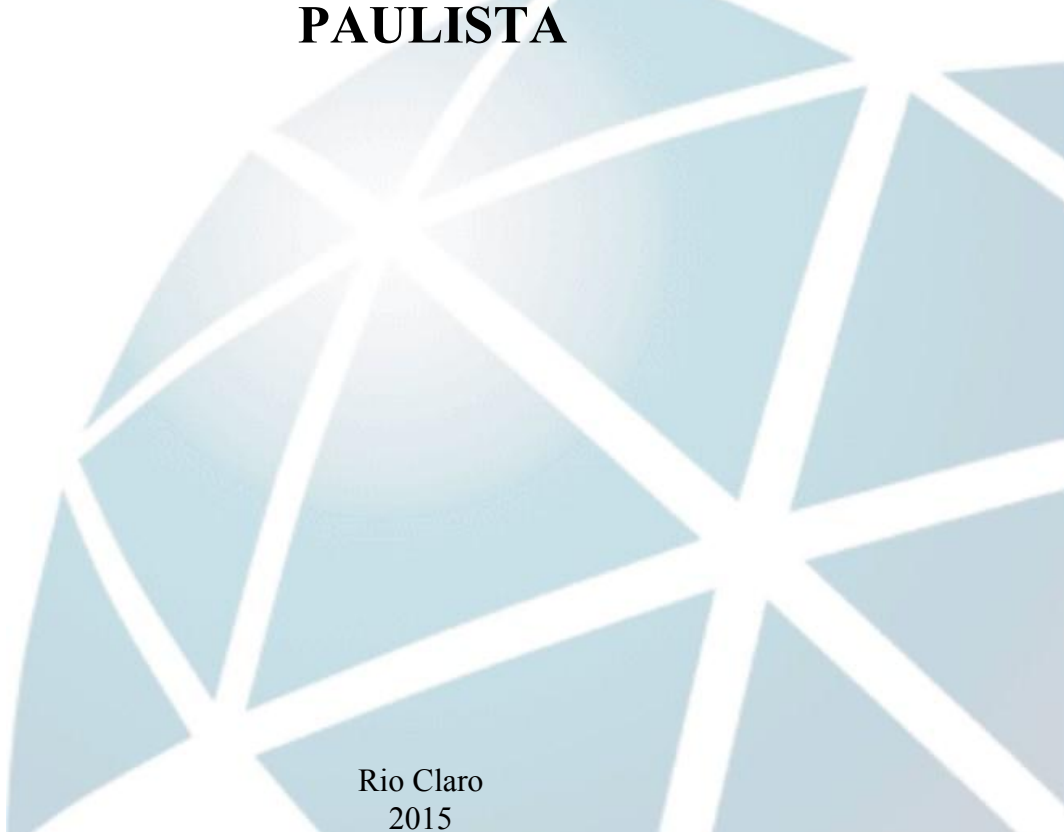

CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

GABRIELA CARITÁ

**ERA UMA VEZ... LITERATURA NA ESCOLA?
MEMÓRIAS RECENTES DO ENSINO DA
LITERATURA NA EDUCAÇÃO BÁSICA
PAULISTA**



Rio Claro
2015

GABRIELA CARITÁ

ERA UMA VEZ... LITERATURA NA ESCOLA?
MEMÓRIAS RECENTES DO ENSINO DA
LITERATURA NA EDUCAÇÃO BÁSICA
PAULISTA

Orientador: Prof. Dr. Jorge Luís Mialhe

Co-orientadora: Profa. Dra. Cristina Maria Vasques

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Câmpus de Rio Claro, para obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia.

Rio Claro
2015

028.5 Caritá, Gabriela
C277e Era uma vez... literatura na escola?: memórias recentes do ensino da literatura na educação básica paulista / Gabriela Caritá. - Rio Claro, 2015
72 f. : il., figs., gráfs., quadros

Trabalho de conclusão de curso (licenciatura - Pedagogia) -
Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro
Orientador: Jorge Luís Mialhe
Coorientador: Cristina Maria Vasques

1. Literatura infanto-juvenil. 2. Ensino de literatura. 3. Importância da literatura. 4. Leitura. 5. Educação básica. 6. São Paulo (Estado). I. Título.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, que permitiu que tudo isso acontecesse, e me deu forças para superar as dificuldades;

à família – mamãe, que amo no mais profundo do coração, minha irmãzinha, avós, tia, e prima, – pelo incentivo e apoio incondicional;

à minha co-orientadora Profa. Dra. Cristina Maria Vasques, pelo empenho dedicado à elaboração deste trabalho, pelos conhecimentos compartilhados, pelos conselhos, paciência, atenção e, principalmente, pela amizade; e por extensão, ao seu filho Prof. Ms. Roraima Alves da Costa Filho, sempre disposto a ajudar e dividir seus conhecimentos comigo;

ao meu orientador Prof. Dr. Jorge Luís Mialhe, pela oportunidade, apoio e principalmente, pela confiança em mim depositada;

aos meus amigos e amigas da Universidade, que foram grandes incentivadores e me ajudaram muitas vezes;

a esta Universidade e ao Departamento de Educação, a todo o corpo docente que participou da minha formação, à direção e administração, por me oportunizarem enxergar um horizonte mais largo;

à FAPESP (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo), pelo apoio e financiamento à minha pesquisa.

A todos os que, de um modo ou de outro, me ajudaram a cumprir esta etapa,

AGRADEÇO!

“[...] ler é mais importante do que estudar. No currículo escolar devia ter uma matéria chamada 'gostar de ler'. [...] O importante é motivar a criança para leitura, para a aventura de ler” (Ziraldo).

RESUMO

Ainda que a finalidade da literatura seja a de ser arte, ela oferece condições para o desenvolvimento humano em diversos aspectos e o domínio da leitura e da escrita é uma de suas consequências mais efetivas. Para valorizar e incentivar a leitura e o acesso ao livro, o Governo Federal, a partir da segunda metade do século XX, promulgou várias leis e decretos, criou programas e forneceu orientações para todos os níveis da Educação Básica, por meio dos Parâmetros Curriculares, dos Referenciais Curriculares e de Diretrizes Curriculares Nacionais para todos os níveis de ensino. Algumas das leis e decretos permitem e incentivam o estabelecimento de parcerias com instituições privadas, para que elas desenvolvam e executem programas e projetos de acesso ao livro e à leitura. Apesar de todos esses incentivos, a pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, que avalia a capacidade leitora da população, aponta que menos de 20% dos brasileiros leem e a falta do domínio da leitura nos coloca nos últimos lugares do ranking mundial da Educação. O objetivo inicial desta pesquisa foi verificar se a realidade das salas de aula do estado de São Paulo, na década final do século XX e na década inicial do século XXI é condizente com as preocupações com a formação leitora dos brasileiros expressas nas leis, decretos, orientações e ações editadas e em vigor nesse período. Para isso, fizemos uma pesquisa qualitativa de caráter exploratório, realizada por meio da análise documental de 40 redações de resgate memorial, produzidas por estudantes de Pedagogia de uma universidade do interior do estado de São Paulo. Os documentos versam sobre uma experiência marcante que esses sujeitos tiveram com o ensino de literatura enquanto alunos da Educação Básica. Os autores estudaram em escolas públicas e privadas de diversas cidades de São Paulo e estados vizinhos. Os relatos englobam diversos níveis de ensino e abrangem as décadas de 1960 a 2010. Para a análise dos dados, contamos com o suporte do software de análise de dados qualitativos NVivo 10. Utilizamos também a divisão regional administrativa do estado de São Paulo elaborada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que o separa em quinze mesorregiões, subdivididas em microrregiões. Essa divisão nos permitiu verificar que nossos dados não abrangiam todo o estado de São Paulo, mas eram significativos na Mesorregião de Piracicaba, onde todas as microrregiões foram contempladas. A exploração dos dados nos levou a inferir que a literatura não é estudada da forma recomendada pelos documentos oficiais, a saber, como um meio de se educar a sensibilidade para possibilitar a liberdade, a humanização. Os relatos constantes nos documentos examinados mostram que o ensino da língua portuguesa acaba preso ao ensino da gramática, deixando de lado tanto a leitura literária como a de diferentes gêneros textuais. Apenas 5 dos 40 relatos mencionam a literatura trabalhada em sua especificidade. A atualidade das memórias resgatadas nos documentos nos permitiu confirmar os resultados das três edições da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, realizadas em 2001, 2007 e 2011, que constataram que os brasileiros leem muito pouco e estão lendo cada vez menos.

Palavras chaves: Ensino de literatura. Importância da literatura. Leitura. Educação Básica.

ABSTRACT

Although the purpose of literature is to be art, it enables human development in various aspects and the mastery in area of reading and writing is one of its most effective consequences. To value and encourage reading and the access to books, the Federal Government, from the second half of the twentieth century on, has enacted several laws and decrees, created programs and provided guidance to all levels of basic education through the National Curriculum Parameters, Curriculum Referential and Curriculum Guidelines for all levels of education. Some of the laws and decrees allow and encourage the establishment of partnerships with private institutions so that they can develop and execute programs and projects regarding to the access to books and reading. Despite these incentives, the research *Reading Portraits in Brazil*, which assesses the reading capacity of the population, points out that less than 20% of Brazilians are readers. The reading shortage among Brazilians puts us near the bottom of the education world rankings. The initial objective of this research was to investigate whether the reality of the classrooms of the state of São Paulo, during the final decade of the XX century and the first decade of the XXI century is consistent with the concerns about the reader formation expressed in Brazilian laws, decrees and guidelines enacted and in effect during that period, and in the actions in force at that time. To reach our objective we have conducted a qualitative study of exploratory character, performed by a documentary analysis of 40 essays of memorial rescue, produced by Pedagogy students at a university in the state of São Paulo. The documents refer to a remarkable experience that the authors had with the literature while they were students at basic school. The authors have studied in public and private schools in several cities of Sao Paulo and neighboring states. The reports encompass various levels of education and embrace the decades from 1960 to 2010. For the data analysis, we had the support of NVivo 10, a qualitative data analysis software. We have also employed the administrative regional division of the State of São Paulo, drawn up by the Brazilian Institute of Geography and Statistics (IBGE), which separates the state in fifteen mesoregions subdivided into micro-regions. Such division has allowed us to verify that our data did not cover the entire state of Sao Paulo, but was significant in the mesoregion of Piracicaba, where all the micro-regions were covered. The exploitation of the data led us to infer that the literature is not studied as recommended by official documents, namely as a means to educate the sensitivity and through that, to enable freedom and humanization. The reports contained in the examined documents show that the Portuguese language teaching has still been stuck to grammar, leaving aside both the literary reading and the reading of different textual genres. Only 5 out of the 40 reports that we have analyzed mention the literature studied in its specificity. The actuality of the memories redeemed in the documents allowed us to confirm the results of the three editions of the research *Reading Portraits in Brazil* held in 2001, 2007 and 2011, which found that Brazilians read very little and are reading less and less.

Keywords: Literature teaching. The relevance of literature. Reading. Basic education.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	7
1 LIVRO, LEITURA E LITERATURA NA FORMA DA LEI	11
1.1 Projetos e Ações Não Governamentais	16
1.2 Orientações para o Ensino de Leitura Literária.....	19
2 A IMPORTÂNCIA DA LEITURA.....	22
2.1 Como anda a leitura dos brasileiros?	23
2.2 Formação de leitores e leitura literária	25
2.3 Para que serve a literatura? Sua finalidade e especificidade	26
3 O FIO DA MEMÓRIA.....	30
4 O PERCURSO DESTA PESQUISA.....	33
4.1 Questões do estudo e objetivo	33
4.2 Estratégias a seguir: O método.....	33
4.3 Os documentos e seus autores	34
4.4 As trilhas percorridas: Os procedimentos	36
4.5 Nossa apreciação crítica: A análise dos dados	37
5 O QUE DESCOBRIMOS E O QUE ISSO PODE SIGNIFICAR.....	41
5.1 Os dados que encontramos	41
5.2 A realidade das salas de aula mencionadas nos documentos	44
5.3 Reflexões sobre os dados encontrados: o destaque à gramática	45
5.4 Reflexões sobre os registros acerca da leitura nos documentos investigados	49
5.4.1 Leitura de diferentes portadores de texto	50
5.4.2 A leitura literária: literatura como pretexto.....	51
5.4.3 A leitura literária e seu ensino específico	54
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	59
REFERÊNCIAS	62

INTRODUÇÃO

A mídia brasileira reiteradamente divulga resultados de pesquisas sobre o desempenho de alunos de todos os níveis da Educação, em relação ao conhecimento da língua (ALUNOS, 2014; CARRASCO e LENHARO, 2012; CAVALLINI, 2013; EDUCAÇÃO, 2014; HELAL FILHO, 2014; PATI, 2014; SALDAÑA, 2014; SALDAÑA e AZEREDO, 2014; VIEIRA, 2014). De acordo com essas notícias, as pesquisas indicam que os resultados concernentes à leitura e à escrita no Brasil estão, em grande medida, abaixo do básico e que essa defasagem implica na aprendizagem de outras áreas e até no cotidiano das pessoas.

Cremos que o investimento na leitura literária seria capaz de amenizar esses problemas, ainda que essa não seja a finalidade da literatura. Porém, o domínio da leitura e da escrita é uma das mais efetivas consequências da leitura literária, “que pode levar a limites extremos as possibilidades da língua” (BRASIL, 2006, p. 49).

No sentido de valorizar e incentivar a leitura, a literatura e o livro, o governo brasileiro promulgou diversas leis e decretos, a partir da segunda metade do século XX, atos que entendemos estarem ligados à questão da leitura literária. Além disso, a legislação brasileira também apoia esforços de instituições não governamentais no que se refere ao acesso ao livro e ao incentivo à leitura. Neste sentido, destacamos o Instituto Brasil Leitor, a Fundação Volkswagen e o Programa “~~H~~á Criança” que buscam mobilizar a sociedade com suas ações.

Apesar dos esforços do governo e de instituições privadas, permanecemos um país de não leitores, como aponta a pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil*, a única sistemática, periódica e de âmbito nacional, que tem por objetivo conhecer o comportamento leitor da população brasileira, com base em entrevistas (RETRATO, 2001a; 2001b; RETRATOS, 2008; RETRATOS, 2011). As constatações apresentadas por essa pesquisa, somadas aos resultados das pesquisas das avaliações do Ensino Básico nos últimos anos, nos permitem inferir que os brasileiros não têm habilidades leitoras que lhes permitam o exercício da cidadania e do trabalho, e que a escola é a maior responsável por esses índices, pois não tem conseguido formar leitores.

Inúmeros estudos mostram a importância da leitura para a compreensão das diversas áreas do conhecimento, a inclusão social, a percepção dos sentimentos alheios e para a vida (HELAL FILHO, 2014; CAVALLINI, 2013; VIEIRA, 2014; LACERDA, 2007). Pesquisadores da Emory University, nos Estados Unidos da América, comprovaram que a leitura literária provoca mudanças cerebrais de curta e longa duração, bem como mudanças

permanentes na estrutura do cérebro (BERNS et al., 2013). Isso reforça nossa crença na necessidade de promover a leitura literária na escola, instigando os alunos ao gosto e ao hábito de ler literatura.

Sabemos da importância dos demais gêneros textuais na formação de sujeitos que compreendam o mundo em que vivem e atuem para sua melhoria, mas também sabemos que ~~“~~ [...] a literatura nunca é apenas literatura; o que lemos como literatura é sempre mais – é História, Psicologia, Sociologia. Há sempre mais que literatura na literatura.” (BARBOSA, 1994, p. 23). Nesse mesmo sentido, o sociólogo, filósofo e crítico literário francês Roland Barthes (2007) definiu a literatura como um ~~“~~monumento”, no qual estão presentes todas as ciências, mobilizando os saberes.

Além de conter conhecimentos referentes a todas as áreas, a Literatura também realiza todas as potencialidades da linguagem (BARBOSA, 1994, p. 23). Por explorar as potencialidades da linguagem, da palavra e da escrita, a literatura é uma prática fundamental que possibilita a constituição de sujeito da escrita (COSSON, 2014). O escritor brasileiro Milton Hatoum também afirma que a literatura ensina a escrever: ~~“~~A gente aprende a escrever [...] Primeiro, lendo. [...] Eu aprendi bastante com os textos [...] de Flaubert, Tolstói...” (HATOUM, 1990 apud LEAL, 2008).

Nessa direção, as orientações governamentais expressas no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) colocam a necessidade do uso de textos literários desde o início da Educação Infantil. (BRASIL, 1998a); Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) referentes ao Ensino Fundamental I e II deixam claro que a literatura não deve ser utilizada como pretexto para o ensino de valores morais e sociais ou de tópicos gramaticais, pois ela deve contribuir para a ~~“~~formação de leitores que compreendam a complexidade da escrita literária (BRASIL, 1997, p. 30; BRASIL, 1998b, p. 27); As Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (2006), trazem um capítulo específico sobre ~~“~~Conhecimentos de Literatura”, considerando que isso foi necessário para ~~“~~ratificar a importância de sua presença no currículo do ensino médio” (BRASIL, 2006, p. 49).

Apesar das orientações governamentais sobre o ensino de literatura para toda a Educação Básica, estudiosos brasileiros (ROJO, 2002; SILVA, 2006; EVANGELISTA; BRANDÃO; MACHADO, 2011; MACHADO, 2011; RAMOS; AGUIAR, 2007, dentre inúmeros outros) colocam que, em nossas escolas, a literatura ainda não ocupa o espaço que deveria ocupar e, por isso, não se formam leitores proficientes.

Os investimentos públicos e privados no sentido de incentivar o ensino e a leitura literária nas últimas décadas nos provocaram indagações: Como a escola vem lidando com essa questão da leitura literária? Será que têm aproveitado os incentivos governamentais e não governamentais para estimular a leitura literária? Para que pudéssemos verificar como anda o ensino da literatura na Educação Básica, procedemos a uma pesquisa documental de natureza exploratória e abordagem qualitativa, que estruturamos em cinco capítulos.

O primeiro, com o título “Livro, Leitura e Literatura na Forma da Lei”, está dividido em dois subcapítulos e é destinado a apresentar um panorama geral das leis e decretos promulgados pelo governo brasileiro a partir da segunda metade do século XX que estão ligados à questão, da valorização e do incentivo à leitura, à literatura e ao livro. No primeiro subcapítulo, “Projetos e Ações Não Governamentais”, mostramos que a legislação brasileira também permite que o governo, em todos os seus níveis, apoie ações e projetos de instituições não governamentais, alguns dos quais – a nosso ver, os mais conhecidos pelos brasileiros por atingirem um público maior e de todo o país – foram elencados e descritos. No último subcapítulo, “Orientações para o Ensino de Leitura Literária”, destacamos o que dizem os atos e orientações governamentais no que se refere especificamente ao ensino de literatura e à leitura literária.

No segundo capítulo, “A importância da leitura”, buscamos explicar a diferença entre decodificação de letras, palavras e frases e o que hoje se entende por leitura, apontando para o fato de que a decodificação é necessária à leitura, a qual, para muito além disso, é uma prática social complexa: é discutir, replicar, avaliar e usar do texto que se lê, para a vida. Num primeiro subcapítulo, discorremos sobre os resultados de pesquisas sobre a capacidade leitora da população brasileira. Num segundo subcapítulo, apresentamos os benefícios da leitura literária, foco de nosso estudo. No subcapítulo seguinte, procuramos esclarecer a finalidade e a especificidade e a infinitude de funções da literatura bem como a ampla gama de possibilidades e conhecimentos que ela oferece, o que a faz extremamente necessária para a formação de nossos alunos, de modo que se tornem sujeitos reflexivos, críticos, autônomos, livres, capazes de atuar na transformação da sociedade em que vive.

Este trabalho só foi possível porque tivemos acesso a redações memoriais que um grupo de 40 alunos escreveu para uma disciplina do curso de Pedagogia de uma universidade do interior do Estado de São Paulo. Esses documentos, que chamamos de “memoriais”, contêm lembranças sobre momentos da escolarização de seus autores. Lembranças que não existiriam, caso não houvesse memória, esta entendida como um agrupamento de representações que ocupam nossa consciência no momento em que ela é solicitada. Fomos

incentivados, então, a falar sobre esse assunto, o que fizemos brevemente em nosso terceiro capítulo, buscando colocar de que modo os principais autores que trataram desse tema concebem a questão da memória, suas diversas categorias e sua validade e importância como documento a serviço da historiografia.

O capítulo quatro, “O percurso desta pesquisa”, trata da metodologia e está dividido em cinco subcapítulos. O primeiro deles aponta os nossos objetivos e os questionamentos que buscamos responder. No segundo subcapítulo caracterizamos nossa pesquisa. O subcapítulo seguinte apresenta como se deu nossa opção pela temática de nosso estudo e explica a validade das redações memoriais que utilizamos como documentos para a pesquisa. No quarto subcapítulo, apresentamos os procedimentos que empregamos e o nosso referencial teórico. No último subcapítulo, expusemos o passo-a-passo da pesquisa, explicando como foi o processo de análise com o auxílio do *software* NVivo 10.

