

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS (MESTRADO)**

LUCIENE APARECIDA SGOBERO ULLER

**FORMAÇÃO DE LEITOR LITERÁRIO NA ESCOLA PÚBLICA:
PROBLEMAS E DESAFIOS DE DUAS ESCOLAS DE CAMPO MOURÃO**

**MARINGÁ - PR
2014**

LUCIENE APARECIDA SGOBERO ULLER

**FORMAÇÃO DE LEITOR LITERÁRIO NA ESCOLA PÚBLICA:
PROBLEMAS E DESAFIOS DE DUAS ESCOLAS DE CAMPO MOURÃO**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual de Maringá, Programa de Pós graduação em Letras, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Letras, área de concentração: Estudos Literários.

Orientador: Prof. Dr. Márcio Roberto do Prado.

**MARINGÁ
2014**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá, PR, Brasil)

U37f Uller, Luciene Aparecida Sgobero
Formação de leitor literário na escola pública:
problemas e desafios de duas escolas de Campo Mourão /
Luciene Aparecida Sgobero Uller. -- Maringá, 2014.
123 f. : il. color., figs., tabs.

Orientador: Prof. Dr. Márcio Roberto do Prado.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de
Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes,
Departamento de Letras, Programa de Pós-Graduação em
Letras, 2014.

1. Leitor - Formação. 2. Leitura - Ensino e
aprendizagem. 3. Formação literária - Escola Pública -
Campo Mourão (PR). I. Prado, Márcio Roberto do, orient.
II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências
Humanas, Letras e Artes. Departamento de Letras.
Programa de Pós-Graduação em Letras. III. Título.

CDD 21.ed. 809.9098162

MGC-001111

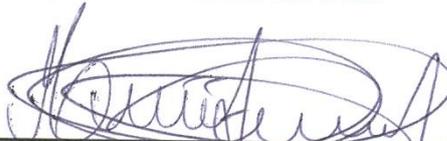
LUCIENE APARECIDA SGOBERO ULLER

**FORMAÇÃO DE LEITOR LITERÁRIO NA ESCOLA PÚBLICA: PROBLEMAS E
DESAFIOS DE DUAS ESCOLAS DE CAMPO MOURÃO**

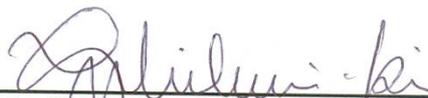
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras (Mestrado), da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Letras, área de concentração: Estudos Literários.

Aprovada em 27 de março de 2014

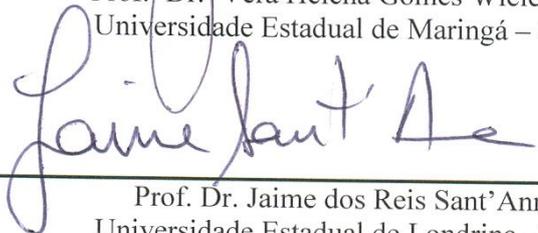
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Márcio Roberto do Prado
Universidade Estadual de Maringá – UEM
- Presidente -



Prof.ª Dr.ª Vera Helena Gomes Wielewicki
Universidade Estadual de Maringá – UEM



Prof. Dr. Jaime dos Reis Sant'Anna
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Ao meu Marido Júlio César Uller

pelo amor, companheirismo, carinho e apoio, nestes anos de estudo.

Aos meus filhos: Camila Maria Uller e João Leonardo Uller

por serem a luz da minha vida

À minha mãe Lucia Maria Leonardo Sgobero

por inculcar na minha vida o valor do estudo e me conduzir

ao caminho da Educação

AGRADECIMENTOS

À Deus pela certeza de caminhar sempre ao meu lado.

Ao meu marido Júlio César Uller pelo apoio incondicional, companheirismo, carinho, compreensão e amor nas horas difíceis em que o tempo se fazia curto para tantas tarefas.

Aos meus filhos Camila Maria Uller e João Leonardo Uller, razão da minha vida, pela paciência e carinho na ausência da mãe nos momentos difíceis.

À minha mãe Lucia Maria Leonardo Sgobero Uller pelos ensinamentos, exemplo de garra e determinação; uma mulher única, forte que me ensinou a importância da escola, do conhecimento e de como é importante ter autonomia na vida.

Ao meu orientador Professor Doutor Márcio Roberto do Prado, pelos seus ensinamentos, pela sua paciência, confiança e, principalmente, pelo seu incentivo constante, o que me fez não desistir.

À Professora Doutora Vera Helena Gomes Wielewicki e ao Professor Doutor Jaime dos Reis Sant'Anna, pelas inestimáveis contribuições feitas por ocasião do Exame de Qualificação.

Às gestoras, professores e alunos do sexto ano das duas escolas pesquisadas, pela colaboração generosa à nossa pesquisa.

À minha amiga Jane Cristina Beltramine Berto pelos conselhos, incentivo, companheirio. Juntas, estudamos, escrevemos e apresentamos as produções.

À minha amiga Cleyber Felipe Parússolo pelo apoio, carinho e oportunidade de conciliação entre mestrado e PDE.

Aos familiares e amigos que direta ou indiretamente me incentivaram na difícil caminhada do estudo.

“Sem as ficções seríamos menos conscientes da importância da liberdade para que a vida seja suportável e do inferno em que ela se converte quando dominada por um tirano, uma ideologia ou uma religião. Quem duvida que a literatura, além de nos levar ao sonho da beleza e da felicidade, nos alerta contra toda forma de opressão, pergunte por que todos os regimes empenhados em controlar a conduta dos cidadãos, do berço ao túmulo, a temem tanto a ponto de estabelecerem regras de censura para reprimi-la, e vigiam com tanta suspeita os escritores independentes.

(Mario Vargas Llosa)¹

¹ Trecho do discurso de Mario Vargas Llosa, vencedor do Prêmio Nobel de Literatura de 2010. Fontes: Instituto Liberal - A importância da leitura. Disponível em: <<http://opiniaoenoticia.com.br/opiniao/a-importancia-da-leitura>>.- Acesso em: 22 abr. 2014.

RESUMO

O objetivo desta pesquisa teórico-prática consiste em buscar respostas para a dificuldade de a Instituição Escolar Pública, representada por duas escolas pesquisadas na cidade de Campo Mourão, em formar leitores literários efetivos e letrados, apesar dos investimentos na escola feitos no decorrer dos últimos anos pelas mantenedoras SEED/MEC, tanto em infraestrutura (materiais didáticos, livros, tecnologia, etc.), quanto na formação continuada para professores e demais profissionais da educação. Para a análise proposta, foi realizada pesquisa bibliográfica, cujo aporte teórico constitui-se de conhecimentos relacionados à leitura, à literatura e ao letramento, bem como um estudo de caso de abordagem etnográfica, envolvendo aplicação de um questionário, realizado no final de novembro de 2012, em duas salas de sexto ano de duas escolas de Campo Mourão, sendo uma central e outra da periferia da cidade, intituladas A e B. As questões foram organizadas, objetivando uma investigação de como a escola utiliza seus recursos estruturais e tecnológicos disponíveis para o trabalho com a leitura, visando a formação do leitor literário. Neste sentido, partiu de questões sobre a biblioteca, o laboratório de informática, a internet, a TV pendrive, abordando, por fim, questões sobre a relação aluno/leitura. As respostas dos alunos, tanto da escola “A” quanto da escola “B”, colocam em discussão os resultados apontando para a premissa de que mais do que o espaço físico, o que faz a diferença no processo de formação do leitor são as ações que a escola pode implementar junto aos discentes, em favor dessa formação. Essa pesquisa aponta também para a importância de um trabalho de leitura escolar voltado para os múltiplos letramentos, utilizando as tecnologias disponíveis no ambiente escolar, por meio de metodologias que contemplem as diferenças.

Palavras-chave: Formação do leitor. Letramento. Tecnologia. Educação.

ABSTRACT

The objective of this theoretical and practical research is a reflection about the difficulty of the Public School Institution, which are represented by two schools surveyed in Campo Mourão, to form effective literary readers, despite of the investments made in school over the last years by its provider SEED/ MEC, both in infrastructure (textbooks, tools, technology, etc.) and in continuing education for teachers and other education professionals. For the proposed analysis, a bibliographical research was done, which the theoretical base is constituted by knowledge related to reading, literature and literacy, as well as studying a case of ethnographic approach, involving a questionnaire, accomplished in the end of November 2012, in two sixth year classrooms of two schools in Campo Mourão, being one in downtown and the other in the city's outskirts, labeled A and B respectively. The questions were organized, to investigate how the school uses its structural and technological resources available to work with reading to form literary readers. In this regard, the research started with questions about the library, the computer lab, internet and USB TV and finally, questions about pupil/reading relationship. The students answers, both "School A" and "B", raised a discussion about the results pointing to the proposition that, more than physical space, what makes the difference in reader formation process are the actions which the school can implement together with the students, in favor of this formation. This research also points to the importance of the work of school reading directed for multiple literacies, using technologies available in the school environment, by using methodologies that prioritize the differences.

Keywords: Reader Formation. Literacy. Technology. Education.

LISTA DE GRÁFICOS

- GRÁFICO: 1. A sua escola possui biblioteca? 81
- GRÁFICO: 2 Quando você pode utilizar a biblioteca da sua escola? 83
- GRÁFICO: 3 A biblioteca abre aos finais de semana? 84
- GRÁFICO: 4 Sobre o acesso aos livros da biblioteca. 85
- GRÁFICO: 5 Você já teve aula de leitura na biblioteca? 86
- GRÁFICO: 6 Com Que objetivo costuma utilizar a biblioteca? 87
- GRÁFICO: 7 A biblioteca faz algo de especial para incentivar a leitura? 88
- GRÁFICO: 8 Descreva a sua biblioteca:(tamanho, localização,[...] 89
- GRÁFICO: 9 Você gosta de ler? 90
- GRÁFICO: 10 Você gosta de ler literatura? 91
- GRÁFICO: 11 Se você gosta de literatura, quando você começou a ler [...] 92
- GRÁFICO: 12 Você já leu quantos livros? 93
- GRÁFICO: 13 Você lê ou escreve fanfiction? 94
- GRÁFICO: 14 Você gosta de escrever? 95
- GRÁFICO: 15A Existe alguma personagem que você gostaria de ser? 96
- GRÁFICO: 15B Existe alguma personagem que você gostaria de ser? 96
- GRÁFICO: 16 Quanto à utilização da sala de informática. 97
- GRÁFICO: 17 Você já teve aula de Língua portuguesa na sala de informática? 98
- GRÁFICO: 18 Se você já teve aula de português na sala de informática,[...] . 99
- GRÁFICO: 19 Como vc classifica o uso de tecnologia na escola? 100
- GRÁFICO: 20 Sua escola possibilita o acesso à internet? 101
- GRÁFICO: 21 Quando você pode utilizar a internet da sua escola? 102
- GRÁFICO: 22 Com relação ao acesso ao conteúdo da internet. 103
- GRÁFICO: 23 Você já utilizou a internet para ler? 103
- GRÁFICO: 24 Você possui Blog ou alguma rede social? 104
- GRÁFICO: 25 Você já leu algum livro, histórias em quadrinhos,[...] 105
- GRÁFICO: 26 A sua sala de aula possui TV Pendrive? 106
- GRÁFICO: 27 A TV Pendrive é utilizada com que frequência. 107
- GRÁFICO: 28 Com que frequência a TV Pendrive é utilizada [...] 108
- GRÁFICO: 29 Quando a TV Pendrive é utilizada nas aulas de Língua.
.Portuguesa, o conteúdo trabalhado é [...] 109
- GRÁFICO: 30 Você já utilizou a TV Pendrive para apresentar algum trabalho?**110**

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	12
CAPÍTULO I: LEITURA E LEITURA LITERÁRIA: UMA ANÁLISE DA PERSPECTIVA ESCOLAR.....	23
1.1. LEITURA E ENSINO: DE QUE ESCOLA ESTAMOS FALANDO?.....	23
1.1.1.Leitura: Considerações gerais.....	31
1.1.2.Letramento: a prática social no ato de ler.....	39
1.1.3.A leitura literária na perspectiva do letramento.....	48
1.1.4.A Literatura e os multiletramentos: pensando uma escola globalizada e multicultural.....	65
1.2. Literatura e tecnologia na escola: uma perspectiva para a formação de leitores.....	68
CAPÍTULO II: LEITURA, LEITURA LITERÁRIA E ENSINO: UM ESTUDO DE CASO.....	76
2.1. APRESENTAÇÃO DO QUESTIONÁRIO AOS ALUNOS DO 6º ANO DAS ESCOLAS A E B, DE CAMPO MOURÃO: BREVE RELATO.....	77
2.1.1.O Questionário: apresentação das questões.....	78
2.2. Os resultados: um panorama da formação do leitor na escola.....	79
2.2.1. A Biblioteca: um espaço democrático de cultura e conhecimento:.....	80
2.2.2. O aluno e a leitura: que relação existe?.....	90
2.2.3. O Laboratório de informática e a internet: possibilidades de leitura....	97
2.2.4. A TV Pendrive: tecnologia dentro da sala de aula.....	105
2.3. Os resultados: uma análise comparativa dos dados.....	110
3. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	114
REFERÊNCIAS	119
APÊNDICE.....	125

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Chega mais perto e contempla as palavras.
Cada uma
tem mil faces secretas sob a face neutra
e te pergunta, sem interesse pela resposta,
pobre ou terrível, que lhe deres:
Trouxeste a chave?
Repara:
ermas de melodia e conceito
elas se refugiaram na noite, as palavras.
Ainda úmidas e impregnadas de sono
rolam num rio difícil e se transformam em
desprezo.
(DRUMMOND DE ANDRADE, 2003, p.247)

Contemplar as palavras não é tarefa fácil e mais difícil ainda é indicar o caminho da contemplação ao outro, de modo que, dentre tantos percalços, possa encontrar as mil facetas secretas das palavras. Drummond (2003), de forma perturbadora, pergunta da chave, uma misteriosa saída a uma questão extremamente séria e atual que envolve todo um sistema de ensino. É como se ele perguntasse: como levar o outro a exercitar a leitura de forma competente?

Esta pesquisa é consequência de uma preocupação minha enquanto professora de Língua Portuguesa da Rede Estadual de Educação, com relação à dificuldade de a escola pública formar leitores literários críticos e letrados, mesmo tendo acesso a livros e a algumas tecnologias: TV Pendrive, computador, internet e data show.

A minha trajetória profissional se alicerça em experiências advindas inicialmente do Ensino Fundamental Anos Iniciais, onde trabalhei por dez anos, passando pelo Ensino Fundamental Anos Finais, Ensino Médio, até o Ensino Superior, o que me autoriza a afirmar que os meus anos de trabalho na educação apontam para uma angústia sempre crescente: a de que cada vez menos a escola tem conseguido fazer a diferença na vida do aluno, quando o quesito é a leitura e especificamente a leitura literária. Contudo, percebe-se que esse processo vem se agravando com o tempo, pois em anos passados, segundo a minha experiência, o aluno do Ensino Fundamental - Anos Iniciais lia muito e chegava à 5ª série, hoje 6º ano, incentivado e com os olhinhos brilhando para os “livrinhos de história”, o que poderia servir de base para um trabalho efetivo de letramento literário, nos anos escolares seguintes. Os índices das avaliações

externas demonstram que a leitura na escola tem alcançado cada vez menos o seu objetivo seja por questões relacionadas ao pedagógico, à gestão ou ao próprio aluno que vai se distanciando e se tornando indiferente à leitura, conforme avança o ano de escolaridade.

Neste sentido, existe uma dicotomia entre a situação que ora se apresenta com relação às questões de ensino e aprendizagem ao fato de que nos últimos anos tornou-se realidade a expressiva atenção por parte da mantenedora, a SEED (Secretaria de Estado da Educação que doravante será denominada SEED)/MEC (Ministério de Educação e Cultura)² para o processo educacional escolar público, em nosso caso, paranaense, cuja meta divulgada no site da SEED³, é a busca da proficiência em leitura. Contudo, investir em educação também, para o Estado, tornou-se uma prática imprescindível, pois além de garantir a melhoria na qualidade do ensino, ainda serve para garantir uma boa imagem frente ao Banco Mundial⁴, *Achieving World Class Education in Brazil: The Next Agenda* (Chegando a uma educação de nível mundial, na tradução oficial), o qual direciona investimentos em educação aos países pobres ou em desenvolvimento, como o Brasil.

Segundo o portal do MEC⁵, o Banco Mundial fez uma análise da evolução e dos desafios da educação brasileira, ressaltando que os progressos alcançados nos últimos anos são consequência de políticas continuadas e de reformas efetivas e duradouras, o que coloca o Brasil entre os três países que mais evoluíram nos últimos anos, principalmente pela redução da distorção entre idade e série. O estudo destaca a iniciativa brasileira de construir um indicador nacional, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), e a partir dele estabelecer metas para alcançar o nível de qualidade dos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômicos (OCDE), além da criação do

² Todas as informações sobre os programas foram retiradas dos sites da SEED e do MEC.

³ Informações disponíveis em: <<http://www.educacao.pr.gov.br>>. Acesso em: 15 fev. 2014.

⁴ O Grupo Banco Mundial, uma agência especializada independente do Sistema das Nações Unidas, é a maior fonte global de assistência para o desenvolvimento, proporcionando cerca de US\$ 60 bilhões anuais em empréstimos e doações aos 187 países-membros. O Banco (Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento – BIRD) atua como uma cooperativa de países, que disponibiliza seus recursos financeiros, o seu pessoal altamente treinado e a sua ampla base de conhecimentos para apoiar os esforços das nações em desenvolvimento para atingir um crescimento duradouro, sustentável e equitativo. O objetivo principal é a redução da pobreza e das desigualdades. Disponível no site da ONU: <<http://www.onu.org.br/onu-no-brasil/bancomundial/>>. Acesso em: 16 fev. 2014.

⁵ Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16156. Acesso em 16 fev. 2014.

Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), depois ampliado para todos os níveis da Educação Básica com o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb).

Convém, contudo, ressaltar que os países que recorrem aos empréstimos do Banco Mundial, estão, uma vez realizados os financiamentos, subordinados a desenvolver uma política educacional estabelecida pelo Banco. Assim, para continuar tendo o financiamento e o apoio é necessário que os investimentos em educação sejam efetivos e os projetos acompanhados.

Assim, a SEED vem desde 2003 implementando programas nas escolas públicas do Paraná, em parceria com o MEC os quais vem a cada ano modificando o ambiente escolar, principalmente no que tange ao pedagógico. Os investimentos abrangem desde as bibliotecas das escolas, até a aquisição de equipamentos tecnológicos, por meio de verbas advindas de programas tanto estaduais (SEED) quanto federais (MEC), além de investimentos na formação de professores e mais contratação de profissionais da educação via concurso público; implementação na merenda escolar com a parceria dos pequenos produtores rurais “agricultura familiar”, além da efetivação do Plano de Carreira dos funcionários dos serviços gerais e secretarias, atualmente, intitulados Agentes Educacionais I e II⁶.

A implementação de programas públicos de informatização das escolas visam à integração de mídias com a finalidade de proporcionar a inclusão e o acesso de professores e alunos da Rede Pública Estadual a essas tecnologias. Um dos primeiros projetos presentes nas escolas foi o conhecido como a TV Pendrive. Em seu suporte material o projeto levou televisores de 29 polegadas - com entradas para VHS, DVD, cartão de memória e pendrive e saídas para caixas de som e projetor multimídia - para todas as 22 mil salas de aula da rede estadual de educação. Essa iniciativa proporcionou ou deveria proporcionar mudanças na forma de organização e produção da informação nas escolas, podendo surgir novas formas de ensino-aprendizagem, subsidiadas pela inserção de novas tecnologias nessas instituições.

⁶ Todas essas informações e as demais que se seguem sobre os investimentos e programas na Educação Pública, estão disponíveis em: <http://www.mec.gov.br/> e www.diaadiaeducacao.pr.gov.br. Acesso em: 28 jul. 2013, além do vivenciamento de todas estas questões enquanto professora da Rede.

O Programa Mais Educação, do Governo Federal em parceria com o Governo Estadual, foi criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007, aumentando a oferta educativa nas escolas públicas por meio de atividades optativas que foram agrupadas em macrocampos como acompanhamento pedagógico, meio ambiente, esporte e lazer, direitos humanos, cultura e artes, cultura digital, prevenção e promoção da saúde, educomunicação, educação científica e educação econômica, portanto, é um programa que investe na escola nos quesitos leitura e inclusão digital. O programa é implementado na escola por meio das ACCC's (Atividades Complementares Curriculares em Contraturno) que funcionam em horário contrário às aulas do aluno. Para o desenvolvimento de cada atividade, o governo federal repassa recursos para ressarcimento de monitores, materiais de consumo e de apoio segundo as atividades. As escolas beneficiárias também recebem conjuntos de instrumentos musicais e rádio escolar, dentre outros; e referência de valores para equipamentos e materiais que podem ser adquiridos pela própria escola com os recursos repassados.

Segundo site do MEC, o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), por sua vez, tem como objetivo prover as escolas de ensino público das redes federal, estadual, municipal e do Distrito Federal, no âmbito da Educação Infantil (creches e pré-escolas), do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA), com o fornecimento de obras e demais materiais de apoio à prática da Educação Básica de literatura, de referência, de pesquisa e de outros materiais relativos ao currículo nas áreas de conhecimento da Educação Básica, com vista à democratização do acesso às fontes de informação, ao fomento à leitura e à formação de alunos e professores leitores e ao apoio à atualização e ao desenvolvimento profissional do professor.

Para essas formações, a SEED disponibiliza um cronograma com momentos em que o professor participa de cursos por meio da Semana Pedagógica nas escolas, as quais representam dois momentos, no início do primeiro e do segundo semestre de cada ano escolar, em que os Professores, Direção, Equipe Pedagógica e Agentes Educacionais I e II têm a possibilidade de discutir os problemas da escola, propor ações para saná-las ou minimizá-las, por meio da construção ou revisão do Plano de Ação da Escola. É o momento também de palestras e do Planejamento dos conteúdos e metodologias os quais

serão utilizados em sala de aula. Este momento é certificado, proporcionando aos profissionais da escola pontuação para a promoção na carreira.

Além desta formação, há também dois momentos durante o ano de (16 horas) obrigatórias de formação, pois é considerado dia letivo, intitulado “Formação em Ação”. Os dois dias estão previsto no calendário e se constituem em uma parceria entre NRE (Núcleo Regional de Educação, doravante NRE) e SEED, os quais oferecem a todos os profissionais da escola, desde Agentes Educacionais à Direção, momentos de estudo e discussão de temas relevantes ao cotidiano escolar, incluindo a leitura. O total de participantes chega a aproximadamente 2.800 profissionais, somente na região de Campo Mourão, a qual é composta por dezesseis municípios: Campo Mourão, Altamira do Paraná, Araruna, Barbosa Ferraz, Campina da Lagoa, Corumbataí do Sul, Engenheiro Beltrão, Farol, Fênix, Iretama, Luiziana, Mamborê, Nova Cantu, Peabiru, Quinta do Sol e Roncador.

Nesta perspectiva, segundo informações do site [diaadiaeducacao](http://www.diaadiaeducacao.gov.br)⁷, a SEED também oportuniza o professor QPM (do Quadro Próprio do Magistério), ou seja, o professor efetivo da Rede Estadual de Educação que se encontram no nível II, classe 8 a 11, da tabela de vencimentos do plano de carreira, a participar do PDE (Programa de Desenvolvimento Educacional), regulamentado pela Lei Complementar nº 130, de 14 de julho de 2010 que estabelece o diálogo entre os professores da Educação Básica com os professores do Ensino Superior, por meio de atividades teóricas e práticas, orientadas, tendo como resultado a produção de projeto de pesquisa e material didático para a implementação na escola onde o professor está lotado. O objetivo deste Programa é o da produção de conhecimento para mudanças qualitativas na prática escolar da escola pública paranaense.

O professor que ingressa no PDE tem garantido o direito a afastamento remunerado de 100% de sua carga horária efetiva no primeiro ano e de 25% no segundo ano do Programa, cujo objetivo é o de proporcionar aos professores da Rede Pública Estadual subsídios teórico-metodológicos para o desenvolvimento de ações educacionais sistematizadas que resultem em redimensionamento de sua prática.

⁷ <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=20>

Outro momento de aperfeiçoamento profissional está na oportunidade de o professor afastar-se de seus afazeres cotidianos na escola para ingressar no Mestrado ou Doutorado, seguindo a Resolução nº 7282-GS/SEED que regulamenta o processo de afastamento para servidores do Quadro Próprio do Magistério (QPM) e do Quadro de Funcionários da Educação Básica (QFEB), para dedicação exclusiva aos cursos de mestrado e doutorado.

Contudo, os investimentos dispensados à Educação nos últimos anos pouco tem influenciado nos resultados dos Estabelecimentos de Ensino da Rede Pública do Estado, quanto à leitura, segundo os índices das avaliações externas, conforme veremos no índice do IDEB do município de Campo Mourão⁸. A tabela a seguir apresenta os índices da somatória da prova de Língua Portuguesa e Matemática de 2005, 2007, 2009 e 2011, além do Ideb deste período também. As notas em proficiência em leitura e resolução de problemas alcançaram o índice de 5,01, o que é ainda considerado baixo.

