



GT10 - Alfabetização, Leitura e Escrita – Trabalho 137

PRÁTICAS DE ENSINO DE LEITURA LITERÁRIA NOS ANOS INICIAIS: INTERAÇÕES OPACAS, SENTIDOS DISSIPADOS

Iracema Santos do Nascimento - FEUSP

Resumo

Este trabalho apresenta resultados de pesquisa que procurou investigar se as práticas de ensino de leitura literária nos anos iniciais do ensino fundamental na rede estadual paulista vêm contribuindo para formar leitores capazes de construir sentidos para os textos lidos. Além das práticas de sala de aula, foram observados aspectos relativos à gestão e estrutura escolar que interferem na didática do ensino de leitura: formação de professores; espaço da biblioteca escolar, seu funcionamento e acervo disponível; gestão pedagógica, planejamento e trabalho coletivo; avaliação da aprendizagem. A coleta de dados se deu em escola na periferia da zona sul paulistana.¹ Serão discutidos os dados relativos à observação das práticas de ensino de leitura literária em cinco turmas (1º ao 5º ano) acompanhadas entre os meses de abril e dezembro de 2014. Cada turma foi observada por uma semana letiva, durante todo o horário de aula (das 7h10 às 11h40). O trabalho de campo e a análise teórica mostraram alguns avanços e muitos desafios para a consolidação do ensino de leitura capaz de formar leitores produtores de sentidos.

Palavras-Chave: Leitura literária – anos iniciais; Leitura literária – práticas didáticas; Leitura literária – gestão e estrutura escolar.

Nota introdutória

A partir de uma perspectiva dialógica e interacionista, o fio condutor de análise aqui utilizado compreende a leitura como trabalho de construção de sentidos pelo leitor, em interação com outros sujeitos, com base em seu repertório linguístico e textual e imerso em um contexto sociocultural que lhe dá parâmetros (GOULEMOT, 2009). 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 (GERALDI, 2013).

¹ Optou-se por não identificar a escola. Assim, os nomes dos sujeitos citados são fictícios.

Diante da impossibilidade de reproduzir todos os episódios, para cada turma acompanhada destacam-se, a seguir, as atividades de ensino de leitura em um dos dias observados, a título de ilustração das análises que serão apresentadas.

1º ano, sentidos desatados

Em uma semana de aula foram várias atividades de leitura e escrita de punhados de palavras soltas, no máximo interligadas por campos semânticos, isolados entre si e, muitas vezes, soltos no contexto da própria aula. O tom geral 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.

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

ATIVIDADE	DESCRIÇÃO
1 - Leitura em voz alta pela professora. 7 min Como introdução ao passeio que farão ao zoológico, P lê o livro “Soltando os bichos” (20 pág.)	P lê vagarosamente, mostra as ilustrações, as crianças respondem e interagem. Após a leitura, pergunta para cada criança que bicho gostariam de ser. Elas respondem desanimadas e repetitivas. P deixa que se repitam, mantendo a mesma pergunta.
2 - Leitura: correção de lição de casa. 11 min COBRA GANSO GORILA ESQUILO ZEBRA LOBO CAMELO COELHO LAGARTO CAVALO EMA PAVÃO	P pergunta com que letra começa cada palavra. Lê toda a lista em voz alta junto com os alunos. Cada criança vai à lousa e lê em voz alta as palavras que quiser. Ninguém escolheu <LAGARTO> ou <COELHO>.
3 - Escrita (cópia). 20 min	P forma duplas e distribui folhas com desenhos dos animais da lista anterior. C devem escrever nome de cada bicho em retângulo abaixo das figuras. P me explica que são “duplas produtivas, uma criança silábica e outra alfabética, uma ajuda a outra”.
4 - Recorta e cola + leitura livre. 61 min (em duas sessões, interrompidas pelo intervalo)	P pede para que recortem no pontilhado cada figura, junto com o nome, e coleem no caderno. Quando terminam, podem escolher livros do cantinho improvisado de leitura e ler “livremente”. Muitas pedem para que eu leia e acompanham com grande interesse.