Passamos ao último capítulo, no qual apresentamos os resultados da pesquisa e procedemos à discussão sobre eles. Dividimos o capítulo em quatro subcapítulos e, em cada um deles, os resultados foram discutidos concomitantemente à sua apresentação. Dedicamos o primeiro à explicitação da área de abrangência de nossa pesquisa. Transformamos esses dados em uma figura, um quadro e um gráfico, de modo que pudessem ser melhor visualizados, em seu conjunto, pelo leitor. O subcapítulo seguinte aponta os resultados, por região, que os documentos trouxeram em relação ao tratamento dado ao ensino da literatura nas escolas em que seus autores estudaram. Esses dados também foram transformados em gráfico, com o mesmo objetivo explicado anteriormente. Os dois capítulos seguintes tratam da análise dos relatos colocados nos documentos em relação, respectivamente, ao ensino de gramática e à leitura. Este último, dividimos em três outros subcapítulos nos quais enfocamos, respectivamente, os relatos sobre a leitura de portadores de texto não literários, a leitura literária usada como pretexto para o ensino de tópicos diversos da literatura e a leitura literária ensinada em sua especificidade, e os discutimos de acordo com o nosso referencial teórico.

Por fim, tecemos algumas considerações sobre os resultados que encontramos, buscando responder às questões que deflagraram nosso interesse por esta pesquisa.

1 LIVRO, LEITURA E LITERATURA NA FORMA DA LEI

No sentido de valorizar e incentivar a leitura, a literatura e o livro, o governo brasileiro, a partir da década de 1960, promulgou diversas leis e decretos. Especificamos esses atos a seguir, por entendermos que estão direta ou indiretamente ligados à questão da leitura literária na escola.

Já havia esforços nesse sentido quando, em 13 de dezembro de 1966, a Lei nº 5.191 foi promulgada, instituindo o Dia Nacional do Livro, a ser comemorado obrigatoriamente nas escolas públicas e privadas de todo o país, no dia 29 de outubro. A escolha da data deu-se porque foi em 29 de outubro de 1810 que a coroa portuguesa fundou, no Rio de Janeiro, a Biblioteca Nacional do Livro (BARROS, 2014), hoje Biblioteca Nacional, –considerada pela UNESCO uma das dez maiores bibliotecas nacionais do mundo e também a maior biblioteca da América Latina” (PORTAL BRASIL, 29 out. 2013).

A Constituição Federal de 1967, ampliando os direitos já conquistados na Constituição anterior sobre a isenção de impostos sobre papéis destinados –exclusivamente à impressão de jornais, periódicos e livros” (BRASIL, 1946), em seu Art. 20º, inciso III, d, vetou à União, aos Estados e Municípios, a criação de impostos também sobre ~~o~~ livro, os jornais e os periódicos, assim como o papel destinado à sua impressão” (BRASIL, 1967).

Em 03 de outubro de 1972, a promulgação da Lei nº 5.805 estabeleceu ~~as~~ normas destinadas a preservar a autenticidade das obras literárias caídas em domínio público” (LEGISLAÇÃO, 2013a, p. 32). As editoras deveriam, de acordo com essa lei, manter o texto literário da forma como fixado no Instituto Nacional do Livro. Isso nos remete à preocupação em relação ao acesso da população às essas obras em seu formato original em contraposição às atuais propostas de adaptação de –elássicos” a uma linguagem atualizada e simplificada ou a histórias em quadrinhos, com o objetivo de ~~au~~mentar o contato de jovens com a leitura”, o que pode reduzir e empobrecer o texto, ao mesmo tempo em que subestima ~~a~~ capacidade do jovem de desbravar trama ou linguagem mais complexa” (POLÊMICA, 2014).

O decreto nº 84.631/1980, promulgado em 9 de abril, instituiu a Semana Nacional do Livro e da Biblioteca, com início no dia 23 e término no dia 29 de outubro, ou seja, coincidindo o último dia com a comemoração do Dia Nacional do Livro. Esse Decreto também instituiu o dia 12 de março, data de nascimento do escritor e bibliotecário Manuel Bastos Tigre, como o Dia do Bibliotecário. No texto desse Decreto, há também o estabelecimento de orientações para haja comemorações em todo o país (LEGISLAÇÃO,

2013a). Primeiro bibliotecário concursado do Brasil, profissão em que atuou por 40 anos, Bastos Tigre foi também poeta, jornalista, compositor, teatrólogo, humorista, publicitário e engenheiro. Como publicitário, criou o *slogan* –Se é Bayer, é bom” (JORNAL DE POESIA, 2005), atual até os dias de hoje.

A Lei nº 7.624, instituída no dia 05 de novembro de 1987, entre outras providências, cria a Fundação Nacional Pró-Leitura (PRÓ-LEITURA), com o objetivo de promover e estimular a criação de bibliotecas, o desenvolvimento da produção e a difusão do livro e de obras literárias, fomentar a publicação de obras de interesse da população, incentivar o hábito da leitura e os cursos de biblioteconomia, preservar a difusão da produção bibliográfica e documental nacional. A lei integrou à Fundação Nacional Pró-Leitura a Biblioteca Nacional (BN) e o Instituto Nacional do Livro (INL) (BRASIL, 1987). No entanto, a Lei 8.029 de 12 abril de 1990 determinou a extinção dessa Fundação, apenas três anos depois de sua criação. As atribuições, o acervo e o orçamento da extinta Fundação Nacional Pró-Leitura foram transferidos para a Biblioteca Nacional (LEGISLAÇÃO, 2013a).

A Constituição Federal de 05 de outubro de 1988 reitera a anterior (de 1967) vedando à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios a instituição de impostos sobre livros, jornais, periódicos e papel destinado à sua impressão. (CONSTITUIÇÃO, 1988).

No dia 13 de maio, o Decreto nº 519/1992 instituiu o Programa Nacional de Incentivo à Leitura (PROLER) que propõe basicamente a promoção do hábito e do interesse da população brasileira pela leitura, estruturando uma rede de projetos para consolidar práticas leitoras e criar melhores condições de acesso ao livro pela população brasileira. As ações do Programa contam com a instalação de centros de estudos de leitura que visam atingir educadores, para capacitá-los ao trabalho com o livro em conjunto com a biblioteca. Incentiva a dinamização de salas de leitura (novos materiais e sugestões de trabalho), a consolidação da liderança das bibliotecas públicas, a provisão de espaços para leitura abertos ao público e a divulgação de medidas incentivadoras do hábito de ler, utilizando-se dos meios de comunicação (LEGISLAÇÃO, 2013a).

A Lei nº 10.402/2001, de 08 de janeiro, instituiu o Dia Nacional do Livro Infantil, a ser comemorado em 18 de abril, data do nascimento do escritor Monteiro Lobato (LEGISLAÇÃO, 2013a), oficialmente considerado o criador da literatura infantil brasileira e Sul Americana. O próprio nome já menciona o termo –Nacional”, então neste sentido, as escolas estão inseridas na comemoração que deve ser realizada. Essa data é amplamente divulgada pela mídia, especialmente pelas emissoras de televisão – que têm um alcance enorme no Brasil. Segundo dados da Pesquisa brasileira de mídia de 2014, apenas 3% da

população nacional não assiste televisão (MELO, 2014). Além disso, de acordo com a mídia, grande parte das escolas brasileiras comemora essa data junto aos alunos e também promovendo cursos de contação de histórias e sobre a importância da literatura infantil para os professores.

Em 30 de outubro de 2003 instituiu-se, com a Lei nº 10.753, a Política Nacional do Livro que, assim como os outros atos já destacados, visa incentivar o hábito da leitura, assegurando o direito dos cidadãos brasileiros ao acesso e uso do livro, apoiando a livre circulação e capacitando a população a utilizá-lo como fator para seu aprendizado e progresso. Busca também favorecer a instalação e a ampliação de livrarias e bibliotecas no Brasil, além de estimular a produção de escritores, propiciando condições para essa produção, bem como a comercialização de livros, procurando gerar condições para o país ser um centro editorial de grande porte, com condições de competir com o mercado internacional.

Essa lei, reforçando o Plano Nacional da Educação de 2001, assegurou aos deficientes visuais o direito e as condições de acesso à leitura, estabelecendo o prazo de cinco anos para que todos os alunos cegos ou com visão subnormal das escolas brasileiras de Educação Básica tivessem livros didáticos e literários falados, em braile e com letras ampliadas (LEGISLAÇÃO, 2013b, p. 159).

Acreditamos que a lei nº 10.753/2003 trouxe ainda avanços relativos ao incentivo ao desenvolvimento de programas e projetos para a consolidação do hábito e estímulo à leitura de livros em suporte digital, magnético e ótico (embora ainda somente para pessoas com deficiência visual), à exigência de um acervo mínimo nas bibliotecas escolares, ao estabelecimento da hora da leitura diária à ênfase na leitura literária nas escolas, que determinou “a revisão e ampliação do processo de alfabetização e leitura de textos de literatura nas escolas” (LEGISLAÇÃO, 2013a, p.86). Essa lei também trouxe um avanço quanto à caracterização do livro como

[...] o meio principal e insubstituível da difusão da cultura e transmissão do conhecimento, do fomento à pesquisa social e científica, da conservação do patrimônio nacional, da transformação e aperfeiçoamento social e da melhoria da qualidade de vida. (LEGISLAÇÃO, 2013, p.83).

A Lei nº 10.753/2003 definiu o livro como “a publicação de textos escritos em fichas ou folhas, não periódica, grampeada, colada ou costurada, em volume cartonado, encadernado ou em brochura, em capas avulsas, em qualquer formato e acabamento” (LEGISLAÇÃO, 2013, p.83). Essa definição, a nosso ver, é genérica e não prioriza as obras literárias. O Artigo

2º, em seu parágrafo único, equipara o livro a fascículos e publicações de qualquer natureza que representem parte de livro, a materiais avulsos relacionados com livros, impressos em papel ou em material similar; roteiros de leitura, álbuns para colorir, pintar, recortar ou armar, atlas geográficos, históricos, anatômicos, mapas e cartogramas, textos derivados de livros (LEGISLAÇÃO, 2013a). Desta forma, permite incluir nos acervos de bibliotecas escolares livros de receita, gibis, instruções de montagem e uso de eletrodomésticos, livros de autoajuda, quaisquer tipos de revistas e até mesmo qualquer tipo de material encadernado, o que contara como volume numérico para o acervo, mas não como texto de qualidade que possa contribuir com a formação de nossos alunos.

Em 2006, a Lei nº 11.264/2006, do dia 02 de janeiro, declara o município de Passo Fundo, localizado no interior do estado do Rio Grande do Sul, como a "Capital Nacional da Literatura" (BRASIL, 2006). A cidade já era sede da Jornada Nacional de Literatura, megaevento literário bianual realizado pelos cursos de Letras da Universidade de Passo Fundo desde 1981, com o objetivo de formar leitores que priorizam o texto literário e constituam-se em intérpretes ~~das~~ linguagens veiculadas em diferentes suportes e das características peculiares das várias manifestações culturais” (PORTAL, 2011). Em dez anos, o sucesso foi tanto que a Prefeitura Municipal passou a ser coprodutora do evento.

Em 2009, a Lei nº 11.899, de 08 de janeiro, instituiu o Dia Nacional da Leitura, a ser comemorado em 12 de outubro e, na semana em que recair esse dia, a Semana Nacional da Leitura e da Literatura (LEGISLAÇÃO, 2013). A palavra ~~“Nacional”~~ já remete à comemoração em todo o Brasil, ou seja, inclui as escolas.

No ano seguinte, em 27 de janeiro, é publicado o Decreto nº 7.084/2010 que, em seu Capítulo III, dispõe sobre o Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE) e, no Art. 8º, coloca o ~~“[...]”~~ objetivo de prover as escolas públicas de acervos formados por obras de referência, *de literatura* e de pesquisa” (LEGISLAÇÃO, 2013, p. 171, grifo nosso). Trata-se da análise de obras que poderão integrar o Programa. De forma periódica, os interessados devem fazer a pré-inscrição das obras, entregar os exemplares, submeter as obras à triagem, pré-análise, avaliação pedagógica, habilitação, negociação, contratação, produção, e distribuição nas escolas do país, de acordo com o nível da educação básica. Essas obras estarão disponíveis para uso e empréstimo nas bibliotecas escolares (LEGISLAÇÃO, 2013).

Nesse mesmo ano, é promulgada a Lei nº 12.244/2010, de 24 de maio, que ~~“dispõe~~ sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do País” (LEGISLAÇÃO, 2013, p.97), propondo que todas as instituições de ensino, tanto públicas como privadas devem, até 2020, contar com bibliotecas. Essa lei considera obrigatório, para uma biblioteca

na escola, um acervo de livros com no mínimo um livro para cada aluno matriculado. A definição de livro colocada pela lei considera “coleção de livros, materiais videográficos e documentos registrados em qualquer suporte destinados a consulta, pesquisa, estudo ou leitura” (LEGISLAÇÃO, 2013, p. 97). E determina que, de acordo com a necessidade, o sistema de ensino deve ampliar seu acervo, assim como orientar o funcionamento da biblioteca, de sua organização e da preservação dos materiais. (LEGISLAÇÃO, 2013).

Por fim, o mais recente Decreto nesse âmbito, o de nº 7.559/2011, publicado em 1º de setembro de 2011, com base na Política Nacional do Livro (Lei nº 10.753/2003), criou o Plano Nacional do Livro e da Leitura (PNLL) – a com os objetivos de tornar o livro acessível a todos, investir na formação de mediadores para incentivar a leitura, valorizar a leitura na escola e desenvolver economia do livro como um estímulo para os escritores. O decreto coloca que o PNLL consiste em uma “estratégia de planejamento, apoio, articulação e referência para a execução de ações voltadas para o fomento da leitura no País” (LEGISLAÇÃO, 2013 p. 179). Dessa forma, além de promover o livro e a leitura, e incentivar ações necessárias para que isso se realize, promove a implementação de projetos que incluam as pessoas com deficiência e possibilita que instituições privadas também desenvolvam projetos que envolvam livros e leitura, dando-lhes incentivos. De acordo com o Art. 2º, o PNLL deve ser coordenado em conjunto pelos Ministérios da Cultura e da Educação e está estruturado em quatro eixos estratégicos e dezenove linhas de ação (LEGISLAÇÃO, 2013), das quais destacamos:

No primeiro eixo, enfatiza-se a democratização do acesso ao livro e à leitura, com seis linhas de ação que contemplam, dentre outras, a implantação de novas bibliotecas, considerando as necessidades dos deficientes, o fortalecimento das bibliotecas já existentes, adaptando-as aos deficientes, a criação de espaços de leitura e a distribuição de livros que atendam às necessidades dos novos leitores. O eixo II, também com seis linhas de ação, trata do incentivo à leitura e da formação de mediadores e propõe a criação de projetos sociais de leitura, o fomento à pesquisa nas áreas do livro e da leitura, bem como a distribuição de prêmios de reconhecimento às ações de fomento à leitura (LEGISLAÇÃO, 2013).

O terceiro eixo, que destaca a valorização institucional e simbólica da leitura, há apenas duas linhas de ação. Uma delas preocupa-se com a conversão de fomento e práticas de leituras a políticas de Estado e a outra, com a conscientização da população brasileira sobre o valor social do livro e da leitura (LEGISLAÇÃO, 2013). No eixo IV, que propõe o fomento à criação e produção de livros em cinco linhas de ação, incentiva-se a cadeia produtiva do que chamam de “bens de leitura” (distribuição, circulação e consumo) e da cadeia criativa do livro

(texto escrito, imagético, projeto gráfico, editoração, etc.). Propõe ainda, especificamente, o incentivo à leitura literária (LEGISLAÇÃO, 2013).

O Decreto nº 7.559/2011 também instituiu o Prêmio Viva Leitura, integrando-o ao PNLL. Esse prêmio visa reconhecer e estimular as melhores atividades em favor da promoção da leitura (LEGISLAÇÃO, 2013). São premiados trabalhos em 4 categorias – Bibliotecas, Escolas, Promotor de leitura e ONGs (PRÊMIO, 2014).

Além do Decreto nº 7.559/2011, outras leis e decretos que apontamos também apoiam esforços de instituições não governamentais. A Lei nº 10.753/2003 decreta cabível ao Poder Executivo executar e ampliar os projetos de acesso ao livro e incentivo à leitura, sozinho ou criando parcerias públicas e também privadas para desenvolvimento de programas nesse âmbito. O Decreto nº 519/1992, que estabelece o PROLER, coloca como cabível “celebrar convênios com instituições públicas ou privadas, nacionais e internacionais, para a execução dos seus programas.” (LEGISLAÇÃO, 2013, p. 165) (LEGISLAÇÃO, 2013).

1.1 Projetos e Ações Não Governamentais

Verificamos que várias instituições não governamentais empreenderam, ao longo do período que delimitamos para nosso estudo, projetos e ações no sentido de promover o livro, a leitura e a literatura. O Instituto Brasil Leitor (IBL) é uma delas, e implantou, até 2015, mais de 60 bibliotecas comunitárias em estações e terminais de trens, ônibus, metrô, travessias marítimas, instituições públicas e privadas. Todas são pontos de empréstimos gratuitos e possibilitam o acesso ao livro e o estímulo à leitura (INSTITUTO, 2015).

O IBL, crendo ser fundamental que a leitura seja estimulada desde a mais tenra idade, criou a Biblioteca da 1ª Infância, que tem como objetivo encorajar a leitura de crianças de 0 a 6 anos de idade. Para essa finalidade, foram criados ambientes lúdicos e espaços temáticos com móveis especificamente projetados para estimular a criatividade e a imaginação dos pequenos, como estantes que viram castelos ou mini palcos para apresentação de dedoches. Até 2015, foram implantadas 80 unidades. (INSTITUTO, 2015);

A Biblioteca Jovem é outro projeto do IBL, desta vez para atender crianças e adolescentes com idade entre 6 e 17 anos. Em menos de seis meses (de agosto de 2014, - quando a primeira biblioteca jovem foi inaugurada, até dezembro do mesmo ano), o projeto implantou três unidades. Com o objetivo de desenvolver o hábito e o gosto pela leitura por

meio de múltiplas formas de linguagem – música, pintura e outras artes – de modo a desenvolver, nesse público, um repertório criativo, cultural e cognitivo, os espaços possuem, além dos livros, jogos, multimídia, CDs, DVDs, jornais e revistas, painéis de grafite e pinturas. (INSTITUTO, 2015);

O Brincalendo é um projeto que tem por objetivo “integrar os moradores de bairros carentes com o mundo da leitura, convidando-os a se apropriar do espaço público” (INSTITUTO, 2015). Para isso, oferece atividades gratuitas na rua, divididas em espaços de leitura (livros e contação de histórias), artes (disposição de materiais para a expressão artística: lápis, tinta, papéis, etc.) e de brincar (resgate de brincadeiras como peteca, amarelinha, corda, etc. e oficina de brinquedos reciclados). Desde seu lançamento em 2010, o Brincalendo já teve dez edições nos estados de São Paulo e Minas Gerais (INSTITUTO, 2015).

Vemos também esforços da Fundação Itaú Social, em que “todas as atividades [...] são realizadas em conjunto com governos, empresas e organizações não-governamentais voltadas para as questões educacionais” (FUNDAÇÃO, 2015). Essa Fundação foi criada no ano 2000, como desdobramento do Programa de Ação Comunitária que o Itaú desenvolvia, pontualmente, desde 1993 e, principalmente, devido à sua preocupação em relação à educação (ITAÚ, 2015b) e, por extensão, à leitura (e escrita).

Uma das principais contribuições da Fundação Itaú Social para a superação dos problemas na área de leitura e escrita foi a criação, em 2002, do Programa Escrevendo o Futuro, uma olimpíada de língua portuguesa. Reconhecido como uma ação importante para alcançar a melhoria da qualidade da educação pública, em 2008 o programa foi convertido em política pública pelo governo federal, recebendo o nome de Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro e passando a compor o Plano de Desenvolvimento da Educação do Ministério da Educação (MEC) (ITAÚ, 2015c).

Outra iniciativa do banco Itaú – hoje por meio da Fundação Itaú Social – é o Prêmio Itaú-Unicef. Iniciado em 1995, o Prêmio tem a finalidade de “identificar, reconhecer, dar visibilidade e estimular o trabalho de ONGs que contribuem, em articulação com as políticas públicas de educação e de assistência social, para a educação integral de crianças e jovens que vivem em condições de vulnerabilidade” (ITAÚ, 2015d).

No entanto, a ação mais famosa da Fundação Itaú Social é o Leia Para Uma Criança, programa popularmente conhecido como Itaú Criança que, desde 2005, busca mobilizar a sociedade para garantir os direitos das crianças e dos adolescentes com relação à leitura e,

para isso, até o ano de 2014, distribuiu gratuitamente mais de 35 milhões de livros infantis (ITAÚ, 2015a).

Em 2008, além da distribuição de livros, o programa também doou estantes móveis para 1.714 escolas públicas brasileiras, com a intenção de facilitar o transporte de livros das bibliotecas até as salas de aula, para trabalhar com os alunos (FUNDAÇÃO, 2008). Na edição de 2011, foram estabelecidas parcerias com 125 Secretarias Municipais de Educação, com a intenção de mostrar aos gestores a importância da leitura e conseguir, por meio deles, atingir ainda mais crianças (FUNDAÇÃO, 2011). Em 2012, foi lançado o aplicativo para smartphones do Programa, que contém efeitos sonoros e ilustrações das histórias (FUNDAÇÃO, 2012).

A Fundação Volkswagen é mais uma incentivadora do acesso ao livro e à leitura, no Brasil. Criou, com a coordenação técnica do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC), o Projeto Entre na Roda, projeto de formação presencial e à distância voltado aos profissionais da educação, e bibliotecários, agentes sociais e voluntários das comunidades que atuam com crianças, jovens e adultos. Busca ampliar o repertório literário e os conhecimentos dos participantes com relação aos diferentes gêneros textuais, de modo que aprimorem seu próprio desempenho enquanto leitores. Busca também, dentre outras coisas, implementar práticas que valorizem a cultura local, a formação de leitores. (PLATAFORMA, 2015).