Ensino Fundamental Regular - Anos Finais- CAMPO MOURÃO											
Taxa de Aprovação, Prova Brasil, IDEB e Projeções por Município e Rede 2005, 2007, 2009 e 2011											
UF	Código Município	Nome Município	Rede	Nota Prova Brasil 2005	Nota Prova Brasil 2007	Nota Prova Brasil 2009	Nota Prova Brasil 2011	IDEB 2005	IDEB 2007	IDEB 2009	IDEB 2011
				Nota Média Padronizada	Nota Média Padronizada	Nota Média Padronizada	Nota Média Padronizada				
PR	410430	Campo Mourão	Pública	4,79	4,74	4,82	5,01	3,6	4,1	3,8	4,1

FONTE: <http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/planilhas-para-download>⁹

Segundo o portal do Inep¹⁰ (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) o indicador é calculado a partir dos dados sobre

⁸ Os índices também saem por escola, contudo, somente o gestor da escola tem acesso a esse resultado por meio de uma senha.

⁹ A planilha apresentada no site do Inep é para um maior número de dados. O quadro que apresentamos nesta dissertação possui apenas as informações as quais precisamos. Eles estão disponíveis em: <<http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/planilhas-para-download>>. Acesso em: 12 fev. 2014.

aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e médias de desempenho nas avaliações do Inep, o Saeb (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica) – para as unidades da federação e para o país, e a Prova Brasil – para os municípios. Tanto a Prova Brasil quanto o SAEB avaliam a leitura em Língua Portuguesa e o raciocínio em Matemática.

A Prova Brasil¹¹ e o SAEB¹² são avaliações para diagnóstico realizadas em larga escala, desenvolvidas pelo Inep/MEC¹³, objetivam avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos. Sobre a avaliação de Língua Portuguesa, Moço (2003), em reportagem na revista **Escola**, esclarece:

A Prova Brasil de Língua Portuguesa avalia somente a leitura, e o texto é sempre a menor unidade de sentido. À criança, nunca é proposta a leitura de palavras ou frases isoladas - e isso desde os níveis iniciais. O exame exige a familiaridade com diferentes gêneros - artigo de opinião, notícia, verbete, fábula, conto, quadrinhos etc. -, sempre apresentados antes de cada uma das 39 questões. Todas contêm quatro alternativas de resposta (apenas uma é correta) e se refere a um descritor (MOÇO, 2013).

A fim de avaliar o nível de leitura dos alunos, as avaliações: Prova Brasil, SAEB e SAEP (esta última, avaliação específica do estado do Paraná: Sistema de Avaliação do Estado do Paraná), são elaboradas a partir de matrizes de referência¹⁴, cujo foco é a leitura, incluindo a literária. Neste sentido, um trabalho com textos ficcionais na escola, voltado para o letramento literário¹⁵, pode contribuir para a melhoria do nível de leitura dos nossos alunos. O panorama do ensino da língua revelado por essas avaliações, contudo, principalmente nos dados da Prova Brasil em Campo Mourão, demonstra que o processo ensino e aprendizagem não está atingindo o seu objetivo.

¹⁰ Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/o-que-e-o-ideb> . Acesso em 16/02/2014.

¹¹ A Prova Brasil foi idealizada para produzir informações sobre o ensino oferecido por município e escola. Compõe-se de prova objetiva de leitura, utilizando-se dos descritores (estratégias de leitura) e um questionário sócio-econômico-cultural.

¹² O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb).

¹³ O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)//Ministério da Educação e Cultura.

¹⁴ As Matrizes de referência descrevem as orientações para a elaboração das questões. Elas reúnem os conteúdos associados às competências e habilidades desejáveis para cada série e ainda, para cada disciplina, subdivididos em unidades denominadas “descritores”, os quais significam unidades de leitura que requerem atividades cognitivas por parte do aluno.

¹⁵ No decorrer das discussões apresentaremos um subitem que tratará exclusivamente sobre letramento literário.

Neste sentido, para o aluno apropriar-se da leitura e como consequência melhorar sua atuação nas avaliações externas, o contato dele com o ato de ler deve anteceder a alfabetização propriamente dita, a fim de subsidiá-lo ao processo de alfabetização organizado e executado pela escola, o qual, segundo Freire (1980), deve organizar reflexivamente o pensamento do sujeito, desenvolvendo a sua consciência crítica, além de introduzi-lo num processo real de democratização da cultura e de libertação. Neste sentido, a simples sistematização do código não garante ao aluno-sujeito uma leitura competente. Soares (2003) afirma que: “No Brasil, as pessoas não leem. São indivíduos que sabem ler e escrever, mas não praticam essa habilidade e alguns não sabem sequer preencher um requerimento [...]”. (SOARES, 2003, p.30), realidade cada vez mais conhecida pela sociedade e também praticada por esta sociedade. Ou seja, a falta de leitura provoca um ciclo vicioso em que a consequência da ineficiência desta habilidade em âmbito profissional é provocada e vivida pela mesma sociedade que a produz.

Assim, em nível estadual, as escolas da Rede que apresentam IDEB entram num programa chamado “Superação”¹⁶, o qual procura atender as escolas com maiores dificuldades em implementar ações que promovam o acesso e a permanência dos alunos no Ensino Público. Ele fornece recurso financeiro para planejar e desenvolver estas ações, ao identificar os pontos críticos que precisam de atenção e intervenção por parte das Instituições de Ensino, Núcleos Regionais de Educação e da Secretaria da Educação.

No ano de 2011, o governo do Estado do Paraná instituiu uma Avaliação Externa intitulada SAEP (Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná) como sendo a oficial no estado do Paraná. Segundo o site oficial da Secretaria de Estado da Educação¹⁷, o sistema serve para mensurar a aprendizagem dos estudantes, para regulamentar as ações de educação e para subsidiar os professores na prática docente. Esta avaliação foi aplicada em 2012, em todas as escolas da Rede Estadual de Educação, para cerca de 300 mil alunos do 6º ano do ensino fundamental (antiga 5ª série) e do 1º ano do ensino

¹⁶ Com a troca de governo estadual em 2010, o programa Superação foi substituído nos últimos três anos pelo Programa de Ações Descentralizadas (Programa PAD), contudo sem verba para a escola, mas com apoio pedagógico direto pelos técnicos pedagógicos do NRE.

¹⁷ Disponível em: <diaadiaeducacao.pr.gov.br>. Acesso em: 6 ago. 2013).

médio e no ano de 2013 para os alunos do 9º ano (antiga 8ª série) e para o 3º ano do Ensino Médio.

A avaliação é composta por 26 questões objetivas da disciplina de matemática e outras 26 de português com foco na leitura, devendo o aluno respondê-las num período de três horas. Além das questões de conhecimentos das disciplinas, a avaliação também possui questões pedagógicas e de gestão escolar, que serão respondidas por diretores e professores das disciplinas de matemática e português, somando mais de 17 mil profissionais.

Segundo o site da SEED, ainda, um dos motivos que levou o Paraná a desenvolver um sistema próprio de avaliação da qualidade do ensino das escolas públicas foi o fato de que os resultados das avaliações atuais: Prova Brasil e SAEB, realizadas pelo Governo Federal, demoram muito para chegarem às mãos dos diretores, pedagogos e professores. O acesso às notas se dá por meio de uma senha repassada a cada escola a fim de acessar individualmente seus resultados. Qualquer integrante da comunidade escolar, como responsáveis que queiram saber do desempenho dos estudantes, pode procurar o gestor e solicitar as informações.

No ano de 2013, em posse dos resultados de cada escola, a SEED implantou, no segundo semestre, o Programa de Ações Descentralizadas (PAD), cujo objetivo foi o de desenvolver ações pedagógicas significativas nas escolas para melhorar a proficiência em leitura e resolução de problemas, além da formação de leitores. Neste sentido, o NRE de Campo Mourão desenvolveu o PAD em quinze escolas, sendo doze com rendimento abaixo do mínimo, as quais tiveram o acompanhamento de um técnico do NRE em todas as suas ações; e três escolas com rendimento acima do mínimo, as quais compartilharam as suas ações exitosas.

Tendo em vista o exposto, a pesquisa tem como objetivo geral investigar, descrever e analisar como se constitui, segundo a visão do aluno, o processo de formação do leitor literário na escola, quais os recursos estão disponíveis para os educadores, se utilizam esses recursos para incentivar o aluno a ler e a entender o que leu. Sendo assim, a pesquisa é de caráter etnográfico, buscando a interação com a situação escolar estudada, pretendendo apontar, demonstrar e entender quais os fatores e caminhos que constituem o processo de formação ou o de não formação do leitor literário na escola,

identificando as possíveis falhas que influenciam a relação aluno/ literatura, bem como a relação letramento literário e os recursos físicos e tecnológicos disponíveis no ambiente escolar, entendendo o porquê de os alunos das escolas públicas e especificamente apresentarem índice baixo de proficiência em leitura e distanciamento da leitura literária.

Neste sentido, com o intuito de compreender como se constitui o processo de formação de leitores na escola, fizemos uma pesquisa por meio de questionário aplicado a alunos de sexto ano de dois colégios públicos de Campo Mourão, mencionados aqui como Escola A e Escola B. A primeira localiza-se no centro da cidade de Campo Mourão: é ampla e conservada. As suas dependências são bem planejadas, possui laboratórios e sala de informática, muito bem equipados e uma boa biblioteca; possui quadra coberta e um Grêmio Estudantil atuante.

A escola B, por sua vez, localiza-se na periferia de Campo Mourão, em bairro de baixa renda e violento. Apesar de possuir um grande espaço no seu interior, a área construída é menor e o prédio está mais envelhecido em comparação à escola A. Possui laboratórios também e sala de informática, além de uma biblioteca, contudo, não possui quadra coberta e o Grêmio Estudantil está em formação. De certa forma, excluindo a estrutura física, as condições materiais são praticamente as mesmas.

A aplicação do questionário deu-se no final de novembro de 2012, durante as aulas de Língua Portuguesa das duas escolas. As questões foram organizadas, objetivando uma investigação de como a escola utiliza seus recursos estruturais e tecnológicos disponíveis para o trabalho com a leitura, visando a formação do leitor literário. Assim, a pesquisa partiu de questões relacionadas à biblioteca e à sua utilização, passando pelo laboratório de informática, internet e TV pendrive, abordando, por fim, questões sobre a relação aluno/leitura.

Desse modo, o estudo pretende abordar uma forma específica de leitura: a literária com as suas especificidades, entendendo-se por textos literários aqueles que são o resultado de uma escrita artística, estética possuindo a ficcionalidade como característica fundamental, podendo se apresentar de várias formas: lírica, épica, dramática. Cada gênero literário possui uma estrutura

específica, a qual deve ser conhecida pelo leitor; o que requer estudo e metodologia de trabalho.

No primeiro capítulo, o qual constitui o aporte teórico desta pesquisa, as considerações são a respeito das concepções de leitura e o seu ensino, relacionando-os aos prováveis fatores responsáveis pela desmotivação dos alunos do sexto ano pesquisados; às questões relacionadas ao letramento, ao letramento literário e ao multiletramento, bem como às questões que abrangem a tecnologia na escola, enquanto possibilidade de formação de leitores.

No segundo capítulo, apresentamos os resultados da pesquisa realizada no sexto ano das duas escolas de Campo Mourão já mencionadas sobre a utilização dos recursos físicos e tecnológicos da escola: biblioteca, laboratório de informática, TV Pendrive, internet, como subsídio para a formação do leitor literário. As últimas questões dizem respeito à leitura propriamente dita: as questões procuram mensurar qual a relação de intimidade entre o aluno e a leitura e leitura literária.

Na conclusão, por fim, retomam-se os objetivos apresentados e a discussão dos resultados encontrados.

CAPÍTULO I: LEITURA E LEITURA LITERÁRIA: UMA ANÁLISE DA PERSPECTIVA ESCOLAR

Capacitando o ser humano a pensar e agir com liberdade, ainda que mediado pela fantasia e pelo imaginário, a leitura sinaliza o perigo para a sociedade ou indivíduos autoritários. Por isso, nunca deixou de ser criminalizada, encarnando o demônio, a magia ou o desconhecido temido pelos poderosos. Ao ser-lhe atribuída a propensão a fazer o mal, ela parece comprovar a sua eficiência (ZILBERMAN, 2001, p.38).

Onde está a chave que abre as portas da leitura? Se se perdeu, para onde foram os seus sentidos? Lê-se, na maioria das vezes, para cumprir tarefas diárias de estudo da língua, para cumprir um protocolo de questões ou apenas para executar uma tarefa escolar, realidade distante das palavras de Zilberman (2001), que na epígrafe, sabiamente, expõe o perigo da palavra bem compreendida e bem utilizada.

Na busca, então, do entendimento da relação leitura/escola, leitura/leitor, leitura/letramento, vamos tecendo o texto.

1.1. Leitura e Ensino: de que escola estamos falando?

Segundo pesquisa realizada pelo Instituto Pró-Livro¹⁸ em sua terceira edição: **Retratos da Leitura no Brasil**, a qual foi lançada em Brasília, no dia 29 de março de 2012, tendo como objetivo principal medir intensidade, forma, motivação e condições de leitura da população brasileira, utilizando de uma amostra de 5.012 entrevistas domiciliares, em 315 municípios de todos os estados do nosso país, os brasileiros, de forma geral, demonstram distanciamento do ato de ler.

¹⁸O Instituto Pró-Livro (IPL), criado no final de 2006 pelas entidades do livro – Abre livros, CBL e SNEL é mantido com recursos constituídos por contribuições dessas entidades e de editoras, com o objetivo principal de fomento à leitura e à difusão do livro. Disponível em: <http://www.prolivro.org.br/ipl/publier4.0/dados/anexos/2834_10.pdf>. Acesso em: 17 set. 2013.

Quando perguntado o que os entrevistados gostavam de fazer no tempo livre, 85% responderam que seria assistir televisão e apenas, 28% disseram que seria ler (jornais, revistas, livros, textos na Internet), índice que era maior em 2007, quando 36% liam nas horas de lazer. Ao ser perguntado se o entrevistado conhecia alguém que “venceu na vida” por ler bastante, 47% disseram não conhecer, índice que era maior em 2007, 60%. O resultado da média de livros lidos nos últimos três meses por todos os entrevistados foi de 1,85 livros, sendo desse total, 1,05 leitura realizada por iniciativa própria, dos quais apenas 0,33 desse montante era literatura, 0,19 religioso, 0,17 a bíblia e 0,36 outros. Ainda desses 1,85 livros lidos nos últimos três meses, 0,85 foi indicado pela escola, sendo que desse montante, 1,26 livros didáticos e 0,49 livros de literatura. Em 2007, a quantidade total de livros lidos nos últimos três meses, foi de 2,4 livros.

Nesta perspectiva, tendo em vista os resultados apresentados por esta pesquisa, questionamos a importância atribuída à leitura pela sociedade; o papel da escola na formação de leitores e do seu papel frente a esta sociedade não leitora, cuja maioria passou e participou do ambiente escolar, muitas vezes com boas notas. Como, então, ingressar o jovem na leitura; como os professores têm priorizado a leitura significativa em suas aulas? O corpo docente tem utilizado a tecnologia e a infraestrutura das bibliotecas para desenvolverem no aluno o hábito de leitura? Neste sentido, esses questionamentos podem não trazer uma explicação apenas do interior da escola, mas há que se considerar também o momento e o contexto histórico em que a escola está inserida, o qual pode influenciar a atuação da instituição frente a esta sociedade.

Desta forma, a concepção de escola enquanto agência do saber especializado, acumulado historicamente, significou conforme o tempo e o contexto histórico. Na década de 1970 (um mil novecentos e setenta)¹⁹, sob influência da psicologia comportamental e da demanda educacional, grande parte dos estudos privilegiavam a dimensão técnica de formação de professores e especialistas em educação, os quais eram considerados transmissores de

¹⁹ Informações baseadas no texto: O Paradigma da Educação Brasileira nas Décadas de 70, 80 e 90. Anos 70: A Pedagogia tecnicista. Disponível em: <http://www.planejconsultoria.com.br/skin/frontend/arquivos/categorias/81/Microsoft_Word___O_Paradigma_da_Educao_Brasil_eira.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2013.

conteúdos; portanto, firmando um posicionamento passivo do professor diante do processo educativo. Transmítia-se o conteúdo para uma classe que se almejava ser homogênea, imaginando que todos aprendiam da mesma forma, com aula expositiva e decorando o conteúdo científico, sem contextualização. Segundo Perfeito (2005) a concepção de linguagem vigente nesta década, “linguagem como expressão do pensamento”, embasava esse posicionamento do professor:

A concepção de linguagem como expressão de pensamento é um princípio sustentado pela tradição gramatical grega, passando pelos latinos, pela Idade Média e pela Moderna, teoricamente só rompida no início do século XX, de forma efetiva, por Saussure (1969). Preconiza que a expressão é produzida no interior da mente dos indivíduos. E da capacidade de o homem organizar a lógica do pensamento dependerá a exteriorização do mesmo (do pensamento), por meio de linguagem articulada e organizada. Assim, a linguagem é considerada a “tradução” do pensamento (PERFEITO, 2005, p. 27).

Assim, o ensino da língua, passava a exigir clareza, precisão, valorizando as regras e normas do bem falar e do bem escrever, portanto, se o aluno não aprendesse a língua padrão, a possibilidade de evasão escolar era muito grande. O trabalho com a leitura, neste modelo de escola, pautava-se na decodificação da mensagem do texto, por meio de perguntas e respostas sobre as informações explícitas no texto. Era a fase histórico-político-social da ditadura militar a qual também se refletia no interior da escola.

No final da década de 1970 e início da década de 1980, com os avanços nos estudos linguísticos, a linguagem passa a ser vista como “meio de comunicação”, considerada a-histórica e entendida como código. “E o estudo da língua, apesar de propostas de inovações, ainda tende ao ensino gramatical, embora a leitura e a produção textual comecem a ganhar maior relevância na escola, ao lado dos elementos da teoria da comunicação” (PERFEITO, 2005, p. 27).

Neste sentido, a concepção de língua e linguagem interfere muito no trabalho pedagógico nas aulas de Língua Portuguesa e conseqüentemente no trabalho com leitura em sala de aula. Segundo Kleiman (2000, p.19):

A partir da segunda metade da década de 70, aproximadamente, os estudos sobre a leitura em língua materna tiveram um grande desenvolvimento, sem dúvida impulsionados pela mídia, que, a cada ano, depois dos resultados do vestibular, noticiava uma nova

“crise de leitura” no Brasil. Nessa época, predominou a investigação sustentada pelas ciências psicológicas – a Psicolinguística e a Psicologia Cognitiva. Era o leitor quem ocupava um lugar proeminente e central na investigação subsidiada por essas disciplinas, pois interessava o seu funcionamento cognitivo durante o processo de compreensão da língua escrita. Embora o perfil desse leitor fosse radicalmente diferente do sujeito dos modelos behavioristas²⁰, que propunham um modelo de processamento linear elementar para a leitura (que consistia em processar o material gráfico verbal à medida que ia sendo lido, da sílaba à palavra, da palavra ao grupo de palavras etc.) [...].

Neste momento, mais na metade da década de 90, com o advento dos PCN's (Parâmetros Curriculares Nacionais), a função social da escola tem o claro objetivo de inserir o jovem no mundo do trabalho por meio da apropriação e reconstrução crítica e construtiva dos conhecimentos socialmente produzidos. Já que a escola neste período está num processo de popularização, o intuito é o de inserir o sujeito, em sua maioria, marginalizado em sociedade, com todas as suas diferenças.

Com relação ao processo de leitura, neste período houve grande avanço, principalmente no que concerne à concepção do ato de ler e do posicionamento do aluno frente ao texto. Leitura é considerada mais do que uma estrutura, é considerada construção de sentidos. Os PCNs em um trecho dizem que:

A Leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção de significados do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o leitor, de tudo o que se sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita: decodificando-a letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica necessariamente, compreensão na qual os sentidos começam a ser construídos antes da leitura propriamente dita. Qualquer leitor experiente que consegue analisar sua própria leitura constatará que a decodificação é apenas um dos procedimentos que utiliza quando lê: a leitura fluente envolve uma série de outras estratégias como seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível rapidez e proficiência (BRASIL, 1998, p. 53).

²⁰ A teoria do behaviorismo teve início em 1913, com um manifesto criado por John B. Watson – “A Psicologia como um comportamentista a vê”. Nele o autor defende que a psicologia não deveria estudar processos internos da mente, mas sim o comportamento, pois este é visível e, portanto, passível de observação por uma ciência positivista. Disponível em: <<http://www.infoescola.com/psicologia/behaviorismo/>>. Acesso em: 25 set. 2013.

Neste período e atualmente, portanto, como consequência, dentre outros motivos, dos estudos de Vygotsky (1987) e Bakhtin (2003), a linguagem é vista como interação, o que significa entendê-la como um trabalho coletivo, portanto em sua natureza sócio-histórica e, então, "como uma ação orientada para uma finalidade específica (...) que se realiza nas práticas sociais existentes, nos diferentes grupos sociais, nos distintos momentos da história" (BRASIL, 1998, p.20). Portanto, a língua é considerada viva, concretizando-se na relação dialógica dos sujeitos em suas práticas sociais.

Conforme a teoria de Bakhtin (2003), é na interação verbal, por meio da língua, entre sujeitos, que a palavra (signo social e ideológico) torna-se concreta e ganha diferentes sentidos conforme o contexto. Para o autor (2003), os modos de dizer de cada sujeito são realizados a partir das possibilidades oferecidas pela língua e só podem se concretizar por meio dos gêneros discursivos que se constituem em enunciados presentes nas práticas sociais, segundo a esfera onde circula.

O Ministério da Educação e do Desporto (MEC)²¹ publicou em 1997 e 1998, respectivamente, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 1ª a 4ª séries, hoje, (1º a 5º) (BRASIL, 1997a) e de 5ª a 8ª séries (hoje 6º a 9º) (BRASIL. MEC, 1998), depois de ter divulgado Versão Preliminar do documento em 1995 (BRASIL, 1995), os quais oferecem a proposta ministerial para a construção de uma base comum nacional para o ensino fundamental brasileiro e servir de parâmetro propriamente dito, para a formulação, pelos estabelecimentos de ensino, dos seus próprios currículos, valorizando o contexto em que cada escola está inserida, objetivando a formação do cidadão.

Neste sentido, no que tange à concepção de linguagem, houve grande avanço com os Parâmetros Curriculares, contudo a função social da escola que era o de inserir o sujeito na sociedade teria que ser repensada, pois não atendia mais aos anseios desta sociedade multiculturalizada e marginalizada ao mesmo tempo. As desigualdades crescentes, a opressão dos menos favorecidos e da classe trabalhadora por aqueles que detinham o poder, necessitavam ser combatidas por uma população crítica e consciente, pois o direito do voto já era

²¹ As informações que se seguem estão disponíveis na pesquisa "Parâmetros curriculares nacionais, plano nacional de educação e a autonomia da escola" de Beatriz de Basto Teixeira-UFJF, onde a autora apresenta estudo sobre os PCN's. Disponível em: <<http://23reuniao.anped.org.br/textos/0503t.PDF>>. Acesso em: 15 mar. 2014.

uma realidade. Desta forma, a escola precisava redirecionar a sua função social para a transformação desta sociedade. Era o sujeito necessitando de conhecimento para perceber os seus direitos e deveres, a fim de exercer a cidadania. Segundo as Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa (2008), as políticas educacionais que vigoravam na década de 1990, de certa forma, negligenciam a formação específica do professor, além de esvaziarem as disciplinas de seus conteúdos científicos, limitando o acesso à cultura formal, principalmente para as camadas socialmente marginalizadas.

Na escola, a popularização do ensino, portanto, trouxe as diversas culturas, fossem elas de etnia, de bairro, de tribo, para um mesmo espaço, onde poderiam compartilhar um mesmo momento de oportunidade de aprendizagem sistematizada, sem, contudo, perderem a sua identidade, constituindo uma escola diferente da escola de ontem, com muito mais oportunidades. Sobre isso comenta Rojo (2009) que a escola pública mudou muito, principalmente no que se refere ao ingresso de alunos e professores das classes populares. Isso fez com que houvesse uma “invasão” de culturas no intramuro das escolas, cuja cultura escolar não conhecia ou não as reconhecia como importantes e representativas de outros grupos sociais. Desta forma, assevera Rojo (2009):

O papel da escola na contemporaneidade seria o de colocar em diálogo – não isentos de conflitos, polifônico em termos bakhtinianos – os textos/enunciados/discursos das diversas culturas locais com as culturas valorizadas, cosmopolitas, patrimoniais, das quais é guardiã, não para servir a cultura global, mas para criar coligações contra-hegemônicas, para translocalizar lutas locais (ROJO, 2009, p.115).

Assim, o estado do Paraná, sentindo a necessidade de atender a esses anseios sociais por uma escola transformadora, a partir de 2003 sujeitou os professores da Rede a um longo debate sobre a escola pública, nos próprios estabelecimentos de ensino e em eventos promovidos pela Secretaria de Estado da Educação, contribuindo, assim, com a elaboração dos textos das Diretrizes Curriculares. Esses professores discutiram, opinaram, sobre o ensino da sua disciplina; fizeram leituras críticas das diversas versões preliminares das DCE enviadas às escolas nas Semanas Pedagógicas e enviaram seus pareceres para que os textos pudessem ser aprimorados.

As DCE's têm por base o princípio de que a educação escolar é produto do trabalho humano historicamente determinado analisando-a à luz dos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica²² a qual tem seu fundamento epistemológico assentado no materialismo histórico dialético²³ e concebe o sujeito como fruto de seu tempo histórico, das relações sociais em que está inserido, mas sendo, também, um ser singular, que atua no mundo a partir do modo como o compreende e como dele lhe é possível participar no Estado do Paraná. O processo educacional institucionalizado tem nas Diretrizes Curriculares Orientadoras (DCE's)²⁴ e na LDB 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases) e na Constituição Federal de 1988, a sua legalidade e legitimidade.

