

IRACEMA SANTOS DO NASCIMENTO

O ensino de leitura literária
nos anos iniciais do ensino fundamental:
dimensões relativas à gestão e à estrutura da escola

Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de
São Paulo como parte dos requisitos para obtenção do título de
Doutora

Área temática: Estado, Sociedade e Educação

Orientador: Prof. Dr. Vitor Henrique Paro

São Paulo

2016

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

372.92 Nascimento, Iracema Santos do
N244e O ensino de leitura literária nos anos iniciais do ensino
fundamental: dimensões relativas à gestão e à estrutura da escola / Iracema Santos do
Nascimento; orientação Vitor Henrique Paro. São Paulo: s. n., 2016.
228 p.

Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação.
Área de Concentração: Estado, Sociedade e Educação) - - Faculdade de
Educação da Universidade de São Paulo.

1. Leitura literária 2. Leitura-Ensino 3. Ensino fundamental
4. Ensino e aprendizagem 5. Gestão educacional I. Paro, Vitor Henrique,
orient.

NASCIMENTO, Iracema Santos do. O ensino de leitura literária nos anos iniciais do ensino fundamental: dimensões relativas à gestão e à estrutura da escola. 228 f. 2016. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2016.

Aprovada em: 25/10/2016

Banca Examinadora

Vitor Henrique Paro – Orientador
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – USP

Ana Luiza Smolka
Universidade Estadual de Campinas

Marcos Cezar de Freitas
Universidade Federal de São Paulo

Neide Luzia de Rezende
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – USP

Sandoval Nonato Gomes-Santos
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – USP

Em memória de Mariângela Rodrigues Borges Gallani, companheira de jornada do doutorado, cujas palavras se calaram repentinamente numa tarde ensolarada no inverno de 2016.

Para meu pai, Ipiranga, e minha mãe, Ivonete, pelas palavras que me deram e me dão, todas fortemente enraizadas no mesmo sentido: amor.

Para meu filho, Francisco, por tantas palavras e sentidos que eu jamais experimentaria se ele não tivesse me feito mãe.

Para Daniel, por dez anos de nossos sentidos construídos e compartilhados, em palavras que se fortalecem a cada dia.

Minha gratidão

Gostaria de poder agradecer a todas as pessoas que me apoiaram direta ou indiretamente, em todo o percurso do doutorado. Foi tanta gente, com tantas palavras, tantos gestos, tantas ações que nunca poderei me lembrar de todas elas!

Manifesto minha enorme gratidão: a Bianca Correa, por ter me apresentado ao meu orientador, a quem eu já conhecia e admirava das leituras; a Maria Clara Di Pierro, por ter lido e comentado meu projeto um ano antes de eu ingressar no doutorado; a Vera Masagão Ribeiro, por nossas conversas sobre meu projeto de doutorado quando ele ainda era apenas um desejo difuso; aos professores Sandoval Nonato Gomes-Santos e Marcos Cezar de Freitas, pelas considerações e questionamentos no exame de qualificação, um diálogo que deu sentidos fundamentais ao curso da pesquisa; aos colegas do Gepae (Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Administração Escolar), pela leitura crítica de meu texto quando ele ainda era um projeto e quando se tornou a primeira versão de uma tese, em especial a Clarissa Castilho, Abelardo Araújo e Mariângela Gallani (*in memoriam*); aos meus amigos Wagner Santana, pela tradução do resumo em espanhol, e Fernando Silverstom, professor da rede estadual, pelos papos cheios de informações e reflexões.

Faço um agradecimento especial ao meu orientador, Vitor Henrique Paro, pela prontidão, pelo rigor, pela acolhida, por exigir e confiar, por ter me ensinado um modo de pesquisar e de estudar cujo único segredo reside em ler, ler, ler e olhar para o objeto com atenção até que ele comece a dizer o que é preciso! Também agradeço especialmente ao professor Sandoval, presente em momentos cruciais da caminhada, tendo sido o elo que me manteve ligada à área temática Linguagem e Educação.

A todos os profissionais da escola onde realizei a pesquisa de campo, sobretudo aos que me concederam entrevistas e, principalmente, às professoras e às crianças de suas turmas, que me receberam em sala de aula.

Às minhas comadres Beth e Giovana, irmãs que escolhi nesta vida, pelos amorosos cuidados com meu filho Chico. Aos meus irmãos (Ubirajara e Tabajara) e sobrinhos (Luísa, André, Mariana, Rafael, Kauan, Luciana, Caíque, João Vitor, Rodrigo e Pedro Luka), por nossas palavras cheias de riso. Essa fraternidade também se estende ao meu querido amigo Severo, companheiro sempre presente, e aos amigos Edilene e Alex (mais a Duda), às minhas

cunhadas Beatriz (e também ao Carlos e ao Rafa) e Mariane (junto com Fábio, Sofia e Elisa), aos meus sogros Clóvis e Isabel – gente que me socorreu e cuidou do filhote quando as tarefas acadêmicas exigiam concentração extra. Por falar nisso, gratidão a Malu Ferreira, minha terapeuta, que, com sua sapiência, me ajudou a atravessar a saga do doutorado praticamente sã.

Não haveria palavras (nem qualquer outra coisa!) com que eu pudesse demonstrar minha gratidão ao meu pai e à minha mãe pela presença constante, pela dedicação ao Chico, a mim, ao meu marido, pelo amor incondicional que dá sentido a tudo.

Eu também teria de inventar alguma palavra para agradecer ao meu amor, Daniel, por ter lido e comentado os trabalhos de cada disciplina cursada (gostei até das broncas desse orientador “doméstico”), por ouvir meus relatos apaixonados a cada vez que voltava da escola pesquisada, por compartilhar as descobertas das leituras. E, ainda, por ter proporcionado condições materiais para que eu pudesse me dedicar ao doutorado por quase dois anos. Sem esse homem ao meu lado, todas estas mais de noventa mil palavras não teriam sido escritas.

Não posso estar no mundo de luvas nas mãos *constatando* apenas. A acomodação em mim é apenas caminho para a *inserção*, que implica *decisão, escolha, intervenção* na realidade. Há perguntas a serem feitas insistentemente por todos nós e que nos fazem ver a impossibilidade de *estudar por estudar*. De estudar descomprometidamente como se misteriosamente, de repente, nada tivéssemos que ver com o mundo, um lá fora e distante mundo, alheado de nós e nós dele.

Paulo Freire¹

¹ (FREIRE, 2011a, p. 75, grifos no original).

Resumo

NASCIMENTO, Iracema Santos do. O ensino de leitura literária nos anos iniciais do ensino fundamental: dimensões relativas à gestão e à estrutura da escola. 228 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2016.

Esta tese resulta de pesquisa que teve como objetivo verificar e analisar as dimensões relativas à gestão e à estrutura da escola no ensino de leitura literária nos anos iniciais do ensino fundamental. Os dados empíricos foram coletados em uma escola da rede estadual paulista, na periferia da zona sul de São Paulo. Tendo a perspectiva sócio-histórica como base conceitual, partiu-se da concepção de educação como formação e atualização do ser humano-histórico por meio da apropriação da cultura (FREIRE, 2011a, 2011b; PARO, 2012a, 2012b, 2011, 2010). A linguagem verbal é compreendida como instrumento cultural, criado pelo ser humano em meio às necessidades de interlocução da convivência e do trabalho, constituidora do sujeito e do conhecimento (VIGOTSKI, 2009a, 2009b, 2007; BAKHTIN, 2014; SMOLKA, 2012, 2013; GERALDI, 2013, 2009). A leitura também é vista como constituidora de subjetividades pela interlocução entre sujeitos por meio da escrita; entendida como atividade de produção de sentidos pelo leitor, inserido no contexto linguístico e sociocultural mais amplo (CHARTIER, 2009; GOULEMOT, 2009; GERALDI, 2013, 2009). Tomada como prática social, influenciada por fatores econômicos, políticos, sociais e culturais (CHARTIER, 2009; LAJOLO e ZILBERMAN, 2003; ABREU, 1999), pressupõe-se que a leitura pode ser ensinada e aprendida na escola (JOLIBERT, 1994; CHARTIER, A-M., 2005, 2011; SOARES, 2006; REZENDE, 2013a, 2013b, 2012), com potencial de ampliação, transformação e ressignificação de repertórios culturais (HÉBRARD, 2009). Como resultados da pesquisa, foram identificadas cinco dimensões que devem estar conjugadas para garantir um trabalho pedagógico consistente de ensino da leitura literária ao longo de todo o ciclo dos anos iniciais: formação de professores; planejamento e gestão pedagógica; objetos de leitura e seus usos; avaliação; interlocução para a produção de sentidos. Verificou-se que, apesar de alguns avanços, essas cinco dimensões não são consideradas em seu conjunto no âmbito do sistema estadual de ensino e tampouco na escola.

Palavras-chave: Leitura literária – anos iniciais; Leitura literária – gestão e estrutura escolar; Leitura literária – ensino e aprendizado.

Abstract

Teaching of literary reading on primary school: dimensions related to management and structure of school

This thesis is the result of a research that aimed to verify and analyze the dimensions related to management and structure of school regarding teaching of literary reading at primary level. The data were collected in public school located at south zone of São Paulo. From a sociohistorical perspective, education was conceived as formation of historical-human being through culture appropriation (FREIRE, 2011a, 2011b; PARO, 2012a, 2012b, 2011, 2010). Speech language was taken as a cultural tool, created by humans facing the needs of interaction for common life and work; it is also constituent of selves and knowledge (VIGOTSKI, 2009a, 2009b, 2007; BAKHTIN, 2014; SMOLKA, 2012, 2013; GERALDI, 2013, 2009). Reading is also seen as constituent of selves as interaction through written language; at the same time it is understood as activity of production of meaning: readers build meaning, situated on a broader linguistic and social context (CHARTIER, 2009; GOULEMOT, 2009; GERALDI, 2013, 2009). Reading is also a social practice, influenced by economic, political, social and cultural factors (CHARTIER, 2009; LAJOLO e ZILBERMAN, 2003; ABREU, 1999). As a social practice reading can be taught and learnt at school (JOLIBERT, 1994; CHARTIER, A-M., 2005, 2011; SOARES, 2006; REZENDE, 2013a, 2013b, 2012), helping to enlarge, change and reshape cultural background of learners (HÉBRARD, 2009). As result of the research, we identified five dimensions which should be put together to warranty a consistent pedagogical work of teaching literary reading throughout primary school: teachers training; pedagogical management and planning; reading objects and its uses; assessment of teaching and learning processes; interaction for production of meaning. Although some positive aspects were found, we verified that such five dimensions have not been considered as equal parts of the same project neither at state administrative level nor at school level.

Keywords: Literary reading – primary level; Literary reading – management and structure of school; Literary reading – teaching and learning.

Resumen

La enseñanza de la lectura literaria en los primeros años de la escuela primaria: dimensiones relativas a la gestión y la estructura de la escuela.

Esta tesis es el resultado de una investigación que tuve como objetivo verificar y analizar las dimensiones relativas a la gestión y la estructura de la escuela en la enseñanza de la lectura literaria en los primeros años de la escuela primaria. Los datos empíricos fueron recolectados en una escuela pública en la periferia de la zona sur de la ciudad de São Paulo. Tomando la perspectiva socio-histórica como base conceptual, el punto de partida fue el concepto de educación como la formación y actualización del ser humano-histórico a través de la apropiación de la cultura (FREIRE, 2011a, 2011b; PARO, 2012a, 2012b, 2011, 2010). El lenguaje verbal se entiende como un instrumento cultural creado por el ser humano en medio de las necesidades de la convivencia y del trabajo, constituidora del sujeto y del conocimiento (VIGOTSKI, 2009a, 2009b, 2007; BAKHTIN, 2014; SMOLKA, 2012, 2013; GERALDI, 2013, 2009). La lectura también es vista como constituidora de subjetividades por la interlocución entre sujetos a través de la escritura; entendida como actividad de producción de sentidos por el lector, insertado en el contexto lingüístico y sociocultural más amplio (CHARTIER, 2009; GOULEMOT, 2009; GERALDI, 2013, 2009). Tomada como una práctica social, influenciada por factores económicos, políticos, sociales y culturales (CHARTIER, 2009; LAJOLO e ZILBERMAN, 2003; ABREU, 1999), se supone que la lectura puede ser enseñada y aprendida en la escuela (JOLIBERT, 1994; CHARTIER, A-M., 2005, 2011; SOARES, 2006; REZENDE, 2013a, 2013b, 2012), con potencial de expansión, transformación y reinterpretación de los repertorios culturales (HÉBRARD, 2009). Como resultados de la investigación, se identificaron cinco dimensiones que deben ser combinadas para garantizar un trabajo pedagógico consistente de la enseñanza de la lectura literaria en los primeros años de la escuela primaria: la formación del profesorado; planificación y gestión pedagógica; los objetos de la lectura y sus usos; evaluación; interlocución para la producción de sentidos. Se constató que, a pesar de algunos avances, estas cinco dimensiones no son consideradas en su conjunto por la Secretaria Estadual de Educación y tampoco en la escuela.

Palabras clave: Lectura literaria – primeros años; Lectura literaria – gestión y estructura escolar; Lectura literaria – enseñanza y aprendizaje.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAP	Avaliação de Aprendizagem em Processo
ANA	Avaliação Nacional de Alfabetização
APM	Associação de Pais e Mestres
ATPC	Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo
DRE	Diretoria Regional de Ensino
FNDE	Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação
HTPC	Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
LSA	Livros na Sala de Aula
MEC	Ministério da Educação
PLE	Programa Ler e Escrever
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNBE	Programa Nacional Biblioteca na Escola
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PPP	Projeto Político Pedagógico
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SARESP	Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SEE	Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
SIMAD	Sistema Material Didático
USP	Universidade de São Paulo

Sumário

Introdução.....	13
1. Opções metodológicas, pressupostos teóricos e conceitos fundantes.....	18
1.1 – Objetivos, constituição do objeto, procedimentos e tratamento dos dados.....	18
1.2 – Educação, gestão e estrutura escolar.....	28
1.3 – Linguagem como produtora e produto da atividade humana.....	35
1.4 – Escrita, leitura e literatura: o homem inventa o que o distingue.....	38
1.5 – Leitura literária: fator de distinção, valor universal, direito humano?.....	45
1.6 – O papel da escola na formação de leitores produtores de sentido.....	48
2. Condições materiais para o ensino de leitura na escola.....	54
2.1 – Uma sala chamada biblioteca escolar.....	54
2.2 – Livros para quem os querem.....	59
2.3 – O homem que tombava.....	67
2.5 – Reuniões pedagógicas, planejamento e trabalho coletivo.....	93
2.6 – Um projeto que não se cumpre (porque não existe).....	103
3. O ensino de leitura literária nos anos iniciais.....	107
3.1 – 1º ano: Sopa de palavras.....	108
3.2 – 2º ano: Caldo de sentidos.....	121
3.3 – 3º ano: Leitura como água na peneira.....	133
3.4 – 4º ano: Pré-moldados de sentidos.....	138
3.5 – 5º ano: Um olho para não ver.....	155
3.6 – Balanço do ciclo: interações opacas, sentidos dissipados.....	163
4. Políticas e práticas de ensino de leitura literária nos anos iniciais.....	173
4.1 – Formação de professores: deleite derramado.....	173
4.2 – Planejamento e gestão pedagógica.....	183
4.3 – Objetos de ensino de leitura, seus usos e mediações.....	189
4.4 – Avaliação do ensino e da aprendizagem de leitura literária.....	196
4.5 – Interlocução para a produção de sentidos.....	202
4.6 – Gestão e estrutura escolar na intersecção de políticas e práticas.....	208
Considerações de final de caminhada.....	216
Referências.....	222

Introdução

Um menino se aproxima da carteira onde estou sentada na sala de aula, pega uma folha sulfite totalmente preenchida com minhas anotações manuscritas e me olha, estarecido e incrédulo:

— Eita, prô, você escreveu tudo isso?!

— Sim.

— Você não se cansa, não?! Pra que você faz isso?

— Porque faz parte da minha pesquisa.

O menino leva a folha e mostra para uma colega. Ela se vira para mim, igualmente incrédula:

— Eita lasqueira, prô, seu braço não cansa?!

— Cansa um pouco, mas eu tou acostumada...

— Você tá escrevendo o que a gente faz?

— É, eu anoto como é a aula...

A cena acima se passou em 9 de outubro de 2014, na turma do 1^o ano na escola pública estadual onde realizei a pesquisa de campo que deu origem a esta tese. É significativo que eu me depare com essa lembrança no exato momento em que estou remexendo em tantos escritos para redigir estas que serão as últimas palavras de uma jornada que se encerra na forma de uma encadernação e as primeiras de tantas outras que almejo iniciar, sob várias outras formas, livres da capa dura, assim também espero. “Aprender tudo! Aprender tudo! Ninguém consegue isso. Deve-se parar de aprender e fazer alguma coisa”, disse o tio negociante bem-sucedido ao sobrinho adolescente que amava ler e estudar. (CANETTI, 2010, p. 332)

Neste momento, o reencontro com as palavras daquele menino curioso de seis ou sete anos de idade me faz pensar que toda pesquisa em escola ou que a envolva de alguma maneira deveria antes de mais nada responder a esta singela pergunta: “Pra que você faz isso?” Pois é para aquele garoto e para todos os outros meninos e meninas da escola pesquisada que procuro responder essa questão. Ao olhar para cada um deles, vejo o rosto do meu filho, i-g-u-a-l-z-i-n-h-o a todas aquelas crianças, e isso já me bastaria como resposta: fiz esta pesquisa para contribuir um tantinho que seja para que as crianças possam ler mais palavras com as quais os seres humanos se fazem gente e fazem o mundo.

Eu também realizei esta pesquisa porque, tendo trabalhado por nove anos na equipe de coordenação da Campanha Nacional pelo Direito à Educação, percebi que era preciso estabelecer pontes entre o debate sobre políticas públicas de educação e as práticas pedagógicas na escola, chegando especificamente à questão didática, ao que se faz na sala de aula. Tal necessidade me perturbava a cada vez que, em atividades de mobilização e formação pelos vários cantos do Brasil, percebia que nem sempre são óbvias as relações entre “grandes temas” e “grandes decisões” e o modo como a educação acontece na escola.

Ao me propor esse desafio, senti que não era o caso de tratar dos assuntos prioritários da Campanha, aos quais eu já estava “acostumada” e sobre os quais tanto aprendi ao longo de quase uma década – direito à educação, custos da educação de qualidade, financiamento, valorização dos profissionais, gestão democrática. Foi quando reencontrei minha antiga paixão: a linguagem da palavra falada e escrita e, dentro dela, a leitura literária. Em busca de um recorte dentro desse universo, surgiu a ideia de estudar o ensino da leitura literária nos anos iniciais do ensino fundamental. Ainda assim, por mais sedutor que me soasse esse tema, investigá-lo isoladamente ou algum de seus múltiplos aspectos não atenderia a ambição de enxergar os elos existentes entre as decisões e opções no âmbito das políticas públicas e o que acontece com o ensino desse objeto na escola.

Pois foi já dentro da escola, conversando com as professoras, observando as aulas, as reuniões, o espaço e os livros disponíveis para o ensino de leitura que emergiu a concretude para as pontes que eu procurava: delineou-se, então, como objetivo da pesquisa, verificar as relações entre gestão e estrutura escolar e o ensino de leitura literária nos anos iniciais.

Aprendi, desse modo, que o objeto de estudo vai se constituindo ao longo da pesquisa, assim como o sujeito pesquisador. Começa com um tema, uma curiosidade, uma vontade, uma paixão e vai ganhando contornos científicos, no encontro com autores e as reflexões teóricas que eles nos trazem, nos diálogos com o orientador e com o grupo de estudos, nas palestras e nos debates em eventos acadêmicos, nas discussões em aulas da pós-graduação, nos corredores de lamúrias e solidariedade com os colegas de curso, no trabalho de campo para coleta de dados empíricos e, claro, nas leituras literárias. Ao mergulhar no objeto e me deixar impregnar por ele, passei a (re)fazer conexões o tempo todo, em meio a um caldo que não parava de engrossar em minha cabeça, em meu estômago, em meu coração (sim, porque pesquisa se faz com e nas vísceras).

Tomou-se a perspectiva sócio-histórica como base conceitual para o desenvolvimento da pesquisa, tanto no que diz respeito à metodologia de coleta de dados empíricos na escola, quanto à sua análise e à composição escrita da tese. Em primeiro lugar, foi admitida uma concepção ampla de educação, sintetizada como formação e atualização do ser humano-histórico por meio da apropriação da cultura (FREIRE, 2011a, 2011b; PARO, 2012a, 2012b, 2011, 2010). A linguagem verbal é compreendida a partir da abordagem histórico-cultural e interacionista, portanto vista como instrumento cultural, criado pelo ser humano em meio às necessidades de interlocução da convivência e do trabalho, constituidora do sujeito e do conhecimento.

Tal pressuposto dá base à compreensão da leitura como também constituidora de subjetividades pela interlocução entre sujeitos por meio da escrita. Inserida nessa concepção dialógica da linguagem, a leitura é entendida como atividade ou trabalho de constituição de sentidos pelo leitor, que interage com o autor por meio do texto, todos eles – autor, texto, leitor – partícipes de um contexto linguístico e sociocultural mais amplo que inclui, a propósito, todo o acervo textual que o leitor já possui. É sempre imbuído de seu acervo pessoal mental que o leitor lê determinado texto e esse novo texto não só acresce como transforma aquela sua “biblioteca”: após uma nova leitura, novos sentidos serão atribuídos também aos textos anteriormente lidos. “Assim como a *biblioteca* trabalha o texto oferecido, o texto lido trabalha em compensação a própria *biblioteca*. A cada leitura, o que já foi lido muda de sentido, torna-se outro.” (GOULEMOT, 2009, p. 116, grifos no original) A partir da referência dos estudos socioculturais, a leitura ainda é tomada como prática social situada na história – portanto, em permanente transformação – influenciada por fatores econômicos, políticos, sociais e culturais.

A palavra é “o modo mais puro e sensível da relação social”, o “material semiótico da vida interior, da consciência” (BAKHTIN, 2014, p. 36-37). “O que faz da palavra palavra”, sem o que “a palavra deixa de ser o que é”, é aquilo que ela contém: a generalização “como modo absolutamente original de representação da realidade na consciência” (VIGOTSKI, 2009a, p. 407). “Se dizer a palavra verdadeira, que é trabalho, que é práxis, é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens.” (FREIRE, 2011b, p. 109). Inspirada pela enorme força e beleza de tais enunciados, dentro do imenso universo da escrita e da leitura, elegi a leitura literária como centro da preocupação

nesta pesquisa por seu potencial de ampliação, transformação e ressignificação de repertórios culturais.

Adicionado a isso, o entendimento da leitura literária como prática social pressupõe que ela pode ser ensinada e aprendida na escola, não só como uma aprendizagem que seja “a simples atualização de um capital cultural herdado”, mas como uma capacidade que “se torna o núcleo de um hábito cultural novo”, que possa “remodelar o horizonte cultural de referência” dos sujeitos (HÉBRARD, 2009, p. 39-44).

O objeto eleito exigiu incursões analíticas sobre a intersecção de três instâncias: gestão didático-pedagógica no nível da sala de aula, gestão e estrutura administrativa da escola e políticas públicas advindas dos sistemas educacionais centrais, as três consideradas aqui como mediações para o alcance dos fins educacionais. O *locus* escolhido para o destrinchar dessas três instâncias foi a escola pública, tendo sido eleita para a coleta de dados empíricos uma escola da rede paulista, localizada na periferia da zona sul da cidade de São Paulo. Ali, foi possível observar como se integram e se manifestam nas práticas escolares elementos das três instâncias mencionadas.

As referências teóricas estão explicitadas no capítulo 1. No capítulo 2, são apresentados os dados empíricos relativos às condições materiais para o ensino de leitura na escola: o espaço da biblioteca (atualmente denominada como sala de leitura); o acervo disponível nesse local e também nas salas de aula; o pessoal encarregado da gestão do acervo (professor readaptado) e de seu uso com as crianças (professoras regentes); os momentos e instâncias de trabalho pedagógico coletivo em que se deve tratar do ensino da leitura (reuniões pedagógicas de formação, planejamento e avaliação).

O capítulo 3 é dedicado à descrição e análise dos episódios de ensino da leitura observados em sala de aula, capturados em cinco turmas do 1^o ao 5^o ano do ensino fundamental.

No capítulo 4, são discutidas as cinco dimensões que foram identificadas no decurso da pesquisa como aspectos que influenciam o ensino de leitura literária nos anos iniciais: formação de professores; planejamento e gestão pedagógica; objetos de leitura e seus usos; avaliação; interlocução para a produção de sentidos.

Um trabalho pedagógico consistente de ensino da leitura literária ao longo de todo o ciclo dos anos iniciais depende da conjugação dessas dimensões. A pesquisa permitiu

identificar diversos avanços e muitos limites em relação ao seu desenvolvimento. Entre os principais achados, destaca-se o fato de que tais dimensões não são concebidas de modo articulado, seja no sistema estadual de ensino, seja na escola. O que se vê, tanto no âmbito da Secretaria Estadual de Educação quanto no da escola, são ações e iniciativas isoladas em cada uma dessas cinco dimensões, sendo que algumas permanecem e outras desaparecem ao longo do tempo. Ainda há aquelas que terminam por funcionar como forças contrárias à consolidação de qualquer proposta de ensino da leitura literária.

A despeito das dificuldades e adversidades, os avanços conquistados até agora precisam ser reconhecidos para que se potencialize a busca pela mudança da escola e do sistema educacional, de modo que a leitura literária possa ser efetivamente ensinada e aprendida na escola. Só assim ela poderá contribuir, com suas especificidades, para a transformação crítica que a educação escolar deve proporcionar no desenvolvimento das crianças e na formação do ser humano.

1. Opções metodológicas, pressupostos teóricos e conceitos fundantes

Neste capítulo inicial, procura-se apresentar os objetivos da pesquisa, a forma como ela foi desenvolvida e as reflexões em torno dessas opções, além dos aportes teóricos que deram sustentação a todo o processo, desde a elaboração do projeto e do plano de pesquisa, passando pelo trabalho de campo para observação de dados empíricos, à análise desses dados e à escrita do texto.

Buscou-se coadunar abordagens e autores que permitissem amparar teoricamente os quatro eixos que estão em articulação neste trabalho: gestão e estrutura escolar; linguagem e constituição de subjetividades; leitura literária e formação dos sujeitos; o ensino de leitura literária na escola.

1.1 – Objetivos, constituição do objeto, procedimentos e tratamento dos dados

1.1.1 – Da constituição do objeto de pesquisa

A pesquisa teve como objetivo verificar e analisar as relações entre gestão e estrutura escolar e o ensino de leitura literária nos anos iniciais do ensino fundamental. Como decorrência de tal mote, destacam-se dois objetivos específicos:

- a) identificar as condições de gestão e estrutura escolar que influenciam o ensino de leitura literária nos anos iniciais, tanto no plano da escola quanto no nível do sistema estadual ao qual ela se vincula;
- b) observar como se manifestam e são incorporados pela escola os elementos de políticas públicas que visam promover o ensino da leitura literária.

A opção por situar o ensino de um conteúdo específico no campo da gestão e estrutura escolar confere ao objeto de pesquisa uma natureza multidimensional, o que insta a busca por desvelar as conexões entre o que se situa numa esfera mais ampla – políticas, gestão e estrutura escolar – e aquilo que se localiza na esfera das práticas pedagógicas ou “ao que se faz na escola”.

A conformação desse objeto vem se delineando desde o ponto de partida até a linha (sempre provisória) de “chegada”, ou seja, ainda enquanto se escreve esta tese que, como sistematização da trajetória, também é constituidora do objeto. Em outras palavras, ao longo da pesquisa bibliográfica e de campo, dos estudos nas disciplinas cursadas, das reuniões de orientação e, especialmente, nas muitas interlocuções em eventos acadêmicos e em momentos de trocas mais informais com colegas pesquisadores, foi possível perceber que o objeto de pesquisa não se faz e tampouco se “revela” pronto a partir de uma proposta, mas se constitui ao longo do trabalho.

Disse o sociólogo estadunidense Charles Wright Mills que, a partir do momento em que o pesquisador escolhe um tema, “ele está em toda parte”, pois “você se torna sensível a seus temas; passa a vê-los e ouvi-los sempre em sua experiência” (MILLS, 2009, p. 41). Tal aguçamento de sentidos certamente está relacionado a um mergulho no processo de pesquisa que envolve paixão e rigor ao mesmo tempo, como também a assunção de um ponto de vista, de uma visão de humanidade, de mundo, da defesa de determinados valores, de tudo, enfim, que influencia o modo de se conceber a produção científica. Como nos lembra Maria Lúcia Rodrigues, razão, lógica, sensibilidade e pulsão “fomentam a capacidade para conjugar informações, articular conhecimentos e promover novos níveis de investigação e de saber” (RODRIGUES, 2006, p. 30).

Assim, assumindo o caráter subjetivo e o conjunto de “crenças, valores e atitudes” contido em quaisquer que sejam os métodos adotados (GATTI, 2010, p. 54), e admitindo o campo de “incertezas”, “imprevistos” e “riscos” a que qualquer processo de pesquisa está submetido (RODRIGUES, 2006, p. 13-32), decidiu-se que um objeto tal qual formulado no início deste capítulo exigiria trabalho de campo para coleta de dados empíricos na escola.

Com isso, em lugar de produzir um estudo de caso de uma unidade escolar em particular, o intento era colher (e escolher) episódios que, todavia não sejam representativos do universo ao qual pertencem, possam ser tratados como “protótipos” (SMOLKA, 2012, p. 40) da situação escolar mais ampla na rede estadual paulista. As análises resultantes desses episódios, por sua vez, ainda que não generalizáveis, podem contribuir para a compreensão do que seria típico e geral no ensino de leitura literária nos anos iniciais das escolas da rede oficial do estado de São Paulo. Numa pesquisa qualitativa, como afirma Robert E. Stake,

se os dados qualitativos forem adequadamente apresentados, o leitor achar-se-á em condições de aceitar ou rejeitar as conclusões dos pesquisadores, em posição de modificar ou aprimorar suas próprias generalizações. A grande contribuição da pesquisa qualitativa, para a maioria dos seus usuários, é a de proporcionar uma oportunidade para examinar a experiência vicária do estudo de caso com base em experiências anteriores. Isso é semelhante à aprendizagem experiencial comum. As generalizações resultantes são por mim chamadas de “generalizações naturalistas”. A pesquisa qualitativa não fornece generalizações naturalistas, mas sim propicia ao leitor ou ao usuário chegar às suas próprias generalizações. (STAKE, 1983, p. 22)

Sem a pretensão de analisar esta ou aquela política ou programa, por meio da coleta de dados empíricos na escola foi possível capturar – na materialidade dos espaços e objetos, na concretude das práticas, na representação dos discursos – resquícios da presença e da influência de programas e políticas públicas, já no amálgama de elementos e fatores que compõem as relações e os modos de ser e agir dentro da escola.

Aqui, cabe a reflexão de Vitor Paro, que chama a atenção dos estudiosos da escola para que a vejam “como instituição com as múltiplas e mútuas determinações entre essas relações e os elementos formais deliberadamente instituídos”. Segundo ele, esses elementos impõem limites ou oferecem condições “para o desenvolvimento de condutas, rotinas, crenças, costumes, valores, que perpassam as relações na escola”. A tarefa do pesquisador, então, seria observar essas práticas para “procurar descobrir seu vínculo com as ordenações racionais, de modo a identificar, mais ou menos precisamente, que medidas as ocasionaram e quais são as possibilidades de iniciativas que produzam sua mudança ou sua afirmação” (PARO, 2011, p. 20). É o mesmo autor quem critica a falta de pontes entre políticas públicas e práticas de ensino nas pesquisas educacionais. Ele observa

certa resistência em abordar a prática pedagógica escolar por parte de muitos estudos sobre políticas públicas em educação. Corolário dessa questão é a relutância que parece haver em trabalhos acadêmicos que tratam de políticas educacionais em discutir a questão metodológica do ensino. (PARO, 2011, p. 88)

A busca por relacionar gestão e estrutura escolar situadas nas políticas públicas a práticas pedagógicas na escola e, mais especificamente, a relações didáticas dentro da sala de aula, se faz necessária porque “as decisões sobre o que e como ensinar estão articuladas a tomadas de posição de natureza ética e política, não são neutras e constituem, na verdade, uma busca para influenciar nas relações que se estabelecem entre educação e sociedade” (BATISTA, 2011, p. 30).

1.1.2 – A escolha da escola

Para o desenvolvimento da pesquisa de campo, selecionou-se uma escola “qualquer” da rede pública estadual paulista, sem nenhuma característica especial que a destacasse em termos de ensino de leitura literária nos anos iniciais. Desse modo, em função da facilidade de contatos, foi escolhida uma escola localizada na periferia da zona sul de São Paulo.²

Uma escola da rede estadual paulista é aquele universo particular que tanto se assemelha e tanto se distingue de todas as outras escolas da mesma rede, sobre as quais tantas coisas já sabemos há décadas e tanto ainda nos falta saber. Por isso pesquisamos!

“Essa” escola onde a pesquisa foi desenvolvida é um espaço onde familiares não podem entrar, onde ficam literalmente atrás das grades quando vão levar e buscar as crianças. Um lugar onde as crianças ingressam aos seis anos de idade, mas não encontram parque, brinquedoteca, jogos ou brinquedos. Por isso, durante o intervalo, dedicam-se a correr de um lado para o outro no pátio cercado por grades, improvisando “bolas” com garrafas plásticas ou qualquer coisa que possam chutar, sob os olhares quase sempre sisudos de três inspetoras, quase sempre prontas a gritar diante de qualquer “desvio” de conduta das crianças.

Foi nessa escola que me indignei tantas vezes ao longo da pesquisa, sentindo meu estômago se embrulhar e a garganta queimar diante de cenas cotidianas de desrespeito às crianças. Foi ali que vi uma funcionária da equipe gestora entrar numa sala de aula para dar recados e, ao ouvir a reclamação da professora sobre uma garota que não fazia a lição nem prestava atenção à aula, avançou para cima da criança como um bicho, ameaçando-a em voz

² Cheguei à unidade escolar por indicação de uma amiga de infância, atualmente diretora de outra unidade em bairro próximo, que me colocou em contato com a direção da escola pesquisada. O nome da escola bem como os nomes das pessoas que deram entrevistas e das crianças mencionadas no texto são fictícios, a fim de manter o anonimato das fontes.

alta. Do alto de seus sete anos a menina se encolheu, baixou a cabeça e se calou. Quando a mulher saiu da sala, ela ficou soluçando sobre a carteira imunda, com o rosto apoiado sobre os braços cruzados.

Foi na mesma escola que também vi a mesma gestora vociferante demonstrar grande gentileza para com uma garota que sofria de asma e precisava ir em casa buscar seu medicamento. Para convencê-la a permanecer na escola e esperar o horário do reforço, a funcionária foi carinhosa, chegando a abraçar a garota. Suspirei com certo alívio, pois minha antipatia pela mulher decresceu um tantinho...

Ali também vi quando o menino Marcelo levou seu caderno para a professora ver e retornou cabisbaixo à sua carteira torta depois de ouvir que era preguiçoso. O garoto Patrício também voltou encurvado ao seu lugar – o lugar reservado aos “brutos”, “rudes”, “pobres” (FREITAS, 2005, p. 47) na escola pública brasileira³ – quando escutou da professora que fez a lição com esculacho. Na sala dos professores, ouvi comentários como “Fulana é bem burrinha, tem dia que aprende, tem dia que esquece...”. Lembrei de um certo personagem, um professor que se tornou criança novamente e, nessa circunstância, tomou consciência de como podem ser ásperas as palavras que os adultos dizem aos pequenos. “Existem palavras indelicadas que não deveriam ser empregadas na escola. Às vezes, pode-se deixar de gostar de uma pessoa por causa de uma palavra desagradável frequentemente repetida a seu respeito.” (KORCZAC, [19--], p. 168)

Um colega de trabalho, outrora professor de Língua Portuguesa na rede pública estadual paulista, relatou a experiência de aula em turmas do ensino médio, numa escola de periferia, em que ele tentava ser um mestre democrático, disposto a dialogar, a ouvir os estudantes, mas via sua tentativa inviabilizada por um ou dois alunos que atrapalhavam todo o grupo. Logo pensei em Marcelo e Patrício, ambos regressando cabisbaixos às suas carteiras

³ Em sua análise sobre o pensamento social brasileiro desde o final do século XIX, quando da instalação da República, até meados do século XX, pensamento este que deu base às propostas educacionais que forjaram a escola pública em nosso País, Marcos Cezar de Freitas identifica uma ideologia que atribuía à escola uma tarefa civilizatória e redentora, com papel central nos esforços da República por superar o que se considerava decadência e arcaísmo; uma escola tributária de uma “ciência” que muitas vezes disseminou o preconceito contra o homem do povo; uma escola que desvalorizou a cultura, a experiência e os saberes populares. Tal escola republicana, assim, se erigiu como o lugar que operaria junto aos “rudes, brutos, pobres, rústicos, selvagens” o ajuste e a homogeneização necessários para apagar do Brasil os traços do atraso moral e intelectual e fazer o País vestir os trajes de uma nação moderna. (cf. FREITAS, 2005)

despedaçadas, ambos retornando despedaçados às suas carteiras cabisbaixas, me olhando de relance envergonhados.

No final de um ano letivo, também fiquei aliviada de contentamento quando o menino Marcelo, agora empoderado pela mesma professora que gritara com ele, fez questão de se sentar no chão ao lado dela, no piquenique de encerramento. Foi lá que meus olhos marejaram quando essa mesma docente disse à menina Mariana, de início intimidada e insegura, aos poucos crescendo repleta de sentidos, que ela era *sui generis*. Nesse momento, senti seu regozijo e em vários dias vi a garota acompanhando a professora na saída da aula, comentando as histórias que ouviu e as que já sabia ler.

Nessa escola, as salas de aula têm aquele caráter de impessoalidade típico de hospitais (sem a limpeza destes últimos), com paredes pintadas de verde claro até a metade de sua altura, sendo o restante pintado de branco. Duas lousas verdes para escrita com giz, uma na parede principal (de frente para as carteiras) e outra na parede lateral (à esquerda de quem está sentado nas carteiras) e dois armários de metal trancados a chave compõem o mobiliário, além da escrivaninha da professora. O chão exibe aquele tipo de sujeira “histórica”, como se fosse uma via pública no centro da cidade. O mesmo acontece com as janelas e os ventiladores de parede, que servem de pousada para uma poeira cansada e teimosa, sem intenção de mudar de endereço.

Nesse lugar chamado escola, as salas conseguem ser sujas e insípidas ao mesmo tempo e estão organizadas como há quase quarenta anos, quando eu ingressei também na rede estadual paulista, ou seja, com sete colunas compostas de oito carteiras cada. Além de velhas, quebradas, rachadas, as carteiras e cadeiras verdes são empoeiradas e rabiscadas com lápis e caneta ou “esculpidas” com estiletes. Sentadas nessas cadeiras, muitas das crianças do primeiro ao terceiro ano não alcançam os pés no chão.

Recebendo alunos nos três turnos (manhã, tarde e noite), há poucos elementos que possam caracterizar alguma sala como um ambiente pertencente a essa ou aquela turma. Em algumas salas as professoras do ciclo 1 expõem materiais visuais de apoio ao processo de alfabetização, como abecedário em letras de material emborrachado, listagem com os nomes dos alunos da turma e seus respectivos números na lista de chamada, tabuada, calendários com as datas de aniversário das crianças, parlendas, entre outros.

A unidade oferece ensino fundamental completo, ensino médio, educação especial e educação de jovens e adultos (de nível médio, presencial), totalizando, em 2014, quando foi feita a maior parte da pesquisa de campo, 1420 matrículas. Dispõe de dezoito salas de aula, refeitório, sala de audiovisual, sala de informática, pátio coberto, quadra esportiva coberta e uma sala chamada biblioteca. O terreno inclui razoável área verde e, quando se bate o olho, é possível reconhecer ali alguma beleza. Ou uma beleza potencial, escondida, à espreita de alguma oportunidade para se revelar. Aliás, pude testemunhar um pouco de boniteza quando a escola foi ocupada pelos estudantes em 2015, durante a onda de ocupações contra a chamada reorganização imposta pelo governo de Geraldo Alckmin. Naquelas semanas, com a participação de suas famílias e de alguns professores, os jovens estudantes mantiveram impecavelmente limpos a quadra, o pátio, os banheiros e as salas, tendo grafitado alguns ambientes, que se tornaram mais coloridos e menos padronizados.

1.1.3 – Procedimentos metodológicos no trabalho de campo

Com a compreensão de que “não há método estruturado teoricamente que aprioristicamente resolva os problemas e questões que emergem no desenvolvimento concreto da pesquisa” (GATTI, 2010, p. 63), o trabalho de campo foi iniciado em 6 de maio de 2013 quando, na primeira visita à escola tive a oportunidade de assistir a uma reunião do então denominado HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo)⁴ dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental. Tendo sido informada pela vice-diretora, com quem primeiro estabeleci contato telefônico, que minha pesquisa focaria os anos iniciais, a diretora havia me convidado para ir à escola no horário da reunião, para que eu explicasse às docentes o propósito do estudo. A partir daí foram realizados os seguintes procedimentos de coleta de dados:

a) Gravação de depoimentos de três professoras sobre leituras que marcaram suas vidas, colhidos em áudio ao final da reunião de HTPC de 13/5/2013. Para a coleta dos

⁴ O HTPC foi transformado em ATPC (Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo), pela Resolução 46 da Secretaria Estadual de Educação, de 25/4/2012.

depoimentos, foi proposta uma atividade denominada “A leitura no túnel do tempo”, em conversa coletiva que durou 25 minutos.⁵

b) Observação de cinco semanas de aula, uma em cada uma das cinco turmas do 1º ao 5º ano, no ano letivo de 2014, nos períodos de 14 de abril a 5 de dezembro. Em cada turma, foram observadas as aulas de uma semana inteira, do começo ao fim de cada período (das 7h às 11h30), fazendo anotações manuscritas. Após a observação, para cada aula foi feita uma ficha em que procurei registrar a conformação geral da aula, detalhando as atividades de ensino de leitura.

c) Entrevistas individuais com quatro das cinco professoras das turmas observadas, no período de 4 a 17 de dezembro de 2014. Para cada entrevista, foi produzido um roteiro semiestruturado que serviu como preparação para cada conversa, como lista-lembrete de itens a serem tratados e como guia orientador do diálogo. Algumas perguntas foram comuns às quatro professoras, mas cada conversa transcorreu de modo bastante flexível e distinto. De modo geral, procurou-se focalizar a trajetória escolar, acadêmica e profissional de cada professora, sua visão sobre as propostas do Estado para o ensino da leitura, sobre os processos de planejamento e avaliação para o ensino de leitura na escola e sobre suas práticas docentes nesse campo.

d) Entrevistas com o professor readaptado que trabalha na biblioteca, em 11/12/2014 e em 5/11/2015, assim como várias visitas ao espaço da biblioteca para consulta de acervo, documentos e observação do modo de funcionamento. Nas conversas com o professor readaptado na biblioteca, buscou-se colher informações sobre a história da instalação da biblioteca na escola, sua organização e funcionamento e seu uso pelas professoras e alunos dos anos iniciais do ensino fundamental.

e) Pesquisa documental em sites oficiais para coleta de informações sobre programas do governo federal e do governo estadual que destinam acervo à escola.

f) Entrevista com a diretora da escola, em 18/12/2014, sobre aspectos de gestão e estrutura escolar voltadas para o ensino de leitura, destacando temas como planejamento, coordenação pedagógica, avaliação, uso da biblioteca, entre outros.

⁵ Das três professoras que deram depoimentos, duas participaram posteriormente da pesquisa, tendo suas aulas observadas e sendo entrevistadas: Clarice (2o ano) e Cássia (5o ano). Ver itens 2.4.2 e 2.4.4.

g) Entrevista com a professora coordenadora dos anos iniciais, em 4/11/2015, basicamente sobre os mesmos aspectos tratados com a diretora, adicionando-se a questão da formação de professores e o desempenho de sua função relacionado ao ensino de leitura.

h) Acompanhamento de seis reuniões de HTPC ou ATPC (em 6 e 13/5/2013 e em 11/11/2013, 19/5/2014, 15/9/2014 e 6/10/2014) e de três reuniões de conselho de classe dos anos iniciais (29/9/2014, 4 e 5/12/2014).

1.1.4 – O tratamento dos dados

Enquanto a coleta de dados empíricos ia se acumulando, crescia também a preocupação sobre como tratar esses dados na medida em que as práticas observadas na escola, como possivelmente as propostas de políticas públicas que em parte as compõem, não correspondem às categorias de análise advindas do referencial teórico. Ora, se a postura do pesquisador é a de usar seu referencial teórico apenas como um gabarito que se confronta com a realidade para negar ou confirmar a adequação desta, isso só pode levar a conclusões “negativas” a respeito da situação e das práticas encontradas. Desse modo, corre-se o risco de se partir rapidamente para a “classificação” da escola, do professor e de suas práticas segundo determinadas possibilidades de “encaixe”, ou seja, de olhar para a escola “com base em três perspectivas mais ou menos complementares”:

i) a perspectiva daquilo *que lhe falta*; ii) a perspectiva determinista, segundo a qual tudo o que a escola *toca* transforma-se necessariamente em algo menor, inferior: ou seja, a escola reduziria tudo aquilo que nela entra; iii) a perspectiva reprodutivista, segundo a qual a escola é tão somente o espaço da reprodução de estruturas e valores ideológicos produzidos fora dela e a ela impostos. (GOMES-SANTOS, 2010, p. 56, grifos no original)

Tais perspectivas ofuscam um olhar mais apurado sobre o objeto pesquisado, pois não o olhamos como o que é, mas como o que deveria ser, como bem adverte Maurice Tardif:

Um dos maiores problemas da pesquisa em ciências da educação é o de abordar o estudo do ensino de um ponto de vista normativo, o que significa dizer que os pesquisadores se interessam muito mais pelo que os professores deveriam ser, fazer e saber do que pelo que eles são, fazem e sabem realmente. (TARDIF, 2000, p.12)

Ou, como constata a pesquisadora francesa Anne-Marie Chartier, as pesquisas sobre educação e, mais especificamente, sobre a escola, de modo geral passam longe das práticas efetivas que se dão em seu interior, porque “é sempre bem mais fácil pensar sobre a escola ideal do que sobre a escola real; mais fácil descrever um programa escolar do que narrar como foi utilizado”. Para ela, um grande desafio da investigação educacional remanesce em situar a “escola real”. Entre os textos que descrevem a escola ideal e os registros das suas falhas inadmissíveis, como situar a “escola real”? (A-M. CHARTIER, 2011, p. 21)

Em vista dessas preocupações, procurou-se no tratamento dos dados analisar a gestão e a estrutura escolar, os discursos dos profissionais, as propostas pedagógicas e as práticas didáticas, problematizando esses elementos como um conjunto de circunstâncias que fazem o ensino de leitura acontecer como foi verificado na escola pesquisada e, que, como já se afirmou, podem ser semelhantes ao que acontece em muitas outras escolas da mesma rede.

O número de relações e correlações que se podem estabelecer perante os dados tabulados de uma pesquisa vai depender do ponto de vista do pesquisador, vai variar ou se ampliar de acordo com aquilo que lhe interessa mais especificamente; vai depender daquilo que o pesquisador pode ou quer ver como resultado. Mas uma outra perspectiva se abre se, ao invés de nos centrarmos nos “resultados”, explorarmos o conjunto de circunstâncias e procurarmos analisar as múltiplas relações que “produzem” determinados resultados... (SMOLKA, 2012, p. 30)

Assim, ao longo da pesquisa, na confluência entre o levantamento e a interpretação dos dados, foram identificados cinco aspectos relacionados às políticas públicas, à gestão e à estrutura escolar que influenciam o ensino da leitura literária nos anos iniciais, tematizados ao longo do capítulo 4: a) formação de professores; b) planejamento e gestão pedagógica; c) objetos de ensino de leitura, seus usos e mediações; d) avaliação do ensino e da aprendizagem de leitura; e) interlocução para a construção de sentidos.

Por fim, outra preocupação decorrente da intersecção desses cinco aspectos foi a busca por tratá-los em suas especificidades, evitando um discurso totalizante que estabeleça uma relação automática entre uma reformulação geral das políticas educacionais e a garantia de um trabalho efetivo de ensino da leitura na escola, embora isso seja extremamente tentador, sobretudo quando se está justamente buscando relacionar gestão e estrutura escolar – num âmbito mais geral – com ensino de leitura literária, objeto de um âmbito mais específico.

1.2 – Educação, gestão e estrutura escolar

A partir da perspectiva sócio-histórica tomou-se como base para o desenvolvimento desta pesquisa o conceito de educação como formação do ser humano-histórico por meio da apropriação da cultura. Tal concepção apoia-se sobre duas noções basilares: a de que cultura abrange toda a produção humana, dos hábitos, costumes e artefatos mais cotidianos às criações científicas, filosóficas, artísticas, tecnológicas, etc., ou “a invenção da existência”, a “espiritualização do mundo”, e ainda, “o mundo da cultura que se alonga em mundo da

história” (FREIRE, 2011a, p. 51-55); e a de que os indivíduos tornam-se humanos pela imersão nessa cultura, da qual se apropriam na convivência com seus semelhantes.

Essa apropriação tem pelo menos duas dimensões intrínsecas: por um lado, é ela que possibilita a preservação do acervo cultural, dando condições para a continuidade histórica; por outro, é a forma pela qual cada indivíduo se faz humano-histórico, processando-se sua necessária atualização histórico-cultural, ou seja, como cada ser humano nasce puramente natural, sem um átomo de cultura, é a educação que lhe propicia acesso à cultura produzida historicamente, eliminando ou reduzindo a defasagem que há entre o estado natural e a cultura vigente. É preciso enfatizar que não se trata de mera atualização de conhecimentos e informações, mas da apropriação da cultura em sua inteireza e complexidade. (PARO, 2011, p. 26)

A finalidade da educação, portanto, é a produção do homem histórico, este que assim se fez e se faz por meio de sua própria ação sobre o meio e em interação com seus semelhantes, ou seja, pelo trabalho como “apropriação do natural para satisfazer a necessidades humanas, condição universal do metabolismo entre o homem e a Natureza” (MARX, 1988, p. 146).

De acordo com a perspectiva da psicologia histórico-cultural, a apropriação da cultura dá-se pela *internalização* de práticas socioculturais, definida como a “reconstrução interna de uma operação externa”, processo que consiste numa série de transformações e é resultado de “uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento”.

Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, *entre* pessoas (*interpsicológico*), e, depois, *no interior* da criança (*intrapsicológico*). Isso se aplica igualmente para a atenção voluntária, para memória lógica e para formação de conceitos. Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos. (VIGOTSKI, 2007, p. 57-58, grifos no original)

A internalização, como já indicado no trecho acima, realiza-se necessariamente pela *mediação* do outro, em um processo que se inicia no plano intersubjetivo (externo) para se concluir no nível intrasubjetivo (interno), retornando sempre à convivência e interlocução entre sujeitos.

Desde os primeiros momentos de vida da criança, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores é sempre mediado pelo outro que aponta, atribui e/ou restringe os processos de significação da realidade. Por meio dos diferentes processos de mediação social, a criança se apropria dos caracteres, das faculdades, dos modos de comportamento e da cultura, representativos da história da humanidade. À medida que esses processos são internalizados, passando a ocorrer sem intervenção de outras pessoas, a atividade mediada transforma-se em um processo intrapsicológico, dando origem à atividade voluntária. (NOGUEIRA, 2013, p. 14)

Ainda não falamos de escola, visto que a educação – processo que possibilita a introdução de cada indivíduo na sociedade humana e a perpetuação histórica da espécie em seu constante desenvolvimento, por meio da apropriação da cultura que se acumula e renova através da sucessão de gerações –, existe desde tempos imemoriais, muito antes de qualquer indício do que hoje conhecemos como instituição escolar. Com a crescente complexificação da vida em sociedade e do trabalho, o que inclui o forjar do Estado moderno, deixou de ser possível que o processo de apropriação da cultura fosse feito apenas na convivência familiar ou na vivência em ambientes de trabalho com os mestres-artesãos, tendo lugar o surgimento da escola como uma nova forma de socialização (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001, p. 13)⁶.

Tomando sua forma escolar, a noção de educação como apropriação da cultura supõe uma escola que capacite os alunos a formarem suas personalidades humano-históricas, apropriando-se de tudo o que seus antepassados legaram e, ao mesmo tempo, recriando o “acervo comum de conhecimentos” (FREINET, 1998, p. 175), estes mesmos submetidos a um processo ininterrupto de criação humana. Tal compreensão confronta cabalmente a concepção de senso comum, segundo a qual educação limita-se à transmissão de conhecimentos e informações de um sujeito que sabe (professor) para outro que não sabe (aluno). Trata-se de uma ideia simplista, ingênua e a-científica de “transferência de conteúdos” que o maior educador brasileiro, Paulo Freire, tão sagazmente denominou de “educação bancária”.

Ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, *mediatizados pelo mundo. Mediatizados pelos objetos cognoscíveis* que, na prática “bancária”, são possuídos pelo educador que os descreve ou os deposita nos educandos passivos. [...] Os educandos não são chamados a conhecer, mas a *memorizar o conteúdo narrado pelo educador*. Não realizam nenhum ato cognoscitivo, uma vez que o objeto que deveria ser posto como incidência de seu ato cognoscente é *posse do educador* e não mediatizador da reflexão crítica de ambos. (FREIRE, 2011b, p. 96, grifos meus)

Como atualização do ser humano-histórico pela apropriação da cultura, a educação implica certa especificidade do trabalho docente. A ideia simplista de “transferência” supõe que se a educação se resume a transferir algo pronto (conhecimentos) de alguém que os detenha para quem não os possui, fica fácil concluir que isso exige apenas uma lista de assuntos organizados, um professor que os explique da maneira mais simples possível e alunos dispostos ao máximo esforço para mecanicamente guardarem os pacotes de dados que lhes são oferecidos. Além de uma visão reducionista do conteúdo da educação como algo

⁶ Os autores se referem ao contexto da Europa, mais especificamente da França.

restrito a conhecimentos científicos transformados em disciplinas escolares, reside nessa crença patente ignorância sobre o fato cognitivo ou sobre o modo como o ser humano aprende, característica que está na base de sua condição de sujeito.

Cultura (o verdadeiro conteúdo da educação) não se *transmite*, como acontece com uma mercadoria ou um objeto qualquer. [...] O educando só aprende quando se faz sujeito (autor), isto é, quando sua ação no processo pedagógico não é simples atividade, mas expressão de sua vontade. Sendo assim, o educando não é um ser passivo que recebe a cultura de quem lhe “passa”. O educador não lhe “transmite” nada, mas tão somente apresenta ao educando um componente cultural (um conhecimento, um valor, uma habilidade, etc.) e propicia condições para que este se *aproprie* desse elemento cultural. É o educando quem processa o aprendizado, *educando-se*. (PARO, 2012a, p. 91-92, grifos no original)

Desse modo, não existe *transmissão* de conhecimento e tampouco o aluno é um ser passivo que *recebe* conteúdos; o que a escola e o professor devem fazer – e aí reside a especificidade da função docente –, é propiciar condições para que o sujeito aprendiz se *aproprie* de conhecimentos, saberes, habilidades, crenças, valores, etc. A construção é da cognição, do ato de conhecer; o que se constrói não é aquela “verdade”, mas a incorporação de um saber à personalidade do aluno; ou seja, o que se constrói é a própria cognição.

Meu papel como professor, ao ensinar o conteúdo *a* ou *b*, não é apenas o de me esforçar para, com clareza máxima, descrever a substantividade do conteúdo para que o aluno o fixe. Meu papel fundamental, ao falar com clareza sobre o objeto, é incitar o aluno a fim de que ele, com os materiais que ofereço, produza a compreensão do objeto em lugar de recebê-la, na íntegra, de mim. Ele precisa se *apropriar* da *inteligência* do conteúdo para que a verdadeira relação de comunicação entre mim, como professor, e ele, como aluno, se estabeleça. (FREIRE, 2011a, p. 116, grifos no original)

O aprendizado, portanto, deve ser entendido como processo verdadeiramente dialógico que envolve vontade e ação do educando. A condição de sujeito do aprendiz determina, assim, toda a especificidade e complexidade da atividade docente. Na escola, a tarefa de mediação deixa de ser ação quase que “compulsória” da vida cotidiana para se tornar organizada, planejada, sistemática e intencional, ganhando as propostas pedagógicas o *status* de “formas de mediação da atividade psíquica” (NOGUEIRA, 2013, p. 16).

Na educação escolar, a internalização e a mediação servem à elaboração conceitual sistematizada, que implica a articulação de processos complexos, como a generalização e a abstração. Tudo isso depende do desenvolvimento do que Vigotski denominou de “funções psíquicas superiores”, como a memória, a atenção, a lembrança voluntária, a imaginação, a capacidade de planejar e estabelecer relações, etc. Vigotski assim as denominou, revelando

que sua gênese é histórico-cultural, para diferenciá-las dos mecanismos elementares, de origem biológica, presentes não só no ser humano mas também nos outros animais, como a atenção involuntária, as ações reflexas, as reações automatizadas e os processos de associações simples entre eventos. Os estudos teóricos e experimentais de Vigotski demonstraram que o aprendizado escolar tem papel fundamental no desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

O aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas. (VIGOTSKI, 2007, p. 103)

Nunca é demais afirmar que a responsabilidade docente (da escola) é enorme, pois o desenvolvimento intelectual das crianças (do qual a capacidade de elaboração conceitual sistematizada é apenas uma parte) depende do acesso às condições concretas que lhes são oferecidas para isso, o que inclui o espaço, o ambiente, os materiais e as relações de ensino.

Nos casos dos processos de elaboração conceitual na escola, as condições concretas da atividade da criança dizem respeito às relações de conhecimento produzidas na sala de aula e que, consideradas em sua especificidade, caracterizam-se como “relações de ensino”, cuja finalidade imediata – ensinar/aprender o saber social historicamente produzido, sistematizado e acumulado – é explícita para seus participantes (um adulto e um grupo de crianças), que ocupam lugares sociais diferenciados e hierarquicamente organizados na instituição escolar. (FONTANA, 2013, p. 136)

Não seria excessivo reafirmar um dos aspectos mais sutis e, ao mesmo tempo, centrais dessa atividade: como qualquer outro elemento da cultura, “querer aprender” também se aprende, cabendo à escola proporcionar esse aprendizado. Para isso, a escola deveria oferecer às crianças a possibilidade de “engajar-se em seu próprio aprendizado, ao invés de *sofrer um ensinamento*” (JOLIBERT, 1994, p. 20, grifos meus).

Reside aí pois, a especificidade da função docente, cabendo notar que ela não é a de um indivíduo, de um professor isolado em sala de aula, mas de toda a escola, esta entendida como a forma criada pelo ser humano como instituição especializada e formalmente responsável, na crescente divisão social do trabalho, pelo processo de apropriação da cultura que se tornou mais complexo à medida que a sociedade humana também foi se tornando mais complexa. Hoje em dia, pode-se afirmar que a responsabilidade pelo aprendizado dos estudantes recai sobre todo o sistema educacional.

1.2.1 – Gestão e estrutura escolar como meios para atingir os fins da educação

A partir da concepção geral de educação como apropriação da cultura para formação e atualização histórico-cultural do homem e do papel da escola em particular na mediação que leva os estudantes a desejarem aprender e a construírem a própria cognição, é preciso eleger um conceito de gestão e estrutura escolar compatível com essa visão. Assim, tomaremos aqui gestão ou administração escolar como utilização racional de recursos para a realização de fins, atividade mediadora entre meios e objetivos, em que a função administrativa está a serviço da função pedagógica, de modo que a escola possa cumprir sua finalidade educativa (PARO, 2011; 2012a).

Esta concepção de administração cola-se necessariamente ao conceito universal de trabalho ou ação eminentemente humana sobre a Natureza como “atividade orientada a um fim” (MARX, 1988, p. 142) e que se diferencia das formas de trabalho realizadas por outros animais justamente pela criação e uso de ferramentas ou meios de trabalho.

O uso e a criação de meios de trabalho, embora existam em germe em certas espécies de animais, caracterizam o processo de trabalho especificamente humano e Franklin define, por isso, o homem como *a toolmaking animal*, um animal que faz ferramentas. [...] Não é o que se faz, mas como, com que meios de trabalho se faz, é o que distingue as épocas econômicas. Os meios de trabalho não são só medidores do grau de desenvolvimento da força de trabalho humano, mas também indicadores das condições sociais nas quais se trabalha. (MARX, 1988, p. 143-144, grifos no original)

É o próprio Vigotski quem, em sua interpretação do conceito universal de trabalho de Marx, identifica no uso de ferramentas o elemento diferencial que caracteriza o trabalho como atividade eminentemente humana. No plano psicológico, as funções psíquicas superiores igualmente dependem do uso de instrumentos ou meios.

Não podemos explicar satisfatoriamente o trabalho como atividade humana voltada para um fim, afirmando que ele é desencadeado por objetivos, por tarefas que se encontram diante do homem; devemos explicá-lo com o auxílio do emprego de ferramentas, da aplicação de meios originais sem os quais o trabalho não poderia surgir; de igual maneira, para a explicação de todas as formas superiores de comportamento humano, a questão central é a dos meios através dos quais o homem domina o processo do próprio comportamento. (VIGOTSKI, 2009a, p. 161)

Interessa-nos aqui destacar a relação intrínseca entre o conceito universal de trabalho e a concepção de administração apresentada. Se o trabalho é atividade orientada a um fim, a

administração é o meio ou *mediação* que garante a utilização racional de recursos para se alcançar esse fim. “Porque se propõe objetivos, o homem precisa utilizar racionalmente os meios de que dispõe para realizá-los. A atividade administrativa é, então, não apenas exclusiva mas também necessária à vida do homem.” (PARO, 2012b, p. 25)

Tal conceito, entretanto, diz respeito à administração em sua “forma pura”, ou seja, independentemente das condicionantes próprias das circunstâncias históricas, políticas, sociais, culturais que conformam a constituição de qualquer conceito. Assim, se a administração, em termos gerais, se realiza em meio às determinantes do modo de produção e da organização social em vigor, o mesmo se dá com a administração escolar (PARO, 2012a, p. 19).

A noção da administração em geral e da administração escolar em particular como produtos históricos, marcados por contradições e disputas, é importante como guia referencial de pesquisa, pois nos insta a olhar para a gestão e a estrutura escolar como elementos de modo algum neutros, mas que refletem decisões e condições políticas, intenções pedagógicas e, sobretudo, a concepção de educação em voga.

Importa ainda, para fins da pesquisa, compreender que o conceito geral de administração comporta dois tipos principais de relações: o uso racional dos recursos materiais e técnicos para a realização dos objetivos, chamada de “racionalização do trabalho”, e a utilização racional do esforço humano coletivo consumido no processo, denominada “*coordenação do esforço humano coletivo* ou simplesmente ‘coordenação’”. Em nossa atual estrutura social, todavia, a coordenação costuma ser automaticamente compreendida como gerência ou controle. (Cf. PARO, 2012b, p. 29-31; 211)

Por fim, como foi anunciado no início deste item, a gestão da escola e sua estrutura administrativa não podem contrariar ou dificultar a gestão pedagógica dos processos de ensino e aprendizagem, uma vez que sua razão de ser é justamente servir de meio para que tais processos cumpram sua finalidade primordial: a formação do ser humano-histórico em sua integralidade.

1.3 – Linguagem como produtora e produto da atividade humana

A língua natal.

Esta não se constitui de um conjunto de regras gramaticais e morais que se ensinam à criança, mas é também o alimento espiritual da sua alma: a verdade e a dúvida, a fé e a tradição, o amor e o ódio, a leviandade e a seriedade, a dignidade e a baixeza, a riqueza e a pobreza, as palavras do poeta, os insultos dos bêbados, os séculos de trabalho no temor de Deus, os sombrios anos de escravidão.

Janusz Korczak⁷

Partindo de uma perspectiva sociointeracionista, a concepção que guia esta pesquisa é a de linguagem como instância basilar do já mencionado processo de formação do sujeito humano-histórico pela apropriação da cultura. Desde já é preciso explicitar que aqui se está utilizando o termo “linguagem” como sinônimo de linguagem verbal ou língua, primeiramente em sua modalidade oral, e depois em sua modalidade escrita. A esse respeito, cabe recorrer à explicação de Zoia Prestes sobre o uso do conceito de “fala” em Vigotski:⁸

Para Vigotski, a *fala* está relacionada à principal neoformação da primeira infância e graças a ela a criança muda a sua relação com o ambiente social do qual é parte integrante. É importante destacar que a certeza de que Vigotski, em seus estudos, está referindo-se à *fala* e não à linguagem encontra fundamentos em seus próprios trabalhos, quando conhecemos suas ideias sobre o sentido da palavra que se realiza na *fala viva*, contextualizada. Inicialmente, diz Vigotski, a *fala* é um meio de comunicação, surge como uma função social. Aos poucos, a criança aprende a utilizá-la para seus processos internos e a transforma em um instrumento do seu próprio pensamento; o domínio da *fala* leva à reestruturação de toda estrutura da consciência. (PRESTES, 2012, p. 216-217, grifos no original)

O ser humano apreende o real, os modos de ser, de estar e de fazer pelos processos da internalização e da mediação, que, por sua vez, ocorrem por meio de operações sógnicas, precisamente a instância da linguagem.

⁷ (KORCZAK, 1997, p. 139).

⁸ A propósito, em sua pesquisa de doutorado, a autora dedica-se a expor equívocos das traduções de obras de Vigotski no Brasil. Ela demonstrou, por exemplo, que o termo “fala” ou a ideia de “palavra falada” dos escritos originais em russo do autor foi aqui e em outros países traduzido equivocadamente como “linguagem”, inclusive nos títulos dos livros. (Cf. PRESTES, 2012)

Todas as funções psíquicas superiores têm como traço comum o fato de serem processos mediatos, melhor dizendo, de incorporarem à sua estrutura, como parte central de todo o processo, o *emprego de signos* como meio fundamental de orientação e domínio dos processos psíquicos. (VIGOTSKI, 2009a, p. 161, grifos meus)

Os signos, por sua vez, são resultado do trabalho coletivo de uma comunidade de falantes, que os criam e partilham em meio às suas necessidades e desejos e à solução de seus problemas comuns, como nos ensina Mikhail Bakhtin.

Os signos só podem aparecer em um *terreno interindividual*. Ainda assim, trata-se de um terreno que não pode ser chamado de “natural” no sentido usual da palavra: não basta colocar face a face dois *homo sapiens* quaisquer para que os signos se constituam. É fundamental que esses dois indivíduos estejam socialmente organizados, que formem um grupo (uma unidade social): só assim um sistema de signos pode constituir-se. A consciência individual não só nada pode explicar, mas, ao contrário, deve ela própria ser explicada a partir do meio ideológico e social. (BAKHTIN, 2014, p. 35, grifos no original)

Em suma, os indivíduos se tornam sujeitos porque, na convivência com seus semelhantes, se apropriam de *significados* – dos papéis e posições sociais de si mesmos e dos outros sujeitos, dos objetos, de lugares, etc.

