

Ler para aprender? – práticas docentes em leitura e literatura

*Renata Junqueira de Souza**
*Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto***

Resumo

Este artigo versa sobre o letramento literário, analisando conceitos e práticas de professores da rede pública de ensino do estado de São Paulo, circunscritos na região do Oeste paulista. São analisados dados da segunda fase de uma pesquisa, que procura contribuir para o reordenamento das políticas públicas de leitura, a fim de que cada vez mais um maior número de crianças possam ter acesso ao texto literário.

Palavras-chave: Ensino da leitura. Ensino da literatura. Práticas de leitura. Formação de professores.

Dentre os muitos aspectos da problemática do letramento literário, gostaríamos de tecer, aqui, algumas considerações com base nos dados coletados na segunda fase de pesquisa por nós desenvolvida a partir de 2006¹ – já em uma abordagem qualitativa –, em que foram entrevistados professores por meio de roteiros semi-estruturados.

Estudiosos e críticos da ilustração de livros didáticos ou de literatura infantil e juvenil (Soares, 1999; Faria, 2004; Azevedo, 1998, 2004, 2005 e 2007; Lajolo, 2005; Rangel, 1994, dentre outros)

* Unesp – Faculdade de Tecnologia e Ciências. Mestra pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Doutora pela Unesp. É professora Assistente junto ao Departamento de Educação da Unesp – Presidente Prudente, onde coordena o Centro de Estudos em Leitura, Literatura e Literatura Infantil e Juvenil. E-mail: recellij@gmail.com

** Pedagoga pela Faculdade de Filosofia e Ciências Unesp. Mestra pela Universidade Federal de São Carlos. Doutora pela Unesp. É professora Assistente junto ao Departamento de Didática – FFC. Unesp – Marília, onde integra o Programa de Pós-Graduação em Educação. E-mail: cyntia@marilia.unesp.br

há algum tempo têm apontado para a questão da qualidade dos textos apresentados nos livros didáticos e o uso desses textos em salas de aula visando letrar alunos a partir da literatura. Alguns autores ainda salientam o tratamento dado pelo professor ao gênero literário, que, ao tentar a transposição didática, faz com que tal gênero perca aspectos de sua dimensão sócio discursiva (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004; BAKHTIN, 1990, 1992; ROJO, 2000).

Assumindo, com Soares (1999), a posição de que não há como ter escola sem ter escolarização de conhecimentos, saberes, artes, e mais, que o surgimento da escola está indissociavelmente ligado à constituição de “saberes escolares”, é fundamental, desde o início da escolarização, incorporar à prática de formação de leitores duas perspectivas de análise, quando abordamos as relações entre o processo de escolarização e a literatura infantil.

Numa primeira perspectiva, podemos interpretar as relações entre escolarização, de um lado, e literatura infantil, de outro. Muitas vezes a escola apropria-se da literatura e toma para si a literatura infantil, escolarizando-a, “didatizando” e “pedagogizando” os livros de literatura para crianças, para atender a seus próprios fins, ou seja, “faz dela uma literatura escolarizada”.

Uma segunda perspectiva na qual podem ser consideradas as relações entre escolarização, de um lado, e literatura infantil, de outro, é interpretar essas relações do ponto de vista de que existe a

produção de uma literatura para a escola. Neste caso, analisa-se o processo pelo qual uma “literatura” é produzida para a escola, para os objetivos da escola, para ser consumida na escola e pela clientela escolar, buscando-se literatizar a escolarização infantil. Julga-se que esses textos têm uma função utilitarista, que mais ensinam do que deixam para os leitores possibilidades de várias leituras.

Essas duas perspectivas reforçam a questão polêmica (e não resolvida) em torno do conceito de literatura infantil. Por outro lado, e mais importante que isso, obriga-nos a refletir sobre a seguinte questão: quer se pense em uma literatura infantil escolarizada, quer se pense em uma literatização da escolarização infantil, ou seja, quer se considere a referida literatura como produzida independentemente da escola, que dela se apropria, quer se considere a literatura infantil como uma literatura produzida para a escola, as escolhas que fizermos dos livros ditos de literatura infantil a serem apresentados às crianças é que vão determinar a contribuição deste tipo de texto para o processo de alfabetização e iniciação da leitura literária, com chances de durar para além da escolarização.