A construção das Diretrizes aconteceu sob a perspectiva de que para a maioria da população brasileira, a escola constitui a alternativa concreta de acesso ao saber, entendido como conhecimento socializado e sistematizado na instituição escolar. Assim, o trabalho educativo escolar deve proporcionar ao aluno acesso ao saber especializado de forma a que promova no estudante o discernimento de que só se reconhece deveres e os direitos em sociedade por meio do conhecimento, o qual subsidia o sujeito a conceber os seus direitos e deveres.

²²Constituída por Dermeval Saviani, Pedagogia objetiva resgatar a importância da escola, a reorganização do processo educativo, ressaltando o saber sistematizado, a partir do qual se define a especificidade do saber escolar. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2289-8.pdf> (Acesso em 11/07/2013).

²³É a Filosofia que embasa a Pedagogia Histórico-Crítica. Foi preconizado por Marx, cujos fundamentos são: A interpretação da realidade; a visão de mundo; a práxis (prática articulada à teoria); a materialidade (organização dos homens em sociedade para a produção da vida); e a concreticidade (caráter histórico sobre a organização que os homens constroem através de sua história). O princípio básico da lógica dialética é a contradição (tese, antítese e síntese). Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2289-8.pdf>. (Acesso em: 11 jul. 2013).

²⁴Durante os anos de 2004, 2005 e 2006 a Secretaria de Estado da Educação promoveu vários encontros, simpósios e semanas de estudos pedagógicos para a elaboração dos textos das Diretrizes Curriculares, tanto dos níveis e modalidades de ensino quanto das disciplinas da Educação Básica. Sua participação nesses eventos e suas contribuições por escrito foram fundamentais para essa construção coletiva. Ao longo dos anos de 2007 e 2008 a equipe pedagógica do Departamento de Educação Básica (DEB) percorreu os 32 Núcleos Regionais de Educação realizando o evento chamado DEB Itinerante que ofereceu, para todos os professores da Rede Estadual de Ensino, dezesseis horas de formação continuada. Em grupos, organizados por disciplina, esses professores puderam, mais uma vez, discutir tanto os fundamentos teóricos das DCE quanto os aspectos metodológicos de sua implementação em sala de aula. Ainda em 2007 e 2008, as Diretrizes Curriculares Estaduais passaram por leituras críticas de especialistas nas diversas disciplinas e em história da educação. Tais leitores, vinculados a diferentes universidades brasileiras, participaram, também, de debates presenciais com as equipes disciplinares do DEB, com vistas aos necessários ajustes finais dos textos. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_port.pdf. Acesso em: 30 maio 2013).

Neste sentido, segundo as DCE's (2008), pelo menos em termos de documentos norteadores, a Escola Pública do Paraná prevê que o ensino dos conhecimentos de cada disciplina, já que fez a opção pelo ensino disciplinar, seja realizado sob três aspectos: científico, filosófico e artístico, no intuito de que o aluno tenha a oportunidade de se apropriar do conhecimento científico, não mais decorando, mas refletindo filosoficamente sobre ele com sensibilidade, trazendo-o para o seu contexto. Neste processo, o professor deixa de ter o poder absoluto sobre o conhecimento, posicionando-se como mediador, tornando o aluno também agente na construção do saber. Desta forma, a escola passa a valorizar a cultura do aluno, concebendo esta instituição como espaço de confronto e diálogo entre os conhecimentos sistematizados e acumulados historicamente e os conhecimentos do cotidiano popular, tornando esse confronto, filosoficamente falando, em instrumento de transformação social pelo respeito à cultura do aluno, permitindo-lhe o acesso à Língua Padrão, além de oportunizá-lo ao acesso efetivo ao saber acumulado. A concretização da função social da instituição escolar é especialmente importante para os estudantes das classes menos favorecidas, que têm nela uma oportunidade de acesso ao mundo letrado, ao conhecimento científico, à reflexão filosófica e ao contato com a arte.

Assim, a escola pública paranaense tem como ideal a formação do cidadão transformador da sociedade, por meio da aquisição do conhecimento disciplinar o qual deve ser trabalhado de forma contextualizada, para adquirir sentido na vida do aluno e interdisciplinar para que o aluno tenha noção da totalidade do conhecimento que não se inicia e termina dentro da disciplina, mas se constitui num todo, o qual deve estar relacionado às práticas sociais do sujeito, que deve favorecê-lo nas suas relações e sucesso no mundo do trabalho.

Para que se atinja esse objetivo, contudo, é necessário conceber a leitura como parte integrante deste processo de aquisição da cidadania, pois se constitui em instrumento de aproximação entre o conhecimento sistematizado e o contexto do aluno. O livro, neste sentido, por ser a fonte de conhecimento e experiência, é considerado um instrumento de combate à ignorância; por meio da leitura, os seres humanos compartilham os problemas sociais enfrentados por seus semelhantes no cotidiano.

Neste sentido, falamos de uma escola pública paranaense que é norteada pelas Diretrizes Curriculares que estão pautadas na teoria da linguagem

de Bakhtin e na Pedagogia Histórico-Crítica, de Demerval Saviani, concebendo, portanto, a leitura como um ato dialógico.

1.1.1. Leitura: Considerações gerais

Devo ser um leitor muito ingênuo, porque nunca pensei que os escritores quisessem dizer mais do que dizem. Quando Franz Kafka conta que Gregório Samsa apareceu certa manhã convertido em um gigantesco inseto, não me parece que isto seja uma simbologia, e a única coisa que sempre me intrigou é a que espécie animal pertencia ele. Creio que houve realmente um tempo em que os tapetes voavam e que havia gênios prisioneiros dentro de lâmpadas. Creio – como diz a Bíblia – que o burro de Ballan falou, e a única coisa a se lamentar é não terem gravado sua voz, e creio que Josué derrubou as muralhas de Jericó com o poder de suas trombetas, e a única coisa lamentável é que ninguém tenha transcrito a música com poder de demolir. Creio, enfim, que Vidriera – de Cervantes – era na realidade de vidro, como dizia ele em sua loucura. E creio realmente na jubilosa verdade de que Gargântua urinava torrencialmente sobre as catedrais de Paris.

(Gabriel Garcia Marquez)²⁵

Gabriel Garcia Marquez propõe, nestas linhas, uma instigante reflexão acerca da relação leitor/obra, a qual se constrói entre percalços e descobertas. Não basta decodificar os códigos linguísticos que recobrem a arte do autor, mas transformar esse arranjo especial em prazer, vivência, questionamentos, conhecimento, capazes de provocar paixão incondicional às palavras as quais se tornam mágicas na vida do leitor. Segundo Lerner (2002), ler é conhecer e vivenciar outros mundos possíveis, questionando as suas regras a fim de compreendê-las melhor, assumindo postura crítica mediante o que se diz e ao que se quer dizer. A obra literária é aberta e aceita múltiplas interpretações.

Neste sentido, a formação do leitor é uma problemática de toda a escola e dar sentido ao que se lê é um desafio. A instituição escolar protagoniza, ainda segundo Lerner (2002), a dicotomia do obrigatório e do eletivo e o ato de ler nem sempre acontece, em sala de aula, de forma plena. A autora, ainda, salienta:

²⁵Este trecho foi retirado do texto: “A poesia ao alcance de todos” de Gabriel Garcia Marquez e está disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/travessia/article/viewFile/17708/16284>>. Acesso em: 4 fev. 2014.

Enquanto, fora da escola, a leitura se mantém, em geral, alheia ao obrigatório, dentro dela não pode escapar da obrigatoriedade. Na escola, leitura e escrita são necessariamente obrigatórias, porque ensinar a ler e escrever é uma responsabilidade inalienável da instituição escolar. E é por isso que a escola enfrenta um paradoxo em relação a essa questão: como assume a responsabilidade social de ensinar a ler e a escrever, tem que apresentar a leitura e a escrita como obrigatórias e atribuir-lhes, então, como propósito único ou predominante o de aprender a ler e a escrever (LERNER, 2002, p.67).

Na questão apresentada pela autora, está implícita a reflexão de que o sentido da leitura é afetado profundamente por essa obrigatoriedade, transformando-se em algo diferente do que o sujeito vive na sua prática social, o que aponta para a necessidade de se cultivar o hábito de leitura entre crianças e jovens, bem como discutir o papel da escola na formação de leitores proficientes. Estas preocupações devem estar no cotidiano do professor e de todos os profissionais da escola. O que é ler? Para que ler? Como ler? Por quê ler? O entendimento destas questões poderá nortear a didática para um ensino de leitura atraente e transformador.

Ler é atividade fundamental na educação escolar, pois se constitui em instrumento imprescindível para a realização de novas aprendizagens. Na relação do homem com a sua própria história e com a história da humanidade, constituídas nas suas mais variadas nuances espaço-temporais, o ato de ler sempre significou um ato de conhecimento de si próprio e do mundo, iniciando com a decodificação dos signos lingüísticos que compõem a linguagem escrita convencional, até o esgotamento de todas as possibilidades oferecidas pelo texto. Por isso, segundo Kleiman (1989), não se deve constituir como uma leitura única, a do professor, mas se deve ensinar a utilização de múltiplas fontes de conhecimento lingüístico-discursivo e enciclopédico – visando ofertar ferramentas para que o aluno desenvolva a sua autonomia. O professor frente à leitura, segundo documentos norteadores da Educação, deve assumir um posicionamento de mediador, propondo a leitura e análise de diferentes gêneros textuais, principalmente o literário, pois se fazem imprescindíveis para que o aluno desenvolva a sua percepção e seu senso crítico para atuar de forma responsável e construtiva nas diversas situações sociais

Nesta perspectiva, pode-se dizer que a leitura está diretamente relacionada à escrita, a qual requer mais do que uma simples decodificação de signos, requer leitura efetiva do enunciado que, segundo Bakhtin (2003), não é somente um signo, pois para existir exige a presença de um enunciador (quem fala, quem escreve) e de um receptor (quem ouve, quem lê), de estar em um determinado contexto histórico, tempo e local. O enunciado é produzido por um sujeito histórico e recebido por outro. Cada um é único, o que quer dizer que até mesmo a mesma frase, exatamente a mesma, pronunciada em situações sociais diferentes, constitui enunciados diferentes, pois obedecem a contextos diferentes.

Neste contexto, a leitura, mais do que uma relação particular de namoro com o texto, de descoberta, de revelação, é também uma atividade social, pois nesse ato manifestam-se, ao mesmo tempo, particularidades do leitor como as suas características intelectuais, sua memória, sua história; e o aspecto social implícito ou explícito nas convenções linguísticas, no contexto socioeconômico, político e cultural da época de produção, podendo, contudo, ser atualizada em leituras, em outras épocas, conforme a experiência do leitor. Ao ler, o sujeito atribui sentido ao texto, relacionando-o ao seu contexto e às suas experiências prévias de leitor.

Assim, para Kleiman (2000), a leitura pressupõe um processo que se evidencia por meio da interação entre os vários níveis de conhecimento do leitor: o linguístico, o textual, o de mundo, constituindo, também, em uma “tecnologia” que precisa ser adquirida pelo sujeito. Complementando essa premissa, Soares (2001) explica assim o ato de ler:

Estende-se da habilidade de traduzir em sons sílabas sem sentido a habilidades cognitivas e meta cognitivas; inclui, dentre outras: de decodificar símbolos escritos; a habilidade de captar significados; a capacidade de interpretar sequências de ideias ou eventos, analogias, comparações, linguagem figurada, relações complexas, anáforas; e, ainda, a habilidade de fazer previsões iniciais sobre o sentido do texto, de construir significado combinando conhecimentos prévios e informação textual, de monitorar a compreensão e modificar o significado do que foi lido, tirando conclusões e fazendo julgamentos sobre o conteúdo (SOARES, 2001, p. 69).

A compreensão do texto, portanto, está relacionada à dinâmica da construção textual, a qual origina uma gama de sentidos que vão sendo revelados

aos poucos, conforme o grau de intimidade entre leitor e texto. Assim, a leitura se estrutura em uma prática, cuja história está vinculada, concomitantemente, à história de outras práticas culturais do ser humano. Desta forma, todo ato de ler adquire sentido a partir de um determinado contexto-histórico e espaço-temporal, associado à expectativa e experiências do leitor.

Segundo as Diretrizes Curriculares Orientadoras de Língua Portuguesa (SEED, 2009), a leitura é concebida como um ato dialógico, interlocutivo, posicionando o sujeito nos acontecimentos sociais, históricos, políticos, econômicos, pedagógicos e ideológicos, de um determinado tempo e contexto. No ato de ler, o sujeito rememora as suas vivências e experiências, utiliza, mesmo de forma inconsciente, os seus conhecimentos prévios, a sua formação familiar, religiosa, cultural, enfim, o resultado de seu contato com o mundo, além de poder reconhecer, durante a leitura, as vozes sociais e suas demandas e especificidades.

Para criar sentidos, o discurso precisa estar transformado em enunciado, conforme assevera Faraco (2003, p. 64):

Para haver relações dialógicas, é preciso que qualquer material linguístico (ou de qualquer outra materialidade semiótica) tenha entrado na esfera do discurso, tenha sido transformado num enunciado, tenha fixado a posição de um sujeito social. Só assim é possível responder (em sentido amplo e não apenas empírico do termo), isto é, fazer réplicas ao dito, confrontar posições, dar acolhida fervorosa à palavra do outro, confirmá-la ou rejeitá-la, buscar-lhe um sentido profundo, ampliá-la. Em suma, estabelecer com a palavra de outrem relações de sentido de determinada espécie, isto é, relações que geram significado responsivamente a partir do encontro de posições avaliativas.

O enunciado a ser desvendado propõe um posicionamento social e ideológico ao leitor, o qual, como sujeito histórico, responde aos apelos do texto, confrontando posições e fazendo reflexões. O diálogo entre o próprio texto e as experiências do sujeito, configuram o caráter individual que possui a leitura, a qual “[...] depende de fatores linguísticos e não-linguísticos: o texto é uma potencialidade significativa, mas necessita da mobilização do universo de conhecimento do outro - o leitor - para ser atualizado” (PERFEITO, 2005, p. 54-55).

O processo da leitura demanda uma resposta do leitor ao que se lê, trazendo, no ato, outros textos, os quais já foram lidos pelo leitor em outros momentos, orientando-o a uma política de singularização, convocada pelo texto. Segundo Chartier (1996), retomando Goulemot, a leitura pressupõe sempre a produção de sentidos, cujo desejo do leitor seria o de entender “os jogos de conotações produzidos por essa leitura” (CHARTIER, 1996, p.107), a qual se constitui também em leitura cultural, de compreensão e prazer, pois diz do seu contexto histórico articulado nas sequências. Desta forma, segundo ainda o mesmo autor, “compreender o que está em jogo na leitura, também seria, talvez, reconstituir as memórias históricas em obras nos diversos momentos da história” (CHARTIER 1996, p.112), pois o leitor, mesmo sem perceber, faz, no contato com a obra, uma leitura comparativa, acionando a memória de leituras anteriores e de dados culturais, pois raramente se lê o desconhecido. A cultura a experiência como leitor permite uma leitura efetiva do texto, pois diversas narrativas coabitam no mesmo espaço cultural e social, proporcionando ao leitor a possibilidade de a cada leitura do que já foi lido, perceber outros sentidos, tornando-se outro, produzindo um efeito de troca, fazendo emergir aquilo que está explícito e implícito na construção das frases ou versos.

Neste sentido, Leffa (1999) afirma que “[...] a compreensão não é ditada por um juiz, autoridade ou academia, mas pela relação que se estabelece entre o texto lido e a experiência vivida pelo leitor” (LEFFA, 1999, p. 28). Assim entre leitor e obra firma-se uma relação de interação e de construção de conhecimento e sentidos, permeados por todo o processo de produção e circulação dos textos ficcionais, os quais podem apresentar-se em variados suportes. Desta forma, ler também seria apropriar-se de um produto cultural, gerado intencionalmente por um ou mais agentes históricos, o que pressupõe que a literatura também seja considerada um instrumento ideológico, o qual requer uma leitura para além da decodificação. Sendo assim, são múltiplas as possibilidades de abertura de horizontes quando o ser se apropria do ato de ler.

Esta apropriação, há que se fazer menção, refere-se ao conhecimento advindo da leitura, que pode desvelar ao leitor uma série de práticas sociais, as quais são ou assimiladas, ou julgadas por ele como sendo certas ou erradas, segundo as convenções sociais que regem o seu contexto direto. Neste sentido, o ato de ler proporciona poder, na medida em que transforma o leitor, que

transforma também o mundo à sua volta, por meio das inovações provocadas pelo conhecimento. Foucault (1994, p. 121) afirma que: “A defasagem entre leitores e não-leitores reproduz a divisão social entre o poder e a exclusão, entre as classes dominantes e os que são apenas executores”. Silva (2005) reforça este posicionamento, fazendo uma relação entre o conhecimento e a cidadania:

[...] a prática de leitura é um princípio de cidadania, ou seja, o leitor cidadão, pelas diferentes práticas de leitura, pode ficar sabendo quais são suas obrigações e também pode defender os seus direitos, além de ficar aberto às conquistas de outros direitos necessários para uma sociedade justa, democrática e feliz (SILVA, 2005, p. 24).

Desse modo, a relação entre leitura e cidadania requer uma atitude leitora que conduza o aluno leitor para muito além da informação propriamente dita, fazendo-o ter contato e vivência com as mais diferentes e inesperadas situações pelas quais passa o ser humano. E é assim, com a experiência do outro e fazendo as conexões com a sua própria vivência que se desenvolve a capacidade de pensar, articular ideias, planejar seus próprios voos e agir. Silva (2001), em discussão pertinente à reflexão em pauta, afirma que:

Ao caracterizar a leitura como uma prática sócio-cultural, exigindo esforço e trabalho por parte do leitor, não estou pretendendo dizer que ela esteja desvinculada do prazer. Fazer esta desvinculação é cair na ideologia do sistema social burguês, que estabelece uma cisão entre o trabalho e o prazer (ócio e diversão). Precisamos urgentemente superar essa visão à medida que no prazer da leitura, ou seja, na ampliação do campo do possível através do jogo criador existe conhecimento e conscientização (SILVA, 2001, p. 26).

Esta perspectiva de leitura transformadora e prazerosa vem ao encontro da concepção de sujeito apregoada pelas Diretrizes Curriculares, as quais se pautam na premissa de que “o sujeito é fruto de seu tempo histórico, das relações sociais em que está inserido, mas é, também, um ser singular, que atua no mundo a partir do modo como o compreende e como dele lhe é possível participar” (SEED, 2009, p.14). Neste sentido, o documento, ainda propõe, na página 10, por meio da “Carta da Secretária da Educação Sr^a. Yvelise Freitas de Souza Arco-Verde”, que a escola pública oportunize ao aluno, o acesso ao conhecimento, para que todos, sem distinção de cultura, credo, religião, raça,

necessidades especiais, sendo especialmente direcionado aos alunos das classes menos favorecidas, tenham um projeto de futuro que vislumbre trabalho, cidadania e uma vida digna.

Infere-se, assim, que para uma educação forte seja necessário um trabalho efetivo de leitura na escola, em que o aluno possa ser instrumentalizado para conhecer os seus direitos e deveres enquanto cidadão; contudo, em alguns casos, o ato de ler está sujeito a regras e conveniências sociais, obedecendo a uma classe dominante, objetivando-se a sobreposição de uma classe social sobre outra, usando a ausência de letramento como uma arma opressora.

Colocamos em discussão sobre como a leitura é concebida pela escola. Conforme assevera Kleiman (2002), na escola, a atividade de leitura está envolta de uma roupagem de artificialidade onde os textos apresentados, muitas vezes funcionam como pretexto para cópias, resumos, análise sintática e outras tarefas do ensino da língua. Assim,

enquanto fora da escola o estudante é perfeitamente capaz de planejar as ações, na escola [...] quando se trata de leitura, de interação à distância por meio do texto, na maioria das vezes esse estudante começa a ler sem ter ideia de onde quer chegar (KLEIMAN, 2002, p. 30),

Ocasionalmente uma defasagem de aprendizagem sem precedentes; a escola na atualidade luta contra a evasão escolar, a repetência, a indisciplina e a ineficiência na leitura e na escrita desses alunos.

A leitura desmotivada não proporciona aprendizagem nem experiência ao aluno, pois efetiva-se como uma forma mecânica de decodificação; o seu conteúdo é esquecido rapidamente e o que poderia ser excitante passa a ser uma atividade mecânica e sem objetivo. Segundo Kleiman (1989), o ensino de leitura, em qualquer ano escolar, não deve constituir-se como uma leitura única, a do professor, mas se deve ensinar a utilização de múltiplas fontes de conhecimento lingüístico - discursivo, visando ofertar ferramentas para que o aluno desenvolva a sua autonomia na aprendizagem. Propostas de leitura e análise de diferentes gêneros textuais se fazem imprescindíveis para que o aluno possa desenvolver um posicionamento crítico, responsável e construtiva nas diversas situações sociais.

Tendo em vista as múltiplas possibilidades ofertadas pela leitura, o ato de ler deveria ser instigado e provocado desde a infância, pois a partir da leitura, o sujeito conhece o mundo e a si próprio. Como exemplo, uma experiência de leitura de grande educador e filósofo Paulo Freire (1989), por meio de uma experiência de leitura:

A velha casa, seus quartos, seu corredor, seu sótão, seu terraço – o sítio das avencas de minha mãe -, o quintal amplo em que se achava, tudo isso foi meu primeiro mundo. Nele engatinhei, balbuciei, me pus de pé, andei, falei. Na verdade, aquele mundo especial se dava a mim como o mundo de minha atividade perceptiva, por isso mesmo como o mundo de minhas primeiras leituras. Os “textos”, as “palavras”, as “letras” daquele texto – em cuja percepção experimentava e, quanto mais o fazia, mais aumentava a capacidade de perceber-se encarnavam numa série de coisas, de objetos, de sinais, cuja compreensão eu ia apreendendo no meu trato com eles nas minhas relações com meus irmãos mais velhos e com meus pais (FREIRE, 1989, p. 9).

Freire (1989) propõe ao leitor a reflexão de que a criança já ensaia o ato de ler desde pequenina, confirmando que a leitura de mundo precede a das palavras, como o próprio Freire já afirmou. Acrescenta-se a esta premissa que a criança lê em cada contexto, conforme vê o mundo e retira das imagens, gestos, falas, desenhos, significados e entendimento. Essa leitura cotidiana multimodal significa que o aluno inicia a escolaridade com potencialidades de leitura, importantes para um início de trabalho escolar de formação de leitor. O saber sobre o universo ou, mais especificamente, sobre o contexto imediato, acompanha os acontecimentos histórico-culturais, os quais constituem a concepção de mundo do sujeito e as suas relações.

Neste sentido, o conhecimento, dessas práticas acumuladas, fazem com que a leitura seja facilitada se houver semelhanças com o que o leitor já viveu, presenciou, ouviu. Contudo, a obra exerce certo grau de determinação sobre as reações do leitor, caso contrário, a crítica cairia na anarquia total, pois se poderia interpretar, conforme bem aprouvesse ao leitor, o que feriria às determinações literárias em que se lê seguindo as pistas apresentadas pelo texto, as quais podem estar no âmbito gramatical, na rede de significados e unidades

formais e etc. A leitura não é a descoberta do que significa o texto, mas pressupõe um processo de sentir o que o texto nos diz.

Na escola, muitas vezes, o foco da leitura é uma atividade mecânica de ler os textos e responder questões, ao passo que fica para segundo plano as práticas que dão sentido à leitura: troca de experiências, discussões sobre abordado, interpretações dos alunos. Assim, a leitura precisa ser sociabilizada, provocar o aluno, proporcionar a ele uma rede de sentidos que só se concretizará se houver a compreensão do que foi lido. Neste sentido, a escola, por ser um espaço legitimado de produção de leitura e escrita, tem grande responsabilidade na formação do leitor, de forma consciente, promovendo então, estratégias e condições para o crescimento individual do leitor, despertando-lhe o interesse.

No que se refere, então, ao ensino da leitura no âmbito escolar, podemos verificar que, principalmente sobre as aulas e língua portuguesa, os estudos mostram que a principal preocupação está em se dar o devido espaço ao ensino da leitura, utilizando textos literários canônicos ou não, nas atividades de sala de aula, com vistas ao letramento desse aluno. Contudo, ler é um processo complexo e requer um trabalho diário. O hábito de ler se conquista a cada dia; é tarefa do professor promover e incentivar a proximidade do aluno com a leitura, no cotidiano da sala de aula, assim como cabe ao professor ser leitor para ser exemplo aos alunos, demonstrando que o contato com os textos, principal mente os literários que cativam o leitor, podem modificar a vivência dos sujeitos.

Assim, a função do educador é a de orientar o aluno a freqüenta a biblioteca e escolher a obra que lhe convier, propiciando a ele a oportunidade da leitura individual, a qual lhe possibilitará o desenvolvimento da sua capacidade de refletir, aprimorar a linguagem e desenvolver a identidade como ser único.

1.1.2. Letramento: a prática social no ato de ler

A criança mesmo não alfabetizada, já pode ser inserida em processos de letramento, pois ela já faz a leitura incidental de rótulos, imagens, gestos, emoções. O contato com o mundo letrado acontece

antes mesmo das letras e vai além delas (LORENZI; PÁDUA, 2012, p.35)²⁶.

