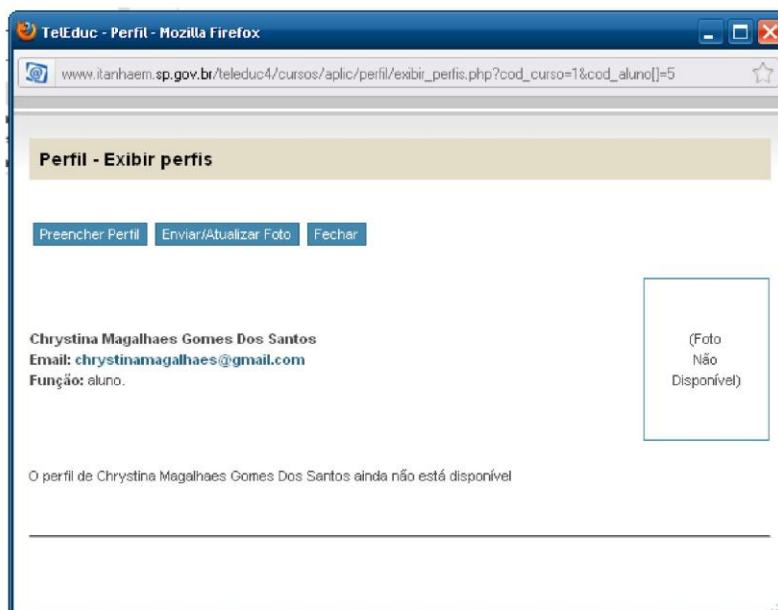
APRESENTANDO A FERRAMENTA PERFIL: A ferramenta PERFIL possibilita ao participante publicar breves descrições sobre características pessoais possibilitando que todos inseridos no curso se conheçam, desencadeando ações de interação no grupo.

Preencham agora o seu perfil. Não esqueça de inserir sua foto para que possamos nos conhecer melhor. Para isso, cada um de vocês deverá:

- clicar em **Perfil**, no menu do lado esquerdo;
- clicar sobre seu nome;
- clicar na opção **Preencher Perfil**, digite seu texto e clique no botão **Enviar** alterações.

Para colocarem uma foto, clique na opção **Enviar/Atualizar Foto**. Caso queiram alterar o texto do seu perfil é só clicar em **Alterar Perfil**.

Para conhecer o grupo de professores e os formadores, basta clicar no nome de cada um deles.





Atividade 4: Vídeo 1 - Memória de Infância

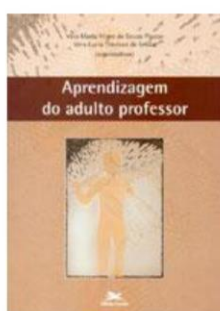
ACESSANDO OS VÍDEOS: todos os vídeos estão disponíveis no youtube, basta acessar este endereço: <https://www.youtube.com/watch?v=8gK7ezKrNDA>. Lembre-se que há necessidade da instalação dos programas [Adobe Reader](#) e [Adobe Flash Player](#). A maior parte dos vídeos que compõem este curso foi gravada originalmente para a UNIVESP TV, um canal digital da multiprogramação da TV Cultura, uma ferramenta de tecnologia e comunicação da Universidade Virtual do Estado de São Paulo (www.univesptv.cmais.com.br).

Caros Professores,

O primeiro vídeo que irá compor nosso estudo é o **Vídeo 1 - Memória de Infância**, que o nosso disparador para as próximas atividades do módulo. Uma dica importante é anotar suas impressões para subsidiar a construção do seu portfólio. Para isso, cada um de vocês deverá:

- acessar o blog www.leituraforadaestante.blogspot.com;
- localizar o **Vídeo 1: Memórias da Infância**.

Boas reflexões!



Cada aprendiz, à sua moda e em sua circunstância, traz histórias de suas práticas educativas para servirem com repertório de experiências que merecem ser vasculhadas e exploradas pelos participantes do grupo formador, em todas as suas análises.
In: Aprendizagem do adulto professor (pág. 38).



Atividade 5: Postar uma mensagem no Mural

APRESENTANDO A FERRAMENTA MURAL: A ferramenta MURAL possibilita aos participantes compartilharem suas considerações sobre os temas abordados no decorrer do curso.