A natureza do significado “se revela antes de tudo na *generalização*, que está contida como momento central, fundamental, em qualquer palavra”, elemento sem o qual “a palavra deixa de ser o que é”: “modo absolutamente original de *representação da realidade na consciência*” (VIGOTSKI, 2009a, p. 407-408, grifos meus).

Definindo a língua como resultado da intersecção entre cognição, comunicação e cultura, o linguista estadunidense Daniel Everett postula que ela é uma ferramenta cultural e, por conseguinte, como qualquer outro instrumento, tanto quanto o arco e a flecha, por exemplo, foi criada pelo homem.

A língua pode ter sido inventada no curso da história humana uma ou múltiplas vezes. Mas se eu estou certo, a língua é, em primeira instância, uma ferramenta para pensar e comunicar e, embora seja baseada na psicologia humana, ela é crucialmente conformada pelas culturas humanas. Ela é uma ferramenta cultural tanto quanto cognitiva. Há tantas outras ferramentas similares, incluindo o conceito de heróis, as teorias científicas e a roda. Ainda assim, parece claro que a língua é indiscutivelmente o mais importante de todos os utensílios de nosso cérebro. Como o arco e a flecha, o fogo e outras ferramentas, ela é parte descoberta, parte invenção. (EVERETT, 2013, p. 19-20, tradução livre do original em inglês)

Necessariamente embrenhada em uma teoria do sujeito, a linguagem é atividade que, criada pelo homem a partir da necessidade de interlocução entre semelhantes para a produção

de sua existência, de sua vida comum, o constitui, em uma relação para sempre indivisa, uma vez que a existência do ser humano só pode se dar em sociedade. Assim, desde o princípio de sua história como indivíduo e de sua história como espécie o homem é um ser social, que se faz na interação com o outro, ao mesmo tempo diferente e seu igual.

Desde sempre participando de processos interlocutivos, os sujeitos vão constituindo sistemas de referências que, ao mesmo tempo, constituem suas consciências. Assim, podemos compreender a constituição humana como processo coletivo de diálogo e interação por meio da linguagem em contínua reflexão, sendo esta, portanto, um trabalho cujo fim ou produto é a consciência dos sujeitos.

A noção de linguagem como constituidora dos sujeitos pela criação e pelo compartilhamento de representações e significados que plasmam a consciência dos seres humanos dá base à assunção da leitura como parte do circuito de constituição das subjetividades, consumando-se como interlocução entre sujeitos por meio da escrita.

Compreendendo a leitura como interlocução entre sujeitos e, como tal, espaço de construção e circulação de sentidos, impossível descontextualizá-la do processo de constituição da subjetividade, alargado pelas possibilidades múltiplas de interação que o domínio da escrita possibilitou e possibilita. (GERALDI, 2009, p. 90, grifos meus)

Ainda, ao constituir os sujeitos, a linguagem escrita constitui o conhecimento na interação, como explica Smolka ao tratar do processo de alfabetização inicial.

Desse modo, a escrita não é apenas um “objeto de conhecimento” na escola. Como forma de linguagem, ela é constitutiva do conhecimento na interação. Não se trata, então, apenas de “ensinar” (no sentido de transmitir) a escrita, mas de usar, fazer funcionar a escrita como interação e interlocução na sala de aula, experienciando a linguagem nas suas várias possibilidades. No movimento das interações sociais e nos momentos das interlocuções, a linguagem se cria, se transforma, se constrói, como conhecimento humano. (SMOLKA, 2012, p. 59-60)

É, pois, por seu aspecto de alargamento de repertórios simbólicos, de ampliação das possibilidades de interação e de constituição de conhecimento, por oferecer aos sujeitos novas formas de dizer “o que se tem a dizer” – e, portanto, de ser e estar no mundo –, de, “lendo a palavra do outro”, poder “descobrir nela outras formas de pensar que, contrapostas às minhas, poderão me levar à construção de novas formas, e assim sucessivamente” (GERALDI, 2013, p. 171), que a leitura literária é valorizada como criação humana e reafirmada como prática social a ser ensinada e aprendida na escola.

1.4 – Escrita, leitura e literatura: o homem inventa o que o distingue

Nas sociedades permeadas pela escrita, entre tantos bens e criações humanas, esta destaca-se como aquela que se faz presente em todos os ambientes, situações e processos sociais, no mundo do trabalho, do consumo e nas transações comerciais, na vida cotidiana, nas atividades médicas e de saúde, em momentos de lazer e entretenimento, em rituais religiosos e onde mais se possa imaginar. O registro escrito ganha autoridade de validação e comprovação dos fatos (do nascimento à morte), das relações entre pessoas e instituições, do que foi acordado, combinado, contratado, do que foi dito e prometido, do que é sonhado e planejado, do que é desejado e daquilo que ainda não existe.

Aos poetas trovadores e historiadores da Antiguidade cabia a tarefa de perpetuar na palavra falada os feitos da humanidade, de modo a tornar seus protagonistas imortais, enquanto a invenção da escrita veio garantir que “as coisas que devem sua existência exclusivamente aos homens” ou o “conteúdo da História” (ARENDR, 2005, p. 73-74), ganhassem um registro mais duradouro. Se a palavra falada, forjada pelo homem em interação com seus iguais e com o meio, junto com o trabalho, o distinguiu dos outros animais, a palavra escrita se plasma em materialidade não mais apenas sonora, garantindo à expressão oral humana a possibilidade de integrar concretamente as coisas do mundo ou o mundo das coisas criadas pelo homem.

A escrita, assim, vem proporcionar à humanidade que seus feitos se perpetuem sobre a Terra, pois garante o registro da História por meio de uma materialidade menos efêmera que a palavra sonora. Poderíamos dizer da escrita o que disse Hannah Arendt sobre a História, que, para ela, permite ao homem superar a própria mortalidade e ingressar no campo da imortalidade pertencente à Natureza.

Imortalidade é o que a natureza possui sem esforço e sem assistência de ninguém, e imortalidade é, pois, o que os mortais precisam tentar alcançar se desejam sobreviver ao mundo em que nasceram, se desejam sobreviver às coisas que os circundam e em cuja companhia foram admitidos por curto tempo. [...] A História acolhe em sua memória aqueles mortais que, através de *feitos e palavras*, se provaram dignos da natureza, e sua fama eterna significa que eles, em que pese sua mortalidade, podem permanecer na companhia das coisas que duram para sempre. (ARENDR, 2005, p. 78, grifos meus)

Se a História acolhe a memória daqueles que se fizeram imortais por seus feitos e palavras, a escrita apreende a História e muda radicalmente o modo como o ser humano se

apropriada da cultura, ou seja, muda a educação. Para os estudiosos franceses Guy Vincent, Bernard Lahire e Daniel Thin, a escrita “permite a acumulação da cultura até então conservada no estado incorporado⁹”, fazendo com que tenha se tornado “cada vez mais indispensável a aparição de um sistema escolar.” A generalização da cultura escrita para todo tipo de prática social, de sua feita, veio a fazer da escola um lugar central, um “ponto de passagem obrigatório” para um número crescente de pessoas, por mais que suas atividades e posições sociais fossem muito diferentes. Assim, esses autores veem a escola como a principal forma social escritural, ou seja, a escola tem nas práticas escritas a base de sua existência, destacando-se dentre as demais formas sociais escriturais¹⁰. (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001, p. 28, grifos no original).

Pertencentes ao conjunto da humanidade, à medida que vão sendo incorporadas de geração em geração, as criações humanas mudam a cultura, a forma de pensar e de agir da humanidade, seus hábitos, suas necessidades e o modo de supri-las, ao mesmo tempo em que vão sendo recriadas e modificadas por esse uso contínuo. No caso da cultura escrita, pesquisas e estudos dos mais variados campos das ciências, em diferentes países e a partir de distintos enfoques permitem apontar, por um lado, os efeitos da alfabetização, da escrita e da escolarização sobre os modos de funcionamento cognitivo e processos psicológicos dos indivíduos, e por outro, reconhecer o papel da escrita e da leitura nas formas de apropriação da cultura entre uma geração e outra, com implicações sobre o próprio conteúdo dessa tradição, a formação da consciência histórica e da atitude crítica.¹¹

Em sociedades cada vez mais permeadas pela cultura escrita, cujo uso e desenvolvimento se dá na tensão de camadas sociais com interesses políticos, ideológicos e culturais nem sempre convergentes, esta desponta como elemento de distinção social. Desse

⁹ Emprestando de Pierre Bourdieu a expressão “estado incorporado”, os autores se referem às formações sociais orais em que “tudo está ligado ao estado incorporado dos saberes e saber-fazer; dos costumes, tradições, mitos e ritos, isto é, a formas sociais orais, locais, sempre contextualizadas”, onde “nada ou muito pouco do que faz o grupo (as ‘normas’, os ‘saberes’, etc.) aparece verdadeiramente como tal para os sujeitos sociais. Eles próprios os possuem e produzem, mas de tal maneira, segundo um modo tal, que são mais possuídos por eles do que os possuem verdadeiramente.” (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001, p. 20)

¹⁰ Distinguindo-as das formas sociais orais, os autores explicam que as formas sociais escriturais são aquelas “formas de relações sociais tramadas por práticas de escrita e/ou tornadas possíveis pelas práticas de escrita e pela relação com a linguagem e como o mundo que lhes é indissociável.” (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001, p. 18)

¹¹ No livro *Alfabetismo e atitudes: pesquisa com jovens e adultos*, de 1999, resultante de sua pesquisa de doutorado, Vera Masagão Ribeiro contribui para essa compreensão, traçando um quadro extensivo e aprofundado das teorias do alfabetismo a partir das perspectivas histórica, etnográfica e psicológica.

modo, se a linguagem constitui a identidade do homem como sujeito e, junto com o trabalho, faz dele um ser social, histórico e político, o domínio da escrita distingue os homens entre si, como detentores e usuários diferenciados desta criação humana.

A penetração da escrita não foi um fenômeno isolado; ao lado da urbanização, da escolarização, da alfabetização e das línguas nacionais, seu desenvolvimento caminhou junto com a constituição dos Estados nacionais modernos na Europa, principalmente a partir do século XVI, tendo se intensificado a partir da segunda metade do século XIX, quando a literatura foi alçada como fator de distinção social durante a ascensão da burguesia naquele continente.

No Brasil, só a partir de 1808, quando a monarquia portuguesa, fugindo da ocupação francesa, transfere-se para a colônia em continente americano, começam a surgir as condições materiais para a existência da imprensa, pois a administração real necessitava de maquinário para publicar seus atos e proclamações. No entanto, até 1821, as atividades de tipografia eram objeto de monopólio estatal em terras brasileiras e só mesmo em torno de 1840 é que esse tipo de negócio começou a ganhar fôlego por aqui.

Só por volta de 1840 o Brasil do Rio de Janeiro, sede da monarquia, passou a exibir alguns dos traços necessários para a formação e fortalecimento de uma sociedade leitora: estavam presentes os mecanismos mínimos para produção e circulação da literatura, como tipografias, livrarias e bibliotecas; a escolarização era precária, mas manifestava-se o movimento visando à melhoria do sistema; o capitalismo ensaiava seus primeiros passos graças à expansão da cafeicultura e dos interesses econômicos britânicos, que queriam um mercado cativo, mas em constante progresso. (LAJOLO; ZILBERMAN, 2003, p.18)

De acordo com Regina Zilberman, há uma relação histórica entre sociedade capitalista e leitura, pois o capitalismo reuniu as condições para a existência de uma sociedade leitora, tais quais: a escola como instituição que valoriza a educação como fator de ascensão social; a escrita considerada como um bem ou propriedade que “atesta a existência de outras propriedades”; e a impressão de textos vista como um negócio lucrativo. Para ela, “a história da leitura consiste na história das possibilidades de ler”:

Para corresponder a essas condições, só a sociedade capitalista. Sabemos que escolas existiram na Grécia e em Roma, que a escrita remonta aos sumérios do terceiro milênio antes de Cristo e que as técnicas de impressão começaram com os chineses, ainda durante a Idade Média ocidental. Mas a reunião desses fatores ocorreu por causa da emergência e sucesso da sociedade capitalista, quando o capital cultural tornou-se igualmente importante para a acumulação do capital financeiro. (ZILBERMAN, [S.I.: s.n.], [entre 1999 e 2008]. Não paginado.)

Em texto já citado de autoria compartilhada com Marisa Lajolo, a mesma autora ainda destaca a leitura como uma “das primeiras manifestações da indústria do lazer”, ao mesmo tempo em que fortemente caracterizada por natureza pedagógica, pelo fato de ter sido “primeiramente patrocinada por grupos religiosos”, condições estas que possibilitaram, por seu turno, a emergência da noção de público, como “massa coletiva e anônima”, e da figura do leitor, “indivíduo habilitado à leitura, com preferências demarcadas” e “consumidor de uma mercadoria muito específica”. (LAJOLO; ZILBERMAN, 2003, p. 9-17)

Forma específica de apropriação da cultura escrita, a leitura emerge como prática cultural que assume modos de uso e de fazer distintos ao longo de sua existência. Em cada sociedade, essa prática cultural expressa manifestações plurais de usos, valores distintos conforme os interesses e necessidades dos diferentes grupos sociais que dela se apropriam, embora sua utilização como instrumento de dominação cultural e ideológica ou como elemento de distinção social faça parecer que dentre essas diversas práticas, umas são melhores que outras como também o seriam os sujeitos que as praticam.

No Brasil, a preocupação em garantir a distinção das corretas e melhores leituras (e leitores, por conseguinte) desembarcou na forma dos tratados setecentistas sobre o modo de ler as Belas Artes, enviados regularmente ao Rio de Janeiro no século XVIII e início do XIX, como levantou pesquisa de Márcia Abreu. Esses “guias da boa leitura” tratavam de definir a função da leitura e prescrever os melhores títulos e autores, como as maneiras corretas de ler. O mais curioso é que esses tratados eram produzidos na Europa a partir da apreensão diante da vulgarização da leitura ou da constatação de que “tout le monde lit” (“todo mundo lê”), como enunciado em um dos tratados pesquisados por Abreu.

Seja ou não real a premissa de que “todo mundo lê”, importa perceber que o ingresso de novos atores no mundo letrado tem como correlato o desejo de operar distinções entre “ignorantes” e “sábios”, entre “boas” e “más” leituras, maneiras corretas e incorretas de ler. A capacidade e a oportunidade de ler não poderia borrar as distinções entre pessoas comuns e “pessoas de espírito” (ou “gens d’esprit”, como dizem os tratados). A leitura extensiva e, sobretudo, a leitura de romances, entendida como forma de distração, são banidas no universo da boa leitura. (ABREU, 1999, p. 216)

Ao mesmo tempo, a história da leitura revela como essa prática cultural ganhou *status* de valor universal ao longo de seu desenvolvimento. Como tudo o que é defendido como valor universal, sua construção insere-se num determinado contexto político e histórico e surge num determinado local. Muitas vezes, desse local é imposto para o resto do mundo, mais como verdade absoluta do que como valor universal e, de modo geral, portadora de interesses políticos, ideológicos e econômicos. Se um valor é universal, as condições históricas e materiais para sua implementação como direito humano, entretanto, são singulares e, via de regra, desiguais, seja entre os diferentes países, seja entre as diversas camadas sociais em uma mesma nação.

Ao recuperar a penetração da escrita na sociedade francesa a partir do Segundo Império, o antropólogo e etnólogo Daniel Fabre refere-se à imagem de uma “inundação” e, sob essa égide, defende a tese de que todos, os que sabem e mesmo os que não sabem ler, participam da sociedade regida pela escrita, a partir de posições diversas, o que revela a insuficiência das abordagens que simplesmente separam letrados de iletrados. “Uns leem, os outros escutam ou, ao menos, veem, mas todos aproximam-se, bem ou mal, da escrita, todos percebem-na e experimentam sua presença.” (FABRE, 2009, p. 203)

Entretanto, o autor reconhece o fato de que leitores e possuidores de livros passam a compor um grupo social com grande prestígio. Ao identificar personagens leitores e situações de leitura em estudos históricos e etnográficos, ele procura desvendar como se constitui o que chama de “extraordinário efeito distintivo da leitura do livro”. Um de seus achados é o fato de que o acesso à leitura e à sua aprendizagem na escola sempre foi desigual, sobretudo para os mais pobres, para os que residiam em áreas mais remotas e para as meninas: “a definição dos excluídos da escola era tão evidente, durante duas ou três gerações, que era afirmada sem vergonha, tanto parecia traduzir a ordem das coisas” (FABRE, 2009, p. 210).

Se a leitura vai se constituindo como prática cultural que garante distinção social àqueles que dela usufruem, logo passa a ser incorporada pelas classes dominantes como “capital cultural herdado”, nas palavras do professor e historiador francês Jean Hébrard. Nessa condição, contraria toda a crença na “eficácia social” do ato de ler como algo que “pode ser posto a serviço de todas as causas das sociedades alfabetizadas” ou como “um meio de transformar os valores e os hábitos dos grupos sociais que são o seu alvo” (HÉBRARD, 2009, p. 35). Do mesmo modo, desmente a promessa de que o aprendizado da leitura na escola garantiria mobilidade cultural.

Para a sociologia das práticas culturais, a leitura é uma arte de fazer que se herda mais do que se aprende. E, por essa razão, ela tem mais frequentemente valor de sintoma de enraizamento nos grupos sociais que praticam as formas dominantes da cultura do que valor de instrumento da mobilidade cultural em direção a esses mesmos grupos. Colocando o acento sobre o ler mais do que sobre o livro, sobre a recepção mais do que sobre a posse, os pesquisadores demonstraram amplamente que, na escola, não é a leitura que se adquire, mas são maneiras de ler que aí se revelam. Ao aprender a ler, a criança contentar-se-ia em reinvestir no domínio do escrito as práticas culturais mais gerais do seu meio imediato. (HÉBRARD, 2009, p. 37)

A defesa dessa tese, segundo o autor, apoia-se na ideia da leitura como produção de sentido que se efetua a partir do conjunto de referências sociais e culturais do leitor e que, portanto, não seria a mensagem do texto lido o fator principal de mudança ou transformação no repertório do sujeito, uma vez que, segundo essa lógica, “o leitor reativa, no seu ato da leitura, suas aquisições culturais anteriores.”

O trabalho de leitura é, em grande parte, um processo de produção de sentido no qual o texto participa mais como um conjunto de obrigações (que o leitor toma mais ou menos em consideração) do que como estrita mensagem. A partir de então, pensamos poder mostrar que as inferências inerentes ao ato léxico apoiam-se mais sobre a capitalização cultural específica de cada leitor do que sobre a aprendizagem escolar de uma técnica de decifração. [...] Logo, a leitura é mais facilmente pensada como processo de confirmação cultural do que como motor de um deslocamento ou de uma progressão no mesmo campo. (HÉBRARD, 2009, p. 37-38)

Entretanto, o mesmo autor mostra-se insatisfeito com esse esquema interpretativo que, para ele, não explica “como o encontro com um texto pode remodelar um universo pessoal intelectual ou fantasmático.” É assim que, para demonstrar que é possível aprender a ler em seu sentido mais pleno, ele recorre a documentos e textos produzidos por outros estudiosos que, por meio de histórias de vida e da recuperação de autobiografias, narram passagens bem-sucedidas para o mundo da escrita. Ao descrever a incrível aventura de como

um menino camponês do século XVIII, miserável e não escolarizado, expulso de casa aos treze anos, se tornou um leitor pleno¹², Hébrard busca demonstrar a irrevogabilidade do aprendizado da leitura, na latência de se configurar, sim, como uma “vitória contra a inércia das posições culturais” e, sobretudo, a possibilidade de explicar tal aprendizagem de modo “que não seja a simples atualização de um capital herdado.” (HÉBRARD, 2009, p. 38-39)

No Brasil, o “fator herança” foi constatado por Marisa Lajolo, para quem “as histórias canônicas de leitores e de leituras falam sempre das classes média e alta”, o que se dá pela falta de registro de trajetórias de leitura de sujeitos de outros segmentos sociais que não as elites, levando-nos a concluir que “quem não nasceu entre os livros não tem jeito” (LAJOLO, 2003, p. 50). A mesma situação foi verificada pelo historiador francês Roger Chartier, para quem “são raras as confidências dos leitores comuns sobre suas leituras”, o que dificulta a composição de uma abrangente história das práticas de leitura. (CHARTIER, 2009, p. 20-21)

Certamente, a inquietação de Jean Hébrard é compartilhada por tantos outros estudiosos, pesquisadores e educadores que se perguntam: e quando não se tem *de quem* herdar? Quando não se tem *o que* herdar? A ausência da herança e de seu doador condena para sempre o sujeito a permanecer em um lugar que parece ter sido “naturalmente” determinado e de onde não se espera que ele jamais saia?

É nesse perturbador ponto de (auto)questionamento que busco reafirmar o papel da escola – certamente a ser reinventado – como o lugar para a introdução formal de crianças, jovens e adultos no mundo da escrita e, especificamente, no caso da pesquisa aqui reportada, para o ensino formal da leitura literária na fase inicial de alfabetização.

¹² A história de Valentin Jamerey-Duval que, após uma vida errante e de aprendizado autodidata da leitura e da escrita, aos 25 anos se tornou professor de história e de antiguidades na academia de Lunéville (ducado de Lorena), veio a público na forma de autobiografia recuperada pelo historiador Jean Marie Goulemot. O livro foi publicado na França em 1981, sob o título *Mémoires. Enfance et éducation d'un paysan au XVIIIe siècle*, sem tradução no Brasil.

1.5 – Leitura literária: fator de distinção, valor universal, direito humano?

Tomando literatura num sentido amplo, de criação e manifestação ficcional, poética e dramática de todas as camadas de uma sociedade e das mais variadas civilizações, em todos os tempos da história humana, Antonio Candido defende o direito humano à literatura, alçando-a à condição de bem incompressível, ou seja, aquele que não pode ser negado a ninguém. Ele constata que “não há povo e não há homem que possam viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação”, confirmando-a como uma necessidade “que não pode deixar de ser satisfeita sob pena de desorganização pessoal ou pelo menos de frustração mutiladora” (CANDIDO, 1989, p. 172-174).

Assim como todos sonham todas as noites, ninguém é capaz de passar as vinte e quatro horas do dia sem alguns momentos de entrega ao universo fabuloso. O sonho assegura durante o sono a presença indispensável desse universo, independentemente da nossa vontade. E durante a vigília a criação ficcional ou poética, que é a mola da literatura em todos os seus níveis e modalidades, está presente em cada um de nós, analfabeto ou erudito – como anedota, caso, história em quadrinho, noticiário policial, canção popular, moda de viola, samba carnavalesco. Ela se manifesta desde o devaneio amoroso ou econômico no ônibus até a atenção fixada na novela de televisão ou na leitura corrida de um romance. Ora, se ninguém pode passar vinte e quatro horas sem mergulhar no universo da ficção e da poesia, a literatura concebida no sentido amplo a que me referi parece corresponder a uma necessidade universal, que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito. (CANDIDO, 1989, p. 174-175)

Referindo-se à literatura como “o sonho acordado das civilizações”, o autor a compreende como algo que “confirma o homem na sua humanidade” e que o grande poder humanizador de uma obra literária advém do fato de que é um objeto construído pelo homem para dar forma ao mundo. (CANDIDO, 1989, p. 175)

O caráter humanizador da literatura não residiria necessariamente sobre cada obra literária em particular ou em seu conteúdo, mas no fato de a literatura fazer parte do maravilhoso universo ficcional criado pela humanidade para explicar (e buscar compreender) seu próprio espírito e o mundo, objetos tão complexos quanto tantas vezes inexpressíveis fora da linguagem artística.

Se a produção literária comporta toda essa força simbólica e criativa, é somente em seu outro polo que ela se completa e se confirma em seu poder criador e transformador: o polo

da leitura, onde se consuma a fruição literária propriamente, pois um texto só ganha sentido ao ser lido.

Ler é dar um sentido de conjunto, uma globalização e uma articulação aos sentidos produzidos pelas sequências. Não é encontrar o sentido desejado pelo autor, o que implicaria que o prazer do texto se originasse na coincidência entre o sentido desejado e o sentido percebido, em um tipo de acordo cultural, como algumas vezes se pretendeu, em uma ótica na qual o positivismo e o elitismo não escaparão a ninguém. *Ler é, portanto, constituir e não reconstituir um sentido.* A leitura é uma revelação pontual de uma polissemia do texto literário. A situação da leitura é, em decorrência disso, a revelação de uma das virtualidades significantes do texto. No limite, ela é aquilo pelo qual se atualiza uma de suas virtualidades, uma situação de comunicação particular, pois aberta. Se admitirmos, como o faço, que um texto literário é polissêmico, a análise do leitor parecerá, portanto, pertinente, porque constitui um dos termos essenciais do processo de aprovação e de troca que é a leitura. (GOULEMOT, 2009, p. 108, grifos meus)

Ler, assim, é um trabalho de construção e produção de sentidos pelo sujeito leitor, em constante interação com outros sujeitos, com base em seu repertório linguístico e textual e imerso em um contexto sociocultural que lhe dá parâmetros. Não se trata de ser o sujeito a fonte dos sentidos que produz, tampouco é ele produtor de “qualquer” sentido, mas aqueles possíveis dentro de condições objetivas (discursivas, sociais, culturais) de sua época, de seu grupo social, dos discursos a que tem acesso, pois não existe “leitura ingênua, quer dizer, pré-cultural, longe de qualquer referência exterior a ela” (GOULEMOT, 2009, p. 107).

Com ramificações iniciadas em vários países e por autores de diversas áreas no final dos anos 1960 e de modo mais contundente a partir da década de 1970, a noção de leitura como produção de sentido vem sendo amplamente absorvida e defendida por pesquisadores e autores brasileiros dos campos da linguística, da psicologia e da educação, entre outros. Também vem se fazendo presente em documentos oficiais e, aos poucos, chega à escola ou, ao menos, vem sendo absorvida pelo discurso pedagógico. A professora Vera Teixeira de Aguiar explica o conceito proveniente dos escritos de Hans-Robert Jauss e sua Estética da Recepção, isto é, “a concepção da arte literária centrada na atuação do leitor” e a “leitura enquanto atividade que dá existência e legitima a literatura”:

Tal processo só é percebido à luz da noção de horizontes de expectativas como os conjuntos de códigos éticos, estéticos, religiosos, sociais, morais, filosóficos, etc., que regem as épocas de produção e recepção das obras e são introjetados, de modo particular, pelo autor e pelo leitor. Como o diálogo desse último é com a obra em si (e não com seu produtor), o cruzamento de horizontes que se produz está no âmbito do leitor e do texto, cada um colocando questões e dando as respostas possíveis, segundo seu momento histórico. Como a obra literária é simbólica, ela permite leituras plurais, dando-se à interpretação sempre de um novo modo, pelas

possibilidades e combinações dos signos. Por essas vias, o leitor pode ter suas expectativas atendidas ou contrariadas, em maior ou menor grau. Mas o certo é que ele não continuará igual depois da leitura, uma vez que seu horizonte estará modificado pela interação com o texto. Daí decorre, por conseguinte, que uma segunda leitura do mesmo material será necessariamente diferente. (AGUIAR, 2006, p. 248-249)

Ainda, a participação do leitor se dá já no processo de escrita do texto e é condição de sua natureza discursiva, pois o texto é um discurso que o autor enuncia, dirigindo-se sempre a um interlocutor, de quem se espera a construção de *algum* sentido.

O outro é a medida: é para o outro que se produz o texto. E o outro não se inscreve no texto apenas no seu processo de produção de sentidos na leitura. O outro insere-se já na produção, como condição necessária para que o texto exista. É porque se sabe do *outro* que um texto acabado não é fechado em si mesmo. Seu sentido, por maior precisão que lhe queira dar seu autor, e ele o sabe, é já na produção um sentido construído a dois. (GERALDI, 2013, p. 101, grifos no original)

A produção de sentidos pelo leitor no ato da leitura confere a essa prática uma característica de *trabalho*, atividade produtiva – portanto ativa – tanto do escritor quanto do leitor. Sozinha, a palavra do autor “não produz sentido”, sendo a leitura, assim, vista como a contraparte do trabalho da escrita: “a) o esforço do autor na construção de sua obra, que em nossos termos se concretiza como *trabalho*; b) a construção da “sabedoria” do leitor (também trabalho) que opera a partir do trabalho do outro” (GERALDI, 2013, p. 168, grifos no original).

Tal noção de leitura como trabalho de produção de sentidos que se realiza pela interlocução entre autor e leitor a partir das referências textuais, contextuais, históricas, culturais e sociais do leitor serve para qualquer tipo de texto, mas em vista do objeto desta pesquisa, procuraremos nos ater aqui às especificidades da leitura literária. Nesse caso, ler “literariamente um texto” é também criar, pois “significa se apropriar de uma linguagem artística em sua riqueza, em sua beleza, em suas possibilidades de ampliação de horizontes e de percepções diferenciadas de mundo” (PAIVA; MACIEL, 2005, p. 120). Assim, considerado o texto literário em sua peculiaridade de produção artística¹³, sua leitura exige de quem dela usufrui um trabalho de (re)criação de sentidos.

¹³ Nota-se que no mundo das artes e da crítica literária existe um acalorado e disputado debate sobre o que garante literariedade a um texto, ou seja, quando um texto pode ou não ser considerado literário. Para além dessa polêmica referente à imanência artística, acrescenta-se ainda a questão de que um texto pode ser literário, mas não necessariamente a leitura que dele se faz. Assim, conforme já explicitado na Introdução, a opção nesta pesquisa é tratar das práticas de leitura e não do texto literário.

1.6 – O papel da escola na formação de leitores produtores de sentido

Tendo em conta os conceitos até então apresentados, podemos nos perguntar o que se transforma, no educando, ou o que ele mesmo constrói e do que se apropria no caso da formação para a leitura literária proporcionada pela escola. Colocando a questão de outra forma: se o processo de aprendizagem provoca transformações no sujeito, que tipo de transformação a aprendizagem da leitura literária causaria? O que o sujeito internaliza ao se apropriar da leitura literária?

De acordo com a psicologia dialética, “a linguagem é uma atividade criadora e constitutiva de conhecimento e, por isso mesmo, transformadora”; “a aquisição e o domínio da escrita como forma de linguagem acarretam uma crítica mudança em todo o desenvolvimento cultural da criança”; e o adulto atua como “regulador na relação com a criança” quanto à “internalização das formas culturais de comportamento” (SMOLKA, 2012, p. 76-78). Tendo em vista esses preceitos, pode-se afirmar que, nos anos iniciais do ensino fundamental, quando se espera iniciar e consolidar o processo formal de alfabetização, a aprendizagem da leitura literária, mediada pelo professor e pela escola, tem importante papel a cumprir nesse momento crucial de transformação crítica do desenvolvimento cultural.

Definindo a leitura literária como “experiência de linguagem e, ao mesmo tempo, de revelação, descoberta e aprofundamento de referenciais de realidade”, Ezequiel Theodoro da Silva entende que essa prática e seu aprendizado permitem à criança

um refinamento de sua razão (inteligência) pelas reflexões feitas acerca do possível e do impossível, acerca dos problemas de seu tempo e de seu contexto. Por outro lado, conduzida por sua capacidade de imaginação e pela inventividade de sua linguagem, a criança é capaz de criar sínteses, funções ou prolongamentos dos elementos extraídos de uma ou mais histórias. (SILVA, 2010, p. 77)

Na escola, a ação pedagógica deve ser capaz de transformar o conceito e a prática de leitura dos estudantes. No caso dos anos iniciais, trata-se de formar um conceito propriamente, visto que nessa etapa da escolaridade as crianças estão por ingressar de modo mais sistemático no mundo da escrita. As noções de deleite, de fruição, de gosto, elementos que certamente devem estar presentes nas práticas de leitura literária dos leitores de modo geral, não podem ser confundidas com a ideia de que não há o que se ensinar quanto à leitura

literária. A propósito, para a compreensão e a constituição de sentido de qualquer tipo de texto e, sobretudo, para a incorporação e o desenvolvimento de habilidades e competências leitoras, o professor

exerce o papel de catalisador das coletas de indícios das crianças e de suas interações, leva-as a *explicitarem e confrontarem suas estratégias*, a adquirirem o hábito de elaborar e utilizar instrumentos metodológicos, ou seja, a *construírem comportamentos de leitoras autônomas*. A presença de outras crianças também é indispensável, pois a construção dessas competências se alimenta do confronto, dos aportes mútuos e da necessidade de superar as contradições. (JOLIBERT, 1994, p. 160, grifos meus)

Já vimos que o desenvolvimento da capacidade de elaboração conceitual se dá pelo uso da palavra como agente de abstração e generalização. Também entendemos que, na escola, isso se dá de modo sistemático, organizado e planejado. O processo psicológico de elaboração conceitual é tomado aqui como prática social, portanto, não se dá “naturalmente”, mas é “historicamente determinado e culturalmente organizado”, operação pela qual os indivíduos “refletem cognitivamente suas experiências”, por meio de “um processo de análise (abstração) e de síntese (generalização) dos dados sensoriais, que é mediado pela palavra e nela materializado.” (FONTANA, 2013, p. 130)

Se a palavra media e materializa o processo de elaboração conceitual, pode-se dizer que na leitura literária – por excelência fábrica e morada estética da palavra – a elaboração conceitual diz respeito à ampliação, transformação e ressignificação de repertórios culturais (e não exclusivamente literários). Por meio desse processo, pode-se vislumbrar a conexão de repertórios locais com outros repertórios locais. As palavras de outrem tornam-se minhas. Os mundos de outros tornam-se meus, em um movimento de apropriação e compartilhamento simbólico absolutamente concreto.

A literatura, como discurso escrito, revela, registra e trabalha formas e normas do discurso social; ao mesmo tempo, instaura e amplia o espaço interdiscursivo, na medida em que inclui outros interlocutores – de outros lugares, de outros tempos – criando novas condições e novas possibilidades de troca de saberes, convocando os ouvintes / leitores a participarem como protagonistas no diálogo que se estabelece. (SMOLKA, 2012, p. 111)

Sendo a palavra o principal agente de abstração e de generalização, entendemos que o alargamento do repertório literário compõe, na formação escolar do sujeito, a apropriação de conceitos que se dá nos vários campos do saber, sobretudo se não nos limitarmos às tradicionais cisões e fronteiras entre áreas do conhecimento, com textos literários, de um lado,

e científicos ou didáticos, de outro. É essa a provocação que faz a professora Maria das Graças Rodrigues Paulino, da UFMG, ao comentar a fala da pesquisadora francesa Anne-Marie Chartier em seminário realizado em 1997¹⁴, em Mariana (MG):

Anne-Marie nos disse que um livro sobre as baleias pode fazer-nos sonhar e imaginar tanto quanto um romance, e que um romance de Júlio Verne pode fazer-nos descobrir o mundo de modo tão eficaz quanto um documentário. Mas as pessoas costumam pressupor que a literatura nos conduz ao sonho, enquanto o texto informativo nos conduz ao conhecimento do mundo. Esse equívoco tem algumas consequências negativas para a vida cultural de sociedades em conflito, como a nossa. (PAULINO, 2006, p. 73)

O texto literário requer do leitor habilidades e conhecimentos de mundo, de língua e de outros textos que lhe permitam recriar seu universo verbal, como explica a autora:

A relação do texto literário com o universo verbal como um todo, com os outros textos escritos, já é, pois, objeto da necessária recriação por parte do leitor. Mas a relação do texto literário com o universo extraverbal também passa por todas as transformações, seleções, inversões, repetições, rupturas, apropriações que sejam possíveis. Trata-se, portanto, de uma leitura que exige habilidades e conhecimentos de mundo, de língua e de textos bem específicas de seu leitor. E no momento mesmo da leitura literária todo esse repertório vai se modificando, sendo desestabilizado por sua pluralidade e ambiguidade. Esse seria o processo de produção de conhecimento característico da autêntica leitura literária. (PAULINO, 2006, p. 75)

Em outro artigo, após passear por indicações de estudos recentes da Psicologia Cognitiva, a mesma autora reflete sobre a importância de compreender o processamento da leitura literária como atividade que envolve “*habilidades simultaneamente intelectuais e estéticas*, num nível de interação social constitutivo da própria linguagem, na perspectiva buscada em Bakhtin” (PAULINO, 2005, p. 62, grifos meus).

É importante ressaltar, todavia, que se estamos buscando entrever um trânsito possível entre universos que foram separados ao longo do desenvolvimento da história humana e das ciências (todas elas humanas, pois todas inventadas pelo homem), não significa que se esteja tentando justificar a presença da leitura literária no currículo escolar pela via da “utilidade” científica. A esse respeito, convém mencionar um fenômeno que vem sendo observado nas mais recentes enquetes sobre práticas, hábitos e preferências de leitura na

¹⁴ As citações provêm da segunda edição do livro *A escolarização da leitura literária - O jogo do livro infantil e juvenil*, que teve sua primeira edição publicada em 1999, constituindo uma coletânea das palestras e depoimentos apresentados durante o 2º Encontro “O Jogo do livro infantil: a leitura”, sob coordenação do Ceale/FaE – UFMG (Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais).

França e que vem desafiando estudiosos. Trata-se da “separação” entre leitura e desempenho escolar.

Durante muito tempo, constatou-se que, quanto mais um leitor era escolarizado, mais ele tinha chances de se tornar um grande leitor. Ora, hoje, o consumo de livros e a qualificação escolar não estão mais tão solidamente ligados. A escolarização aumentou de forma intensa para todos, mas o crescimento dos leitores não acompanhou essa curva do prolongamento dos estudos: os que terminam o ensino médio, hoje, leem menos do que os de vinte anos atrás. Graças à pesquisa feita recentemente sobre a leitura dos estudantes universitários, em particular os de cursos técnicos e científicos, sabe-se que o fato de fazer estudos superiores não implica mais o fato de ser um grande leitor, e menos ainda ser um grande leitor de literatura. (A-M. CHARTIER, 2005, p. 138)

Tudo isso, no entanto, não é motivo para se concluir que o ensino de leitura literária na escola tornou-se dispensável ou obsoleto. Ao contrário, o descolamento entre escolarização e o hábito da leitura literária coloca-se como oportunidade para retomar a discussão sobre o lugar do ensino e da aprendizagem dessa prática cultural, tendo como pontos de partida:

1) a pergunta primordial da educação – que ser humano, que cidadão queremos formar com a educação escolar?;

2) a pergunta orientadora para o ensino de qualquer objeto na escola – que leitor queremos formar com o ensino de leitura literária na escola?

Como qualquer prática cultural, a leitura reside na formação do gosto e, nesse caso, tal formação se constitui pela apropriação que se dá a partir do acesso a objetos literários diversificados, a modelos de leitores e a práticas de leitura também diversos.

É por isso que podemos, novamente, sustentar um discurso que, no lugar de medir quanto se lê, em termos estritamente quantitativos, se interessa pelo conteúdo das leituras. No lugar de se perguntar se uma criança lê um pouco, muito, apaixonadamente, ou nada, podemos procurar conhecer a qualidade do que ela lê. A *formação do gosto dos leitores* torna-se novamente prioritária, e, através disso, a questão da literatura pode ser novamente colocada. (A-M. CHARTIER, 2005, p. 138, grifos meus)

Em pesquisa sobre leitura e literatura realizada em meados da década de 1980 junto a escolas da região de Campinas (SP), Maria do Rosário Mortatti constatou a trivialização da literatura infanto-juvenil escolar, que se dava tanto pela “escolha” dos títulos “estudados” (informada pelos interesses da indústria editorial, por sua vez, alimentada pelas políticas governamentais de distribuição de livros às escolas), quanto pelo tipo de prática pedagógica que orientava o “estudo” de tais textos. Para ela, a superação da trivialização não se daria

pelos critérios de seleção que apartariam os textos “bons” dos “ruins”, mas pela reconstrução desses conceitos, por uma utilização propriamente literária dos textos, por uma “prática sobre a palavra” que pudesse evidenciar a “função desestabilizadora do efeito estético”.

Dessa maneira, a noção de prazer passa não apenas pela satisfação de certas necessidades de fantasia, mas também pela *aprendizagem significativa da leitura*, ou seja, pela percepção e conhecimento do trabalho particular de linguagem, que envolve as condições de emergência e utilização/recepção dos textos literários, bem como pela *desmistificação do caráter imobilista e a-histórico da noção de gosto*. Em outras palavras, *pode-se aprender a gostar de ler* textos de qualidade literária (e gostar de aprender). (MORTATTI, 2001, p. 135-136, grifos meus)

Com a defesa do aprendizado da leitura literária na escola, falamos de um modo de conhecer e explicar o mundo distinto daquele promovido pelas chamadas Ciências Exatas e da Natureza, que têm como base a objetividade, a racionalidade e a universalidade. Situada no campo da arte, a experiência literária permite “outra possibilidade de abordar o mundo.” O texto literário abre espaço “não somente para a razão e a lógica, mas também para as *sensações* e os *afetos* e para o que, na experiência humana, é *ilógico* e *contraditório*” (NOGUEIRA, 2014, p. 50-51, grifos no original).

Já se pode pensar que formar um leitor literário significa, portanto, levar o aluno a perceber que a inventividade da linguagem literária não é, por assim dizer, um modo esteticamente “mais bonito” de expressão da linguagem (como uma espécie de adereço que, para alguns, seria desnecessário), mas sim a possibilidade de criar um campo de saber sobre a experiência do ser humano no mundo que outros discursos, notadamente o científico, não podem criar. (NOGUEIRA, 2014, p. 51)

No entanto, se a leitura de literatura não tem qualquer utilidade “prática”, é na dialética de sua “inutilidade”, pela possibilidade da experiência estética, que o texto literário justamente revela sua função educativa, pois traz para o universo do leitor o imprevisível, novas possibilidades de sentido, que questionam suas verdades, “desestabilizando-o e levando-o a reestruturar-se” (AGUIAR, 2006, p. 242).

Permito-me relatar uma experiência pessoal de leitura que para mim sintetiza esse aspecto da apreciação artística que, sem qualquer intencionalidade para além do desfrute estético, revela seu caráter de formação educativa. Numa noite de maio de 2015, num corriqueiro (e sempre aprazível) episódio de leitura antes de dormir, eu lia para meu filho de seis anos o livro *Fuja do Garabuja! e outros seres fantásticos*, quando, a certa altura, aparece umas dessas criaturas estranhas, denominada “Zança”, tipo abandonado à sua esquisitice e feiura, acompanhado pelo seguinte texto:

Seja bom com esse bicho de uma perna só -- o Zança.

Se ponha no lugar dele:

Não o convide para uma dança. (SILVERSTEIN, 2009, p. 40)

Senti o impacto daquela página sobre meu menino pelo brilho inconfundível de seus olhos quando algo o afeta, mas nada comentei, deixando-o sorver a beleza e a delícia de aprender, de ter consciência sobre os próprios sentimentos, de capturar o sensível instante em que a formação de valores atinge um ápice quase palpável. No exato momento em que eu virava a página, ele diz:

— Eu ia dançar com ele...

— É, filhote? E como você iria fazer, se ele tem uma perna só?

— Eu ia segurar ele...

2. Condições materiais para o ensino de leitura na escola

Neste capítulo serão apresentadas as condições concretas disponíveis para o ensino de leitura literária na escola:

- 1) o espaço que se denomina biblioteca escolar e seu funcionamento;
- 2) o acervo literário presente na biblioteca e nas salas de aula, como também os programas governamentais que o destinam à escola;
- 3) o trabalho do professor readaptado que se dedica à biblioteca;
- 4) o processo de planejamento pedagógico e trabalho coletivo que (não) trata da questão do ensino de leitura literária;
- 5) e um breve perfil de cada uma das professoras regentes cujas aulas foram observadas.

2.1 – Uma sala chamada biblioteca escolar

Na rede de ensino paulista, só recentemente uma resolução da Secretaria Estadual de Educação estabeleceu a criação e a organização de Salas de Leitura nas escolas estaduais (Resolução SE 15, de 18/2/2009). Segundo o texto da norma, o local, a ser implementado gradativamente em todas as unidades da rede, deve oferecer aos alunos de todos os cursos e modalidades acesso a materiais impressos e eletrônicos diversos e ser “espaço privilegiado de incentivo à leitura como fonte de informação, prazer, entretenimento e formação de leitor crítico, criativo e autônomo” (SÃO PAULO, 2009, p. 39).

O texto determina que as salas ou ambientes de leitura contarão com um professor responsável e lista suas atribuições. Informações extraoficiais dão conta de que, com tal resolução, o Governo do Estado de São Paulo teria se antecipado à sanção da Lei nacional 12.244/10, que determina que todas as instituições de ensino do país, públicas e privadas, devem ter biblioteca, com a presença de bibliotecário, e estabelece um prazo de dez anos a partir de sua promulgação para seu efetivo cumprimento pelas redes de ensino. De acordo

com essas informações, o governo paulista estaria querendo justamente se desviar da obrigação de contratar um profissional especializado para cada unidade de ensino.

A despeito da referida resolução, na escola pesquisada existe uma sala que durante o período da pesquisa de campo ainda era chamada de biblioteca escolar. Criada em 1993 depois que a unidade escolar passou a integrar o chamado projeto Escola Padrão¹⁵ e tendo recebido por denominação o nome de um grande escritor brasileiro, a biblioteca da escola fica instalada em uma sala de 48m², com vinte estantes e cinco mesas redondas, que comportam 25 pessoas sentadas em estudo ou leitura. A sala foi construída especialmente para abrigar a biblioteca, pois a escola existe desde 1967. Possui duas escrivaninhas, um armário do tipo fichário e dez armários com portas, que guardam o acervo da Biblioteca do Professor e permanecem trancados. O espaço não está aparelhado com ar condicionado e não possui computador, seja para o trabalho de organização de acervo, seja para consulta dos usuários.

Antes desse local específico, a escola mantinha um pequeno acervo (composto por “literatura, atlas, história, geografia”, segundo Euclides, professor readaptado) numa salinha que era então cuidada por uma inspetora de alunos. A partir do relato de Euclides, que trabalhou no espaço por mais de vinte anos, pode-se concluir que, desde que foi implementada, a biblioteca parece ter passado por pelo menos três fases no que diz respeito à sua gestão e ao seu uso, que estão relacionadas a três diretoras que passaram pela escola no período. Na fase inicial, quando a unidade escolar fazia parte do projeto Escola Padrão, havia serviços de empréstimos diretamente aos alunos e à comunidade. Nessa época, além de Euclides, um estudante de Letras contratado se dedicava à biblioteca, onde fazia leituras para os alunos e cuidava dos empréstimos.

¹⁵ O projeto Escola Padrão foi instituído pelo governador Luiz Antônio Fleury Filho e seu secretário de educação, Fernando Gomes de Moraes, por meio do decreto 34.035, de 22 de outubro de 1991, com a finalidade de “ – I) recuperar o padrão de qualidade do ensino ministrado nas escolas públicas; II) modernizar a escola pública, tornando-a apta a fornecer o estudo, a pesquisa, o estímulo à discussão e a posse de todos os conhecimentos disponíveis na atualidade; III) preparar o aluno para o acesso aos níveis mais elevados de compreensão da realidade social e das formas de intervenção nessa realidade; IV) utilizar novas tecnologias educacionais”. Disponível em: <<http://governosp.jusbrasil.com.br/legislacao/181563/decreto3403591>>. [Acesso em 12 out. 2015]

Existe o horário para as professoras, para cada sala. Não tem projeto pedagógico para a biblioteca. Na época da escola padrão, tinha projeto. Tinha o Alberto, que trabalhava exclusivamente na biblioteca, com leitura dirigida, contação de histórias. Não durou nem dois anos. Ele era da área de língua portuguesa, estudava na USP, era muito inteligente, ficava à tarde e à noite. Tinha dia que ele vinha mais cedo pra me ajudar a classificar os livros. (Euclides, professor readaptado na biblioteca)

Ao ser perguntado se os alunos frequentavam a biblioteca nessa época, a resposta de Euclides é rápida, entusiástica e saudosa: “Os alunos gostavam muito de ler, emprestavam muito, era muito empréstimo”. E complementa: “Na escola padrão, a gente trabalhava com fichinhas de alunos, onde anotava o nome do livro, do autor, do tombo e tudo. Depois, devido à muita procura, achamos melhor anotar num papel...”. A informação sobre o atendimento direto aos alunos foi confirmada pela consulta a vários cadernos de registro de empréstimos, com todos os detalhes anotados minuciosamente e manualmente. Nos vários volumes utilizados ao longo dos anos, verificou-se grande movimentação, com muitos alunos a partir da 4ª série retirando os mais variados títulos.

Depois do curto período da Escola Padrão, cancelou-se o contrato com o estudante de Letras mencionado. Para garantir o atendimento à tarde e à noite, uma vez que Euclides só trabalha no período da manhã, a diretora passou a destinar recursos financeiros que a APM (Associação de Pais e Mestres) da escola arrecadava com o aluguel da cantina para remunerar uma pessoa. Com o ingresso da atual diretora, tal remuneração foi suspensa. “Agora eles emprestam através de professora. Eu não posso trabalhar e não tem outra pessoa. Quando a diretora chegou, eu falei pra ela que eu não podia. Mas ela não manteve a contratação da Maria das Dores.” Por fim, Euclides resume a história da seguinte maneira, tomando como eixo do enredo a guarda da chave: “Dona Isabel colocava funcionária da secretaria para tomar livros quando chegava material novo; dona Glória foi a grande organizadora da biblioteca, mantinha a chave guardada; dona Sueli fez esse absurdo de dar a chave pra todo mundo...”.

A atual diretora da escola (Sueli) relata que, ao assumir a unidade, elaborou horários e regras para o uso da biblioteca por professores e alunos.

Quando eu cheguei aqui, eu entrei naquela biblioteca. Falei assim: “Tem alguma coisa errada aqui.. Eu acho que ninguém entra nessa biblioteca porque ela tá muito arrumada. Ela tá muito em ordem.” E comecei a fazer alguma abertura, a falar com os professores pra levarem [os alunos]. Começou... Bagunçou toda a biblioteca. O

professor não sabe usar. Cheguei à conclusão de que o professor não tem formação para usar a biblioteca. Ele não sabe usar a biblioteca. Se ele não sabe usar, não sabe ensinar a usar. Ele não sabe que tem que tirar o livro de um lugar e voltar pra mesma prateleira, para o mesmo lugar. Bagunçou, sujeira de bala, de lanche, de coisa. Claro que começou a ter atrito com o readaptado que está lá. Ele está certo, a biblioteca não é para ser usada desta forma. Aí elaborei umas regras de uso da biblioteca para o professor, regras para o aluno. No período em que eu estou na escola, a gente só tinha ciclo 1 de manhã. Ok. Nos outros períodos os meus vices não conseguiam acompanhar. Começou a acontecer a mesma coisa. A desordem, livro fora de lugar, livro desaparecido, sumido. Bom, fechou tudo de novo pra gente conseguir voltar. Aí conversei com os professores de português e eles são responsáveis. Então a gente agora anota quem esteve lá e em que horário. Então ele é responsável por aquilo. Está funcionando melhor. Não é o ideal, mas melhorou muito.” (Sueli, diretora da escola desde dezembro de 2005)

Do depoimento da diretora, destaca-se a afirmação sobre os professores não saberem utilizar a biblioteca e por isso não saberiam também ensinar seus alunos a usá-la. Não só no trecho destacado, mas durante toda a entrevista, em nenhum momento a diretora mencionou a inexistência de uma proposta clara para o uso da biblioteca, por sua vez situada em um projeto para o ensino de leitura literária na escola. Como “problema” ela identifica apenas a inadequada utilização uso da biblioteca pelo professor, deixando transparecer a ideia de que “temos tudo” e só falta “boa vontade” por parte dos docentes. Entretanto, ela parece se contradizer no trecho apresentado na sequência, quando diz que “teria ótimos professores para trabalhar na biblioteca”.

Segundo informou Euclides, no segundo semestre de 2014, duas pessoas da DRE (Diretoria Regional de Ensino) visitaram a biblioteca, com o objetivo de conhecer o espaço, o acervo e seu funcionamento. Fora anunciado que um novo projeto seria implementado na biblioteca e que um novo profissional seria destinado ao espaço. Mas ele, único profissional da escola exclusivamente dedicado à biblioteca, não tinha mais informações sobre o assunto. A diretora da escola confirmou a intenção da SEE, que não se efetivou.

De acordo com Sueli, a DRE abriu exclusivamente para professores categoria “F”, sem aula, ou professores categoria O (titular de cargo adido)¹⁶ a possibilidade de inscrição

¹⁶ Sob regulamentação da Lei Complementar 1.093/2009 (alterada e complementada por vários decretos, resoluções e instruções normativas subsequentes) enquadra-se na categoria “F” o professor cujo contrato de trabalho é precário e temporário (pelo prazo máximo de doze meses), após aprovação em processo seletivo

para atuar em biblioteca escolar. Para ela, essa modalidade foi muito restritiva e ainda que alguém da escola quisesse se candidatar, não poderia, pois estaria impedido pela legislação:

Então eles fecham muito. Eles restringem muito. Eu não tenho nenhum titular de cargo que possa ficar na biblioteca porque eu não vou ter ninguém adido. Não vou poder designar alguém que eu gostaria que ficasse na biblioteca porque essa pessoa não vai poder se afastar pra ficar lá, porque a legislação me impede. Provavelmente virá alguém de fora. Alguém que eu não conheço. [...] Tenho vários professores habilitados na escola. Vários professores titulares na escola que fariam um excelente papel na biblioteca.

Não foi encontrado qualquer documento oficial da DRE ou da SEE anunciando a referida contratação entre os anos de 2014 e 2015. No entanto, em novembro de 2015, o Diário Oficial do Estado de São Paulo publicou edital de inscrição para processo de credenciamento e seleção de professor responsável por sala de leitura nas escolas estaduais da Diretoria de Ensino à qual a escola pesquisada pertence. Entre os requisitos, era preciso portar diploma de licenciatura plena (sem área especificada) e possuir vínculo docente com a Secretaria de Estado da Educação, observada a seguinte ordem de prioridade por situação funcional: a) docente readaptado; b) docente titular de cargo, na situação de adido, que estivesse cumprindo horas de permanência na composição da jornada inicial ou da jornada reduzida; c) docente ocupante de função-atividade, que estivesse cumprindo horas de permanência correspondentes à carga horária mínima total de 12 horas semanais.

Desde abril de 2016, iniciou-se na escola uma nova forma de funcionamento do que agora passa a se chamar Sala de Leitura, conforme resolução mencionada no início deste item. Na última visita à escola, em maio, conheci Ariane, a nova professora readaptada que substituiu Euclides. Ao telefonar para marcar a visita, procurando por Euclides, a professora coordenadora me informou que agora havia outra pessoa responsável pela biblioteca e que ela sequer sabia seu nome. Quando cheguei ao local, encontrei Ariane em meio a pilhas de livros e camadas de poeira, utilizando luvas plásticas, dedicada solitariamente à tarefa de organizar o acervo. Licenciada em História, ela me contou que lecionou na rede estadual até 2007, quando foi readaptada em função de um acidente que sofreu.

simplificado. Ver: Manual do Professor 2015. Disponível em <<http://www.apeoesp.org.br/publicacoes/professor/manual-do-professor-2015/>>. [Acesso em 30 mai. 2016]. Já o enquadramento de adido é dado pelo decreto nº 42.966/1998: “Quando o número de titulares de cargo do Quadro do Magistério (integrantes da classe docente ou da classe de suporte pedagógico) classificados em uma unidade escolar ou Diretoria de Ensino for maior que o estabelecido pelas normas legais ou regulamentares, os excedentes serão declarados adidos.”

Muito receptiva e entusiasmada com seu trabalho, disse que foi a responsável por implementar a Sala de Leitura em outra escola da região, onde deixou “tudo organizado”, mas agora quer “novos desafios”. O projeto, segundo ela, inclui informatização para facilitar a consulta e a gestão do acervo. Ela também relatou que fora apresentada só muito rapidamente à equipe docente da escola e que ainda não havia participado de nenhuma reunião pedagógica. Para o desenvolvimento de seu trabalho, conta com orientação de um bibliotecário da SEE. Ao procurar informações sobre esse funcionário, verifiquei que ele é, antes de tudo, um militante da causa da leitura, tendo sido premiado em 2011 pelo Ministério da Cultura por um projeto de promoção da leitura junto a pessoas em situação de vulnerabilidade social.

Embora a iniciativa possa ser interessante, com a contratação de uma professora readaptada para trabalhar exclusivamente na Sala de Leitura, já com alguma experiência nesse âmbito em outras escolas da rede estadual, é de se questionar o modo como a proposta aterrissa na escola. Novamente, ter pessoal dedicado ao espaço e ao acervo é indispensável, mas sem uma proposta que insira o ensino de leitura literária no projeto pedagógico da escola, corre-se o risco de que esse objeto fique à mercê do acaso que reúna a boa vontade e o gosto de alguns contra todos os obstáculos já conhecidos e novos que possam surgir.

2.2 – Livros para quem os querem

Sendo o foco da pesquisa o ensino de leitura literária nos anos iniciais do ensino fundamental, este item será dedicado a um breve panorama do acervo geral da escola, seguida de uma sucinta descrição do acervo literário, sobretudo daquele destinado aos anos iniciais. A ideia é compor uma visão sobre o que existe na escola em termos de materiais literários para que se possa tratar da gestão do ensino de leitura literária no ciclo inicial olhando para seus vários aspectos: acervo e condições materiais (incluindo espaço e estrutura física), pessoal e natureza das mediações em sala de aula.

A escola possui acervo didático e literário em grande quantidade e variedade, para uso de professores e de alunos, na biblioteca e em sala de aula, com livros advindos de diversos programas do Governo Federal e do Governo Estadual. O material fica disponível na

biblioteca escolar e nas salas de aula, além dos exemplares que são entregues diretamente aos alunos.

Optamos por denominar o acervo segundo essas duas grandes classificações – didático e literário – por não dispormos de tempo e espaço, e também não ser nosso objetivo, no escopo desta pesquisa, para um aprofundamento da discussão sobre taxonomia literária. No que diz respeito à literatura infantil, Magda Soares conclama o poeta Carlos Drummond de Andrade que, ainda na década de 1940, qualificou como “duvidosa” a existência desse gênero.

Haverá música infantil? Pintura infantil? A partir de que ponto uma obra literária deixa de constituir alimento para o espírito da criança ou do jovem e se dirige ao espírito do adulto? Qual o bom livro para crianças, que não seja lido com interesse pelo homem feito? Qual o livro de viagens ou aventuras, destinado a adultos, que não possa ser dado à criança, desde que vazado em linguagem simples e isento [...] Será a criança um ser à parte, estranha ao homem, e reclamando uma literatura também à parte, de matéria de escândalo?” (ANDRADE, 1944, apud SOARES, 2006, p. 18)

Como já explicado, interessa-nos mais tratar das práticas de leitura, ou mais especificamente do que estamos chamando de leitura literária, do que nos debruçar sobre os objetos de leitura, textos em quaisquer suportes, entre eles os livros. Assim, na descrição sobre o material para o ensino de leitura disponível na escola nos ateremos às informações constantes nos documentos oficiais e faremos comentários pontuais sobre os textos e livros utilizados pelas professoras em sala de aula.

É importante registrar que a busca por informações sobre os programas do Governo Federal e do Governo Estadual de São Paulo que destinam acervos literários a escolas públicas não se deu *a priori*, ou seja, não se trata de um levantamento ou análise sobre as ações dessa natureza realizadas pelas duas esferas governamentais. Foi a partir da constatação da existência das obras na escola e de seu manuseio que se verificou a necessidade de apresentar algumas informações sobre as políticas que destinam livros à unidade escolar. Com isso, explica-se que a descrição se atém a programas voltados à primeira etapa do ensino fundamental e que fornecem acervos literários ou de apoio ao processo de alfabetização nesse ciclo.

2.2.1 – Acervo advindo de programas do Governo Federal

O Simad (Sistema Material Didático)¹⁷ no portal do FNDE (Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação) registra que o primeiro lote de material literário advindo da esfera federal teria sido enviado à escola pesquisada em 2005, como parte do PNBE (Programa Nacional Biblioteca na Escola). Desde então, a unidade passou a receber quase que anualmente livros variados (didáticos, literários, de referência) e outros materiais impressos (como revistas), voltados tanto para professores quanto para alunos. A observação do material disponível nas estantes da biblioteca e em caixas levadas para uso nas salas de aula permite confirmar a existência de grande quantidade e variedade de material proveniente de vários programas do Governo Federal, brevemente descritos a seguir.

- **PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) Obras Complementares:** abrange acervo infanto-juvenil de apoio ao processo de alfabetização e letramento nos três primeiros anos do ensino fundamental, subdividido em três grandes áreas: ciências da natureza e matemática; ciências humanas; linguagens e códigos. Cada exemplar vem com um tipo de selo na capa indicando que se destina a uso nas salas de aula. A instrução é reiterada na contracapa de cada livro, em mensagem dirigida a professores e estudantes: “Os livros devem ficar na **sala de aula** para uso das turmas do 1º ao 3º ano com objetivo de ampliar o universo de referências culturais dos alunos nas diferentes áreas do conhecimento e melhorar as práticas de letramento no âmbito da escola”.¹⁸ O acervo é enviado às escolas acompanhado do guia *Acervos complementares – Alfabetização e letramento nas diferentes áreas do conhecimento*, dirigido aos professores, com explicações sobre os livros e suas relações com as três áreas mencionadas, os critérios de seleção das obras e uma apresentação de cada uma delas (Cf. BRASIL, 2012). A última edição do programa, de 2013, investiu cerca de R\$ 87,5 milhões com a compra e distribuição de 17,4 milhões de livros para 109,5 mil escolas e 8,1 milhões de alunos dos 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental¹⁹.

¹⁷ O sistema pode ser consultado em: <<https://www.fnde.gov.br/distribuicaosimadnet/iniciarSistema.action>>. [Acesso em 10 out. 2015].

¹⁸ Trecho retirado de um exemplar fornecido pelo programa e disponível na escola pesquisada. Os grifos são do texto original.

¹⁹ Todos os dados sobre custos dos programas informados nesta seção foram arredondados e retirados de: <<http://www.fnde.gov.br/programas/biblioteca-da-escola/biblioteca-da-escola-dados-estatisticos>>. [Acesso em 31 mai.2016].

- **PNLD Dicionários:** distribuição de dicionários de língua portuguesa a todas as escolas de ensino fundamental e médio, para uso dos alunos, incluindo um guia com orientações e sugestões de uso para professores. Em 2012, significou gastos de R\$ 146,5 milhões entre aquisição e distribuição de 8,8 milhões de exemplares.

- **PNLD Pnaic (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa):** a distribuição de acervos variados às escolas é um dos quatro eixos de ação do Pnaic, que entrega obras literárias destinadas às crianças e um guia cujo objetivo é orientar a equipe pedagógica da escola para o uso do acervo.²⁰ Informe do MEC/FNDE enviado à escola junto com os materiais instrui que se trata de acervo de literatura para uso nas salas de aula. Em 2013, o Programa representou custo de R\$ 46,7 milhões com aquisição e entrega de 10,7 milhões de livros para mais de 9,1 milhões de alunos dos primeiro, segundo e terceiro anos do ensino fundamental de quase 110 mil escolas.

- **PNBE (Programa Nacional Biblioteca da Escola):** iniciado em 1998, inclui vários subprogramas, como o PNBE do Professor, PNBE Periódicos e PNBE Temático. De acordo com o site oficial, o Programa atende todas as escolas públicas cadastradas no Censo Escolar, sem necessidade de adesão. O acervo distribuído compõe-se de gêneros literários diversificados, como obras clássicas da literatura universal, poesia, conto, crônica, novela, teatro, textos da tradição popular, romance, memória, diário, biografia, relatos de experiências, livros de imagens e histórias em quadrinhos. Considerando-se os anos de 2013 e 2014, somente com a modalidade principal do Programa, foram gastos R\$ 178,8 milhões com todo o processo de compra e entrega de 26,9 milhões de livros para 43,4 milhões de alunos de toda a educação básica.

²⁰ Informações constantes em: <<http://portal.mec.gov.br/pnld/pnld-pnaic>>. [Acesso em 10 out.2015].

2.2.2 – Acervo advindo de programas do Governo Estadual

Ler e Escrever – De acordo com informações no site oficial da SEE, o PLE (Programa Ler e Escrever) é um conjunto de ações articuladas destinadas à primeira etapa do ensino fundamental, que inclui formação, acompanhamento, elaboração e distribuição de materiais pedagógicos e outros subsídios. Implementado a partir de 2008, inicialmente nas escolas estaduais da capital paulista, o texto da Resolução que instituiu o PLE anunciava que sua meta era “ver plenamente alfabetizadas, até 2010, todas as crianças com até oito anos de idade (2^a série/3^o ano) matriculadas na rede estadual de ensino” (SÃO PAULO, 2007, p. 23). O site do programa informa que ele “já alfabetizou 95% das crianças de até 7 anos”.²¹

Uma das linhas de ação do PLE, materializada no projeto LSA (Livros na Sala de Aula), é a aquisição e distribuição de acervo literário para uso de professores e alunos em sala de aula, como diz o próprio nome da iniciativa. Notícia publicada no site da SEE em 22/8/2012 (data da última informação disponível sobre o assunto) anunciava que a lista de livros do LSA para o ano de 2013 havia sido definida, tendo sido selecionados 675 títulos para alunos e outros 30 para professores.²² Ao que parece, pelo que foi possível levantar, esse material chegou à escola pesquisada no primeiro semestre de 2014, para ser utilizado naquele mesmo ano. Porém o processo de tombamento e separação (descrito a seguir) se prolongou por muitos meses e só no final daquele ano os livros ficaram “prontos”, passando a ser utilizados ao longo de 2015.

²¹ O texto não fornece mais detalhes sobre essa informação. Não se sabe, por exemplo, quando ou em que ano esse percentual de crianças foi alfabetizado, causando-se a impressão de que esse patamar foi atingido e vem sendo mantido. Ou, talvez, pode-se interpretar, que essa taxa foi alcançada em algum momento (já), mas não se repetiu. Informações apresentadas em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/ler-escrever>>. [Último acesso em 2 jun. 2016].

²² Informação publicada em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/noticias/relacao-de-livros-que-farao-parte-do-curriculo-do-1-ao-5-ano-do-ensino-fundamental-ja-pode-ser-consultada>>. [Último acesso em 2 jun. 2016].

2.2.3 – Da biblioteca para as salas de aula: uma viagem em naves azuis

Antes de ficar disponível para o uso das professoras e alunos, o material voltado para o trabalho em sala de aula passa (ou passava até o ano de 2014, quando foi realizada a maior parte da pesquisa de campo) por um processamento específico na biblioteca da escola. Cada exemplar recebe um carimbo com número de tomo inscrito na página de rosto, repetido em etiqueta colada na capa. Depois, os livros são alocados em caixas plásticas azuis, separados por programa (do governo federal e estadual, conforme já descrito) e por ano (1^o ao 5^o ano do ensino fundamental). Cada caixa, por sua vez, recebe sobre a tampa uma numeração que a diferencia das outras, mais uma etiqueta que identifica o programa, o ano para o qual é voltada e uma listagem dos títulos dos livros ali contidos. No corpo da caixa, outra etiqueta repete o número identificador, de modo a evitar que a tampa de uma seja colocada sobre outra.