Um dos grandes destaques do Entre na Roda é o Baú de Leitura, constituído de um *kit* com 100 ou 200 títulos e entregue a todas as instituições cujos profissionais participam das atividades orientadas pelo projeto. O Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC), acompanha juntamente com as Secretarias Municipais e a Fundação Volkswagen, o desenvolvimento desse projeto (CENPEC, 2015).

É necessário ressaltar que todos esses programas, ações e projetos que mencionamos realizados por instituições não governamentais, só foram possíveis devido aos incentivos oferecidos pelo Governo Federal por meio da legislação voltada à valorização do livro, da leitura e da literatura.

1.2 Orientações para o Ensino de Leitura Literária

Os atos governamentais expressos nas leis e decretos que destacamos referem-se, explícita ou implicitamente, ao livro, à leitura e à literatura e sua importância na Educação Básica.

Enfocam diretamente a literatura, tema de nosso estudo: o Decreto 519/1992 que promove o interesse nacional pelo hábito da leitura, considerando também a leitura literária e a Lei 10.753/2003 que, em seu Art. 13, inciso II decreta “a revisão e ampliação do processo de alfabetização e leitura de textos de literatura nas escolas” (LEGISLAÇÃO, 2013, p.86), inserindo a hora da leitura diária. Implicitamente, a Lei 12.244/2010 que, em seu Art. 1º, decreta que as instituições de ensino públicas e privadas contarão com bibliotecas, apresentando o que considera ser uma biblioteca escolar, bem como o acervo que deve conter, privilegiando também obras literárias (LEGISLAÇÃO, 2013).

Também se referem implicitamente a obras literárias, incentivando a aproximação dos alunos com o livro e à leitura: o Decreto nº 84.631/1980, que instituiu a “Semana Nacional do Livro e da Biblioteca” e o “Dia do Bibliotecário”; as Leis nº 5.191/1996, que estabeleceu o “Dia Nacional do Livro”, nº 10.402/2001 que definiu o “Dia Nacional do Livro Infantil” e 11.899/2009 que instituiu o “Dia Nacional da Leitura” e a “Semana Nacional da Leitura e Literatura” (LEGISLAÇÃO, 2013).

Os atos governamentais que apontamos expressam o que deve ser feito com relação às ações necessárias para promover o acesso ao livro, à leitura e à literatura em geral. No entanto, há outros documentos oficiais que orientam as escolas brasileiras no sentido de cumprirem as determinações legais também referentes especificamente à leitura literária. Tratam-se do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL, 1998a), dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 1997; 1998b) e das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006), que apresentam as medidas legais de forma prática e mais próximas da realidade das instituições de Educação Básica.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil considera que as crianças devem ter acesso à literatura desde a mais tenra idade, para que se desperte nelas o interesse e o prazer pela leitura. É reforçada a necessidade do uso dos textos literários, com intervenções do professor, que deve fazer leituras demonstrando interesse, tornando o instante da história um momento convidativo. O documento destaca que é importante que a criança tenha a

oportunidade de visualizar o texto escrito e as imagens, de forma que relacionem o prazer e a diversão da história ao livro. (BRASIL, 1998a).

Tanto nos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) do Ensino Fundamental I quanto do Ensino Fundamental II, há capítulos específicos que tratam da especificidade do texto literário e destacam a importância de inserir esses textos às práticas da sala de aula, pois eles contribuem para a “formação de leitores capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos a extensão e a profundidade das construções literárias” (BRASIL, 1997, p. 30; BRASIL, 1998b, p. 27).

Para o as turmas do Ensino Fundamental I as orientações são de que os textos literários devem ser incorporados às práticas cotidianas da sala de aula e trabalhados não como ferramentas para auxiliar outras disciplinas ou como pretexto para ensinar moral, gramática e outros expedientes. A orientação é que a apreciação da literatura deve ser feita de forma independente. (BRASIL, 1997). Para as turmas do Ensino Fundamental II, o documento orienta que o texto literário deve ser inserido para romper limites, principalmente os da língua e os relativos ao desenvolvimento do pensamento crítico. E como nos PCNs do Fundamental I, recomendam expressamente que os textos literários não sejam tomados como expediente para o tratamento de outras questões (BRASIL, 1998b).

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (2006), trazem um capítulo completo com o título “Conhecimentos de Literatura”, que especifica os motivos pelos quais a literatura deve estar presente no ensino médio. Discorre também sobre a importância da formação do leitor, e da leitura literária, orienta a seleção de textos e a mediação necessária do professor. Destaca que o objetivo da literatura no Ensino Médio é que ela contribui para o crescimento do educando, tornando-o ético, autônomo e crítico (BRASIL, 2006). Enfatiza que no Ensino Médio, não deve servir para ensinar sobre estilos e características de escolas literárias, mas deve ter prioritariamente a função de “formar o leitor literário, [...] de ‘letrar’ literariamente o aluno, fazendo-o apropriar-se daquilo a que tem direito” (BRASIL, 2006, p. 54) Aponta que o texto literário permite essa apropriação quando o leitor estabelece contato com ele, despertando

[...] a sensação de estranhamento que a elaboração peculiar do texto literário, pelo uso incomum da linguagem, consegue produzir no leitor, o qual, por sua vez, estimulado, contribui com sua própria visão de mundo para a fruição estética (BRASIL, 2006, p. 55).

Pensamos que os atos governamentais e não governamentais, bem como os demais documentos oficiais que apontamos deveriam, de alguma forma, interagir com as práticas da sala de aula. Temos consciência de que existem outros fatores que interferem na formação do leitor literário, como, dentre outros, a má formação dos professores e dos demais profissionais da educação em relação ao trabalho com literatura e sua importância para a formação do aluno, a constituição do currículo que não destina horas suficientes para trabalhar a literatura em sua especificidade e torna o ensino da língua em ensino da gramática e a falta do hábito de leitura dos professores e das famílias dos alunos (MACHADO, 2011). Também o preço do livro interfere, pois no Brasil, ele não é acessível para toda a população, como aponta a Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (2011a).

2 A IMPORTÂNCIA DA LEITURA

No início da segunda metade do século XX, o ato de ler era entendido como decodificação do texto, uma capacidade importante para o acesso à leitura. Porém, sabemos que não é somente isso que envolve o ato de ler. Em torno de 1986 a ideia de letramento emergiu, e a leitura passou a ser entendida como um ato de compreensão, que depende de conhecimento de mundo, conhecimento de práticas sociais e conhecimentos linguísticos, muito além do entendimento dos fonemas. Recentemente, a leitura é vista como um ato de se colocar em relação um texto a outros, anteriores, gerando novos textos (SOUZA, 2008). diante deste entendimento do ato de ler, a leitura escolar parece ter parado no início da segunda metade do século passado, já que, como afirma Machado (2011, p. 13),

Ninguém tem dúvida alguma sobre a importância da leitura entendida como capacidade de decodificar os sinais escritos e habilitar o cidadão a compreender aqueles signos, formar sílabas, reconhecer palavras, decifrar frases e conceitos. Não se questiona a importância da alfabetização para a cidadania.

Falar sobre formação do leitor cidadão na escola é permitir aos alunos as capacidades necessárias ao exercício total de compreensão de um texto (ROJO, 2004). Leitura não deve ser ensinada somente por meio de práticas centradas na decodificação, pelo contrário, é preciso oferecer aos alunos inúmeras oportunidades de aprenderem a ler usando procedimentos que os bons leitores utilizam. De acordo com os PCNs,

A leitura para a escola tem sido fundamentalmente, um objeto de ensino. Para que possa constituir também objeto de aprendizagem, é necessário que faça sentido para o aluno, isto é, a atividade de leitura deve responder do seu ponto de vista, os objetivos de realização imediata. Como se trata de uma prática social complexa, se a escola pretende converter a leitura em objeto de aprendizagem deve preservar sua natureza e sua complexidade, sem descaracterizá-la (BRASIL, 1997, p. 41).

As crianças não se transformam em leitores de um dia para o outro. Elas percorrem um trajeto cujas bases são as concepções do que é ler. Ler é, segundo Rojo (2004, p. 2) –escapar da literalidade dos textos e interpretá-los, colocando-os em relação com outros textos e discursos, de maneira situada na realidade social”, é discutir, replicar, avaliar, usar do texto para a vida. Existe hoje uma ineficiência da escola e uma distância dela em relação às práticas sociais significativas. Embora a maior parcela de nossa população possa estudar, não chega a

aprender a ler realmente, ou seja, aprendem a decodificar, mas não são letrados (ROJO, 2004). É o que mostram os resultados de leitura de nossos alunos em diversos exames, como o ENEM, SARESP, PISA, entre outros.

2.1 Como anda a leitura dos brasileiros?

Dados divulgados pela Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura) sobre o Terce (Terceiro Estudo Regional Comparativo e Explicativo), constatou que mais da metade dos alunos brasileiros do 4º e 7º anos tem desempenho em níveis baixos em leitura, em torno de 55% dos estudantes do 4º ano estão nos níveis 1 e 2 de desempenho, das 4 faixas de proficiência (MAIORIA, 2015).

O SARESP avalia a rede em quatro níveis: abaixo do básico, básico, adequado, e avançado. Os alunos que se enquadram nos níveis adequado e básico, são considerados com aprendizados suficientes. A nota da prova de língua portuguesa, que envolve leitura e interpretação de texto aumentou de 262,7 para 265,5 pontos de 2013 para 2014, porém o patamar adequado seria pelo menos 300 pontos, pois pode-se considerar que 33,8% dos alunos ainda estão em nível de conhecimento em língua portuguesa ~~abaixo do básico~~” (VIEIRA, 2015).

De acordo com os dados do ultimo Pisa, 49,2% dos estudantes brasileiros sabem somente o básico em leitura. Considera-se como básico: reconhecer o tema principal ou o objetivo do autor quando se trata de temas familiares ao aluno, e ter a capacidade de fazer uma conexão simples entre as informações do texto e o conhecimento do cotidiano (MORENO, 2015).

A pesquisa Retratos da Leitura no Brasil atualmente é a única sistemática, periódica e de âmbito nacional que tem por objetivo conhecer o comportamento leitor da população brasileira, com base em entrevistas. Iniciou-se em 2001, pelo Instituto Pró-Livro (RETRATO, 2001a; 2001b; RETRATOS, 2008; RETRATOS, 2011). Seus resultados são de suma importância, pois com eles foi possível orientar estudos e projetos, houve implantação de políticas públicas do livro e leitura no país, ampliação dos espaços para apresentar o tema à sociedade brasileira, o que possibilitou que a leitura fosse mais valorizada. A pesquisa é realizada a cada três anos, para análise da evolução e influências das políticas públicas do livro e leitura implementadas até o momento.

Em sua primeira versão, a pesquisa constatou que apenas 12,5% dos brasileiros eram leitores (RETRATO, 2001b). Nessa edição da pesquisa, não houve uma definição formal

sobre o que era considerado “livro”. A pesquisa apenas fala em “didáticos” e “não didáticos” (RETRATO, 2001b).

Na segunda edição, concluída em 2007, declarou-se leitora 48% da população, mas não necessariamente leitor frequente (que não foi definido). Essa edição também não define o que entende por livro, mas alerta que “a pesquisa não avalia a *qualidade* da leitura ou o nível da *compreensão* dos textos lidos” (RETRATOS, 2008, p. 20, grifos no original). Isso permite que se infira que quem decifra letras e palavras, mas não compreende o que lê, é considerado leitor. Tendo isso em vista, a pesquisa define leitor “quem declarou ter lido pelo menos 1 livro nos últimos 3 meses” (RETRATOS, 2008, p. 20).

A Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, em sua segunda edição, identificou que o índice de leitores, no período entre 2007 e 2009, diminuiu em 5%. A terceira edição da pesquisa, de 2011, complementa a definição de livro, dizendo que considera como tal: “[...] tradicionais, livros digitais/eletrônicos, audiolivros, digitais-daisy, livros em braile e apostilas escolares [...] *excluindo manuais, catálogos, folhetos, revistas, gibis e jornais*” (RETRATOS, 2011, p. 31, grifo nosso). Acreditamos que essa exclusão representa um avanço, mas ainda deixa a definição de livro bastante genérica, pois permite que se inclua nos acervos escolares livros de autoajuda, de ocultismo, de receitas, apostilas e outros textos encadernados. Ainda assim, apenas 26% do total de leitores (cerca de 14% da população brasileira) afirmou ter lido um livro inteiro nos últimos três meses, não obrigatoriamente livros de literatura (RETRATOS, 2011).

As três edições da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil apontam que de 2001 a 2011 não houve aumento no número de leitores ou no interesse pelas bibliotecas e confirmam a forte relação que a leitura e o acesso ao livro têm com a escola, onde foi identificado o maior contato com livros, principalmente com obras literárias (RETRATOS, 2011).

Mas as dificuldades com a língua não param por aí. O Índice de Letramento Científico, medição aplicada nas nove principais regiões metropolitanas brasileiras, apontou que cerca de dois terços dos brasileiros não compreendem as instruções de instalação de aparelhos domésticos, as orientações das bulas de remédio, os dados dos rótulos de produtos alimentares e outros conceitos básicos que envolvem a ciência nas situações cotidianas (VIEIRA, 2014).

As constatações apresentadas nos permitem inferir que os brasileiros não têm habilidades leitoras que lhes permitam o exercício da cidadania e do trabalho e que a escola é a maior responsável por esses índices, pois não tem conseguido formar leitores.

Formar leitores é formar pessoas que sabem usufruir dos diferentes tipos de livros, das diferentes “literaturas”, sejam elas científicas, artísticas, didático-informativas, religiosas, técnicas, etc. (AZEVEDO, 2004). Existem estudos que mostram a importância da leitura para a compreensão das diversas áreas do conhecimento, para a inclusão social, para a percepção dos sentimentos alheios e para a vida (HELAL FILHO, 2014; CAVALLINNI, 2013; VIEIRA, 2014; LACERDA, 2007).

Desta forma, a escola deve se responsabilizar pela formação de sujeitos leitores e reconhecer a leitura como uma prática humana e de inclusão social do aluno. Ler não se aprende de forma rápida e compulsória. Zilberman (2002b, p. 79) argumenta que a leitura “[...] constitui elemento fundamental na construção do ensino brasileiro porque forma sua base: está no começo da aprendizagem e conduz às outras etapas do conhecimento”. As fontes de leitura são plurais e incluem os livros didáticos, a televisão, os gibis, as revistas infantis e a literatura infantil de um modo geral. Assim como Zilberman (2002a, p.20) acreditamos que “O campo do ensino mais próximo [da leitura] é o da literatura”. Isso reforça nossa crença na necessidade de promover a leitura literária na escola, instigando os alunos ao gosto e ao hábito de ler, principalmente literatura.

2.2 Formação de leitores e leitura literária

Afirma Ziraldo (2006) que “[...] ler é mais importante que estudar”, que não se faz ideia da importância da literatura na vida de uma criança, pois “Livros [...] despertam a curiosidade das crianças para a vida, para o mundo. O livro é uma viagem que o homem pode e tem que fazer em busca de seu próprio conhecimento. E esta viagem deve começar na infância”.

Segundo a Associação Americana de Pediatria, deve-se ler histórias, ou seja, literatura, para as crianças desde que nascem, pois a leitura estimula a aquisição e a percepção da linguagem, a capacidade de comunicação e a coordenação motora (PEDIATRAS, 2014). Um estudo realizado pela Universidade de Edimburgo e pela King’s College de Londres, com gêmeos idênticos no Reino Unido, mostrou que ler histórias para a criança desde o início da infância pode afetar positivamente a inteligência da pessoa para toda a vida, pois faz desenvolverem-se habilidades cognitivas. Foi constatado a partir de testes que as pessoas que se davam bem com os livros desde crianças, antes mesmo da fase de alfabetização,

desenvolviam habilidades cognitivas superiores na adolescência, mostrando que ler literatura modifica a estrutura do cérebro (LEITURA, 2014).

Segundo Azevedo (2004, p. 2) ~~para~~ para formar um leitor é imprescindível que entre a pessoa que lê e o texto se estabeleça uma espécie de comunhão baseada no prazer, na identificação, no interesse e na liberdade de interpretação”. Para tal feito, o educador deve escolher obras literárias de reconhecida qualidade e estar disposto a criar expectativas sobre a leitura e antecipar sentidos e, assim, mudar, transformar, adaptar e enriquecer a sua prática educativa. Aos poucos, o aluno percebe a importância e o valor que é atribuído pelo professor à leitura e à literatura. O próprio interesse e envolvimento do professor com a leitura literária servem como impulsionadores do interesse dos alunos.

Azevedo (2004, p. 1) diz ainda que ~~a~~ leitura, como muitas coisas boas da vida, exige esforço e [...] o chamado prazer da leitura é uma construção que pressupõe treino, capacitação e acumulação”. Dessa forma, ler diariamente para os alunos é uma atividade imprescindível para criar-se o hábito de leitura.

As consequências de formar verdadeiros leitores, é que eles estarão ampliando seus conhecimentos, participando ativamente da vida social, alargando sua visão de mundo, do outro e de si mesmos. Acreditamos que lemos para a transformação, para consciência social, para a mudança social.

2.3 Para que serve a literatura? Sua finalidade e especificidade

Desde a antiguidade e ao longo dos séculos, filósofos e estudiosos buscam definir o que é a literatura, e a única conclusão que chegaram é que literatura é arte (VASQUES, 2013, p. 4). Conforme aponta Machado (2011, p. 19) a literatura é a arte ~~que~~ utiliza um meio que está ao alcance de todos os indivíduos, ou seja, as palavras, a linguagem”.

Podemos considerar que a arte é um espaço para abordar o contraditório e a ambiguidade, e o texto literário

[...] pode e deve ser subjetivo; pode inventar palavras; pode transgredir as normas oficiais da Língua; pode criar ritmos inesperados e explorar sonoridades entre palavras; pode brincar com trocadilhos e duplos sentidos; pode recorrer a metáforas, metonímias, sinédoques e ironias; pode ser simbólico; pode ser propositalmente ambíguo e até mesmo obscuro. Tal tipo de discurso tende à plurissignificação, à conotação, almeja que diferentes

leitores possam chegar a diferentes interpretações. É possível dizer que quanto mais leituras um texto literário suscitar, maior será sua qualidade (AZEVEDO, 2004, p. 3).

Dessa forma, concordamos com Vitor Manuel Aguiar e Silva (1976, p. 107-112) quando ele afirma que a literatura tem a finalidade de ser “~~o~~ mais fecundo instrumento de análise e de compreensão do homem e das suas relações com o mundo”, uma forma privilegiada para se explorar e conhecer a realidade interior “~~do~~ eu profundo que as convenções sociais, os hábitos e as exigências pragmáticas mascaram continuamente”.

A literatura infantil, sendo literatura, tem a mesma especificidade de fazer com que o leitor compreenda a si, ao outro e ao mundo. Surgiu por volta do século XVII, com a função de educar moralmente as crianças. As histórias tinham por finalidade demarcar claramente o bem a ser aprendido e o mal a ser desprezado. Os contos de fadas (compilados por Perrault, na França e pelos irmãos Grimm, na Alemanha, por exemplo) e as fábulas (de Esopo e La Fontaine) se incluem nessa tradição. É fato que a literatura infantil, tanto quanto a literatura em geral, trata de problemas da sociedade, dirige fantasias, entende as emoções e contribui para

[...] a busca do autoconhecimento; a tentativa de compreender nossa identidade (quem somos); a construção da voz pessoal; as inúmeras dificuldades em interpretar o outro; as utopias individuais; as utopias coletivas; a mortalidade; a sexualidade [...]; a sempre complicada distinção entre a “~~realidade~~” e a “~~fantasia~~”; a temporalidade e a efemeridade [...]; as inúmeras e intrincadas questões éticas; a existência de diferentes pontos de vista válidos sobre um mesmo assunto etc. (AZEVEDO, 2004, p. 4)

O texto literário mexe com a nossa imaginação e nos leva a novas descobertas e por isso, concorre também com a nossa autonomia intelectual e emancipação. No entanto, não é finalidade da literatura possibilitar ao leitor

[...] retirar informações sobre as sociedades a partir das quais foram criadas, mas para nelas encontrar um sentido que lhe permita compreender melhor o homem e o mundo, para nelas descobrir uma beleza que enriqueça sua existência; ao fazê-lo, ele compreende melhor a si mesmo. O conhecimento da literatura não é um fim em si, mas uma das vias régias que conduzem à realização pessoal de cada um (TODOROV, 2009, p.33).

Ou seja, conforme nos aponta Machado (2011, p.19) a leitura literária “~~P~~ode não ensinar a ver o mundo, porém ajuda a compreender de que maneira ele existe”. A leitura literária produz, assim, um tipo de conhecimento sensível (*estético*), que conduz a uma

verdade que, *diferente da científica*, relaciona-se a mundos criados pela coerência interna da escritura (TODOROV, 2009, grifo nosso), mundos possíveis, não reais. Esses mundos possíveis ampliam “[...] os horizontes mentais e emocionais de uma forma fantástica. Faz a nossa inteligência crescer e permite que nossa passagem pelo mundo seja mais útil para nós mesmos, nossa família, nossa comunidade, nossa sociedade, toda a espécie humana” (MACHADO, 2011, P. 27). Desta forma, é fundamental para a democracia quando possibilita ao ser humano aprender a se colocar no lugar do outro, a ser tolerante, quando facilita o convívio com a diversidade.