Com base nesse primeiro questionamento, foi possível ler e analisar as entrevistas de doze professores do ensino fundamental de Presidente Prudente, Assis e Marília, dos quais 50% lecionavam em quartas séries de escolas municipais e os outros, em sextas séries de escolas estaduais.

Ao nos perguntarmos se o processo de leitura de textos de literatura infantil requer especificidades, ou ainda, se é necessário trabalhar com a leitura literária nas séries iniciais, uma resposta plausível é a de que desde o início da escolarização a criança tem contato com o texto literário, por meio, especialmente, de materiais didáticos, mas nem sempre esse contato ocorre com uma adequada mediação. A professora AND nos apresenta sua maneira de mediar atividades com textos e leitura:

[...] eu procuro fazer assim: eles fazem uma leitura silenciosa aí eu...às vezes eu peço para uma criança ler o texto, outras vezes cada um lê um parágrafo, um pedaço, outras vezes eu leio para eles, [...] depois respondem as questões do livro didático. (AND)

ION, por sua vez, procura permitir o acesso à literatura, no entanto, considera como momento de leitura “verdadeira” as atividades relacionadas ao livro didático: “Leitura mesmo é dentro do texto trabalhado... do livro didático.”

[...] eles têm lido, eles levam livrinho pra casa toda semana, tem livrinho e eles pegam e fazem a leitura sozinhos e tem a leitura que eles trabalham em sala de aula, leitura mesmo é dentro do texto trabalhado...do livro didático. (ION)

De fato, para uma grande parte dos professores o livro didático apresenta-se como uma insubstituível “muleta” (SILVA, 1998, p. 57), no sentido em que a sua adoção possibilita e orienta a aprendizagem dos alunos. Pelo contrário, na sua ausência não se caminha cognitivamente, na medida em que não há substância para ensinar.

Um dos principais motivos dessas e de outras problemáticas decorrentes é que as atividades propostas não possibilitam uma aproximação literária dos alunos com os textos. Outro motivo é a fragmentação dos textos literários, que são apresentados aos alunos como “pseudotextos”, às vezes começando pela metade; outras vezes com seu final alterado ou ignorado; ainda, outras vezes com recortes feitos no corpo do texto apenas para adequá-lo ao espaço do livro didático, aproximando o começo do fim.

Segundo Lígia Chiappini (2002, p. 65), numa pesquisa efetuada no Brasil, a falta de motivação pela leitura pode estar diretamente relacionada com o processo de fragmentação que sofrem os textos no manual escolar. Os fragmentos que surgem nos nossos manuais, por um lado, privam o aluno do contato com o texto na totalidade e, por outro, são inadequados, na maior parte das vezes não apresentando as partes estruturais básicas do texto original. Desse modo, podem provocar no aluno/leitor um sentimento de frustração.

Além disso, muitas vezes, quando é transferido para o livro didático, o texto literário acaba por não se configurar, pois perde a programação visual e as ilustrações do livro originalmente concebido e publicado. Muitos professores sequer atentam para tais questões.

Daí a importância da busca, desde as séries iniciais, de uma relação literária com os textos que transcenda suas limitações e inadequadas escolarizações e de ler literariamente esses textos desde o início

do processo de escolarização. Lê-los nessa dimensão significa recuperar aquela configuração que foi perdida na “didatização” da literatura, reconquistando propostas adequadas de textos produzidos para o público infantil, que não se limitem à condição de mais um apêndice para a aquisição da leitura e da escrita.

Nessa direção, vale situar os comentários da professora DIV, que, mesmo promovendo a hora da leitura, parece ainda escolarizar inadequadamente suas propostas de atividades literárias, ou, como ION, que, ao ler o “livrinho”, quase sempre propõe na sequência uma produção de texto, contudo, ao que nos parece, nem explora a questão da situação discursiva – do destinatário, enunciador, finalidade – da escrita.