Agora é o momento de vocês compartilharem as anotações que realizaram ao assistir o Video 1- Memórias da Infância. As publicações no Mural devem ser sucintas, apresentadas em no máximo dois parágrafos. Para tanto:

- clicar em **Mural**, no menu do lado esquerdo;
- escolher a opção **Nova Mensagem**;
- em título escrever: *Memórias da Infância*
- digite seu texto e clique em **OK**



Atividade 6: Postar uma mensagem no Fórum

APRESENTANDO A FERRAMENTA FÓRUM: Esta ferramenta permite a discussão de diversos temas, de forma assíncrona. Estes temas serão disponibilizados de forma a despertar a reflexão e a interação, de acordo com o andamento do curso. **Importante:** Vejam algumas orientações para participarem corretamente dos fóruns:

- Todo fórum é aberto com alguma pergunta ou comentário sobre um tema ou capítulo específico. Os comentários sempre devem ser relacionados ao tema proposto. Este é um critério determinante para avaliação da participação do cursista.
- Façam seus comentários sempre pela opção **RESPONDER**. Esta opção aparece embaixo de todas as mensagens (de Orientadores ou colegas) que vocês abrirem. Deste modo, a discussão segue uma sequência lógica.
- **NÃO** utilizem a opção **COMPOR NOVA MENSAGEM**.

Bom, agora vamos interagir!!! Para testarem a ferramenta e trocarem ideias com seus colegas, acessem a ferramenta **Fóruns de Discussão**, entrem no **Fórum 1: Memórias** e respondam a questão: Qual a importância das primeiras leituras? Como elas podem influenciar na formação de um leitor?



Atividade 7: Postar no Portfólio Individual

APRESENTANDO O PORTFÓLIO: Esta ferramenta permite ao cursista inserirem seus trabalhos, possibilitando interação com os formadores. Para postarem suas atividades nesta ferramenta, vocês deverão digitar seu portfólio, salvar com o título solicitado, entrar na ferramenta e anexar o arquivo criado. **Atenção: NÃO** utilizem o Portfólio para enviarem dúvidas aos formadores. A ferramenta correta para isto é o Correio.

Para realizarem a **M1_Minhas primeiras leituras**, cada um de vocês deverá incluir em seu **Portfólio Individual** um texto sobre suas lembranças do primeiro contato com os livros e a leitura, sinalize suas experiências iniciais nos ambientes familiares e escolares. Escrevam sobre as suas leituras nesse percurso; de aluno leitor a professor leitor, considerando a influência de aulas de leitura e professores leitores que porventura tenham feito parte de sua formação. Para isso, sigam as orientações para a realização desta atividade:

- 1- Digitar o texto em um editor de textos (Word), uma dica é criar uma pasta destinada ao curso e salvar com o título "**Minhas primeiras leituras**";
- 2- clicar na Ferramenta Portfólio (no menu do lado esquerdo) clicando em seu nome, entrará em seu portfólio;
- 3- clicar em "Incluir novo item";
- 4- colocar como título do item o mesmo nome do arquivo salvo (Minhas primeiras leituras) e clicar em OK;
- 5- clicar em Anexar arquivo, selecione o arquivo de seu computador, Minhas primeiras leituras;
- 6- clicar em Meus Portfólios e pronto, seu arquivo estará inserido no ambiente Teleduc.

Bom trabalho!!!

ANEXO C



PREFEITURA MUNICIPAL DE ITANHÁEM
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, CULTURA E ESPORTES



Mostra Literária

Conteúdo do CD-R

Mostra Literária

Esta coletânea de materiais objetiva colaborar com a articulação das propostas realizadas nos projetos. Observa-se que se tratam de sugestões, que podem ser ampliadas de acordo com os retornos que Assessores Pedagógicos e Professores nos encaminharem por email: chrystinamagalhaes@gmail.com. Aguardamos convites para partilhar de ações de leitura que aconteçam ao longo do processo ou mesmo o envio de relatos e imagens para divulgarmos no blog Leitura fora da Estante.

- ✓ Vídeo – Memória de Infância: Vídeo elaborado pela Univesp/TV, para o curso de Pedagogia da Unesp. O conteúdo abordado revela relatos de professores frente a suas primeiros contatos com a leitura, nos fazendo perceber e dialogar sobre a importância da escola e da família neste processo.
- ✓ Vídeo – Formação de Leitores – Vídeo elaborado pela Univesp/TV, para o curso de Pedagogia da Unesp. O conteúdo abordado expõe uma atividade de contação de histórias realizada por alunos, onde alunos mais velhos contam histórias para crianças mais novas. (Diálogo com propostas de projetos de nosso município).
- ✓ Curta-metragem: The Fantastic Flying Books – este é um curta-metragem ganhador de prêmios que narra uma relação sutil entre homens e livros, despertando reflexões em crianças e adultos acerca da magia das palavras.
- ✓ Livro digitalizado: Namorinho de Portão, de Elias José. – A digitalização desta obra pode favorecer uma leitura conjunta através da projeção dos textos, destaca-se que os poemas deste livro são bastante sonoros e lúdicos, dialogando com animais e elementos da natureza.