O leitor que considerou cansativa a descrição desse processo ainda não sabe que todo o trabalho era feito manualmente pelo professor readaptado na biblioteca, que contava com ajuda da professora coordenadora e de uma das professoras do 1^o ano para digitar (“passar a limpo”, na prática), imprimir e colar listas e etiquetas. Detalhe: os arquivos com as listagens não são armazenados.

A partir dessa organização, que resulta em cerca de dez caixas para cada ano/série, uma parte das caixas ficava na biblioteca e outra parte em uma sala no pátio da escola, pois não cabem todas juntas em nenhum dos dois espaços. Na hora da leitura, as professoras vão com os alunos buscar de uma a duas caixas por vez para uso nas salas de aula. De acordo com a professora coordenadora dos anos iniciais, o acervo destinado a permanecer em sala de aula não vai diretamente para as classes porque elas são utilizadas por turmas diferentes nos três turnos de funcionamento da escola, o que impossibilitaria a implementação dos chamados “cantos da leitura”. Segundo ela, os alunos mais velhos, dos outros turnos, destroem e roubam os livros das crianças do ciclo 1.

Durante as aulas, reparei que as professoras chamavam alguns alunos para ajudá-las a transportar as caixas azuis. Às vezes os alunos eram instruídos e solicitados para irem

sozinhos buscar as caixas. Ao chegarem nas salas, a depender da professora, o conteúdo da caixa era usado de modos distintos. Uma delas pedia para dois ajudantes disporem os livros no “beiral” da lousa, de maneira que eles ficassem como que em exposição. Depois disso os alunos poderiam ir até o expositor improvisado e escolher os livros que desejassem. Outras deixavam que os alunos escolhessem os livros diretamente de dentro das caixas. Por vezes, os mesmos que foram buscar as caixas se encarregavam de distribuir os livros aleatoriamente entre seus colegas.

A fim de observar o que efetivamente do acervo entra nas salas de aula, detive-me sobre a análise de duas caixas de livros utilizadas nas salas de cada turma e professora acompanhada. Embora tenham sido feitas anotações sobre todo o conteúdo das dez caixas analisadas, o inventário de todos os títulos tomaria muito espaço neste trabalho. Por isso, decidi-se destacar aqui dois pontos que emergiram com a manipulação dos livros que viajam dentro das caixas azuis: a mistura dos acervos e a variedade de títulos, tipos e origens dos textos.

2.2.4 – Coquetel de papel

Uma das primeiras constatações foi a mistura de livros pertencentes originalmente a acervos distintos, o que foi apontado como um problema pelo professor readaptado na biblioteca e pela diretora da escola.

Falei com as coordenadoras para falarem com as professoras, dizer o que pode e o que não pode fazer com isso. Uma delas pediu alguns livros de cada caixa e disse que ia falar. Eu separei até o manual com as instruções, os resumos, fiz uma caixinha pra ela. Essa caixinha ficou lá parada por muito tempo. Ela disse que falou com as professoras. Não falou coisa nenhuma! Aí eu peguei a caixinha de volta... (Euclides, professor readaptado na biblioteca)

A diretora reitera a preocupação do professor readaptado quanto ao que parece ser um grande problema – a mistura de títulos e exemplares nas caixas azuis.

Eu falo: “Não é para misturar as caixas. Não pode.” “Não, mas tem título que eles já leram e que não é interessante e que de tal série é melhor. Tem aluno que já é capaz de ler o da série seguinte. Ou tem aluno que é muito fraquinho que é melhor ele ler da série anterior... Então a gente tem que misturar...” Acaba misturando as caixas de livro de uma série com as de outra.

A análise do conteúdo das caixas confirmou essa situação, que se repete em todas as caixas das cinco turmas. Na sala do 1^o ano, por exemplo, uma caixa que havia sido organizada para conter livros do PNLD Obras Complementares 2013/2014/2015 reunia exemplares do PNLD Pnaic 2013, do PNLD Obras Complementares 2010/2011/2012, do PNBE 2003 (um título sugerido para alunos de 8^a série) e do PLE. Além da “mistura de programas”, reparou-se que as professoras não se restringem somente a edições novas enviadas pelos programas mais recentes, mas recorrem a títulos publicados há mais tempo (vi livros de 1996, 1998, 1999, 2002, 2003, 2006, só para mencionar alguns). Verificou-se, ainda, a presença de livros pertencentes a programas que distribuem obras para a segunda etapa do ensino fundamental e ensino médio, como o Apoio ao Saber, da SEE. As caixas analisadas ainda continham gibis e poucos livros sem o tombo da escola, o que nos leva a supor que foram trazidos pelas professoras. A maioria massiva, no entanto, pertence à escola, o que é um indicativo de que as professoras têm feito uso ou, pelo menos, vêm oferecendo aos alunos os livros disponíveis.

As justificativas das professoras para a mistura do conteúdo das caixas, reproduzidas na fala da diretora, mostram que o uso do acervo destinado à sala de aula é dinâmico, pois deve atender às intenções e objetivos pedagógicos das docentes para momentos específicos, além das expectativas dos leitores (no caso, das crianças), e não pode obedecer à mesma lógica de organização do material enviado pelos sistemas centrais para permanecer na biblioteca, seja para consulta local, seja para empréstimo.

2.2.5 – O mundo numa caixa

O segundo aspecto que se salientou na manipulação do acervo que chega às salas de aula é a grande variedade de títulos, assuntos, gêneros textuais, autores e editoras. Para que se possa visualizar rapidamente essa diversidade, podemos destacar que os livros tratam de temas tão distintos quanto amor, envelhecimento, artes plásticas (incluindo histórias de pintores, obras, técnicas e movimentos artísticos de diversas épocas), natureza e questões ambientais, alimentação, vida urbana, biografia de personalidades famosas (cientistas,

músicos, etc.), trabalho infantil, pessoas com deficiência, mitologia de vários povos (gregos, africanos, indígenas brasileiros), entre tantos outros.

Os autores e ilustradores são advindos de outros países e das várias regiões do Brasil; entre eles, muitos se dedicam a ofícios variados, sendo muitos professores, músicos, cantores, biólogos, geógrafos, historiadores, geólogos, ambientalistas, indigenistas, etc. Do ponto de vista de gênero e tipos de textos, observou-se também bastante variação, como prosa, poesia, textos instrucionais (receitas, manuais), cordel, haicai, biografia, teatro. Não foram esquecidas as lendas e fábulas (agora não só provenientes da Europa, mas de vários continentes), as histórias e narrativas populares tradicionais.

Ainda quanto a linguagem e tratamento, vários títulos trazem apenas imagens, muitos vêm na forma de histórias em quadrinhos e alguns investem na função lúdica da linguagem, explorando a sonoridade das palavras, homonímia, etc. Por fim, cabe destacar ainda que diversos livros procuram refletir questões relativas à diversidade, seja pela temática, ressaltando a influência das culturas africana e indígena no Brasil, seja pela composição de cenários e personagens, como o menino cadeirante que protagoniza um livro sobre matemática.

Essa rápida análise sobre o acervo permite perceber que os programas governamentais de distribuição de livros para as escolas têm procurado responder a críticas que pesquisadores da área de ensino da leitura reiteravam há décadas, sobretudo quanto à pouca diversidade dos títulos oferecidos em termos de temas e gêneros textuais, como à concentração de autores e editoras. Também se verifica a influência de textos legais, como as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que alteram a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) de modo a incluir no currículo oficial da rede de ensino, respectivamente, as temáticas história e cultura afrobrasileira e indígena.

2.3 – O homem que tombava

Desde 1993 até meados do primeiro semestre de 2016,²³ um professor readaptado com dedicação de 25 horas semanais permaneceu na biblioteca escolar no período matutino,

²³ Em abril de 2016, Euclides foi substituído por outra professora readaptada, conforme relatado no item 2.1.

das 7h às 10h40. Seu trabalho consistia em processar o acervo e zelar pelos livros e não inclui atendimento ao público. Euclides chegou a atuar como professor de 1^a a 4^a série na própria escola no início de sua carreira, mas em alguns anos foi afastado da sala de aula por ter sido diagnosticado como portador de cisticercose. Passou, então, a trabalhar na área administrativa da unidade, tendo sido transferido para a biblioteca.

Eu trabalhava na escola como professor de 1^a à 4^a, chamado primário à época. Trabalhei por quatro ou cinco anos. Depois eu tive cisticercose, por causa da carne de porco, eu tinha convulsão, não poderia mais ficar na sala de aula. O médico falou que eu não poderia mais trabalhar com aluno. (Euclides, professor readaptado na biblioteca)

Quando a biblioteca foi implementada, ele já estava readaptado, com função administrativa na secretaria e foi transferido para a biblioteca pela diretora Glória. “Trabalhava até com alunos, emprestava livros, além de organizar, atender aluno para consulta. Quando saiu a readaptação definitiva, aí não pude mais fazer o trabalho direto com aluno”, rememora. O laudo médico definitivo indicou explicitamente que o profissional não mais poderia ter contato direto com alunos, em razão de eventuais desmaios e convulsões provocados pela doença. Mesmo assim, foi mantido na biblioteca.

Em 23 anos, seu trabalho consistiu em catalogar e a tomar, manual e solitariamente, todo (t-o-d-o) o acervo que chega à biblioteca, que soma quase 19 mil itens. Basicamente, ele realizava as seguintes operações, nessa ordem, segundo sua própria descrição:

1 - Quando o material chega, você tem que verificar a lista, se o que vem corresponde ao que vem escrito na lista. Nem sempre vem uma lista junto, o que dificulta muito.

2 - Depois organizo pra tombo. Tem o carimbo próprio da biblioteca, com o nome. O carimbo é repetido nas três primeiras páginas, com o número e a classificação aqui, que é onde esse livro vai na biblioteca, se vai pra literatura brasileira, literatura geral, literatura infantil, se é enciclopédia, mapas ou manuais. Ou se é de educação, filosofia, as áreas a que ele se destina, que estão especificadas e separadas nas estantes, pra facilitar encontrar esse livro. [Obs.: o número de tombo é escrito manualmente por Euclides nas três páginas onde o carimbo identificador da biblioteca é estampado].

3 - Aí repito esse número de tombo aqui na etiqueta que vai na lombada do livro.

4 - Por último, o livro vai pra estante.

Quando pergunto se o número e a classificação a que ele se refere obedecem a algum padrão de catalogação e classificação de biblioteconomia, seguindo numeração por áreas do conhecimento, ele responde:

Não, não. Tem uma organização própria que é colocada nas estantes. Se o livro é de literatura brasileira, ele vai pra estante de literatura brasileira, se é portuguesa, vai pra portuguesa, se é infantil, vai pra infantil. Eu vou colocando lá, eu procuro deixar os mesmos exemplares, independente do número do tombo, juntos, pra facilitar pro professor, pra ele ver quantos exemplares tem pra ele trabalhar com os alunos. A numeração segue a ordem do tombo, tão somente. Não segue aquela questão de ficha de biblioteca, que segue uma numeração própria, que eu sei.

Inconformada com tanto trabalho que não resulta em uma organização típica de biblioteca, com arquivos eletrônicos que possam ser incorporados em um futuro processo de informatização que venha a facilitar a consulta ao acervo, decido “testar o sistema”:

— Se chega um livro de literatura russa?

— Coloco em literatura geral, que engloba a russa, a americana, a inglesa, tudo.

— Se chega um livro sobre história da África?

— Vai em História.

— Se chega um livro sobre feminismo?

— Feminismo? [O homem que tombava titubeia ligeiramente, mas processa rapidamente o questionamento.] É educação, eu colocaria em educação.

— Você cria assuntos novos, já sentiu necessidade?

— Criei a área “diversos”, que são livros muito diversificados. E “técnicos”, para aqueles livros por exemplo de engenharia, que às vezes vêm. Geralmente eu coloco em “diversos” mesmo.

Resolvo retomar o teste, acionando novamente meu arsenal de assuntos:

— E se vem um livro sobre futebol?

— Vai pra Educação Física.

— E se não for sobre Educação Física, se forem crônicas de futebol?

— Aí seria mais o caso... Porque tem também naquela parte... [Desta feita, o sistema do homem que tombava demora um pouco mais para processar a resposta.] Porque dentro do

livro tem a classificação. Tem livro, assim, de ciências, que eu classifico ele como literatura juvenil, porque tem coisa de ciências numa linguagem pra jovem. Muita coisa de matemática é assim.

Diante de meu olhar estupefato, Euclides explica um pouco mais, procurando mostrar que retira dados do próprio livro:

Quanto à classificação, quando eu tenho dúvida eu olho no próprio livro, que traz um catálogo temático. Ali vem a definição a que área aquele livro se destina, que é o mais correto. Aqui, olha. [Pega um livro para me mostrar – é como se quisesse me acalmar]. “Dados internacionais de catalogação da publicação. Câmara Brasileira do Livro”. Vem o nome do autor, o título, a edição, a editora, o ano. Até isso eu coloco no tombo. Depois vem a que se destina. Olha, “índices para o catálogo sistemático. Aprendizagem escolar. Avaliação educacional. Educação”. A maioria ultimamente vem assim.

Por fim, ele mesmo retoma e resume a sequência de tarefas de que se ocupa:

Verifica lista, número do tombo, carimbo, classificação e depois estante. Registro primeiro no livro do tombo, depois o carimbo, depois a etiqueta com o número do tombo que vai na lombada. É trabalhoso, mas pelo menos nunca você perde... Faz o registro no caderno de tombo, anota o número no carimbo nas três páginas, a etiqueta na lombada. Esse é o padrão sistemático que eu sigo sempre. Não tem mudança aí.

O primeiro registro do caderno de tombo data de 21/6/1993 e o número 1 foi atribuído ao livro *O farol do fim do mundo*, de Julio Verne. Em 5/11/2015, quando fiz a segunda entrevista com o professor readaptado, o caderno indicava como seu último registro o número 18.665, correspondente a um título da área de administração e marketing. Em 9/6/2016, data em que realizei a última visita à escola, o registro chegava em 18.742 itens, com o livro *O desejo de pintar e outros poemas em prosa*, de Charles Baudelaire. Pelas tarefas elencadas e pela quantidade de itens registrados no caderno de tombo, pode-se mensurar que se trata de um trabalho hercúleo, um serviço minucioso e volumoso de computação feito sem computador.

Além desse tratamento específico para o material que permanece na biblioteca como acervo de consulta e empréstimo, Euclides adota um procedimento diferente para os livros didáticos.

Os livros didáticos que os alunos usam vão pros alunos, a sobra fica aí, para o caso de alguém que perder. E no final do ano, como os didáticos têm validade de quatro anos, eles são devolvidos. Ficam guardados aqui pra ser distribuídos no ano

seguinte. Fica guardado por matéria e por ano, por exemplo, português, 6º, 7º, 8º e assim por diante. Pra facilitar a distribuição pro ano seguinte.

O acervo destinado ao trabalho nas salas de aula das turmas de anos iniciais, que Euclides denomina indistintamente de “Ler e Escrever”, por sua vez, chegou a passar por todas as etapas de tombamento, como descrito no item 2.2.

O Ler e Escrever no começo eu até tombava, depois foi dito que não havia necessidade de tombamento, porque poderia até ser dado pros alunos. É que a gente quer aproveitar, porque não chega toda hora. Depois se perde tudo, empresta, destrói, a maioria não tem controle daquilo que empresta, termina sumindo tudo. Quando chegou a primeira vez o Ler e Escrever eu tombei, não me recordo o ano agora. Acabei tombando mas a coordenadora na época separou em caixas também, pôs os títulos e tudo. A separação em caixa foi feita pela primeira vez por outra coordenadora. O Ler e Escrever chega para ficar todo em sala de aula, ser emprestado, ser dado pros alunos e tudo. Essa organização em caixa é nossa.

À minha pergunta sobre porque esse acervo destinado ao trabalho nas salas de aula não é enviado diretamente às salas, Euclides responde: “Porque acho que se aproveita melhor, não chega livro a todo instante; esses livros são ótimos. Por isso que eu resolvi esse trabalho todo, fazer dessa forma, pra aproveitar não só esse ano como pros próximos anos”. Assim, parece que o professor readaptado “decidiu” sozinho o que fazer com o acervo que a escola recebe para o trabalho em sala de aula.

Com isso, a biblioteca se converte em um espaço de guarda, processamento e distribuição de livros, um tipo de “central de logística de livros” da escola, tendo sido abandonado seu papel de estímulo à leitura, de lugar referência para a leitura na escola, o que incluiria apoio ao trabalho de professores e alunos, abertura à comunidade, lugar onde se pode conhecer novidades e mesmo “antiguidades” do mundo da cultura escrita, isto é, onde livros “antigos” ficam à mostra para que os leitores os conheçam e tenham vontade de lê-los, para mencionar só alguns exemplos de possíveis usos da biblioteca escolar.

Tão patente é a função de depositário atribuída à biblioteca que, embora Euclides se dedique tão ferrenhamente ao trabalho de computação manual, não há fichas físicas para consulta local²⁴, as quais, numa biblioteca sem computador, seriam necessárias para garantir

²⁴ Daquelas que só frequentadores de bibliotecas do século passado se lembrarão, confeccionadas em papel cartão, onde os dados dos livros eram datilografados. Aquelas que adquiriam odor e cor de manipulação, não o perfume de um frequentador ou outro, mas uma massa de cheiro dos dedos de todos os que já dedilharam as fichas na gaveta do fichário e se detiveram nessa ou naquela em busca do título desejado.

aos usuários autonomia na tarefa de consulta ao acervo e sua localização diretamente nas estantes.

Numa reunião das professoras do ciclo 1 no final de 2013, várias delas comentaram que a biblioteca se torna um depósito de livros no final e no início de cada ano. Algumas contaram que há alguns anos os alunos gostavam muito de ler e pediam que a biblioteca fosse aberta em outros horários, o que nunca aconteceu. Segundo uma professora de reforço, a biblioteca “tem livros e estrutura, mas o professor readaptado não consegue lidar com as crianças”.

Nas entrevistas com as docentes, das quais alguns exemplos foram destacados a seguir, todas mencionaram a falta de acesso à biblioteca durante a maior parte do ano letivo, em razão de seu uso para o processo de tombamento a que se dedica o professor readaptado.

Eles têm uma aula de leitura na biblioteca; toda semana eles teriam que estar indo à biblioteca e lá fazer as leituras, fora o acervo que é para ficar permanente na sala. Eles têm mais acesso como você viu, com o acervo que a gente traz, porque esse ano como o Euclides está organizando a biblioteca, a gente não teve essa aula. Ano passado chegou a ter algumas, mas não foi o ano todo. Como ele [governo] começou mandar muito livros o espaço ficou muito apertado e o Euclides começou a organizar e teve que dar essa pausa. (Mônica, professora do 1º ano A)

Assim explicou Cássia, do 5º ano A, quando perguntei porque só presenciei o uso das caixas azuis nas salas de aula a partir do segundo semestre de 2014: “É porque os livros chegaram e o Euclides tem que fazer o tombo, né? Marcar tudo e tal. E quando ele termina todo esse trabalho, ele passa pra gente. Enquanto ele não termina esse trabalho a gente vai usando livros velhos.” O horário da biblioteca não é cumprido porque o trabalho de processamento do acervo pelo professor readaptado (que ela resume bem) praticamente interdita seu uso:

Olha, nós temos o horário de biblioteca. Mas é muito difícil cumprir esse horário porque vira e mexe aquela biblioteca está amontoadada de livro. É muito difícil. O ideal seria a gente descer até a biblioteca para eles manusearem. Tirar o livro da estante, sentar ali, colocar novamente no lugar. Ter aquele clima de biblioteca. Isso seria legal. Mas é difícil. É difícil porque é um ambiente... O Euclides trabalha sozinho lá. Aí no começo do ano chegam os didáticos. Até distribuir toda aquelas pilhas e pilhas de didáticos leva meses. Porque é um monte. Aí depois chegam os

paradidáticos. Ele faz o tombamento de tudo. Demora pra fazer esse tombamento. Aí quando a gente vê já está quase no meio do ano. E cada professor tem o seu horário de biblioteca, mas é difícil cumprir porque é difícil pegar a biblioteca vazia.

Por fim, indica o que parece ser uma solução simples: utilizar outro espaço para o tratamento de todo o material que chega à escola: “Acho que a gente tinha que ter outro espaço pra quando chegam esses livros eles serem colocados. Para a biblioteca ficar mais disponível, porque ela não fica disponível.”

Para Cássia, o uso da biblioteca seria uma oportunidade para as crianças aprenderem o comportamento, os gestos e atitudes dos leitores esperados nesse espaço. No entanto, tudo isso se constitui em um conhecimento para ser exercido e utilizado no futuro, não no presente: “um dia quando sair daqui...”.

A gente consegue, assim, depois do meio do ano até que você consegue um pouco, mas no começo do ano é muito difícil. Tem que estar fazendo essa parte de leitura na sala mesmo. Mas é como eu falei pra você, o ideal é eles manusearem na estante e pegar. Aquela disciplina de biblioteca, sabe? Você sabe que na biblioteca você vai lá pra ler. Você não vai pra bater papo; não vai lá para brincar. É uma hora que você senta, se concentra, lê. É uma coisa mais prazerosa, né? Então se ele tira, ele escolhe o livrinho dele lá no armário. Aí depois ele sabe que ele vai colocar lá de volta no mesmo lugar. Isso seria legal. Seria legal porque, sei lá, um dia quando sair daqui, se ele for para uma biblioteca ele sabe o que é uma biblioteca e como se comportar numa biblioteca. Eu penso assim.

Mas as crianças querem ir à biblioteca (hoje, no presente!) e cobram esse direito porque sabem que a agenda semanal prevê um horário de aula nesse espaço, conforme relata a mesma docente:

Eles cobram: “Por que não pode ir?” Porque tem horário. A gente passa o horário da biblioteca. “Ah, professora por que não pode ir?” Eu falo: “Gente, vocês viram lá como que estão empilhadas as mesas, mesas cheias de livro. Não dá pra vocês sentarem e ficarem lá. Não tem como.” [...] Mas eles cobram muito porque a gente dá o horário direitinho pra eles, e eles falam “Ah, professora não vai dar pra ir na biblioteca hoje?”. “Não, hoje vai ter que fazer leitura aqui. Não tem jeito. Pegar a caixinha de livro e fazer a leitura aqui”.

A despeito das dificuldades criadas em um processo descoordenado, as professoras desenvolvem suas estratégias para o uso do acervo. Muitas fazem empréstimos diretamente às crianças dentro de suas salas, com o acervo das caixas azuis, sem passar pela biblioteca e pelo professor readaptado.

Eu pego um caderno, faço registro de empréstimo, data e tal. A mesma coisa que a biblioteca. Para eles irem se adaptando. Invés deles irem lá, eles pegam comigo. Mas eu pego do acervo da biblioteca uma caixa pra eu poder fazer isso. O Euclides

me fala qual que eu posso pegar. Eles gostam e ficam animados. “Ah, tal dia tem biblioteca!” Em geral eles participam bem. Gostam. Mas esse espaço [a biblioteca], este ano [2014], eu não usei muito, não. Não ocupei. (Clarice, professora do 2º ano B)

Então, existe um cronograma, existe um horário né? Só que este ano a gente teve um pouco de dificuldade, porque o ano foi muito tumultuado. A coisa foi muito corrida e a gente acabou focando mais na sala de aula, em certas questões. E a gente abandonou um pouco o uso da biblioteca. Mas a gente carregava as caixas. Ficou uma coisa meio itinerante. A gente não ia até o local, mas a gente tinha o material para disposição. Para eles usarem e tudo mais. Existe a prática do empréstimo feito pelo professor, tem todo o controle. E a ida mesmo à biblioteca. Esse ano a gente ficou meio assim. Fomos algumas vezes e assim o material circulou. A gente carregou o material para a sala. (Suzana, professora do 4º ano B)

Perguntam se podem pegar na biblioteca. Um dia eu levei eles na biblioteca e eles escolheram. Ano passado. Os livros mais velhos da biblioteca a gente faz empréstimo. Eles levam pra casa, a gente anota, cobra depois a devolução deles. Esse ano não cheguei a fazer, com esse monte de livros novos eu queria trazer o máximo para garantir que eles leiam aqui mesmo. [...]E tem o projeto da sacolinha que o PNAIC propõe que façamos o empréstimo com os livros novos, mas aí tem que ter um controle certinho, pro livro ir e voltar. Fazer o trabalho de questionar, ver o que leu, se gostou, as partes mais interessantes. Também não deu pra fazer nesse ano. [...] Ano passado foi feito. Não cheguei a confeccionar sacolinhas, porque estavam tombando os livros e depois falaram que não precisava tombar, que era para fazer o trabalho das sacolinhas, mas como o Euclides já havia tombado, não deu tempo de esperar ele tombar tudo para começar a fazer esse trabalho. Aí eu emprestei aleatório. Trouxe, eles escolhiam, levavam. No outro dia falavam se tinham gostado. Foi assim. (Mônica, professora do 1º ano A)

Já a diretora da escola parece desconhecer as razões apontadas pelas professoras para não cumprirem o horário que ela determinou para as aulas na biblioteca. À minha pergunta sobre como vê o ensino de leitura na escola, entre vários outros pontos, ela afirma que, embora o uso do acervo nas salas de aula seja positivo, o melhor seria mesmo que as professoras do ciclo um levassem os alunos à biblioteca.

Elas colocam expostos e aí eles escolhem. Ou eles escolhem pela capa que é mais interessante, ou eles escolhem pelo que tem... Eles podem manipular. Escolher, ver, tocar e é assim que eles fazem. Ficam mais na sala de aula. Embora eu ainda ache que tem que começar desde o primeiro ano a frequentar a biblioteca. Mas isso é uma coisa minha. Eu acho que tem que ter um exercício para aprender. Pelo menos... Embora elas façam esse trabalho e é positivo, é bom na sala de aula, mas eu acho que sair e ir até a biblioteca e aprender a usar a biblioteca é um aprendizado que faz parte. Então elas fazem pouco. Todas fazem muito pouco. O ciclo dois faz mais. (Sueli, diretora da escola)

Embora esteja correta em sua aposta de que para aprender a usar a biblioteca é preciso frequentá-la desde cedo, nota-se que a diretora trata como atividades excludentes ler na sala de aula e ler na biblioteca.

Na sala de aula ou na biblioteca, as crianças manifestam grande interesse pela leitura literária, o que pude constatar durante as aulas que acompanhei. Em todas as turmas, quando havia a oportunidade de eu ler para as crianças ou junto com elas, muitas se aglomeravam em torno de mim, cada uma mais ávida do que a outra, com inúmeros livros pescados nas caixas azuis, disputando a vez da leitura que eu fazia em voz alta.

A professora Mônica registra o encantamento das crianças com livros e leituras variados, que não imaginavam existir:

Eu vou trocando [as caixas azuis]. Quando percebo que eles já leram eu troco. Eles estão na quarta caixa. Ontem mesmo eu peguei a quarta caixa e eles ficaram encantados. Livrinho com capa dura. Eles ficaram impressionados com um livro para cegos. Eles ficaram impressionados: “Cego consegue ler?” E eu expliquei para eles que tinha que passar a mão, eles ficaram passando a mão e ficaram encantados.

A curiosidade pelos livros e a vontade de ler são tão grandes entre as crianças que elas chegam a levar livros de casa para a escola, conta Mônica:

Bem bacanas esses livros, eu recolhi os que eles ficaram mais encantados. Os alfabéticos pegaram e leram duas vezes. Achei tão interessante, fiquei observando, eles pegaram, leram, devolveram na caixa e daqui a pouco pegaram o mesmo livro e leram de novo. Eu não tinha lido e peguei pra ler pra descobrir porque pegaram duas vezes para ler o mesmo livro. Eu guardei aqui. [...] Eles gostam, já estão adquirindo o hábito. E eles trazem de casa também, alguns. Um traz e o outro também quer trazer. Só que eles trazem uns livros que não dá pra ler. São livros de literatura assim pra adulto. Acho que pegam lá dos pais, irmãos.

Elas também vibram quando ganham livros para levar consigo para casa

Agora no final do ano ele [professor readaptado na biblioteca] distribuiu um monte de livro. Aí as crianças falaram assim: “Ah, professor, posso levar mais um? Que aí eu leio durante a viagem.” Então teve criança que pegou três, quatro livros. O professor Euclides doou. Porque como chegaram novos, aqueles mais antigos de leitura doou para as crianças que queriam. E todos quiseram. Tem criança que gosta tanto de ler que pegou mais de um livro pra ler durante a viagem. “Professora eu vou pra tal cidade, é três horas de viagem. E eu vou levar mais livro que aí vou lendo no ônibus.” “Tudo bem, pode levar.” E tinha criança saindo daqui com quatro livros na mão. Tudo livro de leitura. (Cássia, professora do 5º ano A)

Ao que tudo indica, as crianças vêm se apropriando do espaço da biblioteca como um lugar ao qual elas têm direito, ainda que não venham tendo muitas oportunidades de usufruir plenamente dele. Também têm demonstrado se apropriar dos livros e das leituras como objetos e práticas legítimos na escola, aos quais igualmente têm direito e das quais são capazes.

2.4 – Professoras por destino, leitoras por acaso

Nesta seção, serão apresentados os perfis de quatro das cinco professoras cujas aulas foram observadas e que prestaram depoimentos no contexto da pesquisa. A ideia é conhecer um pouco da trajetória escolar, de formação profissional e de leitura das docentes que ensinam a ler, com o objetivo de traçar relações dessas trajetórias com uma formação de professores leitores para o ensino da leitura literária, o que será feito no final deste item e retomado no ponto 4.1.

2.4.1 – Vocacionada para o Magistério, professora de letras e guloseimas

Há vinte anos na carreira, desde 2013 na escola pesquisada, Mônica (1º ano A) tem carga de vinte horas semanais e, além da escola, se dedica profissionalmente a uma paixão de infância: confecção de bolos confeitados. Também dá aulas sobre confecção de doces e bolos em um curso *online*, como formação específica para pessoas graduadas em Gastronomia que são admitidas como *chefs* em uma rede de confeitarias.

É uma história bem longa. Resumidamente: eu trabalhava numa escola e a diretora tem uma confeitaria. Teve uma festa na escola e ela queria professores para ajudar e ninguém queria ir, os professores meio revoltados na época, ela era muito brava e o pessoal tava meio resistente. Eu fui e ela gostou do bolo que eu fiz. Achou interessante a massa, mais leve que da confeitaria dela e me convidou para ir lá mostrar pros chefs dela como fazia. Depois me convidou pra trabalhar lá, fiz um curso também e foi assim.

Estudou o ensino primário e secundário em uma mesma escola pública próxima à unidade onde hoje leciona. É dessa época o primeiro bolo que fez na vida, justamente para comemorar o aniversário de uma professora.

Da primeira até a terceira série foi a mesma professora, Marluce. Eu gostava muito, porque sempre fui tranquila, quieta, dedicada e acho que os professores gostam de alunos assim. Foi ótimo. Na quarta série foi outra professora, que era uma senhora já idosa e a sala era muito indisciplinada. Eu lembro como hoje que ela chorava na sala e que os meninos não atendiam quando ela dava bronca. É até engraçado, outro dia eu estava pensando nisso, porque tinha um grupinho que ficava com dó da professora e no aniversário dela a gente resolveu fazer um bolo. Foi o primeiro que fiz na vida e a gente esqueceu de colocar fermento. Aí que começou a bagunça mesmo. No dia da festa combinamos de todo mundo levar alguma coisa e os meninos tiraram sarro, porque o bolo ficou duro. Marcou bastante esse dia e a professora ficou muito feliz nesse dia, foi bem bacana.

Com jeito de professora desde menina, Mônica se lembra de ajudar os colegas, por conta própria ou a pedido dos docentes. A decisão de cursar Magistério foi incentivada por um professor.

Na quinta série tive um professor de matemática muito bom, professor Newton, que deu aula da quinta até a oitava. Ele era um professor tão competente, explicava tão bem, passava exercícios que eu gostava muito. Ele pedia para eu ajudar os colegas. Nisso fui para o ensino médio e ele me perguntou por que eu não fazia um curso técnico. Ele fazia grupos de estudo e ele sempre me colocava no grupo para fazer junto com os alunos. Eu ajudava os grupos, ele achava que eu tinha jeito, me falou do Magistério e eu fui. Ele me incentivou. Então, terminei o ensino médio e fui fazer o Magistério. Na escola eu já ajudava a professora de Didática nas aulas vagas, ela sempre me chamava. E assim eu comecei a gostar.

Assim que terminou o curso de Magistério, Mônica foi cursar Pedagogia na antiga faculdade Osec, hoje Unisa. Quando ainda estava no último ano da formação de nível médio, iniciou a carreira como estagiária numa escola pública no bairro onde mora, próximo de onde trabalha hoje. Depois de concursada, passou por outras três escolas até que ingressou na escola pesquisada em 2013, por meio de remoção.

Naquela época o governo tinha um plano que era assim, a gente ficava estagiando e ele [o governo estadual] pagava um valor se você substituísse algum professor. Era um contrato de dois anos e eu fiquei. Era a estagiária que dava assistência aos professores e se faltasse algum a gente substituíamos. Funcionava assim, e a gente ganhava um salário. Eram dois anos de contrato. E isso dava uma pontuação também. Depois desses dois anos comecei a participar das atribuições de aula. Sempre com alfabetização, desde o começo. Trabalhei dez anos como contratada OFA, porque até então não tinha saído nenhum concurso na rede estadual.

A professora que sempre atuou na primeira série ou primeiro ano, ou seja, quando as crianças são formalmente introduzidas no processo de alfabetização, tem uma nítida lembrança de como aprendeu a ler e escrever, sob o pé de manga, com a ajuda do gibi, da mãe e da professora.

Eu lembro bem que eu ficava vendo as letras... Era bem tradicional naquela época, eles trabalhavam muito assim isolado, as vogais, o alfabeto, era muito silabário. Eu ficava juntando muito as letras, mas não conseguia entender. E eu gostava muito de gibi, do gibi da Turma da Mônica, e a professora uma vez me deu um gibi. Teve uma gincana na escola, da semana das crianças, e eu participei de uma corrida de saco e ganhei esse gibi de brinde. Aí eu lembro que fui pra casa, a gente morava numa casa térrea e no quintal tinha um pé de manga no fundo. E eu ficava lá debaixo tentando juntar as letras e não conseguia. Olhando o gibi, olhando os desenhos e não conseguia entender. Porque no gibi é tudo letra bastão e naquela época era letra de mão mesmo. E eu achava muito difícil a letra de mão e a letra bastão, não conseguia identificar uma ou outra.

Eu sei que minha mãe, que era assim simples, humilde, com pouca leitura, ela lia assim alguma coisa, mas não sabia como me ensinar. Aí eu sei que eu juntava, juntava, até que um belo dia eu consegui ler uma palavra do gibi, perguntei pra minha mãe se tava certo e ela falou que sim. Aí levei pra escola e comecei a ler, a professora mostrou os balõezinhos, falou: “Você tem que seguir essa sequência aqui pra dar sentido na história.” Assim eu comecei a ler. Isso era mais ou menos no meio do segundo semestre da primeira série, depois das férias, mais lá para o mês de outubro, quando foi essa gincana. Aí não passou muito tempo desse mês de outubro eu comecei a juntar as letras. E quando a professora passava na lousa as famílias eu já conseguia ler, porque eu juntava. Aí eu lembro que eu sempre fazia no caderno, bem caprichadinho, eu fazia os quadradinhos e juntava as letras e escrevia na frente. Assim eu conseguia ler e ficava feliz, porque até então eu não identificava, não sabia o que era aquela junção.

Em casa, os objetos de leitura se resumiam a gibi e à cartilha da escola.

Minha mãe comprava muito gibi pra mim. Meu pai todo final de mês trazia gibis também. Eu ficava no portão esperando pelos gibis. Eu lia gibi, lia a cartilha, gostava de ler a cartilha, era a Caminho Suave. Tinha mais contato com isso, gibi e cartilha. Minha mãe nunca comprou livro paradidático e essas coisas, então, eu lia mesmo a cartilha da escola. Eu lia todos os dias uma lição e o gibi, que eu esperava todo o final de mês. Lembro bem.

Suas lembranças mais fortes de leitura na escola são a partir da segunda etapa do ensino fundamental, pois a biblioteca não era acessível às crianças do primeiro ciclo.

Tinha biblioteca, mas funcionava mais da quinta série em diante, de primeira à quarta não tinha muito acesso. Não me recordo de nenhuma vez a professora ter levado, mas na quinta série eu lembro que a gente ia pra lá. Eu lembro bem quando chegou no ciclo II. Na quinta série em diante os professores pediam o livro e a ficha literária. A gente tinha que ler um livro, eles davam o tema, aqueles livros clássicos lá, e a gente tinha que preencher um questionário. Chamava ficha literária e todo bimestre tinha. Lembro que foi da quinta série até a oitava. Sempre pediam na lista de material e a gente fazia essa leitura. Até quando os professores iam fechar a ficha literária faziam uma discussão e era na biblioteca, quando passavam a mensagem final do livro, era sempre na biblioteca. No ensino médio também continuou tendo ficha literária. Aí no Magistério era uma riqueza, de paradidático, de tudo, tinha uma biblioteca imensa, que a gente frequentava muito e aí eu tive contato com muitos livros.

A intensificação da leitura na escola enquanto estava no segundo ciclo do ensino fundamental coincidiu com mais acesso a livros também em casa, por causa do irmão mais novo.

Quando chegou a quinta série, meu irmão, que tem diferença de dois anos e sempre gostou muito de ler, aí meu pai começou a comprar muitos livros. Então meu irmão se encantou pelas histórias de Jorge Amado, começou a ler, pedia pro meu pai comprar e eu também comecei a ler. Então o que marcou muito foram as histórias de Jorge Amado. Meu irmão teve vários livros. Ele lia os livros e me passava e eu lia também.

Mônica diz que gostava de ler, que ainda gosta muito e até hoje lê bastante.

Leio bastante os paradidáticos. Todos antes de passar para eles eu faço a leitura. Tenho alguns livros pessoais que eu gosto de ler. Gosto bastante de livros, assim, religiosos, sabe? Tem bastante temas que eu sempre leio, vários. Sou católica, leio bastante, gosto de ler a Bíblia.

2.4.2 – Uma leitora inveterada com alma de artista que sempre quis ser professora

Clarice (2^o ano B) estudou magistério em uma escola pública localizada em bairro vizinho à unidade onde hoje trabalha e onde foi feita esta pesquisa. Mas se lembra que seu primeiro desejo era ser enfermeira-chefe, do qual foi demovida pela madrasta.

A minha madrasta me desiludiu. Disse que para eu ser enfermeira-chefe eu primeiro tinha que ser enfermeira. E para ser enfermeira eu tinha que trocar defunto. Aí eu fiquei pensando: “Já pensou trocar defunto? Eu não vou ter coragem. Melhor não”. Aí eu resolvi que ia ser médica pediatra. Aí minha madrasta teve um bebê, que era meu irmão por parte dela e do meu pai. E o bebê morreu. Eu já era adolescente. Aí eu pensei assim: “Já pensou eu médica desta criança? Se a criança morrer e eu não puder fazer nada? Eu acho que eu vou me sentir tão impotente. Eu acho que eu não vou conseguir ser médica. Acho que eu vou ser professora”. Porque pelo menos você tem uma realização mais imediata. Porque quando você consegue atingir a criança e ela deslancha, é imediato. Mas isso é consciente. Porque o inconsciente já me dizia que eu ia ser professora. Quando eu era criança, desde o primeiro ano, eu pedia para a professora. Ela ia dar lição pra gente fazer, folhinha mimeografada. Eu pegava a folhinha, fazia. Pedia sempre duas, uma pra eu fazer e uma pra eu guardar pra quando eu fosse professora. Então essa minha veia de professora já é antiga, eu que não tinha consciência dela.

Quando ainda estava no curso de Magistério, pensava em ser professora na mesma escola, vontade que conseguiu realizar.

Quando eu estudava eu falava para os meus colegas: “Um dia eu vou sentar lá embaixo”. De lá de cima dava pra ver a sala dos professores. Aí eu olhava, ficava lá

na sala na hora do intervalo olhando a sala deles. Imaginando que deveria ser bem divertido ali, aquele meio. E aí eu falava: “Um dia eu vou estar sentada lá”. E aí foi isso o que eu fiz. Fiz Letras e voltei para dar aula lá. Eu fui colega dos meus professores. Foi super gostoso.

Após a formação em Magistério, já lecionando, decidiu fazer Pedagogia numa faculdade privada também na zona sul, mas abandonou o curso ainda no primeiro semestre porque “era muito chato”, praticamente “continuação do magistério”. Só quando já era professora concursada na rede estadual, lecionando na escola onde cursara o Magistério, Clarice iniciou e concluiu a Licenciatura em Letras, em outra instituição privada.

Comecei a fazer Letras porque eu descobri, eu sabia que eu gostava muito de português. Sempre gostei. E sempre fui muito boa aluna em português. Aí fui fazer Letras. E amei. Realmente me encontrei. Aí todo mundo falou assim pra mim: “Mas você não é professora de Arte?” “Não sou professora de Arte, sou professora de Português”. “Mas por que você não fez Artes?” As pessoas não entendem que literatura é arte... Eu falei: “Porque literatura é arte”. Quer mais arte que um poema? Não tem... Então eu fiz Letras e amei. Fiz o curso certo.

Já cursando as últimas disciplinas de Letras, novamente se matriculou no curso de Pedagogia e, dessa vez, mesmo tendo cumprido a maior parte do programa, mais uma vez terminou por desistir. Clarice já fez cursos de pintura, teatro, contação de histórias. Também concluiu dois cursos de pós-graduação: um na área de Língua e Literatura e outro na área de Arte-Educação e História da Arte. Não satisfeita, desde 2013 se dedica à graduação em Artes. E a professora artista não pretende parar de trabalhar quando se aposentar...

E depois que eu me aposentar, aí é outra coisa. Vou me aposentar e eu não quero ficar em casa reclamando da vida porque o salário é pouco. Eu quero ter outra profissão. Eu vou ter cinquenta anos, acho que dá para fazer mais alguma coisa na vida. Então quero trabalhar com arte-educação realmente. Aí sim vou me dedicar à arte. Mas quero trabalhar em museu. Quero outra linha. Não quero sala de aula especificamente. Mas carta na manga é o que importa, né? Como a gente não sabe do futuro, eu tou fazendo a graduação porque, eventualmente, eu posso dar aula também...

A professora que se autodeclara leitora convicta, apreciadora de leitura literária, que diz não ter mais espaço em casa onde guardar livros, que se dedica a cursos de contação de histórias, foi iniciada no aprendizado da leitura por uma pessoa da família, uma tia que, por sua descrição, era uma leitora “rudimentar”.

Eu lembro que o primeiro livro que eu li foi *Branca de Neve e os sete anões*. No começo eu não sabia ler. E olha que interessante, a minha tia Rosa (que já é falecida, infelizmente) que leu pra mim. Mas às vezes a gente pensa assim: “A professora lendo você não está trabalhando a leitura com a criança”. As pessoas podem pensar

isso. Mas não é verdade. Você trabalha, sim. A minha tia leu pra mim e eu aprendi a ler. Eles pensam que o aluno tem que ler pra poder ver que você trabalhou leitura. Não é bem assim, porque a gente aprende, sim, olhando o outro ler. Ouvindo e acompanhando a leitura. Você está lendo aqui e eu estou do seu lado. Quando eu faço isso com a leitura com o aluno, eu faço apontando pra ele ver. Na lousa eu faço isso. Eu vou apontando a palavra pra eles lerem. Então, foi assim que a minha tia me ajudou a ler porque ela lia o livro e mostrava. E minha tia era, não era analfabeta, mas não era, assim, uma leitoora. E ela lia pra mim e ia me mostrando. Ela me alfabetizou sem querer, né? Me ajudou. E aí eu comecei a ler. Depois que ela terminou eu peguei o livro e li sozinha. Foi o primeiro livro que eu li.

O livro foi dado a Clarice como recompensa por um concurso (não de leitura, mas de arrecadação de selos postais) de que participou na escola onde estudara – um colégio religioso privado, situado na periferia da zona sul paulistana. Junto com *Branca de Neve...*, ela ganhou também um livro de fábulas. Mas o gosto por histórias foi um legado de sua avó paterna, que era analfabeta.

A pessoa que mais me influenciou a querer ler e escrever foi a vovó, que era analfabeta. Mas ela era uma excelente contadora de histórias. Então todos os dias ela contava história pra gente. Depois, quando chegou a energia elétrica e a televisão, acabou a brincadeira de contar história. Então o que a gente queria? Que acabasse a energia, porque quando isso acontecia ela contava história. Quando acabava a energia era uma festa. A gente sentava... Ela tinha uma passadeira na casa dela, na cozinha, a gente sentava na cozinha, na passadeira. Um por um. Eram cinco netos. Aí sentávamos os cinco na passadeira. A gente não tinha dinheiro, a gente era pobre. A vovó fazia pra gente farinha com açúcar. Aí a gente comia aquilo na colher, assim, sentado, ouvindo as histórias que ela contava. Então a tarde era a melhor hora do dia, a hora da história da vovó. Eu queria, eu tinha uma sede de reescrever aquelas histórias...

Além das duas familiares femininas, tia e avó, a igreja também influenciou a formação de Clarice como leitora.

E depois também tinha a igreja que tinha muitas histórias bíblicas e eu também gostava muito. E na minha escola um dia da semana tinha uma espécie de culto. A gente ia na capela da escola, lia a Bíblia, cantava hino e fazia uma interpretaçãozinha da Bíblia. E geralmente o professor de religião contava uma história bíblica pra gente. Eu gostava muito. Tinha uma senhora lá que já tinha ido pra Israel. Imagine naquela época a mulher indo pra Israel! Ia pra Jerusalém e não sei o quê. E ela chegava contando as histórias de lá e eu ficava impressionada. “Como alguém podia chegar na terra de Jesus?!” Eu achava aquilo absurdo. Não sei na minha cabeça como que funcionava. Era como se você entrasse num conto de fadas.

O acervo de histórias orais iniciado pela avó se ampliou pelas palavras de outra contadora, esta também escritora. Foi quando Clarice percebeu que havia muitas histórias no mundo.

Viagem no tempo. Sabe aquela história que você entra no espelho e aí é outro lugar? Eu pensava que era mais ou menos isso. Era muito mágico pra mim. Eu não imaginava alguém conseguir chegar na terra de Jesus. Então ela contava. Ela trazia os livros. Ela escreveu até livros da viagem dela. Era *Encontros juvenis na terra bíblica*. Eu tenho até hoje. Eu comecei a ver que tinha mais histórias do que a minha avó contava e eu queria conhecer essas histórias. Então comecei a ler bastante por causa disso. Eu queria ter uma memória como a da minha avó. De contar a história que estava na cabeça dela e que ela ouviu de alguma forma, algum dia. Então eu faço isso às vezes com as crianças. Chego e conto histórias. Não é história que eu estou inventando. São histórias que eu já ouvi.

A professora que se afirma como leitora se reconhece também como “ensinante” de leitura.

Se você gosta, você apresenta melhor os livros, você cria esse mecanismo de favorecimento do livro, né? Senão é só uma coisa mecânica e o mecânico não é legal. A Adélia Prado diz: “O trem elétrico é uma coisa mecânica. Mas atravessou o dia, atravessou a madrugada. Atravessou a noite e virou só sentimento”. Então o que é mecânico pode ser outra coisa, depende de como você trabalha...

2.4.3 – No Magistério por empurrão, leitora por precisão

Suzana (4^o ano B) fez o ensino fundamental em duas escolas da rede estadual, no interior de Minas Gerais, onde nasceu. Quando estava na oitava série, sua mãe decidiu que, terminado o fundamental, ela deveria estudar Magistério na única escola privada da cidade, um colégio de freira. Mas ela não queria porque seu sonho era cursar o chamado “científico”, mantendo-se com o mesmo grupo de amigos com quem ingressara na vida escolar. Contra a sua vontade, a mãe a matriculou na nova escola, mas naquele ano houve uma mudança e ela ainda pode cursar o primeiro ano do científico na escola pública, dando continuidade ao Magistério a partir do segundo ano. Seu único consolo foi ter encontrado várias amigas na sala do novo curso.

Então eu acabei entrando no Magistério. E aí foi legal. Nunca eu teria optado pelo Magistério. Minha vontade era fazer o científico não sei pra quê... Porque eu não tinha condições de fazer uma faculdade, né? Na cidade não existia. Agora existe, de dez há quinze anos pra cá. Não existia nenhuma faculdade. Eu teria que mudar de cidade, trocentos gastos. A minha mãe não tinha condições. Eu não tinha como trabalhar. Enfim, mas na minha cabeça, eu tinha que fazer o científico. Então, assim, eu fui meio que empurrada mesmo, obrigada para o Magistério. Aí, no decorrer do curso fui me acostumando, gostando. Fazendo uma coisinha aqui e outra ali. Participando de grupo, de trabalho e apresentações. Aí chegou a época do estágio que eu odiava. Eu detestava ficar dentro da sala de aula. O professor trabalhando e eu ali. Ninguém pedia para ajudar. A gente era realmente um ser a mais ali dentro que ficava olhando para a cara do professor. Aí foi uma parte que eu detestei, a época do estágio. Aí, tirando isso, terminei.

Quando concluiu o curso, em 1985, Suzana se mudou para São Paulo, onde veio morar com uma tia, e no início do ano seguinte já começou a trabalhar como professora eventual, na escola pesquisada. Um ano depois, assumiu sua própria turma. Ela percebe uma importante mudança em sua postura na passagem de eventual para efetiva. Mas só depois de alguns anos é que foi aprovada em concurso público, tendo assumido o cargo em outra escola do bairro, onde permaneceu por dois anos e depois foi transferida para a atual unidade por remoção.

Eu trabalhava um dia em cada sala. Era bem isso. Foi muito legal. Foi uma experiência ótima, que me ajudou, lógico, depois na minha sala. Sabe, eu costumo dizer que para mim a coisa foi meio que... Acontecendo. É, aconteceu. Eu não planejei nada. Eu era muito imatura quando comecei. Como eu era eventual, não tinha um vínculo direto com aquela turma. Eu faltava, não estava nem aí. Custei muito para amadurecer profissionalmente. Eu acho que só entendi mesmo, tomei consciência de que eu era uma professora e que eu tinha um compromisso quando peguei a minha sala. Eu achava que a sala do outro não era minha... Eu dava a minha aula e “tchau, foi um prazer”. Eu não trocava, não me colocava para o grupo. Só fui entender que eu tinha me tornado uma profissional e que tinha uma obrigação e compromisso com a classe quando assumi uma sala. Pronto, e aí de lá pra cá é isso. Cada ano é um ano, uma experiência nova, repetições.

Nos anos de 2003 e 2004, Suzana fez o curso Normal Superior oferecido pela Universidade de São Paulo em convênio com a Prefeitura de São Paulo. Considera que o curso foi muito bom e “super puxado”, pois, diferentemente do Estado, segundo ela, no último ano a Prefeitura não liberou as aulas dos professores para desenvolver o TCC (trabalho de conclusão de curso).

A gente trabalhava normal. Aplicava atividades do programa. Levava os resultados para a tutora, para o orientador do TCC. E aí foi bem puxado. Foi um curso muito bom. Do Estado também foi, tenho amigos que fizeram pelo Estado e a gente comparou material e tudo. Material riquíssimo que deu bastante subsídio para a gente aplicar, trabalhar.

Já formada e concursada, Suzana já começou a cursar Psicologia e, depois Letras, mas não concluiu nenhum dos dois. Hoje pensa em fazer pós-graduação, com a finalidade de acelerar a evolução na carreira.

Filha de comerciante, Suzana aprendeu a ler junto com os irmãos, investigando e brincando com as plaquinhas de preço dos produtos no pequeno comércio de seu pai.

Eu acho muito difícil ler. Estou falando por mim agora, os meus contatos com a leitura na infância foram pouquíssimos. Eu tinha lá um mercado inteiro (meu pai era comerciante) com as plaquinhas e com os nomes dos produtos e os valores. Eu aprendi a ler através daquilo. Nós somos em três irmãos, sentávamos os três toda

tarde, tipo cinco ou seis horas, quando o mercado estava mais tranquilo. Nós sentávamos na escada e ficávamos lá: “Adivinha o que custa tanto?” Aí a gente procurava lá. “É o feijão, é o arroz!” Tudo com a plaquinha e o valor. A gente aprendeu a ler assim, eu e os meus irmãos. E, lógico, com o *Tio Patinhas*. E, lógico, a *Caminho Suave* com a professora. Mas assim, o meu contato maior que eu lembro, de vontade de ler, era pra ganhar a competição. Quem acertava mais, conseguia ler mais, tinha mais ponto e a gente trocava entre a gente o que dava para trocar. Era um pirulito, era um não sei o quê. Era o que a gente tinha em mãos.

Com leitura de um único livro e alguns gibis, mais algumas histórias na hora de dormir, o pai marcou a prática de leitura na infância.

Durante um bom tempo a única coisa que eu li mesmo na minha infância foi gibi. Eu não tive contato... Assim, o meu pai contava histórias pra gente. Não todo dia. Ele passava no nosso quarto toda noite. A gente pedia bênção, dava beijo, aquela coisa toda. Mas a leitura acontecia uma vez por semana no máximo. Às vezes tinha duas, três semanas que não acontecia nada. E o livro que me marcou na infância foi *Os três porquinhos*, mas porque eu fazia uma relação comigo. Eu e meus irmãos. Nós éramos os três porquinhos. A gente se via naquela história, a gente brincava com aquilo depois. A gente conversava sobre os irmãos. Então, esse é o único livro que realmente até hoje, nesses trinta anos, eu faço questão de ler para todas as turmas, todo ano. Gibi era o *Tio Patinhas*, que eu não vou esquecer nunca. Meu pai lia pra gente. Minha mãe nunca leu pra gente. Meu pai que lia e a gente se virava.

O primeiro livro, um odor que permanece...

Acho que primeiro livro que eu li, livro mesmo, foi... Eu devia ter já os meus treze anos, estava na adolescência. Eu não me lembro o autor, eu só me lembro do nome, foi um livro muito forte chamado *Carniça*. Não sei se você já ouviu falar. Eu não lembro o autor. Eu lembro a história, uma história pesadíssima de, naquela época não existia o nome, de pedofilia. E esse livro me marcou muito. Me traumatizou, na verdade... Eu li por indicação de colegas da idade. Uma colega tinha e me emprestou. A gente estava naquela fase de descobrir o corpo, descobrir o outro. Perceber o sexo oposto, aquela coisa toda... E aí eu li. Mas foi um livro que me traumatizou, eu não indicaria pra ninguém. Eu nunca consegui esquecer aquela história. Foi o primeiro livro que eu li. Eu não lembro o autor, eu não lembro nada. Lembro do nome – *Carniça*.²⁵

Aí depois eu li *O pequeno príncipe*, esse eu tenho até hoje e acho que é um dos poucos que eu tenho. Depois eu passei uma fase da minha vida lendo livros espíritas. Nossa, li tudo de Zíbia, de Emanuel e não sei quem. Comecei a ler livros de estudo dessa área. E assim, hoje eu leio alguma indicação uma vez ou outra. Por exemplo, estou lendo, ai meu Deus do céu, esqueci o nome! Comprei na semana passada na Saraiva. O que fala de códigos e sinais. Sinais que você emite com o corpo. Eu esqueci o nome. É daquele casal, os mesmos autores de *Os homens fazem sexo e as mulheres fazem amor*. Então assim, eu acho que li dois capítulos até hoje porque estamos nessa correria de final de ano. Não estou parando em casa, não tenho como carregar o livro...

²⁵ Provavelmente Suzana se refere ao livro *Carniça*, de autoria de Adelaide Carraro, publicado em 1983 pela editora Loren. O romance retrata uma relação atordoada entre mãe e filho, envolvendo abuso sexual.

Suzana resume sua trajetória de leitora destacando os títulos que foram marcantes e identificando-se como alguém que lê pouco, pois compra poucos livros, não os guarda consigo e dificilmente busca um livro “por curiosidade”, sempre lê a partir da indicação de alguém.

Então, na verdade eu li muito pouco na minha vida. Sempre com indicação e eu nunca fui de comprar livro. Os meus livros sempre circularam, nunca guardei comigo também. Ganhei muito pouco, até porque as pessoas que convivem comigo já sabiam que eu não era de comprar. Então eu lia uma vez ou outra. Mas assim, nunca segurei livro. O único livro que eu tenho até hoje, que eu li em 97, é o único que eu guardo comigo, tirando *O pequeno príncipe*, lógico, é *O redentor*, que fala da vinda, antes da vinda do Cristo, a preparação para ele vir. O único livro que eu guardei. O resto, não. Acho até por isso que as pessoas não me dão de presente. Elas sabem que não ficará comigo. Eu leio e vou passando. E se não volta pra mim eu também não me importo. Já emprestei alguns livros que nem sei o que aconteceu com eles, onde foram parar. Nunca me importei com isso. Então, a minha experiência com leitura foi essa. Gibi na infância. O *Carniça* que eu nunca vou esquecer. E um ou outro assim por indicação. Nunca assim uma curiosidade pura.

Das leituras na escola, Suzana se lembra de poucos títulos e das fichas e resumos que era obrigada a fazer. E percebe as diferenças do trabalho de ensino de leitura daquela época para hoje.

No fundamental, no primário, eu não lembro exatamente, eu acho que a gente até deve ter tido algumas indicações, mas assim nada cobrado. Eu lembro da ficha de leitura dos livros. Depois quando eu fui para a quinta série eram aqueles lá, *A moreninha*, *O direito de nascer...* Sempre livros voltados para essa questão literária mesmo. Não teve nada assim que... E aí, lógico, sempre com objetivo de fazer uma ficha no final. De fazer um resumo, né? Sempre voltado para essa questão da escrita. Tem que ler para produzir. Ler para... Nunca esse trabalho que a gente faz hoje. Por exemplo, da discussão da leitura, da interpretação oral. Era sempre voltado para a escrita, para a produção escrita.

Quando perguntei se alguma dessas leituras solicitadas pela escola foi marcante de alguma forma, Suzana só se lembra da obrigação de ler, que a arrancava do que ela realmente gostava de fazer.

Nada. Nada, nenhum deles. Pelo contrário, tem alguns que eu pensei: “Meu Deus! Por que eu tenho que passar por isso?” Eu morava no interior, queria andar de bicicleta, queria brincar no mato. Não, tinha que ficar lá. Tinha festas, eu tinha que estar no sábado e no domingo lendo porque na segunda-feira tinha que entregar um resumo, tinha que entregar a ficha. Assim, foi meio... Foi nada prazeroso. Eu posso até ter carregado isso comigo, mas pra mim nunca foi leve, sabe? Nunca foi. Tirando os gibis e as leituras que o meu pai fazia e me marcaram, o livro *Os três porquinhos*, não tem nada que tenha me marcado, assim, “Ai, que legal que eu vivi isso”. Não, não mesmo. Acho que eu sou meio rústica.

Contanto, de repente, Suzana percebe que gosta, sim, de ler, mas a leitura tem de servir para alguma coisa prática...

Eu cresci nesse tempo em que eu tinha obrigação de ler na escola e que a leitura fora da escola era pouca, era o meu pai de vez em quando e o *Tio Patinhas*... Eu gosto de ler. Você viaja, descobre milhões de coisas. Te limpa, te faz uma faxina mesmo quando você lê. Só que, sabe? Entre ler e fazer uma coisa prática que eu tenho que fazer, a leitura sempre fica em segundo plano.

São tantas coisas... Aí você acaba entrando naquela rotina de “Depois eu leio, depois eu leio”. Esse livro, por exemplo, que eu acabei de comprar e li acho que um ou dois capítulos até agora, que eu nem lembro o nome. Eu passei, olhei, achei legal... “Nossa, tanto gesto que você faz!” O que motiva, né? É uma coisa tão involuntária... “Nossa, que legal! Tem um significado? Então vamos descobrir qual é”. Então, assim, talvez não seja nem pelo prazer da leitura, talvez eu nem vá gostar desse livro. Mas o que me despertou a vontade de comprar e de ler é descobrir o que aquele livro vai me trazer. Pode ser que não seja nada prático na minha vida, que não traga nada... Sei lá, talvez eu tenha perdido trinta reais! (risos) Perdido ou ganhado, não sei...

Não se reconhecendo muito habituada ao que chama de “leitura prazer”, Suzana lê jornais diariamente, compartilha e discute as notícias com sua mãe.

Mas assim, não posso comparar a vontade que eu tenho hoje, o prazer que tenho hoje de leitura com o que tive na minha infância. Acho que se eu fosse carregar só aquilo ali eu provavelmente não leria nada hoje. Leitura prazer acho que eu não teria. Agora se tem uma coisa que não consigo deixar é o jornal. O jornal eu leio todo dia quase. É o interesse pelo que aconteceu, o que vai acontecer... Eu assino para a minha mãe, a gente assina o *Agora*. Ela adora. E a gente assina o *Estado*. De manhã antes de ir pra escola eu leio a manchete, dou uma olhada básica. Aí à noite normalmente pego e leio. E aí, como vou também na minha mãe pego e dou uma olhada. Vejo que tem a mesma matéria com enfoque diferente. É bem bacana essa comparação. É a única leitura que eu mantenho, a leitura diária do jornal. Isso é uma coisa de anos também. Faz tempo que a gente lê. Tenho esse hábito de ler e de discutir algumas questões daquela leitura. Agora livro, realmente...

2.4.4 – Escolhida pelo Magistério, a professora de uma escola só

Cássia (5^o ano A) estudou da primeira à sétima série numa escola no mesmo bairro onde hoje trabalha e cursou a oitava série na escola pesquisada. Na sequência, foi fazer Magistério, tendo cursado o primeiro ano na EE Alberto Comte, situada no bairro central mais próximo e o restante no Jesus Maria José, colégio privado católico, tendo sido a mudança de escola “coisa de pai e mãe”, que achavam “bonito o uniforme”. Escolhida pelo Magistério, como ela mesma define, se encantou pelo curso e se encontrou no ofício.

Ah, eu não sei se fui eu que escolhi o Magistério ou se foi o Magistério que me escolheu. Porque com quatorze anos, né? Não tinha nem quinze anos ainda. Fui para o Alberto Comte que era uma escola enorme e tal. Tinha a opção de fazer Magistério lá. Aí meus pais falaram assim: “Você pode fazer Magistério”. Porque naquela época ou você fazia um curso técnico de secretariado ou não sei... Não tinha tantas opções. Mas o Magistério era o sonho de todo pai e mãe que a filha fosse professora, né? Aí eu mudei para lá – Jesus Maria José – e fiz Magistério. Gostei. Gostei e me encontrei ali. Porque lá a gente tinha as aulas de regência, tinha maternal, tinha pré, tinha tudo lá dentro. Então virava e mexia a gente fazia regência. Acabei ficando, acabei aprendendo muito também. Porque na época a escola era muito boa, te puxava muito. Você tinha que preparar aula, tinha que fazer, tinha que criar coisas. Principalmente porque a gente pegava os pequeninhos. Então aquilo foi me encantando. Gostei e fui ficando. Quer dizer, me encontrei. Quer dizer, fui levada, não fui eu que fui, e me encontrei.

Recém-formada, em 1985 a jovem ingressou como professora substituta na escola pesquisada, onde leciona até hoje. Em 1990, tornou-se efetiva ao ser aprovada em concurso público. Desde então, sempre trabalhou com carga de vinte horas na mesma escola. O pitoresco da história foi a participação de sua mãe na conquista do primeiro emprego.

Aí depois que eu me formei, fiquei um ano numa escolinha particular. Como a minha mãe conhecia a diretora daqui do Zuleika, conhecia a secretária, conhecia todo mundo, pois eu tinha estudado aqui, ela veio falar: “Vocês não estão precisando de professora substituta e tal?” Aí a secretária dona Neusa falou assim: “A gente está precisando, sim. Porque vai ter uma sala que está sem professor. Vai começar no ano que vem. Fala pra ela vir no primeiro dia de aula”. Vim no primeiro dia de aula. E aí era uma sala livre que estava sem professor, um segundo ano. Aí comecei com essa sala e estou até hoje. (risos)

Depois de dez anos concursada, participou de um programa de formação inicial de professores em exercício, parceria entre o Governo do Estado e a Universidade de São Paulo e obteve o certificado do curso Normal Superior. Assim como a formação mencionada por Suzana, era um curso presencial que reunia os professores em formação por polos, com as aulas proferidas por meio de videoconferência e o apoio de tutores, que permaneciam nos polos durante todo o período de aulas, de segunda a sábado. Perguntada se o curso fez diferença em sua prática profissional, Cássia responde:

Com certeza. Muita coisa, muito conhecimento. A gente teve todas as disciplinas, até a parte de computação. A gente teve tudo. Tudo, tudo, tudo. Então eu acho que fez muita diferença, sim. Muita coisa que eu não sabia. Aprendi. Aprendi e utilizo. O material era muito bom. Os professores de lá davam uma visão ampla de tudo pra gente. Mesmo sendo videoconferência, tinha momentos pra fazer as perguntas. A gente fazia as perguntas e tal. Eu gostei muito. Foi muito bom. O material ficou com a gente. Eu achei que foi dez. Eu achei que acrescentou muito. A gente tinha aquele mundo... Toda professora de magistério é maternalista, sabe? É aquele mundo fechadinho e tal. Então ampliou. Ampliou muito. Avançou. Eu acho que pra mim foi um crescimento. Eu cresci ali. Nós tivemos prova, tivemos que fazer um trabalho de conclusão. Tudo, tudo, tudo completinho.

Já com tempo de serviço suficiente para se aposentar, Cássia pretende solicitar sua aposentadoria em dois ou três anos, quando o marido também se aposentará e ambos pretendem se mudar para o litoral, onde querem se dedicar a trabalho pastoral junto à igreja católica. Detalhe: entre as várias ações voluntárias que eles imaginam fazer, uma delas é leitura para pessoas hospitalizadas.

A gente dá curso de noivo. No final de ano a gente trabalha com as entregas de presente pra criança carente. Faz as cestas e tal. Tem todo um trabalho. E aí a gente pensa em fazer então trabalho voluntário. Porque na época em que eu fiquei doente, fiquei um ano afastada do Estado, foram quatro meses de hospital. Ele [o marido] ia sempre lá me visitar. Fazer leitura pra mim e tal. E sempre o acompanhante do lado nunca ia ninguém visitar. Sempre ficava com uma pessoa do lado e nunca ia ninguém visitar. E aquela pessoa ali do lado ficava ouvindo a leitura, compartilhando a leitura. Porque a gente lê a Bíblia, lê vários gêneros de leitura. E a pessoa do lado sempre acompanhando a leitura e tal. Porque não tinha aquele familiar que lia. Aí a gente percebeu que as pessoas se deprimem demais. Pra você ver, eu com ele indo todo dia, eu me deprimi. Agora imagina se você não tem ninguém pra conversar. Pra ler para você. Deve ser horrível. A gente ficou com isso na cabeça. A gente falou: “Pô, a gente pode ir num hospital, num asilo. Você pega um livro e lê para uma pessoa”. Então, a gente vai ler, não custa nada uma hora que você perde numa leitura. Perde não, você ganha. Vai fazer a diferença. E eu sei que faz diferença.