[...] sempre tô lendo com eles... nos temos o hábito...Esse ano nós adotamos de tá recomendando o livro... todas as crianças o mesmo livro, pra tá fazendo a “avaliaçãozinha” depois... tá cobrando alguma coisa deles... então eu tenho () o livro todo pra depois tá recomendando pra eles né... e sem contar que todos os dias nos temos no início da aula eu faço a hora de leitura... primeira coisa que nós fazemos então ao entrar na sala de aula é a leitura. (DIV)

(Isso daí é mais ainda) na produção de texto, quase sempre depois da leitura né (daí eu vou explicando) a gente lê, geralmente eu leio um livrinho e pergunto pra eles como que começou a história (), como ficou o começo e o que aconteceu como ficou o meio da história e o final... então eu trabalho muito a modificar o final, modificar até mesmo deixo a história sem o começo, como será que iniciou essa historinha... (ION)

Na continuidade, ION afirma e admite a importância da leitura frutiva, por prazer estético, bem como assume a ausência de uma didática da leitura

do texto literário, que ainda precisa ser construída e aprendida pelos professores, remetendo à sua memória de vida escolar e à sua não formação como leitora do gênero literário.

O que funciona muito e é prazeroso pra eles a literatura de livre:: livros infantil também e eu falo assim... e eu não tenho muita facilidade em trabalhar essa diversidade poesia, de narrativa, de histórias, sabe fazer essa diferença... tentar apresentar bastante pra eles essa diferença de textos, texto literário, então... mas eu acho que ainda falta pra mim um pouco...tenho muita dificuldade assim de:: não sei se é por que eu também não gostava ((risos)). (ION)

Situadas, ainda que panoramicamente, a produção cultural para criança, em especial, e a produção literária para o público infantil e a sua consequente escolarização, fica evidente a necessidade da presença do professor/leitor como mediador do processo de iniciação do leitor/criança. É o que podemos visualizar na fala de CAR, que cria situações de mediação, provocando o desejo da criança pela leitura, fazendo com que “peçam muita leitura e amem a literatura”.

Então, assim, a turma pede muita leitura. Eles amam, adoram ler. Essa turma aqui, nossa, ama. Então eu deixo assim, eu realizo desde a leitura por prazer, por fruição deles, cada um vai na biblioteca assim, né, lê o que quer até assim, eu escolher o livro, eu realizar leitura, algumas vezes leitura dramatizada, algumas vezes leitura não só do livro mesmo, porque a leitura não fica só nisso. Uma vez também já dei atividade assim, eu li o livro da Ruth Rocha e depois passei um filminho também sobre o livro. Atividade assim em grupo também pra apresentação do livro, das partes que mais gostaram, que chamou mais atenção. Assim, eles gostam de atividades assim também. (CAR)

Quanto mais evidente ficar para a criança a importância da leitura literária como poderosa fonte de formação de sensibilidades e de ampliação de nossa visão de mundo, que tem nesta linguagem artística um componente essencial de formação, culturalmente valorizado, embora pouco demandado e pouco ofertado socialmente, mais significativas se tornarão as práticas de letramento literário propostas. Isso tudo se, primeiro, o professor se conhecer como sujeito leitor e souber dimensionar suas práticas de leitura, especialmente a literária. Assim, o seu repertório de leituras, sua capacidade de análise crítica dos textos e suas escolhas adequadas à idade e aos interesses de seus alunos já representarão um sólido e definitivo ponto de partida. PRI também evidencia isso:

Então é::: com relação à leitura nós temos um projeto de leitura dos quartos anos que entra dentro deste projeto maior a hora do conto e isso acaba ampliando com a escola integral e esse a hora do conto é até uma outra professora que trabalha e dentro deste projeto tem a troca dos livros toda semana eles levam um livro pra casa no início eles faziam um relatório mas não um relatório pra saber como foi o livro mas que pelo menos eles aprendam a ler o título, a editora, o autor e aí se eles quisessem colocar o que eles acharam da história eles podiam colocar depois nós cortamos este relatório porque a princípio a gente acha que a leitura tem que ser por prazer e em sala eu costumo todos os dias fazer uma leitura fruição então eu começo uma leitura e às vezes essa leitura instiga que passe a eles pedirem mais ou senão eu pego um livro um pouco mais longo e começo a leitura e falo a aí... e amanhã continuo deixando todos curiosos pra despertar mesmo esse prazer pela leitura... (PRI)

A professora PRI, como mediadora, no processo de formação individual dos leitores-alunos, referindo-se ao seu gosto de leitura, de cultivar a prática de ler entre os alunos, de comentar sobre qual livro está lendo, parece considerar relevante o fato de os alunos saberem que seus professores são sujeitos-leitores, para também lerem e se sentirem seguros e à vontade para compartilhar leituras.