O conceito de letramento envolve dois fenômenos diferentes, mas complementares: a leitura e a escrita, que se constituem como um “conjunto de habilidades, comportamentos, conhecimentos que compõem um longo e complexo continuum” (SOARES, 2001, p.48). Uma pessoa pode ser capaz de ler um bilhete e não ser capaz de ler um romance; pode ser capaz de escrever o nome e não ser capaz de escrever uma carta e assim por diante. “Há diferentes tipos e níveis de letramento, dependendo das necessidades, das demandas do indivíduo e de seu meio, do contexto social e cultural” (SOARES, 2001, p. 49).

Segundo Kleiman (1995), a escrita é uma tecnologia onipresente, pois está em todos os lugares e momentos da nossa vida, que se aprende e se aprimora na escola, a qual é considerada a mais importante das agências de letramento²⁷. A escrita tem várias funções individuais e sociais, sendo uma delas o acesso às várias esferas que compõem a sociedade: burocracia, tecnologia, mídia, ambientes públicos e institucionais, etc., além de proporcionar ao sujeito o acesso ao poder por meio da manipulação da informação.

Os estudos de letramento surgiram por uma necessidade de definir o que era e o que representava aquela parcela dos alunos que terminavam a Educação Básica sem o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, incapazes de, numa prática social, demonstrarem intimidade com o texto escrito. Neste sentido, a autora, ainda, conceitua letramento como “um conjunto de práticas sociais, que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para fins específicos”.

Nesta perspectiva, a escola tem papel preponderante no que concerne ao desenvolvimento do letramento, pois ela pode proporcionar ao aluno oportunidades de conhecimento, o que significa dar acesso aos letramentos relacionados à leitura, especificamente à leitura literária, e que possibilite ao sujeito perpassar as esferas sociais nas quais necessita atuar, com competência, desenvoltura e eficácia.

²⁶ Estas duas autoras compõem a obra de Roxane Rojo e Eduardo Moura: **Multiletramentos na Escola**, especificada nos referências desta pesquisa.

²⁷ Segundo Ângela Kleiman (2004), letramento pode ser definido como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos **específicos** para fins específicos.

Os parâmetros entre alfabetização e letramento devem estar bem claros para a escola: a alfabetização é o processo de aquisição de códigos – alfabético e numérico, considerada uma competência individual necessária para o sucesso na escola, deixando de focar o letramento como prática social; já o letramento extrapola o mundo da escrita e pode ser desenvolvido por todos os segmentos sociais, podendo ser chamados de Agências de Letramento.

Cada agência tem orientações de letramento diferentes: família, igreja, rua, lugar de trabalho, e etc. O sujeito será letrado com as habilidades adquiridas no seu contexto social. Ex: uma criança que trabalha na feira livre desenvolverá um raciocínio matemático grande porque fazer contas “de cabeça” faz parte de sua realidade. Neste sentido, é importante que o aluno adquira experiências com a leitura para que as habilidades aprendidas sejam utilizadas em vários tipos de suportes e textos, como: “literatura, livros didáticos, obras técnicas, dicionários, listas, enciclopédias, quadros de horário, catálogos, jornais, revistas, anúncios, cartas formais e informais, rótulos, cardápios, sinais de trânsito, sinalização urbana, receitas...” (SOARES, 2001, p. 69). O letramento, portanto, é uma prática social: “letramento é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais” (SOARES, 2001, p. 72).

Sobre os conceitos de letramento já mencionados, Soares (2001, p. 76) ressalta, ainda, que “Paulo Freire foi um dos primeiros educadores a realçar o poder 'revolucionário' do letramento”, apesar de na época de suas publicações, o termo ainda não existir. Segundo ele, observa Soares (2001), “ser alfabetizado é tornar-se capaz de usar a leitura e a escrita como um meio de tomar consciência da realidade e de transformá-la” (SOARES, 2001, p. 76). Desta forma, nas palavras de Freire, a alfabetização pode contribuir para a libertação do homem, pois envolve a formação do sujeito crítico, a utilização da leitura e da escrita e não apenas à aquisição da tecnologia da escrita.

Segundo Kleiman (1995), a escrita é uma tecnologia que se aprende e se aprimora na escola, a qual é considerada a mais importante das agências de letramento²⁸. Desta forma, a leitura de textos literários está diretamente

²⁸ Segundo Ângela Kleiman (2004), letramento pode ser definido como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos **específicos** para fins específicos.

relacionada à escrita, a qual requer mais do que trabalho com a grafia das palavras. Em especial, a leitura literária deve contemplar o seu papel social, por meio da mediação do professor na construção de conhecimentos que servirão de subsídios para o aluno, no momento da sua interação social. Segundo Kleimam (1985), ainda, “O termo letramento começou a ser utilizado nos meios acadêmicos numa tentativa de separar estudos sobre alfabetização, cuja conotação escolar destaca as competências individuais no uso e na prática da escrita” (KLEIMAM, 1985, p.18).

O primeiro uso da palavra no Brasil, teria sido uma tradução literal do inglês *literacy* e, segundo Rojo (2009) não se diferenciavam os conceitos de alfabetização de letramento. O termo que se utilizava para indicar o “conjunto de habilidades e competências ou de capacidades envolvidas nos atos de leitura ou de escrita dos indivíduos era analfabetismo funcional, cuja manifestação se diferenciava e se particularizava de um para outro sujeito, sendo medido e conceituado pelos exames nacionais e o INAF²⁹, os seus níveis de desenvolvimento.

Podemos também dizer que, nos textos e pesquisas da década de 1980 no Brasil, alfabetismo e letramento (assim, no singular) recobriram significados muito semelhantes e próximos, sendo, por vezes, usados indiferentemente ou como sinônimos nos textos.(...) No entanto, vale a pena insistir na distinção: o termo alfabetismo tem um foco individual bastante ditado pelas capacidades e competências (cognitivas e lingüísticas) escolares e valorizadas de leitura e escrita (letramentos escolares e acadêmicos), numa perspectiva psicológica, enquanto o letramento busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizadas ou não valorizadas, locais ou globais, recobrimo contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola e etc), numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural (ROJO, 2009, p.96).

A autora (2009), ainda, chama a atenção para a queda da taxa percentual de analfabetismo no Brasil. Afirma que a taxa de analfabetos no Brasil se manteve em torno de 80% da população do século XIX ao início do século XX,

²⁹ O Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf) revela os níveis de alfabetismo funcional da população brasileira adulta. Disponível em: <http://www.ipm.org.br/ipmb_pagina.php?mpg=4.02.00.00.00&ver=por>. Acesso em: 25 maio 2013.

com o declínio desse número desde a década de 1940, acelerando no final do século passado, totalizando 16,7% da população brasileira considerada alfabetizada. Contudo, a autora faz um alerta para o aumento do número absoluto de pessoas alfabetizadas, mas que não são letradas, pois o letramento também é compreendido como um fenômeno mais amplo que ultrapassa os domínios da escola. Segundo Kleiman (2008, p. 18) “[...] podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. O conceito da autora enfatiza os aspectos sociais e utilitários do letramento.

Assim, espera-se que a escola proporcione ao aluno oportunidades de conhecimento, o que significa dar acesso aos letramentos relacionados à leitura, especificamente à leitura literária e que possibilite ao sujeito perpassar as esferas sociais nas quais necessita atuar, com competência, desenvoltura e eficácia.

Neste sentido, assevera Rojo (2009, p. 118):

[...] trabalhar com a leitura e escrita na escola hoje é mais do que trabalhar com a alfabetização ou alfabetismos: é trabalhar com os letramentos múltiplos, com as leituras múltiplas – a leitura na vida e na escola – e que os conceitos de gêneros discursivos e suas esferas de circulação podem nos ajudar e organizar esses textos, eventos e práticas de letramento.

Oportunizar o aluno aos multiletramentos é um desafio para a escola que desenvolveu uma forma peculiar de ensinar leitura, originando um tipo de letramento específica escolar. Assim, os estudos mostraram que houve a necessidade de se conceituar os dois tipos de letramento: o autônomo e o ideológico. Segundo os autores Garcia, Silva e Felício (2012)³⁰ em artigo intitulado *Projeto (o) Arte: uma proposta didática*, explicam de qual preocupação surgiu a necessidade de definir os letramentos:

Houve uma explosão de contextos sociais investigados pelos novos estudos dos letramentos e passaram a ser distinguidos letramentos autônomos de letramentos ideológicos. Paralelamente, formou-se o Grupo de Nova Londres que, fundado nos EUA em 1996, vem procurando articular os estudos dos letramentos aos estudos educacionais (com sua “pedagogia dos multiletramentos”),

³⁰Este é um dos artigos que compõem a obra **Multiletramentos na Escola** de Roxane Rojo e Eduardo Moura, de 2012.

realizando a discussão acerca dos multiletramentos. (GARCIA; SILVA; FELÍCIO, 2012, p.130).

Rojo, recuperando Street, 2009, p.99, também cita que, segundo pesquisas realizadas, que o letramento pode ser dividido em dois enfoques: o enfoque autônomo e o ideológico. O letramento autônomo pressupõe o conhecimento independente do contexto social, ou seja, o contato com a escrita e com a leitura na escola já “faria com que o indivíduo aprendesse gradualmente habilidades que o levariam a estágios universais de desenvolvimento (níveis). É o que aqui denominamos níveis de alfabetismo” (ROJO, 2009, p.99). Para Kleiman (1995, p. 20):

Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das agências de letramento, preocupa-se, não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente percebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso promoção na escola.

Esse modelo de letramento, de acordo com Kleiman (1995, p. 22) apresenta outras características que o fazem fechado em si mesmo, pois “atribui poderes e características próprias da escrita para os povos que a dominam; faz relação entre a escrita e o desenvolvimento cognitivo e faz distinção entre oralidade e escrita”. A autora ainda continua:

A característica de “autonomia” refere-se ao fato de que a escrita seria, nesse modelo, um produto completo em si mesmo, que não estaria preso a contexto de sua produção para ser interpretado; o processo de interpretação estaria determinado pelo funcionamento lógico interno ao texto escrito, não dependendo das (nem refletindo, portanto) reformulações estratégias que caracterizam a oralidade, pois, nela, em função do interlocutor, mudam-se rumos, improvisa-se, enfim, utilizam-se outros princípios que os regidos pela lógica, a racionalidade, ou consistência interna, que acabam influenciando a forma da mensagem. (KLEIMAN, 1995, p. 22).

Neste contexto, esse modelo autônomo pressupõe uma relação forte entre aquisição da escrita e desenvolvimento cognitivo, estando relacionado às habilidades e competências individuais advindas da alfabetização escolar, que,

conforme a aprendizagem vai acontecendo e o sujeito vai sendo promovido a níveis mais elevados, ou seja, a aprovação. Contudo, essa concepção sugere outras formas de mensurar esse desenvolvimento, como por exemplo, fazendo certas divisões entre povos letrados e não-letrados, desenvolvidos e não desenvolvidos, tradicionais e modernos entre outros, podendo desencadear preconceito contra esta ou aquela comunidade, este ou aquele povo, esta ou aquela cultura, bem como atribuir o fracasso escolar do indivíduo, pelo fato de pertencer a grupo marginalizado numa sociedade tecnológica.

Quanto à leitura literária, pode-se dizer que a escola, como agência de letramento, está voltada a este letramento autônomo, em que o trabalho com o texto ficcional se fecha em si só e a leitura se torna uma mera repetição do que foi lido. Sobre isso assevera Zappone (2007, p. 11):

Para que o modelo autônomo alcance, no mínimo, uma coerência, seria preciso explicar para o aluno o tipo de leitura pretendida e oferecer a ele condições para que se apropriasse dos modelos, convenções e códigos fundamentais para a compreensão da escrita literária. Ainda nesta direção, poderíamos pensar se a escola, com a estrutura atual, teria condições de oferecer ao seu aluno todo embasamento sobre textos literários, quando isto parece ser difícil de ser feito até mesmo com textos referenciais. Sem o conhecimento das regras e convenções do texto literário, a leitura literária fica sendo um faz-de-conta, pois os alunos raramente compreendem o texto, raramente produzem sentidos pertinentes e terminam por acatar as vozes (do professor, da crítica, do livro didático que dizem que o texto dignifica isto ou aquilo, pois lhes faltam a chaves de compreensão.

Segundo a autora, ainda, esse modelo autônomo de letramento não considera as orientações de letramento dos alunos, colocando-os num mesmo patamar diante da leitura, pressupondo que todos têm um mesmo nível de conhecimento como se os textos literários já fizessem parte da vida deles, ignorando que muitos têm dificuldades na decodificação dos textos. Assim, muitas vezes a leitura se torna totalmente sem sentido, o que leva o aluno ao total desinteresse por textos ficcionais. Seriam, segundo Zappone (2007), alguns fatores preponderantes para impedir uma apropriação crítica dos textos:

- a. Uma orientação de letramento que não considera as formas ficcionais;

- b. Ausência de trabalho efetivo das convenções de um texto literário, com os alunos;
- c. Valorização excessiva das interpretações oferecidas pela crítica, livros didáticos e professores para o texto literário;
- d. Desvalorização das outras formas de letramento literário vivenciadas pelo aluno, fora da escola.

Essa realidade escolar faz com que o ensino de Literatura na escola esteja destinado ao fracasso, pois abstrai o texto ficcional da realidade do aluno, pois ele não o entende ao mesmo tempo em que também alimenta, pelo livro, um sentimento de distância e impotência. O modo de ler enunciados ficcionais praticados pela escola deixa para segundo plano a leitura em si, em detrimento da valorização de outros fatores, por exemplo, que deveria se constituir apenas como um dos aspectos a ser estudado para entender o texto, mas que tem lugar prioritário no trabalho com o texto.

Nesta perspectiva, há que se observar que, ao contrário do modelo autônomo de letramento, existe o modelo ideológico de letramento, o qual não praticado pela escola. As suas práticas são consideradas plurais, “estando elas relacionadas às estruturas culturais e de poder da sociedade” (ROJO, 2009, p. 99). Neste modelo, reconhece-se a variedade de práticas sociais ligadas à leitura, em diferentes contextos entre diferentes interlocutores e o significado de letramento varia conforme o tempo e a cultura. Por isso, diferentes práticas realizadas em diferentes contextos são considerados letramentos e valorizados como tal. Neste sentido, a escola não se constitui como a única agência de letramento, mas todas as esferas que compõem a sociedade possuem as regras e conhecimentos próprios daquele contexto, o que favorece o aprendizado delas, àquele que estiver em seus domínios. O modelo ideológico, segundo Rojo (2009), enfoca um letramento que extrapola os muros escolares e vão direto para a sociedade, onde se reconhece uma variedade muito grande de práticas sociais, muitas delas valorizadas e ligadas ao poder e outras tantas desvalorizadas ligadas à cultura de uma determinada região ou local.

Soares (1988) recuperando os estudos de Brian Street, faz uma reflexão sobre a distinção entre os dois modelos de letramento apresentando mais duas variantes dos letramentos, a versão fraca e forte. A versão fraca estaria ligada ao modelo autônomo de letramento em que se configura com base

neoliberal e acomodação do sujeito à sociedade posta. Nessa versão, não há a preocupação de se formar sujeitos críticos e transformadores, mas sujeitos que se adequem às regras sociais, econômicas, políticas dentre outras, vigentes, as quais nem sempre se mostram justas e democráticas. Esse modelo trata o letramento independente do contexto social.

Já a versão forte, segundo Soares (1988, p. 23)

Mais próxima do enfoque ideológico e da visão paulo-freiriana de alfabetização, seria revolucionária, crítica, na medida em que colaboraria não para a adaptação do cidadão às exigências sociais, mas para o resgate da autoestima, para a construção de identidades fortes, para a potencialização de poderes (empoderamento, empowerment) dos agentes sociais, em sua cultura local valorizada, na contra-hegemonia global.

Desta forma, essas dimensões de letramento implicam no “reconhecimento dos múltiplos letramentos que variam no tempo e no espaço, mas que são também contestados nas relações de poder” (ROJO, 2009 p.102). Quais são dominantes e quais são dominados, só o contexto e o momento histórico podem estabelecer. Para a autora, os letramentos dominantes estão relacionados às instituições: escola, igreja, local de trabalho e etc.

Confirma-se, desta forma, que a leitura proposta pela escola pressupõe o letramento autônomo, pois, a maioria dos trabalhos realizados com a leitura, concebe-a fechada em si, sem relacioná-la às práticas sociais. Esta afirmativa já nos diz muito sobre o processo ensino e aprendizagem escolar, lembrando da premissa de que o sujeito, para exercer plenamente sua cidadania, precisa apossar-se da linguagem e tornar-se seu usuário competente. E sobre a leitura literária, Lajolo (2010), afirma que é preciso garantir o acesso dos alunos na produção cultural, lembrando que, muitas vezes, a escola é o único lugar em que a criança tem acesso ao livro e ao texto literário.

1.1.3. A leitura literária na perspectiva do letramento

Se, por e não sei que excesso de socialismo ou e barbárie, todas as nossas disciplinas devessem ser expulsas do ensino, exceto uma, é a disciplina literária que devia ser salva, pois todas as ciências estão presentes no monumento literário (BARTHES, 1977, p. 90).

Barthes (1977), na aula inaugural do Collège de France, com essa afirmação, pronunciada em janeiro de 1977, reafirma a importância da literatura no ambiente escolar, por propiciar, assim como outras formas de expressão artística, o desenvolvimento integral do ser humano, o qual tem a oportunidade de percorrer, por meio da linguagem, mundos desconhecidos, vivenciando práticas e ampliando o conhecimento de mundo. Na leitura, o aluno pode encontrar o equilíbrio emocional e psíquico e desenvolver o seu senso crítico, podendo ler a realidade com muito mais clareza. Seja para quem escreve quanto para aquele que lê, a literatura possibilita a expansão do seu potencial criador e imaginativo, satisfazendo sua necessidade de ficção.

Neste sentido, o letramento literário pressupõe a condição do sujeito, não apenas de ser capaz de ler e compreender os gêneros literários, mas também desenvolver o gostar de ler literatura por meio da escolha, do vivenciamento de uma experiência de leitura, associada ao prazer estético. Segundo Barbosa (2011, p. 145):

Os estudos do Letramento Literário têm contemplado questões relevantes de pesquisa, tais como: o processo de escolarização da literatura; as práticas de formação de leitores; as especificidades da leitura do texto literário etc. A maioria dos estudos e pesquisas têm estado circunscritos, hoje, à esfera escolar. Isso se justifica pelo fato de ser a escola a grande promotora da leitura de literatura. E cabe mesmo a ela a tarefa de apresentar a literatura aos alunos, sobretudo num país no qual o acesso ao livro e à cultura é ainda bastante dificultado. Um campo de investigação bastante aberto aos estudos do Letramento Literário seriam os espaços e experiências outras – que não as escolares – de cultivo e leitura de literatura, como a organização de círculos espontâneos de leitores, a experiência de ler em bibliotecas comunitárias, o aprendizado no próprio espaço familiar.

Mesmo sendo, como diz a autora, a escola a grande promotora da leitura de literatura, há algumas questões que devem ser consideradas quando se trata da escolarização e didatização da literatura. Muitas vezes, tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio, valoriza-se o entorno do texto, ou seja, as suas características explícitas e, no caso específico da Literatura, a história literária. Assim, transforma a leitura literária em uma tarefa a ser cumprida, afastando o alunado da arte da palavra.

No texto literário, a sequência textual é considerada arbitrária, pois o autor decide o que é mais importante em cada segmento, existindo uma intenção estética em que a originalidade, a criatividade, os recursos expressivos e o próprio ritmo da frase não são constantes. Sem o devido entendimento pelo aluno, pode-se tornar vazio para o aluno que acaba não compreendendo o que lê.

Na construção dos enunciados ficcionais, existem elementos os quais precisam ser dominados pelo leitor, tais como a predominância do valor conotativo, a plurissignificação das construções frasais ou dos versos e dos recursos expressivos. Neste contexto, pode haver o desvio intencional da norma padrão, ou seja, o predomínio da intenção estética, incitando a criatividade, pois as frases e as próprias palavras podem infringir intencionalmente a regularidade, que é atributo da norma. O enunciado literário, por ser arte ficcional, recria contextos ao mesmo tempo em que, por meio da verossimilhança³¹, mostra a realidade, favorecendo o aluno-leitor na aquisição de experiências.

Segundo as Diretrizes Curriculares Orientadoras Estaduais da Educação Básica (2009), a leitura dos textos literários proporciona ao leitor experiência por meio de acontecimentos vividos pelos personagens e outras informações presentes no texto, as quais representam muito bem as ações do homem nas práticas e eventos sociais. A representação artístico-literária da sociedade e suas mazelas, bem como a subjetividade do autor, oferecem ao leitor, no decorrer da leitura, uma gama de informações e possibilidades, as quais trazem à sua mente outras informações e possibilidades necessárias para a aplicação em uma situação nova.

³¹Em sentido genérico e comum, *verossimilhança* é a qualidade ou o caráter do que é verossímil ou verossimilhante; e *verossímil*, o que é semelhante à verdade, que tem a aparência de verdadeiro, que não repugna à verdade provável. Disponível em: <<http://www.fcsh.unl.pt/invest/edtl/verbetes/V/verossimilhanca.htm>>. Acesso em: 23 maio 2013.

Eagleton (2001), na obra **Teoria da Literatura: uma introdução**, relata que o que se diz sobre o conceito de literatura variou conforme a época. Exemplo: um texto poderia nascer filosófico num século e ser considerado literário no próximo. Então, alguns textos nascem literários, outros atingem o status de literatura, conforme a sua recepção. Assim, o importante não é como o texto nasce, mas como as pessoas o consideram. Para o autor, “nenhuma obra e nenhuma avaliação atual dela, acontece sem modificações, mesmo que sutis. Não há releitura de uma obra que não seja também uma reescrita”, (EAGLETON 2001. p. 17), pois o que importa, para o autor, numa leitura literária, é como esse texto é lido e qual a sua relação com a obra. O entendimento do que seja o produto literário está, portanto, sujeito a modificações históricas; então, não pode ser apreensível somente em sua constituição, mas em suas relações dialógicas com outros textos e sua articulação com outros campos: o contexto de produção, a crítica literária, a linguagem, a cultura, a história, a economia, dentre outros.

Cumprе ressaltar que a literatura é produzida, lida, vendida, estudada e vem sendo problematizada desde os primórdios. Já na Antiguidade, Platão concebia a poesia como imitação da realidade, portanto, como imitação do mundo ideal; por isso, o texto poético seria negativo, imperfeito, na sua concepção. Para o filósofo, a imitação significava um distanciamento da verdade e o lugar da falsidade e da ilusão, caracterizando a poesia de impura, pois, segundo ele, a literatura deformava a realidade, produzindo modelos distorcidos e falhos. Assim, as obras dos pintores e, por conseguinte, as obras dos poetas, eram consideradas desprovidas de existência real. Essa crítica severa do caráter ficcional da Literatura pressupunha que a ambiguidade fosse o elemento principal do modo de expressão pautada numa infinidade de significados, por meio de uma linguagem “plurissignificativa”³², conceptuais, imaginativas, rítmicas etc., as quais se relacionam a outros elementos que, interligados, constituem o seu contexto verbal. Assim, os aspectos literários abordados por Platão, em sua teorização, apontam para o texto literário enquanto arte, cujo objeto é a palavra, representando ficcionalmente o mundo real, ampliando a sua percepção, desautomatizando os objetos, dando a eles uma percepção singular.

³² [...] a plurissignificação pode associar-se ao âmbito sócio-cultural ou a espaços míticos e arquetípicos, pois, uma das marcas fundamentais do texto literário como tal. É o traço que permite, entre outras, as múltiplas leituras existentes da obra. PROENÇA FILHO, Domicio. **A Linguagem Literária**. São Paulo: Ática, 1986. p. 39. Proença Série Princípios.

A concepção de Platão revela que a literatura é produzida a partir das suas convenções, as quais provocam a imaginação do leitor, que, no ato da leitura, sente o efeito provocador das imagens produzidas pelas construções semânticas, segundo a sua participação e interação junto ao texto, tanto quando se refere às ações sociais e históricas de seu tempo, como também às expectativas desse leitor em potencial. Somente ao texto literário é permitido adicionar sentido novo sem destruir sua identidade, pois a obra possui uma determinada atitude de reciprocidade, a qual deixa de ser ela mesma para ser diferente em outra situação histórica. De acordo com Jauss (1994), a historicidade da literatura não se relaciona à sucessão de fatos literários, mas ao diálogo estabelecido entre a obra e o leitor, em determinado tempo histórico.

Sobre esse aspecto, Zilberman (1989) se posiciona, afirmando que “a relação dialógica entre o leitor e o texto [...] é o fato primordial da literatura, e não o rol elaborado e depois de concluídos os eventos artísticos de um período” (ZILBERMAN, 1989, p. 33). A historicidade coincide, portanto, com a atualização da obra literária, a qual é considerada literariamente boa quanto mais duradoura e ampla a sua capacidade da comunicação. Na produção ficcional, existe uma acomodação e uma tensão entre a situação histórica e a liberdade do autor. Se não houver o equilíbrio, acontece a caricatura³³.