De suas leituras quando criança, Cássia toma livros e leituras como herança que ganhou de sua mãe e que legou aos seus filhos.

Eu tava começando a ler, acho que tinha mais de sete, uns oito anos. Me marcou muito, minha mãe comprou toda a coleção de Monteiro Lobato. Aí li toda a coleção, aquilo lá, aqueles livros a gente viaja, né? Viajava e lia e tinha as gravuras. E antes os livros eram aquelas capas duras, grandes, que deixavam na estante. Então eram vários volumes, eu lembro que minha mãe tinha uma estante enorme na sala, ela tinha a Bíblia dela lá, e meus livros ficavam lá. Era eu e os dois mais novos. E eles não sabiam ler, então eu já tava alfabetizada, eu lia para eles. E aquilo ali a gente via aquelas brincadeiras, aquelas fantasias e a gente viajava naquilo, brincava com aquelas histórias do *Sítio*. E o interessante é que me marcou a minha vida toda essa obra que minha mãe me deu. Que eu guardei, eu tenho elas comigo, estão conservadinhas. Eu dei pros meus filhos lerem. Minha filha tá com 22, meu filho tá com 25. E na época deles já tinha o *Sítio* na televisão. Então, a hora que eles viram o livro e associaram com aquele programa que assistiam na televisão, também se interessaram em ler os livros.

Ainda os livros estão comigo, acho que vou ler pros meus netinhos ainda, eu tenho intenção disso. Mas é uma obra que me marcou muito, muito, foi um presente que minha mãe me deu que foi muito rico, que me marcou muito. Eu devorava aqueles livros, eram doze volumes, daqueles grandes, de capa dura, vinha aquelas ilustrações. Não tem mais, hoje em dia não tem mais. Foi o que marcou.

Eu demorei, eram vários volumes, muitas histórias. Mas eram histórias que te seduzem, né? Você parece que você tá vivendo ali. Era uma fantasia tão gostosa. É diferente da infância de hoje, né, não tem aquela fantasia, hoje em dia eles não têm essa coisa de fantasia. E eu devorei aquilo. A gente ia lendo, lendo, lendo, então uma

coisa que me marcou muito. E é interessante que meus filhos também depois gostaram da obra. Mas eles já associaram com a TV porque já tinha na televisão e eles associaram com a TV.

Os depoimentos das quatro docentes têm muito a nos ensinar sobre o que se precisa considerar na trajetória de vida desses sujeitos que se tornam professores da educação básica para a proposição de políticas que visem sua formação profissional – o que inclui a formação como leitores –, seja nos cursos iniciais, seja nas iniciativas de formação continuada.

O primeiro aspecto que chama a atenção é que, de modo geral, a “escolha” por seguir o caminho do magistério foi praticamente uma imposição do “destino”, não aquele que se acredita cair do céu, mas esse que se estabelece social e historicamente, pela marcada divisão de classes que deixa para os filhos (no caso, as filhas) das camadas trabalhadoras poucas “opções” reais de carreira. Mesmo Clarice, que disse ter escolhido o magistério, sofreu constrangimento familiar pela visão da madrastra – formada socialmente – de que enfermeira tem de “trocar defunto”.

Uma vez no magistério, essas quatro mulheres foram se fazendo professoras ao longo de sua trajetória profissional, na lida cotidiana na escola. Mesmo a mais jovem delas, Mônica, na faixa dos 40 anos de idade, cursou magistério de nível médio (as outras três encontram-se quase na faixa dos cinquenta anos). Assim, todas ingressaram na carreira ainda adolescentes, tendo cursado a habilitação de nível superior já no exercício da profissão. A formação “inicial” de nível superior, aliás, é algo que todas valorizam e indicam como tendo sido de grande valia para as aprendizagens profissionais e suas aplicações práticas na sala de aula.

No que diz respeito à formação leitora, as quatro professoras não se diferenciam grandemente da maioria dos brasileiros de camadas populares: assim como a maior parte de nós, elas são filhas de famílias cujas práticas de leitura não são consideradas legítimas e dignas de distinção social. No entanto, foram esses familiares com baixa escolaridade, “simples, humildes, com pouca leitura”, “que não eram, assim, leitoiores” e mesmo analfabetos, que inicialmente influenciaram o ingresso das docentes no universo da escrita, tendo atuado como mediadores das práticas leitoras, com papel determinante na iniciação à leitura e mesmo na alfabetização inicial. Essa função pode se dar pela leitura em voz alta (como faziam a tia de Clarice e o pai de Suzana), pela oferta de livros (como fizeram a mãe de

Cássia e o pai de Mônica) e pelo acompanhamento das tarefas escolares (como foi o caso da mãe de Mônica).

Os quatro relatos talvez mostrem que é preciso ponderar as conclusões de estudos e pesquisas que atribuem às famílias das camadas médias e altas a influência sobre o interesse de seus filhos pela leitura, enquanto nas camadas de baixa renda esse papel seria ocupado pela escola e pela igreja, em primeiro lugar. O que temos visto, não só pelos depoimentos aqui reportados, mas em contato com projetos de leitura em todo o Brasil, é que as práticas leitoras entre as famílias das camadas populares influenciam, sim, o interesse leitor de seus filhos, prosseguindo seu desenvolvimento posterior com a circulação em outros ambientes, sendo a igreja um dos principais, e com o acesso mais amplo na escola.

Com a descrição de Clarice sobre sua tia que a ensinou a ler, mesmo não sendo ela própria uma leitora proficiente, aprendemos que um não leitor pode iniciar um leitor. A contação de histórias, mencionada por Clarice e Suzana, ilustra o que os estudos e pesquisas vêm comprovando quanto à importância da oralidade na formação do leitor e de seu acervo de narrativas e discursos. O relato de Clarice sobre sua avó analfabeta que contava histórias com sabor de coisas que realmente existem, a ponto de instigar nela o desejo de conhecer outras narrativas e de se tornar escritora, nos remete ao professor e filósofo revolucionário francês Joseph Jacotot, aquele que pregava a emancipação intelectual da classe trabalhadora pela ação do “mestre ignorante” e mostrava a trabalhadores analfabetos e donas de casa iletradas como ensinar seus filhos a ler e escrever (Cf. RANCIÈRE, 2011).

Se os familiares influenciam o comportamento leitor, não só os livros mas as práticas leitoras são presentes no cotidiano das famílias, na camaradagem e brincadeiras entre irmãos. Livros não servem só para ler, mas também para brincar, para fantasiar. As histórias saídas dos livros povoavam as fantasias de Cássia e seus irmãos: “Os dois mais novos não sabiam ler, então eu já tava alfabetizada, eu lia para eles. E aquilo ali a gente via aquelas brincadeiras, aquelas fantasias e a gente viajava naquilo, brincava com aquelas histórias do Sítio”. Na casa de Suzana, ela e os dois irmãos se sentiam os próprios protagonistas de *Os três porquinhos*.

Junto com a família, a igreja também aparece como instituição influente na aprendizagem da leitura e no gosto por ler, seja pela ação direta nos cultos e encenações, como contou Clarice, seja por meio da leitura da Bíblia.

Destaca-se, como segundo ponto comum dos depoimentos, a pouca presença de livros nas casas, o que coincide com a situação de baixa renda das famílias. As professoras mencionam uns poucos livros e alguns gibis. Duas delas – Clarice e Mônica – ganharam esses objetos em concursos na escola. Na casa de Cássia, em que se comprou uma coleção inteira de Monteiro Lobato, os livros adquiriram importância notável. O lugar que era reservado a eles denota o alto valor que a família lhes conferia; permaneciam na estante da sala, assim como a Bíblia: “... eu lembro que minha mãe tinha uma estante enorme na sala, ela tinha a Bíblia dela lá, e meus livros ficavam lá”. Depois, aos livros é praticamente atribuído *status* de herança quando Cássia conta que deu os mesmos para seus filhos lerem e que tem a intenção de lê-los para seus netinhos. Sendo a irmã mais velha, Mônica só passou a ter livros em casa quando o irmão dois anos mais novo já estava na segunda metade do ensino fundamental e começou a ganhar do pai as obras de Jorge Amado. Antes disso, suas leituras em casa se resumiam a gibis e à cartilha de alfabetização da escola.

Se as famílias não dispunham de recursos financeiros para garantir a posse de livros para a fruição literária no ambiente doméstico, a escola foi mencionada como o local onde se teve algum acesso a esses objetos, ainda que fosse pela leitura obrigatória de obras que compunham a lista de material escolar (e que, nesse caso, as famílias tinham de comprar).

Já as práticas escolarizadas de leitura imprimem lembranças distintas nas docentes, com a presença das chamadas “fichas de leitura”, tendo sido mencionadas como negativas por Suzana, que tinha de abrir mão das festas, brincadeiras e passeios para ler livros solicitados pela escola, “aqueles lá”, cujo objetivo era sempre o de fazer uma ficha ou resumo, “ler para produzir”, “ler para...”. E ela percebe diferença nas práticas escolares de leitura de sua época em relação ao que as professoras fazem hoje na escola: “Nunca esse trabalho que a gente faz hoje. Por exemplo, da discussão da leitura, da interpretação oral. Era sempre voltado para a escrita, para a produção escrita.”

Apesar de uma trajetória de contato com poucos livros (“Eu cresci nesse tempo em que eu tinha obrigação de ler na escola e que a leitura fora da escola era pouca.”), a professora compartilha com seus alunos o único livro que marcou sua infância positivamente, *Os três porquinhos*: “Então, esse é o único livro que realmente até hoje, nesses trinta anos, eu faço questão de ler para todas as turmas, todo ano.” Se mais livros e histórias a tivessem marcado, compartilharia mais?

Os depoimentos das professoras sobre suas trajetórias de leitura desde a infância mostram ainda que ler literatura na primeira parte do ensino fundamental é algo mais recente na escola pública paulista. Várias mencionam leituras na escola, mesmo as obrigatórias, e o “direito” de frequentar a biblioteca, só a partir da segunda metade dessa etapa da escolaridade. Também estudante da rede oficial do Estado de São Paulo ao longo de toda a minha educação básica, bem me recordo que no ensino primário (como ainda se usava chamar àquela época, início da década de 1980), meu único contato com livros infantis na escola foi com dois ou três livretos que ganhamos da professora da segunda série. A fonte exclusiva de “textos de leitura” era mesmo a cartilha, conforme relatou Mônica.

Este breve passeio pela trajetória das professoras revela suas singularidades, mas também ilustra o que há de comum entre a grande maioria das que compõem a categoria docente na educação básica: o ingresso no magistério se dava quase como “opção obrigatória” para as filhas das camadas de classe média baixa que ambicionavam alguma profissionalização na segunda metade do século XX. A formação específica de nível médio garantia a rápida admissão na carreira e o curso de nível superior só se fazia possível depois de certo tempo de prática do ofício.

A formação leitora, por sua vez, passa inicialmente pela influência da família, com grande presença de práticas orais de contação de histórias e leitura em voz alta, pouco contato com leitores experientes e baixa disponibilidade de livros e variedade de textos, acesso que se amplia um pouco na escola. Isso nos permite afirmar que essas professoras se tornam leitoras “por acaso”, isto é, não como resultado de uma prática intensiva das famílias nem de uma ação planejada e sistemática por parte da escola ou das agências de formação inicial e em serviço.

2.5 – Reuniões pedagógicas, planejamento e trabalho coletivo

Neste item, descreve-se a busca por verificar como o ensino da leitura literária é tratado nas reuniões pedagógicas de trabalho coletivo e como se insere no planejamento da escola ou dos anos iniciais. Para isso, observei reuniões pedagógicas, entrevistei professoras regentes, professora coordenadora e diretora e li documentos oficiais da escola. De maio de 2013 a dezembro de 2014 tive oportunidade de acompanhar a realização de seis reuniões de HTPC ou ATPC (em 6 e 13/5/2013 e em 11/11/2013, 19/5/2014, 15/9/2014 e 6/10/2014) e de três reuniões de conselho de classe do ciclo 1 (29/9/2014, 4 e 5/12/2014).

As reuniões de conselho de classe consistiram em as docentes informarem à professora coordenadora a classificação de cada aluno segundo os níveis de domínio do sistema de escrita alfabético, conforme orienta o Programa Ler e Escrever, da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo,²⁶ e o número total de faltas no bimestre e no ano, no caso da reunião final. Os casos considerados como “dificuldades de aprendizagem” eram comentados, normalmente com participação das outras professoras que conheciam os alunos de anos anteriores, sem menção a qualquer esforço por parte da equipe pedagógica por compreender a especificidade da dificuldade ou localizar sua origem e tampouco discutir estratégias de enfrentamento.

Não testemunhei, por exemplo, qualquer discussão com as professoras auxiliares sobre o que observam quanto aos alunos com dificuldade nas aulas de reforço, embora em conversas informais com algumas delas ouvi relatos interessantes sobre terem conseguido ensinar certos conteúdos aos alunos, com críticas ao modo como são tratados e às estratégias de ensino na sala comum. Quanto às abstenções, de modo geral a equipe relatou tentativas de aproximação da família, apelo ao Conselho Tutelar, mas a maioria das situações foram dadas como “casos perdidos”.

²⁶ A classificação advém de sondagem que deve ser aplicada por meio de um ditado (lista de palavras) no início do ano letivo, com o objetivo de verificar o nível de conhecimento das crianças em torno do sistema escrito, e em setembro, com a finalidade de observar os avanços das mesmas crianças ao longo do ano. Após a aplicação, os alunos são classificados segundo as orientações do material do Programa Ler e Escrever, em cinco níveis de domínio do sistema escrito alfabético: a) escrita pré-silábica com utilização de grafismos e outros símbolos ou letras; b) escrita silábica sem valor sonoro convencional, com conhecimento limitado das letras do alfabeto e de sua forma gráfica; c) escrita silábica com valor sonoro convencional e conhecimento da maioria das letras do alfabeto e de sua forma gráfica; d) escrita silábico-alfabética estabelecendo relação entre fala e escrita e utilizando uma letra para cada sílaba e às vezes mais letras; e) escrita alfabética, sem observar as convenções da escrita. (SÃO PAULO, 2010, p. 18).

As seis reuniões de trabalho pedagógico coletivo que pude observar não seguiram qualquer roteiro organizado de discussão sobre temas pedagógicos. Em três ocasiões, houve tentativa de leitura e discussão de textos trazidos pela direção ou pela coordenação, mas não se pode afirmar que a intenção tenha sido realizada, como será descrito a seguir.

De modo geral, duraram cerca de sessenta minutos (o horário previsto é das 11h40 às 13h20) e foram dedicadas a informes burocráticos, preenchimento de fichas, correção coletiva de provas, organização logística de atividades como festa junina e passeio, sempre recheadas de muitas reclamações dos professores sobre o que chamam de indisciplina ou mau comportamento, ausências e dificuldades de aprendizagem dos alunos e também sobre a falta de interesse das famílias pela escola ou pelo desempenho escolar das crianças. A partir das anotações detalhadas do conteúdo das seis reuniões, serão destacadas a seguir as ocasiões em que se “tratou” de questões pedagógicas.

Na primeira reunião que acompanhei, em 6/5/2013, o único momento em que se tocou em algum tema pedagógico durou menos de um minuto, quando a diretora solicitou às professoras mais detalhes e maior clareza na descrição da rotina, alegando que precisava disso porque ela mesma “não é da alfabetização”. As docentes não chegaram a responder, pois logo em seguida a diretora quis verificar a disposição das presentes em ajudar na realização de uma festa junina com o objetivo de arrecadar fundos para a compra de uma fotocopadora.

No encontro seguinte, a diretora repetiu a solicitação por mais detalhes na descrição da rotina semanal de cada turma, o que deveria ser feito com antecedência de uma semana.²⁷ Algumas professoras reclamaram e explicaram que não seria possível entregar no início de uma semana a rotina da semana seguinte, mas somente apresentar na segunda-feira a proposta para a semana corrente, o que foi aceito pela diretora. Nessa reunião, a professora Mônica, do 1º ano, trouxe os informes de um curso que assistiu na DRE. Segundo ela, a partir daquele momento o objetivo da SEE era ter os alunos alfabetizados no final do 1º ano. Uma instrução do curso foi a utilização da lista de chamada como recurso didático durante todo o semestre, pois uma pesquisa da USP teria mostrado a evolução dos alunos com quem se trabalhou os nomes próprios. Também notificou que a equipe da SEE faria visitas inesperadas à escola,

²⁷ As duas primeiras reuniões que assisti, em maio de 2013, foram conduzidas pela diretora, pois o cargo de professora coordenadora do ciclo estava vago. A partir da terceira reunião que presenciei, em novembro, a condução foi feita pela professora coordenadora.

para “fiscalizar” o chamado “ambiente alfabetizador”, verificando se a lista de nomes dos alunos estaria de fato sendo usada, se o alfabeto estaria sendo lido todos os dias e qual seria a situação dos cadernos dos alunos. Outra professora questionou a ideia, dizendo que o ambiente alfabetizador poderia ser “só de enfeite”; Mônica replicou que justamente por isso a SEE enviaria funcionários para constatar o trabalho e até conversar com as crianças. A diretora lembrou os recursos do ambiente que deveriam ficar exibidos nas salas: calendário, lista de nomes dos alunos, rotina e horário, aniversários, crachás. Ao perguntar se as professoras necessitavam de alguma ajuda, estas responderam que precisavam que as turmas dos outros horários não arrancassem as coisas das paredes.

Em outro encontro, conduzido pela coordenadora do programa Escola da Família, pois a professora coordenadora estaria em reunião sobre o Saresp na DRE, foram distribuídas fotocópias de um texto de nove páginas sobre coesão e coerência textual. Após propor que a leitura fosse feita individualmente, a coordenadora acrescentou: “É tudo coisa que a gente já tá careca de saber, mas a gente vai lembrando porque é muita coisa que cai na nossa cabeça”. E depois: “Acho que vocês têm que grifar o que considerarem mais importante, porque não dá pra fazer tudo nesse horário. É importante, é interessante, mas acho que tem tanta coisa mais importante...”. Não houve qualquer explicação sobre a fonte do texto e o propósito daquela leitura. Enquanto liam, poucas professoras teciam comentários sobre o texto, entrecortados por amenidades. A maioria delas não se pronunciou.

A reunião de 15/9/2014 se inicia com a professora coordenadora anunciando que uma das docentes daria continuidade “à leitura da história” (supõe-se que havia se iniciado no encontro anterior). A professora lê em voz alta uma história infantil de Ana Maria Machado. Terminada a leitura, a coordenadora recolhe as fotocópias e anuncia: “Agora vou passar um vídeo sobre leitura compartilhada”. Ela demora para acertar o equipamento e, enquanto tenta, vai tratando de outros assuntos. Quando finalmente a coisa funciona, a exibição emperra após alguns minutos e ela desiste. De qualquer modo, a sala não fora preparada para aquela projeção e várias pessoas estavam de costas para a TV.

Então a coordenadora distribui outro texto e pede: “Quem poderia começar a ler?”, ao que a professora Clarice se voluntariou. O texto de quatro páginas faz referência, no topo, a um livro de autoria de Delia Lerner, *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. Ao comparar o texto digitado com a obra, percebo que se trata de um apanhado de

trechos do livro. Quem “preparou” aquilo foi selecionando e colando algumas sentenças do texto original: o capítulo 1, com dez páginas, foi reduzido a cinco curtos parágrafos. Em seguida, o capítulo 4, com trinta páginas, foi condensado a três páginas e meia e o capítulo 5, com quinze páginas, foi transformado em um parágrafo. Enquanto lê, Clarice vai fazendo comentários e provocações, em tom irônico, convidando as colegas a se manifestarem: “Ninguém quer falar nada? Tá todo mundo concordando? Maravilhoso, perfeito esse texto, né? Então ler por ler não rola? Fruição, por diversão? Nada a declarar?” Outras docentes defendem o texto, dizendo que é bom porque “é livro de concurso”. Sem dar vazão ao debate, a professora coordenadora anuncia: “Agora vocês têm um tempo para fazer a rotina.”

Em outra ocasião, a professora coordenadora distribuiu um artigo sobre modalidades didáticas de produção de texto, de Kátia Lomba Bräkling, para ser lido individualmente durante a reunião. Entretanto, vários outros assuntos foram tratados ou, pelo menos, mencionados, e, ao final do encontro, a coordenadora proclama: “Ó, gente, vocês vão ler o texto das modalidades em casa, tá? Tão dispensadas.”

Afora o que foi descrito, é preciso acrescentar que as reuniões acontecem sem a menor ambiência de trabalho coletivo. Os professores vão chegando na sala e se sentando em torno de uma mesa retangular e normalmente se dedicam a tarefas como preenchimento dos diários de classe, correção de provas e trabalhos, preparo de materiais artísticos, recortando e colando cartolinas e outros artefatos. A reunião começa “sem ser iniciada”, isto é, “vai acontecendo”, sem anúncio sobre a pauta do dia e seu objetivo e termina sem conclusão ou encaminhamentos claros, além de transcorrer com muitas conversas paralelas.

Com isso, pode-se perceber que não se realizam o trabalho pedagógico coletivo e a formação em serviço na escola, ambos previstos na legislação. Embora se trate de uma escola específica, muitos estudos e pesquisas, ao longo de décadas, vêm observando a mesma situação em tantas outras unidades da rede oficial do Estado de São Paulo. Os relatos de estudantes de licenciatura que realizam estágios curriculares nas escolas estaduais da capital corroboram esses apontamentos²⁸.

²⁸ Ao longo de 2015, atuei como educadora bolsista do Programa de Formação de Professores da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e, nessa condição, uma de minhas atribuições era acompanhar e atender os alunos da disciplina Unidade de Estágio - Estágio de Vivência e Investigação em Gestão Escolar e Políticas Públicas. Boa parte dos estudantes se propunha a observar, em seus estágios, a formação continuada e o trabalho coletivo na escola, sendo poucos os que apresentaram resultados animadores a esse respeito.

Uma das professoras regentes, Clarice, do 2^o ano B, deixa claro que as formações previstas não acontecem nas ATPCs:

No caso quem devia passar essas formações seria a nossa coordenadora que vai semanalmente a uma reunião para isso. Ela é treinada lá para treinar a gente. Mas aqui fica mais ou menos, né? E como a gente já trabalha com o “Ler e Escrever” há muito, algum tempo, imagina-se também que a gente já saiba e já tenha esse traquejo para poder trabalhar. O que às vezes nem sempre é real, né? Porque tem gente que chega, pega sem saber como que é, no primeiro ano que está trabalhando. Então tudo isso aí deveria ser preparado realmente, mas não é, né? Eu acho que isso é uma falha. Mas não que o projeto seja ruim, ele é bom.

Todavia, parece não ter sido sempre assim. A professora Cássia, do 5^o ano A, relata que em anos anteriores os horários de trabalho coletivo tinham uma lógica e uma dinâmica determinada e que agora tudo está “solto”:

Eu vou falar desses trinta anos. Nos meus primeiros anos, era um grupo, tinha uma coordenadora e ali ela passava a parte didática. Temas, informações. Fazia questionamentos. Era um círculo e você ia expondo. Ela ia perguntando como que está a sua sala, se tem algum problema, se está com dificuldade e tal; se tem algum aluno com algum problema. Então, via toda essa parte didática. No meu segundo momento, é outra gestão, era por grupo. O grupo do primeiro ano, segundo, terceiro, quarto e quinto ano. Você montava as atividades da semana. “Nós estamos na semana do carnaval? Então vamos trabalhar o tema carnaval, vamos procurar texto sobre a origem do carnaval; vamos pesquisar marchinhas... O primeiro ano vai trabalhar marchinha e máscara e assim por diante”. E a coordenadora anotava tudo o que nós estávamos fazendo. E depois cobrava resultado. Se deu certo, se não deu certo, o que aconteceu. O grupo planejava as provas. As provas eram as mesmas por grupo. Era tudo trabalhado por grupo. Agora, atualmente que é assim, mais solto...

Ainda que possamos atribuir a crítica da docente a um “saudosismo” de sua parte e a alguma possível resistência por aceitar o novo (inclusive a nova professora coordenadora, na escola desde 2013), nas reuniões que presenciei pude constatar que não havia uma proposta clara de condução do trabalho.

Uma terceira professora (Mônica, 1^o ano A), nova na escola (vinte anos de magistério e naquela unidade desde 2013) dá a entender que há resistências por parte do grupo de docentes para o trabalho coletivo. Tendo ido a vários cursos oferecidos pela SEE, diz que “eles sugerem que você repasse para os colegas”, mas que, “na verdade, não teve como repassar. Tentei até no começo abrir um espaço, mas não teve grande sucesso.”

É um grupo muito difícil aqui nessa escola, a verdade é essa. A escola prega pra gente trabalhar juntos, cada um com seus pares. Mas não acontece isso aqui, infelizmente. É o ideal, porque a gente precisa da troca com o colega ali, faz muita diferença. Eu gosto muito daqui, eu mudei muito pensando no horário, porque eu queria o horário da manhã. Mas como não tem essa integração pra mim fica um

pouco estranho. [...] Esse ano a professora da outra turma (1^o B) já falou que não gosta de trabalhar junto, prefere trabalhar do jeito dela só. E aí...

Ao perguntar para a diretora da escola, Sueli, como é feito o planejamento pedagógico dos anos iniciais, sua resposta dá a entender que planejamento se resumiria à rotina:

O ciclo um fica a cargo do coordenador. Então elas planejam. Elas fazem a rotina que eu acho uma coisa excelente. Em todas as ATPC, elas fazem a rotina da semana. Na rotina já tem leitura, já tem o texto que vai ser lido. Tem tudo o que vai ser, pra fazer um acompanhamento mais de perto. Porque eu já tentei no ciclo dois por uns três anos seguidos e não consegui. Eu acho que eles tinham que fazer rotina também. Eles falam que não, e eu digo que sim.

Note-se que nos momentos em que a diretora tentou tratar de algo que possa ser chamado de pedagógico nas reuniões coletivas foi justamente para verificar a rotina produzida pelas docentes, onde, segundo ela, já tem “leitura e o texto que vai ser lido”. Supõe-se que, ao “elaborar” a rotina e a prever ali os textos a serem obrigatoriamente lidos em voz alta para os alunos todos os dias, conforme determina o PLE, a professora não teria como “fracassar” em seu intento pedagógico, pois tudo estaria previsto ali naquele roteiro que, afinal, só precisaria ser cumprido...

Conforme insisto, perguntando sobre o planejamento mais geral, anual, ela entra no assunto do agrupamento das turmas e termina por literalmente confessar o que sabe se tratar de um procedimento errado: a organização de turmas homogêneas, conforme o desempenho acadêmico dos alunos (para o que usa o termo “aproveitamento”).

Geralmente no final do ano a gente faz uma... Eu vou ser honesta com você. A gente faz agrupamento por aproveitamento. Não fazemos por salas heterogêneas. As salas são mais ou menos homogêneas. Mais ou menos. Então isso vai contra todas as teorias que estão aí de aprendizagem. Isso é muito grave. Falar isso é muito grave, eu posso até ser punida por isso.

Na resposta à pergunta sobre a razão dessa decisão, surge o suposto “aprofundamento” de conhecimento, o que causaria melhoria da qualidade do ensino, segundo o Saresp.

Numa sala homogênea a gente pode aprofundar conhecimento e as outras ficam mais fáceis de serem trabalhadas porque estão mais ou menos no mesmo nível. No fim de ano agora a gente já forma a sala. Gozado porque não há muita mudança, sabe? As alterações não são muitas. Foi a única forma da gente melhorar a qualidade do ensino, olhando pro Saresp. A gente tinha muitos alunos abaixo do básico ou no básico. Não tínhamos alunos acima do básico. Agora a gente conseguiu um percentual maior porque a gente consegue aprofundar conteúdo. Se a gente fica com

uma sala muito heterogênea, você não consegue aprofundar porque você não consegue levar todos. Na sala mais homogênea tem o conhecimento mais homogêneo, você consegue aprofundar.

A diretora diz achar “gozado” não haver muita mudança na composição das salas de um ano para outro, sem se dar conta de que obviamente isso se deve ao fato de as turmas serem formadas de modo homogêneo, o que mantém a homogeneidade ao longo do ciclo. Quando, no mesmo trecho, ela afirma ter sido esse o expediente para “melhorar a qualidade”, podemos supor que se trata de galgar um pouquinho as metas dos resultados estabelecidos pela SEE para as chamadas avaliações externas. Mas isso é assunto para outra tese...

Ao descrever o planejamento pedagógico da escola, a professora coordenadora deixa entrever vários fatos “curiosos” sobre um processo que deveria ser central no trabalho coletivo, apresentados no quadro 1 e comentados na sequência.

Quadro 1 – Trecho de entrevista da professora coordenadora do ciclo 1 (Luciana), realizada em 4/11/2015

<1> P: Como é que se dá o planejamento do ciclo um?
<2> PC: Tem um planejamento no começo do ano e um planejamento depois das férias de julho. Aí que eles vão rever o que não deu certo para estar trabalhando novamente ou passando para frente.
<3> P: O planejamento no começo do ano, como é que é? O que vocês fazem?
<4> PC: Eles sentam em grupos por série, ano, né? Professor do primeiro ano com primeiro ano, segundo com segundo... E eles vão discutir quais os conteúdos que eles vão trabalhar durante o ano. E aqueles conteúdos que eles não atingirem, eles continuam no segundo semestre. Aí eles fazem um replanejamento.
<5> P: Entendi. E para esse planejamento, esse conteúdo, eles tomam como base o quê?
<6> PC: Tem o Ler e Escrever e o Emai do Estado de São Paulo. Já vem da Secretaria da Educação, aí eles têm que seguir aquilo.
<7> P: Seguir o livro?
<8> PC: \: Seguir o livro, o projeto Ler e Escrever e o Emai.
<9> P: Então, para eles fazerem o planejamento eles olham o material? É isso?
<10> PC: Eles têm que olhar o material.
<11> P: E aí desenvolver /:
<12> PC: Desenvolvem atividades parecidas com os livros para eles trabalharem também aqueles conteúdos.
<13> P: Tá. E tem algum outro documento da Secretaria?
<14> PC: Tem o projeto da escola também. O PPP, projeto político pedagógico que a escola elabora todos os anos, o que é mais importante. Eles têm que desenvolver também.
<15> P: E o PPP é feito antes ou depois do planejamento?
<16> PC: Ele é feito antes, anualmente. Todo ano. A direção que faz, junto com os professores e coordenadores. Com todo mundo. O professor dá uma olhada também, tudo.
<17> P: No começo do ano também?
<18> PC: Hum hum.
<19> P: Depois você poderia me passar esse documento?
<20> PC: Esse PPP não fica com a gente. Ele só fica com a direção.

P: pesquisadora; PC: professora coordenadora

1 – O primeiro ponto que nos salta aos olhos é que a coordenadora se coloca fora do processo, quando se refere ao grupo de professores desenvolvendo uma atividade que estaria no cerne de seu trabalho (“eles vão rever” – turno 2; “eles sentam em grupo” – turno 4; “eles têm que seguir” – turno 6; “têm que olhar” – turno 10; “Eles têm que desenvolver” – turno 14).

Somando-se essas falas ao que foi observado nas reuniões pedagógicas, nota-se que a professora coordenadora parece não se sentir à vontade para o desenvolvimento de seu trabalho naquela unidade. Seu discurso como um sujeito que não faz parte daquela equipe reflete fidedignamente essa situação.

2 – A base para o planejamento é o material didático que vem pronto da SEE (“Tem o Ler e Escrever e o Emai do Estado de São Paulo. Já vem da Secretaria da Educação, aí eles têm que seguir aquilo” - turno 6). Isso nos leva a supor que por planejamento está se entendendo a organização da rotina e dos conteúdos das aulas, o que se confirma no turno 12: “Desenvolvem atividades parecidas com os livros para eles trabalharem também aqueles conteúdos”.

3 – O PPP (Projeto Político Pedagógico) da escola, segundo a coordenadora a referência mais importante para a elaboração do planejamento (turno 14), feito coletivamente todos os anos (turno 16), é um documento que fica sob a guarda da diretora (turno 20). Essa é uma situação comum, largamente reportada por pesquisadores e estagiários de licenciatura, que em suas incursões em unidades escolares, reportam dificuldades em acessar o PPP. Se esse documento é revisto anualmente para permanecer guardado na gaveta de uma servidora pública – a diretora – em lugar de estar disponível para consulta e referência de toda a equipe da escola (além da comunidade escolar e de qualquer cidadão interessado), isso nos leva a crer que sua escrita e revisão não passam de uma tarefa meramente burocrática, feita “para constar”.

Embora a coordenadora tenha informado que o PPP seja feito coletivamente, outras professoras disseram que sua elaboração cabe unicamente à diretora. Como seria pouco produtivo confrontar declarações, deixemos de lado essas incongruências. Caberia notar, todavia, que desde maio de 2013, quando tive o primeiro contato com a equipe gestora da escola, solicitei o PPP, até que, em 9/12/2013 finalmente me foi entregue, unicamente para

consulta local, um documento denominado “Plano de Gestão 2008-2011”, do qual pude manuscruver algumas informações e fotocopiar poucas páginas.

Tal como indica sua denominação, não se trata de um PPP, mas de um documento que reúne informações históricas da unidade, desde sua criação, dados socioeconômicos sobre os alunos e suas famílias, descrição da equipe de funcionários e dos equipamentos disponíveis, como também números de matrículas, abandono, transferências, frequência, aprovação, recuperação e reprovação de 2008 a 2011, entre outros. Ali nada consta sobre leitura na escola, salvo pela menção à existência da sala onde fica a biblioteca.

Assim como a prática do planejamento mostra-se fragilizada na escola, não há uma concepção e uma proposta claras para o ensino da leitura nos anos iniciais ou, pelo menos, ela se manifesta na fala da coordenadora apenas como uma obrigação que vem da SEE, como podemos ver no quadro 2.

À pergunta sobre *como* é a proposta do ensino de leitura nos anos iniciais, a professora coordenadora responde inicialmente com uma frase retórica (“a leitura é muito importante”, turno 28) e passa a citar tarefas que os professores são *obrigados* a realizar (“leitura em voz alta feita pelo professor”, turno 28; “empréstimos de livro que eles fazem toda sexta-feira”, turno 30), reafirmando que a leitura em voz alta pelos professores *deve* ser feita todos os dias (turnos 34 e 36).

Quadro 2 - Trecho de entrevista da professora coordenadora do ciclo 1 (Luciana), realizada em 4/11/2015

<27> P: E como que é dentro desse planejamento, agora falando sempre do ciclo 1, dentro desse planejamento como é a proposta para o ensino de leitura, especificamente?
<28> PC: Então, a leitura é muito importante. Eles já têm que trabalhar a leitura desde o começo, né? É importante ele ler todos os dias para o aluno. É leitura em voz alta feita pelo professor /:
<29> P: Certo.
<30> PC: \: E também tem os empréstimos de livro que eles fazem toda sexta-feira. Os alunos levam para casa um livro, para ler em casa. Eles sempre estão cobrando a leitura em sala de aula também do aluno. Individualmente, coletivamente.
<31> P: E essa cobrança como é feita? O aluno tem que ler em voz alta?
<32> PC: Sim. Feita pela professora. Com autonomia. Leitura coletiva.
<33> P: Essa leitura feita em voz alta pelo professor, quando eu observei as aulas eu vi quase todo dia /:
<34> PC: Tem que ser todos os dias. Todos os dias.

<35> P: Ah, tá. E essa é uma determinação da Secretaria, do Programa ou...?

<36> PC: Da Secretaria. Do programa Ler e Escrever. A leitura em voz alta tem que ser feita todos os dias.

Em seguida, menciona que “alguns” professores dizem não gostar de ler em voz alta para os alunos e não o fazem, ainda que sejam obrigados (turno 38), porém a insistência para que o façam não advém de um fator pedagógico ou formativo, mas porque a leitura “é uma coisa cobrada” e a supervisora poderia flagrar sua não realização em uma eventual visita à escola (turno 40).

Quadro 2 – (cont.)

<38> PC: E eles têm que ter uma rotina todos os dias. Toda segunda-feira eles fazem a rotina da semana. A leitura tem que estar lá presente em toda a rotina. Tem professor que não gosta de ler. Que fala que não lê. Mas ele é obrigado a ler.

<39> P: Entendi. E esses professores que falam que não gostam, que não leem...

<40> PC: Ah, então, eles falam que não leem, isso e aquilo. A gente continua brigando com elas porque tem que fazer a leitura porque é uma coisa cobrada. Porque se a supervisora assiste aula no dia, ou alguém, e não está fazendo leitura, vão cobrar dela.

Sobre a docente que diz não ler para seus alunos, podemos imaginar que o que chega da SEE como uma obrigação enfrenta todo tipo de resistência do professorado. Certamente um servidor público tem muitas obrigações a cumprir no exercício de sua função e podemos também supor que um professor seja obrigado a desempenhar muitas tarefas que não aprecia, como qualquer profissional, em qualquer campo de atuação, no setor privado ou público. Dentre as demandas que um professor não gosta de fazer, seja porque não sabe ou por considerar que não é sua atribuição, ele vai relegar aquilo que não há como se submeter a um controle externo, justamente onde reside a relação de ensino. Obviamente, no dia ou momento da visita da supervisora, essa professora leria para os alunos e não seria “flagrada” pelo não cumprimento de seu dever...

À parte esse caso de resistência que se mostrou isolado, a observação das reuniões e a coleta de depoimentos das várias profissionais levam a concluir que não só o trabalho coletivo se mostra precário para quaisquer objetos de ensino, como inexistente planejamento para o ensino de leitura na escola, possivelmente porque não existe também um projeto, como veremos a seguir.

2.6 – Um projeto que não se cumpre (porque não existe)

Um balanço das condições materiais para o ensino de leitura literária na escola pesquisada permite concluir que não há, naquela unidade, um projeto estruturado para o ensino da leitura literária nos anos iniciais, que integre, nos usos e mediações, o que já está disponível: os recursos materiais (espaço, acervo, equipamentos) e o pessoal docente (readaptado na biblioteca, regentes, coordenadora, etc.). O “projeto” para uso da biblioteca reduz-se a uma tabela de horários para cada professora e turma frequentarem o espaço, conforme resumiu o professor readaptado em fala já citada: “Existe o horário para as professoras, para cada sala. Não tem projeto pedagógico para a biblioteca.”

Entretanto, vimos que sequer esse propósito se cumpre, pois o uso do local para guarda, organização e distribuição de acervo impede que o horário semanal destinado às turmas seja cumprido. Desse modo, a falta de acesso ao espaço limita o trabalho pedagógico, a possibilidade de explorar o interesse das crianças pelos livros, pela leitura e pela própria biblioteca.

Ao mesmo tempo, se as crianças não podem ir à biblioteca, os livros delongam para chegar até elas. Mesmo que venham com orientações claras do MEC ou da SEE que se trata de material destinado ao trabalho em sala de aula, os livros demoram a cair nas mãos dos alunos e professores porque recebem tratamento misto de patrimônio escolar e de biblioteconomia.

Todas as operações já descritas desse tratamento consomem meses de trabalho, fazendo com que um acervo recebido pela escola no segundo semestre de 2013 só estivesse disponível para uso das professoras e alunos no primeiro semestre de 2015. Com esses procedimentos, esperava-se facilitar o trabalho das professoras no uso do material, evitando que livros de um programa, acervo ou ano se misturassem com outros de outro programa, acervo ou ano. No entanto, em outubro de 2015, Euclides estava desolado com o destino das caixas azuis, cujo conteúdo, segundo ele, fora totalmente misturado pelas professoras.

Assim, pode-se afirmar que o tempo e a energia destinados a toda essa organização não só foram em vão, uma vez que não cumpriram o objetivo de manter o material organizado, como podem ter prejudicado a ação propriamente pedagógica de ensino de leitura

literária na escola. São tarefas que consomem exaustivamente a dedicação do único trabalhador exclusivo da biblioteca (o professor readaptado), o próprio espaço (que fica praticamente interdito para acesso dos usuários enquanto o processamento está em curso) e o tempo em que os livros poderiam estar em uso nas mãos das professoras e das crianças.

A justificativa para a disposição do acervo destinado para as salas de aula nas caixas azuis é a de que os livros não podem permanecer nas salas das respectivas turmas de anos iniciais porque as classes são usadas por outras turmas, nos outros turnos. Ainda que essa tenha sido a solução mais plausível de gestão encontrada diante de obstáculos típicos da estrutura e do funcionamento da escola pública paulista, é inevitável apontar a ironia dessa situação perante o título de um guia de orientações que acompanha o acervo de um dos programas do MEC – *PNBE na escola: Literatura fora da caixa* (Cf. BRASIL, 2014, grifo meu).

Ninguém deve ter dúvida de que dispor os livros em estantes, à altura das crianças, em um canto específico da sala de aula, facilita o acesso ao material e contribui para a criação de uma cultura de leitura na escola. Certamente essa é a ideia sugerida pelo título do guia.

Além da dedicação ao acervo literário, o único profissional com carga horária exclusiva para a biblioteca é encarregado de fazer a triagem e a distribuição dos livros didáticos. Esse tipo de “divisão de trabalho” parte da ideia de que “livro é coisa de biblioteca”, ou seja, não é da escola, da sala de aula, dos professores, dos alunos, dos leitores... Por outro lado, as docentes falam da biblioteca como um lugar que não lhes pertence, mas ao readaptado. É como se só as crianças precisassem frequentar aquele ambiente. A biblioteca é tida mais como espaço de tratamento de acervo (classificação, registro, tombamento) do que como lugar de leitura, de trânsito e circulação de leitores e compartilhamento de sentidos.

Sequer é possível afirmar que a equipe pedagógica da escola “decidiu” priorizar organização em detrimento dos usos e mediações do objeto livro, pois uma decisão implicaria debruçar-se sobre uma questão ou problema, pensar em possíveis soluções e desenhos. Para isso, é preciso haver um problema e não parece ser o caso da leitura literária naquela escola, onde o conjunto de circunstâncias resultou numa “decisão” isolada pelo professor readaptado na biblioteca, que, diante da chegada de grande volume de materiais, sem um direcionamento, orientação ou discussão, fez o que sabe fazer e sempre fizera: dedicou-se à catalogação e ao tombamento (mais adequado à preservação de patrimônio do que a finalidades pedagógicas) em lugar de facilitar o uso do espaço e dos livros pelos sujeitos.

Esse tipo de “escolha” acontece sempre que a administração ou gestão escolar distancia-se de seu objetivo (pedagógico) para realizar-se como um fim em si mesma. No caso reportado, fica claro que, no âmbito da escola, não houve uma discussão sobre o que fazer com os livros, como e por que usá-los, qual sua importância, como a leitura literária deve se inserir na proposta pedagógica da escola, etc. Quanto ao nível administrativo central do sistema de educação, se alguma orientação ou mesmo imposição a esse respeito foi enviada por parte da SEE, não teve força suficiente para repercutir na unidade escolar.

Dessa forma, em primeiro lugar, nem mesmo havia um objetivo explícito e compartilhado pela equipe da escola quanto ao uso dos livros e ao ensino de leitura literária. Isso tampouco emerge como objetivo efetivamente valorizado pela SEE, em que pese a distribuição massiva de acervo literário de inegável qualidade, conforme relatado no item 2.2. Assim, não se pode concluir que houve um desvio entre meios e fins na gestão pedagógica do acervo literário, visto que não havia uma finalidade declarada em relação a esse material. A administração não se desviou do objetivo porque, nesse caso, não havia um...

A despeito de todas as impossibilidades reportadas, constatou-se que as crianças respondem com muito ao pouco que lhes é oferecido. A cobrança por frequentar a biblioteca nos horários que elas sabem que lhes são reservados, o interesse e a curiosidade manifestos pelos livros quando estes aportam nas salas a bordo das caixas azuis, as solicitações que me fizeram pela leitura em voz alta, o entusiasmo com que recebem as obras que lhes são dadas, os empréstimos que fazem diretamente com as professoras – todos esses são indícios de comportamento leitor.

Como poderemos ver ao longo desta tese, a vontade e a disposição das crianças são dos mais valiosos recursos disponíveis na escola pesquisada (e possivelmente em todas as outras da rede paulista) e não poderiam ser desperdiçados no desenvolvimento de um trabalho efetivo de ensino de leitura literária, caso isso fosse prioridade da Secretaria de Educação.

3. O ensino de leitura literária nos anos iniciais

Esta seção será dedicada à descrição e à análise de atividades de ensino de leitura observadas em cinco salas de aula (cinco turmas, do 1º ao 5º ano), com cinco professoras diferentes (além de uma substituta), realizadas entre os meses de abril e dezembro de 2014. Em cada turma, permaneci uma semana letiva inteira, durante todo o horário de aula (das 7h10 às 11h40). Assim, além de observar as situações de ensino de leitura, foi possível testemunhar todas as outras atividades ocorridas em sala de aula naqueles dias e algumas delas serão destacadas e comentadas, pois podem trazer pistas para compreender e analisar o trabalho com leitura.

Seria impossível tratar de ensino de leitura literária nos anos iniciais sem passar por questões de alfabetização inicial, uma vez que essa etapa da escolaridade marca o ingresso formal das crianças no universo da escrita. Portanto, para que a descrição e a análise de episódios de ensino de leitura compusessem um todo coerente, em alguns casos foi necessário olhar para cada um deles no contexto da aula como um todo e cada aula no conjunto da semana observada. Em suma, em alguns casos, será mencionado o que mais aconteceu na aula além do ensino de leitura especificamente. Afinal, “abordar única e primeiramente a questão do aprendizado da leitura (ou outros aprendizados, aliás) num nível tão direta e exclusivamente técnico parece-nos ser uma visão perigosamente truncada do que acontece quando uma criança aprende a ler” (JOLIBERT, 1994, p. 11).

Convém destacar ainda que, embora esta tese trate do ensino de leitura literária, serão relatados e analisados alguns episódios envolvendo outros tipos de textos para além dos literários, o que permitirá discutir melhor a questão da leitura enquanto produção de sentido.

Por fim, como não poderia deixar de ser tendo em vista a fundamentação teórica apresentada, o fio condutor das análises será o ensino de leitura como produção de sentido. Será observado, portanto, se as atividades desenvolvidas em sala de aula contribuem para formar leitores plenos, ou seja, capazes de produzir e atribuir sentido(s) para os textos que leem. Decidiu-se, deste modo, explicitar ao longo do texto as ideias orientadoras do processo analítico aqui empreendido, como princípios didáticos que acredita-se devam ser considerados no ensino da leitura como produção de sentido.

Retomando o que foi apresentado no item 1.5, agora de um modo mais operatório, que já deixa pistas para o trabalho de ensino de leitura, a atividade de leitura pode ser assim definida:

Ler é atribuir diretamente um sentido a algo escrito. “Diretamente”, isto é, sem passar pelo intermédio:

- nem da decifração (nem letra por letra, sílaba por sílaba, ou palavra por palavra);
- nem da oralização (nem sequer grupo respiratório por grupo respiratório).

Ler é questionar algo escrito como tal a partir de uma expectativa real (necessidade-prazer) numa verdadeira situação de vida.

Questionar um texto é fazer hipóteses de sentido a partir de indícios levantados (muitos desses indícios possuem natureza diferente dos elementos do próprio texto no sentido restrito da palavra) e verificar essas hipóteses. Tal questionamento se desenvolve através de toda uma estratégia de leitura:

- que nada tem a ver com uma decifração linear e regular, que parte da primeira palavra da primeira linha para chegar à última palavra da última linha;
- que variam de um leitor para outro e, para um mesmo leitor, de um texto para outro, e, para um mesmo leitor e um mesmo texto, de um objeto de procura para outro (posso, em momentos diferentes, procurar informações diferentes num mesmo artigo). (JOLIBERT, 1994, p. 15, grifos no original)

A considerar tal síntese, percebe-se que o ensino de leitura exige um conjunto de estratégias que passam por ensinar aos aprendizes muito mais do que uma técnica ou um conteúdo, como veremos ao longo deste capítulo.

Foram as seguintes professoras e turmas acompanhadas, em uma semana letiva cada: Mônica (1^o A), Clarice (2^o B), Mariana (3^o B), Suzana (4^o B), Cássia (5^o A). Alguns episódios foram conduzidos por uma professora substituta.

3.1 – 1^o ano: Sopa de palavras

A professora Mônica é amorosa e paciente com as crianças. Fala pouco, mansamente e baixo e sorri bastante. No pátio, enquanto as turmas fazem filas para entrar nas salas, vários alunos sempre correm para abraçá-la e beijá-la. Em momentos de conflito, foi firme e tranquila. Todos os dias, alguns minutos antes do sinal anunciar o término da aula, ela varre a sala e limpa as carteiras, com a ajuda dos pequenos. Talvez por isso a sala tenha aspecto mais limpo e organizado do que as outras. São cinco fileiras com sete a oito carteiras. Estão expostos nas paredes vários materiais de apoio à alfabetização: abecedário em letras grandes e

coloridas acima da lousa principal; numerais de 0 a 10 coloridos e grandes acima da lousa lateral; cartaz ilustrado com figuras da Turma da Mônica sobre os “combinados” da classe; lista alfabética dos nomes dos alunos, em letra de imprensa e caixa alta; cartaz colorido e ilustrado com os nomes dos alunos e as datas de seus aniversários; textos de várias parlendas também em letras de forma maiúsculas.

No 1º ano os episódios de leitura de textos “reais” foram rarefeitos e curtos, tendo predominado o trabalho com palavras isoladas. Serão, portanto, reproduzidas aqui atividades de leitura não só de textos propriamente.

Quadro 3 – 1º ano A, aula 1, 6/10/2014, 19 crianças presentes

Sequência 1 – Leitura em voz alta pela professora. 7 min

[1] – P: Que passeio a gente vai fazer na quarta-feira?
[2] – C: Zoológico!
[3] – P: Então a gente vai ler esse livro aqui. <Mostra a capa do livro e lê o título>. Soltando os bichos. <Informa autor e ilustrador. Vai lendo vagarosamente e mostrando as ilustrações para as crianças, que respondem e interagem. Após a leitura, pergunta para cada criança que bicho gostariam de ser.>
[4] – C: Prô, só pode ser bicho do livro? <A pergunta vem de um menino pequeno, que se senta bem à frente de uma das colunas.>
[5] – P: Não precisa ser do livro. Pode ser qualquer bicho que vocês conhecem. <Muitas crianças repetem os nomes dos bichos que ouviram das colegas que as antecederam e várias parecem desanimadas com a conversa. Na minha vez digo que gostaria de ser uma borboleta.> O menino pequeno mencionado vira-se surpreso.

P = Professora; C = Criança

Quando a professora inicia a sequência 1 (quadro 3) perguntando aos alunos sobre o passeio da semana e em seguida lê um livro cujo título é “Soltando os bichos”, dá-se a impressão de que ela vai relacionar a leitura à excursão ao zoológico. Todavia, o que a professora pergunta às crianças é que bicho gostariam de ser, ao que vão respondendo desanimadas e repetitivas. A docente vai deixando as crianças se repetirem, mantendo a mesma pergunta. Não redireciona o curso da conversa, questionando, por exemplo, por que as crianças escolheram ser esse ou aquele bicho, se já foram ao zoológico, o que viram por lá caso tenham ido, o que esperariam ver caso ainda não conhecessem o local, se os bichos mencionados no livro lido estarão no zoo, o que é e para serve um zoológico, etc. Incluindo a leitura do livro de vinte páginas e o diálogo, a atividade inteira dura apenas sete minutos.

Quadro 4 – Sequência 2 – Leitura: correção de lição de casa. 11 min

P escreve na lousa 12 palavras em duas colunas e vai perguntando para as crianças com que letra começa cada palavra. Lê toda a lista em voz alta junto com os alunos. Chama uma criança por vez para que cada uma vá até a lousa e escolha as palavras que quiser para ler em voz alta, apontando para a palavra com uma régua grande. A maioria lê apenas um vocábulo e P sempre pergunta se querem ler mais que uma. Algumas leem mais que uma; poucas leem várias; ninguém escolheu <LAGARTO> ou <COELHO>.

COBRA	GANSO
GORILA	ESQUILO
ZEBRA	LOBO
CAMELO	COELHO
LAGARTO	CAVALO
EMA	PAVÃO

Na sequência 2 (quadro 4), quando a professora começa a escrever os nomes de doze animais na lousa, penso que então ela tratará do passeio que farão dali a dois dias, que as crianças poderão pesquisar sobre os animais, seus hábitos, seus locais de origem, etc. Porém, a atividade se restringe à leitura das palavras em voz alta. Insisto na expectativa quando ela começa a organizar duplas: “ah, agora, sim, eles vão fazer algo que prepare o passeio ao zoológico”. Então, ela distribui folhas com os desenhos dos animais da lista, com espaços retangulares abaixo de cada figura para que as crianças escrevam o nome de cada bicho, e me explica que são “duplas produtivas, uma criança silábica e outra alfabética, uma ajuda a outra”. A tarefa se resume de fato à cópia e fico intrigada ao tentar entender como as duplas com “uma criança silábica e outra alfabética” podem ser “produtivas” diante de tal proposição.

A professora sai da sala em companhia de um menino a quem pede para ir com ela buscar o “cantinho da leitura”. Voltam com duas caixas de plástico azul cheias de livros. Ela me conta que os livros deveriam ficar na sala, mas com os múltiplos turnos, isso não é possível. “Uma riqueza!”, diz, referindo-se ao conteúdo das caixas.

Com duração de 35 minutos, a próxima tarefa é de recorte e colagem, à qual as crianças se aplicam com esforço e atenção. Conforme terminam, vão até as caixas de livros e escolhem um ou mais títulos, livremente. Porém, estão a cinco minutos do recreio. No retorno do intervalo, alguns voltam para a atividade de recorta e cola e a maioria vai para o cantinho da leitura escolher livros. Muitos vêm me mostrar suas escolhas e perguntar o título ou pedir para que eu leia. Forma-se um pequeno tumulto em volta da mesa onde estou sentada. À

medida em que vou lendo em voz alta, muitos pares de olhos brilhantes grudam-se sobre mim. Às cotoveladas, abrem espaço para chegar mais perto da possibilidade de ouvirem as histórias que escolheram: “Agora esse, tia!” “Agora é minha vez!” “A tia já leu um livro pra você, agora sou eu!”.

Imagino que seja esse tipo de sequência descrita no parágrafo anterior a que as docentes denominam de “leitura livre”, conforme ouvi em vários momentos na escola. Pelo visto, consiste em as crianças escolherem os livros livremente e a professora não realizar nenhuma mediação. É preciso lembrar que se trata de uma turma de 1^o ano, com alunos de seis ou sete anos no máximo, que ainda não dominam o código escrito e, portanto, não sabem ler com autonomia. Ainda assim, pude perceber o vivo interesse dos pequenos pelo que aqueles textos poderiam lhes contar (se algum leitor fluente estivesse disposto a mediar a interação entre eles e os livros).

Na segunda aula da semana, após a introdução da aula com oração²⁹, escrita e leitura em voz alta da rotina do dia e do cabeçalho na lousa, a professora toma algumas medidas referentes ao passeio (bilhete na agenda dos que vão e dos que não vão ao zoológico, coleta de pagamento, leitura das instruções em voz alta, etc.).

Então a docente pede para que eu leia em voz alta para as crianças, pois terá de se ausentar por alguns minutos. Entrega-me vários livros e pergunto se quer que eu leia algum em particular. Ela mostra dois que têm a ver com comida e alimentação, indica o trecho de um deles, mas diz que eu posso escolher. Achei melhor ler o trecho indicado, uma receita de bolo de chocolate do livro “Poemas e comidinhas”. As crianças estavam agitadas, muitas falavam enquanto eu lia e, sem conhecer o livro de antemão e sem saber o motivo ou intenção da leitura daquele texto específico, ou seja, sem saber o contexto, foi difícil prender a atenção delas. Na tentativa de envolvê-las, eu ia fazendo várias perguntas.

²⁹ Todos os dias Mônica iniciava a aula convidando as crianças para rezar o Pai Nosso. Observei que é uma prática comum entre outras docentes na mesma escola.

Quadro 5 – 1º ano A, aula 2, 7/10/2014, 26 crianças presentes

Sequência 1 – Leitura de livro em voz alta pela pesquisadora. 12 min

[1] – P: Quem conhece esse livro?
[2] – C: Eu conheço, tia. Eu já peguei na caixa!
[3] – P: E o que tá escrito aqui? <As crianças vão respondendo várias palavras como “bolo, fruta, pudim, torta, banana, mamão, receita”, correspondentes às figuras na capa do livro.>
[4] – P: Quem sabe fazer bolo de chocolate?
[5] – C: Minha mãe sabe!
[6] – P: O que que vai num bolo de chocolate?
[7] – C: Leite!
[8] – C: Farinha!
[9] – C: Ovo! < E assim por diante.>

Quando a professora voltou, eu havia conseguido ler o trecho inteiro e capturar a atenção da maioria da turma, embora alguns permanecessem apáticos em suas carteiras. Ela dá início, então, a uma atividade de cópia e leitura de parlenda e palavras, que toma 55 minutos (quadro 6). Após escrever o texto na lousa, dá instruções sobre o que deve ser feito, enquanto um menino distribui para os colegas um pedaço de papel com as frases da parlenda fora de ordem. A tarefa é recortar as frases e colá-las no caderno, na sequência correta.

Quadro 6 – Sequência 2 – Leitura de parlenda e palavras. 55min

A CASINHA DA VOVÓ AMARRADINHA DE CIPÓ O CAFÉ ESTÁ DEMORANDO COM CERTEZA NÃO TEM PÓ
[9] – P: Vocês lembram daquela parlenda? <P inicia a leitura em voz alta> “A casinha da...” <As crianças vão completando a leitura em voz alta, pois se lembram das frases>.
[10] – P: Olha, na panelinha que coleí no caderno, será que a vovó faz sopa?
[11] – C: Faz!
[12] – P: Então ela coloca alguns legumes na sopa. Será que ela coloca batata?
[13] – C: Sim!
[14] – P: Batata começa com que letra?
[15] – C: B!
[16] – P: Será que ela coloca repolho?
[17] – C: Coloca!
[18] – P: Repolho começa com que letra?
[19] – C: R!
[20] – P: Ela pode colocar cenoura?
[21] – C: Sim!
[22] – P: E cenoura começa com que letra?

E assim sucessivamente, passando pelos ingredientes da sopa: cebola, abóbora, beterraba, tomate, macarrão, palavras que a professora escreve na lousa, em letra de forma maiúscula, na forma de lista vertical. Depois procede a leitura em voz alta, seguida pelas crianças. Começa a chamar as crianças para irem à lousa, para que leiam da lista qualquer palavra que quiserem. Elas ficam na ponta dos pés para apontar com o dedo indicador as palavras que estão lendo e a professora lhes empresta uma régua comprida. A última tarefa dessa sequência consiste em as crianças recortarem de uma lista as palavras lidas junto com as figuras correspondentes e colarem dentro de uma panela desenhada no papel.

A próxima tarefa, com duração de 25 minutos, traz uma listagem de quatorze vocábulos com nomes de alimentos, em ordem alfabética, que devem ser localizados em um caça-palavras. Ambos são transcritos na lousa e colados nos cadernos das crianças. “Quem eu já coleí pode começar, que a gente vai fazer a leitura depois. Tá faltando algumas palavras que eu pulei. Quem descobrir fala”, instrui a professora. A leitura coletiva em voz alta seguida da leitura individual com cada criança chamada à lousa são feitas depois do intervalo.

Depois disso, a busca pelas palavras é feita em grupos de quatro a seis crianças, o que leva outros 55 minutos. Eles trabalham de forma distinta: alguns se concentram, outros se dispersam, uns se dedicam com afinco e demonstram gosto pela tarefa. Depois de circular pelos grupos e dar instruções, a professora explica para todos que a palavra “SAL” não existe na listagem.

A aula 2, numa terça-feira, acontece na véspera da ida ao zoológico. Se no dia anterior as crianças tomaram contato com um livro que tinha animais como personagens e com leitura e cópia de palavras que denominam animais, hoje trataram de culinária, ou melhor, tiveram contato com um amontoado de sintagmas que poderia ser alocado no universo culinário (mas também numa feira, num estudo sobre os diferentes tipos de alimentos, etc.).

A parlenda trata do café da vovó, mas o próximo “texto” fala da sopa que a vovó fez. Não houve correção ou verificação da primeira tarefa (colar as frases da parlenda em ordem), o que cada criança poderia fazer com instrução coletiva da professora. Ou uma criança poderia verificar o caderno da outra, seguindo as instruções mostradas na lousa.

Quando nós, adultos, nos damos ao trabalho de perguntar para as crianças o que elas entendem dos textos que lhes apresentamos, muitas vezes ficamos surpresos pelo fato de elas não compreenderem o significado de certos termos isolados ou seu sentido num certo trecho ou no contexto geral. Ou por atribuírem sentidos que não se adequam à proposta. Às vezes isso se dá porque escutam palavras diferentes das que realmente compõem o texto, sempre com base em seu repertório léxico sonoro ou mesmo visual. Lembro-me de que para uma atividade do “Dia da Família” na escola de educação infantil de meu filho, em 2014, quando ele tinha cinco anos de idade, as educadoras ensinaram a turma a cantar a canção “Velha infância”, de Marisa Monte. Dias depois, cantarolando a canção junto com meu filho, em casa, percebi que para o trecho “Meu riso é tão melhor contigo...” ele dizia “Meu riso é tão melhor com Digo...”, porque Digo é o apelido de um de seus primos prediletos, Rodrigo, enquanto “contigo” nada significava para ele...

Ao me lembrar disso, me pergunto: será que as crianças entendem o que significa uma “casa amarradinha de cipó”? E o que seria o pó que faz o café demorar? Para além das fronteiras do texto, que outros diálogos poderiam ser estabelecidos? Quem gosta de sopa? Quem faz sopa na casa das crianças? Apenas a avó faz sopa? E o pai, a irmã mais velha, a namorada do irmão, o tio? Quem gosta de cebola, abóbora, beterraba, tomate, macarrão? Aliás, que sopa seria essa com tal mistura de ingredientes? Por que não “tomar” uma receita de sopa mais próxima da realidade?

E qual seria o sentido pedagógico do caça-palavras? A lista traz vocábulos em ordem alfabética, mas nada se fala sobre isso. Um menino encontra uma palavra faltante – feijão – e a informa com entusiasmo, mas a professora não faz qualquer comentário. Quem mais encontrou essa palavra? Onde ela está? Como ele a encontrou? É como se ela não pudesse mudar o curso planejado para a aula, pois logo depois que o garoto fala do feijão, ela chama as crianças para a leitura em voz alta. Embora sejam destinados 55 minutos para essa tarefa, as crianças precisam concluí-la em casa. Ao observar que várias crianças circundaram a palavra “SAU” no caça-palavras (assim eu suponho pelo fato de ela ter dado a explicação), a docente explica curtamente que esse vocábulo não existe na listagem. Não perguntou o que ele poderia significar e qual seria a escrita dentro do padrão ortográfico, não estendeu a conversa. Sensíveis ao campo semântico sugerido pelos termos que denominam alimentos, algumas crianças pensaram que encontraram “SAL”, esse elemento que não falta em nenhuma

cozinha, mas não tiveram oportunidade de saber que não sendo “SAU” a grafia convencional, “SAL” não seria um dos itens faltantes na lista...

Enquanto isso, os textos “reais” manipulados pela professora – recados e instruções sobre o passeio ao zoológico –, passam invisíveis pela aula. Como preparo para o passeio, poderiam ter sido construídos coletivamente pela turma, servindo ao ensino das funções sociais da escrita.

No dia seguinte à ida ao zoológico, as crianças estão excitadas com o passeio, mas a conversa inicial sobre os bichos que viram no zoo repete o formato de sempre: é apenas uma enquete, em que a professora faz a mesma pergunta válida para todos (“Que bicho mais gostaram?”) e as crianças vão respondendo sem que um verdadeiro diálogo se estabeleça. Nota-se esforço e paciência da professora por envolver e ouvir todas as crianças, para não deixar ninguém sem falar, inclusive as que não participaram do passeio, mas os estímulos para o que poderia ser uma conversa são mecânicos.

Logo depois que todas respondem à enquete e antes que voltem a fazer outras tarefas sobre bichos, entra no roteiro a correção da lição de casa sobre alimentos. Pergunto-me se isso não poderia ser feito em outro momento e se, em primeiro lugar, se essa tarefa deveria ter entrado no programa daquela semana. Depois da correção, a professora me pergunta se achei a atividade difícil para as crianças e explica que não gosta muito de trabalhar “com isso”, mas que “faz parte do projeto”. “Você percebeu que a gente trabalha muito com campos semânticos? Essa atividade é para os não-alfabéticos, que conseguem ver as palavras mais fáceis e pros alfabéticos também, que já conseguem procurar...”.

Nesse dia, para a leitura em voz alta pela professora é utilizado um poema. Quando ela informa o título, “Um zoológico diferente”, um menino questiona: “De novo?!”. O poema é um trecho de um livro que a professora diz ser “colorido, com dobraduras, grande”. Ao que um menino logo pergunta: “A gente não tem?”. Ela explica que outra professora o está utilizando naquele momento. Antes de fazer a leitura, ela pede para que as crianças “apenas escutem” e, em seguida, passa um exercício de localização de palavras. Mal termina de

escrever na lousa a lista dos vocábulos a serem encontrados no texto, um menino anuncia que ele e a colega já tinham terminado.

Ademais, ao longo de toda a aula, as crianças “soltam” perguntas que mostram estarem pensando sobre o zoológico, mas esses questionamentos não são explorados: “Por que havia tantas tartarugas?”; “Por que os animais não saíram se estava sol?”, e assim por diante.

Numa tarefa que envolve copiar da lousa palavras sob as figuras dos animais, ao ver o desenho, alguém confunde tartaruga com jabuti; a professora corrige sem discutir com as crianças a diferença entre os dois animais. Não se explora a subclassificação de vertebrados e invertebrados no reino animal, embora isso pareça estar implícito em alguns agrupamentos. Em um dos caça-palavras, por exemplo, o grupo de vocábulos a ser encontrado é de denominações de insetos, o que inclusive está escrito no enunciado da tarefa. Mas é bom lembrar que a maioria das crianças ainda não sabe ler e em nenhum momento durante toda a aula a docente pronuncia a palavra “inseto”.

A certa altura, a professora dá às crianças um pote com alfabeto móvel, com letras de plástico, pertencente ao material didático do programa Ler e Escrever, para que em grupo elas montem nomes de animais. Enquanto varre a sala, ela me diz que eu posso passar nas carteiras para ver como as crianças estão fazendo. Várias crianças haviam montado a mesma palavra – ELEFANTE, sendo que algumas tinham excluído a letra “N”. Outras montaram GATO, PATO, MACACO. Ajudo alguns grupos. Peço para deixarem que eu monte algumas palavras para eles lerem. Monto CORUJA, HIPOPÓTAMO, RINOCERANTE. Eles titubeiam na leitura. Solicito ajuda deles na busca das letras, ao que muito se animam.