[...] interessante é às vezes eles fazem questão de ver o livro que eu estou lendo e vão na biblioteca e pegam o mesmo livro pra ler em casa então essa questão da leitura pelo fato de eu já fazer essa leitura diária eu percebo que::: eu sou o exemplo...o livro que eu estou lendo eles querem ler a forma que eu estou lendo eles querem ler porque na quarta-feira as primeiras três aulas é só pra leitura então são eles que lêem então eu percebo que eles tentam imitar os meus gestos a forma que eu ando eu abro o livro e mostro os desenho e eles querem mostrar então você percebe que eles querem seguir os seus passos então eu procuro trazer livros diversificados revistas como comprar especiais de contos e dramaturgia assim e muitas vezes nós já fizemos esse ano a leitura de um livro e fazer que eles com aquele livro monte uma peça de teatro então são varias formas que a gente vem trabalhando isso dentro de um projeto. (PRI)

A docente defende o gosto e a preferência dos alunos, como estímulo para uma prática individual da leitura; também acredita no desafio de levar o aluno a descobrir os modos de ler e as artimanhas dos textos.

Essa leitura de formação de leitor tem também por objetivo desenvolver no aluno a familiaridade com a língua escrita pela leitura de todo tipo de texto e de livro, numa quantidade tal que o faça gostar de ler e perceber a impor-

tância da leitura para sua vida pessoal e social, transformando-a num hábito capaz de satisfazer esse gosto e essa necessidade.

E como os professores trabalhariam com esses livros e textos? Ensinando a ler do prisma da “leitura para os ouvidos ou da leitura para os olhos”?

Às vezes no trabalho com texto, (todos lêem), às vezes uma criança lê um pedaço a outra lê outro pedaço, um parágrafo... às vezes eu vou intercalando...é:: quem quer ler ((como se perguntasse ao aluno))...hoje... ah eu quero ((fala como se um aluno respondesse)), hoje essa criança lê, noutro dia outra criança lê, aí se tem... se eu vejo que tem vários querendo ler aí eu divido, né, e assim eles vão... E assim (eu digo mais em) língua portuguesa mas também tem os outros conteúdos que TAMBÉM tem leitura, que são textos mais informativos, que TAMBÉM eles lêem, é uma leitura compartilhada, né. (LUC)

[...] olha eu faço de várias formas, cada vez eu tento avaliar de forma diferente então eu avalio essa leitura do livro que eles fazem dessas diversas formas que eu te falei eh... costume por exemplo é de quinta serie né eles tem aquela coisa de vergonha de ler então eu peço pra ler um parágrafo... tem aqueles que leem muito bem e se matam quando a gente pergunta quem quer ler sempre os mesmos e aí a gente não pode trabalhar sempre com os mesmos né então eu peço pra ler um parágrafo tem aluno que eu chamo e tenho que chegar do lado porque lê bem baixinho então só eu ouço pro amigo dele não tira o sarro então eu tenho feito assim... lendo trechos de livros. (MAR)

[...] essa hora da leitura...eu faço...eu leio pra eles...só leitura sem cobranças nenhuma depois... só um momento de leitura mesmo...e::: agora semana passada nós terminamos com um livrinho que nós estávamos lendo (bimestralmente)... aí eles fizeram a leitura em partes do livro...então nesse momento da hora da leitura ao invés de eu fazer a leitura...cada um lê uma parte até completarmos o livro todo (continuando) cada dia um capítulo. (AND)

Parece, nessas falas, não haver clareza da distinção entre modos de ler e modos de ‘dizer’², bem como do próprio conceito de ler e de leitura compartilhada. É em Bajard (1999 e 2002), Chartier (1998) e Manguel (1997) que nos apoiamos para tais análises.