Para Scarpit (1974), a obra literária é um jogo dialético entre o sociológico e o psicológico; a expressão e o conteúdo; a palavra coisa e a palavra signo, dentro de uma organização artística das palavras e frases, as quais propõem ao leitor uma viagem ao desconhecido. Neste sentido, o leitor tem mais facilidade em imaginar o seu autor, o universo o qual integra, do que vice-versa. Por trás de cada página emerge a historicidade, a individualidade e a expressividade compondo o panorama peculiar de cada obra. Para Scarpit (1974), ainda, o livro seria uma organização material (plano dos sintagmas e sistemas) – tipografia, encadernação, coleção etc. Uns e outros levariam o selo

³³A caricatura é um modo de representação usado, inicialmente, no retrato de pessoas em desenho/pintura, geralmente ironizado por meio da acentuação de algumas características ou por meio de associações com aspectos que provocam humor. Com efeito semelhante, a caricatura passou a ser utilizada também pela criação literária na construção de personagens. Na literatura, a caricatura é uma categoria de personagem plana, conforme denominação feita por E. M. Forster, apresentada por Beth Brait. Ele distinguiu as personagens planas das redondas, sendo que estas são “definidas por sua complexidade, apresentando várias qualidades ou tendências, surpreendendo o leitor” (BRAIT, 1986, p. 41).

da história, citando o volume de papiro, depois o pergaminho e o livro impresso, independente do seu conteúdo. Atitude de leitor seria a reprodução do ato do escritor, mesmo o leitor não tendo um projeto, mas uma predisposição advinda de sua formação escolar suas experiências de leituras anteriores, mas, sobretudo, pelas suas “problemáticas” pessoais. O psicológico está ligado ao social.

A ação do leitor, no ato da leitura, segundo ainda o autor desdobrar-se-ia em dois planos: o do pensamento conceitual, imaginação objetiva, social e de outro lado a fantasia. A grande diferença entre o leitor e o escritor é que para este último, o psicológico se situa antes da formulação do livro. É necessário ter equilíbrio entre a predisposição do leitor e a obra literária, que é considerada organização mercantil, pois compreende: produção, mercado e consumo. Fora esse fator externo à produção literária, esta manifestação artística somente existe a partir de um sujeito que toma para si tudo o que se lê e o que se faz ler (fazendo menção às palavras de Chartier, novamente, retomando Goulemot (1996): “Ler é fazer-se ler e dar-se a ler” (CHARTIER, 1996, p.116), significando que o leitor pode apreender do texto muito mais do que é apresentado pelo autor, atribuindo significados a ele. Assim, os capítulos de uma obra literária ou os versos de um poema ou ainda qualquer escrita como manifestação literária podem se incorporar na vida do sujeito como forma de experiência e conhecimento de mundo.

Ainda segundo o autor, a justificativa para a relação de aprendizagem entre leitor e texto ficcional dá-se porque o discurso literário constitui-se numa modalidade de enunciado que deve promover a produção de vários sentidos propondo um jogo de conotações, por meio, então, da polissemia³⁴, dando sentido de conjunto articulado pelas sequências. A forma de interação entre texto e leitor deve permitir a este participar da arte do texto e compreendê-la como um processo estético de interlocução, como um sistema textual destinado à interatividade, prevista enquanto proposta pelos vazios do próprio texto, constituindo-se, assim, em um jogo complexo do imaginário, configurado pela ficção, criando, ao mesmo tempo, uma ponte e um abismo entre um real social representado ficcionalmente e a dimensão imaginária envolvida na leitura. Conforme assevera Candido (1985, p. 53):

³⁴ A polissemia é uma característica de muitas das nossas palavras, segundo a qual um mesmo vocábulo pode ter dois ou mais significados diferentes, embora quase sempre com alguma relação semântica entre si. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/2214695/POLISSEMIA>>. Acesso em: 24 abr. 2013.

A arte, e portanto, a Literatura, é uma transposição do real para o ilusório por meio de uma estilização formal, que propõe um tipo arbitrário de ordem para as coisas, os seres, os sentimentos. Nela se combinam um elemento de vinculação à realidade natural ou social, e um elemento de manipulação técnica, indispensável à sua configuração, e implicando uma atitude de gratuidade. Gratuidade tanto do criador, no momento de conceber e executar, quanto ao receptor, no momento de sentir e apreciar.

O autor explana que no momento da criação, o escritor transfigura o seu contexto, combinando a realidade que o absorve com a própria percepção, devolvendo ao mundo uma interpretação própria e subjetiva, longe de funcionar como um mero espelho refletor. Assim, deve-se pensar a influência exercida pelo meio social sobre a obra de arte, como a influência que a própria obra exerce sobre o meio, porque ela nasce na sociedade e volta para a sociedade, modificada. A arte pode, então, ser uma expressão da sociedade, não deixando de se considerar o teor de seu aspecto social, ou seja, o quanto ela está interessada e refletindo os problemas sociais, nas suas mais diversas peculiaridades, subsidiando a formação de enredos e personagens em graus maiores ou menores de recriação.

A leitura de textos literários transforma/humaniza o homem e a sociedade, pois o leitor conhece e reconhece as práticas sociais, aguçando a sensibilidade por meio da reflexão sobre as ações das personagens. Candido (1972), ainda, atribui à literatura três funções: a psicológica, a formadora e a social. A primeira, função psicológica, permite ao homem a fuga da realidade, mergulhando num mundo de fantasias, o que lhe possibilita momentos de reflexão, identificação e catarse. Na segunda função, o autor afirma que a literatura por si só faz parte da formação do sujeito, atuando como instrumento de educação, ao retratar realidades não reveladas pela ideologia dominante. Na terceira função, ressalta que o contato do leitor com textos ficcionais abre a possibilidade de o sujeito se perceber como ser social ao vivenciar as experiências das personagens, as quais simbolizam práticas sociais presentes no mundo real. Sobre essa contribuição da Literatura para a formação do sujeito, Candido (1972, p. 805-806) afirma:

A literatura pode formar; mas não segundo a pedagogia oficial. [...] Longe de ser um apêndice da instrução moral e cívica, [...], ela age com o impacto indiscriminado da própria vida e educa como ela. [...] Dado que a literatura ensina na medida em que com toda a sua gama, é artificial querer que ela funcione como os manuais de virtude e boa conduta. E a sociedade não pode senão escolher o que em cada momento lhe parece adaptado aos seus fins, pois mesmo as obras consideradas indispensáveis para a formação do moço trazem frequentemente aquilo que as convenções desejariam banir. [...] É um dos meios porque o jovem entra em contato com realidades que se tenciona escamotear-lhe. [...] Ela não corrompe nem edifica portanto; mas, trazendo livremente em si o que chamamos o bem o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver.

Nas palavras de Candido, a Literatura promove um impacto na vida do leitor, na medida em que desnuda a realidade posta, sem funcionar, contudo, como um manual de virtudes e de boa conduta, mas faz o sujeito ter contato com a própria vida com todas as suas virtudes e “pecados”. Nem sempre a materialidade do texto ficcional representa os valores morais e ético-culturais do leitor, pois, os sentidos apresentados e/ou construídos no decorrer da leitura, significam a intersecção entre os universos pessoais e sociais de ambos: autor e leitor.

Em seu clássico ensaio “O direito à Literatura”, o autor focaliza a relação da literatura com os direitos humanos de dois ângulos diferentes:

Primeiro verifiquei que a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo, ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade. Em segundo lugar, a literatura pode ser um instrumento consciente de desmascaramento, pelo fato de focalizar as situações de restrição dos direitos, ou de negação deles, como a miséria, a servidão, a mutilação espiritual. Tanto num nível quanto no outro ela tem muito a ver com a luta pelos direitos humanos. A organização da sociedade pode restringir ou ampliar a fruição deste bem humanizador. O que há de grave numa sociedade como a brasileira é que ela mantém com a maior dureza a estratificação das possibilidades, tratando como se fossem compreensíveis muitos bens materiais e espirituais que são incompreensíveis (CANDIDO, 1995, p. 186).

Ao defender o direito à igualdade de acesso aos bens culturais, Candido destaca a importância da literatura uma vez que por meio da obra ficcional o leitor adquire conhecimento e pode se posicionar diante das situações e entender que o seu posicionamento socioeconômico e cultural pode ser transformado para melhor. Dessa maneira, a relação entre literatura e realidade deve estar descompromissada com vínculos, contudo, ao recriar os fatos, o autor, ficcionalmente, denuncia, escancara realidades, as quais, muitas vezes, o leitor não as percebe no seu trato cotidiano com as pessoas, empresas e instituições, despertando expectativas, lembranças e “conduzindo o leitor a determinada postura emocional, antecipando um horizonte geral da compreensão” (JAUSS, 1994, p. 28).

Nesta perspectiva, uma obra literária tem a sua realização quando é configurada pelo artista e pelas condições sociais que determinam a sua posição. Valores sociais, ideologias e sistemas de comunicação transmitem-se na obra por meio do impulso do seu criador. “Os valores e ideologias contribuem principalmente para o conteúdo, enquanto as modalidades de comunicação influem mais na forma” (CANDIDO, 1985, p.40). Isso significa que o trato com o texto literário deve seguir uma convenção própria que faça revelações sobre o universo tratado e que possa mostrar ao leitor uma gama de outros textos que formam a camada de criação do texto lido, além de comprovar que a obra literária compõe um conjunto de fatores sociais que atuam na constituição do que é o seu essencial, o qual revela o homem, seus valores, suas conquistas e misérias, explícita ou implicitamente no ato criativo, formando uma teia de tramas ficcionais, representativas de uma sociedade. O trabalho com a formação do leitor passa inevitavelmente pela leitura de obras literárias, as quais poderão conduzir o leitor à emancipação, por meio da expansão dos seus horizontes de expectativa.

Sendo assim, o fato de o leitor ser capaz, por meio da literatura, de visualizar aspectos de sua prática cotidiana de modo diferenciado, é justamente o que provoca a experiência estética, pois “a função social somente se manifesta na plenitude de suas possibilidades quando a experiência literária do leitor adentra o horizonte de expectativas de sua vida prática” (JAUSS, 1994, p. 50). Essa leitura proposta por Jaus pressupõe três atividades primordiais, que, embora distintas, relacionam-se entre si: a *poiesis*, a *aisthesis* e a *katharsis*. A primeira compreende o prazer do leitor ao sentir-se co-autor da obra literária; a segunda, significa o

prazer estético concebido a partir de uma nova percepção da realidade, desencadeada pelo conhecimento advindo do meio da criação literária e a terceira, seria o prazer proveniente da recepção o qual ocasiona, tanto a liberação, quanto a transformação das convicções do leitor, mobilizando-o para novas maneiras de pensar e agir sobre o mundo. Sendo assim, a recepção da obra literária se torna um fato histórico-social, pois as reações individuais se equiparam às reações do grupo ao qual o leitor, em sua historicidade, está inserido, pressupondo que a época temporal em que o leitor vive, determina, muitas vezes, a forma de leitura e como será a sua recepção pelo leitor.

No tocante a tais aspectos, é possível afirmar que:

a leitura literária é uma parcialidade produtora de parcialidades, pois é um trabalho particular de apropriação intelectual que transforma matérias simbólicas produzindo novas versões delas como novas divisões sociais (HANSEN 2005, p.14).

Isso equivale a uma apropriação do leitor, das convenções do texto literário, em prol das significações sugeridas pelo enunciado. O autor diz, ainda, que:

[...] a enunciação dos textos de ficção, retrata, desloca e condensa significações, fazendo com que o significante admita significados simultâneos, decorrentes das associações semânticas do horizonte interno do discurso e também do seu horizonte externo (HANSEN, 2005, p.15).

A Literatura, portanto, permite preencher os vazios do texto, ao mesmo tempo em que preenche os vazios da própria subjetividade, fazendo com que o sujeito se retire temporariamente das ações cotidianas, repensando e redirecionando-as. Essas características do texto literário vêm proporcionar ao aluno/leitor subsídio para a compreensão de realidades, por meio das vozes sociais³⁵, e, por conseguinte, da ampliação de sua visão de mundo, conforme já foi mencionado.

³⁵ Vozes sociais: Lugares de enunciação (Bakhtin, 1988) ou “significam, simbolizam, reconstróem, a realidade, produzida por sujeitos sociais historicamente situados (VÓVIO, 2007). Disponível em: <<http://www.letramento.iel.unicamp.br/portal/wpcontent/uploads/2009/07/ApresentacaoCole2009.pdf>> . Acesso em: 23 fev. 2013.

Há que se ressaltar de que o texto literário, em qualquer suporte, deve ser tratado como arte e respeitado nas suas especificidades, sendo a mais importante delas, o seu caráter ficcional, propondo um posicionamento específico de leitura, por parte do leitor, diante desta escrita plurissignificativa. Assim, os que leem o texto ficcional superficialmente sentem apenas a “maciez ou a rudeza da sua pele”, por meio da sua matéria-prima que é a palavra; os que adentram o seu universo sentem o “pulsar do sangue” que rega cada palavra e lhe dá vida e sentimento; mas os que leem buscando as práticas sociais, cumprem o verdadeiro sentido da leitura que é o de ler a si e aos mundos, construindo sentidos, fazendo a cada instante a descoberta de que o ser humano é muito mais do que os fatos e sentimentos vividos e sentidos, é o próprio sentido da existência.

A leitura literária proporciona ao leitor o prazer estético que está relacionado à participação e à apropriação, numa íntima relação com a obra em que o “seu horizonte individual, moldado à luz da sociedade de seu tempo, mede-se com o horizonte da obra e que, desse, lhe advém maior conhecimento do mundo e de si próprio” (AGUIAR, 1996, p. 29). Assim, a experiência estética é de natureza contemplativa e se constitui, no âmbito do prazer e do conhecimento, numa relação dialógica entre texto e leitor, refletindo sobre padrões de comportamento e emancipando o leitor, concomitantemente.

Assim, Iser (1996), assevera que o texto ficcional permite a seus leitores que transcendam sua posição no mundo, pois no texto ficcional o valor estético determina a seleção do repertório e deforma o caráter dado dos elementos escolhidos para indicar, assim, um sistema de equivalência específico do texto (deformação coerente). Como energia estruturante do texto, ele o importa para o processo da comunicação, pois a equivalência suspensa dos elementos combinados no repertório significa que o texto não corresponde mais ao repertório de disposição de seu possível leitor; inicia o ato de constituição. O repertório forma uma estrutura de organização de sentido que deve ser otimizada, pois requer conhecimento e disposição do leitor em aceitar uma experiência que lhe é estranha e das estratégias do texto (orientam os caminhos da atualização). Ao otimizar a estrutura, o leitor produz uma ordem pela qual o contexto de referências do repertório se torna textualmente experimentável.

Desse modo, o objeto ficcional deve estar pautado na interação entre texto e contexto, texto e leitor, considerando o enunciado como um processo, uma vez que o literário se origina da reação de um autor ao mundo e ganha o caráter de acontecimento, na medida em que traz uma perspectiva para o mundo presente que não está contida nele. Para tanto, faz uma seleção que propõe formação de sentidos, extrapolando a impressão inicial, tornando o texto um processo integral, que abrange desde a reação do autor ao mundo até sua experiência pelo leitor.

De acordo com Scarpit, recuperando Sartre, (1974), ainda, somente a leitura desvenda o texto literário. É na relação autor/leitor que a obra se constitui tanto para os leitores quanto para os escritores, os quais são seres históricos, pois têm as suas histórias em contato com o livro, que é um modo particular de comunicação. Assim, o leitor é suporte do autor e ambos se imaginam mutuamente. Quando eles são contemporâneos, acabam se conhecendo pela imprensa, meios de comunicação, criando um fenômeno cíclico. Por isso, o leitor tem mais facilidade em imaginar o seu autor: a sua biografia está escancarada nos meios de comunicação, porém, não se confundem.

Neste sentido, mediante todas as discussões colocadas até o presente momento sobre as especificidades que envolvem o texto literário, Graça Paulino (2008) faz um alerta para a forma como a escola o tem tratado:

[...] quando se tornou hegemônica a Teoria da Comunicação, numa fase de escolarização da leitura literária em que os textos literários estavam (e muitas vezes ainda estão) sendo lidos e tratados como as notícias do marmoto: quantas foram as vítimas, como sucedeu o evento, que países atingiu, por que não houve dele previsão? Lidos como textos informativos, cada resposta sobre os textos literários corresponderia à verdade dos fatos, textualizados para serem detectados e memorizados (PAULINO, 2008, p. 58).

A leitura empobrecida dos textos literários, muitas vezes propostas pela própria escola por meio de atividades mecânicas, desvaloriza, segundo Iser (1983), uma relação ampla e dinâmica de significações que deveria e deve existir entre o contexto de produção e o leitor, pois no momento em que se valoriza apenas o interior do texto, muito se perde para uma leitura efetiva. E, neste sentido, o leitor deve se posicionar como o destinatário do texto ficcional, a fim de

que o processo de criação ficcional se estabeleça de forma plena, ou seja, o autor diz e o leitor capta a informação de forma coerente. Contudo, para que isso ocorra, é necessário que a leitura construída na escola perca a roupagem de artificialidade, a qual lhe é imposta.

Graça Paulino, recuperando Iser, (2008), discorre a respeito da necessidade de se trabalhar o texto literário para além do próprio texto, buscando o seu aspecto social e relacionando a obra literária ao seu contexto de produção e uso:

a grande lacuna dos estudos literários estruturalistas tinha sido pensar a literatura em si mesma, deixando de pensá-la em funções sociais, em seus usos pelos leitores [...]. Ligando a literatura às suas condições de produção e de uso, Iser afirma que o texto literário, além de acumular esteticamente muitos outros textos, revela e questiona também as convenções, normas e valores sociais (PAULINO, 2008, p. 60).

O alerta deixado pela autora diz da incapacidade de o ensino da Literatura na escola conduzir o leitor para além do texto, às práticas sociais, pois, o trabalho cotidiano com a ficcionalidade escrita apresenta uma prática de leitura que transforma o texto ficcional em uma estrutura fechada em si mesma, deixando de fazer sentido para o aluno. O texto ficcional sem o trabalho de contextualização, de especificação do seu momento de produção e do suporte, perde grande parte da sua credibilidade junto ao alunado.

A obra ficcional, pelo processo de recriação da realidade, necessita de um preparo especial que somente a escola pode proporcionar ao aluno. Conforme assevera Aguiar (2000), há posicionamentos próprios do mundo literário e que só a ele pertence, intitulado de “decoro”, que são as suas regras e expectativas geradas, ou seja, o decoro da obra literária refere-se ao conjunto de convenções específicas de cada um dos gêneros que pressupõem modos de construção literária específicos. Desse posicionamento também compartilha Hansen (2005, p. 19):

[...] no caso da ficção literária definida como produto do ato de fingir, e aqui retorna a questão da leitura, não há evidentemente uma interpretação correta no sentido de interpretação verdadeira e outras falsas, pois a ficção é

metáfora. Mas há evidentemente, [...] interpretações adequadas que refazem os procedimentos técnicos do ato de fingir.

Segundo Santaella (1984, p. 13),

[...] quando dizemos linguagem, queremos nos referir a uma gama incrivelmente intrincada de formas sociais de comunicação e de significação que inclui a linguagem verbal articulada [...] e tantas outras,

As quais se fazem presentes em várias manifestações literárias: HQ, hip-hop, poemas, crônicas, samba, fanfiction, narrativas de jogos eletrônicos *online*, contos, novelas de rádio, etc., além de manifestações artísticas que se agregam ao texto literário: a pintura, as expressões faciais, fotografia, desenho e etc. Todos esses elementos agregados dizem muito, pois produzem efeitos de sentido que precisam ser captados e desvendados pelo leitor. É a semiótica, ciência da linguagem, que se ocupa em estudar as várias semioses³⁶.

Os textos multissemióticos, ou seja, discursos nos quais acontecem associações de imagens, sons, cores, formas, outras áreas e demais elementos, por meio dos quais são constituídos os textos contemporâneos, podem constituir subsídios para o letramento literário, pois segundo Khalil (2005), o enunciado literário:

[...] se constrói em labirinto, como uma rede repleta de “caminhos que se bifurcam”. Seu corpo, por si só, já é múltiplo em vozes retomadas e reinventadas e em sentidos que se dão a ler no movimento das leituras. Um texto traz, em seu tecido, fios de outros textos e possibilita a formação de novos fios, que, por sua vez, engendrarão outros textos, num movimento intenso de criação que envolve gestos discursivos como a paráfrase, a paródia, a estilização, ou a carnavalização. Tais gestos resultam na movência dos sentidos, na repetição ou na criação de novos enunciados (KHALIL, 2005, p.199).

A leitura pode proporcionar ao leitor a oportunidade de buscar no seu cotidiano, nas várias semioses de conhecimento, subsídios para compreender o

³⁶ Este termo foi introduzido por Charles Sanders Peirce para designar o processo de significação, a produção de significados.

que foi lido. Esse trabalho de aproximação com o texto literário precisa ser incentivado por alguém e quanto mais cedo, melhor, a fim de buscar uma educação literária voltada para os vários letramentos, possibilitando o aluno a vivenciar múltiplas linguagens e culturas, por meio de um repertório de textos de diferentes autores.

O texto literário, por sua vez, mais do que nunca, propõe um posicionamento de leitura o qual requer conhecimento da sua estrutura composicional. Além do mais, significa o resultado da transfiguração do real pelo escritor/poeta, a qual consiste em realidade recriada por meio do espírito do artista, criando uma nova realidade. Segundo Coutinho (1955, p.71):

A literatura é uma arte, a arte da palavra, isto é, um produto da imaginação criadora, cujo meio específico é a palavra, e cuja finalidade é despertar no leitor ou ouvinte o prazer estético. Tem, portanto, um valor em si, e um objetivo, que não seria de comunicar ou servir de instrumento a outros valores - políticos, religiosos, morais, filosóficos. Dotada de uma composição específica, que elementos intrínsecos lhe fornecem, tem um desenvolvimento autônomo. A crítica é, sobretudo, a análise desses componentes intrínsecos, dessa substância estética, a ser estudada como arte e não como documento social ou cultural, com um mínimo de referência ao ambiente sócio-histórico.

Algumas convenções do texto literário devem ser observadas na escola como elementos de compreensão do texto literário. A estrutura composicional bem como a análise linguística devem favorecer a leitura efetiva na sala de aula. Segundo Hansen (2005, p. 19):

Para que uma leitura se especifique como leitura literária, é consensual que o leitor deva ser capaz de ocupar a posição semiótica do destinatário do texto, refazendo os processos autorais de invenção que produzem o efeito de fingimento. Idealmente, o leitor deve coincidir com o destinatário para receber a informação de modo adequado.

Ler literariamente um texto ficcional significa entender em primeiro lugar que as suas convenções corroboram para uma interpretação coerente do texto lido e também há que se lembrar de que o texto literário faz parte de um imaginário individual e coletivo ao mesmo tempo, portanto, de que é ficcional. Esse imaginário individual e coletivo é o que vai estabelecer entre autor e leitor,

mediado pelo texto, uma linha de comunicação que dará condições de o leitor criar sentidos para o enunciado ficcional. Ou seja, o leitor, no momento da leitura, utiliza-se de toda a sua história pessoal, que também faz parte de uma história coletiva, para dialogar com o texto ficcional.

Neste sentido, a leitura do texto literário deve respeitar e entender as suas especificidades, bem como transcender a ele num processo gradativo: leitura das linhas, das entrelinhas e para além das linhas, pois o leitor e o autor são sujeitos ativos que dialogam no texto que é considerado o próprio lugar de interação. Sobre isso, assevera Bordini (1993, p. 85):

A literatura não se esgota no texto. Complementa-se no ato da leitura e o pressupõe, prefigurando-o em si, através de indícios do comportamento a ser assumido pelo leitor. Esse, porém, pode submeter-se ou não a tais pistas de leitura, entrando em diálogo com o texto e fazendo-o corresponder a seu arsenal de conhecimentos e de interesses. O processo de recepção textual, portanto, implica a participação ativa e criativa daquele que lê, sem com isso sufocar-se a autonomia da obra.

Assim como não se esgota no texto, não se esgota também nas inovações estilísticas, estéticas e suportes. As manifestações literárias também estão nos jogos online, nas fanfictions escritas pelos adolescentes em blogs, cuja própria natureza de ser virtual permite uma abordagem mais ampla do que se concebe hoje como sendo literário.

Com relação à escrita literária, Walty (1999) enfoca as possibilidades criativas, de produção de sentido, de reformulação do sujeito e de sua realidade:

[...] o que caracteriza o texto dado como literário é justamente sua polissemia, suas lacunas a serem preenchidas pelo leitor, mesmo quando se tenta guiar esse leitor em seu ato de leitura, sentidos se formam que escapam ao controle do mediador da leitura. A leitura é uma das produções sociais onde o imaginário tem espaço de circulação garantido. E é lá que, ao lado das regras, encontra-se a possibilidade de transgressão rumo à utopia (WALTY, 1999, p.52).

A literatura, mais do que qualquer outro gênero textual, exige um trabalho criativo com a linguagem e a prática da expressão livre, produzindo

sentidos que ultrapassam a língua em sua condição de mero sistema convencional de formas sonoras e abstratas. Sendo a língua viva, dinâmica, polissêmica, mais do que veículo passivo de informação, ela deve manifestar sua essência crítica e transgressora. A literatura é palco ideal para essa manifestação; sua essência artística permite que todo potencial expressivo, imaginário e fictício seja explorado, possibilitando formas outras de experiência na e com a realidade, o que representa ferramenta essencial para que o leitor viva as experiências que proporcionam o letramento.

Cosson (2009), defende a idéia de que o letramento literário é diferente da leitura por fruição, apesar de esta última depender daquele. Ressalta, ainda, que a literatura deve ser ensinada na escola:

[...] devemos compreender que o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola. A questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura, como bem nos alerta Magda Soares, mas sim como fazer essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais cega do que confirma seu poder de humanização (COSSON, 2009, p. 23).