No retorno do intervalo, a professora traz as caixas azuis cheias de livros e deixa as crianças à vontade para pegarem os títulos que quiserem. Várias me trazem exemplares para eu ler em voz alta. Uma turma de cinco crianças se reúne à minha volta enquanto leio. A sequência de leitura livre dura 35 minutos, mas ao longo de toda a aula, conforme vão terminando suas tarefas, algumas meninas me arrastam para que eu leia livros para elas.

No último dia de aula da semana, sexta-feira, 10/10/2014, com 24 crianças presentes, após a abertura de sempre, a professora pede para que eu leia “qualquer livro de minha escolha” para as crianças, para o momento denominado “leitura deleite” e se ausenta da sala. Após pedir a opinião deles e receber vários livros de suas mãos, escolho *O menino Nito*, explicando que eu já conhecia aquele texto. Peço licença para me sentar sobre a carteira de uma garota e eles se aglomeram à minha volta. Vou lendo trechos e fazendo pausas para perguntar coisas para as crianças, comentar a leitura, responder as dúvidas delas. Já de início, todos parecem muito interessados. Os mais desinibidos participam como sempre, sendo os primeiros a responder minhas perguntas, mas alguns que pouco costumam falar também se manifestam.

Eles me interrompem, não só com dúvidas, mas para relatar situações que a leitura os faz lembrar, algum ocorrido semelhante ou que contenha qualquer “gancho” presente na história de Nito. Por exemplo, um menino conta que o pai dele chorou muito quando a irmãzinha morreu. Eu digo que isso é muito triste e pergunto se ele chorou também, ao que ele confirma. Outro menino diz que nunca viu seu pai chorar. Um terceiro diz que “claro que homem pode chorar, sim”. Então paramos um pouco a leitura para conversar sobre isso, se homem pode ou não pode chorar, o que, afinal, é a proposta do livro. Em algum momento, uso a expressão “machão” e a repito várias vezes, para me referir à crença de que “homem que é macho não chora”. Depois que eu já havia retomado a leitura e estava em outro ponto da história, um menino pergunta: “Tia, o que é machão?” Também querem saber o que significa “pulga atrás da orelha” (pensam no fato literalmente), “engolir o choro” e “deschorar”.

A atividade de leitura em voz alta dura trinta minutos, após o que a professora retorna à sala e passa dois exercícios de palavras-cruzadas, sempre com vocábulos denominando animais. Devido à comemoração do Dia das Crianças, anunciada no dia anterior, nesse dia houve menos atividades e o final da aula à reservado para brincadeiras e jogos, com brinquedos da escola e que as crianças trouxeram de casa.

Dois dias após a ida ao zoológico, continuam as atividades sobre animais, ou melhor, contendo vocábulos que denominam animais. No entanto, a primeira leitura do dia, chamada

“deleite”, poderia ser “qualquer” uma de minha escolha. Com a diversidade de acervo disponível na escola, não seria o caso de se fazer uma pré-seleção de obras que tratem de animais? Parece que a ideia de deleite “impõe” uma liberdade que leva para o reino do sem sentido...

As duas tarefas de escrita repetem o formato dos dias anteriores: são cópias de palavras escritas pela professora na lousa, que devem ser transportadas para os quadradinhos do jogo de palavras-cruzadas, sendo que a indicação de onde cada nome de bicho deve ser colocado já está pronta, sinalizada pela figura de cada animal junto ao espaço que lhes cabe na cruzada. Assim, aproveita-se da tarefa apenas a parte mecânica da cópia ou transposição, desperdiçando-se o que poderia oferecer de raciocínio sobre o conceito e a lógica de letras e sílabas e suas correspondências grafonêmicas na língua portuguesa, por exemplo.

Na atividade inicial da leitura em voz alta, pude constatar o que os estudos mais recentes sobre ensino de leitura recomendam: o quanto é importante que o adulto conheça de antemão o texto que vai ler para as crianças e, mais importante, é preciso conversar com as crianças no decorrer da leitura, ainda que algumas de suas intervenções possam parecer digressões. É nesse momento de interlocução que a mediação do adulto pode se compor com a leitura em voz alta para apoiar as crianças na constituição do(s) sentido(s) que vão muito além do texto em situação.

Como relatado, as crianças interrompem a leitura porque querem saber o sentido de certas expressões e palavras, desejo que não apenas manifestam na forma de perguntas, mas também fazendo comentários e contando suas próprias histórias (o pai que chorou quando a irmã morreu, o pai que nunca foi visto chorando). Foi interessante perceber que um termo que me parecia “óbvio” e “popular” – a palavra “machão” – nada dizia para aquele menino e talvez para nenhuma outra criança ali.

Aprendi que é preciso que o adulto preste muita atenção à apropriação que as crianças vão fazendo do enredo que se trama para além do texto, de modo a constantemente ressignificar seu dicionário particular, não só adquirindo novos e mais itens, mas, sobretudo, compreendendo que as palavras podem oferecer morada (ou hospedagem passageira) para muitos significados, a depender do contexto e da interação. Esse, aliás, foi um dos principais achados de Vigotski: junto com o apontamento de que a característica fundamental da palavra

é que ela contém a generalização, ele desvelou também a “inconstância e a mutabilidade dos significados das palavras” ao longo do desenvolvimento da criança.

O significado da palavra é inconstante. Modifica-se no processo do desenvolvimento da criança. Modifica-se também sob diferentes modos de funcionamento do pensamento. É antes uma formação dinâmica que estática. O estabelecimento da mutabilidade dos significados só se tornou possível quando foi definida corretamente a natureza do próprio significado. Esta se revela antes de tudo na generalização, que está contida como momento central, fundamental, em qualquer palavra, tendo em vista que qualquer palavra já é uma generalização. Contudo, uma vez que o significado da palavra pode modificar-se em sua natureza interior, modifica-se também a relação do pensamento com a palavra. (VIGOTSKI, 2009a, p. 408)

Durante aquela meia hora de leitura e conversa, vi muitos olhos brilhantes de atenção. Sim, encontrei nas faces daquelas crianças o olhar de meu filho, de mesma idade, aquele olhar que se lança sobre o outro, mas que vasculha conexões dentro de si mesmo e igualmente rastreia outros pontos do mundo, outros momentos da vida, outras histórias escutadas, outros textos (!), por certo, que vão constituindo e ampliando sentidos.

Sentidos desatados – Se atualmente não se faz mais o beabá, o que pude observar em uma semana de aula foram várias atividades em que se trabalhou com leitura e escrita de punhados de palavras soltas, no máximo interligadas por campos semânticos, isolados entre si e, pior, soltos no contexto da própria aula. O tom geral das aulas foi de muitas tarefas e exercícios e pouca interlocução. Vislumbrava-se uma tentativa de imprimir um tema geral para aquela semana letiva, com o passeio ao zoológico, alguns textos que mencionavam animais e exercícios de leitura e cópia de palavras que denominam bichos. No entanto, não se constatou um trabalho de mediação para que se constituísse um sentido que amalgamasse todas as tarefas descritas.

Em suas falas, a professora deixa transparecer o que parecem ser resquícios de formações: “campos semânticos”, “duplas produtivas”, além das classificações das crianças segundo o nível de domínio da escrita (silábica, alfabética, não-alfabética). Se o discurso mudou, se há denominações que parecem científicas amparando certas estratégias, e se aparecem alguns artefatos mais que “lousa + giz” para a professora e “caderno + lápis” para as crianças, logo se vê que o sentido das práticas didáticas pouco se modificou.

A ideia de campo semântico parece evitar o palavreado sem conexão entre si da época das cartilhas de alfabetização, mas o “espírito” do beabá continua vivo nos ingredientes de uma sopa que ninguém faria, na listagem aleatória de animais, na cópia em lugar da escrita. As oportunidades de “leitura e escrita” ofertadas às crianças são “ler” palavras avulsas (dentro de um mesmo campo semântico) e de copiá-las. Pelo visto o “medo do erro” continua a assombrar a escola, pois quando se pede às crianças simplesmente para copiar, supõe-se que assim elas “escreverão” “corretamente”.

Outro ponto curioso que se observou foi o uso das parlendas, abundantes nas atividades que presenciei e espalhadas nas paredes de todas as salas de aula dos anos iniciais. É inegável que as crianças apreciam esses textos, tão populares nas brincadeiras infantis que envolvem cantigas e trava-línguas, por seu ritmo, sua sonoridade, o jogo lúdico com as palavras. Porém, dá-se a impressão, pelo modo como são usadas, que as parlendas são valorizadas mais como um apanhado de palavras que brincam soltas do que como textos que constituem sentidos.

É possível entrever como fundamento de tais práticas a ideia de que as crianças não são capazes de compreender textos “inteiros”, de lidar com eles, de que primeiro precisam adquirir vocabulário, aprendendo a ler e escrever palavras avulsas para depois serem apresentadas a textos “reais”. No entanto, inúmeras pesquisas e estudos já demonstraram, há várias décadas, que só se aprende a ler lendo, que não é possível aprender primeiro a ler para só depois se tornar leitor. Vamos destacar apenas um entre tantos autores que trabalham nessa perspectiva:

É lendo que nos tornamos leitor e não aprendendo primeiro para poder ler depois: não é legítimo instaurar uma defasagem, nem no tempo, nem na natureza da atividade, entre “aprender a ler” e “ler”. Colocada numa situação de vida real em que precisa ler um texto, ou seja, construir seu significado (para sua informação ou prazer), cada criança mobiliza suas competências anteriores e deve elaborar novas estratégias para concluir a tarefa. (JOLIBERT, 1994, p. 14)

Tampouco se adquire vocabulário lendo catálogo de palavras, dicionários, listas ou quaisquer coisas parecidas, uma vez que o significado individual dos vocábulos só ganha sentido dentro de um contexto de uso. “A significação não pertence a uma palavra enquanto tal”, diz Bakhtin por meio de uma magnífica metáfora:

A significação não está na palavra nem na alma do falante, assim como também não está na alma do interlocutor. Ele é o efeito da *interação do locutor e do receptor*

produzido através do material de um determinado complexo sonoro. É como uma faísca elétrica que só se produz quando há contato dos dois polos opostos. Aqueles que ignoram o tema (que só é acessível a um ato de compreensão ativa e responsiva) e que, procurando definir o sentido de uma palavra, atingem o seu valor inferior, sempre estável e idêntico a si mesmo, é como se quisessem acender uma lâmpada depois de terem cortado a corrente. Só a corrente da comunicação verbal fornece à palavra a luz da sua significação. (BAKHTIN, 2014, p.137, grifos no original)

E, diante de um texto, seja ele oral ou escrito, o sentido não se constitui paulatinamente, analiticamente, o sujeito não vai analisando o significado de cada palavra por vez e somando-os para chegar a um resultado ou ao sentido do texto.

As pesquisas em leitura, principalmente na área da psicologia e da psicolinguística, são unânimes em afirmar que, na leitura proficiente, as palavras são lidas não letra por letra ou sílaba por sílaba, mas como um todo não analisado, isto é, por reconhecimento instantâneo e não por processamento analítico-sintético. [...] O reconhecimento de palavras se dá como o reconhecimento de outro objeto qualquer (carro, árvore, criança) e, da mesma forma que identificamos um objeto através de sua configuração geral, podemos reconhecer uma palavra através do todo (seu contorno, extensão, etc.) sem uma análise de suas partes. Da mesma forma, porém, que podemos identificar uma árvore enxergando apenas uma parte de sua copa, a palavra pode ser reconhecida ou adivinhada sem que enxerguemos a sua totalidade. A leitura de uma palavra por um leitor competente é feita, pois, de maneira ideográfica. Esta forma de leitura pode estender-se também a segmentos maiores que a palavra, segmentos esses que designamos por “blocos”. (KATO, 1999, p. 33-34)

Repare-se, para destacar que tais pesquisas já completam mais de trinta anos, que o livro de Mary Kato de onde o excerto acima foi retirado, um clássico no campo da investigação sobre o processamento leitor e a aprendizagem de leitura, teve sua primeira edição publicada em outubro de 1985, reunindo artigos escritos pela autora no início da década de 1980.

3.2 – 2º ano: Caldo de sentidos

Há cerca de quarenta carteiras na sala, mas no máximo 21 alunos estiveram presentes na semana observada; assim, muitas mesas ficam desocupadas, com fileiras de apenas duas ou três crianças, o que gera muitos espaços vazios e aspecto desolador, agravado pela sujeira no chão e nas mesas e cadeiras, parte delas “comidas”.

Dentre as aulas observadas, as atividades de leitura desenvolvidas pela professora do 2º ano B em 2014 ganham destaque pela centralidade na construção de sentidos para cada texto lido enquanto se lê, sem exercícios de “compreensão” pré-estabelecidos pelo livro didático, mas por um diálogo conduzido pela docente a partir do calor das interações e das contribuições das crianças. Serão apresentados trechos inteiros dos episódios de leitura, intercalados por análises, para que o leitor possa acompanhar a tessitura do processo de constituição e compartilhamento de sentidos possibilitado pela ação docente.

Quadro 7 – 2º ano B, aula 1, 14/4/2014, 20 crianças presentes

Sequência 1 – Leitura em voz alta pela professora

[1] – C: Qual a página, prô?
[2] – P: Qual foi a última história que a gente leu?
[3] – C: Chapeuzinho vermelho!
[4] – P: Então, qual é a próxima história que vamos ler?
[5] – C: O pequeno polegar! <gritam>
P dá broncas em algumas crianças, manda uma menina voltar para seu lugar, pede para que um menino ajude os outros a acharem a página 94.
[6] – P: Tá faltando alguma coisa? <As crianças começam a cantar uma canção da hora da leitura>.
[7] – P: Vocês tão muito desanimados... Não dormiram bem? Não tomaram café da manhã? <Cantam novamente, dessa vez bem alto e batendo palmas>.

À pergunta de uma criança sobre que página do livro de textos vão ler no dia, a professora não responde diretamente, mas aproveita para situar o texto no conjunto que vem sendo lido com a turma. Uma vez localizado o texto, antes de iniciar secamente a leitura, ela proporciona um “aquecimento” com a canção, sem, no entanto, dar apenas um comando mecânico de voz, do tipo “agora vamos cantar”, mas procura provocar as crianças: “Tá faltando alguma coisa?” (turno 6). Diante do desânimo inicial da turma, não se dá por vencida, mas procura criar uma disposição para a leitura, incitando-os (turno 7).

Quadro 7 – Sequência 1 (cont.)

[8] – P: O que é “polegar”?
[9] – C: É um anãozinho! <Outras crianças respondem outras coisas. P prossegue com a leitura>.
[10] – P: O que é “abrigar”?
[11] – C: Deixar dormir lá. <P continua a leitura>.
[12] – P: O que é “comoverá”?
[13] – C: Sentir pena.
P prossegue. Das 20 crianças, 8 a 10 ouvem a história olhando para a professora, prestando atenção; outros folheiam o livro distraídos; dois meninos brincam

silenciosamente, parece um jogo; alguns acompanham a leitura no livro; uma menina organiza seu estojo.
[14] – P: O que vocês acham que o Polegar vai fazer com os gorros vermelhos?
[15] – C: Ele vai colocar na cabeça das filhas do gigante!
[16] – P: Quem acha isso também? <A maioria concorda. P continua a leitura>.
[17] – P: O que o gigante vai fazer quando descobrir que matou as próprias filhas?
[18] – C: Vai matar!
[19] – C: Vai se matar!
[20] – C: A mulher vai bater com a vassoura!
[21] – C: Com um cabo de ferro!
[22] – C: Vai jogar um tijolo na cabeça dele!
[23] – C: Espingarda e “pou!” no gigante!
[24] – C: Ele vai atrás...
[25] – P: De quem?
[26] – C: Da mulher!
[27] – C: Das crianças!
[28] – P: A mulher não tem culpa.

Sentada, a professora dá início à leitura do texto, em voz alta e com grande expressividade. À medida que lê, vai perguntando a opinião das crianças sobre os acontecimentos da história e verificando seu conhecimento sobre certos vocábulos. Ao verificar a compreensão que as crianças vão formando do texto, dá espaço para respostas diversas, interferindo apenas para ajudar a compor algum sentido para falas desconexas, por exemplo, quando uma criança responde “Ele vai atrás...” (turno 24), ela pede para que a resposta seja complementada, insistindo com um “De quem?” (turno 25).

Quadro 7 – Sequência 1 (cont.)

P continua lendo até o fim da história
[29] – P: O que acharam da história de hoje?
[30] – C: Muito boa!
[31] – C: Boa!
[32] – C: Muito ótimo!
[33] – P: Essa história parece com outra?
[34] – C: João e Maria!
[35] – C: Sete corvos!
[36] – C: Sete anões!
P vai perguntando para cada criança se a história do dia lembra alguma outra e porquê. Prioriza os que não falaram ainda.
[37] – C: Parece com os sete anões porque o Polegar também é pequeno.
[38] – P: Mas o Polegar era pequeno demais!

Feita a leitura, ao inquirir a turma sobre o que cada um achou da história do dia, não se satisfaz com as respostas padrão de três crianças (“muito boa”, “boa” e “muito ótima”,

turnos 30, 31 e 32 respectivamente). Em lugar de dirigir a mesma pergunta aos outros alunos, muda a questão: “Essa história parece com outra?” (turno 33). E complementa com o “por quê?”, um tipo de questão que não permite respostas monossilábicas.

Clarice vai para a lousa escrever o cabeçalho. Começa pelo nome da escola, mas para a cidade e a data, coloca: “São João do Meriti, 15 de julho”. Ainda não havia terminado de escrever e as crianças começam a gritar que está errado. Cinco se aglomeram em torno dela. Outros gritam de suas carteiras. Outros observam rindo quietos e alguns copiam. Ela continua escrevendo coisas “erradas” e as crianças seguem corrigindo, número do dia, nome do mês, nome da professora. Erra também a grafia, que elas igualmente corrigem por meio de soletração. Por fim, abaixo do cabeçalho escreve o título da história lida e o nome do autor.

Quadro 7 – Sequência 1 (cont.)

[39] – P: O que acharam da história hoje?
[40] – C: Legal!
[41] – P: Legal não é nada. Eu quero detalhes.
[42] – C: Foi corajoso! <Raquel resume a história e P pede para que ela repita para que os outros ouçam. A menina repete>.
[43] – P: Concordam? <Crianças assentem com a cabeça. P escreve o resumo da lousa, em letra bastão>. O PEQUENO POLEGAR CHARLES PERRAULT GOSTAMOS PORQUE O POLEGAR FOI CORAJOSO POR SALVAR OS IRMÃOS E VOLTARAM PARA CASA FELIZES. POR ISSO DOU *****.
[44] – P: Vamos dar 5 estrelas, né?
[45] – C: Vinte estrelas, prô!
[46] – P: Vinte não. O máximo é cinco....

Para acompanhar o tradicional cabeçalho, além da brincadeira de “errar” as informações padrão que mobiliza a turma inclui um tipo de “ficha” do texto, com o título da história, o nome do autor e um indicador de apreciação compartilhado com as crianças (número de estrelas), o que as introduz numa prática social muito comum do comportamento leitor – a crítica literária. Só então, para atribuir o conceito do grupo sobre o texto lido, repete, no turno 39 a pergunta do turno 29: “O que acharam da história hoje?”. E não aceita “legal” como resposta, exigindo mais das crianças: “Legal não é nada. Eu quero detalhes” (turno 41).

Todo esse “jogo” promovido pela professora configura mediações que ajudam as crianças a buscar e compor sentidos para o texto. O que parece uma simples brincadeira de “estimulação” no cabeçalho deve ser compreendida como uma estratégia de checagem de

leitura pelas crianças, transformando um texto normalmente tomado como “indigno de ser lido”, por ser repetitivo e praticamente “ornamental”, em uma oportunidade de leitura funcional para as crianças, em que elas percebem que aquele trecho contém informações úteis referentes à turma.

Quadro 8 - 2º ano B, aula 2, 15/4/2014, 21 crianças presentes

Sequência 1 – Leitura em voz alta pela professora

[1] – P: Qual a página de hoje?
[2] – C: 98, Soldadinho de chumbo.
[3] – P: Tem certeza? O que é um soldado?
[4] – C: Um boneco!
[5] – P: Por que é de chumbo? Chumbo é leve ou pesado?
[6] – C: Leve!
[7] – P: Leve?!
[8] – C: Pesado!
[9] – C: Chumbo é de bala!
[10] – P: Bala de quê?
P inicia lendo junto com as crianças o nome do autor: Hans Christian Andersen. Comenta que não são os irmãos Grimm. Vai lendo devagar.
[11] – P: Ah, mas tá faltando alguma coisa...
Crianças cantam animadas e batendo palmas a canção da hora da leitura.
P reinicia a leitura, ao longo da qual vai perguntando o significado de algumas palavras e também fazendo perguntas para conferir se as crianças estão prestando atenção e entendendo o texto.

Sem mudar a base do tipo de interação promovida no dia anterior, a professora introduz algumas pequenas alterações, como se fossem novidades para manter as crianças interessadas. Ela é quem pergunta para os alunos que página lerão nesse dia. Ao obter essa informação, pergunta logo sobre o que significam as palavras do título do conto. Lê o nome do autor e comenta que não é o mesmo dos contos que leram anteriormente; a seção de contos do “Livro de textos do aluno”, da coleção do PLE, traz uma sequência de dez histórias de autoria dos Irmãos Grimm (SÃO PAULO, 2013b, p. 54-83). Tendo iniciado a leitura, lembra-se que falta algo e, diante de sua dica, as crianças já se animam para entoar a canção de abertura da atividade.

Eis as definições verbalizadas pelas crianças para perguntas de Clarice sobre o significado de algumas palavras, que ela vai fazendo enquanto lê: pernetá = “não tem perna”, “uma perna só”; se animaram = “ganharam”, “vida”; enfezado = “bravo”; contemplar = “ficar

olhando”; lareira = “lugar onde bota pau pra fazer fogo”, disse um menino, “pra esquentar”, completou uma garota.

Quadro 8 – Sequência 1 (cont.)

[12] – P: Por que ele se apaixonou pela bailarina?
[13] – C: Porque ela é bonita!
[14] – C: Porque ele pensa que ela tem uma perna só!
[15] – C: Eu tenho essa história...
P interrompe a conversa e a leitura para dar bronca em Israel, que está inquieto. Das 21 crianças presentes, 11 prestam atenção à leitura; 2 conversam baixinho; 1 menino desenha na contracapa do caderno; 1 menino rabisca a carteira; 1 menina e 2 meninos se divertem com pedacinhos de papel; 1 menina conta quantos colegas tem sala, apontando para eles com o lápis. P retoma a leitura até o final da história.
[16] – P: Nada a declarar? Vocês ficaram tristes?
[17] – C: Os dois tinham que ter vivido...
[18] – C: Não sei...
[19] – C: Acho triste...
[20] – C: Acho que tinha que mudar o final.
[21] – C: Eu queria chorar...
[22] – P: Então chora, não precisa ter vergonha. Será que daria certo esse amor, esse namoro, um de chumbo e outro de papel?
[23] – C: Nada a ver...
[24] – C: Também foi triste a história do Polegar...
[25] – P: Foi triste?
[26] – C: É porque os pais abandonaram eles...

Durante a conversa sobre apreciação da história, faz várias perguntas e comentários para incentivar que as crianças emitam suas opiniões e exponham seus sentimentos: “Nada a declarar? Vocês ficaram tristes?” (turno 16); “Então chora, não precisa ter vergonha. Será que daria certo esse amor, esse namoro, um de chumbo e outro de papel?” (turno 22). Quando uma criança diz que “Também foi triste a história do Polegar...” (turno 24), antes mesmo que a professora pergunte sobre as semelhanças do conto lido com outras histórias, fica explícita a “marca do trabalho didático” (SMOLKA, 2012) já incorporado pelos alunos: eles aprenderam com a professora que as histórias se relacionam de alguma forma, manifestando comportamento típico de leitor ao comparar os enredos. Manifestam também consciência sobre a ampliação de sua “biblioteca pessoal” (Cf. GOULEMOT, 2009).

Para dialogar com esse comentário da criança a professora apresenta uma pergunta que aparenta ser apenas de confirmação (“Foi triste?”, turno 25), mas que embute a questão sobre por que ela considerou triste, pois a criança já emenda com a justificativa: “É porque os pais abandonaram eles...” (turno 26). Novamente, manifesta-se uma marca do trabalho

docente, pois a criança já sabe que é preciso explicar o que pensa, ou melhor, que ela pode dizer o que pensa antes mesmo de ser inquirida ou autorizada por um adulto.

Quadro 8 – Sequência 1 (cont.)

[27] – P: Que outra história que eu contei que teve final triste? <Raquel tenta falar, interrompendo Guilherme, P é ríspida ao dizer para ela esperar; quando pergunta novamente, a menina não quer falar>.
[28] – P: Se você fosse o Hans Christian Andersen, como faria a história?<Vários erguem os braços, pedem para falar. Juan imita o soldadinho, pulando numa perna só>.
[29] – C: Eu mudaria o final e faria... É... A gente voltava pra caixa e tinha um final feliz!
[30] – P: Kelly? <A menina não quer falar>. Raíssa? <Também não responde>. Mariana?
[31] – Mariana: No começo eu ia colocar duas pernas nele. No final, eles ficam juntos.
[32] – P: Olha só, a Mariana se preocupou com outro pedaço da história, com o começo... O que você acha disso, Juan?
[33] – Juan: Muito bom!
[34] – C: Prô, eu tava assistindo uma novela que a menina era cega e ele enfrentou uma jiboia...
[35] – P: [...] <Não consigo ouvir o pedacinho do diálogo que se desenrolou>. E a gente só pode amar namorado ou namorada?
[36] – C: Pai.
[37] – C: Mãe.
[38] – C: Vó.
[39] – C: Prô.
[40] – C: Deus.
[41] – C: Tia.
[42] – C: Jesus.
[43] – C: Cristo.
[44] – P: Quem mais? Estão esquecendo alguém importante...
[45] – C: Irmã e irmão!
[46] – C: A gente tá esquecendo da tataravó...
[47] – C: Eu tenho quatro vó...
[48] – P: Por que vocês acham que...
[49] – C: Acho que tinha que queimar ele também, de vingança!

Então Clarice aproveita para inquirir os demais alunos sobre outras histórias com final triste (turno 27). Ao não obter novas respostas, lança rapidamente outra pergunta, uma novidade na conversa sobre apreciação do texto (novidade pelo menos naquela semana): a discussão sobre como seria o final se as crianças fossem autoras do texto (turno 28), ao que Mariana reage com uma solução inovadora: muda o início da história para chegar a um final diferente (turno 32).

Quadro 8 – Sequência 1 (cont.)

[50] – P: <para mim> Tem vários contos nesse livro que eu não leria. Mas tenho que ler para eles fazerem os exercícios. Eu fiz vários cursos de contadora de história e aprendi que a gente só deve contar histórias que a gente gosta.
P vai à lousa escrever o cabeçalho e várias crianças se aglomeram em volta dela.
[51] – C: Ah, prô! Tá demorando pra errar...
[52] – P: E quem disse que eu vou errar hoje? Que dia é hoje? <Crianças respondem essa e outras perguntas quanto aos itens do cabeçalho. Quando no lugar do nome da professora, ela escreve “Clarice Lispector”, Lucas apaga imediatamente>.
[53] – P: Que maldade, ninguém deixa eu ser Clarice Lispector...
[54] – C: Pode ser, pode ser... <Crianças soletram nome e sobrenome da professora para que ela o escreva>.

É preciso destacar que Clarice não utiliza o termo genérico “autor” para questionar as crianças sobre a versão delas para o final da história, mas faz questão de repetir o nome do autor – “Se você fosse o Hans Christian Andersen, como faria a história?”, ensinando mais um indício de comportamento leitor: os leitores compartilham visões sobre os textos lidos e seus autores, muitas vezes se referindo a estes últimos como figuras próximas, a quem chamam por seus nomes próprios.

Quadro 8 – Sequência 1 (cont.)

[55] – P: Vamos ver o que acharam da história. Quem gostou levanta. <Muitos se levantam>. Quem não gostou levanta. <Poucos se levantam>. A maioria gostou...
[56] – C: Ah... <Esse menino parecia frustrado porque a maioria gostou>
[57] – P: Nem tudo o que é triste é feio... Lembra do filme xxx [inaudível] em que o avô morreu? A parte triste é que o avô morreu, mas as outras partes são alegres. Então o que eu escrevo?
[58] – C: Essa história foi muito bonita.
[59] – C: Apaixonante! <Repete várias vezes e alguém lembra que ela disse isso>.
[60] – P: Todos concordam? <Dizem e acenam que sim>. P escreve: “Essa história foi apaixonante”.
[61] – P: Por quê? <Muitos falam várias coisas ao mesmo tempo>.
[62] – P: Peraí, vamos pensar. A gente pode colocar que foi apaixonante e triste? <Um menino repete a pergunta para os colegas>.
[63] – C: Sim!
[64] – P: Então vamos escrever. <Escreve>. Por quê?
[65] – C: Porque eles morrem no final...
[66] – C: Porque ele tem uma perna só...
[67] – P: Mas o Saci Pererê tem uma perna só e pula que só um cabrito... Tá faltando alguma coisa aqui?
[68] – C: Estrelas!
[69] – P: Eu dou cinco estrelas porque foi muito triste... <Escreve enquanto fala>.

Como no dia anterior, para atribuir uma “nota” ao texto lido, a professora estabelece um diálogo com as crianças, que dessa vez trata de sentimentos aparentemente contraditórios: a história foi triste e bonita, triste e apaixonante. É interessante notar que toda essa conversa

foi disparada porque um menino, com um simples “Ah...” (turno 56, nada simples, por sinal) manifestou decepção pelo fato da maioria dos colegas ter gostado do conto.

Um chiclete que não cola – Na quarta-feira, 16/4/2014, chego antes do horário e vou direto para a sala. A docente titular não havia chegado ainda, pois fora fazer exames médicos, sendo substituída no início da aula por Alice, professora eventual. Dentre as atividades realizadas nesse dia, destaco a leitura inicial, feita pela substituta de modo muito diferente do que costuma fazer a docente titular da turma.

Quadro 9 – 2º ano B, aula 3, 16/4/2014, 21 crianças presentes

[1] – P: <Para mim> Sempre gosto de ler uma história, mas me ligaram à noite...
[2] – P: Vou ler um poema para vocês, ele é muito engraçadinho. O nome é “Chiclete”. Quem gosta de chiclete aqui? <Todos levantam a mão, com ar matreiro>.
[3] – P: Estraga os dentes...
P começa a ler e interrompe em um único ponto para conversar com as crianças.
[4] – P: Alguém faz isso aqui? <Jogar o chiclete no chão, conforme mencionado no texto>.
[5] – C: Não. Eu joga no lixo.
[6] – C: Eu nunca joguei nada no chão...
P continua a leitura e finaliza.
[7] – C: Já acabou?!
[8] – P: É um poema...

Na ausência da titular da sala, a substituta lê um texto tão curto que causa estranhamento nas crianças, acostumadas com os momentos prolongados das leituras mediadas por Clarice. “Já acabou?” (turno 7), perguntam quando em poucos minutos a substituta conclui a leitura do dia, ao que ela responde que é “um poema”, o que nos leva a crer que em seu entendimento um poema seria necessariamente um texto curto.

Nesse episódio, tanto o texto escolhido quanto a mediação realizada pela professora comprometem a qualidade da situação de ensino e, conseqüentemente, o trabalho de constituição de sentido que uma leitura literária deve proporcionar. Podemos aplicar ao texto trazido pela professora os atributos utilizados por Magda Soares ao analisar a seleção de obras e autores que se costumava fazer para incluir textos literários, sobretudo poemas, em livros didáticos de língua portuguesa. Nesses textos (poemas), ela verifica “finalidade instrutiva, estrutura elementar, precariedade de aspectos rítmicos, elementos que chegam a distorcer o conceito de poesia e a caracterização de poema” (SOARES, 2006, p. 29).

Na última aula da semana, véspera do feriado de Páscoa, havia um clima festivo na escola, com intercâmbio de materiais entre as salas. As professoras mandavam alunos buscar e levar coisas emprestadas. Algumas vieram ver o que Clarice estava fazendo com os alunos. Para a leitura inicial do dia, ela escolhe o livro *O julgamento do chocolate*, de Alexandre de Castro Gomes, que integra o acervo do PLE.

Como sempre, durante a leitura, Clarice vai fazendo comentários com os alunos, perguntando o significado das palavras (obesidade, cáries) e também se concordam com algumas afirmações do texto. Ao final, diz que vão fazer um teatro e convida voluntários para representarem a história. Muitas crianças querem e, inicialmente, a professora faz a seguinte distribuição de papéis: Juiz – Mateus; Promotora – Júlia; Biscoito de Fibras – Allan; Chocolate – Juan; Advogada do Réu – Mariana; Segunda Testemunha – Raíssa; Jurada – Maiara; Sabão em Pó – Alex.

Clarice vai lendo vagarosa e enfaticamente, para que os “atores” (é assim que ela se refere a eles) repitam as falas dos personagens. Também orienta as falas, sugerindo entonações diferentes para cada uma e “dirigindo” a cena (posicionamento e gestual das crianças, etc.).

Todos os que ficaram como plateia acompanham com muito interesse e alguns tentam repetir as falas, principalmente as do Chocolate, com quem fazem coro. Mateus tem dificuldade de pronunciar a frase “Protesto negado!”; os colegas e a professora corrigem sem paciência e ela termina por pedir para que Kevin assuma o posto de juiz no lugar de Mateus. Este se senta de volta em sua carteira e começa a folhear o caderno, aparentemente envergonhado. Outras crianças têm dificuldades de pronunciar palavras com encontros consonantais do tipo “st” (“testemunha”), vários plurais na sequência, além de vocábulos como “amêndoas” e palavras mais compridas, como “definitivamente”. Juan, o Chocolate, quer falar logo, reclama que demora para chegar sua vez; a professora ameaça tirá-lo do papel. Richard (plateia) pede para que falem mais alto. As crianças riem quando Clarice troca “batata” por “barata”. Ela se irrita com as graças de Juan e o substitui por Pablo. Este tem dificuldade de pronunciar várias palavras, como “compreensão”, “excesso”, “agrotóxico” e a

frase “levá-las ao dentista”. Clarice não insiste em corrigi-lo. Vários da plateia riem quando eu, como plateia, participo do “Oh!”, de admiração.

No momento do voto do júri, Clarice monta duas colunas na lousa, e no topo de cada uma escreve “culpado” e “inocente”. Consulta todos os presentes que não atuaram, ou seja, toda a plateia, incluindo ela mesma e eu. Treze pessoas concluem que o Chocolate seria inocente e quatro julgam que ele é culpado. A professora escreve esse resultado na lousa e, ao ler a sentença final, adapta a leitura à situação da sala (no livro, a decisão pela inocência do Chocolate se dá por unanimidade). Quando a sentença é lida, Pablo, no papel de Chocolate, abraça Mariana, “sua” advogada, mesmo sem instrução para isso. Clarice chama Kelvin para ser o jornalista (não existe esse papel na história) e o menino vibra muito. Depois ela convoca todos os presentes, inclusive a plateia, para a saudação final na frente da sala. Juan e Richard titubeiam, mas ela insiste, lembrando que todos foram júri ou plateia. Eu estímulo e Richard vai. Juan está visivelmente amuado por ter sido substituído e não participa.

Clarice pergunta para cada ator se gostou de ter atuado. Pergunta também para Richard, que não atuou e é um menino muito quieto. Ele acena positivamente com a cabeça. A professora diz que da próxima vez ele vai atuar, ao que ele fica boquiaberto de surpresa.

No ritual de escrita do cabeçalho, dessa vez Clarice não comete “erros”. Ao escrever as informações sobre o livro, coloca também quem fez as ilustrações e o ano de publicação. Conta quantos anos tem o livro e diz: “O livro tem seis anos, quase a idade de vocês. Vocês são mais velhos”. Propõe aos alunos que escrevam sozinhos a avaliação da história e façam a atribuição de estrelas. “Vocês são capazes de escrever sozinhos hoje?”, pergunta. A maioria responde que sim, apenas Mateus diz que não.

A leitura acompanhada de encenação mostrou-se uma estratégia muito produtiva para capturar a atenção de toda a turma, tendo a professora procurado envolver todas as crianças, não só as que atuaram diretamente, mas mesmo as que costumam ser mais tímidas. A docente poderia simplesmente ter repetido o esquema dos outros dias, ou seja, ter feito uma boa leitura em voz alta para os alunos. Contudo ela procurou adaptar a estratégia de leitura à estrutura do texto, classificável como teatro, por reproduzir, de modo divertido e com um enredo e personagens inusitados, a encenação de um julgamento no tribunal.

Isso nos ensina que os vários gêneros textuais não devem ser lidos do mesmo modo, pois pedem estratégias diferenciadas para sua fruição. Ainda que numa circunstância “artificial” (além de coincidir com uma época em que se costuma comer muito chocolate, o texto não faz parte de nenhum projeto da escola ou demanda específica das crianças) e com poucos recursos (não foi criado um ambiente de teatro na sala, e os “artistas” se espremeram no espaço da frente da classe), a leitura encenada permitiu às crianças vivenciarem a atmosfera do julgamento.

O trabalho de ensino da leitura desenvolvido pela professora Clarice comporta uma série de gestos e procedimentos didáticos que permitem à turma produzir e compartilhar um verdadeiro caldo de sentidos.

Dentre esses gestos e procedimentos, destaca-se, em primeiro lugar, o estabelecimento de um ritual, compartilhado com as crianças, que marca o início do momento da leitura em voz alta. Se na sua infância, sentar-se com os irmãos sobre a passadeira da cozinha era a preparação para ouvir as histórias contadas por sua avó, agora é a canção entoada pelas crianças que sinaliza a hora da leitura.

Ao longo da leitura, a docente vai conversando com as crianças, lançando perguntas que permitem, ao mesmo tempo, manter o engajamento delas, como constatar a compreensão que vão elaborando para o texto, se estão atentas a palavras novas, se prestam a atenção aos sinais que o autor indica para a constituição de certos sentidos. Ela utiliza, assim, estratégias diversificadas, sem perguntas óbvias, que reproduzem via oral os exercícios de “compreensão” que se resume à localização de informações no texto.

Além do trabalho didático de construção de sentidos relativos ao conteúdo dos textos, a professora desenvolve práticas, gestos e atitudes que permitem às crianças internalizarem o comportamento leitor:

a) conversa sobre apreciação do texto, com atribuição de um conceito a cada texto lido pelo “sistema de estrelas”, o que reproduz a prática da crítica literária informal, não

aquela autorizada dos especialistas, mas a emitida pelos leitores comuns, que recomendam ou desaprovam títulos e autores;

b) referência direta ao nome do autor;

c) identificação de conexões com outras histórias, o que vai contribuindo para que as crianças tecam sua própria teia de sentidos.

Destaca-se, ainda, que a docente realiza um aproveitamento fecundo do material didático oferecido pela SEE, ao induzir as crianças a manipular o livro de leitura com autonomia, percebendo a tipologia de textos que vinham lendo na sequência, memorizando o ponto em que foi lido o último conto, sabendo localizar a próxima história. A esse respeito, ao me confidenciar que, se dependesse exclusivamente dela não leria vários dos textos propostos pelo livro, a docente toca em um tema que tem sido objeto de discussão no campo dos estudos sobre o ensino da leitura: o professor precisa gostar de ler e ser ele mesmo um leitor para formar alunos leitores? O professor precisa gostar dos textos que ele lê para os alunos para desenvolver um trabalho significativo de ensino de leitura literária? Estas questões serão tratadas no item 4.1.

Enfim, toda a interlocução promovida pela professora possibilita um processo de constituição de sentidos que vai muito além da chamada “compreensão de texto”, pois as crianças vão aprendendo a expressar seus sentimentos e opiniões com segurança, a sustentar diálogos, a perceber a complexidade das situações da vida, a emitir julgamentos, a ouvir o outro, na interminável trama que entrelaça, no mesmo tecer, a constituição de si, do outro e dos sentidos dos textos e do mundo.

3.3 – 3º ano: Leitura como água na peneira

Das quatro aulas observadas do 3º ano B, optou-se por destacar três episódios de leitura, sendo que o primeiro não diz respeito à leitura literária, mas trata-se de atividade escrita que envolve compreensão leitora e é ilustrativo das questões relativas à construção do sentido que as atividades escolares devem proporcionar às crianças.

Na primeira aula que assisto nessa turma, em 1/12/2014, a professora passa um exercício de compreensão de texto da área de Ciências, sobre o ciclo da água. Após retomar oralmente o conteúdo desse assunto, montar duplas e trios e distribuir uma folha com uma ilustração representativa do ciclo e algumas questões, a docente se ausenta da sala por cerca de quarenta minutos para conversar com o pai de um aluno, em reunião previamente agendada. As crianças conversam bastante sobre a tarefa, mas uma boa parte permanece apática. Enquanto circulo para observar o trabalho dos grupos, uma menina me diz que não entendeu o que era para fazer numa determinada questão. Peço para que ela leia o enunciado da primeira questão: “Complete a frase com os termos abaixo”. Tem dificuldade na pronúncia da palavra “termos”. Empaca, pergunta se a letra “m” que compõe a palavra é um “m” mesmo. Peço que leia de novo e que mostre o que é a “frase” (que vem na sequência do enunciado, com as lacunas para serem completadas com os “termos”). Penso que não sabe o que é a frase, mas ela corretamente me aponta a sentença. Então vem a “revelação”: “Mas eu não sei o que é ‘termos’!”

O que nos ensina o fato da garota não saber o que significa a palavra “termo”? Primeiro, a capacidade de “ler” uma palavra não significa necessariamente compreender seu significado mais geral e seu sentido no contexto em que foi utilizada. A menina leu “corretamente” a palavra “termo” na sentença, o que demonstra que ela domina as regras fonéticas e ortográficas básicas da língua portuguesa. Entretanto, além desse termo não fazer parte de seu universo vocabular e de seu repertório cultural, “a leitura de uma palavra não pressupõe necessariamente sua compreensão”, pois nem sempre “há possibilidade de correlacionamento de palavra visual com seu significado” (KATO, 1999, p. 36).

Segundo, uma palavra não ingressa no universo léxico e mental de alguém fortuita e solitariamente, ou seja, fora de um contexto. Junto com uma palavra, o sujeito se apropria de toda uma rede de significação e sentido, inerente às condições de enunciação. Ao “entrar” na cabeça do sujeito, a palavra passa por um processamento que envolve conexão com experiências e sentidos já estabelecidos, transformando-os, ampliando-os, ressignificando-os (às vezes, desestabilizando-os, a depender da situação), ao mesmo tempo em que aquela nova palavra, nesse movimento de confronto com o universo lexical que a antecede, ganha um sentido que lhe permite se acomodar e se estabilizar momentaneamente, até que uma nova experiência e um novo uso venham sacudi-la, fazê-la circular e ganhar nova substância.

A segunda aula observada aconteceu na sala de informática, pois quando a professora e os alunos chegaram na sala de costume, não havia carteiras e cadeiras (segundo disseram, foram retiradas pelo pessoal do noturno para alguma atividade). Com os alunos espalhados pela sala de informática, a professora cantou com eles uma canção de saudação inicial e também junto com eles rezou antes de partir para a leitura do dia.

Quadro 10 – 3º ano B, aula 2, 2/12/2014, 23 crianças presentes

Seqüência 1 – Leitura de livro em voz alta pela professora – 10 min

[1] – P: Eu vou ler um livro, presta atenção. “O livro do cumprimento”.
[2] – C: Ah, eu já vi esse!
P vai lendo, mostrando as figuras e fazendo perguntas para manter a atenção das crianças.
[3] – P: E a centopeia?
[4] – C: Tem 50 pé!
[5] – P: E o sonho da centopeia?
[6] – C: Ter sapato!
[7] – C: Professora, eu vi esse avião aí!
[8] – P: Ah, é? Tava fazendo propaganda de quê?
Poucas crianças se interessam pela leitura. Depois de alguns minutos, apenas um menino comenta e responde. A situação não é nada favorável, pois a maioria das 23 crianças presentes está espalhada pelas várias baias existentes na sala de informática e P senta-se junto a um grupo maior, em volta de uma mesa grande na parte frontal da sala. Diante do desânimo geral a leitura é concluída. P anuncia que depois lerá outro livro e mostra a capa.
Obs.: Esse outro livro anunciado não foi lido.

A professora inicia a leitura do dia sem mais delongas, apenas anunciando secamente que vai ler um livro e que é para os alunos prestarem atenção (turno 1), além de informar o título. No entanto, pedir a atenção das crianças não é suficiente para obtê-la. No decorrer da interação, as perguntas dirigidas aos alunos apenas os fazem repetir informações que já estão no texto: “E a centopeia?” (turno 3); “E o sonho da centopeia?” (turno 5), não exigindo da parte deles esforço de interpretação e composição de sentido. Aliás, não mobilizam qualquer esforço, além de boa vontade para não deixar a professora falando sozinha.

Na terceira aula da semana, a professora da turma não está; havia avisado que chegaria mais tarde, devido à necessidade de se submeter a um exame médico. A substituta Alice é quem conduz a aula, acompanhada pela professora de reforço, Maria Lúcia. As carteiras estão todas empurradas para o fundo da sala (devem ter permanecido assim da noite anterior), o que facilita a aglomeração e a confusão. Alice escreve na lousa o cabeçalho e o título da história que será lida.

Quadro 11 – 3º ano B, aula 3 - 3/12/2014, 21 crianças presentes

1 – Leitura de livro em voz alta pela professora – 20 min

[1] – P: Qual é a história que a gente vai ler hoje? “O menino que carregava água na panela...” Ô, na peneira! Dá para carregar água na peneira?
<A turma ainda está muito dispersa, poucas crianças demonstram algum interesse no que P diz e algumas respondem, desanimadamente, “não”>.
[2] – P: Não. Senão vai derramar tudo...
[3] – P: Vamo lá, gente, eu vou ler. Presta atenção aqui.
[4] – C: Dá licença, professora? <Criança pede licença para que P saia da frente da lousa, de onde ela quer copiar o cabeçalho do dia>.
[5] – P: Eu falei pra prestar atenção, mas tem gente que não copiou ainda. Quem não terminou? <várias crianças levantam o braço>. Cadê seu caderno? <Para um aluno que nada tinha sobre a carteira; ele mostra que o caderno encontra-se sob a carteira>. Põe em cima da carteira, amor. <O menino põe o caderno sobre a carteira, P abre-o e folheia-o, detendo-se nas anotações do dia anterior>. Você fez só isso daqui das 7 da manhã às 11h30??
[6] – <P inicia a leitura em tom monocórdico, sem as necessárias ênfases>. O que é tropical?
[7] – C: Matar!
[8] – P: Que matar, ô!
[9] – P: Falecer. O que é falecer? <Algumas crianças resmungam algumas coisas, mas é impossível ouvir devido ao barulho que as outras fazem>.
[10] – P: É, acontece de passarinho entrar na turbina.
[11] – P: Ô, chega, acabô! <Dirigindo-se a algumas crianças que estavam em pé correndo, brigando e brincando>. Vamo continuar a leitura do livro do menino que carregava água na peneira. <Prossegue a leitura com o mesmo tom monocórdico do início>.
[12] – P: Dá pra carregar vento, gente?
[13] – C: Não!
[14] – P: Olha quanto pipa diferente, gente! <P mostra as ilustrações para as crianças>.
[15] – C: Professora, é pipa de crochê!
[16] – P: É. Olha, ele sabe... <P prossegue a leitura e vai mostrando as ilustrações para as crianças. O interesse delas aumenta um pouco. Várias querem ver o livro, as ilustrações, mas uma grande parte continua dispersa e algumas muito agitadas>.
[17] – C: Eu não quero mais ver o livro!
[18] – P: Gente, eu vou parar de ler, de contar a história, hein! Vão contar vocês a história!
P lê um pouco mais, mas não termina a leitura. Escreve na lousa: 1 – Faça uma ilustração da história.
[19] – P: Atenção, o desenho! <Uma criança pergunta se ela não vai terminar de ler>.
[20] – P: O que eu falei? Que não vou terminar de ler!
[21] – C: Por favor!
[22] – P: Não! Olha, o livro vai passar e não é pra ficar segurando. É pra olhar e passar, não é pra ler a história. <Enquanto isso, em um canto da sala próximo de onde estou sentada, alguns meninos se insultam com comentários racistas>.

Alice passa a circular pela sala e continua tentando acalmar as crianças. Entre muitas outras cenas que observo desenrolar-se na sala a partir desse momento, destaco que Raí, um menino diagnosticado como “especial”, tenta fazer o desenho copiando-o do livro; algumas

meninas leem o livro quando este passa por elas; outras pegam outros livros que estão sobre a mesa da professora.

Durante todo o tempo da aula, mesmo após o intervalo e o retorno da Educação Física, o livro de Manoel de Barros continua circulando. Várias crianças se detêm curiosas contemplando as ilustrações, que são belíssimas, feitas à base de bordados. Um menino demora-se observando o livro, folheia-o repetidas vezes. O mesmo o faz a menina que se senta logo na carteira seguinte à dele. Outro garoto põe o livro na frente do rosto e também se demora em apreciá-lo. Durante o intervalo, permaneço na sala e circulo entre as carteiras, observando os cadernos das crianças e reparo que Raí, “o especial”, desenha incrivelmente bem.

Fica evidente que a falta de preparação (e notadamente de experiência) da docente substituta compromete a atividade. Enquanto as crianças estão na quadra, na aula de Educação Física, pergunto como ela escolheu o livro que leu naquele dia. “Peguei três livros na salinha, da caixa. Eu não queria ler esse, mas o Marquinho [aluno] disse que a Carina [professora da turma] já tinha lido os outros dois...”. Por seus titubeios e hesitações durante a leitura, conclui-se que ela não conhecia o livro de antemão e, no primeiro contato com o texto, demonstrou não entender sua proposta poética. Ainda assim, esforçou-se por manter a interação com as crianças e engajá-las na leitura, fazendo perguntas e mostrando as ilustrações, quase tudo em vão. Nos turnos 6 a 9, ela tenta desenvolver um diálogo em torno do vocabulário do texto, o que é interrompido por seu “moralismo linguístico”: para “tropicalizar” não pode falar “matar”, mas “falecer”...

Em meio a toda adversidade, algumas crianças chegam a demonstrar certo interesse pela leitura (ou será pelo livro?), por exemplo, no turno 16, quando a professora passa a lhes mostrar as ilustrações. Porém, faltaram estratégias consistentes para mobilizar esse indício de interesse, que cresce justamente depois que a docente desiste da atividade antes de terminá-la. Percebe-se a curiosidade das crianças pelo livro assim que ele chega às suas mãos, pelo modo como elas o observam e tocam. Aliás, cabe notar que este é um livro para ser visto, tocado, manipulado, sentido e que, possivelmente, em se tratando de leitores inexperientes, sua leitura deveria se iniciar por esse contato físico e sensorial.

No 3º ano, os episódios descritos mostram que as mediações para o ensino da leitura são desestimulantes. Colocar os alunos em grupos, por exemplo, que pode ser uma estratégia adequada para incentivar a interação entre eles na busca de solução para os desafios propostos pelas tarefas escolares, não é suficiente para garantir uma interlocução efetiva. Ao circular pelos grupos e ouvir os diálogos que mantinham, percebi que estavam apenas sentados próximos uns dos outros, mas não tentavam resolver juntos as questões colocadas. A interlocução entre os alunos não se dá automaticamente pelo fato de se sentarem em carteiras próximas, mas necessita da mediação do professor, com pequenas intervenções, devolvendo as perguntas a ele dirigidas, dando dicas, fazendo provocações.

Tanto a professora responsável pela turma quanto a substituta enfrentam forte indisciplina. Tendo passado pelos dois primeiros anos do ciclo inicial, o comportamento desatento e desinteressado das crianças mostra que a escola não foi capaz de impregná-las com as marcas do trabalho didático da rotina da leitura em voz alta pelo professor. Supõe-se que isso pode ser uma implicação da formação de turmas homogêneas, mencionada pela diretora. Somada a isso, a condução pouco produtiva e criativa das situações de leitura pelas docentes resulta na possibilidade da formação leitora escorrendo feito água na peneira.

3.4 – 4º ano: Pré-moldados de sentidos

A sala do 4º ano B consegue ser suja e insípida ao mesmo tempo, pois além da sujeira no chão, nas mesas e cadeiras, dos dois ventiladores de parede cobertos de poeira, não tem qualquer tipo de material de apoio exposto, nem mesmo trabalho dos alunos, exceto por um adesivo com a figura da mascote da Copa do Mundo de Futebol de 2014, em preto e branco, colado no alto de uma das paredes. Há apenas algumas folhas com listas das equipes participantes da gincana dos anos finais do ensino fundamental, que acontecerá na semana seguinte. As mesas estão distribuídas em cinco fileiras com cerca de cinco a sete carteiras por coluna.

Em quatro dias de aulas observadas, a professora Suzana realizou várias atividades de ensino de leitura, que serão analisadas a seguir.

Quadro 12 – 4º ano B, aula 1, 25/11/2014, 19 crianças presentes

Seqüência 1 – Leitura livre de livros pelos alunos – 20 min.

[1] – P: A leitura hoje é livre, tá? Eu vou pegar a caixa e vocês vão fazer o registro pra mim. Caio, vem comigo, por favor. Qual caixa vocês pegaram ontem, Gustavo?
[2] – Gustavo: Doze.
[3] – P: Doze? <P saia da sala com Caio. A turma continua bem quieta, alguns conversando baixinho. Em alguns minutos P volta com o ajudante e uma caixa de plástico azul cheia de livros. O garoto pega um monte de livros e os distribui aleatoriamente entre seus colegas.>
[4] – P: Gente, faz a leitura e registra pra mim, só com desenho, não precisa escrever nada hoje. Depois de entregar um livro para cada colega, Caio coloca o restante dos livros da caixa expostos no beiral da lousa lateral. Vários vão trocar os livros que receberam por outros que agora estão nesse “expositor”. Alguém reclama do livro que recebeu e a professora diz que “é só trocar”. Igor, menino que se senta na carteira à frente da minha, sai correndo para trocar seu livro, engancha o pé na alça da mochila que está no chão e quase cai.
[5] – P: Igor, é pra trocar, não pra brincar! P faz a chamada. Quando termina, Gustavo está perto da lousa ainda escolhendo um livro.
[6] – P: Ô, Gustavo, vamos escolher logo um livro pra ler porque daqui a pouco eu vou chamar. Tá demorando muito aí. <Algumas crianças leem atentamente. Outras apenas folheiam os livros. Algumas já estão desenhando. Dez minutos após a distribuição dos livros, P começa a circular e perguntar para as crianças se já leram, principalmente para as que não estão com os livros nas mãos.>

O primeiro fato que podemos notar é que a professora anuncia que a leitura é livre, mas os alunos devem fazer um registro (turno 1). Supõe-se que a “liberdade”, no caso, resida no fato de que as crianças é que escolherão o que querem ler, não a professora. Entretanto, inicialmente não são as crianças que escolhem os livros, pois o colega que traz a caixa os distribui aleatoriamente entre seus pares. Mas boa parte da turma não se satisfaz com isso, reclama e passa a trocar os títulos, o que demonstra interesse das crianças pela leitura e a consciência de que podem escolher o que querem ler.

Após a distribuição aleatória dos livros, a mediação da professora caracteriza-se por um curto comando, sem diálogo: “Gente, faz a leitura e registra pra mim, só com desenho, não precisa escrever nada hoje” (turno 4). Desse modo ela anuncia que a forma de “registro” da leitura naquele dia será por meio de desenho. No entanto, logo em seguida, ao notar que um aluno está se demorando na escolha do livro, ordena que ele se apresse porque dali a pouco ela “vai chamar” (turno 6). Assim, não há uma combinação e tampouco fica claro o que será exatamente feito com a leitura – desenho ou chamada oral? Essa falta de clareza se

manifesta no turno 35, quando a professora pergunta a um aluno onde ele escreveu o título (supostamente do desenho) e ele parece ter respondido que não escrevera, afinal havia sido solicitado registro apenas por desenho.

Quadro 12 – Sequência 1(cont.)

[7] – P: Luciano, já leu? <Não escuto o nome da criança>
[8] – C: Já.
[9] – P: Qual você leu?
[10] – C: <Inaudível>
[11] – P: Fala sobre o quê?
[12] – C: <Inaudível>
[13] – P: Sobre o quê? <Resposta inaudível novamente>
[14] – P: Já leu, Igor? <O menino responde acenando com a cabeça positivamente>
[15] – P: Fala sobre o quê?
[16] – Igor: <Inaudível>
[17] – P: Fala sobre o quê? <Resposta inaudível novamente>
[18] – P: O que você leu nas imagens?
[19] – Igor: <Inaudível>
[20] – P: Ele vai pra onde?
[21] – Igor: <Inaudível>
[22] – P: O que você acha, ele sabe o que quer ou fugiu?
[23] – Igor: Foi o gato...
[24] – P: Ah, foi o gato?!
[25] – P: Já terminou, Gustavo? <Menino responde com aceno positivo com a cabeça>

Após dez minutos de leitura silenciosa pelas crianças, a professora passa a verificar a leitura por um tipo de chamada oral que, como se pode notar pelas perguntas e respostas lacônicas dos turnos 7 a 25, pouco mobiliza a vontade das crianças. Não se constitui um diálogo que permita o compartilhamento de sentidos das leituras entre aquele grupo, mas um interrogatório.

Quadro 12 – Sequência 1(cont.)

[26] – P: Qual você leu, Gabriel?
[27] – Gabriel: <Inaudível>
[28] – P: Como se lê esse título?
[29] – Gabriel: < O título do livro é uma frase interrogativa e embora o conteúdo do que diz seja inaudível, o menino não lê com entonação de interrogação>
[30] – P: Como chama o ponto de pergunta? <Menino responde algo inaudível> Já esqueceu?
[31] – P: Gente, como chama o ponto que a gente usa pra fazer pergunta?
[32] – C: Interrogação! <Várias crianças ao mesmo tempo>
[33] – P: Interrogação, Gabriel, não exclamação.
[34] – P: Já terminou? <Também chamado Gabriel, o menino responde com aceno positivo com a cabeça>

[35] – P: Onde você escreveu o título? <Resposta inaudível, mas pela réplica dela, ele deve ter dito que não escreveu o título, afinal, no início P tinha pedido o registro apenas por desenho> Ah, não?
[36] – P: Acabou, Gabriela? <O menino Gabriel vem mostrar o caderno>
[37] – P: Ó, presta atenção <falando para toda a sala>. O nome do livro é um nome próprio ou comum?
[38] – C: Próprio! <Várias crianças ao mesmo tempo>
[39] – P: Se é nome próprio com que letra você vai escrever?
[40] – C: Maiúscula! <Várias crianças ao mesmo tempo>

Ao longo do inquérito, que não entra no conteúdo das leituras propriamente, em duas ocasiões a professora aproveita para tratar de questões de pontuação (turnos 26 a 33) e de regras de grafia para notação de nomes próprios (turnos 37 a 40). Assim, ela reproduz uma prática que no passado era comumente proposta pelos livros didáticos de língua portuguesa e que muita crítica sofreu por parte dos estudiosos do ensino de leitura, qual seja, o uso do texto literário não para desenvolver atividades de leitura propriamente, para a fruição e apreciação do texto literário, a observação dos recursos estilísticos, mas para ensinar sobre a língua. Fundamenta esse tipo de ação didática a crença de que o uso do texto literário poderia tornar mais suave e interessante o ensino de gramática, de ortografia, de pontuação e das outras convenções da língua.

Quadro 13 – Sequência 2 – Leitura com exposição oral pelos alunos – 15 min

[41] – P: Gente, alguém gostaria de contar a história que leu para a classe? <Caíque se voluntaria e fica de pé na frente da turma, mas começa falando em tom de voz muito baixo e timidamente>
[42] – P: Apresenta o livro para a turma, fala o título. <O menino lê o título em voz baixa e a professora repete>
[43] – P: Olha o título: “Mamãe, por que os dinossauros não vão à escola?” Caíque, conta pros colegas o que você leu no livro.
[44] – Caíque: <Inaudível>
[45] – P: O que vocês acham que o livro conta?
[46] – C: Dinossauro!
[47] – C: Escola!
[48] – C: Animais!
[49] – P: <Começa a ler e a lançar perguntas para estimular respostas> Quem vocês acham que está fazendo essa pergunta?
[50] – C: Um filhinho!
[51] – C: Um filhote!
[52] – P: Vamos ler um pouco pra gente ver. <Lê várias perguntas do livro>
[53] – P: Então, é uma criança curiosa que quer saber das coisas. <Vai repetindo as perguntas do livro para as crianças, que respondem várias possibilidades>
[54] – P: Alguém mais? <Gabriel se voluntaria e fica de pé na frente da sala>
[55] – P: Que livro você leu?
[56] – Gabriel: Comilança.

[57] – P: De que vocês acham que fala esse livro?
[58] – C: De comida! <Várias crianças falam ao mesmo tempo. Gabriel balança a cabeça negativamente>
[59] – C ₁ : Um animal come o outro! < Gabriel balança a cabeça novamente, dessa vez aprovando>
[60] – P: É isso, Gabriel?
[61] – Gabriel: É. Um animal come o outro.
[62] – P: Gabriel, lê um trecho do livro, pode escolher, lê alto. < Gabriel lê o trecho da minhoca. A professora relê o trecho e explica>
[63] – P: Então, fala da cadeia alimentar, né? Os animais, por sobrevivência, por necessidade, comem o outro. A gente viu isso em Ciências, lembra?
[64] – P: Quem mais? <Gustavo se apresenta>
[65] – P: Mostra o livro. <O menino mostra o livro cujo título é “Salvador”>
[66] – P: Fala sobre o quê?
[67] – Gustavo: ... <Inaudível>
[68] – P: <Pega o livro e mostra para todos> Salvador, a primeira capital do Brasil. A gente já viu isso, lembra? Primeiro foi Salvador, depois Rio... <Mostra as imagens e vai comentando>
[69] – P: Você leu tudo, Gustavo? <O menino diz que sim com a cabeça enquanto pisca para os colegas, dando a entender que não>
[70] – P: Você quer ler algum trecho? Pode escolher. <Gustavo escolhe um trecho e lê em voz muito baixa. A professora relê o trecho, que fala sobre o pelourinho e explica.>
[71] – P: Por hoje chega. Pode ficar com os livros, pode trocar.

A segunda sequência de leitura da aula (quadro 13) mostra-se um pouco mais dinâmica, com a professora convidando alunos para compartilharem suas leituras com o restante da turma. O primeiro garoto que se voluntaria está tímido, fala muito baixo (turnos 41 e 42) e a professora simplesmente repete o título do livro em voz alta (turno 43). O menino continua tímido e falando muito baixo quando a professora pede para que ele conte sobre o conteúdo do livro. A docente deixa que ele fale, porém não busca apoiá-lo para que desenvolva e aprenda essa habilidade nada fácil: sintetizar o conteúdo de um livro inteiro e apresentá-lo oralmente para um grupo. Sem uma preparação anterior, ou mesmo com preparação, qualquer adulto poderia também se intimidar e fracassar nesse tipo de tarefa, que exige técnica, prática e um ambiente propício.

No segundo dia observado, quando chego na sala, às 7h10, a professora está na porta e os alunos sentados. Dois meninos tinham ido buscar as caixas de livros. Chegam e vão expondo as obras no beiral da lousa e outros garotos se levantam para escolher as leituras que

querem fazer, mas Suzana avisa: “Pessoal, presta atenção. É o seguinte: hoje eu vou fazer a leitura pra vocês. Depois vocês podem pegar os livros que quiserem”. Ela ainda bate papo com outra docente por cerca de dez minutos e os alunos ficam conversando entre si. Alguns falam sobre dentes, provavelmente porque leram na lousa um texto sobre dentição deixado ali pela turma da noite. A certa altura, dois meninos brincam de lutar, dividindo a torcida da sala. Depois resolvem cantar parabéns para o aniversariante do dia. Finalmente, a professora põe a cabeça pra dentro e diz: “Ó, já tô indo. Gustavo, senta, por favor”. Então entra, escreve cabeçalho e rotina do dia na lousa e dá início à primeira atividade.

Quadro 14 – 4º ano B, aula 2, 26/11/2014, 19 crianças presentes

1 – Leitura de livro em voz alta pela professora – 19 crianças presentes

Obs.: As atividades 1 e 2 duram 1h20

[1] – P: Gente, presta atenção. A leitura de hoje é “Os três jacarezinhos”. Helen Kettleman. Ilustrações de Will Terry. Quem já leu esse livro aqui na sala? <Dois meninos dizem que já leram>.
<Enquanto lê, com boa desenvoltura e entonação, vai conversando com as crianças e fazendo perguntas e comentários de estímulo à atenção e de compreensão do texto, além de mostrar as ilustrações. A maioria presta atenção e quase todos permanecem quietos e sentados, aparte dois meninos que apontam lápis junto ao cesto de lixo. P interrompe a leitura em um momento para apenas com o olhar repreender um dos que ainda estava de pé apontando lápis.
[2] – P: Ele aprendeu a lição, né? Em casa de pedra não se mexe. Gostaram?
[3] – P: Tem um conto que a gente conhece, que nós já lemos, já fizemos ele na escrita, muito parecido com esse aqui, só mudam os personagens...
[4] – C: Três porquinhos! <Várias crianças falam ao mesmo tempo>
[5] – P: Os três porquinhos.
[6] – C: Três cabritinhos! <Várias crianças falam ao mesmo tempo>
[7] – C ₁ : Chapeuzinho vermelho! <Outro garoto ri desse que mencionou essa história>
[8] – Os três cabritinhos? Também. “Os três porquinhos” é bem parecido. Eles também saem de casa, também vão viver a vida deles, também são perseguidos por outro animal, que é o ...?
[9] – C: Lobo! <Várias crianças falam ao mesmo tempo>
[10] – P: Logo. Então aqui a gente só muda as personagens. Os cabritinhos e o lobo... Ou os porquinhos e o lobo e aqui os jacarezinhos e o javali. A história é bastante parecida.

Nesta segunda aula observada, a docente inicia com estratégia diferente do dia anterior quando ela mesma escolhe o livro e faz a leitura em voz alta. Ao longo da leitura, na tentativa de envolver os alunos, ela basicamente repete perguntas do livro: “Será que uma casa de areia é suficiente pra evitar?”; “O que será que ele fez, hein?”; “Aí chegou o...?”; “Em qual casa que ele foi primeiro, gente?”; “Por que será que ele correu pra lá?”; “Será que o javali consegue derrubar essa casa?”; “O que será que eles fizeram?”. Também faz alguns comentários do tipo: “Olha, que chique, ele tem churrasqueira!”.

Várias crianças respondem às perguntas, riem e comentam, quase sempre os mesmos, que, aliás, sentam-se do mesmo lado da sala. Apesar de, durante a leitura, que dura cerca de dez minutos, fazer comentários e perguntas para prender a atenção dos alunos, logo depois que termina o texto a professora rapidamente extrai ela mesma a “moral da história” (“Ele aprendeu a lição, né? Em casa de pedra não se mexe”, turno 2), sem dar tempo nem insumos (questões, provocações) para que outros sentidos pudessem ser construídos pelas crianças, para que elas pudessem atualizar interpretações do texto que remete ao clássico “Os três porquinhos”.