P = Professora; C = Crianças

Em suas falas, a professora deixa transparecer o que parecem ser resquícios de formações: “campos semânticos”, “duplas produtivas”, além das classificações das crianças segundo os níveis de domínio do sistema de escrita alfabético (ver atividade 3, no Quadro 1), conforme orienta o PLE (Programa Ler e Escrever), da SEE (Secretaria de Estado da Educação de São Paulo)².

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. As oportunidades de leitura e escrita ofertadas às crianças foram “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 para que apenas copiem, supõe-se que assim elas “escreverão” “corretamente”.

2º ano, caldo de sentidos

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 sentidos. Destaca-se, em primeiro lugar, o estabelecimento de um ritual: uma canção entoada pelas crianças sinaliza a hora da leitura.

Ao longo da leitura, a docente ia conversando com as crianças, lançando perguntas que permitiam, ao mesmo tempo, manter o engajamento delas, como constatar a compreensão que iam elaborando para o texto, se estavam atentas a palavras novas, se prestavam atenção aos sinais indicados no próprio texto para a constituição de certos sentidos.

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

[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 leitura pelo nome do autor: Hans Christian Andersen. Comenta que não são os

² Conforme orientações do Programa Ler e Escrever, os alunos são classificados 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).

irmãos Grimm. Vai lendo devagar.
[11] – P: Ah, mas tá faltando alguma coisa...
C cantam animadas. P reinicia; vai perguntando o significado de algumas palavras. Algumas definições verbalizadas pelas C: pernetá = não tem perna, uma perna só; se animaram = ganharam vida; enfezado = bravo.
[12] – P: Por que ele se apaixona 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...
[16] – P: Nada a declarar? Vocês ficaram tristes?
[17] – C: Os dois tinham que ter vivido...
[18] – Lucas: Não sei...
[19] – Mateus: Acho triste...
[20] – Lucas: Acho que tinha que mudar o final.
[21] – Alex: 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] – Guilherme: Nada a ver...
[24] – C: Também foi triste a história do Polegar...
[25] – P: Foi triste?
[26] – C: É porque os pais abandonaram eles...
[27] – P: Que outra história que eu contei que teve final triste?
[28] – P: Se você fosse o Hans Christian Andersen, como faria a história?
[29] – Kevin: Eu mudaria o final e faria... É... A gente voltava pra caixa e tinha um final feliz!
[30] – P: Kelly? Raíssa? 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!
Nos trechos suprimidos P e C trataram de outras histórias já lidas com final triste.
[55] – P: Vamos ver o que acharam da história. <A maioria gostou>
[56] – C: Ah... <tristonho e frustrado>
[57] – P: Nem tudo o que é triste é feio... [...]. Então o que eu escrevo?
[58] – C: Essa história foi muito bonita.
[59] – Raquel: Apaixonante!
[60] – P: Todos concordam? <Confirmam>.
P escreve: “Essa história foi apaixonante”.
[61] – P: Por quê? <C falam ao mesmo tempo>.
[62] – P: Peraí, vamos pensar. A gente pode colocar que foi apaixonante e triste?
[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>.

Além do trabalho didático de construção de sentidos relativos ao conteúdo dos textos, a professora desenvolveu 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, 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 teçam sua própria rede de sentidos.

Destaca-se, ainda, que a docente realizou 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 história seguinte.

Toda a interlocução promovida pela professora possibilitava um processo de constituição de sentidos que ia muito além da chamada “compreensão de texto”, pois as crianças iam 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.

3º ano, um vazão no ar

No 3º ano, as mediações para o ensino da leitura testemunhadas foram desestimulantes. Em alguns momentos, os alunos foram colocados em grupos, mas, sem a mediação da professora, isso não era suficiente para garantir interlocução efetiva. As docentes (responsável pela turma e substituta) enfrentaram forte indisciplina. Mesmo após os 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 de leitura em voz alta pelo professor.

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

[1] – P: Eu vou ler um livro, presta atenção. “O livro do cumprido”.
[2] – C: Ah, eu já vi esse!
P vai lendo, mostra figuras e faz 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 mostram interessadas. Depois de alguns minutos, apenas um menino comenta e responde. Diante do desânimo geral a leitura é rapidamente concluída. P anuncia que depois lerá outro livro e mostra a capa, mas essa outra leitura não aconteceu.