Rildo Cosson (2014), fazendo coro com todos os estudiosos que citamos até o momento, também diz que é na literatura que encontramos o “~~se~~ndo de nós mesmos” e da comunidade à qual pertencemos. Trata-se da incorporação do “~~o~~utro em mim”, sem a renúncia da própria identidade. Cosson reforça que a literatura nos ensina sobre nós mesmos, forma a nossa personalidade, como também ensina sobre o outro, sobre respeito e diversidade.

Pesquisadores da Universidade de Washington e Lee, nos Estados Unidos, constataram que quando lemos algo que realmente nos toca de alguma forma, acabamos criando empatia pelas personagens da história. E aí, quanto maior a empatia por elas, mais propensos nós ficamos a ajudar as pessoas na vida real (REDAÇÃO, 2014). Isso significa que a literatura desperta empatia e a gentileza nas pessoas.

Em relação às diferentes áreas do conhecimento, vemos ainda que “[...] a literatura nunca é apenas literatura; o que lemos como literatura é sempre mais – é História, Psicologia, Sociologia. Há sempre mais que literatura na literatura.” (BARBOSA, 1994, p. 23). O sociólogo, filósofo e crítico literário francês Roland Barthes (2007) definiu a literatura como um “monumento”, no qual estão presentes todas as ciências, mobilizando os saberes.

Além de conter conhecimentos referentes a todas as áreas, a Literatura também “~~real~~iza todas as potencialidades da linguagem” (BARBOSA, 1994, p. 23): é ambígua, histórica, conotativa, expressiva, científica, simbólica, coerente e metafórica, “~~uma~~ organização altamente complexa, [...] com múltiplos significados e relações” (WELLEK; WARREN, 2003). É, assim, uma linguagem que abarca uma gama de outras linguagens, trazendo todas as formas discursivas, o presente, o passado e o futuro, somente pelas palavras.

Por explorar as potencialidades da linguagem, da palavra e da escrita, a literatura é uma prática fundamental que possibilita a constituição do sujeito da escrita (COSSON, 2014). O escritor brasileiro Milton Hatoum também afirma que a literatura ensina a escrever: “A gente aprende a escrever [...] Primeiro, lendo. [...] Eu aprendi bastante com os textos [...] de Flaubert, Tolstói...” (HATOUM, 1990 apud LEAL, 2008).

Diante dessa infinitude de funções e contribuições da literatura para a formação do ser humano, é reforçada a nossa crença na necessidade de promover a leitura literária na escola, instigando os alunos ao gosto e ao hábito de ler literatura:

É por possuir essa função maior de tornar o mundo compreensível, transformando sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas que a literatura tem e precisa manter um lugar especial nas escolas (COSSON, 2014, p. 17).

Estudiosos brasileiros (ROJO, 2004; SILVA, 2006; EVANGELISTA; BRANDÃO; MACHADO, 2011; MACHADO, 2011; RAMOS; AGUIAR, 2007, dentre inúmeros outros) colocam que, em nossas escolas, a literatura ainda não ocupa o espaço que deveria ocupar e, por isso, não se formam leitores proficientes.

Esses mesmos autores afirmam que, no Brasil, não temos tradição cultural no que diz respeito à leitura, seja literária ou não. Vivemos em uma sociedade que pouco valoriza, desenvolve e estabelece práticas de leitura. Para reverter esse quadro, o professor necessita, antes de mais nada – e, cremos, diante de todas as formas de diversão e prazer que a sociedade contemporânea oferece, especialmente em relação aos eletrônicos –, estabelecer vínculos prazerosos com a leitura, pois os “livros didático-informativos têm sido muito úteis, seja na divulgação de informações, seja como um instrumento pedagógico importante, mas, certamente, não formam leitores” (AZEVEDO, 2004, p. 9). E “as poucas atividades que envolvem textos literários [...] se concentram em leituras obrigatórias, com a atenção voltada para a necessidade de depois responder a umas perguntas chatíssimas” (MACHADO, 2011, p. 22).

Para formar verdadeiros leitores, principalmente leitores de literatura, é necessário primeiramente que as escolas, enquanto conjuntos de profissionais da educação, seja leitora, pois é impossível “despertar nos alunos o gosto pela leitura quando elas mesmas não o têm” (MACHADO, 2011, p. 23). Depois, é preciso que os professores conheçam a natureza da literatura, as obras e os autores; que saibam fazer a seleção e tenham se apropriado do conhecimento para estabelecer relações com os alunos. Por fim, é igualmente essencial que a escola viabilize tempo para leitura literária, ocupando o horário “nobre” da aula, e faça desse tempo um momento instigante e lúdico. Em suma, é primordial que se exponha “o aluno ao entusiasmo da leitura, à alegria dos encontros com livros, por intermédio de professores leitores, apaixonados, capazes de contagiar com esse gosto quem está a sua volta” (MACHADO, 2011, p. 23).

3 O FIO DA MEMÓRIA

A palavra “*Memória*”, dentre os vários significados que aparecem no Dicionário Aurélio, diz respeito à “faculdade pela qual o espírito conserva ideias ou imagens, ou as readquire sem grande esforço. Lembrança [...] Nome, fama (que sobrevive à pessoa ou ao fato) [...] Escrito narrativo em que se compilam fatos, anedotas, etc. Autobiografia” (FERREIRA, 2015). Jacques Le Goff (1990, p. 366) amplia essa concepção, considerando-a “propriedade de conservar certas informações, [...] conjunto de funções psíquicas, graças às quais o homem pode atualizar impressões ou informações passadas, ou que ele representa como passadas” (LE GOFF, 1990, p. 366).

Como fonte historiográfica, o estudo da memória permite dar voz ao povo:

Os velhos, as mulheres, os negros, os trabalhadores manuais, camadas da população excluídas da história ensinada na escola, tomam a palavra. A história que se apoia unicamente em documentos oficiais, não pode dar conta das paixões individuais que se escondem atrás de episódios (BOSI, 2003, p. 15).

Essa nova forma de historiografia que dá voz a todos, mesmo as minorias, considerando suas memórias, antes marginalizadas e silenciadas, seguiu-se, podemos dizer, à valorização dos relatos orais para a historiografia ocorrida depois da Segunda Grande Guerra, por volta da década de 1970, constituindo-se numa oportunidade para refletir sobre a capacidade de produzir conhecimento sobre o passado, ainda que tenha um caráter seletivo, pois, de acordo com Le Goff (1990), nos lembramos das coisas de forma parcial, escolhemos lembranças a partir de estímulos externos. Dessa forma, podemos encontrar a memória “no próprio seio de uma comunidade histórica, através dos documentos escritos do passado, e depois *através dos testemunhos orais do presente*, como ela viveu e vive o seu passado” (LE GOFF, 1990, p. 409, grifo nosso)

Henri Bergson (1999) fala de uma memória individual, psíquica, que permite que nossas experiências passadas aflorem, porém afetadas pela percepção do presente: “Pela memória, o passado não só vem à tona das águas presentes, misturando-se com as percepções imediatas, como também empurra, *desloca* estas últimas, ocupando o espaço todo da consciência” (BOSI, 2007, p. 46-47). Assim, podemos afirmar que, na perspectiva de Bergson, o passado – que a memória conserva – intervém, opera no presente, mas não uniformemente.

No entanto, existe também uma memória coletiva, composta pelas lembranças vividas pelo indivíduo ou que lhe foram passadas, mas que não pertencem somente a ele, e são propriedade de uma comunidade, um grupo. A maior parte dos estudiosos da memória reconhece que há aspectos individuais, mas que os coletivos se sobrepõem a eles. As obras de Maurice Halbwachs (1990; 2002), como a de Le Goff (1990), são referências para os estudos da memória. A questão central do pensamento de Halbwachs é sua alegação de que toda memória individual emerge de uma coletiva, uma vez que os indivíduos vivem em grupos e, por isso, suas lembranças recebem a influência desses grupos. Somente quando esses grupos se extinguem é que a memória passa a ser história.

Michael Pollak, ao contrário de Halbwachs, acredita que história e memória podem conviver harmoniosamente, uma vez que as memórias marginalizadas e populares abriram possibilidades de investigação de novas fontes historiográficas que fazem emergir memórias “que prosseguem seu trabalho de subversão no silêncio e de maneira quase imperceptível” (POLLAK, 1989, p. 3). Nesse aspecto, compactua com Le Goff (1990, p. 411): “A memória, [lugar] onde cresce a história, que por sua vez a alimenta, procura salvar o passado para servir o presente e o futuro”.

De fato, a memória se constitui de maneira que atende ao chamado ou à necessidade do presente, pois “é do presente que parte o chamado ao qual a lembrança responde” (BOSI, 2007, p. 48). “De um presente ávido pelo passado, cuja percepção “é a apropriação veemente do que nós sabemos que não nos pertence mais”, (BOSI, 2003, p. 20), asseverando que a tradição da história, desde a Idade Média até a contemporaneidade, caminha sob o respaldo da memória e seu aprofundamento. No entanto, hoje, quando a “história entrou em sua idade historiográfica [a memória tornou-se] objeto de uma história possível” (NORA, 1993, p. 11)

Assim como Halbwachs (1990), Bosi (2007, p. 55) considera a constituição da memória como

[...] uma imagem construída pelos materiais que estão, agora, à nossa disposição, no conjunto de representações que povoam nossa consciência atual. Por mais nítida que nos pareça a lembrança de um fato antigo, ela não é a mesma imagem que experimentamos na infância, porque nós não somos os mesmos de então e porque nossa percepção alterou-se e, com ela, nossas ideias, nossos juízos de realidade e de valor. O simples fato de lembrar o passado, no presente, exclui a identidade entre as imagens de um e de outro, e propõe a sua diferença em termos de ponto de vista.

Bosi (2007) explica a função da lembrança de conservar o passado do indivíduo na forma mais apropriada a ele, de modo que o material insignificante seja esquecido, o

desagradável seja alterado, o confuso simplifique-se por uma delimitação nítida, formando um quadro total, sem o desejo consciente de falsificá-lo. Temos que considerar que cada um vai relatar a “sua” verdade e “[...] com certeza seus erros e lapsos são menos graves em suas consequências que as omissões da história oficial. Nosso interesse está *no que foi lembrado*, no que foi escolhido para perpetuar-se na história de sua vida” (BOSI, 2007, p. 37 grifo do autor). Desta forma, ao interpretar as memórias recolhidas e relacioná-las entre si, chega-se mais perto da verdade (BOSI; BRUCK, 2012).

Tanto o que foi recordado como o que não foi, ou seja, o que foi esquecido, cabe ao estudioso interpretar: Por que não foi lembrado? Ou por que foi omitido? O “esquecimento, omissões, os trechos desfiados de narrativa são exemplos significativos de como se deu a incidência do fato histórico no cotidiano das pessoas” (BOSI, 2003, p. 18).

Nessa perspectiva, temos que concordar com Regina Célia Gonçalves (1998/1999), quando postula que “a memória é composta por mecanismos de depósito, armazenamento, retenção, também o é por mecanismos de seleção e descarte”, todos importantíssimos para que se proceda a uma análise de caráter historiográfico de um fato ocorrido, sobre o qual desejamos conhecer mais profunda e detalhadamente, para que possamos transformar o presente e o futuro.

Creemos que a análise dos relatos memórias que envolve nossa proposta de pesquisa, justificam não somente o estudo que intentamos, mas também sua relevância para o cenário do ensino da literatura na Educação brasileira. A análise dessas lembranças pode contribuir para que a escola – e todos os que as fazem – reflita sobre o papel da literatura na formação de futuros cidadãos, autônomos, aptos à vida social e ao trabalho, e faça os ajustes necessários para sua efetiva incorporação curricular como portadora de conhecimentos estéticos, sensíveis, diferentes dos científicos, mas igualmente necessários e essenciais para a constituição de indivíduos verdadeiramente humanizados (CANDIDO, 1975).

4 O PERCURSO DESTA PESQUISA

4.1 Questões do estudo e objetivo

Buscamos verificar se a realidade das salas de aula do estado de São Paulo, na década final do século XX e a década inicial do século XXI é condizente com as preocupações da formação leitora dos brasileiros expressas em leis, decretos, orientações e ações deste período.

Considerando o que foi colocado até aqui, buscamos responder às seguintes questões:

- A realidade das salas de aula mencionadas nos documentos é condizente com as preocupações da formação leitora dos brasileiros expressas em leis, decretos, orientações e ações?
- Quais as regiões do estado de São Paulo indicadas nos relatos?
- Quais os níveis de educação assinalados nos memoriais?
- A literatura, nos relatos analisados, é enfocada de acordo com suas especificidades?
- O que os documentos revelam sobre o ensino de literatura na Educação Básica, nas escolas em que seus autores estudaram, nos níveis de ensino enfocados?

Ainda, para buscar repostas aos nossos questionamentos, buscamos verificar se a realidade das salas de aula apontadas confirma ou não os resultados da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil.

4.2 Estratégias a seguir: O método

Esta pesquisa se caracteriza como documental exploratória com abordagem qualitativa.

A leitura literária, ainda que seja um assunto muito discutido desde meados do século XX, é pouquíssimo verificada em termos regionais, nas práticas em sala de aula, sob a perspectiva do aluno. Daí seu caráter exploratório, que permitiu a construção de hipóteses, e, principalmente, tornou o problema mais amplamente visível, formal e objetivo (GERHARDT; SILVEIRA, 2009). Seu cunho documental fundamentou-se na análise dos dados de textos

memoriais, uma vez que, de acordo com Cellard (2008 apud SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 7-8), documento é “[...] tudo o que é vestígio do passado, tudo o que serve de testemunho”. Para a Associação de Arquivistas Brasileiros (AAB), é uma “unidade de registro de informações, qualquer que seja o suporte ou formato” (BRASIL, 2005, p. 73) e apresenta suas diversas categorias: audiovisual, bibliográfico, cartográfico, digital, eletrônico, filmográfico, fotográfico, iconográfico, impresso, micrográfico, oficial, privado, público, sonoro, textual, etc. (BRASIL, 2005). Segundo Holsti (apud LÜDKE; ANDRÉ, 2013, p. 46). Nessa situação incluem-se todas as formas de produção do sujeito em forma de escrita, como redações, dissertações, testes projetivos, diários pessoais, cartas etc.

O caráter qualitativo desta investigação foi embasado em nossa preocupação com um aspecto da realidade – a qualidade do ensino da literatura nas escolas brasileiras – que não pode ser quantificado e enfoca a “[...] compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 32). No caso de nossa pesquisa, as “relações sociais” referem-se àquelas entre professores, alunos e o fenômeno do ensino da literatura na Educação Básica.

4.3 Os documentos e seus autores

Lembramo-nos que quando estávamos no segundo ano do curso de Pedagogia, a professora responsável pela disciplina: “Conteúdo, Metodologia e Prática do Ensino de Língua Portuguesa”, no primeiro dia de aula, solicitou que os alunos, individualmente, produzissem um texto sobre uma experiência marcante que tiveram com o ensino da literatura enquanto cursavam a Educação Básica. Esses textos, documentos de resgate memorial, surgiram como possibilidade de investigação. Procuramos a professora, explicamos nosso interesse de pesquisa e ela prontamente nos cedeu os documentos memoriais para que procedêssemos ao nosso estudo.

Durante todo o período em que trabalhamos nesta pesquisa, fomos muito questionadas sobre a validade das redações memoriais como documentos. Isso nos levou a buscar uma fundamentação sólida sobre essa validade. Procedemos, então, a mais uma pesquisa bibliográfica, desta vez buscando o conceito e a definição de documento. Encontramos que documentos constituem-se numa fonte que favorece a observação do processo de evolução de conhecimentos, comportamentos, mentalidades e práticas (SÁ-SILVA; ALMEIDA;

GUINDANI, 2009). –Surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto” (GUBA; LINCOLN apud LÜDKE; ANDRÉ, 2013, p. 45). Sua utilização é apropriada

quando o interesse do pesquisador é estudar o problema a partir da própria expressão dos indivíduos, ou seja, quando [o conteúdo do documento e] a linguagem dos sujeitos é crucial para a investigação. Nessa situação *incluem-se todas as formas de produção do sujeito em forma de escrita, como redações, dissertações, testes projetivos, diários pessoais, cartas etc.* (HOLSTI apud LÜDKE; ANDRÉ, 2013, p. 46, grifo nosso).

Encontramos, também, reforçando o conceito de Holsti, duas outras definições que não deixam dúvidas sobre a validade do nosso material de pesquisa como documentos: a de Cellard (apud SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 7-8), que afirma ser, o documento, “[...] tudo o que é vestígio do passado, tudo o que serve de testemunho”. A segunda é da Associação de Arquivistas Brasileiros (AAB), que define documento como “unidade de registro de informações, qualquer que seja o suporte ou formato” (BRASIL, 2005, p. 73) e apresenta suas diversas categorias: audiovisual, bibliográfico, cartográfico, digital, eletrônico, filmográfico, fotográfico, iconográfico, impresso, micrográfico, oficial, privado, público, sonoro, textual, etc. (BRASIL, 2005).

Desta forma, analisamos 40 documentos memoriais produzidos por uma turma de alunos do segundo ano do curso de Pedagogia de uma Universidade pública do interior do estado de São Paulo, matriculados na disciplina semestral “Conteúdo, Metodologia e Prática de Ensino da Língua Portuguesa”. Esses documentos foram redigidos por exigência da disciplina e tinham o objetivo de servir para exemplo de como aspectos da língua portuguesa – pontuação, acentuação, concordância, etc. – devem ser trabalhados com os alunos da Educação infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, sem que se fale em normas gramaticais. Assim, a turma foi solicitada a registrar, numa redação memorial, experiências com a literatura, em aulas de língua portuguesa, enquanto alunos da Educação Básica.

Nós escolhemos esses memoriais como instrumento de pesquisa porque eles são documentos nos quais os autores individualmente registraram uma experiência com a literatura enquanto alunos da Educação Básica, e refletem características do ensino da literatura em diferentes regiões do estado de São Paulo.

Os autores atenderam à Educação Básica majoritariamente entre a última década do século XX e a primeira do século XXI e são provenientes de várias cidades do estado de São Paulo e 2 dois estados adjacentes – Paraná e Minas Gerais. Para apontarmos com maior

precisão as localidades apontadas nos documentos, utilizamos a divisão regional administrativa dos estados envolvidos.

Para análise dos documentos memoriais, todos os autores receberam nomes fictícios, de modo que suas identidades fossem preservadas (LÜDKE; ANDRÉ, 2013).

Os documentos fazem parte do arquivo pessoal da professora da disciplina “Conteúdo, Metodologia e Prática de Ensino da Língua Portuguesa” e, portanto, são classificados como privados. Foram originalmente redigidos à mão, o que os caracteriza como textos manuscritos. Seu suporte é o papel.

4.4 As trilhas percorridas: Os procedimentos

De acordo com Lüdke e André, (2013, p. 49), “[...] a análise de dados qualitativos é um processo criativo que exige grande rigor [...] e muita dedicação. [...] O que se exige é sistematização e coerência do esquema escolhido com o que pretende o pesquisador”. Assim, para a análise dos documentos e tratamento dos dados, contamos com o suporte do software de análise de dados qualitativos NVivo 10, utilizado “[...] para planejar, gerir, analisar e relatar investigações qualitativas na área das ciências sociais” (SAUR-AMARAL, 2012, p. 7). No entanto, sabemos que

A utilização de um software de apoio não aumenta nem diminui por si só a qualidade da pesquisa, que está diretamente relacionada à qualidade dos dados e à adequação dos procedimentos metodológicos ao problema a ser investigado (LAGE, 2011, p. 224).

O NVivo 10 foi escolhido para esta investigação principalmente devido à grande quantidade de documentos com os quais lidaríamos e à necessidade do cruzamento de ideias e dados entre eles. Essa ferramenta produz codificações e categorizações e permite a construção de modelos e gráficos, bem como a apresentação dos resultados obtidos em formato visual ou textual (SAUR-AMARAL 2012).

Dessa forma, a utilização do NVivo 10 nos foi muito útil, pois permitiu que nossos esforços se concentrassem nas relações e inferências feitas a partir do confronto entre os dados dos documentos e a teoria que fundamentou nosso estudo, levantada a partir de uma pesquisa bibliográfica, que requereu um vasto levantamento, o qual compreendeu a legislação

brasileira, as orientações, projetos e programas governamentais, bem como pesquisas e ações levadas a cabo por instituições não governamentais. Além disso, buscamos – em suporte de papel e virtual – artigos científicos, teses, dissertações, revistas especializadas (científicas e não científicas) e livros de autores que estudam a literatura e seu ensino – como Azevedo (2004), Barbosa (1994), Silva (2006), Barthes (2007), Ramos e Aguiar (2007), Todorov (2009), Evangelista, Brandão e Machado (2011), Machado (2011), Rojo (2004), Vasques (2013), Cosson (2014), Zilberman (2002a; 2002b) Batista (2002), dentre outros. Fizemos ainda um levantamento, pela internet, de matérias de jornais e revistas, blogs e sites que também discutem e/ou informam sobre o assunto de nossa pesquisa.