- ✓ Passaporte da Leitura – Um material com conteúdo muito bem elaborado pelo Instituto Ecofuturo, no qual são pontuadas reflexões e ações acerca da importância da leitura e da relevância da participação familiar na construção de um aluno leitor (diálogo com os Projetos de Leitura voltados para Leitura Familiar, como as maletas de leitura).
- ✓ Jornal Espalha Fatos – Trata-se de uma publicação da Biblioteca Estadual de São Paulo, onde são publicados textos divertidos, curiosidades, testes e lista de livros mais lidos. Oportuniza uma leitura descontraída de textos informativos através de uma linguagem atrativa e atual.
- ✓ Roteiro para Leitura Oral – Trata-se de um roteiro de ações e estratégias para a realização de atividades de Leitura Oral, que podem ser observadas por professores, mas também compartilhadas como roteiro de preparação de alunos das séries finais do Ensino Fundamental.
- ✓ Poemas de Vinícius de Moraes – Foram separados poemas infantis famosos deste autor que completaria 100 anos em 19 de outubro deste ano. Podem ser relevantes para Projetos de Leitura que direcionem suas atividades para a leitura de poemas e para os que dialogam com as cantigas, pois muito deles existem como canção.
- ✓ Direitos dos Leitores: São pontuados 10 direitos dos leitores pelo autor Daniel Pennac, considerações relevantes acerca da leitura que devem ser observadas. Pontua-se que na Escola da Ponte há um cartaz com estes direitos, valorizando a liberdade diante da leitura literária, concordando com a ideia de que *"O verbo ler não suporta o imperativo. Aversão que partilha com alguns outros: o verbo 'amar'... o verbo 'sonhar'...*
- ✓ Formação – O novo formador – Leitura – Este artigo coloca questões pontuais sobre a leitura e a influência direta de professores leitores neste processo. Pode ser compartilhado com professores, de maneira que cada educador possa se posicionar acordando ou não com o que os argumentos apresentados no texto informativo.

Atenciosamente,

7. Considera a Olimpíada de Língua Portuguesa um Programa de Promoção de leitura?

☐ Sim ☐ Não

8. Em sala de aula costuma realizar atividades de leitura literária com qual frequência?

☐ Sempre ☐ Às vezes ☐ Raramente

9. O maior desafio em realizar práticas de leituras com seus alunos está em:

- ☐ Avaliar
- ☐ Selecionar os livros
- ☐ Espaços Físicos para leitura
- ☐ Interligar Língua Portuguesa com literatura infanto-juvenil
- ☐ Outro: _____

10. Cite um ou mais livros de literatura infantojuvenil, ou autores, que tenham feito parte de suas atividades em sala de aula nos últimos anos de magistério:

Obrigada por sua contribuição!

ANEXO E

04/05/2017



Publicada em: 05/02/2016 -

CAPACITAÇÃO - O planejamento escolar foi realizado no Centro Municipal Tecnológico de Educação, Cultura e Esportes e em duas escolas municipais

Professores elaboram propostas para planejamento escolar

Por Secretaria de Comunicação Social

comunicacao@itanhaem.sp.gov.br

O encontro foi promovido para professores das áreas de Matemática, Geografia, História, Língua Portuguesa, Inglês, Educação Física, Ciências e Artes

Com a proximidade das atividades escolares previstas para o próximo dia 11, professores das áreas de Matemática, Geografia, História, Língua Portuguesa, Inglês, Educação Física, Ciências e Artes se preparam para retornar às ações pedagógicas. Pensando em aprimorar o conteúdo que será apresentado em sala de aula,

04/05/2017

profissionais da rede municipal de ensino participaram nesta sexta-feira (5) de um encontro para traçar metas e definir estratégias a serem adotadas no ensino em 2016.

Siga a Prefeitura de Itanhaém no [Twitter](#) e no [Facebook](#)

O planejamento foi realizado no Centro Municipal Tecnológico de Educação, Cultura e Esportes e nas escolas municipais Silvia Regina Schiavon Marasca (Centro) e Noêmia Salles Padovan (Guapiranga). Durante a programação desenvolvida em dois horários, os professores utilizaram as ferramentas do programa ‘Aprendizado do Futuro’ – tablets e lousa digital.