A professora inicia a leitura do dia sem mais delongas, apenas anunciando que vai ler um livro e que é para os alunos prestarem atenção, além de informar o título. No decorrer da interação, as perguntas levam os alunos apenas a repetirem informações que já estão no texto, não exigindo esforço de interpretação e composição de sentido.

4º ano, sentidos pré-moldados

Em uma semana letiva a docente procurou desenvolver diferentes estratégias para conduzir o ensino de leitura, a cada dia mudando um pouco o tipo de ação e de solicitação aos alunos. Apesar dos esforços por variar as tarefas propostas (leitura silenciosa, em voz alta, registro em desenho, apresentação oral do conteúdo, exercícios de estudo do texto), observou-se pouca variedade no tipo de intervenção desenvolvida. A mediação sempre induzia a um sentido pré-determinado, sem espaço para a controvérsia, a dúvida ou a invenção.

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

[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? Enquanto lê, P faz perguntas e comentários de estímulo à atenção e de compreensão do texto; mostra ilustrações.
[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 falam ao mesmo tempo>
[5] – P: Os três porquinhos.
[6] – C: Três cabritinhos! <Várias ao mesmo tempo>
[7] – C: 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 ao mesmo tempo>
[10] – P: Lobo. 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.
[11] – P: Então, o que vocês vão fazer? Vocês vão desenhar a parte da história que mais gostaram. Não é pra desenhar qualquer uma. A parte da história que você mais gostou e escrever por que escolheu aquele pedacinho. Entenderam? Dá uma olhada, passa o livro. É pra olhar, dar uma olhada no livro e passar pro colega. Conforme terminam a tarefa, C vão escolher livros no expositor.
[12] – P: Alguém quer falar da parte que mais gostou para os colegas?
[13] – C: Eu gostei da parte que ele fez a casa de areia.
[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 pescueiro 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...

Os textos escolhidos pela docente, as perguntas que fez nas mediações orais e nos exercícios escritos 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, o desenvolvimento de conteúdos temáticos deixou a desejar. Alguns dos textos remetiam a assuntos de aulas de Ciências, mas foram propostas tarefas de localização de informações e nenhum tipo de pesquisa.

Apesar de sua dedicação (escolheu diferentes livros, permitiu que as crianças 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.

5º ano, vale tudo de sentidos

Notou-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. Contudo, sua condução foi um tanto quanto estática, guiada pelas perguntas do livro didático e provavelmente pelas instruções do livro do professor. Ela dominava a interlocução, muito mais no 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.

Quadro 5 - 5º ano A, 22/5/2014, 30 crianças presentes

P pede para que cada aluno leia em voz alta, do livro didático, trechos de excerto do livro “O olho de vidro do meu avô”, de Bartolomeu Campos de Queirós. Alguns leem com fluidez e outros com dificuldade. Enquanto cada colega lê, os outros acompanham atentamente e vão corrigindo quaisquer deslizes.

[1] P – O que ele vê com cada olho? <Algumas crianças respondem segundo a interpretação “convencional” ou mais óbvia, mas outras tiveram compreensão diferente>

Na volta do intervalo, P retoma a interpretação de texto, resumindo: “Essa é a história de um avô que perdeu um olho por alguma doença e foi comprar um olho de vidro”. Lê em voz alta questões de compreensão de texto do livro e anuncia que a atividade deve ser finalizada em casa.

A correção é feita no dia seguinte, com alunos escrevendo suas respostas na lousa. P explica que as respostas não têm de ser iguais e que verá a resposta de cada um quando der visto nos cadernos.

Dizendo aos alunos que não há uma única resposta válida, a professora não procurava validar sentidos naquela comunidade de leitores que poderia ser a sala de aula. Se a ideia de sentido único foi superada, parece ter sido pela de que todos os

sentidos servem ou de que qualquer sentido cabe. A esse respeito, Geraldi observa que uma visão mais aberta em relação ao texto na escola termina por banalizar a noção de pluralidade ou multiplicidade de sentidos. “A escola passa a admitir [...] 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.” (GERALDI, 2013, p. 108)

Ao não ter acesso a uma discussão mais profunda sobre o que de fato significa a possibilidade da pluralidade de sentidos e de sua construção pelo leitor no ato da leitura, e tampouco a recursos didáticos sobre a postura dialógica que se exige para trabalhar nessa vertente, os docentes rapidamente passam de um polo a outro: do sentido único para *qualquer* sentido.