4.5 Nossa apreciação crítica: A análise dos dados

O primeiro passo foi a digitação dos memoriais em arquivos digitais do *Microsoft Word*. Primeiramente fizemos uma leitura, fundamentados na teoria, para levantar hipóteses e questões norteadoras, com a intenção de compreender os dados que tínhamos em mãos. Foi nesse momento que concebemos os primeiros recortes e estruturações das informações, para que fossem analisadas.

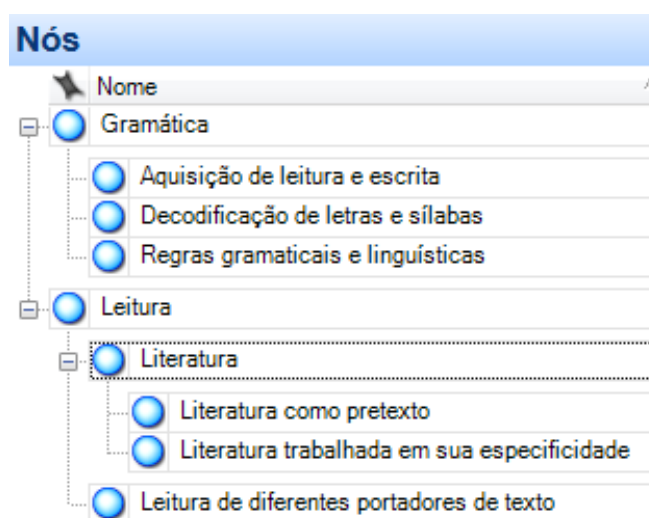
Após essa análise inicial ~~man~~ual”, inserimos esses arquivos completos (contendo a digitação dos memoriais) na base de dados do *software* de suporte NVivo 10. Este procedimento constitui-se, basicamente, em carregar as fontes de informação (os arquivos contendo as redações) ao ambiente de trabalho do NVivo, pois é a partir desses dados que as codificações, categorizações e posterior análise são realizadas.

Após inserir os documentos no *software*, realizamos uma leitura exaustiva dos memoriais, a fim de verificar se as categorias levantadas na primeira leitura satisfaziam às indagações da pesquisa. Desta forma, com o suporte do NVivo, criamos unidades de registro (~~nos~~”). Esses *nós* permitem o agrupamento de textos e trechos por similaridade. Nessa etapa, encontramos nos memoriais informações que se referiam, a ~~Gramática~~”, ~~Leitura~~” e ~~Literatura~~”.

Os *nós* e *subnós* (nossas categorias e subcategorias) se organizam por ordem alfabética, desta forma, a sequência em que estão organizados não refletem seu grau de importância em nossa pesquisa.

O segundo passo foi a organização e sistematização das ideias, explícitas ou “escondidas” nos relatos memoriais. Essas ideias foram selecionadas, codificadas e então sistematizadas nos *nós* existentes, de maneira que seu manuseio se tornasse mais fácil. Criamos ainda uma sequência de *subnós* que representam a sistematização das unidades de registro de forma mais específica e um refinamento maior das categorias de análise. Tal organização no ambiente do *software* foi representada pela “árvore de nós”, que organizou as unidades de maneira hierárquica (Figura 1). Tal arranjo requereu bastante atenção e diversas discussões, uma vez que nem todas as informações contidas nos relatos memoriais expressavam as ideias claramente.

Figura 1 – Exemplo de estruturação dos *nós* no ambiente Nvivo



Fonte: Dados da pesquisa

O NVivo possui uma ferramenta chamada “consulta”, que permite que se realize uma série de consultas aos dados, que auxiliam na identificação de padrões, ideias e categorias. Uma mostra dessas consultas produz uma lista com os termos mais mencionados, baseada na frequência de ocorrência de palavras, constantes nos dados selecionados pelo pesquisador. De forma gráfica, esses resultados são convertidos em uma “nuvem de palavras” (Figura 2), que pode facilitar a percepção das ideias contidas, neste caso, nos relatos utilizados nesta pesquisa.

imagem da letra (soletrações, grafia); aquisição do som e imagem da sílaba (famílias silábicas, silabação); Na categoria *Aquisição da leitura e escrita*, encontram-se os relatos que referem-se a identificação da escrita com a fala (ditados, treino da leitura e escrita, grafia); E por fim, na categoria *Regras gramaticais e linguísticas* encontram-se os relatos que mencionam pontuação e acentuação (acentos tônicos e átonos); as vogais e consoantes; ortografia (palavras com dois S ou Ç), verbos e tempos verbais, conjunções, sujeito e substantivo; ditongo e hiato; dígrafos, etc., que são questões da gramática descritiva e da normativa.

O *nó Leitura* subdivide-se em duas categorias: Leitura de diferentes portadores de texto e Literatura, já que literatura é um tipo de leitura.

Na categoria de *Leitura de diferentes portadores de texto* encontram-se os relatos que mencionam o uso de jornais, revistas, bíblia, gibis nas aulas, ou seja, o aprendizado da estrutura e leitura de um texto específico, mas não literário.

Já na categoria da *literatura*, para falarmos especificadamente sobre as lembranças com relação a literatura, dividimo-la ainda em duas subcategorias. A primeira categoria é a *literatura como pretexto*, que engloba as lembranças com relação a literatura, porém trabalhada de forma inadequada, ou seja, como pretexto para o ensino de gramática, moral, boas maneiras, o ensino de períodos literários, a confecção de resumo, para gostar da disciplina de Língua Portuguesa, para responder fichas de literatura, para diversão, etc. Já a segunda categoria do *subnó* da Literatura: *Literatura trabalhada em sua especificidade*, abarca as lembranças da literatura na sala de aula, usada de forma estética, como arte, para extrair sensações do leitor, fazer a criança pensar, incentivando-a reconhecer o requinte, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias, ou seja, para a formação do aluno leitor.

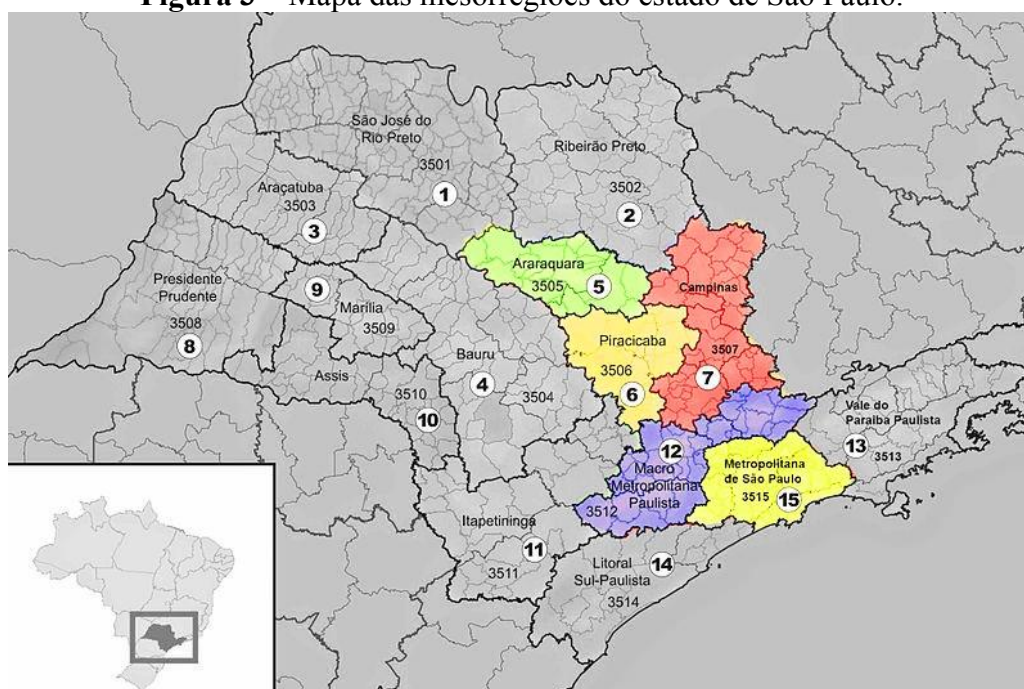
Apresentamos os resultados da exploração no decorrer da discussão dos dados. Os dados estão representados em gráficos, quadros e figuras que demonstram as mesorregiões contempladas, os níveis de ensino das lembranças, o ensino da gramática, a literatura trabalhada como pretexto e literatura trabalhada de forma adequada, de modo a verificar se a realidade encontrada nos relatos que dizem respeito as salas de aula do estado de São Paulo, especificamente na década final do século XX e a década inicial do século XXI é condizente com as preocupações da formação leitora encontradas em leis, decretos, orientações e ações deste período.

5 O QUE DESCOBRIMOS E O QUE ISSO PODE SIGNIFICAR

5.1 Os dados que encontramos

Os relatos memoriais analisados são de autores provenientes de várias cidades do estado de São Paulo e dois de estados adjacentes – Paraná e Minas Gerais. No cruzamento de dados que o NVivo permite, pudemos verificar com maior precisão as localidades apontadas nos documentos. Para isso, utilizamos a divisão regional administrativa do estado de São Paulo elaborada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que o separa em quinze mesorregiões, subdivididas em microrregiões. Na figura 3, as mesorregiões coloridas correspondem às porções do Estado de São Paulo que foram mencionadas nos documentos analisados, a saber: a mesorregião de Araraquara (número 5, em verde); Piracicaba (número 6, em bege); Campinas (número 7, em vermelho); Macro Metropolitana Paulista (número 12, em roxo); e Metropolitana de São Paulo (número 15, em amarelo). Utilizamos também os dados do IBGE em relação às divisões administrativas dos estados do Paraná e Minas Gerais em mesorregiões. Em referência ao estado de São Paulo, os documentos que utilizamos dizem respeito às Mesorregiões de Piracicaba, Campinas, Araraquara, Macro Metropolitana Paulista e Metropolitana de São Paulo (Figura 3).

Figura 3 – Mapa das mesorregiões do estado de São Paulo.



Fonte: Wikipédia (nossa edição de cores).

Os documentos referem-se ainda às Mesorregiões Norte Pioneiro Paranaense e Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba. A quantidade de relatos por Microrregiões pode ser verificada no quadro 1, que também contém os dados sobre o nível de ensino que eles compreendem.

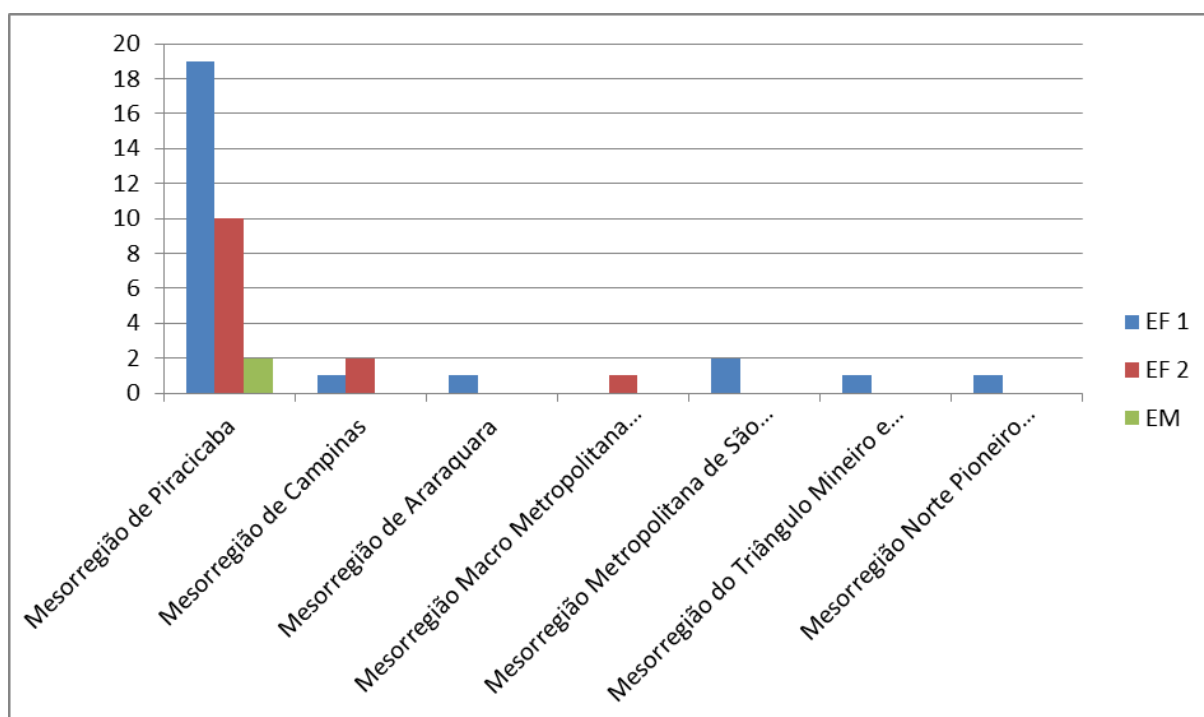
Quadro 1 – Quantidade de relatos por mesorregião

		MICRORREGIÕES	Número de relatos	Nível de ensino			
				EF I	EF II	EM	
M E S O R R E G I Õ E S	Piracicaba	Microrregião de Rio Claro	16	9	6	1	
		Microrregião de Piracicaba	8	6	2	0	
		Microrregião de Limeira	7	2	4	1	
	Campinas	Microrregião de Campinas	3	1	2	0	
		Microrregião de Amparo	0	-	-	-	
		Microrregião de Mogi Mirim	0	-	-	-	
		Microrregião de Pirassununga	0	-	-	-	
		Microrregião de São João da Boa Vista	0	-	-	-	
		Araraquara	Microrregião de Araraquara	0	-	-	-
			Microrregião de São Carlos	1	1	0	0
	Macro Metrop. Paul.	Microrregião Bragança Paulista	0	-	-	-	
		Microrregião de Jundiaí	0	-	-	-	
		Microrregião de Sorocaba	1	0	1	0	
		Microrregião de Piedade	0	-	-	-	
	Metropolitana de SP	Microrregião de Franco da Rocha	0	-	-	-	
		Microrregião de Guarulhos	0	-	-	-	
		Microrregião de Itapeverica da Serra	0	-	-	-	
		Microrregião de Mogi das Cruzes	0	-	-	-	
		Microrregião de Osasco	0	-	-	-	
		Microrregião de Santos	0	-	-	-	
		Microrregião de São Paulo	2	2	0	0	
	Triâng. Mineiro e A. Paranaíba	Microrregião de Araxá	0	-	-	-	
		Microrregião de Frutal	0	-	-	-	
		Microrregião de Ituiutaba	0	-	-	-	
		Microrregião de Patos de Minas	0	-	-	-	
		Microrregião de Patrocínio	0	-	-	-	
		Microrregião de Uberaba	0	-	-	-	
		Microrregião de Uberlândia	1	1	0	0	
	Norte Pion. Paranaense	Microrregião de Assaí	0	-	-	-	
		Microrregião de Cornélio Procópio	1	1	0	0	
		Microrregião de Ibaiti	0	-	-	-	
		Microrregião de Jacarézinho	0	-	-	-	
		Microrregião de Wenceslau Braz	0	-	-	-	
TOTAL DE RELATOS:			40				

Fonte: Quadro construído pela autora.

Percebe-se que a mesorregião de Piracicaba, especialmente quando comparada às demais, foi contemplada com uma quantidade significativa de relatos em todas as suas três microrregiões, destacadas em verde no quadro 1. Verifica-se, ainda, que em sua maioria, os documentos referem-se aos anos iniciais do ensino Fundamental ou Ensino Fundamental I (23 relatos). Outros 15 relatos referem-se aos anos finais do Ensino fundamental ou Ensino Fundamental II e apenas 2 referem-se ao Ensino Médio. Nenhum dos relatos faz referência à Educação Infantil, motivo pelo qual esse nível de ensino não está em nenhuma amostragem de análise.

Gráfico 1 – Nível de ensino por Mesorregião.



Fonte: Gráfico construído pela autora

O quadro 1 e o gráfico 1 também nos permitem verificar que as referências aos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental são numericamente significativas na mesorregião de Piracicaba, única em que aparecem referências ao Ensino Médio, mas somente em duas de suas três microrregiões. Nas demais mesorregiões, tanto o número de relatos como os níveis de ensino mencionados não são expressivos, mas relevantes quando se trata de um estudo exploratório.

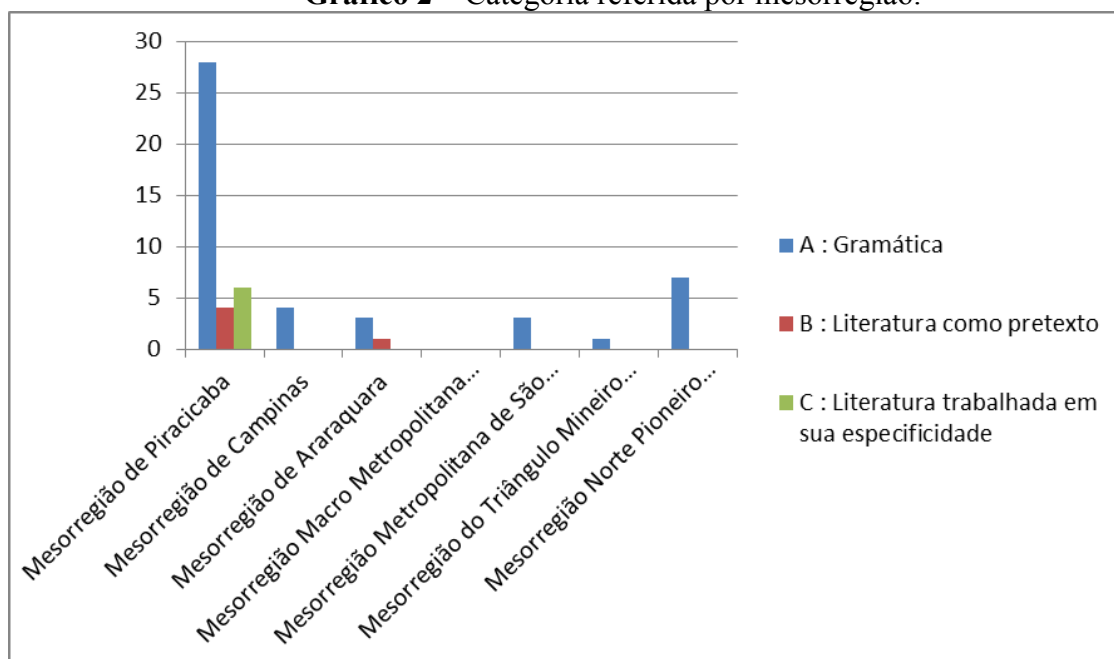
Em relação à Mesorregião de Piracicaba, os dados obtidos, especialmente os referentes aos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, nos permitem ter uma visão para além da exploração e apontar hipóteses mais consistentes.

5.2 A realidade das salas de aula mencionadas nos documentos

Vimos no primeiro capítulo que a partir de meados do século XX, o governo brasileiro começou a estabelecer leis e decretos enfatizando, de alguma forma, a importância da literatura (LEGISLAÇÃO, 2013a). Ao mesmo tempo, essas ações governamentais possibilitaram que outras instituições, não governamentais, investissem na literatura (INSTITUTO, 2015; FUNDAÇÃO, 2015; ITAÚ, 2015a, ITAÚ, 2015b; PLATAFORMA, 2015). Neste período, o governo também editou várias obras que contêm orientações para o ensino da literatura, considerando suas especificidades, bem como recomendações enfáticas para que não se use a literatura como pretexto para outros expedientes, como o ensino de gramática, moral, boas maneiras, hábitos de higiene, cidadania, comportamento, ou como ferramenta para auxiliar outras disciplinas, como base para o ensino de períodos literários, para a produção de resumos ou preencher fichas de leitura, para passatempo, etc. (BRASIL, 1997; BRASIL, 1998b; BRASIL, 2006).

O cruzamento de dados possibilitado pelo NVivo nos mostra o panorama dos relatos referentes ao ensino pertinente da literatura, ou seja, em suas especificidades mencionadas no segundo capítulo, em contraste com o ensino da gramática e com sua utilização como pretexto para outros expedientes, conforme o gráfico 2.

Gráfico 2 – Categoria referida por mesorregião.



Fonte: Gráfico construído pela autora

5.3 Reflexões sobre os dados encontrados: o destaque à gramática

O gráfico 2 nos mostra que o ensino da gramática, englobando-se todos os *subnós*, destaca-se em seis das sete mesorregiões envolvidas, sendo que uma delas, a macrometropolitana paulista, não contempla nenhum dos três temas, pois o único autor dessa região referiu-se, em seu relato, ao desinteresse que tinha pelas aulas de língua portuguesa.

O *nó* que se refere à gramática, em nosso trabalho, foi dividido em três *subnós*: Aquisição de leitura e escrita; Decodificação de letras e sílabas; e Regras gramaticais e linguísticas. conforme mostra a figura 1, no capítulo 5.

Englobamos essas subcategorias na categoria da gramática, pois elas contemplam a gramática normativa e a descritiva. A primeira apresenta finalidades pedagógicas “recomenda como se deve falar e escrever segundo o uso e a autoridade dos escritores corretos e dos gramáticos e dicionaristas esclarecidos” (BECHARA, 2006, p. 52). A gramática normativa expõe as regras da linguagem padrão ou culta da língua, estabelecidas por especialistas e baseadas no uso da língua escrita (POSSENTI, 1996). A gramática descritiva “[...] registra e descreve [...] um sistema linguístico em todos os seus aspectos (fonético-fonológico, morfossintático e léxico)” (BECHARA, 2006, p. 52). É, portanto, o estudo dos mecanismos pelos quais a língua funciona na comunicação entre os falantes, com o objetivo de identificar todas as formas de expressão existentes (POSSENTI, 1996).