Nas propostas para o trabalho deste ano estão: ação de combate à dengue, projetos de exposições de artes produzidas por alunos, *geogebra*, infográficos, propostas diferenciais de avaliação em educação física, além dos conteúdos da Base Nacional Comum que são determinantes para o sistema educacional e para o aprendizado dos estudantes. Os professores também puderam expor ideias e trocaram experiências.

“A capacitação acontece com atividades lúdicas. Estamos trabalhando algumas ações que podem ser trabalhadas em sala de aula para melhor aprendizagem dos nossos alunos. Tenho mais de 40 anos de magistério e estou passando algumas experiências adquiridas ao longo dos anos”, explica a professora de Matemática Maria Lúcia Lopes Augusto.

Palavra-chave: [aulas](#) [professores](#) [conteudo escolar](#)

 0

Tweetar

Curtir
 Compartilhar

Lilian Batalha e outras 2 pessoas curtiram isso.

 Indicar matéria

Enviar essa matéria por e-mail

De:

Nome

Exemplo: nome@email.com.

Para:

Nome

Exemplo: nome@email.com.

Comentário:

Enviar

ANEXO F**LEI COMPLEMENTAR Nº 89, DE 12 DE MARÇO DE 2008**

“Dispõe sobre a reorganização do Plano de Carreira dos integrantes do Quadro do Magistério Público do Município de Itanhaém e dá providências correlatas.”

JOÃO CARLOS FORSELL, Prefeito Municipal de Itanhaém,

FAÇO SABER que a Câmara Municipal de Itanhaém aprovou e eu promulgo a seguinte Lei Complementar:

Seção III**Da Evolução Funcional**

Art. 31 - A evolução funcional é a passagem do ocupante de cargo de provimento efetivo do Quadro do Magistério para níveis e graus retributórios superiores da classe a que pertence, limitada pela amplitude de níveis e graus existentes na tabela de vencimentos, mediante avaliação de indicadores de merecimento e crescimento de sua capacidade profissional e se dará através das seguintes modalidades:

- I - pela via acadêmica;
- II - pela via não-acadêmica;
- III - pelo mérito assiduidade.

Seção IV**Da Evolução Funcional pela Via Acadêmica**

Art. 32 - A evolução funcional pela via acadêmica será concretizada, dispensados quaisquer interstícios de tempo, através de enquadramento em níveis retributórios superiores, dentro da amplitude de níveis previstos na tabela de vencimentos da classe a que pertence, mediante requerimento do servidor acompanhado da apresentação de diploma ou certificado de conclusão, na seguinte conformidade:

- I - Classes de Docentes:
 - a) habilitação em curso de licenciatura plena: Nível II;
 - b) pós-graduação em nível de mestrado: Nível III;
 - c) pós-graduação em nível de doutorado: Nível IV;
- II - Diretor de Escola:
 - a) pós-graduação em nível de mestrado: Nível II;

b) pós-graduação em nível de doutorado: Nível III.

§ 1º - Só será concedida uma evolução para cada nível de graduação ou pós-graduação, ainda que o servidor apresente diploma ou certificado de mais de um curso.

§ 2º - Os ocupantes de cargos em comissão das classes de suporte pedagógico serão enquadrados nos níveis correspondentes da evolução funcional aplicável ao cargo de Diretor de Escola, quando possuírem os títulos constantes das alíneas “a” e “b” do inciso II.

Seção V

Da Evolução Funcional pela Via Não-Acadêmica

Art. 33 - A evolução funcional pela via não-acadêmica será concretizada, mediante conjunção de fatores constantes do artigo 35, na forma estabelecida na presente Lei Complementar.

Parágrafo único - O servidor fará jus à evolução funcional pela via não-acadêmica depois de decorridos, no mínimo, 5 (cinco) anos de efetivo exercício no cargo efetivo e, entre uma evolução funcional não-acadêmica e outra, serão cumpridos interstícios mínimos de 5 (cinco) anos.

Art. 34 - O servidor, para fazer jus à evolução funcional pela via não-acadêmica, deverá preencher, cumulativamente, durante o período previsto no parágrafo único do artigo anterior, os seguintes requisitos:

- I - não ter sofrido qualquer tipo de penalidade disciplinar;
- II - possuir os pontos exigidos, nos termos desta Lei Complementar;
- III - não ter sido afastado ou licenciado de seu cargo, por mais de 6 (seis) meses para:
 - a) exercer mandato eletivo ou classista;
 - b) prestar serviços junto a outros órgãos das administrações federal, estadual ou de outro Município;
 - c) prestar serviços junto a órgãos do próprio Município fora da área da educação;
 - d) tratar de interesse particular.