Tradicionalmente se fala de leitura em voz alta e de leitura silenciosa sem efetuar crítica a essa nomenclatura. Os historiadores da leitura tentam precisar a terminologia. Roger Chartier (1998) usa o termo “leitura para o outro”, que reintroduz a presença de um público. Manguel (1997, p. 131-147) por sua vez, prefere falar de “leitura ouvida”.

Bajard (1999 e 2002), fundamentado em Paul Zumthor (2000), fala-nos da coexistência de duas atividades diferentes: o tratamento visual do texto, a “leitura solitária e puramente visual”, identificada como leitura no sentido estrito, e a “transmissão vocal do texto escrito”, que se opõe de maneira mais forte, irredutível, à leitura de tipo solitário e silencioso.

A relevância dessa distinção, segundo Bajard (1999, 2002), reside nas próprias diferenças entre essas duas modalidades, como, por exemplo: enquanto uma implica uma instância única diante do texto, um interlocutor separado do outro, reduzido à solidão, na outra o corpo de um mediador se interpõe entre texto e o interlocutor, instaurando-se um ato único de participação com copresença. Se a leitura silenciosa se constitui como uma prática literária, a transmissão vo-

cal do texto escrito constitui uma prática que comporta um determinado grau de representação, portanto de teatralidade, dentre outras distinções.

Diante disso, como o professor não consciente desse funcionamento particular e das distinções entre leitura silenciosa e tratamento vocal do texto escrito poderia orientar o aluno a “ler” ou a “dizer” o texto escrito?

Como bem afirma Zumthor (2000) se a leitura em “voz alta” implica uma performance, ato distinto da leitura silenciosa, isso explica que a competência de leitor é também diversa da competência de “transmissor”. Uma pessoa pode ter sucesso com uma delas e ter mais dificuldade com a outra, o que acarreta a necessidade de abordagens diferenciadas por parte do docente ou mediador. Segundo o autor, a didática da “transmissão do texto pela voz” ainda está por ser construída.

SAN tenta proporcionar o contato com boa literatura, todavia, por uma escolha pedagógica inadequada a sua própria meta – levar os alunos a se tornarem leitores autônomos –, há uma incongruência entre seu conceito de ler e sua meta, entre intenções e procedimento metodológico. Se “ler para todo mundo ouvir” é modo de “dizer”, o que demandaria o preparo para a apresentação da transmissão vocal do texto, não é possível por essa via ensinar um modo de ler, tampouco levar ao aprendizado do gosto pela leitura.

A 5ª série assim, a minha preocupação principalmente quando eles chegam, primeiro dia de aula eles – Professora, eu não gosto de ler pra todo mundo ouvir ((como se fosse o aluno falando)), e eu queria assim encontrar uma maneira pra que eles lessem para a classe, assim sem que fosse aquela coisa assim de – aí a professora que está mandando, ela vai me avaliar, né ((como se fosse o aluno falando))... então quando a gente vai pra sala de leitura então a gente, geralmente, a gente faz um trabalho assim quem gostaria de ler, começo assim pelos contos, geralmente os contos de fadas depois a gente... aí eu comecei a trabalhar com outros contos, a poesia SEMPRE... poesia... e os livros assim nós fizemos um... nós desenvolvemos um projeto na escola do Monteiro Lobato, que aí eles liam uma historinha para os colegas e depois eles contavam no grupo pra gente poder montar um livro, a gente montou um livrinho com as histórias do Monteiro Lobato, mas escolhidas por eles... (SAN)

Entre ler em voz alta e ler em silêncio, “[...] aptidões espantosas que adquirimos por meios incertos” (MANGUEL, 1997, p. 85), talvez haja essa outra aptidão, com a qual a escola poderia trabalhar: a de prover condições de produção da leitura literária que sobrepujam aquelas de uma mera decodificação do sentido do texto, pois essa decodificação e o “reconhecimento das relações lógicas que estruturam as frases não são suficientes para possibilitar a compreensão do texto ou de partes dele”, como nos diz Fonseca (2000, p. 30). É preciso ir além buscando os vários sentidos. BER procura realizar tal prática, talvez ainda não com toda a clareza das distinções expostas.