De acordo com esses dois ramos da gramática, os relatos referem-se à aquisição da imagem da letra (soletrações, grafia); aquisição do som e imagem da sílaba (famílias silábicas, silabação); identificação da escrita com a fala (ditados, treino da leitura e escrita, grafia); pontuação e acentuação (acentos tônicos e átonos); as vogais e consoantes; ortografia (palavras com dois S ou Ç), verbos e tempos verbais, conjunções, sujeito e substantivo; ditongo e hiato; dígrafos, etc., que são questões da gramática descritiva e da normativa.

Em relação à gramática, Kitty, autora de um dos documentos que exploramos, recorda-se da cartilha *Caminho Suave* e seus exercícios de silabação. Jorgina lembra-se que suas aulas de Língua Portuguesa, na alfabetização, eram tradicionais,

“[...] com atividades de fixação como: soletração, silabação, ditados, caderno de caligrafia e lição de casa todos os dias”.

O processo de decodificação de letras e sílabas também é descrito nas lembranças de

Gustavo, que aponta ainda a prática da memorização:

“[...] havia o momento de berrar o alfabeto [...] a necessidade de exclamar as famílias silábicas e também a hora do „decorar””.

Cecília relata que as atividades para identificação das letras e sílabas, em seu período de alfabetização, eram realizadas de forma mais lúdica, porém sem contextualização e com o mesmo objetivo de promover a memorização e a decodificação das letras do alfabeto:

“[...] ela nos dava uma folha grande (uma para cada aluno) e pendurava na lousa uma letra do alfabeto com um bicho/animal que comesse com essa letra (ex: A = ARANHA) e nós desenhávamos o bicho [...] a professora unia isso com a aprendizagem do alfabeto e treino da escrita”.

Sabemos hoje que, de acordo com Magda Soares (2004), Roxane Rojo (2002), Lígia Regina Klein (2015) e tantos outros estudiosos, que

os princípios propalados por Vygotsky e Piaget, a aprendizagem se processa em uma relação interativa entre o sujeito e a cultura em que vive [...] há um contexto que não só fornece informações específicas ao aprendiz, como também motiva, dá sentido e —concretude” ao aprendido, e ainda condiciona suas possibilidades efetivas de aplicação e uso nas situações vividas (COLELLO, 2004).

Isso significa que aprendemos aquilo que nos faz sentido, que podemos usar em nosso cotidiano. E as práticas de decodificação e memorização de letras e sílabas relatadas em 8 dos 40 documentos demonstram que a contextualização da aprendizagem, ou seja, sua relação com a vida real dos alunos é quase inexistente. Além disso, os autores reconhecem seu processo de aprendizado das letras e da leitura de sílabas como mecânico e doloroso.

O trabalho de aquisição da leitura e da escrita com cópia de textos, leituras em voz alta, apresentação de resumos, ditados, etc., como formas de treino da leitura e escrita, é apontado nos documentos analisados. Natasha, por exemplo, recorda-se da necessidade do aprendizado das conjunções e Miriam fala de sua

“[...] dificuldade em passar da letra mais conhecida como de „forma” para a letra cursiva”.

Até aqui, apontamos principalmente o processo de alfabetização envolvendo decodificação da letras e sílabas, leitura e escrita, que remetem à gramática descritiva e à linguística. No entanto, destacam-se nos documentos analisados, com maior riqueza de detalhes, as lembranças com relação ao uso da gramática normativa. Acentuação; sílabas tônicas; palavras proparoxítonas, paroxítonas e oxítonas; monossílabos tônicos; ditongo e hiato; trema, regras ortográficas, e outras normas que regem o uso da língua padrão (BECHARA, 2006).

Olga e Rosa contam como era, para elas, repetitivo e desgastante o processo de correções de erros gramaticais nas aulas de língua portuguesa:

“A professora corrigia os textos e os devolia no mínimo três vezes para as correções gramaticais” (Olga).

“O objetivo da professora era reconhecer se havíamos aprendido o uso do parágrafo e das regras. Ela recolheu os textos para leitura; entretanto, não os corrigiu, pois planejava dar continuidade à atividade, com a participação dos alunos. Sendo assim, após o decorrer de algumas aulas, recebemos as produções textuais. Mas estas não eram nossas e sim, de nossos colegas. A professora nos orientou a fazer a leitura atenta ao texto que havíamos recebido e, com sua ajuda, fomos identificando os erros” (Rosa).

Possenti (2006) afirma que normalmente as aulas de língua portuguesa enfocam somente a gramática normativa. Essa exigência de correções que foram marcantes para os autores dos documentos, é uma confusão que muitos professores fazem entre o ensino da língua e a gramática, um fenômeno que contamina o ensino da língua portuguesa, fazendo com que se perpetue o ensino de gramática normativa como a única saída para o trabalho do professor de português:

“Conheci a língua portuguesa como uma tábua de regras” (Celeste).

“Aqueles aulas de gramática, com regras e mais regras, nunca tinham fim!” (Érica).

A formação básica pautada nas regras da boa escrita, acabam por tornar o ensino – e o próprio conhecimento da língua, estruturalmente fragmentados (BAGNO; RANGEL, 2005). Os relatos memoriais ilustram esse ensino fragmentado:

“Eu nunca entendi esse negocio de paroxítona, proparoxítona e oxítona, essa explicação não fazia sentido para mim. Eu escrevia as palavras sem nenhum acento e as lia em voz baixa. Quando percebia que a leitura da palavra era diferente de sua pronuncia, sabia, então, que a palavra deveria ser acentuada. Para saber o lugar do acento, eu separava a palavra em sílabas e encontrava a sílaba tônica. Se esta tivesse som agudo, acentuava com o acento agudo, se fosse som grave, acentuava com circunflexo e se tivesse som de „ão” acentuava com o til” (Celeste).

“Nas aulas anteriores, a professora havia ensinado sobre a acentuação das palavras [...] Ela escreveu na lousa: LAMPADA. E me perguntou: — Essa palavra tem acento? Onde e por quê? Eu respondi: — Sim, no primeiro A, porque a palavra é uma proparoxítona e todas as proparoxítonas são acentuadas. Eu mal conseguia respirar de tanto nervoso, até que ela disse que eu havia acertado. Respirei aliviada e me sentei. Agora eu estava livre! Bom, pelo menos, até a próxima aula...” (Isadora).

“a minha turma estava aprendendo sobre verbos, sujeito e substantivo, entre outras questões gramaticais [...] ela explicou que os verbos eram todas as ações que ela disse que faria comigo!” (Rosana)

“a professora estava introduzindo o conteúdo, ditongo e hiato” (Wanda).

Fragmentação que recai, novamente, na falta de contextualização, na falta de sentido. Por que o aluno, especialmente o que frequenta o Ensino Fundamental I, precisa saber que o presente do indicativo do verbo *jazer* é *jazo*? Ele usará essa palavra – *jazo* – em algum momento de sua vida? Muito provavelmente, não. Nós, durante nossos 21 anos, jamais usamos essa palavra! Assim, não faz sentido aprender isso! Resumindo, o aluno não aprende a língua portuguesa para estabelecer e solidificar seus vínculos com a sociedade em que vive, mas apenas uma pequena parte do que cabe ao ensino da língua portuguesa enquanto disciplina, que são algumas regras gramaticais. Essa parte só vai servir para acumular conhecimentos e informações (KLEIN, 2015), se o aluno não a esquecer por acreditar que esse conhecimento não é – e nunca será – de seu interesse:

[...] na opinião de Piaget, a aprendizagem tem mais chance de ser efetiva quando pautada sobre as necessidades da criança [e do aluno em geral, cremos]. Primeiro, porque o interesse parte da própria criança [ou aluno], revelando que seu nível de organização mental está apto a realizar tal aquisição, já que a necessidade traz implícitas as formas ou estruturas cognitivas das quais a criança [o aluno] dispõe. Segundo, porque a

aprendizagem passa a ser o meio através do qual a necessidade pode ser satisfeita (PALANGANA, 2001, p. 79)

Por tudo o que foi exposto neste subcapítulo, pensamos que “[...] é preciso distinguir seu papel [da gramática] do papel da escola — que é ensinar língua padrão, isto é, criar condições para seu uso efetivo. É perfeitamente possível aprender uma língua sem conhecer os termos técnicos com os quais ela é analisada” (POSSENTI, 1996, p. 53) e é igualmente possível utilizar formas e elementos que despertem o interesse dos alunos para a aprendizagem da língua e suas diferentes linguagens, principalmente quando ainda estamos aprendendo o básico necessário para usá-las socialmente.

Os documentos analisados que se reportam ao ensino da gramática normativa reforçam o que Possenti (2006) chama de contaminação do ensino da língua portuguesa, que acaba ficando preso ao ensino desse ramo da gramática, deixando de lado a leitura de mundo e de diferentes gêneros textuais – necessárias para a vida em sociedade. E deixando de lado também a leitura literária, esta, necessária para a aquisição “de um conhecimento tão importante quanto o científico” (BRASIL, 2006, p. 52): a educação da sensibilidade, a humanização, o exercício da imaginação, da criticidade, do respeito e da liberdade, aliados a um profundo conhecimento da língua e de seu funcionamento (AZEVEDO, 2004; BRASIL, 2006; ZIRALDO, 2006; BARTHES, 2007; RAMOS; AGUIAR, 2007; TODOROV, 2009; MACHADO, 2011; COSSON, 2014).

5.4 Reflexões sobre os registros acerca da leitura nos documentos investigados

As lembranças sobre leitura, mesmo que com menor frequência, também aparece nos documentos investigados, diferenciadas das memórias sobre o trabalho com outros portadores de texto e com a literatura. Ao todo, 15 fontes remetem a alguma forma de leitura. Essas fontes formaram o *nó* que se refere à leitura, que está dividido em dois *subnós*: Leitura de diferentes portadores de texto e Literatura, conforme a figura 1. Falaremos de cada um desses *subnós* nos subcapítulos que se seguem.

5.4.1 Leitura de diferentes portadores de texto

Acreditamos na importância do trabalho com outros portadores de texto na sala de aula pois, conforme aponta Moreira (1994, p. 15), “[...] quanto maior a vivência com material escrito, tanto maior a facilidade em compreender os usos da linguagem escrita”. Alguns dos documentos que utilizamos nesta pesquisa, assim como se deu em relação à gramática, referem-se a lembranças não concernentes à literatura propriamente dita, mas à utilização e produção de outros tipos/gêneros de textos.

Pensamos que o trabalho pedagógico com a língua e a linguagem deve contemplar a maior variedade possível gêneros textuais que circulam socialmente, como os que são mencionados nos excertos que apresentamos a seguir. Cremos ainda, como Platzer e Mariz (2012), que o trabalho com gêneros textuais deva ser sistematizado e contínuo. E, como orientam os PCNs de língua portuguesa (BRASIL, 1997), que essa prática inclua o ensino da interpretação e da produção dos vários gêneros com os quais se lidam na sociedade.

Referindo-se, direta ou indiretamente ao trabalho com outros gêneros textuais que não a literatura, expõem os documentos estudados:

“Aprendemos produção de um texto que resumisse as atividades realizadas no mês” (Ivan)

“Tive uma professora que só sabia ensinar redação dissertativa” (Nina).

Havia professores que utilizaram, para leitura e produção escrita, o texto jornalístico:

“[...] tínhamos que nos dividir em grupos e produzir um jornal, em uma placa de isopor, contendo 5 notícias de temas variados” (Abigail).

“Utilizávamos recortes de jornais e reportagens” (Jasmine).

E também alguns que exploravam canções e histórias em quadrinhos:

“[...] lembrança que tenho até hoje é a cena de minha professora da terceira série iniciando as aulas de língua portuguesa com uma música” (Berenice).

“Sempre levava musicas e tirinhas da Mafalda ou Garfield para ensinar gramática” (Cintia).

Priscila fala de um conto infantil – uma fábula – criado por sua professora, para o ensino de letras e fonética:

“Os métodos que ela utilizava para ensinar as sílabas eram criativos. Um exemplo inesquecível foi a história do „Coelho Ç“. A história contava sobre um coelho bagunceiro e desobediente chamado „Cê“. Um dia ele foi perseguido por uma cobra chamada Cedilha, que mordeu seu rabo e não soltou mais! Depois desse dia, todos passaram a chamá-lo de „CêCedilha“. Ele tinha três amigas para brincar: as letras A, O e U, mas todas as vezes que o belo coelho se juntava com uma das letras, a leitura da sílaba formada ficava com som de S. Por isso „Ça‘tem som de „SA“; O „Ço‘tem som de „SO“ e o „Çu‘tem som de „SU“” (Priscila).

Vemos, pelos trechos relatados, que vários gêneros textuais são contemplados. No entanto, alguns depoimentos nos fazem refletir sobre o que diz Tizuko Kishimoto (2010), fundamentada em Makin e Whiteman (2005), alertando que uma modalidade textual não pode ser “[...] escrava da outra ou [ter] maior relevância ou prioridade [pois] A realidade social, complexa e diversa, requer multiliteracias/multiletramentos dada a forma de leitura do mundo pela criança” (KISHIMOTO, 2010, p. 24) e, cremos firmemente, dadas às inúmeras e mais diversas formas de leitura do mundo efetuadas por quaisquer indivíduos.

Desse modo, as referências que fazem Nina, sobre sua professora ensinar somente a produção de textos dissertativos; Berenice, sobre todas as aulas de língua portuguesa iniciarem-se com uma música; e Cíntia, a respeito de sua professora sempre utilizar música ou histórias em quadrinhos da Mafalda ou do Garfield para o ensino de gramática, nos preocupam, pois podem estar indicando justamente o que Kishimoto, Makin e Whiteman desaconselham: a minimização da importância de um (ou mais) gênero textual em relação a outros, o que, a nosso ver, soa como outra forma de fragmentação do conhecimento.

5.4.2 A leitura literária: literatura como pretexto

Nos documentos analisados, encontramos a literatura utilizada como pretexto para o ensino de períodos literários, a confecção de resumo, para gostar da disciplina de Língua

Portuguesa, para responder fichas de leitura, para o ensino de ortografia e para diversão. Dez por cento dos memoriais apontam, portanto, para a literatura usada de maneira inadequada, exatamente como as orientações governamentais recomendam que não se faça (BRASIL, 1997; Brasil, 1998b). Em seu relato, Francine conta que com o único objetivo de incentivar os alunos a gostarem das aulas de Língua Portuguesa, a escola em que estudava realizava, apenas uma vez em todo ano letivo, a semana da literatura. Assim, a literatura era usada como pretexto para atrair os alunos para a disciplina:

“Todos os anos havia um ritual que acometia a disciplina... tratava-se da semana literária. Cada dia desta semana uma das séries apresentava algo, referente às aulas dadas. Havia aquelas que recitavam um poema, liam um texto, apresentavam uma peça teatral, ou mesmo uma dança. [...] Não gostava da disciplina, mas em contrapartida, a semana literária era um evento muito atrativo, todos amavam, era a semana mais divertida do ano, na escola” (Francine).

O relato de Francine nos faz refletir sobre o tempo dedicado ao ensino de literatura nas escolas. E não precisamos ir longe. Em sua tese de doutorado, Cristina Maria Vasques faz um cálculo hipotético, em que divide as horas de aula de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental I por todo o conteúdo que deve ser trabalhado nessa disciplina, a fim de encontrar a quantidade de horas dedicada ao ensino da literatura em sala de aula:

Dividindo-se essas horas entre os quarenta e quatro itens que precisam ser ensinados [...] teríamos cerca **de sete horas, por ano, para as “especificidades do texto literário”** – o que obviamente é um tempo irrisório!

Ao final do 5º ano e, portanto, **em cinco anos** de estudos, os alunos terão um acúmulo de **trinta e cinco horas** de dedicação à literatura a fim de que se tornem, de acordo com os objetivos postulados no volume sobre Língua Portuguesa dos PCNs, —editores capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias” (MINISTÉRIO, 2001b, p. 36-37) (VASQUES, 2011, p. 39, grifos do autor).

Comparando-se a hipotética quantidade de horas encontrada por Vasques e a relativa à semana literária da escola de Francine (25 horas por ano, totalizando 125 horas em cinco anos), esta parece ser abundante. Porém, nossas pesquisas nos levaram a perceber que o trabalho com a literatura, para surtir o feito desejado, colocado pelos PCNs de Língua Portuguesa (e apontados na supra citação de Vasques), deve ser contínuo, exemplo que há séculos nos traz a obra *As Mil e Uma Noites* e nos inspira, mostrando o empenho de

Cheherazade em contar histórias cada uma dessas noites para que conseguisse dissuadir o Sultão de matar suas esposas após a noite de núpcias:

[...] a protagonista de *As Mil e Uma Noites* não contou apenas algumas histórias. Contou uma história por dia, ininterruptamente, durante quase três anos – dois anos, nove meses e um dia, para sermos mais precisos. Isso significa que não adianta contarmos histórias eventualmente aos nossos alunos e esperarmos que eles modifiquem a sua forma de pensar e agir. Contar histórias carece de persistência e continuidade, a fim de elas possam produzir o efeito desejado (VASQUES, 2013, p. 11).

Assim, acreditamos que ocupar-se com a literatura apenas por uma semana durante todo o período letivo é um trabalho que não surte o efeito de formar leitores e, menos ainda, de formá-los leitores preparados para identificar a complexidade as minúcias e os significados das criações literárias, como requerem os PCNs de língua portuguesa (BRASIL, 1997; BRASIL, 1998b).

Em outro dos documentos que examinamos, a autora descreve o uso da literatura para aquisição da leitura e escrita. Quanto à escrita, conta que a professora determinava a construção de resumos que serviam para que os alunos aprendessem ortografia – e, de ~~quebra~~”, algum tópico de gramática. Em relação à leitura, os alunos liam seus resumos diante de toda a turma, quando a professora fazia apontamentos orais sobre o que considerava erros de escritas:

“Na minha primeira série já me lembro de [...] lermos texto de histórias infantis e apresentarmos resumos na frente de todos colegas. Houve uma vez que eu coloquei [uma vírgula] logo após uma letra „é” e a professora me corrigiu na frente de todos, disse que NUNCA se usava vírgula depois da letra „é”, e eu fiquei constrangida” (Rosana, grifo da autora).

Com efeito, conforme afirma Rafisa Roseles (2012) em seu *blog* Educar Mais, referindo-se à ortografia, ~~a~~ correção se define pelo momento da aprendizagem em que os alunos estão”. Cremos que isso deva ser aplicado às correções de quaisquer tópicos que envolvem o conhecimento da língua. A cada momento do desenvolvimento humano corresponde uma forma de entendimento. Se uma criança está no nível alfabético e escreve, por exemplo, CAXORO, é obvio que o professor deve intervir, mas precisa ~~+~~ [...] considerar cuidadosamente a melhor forma de fazer isso. Se naquele momento o menino estiver

escrevendo uma história e articulando o fluxo das idéias, interrompê-lo para corrigir a ortografia não faz sentido” (ROSELES, 2012).

Transpondo-se a fala de Roseles para o relato de Rosana, vemos que a professora não soube escolher o momento apropriado para a correção. Em primeiro lugar, a aluna estava na primeira série, hoje, primeiro ano do Ensino Fundamental e, portanto, apropriando-se da escrita e, provavelmente, na fase alfabética, uma vez que foi capaz de construir um resumo sobre uma obra literária. Em segundo lugar, a palavra NUNCA, destacada em letras maiúsculas, permite que se entenda que a professora falou alto, com veemência, o que pode levar o ouvinte – e, especialmente, o leitor do texto – a assustar-se. Além disso, a professora interrompeu o fluxo de leitura da aluna – e, por consequência, a sua concentração que, somados ao constrangimento que a autora do relato afirma ter sentido, poderiam provocar deslizos na continuidade da leitura. Assim, essa professora, a nosso ver, foi imprópria, fazendo uma intervenção totalmente inadequada para o momento e para a etapa de desenvolvimento da escrita de seus alunos. Acreditamos, como Roseles (2012), intervenção só é pertinente quando o professor cria situações que ajudam o aluno a transformar suas hipóteses de escrita. No caso de Rosana, o professor criou um momento de constrangimento que a marcou por toda a vida. Além disso, o título da obra infantil lida para a confecção do resumo não foi sequer mencionado, o que reforça sua utilização como pretexto para o ensino de outros expedientes.

5.4.3 A leitura literária e seu ensino específico

A segunda categoria do *subnó* da Literatura é: “Literatura trabalhada em sua especificidade”, conforme mostra a figura 1. Das nove fontes que descrevem lembranças de literatura, cinco têm lembranças do trabalho em sala de aula com a literatura da forma que nós e os autores estudados consideramos adequado, compatível com as especificidades que esse gênero textual exige, à saber, com ênfase à sua apreciação estética, de modo a educar a sensibilidade, a imaginação, a capacidade crítica e promover o respeito e a liberdade, ao mesmo tempo em que se favorece o conhecimento da língua e de seu funcionamento (AZEVEDO, 2004; BRASIL, 2006; ZIRALDO, 2006; BARTHES, 2007; RAMOS; AGUIAR, 2007; TODOROV, 2009; MACHADO, 2011; COSSON, 2014). No gráfico 2, a literatura trabalhada em sua especificidade está representada pela coluna verde, que só aparece na mesorregião de Piracicaba e com pequena frequência em relação às outras colunas

– a azul, que representa o ensino da gramática e a vermelha, representando a literatura como pretexto.