Art. 35 - A evolução funcional pela via não-acadêmica dependerá da contagem de pontos dos fatores abaixo descritos:

- I - aperfeiçoamento profissional:
 - a) conclusão de curso de pós-graduação, em nível de especialização, no campo de atuação, com duração mínima de 360 (trezentos e sessenta) horas, exceto quando requisito para provimento do cargo: 6 (seis) pontos;
 - b) conclusão de cursos de especialização no cargo, específico do campo de atuação, com duração mínima de 180 (cento e oitenta) horas: 3 (três) pontos;

c) frequência a cursos de capacitação profissional e/ou atualização, com ou sem oficinas, assim considerados as jornadas pedagógicas, palestras, congressos, conferências, videoconferências, encontros, fóruns, seminários, simpósios e ciclos de estudos, sendo atribuídos pontos a cada bloco de 30 (trinta) horas, sendo permitida a soma de horas de cursos distintos ou o desdobramento de horas de um mesmo curso, a fim de totalizar o bloco, na seguinte conformidade:

1 - específicos do campo de atuação do cargo: 0,5 (meio) ponto;

2 - em áreas correlatas ou correspondentes ao campo de atuação do cargo: 0,25 (vinte e cinco décimos) de ponto;

II - dedicação exclusiva no cargo na rede municipal de ensino: 1 (um) ponto a cada ano trabalhado.

§ 1º - Os cursos a que se refere o inciso I serão contados uma única vez, vedada a sua acumulação.

§ 2º - Para efeito deste artigo, os cursos de que trata a alínea “c” do inciso I terão validade de 5 (cinco) anos, contados da data do certificado.

§ 3º - Os certificados dos cursos a que se refere a alínea “c” do inciso I só serão considerados se forem emitidos por:

- I - instituições de ensino superior devidamente reconhecidas;
- II - órgãos da estrutura básica do Ministério da Educação ou das Secretarias Estaduais da Educação;
- III - secretarias municipais de educação;
- IV - instituições públicas estatais.

§ 4º - O regime de dedicação exclusiva implica, além da obrigação de prestar, no mínimo, 24 (vinte e quatro) horas de trabalho semanal, o impedimento do exercício de outra atividade remunerada pública ou privada, ainda que seja outro emprego ou função pertencente ao Quadro do Magistério de Itanhaém.

§ 5º - Para apuração da dedicação exclusiva será considerado o ano letivo para os servidores das classes de docentes e o ano civil para os servidores das classes de suporte pedagógico.

§ 6º - A dedicação exclusiva será avaliada a partir do ano subsequente à vigência da presente Lei Complementar.

Art. 36 - O campo de atuação, a que se refere o artigo anterior, delimita-se por parâmetros específicos, na seguinte conformidade:

I - para as classes de docentes:

a) pelas áreas curriculares que integram a formação acadêmica do professor que exerce suas funções na creche ou rege classes de pré-

escola, de séries iniciais do ensino fundamental, de educação de jovens e adultos e de educação especial;

b) pela área curricular que integra a disciplina constituinte da formação acadêmica do professor que rege classes de séries finais do ensino fundamental;

II - para as classes de suporte pedagógico, pela natureza das atividades inerentes às funções de cada uma delas.

Parágrafo único - Para fins de delimitação do campo de atuação de que trata este artigo, considerar-se-ão acrescidas às áreas curriculares de Linguagens e Códigos, Ciências da Natureza e Matemática e Ciências Humanas, com suas respectivas tecnologias, as temáticas de aprofundamento e enriquecimento curricular que tenham por objeto:

I - questões da vida cidadã, tratadas como temas transversais;

II - aspectos teórico-metodológicos que orientam a prática dos integrantes do Quadro do Magistério.

Art. 37 - A cada 10 (dez) pontos atribuídos, deverá ocorrer o enquadramento do servidor no grau imediatamente superior àquele em que o mesmo se encontrava, dentro da amplitude de graus prevista na tabela de vencimentos da classe a que pertence.

Art. 38 - Para fazer jus à evolução funcional prevista nesta Seção o servidor deverá apresentar requerimento, instruído com a documentação referente aos fatores.