Quadro 14 – Sequência 1 (cont.)

[11] – P: Então, o que vocês vão fazer? Vocês vão desenhar a parte da história que mais gostaram – a que mais gostou, tá? Não é pra desenhar qualquer uma. A parte da história que você mais gostou e escrever por que escolheu aquele pedacinho da história, por que você preferiu aquele pedaço, aquela parte. Entenderam? Dá uma olhada, passa o livro. <pausa> É pra escrever a parte que mais gostou. <pausa> É pra olhar, dar uma olhada no livro e passar pro colega.
<Conforme terminam a tarefa, as crianças vão escolher livros no expositor.>
<Quando percebe que a maioria já fez a tarefa, P retoma o diálogo.>
[12] – P: Alguém quer falar da parte que mais gostou para os colegas? <Um menino levanta a mão.>
[13] – C: Eu gostei da parte que ele fez a casa de areia.
<P vai perguntando para os que erguem os braços, querendo falar.>
[14] – C: Eu gostei mais da casa de madeira.
[15] – P: Por que você gostou mais da de madeira?
[16] – C: Porque eu lembrei de um pesqueiro que eu fui...
[17] – P: Mais alguém? Gisele? Luciano?
[18] – C: Eu gostei mais da parte que os dois correram pra casa de pedra!
[19] – P: Então é isso, né gente? O que a gente pode tirar de lição dessa história?
[20] – C: Não ser preguiçoso!
[21] – C: Não fazer a casa de qualquer jeito!
[22] – P: Não só a casa... <Um menino ergue o braço.> Fala, João?
[23] – C: Esqueci...
[24] – P: Francisco, quer falar?
[25] – P: Então, agora continua no caderno de Português. Rapidinho porque tá atrasado hoje, né?
[26] – C: Hoje vai ter Ciências, professora?
[27] – P: Sim.

Só após terminar a leitura e anunciar o único sentido possível para o texto, ela informa que os alunos farão um registro por meio de desenho (turno 11) e só depois disso pergunta se alguém quer falar para os colegas sobre a parte que mais gostou (turno 12). Assim, como no dia anterior, a turma inicia a leitura sem saber o que será feito com o texto. Quando o primeiro menino responde que gostou da parte em que o javali faz a casa de areia

(turno 13), a professora nada comenta, nada pergunta. Parece que essa não é a resposta que interessa à docente, não é a resposta “certa”, pois a casa de areia tem valor moral baixo na história. Na sequência, outro menino diz ter gostado mais da casa de madeira (turno 14), o que causa a curiosidade da professora, pois ela pergunta porquê (note-se que a casa de madeira possui valor moral um pouco mais elevado). No entanto, a resposta inesperada do garoto (a casa de madeira remeteu a um pescueiro que ele visitou, turno 16) também não desperta o interesse da docente, pois ainda não corresponde totalmente à lição de moral do texto. Se o menino tivesse respondido que gostou mais dessa parte porque a casa de madeira é mais forte que a de areia, talvez ela teria estendido a conversa...

Ainda assim, quando finalmente uma criança diz ter gostado da parte em que os dois javalis correram para a casa de pedra (turno 18), o que seria uma resposta aceitável para o sentido pré-estabelecido do texto, a professora tampouco prolonga o diálogo, retomando a lição de moral (turno 19). É como se apenas necessitasse da resposta “certa” para marcar um “x” em uma alternativa e encerrar o assunto. Não é de se espantar que, diante desse explícito desinteresse da professora por suas palavras, de modo geral, as crianças também não demonstrem grande vontade pelas leituras e por participar dos diálogos propostos. “Isto tem suas consequências: a participação em diálogos como estes, na medida em que vivenciados pelos alunos, vai-lhes ensinando: só se responde quando se tem a resposta que a professora quer.” (GERALDI, 2013, p. 156)

Quadro15 – Sequência 2 – Português: leitura e escrita tendo como base um poema

Quem mora?
Quem mora na casa torta
Sem janela e sem porta?
Um gato
Que usa sapato
E tem retrato
No quarto?
Uma florzinha
Pequeninha
De saíinha curtinha?
Um elefante
Com rabinho de barbante?
Um botão
Que toca violão?
Um pente
Com dor de dente?
Quem mora na casa? Quem?
Invente depressa, alguém.

<p>Livro Boquinha fechada. Maria Mazetti.</p> <p>Numere os versos do texto e complete:</p> <p>Esse texto tem _____ versos.</p>
<p>Logo depois de passar a lição na lousa, P lê o enunciado em voz alta, com os alunos, que se animam com a leitura, com um certo tom de exagero.</p>
<p>[28] – P: Como se chama o texto escrito em versos?</p>
<p>[29] – C: Poema! <Várias crianças ao mesmo tempo></p>
<p>[30] – P: Então vocês vão numerar e contar os versos. Depois eu passo mais.</p>
<p>Os alunos se põem a copiar o texto e a fazer a lição. Enquanto isso o professor de Educação Física vem à sala buscar um garoto que levaria suspensão por ter batido em alguém no dia anterior e aproveita para passar um sermão na turma. P olha para os livros expostos no beiral da lousa e diz: “Nossa! Tem tanto livro bom que a gente não conhece!...” E vem conversar comigo sobre os projetos desenvolvidos na outra escola onde trabalha, pertencente à rede municipal. Alguns alunos levam o caderno para ela corrigir.</p>
<p>[31] – P: Pessoal, presta atenção. Tem gente que tá numerando o nome do autor, o título. Isso não faz parte do poema.</p>
<p>Crianças terminam a tarefa e se agitam, levantam, conversam, se empurram. Muitos pegam livros do expositor. Outra professora chama P à porta e elas ficam conversando por alguns minutos. P volta à lousa e vai numerando os versos, seguindo a voz das crianças, que contam também o título do livro e ela explica porque não podem fazer isso. Em seguida, escreve mais perguntas na lousa.</p> <p>- O sinal de pontuação que aparece no final do verso 13 é: a) ponto final b) vírgula c) ponto de interrogação d) ponto de exclamação</p> <p>- De acordo com o texto o que a casa não tem?</p>
<p>[32] – P: Volta no texto, faz a leitura pra depois responder. Presta atenção. <Em alguns minutos as crianças já começam a levar os cadernos para P>.</p>

Sobre a sequência 2 (quadro 15), para a qual se utilizou um poema, podemos destacar dois pontos: primeiro, o uso do texto fora de seu suporte de origem; depois, os exercícios de “estudo” do poema.

Ao transcrever para a lousa o poema desacompanhado dos recursos gráficos e visuais de seu suporte de origem, o livro infantil, perde-se parte de seu encanto e dos elementos que contribuem para a composição do sentido do texto. Magda Soares identificara esse tipo de distorção do texto literário na transferência para o livro didático. Ao ser transferido de um suporte para outro (no caso, do livro para a lousa), para fins didáticos, o texto literário infantil passa por transformações inevitáveis, mas esse tipo de escolarização deveria se atentar para preservar a essência do texto em seu formato original, diz a autora.

Ler diretamente no livro de literatura infantil é relacionar-se com um objeto-livro-de-literatura completamente diferente do objeto-livro-didático: são livros com

finalidade diferentes, aspecto material diferente, diagramação e ilustrações diferentes, protocolos de leitura diferentes. Se a necessidade de escolarizar torna essas transformações inevitáveis, é, porém, necessário que sejam respeitadas as características essenciais da obra literária, que não sejam alterados aqueles aspectos que constituem a literariedade do texto. (SOARES, 2006, p. 37)

Todavia, os exercícios sobre o texto propostos logo em seguida indicam que o sentido do texto ou sua literariedade não seriam o foco de preocupação da professora: contar o número de versos, denominar um texto “escrito em versos”, identificar sinais de pontuação. Uma única pergunta almeja tratar do conteúdo do texto, mas se limita a um exercício de localização de informação.

Quadro 15 – Sequência 2 (cont.)

[33] – P: Gente, tem duas perguntas na lousa, presta atenção. <Depois de alguns minutos, P vai até a lousa para fazer a correção>
[34] – P: Presta atenção. <P lê o enunciado da primeira questão>. Qual é o verso 13?
[35] – C: Interrogação!
[36] – P: Qual é o verso 13?
[37] – C: Que toca violão?
[38] – P: O sinal de pontuação que aparece no final do verso 13 é:
[39] – C: Interrogação! <Apenas Gustavo responde “vírgula”, com ar de deboche, dando a impressão de que o faz só para contrariar>
[40] – P: De acordo com o texto o que a casa não tem?
[41] – C: Janela e porta! <P escreve a resposta na lousa e faz comentários relacionando o poema à história dos jacarezinhos. P apaga a lousa e crianças se animam comentando que a próxima aula será de Ciências>

Reparemos que as crianças fazem rapidamente as tarefas propostas, deixando de lado um ou outro detalhe, para os quais a professora chama a atenção (“Gente, tem duas perguntas na lousa, presta atenção”, turno 33). No turno 34, ela lê o enunciado da questão (“O sinal de pontuação que aparece no final do verso 13 é:”) e adiciona uma pergunta, “Qual é o verso 13?”, ao que as crianças uníssonas e prontamente respondem “Interrogação! (turno 35)”. Quando a professora repete a pergunta em tom enfático, as crianças logo percebem o erro e sem titubear fornecem a resposta certa (“Que toca violão?”, turno 37). Parece que ao modo mecânico com que as questões são colocadas, as crianças respondem “no automático”, como se estivessem acostumadas a uma forma de correção que não problematiza, partindo diretamente para respostas já prontas.

Quadro 16 – 4º ano B, Quinta-feira, 27/11/2014 – aula 3

Seqüência 1 – Leitura de livro em voz alta pela professora – 5 min. 20 crianças presentes

[1] – P: Pessoal, a leitura hoje é xxxx <inaudível>. O que vocês tão vendo aqui na capa?
[2] – C: Um porco e um rinoceronte! <Várias crianças falam ao mesmo tempo.> <Inicia a leitura. A cada trecho lido, mostra as ilustrações e conversa com as crianças, faz perguntas e comentários. As crianças respondem, comentam e riem.>
[3] – P: Vocês já passaram por isso? A mãe ficar brava porque vocês estão sujos?
[4] – C: Já! <Várias crianças falam ao mesmo tempo.>
[5] – C ₁ : Todo dia!
[6] – C ₂ : Nossa! <Um menino se espanta diante de uma sombra assustadora que aparece em uma das páginas.>
[7] – C ₃ : O rinoceronte... <Outro menino fica pensativo quando se revela que a sombra é de um rinoceronte.>
[8] – P: E agora, o que será que vai acontecer com o Alex?
[9] – C ₁ : Vai ficar pior...
[10] – P: Por que você acha que vai ficar pior?
[11] – C ₁ : Porque ele mentiu. <P continua lendo.>
[12] – C ₃ : Bem feito! <Quando o rinoceronte levou um tombo.>
[13] – P: Será que tinha mesmo a cidade de coelhos ali embaixo?
[14] – C ₁ : Tinha só dois, mas eles saíram...
[15] – P: E agora? <P pergunta sobre uma sombra ainda maior que apareceu.>
[16] – C ₃ : Era a mãe do Alex!
[17] – C ₄ : Era a mãe do monstro! <P termina a leitura e passa aos comentários finais, em tom de “moral da história”.>
[18] – P: As mães aqui foram exatamente iguais, né? Deram a mesma bronca no momento certo. Então às vezes a gente acha que a mãe da gente é muito chata, que briga muito, mas por que elas fazem isso?
[19] – C ₁ : Pra proteger a gente.
[20] – P: Então, é pra gente pensar sobre isso. Quando as pessoas, pai, mãe brigam é pelo bem da gente.
[21] – P: Bom, hoje a leitura foi só pra vocês conhecerem. A gente não vai fazer nenhuma atividade sobre. <P começa a passar a próxima atividade do dia.>

Na terceira aula da semana, a professora repete a estratégia do dia anterior, realizando ela mesma a leitura em voz alta para os alunos, mas, dessa vez, não propõe nenhuma atividade específica relacionada. No decurso da leitura, busca estimular a participação das crianças, que correspondem animadamente, mas logo interrompe o que poderia ser uma conversa criativa rumo à constituição coletiva do sentido do texto para induzir novamente (como no dia anterior) à moral da história (turnos 18 a 20).

Assim, novamente a professora se prende à “mensagem” do texto, quando haveria outros elementos a explorar junto com os alunos, como os efeitos causados por recursos visuais, aos quais as crianças mostraram-se atentas: as sombras que prenunciam certos personagens (turnos 6, 7, 15). Apenas isso daria margem a uma discussão sobre recursos

gráficos que, num material impresso, podem causar um efeito estilístico que geram suspense, por exemplo.

No início da quarta aula da semana, Suzana escreve o cabeçalho e a rotina na lousa e sai com um aluno para buscar as caixas de livros. No retorno, dá as instruções para a primeira tarefa do dia.

Quadro 17 – 4º ano B, sexta-feira, 28/11/2014 – aula 4, 14 crianças presentes

Seqüência 1 – Leitura em duplas pelos alunos seguida de escrita. 30 min

[1] – P: Gente, olha só. Vocês vão se organizar em dupla...
[2] – C: Quantas pessoas?
[3] – P: Quantas pessoas uma dupla tem?
[4] – C: Duas! <Várias crianças falam ao mesmo tempo.>
[5] – P: Então vocês vão sentar juntos. Cada dupla vai escolher um livro só, para ler juntos e fazer o registro. <Rapidamente as crianças se organizam.>
[6] – C: Prô, a dupla é até o final da aula?
[7] – P: Não sei, depende do que vocês produzirem. Se for pra bater papo, não. <Crianças escolhem os livros.>
[8] – P: Pessoal, olha só. Vocês vão ler primeiro, depois conversam sobre as partes que mais gostaram ou não gostaram e depois fazem o registro. Um não precisa gostar da mesma parte que o outro.

Nessa aula, a professora muda a estratégia: em lugar de ela mesma ler um texto em voz alta para os alunos, pede para que eles escolham o que desejam ler, em duplas, para que então produzam um registro sobre a leitura feita. Entretanto, ainda que ela explique duas vezes o que é para fazer, o tipo de registro a ser feito não é especificado: “Então vocês vão sentar juntos. Cada dupla vai escolher um livro só, para ler juntos e fazer o registro” – turno 5; “Vocês vão ler primeiro, depois conversam sobre as partes que mais gostaram ou não gostaram e depois fazem o registro. Um não precisa gostar da mesma parte que o outro” – turno 8. As crianças ou não percebem ou não se importam com a falta de clareza sobre o tipo de registro – talvez estejam excitadas com o fato de que vão trabalhar em duplas.

Suzana se ausenta. Enquanto isso circulo pelas duplas, peço para ver os livros que escolheram. Fico perto de uma dupla de meninas enquanto remexo na caixa de livros, na mesa da professora.

Quadro 17 – Sequência 1(cont.)

[9] – C: A gente já leu, professora. <Uma das meninas se dirige a mim.>
[10] – Eu: Ah, que bom.
[11] – C: Agora vamos planejar! <A mesma garota se dirige à colega, entusiasmada e as duas começam a conversar.>
[12] – C: Professora, se são nós duas, a gente escreve “nós entendemos”? <A menina se dirige novamente a mim.>
[13] – Eu: Isso mesmo.
[14] – C: Escreve aí: “Nós entendemos que esse menino... <Dirigindo-se à colega de dupla.>
[15] – C: Como ela vai saber que menino é esse?! <A outra componente da dupla, encarregada de fazer o registro escrito, faz uma cara de ‘é óbvio que isso não é óbvio’.>
[16] – C: Então vamos botar um nome nele: Roberto! <A primeira garota responde com um tom de ‘isso é muito fácil de resolver’. Ambas conversam sempre olhando para mim, considerando que estou participando do diálogo.>
[17] – Eu: Mas o menino não tem nome na história?
[18] – C: Não! <As duas respondem juntas.>
[19] – Eu: Então bota ‘o menino da história...’. <Ambas me olham com cara de ‘que boa ideia!’ A primeira menina começa a ditar uma frase longa para a segunda, a escrevente, que logo protesta.>
[20] – C: Até parece, Luísa, que eu vou escrever tudo isso!

Essa foi a única dupla que começou pelo registro escrito. Até o ponto onde observei todas as outras partiram para o desenho logo depois da leitura. Lembremo-nos que a professora disse que era para fazer um registro, mas não especificou o tipo. No retorno à classe, Suzana convida voluntários a contar a história que leram para a turma.

Quadro 18 – Sequência 2 – Leitura de livro em voz alta por aluno

[28] – P: Atenção. Quem quer contar a história para a classe?
[29] – Bruno: Eu!
[30] – P: Então vem. <O menino vai para a frente com o livro em mãos, mas uma menina leva o caderno para P dar visto e ele espera que as duas terminem. P fala para ele começar>
[31] – Bruno: Vida de cão! Joaquim conhece toda a cidade. <O menino começa a ler o livro que escolheu, não exatamente a contar a história, como propôs P.>
[32] – P: Mostra pra eles. <O menino mostra o livro, erguendo-o sobre seu próprio rosto, imitando o gesto que P faz quando lê para a turma.>
[33] – P: Quem é Joaquim?
[34] – Bruno: É esse cachorro.

O menino continua lendo e mostrando. Suzana interfere às vezes, perguntando coisas para Luciano ou para a turma, repetindo em voz alta, explicando e complementando. O menino vai aumentando o tom de voz ao longo da leitura, pois vai ficando mais à vontade.

Quadro 18 – Sequência 2(cont.)

[35] – C: Bruno, em que página você tá?
[36] – C: Bruno, quanto falta ainda? <Algumas crianças parecem impacientes com a leitura. Talvez porque a estrutura da história seja repetitiva; cada sentença é sempre da mesma forma: ‘tal cachorro faz isso’, ‘tal cachorro faz aquilo’. Talvez porque o desempenho de leitura do colega não seja tão bom, ainda que ele melhore durante o ato.>
[37] – Bruno: Acabou.
[38] – P: Parabéns, Bruno. <Puxa palmas.> Alguém mais quer contar? Não precisa ler, gente. É só contar. Alguém mais quer contar? <Ninguém se manifesta.> Não? Por quê? Vocês não gostaram do que leram? Sofia? Fernando? Tudo bem. Então vocês vão ouvir o que eu vou ler.

Depois de um bom tempo de ocupação das duplas, a professora não pede para ver os tais registros, mas pergunta quem gostaria de contar (não ler) a história para a turma, o que não havia sido combinado inicialmente. Nota-se também que ela não chama as duplas, mas qualquer um que se voluntarie. Apesar do primeiro e único voluntário ir se soltando aos poucos e melhorar sua performance à medida que a professora faz suas interferências, os colegas ficam impacientes com a leitura pouco expressiva do menino.

Cabe destacar que um leitor muda sua forma de leitura quando conhece de antemão o seu propósito. A atenção, os gestos, as atitudes são condicionadas pelo objetivo da leitura. Alguém que aguarda o atendimento em um salão de beleza pode folhear despreziosamente uma revista sobre fofocas de celebridades ou sobre os próximos capítulos da novela. A mesma pessoa provavelmente estará concentrada, fazendo anotações e consultando o dicionário se precisar ler um texto com conteúdo para um concurso. Assim, com a devida mediação da professora, as duplas poderiam ter se preparado para uma apresentação caso tivessem sido avisadas sobre esse intento.

A história escolhida por Bruno segue uma estrutura em que as sentenças obedecem à mesma forma sintática, mudando apenas o predicado. Ler em voz alta garantindo a devida expressão oral aos elementos prosódicos de um texto é uma habilidade que exige preparação e experiência, ou seja, aprendizagem. Aliás, este seria um conteúdo muito interessante a ser explorado pela professora e que todos na classe poderiam experimentar de modo divertido: como ler adequadamente os sinais de pontuação e outros recursos gráficos, mostrando que isso também compõe o sentido de um texto.

Depois que o menino conclui a leitura, a professora procura engajar outros voluntários, mas suas ferramentas e estratégias não são capazes de mobilizar a vontade dos

alunos. Ela tenta convencer as crianças explicando que não é preciso ler a história, mas “só” contar (turno 38). A esse respeito, convém repetir o que já foi mencionado: contar uma história em público pode ser ainda mais desafiador do que a “simples” leitura, pois também requer preparo e experiência para que uma série de técnicas e habilidades sejam praticadas e dominadas, isto é, exige ensino e a mediação de oradores mais experientes.

Na terceira atividade de leitura dessa mesma aula, a professora escolhe um texto que permite tratar de metamorfose e de hábitos alimentares, como veremos no quadro 19.

Quadro 19 – Sequência 3 – Leitura em voz alta pela professora seguida de exercícios de compreensão de texto

[39] – P: Presta atenção. Não é pra fazer registro depois. É pra fazer outras atividades que eu vou falar depois. O título é: “Dona Marta Lagarta”. <P procede a leitura, com boa entonação e desempenho de interpretação.>
[40] – P: “Um dia, ela acordou e não era mais dona Marta, a lagarta”. <Pequena pausa entre o fim da leitura e a pergunta.> O que aconteceu?
[41] – C: Virou borboleta! <Várias crianças falam ao mesmo tempo e responderam antes mesmo que P terminasse a pergunta, mostrando já partilhar o sentido da pausa, do gesto e da expressão da P.>

Suzana explica que “isso é metamorfose”, lembrando que já estudaram o assunto em Ciências, e relembando cada fato da história, perguntando às crianças cada pedaço da sequência. Elas demonstram boa atenção e memorização, pois não se esqueceram da ordem dos acontecimentos e vão enumerando os ocorridos.

Quadro 19 – Sequência 3 (cont.)

[42] – P: Olha, a autora do texto é Telma Belotti. Eu vou colocar algumas questões na lousa e vocês vão responder. P escreve os exercícios na lousa. Estudo de texto: “Dona Marta Lagarta” (Telma Belotti) - Com muita fome Dona Marta Lagarta experimentou alguns alimentos que ela não gostou. Faça a lista com os nomes desses alimentos. <P deixa espaço para que a lista seja introduzida posteriormente, na correção> - Esses alimentos não serviam para comer. Até que ela encontrou _____.
P lê as perguntas em voz alta e já pede para as crianças responderem, o que fazem prontamente.
[43] – P: Faz e traz pra mim enquanto eu faço a chamada. Uma menina leva o caderno para corrigir logo após a chamada. P olha o caderno e comenta:
[44] – P: Que tipo de folha? Que tipo de folha? Pode ser folha de papel... Outra menina também leva o caderno e P questiona:

[45] – P: Cadê a lista com o nome dos alimentos?

[46] – P: Vamos lá. Quais são os alimentos que ela não gostou? <Crianças respondem e P escreve as palavras no espaço reservado na lousa. Repete o procedimento com a pergunta seguinte.>

P escreve mais um exercício na lousa.

Agora é com você. O que gosta de comer? E do que não gosta?

GOSTO	NÃO GOSTO

A docente diz o que é para fazer e dá um tempo para as crianças. Os exercícios de “estudo de texto” propostos são basicamente de localização de informações (turnos 42 a 46). Uma das questões – lista do que cada criança gosta e não gosta de comer – poderia gerar uma conversa sobre os hábitos e preferências alimentares das crianças e suas famílias, diferenças culinárias regionais, influências de outros países na cozinha brasileira, etc., mas não foi explorada. Indicativo disso é que uma garota me pergunta como se escreve “maxixe”, alimento não muito comum em São Paulo – ela nasceu no Piauí. A professora passa novo exercício na lousa.

Quadro 19 – Sequência 3 (cont.)

- Encontre no caça-palavras os nomes de dois alimentos que Dona Marta Lagarta tentou comer.

P monta o caça-palavras na lousa para as crianças copiarem e assim que ela termina algumas crianças dizem que já encontraram as palavras.

[47] – P: Então copia e faz.

P dá dez minutos para que os alunos façam o exercício, enquanto conversa com outra professora à porta da sala. Depois faz a correção e passa outro exercício.

- Desenhe a parte do texto que você mais gostou.

[48] – P: Ó. Eu vou ler novamente o texto e vocês vão desenhar a parte que mais gostaram. <Procede a leitura.> Então agora você vai desenhar a parte do texto que mais gostou. <Muitas crianças se aplicam, outras conversam, alguns folheiam livros e trocam impressões sobre as leituras; alguns circulam.>

Depois de 15 minutos P fala novamente, enquanto se arruma e recolhe suas coisas, pois sairá para consulta médica após o intervalo

[49] – P: Tem alguém que não terminou ainda? Gente, faltam quatro minutos ainda até o intervalo. Vai lendo aí. Depois a gente continua.

O caça-palavras e as palavras cruzadas foram tarefas comuns a todas as turmas observadas, exceto no 2º ano, destacando que praticamente não havia variação no nível de dificuldade entre os jogos propostos para as diferentes turmas. No caso da aula em análise, o caça-palavras parecia pouco desafiador, pois propunha encontrar apenas dois vocábulos (dois alimentos que a lagarta do livro tentara comer); tão logo a professora termina de “passar” o exercício na lousa, as crianças já tinham as respostas. Mesmo assim, elas foram obrigadas a copiar a tarefa em seus cadernos.

As descrições das atividades observadas em quatro dias de aulas na semana mostram que a docente do 4º ano B procura desenvolver diferentes estratégias para conduzir o ensino de leitura, mudando um pouco o tipo de ação e de solicitação aos alunos a cada dia. Talvez assim o tenha feito para me mostrar um leque de atividades que considera variado. Ela também foi a professora que mais tratou da questão do ensino da leitura e se propôs a refletir sobre o tema durante a entrevista, demonstrando dúvidas e angústias sobre a efetividade do trabalho realizado, conforme será visto no item 4.1.

A despeito dos esforços de Suzana, se houve variação nas tarefas propostas aos alunos (leitura silenciosa, leitura em voz alta, registro em desenho, chamada oral, apresentação / resumo do conteúdo da leitura, exercícios de estudo do texto), pudemos observar pouca variedade no tipo de intervenção desenvolvida. Fosse quando ela mesma fazia a leitura, fossem os alunos, a mediação para a construção dos sentidos foi sempre indutora de um sentido pré-determinado, sem espaço para a controvérsia, a dúvida ou a invenção.

Os textos escolhidos pela docente, as perguntas que fez nas mediações orais e os exercícios escritos que propôs focaram ou o conteúdo temático ou aspectos formais de ensino de gramática (pontuação, uso de maiúsculas, etc.), mas nunca elementos estilísticos ou expressivos que caracterizam a fruição literária.

Contudo, mesmo o desenvolvimento de conteúdos temáticos deixou muito a desejar. Alguns dos textos lidos remetiam a assuntos de aulas de ciências, mas aos alunos foram propostas tarefas de simples localização de informações no texto e nenhum tipo de pesquisa,

por exemplo. Ao trazer na mesma aula uma narrativa sobre a casa dos javalis e um poema sobre a casa, será que a professora tinha a intenção de tratar do tema moradia? Quanto assunto interessante poderia surgir de uma conversa genuína sobre casa e moradia! Onde você mora? Como é sua casa? Quem a construiu? Quem sabe o que é casa própria e aluguel? O que é preciso para ter uma casa? Trabalhar? Todos os que trabalham possuem casa própria?

Dessa maneira, apesar de sua dedicação (escolheu diferentes livros, permitiu que os alunos também escolhessem, realizou leitura em voz alta, fez perguntas para envolver os alunos, etc.) e dos muitos exercícios que propôs, praticamente todos eles vinham como pré-moldados contendo sentidos prontos para serem encaixados nas aulas.

3.5 – 5º ano: Um olho para não ver

A sala do 5º ano A não se difere muito das outras, ou seja, é suja, inóspita, com seis fileiras de sete carteiras cada. Na parede há um “expositor” feito pela professora Cássia, colorido, com informações sobre os aniversariantes dos meses de abril, maio e junho (a observação ocorreu em uma semana de maio de 2014) e um espaço para a ficha com o nome do “ajudante do dia”. A maioria das crianças expõe em suas carteiras um calendário de um banco estatal, que a professora me informou ter sido ela mesma que distribuiu aos alunos. Todos os dias, ela pede a um aluno para que pendure na parede um relógio de ponteiros que ela trouxe de casa e guarda no armário da sala.

Das quatro aulas observadas nessa turma, foram destacados para análise três sequências, sendo a primeira referente à leitura de um texto informativo. As outras duas envolvem o trabalho de compreensão de um texto literário no livro didático.

No primeiro dia da semana, Cássia escreve na lousa o cabeçalho, seguido de um texto em letra cursiva sobre o mal da vaca louca, formando três colunas no quadro, precedidas pelo seguinte título: “Texto informativo: O mal da vaca louca”. Trata-se de uma notícia retirada de um jornal fluminense, de outubro de 2004, cujo título noticioso não era o mesmo atribuído pela docente ao propor a atividade. O tempo que cada aluno leva para copiar varia muito. Quando algumas crianças anunciam que já copiaram, Cássia diz que vai comentar e passar atividades quando a maioria terminar a cópia. Conforme terminam, fazem coisas

variadas: recortam desenhos, brincam com seus materiais, uma menina pinta com corretivo a parte de metal da carteira, outros leem gibis, um garoto brinca com dobradura. Quando a professora inicia a discussão, já se passaram 35 minutos.

Quadro 20 – 5º ano A, aula 2, 20/5/2014, 34 crianças presentes

Sequência 1 – Leitura, cópia e compreensão de texto – 40 min

[1] P: – Quem já ouviu falar dessa doença? <Muitos alunos levantam a mão e falam ao mesmo tempo, mas quando chamados nominalmente não sabem dizer o que é a doença, alegando que não se lembram e vão desistindo de falar>
[2] P: – Vocês nunca ouviram falar no jornal? <em tom de surpresa>
[3] C: – Eu já ouvi falar no jornal! <P pergunta o que ele ouviu e o menino repete a afirmação, dando a entender que já ouviu falar “em jornal”, não sobre o assunto do texto>
[4] P: – Esse texto caiu numa prova do Saresp. Então, vocês têm que prestar mais atenção nas notícias do jornal...
[5] C: – E alguém aqui por acaso assiste jornal?! <P não escuta ou, pelo menos, não reage>
[6] P: – Então, gente, vocês têm que ficar ligados, vocês têm que prestar mais atenção, senão cai na prova/

A professora parece adotar a ideia já bastante propagada de que as crianças sempre possuem conhecimentos sobre determinados conteúdos e que é importante sondá-los antes de dar explicações. No entanto, diante do aparente e inicial desconhecimento dos alunos sobre o assunto específico, ela logo desiste de continuar e estimular a sondagem, partindo para um discurso moralista e de aconselhamento: “Vocês têm que prestar atenção ao jornal” (turno 4), “Vocês têm que ficar ligados” (turno 6).

Quadro 20 – Sequência 1 (cont.)

[7] C: – Eu faltei! <dando a entender que faltou no dia em que a prova teria sido aplicada>
[8] C: – Aí nós se lasca! <completando a fala de número 6 da P>
[9] C: – Mas professora, como é que sabe que ela tá doente?
[10] P: – Pelos sintomas/
[11] C: – Ela fica louca...
[12] P: – Não tem nada a ver com doença mental... <várias crianças falam várias coisas ao mesmo tempo, interrompendo P>
[13] C: – Mas como que sabe? <o menino insiste>
[14] P: – Isso é a pesquisa que a gente vai fazer, sobre os sintomas.

Insistindo nessa via, perde a oportunidade de envolver as demais crianças na questão central que o aluno 5 colocou: “Mas professora, como é que sabe que ela tá doente?” (turno

9). Mesmo que sua intenção fosse que as crianças pesquisassem o assunto em casa, poderia ter estimulado o levantamento de hipóteses, a partir da colocação do aluno 7, que descreveu o que a maioria das pessoas deve imaginar quando ouve a expressão “vaca louca”, ou seja, “fica pra lá e pra cá” (turno 15).

Quadro 20 – Sequência 1(cont.)

[15] C: – Mas professora, ela fica assim “pra lá e pra cá”?
[16] P: – Não tem nada a ver com loucura...
[17] C: – Eu vou pesquisar no meu Face... <menina fala do outro lado da sala, dirigindo-se às colegas que estão próximas dela; P não escuta ou, pelo menos, não responde>
[18] P: – Depois eu vou passar a pesquisa...

As crianças estavam realmente muito interessadas sobre, afinal, por que a doença tem essa denominação “engraçada”, a ponto de uma garota dizer que vai pesquisar em uma rede social (turno 17). Depois do intervalo, várias crianças ainda perguntaram se a professora iria passar a pesquisa sobre a vaca louca, mas na sequência o que tiveram foi Educação Física e Matemática.

No mais, note-se que o texto é uma notícia de 2004, quando uma epidemia da doença tomou conta de rebanhos em vários países europeus, tendo atingido também o Brasil, e o assunto foi muito noticiado. No entanto, naquela época a maioria das crianças da sala estava nascendo ou ainda era bebê, ou seja, não teriam “ouvido falar” do tema...

Se a professora vive rendida por uma concepção de educação em que se supõe que os docentes devam saber tudo e sentir vergonha por não ter respostas prontas para as perguntas dos alunos, numa sala de aula equipada com apenas um computador conectado à internet e tela de projeção (não estamos falando de um computador por estudante!), ela poderia solicitar às crianças que procurassem o significado de vaca louca em enciclopédias digitais, além de outras notícias sobre o assunto. Em tempo: na inexistência de computador conectado à internet, a docente poderia ter recorrido aos dicionários e outros materiais de apoio disponíveis em abundância na biblioteca... Mas devemos lembrar que a biblioteca estava ocupada demais pela interminável organização dos livros...

Do ponto de vista de compreensão ou da constituição de algum sentido possível para aquela notícia, ainda que aquelas crianças pudessem ler o texto com fluência por terem um domínio básico das regras grafonêmicas e sintáticas da língua portuguesa, lhes faltaria um conhecimento extralinguístico da convenção que atribui o nome à doença, o que, diga-se de

passagem, poderia ser suprido por pesquisa. Dentre as condições extralinguísticas para compreensão satisfatória de um texto, os usuários ou leitores precisam ter o domínio de fatos, convenções e intenções.

Uma convenção assegura a existência de objetos através de leis que os integrantes de uma determinada comunidade estão mais ou menos de acordo em aceitar. Os limites entre um *fato* e uma *convenção* costumam não ser muito nítidos, pois muitos *fatos* assim se fizeram, por força de *convenções* e dos quais já não mais retemos as normas que possibilitam sua existência. Da mesma forma, sua proximidade com uma *intenção* decorre por ser esta uma forma possível de se construir *convenções*: usos intencionados que alcançaram amplitude e reconhecimento social acabam por se transformar em convenções. (MARI, 2006, p. 199, grifos no original)

Uma mediação mais apropriada poderia facilitar para as crianças a compreensão sobre as razões pelas quais convencionou-se chamar uma certa doença de um modo que soa “engraçado” ou “estranho” para quem não conhece aquelas informações de contexto; no caso, a convenção se deu pelos sintomas do mal. Aliás, como se trata de um texto jornalístico no campo da ciência, caberia mostrar para os alunos que essa é uma área onde reinam as convenções, por exemplo, a de batizar doenças com os nomes dos pesquisadores que as identificaram. Por fim, o tempo destinado à cópia do texto da lousa para o caderno foi de 35 minutos, tendo restado apenas cinco minutos para a “discussão” sobre o “sentido” do texto.

Na segunda aula da semana, Cássia solicita que os alunos peguem o livro e o caderno de português e escreve na lousa: “Português – Leitura: relato de memória, pág. 86”. Trata-se de excerto do livro *O olho de vidro do meu avô*, de Bartolomeu Campos de Queirós. Ao trecho é atribuído o mesmo título do livro.

A professora pede para que as crianças leiam trechos do texto em voz alta. Algumas leem com mais fluidez e outras com certa dificuldade. Enquanto cada colega lê, os outros acompanham atentamente e vão corrigindo quaisquer deslizes. Alguns estão agitados e dispersos, conversam e fazem barulho. Após a leitura do texto completo, P começa a conversa sobre a interpretação do texto.

Quadro 21 – 5º ano A, aula 3, 22/5/2014, 30 crianças presentes

Sequência 1 – Leitura em voz alta pelos alunos e interpretação de texto – 56 min.

[1] P: – O que ele vê com cada olho? <Algumas crianças respondem segundo a interpretação “convencional” ou mais óbvia, mas outras tiveram compreensão diferente>
Intervalo
[2] C: – O que é “vaidoso”? <Refere-se à palavra que aparece no seguinte trecho do texto: “Venceu longos dias de estrada, poeira, lama, fantasiado de pirata, como se fosse carnaval. Tudo para conquistar um olho. Meu avô era vaidoso, mesmo sem desejar ter reinado.”>
[3] P: – É uma pessoa que gosta de se arrumar, de ficar bonita...
[4] C: – Igual ela? <Aponta para uma colega>
[5] P: – Você tem que pensar no texto...
[6] C: – Igual ele? <Aponta para outro colega>
[7] P: – Não. A gente tá falando do texto... <P vira as costas e a menina mostra a língua>
P anuncia que a atividade deve ser finalizada em casa, pois a última aula será destinada ao ensaio de quadrilha para a festa junina.

Na volta do intervalo, após dar informes sobre a sequência do dia e ralar com a turma por causa da bagunça, Cássia retoma a atividade de interpretação de texto. Resume a história nos seguintes termos: “Essa é a história de um avô que perdeu um olho por alguma doença e foi comprar um olho de vidro”. Passa a ler em voz alta os enunciados das questões do livro. Escreve na lousa: “Atividade (pág. 87 e 88, 1 até 5)”.

As crianças estão agitadas, conversam, se movimentam. A professora ameaça que quem bagunçar não irá para o ensaio da quadrilha [para a festa junina], mesmo que tenham terminado a lição. Passa nas carteiras para recolher as redações [tarefa de produção de texto sobre festa junina, distribuída no início da aula] e verificar se estão fazendo a lição, enquanto vai ralhando com vários. Algumas crianças a chamam para tirar dúvidas e ela vai às mesas de cada uma.

Excerto de um belo livro de Bartolomeu Campos de Queirós, o texto é complexo, prosa com linguagem poética, povoado de metáforas, metonímias, expressões idiomáticas e outras figuras de linguagem, além de referências externas que exigem do leitor processos inferenciais para estabelecer pontes entre o que está escrito explicitamente e o que é apenas sugerido, desafiando a compreensão por parte de qualquer adulto com certa experiência de vida e de leituras.

Um aspecto interessante desse processo de construção de sentido é a criação de uma ligação, uma ponte, entre os elementos presentes no texto, de modo a integrar as informações e dar coerência ao texto como um todo. É como se o leitor estivesse

lendo nas entrelinhas. Para se compreender um texto é preciso inferir diversas informações que não estão mencionadas explicitamente, mas que são absolutamente imprescindíveis. [...]

Essa inferência, ou seja, essa ligação entre as duas informações, embora óbvia para quem consegue dar um sentido ao texto, não está representada explicitamente. Ela é inserida pelo leitor na composição do sentido global do texto, com base no seu conhecimento prévio. (LIBERATO, 2006, p. 226-227)

Os exercícios de interpretação propostos pelo livro didático são igualmente desafiadores, pois recaem justamente sobre a capacidade dos respondentes de produzir inferências, não se restringindo a questões de “localização” de informações no texto.

No esforço por compreender o texto, uma garota pergunta à professora o significado da palavra “ vaidoso ” (turno 2). Diante da questão, a docente prefere não problematizar. Poderia ter pedido que a menina lesse o trecho onde viu a palavra e devolvido a pergunta, com algo como “O que você acha que é?” ou tê-la dirigido para os outros alunos, mas responde prontamente conforme o significado mais comum do termo: “É uma pessoa que gosta de se arrumar, de ficar bonita...” (turno 3). Parecendo perceber que a resposta não se encaixava satisfatoriamente ao sentido proposto pelo autor no texto, a menina reage provocativa (turnos 4 e 6). A professora não quer dar margem a provocações e simplesmente responde que é preciso pensar no texto (turnos 5 e 7).

Poderíamos supor que Cássia não quisesse “dar de bandeja” para a menina a resposta a um item da questão 2 do livro didático. Talvez desejasse que a aluna se esforçasse mais por chegar às suas próprias conclusões sobre o significado daquele vocábulo (cabe notificar que a aluna respondeu corretamente a questão no dia seguinte). Talvez julgasse que não teria tempo para um diálogo mais aprofundado. O fato é que não criou uma atmosfera de compartilhamento de sentidos. Com isso, perdeu (e expropriou dos alunos) a oportunidade de debater com o conjunto da turma uma dúvida que à primeira vista pode parecer simplória, mas que recai sobre o fator motivador da longa viagem do avô, de sua coragem para enfrentar tantas adversidades: sua vaidade, seu forte desejo de preencher a cavidade do olho que perdera ou que nunca tivera.

Na última aula da semana, Cássia escreve na lousa, logo abaixo do cabeçalho: “Correção de português – p. 87 a 88”. A seguir, “arma” itens na lousa, com linhas disponíveis para as respostas. Como antes disso entregara folhas com prova de Ciências e de Matemática, vai circulando pela sala, tirando dúvidas dos alunos, orientando e ralhando. Conforme as

crianças terminam as provas, vão retirar seus cadernos em uma pilha no fundo da sala. Vinte minutos depois que escreveu a tarefa na lousa, a professora inicia a correção.

Quadro 22 – 5º ano A, aula 4, 23/5/2014, 29 crianças presentes

Seqüência 1 – Interpretação de texto (correção de lição de casa) – 42 min.

[1] – P: Enquanto tem uma turma terminando [provas], vamos fazer a correção no quadro.
Várias meninas pedem para ir à lousa.
[2] – P: Karine, faz a 1. Escreve na lousa a frase que você escolheu.
A menina escreve a opção “correta” e P também comenta as outras opções.
[3] – P: Ana Luísa, faz a 2.
A garota escreve “tampa olho”; P pede para ela tirar o “m” e comenta, em tom aprovador, que ela não usou a palavra “venda”. Segue chamando uma criança para cada pergunta e sempre comenta as outras alternativas, explicando porque não seriam plausíveis, além de corrigir erros de ortografia.
[4] – P: A resposta da Eduarda é essa. Quando eu for dar visto, eu vou ver a resposta de cada um. Então, Eduarda, o que você colocou aí, é porque ele enfrentou todas as dificuldades. Mas as respostas não precisam ficar iguais à dela. Guilherme, vai colocar o que você respondeu na 3.
O menino escreve “Porque ele via o passado, o futuro e muito mais”.
[5] – P: Então, essa coisa que você colocou é porque ele via o passado, o futuro com o olho de vidro, né? Ele era muito sábio.
P chama Suelen para o item 4, que pede para relacionar o que o avô vê com o olho de mentira e o que vê com o olho de verdade. A menina comete erros. P vai conversando e fazendo perguntas para que a garota reflita. Algumas crianças querem responder, mas P diz que Suelen tem que ter tempo para fazer. Uma garota vai tirar dúvida da prova de Matemática. Outra vai reclamar da colega que está bagunçando.
[6] – P: Termina a correção quem não terminou. Depois eu dou visto no caderno. Pega o livro do Emai.

A leitura do texto se deu num dia, coletivamente, mas os exercícios de compreensão foram feitos pelos alunos em casa, solitariamente, e corrigidos somente no dia seguinte, de novo no grupo. Os estudos mais recentes sobre compreensão leitora, em suas várias abordagens, recomendam que

as perguntas feitas pelo professor (e que constituem sua forma de intervenção pedagógica, seja explorando o conteúdo, seja explorando estratégias) devem ser feitas *durante* a leitura do texto e não, como estamos mais habituados, *após* a leitura, como ocorre nas propostas de “estudo do texto” de livros didáticos. Quer dizer, a intervenção do professor deve ocorrer no tempo real da leitura do aluno e, portanto, *enquanto* o aluno lê o texto para, de fato, permitir o desenvolvimento da compreensão.³⁰ (BATISTA, 2011, p. 29, grifos no original)

³⁰ No artigo citado, Batista procura fazer uma síntese do que vários autores recomendam sobre estratégias e procedimentos didáticos para o ensino da compreensão leitora. No trecho destacado, ele recorre a dois estudiosos estadunidenses: BLOCK, Cathy C. e PRESSLEY, Michael. Best Practices in Teaching

Nota-se o esforço da docente por ponderar as respostas, por incentivar nos alunos um percurso reflexivo e por lhes mostrar que em termos de interpretação de texto, não existiria uma única resposta correta ou aceitável (“A resposta da Eduarda é essa. Mas as respostas não precisam ficar iguais à dela”, turno 4). Contudo, sua condução é um tanto quanto estática, demasiadamente guiada pelas perguntas do livro didático e provavelmente pelas instruções do livro do professor. Ela domina a interlocução, num papel muito mais de controle da interação, de aferição das manifestações dos alunos, cuidando para que estivessem dentro do espectro esperado, do que de mediação para estimular a participação e fomentar a fruição para a construção coletiva e apropriação individual dos sentidos possíveis do texto.

Dizendo aos alunos que não há uma única resposta válida, a professora não procura validar sentidos naquela pequena comunidade de leitores que é (ou poderia e deveria ser) a sala de aula. Se a ideia de sentido único foi superada, infelizmente parece ter sido pela de que todos os sentidos servem ou de qualquer sentido cabe. A esse respeito, Geraldi já observara uma visão mais aberta em relação ao texto na escola, que termina por banalizar a noção de pluralidade ou multiplicidade de sentidos.

As formas de apropriação das reflexões sobre o texto permitiram uma virada, ao menos em nível de proposta, à medida que se vulgarizaram as reflexões que apontam para a produção de sentidos, para a importância de conhecimentos prévios do leitor, para os “espaços em branco” do texto, para suas virtualidades. A escola passa a admitir (uma atualização no “eixo epistemológico”) que o sentido que vale é aquele que lhe atribui o leitor: [...]. Uma forma de inserção do texto, com uma ideologia de que tudo vale, que paradoxalmente faz desaparecer o próprio objeto de leitura. [...]

A escola, em sua necessidade eterna de atualização em relação aos produtos da reflexão científica, incorporou as reflexões sobre o leitor e sua participação na construção de sentidos na leitura como um deus *ex-nihilo*, todo-poderoso, que, em face de suas condições de produção de sentidos, passou a produzir todos os sentidos como adequados! Eis mais uma fetichização. (GERALDI, 2013, p. 108-111)

A meu ver, essa banalização reflete uma atitude de acomodação³¹ por parte dos docentes que, em sua formação, ao não ter aprofundamento da discussão sobre o que de fato significa a possibilidade da pluralidade de sentidos e de sua construção pelo leitor no ato da leitura, e tampouco acessar recursos didáticos sobre a postura dialógica que se exige para

Comprehension. In: GAMBRELL, Linda R.; MORROW, Lesley M.; PRESSLEY, Michael (Ed.). *Best practices in literacy instruction*. New York: The Guilford Press, 2007. p. 220-242.

³¹ O termo “acomodação” está sendo usado no sentido de acomodar uma novidade, condição, dado, fato ou mesmo imposição da realidade, o que pode ser o caso da propagação banalizada da ideia de polissemia dos textos.

trabalhar nessa vertente, rapidamente passa de um polo a outro: do sentido único para *qualquer* sentido.

3.6 – Balanço do ciclo: interações opacas, sentidos dissipados

Em todas as turmas, do 1º ao 5º ano, salvo por algumas diferenças que serão destacadas na sequência, de modo geral, a análise dos vários episódios permite identificar que as atividades didáticas de ensino de leitura apresentam-se tímidas e dissipadas por uma interlocução visivelmente opaca.

Uma visão geral sobre o conjunto de aulas observadas nas cinco turmas dos cinco anos do ciclo inicial permite identificar, de modo geral:

a) Ressalva feita às aulas do 2º ano B, houve pouca variedade de atividades de ensino de leitura desenvolvidas nas aulas de todas as turmas, o que significa que os alunos do 4º ou 5º anos, por exemplo, estão tendo os mesmos tipos de incentivos, recursos ou insumos que seus colegas dos 2º e 3º anos.

b) Houve pouca variedade também no grau ou nível das tarefas propostas em todos os anos, como os caça-palavras e palavras-cruzadas, únicos “jogos” de linguagem presenciados.

c) Tanto quanto todas as demais atividades, as práticas de leitura se inserem numa sequência de ações estanques, com as demarcações típicas das disciplinas escolares, em que não há estudo, pesquisa, levantamento de dúvidas ou hipóteses, mas exercícios seguidos de exercícios, como fins em si mesmos ou como tática para manter os alunos ocupados.

d) Parecia não haver clareza de objetivos ou propósitos com os textos escolhidos e as leituras feitas, ou seja, não se sabia para que e por que ler aqueles textos.

e) As atividades de leitura e os decorrentes exercícios propostos pelas professoras são tradicionais e repetitivas, com foco excessivo no conteúdo dos textos, em suas “mensagens”, sobretudo em suas “lições de moral”.

f) Quase não houve tratamento de aspectos estilísticos ou dos recursos expressivos presentes nos textos lidos.

Sentadas ou de pé à frente da sala diante das crianças dispostas nas carteiras enfileiradas, durante a leitura em voz alta, as professoras procuram lançar perguntas de estímulo ao engajamento das crianças, mas só conseguem obter participação (respostas às perguntas) de alguns (quase sempre os mesmos) alunos e prender a atenção de poucos deles.

Chamam a atenção as atividades promovidas pela professora do 2^o ano. Ao comparar os episódios de leitura inicial em voz alta para os alunos, conforme determinado pelo PLE, verifica-se que as ações desenvolvidas por Clarice são mais prolongadas que a de suas colegas. Dois episódios por ela conduzidos somaram 46 e 69 turnos de falas, enquanto a docente que mais se aproximou desse patamar foi Suzana (4^o ano), com um episódio chegando a 40 turnos. Esta última conduziu situações de leitura com 31, 25 e 21 turnos. Os lances das outras professoras trafegaram com 18, 15, 8 e 7 turnos.

A análise atenta mostra ainda que a duração maior se deve a uma interlocução mais rica: a docente lança mão de diferentes estratégias para envolver os alunos na leitura, mantém diálogos mais polpudos com as crianças a respeito dos textos lidos, fazendo e estimulando conexões entre as percepções dos alunos. Além disso, seu desempenho oral é mais atrativo que o das colegas, com entonação vibrante. Outra distinção fundamental é que essa docente conduz o trabalho conjunto de construção de sentidos *enquanto* cada texto é lido, não depois, pela via dos exercícios de compreensão ou estudo do texto.

Nas outras turmas, os exercícios de compreensão ou estudo de texto propostos *após* as leituras restringem-se à velha fórmula (já tão denunciada pelos estudos da área) de localização de informações ou de ensino de gramática, ficando a desejar o trabalho de construção compartilhada de sentidos. Certamente as crianças constroem algum sentido para essas leituras isoladas e difusas, mas não os compartilham, não os verificam ou confrontam com os sentidos que suas professoras e seus colegas também constroem.

Nesses exercícios, as docentes não fazem nada especificamente em termos de ensino do que se chama “*competências-instrumentos*” para proporcionar às crianças a autonomia leitora, o que significa não só apoiá-las para construir o sentido do texto, mas também fazê-las perceber e utilizar melhor as estratégias que elas mesmas já empregam para chegar a esse

sentido, como também ensinar-lhes outras alternativas. Em suma, trata-se de ajudá-las a tomarem consciência sobre processos automatizados e sistematizá-los para que possam lançar mão deles com autonomia nas inúmeras situações de leitura ao longo da vida.

Na escola, não basta fazer com que as crianças leiam / produzam textos: o papel específico da escola é ensinar a ler / produzi-los, isto é, fazer experimentar e explicitar os indícios e as estratégias utilizados, de maneira que cada criança se torne *capaz de gerir sozinha* sua tarefa de leitura e / ou de produção de um escrito. [...] Pode-se dizer, finalmente, que tanto para o professor como para as crianças a meta de uma sessão dita de “questionamento de textos” é a de ajudar os aprendizes-leitores a *construírem competências de leitores* cada vez mais sutis, cada vez mais complexas. [JOLIBERT, 1994, p. 150, grifos no original]

Um trabalho pedagógico que ensine os alunos a construir sentidos e a perceber as estratégias e processos por meio dos quais eles são construídos exige, antes de mais nada, clara motivação para a leitura: como se dá a escolha dos textos e para que ou por que se lê. Quando perguntada sobre o modo como escolhe a leitura do dia, Suzana, a professora do 4º ano, explica que os critérios (ou motivos) utilizados para selecionar os livros que lê em voz alta para os alunos devem-se a alguma “necessidade da classe” ou de algum estudante específico, por exemplo, algo “que fala de família”, “de natureza” ou que trate de preconceito.

A gente já tem na nossa rotina, é estabelecido que a primeira aula ou pelo menos os primeiros trinta minutos de aula são voltados para a leitura. Agora o que eu vou ler é sempre assim, eu pego a caixa. Eu tenho o meu material, e eu sempre escolho alguma coisa voltada pra uma necessidade da classe. Então, por exemplo, quando eu leio alguma coisa que fala de família ou uma historinha que fala de natureza. É por algum motivo da sala de aula. Alguma coisa que possa ter acontecido ou que eu perceba em algum aluno. Eu sempre busco uma leitura que eu possa fazer alguma atividade depois com ela. Voltada para alguma questão de sala de aula. Ou uma dificuldade que apareceu, que eu percebi. Ou uma necessidade de algum aluno em específico. Por exemplo, a questão do preconceito. Você pega lá o texto da “Menina Bonita do Laço de Fita”, que trabalha com a questão racial. Se eu percebo alguma coisa na sala de aula, talvez não naquela semana, mas coisas que já aconteceram, de maneira geral. Eu busco para esse sentido.

Note-se que as necessidades citadas dizem respeito a “conteúdos” que passam longe do domínio de elementos estéticos para a fruição literária. E condizem com os títulos lidos pela professora na semana em que suas aulas foram observadas. Qual teria sido a “necessidade” identificada para a escolha do livro *Os três jacarezinhos* (quadro 14, p. 143), narrativa que reproduz o mote do clássico *Os três porquinhos*? Seria por sua mensagem moralizante sobre a importância de que as casas devam ser construídas com materiais sólidos? E que a preguiça seria o único fator que leva alguém a não fazer uso de materiais adequados? E quanto à história da aula 3 (quadro 16, p. 148), teria sido selecionada para fixar a moral de

que pai e mãe brigam com as crianças para o bem delas? E qual seria a motivação para a seleção do livro *Dona Marta Lagarta* (quadro 19, p. 152)? Pelos exercícios propostos e já discutidos no item 3.4, podemos supor que a professora quisesse reforçar conteúdos da área de Ciências, como classificação animal segundo seus hábitos alimentares.

Ainda sobre as razões para ler, Suzana diferencia a “leitura deleite”, para a qual não existe motivação (o deleite ou prazer não serve como motivo!) e sobre a qual não há “cobrança”.

E lógico que vai ter o dia da leitura deleite mesmo. Eu vou ler, ou vou pedir para que ele leia simplesmente pelo prazer de ler. Não existe nenhuma cobrança em cima disso. Porque senão fica aquela coisa muito ali: você tem que ler por algum motivo. Tem que ler porque aconteceu alguma coisa, tem que ler porque alguma coisa vai acontecer. Então, eu faço as minhas escolhas dessa maneira. Não existe uma cobrança da escola, da coordenação. A gente é livre. A única coisa que nós determinamos é que os primeiros trinta minutos de aula ou a primeira aula, um dia vai mais rápido, outro dia vai demorar mais tempo, seja voltado para leitura. Tanto é que na nossa rotina, se você pegar o caderno vai estar lá: “Toda primeira aula, leitura.” Leitura. Leitura compartilhada. Leitura com o professor. Leitura livre, que são os gibis, os livros que eles escolhem e tudo isso. Então a gente tem mais ou menos esse caminho, ler para isso.

No entanto, nos cinco episódios de leitura conduzidos por esta docente, em apenas um deles não houve alguma tarefa relacionada. Nos outros, além de exercícios de “compreensão” de textos, em vários momentos os alunos foram solicitados a fazer um registro por escrito ou na forma de desenho sobre a parte de que mais gostaram. Suzana justifica que apela ao desenho como forma de avaliação e controle da leitura.

O desenho eu faço na minha rotina e no meu trabalho para eu avaliar, para ver se aquele aluno, por exemplo, que eu percebi que está voando na hora da leitura, se ele conseguiu pelo menos entender alguma coisa. Se ele consegue transmitir alguma coisa que ficou pra ele da leitura. Ou a melhor parte, ou alguma coisa que chamou a atenção por ser um fato triste, ou um fato difícil ou complicado. Eu acho que se eu peço pra ele escrever pode ser uma coisa meio pesada pra ele. “Ah, não estou a fim de escrever”. Então, eu acho que o desenho, como eles gostam muito de desenhar, eles se mostram através do desenho. Mesmo aquele aluno que tem mais dificuldade pra se expressar, ele vai colocar alguma coisa. E neste momento em que ele está trazendo pra eu ver, eu consigo perceber a relação da leitura, da história, com o que ele fez. Às vezes o que ele entendeu ou quer colocar não tem nada a ver para mim. Mas pra ele existe significado. Então tem esse momento também da avaliação com o aluno. “Por que você desenhou isso?”; “O que você quis dizer com isso aqui?”. Tem que ter esse momento porque senão fica desenho pelo desenho e a leitura pela leitura. Para mim o desenho representa isso. Ainda que não tenha nenhuma relação com o que ele ouviu. Mas ele vai ter que saber me explicar isso, por que ele desenhou aquilo que não tem nada a ver com a história que ele ouviu. Então o desenho para mim é um controle.

A justificativa para a solicitação de que os alunos registrem suas leituras por meio do desenho parece estar relacionada a uma característica da escolarização da literatura, que supõe a avaliação da leitura “pela comprovação ou demonstração”, pelos mais variados meios, como “prova, ficha, trabalho de grupo, seminário, júri simulado”, uma vez que é “da essência da escola avaliar” (SOARES, 2006, p. 24).

Entretanto, se por um lado Soares admite que “não há como ter escola sem ter escolarização de conhecimentos, saberes, artes”, se a escolarização é um processo *inevitável* que institui e constitui a “essência mesma da escola”³², por outro lado, ela defende que é “possível e necessário evitar que tal escolarização assuma sentido negativo”.

Ou seja: o que se pode criticar, o que se deve negar *não* é a escolarização da literatura, mas a inadequada, a errônea, a imprópria escolarização da literatura, que se traduz em sua deturpação, falsificação, distorção, como resultado de uma pedagogização ou uma didatização mal compreendidas que, ao transformar o literário em escolar, desfigura-o, desvirtua-o, falseia-o. (SOARES, 2006, p. 22, grifos no original)

Assim, poderemos discutir se as motivações encontradas pela professora para escolher os livros que lê para seus alunos (“necessidade da classe”, algo “que fala de família” ou “de natureza”, por exemplo) e se as estratégias de verificação da apreensão da leitura (registro escrito ou desenho) seriam as mais adequadas quando se pretende a formação do leitor produtor de sentidos.

É bom lembrar que em várias ocasiões a professora pediu o registro na forma de desenho, mas terminou convidando voluntários para contar a história lida para a turma ou falar para os colegas sobre a parte que mais gostaram. Assim, tanto suas práticas quanto seu depoimento mostram que pelo menos duas incertezas rondam os esforços quanto ao ensino da leitura literária na escola: 1 – para que ler um texto e o que fazer com a leitura; 2 – dúvida

³² M. Soares recorre à história da educação para lembrar que a escola moderna tal qual a conhecemos hoje, que se espalhou pelo mundo ocidental principalmente a partir do século XVI, se erigiu sobre uma revolução do *espaço* e do *tempo* de ensino: “locais dispersos mantidos por professores isolados e independentes foram substituídos por um prédio único abrigando várias salas de aula; [...] reunidos os alunos num mesmo espaço, a ideia de sistematizar o seu *tempo* se impunha, ideia que se materializou numa organização e planejamento das atividades, numa divisão e gradação do conhecimento, numa definição de modos de ensinar coletivamente. É assim que surgem os *graus* escolares, as *séries*, as *classes*, os *currículos*, as *matérias* e *disciplinas*, os *programas*, as *metodologias*, os *manuals* e os *textos* – enfim, aquilo que constitui até hoje a essência da escola. (SOARES, 2006, p. 21, grifos no original)

entre ler para alguma coisa e ler por prazer, como se ler por prazer não fosse para “alguma coisa”!

Ao olharmos para as leituras realizadas em todas as turmas (exceto no 2º ano), inseridas como exercícios estanques dentre as outras atividades de cada aula, recordamos que, sobre o texto na sala de aula, “a primeira pergunta a se fazer é *para que se lê o que se lê?*” ou “como se estatui a legitimidade das leituras que se fazem em sala de aula” (GERALDI, 2013, p. 168). Considerando a leitura como uma relação interlocutiva, eis algumas possibilidades pelas quais alguém busca interlocução com um texto:

- a. Posso ir ao texto em busca de uma resposta à pergunta que tenho. Trata-se aqui de *perguntar* ao texto. É o que se pode chamar de *leitura-busca-de-informações*. Ora, não se buscam informações para nada. [...] É o *querer saber mais* a razão que nos leva a buscar em outros suas posições, suas propostas.
- b. Posso ir ao texto para *escutá-lo*, ou seja, não para retirar dele uma resposta pontual a uma pergunta que lhe é prévia, mas para retirar dele tudo o que ele possa me fornecer (e eu, no momento desta leitura, possa detectar). É o que se pode chamar *leitura-estudo-do-texto*.
- c. Posso ir ao texto nem para perguntar-lhe nem para escutá-lo, mas para *usá-lo* na produção de outras obras, inclusive outros textos. Pretextos legítimos, em qualquer circunstância.
- d. Posso, por fim, ir ao texto sem perguntas previamente formuladas, sem querer escutiná-lo por minha escuta, sem pretender usá-lo: despojado, mas carregado de história. É o que pode ser chamado de *leitura-fruição*. Não é a imediatez a linha condutora desta relação com os outros, mas a gratuidade do estar com os outros, e com eles se constituir, que orienta este tipo de diálogo. (GERALDI, 2013, p. 171-174)

À exceção do 2º ano B, ao revermos os episódios de leitura desenrolados em todas as turmas, como também os exercícios deles decorrentes, torna-se difícil identificar quais teriam sido as perguntas ou motivações que os desencadearam, a não ser a alternativa de ir ao texto “porque a professora pediu”. Pior que isso, talvez, para docentes e estudantes estejam em jogo as opções “porque o PLE determinou” ou “porque o livro didático mandou”...

Não se trata, pois, de textos buscados por sujeitos que, querendo aprender, vão a eles cheios de perguntas próprias. E mais uma vez o que poderia ser uma oportunidade de discurso ensino/aprendizagem, um diálogo em sentido enfático de fala conjunta, de um com o outro em busca de respostas, produz-se o discurso de sala de aula que, como a pergunta didática, faz do texto um meio de estimular operações mentais e não um meio de, operando mentalmente, produzir conhecimentos. *Não há perguntas prévias para se ler. Há perguntas que se fazem porque se leu.* (GERALDI, 2013, p. 170, grifos meus)

Em texto já citado, Soares igualmente defende que o ensino de literatura na escola deve ser antecedido pela e fundamentado na reflexão sobre porquê e para que estudar o texto literário e o que exatamente se deve estudar nesse tipo de texto, questionamento ao qual ela oferece algumas respostas.

Os objetivos de leitura e estudo de um texto literário são específicos a este tipo de texto, devem privilegiar aqueles conhecimentos, habilidades e atitudes necessários à formação de um bom leitor de literatura: a análise do gênero do texto, dos recursos de expressão e recriação da realidade, das figuras autor-narrador, personagem, ponto-de-vista (no caso da narrativa), a interpretação de analogias, comparações, metáforas, identificação de recursos estilísticos, poéticos, enfim, o “estudo” daquilo que é textual e daquilo que é literário. (SOARES, 2006, p. 43-44)

Ora, para desenvolver um trabalho com esse caráter nos anos iniciais do ensino fundamental, os professores necessitam ter acesso a sólida formação e vivência, que lhes garantam os fundamentos conceituais, pedagógicos e didáticos para atuar com segurança e autonomia, planejando e realizando atividades que caibam dentro do projeto pedagógico da escola. Nem seria necessário frisar que uma ação dessa natureza não pode ser atribuída unicamente ao professor, mas requer a conjunção de todos os fatores que compõem a estrutura e a gestão da escola e dos sistemas de ensino.

A esse respeito, estudos e pesquisas mais recentes do campo do ensino da leitura literária revelam que no Brasil as teorias e abordagens interacionistas foram incorporadas aos discursos pedagógicos, às propostas de formação, aos materiais didáticos e aos documentos normativos dos currículos, mas ainda estão bem longe das práticas escolares, como informa Neide Luzia de Rezende na apresentação da edição brasileira de livro originalmente publicado na França:

Amplamente divulgadas no campo da Educação, essas teorias e abordagens dão sustentação aos materiais formativos dirigidos a professores e gestores, em cursos de formação inicial e continuada; encontram-se encravadas nos livros didáticos que circulam na escola e nos materiais didáticos de órgãos públicos, concretizadas nas orientações de estratégias de leitura e abordagem dos textos. Voltadas predominantemente para o polo da aprendizagem e com ênfase na singularidade do sujeito aprendiz, não se mostraram, contudo, capazes de promover na escola brasileira a mudança de práticas escolares que cada vez mais se afastam da leitura literária efetiva. (REZENDE, 2013a, p. 9)

Em texto anterior³³ ao acima citado, a mesma autora afirma que desde os anos 1980 as teorias linguísticas vêm conseguindo abalar “concepções arraigadas” no ensino de Língua Portuguesa, de modo que os professores não mais se sentem “seguros” para defender o “ensino tradicional da gramática”. No campo da Literatura, diz ela, novas ferramentas e abordagens advindas da própria linguística e de outras áreas “instigam algumas tentativas de mudança do ensino da literatura no nível fundamental e médio, incentivadas também por propostas oficiais tanto no âmbito federal quanto estadual e municipal.” (REZENDE, 2013b, p. 100)

De fato, a pesquisa de campo detectou mudanças visíveis nas práticas didáticas e nas condições de gestão e estrutura da escola em relação ao ensino de leitura literária quando se toma como referência a década de 1980.

A diferença mais notável é que agora existe ao menos uma tentativa de se ensinar leitura literária nos anos iniciais, com livros infantis circulando no ambiente escolar, com as professoras lendo em voz alta para os alunos e tentando realizar diálogos sobre o texto, com as crianças levando livros emprestados para suas casas e até podendo frequentar a biblioteca da escola (quando o espaço está liberado). Quem frequentou essa etapa de escolaridade em escolas públicas paulistas nos anos de 1980 há de se lembrar que nas poucas unidades que possuíam biblioteca o uso desse espaço era reservado aos alunos “grandes” e os textos literários encontravam-se disponíveis apenas “aos pedaços” nas cartilhas e em outros livros didáticos de Língua Portuguesa. Os depoimentos das quatro professoras (item 2.4), confirmam tal situação.