Algumas das poucas fontes que se reportam a um trabalho pedagógico que dê conta de ensinar o aluno a reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias” (BRASIL, 1997) como recomenda o Governo Federal, nos trazem memórias como as do excerto a seguir:

“Em meados de 2003, houve uma iniciativa do governo de incentivo à leitura; cada aluno recebia um „kit“ que continha 4 livros. Pouco me recordo de 3 deles, mas o quarto ficou para a vida toda! Era „bolsa amarela“ de Lygia Bojunga Nunes. Trabalhamos um bimestre com ele.

No que concerne às regras da gramática, não lembro o que foi dito. O legal foi a professora sugerir:

- Se coloquem no lugar da protagonista. O que fariam se fossem ela? Produções foram feitas a partir desse questionamento. Textos, desenhos, debates. Mas a lição que realmente ficou, mesmo após o término do livro e do conteúdo, foi o “mar” de possibilidades que eu posso ter em uma leitura.

E então, desde a quarta série, eu sei: com um livro, eu posso ser infinito. Quem dá vida ao personagem e a história sou eu” (Melinda).

Esse relato memorial ilustra o que é afirmado por Vitor Manuel Aguiar e Silva (1976) e vários outros autores já citados, sobre a literatura ser o melhor instrumento de compreensão do homem e das suas relações com o mundo. *“A Bolsa Amarela”* tem a

[...] característica da mistura com o real e o imaginário [que] faz com que a obra tenha uma linguagem metafórica, a qual se dá o valor de literatura lúdica [...] O livro oferece ao leitor uma visão clara dos comportamentos sociais e convida o leitor a uma caminhada que vai da fantasia até a realidade [...]

[...] essa obra é riquíssima em detalhes. Cheia de imagens simbólicas, sendo possível uma outra interpretação conforme a perspectiva de cada leitor. Isso evidencia a concepção inovadora que a autora Lygia Bojunga Nunes tem em suas obras (PACULSKI, 2008).

Acreditamos que quem lê essa obra de Nunes e tem a oportunidade de discuti-la, de aprender a reconhecer toda a riqueza de detalhes que ela coloca, provavelmente se lembrará da leitura como algo agradável e há grandes chances de se tornar um leitor. Mas Melinda, ainda que tenha entendido que a literatura permite que ela *“seja infinito”*, conta que não se lembra das outras três obras literárias que ganhou. Isso pode significar que a escola só aproveitou 25% do que o Governo Federal ofereceu, o que nos leva a inferir que os demais

75%, representados pelos três livros dos quais Melinda não se recorda, foram deixados de lado, esquecidos.

Quando falamos de literatura, é muito comum que nossa percepção nos remeta a textos em prosa. No entanto, não podemos nos esquecer que o texto teatral e o poema são também gêneros literários e classificados como tal desde a Antiguidade: o primeiro como gênero dramático e o segundo, como gênero lírico. A prosa era desconsiderada como arte literária. O gênero narrativo – ou épico – era construído em forma de poema. Assim,

De acordo com a concepção clássica (Arte Poética, de Aristóteles), os gêneros se dividem em três categorias básicas: o épico, o lírico e o dramático. [...]

Os longos poemas narrativos, em que um acontecimento histórico protagonizado por um herói é celebrado, são chamados de épicos ou epopeias. [...]

Segundo Aristóteles [...] Textos dramáticos são produzidos para serem representados (BRASIL, 2015).

O gênero lírico recebeu esse nome porque provém do termo *“lira”*, ~~instrumento~~ comum na Grécia Antiga, com o qual se imprimia um tom melódico à poesia da época” (INFOESCOLA, 2015). Atualmente, a musicalidade da poesia é proveniente de sua métrica, rimas, aliteração e outros recursos por ela incorporados ao longo dos séculos. Assim, letras de canções podem ser consideradas poemas, a exemplo das de Vinícius de Moraes e de Caetano Veloso, que recorrentemente, têm sido requeridas em vestibulares. Quanto a este gênero literário, Clarissa e Iolanda têm lembranças agradáveis:

“Uma das minhas primeiras professoras se chamava Emilene e com ela aprendi a gostar de poesias muito cedo. Foi durante uma de suas aulas que conheci o poema que marcou a minha trajetória escolar: „O guardador de rebanhos” de Fernando Pessoa. [...] Ele chamou a minha atenção porque narrava um sonho lindo e cheio de detalhes” (Clarissa).

“A maioria das minhas memórias são do ensino médio. Lembro que a professora sempre cantava e recitava poesias. Me recordo que assim as aulas ficavam mais dinâmicas e a turma mais interessada” (Iolanda).

No primeiro caso, a autora parece apontar para o acaso, quando diz que aprendeu a gostar de poesias porque em uma – apenas uma – aula, a professora apresentou o poema de Alberto Caieiro, um dos heterônimos do renomado literata português Fernando Pessoa. Um

feliz acaso, cremos, pois o relato de Clarissa nos permite deduzir que ela foi tocada pela sensibilidade, pela arte (estética) colocada no poema por meio da imaginação e do profundo conhecimento que o autor tem da língua. No entanto, ainda que o evento tenha promovido em Clarissa o gosto pela poesia, pensamos que o ensino da literatura não pode ser tratado, na escola, como eventual e nem apenas com a apresentação de uma obra, sem um trabalho de análise. Acreditamos que se o poema tivesse sido trabalhado, a autora faria alguma menção ao fato. O depoimento da autora indica que só houve, na aula, a leitura do poema. Como apontamos anteriormente, acreditamos, tal qual Vasques (2013), que o trabalho com a literatura precisa ser persistente e contínuo.

No segundo caso, a fala da autora nos leva a inferir que a poesia – declamada e cantada – foi utilizada para auxiliar na contextualização dos temas discutidos nas aulas. Essa prática, de acordo com Iolanda, tornavam as aulas mais animadas e envolventes. Porém, para além da dinamicidade e do interesse que despertava nos alunos, a atitude da professora aponta para a intertextualidade – quando um texto (o do estudo, por exemplo) remete a outro (as canções e a poesia), para a interdisciplinaridade – a língua portuguesa utiliza a arte como estratégia de ensino.

Conforme vimos no capítulo 1, leis e decretos surgiram a partir da década de 1960, no sentido de valorizar e incentivar a leitura, a literatura e o livro (LEGISLAÇÃO, 2013), assim como ações de instituições não governamentais que foram possíveis devido aos incentivos oferecidos pelo Governo Federal por meio da legislação, além de outros documentos oficiais como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL, 1998a), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 1997; 1998b), e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006), que orientam as escolas brasileiras cumprirem as determinações legais referentes especificamente à leitura literária. No entanto, os resultados desta pesquisa nos levam a depreender que mesmo sendo

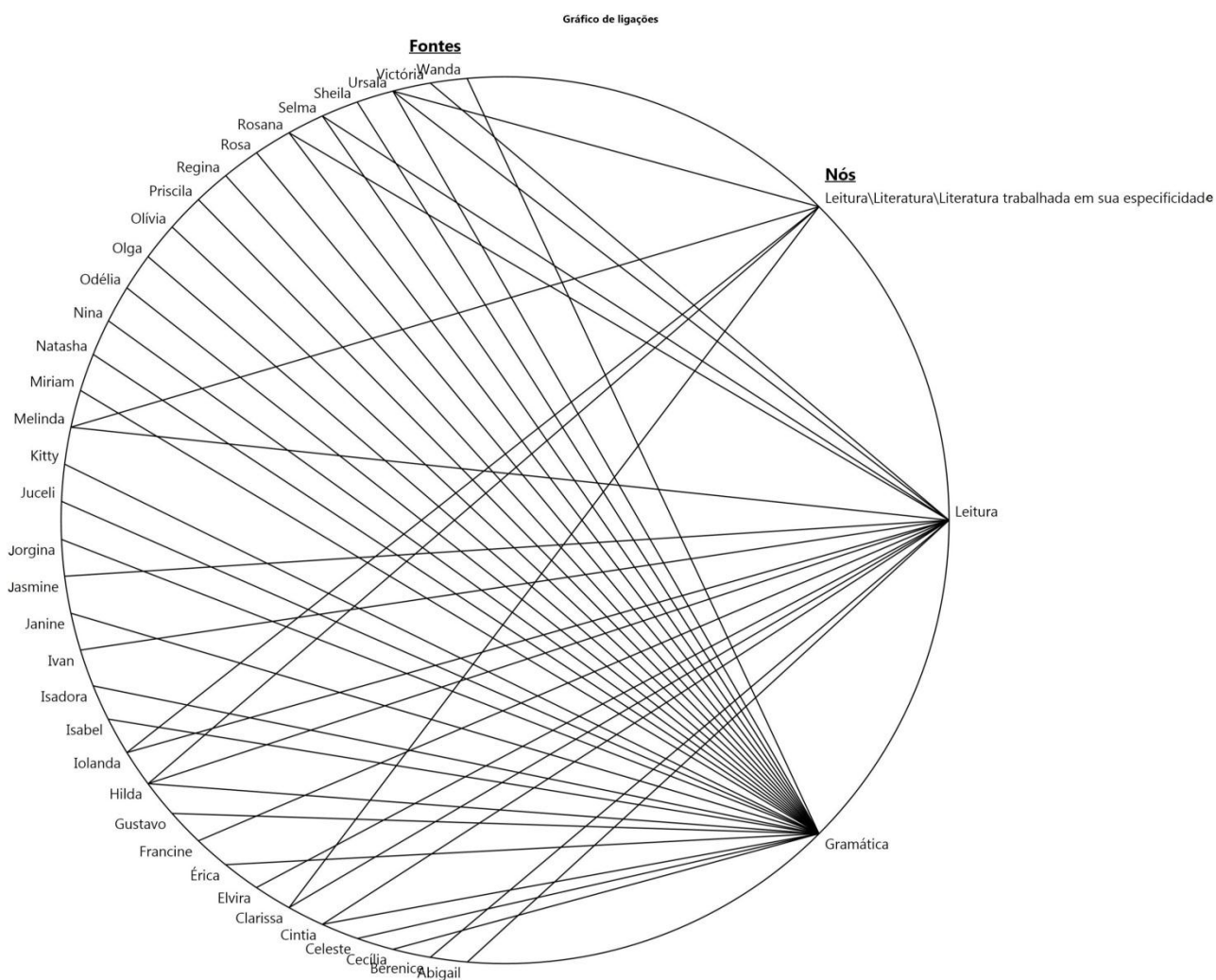
[...] louvável, [...] que haja orientações para que se incorporem os textos literários ‘às práticas cotidianas da sala de aula’ e que se entenda que a literatura é ‘uma forma específica de conhecimento’ que não pode ser confundida com outros tipos de textos comumente colocados ‘sob a rubrica geral de texto literário’” (VASQUES, 2011, p. 37).

o ensino da literatura em suas especificidades não se mostrou efetivamente significativo nas escolas apresentadas nos documentos que investigamos.

Terminamos este capítulo ilustrando o que foi aqui discutido, lançando mão do “Gráfico de ligações”, viabilizado pelo *software* NVivo. O gráfico que apresenta cruzamentos

entre os relatos que se referem à gramática, à leitura e à literatura trabalhada em sua especificidade. Esse gráfico aponta que alguns documentos contêm dados tanto ligados a um desses assuntos, como a dois deles ou a todos eles. O documento produzido por Úrsula, por exemplo, relaciona-se aos três tópicos representados no gráfico. Já os de Rosa, Priscila, Olga, Gustavo e vários outros autores, referem-se apenas ao tópico da gramática.

Gráfico 3 – Gráfico de ligações



Fonte: Dados da pesquisa

Vemos claramente, por meio do gráfico 3, que a quantidade de relatos que aludem ao ensino apropriado da literatura é bem pequeno quando comparado aos que se referem à leitura – de outros portadores de texto e da literatura não trabalhada adequadamente – e à gramática.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabemos das dificuldades que a educação brasileira enfrenta, como a má formação dos professores e dos demais profissionais da educação em relação ao trabalho com literatura, a constituição do currículo que não destina horas suficientes para trabalhar a literatura em sua especificidade, a falta do hábito de leitura dos professores e das famílias dos alunos, e o preço do livro que não é acessível para toda a população. Porém, constatamos que existem esforços do Governo Federal presentes não somente na legislação, publicação de documentos oficiais que orientam de alguma forma as escolas brasileiras e parcerias com iniciativas de instituições não governamentais que demonstram preocupação com relação ao ensino da literatura na escola.

Mesmo conscientes de que hábitos são difíceis de serem adquiridos ou modificados e que leis não produzem efeito instantâneo – especialmente no Brasil, o “país do jeitinho” –, acreditávamos – ou queríamos acreditar, devido à importância que tem a leitura literária na formação de sujeitos livres, construtores e transformadores sociais –, que os atos governamentais e as ações não governamentais em prol da leitura, da literatura e do livro, bem como as orientações contidas em publicações oficiais como os PCNs, RECNEI, etc., deveriam então, de alguma forma, interagir com as práticas das salas de aulas das escolas brasileiras, especialmente no período de abrangência deste estudo, que coincide com o dos acirrados esforços do governo e de instituições privadas. Esperávamos, ao menos, que mais brasileiros tivessem se tornado leitores, que as escolas estivessem construindo bibliotecas, em cumprimento à Lei nº 12.244/2010.

Porém, analisando os dados da pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil*, encontramos o oposto do que esperávamos, já que suas três edições apontam que de 2001 a 2011, não houve, no Brasil, aumento no número de leitores ou no interesse pelas bibliotecas. A pesquisa também identificou a forte relação que a leitura e o acesso ao livro têm com a escola, pois confirmou que esse é o local onde as pessoas tiveram/têm maior contato com livros, principalmente com as obras literárias.

De outro lado, as notícias cotidianas com relação ao índice de letramento e aos resultados das avaliações nacionais e internacionais dos alunos brasileiros, que envolvem a capacidade leitora, bem como de pesquisas com esse mesmo objetivo, revelam que a nossa população não têm habilidades leitoras que lhes permitam o exercício da cidadania e do

trabalho. Isso nos leva a inferir que a escola é a maior responsável por esses índices, pois não tem conseguido formar leitores.

Pretendíamos, por meio desta pesquisa, apresentar um panorama do ensino da literatura no estado de São Paulo. Porém, quando sistematizamos as localidades às quais os documentos que analisamos se referiam, verificamos que dois terços das mesorregiões paulistas não foram contempladas. E mesmo nas mesorregiões contempladas, nem todas as microrregiões tinham representatividade. Por esse motivo, nossos dados não foram suficientes para termos um panorama de todo estado, como havíamos pensado no início. Assim, decidimos levar a cabo a pesquisa com um caráter exploratório.

Porém, todas as microrregiões da mesorregião de Piracicaba foram citadas, apresentando uma quantidade de escolas de Ensino Fundamental I e II bastante significativa para uma pesquisa exploratória (dezessete relatos sobre o Ensino Fundamental I e doze sobre o Ensino Fundamental II). Assim, em relação a essa mesorregião e no que se refere aos dois níveis do Ensino Fundamental, os dados são mais consistentes. No entanto, a Educação infantil não foi citada em nenhum dos relatos e o Ensino Médio praticamente não teve representatividade.

Quando fizemos as primeiras leituras dos documentos, precisamos nos certificar se a professora tinha mesmo solicitado um relato sobre o ensino de literatura. Isso ocorreu porque tivemos a impressão de que a maioria das lembranças com relação à literatura, nas aulas de língua portuguesa, era referente ao ensino da... gramática! Ao sistematizarmos os dados, essa impressão tornou-se certeza. Diante disso, passamos a nos perguntar: Por que a maioria dessas pessoas falaram sobre o ensino da gramática, ao invés do da literatura, que foi o solicitado?

A sistematização dos dados também apontou para algo que nos parece positivo, embora não possamos afirmá-lo, devido à insignificância de sua representatividade nos relatos: trata-se da literatura que, nos documentos examinados, parece ser mais trabalhada em sua especificidade do que como pretexto. Transformando em porcentagem os dados relativos ao ensino da literatura, encontramos 44,4% de documentos que reportam o uso da literatura como pretexto e 55,6% que apontam para o uso adequado. Esse é um assunto que deve ser melhor explorado em outras pesquisas, mas essa possibilidade não pode ser descartada.

Destaca-se, ainda, a leitura de outros portadores de texto, prática muito utilizada para a aprendizagem da língua em todos os níveis de ensino. Ainda que não representada em gráfico, essa forma de leitura supera, nos relatos, a atenção dada à leitura literária em sua especificidade, o que pensamos ser injusto, especialmente porque a literatura infantil e juvenil contemporânea incorpora vários gêneros textuais. Não queremos, com isso, dizer que a

literatura seja superior em relação aos demais usos da língua, mas é preciso reconhecer, como afirmam Rangel e Bagno (2005), a singularidade e a riqueza da obra literária e, no plano social, sua importância para a formação plena do sujeito, sua inserção na sociedade letrada a que pertence e sua participação na produção cultural brasileira e universal.

Os resultados da nossa pesquisa, ainda insuficientes para quaisquer conclusões, preocupam-nos pelo fato de serem, os documentos examinados, relatos produzidos por alunos de Pedagogia que em breve estarão atuando como profissionais, em salas de aula, alfabetizando brasileiros, ensinando-os a ler e escrever em língua portuguesa e formando-os leitores. No entanto, esses mesmos autores não são, em sua maioria, leitores literários. Muitos deles não sabem o que é literatura e a confundem com outros gêneros textuais. Grande parte só teve experiências significativas relativas ao ensino da gramática. O que e como esses futuros professores ensinarão aos seus alunos? Como os ensinarão a ler? Como os ensinarão a apreciar a literatura e desfrutar de seus benefícios se não são leitores literários?

Creemos que se a literatura não penetrar de forma definitiva no contexto escolar, as aulas de Língua Portuguesa continuarão focadas no estudo da gramática normativa, na leitura de portadores de texto não literários e de historinhas sem as necessárias qualidades literárias que refletem a confusão que muitos fazem por não serem leitores literários.

Por se caracterizar como exploratória, esta pesquisa deve ser retomada por nós ou por outros pesquisadores que se interessarem pela questão do ensino da literatura na escola, de modo que se verifique sistematicamente a situação da leitura literária nas escolas de todas as regiões do estado de São Paulo, bem como em todo o Brasil, pois cremos que é necessário responder e corresponder aos investimentos, públicos e privados, na leitura literária.

Creemos, por fim, que somente tomando posse da literatura – por sua capacidade de educar para a autonomia, para a reflexão, a crítica, a participação social, a liberdade e a vida – é que poderemos superar as contínuas crises política, econômica, ética, social e cultural que têm assolado o Brasil desde seu descobrimento.

REFERÊNCIAS

AGUIAR E SILVA, Vitor Manuel de. **Teoria da literatura**. 1. ed. brasileira. São Paulo: Martins Fontes, 1976.

ALUNOS brasileiros ficam entre os últimos lugares em teste de solução de problemas. **UOL Educação**, São Paulo, 01 abr. 2014. Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/noticias/2014/04/01/alunos-brasileiros-ficam-entre-os-ultimos-em-teste-de-solucao-de-problemas.htm>>. Acesso em: 03 jul. 2014. Não paginado.

AZEVEDO, Ricardo. Formação de leitores e razões para a Literatura. In: SOUZA, Renata Junqueira de. (Org.) **Caminhos para a formação do leitor**. São Paulo, DCL, 2004. Disponível em: <<http://www.ricardoazevedo.com.br/wp/wp-content/uploads/Formacao-de-leitores1.pdf>>. Acesso em: 04 set. 2015.

BAGNO, Marcos. **Dramática da língua portuguesa**: tradição gramatical, mídia e exclusão social. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2000.

BAGNO, Marcos; RANGEL, Egon de Oliveira. Tarefas da educação linguística no Brasil. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, 2005, v. 5, n. 1, p. 63-81. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbla/v5n1/04.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2015

BARBOSA, João Alexandre. Literatura Nunca é Apenas Literatura. In: Centro de Referência em Educação Mário Covas. **Série Idéias**, n. 17. São Paulo: FDE, 1994. p. 21-26. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_17_p021-026_c.pdf>. Acesso em: 05 ago. 2015.

BARROS, Jussara de. Dia nacional do livro. **Brasil Escola**. Disponível em: <<http://www.brasilecola.com/datas-comemorativas/dia-nacional-livro.htm>>. Acesso em: 17 fev. 2015. Não paginado.

BARTHES, Roland. **Aula**: aula inaugural da cadeira de semiologia literária do Colégio de França, pronunciada dia 7 de janeiro de 1977. Tradução de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 2007.

BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. 37. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

BERNS, Gregory S. et al. Short- and long- term effects of a novel on connectivity in the brain. **Brain Connectivity**, USA: Mary Ann Liebert, Inc., v. 3, n. 6, 2013. Disponível em: <<http://online.liebertpub.com/doi/pdfplus/10.1089/brain.2013.0166>>. Acesso em: 13 jul. 2014.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1967**. Brasília: Presidência da República; Casa Civil; Subchefia para Assuntos Jurídicos, 24 jan. 1967. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm>. Acesso em: 18 fev. 2015.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro: Presidência da República; Casa Civil; Subchefia para Assuntos Jurídicos, 18 set. 1946. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao46.htm>. Acesso em: 18 fev. 2015.

BRASIL. **Dicionário brasileiro de terminologia arquivística**. Rio de Janeiro: Arquivo nacional, 2005. (Publicações Técnicas n. 51). Disponível em: <<http://www.portaln.arquivonacional.gov.br/Media/Dicion%20term%20arquiv.pdf>>. Acesso em: 28 jul. 2014.