Art. 39 - O servidor titular de cargo de docência que estiver afastado para ocupar cargo em comissão das classes de suporte pedagógico poderá requerer, também, a evolução no seu cargo de origem, sendo que os benefícios pecuniários nesse cargo só produzirão efeito quando voltar a desempenhar as funções próprias relativas a ele.

Parágrafo único - Nesse caso só serão considerados os pontos relativos ao inciso I do artigo 35 da presente Lei Complementar.

ANEXO G



PREFEITURA MUNICIPAL DE ITANHAÉM

Departamento de Comunicação Social

imprensa@itanhaem.sp.gov.br – www.itanhaem.sp.gov.br

06.10.09

INCENTIVO – com os novos exemplares, os alunos aprendam desde pequeno que ler é algo importante e prazeroso

Secretaria de Educação recebe 5 mil livros para o projeto 'Entre na Roda'

29 escolas municipais de educação fundamental e infantil foram beneficiadas com os novos materiais didáticos

A Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esportes recebeu 29 baús, com 5 mil fascículos, do projeto 'Entre na Roda', desenvolvido pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC) e a Fundação Volkswagen. A entrega foi realizada no dia 1º para a equipe educacional de ensino infantil e fundamental do Município.

O 'Entre na Roda', permite que os alunos leiam diferentes gêneros textuais. Desta maneira, são trabalhadas pelos educadores formas descontraídas de inserir nas crianças atividades de incentivo a literatura. Com os novos acervos, o hábito da leitura estará sendo estimulado constantemente nas escolas, para que os alunos aprendam desde pequeno que ler é algo importante e prazeroso.

'Caça-tesouro' e 'Roda da Leitura', são algumas das atividades proposta pelos educadores para acontecer dentro e fora de classe. A iniciativa concilia a brincadeira, ao mesmo tempo em que incentiva a leitura. Em Itanhaém, 29 escolas municipais de educação fundamental e infantil foram beneficiadas pelo projeto.

Ainda na oportunidade, os educadores das unidades escolares participaram de um encontro de formação de multiplicadores da leitura. Na oficina, eles aprenderam de um jeito criativo e dinâmico de se tornarem contadores de histórias. “Esta parceria vem de incentivo com a necessidade da Rede Municipal de Ensino. Os livros recebidos são de excelente qualidade e a formação contribuirá para a melhoria da prática da leitura em sala de aula”, afirmou a Diretora Municipal de Ensino, Luci Cristina Zanella Charif.

Para a Coordenadora de Projetos da Fundação Volkswagen, Claudia Frederico o ‘Entre na Roda’ é uma proposta de incentivo e orientação a leitura, visando sempre o desenvolvimento do gosto pela leitura. “O projeto parte do princípio de difundir a prática da leitura, propiciando a convivência em ambiente letrado. Além de ser benéfico a crianças, jovens e adultos amplia a compreensão de mundo, o projeto pode garantir melhor desempenho nos estudos, e na vida profissional”.

Veja as unidades escolares contempladas:

Programa Tempo Todo
E.M. Tia Pombinha
E.M. Carlos Augusto G. da Silva
E.M. Ignês Martins Profª
E.M. Lions Club
E.M. Maranata
E.M. Maria Cristina Macedo Gomes
E.M. Maria da Penha Correa Sanches
E.M. Maria do Carmo Abreu Sodré
E.M. Maria Graciette Dias
E.M. Neusa Pinto Fonseca Profª
E.M. Olga Lopes de Mendonça
E.M. Pedrina Pompeu Bastos
E.M. Shirley Mariano Estriga Profª
E.M. Ana Cândida Ebling de Oliveira
E.M. Diva do Carmo Alves de Lima

E.M. Divani Maria Cardoso Profª
E.M. Elga Reis Profª
E.M. Eugênia Pitta Rangel Veloso Profª
E.M. Fazenda Aguapeú
E.M. Filomena Dias Apelian Profª
E.M. Harry Forssell
E.M. José Teixeira Rosas
E.M. Leonor Mendes de Barros
E.M. Lidia Martha Ferriello Gianotti
Profª
E.M. Maria das Graças Alves Santos
Profª
E.M. Noêmia Salles Padovan
E.M. Walter Arduini Prof.
Centro Municipal Tecnológico de
Educação, Cultura e Esportes

PREFEITURA MUNICIPAL DE ITANHAÉM

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, CULTURA E ESPORTES

Avenida Condessa de Vimieiros, 1.131, Centro

Telefax.: (13) 3421.1700