O autor faz uma discussão sobre como o estudo do texto literário, na escola, que em muitos casos, está inserido numa prática escolar que se inicia e termina nela mesma, por isso os alunos não vêem sentido nesse estudo. Assim, apresentamos algumas discussões e propostas acerca do texto literário, como objeto de estudo para o letramento, pois se acredita que a leitura efetiva de textos da esfera literária pode proporcionar ao aluno o contato com uma variedade imensa de situações por meio das personagens, proporcionando-lhe experiências para o entendimento crítico das estruturas sociais.

Segundo Zappone (2007), os textos literários escritos são os mais valorizados pela sociedade letrada e, para a sua compreensão, os elementos textuais são importantes, além deles, são essenciais também os códigos relacionados aos gêneros literários (poesia, epopéia, narrativa de ficção, crônica, romance etc.) e também as convenções da escrita literária que são particulares de determinadas épocas e espaços, além da voz e da posição da crítica. Neste sentido, assevera a autora, professor e alunos devem trabalhar o texto literário

compreendendo as razões dos sentidos construídos, para eles e não aceitá-los passivamente.

A leitura literária, propriamente dita, pode desencadear e propiciar conhecimentos e atitudes que poderão proporcionar ao aluno-leitor, o letramento, condição em que o sujeito é capaz de utilizar a escrita, inclusive a literária, como prática, incorporando à sua vida as experiências adquiridas nas leituras. Sobre isso, assevera Zappone (2007, p. 7):

O Letramento literário pode ser compreendido como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita literária, compreendida como aquela cuja especificidade maior seria seu traço de ficcionalidade. Isso equivale a dizer que, embora o conceito de literatura tenha sido construído no seio da cultura burguesa, particularmente por classes abastadas que, por meio tanto da produção quanto do consumo de certos textos, produziram certo gosto e sensibilidade relativos aos textos, não são apenas os textos que pertencem a essa tradição – ocidental, eurocêntrica, masculina, branca – que podem figurar como suportes literários.

Contudo, o letramento literário não deve ser privilégio de uma minoria, por isso a importância de a literatura estar presente no currículo escolar: Segundo Lajolo (2001):

[...] a leitura literária também é fundamental. É à literatura, como linguagem e como instituição, que se confiam os diferentes imaginários, as diferentes sensibilidades, valores e comportamentos através dos quais uma sociedade expressa e discute, simbolicamente, seus impasses, seus desejos, suas utopias (LAJOLO, 2001, p. 106).

A formação do leitor de literatura pressupõe, portanto, práticas que motivem os alunos a produzirem suas leituras e tirar das construções toda a sua significância e como diz Lajolo (2001), discutir simbolicamente a sociedade e a si próprio por meio das muitas e diferentes leituras, as quais podem ser realizadas de um mesmo texto. Num movimento contrário, quando a escola propõe a leitura dos textos literários a partir da categoria “estética literária”, acaba-se por inibir a experiência fundamental à descoberta da literatura: a de agir subjetivamente sobre o texto, o que poderá impedir o leitor a adquirir o letramento que as experiências de leitura podem proporcionar ao aluno.

1.1.4. A Literatura e os multiletramentos: pensando uma escola globalizada e multicultural

A diversidade cultural e de linguagens são elementos muito presentes nas características culturais apresentadas pelo corpo discente das escolas públicas (as quais são o alvo da nossa pesquisa), especialmente o alunado das duas escolas pesquisadas, o que nos assegura que não importa onde a escola se localize, ou qual seja a sua especificidade de atendimento: Regular, EJA ou Campo, periferia ou centro, ela sempre será plural em sua composição.

Nesta perspectiva, existe a necessidade de oportunizar no intramuro das escolas públicas, o plurilinguismo e a multissemiótica para uma abordagem plurista das culturas que ali convivem. Segundo Rojo (2012), o ambiente escolar deve propor uma “pedagogia dos multiletramentos” (ROJO, 2012, p.11), questionando-se sobre o que seria uma educação apropriada para mulheres, indígenas, negros, estrangeiros que não falam a língua nacional, homossexuais, os filhos do circo que ora estão numa cidade, ora em outra e tantas outras distinções étnico, sócioeconômico e culturais que faz do brasileiro um povo tão diverso.

Multiletramento, segundo a autora (2012), ainda, faz menção a dois tipos de multiplicidade que compõem a sociedade: a multiplicidade cultural e a multiplicidade semiótica de construção dos enunciados. O primeiro caracteriza a circulação social de um conjunto de textos híbridos, cuja linguagem dominante é a norma padrão, considerados populares, de massa ou eruditos, o que pressupõe que a produção cultural da atualidade se caracteriza pela “desterritorialização, de descoleção e de hibridação, sobretudo, a partir das novas tecnologias” (ROJO, 2012, p.16), dando início ao surgimento de novas estéticas e novos gêneros.

A multiplicidade de linguagem citada pela autora está presente nos textos em circulação social, os quais significam por meio das imagens, dos arranjos e das diagramações e, por isso, são chamados de multimodais. Na prática, esses enunciados exigem do leitor multiletramentos para construir sentidos. Neste sentido, a autora cita um exemplo:

No exemplo impresso (Capricho de maio/2011, fac-símile), temos linguagem (ou semiótica) verbal na modalidade ou modo escrito, diagramação (ocupação do espaço da página)

e imagens estáticas (fotos, ilustrações, tratamento de imagem – Photoshop). No exemplo da reportagem televisiva sobre a malha ferroviária (do Jornal Nacional, temos a semiose verbal em áudio (falas do narrador, do âncora, dos entrevistados) e na modalidade ou modo escrito (a data, por exemplo) e as imagens em vídeo (imagem em movimento filmadas ou digitalizadas), além de outras imagens estáticas) incorporadas à edição de vídeo como escritas, diagramas e fotos (antigas) (ROJO, 2012, p. 20).

Nesta perspectiva, os letramentos tornam-se multiletramentos e, segundo a autora, ainda, possuem algumas características importantes:

- a. São interativos e colaborativos;
- b. Quebram e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos (verbais ou não));
- c. “São híbridos, fronteirços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas)” (ROJO, 2012, p. 25).

A sociedade, representada pelos profissionais empregadores, professores, dirigentes, enfim, cidadãos, esperam que as pessoas tenham conhecimento, autonomia para colaborar com a urbanidade. Assim, torna-se necessário que o multiletramento seja contemplado por uma pedagogia dos multiletramentos.

Quando perguntado a Roxane Rojo, em entrevista à revista Grim UFC (Grupo de Pesquisa da relação Infância, Adolescência e Mídia, da Universidade Estadual do Ceará), 2013, sobre os multiletramentos, esta responde dizendo que existe a concepção de que os alunos da escola pública estão muito ligados às mídias em geral, enquanto que o estabelecimento de ensino se mantém distante dessas mídias, desde os impressos do século XIX. Então, a Pedagogia dos Multiletramentos propõe que se pense justamente em incorporar na prática escolar diária todas as mídias: tvs, rádios e, sobretudo, as digitais. Segundo a autora, a ideia é a de que a sociedade funcione “a partir de uma diversidade de linguagens e de mídias e de uma diversidade de culturas e que essas coisas têm

que ser tematizadas na escola, daí multiletramentos, multilinguagens, multiculturas”.³⁷

Segundo Dias (2012)³⁸, “os multiletramentos preparam os alunos para as situações de interação em que sejam necessárias posturas mais contemporâneas de leitura e escrita, mais especificamente situações que envolvem o estudo da língua” (DIAS, 2012, p.96). Para o momento globalizado e tecnológico da sociedade que vivemos hoje, permeado por práticas sociais de leitura e escrita, é necessário que a escola proporcione ao alunado projetos envolvendo leitura e especificamente a leitura literária para ampliar os horizontes de expectativas dos alunos e promover a humanização, essencial para o exercício da cidadania.

As novas práticas sociais de letramento demandam interlocutores ainda mais críticos e conscientes dos processos discursivos de significação, o que pode conduzir o professor a repensar as suas metodologias bem como os seus objetos de aprendizagem. Neste sentido, o espaço dado aos gêneros verbais, bem como aos elementos que os constituem e os caracterizam, pode ser ampliado para outros gêneros textuais midiáticos, compostos por outras formas de expressão e estrutura composicional. Um bom exemplo de que isto é possível, são os trabalhos desenvolvidos com as imagens: fotografias, filmes, telenovelas, pinturas, HQs, charges, etc.

Segundo Rojo (2009, p. 12):

[...] cabe à escola potencializar os trabalhos relacionados aos multiletramentos e o diálogo multicultural, trazendo para dentro de seus muros não somente a cultura valorizada, dominante, canônica, mas também as culturas locais e populares e a cultura de massa, para torná-las vozes de um diálogo, objetos de estudo e de crítica.

Neste sentido, cabe ainda uma reflexão sobre a necessidade de a escola articular as diferentes modalidades de linguagem como reflexo das mudanças sociais e tecnológicas, buscando potencializar, como a própria autora

³⁷ROJO Roxane. **Entrevista à revista Grim UFC** (Grupo de Pesquisa da relação Infância, Adolescência e Mídia, da Universidade Estadual do Ceará), 2013. Disponível em: <http://www.grim.ufc.br/index.php?option=com_content&view=article&id80:entrevista-com-roxane-rojo-multiletramentos-multilinguagens-e-aprendizagens&catid=8:publicacoes&Itemid=19>. Acesso em: 12 fev. 2014.

³⁸Anair Valência Martins Dias também é mais uma das autoras que compõem a obra organizada por Roxane Rojo e Eduardo Moura, multiletramentos na escola.

diz, os trabalhos escolares relacionados aos multiletramentos. Assim, no próximo item fazemos uma discussão sobre a tecnologia na escola.

1.2. Literatura e tecnologia na escola: uma perspectiva para a formação de leitores

Segundo Teixeira (2007), as crianças e adolescentes para se tornarem leitores críticos, precisam conviver e utilizar os diversos suportes audiovisuais desde os mais simples como o retroprojetor até a internet e todas as suas várias possibilidades. Ainda acrescenta:

[...] é essencial que esse público tenha acesso às diferentes linguagens que circulam na sociedade, como a pictórica, a musical e a dramática, além da linguagem verbal. Compreender as especificidades das linguagens e os discursos que são veiculados por meio delas é pré-requisito indispensável para que se possa processar a crítica da realidade e, conseqüentemente, da sociedade atual (TEIXEIRA, 2007, p. 83).

Com a possibilidade de qualquer usuário conectado à internet usufruir gratuitamente de contas de e-mail, blogs, sites, vivenciar “canais de TV” via Youtube, participar de comunidades em sites como o facebook ou ainda, poder postar sua opinião sobre qualquer assunto em fóruns, blogs e sites, ou até mesmo seu texto literário em revistas eletrônicas. Inclusive, existe a possibilidade de se adquirir escolaridade e/ou formação profissional por meio de salas de estudos em cursos online. Estamos na era da comunicação virtual em que a maioria das pessoas usufruem desta nova forma de estudar, conversar, relacionar-se, conhecer pessoas, pesquisar, ler, adquirir conhecimentos e etc.

Nesse sentido, acerca dos equipamentos tecnológicos, Lévy (1998, p. 145) afirma que:

Ignora-se sobretudo a que grau de simbiose homens e máquinas chegarão dentro das novas redes sociais que estão esboçando-se com a extensão da temática, a crescente utilização da imagem digital, do editor de texto e dos sistemas experts. Breve transformar-se-ão a

transmissão e o próprio conteúdo do saber. Ajudado por próteses lingüísticas e sensoriais, conectado aos bancos de dados, provido de extraordinárias capacidades de cálculo em tempo real, o homem informatizado está inaugurando práticas sociais e culturais ainda parcialmente desconhecidas, assim como se aborda a costa de um continente inexplorado. A informática não só está estruturando as práticas, como também, sobretudo, talvez, está contribuindo para cristalizar novas representações coletivas.

Desta forma, Lévy aponta para o surgimento de novas práticas sociais ligadas ao virtual, cuja dimensão ainda não se tem os parâmetros; é um processo em construção. Na concepção de Lévy (1998), assim, o ciberespaço designa:

[...]o universo das redes digitais como lugar de encontros e de aventuras, terreno de conflitos mundiais, nova fronteira econômica e cultural. O ciberespaço designa menos os suporte de informação do que os modos originais de criação, de navegação no conhecimento e de relação social por eles propiciados (LÉVY, 1998, p. 104)³⁹.

Salienta, nesta perspectiva, que o avanço do mundo virtual do ciberespaço não possui fronteiras e se alicerça também no sistema capitalista, pois, na sua capacidade de diminuir a distância espaço-temporal, facilita as transações comerciais e financeiras. A aproximação entre as pessoas, instituições e países traz o conhecimento das suas necessidades, o que alimenta e direciona as indústrias em toda a sua potencialidade, implementando a economia de um país.

Lévy (2000), ainda, na obra **Ciberespaço: um hipertexto**, faz um apanhado de algumas relações com o conhecimento desenvolvidas através dos tempos, pela humanidade, dizendo que antes da escrita, o saber acontecia no seio de uma comunidade viva por meio do mítico e de rituais; era trazido pelos livros, pela escrita e figuras; pelas bibliotecas, após imprensa, com destaque ao erudito e ao sábio e, por fim, o advento do saber universalmente compartilhado por meio da biblioteca da hipertexto, num espaço cibernético.

³⁹ Essa discussão sobre a visão de Lévy acerca do ciberespaço encontra-se mais desenvolvida no artigo "O Ciberespaço: o termo, a definição e o conceito", de Silvana Drumond Monteiro (MONTEIRO, 2007).

Nesta perspectiva, o desenvolvimento tecnológico traz ao aluno a oportunidade de experimentar outras linguagens e saberes os quais acabam ditando as regras para os novos tempos, em todas as áreas, incluindo a Educação e as suas especificidades. Está-se percorrendo um caminho sem volta, pois o conhecimento ganha espaço ilimitado com a tecnologia, surgindo a necessidade de se repensar as antigas práticas escolares relacionadas ao processo de aquisição de escrita e de leitura. O ciberespaço ganha cada vez mais navegadores, o que demanda uma formação por parte dos professores principalmente na área da informática, pois a presença do computador como recurso didático na escola pública já é uma realidade. Utilizando a tecnologia, a qual exerce comprovado fascínio sobre os alunos, como recurso didático, inúmeras oportunidades de aprendizagem podem surgir, incluindo a informação como segmento fundamental de acesso ao conhecimento.

Nesta perspectiva, as tecnologias de informação e comunicação (TIC), segundo Moran (2000), chegam às salas de aula para facilitar a prática de ensino e aprendizagem, possibilitando a professores e alunos a participação em atividades online que poderão trazer ótimos resultados. Contudo, para que o recurso tecnológico realmente faça a diferença na escola, é necessário que as instituições estejam preparadas e equipadas, com profissionais igualmente preparados para transformar a instituição escolar num espaço inovador de aprendizagem e de construção do conhecimento.

Assim, é necessário conceber a tecnologia quebrando o paradigma de que a internet é só para relacionamentos, entretenimentos e pesquisas:

[...] a redução da Internet apenas a uma imensa biblioteca deixa de lado a idéia de que a rede internacional de computadores é um ambiente colaborativo. Ou seja, a Internet em sua concepção original é um espaço para trabalhos participativos. Essa característica é pouco considerada em educação. O sentimento comum não é o de co-laboração, mas o de aproveitar a riqueza de informações disponíveis (BARATO, 2010, p. 19).

A internet pode abrir outras possibilidades ao professor para além do livro didático. No início do século XX são o livro e o jornal os maiores sistemas de difusão do imaginário, o que culturalmente foi um marco na história. Pode-se dizer que há três níveis de cultura: a cultura de iniciação; a cultura democrática ou

elitista; a cultura laica ou de massa, entre as duas primeiras, o espaço de tempo pode ser considerado muito curto; já a passagem do elitista para a cultura de massa aconteceu apenas no século XX, ocasionando uma comunicação mais eficiente e mais acessível, pois houve a consciência de que havia uma parcela da população considerada proletária que poderia consumir livros. O homem considerado letrado pela sociedade, passa a ser intitulado “intelectual”.

Com o advento da imprensa, o livro passa a ser objeto e adquire valor de mercado e o escritor entra no ramo da produção da indústria do livro, como provedor de matéria prima. Surgem os contratos. Entre o escritor e o leitor há a formalidade da seleção e da hierarquização da instituição literária: editores, livreiros, crítica e especialmente, acesso ao corpo de escritores reconhecidos e aceitos pelas universidades.

A modernidade também proporcionou a extensão da literatura para a música, aparecem as adaptações, comentários, alusões que convertem –se em meio de comunicação de massa. De 1950 a 1966, assim como a radiodifusão multiplicou por três a sua audiência, o livro também dobrou. Os meios de comunicação de massa conduzem a literatura a todos os lugares sem nenhuma barreira social, porém não registra os ecos das consciências individuais. Segundo Marcuschi:

De maneira geral, a comunicação mediada por computador abrange todos os formatos de comunicação e os respectivos gêneros que emergem nesse contexto. Futuramente, é provável que a expressão Internet assuma a carga semântica e pragmática do sistema completo, já que se trata da rede mundial de comunicação ininterruptamente interconectada a todos os computadores ligados a ela. (MARCUSCHI, 2009, p. 199).

Segundo Moran (1999), a internet, mais do que facilitar as relações resumindo fronteiras e oferecer serviços e diversão *online*, está se tornando uma mídia poderosa para o ensino, devido às suas características. O autor afirma que:

Atualmente (a internet) consegue integrar texto, imagem e som a um custo barato, com rapidez, flexibilidade e interação até há pouco tempo impossíveis. Há uma clara aproximação da televisão, do computador e da Internet. A tela em que trabalhamos e vemos televisão (Netputer ou WebTV) aproxima áreas tecnológicas que até agora

estavam separadas. A chegada da Internet à TV a cabo, sem dúvida, é um marco decisivo para visualizar imagens em movimento e sons, integrando o audiovisual, a hipermídia (combinação de hipertexto e multimídia, portanto, um sistema de obtenção de informação que provê acesso a textos, gravações de áudio e vídeo, fotografias e gráficos [...]) e a narrativa do cinema e da TV (MORAN, 1999, p. 17).

Nesta perspectiva, as múltiplas relações que a internet estabelece com as outras mídias, bem como a sua praticidade, abrangência e velocidade, tem modificado a relação do sujeito com o ensino institucional, como em cada tempo histórico também se modificou este processo. A escola, em seu sentido lato, tal qual se apresenta hoje, presencial com espaço e tempo delimitados, passa a não ser mais a única opção de escolaridade. Segundo Moran (1999), as instituições de Ensino presencial também podem ser afetadas pela virtualização, no sentido de gerar um natural receio quanto às novas tecnologias porque, afinal, o que sobrar para elas no processo ensino e aprendizagem, se os alunos começarem a desenvolver e controlar os seus próprios ambientes de aprendizagem *on line*?

Segundo Lévy (1995), a origem da palavra virtual vem do latim medieval *virtualis*, derivado de *virtus*, potência. Na filosofia escolástica, é virtual o que existe em potência e não em ato. E existir em potência significa existir se motivado por alguém ou alguma coisa. Esse questionamento é inevitável no sentido de que, se motivada, a virtualidade, pode se constituir em uma aliada da escola, favorecendo o processo de ensino e aprendizagem. Para complementar essa proposição, acredita-se que:

As tecnologias permitem um novo encantamento na escola, ao abrir suas paredes e possibilitar que alunos conversem e pesquisem com outros alunos da mesma cidade, país ou do exterior, no seu próprio ritmo. O mesmo acontece com os professores. Os trabalhos de pesquisa podem ser compartilhados por outros alunos e divulgados instantaneamente na rede para quem quiser. Alunos e professores encontram inúmeras bibliotecas eletrônicas, revistas *online*, com muitos textos, imagens e sons, que facilitam a tarefa de preparar as aulas, fazer trabalhos de pesquisa e ter materiais atraentes para apresentação. O professor pode estar mais próximo do aluno. Pode receber mensagens com dúvidas, pode passar informações complementares para determinados alunos. Pode adaptar a sua aula para o ritmo de cada aluno. Pode procurar ajuda em outros colegas sobre problemas que surgem, novos

programas para a sua área de conhecimento. O processo de ensino-aprendizagem pode ganhar assim um dinamismo, inovação e poder de comunicação inusitados (MORAN, 1995, p. 25).

Neste contexto, Moran (1995) confirma a virtualidade como possível personagem principal e transformadora do processo de ensino e aprendizagem, abrindo uma gama de possibilidades dentro dos muros da escola, capazes de resultados muito positivos. Dessa forma, a Internet e as novas tecnologias trazem desafios na prática pedagógica das escolas, pois viabilizaram uma nova relação professor/aluno, até então irrefutada pela sociedade e pela própria história da educação. Suas pesquisas mostram que:

[...] com a Internet e a fantástica evolução tecnológica, podemos aprender de muitas formas, em lugares diferentes, de formas diferentes. A sociedade como um todo é um espaço privilegiado de aprendizagem. Mas ainda é a escola a organizadora e certificadora principal do processo de ensino e aprendizagem. [...] Ensinar e aprender estão sendo desafiados como nunca antes. Há informações demais, múltiplas fontes, visões diferentes de mundo. Educar hoje é mais complexo porque a sociedade também é mais complexa (MORAN, 2004, p. 2).

Esta concepção de escola apresentada por Moran (2004) discute a Instituição Escolar como um espaço privilegiado do aprender, vindo ao encontro das idéias de Saviani que concebe também a escola como espaço de formação e de emancipação, devendo estar comprometida com o acesso à cultura erudita, com a apropriação do conhecimento elaborado e do saber sistematizado. Neste sentido, sabendo das exigências cotidianas do processo de ensinar e aprender dentro da perspectiva de escola preconizada por esses dois autores, o uso da tecnologia vem somar a esse processo. A abrangência da virtualidade pode expandir os conhecimentos científicos para além dos muros e normas institucionais escolares, levando, dentre os diversos usos que se pode fazer dessa ferramenta, oportunidades a lugares onde a precariedade da escola presencial e convencional é uma realidade. Neste sentido, o virtual pode renovar a relação do aluno com a escola. Segundo Lorenzi e Pádua (2012, p. 37):

No espaço digital, a autoria se confronta diariamente com a apropriação: leitor e autor nunca interagiram de maneira tão intensa, e os espaços de produção são cada vez mais interativos e colaborativos (um exemplo disso é a *web wiki*). A escola ficou à parte, os ambientes colaborativos de aprendizagem parecem se restringir ao universo virtual. Mesmo assim, as salas de aula seriam excelentes espaços para a construção de múltiplos textos e linguagens, com múltiplos significados e modos de significar.

O objetivo da Língua Portuguesa é o de formar leitores proficientes, o que deve provocar o professor a trabalhar para além dos livros didáticos, explorando os multiletramentos e multimodalidades dos textos. A literatura posta nos livros tendo a palavra como única forma de dizer tem o seu lugar já garantido na história da humanidade e na história do ensino escolar porque a sociedade está constituída sob o comando das palavras que, no seu trato, tem as suas especificidades, conforme a intencionalidade. Contudo, as sociedades vêm passando por transformações visíveis nas questões relacionadas à tecnologia, pois uma das possibilidades de uso didático da internet é que os alunos passam a ter acesso a uma variedade de textos literários que, de acordo com a orientação dada em sala de aula, podem ser modificados, criticados, associados. A internet, ainda, permite que o aluno interaja com outros colegas de outras instituições sobre os textos. A interação é um elemento que compõe a prática da leitura virtual. Lévy (1999, p. 160) assevera sobre a dinâmica na rede que:

[...] Na Web, tudo se encontra no mesmo plano. E, no entanto tudo é diferenciado. Não há hierarquia absoluta, mas cada site é um agente de seleção, de bifurcação ou de hierarquização parcial. Longe de ser uma massa amorfa, a Web articula uma multiplicidade aberta de pontos de vista, mas essa articulação é feita transversalmente, em rizoma, sem o ponto de vista de Deus, sem uma unificação sobrejacente. [...] Sem fechamento dinâmico ou estrutural, a Web também não está congelada no tempo. Ela incha, se move e se transforma permanentemente. A World Wide Web é um fluxo. Suas inúmeras fontes, suas turbulências, sua irresistível ascensão oferecem uma surpreendente imagem da inundação de informação contemporânea. Cada reserva de memória, cada grupo, cada indivíduo, cada objeto pode tornar-se emissor e contribuir para a enchente.

Navegar pela web, esta ferramenta dinâmica, aberta, democrática, possibilita ao aluno ser sujeito nas situações, fazendo com que busque as

soluções para os seus impasses ou mesmo entenda sozinho a regra deste ou daquele jogo; atitude que pode contribuir com a atuação do aluno na escola. Ele pode desenvolver a autonomia e atuar ativamente no processo ensino e aprendizagem. Segundo Garcia, Silva e Felício (2012, p. 142):

As TICS têm trazido importantes efeitos para o processo de escolarização, principalmente em relação às várias possibilidades de trabalho em contexto escolar, que permitem e facilitam. Eles ocasionam significantes inovações em sala de aula: por exemplo, o conteúdo pode ser trabalhado a partir de várias mídias e não apenas das mídias impressas. Ademais, algumas delas, são próximas das atividades cotidianas dos alunos, como vídeos, músicas ou a internet, em geral.

Ao conceber o laboratório de informática como um espaço para a prática de leitura prazerosa, toda a comunidade escolar está demonstrando que pode promover uma aproximação do aluno com as novas tecnologias. A escola está precisa se preocupar em formar leitores literários letrados na escola, com o auxílio do virtual. Esse desafio deve ser diário e encampado por toda a escola. Cada um na sua função pode favorecer o letramento digital acontecer por meio de pequenas ou grandes ações que tenham como objetivo propiciar um ambiente de estudo e aprendizagem digital.