por exemplo, igual eu falei do “Bife e pipoca” não é uma leitura que eu vou fazer pra ver como eles estão lendo... eu leio pra eles... por exemplo a linguagem (interessante), se tem dois personagem às vezes a gente faz, né aí eles pedem pra ler, eles sempre levantam a mão e aí eu acabo escolhendo um ou outro que vai ler naquele momento, mas sem que eles percebam que eu escolhi por que ele é melhor... Mas na aula se for pra ele ler assim pra eu... pra ele ler (verificar como) ele está lendo geralmente é do livro da () que a gente faz, então por parágrafo [...]

[...] todos lêem... sempre tem um ou outro, hoje mesmo aconteceu, a gente estava corrigindo uma atividade do livro até... e::: a pergunta um lia aí depois eles levantavam a mão pra responder, e queria responder, né, aí (ia por carteira), aí depois atrás da outra carteira... o de trás ia ler a próxima pergunta, se não for assim eles brigam pra ler, então cada um vai lendo um momento depois... tem o ajudante do dia cada um tem sua tarefa, mas mesmo assim tem aluno que não quer ler que são aqueles que têm mais dificuldade....eu falei pra eles, se eles têm vergonha de ler lá pega aqueles livros na biblioteca que eles acham mais fácil pra treinar a leitura, lê em voz alta, lê pra mãe, lê... eu falei pra eles... Por que aí é um momento que eles... ninguém tá vendo, eles não vão passar vergonha... eu já falei isso e é também... eu falei se a gente.... por que um lê mais rápido que o outro, por que um entende mais que o outro...(o que eu falei), eu falei então é por que ele lê mais, por que ele tem mais () [...] (BER)

Ensinar verdadeiramente a ler requer, então, outras particularidades, diferentes do modo de “dizer”, por exemplo, começando por:

- colocar os alunos na mais adequada postura para ler: sentados em silêncio, administrando a escolha dos livros;

- conversando com o aluno que solicitar uma orientação a respeito do assunto do livro;
- levando-o a perceber e ensinando diferentes estratégias utilizadas durante a leitura, como inferência, predição, conexão (com o leitor, com o mundo, com outros textos) etc.;
- fornecendo-lhe indicações bibliográficas nas quais poderia procurar mais informações a respeito de um assunto que lhe despertou um interesse mais forte, estimulando esse interesse;
- incentivando-o a falar aos colegas a respeito do que está lendo, a trocar impressões com os companheiros de classe sobre leituras comuns;
- dentre uma diversidade de possibilidades.

Vejamos que PRI busca outras alternativas, colocando as crianças em atividade, sistematizando alguns momentos de “leitura compartilhada”. E BER traz outros elementos de sua prática que demonstram o seu compromisso com a formação do leitor e a superação de si mesma como professora mediadora.

ainda... então assim eles não ficam muito preocupados com a história em si, por isso que a gente tentou montar esse mural assim quando eles falam – Ah mas esse livro tem essa parte ((como se fosse o aluno falando)), né, às vezes... pra poder ver se um incentivando o outro né, [melhora] que às vezes a professora fala eles não prestam atenção [...] (PRI) a partir disso eu pensei, eu vou pedir pra eles fazerem atividades (), então