BRASIL. **Lei nº 11.264, de 2 de janeiro de 2006**. Confere ao município de Passo Fundo o título de Capital Nacional da Literatura. Brasília: Presidência da República/Casa Civil, 2006. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20042006/2006/Lei/L11264.htm>. Acesso em: 18 fev. 2015.

BRASIL. **Lei nº 7.624, de 5 de novembro de 1987**. Autoriza a instituição de fundações, e dá outras providências. Brasília: Senado Federal/Secretaria de Informação Legislativa, 1987. Disponível em: <http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaNormas.action?numero=7624&tipo_norma=LEI&data=19871105&link=s>. Acesso em: 18 fev. 2015.

BRASIL. **Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica, 2006. (Orientações curriculares para o ensino médio, v. 1). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acesso em 22 fev. 2015.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa: Ensino quinta a oitava série**. Brasília: MEC/SEF, 1998b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>>. Acesso em: 22 fev. 2015.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Língua Portuguesa: Ensino de primeira à quarta série. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>>. Acesso em: 31 ago. 2015.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, 1998a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>>. Acesso em: 22 fev. 2015.

CARRASCO, Luís; LENHARO, Mariana. No ensino superior, 38% dos alunos não sabem ler e escrever plenamente. **O Estado de São Paulo**, São Paulo, 17 jul. 2012. Disponível em: <<http://www.estadao.com.br/noticias/impreso,no-ensino-superior-38-dos-alunos-nao-sabem-ler-e-escrever-plenamente,901250,0.htm>>. Acesso em: 03 jul. 2014. Não paginado.

CAVALLINI, Marta. Testes de ortografia e redação eliminam candidatos a estágio. **G1: Concursos e Emprego**, São Paulo, 20 ago. 2013. Disponível em: <<http://g1.globo.com/concursos-e-emprego/noticia/2013/08/testes-de-ortografia-e-redacao-eliminam-candidatos-estagio.html>>. Acesso em: 03 ago. 2015. Não paginado.

CENPEC. **Entre na roda: leitura na escola e na comunidade**. Disponível em: <<http://www.cenpec.org.br/entre-na-roda>>. Acesso em: 23 mar. 2015. Não paginado.

COLELLO, Silvia M. Gasparian. Alfabetização e letramento: Repensando o ensino da língua escrita. **Videtur**, Porto: Mandruvá, n. 29, 2004. Disponível em: <<http://hottopos.com/videtur29/silvia.htm>>. Acesso em: 03 ago. 2015.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário**: Teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014

EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani. **Escolarização da leitura literária**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. (Linguagem e Educação).

EDUCAÇÃO na Mídia. Apenas 30% dos alunos do 3º ano do ensino fundamental sabem ler e escrever. **Todos pela Educação**, 17 jul. 2014. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-na-midia/indice/30838/apenas-30-dos-alunos-do-3-ano-do-ensino-fundamental-sabem-ler-e-escrever/>>. Acesso em: 03 jul. 2014. Não paginado.

FUNDAÇÃO Itaú Social. Itaú Criança: **Edição 2008**. 2008. Disponível em: <<http://www.fundacaoitausocial.org.br/mobilizacao/mobilizacao-social/itau-crianca/>>. Acesso em: 22 abr. 2015. Não paginado.

FUNDAÇÃO Itaú Social. Itaú Criança: **Edição 2011**. 2011. Disponível em: <<http://www.fundacaoitausocial.org.br/mobilizacao/mobilizacao-social/itau-crianca/>>. Acesso em: 22 abr. 2015. Não paginado.

FUNDAÇÃO Itaú Social. Itaú Criança: **Edição 2012**. 2012. Disponível em: <<http://www.fundacaoitausocial.org.br/mobilizacao/mobilizacao-social/itau-crianca/>>. Acesso em: 22 abr. 2015. Não paginado.

FUNDAÇÃO Itaú Social. **Quem somos**. 2015. Disponível em: <<http://www.fundacaoitausocial.org.br/a-fundacao/quem-somos/>>. Acesso em: 22 abr. 2015. Não paginado.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Orgs.). **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. (Série Educação a Distância). Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>>. Acesso em: 03 jul. 2014.

HELAL FILHO, William. Ensino de matemática esbarra nos problemas de leitura. **O Globo**, Rio de Janeiro, 10 fev. 2014. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/ensino-de-matematica-esbarra-nos-problemas-de-leitura-11556153>>. Acesso em: 03 ago. 2015. Não paginado.

INFOESCOLA. **Gêneros literários**. Disponível em: <<http://www.infoescola.com/generos-literarios/>>. Acesso em: 09 set. 2015. Não paginado.

INSTITUTO Brasil Leitor. **O que fazemos**. 2015. Disponível em: <<http://www.brasilleitor.org.br/o-que-fazemos/>>. Acesso em: 13 mar. 2015. Não paginado.

ITAÚ. **Fundação Itaú social**: Histórico. 2015b Disponível em: <http://ww2.itau.com.br/itausocial/site_fundacao/FundacaoItauSocial/Historico.aspx>. Acesso em: 22 abr. 2015. Não paginado.

ITAÚ. **Fundação Itaú social**: Olimpíada de língua portuguesa Escrevendo o Futuro. 2015c Disponível em: <http://ww2.itau.com.br/itausocial/site_fundacao/LeituraEEscrita/OlimpiadaDeLinguaPortuguesaEscrevendoOFuturo.aspx>. Acesso em: 22 abr. 2015. Não paginado.

ITAÚ. **Fundação Itaú social**: Prêmio Itaú-Unicef: sobre o programa. 2015d Disponível em: <<http://www.fundacaoitausocial.org.br/temas-de-atuacao/educacao-integral/premio-itau-unicef/>>. Acesso em: 22 abr. 2015. Não paginado.

ITAÚ. **Itaú Criança: Entenda**. 2015a Disponível em:
<<https://www.itaú.com.br/crianca/entenda/>>. Acesso em: 22 abr. 2015. Não paginado.

JORNAL DE POESIA. **Bastos Tigre**. 13 out. 2005. Disponível em:
<<http://www.jornaldepoesia.jor.br/@bt.html>>. Acesso em: 18 mar. 2015. Não paginado.

LACERDA, Lílian de. **Alfabetização e letramento**: Condições de inclusão social (?). In: Congresso de letras da UNEC – “Linguagens e Cultura: Múltiplos olhares”, 6.; Seminário de educação e linguagem, 1.; Simpósio Brasil-Argentina 1., 2007, Caratinga, MG. *Anais...* Caratinga, MG: Centro Universitário de Caratinga, 2007, p. 123-153. Disponível em:
<<http://bibliotecadigital.unec.edu.br/ojs/index.php/unec03/article/viewFile/290/414>>. Acesso em: 31 ago. 2015.

LAGE, Maria Campos. Utilização do Software Nvivo em Pesquisa Qualitativa: Uma experiência em EAD. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 12, n. esp., p. 198-226, mar. 2011. Disponível em:
<<http://www.brapci.inf.br/article.php?dd0=0000010039&dd90=37eac93f57>>. Acesso em: 03 jul. 2014.

LEAL, Claudio. Milton Hatoum: Cada livro me ensina a escrever. **Terra Magazine**, 27 mar. 2008. Disponível em: <<http://terramagazine.terra.com.br/interna/0,,OI2710648-EI6595,00-Milton+Hatoum+Cada+livro+me+ensina+a+escrever.html>>. Acesso em: 17 ago. 2015. Não paginado.

LEGISLAÇÃO brasileira sobre pessoas com deficiência. 7. ed. Brasília: Edições Câmara, 2013b. (Série Legislação n. 76). Disponível em:
<<http://www2.camara.leg.br/responsabilidade-social/acessibilidade/legislacao-pdf/legislacao-brasileira-sobre-pessoas-portadoras-de-deficiencia>>. Acesso em: 18 abr. 2015.

LEGISLAÇÃO sobre livro e leitura. 2. ed. Brasília: Edições Câmara, 2013a. (Série legislação n. 103). Disponível em: <http://www.snel.org.br/wp-content/uploads/2012/08/legislacao_livro_2ed.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2015.

LEGISLAÇÃO sobre livro e leitura. 2. ed. Brasília: Edições Câmara, 2013a. (Série legislação n. 103). Disponível em: <http://www.snel.org.br/wp-content/uploads/2012/08/legislacao_livro_2ed.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2015

LEITURA na infância favorece a inteligência. **Todos pela educação**, 24 ago 2014. Disponível em: <www.todospelaeducacao.org.br/educacao-na-midia/indice/31155/leitura-na-infancia-favorece-a-inteligencia/>. Acesso em: 09 set. 2015. Não paginado.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

MACHADO, Ana Maria. **Silenciosa algazarra**: reflexões sobre livros e práticas de leituras. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

MAIORIA dos alunos do 4º e 7º anos do país tem desempenho em níveis baixos. **UOL**: Educação, 30 jul. 2015. Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/noticias/2015/07/30/maioria-dos-alunos-do-4-e-7-anos-tem-desempenho-em-niveis-baixos.htm>>. Acesso em: 11 set. 2015. Não paginado.

MELO, Karine. TV é o meio de comunicação preferido dos brasileiros, revela pesquisa. **Agência Brasil**, Brasília, 07 mar. 2014. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2014-03/tv-e-o-meio-de-comunicacao-preferido-das-brasileiras-revela-pesquisa>>. Acesso em: 18 mar. 2015. Não paginado.

MOREIRA, Nadjá da Costa Ribeiro. Portadores de texto: concepções de crianças quanto a atributos, funções e conteúdo. In: KATO, Mary Aizawa. **A Concepção da Escrita pela Criança**. Campinas: Pontes, 1994.

MORENO, Ana Carolina. Brasil evolui, mas segue nas últimas posições em ranking de educação. **G1**: Educação, São Paulo, 03 dez. 2013. Disponível em: <<http://g1.globo.com/educacao/noticia/2013/12/brasil-evolui-mas-segue-nas-ultimas-posicoes-em-ranking-de-educacao.html>>. Acesso em: 04 set. 2015. Não paginado.

PACHECO, Patrícia da Silva. A linguagem literária: Sua especificidade, seu papel. In: PAIVA, Aparecida et al (Orgs). **Democratizando a leitura**: pesquisas e práticas. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2004. Disponível em: <<https://literaturaponto.files.wordpress.com/2011/03/a-linguagem-literaria.doc>> Acesso em: 20 set. 2015.

PACULSKI, Patrícia. O universo ideológico da obra “A bolsa amarela”. IPA Metodista, jan. 2008. Disponível em: <<http://literaturaacademica.blogspot.com.br/2008/01/o-universo-ideologico-da-obra-bolsa.html>>. Acesso em 04 set. 2015. Não paginado.

PALANGANA, Isilda Campaner. Desenvolvimento e Aprendizagem em Piaget e Vygotsky: a relevância do social. 3. ed. São Paulo: Summus, 2001.

PEDIATRAS americanos recomendam ler para bebês desde seu nascimento. **G1**: Ciência e Saúde, São Paulo, 24 jun. 2014. Disponível em: <<http://g1.globo.com/ciencia-e>>

saude/noticia/2014/06/pediatras-americanos-recomendam-ler-para-bebes-desde-seu-nascimento.html>. Acesso em: 04 set. 2015. Não paginado.

PATI, Camila. Os universitários com melhor e pior desempenho em português. **Exame.com**, São Paulo: Abril, 06 maio 2014. Disponível em: <<http://exame.abril.com.br/carreira/album-de-fotos/os-universitarios-com-melhor-e-pior-desempenho-em-portugues>>. Acesso em: 03 jul. 2014. Não paginado.

PLATAFORMA do Letramento. **Entre na Roda**. 2015. Disponível em: <<http://www.plataformadoletramento.org.br/projeto-detalle/3/entre-na-roda.html>>. Acesso em: 13 fev. 2015. Não paginado.

PLATZER, Maria Betanea; MARIZ, Arnaldo Dias. Práticas de leituras na educação infantil: ênfase no trabalho do educador. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 8, n. 12, p. 115-128, jan./jun. 2012.

POLÊMICA da simplificação de clássicos da literatura chega às escolas. **Agência Estado**, 12 maio 2014. Disponível em: <http://divirta-se.uai.com.br/app/noticia/arte-e-livros/2014/05/12/noticia_arte_e_livros,154551/polemica-da-simplificacao-de-classicos-da-literatura-chega-as-escolas.shtml>. Acesso em: 10 mar. 2015. Não paginado.

PORTAL BRASIL. **Dia nacional do livro é comemorado em 29 de outubro**. 29 out. 2013. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/cultura/2013/10/dia-nacional-do-livro-e-comemorado-em-29-de-outubro>>. Acesso em: 10 mar. 2015. Não paginado.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras Associação de Leitura do Brasil, 1996.

POSSENTI, Sírio. Sobre o ensino de português na escola. In: GERALDI, João Wanderlei (Org.). **O texto na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006. p. 32-38.

PRÊMIO Viva Leitura. **O que é o prêmio Viva Leitura**. 2014. Disponível em: <<http://www.premiovivaleitura.org.br/oquee/default.asp>>. Acesso em: 20 abr. 2015. Não paginado.

RAMOS, Anna Claudia; AGUIAR, Luiz Antônio. Por um espaço especial para a literatura na escola. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 16.; Seminário FNLIJ de literatura infantil e juvenil, 6., 2007, Campinas. Palestra... Campinas: UNICAMP, 2007. Disponível em: <http://www.aeilij.org.br/_artigos/Por_um_Espaco_Especial_para_a_Literatura_na_Escola_-_AEILIJ.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2015.

REDAÇÃO Pais & Filhos. Ler torna as pessoas mais gentis. **R7: PAIS & FILHOS**, São Paulo, 30 set. 2014. Disponível em: <<http://www.paisefilhos.com.br/editorial/ler-torna-as-pessoas-mais-gentis/>>. Acesso em: 04 set. 2015. Não paginado.

RETRATO da Leitura no Brasil: **Introdução**. São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2001a. Disponível em: <http://www.snel.org.br/wp-content/uploads/2012/09/pesquisa_2001_introducao.pdf>. Acesso em 10 abr. 2015. Não paginado.

RETRATO da Leitura no Brasil: **Mercado Comprador**. São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2001b. Disponível em: <http://www.snel.org.br/wp-content/uploads/2012/09/pesquisa_2001_mercado_comprador.pdf>. Acesso em 09 ago. 2015. Não paginado.

RETRATOS da Leitura no Brasil.: 2. ed. São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2008. Disponível em: <http://www.snel.org.br/wp-content/uploads/2012/08/pesquisa_habito_de_leitura_2008.pdf>. Acesso em 08 ago. 2015.

RETRATOS da Leitura no Brasil: 3. ed. São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2011. Disponível em: <http://www.prolivro.org.br/ipl/publier4.0/dados/anexos/2834_10.pdf>. Acesso em 08 ago. 2015.

ROJO, Roxane. Letramento e capacidades de leitura para a cidadania. In: FREITAS, Maria Tereza de Assunção; COSTA, S. R. (Orgs.). **Leitura e escrita na formação de professores**. 1. ed. Juiz de Fora: EDUFJF/COMPED/MUSA, 2002. Disponível em: <http://www.academia.edu/1387699/Letramento_e_capacidades_de_leitura_para_a_cidadania>. Acesso em 03 ago. 2015.

ROSELES, Rafisa. O momento certo de corrigir os erros cometidos por seus alunos, nem sempre é no instante em que esses erros foram cometidos! **Educar Mais**, jun. 2012. Disponível em: <<http://pedagogarafisa.blogspot.com.br/2012/06/o-momento-certo-de-corrigir-os-erros.html>>. Acesso em 04 set. 2015. Não paginado.

SALDAÑA, Paulo. Alunos não sabem nem o básico em português. **O Estado de São Paulo**, São Paulo, 28 mar. 2014. Disponível em: <<http://www.estadao.com.br/noticias/vida,alunos-nao-sabem-nem-o-basico-em-portugues,1145982,0.htm>>. Acesso em: 03 jul. 2014. Não paginado.

SALDAÑA, Paulo; AZEREDO, Marina. Brasil ocupa antepenúltima posição em ranking internacional de educação. **Estadão Blogs**, São Paulo, 08 maio 2014. Disponível em: <<http://blogs.estadao.com.br/paulo-saldana/>>. Acesso em: 03 jul. 2014. Não paginado.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, São Leopoldo, ano 1, n.1 jul. 2009. Disponível em: <http://www.rbhcs.com/index_arquivos/Artigo.Pesquisa%20documental.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2014.

SAUR-AMARAL, Irina. **Curso completo de NVivo 10**: Como tirar maior proveito do software para a sua investigação. E-book. Aveiro: Bubok, dez. 2012. Disponível em: <<http://www.bubok.pt/livros/6364/Curso-completo-de-NVivo-10--Como-tirar-maior-proveito-do-software-para-a-sua-investigacao>>. Acesso em: 04 jul. 2014.

SILVA, Ivanda Maria Martins. **Literatura em sala de aula**: Da teoria literária à prática escolar. PPGL UFPE 30 ANOS O CAMINHO SE FAZ CAMINHANDO: MELHORES TESES E DISSERTAÇÕES, 2006, Recife, PE. Anais... Recife, PE: Programa de Pós Graduação em Letras, Centro de Artes e Comunicações, Universidade Federal de Pernambuco, 2006, p. 514-527. Disponível em: <http://www.pgletras.com.br/Anais-30-Anos/Docs/Artigos/5.%20Melhores%20teses%20e%20disserta%C3%A7%C3%B5es/5.2_Ivanda.pdf>. Acesso em: 05 ago. 2015.

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento: Caminhos e descaminhos. **Pátio**, Artmed, p. 96-100, fev. 2004. Disponível em: <http://www.prolivro.org.br/ipl/publier4.0/dados/anexos/2834_10.pdf>. Acesso em 03 ago. 2015.

SOUZA, Regina Aparecida Marques de. Letramento na educação infantil: ~~Quem tem medo do lobo mau...~~. **Inter-ação**, Goiânia, UFG, 33 (2): 265 – 279. Disponível em: <www.revistas.ufg.br/index.php/interacao/article/view/5267/4670>. Acesso em: 10 set. 2015

SPERB, Paula. Leitura 'desde cedo' levou à nota máxima no Enem, diz estudante. **Folha de São Paulo**: Educação, São Paulo, 06 set. 2015. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2015/01/1575181-leitura-desde-cedo-levou-a-nota-maxima-no-enem-diz-estudante.shtml?cmpid=%22facefolha%22>>. Acesso em: 03 set. 2015. Não paginado.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Tradução de Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

UPF (Universidade de Passo Fundo). Três décadas marcadas pela formação de leitores. **Portal das jornadas literárias**, 2011. Disponível em <<http://www.upf.br/jornadasliterarias/verConteudo.php?cod=346>>. Acesso em 19 abr. 2015.

VASQUES, Cristina Maria. **A contação de histórias**: parte 1. In: UNIARA. Araraquara: Núcleo de Educação a Distância, 2013.

VASQUES, Cristina Maria. **Fazendo arte na literatura**: um panorama lúdico e estético da literatura infantil e juvenil brasileira. 2011. 337f. Tese (Doutorado em Letras – Estudos Literários) – Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Universidade Estadual Paulista –Júlio de Mesquita Filho”. Araraquara, 2011.

VASQUES, Cristina Maria. **O que é literatura**: Parte 1. In: UNIARA. Araraquara: Núcleo de Educação a Distância, 2013.

VIEIRA, Victor. Brasileiro sofre até para interpretar bula. **O Estado de São Paulo**: Metrópole, São Paulo, p. A24, 15 jun. 2014. Disponível em: <http://www.institutoabramundo.org.br/materia/Abramundo_OEstadoS.Paulo_15Junho2014_A24.pdf>. Acesso em: 03 ago. 2015. Não paginado.

VIEIRA, Victor. Ensino médio estadual em SP melhora, mas está longe do 'adequado'. **Estadão**: Educação, São Paulo, 2015. Disponível em: <<http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,ensino-medio-estadual-em-sp-melhora-mas-esta-longo-do-adequado,1631776>>. Acesso em: 03 set. 2015. Não paginado.

WELLEK, René; WARREN, Austin. **Teoria da literatura e metodologia dos estudos literários**. Tradução de Luís Carlos Borges. São Paulo: Martins Fontes, 2003 (Coleção leitura e crítica).

ZILBERMAN, Regina. Formação do Leitor na História da Leitura. In: PEREIRA, Vera Wannmacher (Org.). **Aprendizado da leitura**: ciências e literatura no fio da história. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002a. p. 15-29.

ZILBERMAN, Regina. Leitura literária e outras leitura. In: BATISTA, Antônio A. Gomes; GALVÃO, Ana M. de Oliveira (Orgs.). **Leitura**: práticas, impressos, letramentos. 2. ed. Belo Horizonte: Autentica, 2002b. p.71 – 88.

ZIRALDO. A importância de ler. **Crescer online**, São Paulo, n. 149, abr. 2006. Entrevista concedida a Cristiane Senna. Disponível em: <<http://revistacrescer.globo.com/Crescer/0,19125,EFC1170796-5670,00.html>>. Acesso em: 05 ago. 2015. Não paginado

Discente
Gabriela Caritá

Orientador
Prof. Dr. Jorge Luís Mialhe

Co-orientadora
Profa. Dra. Cristina Maria Vasques