Balanco do ciclo

Em todas as turmas, do 1º ao 5º ano, salvo por algumas exceções, observou-se que as atividades didáticas de ensino de leitura apresentaram-se tímidas e dissipadas por uma interlocução visivelmente opaca. A análise sobre o conjunto de aulas observadas nas cinco turmas dos cinco anos do ciclo inicial permitiu identificar, de modo geral:

a) Houve pouca variedade de atividades de ensino de leitura desenvolvidas nas aulas de todas as turmas – os alunos do 4º ou 5º anos recebiam 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 inseriam numa sequência de ações estanques, sem 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 exercícios decorrentes eram tradicionais e repetitivos, 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 procuravam lançar perguntas de estímulo ao engajamento das crianças, mas só conseguiam obter participação (respostas às perguntas) de alguns (quase sempre os mesmos) alunos e prender a atenção de poucos deles.

No 1º ano, as práticas pareciam estar fundamentadas na 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, já é consenso nas pesquisas da área que só se aprende a ler lendo, que não é possível aprender primeiro a ler para só depois se tornar leitor.

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)

Chamaram a atenção as atividades promovidas pela professora do 2º 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. A duração maior se deve a uma interlocução mais

rica: a docente lançou mão de diferentes estratégias para envolver os alunos na leitura, mantendo 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 era mais atrativo que o das colegas, com entonação vibrante. Outra distinção fundamental é que essa docente conduzia o trabalho conjunto de construção de sentidos *enquanto* cada texto era lido, não depois, pela via dos exercícios de compreensão ou estudo do texto.

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.³ (BATISTA, 2011, p. 29, grifos no original)

Nas outras turmas, os exercícios de compreensão ou estudo de texto propostos *após* as leituras restringiram-se à velha fórmula de localização de informações ou de ensino de gramática, ficando a desejar o trabalho de construção compartilhada de sentidos. Certamente as crianças construíram algum sentido para essas leituras isoladas e difusas, mas não os compartilharam, não os verificaram ou confrontaram com os sentidos que suas professoras e seus colegas também construíram.

Nesses exercícios, as docentes nada fizeram em termos de ensino do que se chama “*competências-instrumentos*” para proporcionar às crianças 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 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. (JOLIBERT, 1994, p. 150)

³ 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 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.

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 tudo, clara motivação para a leitura. Quando perguntada sobre o modo como escolhe a leitura do dia, Suzana, a professora do 4º ano assim se explica:

Eu sempre escolho alguma coisa voltada pra uma necessidade da classe. Quando 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 aconteceu ou que eu perceba em algum aluno. 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. Por exemplo, a questão do preconceito. Você pega lá o texto da “Menina Bonita do Laço de Fita”, que trabalha com a questão racial.

Note-se que as necessidades citadas dizem respeito a “conteúdos” que passam longe do domínio de elementos estéticos para a fruição literária. Suzana diferencia a “leitura deleite”, para a qual não existe motivação 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 única coisa que nós determinamos é que os primeiros trinta minutos de aula sejam voltados para leitura. Leitura compartilhada. Leitura com o professor. Leitura livre.

No entanto, nos cinco episódios de leitura conduzidos pela 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. Para ela o desenho serve como 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. Então tem esse momento da avaliação. “Por que você desenhou isso?”; “O que você quis dizer com isso?”. Tem que ter esse momento 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. Então o desenho para mim é um controle.

A justificativa para 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, uma vez que é “da essência da escola avaliar” (SOARES, 2006, p. 24). Entretanto, se por um lado Soares admite que a escolarização é um processo *inevitável* que institui e constitui a “essência mesma da escola”, por outro lado, ela defende que tal escolarização não assuma sentido negativo.