CAPÍTULO II: LEITURA, LEITURA LITERÁRIA E ENSINO: UM ESTUDO DE CASO

[...] quando o aluno [lê] sem prazer sem o exercício da crítica, sem imaginação, quando não faz da leitura uma descoberta, um ato de conhecimento, quando somente reproduz, nos exercícios a palavra lida do outro, conseqüentemente não poderá intervir sobre aquilo que historicamente está posto. Portanto, deve-se formar leitores capazes de ler criticamente, aptos para interferir na realidade em que estão inseridos (SUASSUMA apud GOMES; SOUZA, 2010, p. 4).

Iniciamos este capítulo com as palavras de Suassuna (2010), por significarem a representação das práticas que envolvem o ensino de leitura e literatura na escola, com vistas à formação de leitores. No cotidiano escolar, professores de Língua Portuguesa e Literatura encontram alunos que dizem não gostar de ler, provavelmente por não entenderem o que lêem.

Conforme destaca Chartier (1996, 235, “a leitura também faz história”, pois as obras refletem o contexto de produção, oportunizando o leitor a vivenciar o tempo passado, o presente ou sonhar o futuro junto com as personagens ou com os versos de um poema. Neste sentido, buscamos investigar as práticas e relações no cotidiano escolar para traçar a história de leitura das duas escolas pesquisadas A e B, aplicando um questionário aos discentes do sexto ano, a fim de conhecer essas práticas de leitura oferecidas e trabalhadas no ambiente escolar, bem como identificar o suporte material para o desenvolvimento da habilidade de leitura e o seu aparato tecnológico, fazendo uma relação entre esses instrumentos e as possibilidades ofertadas pela escola para a introdução ou permanência do aluno no mundo da leitura.

A pesquisa realizada, de caráter etnográfico faz uma abordagem qualitativa, valorizando o contexto onde as práticas escolares acontecem. Assim, buscou-se entender o fenômeno em estudo, a partir da perspectiva dos alunos envolvidos e do seu contexto, pretendendo analisar detalhadamente as informações que colhemos.

2.1. Apresentação do questionário: alunos do 6º ano das Escolas A e B, de Campo Mourão: breve relato

Para construirmos um perfil de leitura nas escolas pesquisadas, visando o trabalho de formação de leitores, segundo a visão do aluno, dividimos o questionário em cinco blocos de perguntas:

A - No primeiro grupo, perguntamos sobre a biblioteca com o intuito de verificar tanto este espaço físico quanto à sua utilização, pois as bibliotecas são espaços importantes voltadas para leitura. Uma biblioteca bem estruturada, dinamizada por profissionais especializados (bibliotecários ou agentes de leitura) pode tornar-se uma ferramenta poderosa na formação de leitores, quando são realizados projetos que visem desenvolver o hábito de frequentá-la e utilizá-la. A leitura, mais do que proporcionar momentos de lazer, é uma ferramenta indispensável para a construção de uma sociedade capaz, livre e atuante.

B - O segundo bloco de questões diz respeito ao laboratório de informática, o qual deve ser uma importante ferramenta para a formação de leitor. O objetivo foi o de detectar o quanto o laboratório de informática faz parte do trabalho com a leitura na escola e se o professor tem o interesse de utilizar esta ferramenta para implementar as suas aulas e desenvolver a leitura com a sua turma.

C - O terceiro bloco de perguntas diz respeito à utilização da internet na escola. O foco, neste momento, foi o de delimitar como esta ferramenta disponível no ambiente escolar está sendo utilizada no incentivo à leitura e se é utilizada pelos alunos.

D - O quarto bloco de perguntas é composto por seis questões concernentes à utilização da TV Pendrive, já que em cada sala de aula há uma disponível. Neste momento, o foco é perceber se o aluno é agraciado com aulas diferenciadas utilizando o equipamento ou se ele próprio tem autonomia de uso, em seu cotidiano escolar.

E - O quinto e último bloco de questões representa o objetivo de todas as questões anteriores. Neste momento, o foco é traçar um perfil das experiências de leitura vividas pelos alunos, as quais compreendem o resultado de todo o trabalho desenvolvido pela escola na tarefa de formar leitores.

A seguir, apresentamos o questionário, o qual foi aplicado nas aulas de Língua Portuguesa para alunos do sexto ano das duas escolas pesquisadas, totalizando 37 alunos por turma:

2.1.1. O Questionário: apresentação das questões

A. Sobre a biblioteca da sua escola:

- a. A sua escola possui biblioteca?
- b. Quando você pode utilizar a biblioteca da sua escola?
- c. A biblioteca abre aos finais de semana?
- d. Sobre o acesso aos livros da biblioteca:
- e. Você já teve aula de leitura na biblioteca?
- f. Você costuma utilizar a biblioteca para:
- g. A biblioteca faz algo de especial para incentivar a leitura?
- h. Descreva a sua biblioteca:(tamanho, localização, acessibilidade, móveis e etc)

B. Com relação ao laboratório de informática

- a. Quanto à utilização da sala de informática:
- b. Você já teve aula de Língua portuguesa na sala de informática?
- c. Se você já teve aula de português na sala de informática, o conteúdo trabalhado foi:
- d. Descreva o laboratório de informática da sua escola.

C. Com relação ao uso da internet

- a. Sua escola possibilita o acesso à internet?
- b. Quando você pode utilizar a internet da sua escola?
- c. Com relação ao acesso ao conteúdo da internet:

- d. Você já utilizou a internet para ler?
- e. Você possui Blog ou alguma rede social?
- f. Você já leu algum livro, histórias em quadrinhos, etc. em algum site na internet?

D. Com relação ao uso da tv pendrive:

- a. A sua sala de aula possui TV Pendrive?
- b. A TV pen-drive é utilizada com que frequência:
- c. Com que frequência a TV Pendrive é utilizada nas aulas de Língua Portuguesa?
- d. Quando a TV Pen-drive é utilizada nas aulas de Língua Portuguesa, o conteúdo trabalhado é (Você pode escolher mais de uma alternativa)
- e. Você já utilizou a TV Pendrive para apresentar algum trabalho?
- f. Como vc classifica o uso de tecnologia na escola?

E. Relação entre aluno/leitura

- a. Você gosta de ler?
- b. Você gosta de ler literatura?
- c. Se você gosta de literatura, quando você começou a ler livros de literatura? Alguém incentivou você? Quem?
- d. Você já leu quantos livros?
- e. Você lê ou escreve fanfiction?
- f. Você gosta de escrever?
- g. Existe alguma personagem que você gostaria de ser?

2.2. Os resultados: um panorama da formação do leitor na escola

As respostas para as questões aplicadas aos alunos, as quais compõem o cotidiano escolar, podem vir a estabelecer como ou que leitores estão sendo formados nos intramuros das escolas, especialmente nas duas escolas pesquisadas. Nesta perspectiva, a pesquisa buscou investigar, descrever e

analisar os dados apresentados, que fornecem informações de como se constitui o processo de formação do leitor literário na escola, quais os recursos estão disponíveis para os educadores, se utilizam e como utilizam esses recursos para incentivar o aluno a ler e a entender o que leu, identificando as possíveis falhas que possam influenciar a relação aluno/literatura, bem como a relação letramento literário e os recursos físicos e tecnológicos disponíveis no ambiente escolar. As respostas aos questionamentos podem nos elucidar o porquê de os alunos das escolas públicas e especificamente das duas escolas de Campo Mourão pesquisadas, apresentarem índice baixo de proficiência em leitura e distanciamento do aluno, da leitura literária.

Buscando o apontamento de algumas alternativas para que a literatura seja trabalhada na escola enquanto arte, como proposta estética, bem como um instrumento de conhecimento que proporciona ao sujeito o letramento, buscamos pensar o contexto e o recorte específicos aqui propostos, de modo a articular o letramento (sobretudo o literário) e a escolarização. Segundo destaca Soares, “as relações entre letramento e escolarização são ainda imprecisas e obscuras” (SOARES, 2003, p.111), assim como as relações entre letramento literário e escolarização são mais obscuras ainda. Investigando as prováveis metodologias utilizadas no trabalho com a leitura, segundo a visão do aluno, buscaram-se alguns apontamentos sobre o processo de formação de leitor desenvolvido pelas duas escolas.

Por meio da aplicação deste questionário aos alunos de sexto ano sobre o ensino de leitura e o uso da tecnologia no contexto escolar, buscamos traçar um perfil específico de leitor, o leitor literário. Cada questão de cada bloco gerou um gráfico, cuja leitura dos resultados, por questão, será explicitada no decorrer da apresentação dos resultados.

2.2.1. A Biblioteca: um espaço democrático de cultura e conhecimento

É sonho de toda escola ter uma biblioteca abastada e preparada com bons títulos e profissionais preparados para receber o alunado. O caminho para o letramento passa por este espaço que deve ser aconchegante, acolhedor e

facilitador, pois entre o aluno e o livro existem algumas questões importantes como: que livros o aluno encontrará na biblioteca; como ele será recebido pelo profissional que trabalha lá; que incentivos receberá para ler. Assim, quando perguntado se a escola possui biblioteca, os resultados demonstram que tanto na escola A, quanto na escola B, a maioria dos alunos respondeu que sim. A escola possui uma biblioteca ampla, arejada e bem localizada.

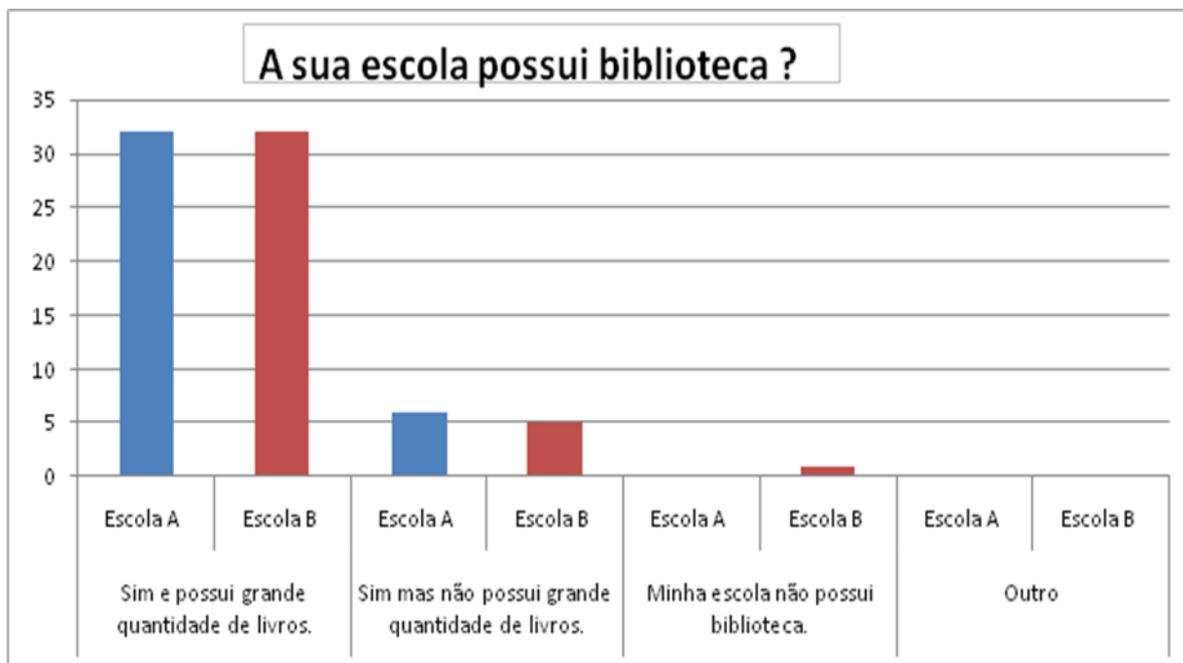


GRÁFICO 1

O gráfico demonstra, então, que tanto o estabelecimento A quanto o B, dos 37 alunos que responderam ao questionamento, mais de 30 afirmaram que a escola possui biblioteca. Pode-se observar, então, que as duas escolas estão em iguais condições, neste quesito, demonstrando que ambas oferecem oportunidades de o aluno ingressar no mundo da leitura por meio da biblioteca.

Segundo a diretora de educação e cultura do Instituto Ecofuturo, Christine Fontelles⁴⁰, em entrevista à revista Trip Transformadores, afirma que “A biblioteca não pode ser mais um lugar que tenha só obrigação de guardar/organizar livros. Tem que ser um lugar que organize a leitura, um lugar que chame o leitor, que o ajude”. E é desta forma que a biblioteca precisa se

⁴⁰ Esta fala de Christine Fontellas foi retirada de uma entrevista dada à Tatiany Leite, na revista TripTransformadores, Disponível em: <<http://revistatrip.uol.com.br/transformadores/blogs/triptransformadores/2013/10/10/sua-escola-tem-biblioteca-agora-e-lei.html>>.- Acesso em: 22 abr. 2014.

posicionar na escola, principalmente depois da aprovação da lei 12.244/10⁴¹, que diz que “todas as instituições de ensino público e privado do Brasil deverão possuir uma biblioteca até 2020”.

Neste sentido, com relação à utilização da biblioteca, foi perguntado aos alunos das duas escolas em que momento a biblioteca poderia ser utilizada. Os resultados apontaram para uma divergência: na escola A, o acesso do aluno à biblioteca demonstrou ser mais facilitado, pois este espaço pode ser utilizado também na hora do intervalo. Já na Escola B, o acesso do aluno à biblioteca é estabelecido por um horário de funcionamento incompatível com a disponibilidade do aluno, ou seja, a biblioteca fica aberta enquanto o aluno está em sala de aula. Este fato representa uma dificuldade na execução do papel da biblioteca na escola, pois se o professor de Língua Portuguesa pode não deixar os alunos freqüentarem a biblioteca na sua aula, sempre que o aluno quiser. Ele estará sujeito a regras. Neste sentido, a formação de leitor, neste estabelecimento pode ficar comprometido, pois observa-se também que dos 37 alunos pesquisados, 23 da escola B, ainda, responderam que há a liberdade de se utilizar a biblioteca, mesmo estando fechada na hora do intervalo, significando que para os alunos essa regra tornou-se normal e por isso não questionam: adaptam-se a ela. Ainda na escola B, o restante dos alunos somente utiliza a biblioteca quando o professor solicita ou apenas na sua presença, situação que pode variar conforme a disponibilidade, necessidade ou intencionalidade do educador.

⁴¹ Lei nº 12.244 de 24 de maio de 2010. Parágrafo único. Será obrigatório um acervo de livros na biblioteca de, no mínimo, um título para cada aluno matriculado, cabendo ao respectivo sistema de ensino determinar a ampliação deste acervo conforme sua realidade, bem como divulgar orientações de guarda, preservação, organização e funcionamento das bibliotecas escolares. Disponível no site do Planalto: Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12244.htm>. Acesso em: 22 abr. 2014.

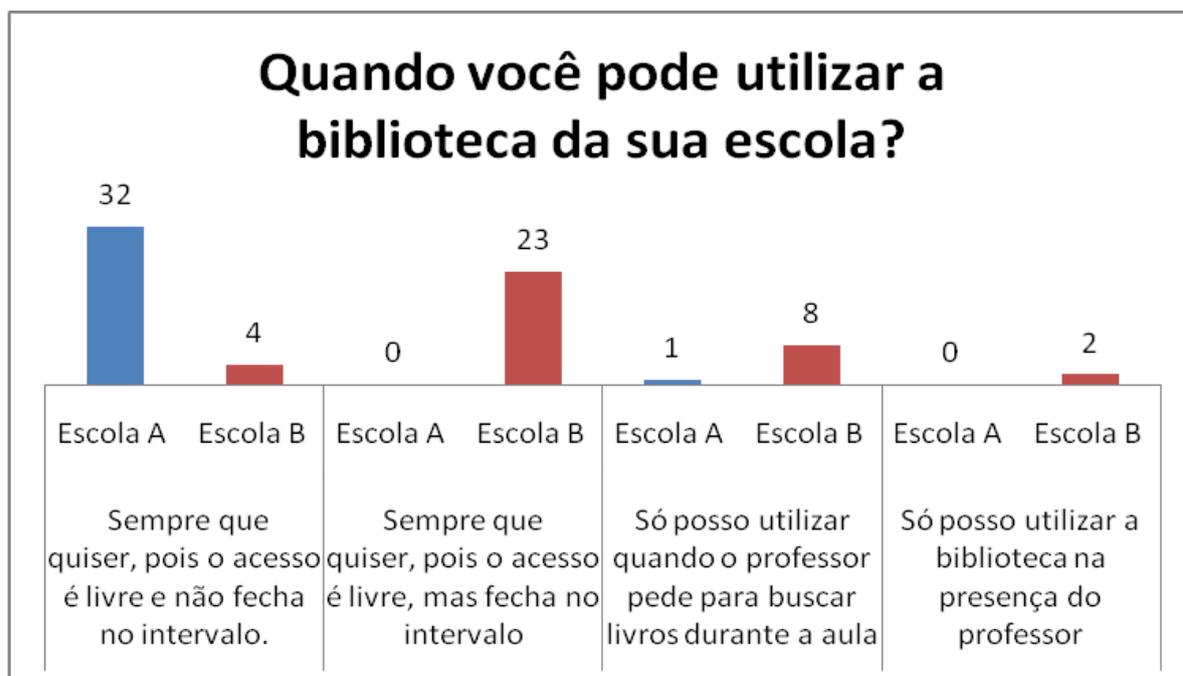


GRÁFICO 2

Desta forma, conforme comprovado pelas respostas ao questionamento sobre a utilização da biblioteca, os alunos pesquisados têm, principalmente na escola A, condições de desenvolver o hábito da leitura já que em ambas as escolas há boas bibliotecas, grandes, bem equipadas e de fácil acesso.

Observa-se, contudo, que algumas questões interferem no trabalho com a leitura e conseqüentemente na formação do leitor, pois o horário de funcionamento da biblioteca é um quesito discutido e suas regras são colocadas no Regimento Interno da escola. Se, na escola, a biblioteca somente funciona no horário em que o aluno está na sala de aula, a frequência do aluno neste espaço será prejudicado.

Uma biblioteca precisa ser concebida como mais do que um local que contem livros, as publicações apenas dispostas passivamente nas estantes não formam leitores. Assim, e acima de tudo, a biblioteca deve ser um espaço dinâmico, voltado ao prazer da leitura, à pesquisa, enfim à construção de saberes e de conhecimentos.

Outra questão relacionada à biblioteca diz respeito à democratização deste espaço, dando a possibilidade de a comunidade do entorno da escola também utilizá-la, visando a valorização do ato de ler tanto pelo aluno quanto pela família do aluno. Assim, perguntamos se a biblioteca abre aos finais de semana:



GRÁFICO: 3

Quase unanimemente, os alunos das duas escolas demonstram uma realidade, a qual, de certa forma, representa a situação da grande maioria das escolas públicas do Paraná que não divulgam nem compartilham a utilização da biblioteca com a comunidade do seu entorno. Dos 37 alunos, 36 da escola A e 34 da escola B, responderam que a biblioteca não abre aos finais de semana. Contudo, ressaltamos que, do montante de alunos pesquisados, também, um em cada sala respondeu que sim, a escola abre aos finais de semana, o que contraria a resposta da maioria dos alunos. Atribuímos esse elemento do resultado à falta de atenção do aluno na hora de responder às questões ou à falta de conhecimento da própria escola.

Na continuidade, a pesquisa aborda a questão do acesso à biblioteca. Perguntamos aos alunos das duas escolas como se dava o acesso aos livros biblioteca, objetivando detectar se a localização da biblioteca na escola facilita ou dificulta a formação de leitores, segundo a minha experiência na Educação, nem sempre o espaço destinado à biblioteca é de fácil acesso aos alunos, até mesmo pelas questões relacionadas à construção de muitas escolas que precisam organizar a biblioteca no espaço disponível, o qual nem sempre é o adequado.

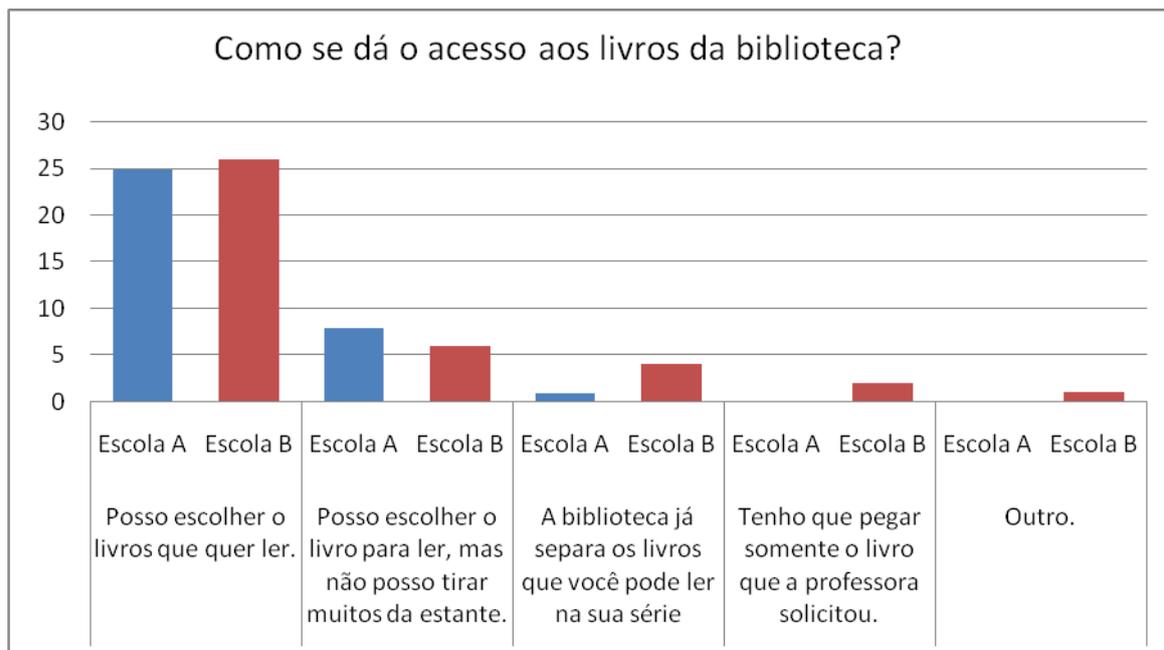


GRÁFICO: 4

Os dados demonstram que tanto os alunos da Escola A, quanto os alunos da Escola B comungam o fato de que ambas dão a oportunidade de o aluno escolher o seu livro de leitura. Isso faz com que exista uma possibilidade de os alunos desenvolverem uma intimidade com a leitura, com textos literários.

Como já colocado anteriormente, Candido (1972), atribui à literatura três funções: a social, a psicológica, a formadora, as quais são características que têm como papel proporcionar a emancipação, pois o ser humano, como sujeito de sua história, utiliza e sempre utilizou a arte para se comunicar com o mundo, tanto para contar seus feitos heróicos como para demonstrar o estado da sua alma. Neste sentido, mais de vinte e cinco alunos de cada escola, dos 37 disseram que podem escolher o livro que quiserem. Contudo, houve, ainda, quem dissesse, das que não podiam tirar muitos livros das estantes ou que a biblioteca separa os livros por ano escolar ou que o aluno só pode emprestar os solicitados pelos professores. Isto significa que tanto na Escola A, quanto na Escola B, a biblioteca ainda não se libertou de certas práticas que dificultam o acesso dos alunos aos livros, de forma lúdica. Neste caso, mais a escola B do que a escola A.

Outro questionamento diz respeito à aula de leitura na biblioteca. Apesar de este espaço ser grande, equipado e bem localizado, segundo a maioria dos alunos das duas escolas, eles nunca ou raramente utilizam a biblioteca para

aula de leitura. Então, pode-se inferir que há uma necessidade de as escolas começarem a implementar, em seu cotidiano, momentos destinados à leitura.



GRÁFICO: 5

Alguns alunos, contudo, responderam que tiveram aula de leitura na biblioteca. Essa discrepância nos dados pode dizer que em algum momento estes alunos frequentaram a biblioteca para aula de leitura, contudo, não podemos afirmar como e em qual circunstância aconteceram essas aulas.

Os dados demonstraram que as escolas pesquisadas, podendo estender às demais escolas públicas, precisam intensificar a frequência do aluno na biblioteca, para vinculá-la ao processo ensino e aprendizagem.

Prosseguindo com a pesquisa, quando perguntado aos alunos das duas escolas pesquisadas para qual atividade costumavam frequentar a biblioteca, alguns alunos responderam que a utilizavam apenas com o intuito de ler e a maioria respondeu que utilizavam a biblioteca para ler e pesquisar. Mesmo assim, pode ser considerado um número baixo, visto que em nas duas escolas, de um total de 37 alunos, na Escola A, 21 usam a biblioteca para ler e pesquisar; na Escola B, 13. A Escola A, neste quesito, apresentou um índice melhor.



GRÁFICO: 6

Quando perguntado se a biblioteca faz algo para incentivar a leitura, as respostas mostram que, segundo a maioria dos alunos das duas escolas, conforme gráfico, raramente ou nunca a biblioteca promove eventos objetivando o incentivo à leitura. Isso significa que a biblioteca, enquanto instrumento de formação de leitor, também precisa integrar o trabalho escolar de leitura com ações voltadas ao alunado da escola.