A observação na escola confirmou igualmente o que outras pesquisas há muitos anos vêm testemunhando: a incorporação de “novidades” ou de práticas didáticas supostamente transformadoras em um esquema de ensino tradicional. É o que constatou Rezende ao se debruçar sobre mais de dois mil relatórios de estágios de estudantes de licenciatura, ao longo de quase quinze anos, que, de modo geral, reportam “uma prática de ensino que acabava adaptando-se a um esquema já conhecido, o qual remete ao ‘tradicional’ do livro didático, com aulas expositivas, perguntas e respostas mecanizadas”. Diante de tal constatação, a autora

³³ Antes de ser publicado em 2013 como capítulo do livro que consta das referências, o artigo decorre de palestra proferida pela autora em evento ocorrido em 2010. Cabe destacar que, embora se refira ao ensino da literatura nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, a reflexão da professora dialoga perfeitamente com os problemas encontrados no ensino de leitura literária nos anos iniciais.

conclui que o “novo acaba sendo subsumido por uma *cultura escolar poderosa* e é apropriado segundo uma concepção antiga, espécie de sistema que assimila a novidade, readaptando-a ao seu velho modelo.” (REZENDE, 2013b, p. 104, grifos meus)

A isso acrescenta-se o que foi possível observar na escola com foco em aspectos de gestão e estrutura: se, por um lado, as novidades pedagógicas adentram os muros da escola como tábuas de salvação impostas aos docentes, por outro, as condições estruturais de trabalho pouco mudam ou quiçá pioram. Alguns indícios que fundamentam essa afirmação já foram apresentados e outros serão explorados ao longo do capítulo 4, e seguem aqui resumidos:

1) materiais de leitura em grande número e variedade chegam em abundância à escola, provenientes tanto do governo federal quanto do governo estadual, mas a sala reservada à biblioteca, que outrora atendia diretamente os alunos em um sistema intenso de empréstimos, passa grande parte do ano “bloqueada” para tombamento de livros, organização e distribuição de livros didáticos;

2) o único profissional com dedicação exclusiva à biblioteca é um professor readaptado com carga horária reduzida que não pode lidar diretamente com os alunos, devido a restrições médicas, e que, ao longo de 23 anos, nunca passou por qualquer formação para o trabalho com o acervo;

3) a única ação de “planejamento” para o ensino de leitura literária informada pela escola é a definição – pela diretora – de um horário semanal para que as professoras dos anos iniciais levem suas turmas à biblioteca, o que não vem sendo cumprido em função do já mencionado “bloqueio” do espaço;

4) segundo informaram as profissionais da escola, a formação de professores (coordenadores e regentes) oferecida pela DRE não tem abordado questões relativas ao ensino de leitura literária;

5) como decorrência, as reuniões pedagógicas de trabalho coletivo na escola, as ATPCs, também não tratam de temas relacionados a esse objeto;

6) a ocupação do tempo escolar com preparo e aplicação de provas das chamadas avaliações externas parece estar se sobrepondo às atividades propriamente pedagógicas,

diminuindo ainda mais a possibilidade de que a equipe se dedique aos desafios do ensino de leitura, entre outros;

7) a diretriz da SEE é para que as escolas foquem seu trabalho prioritariamente sobre o ensino de português e matemática; nesse item, a leitura literária surge como um dos objetos de ensino, mas não se firma como preocupação central da escola;

8) a supervisão escolar assume um caráter mais de fiscalização e controle do trabalho docente, em termos de verificar se a equipe da escola está “obedecendo” as regras ditadas pela SEE, do que de apoio pedagógico para o enfrentamento das dificuldades e reflexão sobre possíveis soluções.

Todos esses pontos foram elencados com o objetivo de compor uma visão mais ampla sobre o trabalho de ensino de leitura literária nos anos iniciais, de modo que se possa visualizar a relação entre o que se faz em sala de aula e o modo como se gere e estrutura a escola e a rede de ensino como um todo. Como se pode perceber, a opacidade das interações e a dissipação de sentidos não se restringem às situações de ensino, mas abrangem outras instâncias do sistema educacional.

4. Políticas e práticas de ensino de leitura literária nos anos iniciais

Inicialmente, é preciso relembrar que os cinco temas aqui destacados – formação de professores; planejamento e gestão pedagógica; objetos, usos e mediações; avaliação; e interlocução –, não foram definidos de antemão, mas surgiram no decorrer da pesquisa como importantes dimensões relacionadas à gestão e à estrutura escolar para o ensino da leitura literária nos anos iniciais. Assim, além de mostrar como se manifestam na escola, nas falas dos sujeitos entrevistados e nas práticas observadas, procuramos lançar sobre elas um olhar de conjunto, ou seja, como se conjugam no ambiente escolar e contribuem para conformar o ensino de leitura.

4.1 – Formação de professores: deleite derramado

Para tratar da formação, optou-se por partir do que é palpável e perceptível na escola: as situações de ensino, as reuniões de ATPC e as falas das professoras. Seria interessante completar a análise com a observação das reuniões de formação ocorridas na diretoria de ensino e o exame dos documentos oficiais sobre o tema e dos materiais utilizados, o que não coube no escopo desta pesquisa.

No capítulo 3, ao longo da descrição e análise dos episódios de ensino de leitura nas salas de aula, foi possível averiguar que, a despeito de tantas incertezas e inseguranças, as professoras buscam meios e realizam os esforços de que são capazes na tentativa de inserir a leitura literária como conteúdo de ensino. A despeito desses esforços, a conclusão angustiada (e angustiante) é que as crianças não gostam de ler, não aprendem a ler, não querem aprender, não são capazes de aprender...

Eles ainda são meio crus na leitura. Eles têm muita dificuldade. Acho que existe um trabalho ainda pequeno voltado para a questão da leitura. Cobra-se menos até. O que ele lê? Ele lê o que ele tem que observar na lousa e transferir para o caderno, que já é parte de escrita. E ele lê quando ele é pedido, quando ele é orientado ou quando se pede para ler. Você viu por exemplo em uma das aulas, tem sempre a sugestão “Alguém quer comentar o livro?” Um ou dois e sempre os mesmos. Por quê? Porque aqueles mesmos são os que têm mais facilidade para isso. Que gostam mais da

leitura. Então eu acho que a gente precisa de um trabalho muito grande voltado para essa questão da leitura. Eu não sei te dizer como. Porque assim, a gente faz as rodas, a gente faz a leitura compartilhada, a gente faz a leitura pelo professor e discute a leitura. Tem tudo isso. Só que... Tem o uso da biblioteca por exemplo, que é o momento que você pode levar eles e eles estarão lendo, escolhendo o livro e tudo mais. Mas assim, a leitura em si, o pegar o livro e ler ainda está muito cru. Está muito difícil. A gente não conseguiu despertar totalmente essa vontade. (Suzana, professora do 4º ano B)

Em outro trecho, a mesma professora vê sua própria dificuldade com a leitura refletida no comportamento de seus alunos, situação que constata nas várias escolas onde leciona (esta docente também trabalha na rede municipal de São Paulo):

Para mim a leitura é muito mais difícil do que a escrita. E talvez por essa dificuldade minha eu também sinto isso na hora de passar para as crianças. Eu, assim, sinceramente, de 25 alunos, 24 alunos que terminaram o ano, se eu te falar que eu senti que em quinze, eu via prazer na leitura, é muito. O resto realmente lê por obrigação. Lê por necessidade e porque sabe que o professor vai cobrar alguma coisa. O prazer da leitura é uma minoria. É triste isso, mas é a minoria que eu sinto. E não estou falando de Zuleika, não, estou falando de escolas que eu trabalho. É uma constatação complicada e triste, mas é o que a gente lida hoje.

Durante a entrevista, a professora procura refletir sobre os desafios que enfrenta em torno do ensino da leitura. Na sequência, deixa transparecer sua percepção de que a proposta da SEE com o material do PLE foca muito mais o ensino de escrita que o de leitura. Também se permite sair um pouco da atitude de focar o problema sobre os alunos para tratar do papel das mediações promovidas pelo corpo docente e, por fim, revela sua concepção sobre escrita como cópia e leitura como decodificação.

Tem os projetos do “Ler e Escrever” e a leitura fica mais focada nisso: leitura pelo professor e aí acontece a discussão e a leitura compartilhada do material. Você consultou o material “Ler e Escrever”? A maior parte é escrita também. É voltada para escrita porque são as questões de localização e interpretação. E a leitura ficava focada nisso. O objetivo pode até ser mais voltado para a leitura, mas não é o que acontece de fato. A cobrança no material é mais para a escrita. Porque tem a interpretação, as questões para localizar. Então assim, você faz uma leitura geral, faz uma leitura compartilhada e volta para a questão da escrita. A questão da leitura em si está muito crua ainda. A gente volta mais para a questão da escrita. Porque o objetivo é formar o aluno leitor, mas também, entre aspas, um “escritor”. Como a dificuldade maior dele é escrever, até mesmo por conta da ortografia, a gente volta o trabalho mais pra isso. A leitura fica uma coisa mais assim, mais do professor. Uma coisa mais de deleite mesmo. Eu leio e você conhece a história. É isso que eu sinto. De repente é até uma falha da gente, da escola, do grupo. Mas a nossa preocupação maior é fazê-lo escrever. Não sei se deveria ser o contrário, talvez sim porque se você lê, você escreve. A coisa está meio que ligada. Agora, tem criança que escreve antes da leitura também. Eu acho que está mais fácil. A cópia, o código é mais fácil do que decodificar aquilo, que seria a leitura.

O depoimento de Suzana ilustra como o trabalho com leitura desenvolvido na escola é incerto e fragmentado, caracterizado por atividades desconectadas. Ela revela angústia, preocupação e uma predisposição em refletir sobre os erros que possivelmente a escola estaria cometendo no ensino de leitura. É perturbador como manifesta incerteza quanto a ensinar a ler ou ensinar a escrever, como se fossem objetos de ensino inconciliáveis.

Poderíamos imaginar que se trata de uma visão individual equivocada, mas o depoimento de Luciana, professora coordenadora dos anos iniciais, coincide com o de Suzana. Quando pergunto se recebem, na DRE, alguma formação específica para o ensino de leitura, ela relata o seguinte: “Assim, o nosso foco na Diretoria de Ensino é produção de texto, que é onde o aluno tem mais defasagem, mais dificuldade. O nosso foco é produção”. Talvez por saber que minha pesquisa trata do ensino da leitura, sem que eu acrescentasse nova pergunta, logo emenda com algo que parece contraditório: “A leitura é importante, sim. Se o aluno não sabe ler, como é que ele vai produzir? Ou como ele vai interpretar uma prova? Tipo o Saesp que é toda de leitura. A prova do Saesp é toda de leitura”. Além dessa aparente contradição (dela, do sistema?), sua fala revela uma visão restrita sobre leitura em vários aspectos: a) ler para escrever; b) ler não é uma atividade produtiva, apenas escrever (“produzir”); c) ler é importante para interpretar a prova do Saesp.

Ao juntarmos o discurso de Suzana à análise das práticas dela e de suas colegas em sala de aula o que vislumbramos é um composto de resquícios de processos de formação que se revelam inconsistentes, fragmentados, só conseguindo proporcionar ao professor “migalhas formativas”. São essas migalhas que se tornam clichês pedagógicos na escola. Verifica-se, na fala da docente (e também nas conversas com suas colegas), a presença de expressões como “leitura compartilhada” e “leitura deleite”, que se manifestam em suas práticas e rotinas de modo mecânico, esmaecido, impreciso e, sobretudo, de forma descontextualizada, fora de uma proposta mais ampla de formação de alunos leitores.

A SEE aposta na formação por multiplicação (em cascata), de modo que os profissionais que participam dos cursos e outros eventos oferecidos pelas DREs devem “repassar” os conteúdos vistos para seus pares nas escolas. Essa é uma das atribuições da função gratificada de professor coordenador e o mesmo papel é esperado das professoras regentes que participam de formações na DRE.

Ao ser perguntada se teve formação específica para ensino de leitura nos últimos anos, a professora Cássia, do 5º ano, contou que em 2014 participou de um curso de carta ao leitor, oferecido pela DRE. Assim ela explicou em que consistiu o curso e como teria se dado o “repasso” para suas colegas:

É, as crianças leem jornal, revista. Pega uma notícia. Lê uma notícia e aí eles vão escrever sobre essa notícia como se eles estivessem mandando para a pessoa que escreveu a notícia. Para o jornalista, ou para a revista que escreveu aquela notícia. Eles dão a opinião, o que eles acharam da notícia. Se eles concordam, se discordam. [...] Esse ano eu tive curso sobre isso. Uma pessoa lá na Diretoria que passa o curso pra gente. Várias professoras da rede. Então vai uma representante de cada escola. Lá a gente recebe o material e passa na APTC para as outras professoras.

De acordo com Cássia, a DRE solicitou que deveriam participar desse curso especificamente professores de quinto ano e que ela foi a escolhida porque tem disponibilidade de tempo, já que sua colega responsável pela outra turma de quinto ano leciona também numa escola da Prefeitura. A indicação para participação nos cursos se dá pela disponibilidade de tempo e não pelo perfil dos participantes, no sentido de mais possibilidade para atuação como multiplicador. Não é novidade que a participação nos cursos oferecidos pela Secretaria fica limitada pelas múltiplas jornadas e várias escolas em que o professor trabalha, certamente um problema estrutural do modelo de carreira docente nas redes públicas brasileiras.

Quando perguntei se conseguiu aplicar o conteúdo em sala de aula, Cássia discorreu longamente sobre a experiência que desenvolveu com seus alunos, descrevendo detalhes do modo como recebeu as orientações na DRE, como trabalhou com os estudantes e até sobre os textos produzidos. Já quando questionei se ela teve oportunidade de “passar” o conteúdo para as colegas em alguma APTC, a resposta foi lacônica:

Passo os vídeos que são mostrados lá. A coordenadora de lá passa para a nossa coordenadora aqui. Manda online para a coordenadora aqui. Para poder passar os vídeos que a gente assiste lá. O material, tudo. Manda tudo.

Pelo visto, o aproveitamento dos cursos oferecidos como formação continuada acontece individualmente, quando o professor aplica os novos conhecimentos apropriados com suas turmas, mas poucas vezes ocorre a esperada multiplicação. Além de demandar uma estrutura, gestão e coordenação do trabalho coletivo que propicie a ação do professor coordenador ou de um professor regente como multiplicadores, a formação por multiplicação

precisa considerar a exigência de uma preparação específica para que esse sujeito se torne efetivamente multiplicador, ou seja, formador de seus pares. Assim como na educação das crianças, também entre pares não existe “transferência imediata” de conhecimentos.

A professora Clarice, do 2^o ano, critica um modo de formação que subestima a capacidade dos professores e procura formá-los como se eles fossem os próprios alunos.

E algumas dessas formações não são interessantes. Ela [professora coordenadora] trouxe alguma coisa do “Ler e Escrever” que foram dadas lá e que foram interessantes. Mas a gente tem que pensar que está trabalhando com o professor. Professor é diferente de aluno. Aí chega e quer que a gente resolva uma continha de 2+2 ou de 4+5. Sabe umas coisas assim? Que eu não entendo e não acho que eu tenho que fazer isso para ser formada. Aí a resposta foi: “Porque você tem que saber o que você está dando.” Se falaram essa informação para ela, vamos questionar. Não é assim. Tudo o que você ouve, você vai falar sem questionar e sem elaborar nada em cima disso? Se você tem uma proposta de fazer 2+2 de formas alternativas, seria curioso e interessante. Mas não trazer por trazer. “Ah, porque mandaram, eu vou fazer.” Não, não é assim. Então muita coisa se perde pela forma como é colocada.

A fala da docente traz pelo menos dois pontos que merecem ser analisados. O primeiro é o caráter prescritivo das formações, que procuram “instrumentalizar” o professor no que deve ser o passo a passo da aula, impondo métodos e conteúdos. É o que se pode concluir pelo relato da professora coordenadora, Luciana, sobre como se dão as formações da DRE. De acordo com ela, os PCNP (Professores Coordenadores de Núcleo Pedagógico) “orientam, passam como que são feitos os trabalhos. E elaboram trabalhos com a gente pra gente perceber o que tem que ser trabalhado na escola. Tudo direitinho.” Após receber essas instruções na Diretoria, o professor coordenador “passa para os professores. E cobra um pouco. Assiste a aula do professor, faz visita, vê como que está acontecendo em sala de aula”, completa Luciana.

Tal nível detalhado de prescrição parece querer responder a críticas do senso comum, fartamente propagandeadas pela imprensa, de que os cursos de formação inicial de professores focariam demasiadamente as teorias e não se voltam para questões práticas do ensino. Assim, os cursos de formação continuada estão pretensamente se voltando para o que e como exatamente o professor deve fazer em suas aulas, mimetizando a relação de ensino entre professor e aluno, que, “encenada” nas formações, deve ser reproduzida como tal na sala de aula.

O segundo ponto diz respeito ao papel do professor coordenador no âmbito da rede estadual paulista. Ao ser perguntada sobre qual é a proposta da ATPC, Luciana diz: “A proposta do ATPC é... O coordenador é o formador dos professores. Tudo o que ele aprende na Diretoria de Ensino, ele passa para os professores”. Quando pergunto se ela se sente à vontade para fazer o processo de “passagem” na escola, responde:

Às vezes sim. Às vezes sim, mas às vezes não. Às vezes quando a gente passa, o professor está cansado, fala que está cansado e que aquilo lá já foi visto em outros anos e aí não quer participar. Aí você fica desanimado. É uma coisa que eles cobram da gente, mas na hora que vai passar o professor nem sempre aceita. Nem sempre eles querem participar. Nem sempre eles querem falar daquele tema. Essa semana mesmo³⁴, na Diretoria, foi discutido rotina e sondagem. Se eu for passar de novo rotina e sondagem, que já é passado no começo do ano, eles vão falar assim: “De novo?” Aí eles não querem participar...

Desse modo, o passe e repasse da formação em cascata enfrenta resistência apática, porém, explícita, dos professores, observada claramente nas reuniões pedagógicas na escola presenciadas durante esta pesquisa. Alegando cansaço, nem sempre os docentes estão dispostos a tratar de temas repetidos. Ao mesmo tempo, a não aceitação por parte dos professores causa desânimo na coordenadora.

Se os docentes consideram que os conteúdos provenientes da Regional são repetitivos, imagina-se que pudessem propor outros pontos para suas reuniões pedagógicas. Entretanto, segundo a coordenadora, é a Diretoria Regional que decide o que a escola deve discutir ou o que a equipe docente deve estudar em seus horários coletivos, sempre com base nos resultados das chamadas sondagens e de outras averiguações de desempenho dos alunos. E a obediência ao programa de estudos da SEE é supostamente fiscalizada pela Supervisão de Ensino, que, nas visitas à escola, pode verificar as pautas das reuniões de ATPC:

Pela Supervisão, se eles vêm aqui e a supervisão for olhar a pauta, não. Tem que estar aquela pauta da Diretoria. Porque eles questionam porque você não fez isso. “Não foi pedido pra fazer isso?” Aí eles cobram do diretor, do coordenador, cobram de todo mundo.

De acordo com a coordenadora, apenas a pauta é verificada e exigida, pois a Supervisão não pede para ver a ata das reuniões. Dessa maneira, a equipe pedagógica da escola é expropriada do processo de estudo e formação que deve ser uma condição permanente para a atuação docente.

³⁴ A entrevista com a professora coordenadora foi realizada em 5/11/2015.

Esse círculo visivelmente vicioso completa-se, por fim, quando o “passe-e-repasse” não se conclui no aprendizado dos alunos:

Tudo o que eles passavam, a gente passava e os professores trabalhavam. Mostravam os resultados, né? Mas mesmo assim os alunos não alcançaram o Saresp. Porque há muita falta de interesse na leitura. Eles ainda têm muita falta de interesse. Ninguém lê.

Assim, subentende-se que a Secretaria faz o que lhe cabe, a professora coordenadora faz sua parte, os professores regentes fazem a deles, porém os alunos faltam com a sua....

Por vezes, como já visto, a formação na Diretoria de Ensino é destinada a professores regentes, que também ficam encarregados de repassar o conteúdo a seus pares na escola. “A maioria das vezes eles convocam só de primeiro, terceiro e quinto. Quarto e segundo quase não vão”, diz Luciana. Ao procurar a explicação para o fato de que a SEE de modo geral convoca para as formações docentes do 1º, 3º e 5º anos, a coordenadora conclui que deve ser porque são os alunos desses anos que fazem as provas do Saresp: “Acho que eles têm mais prioridade no primeiro, né? Porque vai começar com a alfabetização. No terceiro porque tem Saresp e no quinto porque também tem o Saresp...”.

Pelo visto, a preparação para os testes, que tem sido reportada em vários estudos e pesquisas, não se dá somente na escola, com os alunos submetidos a simulados, mas começa no nível administrativo central do sistema estadual. Dá-se a impressão que recebem “mais formação” os docentes que lecionam nesses anos, pois são seus alunos que farão os exames e poderão elevar os níveis de rendimento estabelecidos. Mesmo assim, lembrem-se, os alunos “não alcançam o Saresp”, de acordo com a informação da coordenadora.

O conteúdo da entrevista com a professora coordenadora permite refletir sobre a inconsistência do processo formativo desde sua origem no âmbito central da SEE até se desenrolar na escola. Poderíamos ponderar que a fala de uma única pessoa não seria suficiente para analisar e tampouco julgar toda uma política pública e, certamente, não é essa nossa intenção. No entanto, o discurso da coordenadora, somado aos depoimentos das professoras regentes, da diretora, do professor readaptado na biblioteca, adicionados às práticas observadas em sala de aula, permitem constatar a ausência de um projeto para o ensino de leitura que inclua uma proposta de formação da equipe escolar.

Poderíamos também supor que o problema não seria a proposta de formação em si, mas a ação da professora coordenadora; ela seria o “elemento deturpador” da proposta, por talvez exercer sua função com alto grau de discricionariedade. Se isso fosse totalmente plausível, ainda assim recairia sobre a SEE a responsabilidade final pelo não cumprimento estrito do programa. É comum que os “especialistas da educação” venham a público afirmar que o problema da educação brasileira é “de implementação”, reproduzindo um jargão que há muito a Ciência Política contemporânea considera ultrapassado, ou seja, a ideia de que as propostas de políticas seriam perfeitas em seu desenho inicial, mas iriam perdendo sua excelência ao longo da implementação porque os executores no fim da linha do sistema não respeitariam as regras e os procedimentos pré-definidos.³⁵

Ora, a suposição de que o conteúdo de uma formação chegará intacto à sala de aula não passa de uma ilusão tecnocrata, novamente amparada na concepção de educação como transmissão, em que um pacote de dados poderia ser transferido de uma cabeça à outra sem alterações. Do mesmo modo que se espera que o professor transmita conteúdos aos alunos, espera-se que aqueles que “recebem formações” (não se apropriam) no nível regional ou central do sistema as transfiram mecanicamente para os colegas na escola. Estes, por sua vez, tendo “recebido a mensagem”, devem retransmiti-las aos alunos, que, na ponta final da linha de transmissão, deveriam comprovar a infalibilidade do mecanismo nas provas das chamadas avaliações externas.

³⁵ Os estudos sobre implementação de políticas públicas datam da década de 1970, ganhando propulsão a partir dos anos de 1980, com a publicação do livro *Street-level bureaucracy; dilemmas of the individual in public services*, um clássico na área de administração pública, do cientista político estadunidense Michael Lipsky (sem tradução no Brasil). Até então, as pesquisas se debruçavam sobre o processo de tomada de decisão e, seguindo a lógica weberiana de funcionamento do Estado, acreditavam que a fase de implementação das políticas era atividade meramente administrativa e operacional, executada por um corpo burocrático supostamente neutro. A ideia de “burocracia de nível de rua”, cunhada por Lipsky em 1969, mostra que os implementadores da ponta do sistema também tomam decisões ao executar as políticas, muitas vezes pressionados pelos beneficiários dos serviços públicos e por outros agentes.

Como se daria, então, um processo de formação de professores dos anos iniciais para o ensino da leitura como produção de sentido? Longe da pretensão de esgotar o tema, procuro indicar aqui alguns pontos para contribuir com o debate. De início, é importante ressaltar que não se deve depositar na formação a responsabilidade pela “cura de todos os males” da educação.

Reconhecer que a capacitação não é condição suficiente para a mudança na proposta didática porque esta não depende só das vontades individuais dos professores – por melhor capacitados que eles estejam –, significa aceitar que, além de continuar com os esforços de capacitação, será necessário estudar os mecanismos ou fenômenos que ocorrem na escola e impedem que todas as crianças se apropriem dessas práticas sociais que são a leitura e a escrita (sem correrem o risco de caírem posteriormente no analfabetismo funcional). Ao conhecê-los, se tornará possível vislumbrar formas de controlar sua ação, assim como precisar algumas questões relativas à mudança curricular e institucional. (LERNER, 2002, p. 33)

As propostas de formação de professores em qualquer área não podem desconsiderar três aspectos fundamentais: a trajetória de formação escolar e profissional, os conhecimentos e o trabalho que o professor já desenvolve. Em qualquer proposta de formação, nada disso pode ser invalidado, sob o custo de não se obter avanços. No campo da formação para o ensino da leitura, acrescenta-se a esse rol a própria trajetória de formação leitora do professor.

Como já apontado no item 2.4, as docentes acompanhadas ao longo desta pesquisa não fogem ao que vem se confirmando há algumas décadas sobre o perfil médio do professorado das redes públicas brasileiras de educação básica: advindas de camadas de baixa renda, elas fazem parte da primeira geração de suas famílias a alcançarem escolaridade de nível superior. No tocante à formação leitora, tampouco elas se distinguem do que as pesquisas da área vêm demonstrando: com influência inicial das famílias – porém, com objetos e práticas de leitura considerados não legítimos pela cultura literária canônica –, puderam ampliar um pouco seu acesso ao universo da leitura na escola e em outros ambientes de socialização, como a igreja.

Só por acaso esse tipo de percurso pode produzir leitores assíduos, proficientes e amantes da leitura, como é o caso de Clarice. Quando Suzana diz que as leituras impostas pela escola foram “nada prazerosas”, “nada leves”, afirmando “ter lido muito pouco na vida” e, por fim, concluindo que é “meio rústica” (p. 85), confirma os achados do estudo sobre práticas de leitura de professores de Português de Minas Gerais, conduzido por Antônio Augusto Gomes

Batista na primeira metade dos anos 1990. Tanto a escolarização básica quanto a obtenção do diploma superior, alcançadas mediante enorme esforço, segundo ele, não foram suficientes

para criar uma relação não escolar com a leitura; não foi suficiente para promover o domínio das formas prestigiadas de apropriação da cultura legítima. Mas – e isso me parece ser seu aspecto mais cruel – foi capaz de permitir ao professor o reconhecimento das práticas e dos objetos culturais legítimos; foi capaz de permitir ao professor constatar que não possui os instrumentos adequados para praticá-las e desses objetos se apropriar e, assim, que não possui os fundamentos que podem permitir sua transmissão; foi, por fim, capaz de criar a aparência de que os professores tiveram todas as suas “chances” de adquiri-los. (BATISTA, 1998, p. 100)

No entanto, são esses sujeitos, formados em meio a todas essas vicissitudes, que no Brasil estão incumbidos de introduzir formalmente milhões de crianças no universo da cultura letrada. “Universo ao qual, muitas vezes, eles mesmos são recém-chegados e no qual nem sempre se sentem totalmente à vontade”, destaca Vera Masagão Ribeiro, lembrando ainda que as condições institucionais para a realização dessa tarefa na escola ainda são bastante precárias, referindo-se a “corpos docentes insuficientes e instáveis, com poucas oportunidades de diálogo e trabalho coletivo” (RIBEIRO, 2003, p. 18-19).

É possível que docentes não leitores formem alunos leitores ou que um professor que não seja leitor consiga, mesmo assim, motivar o aluno para a leitura? Ao se debruçar sobre esse tipo de questionamento, mesmo ponderando que “o desafio do ensino da leitura, assim como o da escrita, cada vez mais ultrapassa a circunscrição da área de Língua Portuguesa”, Gláucia Maria Bastos Marques, Maria Lúcia Pessoa Sampaio e Neide Luzia de Rezende concluem que, “pela particularidade de sua linguagem”, a educação literária diferencia-se dos demais discursos, requerendo “uma didática específica”, o que evidencia “a necessidade de o profissional que medeia o encontro entre o aluno e o texto literário seja ele também um leitor literário” (MARQUES; SAMPAIO; REZENDE, 2012, p. 181).

Dentre as cinco professoras cujas práticas de ensino foram observadas nesta pesquisa, ficou evidente que consegue desenvolver um trabalho mais significativo com a leitura apenas Clarice, aquela que se apresenta como leitora contumaz, como alguém que aprecia ler literatura e que o faz desde a infância.

Todavia, as outras docentes também procuraram – mais ou menos – oferecer atividades diversificadas de leitura, incluindo gestos que caracterizam o comportamento leitor, informando autores e ilustradores, relacionando as histórias, lendo em voz alta, fazendo

perguntas para as crianças, mostrando que não havia um único sentido possível para os textos. Parecem as mesmas ações realizadas por Clarice, mas já sabemos que não são!

Subtraídos os acasos que resultam em professores não só amantes da leitura literária como também capazes de ensiná-la – como veio a ser o exemplo de Clarice –, como proporcionar aos docentes uma formação que lhes possibilite uma ação mais consistente no ensino de leitura literária, como também lhes permita continuar e consolidar seu processo de formação como leitores?

Para Marisa Lajolo, o ponto de partida, nos processos de formação inicial ou continuada em torno do ensino da leitura, deve se dar justamente sobre o que o professor possui e não sobre o que ele não tem.

A grande maioria dos professores da escola pública tem uma origem familiar que os distancia do mundo da leitura e da escrita. E, a meu ver, é contraproducente criar nesse professor a frustração da história que ele não teve. Creio que, de maneira diferente, temos de mostrar que ele pode partir de sua experiência de leitura para trabalhar com os alunos. Gosto de pensar que essa proposta é um desdobramento da teoria de Paulo Freire, que nos ensinou que precisamos partir do universo vocabular do aluno para alfabetizá-lo. Não seria o caso de partirmos do universo de leitura do professor para familiarizá-lo com o vasto mundo dos livros? (LAJOLO, 2003, p. 50)

Partindo da constatação de que os professores não puderam, em sua trajetória pregressa, constituir-se leitores plenos, essa é uma perspectiva produtiva, que, em lugar do imobilismo, aposta na possibilidade de formar o professor leitor enquanto se forma o professor que ensina a ler.

4.2 – Planejamento e gestão pedagógica

Para fins de delimitação dos distintos aspectos que concorrem para o ensino da leitura, considera-se aqui dimensões específicas da gestão pedagógica, como o planejamento geral da escola, o planejamento específico de uma área ou de um ciclo, a existência do projeto político-pedagógico e de um projeto voltado para o ensino de leitura. Considera-se, ainda, a existência de mecanismos e instrumentos de gestão, no sentido de monitoramento ou

acompanhamento da implementação de tais propostas expressas em documentos que registrem o processo de planejamento.

Na educação, o planejamento do ensino de determinado objeto pressupõe, antes de mais nada, eleger uma concepção a respeito do objeto em questão ou, pelo menos, uma discussão em torno das concepções em jogo. Também considera um diagnóstico da situação do referido objeto na escola, ponderando sobre o que já foi feito e as condições disponíveis para o trabalho, como também uma avaliação de como tem se dado seu ensino e sua aprendizagem. Supõe, ainda, a projeção de conteúdos ao longo de um ciclo e, conseqüentemente, a variação de estratégias didáticas para o trabalho com esses conteúdos, considerando que, conforme percorre os vários anos escolares, o sujeito vai evoluindo em seu desenvolvimento intelectual, o que exige da escola a proposição de novos desafios.

No documento “Unificação de dispositivos legais e normativos relativos ao ensino fundamental e médio”, a seção II do título II (Gestão pedagógica) destina-se aos “mecanismos de apoio à gestão pedagógica da escola”, de acordo com os seguintes termos:

Artigo 77 - Ficam disponibilizados às escolas da rede pública estadual, com aulas/classes de ensino regular, mecanismos de apoio à gestão pedagógica, necessários a uma organização escolar centrada no desenvolvimento de ensino que propicie efetiva aprendizagem do aluno, nos termos da presente seção.

Artigo 78 - Os mecanismos de apoio à gestão pedagógica da escola deverão apresentar uma abordagem metodológica que busque reverter a desigualdade de ensino e de aprendizagem diagnosticada, pautando-se na necessidade de procedimentos didático-pedagógicos diferenciados, imprescindíveis à implementação de ações a serem desenvolvidas por profissionais em funções de coordenação pedagógica. (SÃO PAULO, 2013a, p. 53)

No entanto, nos outros dez artigos da mesma sessão, não há referência a mecanismos de gestão pedagógica, mas apenas ao papel do professor coordenador, suas atribuições, os pré-requisitos para exercer a função, a forma de designação, entre outras especificações burocráticas, como carga horária, férias, etc. (Cf. SÃO PAULO, 2013a, p. 53-56).

Já no documento “Orientações para o planejamento escolar 2014”, no item “2.4.4 - Organização coletiva da proposta pedagógica”, está assim definida a proposta pedagógica da escola:

Embora a Proposta Pedagógica esteja organizada de forma diferente em cada unidade escolar, seria importante que a Diretoria de Ensino proporcionasse um momento de reflexão e discussão com os gestores para (re) avaliar tópicos

imprescindíveis no projeto educativo. A Proposta Pedagógica é um instrumento de referência da organização do cotidiano escolar e sua elaboração representa uma oportunidade ímpar para a escola refletir e planejar coletivamente suas ações. (SÃO PAULO, 2014, p. 31).

Logo na sequência, o documento chama a atenção para a necessidade de revisão da proposta pedagógica:

No momento de sua (re) construção [da proposta pedagógica da escola] todas as reflexões e planos de ação, traçados anteriormente com a participação da comunidade escolar, devem ser retomados a fim de que as proposições não se situem apenas no mundo das ideias e do discurso, mas que balizem movimentos concretos na escola para a melhoria da inter-relação dos processos de ensino e de aprendizagem. Assim, a proposta pedagógica deve construir a identidade escolar espelhando sua cultura, suas intenções, sua história, bem como o tipo de formação que aquela instituição promove no contexto do sistema público de ensino. Levar em conta as suas potencialidades, suas fragilidades, para que o diagnóstico elaborado pelas escolas não fique fechado em si mesmo, mas que se integre às propostas escolares para a transformação da realidade, a aquisição do conhecimento e, conseqüentemente, se efetive a aprendizagem. (SÃO PAULO, 2014, p. 32)

No âmbito da escola, por sua vez, o documento de gestão da unidade escolar, no item “Diretrizes e objetivos da escola”, traz o seguinte enunciado:

Através de trabalho coletivo norteando todos os segmentos da unidade escolar e comunidade, respeitando as diferenças, garantindo ensino de qualidade, a unidade escolar se propõe formar o cidadão capaz de atuar na sociedade [...]. O sistema de ensino da escola estará voltado para pedagogias não diretivas / Construtivismo, garantindo a aquisição de conhecimento científico e formativo essenciais para o exercício da cidadania. (Plano de Gestão 2008-2011, mimeo. s/p.)

Porém, como já reportado no item 2.5, a escola pesquisada não parte exatamente de um planejamento para inserir o ensino da leitura literária em sua proposta pedagógica. O que foi visto durante a pesquisa de campo foi que, sem o exercício regular da reflexão e da revisão de sua missão geral e de seu trabalho cotidiano, a escola age, em seu conjunto, como uma peça de um processo de produção em série, administrando ordens que chegam do nível central do sistema estadual. Infelizmente, estudos e pesquisas no campo na gestão escolar vêm detectando, há muitos anos, situação similar em escolas públicas não só do estado de São Paulo, como de todo o Brasil, em que pese os relatos sobre experiências avançadas e democráticas de gestão em diversas redes públicas.

Desse modo, como foi visto na escola, o que se chama de “planejamento” só pode mesmo incidir sobre ações desconexas e rotinas, não sobre atividades que integrem uma proposta que procure equalizar meios a fins. Nesse vazio de gestão, o que se vê é a

propagação de clichês e modismos em todo o sistema educacional: do nível administrativo central à escola as “migalhas pedagógicas” se espalham por toda a parte – nos documentos, nos discursos e nas práticas de gestores e docentes.

O vácuo de planejamento e gestão pedagógica se reflete na formação de professores no horário coletivo, que fica à mercê dos mencionados modismos e das preferências dos indivíduos de plantão na coordenação escolar. Nesse quesito, vejamos a fala da professora Clarice, que conta como os horários de formação na escola são marcados por propostas que aparentam falta de conexão entre si e desconsideração pelo trabalho que cada docente já desenvolve.

Teve outra professora que era efetiva da noite e pegou a coordenação. Ela queria impor uma coisa que não tinha a ver. E aí cismou. Cada uma cisma com uma coisa. Essa daqui é com a rotina. A outra cismou com projeto de jornal. Que a gente tinha porque tinha que fazer o tal do projeto do jornal. Mas não é assim. E criança tem outro acompanhamento. Não estou querendo dizer que sou a melhor, mas eu faço um trabalho diário de leitura, você viu. De conversa sobre os temas, sobre as coisas. Fazendo relações direto. Então, vamos pensar: “Será que todas as professoras têm essa dinâmica?” Porque aí o cara chega no quarto ano, ele não teve essa dinâmica. Ele vai ter com a professora da quarta série. Para ele conseguir elaborar esse conhecimento, essa construção de três anos anteriores, ele precisa de um tempo. E talvez ele não chegue lá onde ele chegaria se ele tivesse sido estimulado a pensar dessa forma desde o começo.

Nesse contexto, não é possível vislumbrar a progressão do ensino de leitura no currículo da escola. À pergunta sobre progressão do ensino de leitura em cada ano do ciclo inicial, a professora coordenadora, Luciana, respondeu dizendo que os pais não se interessam pela vida escolar dos filhos.

Diferencia os conteúdos. [hesitação] O que mais? [pensando alto, hesitação] A alfabetização tem que ser do primeiro ao terceiro ano, né? Mas aqui a gente cobra um pouco pra que já saia do segundo ano já lendo, né? E escrevendo. Mas tem muita, muita dificuldade. Nós temos um terceiro ano aqui com muita dificuldade. É um terceiro com nível de primeiro ano. Até pior. A gente está fazendo de tudo pra eles melhorarem, mas não teve nenhum avanço. Avanço nenhum. Então hoje o que a gente percebe é que não tem muito compromisso dos pais. Antigamente essa era uma ótima escola. Agora é uma escola que, assim, não tem acompanhamento nenhum dos pais. As crianças são muito carentes. O desenvolvimento delas é muito fraco. Aqueles que os pais participam, eles aprendem. Aqueles que não, são largados.

Se, como vimos no item 2.5, a coordenadora já dera a entender que não participa do processo de planejamento pedagógico junto com os professores regentes, haveremos de supor que ela não tenha domínio sobre o quadro geral que explicita a progressão de conteúdos e

atividades de ano para ano do ciclo 1. Isso fica claro na resposta curta “Diferencia os conteúdos”, acompanhada de certa hesitação e de uma questão que faz a si mesma “O que mais?”, como quem tenta lembrar qualquer outra coisa, e também para mim: “O que mais poderia mudar de ano para ano que não seja essa coisa genérica chamada ‘conteúdo’”?!)

No entanto, a impugnação da responsabilidade pela não aprendizagem rapidamente é dirigida aos pais, não sem antes garantir que a escola cumpre a sua parte: “A gente está fazendo de tudo pra eles melhorarem, mas não teve nenhum avanço. [...] Então hoje o que a gente percebe é que não tem muito compromisso dos pais”. Quando faço uma pergunta reiterativa – “Essa falta de avanço vocês acham que tem a ver com isso?”, sua resposta é peremptória: “É. Falta de acompanhamento dos pais mesmo”.

A profissional procura disfarçar sua insegurança por não dominar um conteúdo “simples” para alguém na sua função – como se organiza o currículo para o ensino de leitura nos anos iniciais – empurrando para os pais a *culpa* pelo não avanço das crianças. Trata-se de um comportamento sintomático que há décadas se estabelece no interior do sistema educacional público brasileiro: está sempre se procurando um culpado por seus resultados pífios...

Da mesma forma, à pergunta sobre como vê as propostas que o governo do Estado vem implementando ao longo do tempo para o ensino de leitura, uma professora diz que o material é bom, mas as crianças não sabem ler, o que interrompe o trabalho mais apurado com leitura no final do ciclo inicial.

Olha, a proposta é boa. É ótima. Ele oferece muito material. Mas eu acho que antes, no começo, no passado, as crianças aproveitavam mais esse material de leitura. Eles tinham menos material e aproveitavam muito mais. Na minha visão, por quê? Eu acho assim, um absurdo você alfabetizar uma criança no quinto ano. Então aí já prejudica essa parte literária. Porque no quinto ano você quer dar mais autores pra eles. Dar um conhecimento maior de obras. E fica difícil se você tem que pegar o aluno ali pra ele começar do A E I O U. Como uma criança chega no quinto ano, não sabe juntar uma consoante com uma vogal? Juntar as famílias e formar uma palavrinha? Então, fica interrompido. É um trabalho interrompido. [...] Você não consegue pegar aquela caixa de leitura e fazer com que todos peguem livros e leiam todos aqueles livros. Por quê? Na hora que eles começarem com esse processo literário, já vai estar quase no final do ano. Então eu acho que é interrompido e no passado, não. As crianças, elas aprendiam a ler no primeiro ano. Então quando chegava no quarto ano, eles já tinham lido vários livros. Já liam com fluência. Então eu percebo que hoje nós temos muito material. Material rico, nossa, maravilhoso. Naquela época era menos. Tinha a cartilha *Caminho suave* e poucas obras pra oferecer. Só que todos sabiam ler. Todos sabiam escrever. Hoje, por exemplo, chegou na nossa biblioteca um autor, quarenta exemplares daquele autor. Então eu

posso dar um pra cada aluno. Eu tenho muito material. Só que tem esse porém. Adianta ter essa quantidade de material e a criança não saber ler? (Cássia, professora do 5º ano A)

A mesma docente afirmou que, diante da abundância de todos esses materiais impressos enviados à escola, basta ao professor “só querer” trabalhar com a leitura. A decisão seria realmente tão simples e centrada na vontade do indivíduo? Que incentivos a Secretaria da Educação de fato já ofereceu para que as escolas desenvolvam projetos de valorização do ensino da leitura literária? Enviar livros e, agora, um professor responsável pela sala de leitura totalmente alheio ao restante da equipe? Qual a proposta da SEE para o ensino de leitura literária nos anos iniciais?

A aparente “irracionalidade” do processo de tratamento dos livros, conforme relatado no item 2.3, teria como fonte uma “ineficiência ou mesmo uma incompetência local”, ou seja, seria um problema específico daquele professor readaptado, de uma diretora que não valoriza a biblioteca ou a leitura, das professoras que por sua vez também não se importam com o ensino da leitura?

É nesse ponto que um olhar sistêmico e crítico para a gestão e estrutura escolar e dos sistemas de ensino pode contribuir para uma análise mais rigorosa da situação. Certamente, não se pode negar que uma postura mais “arejada” e uma atitude mais comprometida por parte dos envolvidos levariam, nesse caso, a decisões “simples” que poderiam resultar em melhores e mais eficientes usos dos recursos disponíveis na escola para o ensino de leitura literária (o espaço da biblioteca, o acervo, o professor readaptado).

No entanto, podemos nos perguntar se aqueles sujeitos – a atual diretora, o professor readaptado, a professora coordenadora, as professoras regentes – alguma vez já encontraram no sistema educacional central (a SEE) incentivos e recursos que possibilitem ou mesmo permitam tais decisões mais simples. Quando menciono a SEE, não só me refiro aos programas e políticas atualmente em vigor, mas a um modo de funcionamento e a uma proposta que vem se consolidando há décadas e que forma a mentalidade e as práticas daqueles sujeitos desde que eles mesmos eram alunos da educação básica. E com “incentivos

e recursos” não me atendo a recursos materiais e financeiros, mas à proposta pedagógica da secretaria estadual de educação como um todo, ao seu sistema de governança e às decisões que priorizam esse ou aquele conteúdo, essa ou aquela maneira de tratar professores, alunos e a comunidade escolar de modo geral.

Ao mesmo tempo, nem sempre as decisões são tomadas com base apenas nas leis e diretrizes advindas do nível central do sistema. Muitos atalhos podem ser criados a depender da concepção de educação da equipe gestora da escola. Um exemplo claro é a organização das turmas, formadas a partir de grupos homogêneos conforme o nível de aproveitamento dos alunos (ver item 2.5, p. 98). Ao “confessar” essa escolha, a diretora reconheceu que poderia até ser punida por tal procedimento. Ou seja, em um aspecto crucial para a qualidade da educação, que está no coração da proposta pedagógica de qualquer sistema de ensino, a diretora se sente à vontade para decidir à revelia do que ditam as regras centrais. Já quanto a algo que parece um mero procedimento burocrático (o tombamento dos livros), a prática da escola é obedecer a uma norma sem questionamentos, no caso, o tombamento de todos os bens materiais da escola.

Até onde vai a autonomia da escola quanto a dois aspectos tão distintos da gestão? Por que a direção se sente à vontade para formar turmas homogêneas e sequer se detém para pensar numa forma mais racional de organização do acervo literário da escola? Será por que se sente pressionada pelas avaliações externas, para cujos resultados são prometidos bônus ou ônus, a depender do alcance das metas? Será por que a supervisão escolar não olha para “questões menores” como o tratamento do acervo literário? Como tudo isso se insere na e reflete a proposta educacional da SEE para a rede paulista?

4.3 – Objetos de ensino de leitura, seus usos e mediações

Como visto no item 2.1, a escola pesquisada dispõe de acervo didático e literário em grande quantidade e variedade para o trabalho de ensino de leitura. Entretanto, também vimos que tal disponibilidade parece ser resultado da aposta na existência dos objetos, dos materiais

(no caso, dos livros) na escola para garantir o aprendizado, como se eles por si só fossem capazes de surtir nas crianças o interesse, o gosto e o prazer por ler.

Tanto a existência do espaço como a qualidade e a variedade do material para leitura foram valorizados pelas várias professoras entrevistadas. A professora do 5º ano, Cássia, confirma a remessa de livros como uma política constante por parte do governo, o que sempre garante “novidades” para a biblioteca. Com isso, segundo ela, basta “querer trabalhar com leitura”.

Sempre chegam livros novos. Todo ano chega livro novo. Então quer dizer que estão sempre assim, com novidade. Sempre com novidade. Essa parte é legal, porque apesar de tudo, o governo, essa parte ele cumpre. Ele manda. Realmente, se você quer trabalhar com leitura, a escola recebe livros. É só uma questão de você querer trabalhar com leitura mesmo.

Outra professora, Suzana, do 4º ano, afirma que a principal mudança que percebeu nas propostas de políticas públicas da SEE ao longo de seus trinta anos como docente do Estado foi o fornecimento de material de qualidade em grande quantidade para o trabalho com os alunos.

Então, eu passei pela cartilha, depois vieram programas, todo esse material novo, vários. E eu acho que teve um ganho muito grande para o aluno. Um acesso de um material muito grande e muito variado. Na época que eu comecei, a gente trabalhava com a cartilha mesmo, era o livro didático puro, você não tinha recurso. Ou era o livro didático ou não era nada. Era a lousa, giz e a sua voz. Então, todo esse material no decorrer do tempo que está chegando, que a criança está tendo acesso, essas caixas de livros e todo esse material que vêm mandando para as escolas, isso, nossa, ajuda pra caramba! E, assim, faz com que desperte esse interesse que a gente ainda acha que falta da leitura. Então, houve um ganho e um avanço muito grande nesse tempo todo.

Suzana reconhece que a chegada do material contribui para o trabalho docente – ela já não precisa comprar os livros ou levar para a sala de aula os poucos que possuía – e para uma ampliação das possibilidades de leitura na escola. Além disso, destaca algo central – a partir da existência do material, ela passou a perceber a importância da leitura: “Eu não tinha essa noção da importância. Também não tinha o material disponível mesmo.”

Eu lembro que quando eu comecei, trazia livros de casa. A minha turma conhecia os livros que eu tinha e que também não eram muitos. Eram livros mais antigos, que me sugeriam e eu acabava comprando e a gente fazia a nossa caixa, fazia o nosso cantinho da leitura. Mas com livros que eu trazia. Então, ou eles liam aquilo ou não liam nada. E hoje não. De uns tempos para cá nós temos muito material. E esse acesso lógico que facilita e possibilita um leque maior de leitura. Agora, isso eu digo que seria impossível, por exemplo, há trinta anos. Eu não tinha essa noção da

importância. Também não tinha o material disponível mesmo. O que eu usava aqui eu tinha que usar em outro lugar. Acho que o que realmente mudou foi essa questão do acesso, da disponibilidade do material e da quantidade de material que vem chegando para a escola. São materiais muito bons. Eles devoram gibis. Na minha época de estudante, o único gibi que eu tinha era o Tio Patinhas. E ainda assim os meus pais compravam porque a escola não tinha. Eu não me lembro de ter esse tipo de material na escola. A gente tinha que ler o quê? O livro didático, com textos “lindos e maravilhosos” [tom irônico], a cartilha – eu fui alfabetizada com a *Caminho Suave*. A gente não tinha um repertório. A gente só tinha aquilo ali e pronto. E hoje não. Eles têm todo esse material e a qualidade é muito boa.

A despeito de toda essa variedade, quantidade e qualidade dos materiais disponíveis, a escola não tem sido capaz de ensinar às crianças o gosto pela leitura literária, o que é identificado como um desinteresse por parte dos alunos.

Agora eu acho que falta ainda o interesse mesmo. O buscar o livro, o querer ler, o procurar. Porque às vezes você faz, por exemplo, uma roda... Esse ano eu fiz, aconteceram duas vezes. A gente escolhia o livro na roda. “Vamos escolher um livro? Quem gostaria de estar levando esse livro pra casa pra poder ler e fazer um estudo dele e compartilhar na próxima roda?” Era quase assim, você tinha que implorar pra alguém levar. Porque não despertava a vontade. Ou então são sempre os mesmos. “Ah, professora eu levo!” “Mas você já levou o mês passado, semana passada...” “Ah, mas eu queria ler de novo.” Por quê? Porque são aquelas crianças que têm o prazer de contar para o outro o que descobriu no livro e o que leu. Mas eu não conseguia atingir a maioria nesse sentido. Às vezes, por exemplo, eles vão pegar uma caixa e aí eu já peço para distribuir e aí depois que sobram aqueles da exposição eu dou uma olhada. Tem uns que me chamam muito a atenção. Eu pego e leio. E aí eu conto pra eles numa próxima leitura. Eu acabo lendo pra eles. Eu levo pra outra escola pra ler. Trago da outra escola pra ler aqui. Hoje tem coisa que encanta mesmo, que te faz ter vontade. Por isso que eu não entendo esse não prazer da criança na leitura.

Na sequência de sua fala, a docente procura refletir sobre o que poderia ser a causa desse suposto desinteresse dos alunos pelos livros e pela leitura, indicando também que os professores têm procurado desenvolver diferentes estratégias na tentativa de enfrentar a situação.

Talvez seja pela obrigação mesmo. Pelo simples fato de estar na sala de aula, eu sou obrigado a ler. Talvez isso não dê prazer. Talvez se a gente conseguisse trabalhar essa... Por isso que tem isso de você sair e fazer a roda fora. Sentar lá no mato, sentar não sei onde. Sugerir a leitura em casa pra eles terem o compromisso de trazer pro grupo depois. Talvez pra tentar sair dessa coisa de “Ah, eu tenho que ler porque eu estou na escola. Eu tenho que ler porque eu estou na sala de aula”. Paulo Freire falava alguma coisa assim, né? Da obrigatoriedade da leitura. A escola tem essa... Está nela, é parte da escola. “Eu estou na escola, eu tenho que ler”. Talvez isso faça com que ele não tenha prazer em ler. E a gente também.

Em outro trecho, ao se lembrar que comprou um livro que viu em uma banca no *shopping*, cujo título lhe chamou a atenção, volta a mencionar o desinteresse das crianças pelos livros, o que estaria relacionado a uma suposta imaturidade da faixa etária:

Eu acho que, sabe? Legal você passar perto de uma banca, passar pela vitrine e despertar essa vontade. Isso falta na criança. Talvez por questão de maturidade. Você acha que a criança passeando no *shopping* vai estar preocupada em olhar livro? Ele quer comer, quer ir pro MC [MC Donald], quer ver brinquedo... Então, assim, é próprio até da idade.

A existência de livros na escola é certamente condição essencial para o desenvolvimento de um trabalho consistente de ensino de leitura (não só literária). A pesquisa constatou que a escola dispõe de acervo em grande quantidade e variedade, com livros advindos do MEC e da SEE. Entretanto, vimos também que há pouca diversidade no tipo de atividade que as professoras desenvolvem para o ensino da leitura. Quanto à principal delas, leitura em voz alta pelo professor seguida de discussão sobre o texto, como já foi destacado, só uma docente consegue conduzir o trabalho de forma a possibilitar a construção coletiva de sentidos pela turma.

Constata-se, assim, que há pouco investimento nas práticas, nas mediações, nos sujeitos. Isso nos leva a supor que as políticas de promoção da leitura desenvolvidas nas últimas décadas, pelo menos no âmbito da educação, centraram foco na distribuição do objeto livro mais do que nas práticas de leitura e nos sujeitos leitores (potenciais e reais). Conforme análise de Max Butlen, a lógica de oferta presente nas políticas de fomento à leitura não condiz com a lógica da apropriação cultural, com as práticas culturais reais. E ele se refere às políticas tanto na França quanto no Brasil. Sob seu ponto de vista, tais políticas quantitativas centradas sobre a oferta maciça de livros e aumento dos espaços de leitura esqueceram-se do sujeito leitor, da necessidade de mediações, das condições de recepção e apropriação. Ou seja, foram desenvolvidas políticas do livro, mas não da leitura, com ligação insuficiente entre objeto (livro), espaço (biblioteca) e sujeito (leitor).³⁶

Com isso, não está se negando a necessidade da existência da biblioteca e de acervo em quantidade e variedade na escola. Sem dúvida, é preciso haver a biblioteca escolar ou a

³⁶ Formulação livre, a partir das apresentações feitas pelo professor Max Butlen na disciplina “Leitura no Século XXI: Políticas, Espaços de Formação, Abordagens e Avaliação”, ministrada durante o segundo semestre de 2013 no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Pude desenvolver melhor a ideia em artigo publicado na revista Linha Mestra, da Associação de Leitura do Brasil (Cf. NASCIMENTO, 2014).

sala de leitura e o profissional ou profissionais encarregados de cuidar desse espaço e geri-lo. Mas isso não pode implicar na “transferência” da responsabilidade pelo ensino de leitura exclusivamente para essa pessoa, o que parece ser a ideia de uma das professoras regentes.

Antes tinha uma pessoa na biblioteca que lia para as crianças. Então eles iam lá. Tinha um momento que a pessoa ficava lá e lia pra eles. Eu acharia muito legal, principalmente para os pequenininhos que ainda não sabem ler. Uma pessoa pra ler. Além de manusear, ter o momento de manusear e tudo, mas seria muito legal o momento deles pararem pra ouvir leitura. Pra ouvir a leitura. Pra compartilhar. No passado tinha. Agora, de uns anos para cá, nós temos bibliotecário. Ele não faz esse trabalho com as crianças. Ele só participa da administração da biblioteca e do acervo. E antes não, tinha um professor de leitura. O Roberto era professor mesmo. A gente levava os alunos e ele ficava lá com as crianças neste momento, nesta roda de leitura. (Cássia, professora do 5^o ano A)

O ensino da leitura literária que tem como objetivo formar o leitor capaz de construir sentidos não pode ser relegado a um local específico dentro da escola, tampouco ser tarefa de um único profissional. Sobretudo nos anos iniciais, quando a escola tem influência crucial no desenvolvimento cognitivo das crianças, o professor regente não pode se esquivar do que é a essência do trabalho docente: a mediação que proporciona ao aprendiz as condições para que ele construa seu aprendizado.

Como vimos no item 2.2, os livros enviados à escola pelo MEC e pela SEE para uso em sala de aula pelos alunos e professoras conformam cantinhos provisórios de leitura em alguns momentos da aula. Vimos também, no cap. 3, que eles ficam à disposição dos alunos que os escolhem aleatoriamente para a leitura do dia, ou são utilizados pelas professoras para leitura em voz alta. Nada além disso.

A partir da existência do objeto livro, que tipo de atividade pode ser proposta e desenvolvida além do que é óbvio, ou seja, além de se esperar que “simplesmente se leia” e um interesse e encantamento automático das crianças pelos livros? Muitos estudos e experimentos vêm sendo desenvolvidos por iniciativa do poder público, de universidades, de organizações não governamentais, no Brasil e em outros países, para contribuir com a fruição da leitura literária na escola.

Após sugerir pelo menos sete atividades que poderiam ser desenvolvidas em torno do canto da leitura (implementados nas salas de aula francesas desde a década de 1980), que envolvem, por exemplo, empréstimos geridos pelas próprias crianças, miniexposições temáticas com base em leitura de livros, visita de familiares para contar histórias de seus locais de origem, Jolibert explica porque é necessário pensar em estratégias diversificadas de uso do espaço. “O essencial, para nós, é que o canto de leitura não seja mais o canto ‘onde-se-vai-quando-se-terminou-a-tarefa’, mas que seja *vivo*, familiar, aproveitado e *continuamente vivo*” (JOLIBERT, 1994, p. 95, grifos meus).

Outro ponto referente aos objetos para ensino de leitura e seus usos diz respeito ao livro didático. Pudemos observar usos variados do livro didático pelas docentes. Nos episódios relatados, as professoras do 1^o, do 3^o e do 4^o anos, como também a substituta, não utilizaram o livro didático como suporte, embora não sabemos se “retiraram” daí alguma das atividades que propuseram aos alunos. Em duas situações, a professora do 2^o ano empregou textos compilados por um volume do PLE e, como vimos, sua mediação proporciona às crianças autonomia na apropriação desse material. Já a professora do 5^o ano fez uso de uma sequência de leitura e compreensão de texto proposta pelo livro didático, seguindo ao pé da letra o roteiro estabelecido. E, como foi observado, embora o material pareça ter sido elaborado a partir de abordagens que valorizam a leitura como prática de construção de sentidos e a exploração dos recursos estilísticos do texto, o fato de a professora se ater estritamente ao roteiro resultou em uma interlocução pouco produtiva.

Em artigo já citado, no ponto em que tratou especificamente da presença do texto literário no livro didático de ensino de língua portuguesa, Magda Soares identificava aí os problemas que verificamos nas práticas observadas na escola pesquisada, porém, agora, sem o uso do livro didático.

Não é o que fazem, em geral, os livros didáticos. Quase sempre, os exercícios propostos aos alunos ou são exercícios de compreensão, entendida como mera localização de informações no texto, ou são exercícios de metalinguagem (gramática, ortografia), ou são exercícios moralizantes. (SOARES, 2006, p. 44)

Ou seja, as propostas para o ensino de leitura no livro didático podem ter mudado e se sofisticado, induzindo os alunos a uma busca de referências extratextuais e à identificação de recursos estilísticos que compõem a literariedade (e o sentido) do texto, mas as mediações feitas pelas professoras estão muito aquém dessa vertente. Assim fica claro que o livro didático, por mais bem elaborado que seja, não é suficiente para garantir a construção do sentido na leitura de um texto, acontecimento que depende da interlocução entre os sujeitos na sala de aula, sob a mediação do professor.

O chamado hoje professor mediador da leitura *é mais do que alguém que controla a adequação das respostas no livro didático*. Nessa perspectiva, a comunidade de leitores em sala de aula constrói intersubjetivamente os sentidos do texto, buscando tanto as informações mais explícitas, como interpretando, a partir de repertório próprio e de significações compartilhadas, as dimensões simbólicas ali apresentadas. Assim, supera-se a ideia de um único sentido, sacralizado pela fala do docente ou por uma interpretação constituída à base de outro “princípio de autoridade”, em geral, a do livro didático. (MARQUES; SAMPAIO; REZENDE, 2012, p. 186, grifos meus)

Diante da situação em que o professor foi colocado ao longo da história da educação pública brasileira – aquele que não sabe o que e como ensinar, oferece-se a ele o livro didático como um guia que, por mais bem concebido que possa ser, jamais dará conta do calor da interação, dos sujeitos reais e de suas necessidades e indagações autênticas que emergem no ato da circunstância interlocutiva da leitura.

É importante demarcar que, apesar da gestão do acervo desarticulada de finalidades pedagógicas, a existência dos livros e os usos que as professoras deles vêm fazendo, mesmo com todos os problemas apontados, já têm causado impacto na formação leitora dos alunos. Embora algumas professoras tenham afirmado que muitos alunos não aprendem a ler e que a maioria deles não manifesta o gosto pela leitura, outras disseram o contrário e deram vários exemplos do interesse das crianças pela biblioteca, pelos livros e pelas práticas de leitura, o que foi possível comprovar durante a pesquisa de campo. Recordemos alguns exemplos:

1) Crianças pequenas do 1º ano chegam a realizar elas mesmas o intercâmbio de livros entre suas casas e a escola, levando obras pertencentes às suas famílias para a sala de aula, para mostrar à professora e aos colegas. Nessa fase em que estão sendo introduzidas

formalmente no universo da escrita, mostram-se atentas a esses objetos que guardam histórias, que os adultos de suas famílias possuem e que podem ser encontrados em profusão na escola.

2) Também no 1º ano os pequenos já têm um senso da posse dos livros pela turma, ainda que seja no cantinho da leitura encaixotado nas caixas azuis, o que se manifesta em falas como “Não é nosso?”; “A gente não tem?”.

3) Depois que eu já havia passado pela semana de observação no 1º ano, um grupo de meninas dessa turma me abordou no pátio da escola durante o intervalo para pedir que eu lesse um livro para elas.

4) No 4º ano, os alunos já sabem que um leitor pode escolher os livros que deseja ler quando a leitura é “livre”, portanto, já sabem que livros não são iguais, objetos indistintos em que “tanto faz” qualquer um deles distribuído pelo colega.

5) Nas cinco turmas acompanhadas, em vários momentos as crianças disseram que já viram ou já leram alguns dos livros apresentados pelas professoras.

Esses são alguns indicadores do enorme potencial existente na escola para o aperfeiçoamento do trabalho de formação de leitores, com circulação de sentidos nos diversos espaços e envolvendo os vários segmentos da comunidade escolar.

4.4 – Avaliação do ensino e da aprendizagem de leitura literária

A observação das práticas em sala de aula e as entrevistas realizadas com professoras regentes, professora coordenadora e diretora da escola mostraram que assim como não há um projeto específico para o ensino da leitura literária nos anos iniciais do ensino fundamental naquela unidade, não há também (e nem seria coerente haver) uma avaliação desse quesito. No entanto, nas entrevistas com as regentes, ao lhes perguntar como suas turmas encerraram o ano de 2014, como consideravam que havia sido o aprendizado de leitura das crianças ao

longo daquele ano, várias delas se referiram às fases relativas às hipóteses de escrita³⁷ como rotulações.

Eles [SEE] estão pedindo mais ou menos 80% alfabéticos no final do primeiro ano, mas é difícil conseguir. Agora eu digitei a última sondagem e essa sala ficou com 75%. Tem criança oscilando ainda. Eles são muito imaturos. Tem criança que vai completar sete anos depois do Natal ainda. Então, é aquela fase deles que a gente tem que respeitar; acaba a florando mais pra frente, não tem como forçar, porque é da criança mesmo. Apesar de que a gente acaba forçando, porque como é cobrado esses 80%, a gente puxa, eu acho que a gente até força mais do que deveria. Mas tem casos que não resolve, não adianta; a gente até força, mas não consegue o resultado, porque é individual, tem que respeitar o individual da fase de cada um, aí a gente não atinge o objetivo... (Mônica, professora do 1º ano)

Porque assim, ele consegue escrever uma lista, o aluno do quarto ano. Ele pode não ser ortográfico. Ele vai escrever “maçã” com “ss”, mas eu não estou cobrando ortografia. Eu estou cobrando a escrita, sem me apegar à ortografia. Ele vai conseguir escrever “maçã”, com “ss” ou com “s”, mas ele conseguiu escrever. Isso é o que eu tenho que digitar no sistema. Eu tenho lá 24 alunos que conseguiram escrever ‘maçã’ com ‘ss’ e que são considerados alfabéticos. Ele entra no todo como um aluno alfabético. Mas se eu cobro, por exemplo: “Vamos escrever sobre a fruta”, ele pode não conseguir. Ele pode escrever uma frase no máximo. E aí? Ele é alfabético? Ele é. Continua alfabético? Continua. Só que ele não produz. (Suzana, professora do 4º ano)

Quanto ao aprendizado de leitura deles eu não tenho tantos problemas porque são todos alfabéticos. Então eu não tive que pegar muito essa parte de alfabetização. Você sabe que tem outras salas, mesmo sendo quarto ou quinto ano, existiam alunos que não eram alfabéticos. (Cássia, professora do 5º ano)

Então, eu acho que faz bastante tempo, né? Tem bastante tempo que a gente classifica desta maneira. Até porque é uma coisa de rede mesmo. Tanto é que a gente estudou, leu vários materiais. Fizemos vários estudos pra entender essa... O que é ser alfabético. O que é alfabético pra mim e o que é alfabético pra o outro. O que é silábico-alfabético, pré-silábico. A gente fez muito estudo para isso em ATPC e eu não sei exatamente quando começou. Mas faz muito tempo que a gente adotou, aqui no Zuleika. Deve ter no mínimo, que eu lembre, uns seis ou oito anos, por aí. Eu acho. Eu não lembro exatamente. Mas assim, todo ano vem aquela coisa de a gente retomar esse estudo porque assim, sempre fica dúvida. Esse aluno está alfabético, mas para mim ele é considerado em qual fase da escrita? Pro outro colega ele já seria um silábico-alfabético, por exemplo. (Suzana, professora do 4º ano)

³⁷ O postulado sobre as fases e hipóteses do domínio do princípio alfabético que seriam percorridas pelas crianças na aprendizagem da escrita ganhou forte disseminação no Brasil a partir de 1984, com a publicação da edição brasileira do livro *Psicogênese da língua escrita*, de autoria de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky.

Nas reuniões de conselho de classe do ciclo 1 que presenciei, ouvi falas como: “Ele não está evoluindo satisfatoriamente; embora esteja classificado como silábico-alfabético, poderia estar melhor; as notas dele são sempre cinco”; “Aqui eu coloquei silábico com valor”, e assim por diante.

A partir desses excertos de falas, podemos observar a banalização com que conceitos advindos de pesquisas científicas são utilizados pelo sistema de ensino. Para atribuir tais rótulos às crianças, seguindo orientações da SEE, a escola aplica as chamadas “sondagens” (ver nota 26, p. 93). Sem adentrar no que isso significa no contexto mais geral da alfabetização inicial, devemos nos interrogar sobre o que tal sondagem poderia indicar para a leitura como processo de produção de sentido.