no começo eu fazia... eu marcava um dia para a verificação de leitura, foi assim em 2005 logo que (), eu pensava vou fazer como eu fazia também na faculdade, eu levo o livro no dia da verificação, já lido, e aí tem ou algumas perguntas que o professor prepara ou a gente faz um comentário, alguma coisa assim, mas não () nada por que ou eles não tinham lido o livro naquele dia aí ficava aparecendo prova aí depois tinha que atribuir alguma coisa, uma nota pela atividade. Eu acabava corrigindo, depois refazia o texto ou eles não levavam o livro no dia, ou não tinham lido ainda, então (eu acho que não funcionou não). Depois, isso foi no ano passado e aí depois eu tentei outras alternativas... o ano passado eu falava - então no dia tal, no dia determinado vocês vão entregar uma atividade, um comentário do texto, uma (ilustração) sobre o que vocês leram no texto, (colocando) um resumo ou um comentário ((como se estivesse falando com a classe))... - (vale nota?) ((como se um aluno estivesse perguntando))... - Não, quem quiser ler, vocês emprestam o livro toda semana na biblioteca, quem quiser vai (pegar) ((como se estivesse respondendo para o aluno)), aí eram poucos aluno que faziam e eu acabava cobrando, pedindo a leitura... Também não funcionou por que só alguns não, que são os que já gostam de ler por que os outros (são bem poucos) eu acho que não gostavam... e hoje o que tenho feito... eu tive mais trabalho do que antes, né... (eram comentários mesmo)... no que fizeram eu acabei atribuindo uma nota como se fosse uma nota (de avaliação) mensal, bimestral em todas as tarefas que eles fazem no bimestre, essa atividade de leitura que vale 5 ou vale 10 somada a outras atividades. Então aí eles fizeram, entregavam no dia combinado [...]

então foi muito melhor e:: (depois eu sempre formo) trabalhos, eu acabo fazendo um painel, assim, mesmo com problemas de produção mas eu acabo colocando só que... mas os que não lêem eu acabo colando, eu falo olha não é por () e aí eu fico pensando por que que leu e por que que não leu, tem aluno assim que lê um livro e já devolve hoje, sabe pegou na quarta já devolve e outros não... então eu acho que um pouco é dessa informação que falta, mesmo comigo já, quase um ano comigo eu ainda tenho que falar... e um pouco (a anterior) sabe [...]. (BER)

BER insere a necessidade e a importância do trabalho dos professores no processo, ao abordar entre as condições escolares de formação de leitores, as relações interpessoais entre professor e aluno, o tempo destinado às atividades de leitura literária, a forma de estabelecer-las na construção de conhecimentos sobre a linguagem, sobre a leitura. De certa forma, parece que BER defende a intervenção dos professores em favor da competência linguística e discursiva dos alunos, a fim de que eles possam realizar satisfatoriamente a leitura literária.

é ((risos)).... e assim mesmo na minha disciplina eu acho que falta mais momento, eu acho que falta ler mais, aí na sexta mesmo eu tenho lido um pouquinho de (), só que um dia tem projeto na escola aí [...] Aí por exemplo, uma parte dessa, um capítulo desse pra um aluno, aí depois um outro ou senão é quando, por exemplo, troca () às vezes eu leio pra não ficar interrompendo, então faz isso. Depois tem debate ou durante mesmo, então a gente lê e já vai debatendo, (eles vão) dando opinião, conversam, depois eu sempre peço alguma coisa escrita assim

mais sistematizada, o que ele achou?... o que que ele poderia... o que ele acha que vai acontecer depois? E se ele acha que o final deveria ser outro?... e aí depois tem um texto (de finalização) [...] BER

Depreende-se daí que a professora BER, em todo seu depoimento, não somente nesses trechos, retrata a forma como contribui para a formação de seus alunos como leitores; passa pelo gosto e pelo hábito da leitura, comum aos professores de português, mas não se esquece da importância das habilidades. Nesse sentido, em nossa análise, chega a falar de leitura texto, mas também da leitura-fruição (GERALDI, 1984), isto é, da leitura extensiva de livros e de quais são os seus objetivos neste caso, ou seja, não meramente de constatação se o aluno leu ou não, mas de uma produção de leitura sobre a qualidade do livro, as características literárias, de conteúdo, além de criar condições para o aprendizado e desenvolvimento das capacidades discursivas, das habilidades de leitura e escrita – tudo isso intercambiando ações entre dois espaços da escola: a sala de aula e a biblioteca escolar. Se a sala de aula é lugar da criação de um vínculo com a leitura, pela inserção do aluno na tradição do conhecimento, a biblioteca é o lugar do cultivo pessoal desse vínculo, onde se processa o amadurecimento intelectual.