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 da professora para escolher os livros que lê para seus alunos e se as estratégias de verificação da apreensão da leitura seriam as mais adequadas quando se pretende a formação do leitor produtor de sentidos. Em várias ocasiões ela pediu registro na forma de desenho, mas terminou convidando voluntários para contar a história lida ou falar sobre a parte que mais gostaram. Tanto suas práticas quanto seu depoimento mostram que pelo menos duas incertezas rondam os esforços quanto ao ensino da leitura literária na escola: para que ler um texto e o que fazer com a leitura; dúvida entre ler para alguma coisa e ler por prazer, como se ler por prazer não fosse para “alguma coisa”!

Considerando a leitura como uma relação interlocutiva, Geraldi apresenta algumas possibilidades pelas quais alguém procura interlocução com um texto: buscar informações ou respostas a uma pergunta específica; estudar um assunto de modo mais geral, sem uma pergunta pontual; usar o texto como ponto de partida para produzir outros textos ou obras; ler por prazer. (GERALDI, 2013, p. 171-174)

Os episódios de leitura testemunhados não dão pistas para identificar quais teriam sido as perguntas ou motivações para ler. Talvez estivessem 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. [...] *Não há perguntas prévias para se ler. Há perguntas que se fazem porque se leu.*” (GERALDI, 2013, p. 170, grifos meus)

Soares igualmente defende que o ensino de literatura na escola deve ser antecedido pela e fundamentado na reflexão sobre porquê, para quê e o que exatamente se deve estudar no texto literário.

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)

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 pedagógicos e didáticos para planejar e realizar atividades com segurança e autonomia. Uma atuação dessa natureza não pode ser atribuída unicamente ao professor, mas requer a conjunção de todos os sujeitos e fatores que compõem a estrutura e a gestão da escola e dos sistemas de ensino.

A esse respeito, 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:

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 engravadas nos livros didáticos [...] e nos materiais didáticos de órgãos públicos [...]. 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)

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”. Novas ferramentas e abordagens advindas de várias áreas e incentivadas por propostas oficiais, diz ela, “instigam algumas tentativas de mudança do ensino da literatura no nível fundamental e médio.” (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 cursou essa etapa de escolaridade em escolas públicas da rede estadual paulista nos anos de 1980 há de se lembrar que nas poucas unidades onde havia biblioteca o uso desse espaço era reservado aos alunos “grandes” e os textos literários encontravam-se disponíveis apenas “aos pedaços” nas cartilhas e nos livros didáticos de Língua Portuguesa.

A observação na escola confirmou 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 práticas de ensino que terminam por se adaptar a esquemas já conhecidos ou o “tradicional do livro didático”, isto é, aulas expositivas, perguntas e respostas mecanizadas. Assim, a autora 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)

Considerações finais

Às práticas didáticas descritas acrescenta-se o que se observou na escola com foco em aspectos de gestão e estrutura: as condições estruturais de trabalho pouco mudaram ou quiçá pioraram. Alguns indícios que fundamentam essa afirmação podem ser assim 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 era 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; durante esse tempo dedicou-se a fazer tombamento de livros como se fossem equipamentos pertencentes ao patrimônio da escola;

3) em um “novo” projeto advindo da SEE, em dezembro de 2015 uma nova professora readaptada continuava trabalhando sozinha na reorganização da ex-biblioteca (agora Sala de Leitura) e do acervo, sob orientação de um técnico especializado enviado pela DRE (Diretoria Regional de Ensino), sem sequer ter sido apresentada à equipe docente;

4) 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;

5) 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;

6) como decorrência, as reuniões pedagógicas de trabalho coletivo na escola também não tratam de temas relacionados a esse objeto;

7) 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; como exemplo, uma docente relatou que alguns conteúdos são deixados de lado para que professores e alunos se dediquem a fazer provas como treino e a reler textos que já constaram de exames anteriores como treinamento para o Saesp (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo).

8) 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;

9) 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 Secretaria, 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 didáticas em sala de aula, mas abrangem outras instâncias do sistema educacional.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2014.
- 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.
- GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. 5. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.
- JOLIBERT, Josette. *Formando crianças leitoras*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- 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, 2013a. 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.
- SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. *Ler e escrever: guia de planejamento e orientações didáticas; professor alfabetizador, 1a série*. 3. ed. São Paulo: Fundação para o Desenvolvimento da Educação, 2010.
- 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.