O que em investigações foi identificado como um modo de organização do conhecimento infantil quanto ao sistema de escrita passa a ser utilizado como rótulo, uma etiqueta que se cola à testa da criança para dispô-la num determinado lugar, ou melhor, para identificar o lugar onde ela mesma teria se colocado. Afinal, é a criança que não possui os requisitos “adequados” ou esperados para a faixa etária (os conhecimentos e habilidades para a “idade certa”)... Isso já fora identificado por Smolka em meados da década de 1980.

Os estudos de Ferreiro, Teberosky e Palácio, divulgados e incorporados pelas universidades e pelas redes de ensino, têm sido adequados e adaptados à realidade educacional brasileira sem, necessariamente, transformá-la. Assim sendo, o conceito maturacionista de “prontidão” e o conceito de “carente cultural”, da educação compensatória, passam a ser substituídos por conceitos de uma avaliação “cognitiva” (incontestável porque “psicológica”, “científica”). Ouve-se, então: “Essa criança é pré-silábica!” “Quantos silábicos você tem na sua classe?” Em suma, os rótulos se mantêm e se continua a culpar a criança pela não aprendizagem, pela não compreensão. (SMOLKA, 2012, p. 79-80)

Na visão deturpada que se estabeleceu sobre os resultados das investigações mencionadas³⁸, a criança não pode ser uma coisa e outra, pois tem de caber no “quadradinho” do diário de classe da professora, que corresponde à célula da planilha do sistema de gestão da

³⁸ Visto que não nos cabe tratar aqui da questão de fundo do uso das classificações das hipóteses de escrita pela rede oficial de ensino no Estado de São Paulo, pois isso fugiria ao tema deste doutorado, convém explicitar que a inadequação dessa opção dá-se pela natureza das pesquisas desenvolvidas por Emília Ferreiro e suas colaboradoras: “Ferreiro & Teberosky (1979) e Ferreiro & Palácio (1982) analisam a relação da criança com a escrita – como objeto de conhecimento – independentemente das condições de interação social e das situações de ensino. Assim, como elas mesmas afirmam, o trabalho se caracteriza como uma pesquisa no âmbito da psicologia cognitiva. Mas o trabalho em sala de aula, portanto, o aspecto pedagógico da questão, nos indica a necessidade de se considerar, além disso, as funções da escrita socialmente mediada e constituída, e constitutiva do conhecimento no jogo das representações sociais”. (SMOLKA, 2012, p. 71)

rede de ensino. Ali só cabe um conceito, uma nota, um número que se gruda à identidade do sujeito para que todos possam dele dizer: Você é x, y ou z! E para que ele próprio possa dizer de si mesmo: Eu sou x, y ou z...

Contudo, ao invés de se tomar o estudo de Ferreiro & Teberosky como contribuição para o entendimento dos processos de aquisição da escrita, tem-se reduzido o ensino da escrita à questão da correspondência gráfico-sonora, categorizando crianças e turmas de crianças em termos de níveis de hipóteses, quando o processo de leitura e escrita abrange outros aspectos e outras dimensões. (SMOLKA, 2012, p. 86)

Se não há instrumentos de avaliação do ensino e da aprendizagem de leitura na escola, sobram mecanismos externos de aferição. No que diz respeito aos anos iniciais do ensino fundamental, além das mencionadas sondagens, a escola pesquisada passa pelos seguintes testes de larga escala aplicados pelo Governo Federal e pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo:

- 1) provas da ANA (Avaliação Nacional de Alfabetização, parte do Pnaic);
- 2) provas do Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica);
- 3) provas do Saresp (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo);
- 4) provas da AAP (Avaliação de Aprendizagem em Processo).

Tais testes foram citados diversas vezes nas falas das professoras, das quais foi selecionado o exemplo de Clarice, que concorda com as provas de avaliação externa e pensa que poderiam fornecer um diagnóstico da educação se vistas com seriedade.

Eu acho que ajudam, sim. O que não pode é ser neurótico porque o que acontece é isso. A gente fica muito preocupado com o Saresp porque é o índice da escola no Estado e muitas coisas você faz em prol do Saresp. O que eu acho bom e ruim. Bom porque a gente quer realmente atingir uma boa nota, mas ruim porque a gente deixa outras coisas priorizando o Saresp. Mas eu vejo como uma coisa positiva. Tem que saber como está. Você para fazer uma cirurgia não precisa ir a um médico fazer exames regulares? Senão você não consegue fazer. Saber a causa. Eu acho que seria um diagnóstico para a educação se realmente visto com seriedade. Se for sério seria interessante. É interessante. Vamos ver; o que serve por enquanto é para dar o bônus para o professor e acabar com a gente se não consegue o bônus.

Quando pergunto o que exatamente acontece com os professores quando não se atinge a meta, ela explica que eles sofrem certas represálias, por exemplo, na atribuição das aulas e turmas: “Quando não consegue a diretora vai e acaba com a gente. Por isso que ela não me deixou mais pegar a quarta série porque segundo ela eu não trabalho. É isso.” Clarice

ainda contou como o ensino de leitura vem sendo impactado pelo Saresp, pois alguns conteúdos são deixados de lado para que professores e alunos se dediquem a reler textos como treinamento para o exame.

Assim, algumas atividades extras. Algumas dinâmicas que você sai porque você tem um foco e o foco é o Saresp. Então você faz várias provas para treino mesmo. A gente faz várias provas para treinar. A gente lê várias vezes a história. Os mesmos contos de fada que já caíram nas provas anteriores. Às vezes você deixa de ler uma outra que talvez fosse interessante porque você acha que não vai cair. Então, às vezes a gente deixa alguns conteúdos para priorizar isso.

Em outro ponto da entrevista, ela fala a respeito da pressão do tempo e da aferição externa interferindo no ritmo do processo de ensino.

O ciclo básico como eram mais horas a gente tinha essa possibilidade de fazer outras dinâmicas porque não tinha Saresp. Então a sua aula, o seu programa era mais tranquilo. Agora você fica preocupada e ele acaba sendo rápido. Nem sempre você sabe se aquele rápido foi eficaz. Mas você tem conteúdo pra dar e você tem que correr porque você tem que trabalhar o Saresp. Então, por exemplo, à tarde, o pessoal do Fund. II, tem época que tem que dar prova direto para eles treinarem pro Saresp. Porque eles têm que preencher gabarito e eles não sabem. Então tem que treinar.

Curioso é o fato de que alguns documentos oficiais do governo do estado de São Paulo parecem postular exatamente o contrário do relatado pela docente. No material “Orientações para o planejamento escolar”, da SEE, consta o seguinte enunciado:

É necessário oferecer o máximo de condições aos nossos professores e gestores para que o direito dos alunos a uma aprendizagem que permita melhores condições e qualidade de vida no mundo atual seja garantido e exercido. Também se deve lembrar do respeito ao “tempo de aprender” de cada aluno, buscando sempre o aprimoramento de cada um, ao mesmo tempo em que se busca a melhoria coletiva, *sem estabelecerem-se padrões que devam ser seguidos linearmente*. Quando não se respeita a aprendizagem de cada indivíduo, acaba-se por afastar o interesse do aluno em aprender, por se julgar algumas vezes incapaz. Essa incapacidade, além de não ser verdadeira, prejudica o bom andamento de toda estrutura escolar, evitando ou dificultando o desenvolvimento de todas as suas potencialidades. (SÃO PAULO, 2014, p. 26, grifos meus)

Logo em seguida, porém, na mesma página vem o seguinte destaque: “A SEE conta com a colaboração de todos os profissionais da educação para atingir as metas em 2013 e para melhorar o processo de ensino e aprendizagem do Estado de São Paulo.”

Caberia perguntar se todos esses dispositivos, que consomem recursos públicos, tempo e dedicação de funcionários na administração central, das equipes pedagógicas escolares e dos alunos, têm contribuído para a melhoria do ensino de forma geral e, no caso

específico do objeto de nossa pesquisa, para o ensino de leitura na escola, para o avanço das práticas leitoras no ambiente escolar e, por fim, para a formação de alunos leitores.

O esforço que o Estado não despense em supervisão e apoio pedagógico à escola parece que ele “compensa” despendendo-o em “avaliação” externa. Assim, a sanha “avaliacionista” que tomou conta das políticas públicas federal, regionais e locais dos últimos anos conseguiu apropriar-se do que há de pior em termos de avaliação na escola tradicional e disseminá-lo a todo o país, como se fosse a salvação da educação. (PARO, 2011, p. 119)

Uma proposta de ensino de leitura para a construção de sentidos incluiria um processo contínuo de avaliação que funcionaria como um dispositivo “complexo e ágil”, com instrumentos “múltiplos, variados e combinados, nunca isolados e terminais”, que permitissem possibilidades diversificadas de “observação dos comportamentos de leitor e das competências parciais investidas no ato de ler”, como uma “atividade de metacognição”, “partilhada entre crianças e adultos, e não como um instrumento que seja um atributo exclusivo dos professores e, eventualmente, dos pais” (JOLIBERT, 1994, p. 210).

Esse dispositivo deve evitar, pois, sua confusão com séries de testes posteriores, evitando, ao mesmo tempo, que se dê às crianças a impressão de estarem presas na rede de um controle constante, angustiante, gerador de dependência (Deixemo-los viver!..., isto é, ler!). (JOLIBERT, 1994, p. 210)

Do modo como vêm sendo aplicados na rede estadual paulista, os mecanismos de aferição externa que são chamados de avaliação (e aqui nos referimos não especificamente ao ensino de leitura literária) não parecem estar a serviço nem dos docentes, nem dos pais e muito menos dos estudantes. A lógica implícita assemelha-se à mesma já mencionada no item sobre objetos e seus usos: a partir de uma perspectiva de desvalorização da escola e do professor, os instrumentos generalistas que vêm sendo denominados como “avaliação” externa substituem o que deveria ser um processo permanente, complexo e ágil de avaliação, como colocado acima.

4.5 – Interlocução para a produção de sentidos

A aprendizagem da leitura literária nos anos iniciais envolve a internalização de conhecimentos de basicamente duas naturezas:

a) o conteúdo dos textos em si, que pode promover um alargamento das compreensões do sujeito, de seus modos de ver o mundo, de significá-lo, de ser e estar nele;

b) a consciência sobre as estratégias e recursos utilizados pelo leitor para constituir o sentido do texto e sua automatização e a identificação de todos os tipos possíveis de indícios presentes no texto que compõem também seu sentido.

Além de estratégias de ensino específicas para promover a aprendizagem dos dois tipos de conhecimentos acima mencionados, os professores que formam leitores devem desenvolver uma terceira modalidade: estímulo para o engajamento dos alunos na leitura. Boa parte disso se obtém com o professor mostrando aos alunos que ele mesmo é um leitor, o que envolve certos gestos e atitudes, isto é, um “comportamento leitor”, como sugere Delia Lerner:

Para comunicar às crianças os comportamentos que são típicos do leitor, é necessário que o professor os encarne na sala de aula, que proporcione a oportunidade a seus alunos de participar em atos de leitura que ele mesmo está realizando, que trave com eles uma relação de “leitor para leitor”. (LERNER, 2002, p. 95)

Nesse sentido, Marisa Lajolo destaca duas características principais do professor como bom leitor que serve de exemplo inspirador para seus alunos. A primeira é uma boa performance de leitura oral para os alunos.

O professor precisa ser um bom leitor, até mesmo no sentido de desempenho de cena; ele precisa ser capaz de pegar um livro, abrir e ler de improviso, ler de forma que quem o ouve consiga acompanhar aquilo que está sendo lido. Ser bom leitor implica saber manter o ritmo, administrar o fôlego. Tanto é preciso saber ler com entonação correta passagens que denotam espanto ou medo quanto é preciso saber quando respirar. A qualidade da leitura em voz alta que o professor proporciona à sua classe pode ser decisiva para o aluno gostar ou não de ler. Se o aluno mal consegue entender o que o professor está lendo em voz alta, o texto lido perde o encanto. A performance da leitura oral é, muitas vezes, a primeira forma de o aluno ter contato com o texto de literatura, e, portanto, essa performance deve ser bem-feita. (LAJOLO, 2003, p. 49-50)

O segundo elemento tem a ver com o já mencionado conteúdo literário: é a capacidade do professor de transitar por formações culturais diversas, lendo textos clássicos, contemporâneos e marginais, constituindo-se, para os alunos, em amostra plural da cultura.

O que é essencial para um professor, sobretudo nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, é que ele seja um indivíduo inscrito em diferentes formações culturais. Ele deve ser capaz de ler Paulo Coelho, Zíbia Gasparetto, entender uma notícia de jornal, uma receita culinária e compreender o romance *Iracema*. Ele precisa transitar por todas essas formações culturais, deve ser capaz de ler os clássicos, os contemporâneos e os marginais. Esse professor é, para o aluno, a primeira amostra da cultura brasileira, e, quanto mais plural for essa amostra, mais chances esse aluno terá de manter um certo interesse pelas diferentes manifestações da nossa cultura. (LAJOLO, 2003, p. 52)

Ao transitar pelos mais variados gêneros textuais, advindos de formações culturais distintas, e ao compartilhar esse percurso com seus alunos, ao mesmo tempo em que compõe sua própria biblioteca, o professor igualmente contribui para que os leitores aprendizes também componham seu acervo de referências onde os sentidos se nutrem e cruzam. Eis o conceito de biblioteca como conjunto de referências com as quais o leitor lê todo e qualquer texto, nas palavras de Jean Marie Goulemot:

Falemos da *biblioteca*. Quis dizer com isso que qualquer leitura é uma leitura comparativa, contato do livro com outros livros. Assim como existe *dialogismo* e *intertextualidade*, no sentido que Bakhtin dá ao termo, há *dialogismo* e *intertextualidade* da prática da própria leitura. [...] Ler será, portanto, fazer emergir a biblioteca vivida, quer dizer, a memória de leituras anteriores e de dados culturais. (GOULEMOT, 2009, p. 112-113, grifos no original)

E aqui reencontramos a noção de leitura como constituição de sentidos, tal qual apresentada no item 1.5, acrescida da certeza de que o material simbólico do qual o leitor se utiliza para o trabalho de constituir sentidos no ato de ler é seu repertório. Repertório este que se reconfigura e se ressignifica a cada nova leitura, sendo ele mesmo o produto transformado da atividade da leitura. Vê-se, desse modo, que o trabalho de mediação do professor é instrumento valoroso para a formação do repertório ou dessa biblioteca particular de cada leitor, no sentido que Goulemot imaginou.

Perfaz-se, assim, um conjunto de conhecimentos dos quais o professor dos anos iniciais deve se apropriar – e aperfeiçoar ao longo de sua trajetória como leitor e como profissional, – para ensinar leitura literária a seus alunos. São eles: a) conteúdo ou repertório literário amplo e diverso; b) estratégias variadas que explicitem o “como” se constitui sentido na leitura; c) performance de leitor, com gestos e atitudes “típicos” do comportamento leitor.

Como já visto, a internalização, processo que permite ao sujeito se apropriar de conhecimentos, atitudes e comportamentos que circulam no plano externo, depende necessariamente da mediação do outro, que pode se dar “espontaneamente”, nas situações cotidianas, ou ser intencional e planejada, como no ambiente escolar. A partir desta perspectiva, pode-se presumir a fundamental importância do papel do professor como interlocutor que promove tais mediações e apoia o aprendiz na construção e na internalização dos conhecimentos e das práticas que formam o leitor. Ou seja, a tarefa de mediação entre o sujeito aprendiz e os objetos de conhecimento na escola é inerente à função do professor como interlocutor.

Nesse sentido, o “papel do ‘outro’ como *constitutivo do conhecimento* é de maior relevância e significado – o que o outro me diz ou deixa de me dizer é constitutivo do meu conhecimento” (SMOLKA, 2012, p. 83, grifos meus). A partir dos insumos fornecidos pelo “outro” (o professor), a criança se apropria dos signos, representações e fenômenos externos (internaliza-os), criando seus próprios constructos de compreensão e elaboração do mundo. Aqui podemos recorrer a Vigotski quando explica o mecanismo da imaginação criativa:

As marcas das impressões externas não se organizam inercialmente no nosso cérebro, como os objetos numa cesta. São, em si mesmas, processos; movem-se, modificam-se, vivem e morrem. Nesse movimento está a garantia de sua modificação sob a influência de fatores internos que as distorcem e reelaboram. (VIGOTSKI, 2009b, p. 36-37)

Exemplo disso foi o episódio em que Clarice perguntou às crianças como seria o final da história *O soldadinho de chumbo* se elas fossem as autoras e uma menina mudou o início da narrativa para chegar no final que desejava (item 3.2, quadro 8, p. 127). A possibilidade colocada pela professora – mudar o fim da história – levou a garota a entender que era possível mudar também seu início ou que um final diferente não faria sentido se o começo fosse o mesmo. Talvez ela não tivesse imaginado nada disso não fosse a provocação de sua interlocutora, a professora. Assim, a mediação do outro constitui, mas não determina o processo cognitivo do sujeito, destaca Ana Lúcia Horta Nogueira.

A fala/leitura de si próprio ou do outro, como forma de mediação pela palavra, pode desencadear novos processos de elaboração pelo pensamento, cujo resultado é imprevisível, pois [...] a criança tanto pode confirmar como questionar e transformar a leitura do outro. Desta forma, a mediação não deve ser vista como “determinante”, mas como “constitutiva” na elaboração da atividade intramental. (NOGUEIRA, 2013, p. 28)

O papel do professor, por conseguinte, é provocar o debate, estimular a fala dos alunos, pedindo explicações para seus pontos de vista, sugerindo possíveis abordagens, questionando outras, confrontando posições, isto é, promovendo situações de interlocução efetiva. Para isso, não podem lançar mão unicamente de perguntas padrão, repetitivas, como também insistir num mesmo tipo genérico de questão (“o que você achou do texto? Você gostou da história?”). Tampouco podem depender de roteiros pré-estabelecidos por terceiros, sejam as fichas com perguntas para compreensão e interpretação de textos que as editoras ainda insistem em fazer acompanhar livros literários destinados às escolas, sejam os exercícios propostos nos livros didáticos.

No episódio de leitura do texto “Olho de vidro” (quadro 22, p. 161), por exemplo, quando a professora diz, ao corrigir um exercício, que não existe uma só resposta certa, sem tratar de que outras poderiam ser também aceitáveis e quais não o seriam, a docente parece ter incorporado superficialmente a noção dos múltiplos sentidos possíveis para a interpretação de um texto.

Já a docente que formula suas intervenções para induzir os alunos à moral da história que ela mesma anuncia no final de cada conversa parece ter aderido à proposição de que é preciso “animar” os alunos durante ou após a leitura para o processo de compreensão do texto. Permitindo qualquer sentido ou impondo um único sentido, ambos os tipos de mediação interrompem ou dissipam o que poderia ser uma interlocução efetiva, em que um interlocutor realmente ouve o que o outro tem a dizer, não para concordar com ele ou para agradá-lo, mas para considerar sua palavra, dando espaço para a tensão, o contraditório, o complexo, o inesperado e todos os outros ingredientes que levam um grupo a constituir e compartilhar sentido(s) e cada sujeito deles se apropriar de modo singular.

Uma formação realmente sólida nessa abordagem possibilitaria a essas docentes uma postura totalmente diferente, em que não estaria mais em questão “corrigir” leituras tomando como parâmetro uma interpretação tida como correta ou verdadeira; tampouco seria o caso de aceitar genérica e vagamente “qualquer” leitura como legítima, mas reconstruir, junto com o leitor, sua *caminhada interpretativa*, como propõe João Wanderley Geraldi.

Do ponto de vista pedagógico, não se trata de ter no horizonte a leitura do professor ou a leitura historicamente privilegiada como parâmetro da ação; importa, diante de uma leitura do aluno, recuperar sua caminhada interpretativa, ou seja, que pistas do texto o fizeram acionar outros conhecimentos para que ele produzisse o sentido que

produziu; é na recuperação desta caminhada que cabe ao professor mostrar que alguns dos mecanismos acionados pelo aluno podem ser irrelevantes para o texto que se lê, e portanto a sua “inadequada leitura” é consequência deste processo e não porque não se coaduna com a leitura desejada pelo professor. (GERALDI, 2013, p. 188-189)

Embora não se trate de leitura literária, o episódio em torno do texto informativo sobre o mal da vaca louca (quadro 20, p. 156), por sua vez, é representativo do tipo de interlocução estéril que na escola tradicional se estabelece entre professores e alunos. Recordemo-nos de que a professora tentou detectar os saberes que os alunos já possuíam sobre o assunto do texto. Perante essas práticas interrompidas, cabe perguntar o que informa os métodos e decisões das professoras quando solicitam um registro do texto lido na forma de um desenho, ou que façam um caça-palavras, quando põem as crianças para trabalhar em duplas ou grupos, quando pedem para que contem para a turma sobre os textos que leram e assim por diante. Seriam algum modismo ou migalha que as propostas de formação continuada lhes conseguem “deixar como mensagem”?

Seja a possibilidade de outras leituras, seja a necessidade de estímulo à participação dos alunos, ou ainda a consideração do que os estudantes já sabem, tudo isso visto nas práticas didáticas observadas, manifestam-se mais como um rótulo, como algo “novo” de que as docentes “ouvirem falar” em algum curso ou que está prescrito no material didático e de “apoio” ao professor, mas claramente não se tratam de conceitos os quais elas tenham efetivamente incorporado à sua concepção sobre a compreensão leitora. Desse modo, o que emerge como resquício não pode ser apropriado como um recurso para o diálogo, para o aprofundamento da reflexão sobre aspectos da leitura a serem explorados e desenvolvidos e, assim, permitir que os alunos (e a professora junto com eles), conhecendo e compartilhando de fato as várias possibilidades de leituras, construam cada um a sua própria.

Aqueles que estudam o ensino de leitura na escola fundamental bem sabem que, infelizmente, os episódios aqui relatados não são casos isolados. Em pesquisa já mencionada, ainda na primeira metade da década de 1980, Smolka já verificara que as concepções implícitas e pressuposições das professoras quanto à linguagem, ao aprendizado das crianças e ao seu próprio papel dentro da escola impediam o desenvolvimento de um trabalho do ensino

da leitura e da escrita como constituição de sentidos e como processo discursivo. Nesse contexto, a pesquisadora constatou o que chamou de “dilema específico da relação pedagógica”:

Pelo que se aponta e o que se deixa de apontar; pelo que se diz e o que se deixa de dizer; pelo que se explicita e o que se deixa de explicitar; pelo que se faz e o que se deixa de fazer. Não que se deva ter “prescrições” do que se “deve fazer”, mas que se tenha consciência, precisamente, *do trabalho de elaboração, de produção do conhecimento nas interações*. (SMOLKA, 2012, p. 83, grifos no original)

Seria necessária uma compreensão muito mais qualificada e cientificamente informada por parte dos docentes para a concepção e o desenvolvimento de propostas pedagógicas e de relações de ensino que formem leitores produtores de sentido. Os professores precisariam receber formação e apoio pedagógico para refletir criticamente sobre o papel de transmissores e aferidores de conhecimentos que vêm ocupando na educação tradicional, de modo a transformar suas concepções e práticas rumo à função primordial do professor interlocutor.

Considerando o aluno e cada um deles em particular como sujeito leitor ou como sujeito autor de seus textos, ser professor já não pode mais ser o exercício puro e simples da capatazia (ou o exercício da gerência). É ser do aluno um interlocutor ou mediador entre o objeto de estudos (no caso, o texto) e a aprendizagem que vai se concretizando nas atividades de sala de aula. Cada um sendo um outro, portanto uma possível medida, o confronto dos pontos de vista faz da sala de aula um lugar de produção de sentidos. E esta produção não pode estar totalmente prevista pela “parafernália da tecnologia didática”. Os percalços da interlocução, os acontecimentos interativos, passam a comandar a reflexão que fazem, aqui e agora, na sala de aula, os sujeitos que estudam e aprendem juntos. (GERALDI, 2013, p. 112)

Convém ressaltar que a interlocução para a construção de sentidos não visa somente à leitura literária, mas reside no âmago da relação de ensino na educação como apropriação de cultura e, conseqüentemente, na raiz da prática pedagógica que considera o aluno como sujeito de seu aprendizado.

4.6 – Gestão e estrutura escolar na intersecção de políticas e práticas

Considerando os pressupostos teóricos apresentados no cap. 1, ao longo do percurso de observação e análise das condições materiais para o ensino de leitura literária na escola (cap. 2) e das práticas e relações de ensino na sala de aula (cap. 3), foi possível identificar cinco dimensões relacionadas à gestão e à estrutura escolar que influenciam o ensino deste objeto nos anos iniciais: - formação de professores; - planejamento e gestão pedagógica; - objetos de ensino e seus usos; - avaliação do ensino e da aprendizagem da leitura; - e interlocução na sala de aula, tratados respectivamente nos itens 4.1 a 4.5. Tais dimensões se manifestam na escola na forma de três tipos principais de componentes:

1) componentes materiais, que são os próprios textos em seus variados suportes (nesta pesquisa priorizamos o livro), os espaços e o ambiente para a leitura e seu ensino e suas condições de uso (a biblioteca ou sala de leitura e sua disponibilidade, o modo como uma ou outra está organizada, horários de funcionamento e atendimento aos leitores; a sala de aula, o modo como se senta para ler e conversar sobre a leitura, a disposição dos livros, o cantinho da leitura, etc.);

2) componentes administrativos, relativos a como a escola organiza e desenvolve seu projeto pedagógico, seu planejamento, a avaliação do ensino e da aprendizagem, a formação dos professores, o trabalho coletivo, etc.;

3) componentes interacionais, ou as relações que se estabelecem entre os sujeitos de uma determinada comunidade leitora (aqui se privilegiou a sala de aula), o tipo de mediação que o leitor mais experiente e proficiente (no caso o professor) realiza para apoiar os leitores em formação no desenvolvimento de habilidades e capacidades relativas à construção de sentidos e à fruição literária.

Materializadas na escola na forma dos componentes mencionados, tais dimensões não só influenciam o ensino de leitura como também se influenciam mutuamente. Assim, vamos retomar aqui cada uma delas, procurando apontar algumas dessas conexões.

A **formação de professores** precisa considerar os três tipos de conhecimentos necessários ao professor que ensina a leitura literária nos anos iniciais (conteúdos, estratégias

e comportamento leitor, explanados no item 4.5) e os sujeitos reais a quem ela se destina, ou seja, os docentes em suas trajetórias como profissionais e leitores, que não podem ser simplesmente “descartadas” ou substituídas como uma vestimenta. Ao entrar em contato com conteúdos ou abordagens novas em cursos ou outras atividades de formação, os professores não saem com novas roupagens para colocar sobre o que já sabem ou o que fazem. Mas vão incorporando esses novos conhecimentos, mais ou menos, a depender das concepções menos ou mais arraigadas que possuem sobre educação, ensino e aprendizagem, e no caso do objeto específico aqui tratado, linguagem e leitura.

Essa incorporação, no entanto, não depende só do professor como indivíduo, mas também passa pelas condições de trabalho disponíveis na escola. Podemos apontar um exemplo simples: os programas que enviam livros infantis para uso na sala de aula, sejam do governo federal, sejam do estadual, recomendam que os professores devem conhecer o acervo antes de utilizar as obras diretamente com os alunos. Uma das docentes da escola pesquisada disse que segue esse procedimento para escolher os livros que vai ler em voz alta para as crianças. Essa professora só trabalha naquela escola. Outra docente contou que só faz isso – conhecer o acervo novo de antemão –, de vez em quando, “quando dá”. Ela leciona na escola pesquisada no período da manhã e numa escola da prefeitura à tarde. Diante disso, pode-se perguntar: o contato inicial dos docentes com os livros infantis não poderia ser feito de modo mais sistemático e coletivo durante uma das reuniões de ATPC, que tem como um de seus objetivos justamente promover a formação em serviço? Isso, inclusive, permitiria a eles não só ler os livros infantis, mas também estudar as orientações e manuais que os acompanham.

Para colocar seu **planejamento e gestão pedagógica** a serviço da leitura literária, a escola precisa considerar, antes de mais nada, que este é um objeto *passível de ser ensinado* e, que, portanto, requer uma didática própria, como também deve aparecer explicitamente no projeto pedagógico entre os objetivos a serem alcançados, constando no currículo, com a devida progressão ao longo de cada ciclo. O destaque dá-se pela constatação de que a instituição escolar historicamente identifica apenas a escrita como objeto de ensino, sendo o aprendizado da leitura uma simples decorrência do aprender a escrever.

Para a cultura escolar instituída, “a possibilidade de aprender a ler é uma evidência”, nas palavras de Jean Hébrard. Referindo-se ao sistema escolar francês, em texto escrito

originalmente em 1985, ele afirmava que, àquela época, a tecnologia de ensino de leitura não mudara substancialmente ao longo do tempo.

O ensino da leitura mostra-se ainda menos problemático, porque parece, ao longo de toda a história da instituição escolar, ter-se assentado sobre a mesma tecnologia, permanecendo bastante simples: no fim das contas, sob os diferentes vernizes das modas pedagógicas, trata-se apenas de colocar na memória, à força de repetição, uma combinatória elementar da qual nos serviremos para transformar os signos escritos em sons e vice-versa. Em princípio, só devem fracassar nisto os incapazes ou os preguiçosos. (HÉBRARD, 2009, p. 35)

Resguardadas as diferenças entre dois contextos tão distintos quanto Brasil e França, a análise de Hébrard pode nos servir como referência em vários aspectos. Ele fala ainda em “modas pedagógicas” que não vinham sendo capazes de alterar uma insistente “tecnologia” de ensino que tomava como base metodológica a mecânica da repetição e como pressuposto teórico a noção de escrita como codificação visual da língua falada, adicionada à visão culpabilizadora sobre os alunos que não conseguiam aprender a ler sob a égide de tal sistema tão óbvio ou “evidente”, como prefere o autor. (Cf. HÉBRARD, 2009, p. 35-73)

No que diz respeito à presença de livros na escola, vimos que a existência de **objetos de leitura** não é suficiente, se não se faz deles usos significativos. Não está se querendo dizer, com isso, que se possa abrir mão desses recursos. Certamente, a existência do acervo em grande quantidade e diversificado representa importante conquista que não pode retroceder no que diz respeito às possibilidades de avanço no ensino de leitura literária nas escolas públicas brasileiras.

Mas é necessário também promover formação da equipe e condições de trabalho para que se faça dos livros usos plenos de sentidos. Isso significa que o uso deve estar integrado a um projeto do qual a equipe docente seja autora e com o qual esteja comprometida e não apenas obedeça a comandos presentes no livro didático ou em outros materiais dirigidos ao professor. Além disso, os usos precisam ser variados, múltiplos, para que se possa ter na escola uma representação do que são as práticas de leitura fora dela. Dessa maneira, não basta haver um horário de aula “de ou na” biblioteca ou um canto de leitura na sala de aula que se imobiliza com o passar do tempo. Para propor outros tipos de usos, os docentes precisam avaliar a adequação e a suficiência de suas práticas e não só julgar o desempenho dos estudantes, o que nos leva ao próximo item.

A **avaliação do ensino e da aprendizagem** da leitura literária, por sua vez, requer mecanismos ágeis e contínuos, que permitam analisar os vários aspectos envolvidos no processo: os pressupostos pedagógicos, as práticas didáticas, os objetos de leitura disponíveis, o tempo reservado para esse objeto no currículo escolar e não apenas o que se chama de desempenho dos estudantes por meio de provas e testes. Olhar com atenção para todos esses aspectos é o que vai possibilitar o redirecionamento de ações e estratégias.

Quanto ao que se denomina de avaliação externa, os testes de larga escala e seus resultados, sobretudo o Saresp, aparecem nas falas das várias profissionais da escola como mecanismos que servem para constatar o que já vinha se afirmando muito antes da existência desses dispositivos, ou seja, que os alunos não seriam capazes de aprender porque suas famílias não se importariam com sua educação. Tal “diagnóstico”, por decorrência, induz a vários tipos de ação, relatados no item 4.4:

- a) deixa-se de ler certos textos literários (ou repete-se a leitura de outros) para treinar os alunos para os testes;
- b) formam-se turmas homogêneas;
- c) punem-se os professores que não alcançaram as metas.

Tudo isso acontece “quando a necessidade de avaliar predomina sobre os objetivos didáticos”:

Como acontece no ensino usual da leitura – a exigência de controlar a aprendizagem se erige em critério de seleção e hierarquização dos conteúdos, produz-se uma redução no objeto de ensino, porque sua apresentação se limita àqueles aspectos que são mais suscetíveis de controle. Privilegiar a leitura em voz alta, propor sempre um mesmo texto para todos os alunos, escolher somente fragmentos ou textos muito breves... são alguns dos sintomas que mostram como a pressão da avaliação se impõe frente às necessidades do ensino e da aprendizagem. (LERNER, 2002, p. 92)

Com isso, não está se querendo dizer que as avaliações externas de larga escala baseadas em testes de averiguação de desempenho dos alunos são as responsáveis pela inadequação do ensino de leitura literária nos anos iniciais. Tais avaliações, no entanto, coroam um processo histórico de desqualificação da escola pública, de seu corpo docente e discente, reforçando tudo o que é pernicioso na cultura escolar:

- 1) a concepção de educação como transmissão;

2) a busca de culpados pelo não atingimento dos resultados esperados (os professores buscam novos rótulos para classificar os alunos como incapazes de aprender e o senso comum atribui aos docentes a incapacidade de ensinar);

3) o controle e a fiscalização do trabalho alheio justamente para identificar culpados, não para investigar problemas e propor soluções;

4) e, finalmente, a crença em soluções mágicas, simplistas e definitivas para os problemas.

A **interlocação** entre professores e alunos em sala de aula termina por ser a instância que conjuga todas as outras quatro dimensões. Obviamente, na escola a interlocação didática se dá nos vários espaços e momentos para além da sala de aula, mas este foi o local que se impôs no caso desta pesquisa por ter sido o único lugar identificado na escola onde ocorrem ações sistemáticas de ensino de leitura. Nas práticas de ensino em sala de aulas, verifica-se a forte influência da formação de professores ou dos guias didáticos, como também se “enxerga a ausência” do planejamento e da gestão pedagógica e ainda se sente a premência do tempo imposto por avaliações externas. Isso sem falar que é possível vislumbrar os modos pelos quais os docentes se tornaram leitores (e pelos quais as propostas de formação “passaram batido”).

No item 3.6, vimos que na escola pesquisada a qualidade da interlocação entre professoras e alunos, salvo pela exceção da turma do 2^o ano, deixa muito a desejar. Também sabemos que essa situação não é exclusividade da escola pesquisada, mas pode ser encontrada em boa parte das escolas da rede pública paulista. Com isso não se está querendo recair na afirmação que já ocupa lugar comum nos discursos das últimas décadas, de que a “culpa” pela não aprendizagem é do professor. Caberia, sim, averiguar que conjunto de circunstâncias colocaram o professor nesse lugar. Nesse sentido, Smolka faz uma contundente distinção entre a *tarefa de ensinar* e a *relação de ensino*.

A tarefa de ensinar, organizada e imposta socialmente, baseia-se na relação de ensino, mas, muitas vezes, oculta e distorce essa relação. Desse modo, a ilusão e o disfarce acabam sendo produzidos, não pela *constituição da relação de ensino*, mas pela *instituição da tarefa de ensinar*. Em várias circunstâncias, a tarefa rompe a relação e produz a “ilusão”. Ou seja, da forma como tem sido vista na escola, a tarefa de ensinar adquire algumas características (é linear, unilateral, estática) porque, do lugar em que o professor se coloca (e é colocado), ele se apodera (não se apropria) do conhecimento; pensa que o possui e pensa que sua tarefa é precisamente dar o conhecimento à criança. Aparentemente, então, o aprendizado da

criança fica condicionado à transmissão do conhecimento do professor. (SMOLKA, 2012, p. 38-39 grifos no original)

Pode-se afirmar, portanto, que, ao longo da história da educação e da instituição escolar tal como a conhecemos, as relações de interlocução entre professor e aluno, do modo como se constituíram, também exerceram e ainda exercem influência sobre as dimensões da formação, do planejamento e gestão, dos objetos e usos e da avaliação.

Resta dizer que a adequada conformação das cinco dimensões deve se dar não só na escola, mas também no nível central do sistema educacional, de modo a garantir a professores e alunos condições efetivas de trabalho (já sabemos que na atividade educativa, ambos são sujeitos que trabalham) que favoreçam o ensino e a aprendizagem da leitura literária para a produção de sentidos.

Quando verificamos que, no passado, na escola pesquisada, a biblioteca escolar era assiduamente frequentada pelos alunos e os atendia diretamente com empréstimos de livros, enquanto a situação atual é de quase interdição durante boa parte do ano letivo, pairam dúvidas sobre os propósitos do sistema de ensino para com a educação. Além do enorme gasto com acervo, feito tanto pelo governo federal quanto pelo estadual, a impressão é que tudo o mais – múltiplos mecanismos de aferição externa de aprendizagem, tantas novas normas, orientações e diretrizes, materiais didáticos para uso de professores e alunos e sistemas informatizados de gestão –, não terá sido concebido para servir às finalidades pedagógicas. Parece que tudo isso se compõe mais como tentativas de controle e fiscalização sobre o trabalho docente do que como acompanhamento e apoio pedagógico à escola. Um exemplo bem concreto é a obsessão pela rotina, manifesta nas recorrentes solicitações que a diretora fez às docentes durante as reuniões de ATPC (ver item 2.5).

Por fim, os resultados da pesquisa podem propiciar muitas outras questões a respeito de interesses e propósitos alheios à educação, mas que pairam sobre ela e influenciam as práticas escolares como um todo (não só as de ensino de leitura literária). Entre tais intentos podemos destacar:

- 1) interesses do mercado de produção e venda de livros;

- 2) interesses do mercado das chamadas “avaliações” externas;
- 3) interesses do mercado de consultorias na área de gestão educacional.

Sobre o primeiro ponto, quando se analisam os dados da série histórica da pesquisa *Produção e vendas do setor editorial brasileiro*, verifica-se que tanto a produção quanto a venda de livros estão em franca ascensão no País, assim como também o faturamento do setor. De 1990 a 2012, houve um crescimento de 155% na produção e de 452% no faturamento do setor³⁹ (Cf. CÂMARA BRASILEIRA DO LIVRO, 2013). Segundo a Associação Internacional dos Editores, o mercado brasileiro de livros teria ingressado entre os maiores do mundo, sendo o nicho editorial considerado um dos seis “novos mercados que estão crescendo muito no Brasil em 2013”.⁴⁰ E, ainda, o Brasil foi o país homenageado em 2013 na Feira do Livro de Frankfurt, sinal do grande interesse comercial sobre o mercado brasileiro, em um momento de declínio do setor nos Estados Unidos e na Europa.⁴¹

Nesse contexto, cabe ressaltar que os programas governamentais de aquisição de livros didáticos consomem mais da metade da produção editorial brasileira. De acordo com estimativas feitas por Tatiana Feitosa de Britto, “a indústria dos didáticos representa cerca de 54% da indústria nacional de livros”.

No que tange à concentração do segmento, tem-se, do lado da demanda, um quase monopólio (no ensino fundamental, por exemplo, o Estado responde pela aquisição de aproximadamente 90% dos livros publicados); do lado da oferta, configura-se um oligopólio (poucas editoras vêm concentrando o maior volume de compras do FNDE ao longo do tempo). (BRITO, 2011, p. 12)

Em seu estudo, que abrangeu apenas os programas de aquisição de livros didáticos do Governo Federal, ou seja, não incluiu as iniciativas de compra e distribuição de acervo literário, a autora verificou ainda que:

a) desde o início dos programas nacionais de livro didático no Brasil (1929), sete editoras foram parceiras constantes do MEC;

b) de 1998 a 2006 mais de 90% das compras do FNDE foram feitas junto a somente dezessete editoras;

³⁹ Cálculos produzidos a partir de dados publicados em pesquisa da Câmara Brasileira do Livro. Disponível em: <<http://migre.me/jc9bu>>. Acesso em: 21 dez. 2013.

⁴⁰ Análise publicada em 19/8/2013 no blog *Brasil Link*: <<http://brasillink.usmediaconsulting.com/2013/08/6-novos-mercados-que-estao-crescendo-muito-no-brasil-em-2013/>>. Acesso em 22 dez. 2013.

⁴¹ Em artigo já citado, dedico-me a analisar com mais detalhes tais relações (Cf. NASCIMENTO, 2014).

c) tem havido uma migração da “concentração em editoras de origem familiar para o oligopólio de grandes grupos empresariais, inclusive estrangeiros”. (Cf. BRITO, 2011)

Já o segundo e o terceiro pontos indicados (mercados da avaliação e da gestão educacional) estão intimamente relacionados a interesses de um grupo amplo e diversificado em sua composição, que Luiz Carlos de Freitas denomina de “reformadores empresariais da educação”. Com uma crítica incisiva ao que chama de “teoria da competência humana” e de “engenharia de desempenho”, o autor sintetiza o neotecnicismo que se apodera da área educacional:

O tecnicismo se apresenta, hoje, sob a forma de uma “teoria da responsabilização”, meritocrática e gerencialista, onde se propõe a mesma racionalidade técnica de antes, na forma de “*standards*”, ou expectativas de aprendizagens medidas em testes padronizados, com ênfase nos processos de gerenciamento da força de trabalho da escola (controle pelo processo, bônus e punições), ancorada nas mesmas concepções oriundas da psicologia behaviorista, fortalecida pela econometria, ciências da informação e de sistemas, elevadas à condição de pilares da educação contemporânea. (FREITAS, 2012, p. 383)

Todos esses temas estão relacionados ao que Vitor Henrique Paro denomina de “amadorismo pedagógico”, por sua vez atrelado à “razão mercantil”. Sem fundamentação no conhecimento técnico-científico sobre educação, as políticas educacionais são dominadas pelas promessas da competição mercantil e pela busca de resultados econômicos, sem se atentar para os fins educacionais propriamente. (Cf. PARO, 2015, p. 50-51)

Certamente, tais questões, que envolvem poderosos interesses, merecem ser investigadas em sua influência sobre o ensino de leitura literária e de outros conteúdos da educação escolar brasileira, como sobre todos os outros aspectos da gestão e da estrutura da escola e dos sistemas públicos de ensino.

Considerações de final de caminhada

A leitura e a escrita das palavras, contudo, passam pela leitura do mundo. Ler o mundo é um ato anterior à leitura da palavra. O ensino da leitura e da escrita da palavra a que falte o exercício crítico da leitura e da releitura do mundo é científica, política e pedagogicamente capenga.

Paulo Freire⁴²

Na belíssima narrativa do livro infantil “A grande fábrica de palavras”, a escritora francesa Agnès de Lestrade conta sobre um país onde falar custava muito caro e onde se falava muito pouco, pois as palavras eram produzidas diuturnamente e vendidas por uma grande fábrica. Para falar, as pessoas precisavam antes comprar as palavras. Algumas eram mais caras do que outras e só os muito ricos davam-se o luxo de pronunciá-las. Quem não tinha dinheiro, catava palavras nas latas de lixo, mas normalmente elas tinham pouca serventia. Também era possível comprar palavras nas promoções de primavera, mas elas tampouco serviam para algo. As crianças costumavam usar redes de pegar borboletas para capturar algumas palavras no ar e, à noite, dizê-las orgulhosas a seus pais.

Numa dessas ventanias, o menino Phineas conseguiu apanhar três palavras com sua rede: cereja, poeira, cadeira. Ele as guardou com grande cuidado, pois planejava com elas presentear sua amada, Cibele, uma vez que não possuía dinheiro para comprar as palavras “Eu te amo”. Ficou inseguro na hora de verbalizá-las, pois lhes pareceram muito pequenas perante a declaração completa que seu rival, um garoto rico, fizera segundos antes à menina. Mesmo assim, fechou os olhos, pensou em todo o amor guardado em seu coração e inspirou profundamente antes de soltar as três palavrinhas que voaram para a amada. Esta, sem ter palavras armazenadas para retribuir, respondeu-lhe com um doce beijo no rosto.

A passagem retrata uma alegoria sobre o caráter ideológico e o poder simbólico (amparado no poder econômico, social e político) das palavras, dos discursos. Ao mesmo tempo, mostra que o sentido das palavras se dá nos usos e nas relações entre sujeitos. De maneira poética, esse texto leva-nos a concluir que ler (textos literários ou quaisquer outros),

⁴² (FREIRE, 2011c, p. 109).

pensar, refletir, agir, estudar, brincar, enfim, não são atividades que possam ser desconectadas, sobretudo na fase da vida em que as crianças frequentam a escola fundamental. Entre tantas outras, fazem parte do maravilhoso processo de tornar-se humano, de constituir-se enquanto sujeito. Uma vez que o processo de constituição de subjetividade se prolonga pela vida afora, podemos dizer que o leitor está sempre em formação e desenvolvimento, inclusive os professores, estes com a responsabilidade de mediar formalmente o aprendizado da leitura literária na escola.

A noção de leitura como produção faz perceber que o que parece atividade passiva é repleto de esforço (trabalho) por parte do leitor, que construir sentido para um texto é um trabalho intenso, delicado, sutil, que como vimos, é constituidor de conhecimento e do próprio sujeito, uma vez que não se constrói sentido para algo a partir de uma relação de exterioridade. A aprendizagem da leitura como processo de produção de sentido exige trabalho de ensino constante, cotidiano, desapressado, firme e atento, que nada tem a ver com atividades mecânicas, repetitivas e engessadas (como a leitura diária imposta pela secretaria de educação), que pretendam gerar resultados – mensuráveis em testes padronizados –, automaticamente.

Nos anos iniciais do ensino fundamental, quando as crianças ainda estão constituindo sua autonomia, a produção de sentidos não se dá por um passe de mágica, pelo simples fato de terem belos livros em suas mãos ou mesmo pela leitura em voz alta pelo professor, por mais encantadora e envolvente que seja sua performance. Os alunos *aprendem a construir sentidos* e, portanto, a se tornar leitores, inseridos em práticas permanentes e concretas de leitura e de sua discussão, a partir das intervenções docentes.

Tudo isso nos leva a reafirmar a importância da leitura literária e de seu aprendizado conectado aos outros componentes do ciclo inicial do ensino fundamental: quanto mais palavras, mais diversidade, mais riqueza de repertório, mais fundo o pote de onde se pode selecionar expressões para dar sentido ao que se ouve e ao que se diz, mais largo o horizonte, mais sede se sente e mais água se quer beber.

Esta pesquisa teve como objetivo verificar e analisar as relações entre gestão e estrutura escolar e o ensino de leitura literária nos anos iniciais do ensino fundamental. Em seu percurso, foram identificadas cinco dimensões que influenciam o ensino de leitura literária nos anos iniciais: formação de professores; planejamento e gestão pedagógica; objetos de leitura e seus usos; avaliação do ensino e da aprendizagem; interlocução para a construção de sentidos. De sua conjugação depende a realização de um trabalho pedagógico consistente e progressivo de ensino da leitura literária ao longo de todo o ciclo dos anos iniciais.

A pesquisa de campo realizada em uma escola da rede pública estadual paulista trouxe dados que permitiram identificar alguns avanços e muitos limites em relação ao desenvolvimento dessas cinco dimensões, expostos e analisados ao longo deste trabalho.

A observação das aulas em cinco turmas de anos iniciais mostrou que as professoras procuram realizar diferentes estratégias para o desenvolvimento do trabalho de ensino de leitura. Contudo, verificou-se também que, exceto no 2º ano B, nas outras turmas a maior parte das conversas sobre os textos lidos parecia se dissolver na falta de ânimo e participação das crianças diante de mediações pouco engajadoras das docentes.

Se as relações de ensino são marcadas por interlocuções empobrecidas de sentidos, não se pode atribuir a responsabilidade por essa situação exclusivamente ao professor. Pode-se, sim, afirmar que as cinco dimensões acima mencionadas não são consideradas em seu conjunto no âmbito da administração central do sistema de ensino e tampouco na escola. Falta um projeto que estabeleça e articule objetivos, ferramentas de ensino e mecanismos de avaliação condizentes com o ensino de leitura literária nos anos iniciais.

Ao longo do tempo, surgem ações e iniciativas dispersas em cada uma daquelas cinco dimensões, sendo que algumas persistem (como a distribuição de acervo) e outras desaparecem como se nunca tivessem existido (como o funcionamento da biblioteca atendendo diretamente os alunos durante o projeto Escola Padrão). O que mais chama a atenção são aquelas que parecem contrariar as boas intenções manifestas nos documentos oficiais, como é o caso de priorizar atividades de formação para os docentes das turmas (séries/anos) que vão realizar os testes das aferições externas (ver item 4.1).

A dispersão de ações e propósitos está presente na escola e na SEE e parece transitar em via de mão dupla de uma instância para a outra. Conforme relatado ao longo do cap. 2, a atual diretora decidiu sozinha os horários para as professoras levarem suas turmas à biblioteca; o professor readaptado decidiu sozinho fazer tombamento de livros como se fossem equipamentos pertencentes ao patrimônio da escola; uma professora decide sozinha que não vai ler em voz alta para os alunos... Em um “novo” projeto advindo da SEE, uma nova professora readaptada continua trabalhando sozinha na reorganização da ex-biblioteca (agora Sala de Leitura) e do acervo, sob orientação de um técnico especializado enviado pela DRE, sem sequer ter sido apresentada à equipe docente.

A maneira como a nova iniciativa chega à unidade escolar, por si só, denuncia o modo como o sistema administrativo central vê a escola: um receptáculo de normas, instruções e programas sobre os quais a escola não tem a menor autoria, aos quais deve simplesmente obedecer. Ao fim e ao cabo, é também esse o jeito como a escola vê os estudantes: receptáculos de conteúdos para serem absorvidos e de ordens que devem ser obedecidas. Eis o paradigma da educação como transmissão perpassando todas as instâncias, processos e mecanismos do sistema educacional...

Um projeto consistente de ensino de leitura literária nos anos iniciais coadunaria formação de professores e de toda a equipe pedagógica da escola com a existência de espaços e materiais adequados para o trabalho de professores e alunos, como também a inserção efetiva desse conteúdo no currículo, o que certamente pressupõe muito mais do que um horário semanal de visita à biblioteca. Tal projeto preveria ainda seu acompanhamento e avaliação constante nas reuniões pedagógicas, como o envolvimento das famílias e da comunidade, o que amplifica a circulação de sentidos das leituras compartilhadas na escola.

A qualidade do ensino de leitura literária na escola, então, não é responsabilidade exclusiva do professor, como se fosse possível promover interações impecáveis dentro da sala de aula, alheias a todos os outros aspectos que constituem a escola e o sistema de ensino em seu todo. Como as relações de ensino ganham sua concretude mais evidente na interlocução entre professores e alunos na sala de aula, termina-se por esperar que todos os problemas da educação (e, no caso, do ensino de leitura literária) se resolvam nessa instância. Nesse sentido, a gestão e a estrutura escolar parecem estar presas a uma lógica temporal que impede a fruição literária. A esse respeito, embora se refira ao ensino da literatura nos anos finais do

ensino fundamental e no ensino médio, a reflexão da professora Neide Luzia de Rezende serve igualmente aos anos iniciais:

Construir autonomia e visão crítica, tendo a leitura como a maior aliada, supõe que o professor tenha ele próprio vivenciado esse tipo de formação e que o currículo escolar reserve tempo e espaço para isso, uma vez que reflexão, elaboração, escrita e leitura, em especial literária, demandam tempo, num ritmo que não é aquele dos conteúdos objetivos com respostas exatas ou mecanizadas. Ler, refletir, fruir, entender, elaborar, reelaborar, requer mais do que uma ou duas horas semanais constantes numa grade, como sói acontecer. (REZENDE, 2013a, p. 11)

E, como no final da caminhada é sempre bom olhar para o que nos inspirou de início, para o que nos estimulou a botar o pé na estrada, vemos que a gestão e a estrutura escolar também estão amarradas pela lógica da transmissão de conhecimento, essa que historicamente contraria tudo o que a Ciência vem comprovando sobre o modo como o homem se faz sujeito histórico-cultural, como se dá o desenvolvimento humano e como se processa o aprendizado.

A estreiteza do conceito de educação que se relaciona apenas à transmissão de conhecimentos e informações tem reduzido a apenas isso a compreensão do direito constitucional à educação, deixando na sombra o verdadeiro direito à humanização do cidadão que é seu direito à cultura. A negação desse direito, que na sociedade em geral se concretiza na falta de acesso aos bens culturais de vastas camadas da população, começa na escola, pela recusa, quer da fruição dessa cultura, quer do oferecimento dos meios intelectuais necessários para seu pleno usufruto. (PARO, 2011, p. 229)

Entretanto, como bem nos lembra Rezende, a escola não precisa permanecer do jeito que está: “a escola, assim como todo elemento de cultura, é histórica, e precisa mudar” (REZENDE, 2013b, p. 109). Ela pode mudar, ou melhor, nós podemos mudá-la para acolher a leitura literária, sem falar nos tantos outros objetos e elementos da cultura que hoje estão do lado de fora dos muros escolares. É preciso trabalhar para construir uma estrutura e gestão escolar e do sistema educacional que realmente considere a leitura literária como algo a ser ensinado na escola, deixando de ser seu aprendizado visto como evidência, herança familiar, prêmio ou castigo.

Tudo isso eu disse tão longamente por medo de ter prometido demais e dar apenas o simples e o pouco. Pois esta história é quase nada.

Clarice Lispector

Referências

ABREU, Márcia (Org.). **Leitura, história e história da leitura**. Campinas: Mercado de Letras/ALB; São Paulo: Fapesp, 1999. [2a reimp]. 640 p.

AGUIAR, Vera Teixeira de. Leitura literária e escola. In: MARTINS, Aracy Alves; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (Org.). **A escolarização da leitura literária - O jogo do livro infantil e juvenil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 235-255.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005. 348 p. [Publicado originalmente em inglês em 1954].

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Alfabetização e ensino de português: um desafio e algumas perspectivas curriculares. In: **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, n. 12, p. 9-35, ago.-dez. 2011.

_____. A leitura incerta: a relação de professores(as) de Português com a leitura. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 27, p. 85-104, jul. 1998.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2014. 208 p. [Publicado originalmente na Rússia em 1929]

BRASIL. MEC - Secretaria de Educação Básica. **PNBE na escola: literatura fora da caixa - Guia 2: Anos iniciais do ensino fundamental**. [Elaborado pelo Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Universidade Federal de Minas Gerais]. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014. 106 p.

_____. **Acervos complementares: alfabetização e letramento nas diferentes áreas do conhecimento**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2012. 140 p.

BRITTO, Tatiana Feitosa de. O livro didático, o mercado editorial e os sistemas de ensino apostilados. **Textos para Discussão**, Brasília, n. 92, p. 1-19, jun.-2011.

CÂMARA BRASILEIRA DO LIVRO. **Produção e vendas do setor editorial brasileiro**. Disponível em: < <http://www.snel.org.br/dados-do-setor/producao-e-vendas-do-setor-editorial-brasileiro/> >. Acesso em: 21 dez. 2013.

CÂNDIDO, Antônio. Direitos humanos e literatura. In: FESTER, A. C. Ribeiro (Ed.). **Direitos humanos e...** São Paulo: Editora Brasiliense, 1989. p. 107-126.

CANETTI, Elias. **A língua absolvida**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010. 344 p.

CHARTIER, Anne-Marie. **Práticas de leitura e escrita - história e atualidade**. 2. ed. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2011. 246 p.

_____. Que leitores queremos formar com a literatura infanto-juvenil? In: PAIVA, Aparecida, MARTINS, Aracy, PAULINO, Graça, VERSIANI, Zélia (Org.). **Leituras literárias: discursos transitivos**. Belo Horizonte: Ceale, Autêntica, 2005. p. 127-144.

CHARTIER, Roger (Org.). **Práticas da leitura**. 4. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2009. 266 p. [Publicado originalmente na França em 1985]

EVERETT, Daniel. **Language: the cultural tool**. Londres: Profile Books, 2013. 352 p.

FABRE, Daniel. O livro e sua magia. In: CHARTIER, Roger (Org.). **Práticas da leitura**. 4. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2009. p. 201-228.

FONTANA, Roseli A. Cação. A elaboração conceitual: a dinâmica das interlocuções na sala de aula. In: SMOLKA, Ana Luiza B. GÓES, Maria Cecília R. de. (Org.) **A linguagem e o outro no espaço escolar - Vygotsky e a construção do conhecimento**. 14. ed. Campinas: Papirus, 2013. p. 129-162.

FREINET, Célestin. **A educação do trabalho**. São Paulo: Martins Fontes, 1998. 418 p. [Publicado originalmente em francês em 1949].

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011a. 144 p.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011b. 254 p.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011c. 334 p.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012.

FREITAS, Marcos Cezar de. **Alunos arcaicos, rústicos e primitivos: o pensamento social no campo da educação**. São Paulo: Cortez, 2005. 144 p.

GATTI, Bernardete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. 3. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2010. 88 p.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 5. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013. 252 p.

_____. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**. 2. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2009. 142 p.

GOMES-SANTOS, Sandoval Nonato. Leitura literária e aula de língua: notas para uma abordagem aplicada. **Leitura: Teoria & Prática**. Campinas, Associação de Leitura do Brasil, vol. 55, p. 55-60, 2010.

GOULEMOT, Jean Marie. Da leitura como produção de sentido. In: CHARTIER, Roger (Org.). **Práticas da leitura**. 4. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2009. p. 107-116.

HÉBRARD, Jean. O autodidatismo exemplar. Como Valentin Jamerey-Duval aprendeu a ler? In: CHARTIER, Roger (Org.). **Práticas da leitura**. 4. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2009. p. 35-73.

JOLIBERT, Josette. **Formando crianças leitoras**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994. 220 p.

KATO, Mary. **O aprendizado da leitura**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999. 144 p.

KORCZAK, Janusz. **Como amar uma criança**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997. 384 p. [Publicado originalmente na Polônia em 1958]

_____. **Quando eu voltar a ser criança**. Apresentação: Tatiana Belinky. São Paulo: Círculo do Livro, [19--]. 220 p.

LAJOLO, Marisa. A leitura como moeda de trânsito social. Entrevista a Iracema Nascimento. In: NASCIMENTO, Iracema Santos do (Org.). **Políticas e práticas de leitura no Brasil**. São Paulo: Ação Educativa, 2003. p. 47-57. (Série Em Questão, n. 2).

LAJOLO, Marisa. ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2003. 374 p.

LEAL, Leiva de Figueiredo Viana. Leitura e formação de professores. In: MARTINS, Aracy Alves; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (Org.). **A escolarização da leitura literária - O jogo do livro infantil e juvenil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 263-268.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002. 120 p. [1. reimp 2007]

LESTRADE, Agnès. **A grande fábrica de palavras**. Belo Horizonte: Aletria, 2013. 40 p.

LIBERATO, Yara Goulart. Perguntas de “compreensão” e “interpretação” e o aprendizado da leitura. In: MARTINS, Aracy Alves; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (Org.). **A escolarização da leitura literária - O jogo do livro infantil e juvenil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 223-233.

LIPSKY, Michael. **Street-level bureaucracy: dilemmas of the individual in public services**. New York, NY: Russell Sage Foundation, 2010. [30th Anniversary Expanded Edition]

LISPECTOR, Clarice. **A hora da estrela**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998. 88 p.

MARI, Hugo. Sobre algumas condições da leitura: da naturalidade do significante ao conhecimento de intenções. In: MARTINS, Aracy Alves; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (Org.). **A escolarização da leitura literária - O jogo do livro infantil e juvenil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 191-221.

MARQUES, Gláucia Maria Bastos; SAMPAIO, Maria Lúcia Pessoa; REZENDE, Neide Luzia de. O professor leitor: implicações na prática docente. In: SAMPAIO, Maria Lúcia Pessoa; REZENDE, Neide Luzia de; BONFIM, Maria Núbia Barbosa (Org.). **Ensino de Língua Portuguesa: entre documentos, discursos e práticas**, São Paulo: Humanitas, 2012. p. 179-192

MARTINS, Aracy Alves; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (Org.). **A escolarização da leitura literária - O jogo do livro infantil e juvenil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. 272 p.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política**. São Paulo: Nova Cultural, 1988. 288 p. Vol. I, Tomo I (Prefácios e capítulos I a XII).

MILLS, Charles Wright. **Sobre o artesanato intelectual e outros ensaios**. Rio de Janeiro: Zahar, 2009. 96 p.

MORTATTI, Maria do Rosário. **Leitura, literatura e escola: sobre a formação do gosto**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001. 170 p.

NASCIMENTO, Iracema Santos do. Leitura e formação de leitores plenos no Brasil: crise ou desafios permanentes? In: **Linha Mestra**, Ano 8, n.24, jan.-jul. 2014, p. 1512-1515.

NOGUEIRA, Ana Lúcia Horta. Eu leio, ele lê, nós lemos: processos de negociação na construção da leitura. In: SMOLKA, Ana Luiza B. GÓES, Maria Cecília R. (Org.) **A linguagem e o outro no espaço escolar - Vygotsky e a construção do conhecimento**. 14. ed. Campinas: Papyrus, 2013. 13-34.

NOGUEIRA, Erich Soares. Encontrar nas palavras novas coisas de ver: o texto literário na formação do leitor. In: OLIVEIRA, Eliana Kefalás, MORAES, Giselly Lima de, PEPE, Cristiane Marcela (Org.). **Leitura literária e mediação**. Campinas: Edições Leitura Crítica; ALB, 2014. p. 49-58.

PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca. Discurso da paixão: a leitura literária no processo de formação do professor das séries iniciais. In: PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça; VERSIANI, Zélia (Org.). **Leituras literárias: discursos transitivos**. Belo Horizonte: Ceale, Autêntica, 2005. p. 111-126.

PARO, Vitor Henrique. **Diretor escolar: educador ou gerente?** São Paulo: Cortez, 2015. 128 p.

_____. Interferências privadas na escola básica: sequestro do público e degradação do pedagógico. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 16., 2012, Campinas. **Anais**. Campinas: Junqueira & Marin Editores, 2012a. p. 85-95.

_____. **Administração escolar: introdução crítica**. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2012b. 232 p.

_____. **Crítica da estrutura da escola**. São Paulo: Cortez, 2011. 248 p.

_____. **Educação como exercício do poder:** crítica ao senso comum em educação. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010. 104 p.

PAULINO, Maria das Graças Rodrigues. Sobre leitura e saber, de Anne-Marie Chartier. In: MARTINS, Aracy Alves; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (Org.). **A escolarização da leitura literária - O jogo do livro infantil e juvenil.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 71-76.

_____. Algumas especificidades da leitura literária. In: PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO Graça; VERSIANI, Zélia (Org.). **Leituras literárias: discursos transitivos.** Belo Horizonte: Ceale, Autêntica, 2005. p. 55-68.

PRESTES, Zoia. **Quando não é quase a mesma coisa:** traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2012. 256 p.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante:** cinco lições sobre a emancipação intelectual. 3. ed. Belo Horizonte: autêntica, 2011. 192 p. [Publicado originalmente na França em 1987].

REZENDE, Neide Luzia de. Apresentação ao leitor brasileiro. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia de (Org.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura.** São Paulo: Alameda Casa Editorial, 2013. p. 7-18.

_____. O ensino de literatura e a leitura literária. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (Org.). **Leitura de literatura na escola.** São Paulo: Parábola, 2013b. p. 99-112.

RIBEIRO, Vera Masagão. Para ler as políticas e as práticas de leitura no Brasil. In: NASCIMENTO, Iracema Santos do (Org.). **Políticas e práticas de leitura no Brasil.** São Paulo: Ação Educativa, 2003. p. 14-19. (Série Em Questão, n. 2).

_____. **Alfabetismo e atitudes:** pesquisa com jovens e adultos. Campinas: Papyrus; São Paulo: Ação Educativa, 1999. 256 p.

RODRIGUES, Maria Lucia. Metodologia multidimensional em Ciências Humanas: um ensaio a partir do pensamento de Edgar Morin. In: RODRIGUES, Maria Lucia; LIMENA, Maria Margarida Cavalcanti. **Metodologias multidimensionais em ciências humanas.** Brasília: Liber Livro Editora, 2006. p. 13-32.

SÃO PAULO (Estado). Resolução SE n.º 15, de 18 de fevereiro de 2009. Dispõe sobre a criação e organização de Salas de Leitura nas escolas da rede estadual de ensino. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, Poder Executivo, São Paulo, SP, 19 fev. 2009. Seção 1, p. 39.

_____. Resolução SE n.º 86, de 19 de dezembro de 2007. Institui, para o ano de 2008, o programa “Ler e Escrever”, no ciclo I das escolas estaduais de ensino fundamental das Diretorias de Ensino da Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São

Paulo. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, Poder Executivo, São Paulo, SP, 21 dez. 2007. Seção 1, p. 23.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. **Orientações para o planejamento escolar 2014**. São Paulo: Secretaria da Educação / Coordenadoria de Gestão da Educação Básica, 2014. 205 p.

_____. **Legislação de ensino fundamental e médio**. Unificação de dispositivos legais e normativos relativos ao ensino fundamental e médio. 3. ed. São Paulo: Secretaria da Educação, 2013a. 466 p.

_____. **Ler e escrever**: livro de textos do aluno. 3. ed. São Paulo: Fundação para o Desenvolvimento da Educação, 2013b. 192 p.

_____. **Ler e escrever**: guia de planejamento e orientações didáticas; professor alfabetizador, 1a série. 3. ed. São Paulo: Fundação para o Desenvolvimento da Educação, 2010. 192 p.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. Partilha e conflito de interpretações: um caminho para o desenvolvimento da linguagem do leitor infantil. In: SMOLKA, Ana Luiza B. et al. **Leitura e desenvolvimento da linguagem**. 2. ed. São Paulo: Global; Campinas: ALB, 2010. p. 67-80

SILVERSTEIN, Shel. **Fuja do Garabuja! e outros seres fantásticos**. São Paulo: Cosac Naify, 2009. 64 p.

SMOLKA, Ana Luiza B.; GÓES, Maria Cecília R. (Org.) **A linguagem e o outro no espaço escolar** - Vygotsky e a construção do conhecimento. 14. ed. Campinas: Papyrus, 2013. 190 p.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita**: a alfabetização como processo discursivo. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2012. 184 p.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: MARTINS, Aracy Alves; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (Org.). **A escolarização da leitura literária** - O jogo do livro infantil e juvenil. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 17-48.

STAKE, Robert E. Pesquisa qualitativa/naturalista – Problemas epistemológicos. **Educação e Seleção**, São Paulo, n. 7, p. 19-27, jan.-jun. 1983.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências com relação à formação do magistério. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 13, p. 5-24, jan.-mar. 2000.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009a. 496 p.

_____. **Imaginação e criação na infância.** Comentários: Ana Luiza Smolka. São Paulo: Ática, 2009b. 136 p.

_____. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. 182 p.

VINCENT, Guy. LAHIRE, Bernard. THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. **Educação em revista**, Belo Horizonte, n. 33, jun. 2001. p. 7-47. [Publicado originalmente em francês em 1984].

ZILBERMAN, Regina. A leitura no Brasil: sua história e suas instituições. [S.I.: s.n.], [entre 1999 e 2008]. Não paginado. Disponível em <<http://www.unicamp.br/iel/memoria/Ensaios/regina.html>>. Acesso em: 26 dez. 2013.