Os elementos de análise deste texto apresentados até este momento indicam a necessidade de investimentos em programas de formação de professor não somente em relação a conteúdos específicos do ensino e da aprendizagem da leitura e da literatura, mas a aspectos de sua própria formação cultural, no caso de leitores, a fim de se constituírem como mediadores de leitura, bem como na dinamização dos espaços que contextualizem essa mediação.

Read to learn? – teachers practices in reading and literature

Abstract

This article discuss the literary literacy, examining concepts and practices of teachers from public school system, circumscribed in the West of Sao Paulo State. This piece analyzed data from the second phase of a larger research, which seeks to contribute to the redevelopment of public policy of reading so that, increasingly, a larger number of children can have access to literary texts.

Key words: Teaching of reading. Teaching of literature. Practice with reading and teacher training.

Notas

- ¹ Trata-se do projeto “A literatura na escola: espaços e contextos – a realidade brasileira e portuguesa”. Financiado pela Fapesp e CNPq, em sua fase diagnóstica, o projeto, em sua frente realizada no Brasil, observou o perfil e procedimentos de leitura, entre professores (cerca de 900), alunos (cerca de 6 mil estudantes de 3ª a 6ª séries do ensino fundamental) e bibliotecários (110) de escolas públicas municipais e estaduais da região Oeste do Estado de São Paulo, representada pelas cidades de Presidente Prudente, Marília e Assis. Há uma equipe de trabalho formada por professores-pesquisadores de três unidades da Unesp correspondentes aos municípios citados, respectivamente: Ana Maria dos Santos da Costa Menin e Renata Junqueira de Souza; Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto e Dagoberto Buim Arena; Rony Farto Pereira, Juvenal Zancheta, Odilon Helou *Fleury* e João Luís Ceccantini.
- ² Bajard (2002) prefere, a partir de seus estudos sobre o ler e dizer em voz alta, chamar a transmissão vocal do texto de “dizer” – para ele um conceito distinto da leitura.

Referências

AZEVEDO, Ricardo. A didatização e a precária divisão de pessoas em faixas etárias: dois fatores no processo de (não) formação de leitores. In: PAIVA, Ap. et al. *Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces - o jogo do livro*. 2. reimp. Belo Horizonte: Autêntica/Ceale/FAE/UFMG, 2007.

_____. *Aspectos instigantes da literatura infantil e juvenil*. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 15º. Campinas - SP, jul. 2005. *Anais...*

_____. Formação de leitores e razões para a literatura. In: SOUZA, Renata Junqueira de (Org.). *Caminhos para a formação do leitor*. São Paulo: DCL, 2004.

_____. Texto e imagem: diálogos e linguagens dentro do livro. In: SERRA, Elizabeth D'Angelo. *30 anos de literatura para crianças e jovens: algumas leituras*. Campinas: ABL; Mercado de Letras, 1998.

BAJARD, E. *Caminhos da escrita: espaços de aprendizagem*. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. *Ler e dizer: compreensão e comunicação do texto escrito*. São Paulo: Cortez, 1999.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1990.

_____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

CHARTIER, R. *Práticas de leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1998.

CHIAPPINI, Lúcia. *Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos*. São Paulo: Cortez, 2002. v. II.

FARIA, Maria Alice. *Como usar a literatura infantil na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2004.

GERALDI, J. W. *O texto na sala de aula*. Leitura e produção. Paraná: Assoeste, 1984.

LAJOLO, M. *Do mundo da escrita para o mundo da leitura*. São Paulo: Ática, 2005.

MANGUEL, A. *Uma história da leitura*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

RANGEL, E. de O. *O livro: condições de produção e efeitos de sentido*. São Paulo: Litteris, 1994.

ROJO, R. *A prática de linguagem em sala de aula*. Campinas: Mercado de Letras, 2000.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SILVA, Ezequiel Theodoro. *A produção da leitura na escola: pesquisas e propostas*. São Paulo: Ática, 1998.

SOARES, M. B. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, A.; BRINA, H.; MACHADO, M. Z. (Org.). *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 17-48.

ZUMTHOR, P. *Performace, recepção, leitura*. São Paulo: Educ, 2000.