GRÁFICO: 7

Segundo a apostila do Profuncionário⁴² (Curso Técnico de Formação para os Funcionários da Educação - 2007) para a formação dos bibliotecários das escolas públicas, a biblioteca deve ser organizada para se integrar com a sala de aula e no desenvolvimento do currículo escolar. Deve funcionar como um centro de recursos educativos, integrado ao processo de ensino e aprendizagem, tendo como objetivo primordial desenvolver e fomentar a leitura e a informação. Poderá servir também como suporte para a comunidade em suas necessidades. Assim, o verdadeiro sentido da biblioteca escolar é o de estar integrado ao processo ensino e aprendizagem. Neste sentido, o profissional que trabalha na biblioteca precisa fazer a biblioteca funcionar para atingir este objetivo.

A biblioteca pode desenvolver atividades criativas por meio de diversas ações culturais interdisciplinares como: saraus, concursos literários, exposições diversas, enfim, proporcionar ao aluno maior proximidade com este ambiente.

⁴² O Profuncionário é um programa que visa a formação dos funcionários de escola, em efetivo exercício, em habilitação compatível com a atividade que exerce na escola. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php/?id=12365&option=com_content&view=article>. Acesso em: 26 nov. 2013.

Na sequência do questionário, foi perguntado sobre as características da biblioteca. O resultado comprova os investimentos recebidos pelas escolas por meio dos Programas Estaduais e Federais. Nas escolas em questão, os alunos, em sua maioria, responderam que a biblioteca é grande, arejada, limpa, com bom acesso e com muitos livros.

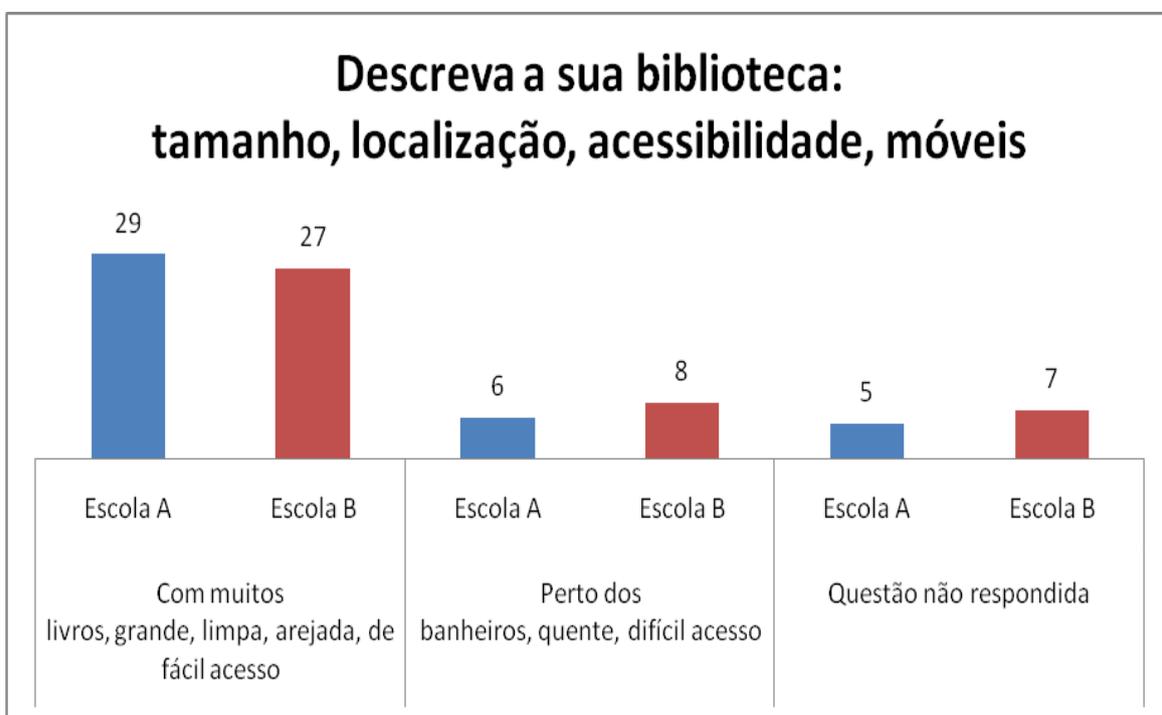


GRÁFICO: 8

Pode-se perceber que as bibliotecas das escolas pesquisadas representam um espaço adequado tanto fisicamente quanto em número de obras, mesmo tendo as suas diferenças. Devido a essas condições materiais, a leitura pode ser utilizada, pelos professores, como um diálogo entre o conhecimento sistematizado e o mundo real, pois o ato de ler funciona como um instrumento de combate à falta de conhecimento, já que por meio da literatura, os sujeitos adquirem experiências e alimenta o saber.

Constata-se, portanto, que as duas escolas, tanto a Escola A, quanto a Escola B possuem bibliotecas bem equipadas, bem localizadas, contudo com alguns acertos necessários a se fazer com relação ao seu funcionamento, principalmente a escola B.

2.2.2. O aluno e a leitura: que relação existe?

No processo escolar de aquisição da leitura, a literatura pode assumir o papel principal. Qual aluno não se encanta com os maravilhosos contos de fadas, com as histórias de aventura ou terror ou ainda com as tiradas engraçadas de alguma personagem numa cena? E as fábulas, então? É a natureza ensinando e atuando, envolvendo o aluno ao mundo do encantamento.

Neste sentido, perguntamos aos alunos das duas escolas pesquisadas se eles gostavam de ler:

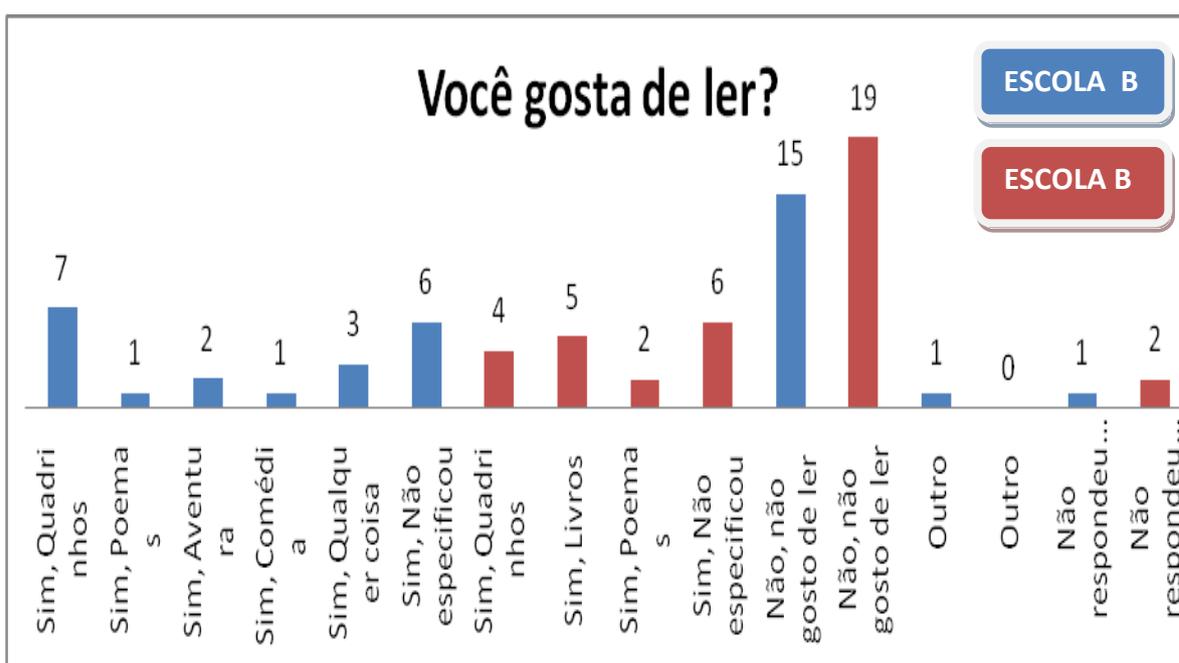


GRÁFICO: 9

A Escola A, cujo alunado possui poder aquisitivo um pouco melhor, apresentou um índice levemente melhor que a Escola B, que se localiza na periferia. Contudo, os alunos do sexto ano de ambas as escolas demonstraram, em sua maioria, que não gostam de ler. O índice de alunos da Escola B que não gostam de ler é de mais de 50%, enquanto a Escola A está apenas um pouco abaixo: de 37 alunos, 19 não gostam de ler. Este resultado é muito significativo e, aliado ao funcionamento da biblioteca já analisado, compreendem fatores que precisam ser analisados e debatidos pelos entes da escola, buscando soluções.



GRÁFICO: 10

As respostas demonstram que, na Escola A, o índice de alunos que não gosta de ler Literatura é menor: de 37 alunos, 11 não gostam, ao passo que, os demais desta mesma turma, disseram que lêem literatura. Já a escola B, o índice de alunos que não gosta de ler é maior: de 37 alunos, 25 não leem; um índice muito alto que precisa ser discutido pela escola para avaliar o que realmente pode ser implementado no ambiente escolar para melhorar esse índice, inclusive utilizando os seus recursos disponíveis.

Assim, quando perguntado aos alunos do sexto ano das duas escolas que gostavam de literatura, quem os incentivou a ler, a resposta foi:

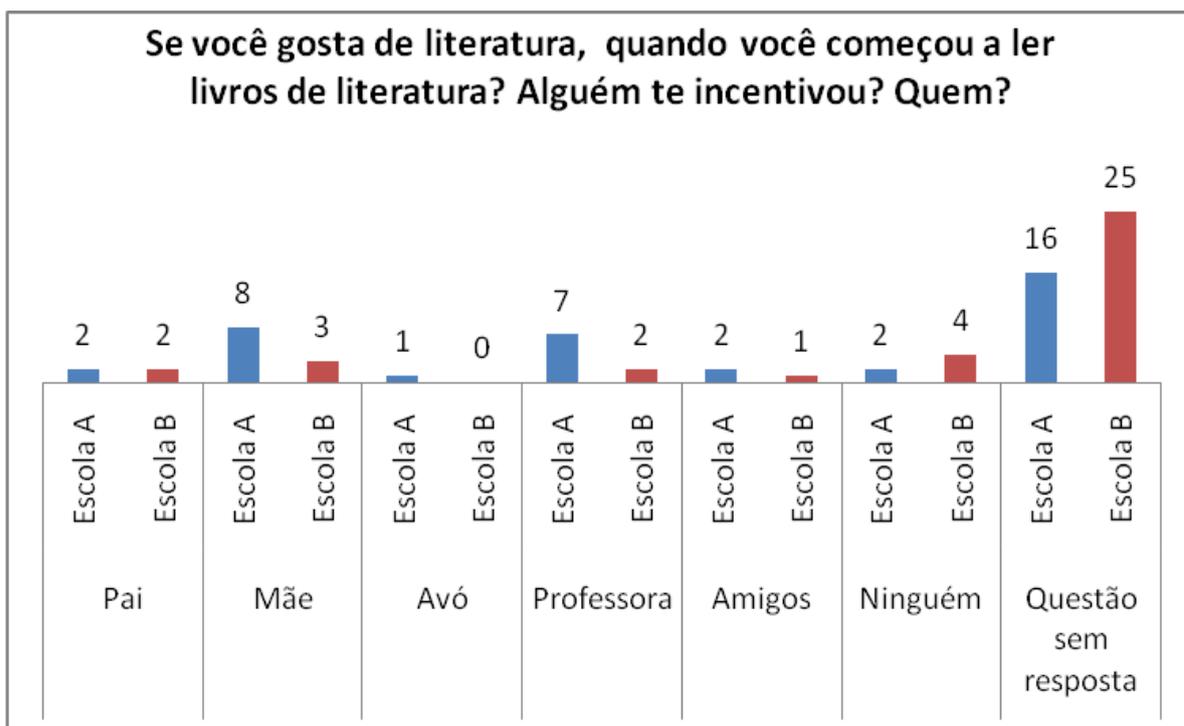


GRÁFICO: 11

Nas duas escolas, grande parte dos alunos não respondeu à pergunta, o que aponta para o fato de que tanto a escola quanto a família precisam participar mais, como agências de introdução e incentivo ao mundo da leitura que são, da formação do aluno, em leitor. Mesmo timidamente, as figuras do pai, da avó e dos amigos apareceram como incentivadores, contudo, os índices são baixos.

Com relação ao questionamento sobre a quantidade de livros lidos, respostas dizem que:

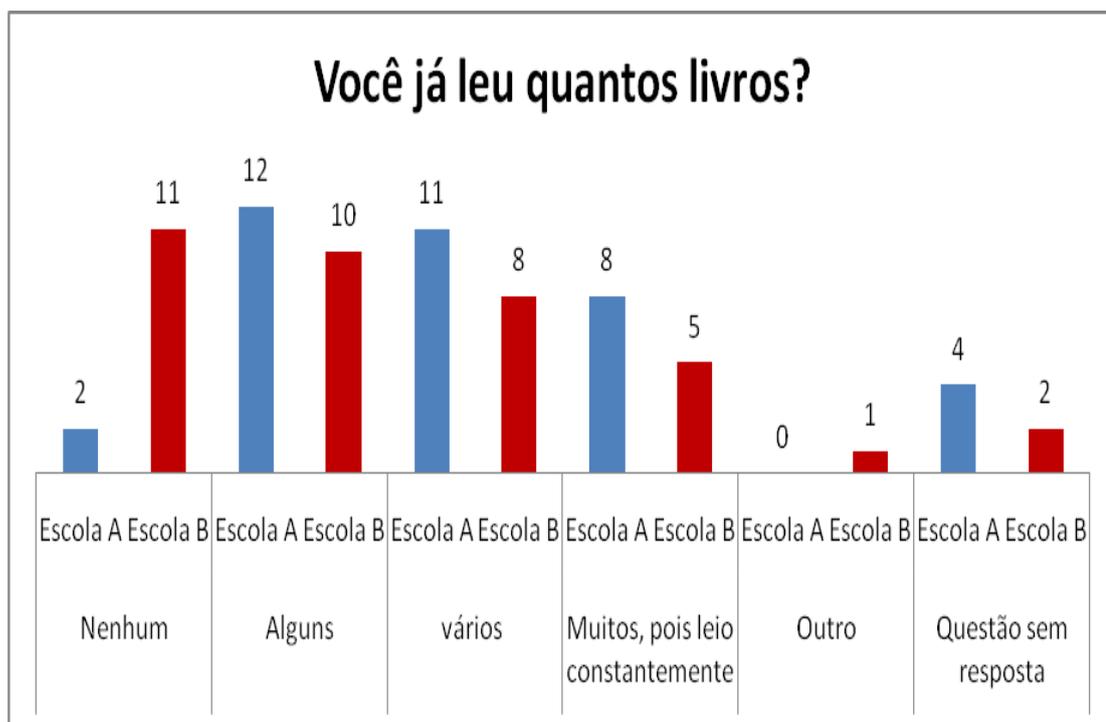


GRÁFICO: 12

Os dados mostram que os alunos da Escola B estão lendo menos que os alunos da Escola A, pois na resposta “não li nenhum livro”, a Escola B apresentou 11 alunos, de 37. Apesar do fato de que certamente esses alunos já leram algo em seus anos escolares iniciais, trata-se de um índice considerável, pensando na escola como a principal agência de letramento.

Continuando a proposta de investigação, a próxima questão diz respeito à experiência que o aluno possa ter com outras formas, que não as tradicionais, de leitura, adquiridas dentro ou fora da escola. A fanfiction, por exemplo, é um gênero presente tanto em sites especializados, quanto não especializados, na internet, portanto, de fácil acesso na web. Assim, quando perguntado se o aluno já havia lido ou escrito uma fanfiction, a resposta mais significativa foi que a maioria dos alunos das duas escolas desconhece o significado da palavra fanfiction.

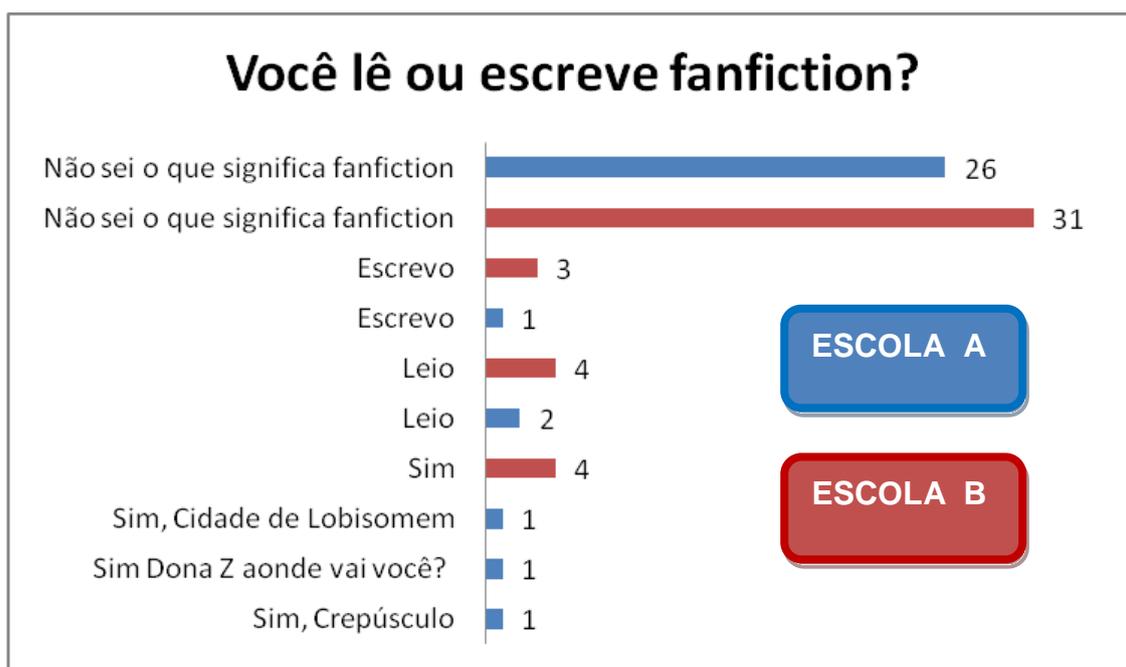


GRÁFICO: 13

Vale ressaltar que os alunos da escola A que disseram ler fanfiction, especificaram qual a obra: **Crepúsculo**, **Dona Z aonde vai você** e **Cidade de Lobisomem**, contudo, os alunos da escola B que disseram que leem fanfiction, não souberam especificar de qual obra ou de qual personagem foi criada a fanfic. Esse dado pode representar um descuido dos alunos na hora de responder ao questionário ou responderem sim apenas para não admitirem que não conheciam fanfiction.

Para complementar essa questão sobre fanfic, que está relacionada com leitura e também com escrita, perguntamos aos alunos das duas escolas se gostavam de escrever e considerável número de respostas representou o que já vem sendo constatado: que muitos alunos de sexto ano das duas escolas não gostam de escrever, como também, à semelhança do que foi constatado em outras questões sobre leitura, que não gostam de ler também. Uma resposta complementa a outra.

As respostas do que gostam de escrever estão na sua maioria em histórias e textos e essa falta de especificação das características do gênero, demonstra pouco conhecimento dos alunos do que realmente gostam de escrever. Poderiam, por exemplo, dizer que gostam de escrever histórias de

aventura ou de suspense ou, ainda, dizer que tipos de textos são esses que na escola A, 5 crianças r e na escola B, 8 crianças dizem escrever. Estes textos podem ser, inclusive, os passados na lousa pela professora.

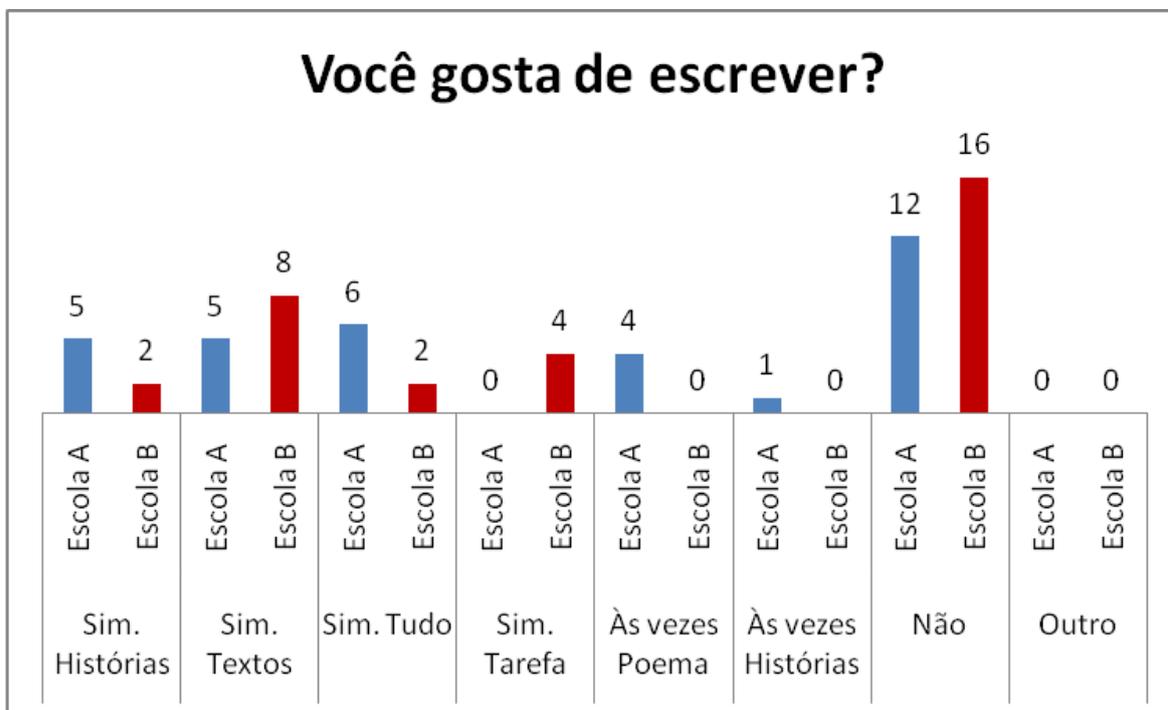


GRÁFICO: 14

Ainda perseguindo a concepção de que a escrita precisa ser valorizada em seu sentido pleno, perguntaram-se aos alunos das duas escolas se eles gostariam de ser alguma personagem ou de filmes que tenham assistido ou de livros que tenham lido, os quais tenham gostado. O resultado foi que dezessete dos trinta e oito alunos, primeiramente da escola A, disseram que não gostariam de ser nenhuma personagem, podendo demonstrar: ou que a leitura talvez não esteja acontecendo como deveria, na sala de aula, ou que o aluno não está freqüentando com assiduidade a biblioteca, ou, ainda, que simplesmente o aluno gosta da personagem, mas não gostaria de sê-la.

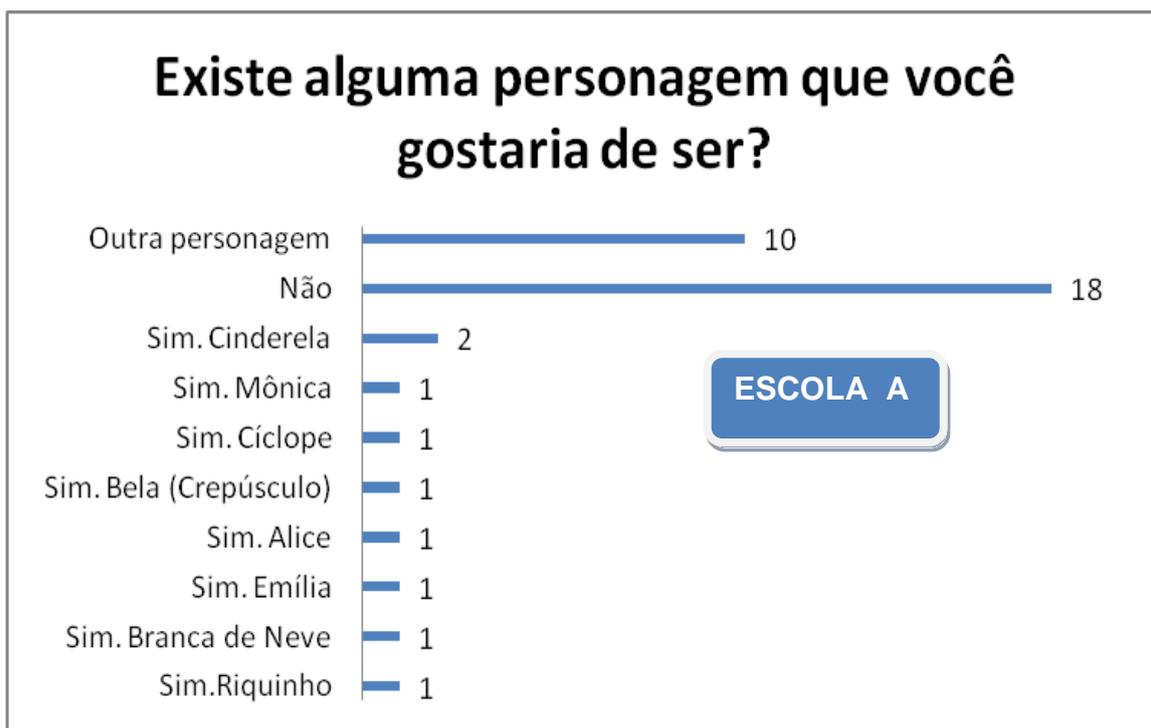


GRÁFICO: 15A

Não fugindo ao já constatado anteriormente, na escola A, na escola B, dos trinta e sete alunos pesquisados, vinte e cinco não gostariam de ser nenhuma personagem, enquanto os demais alunos, seis, escolheram alguma personagem.

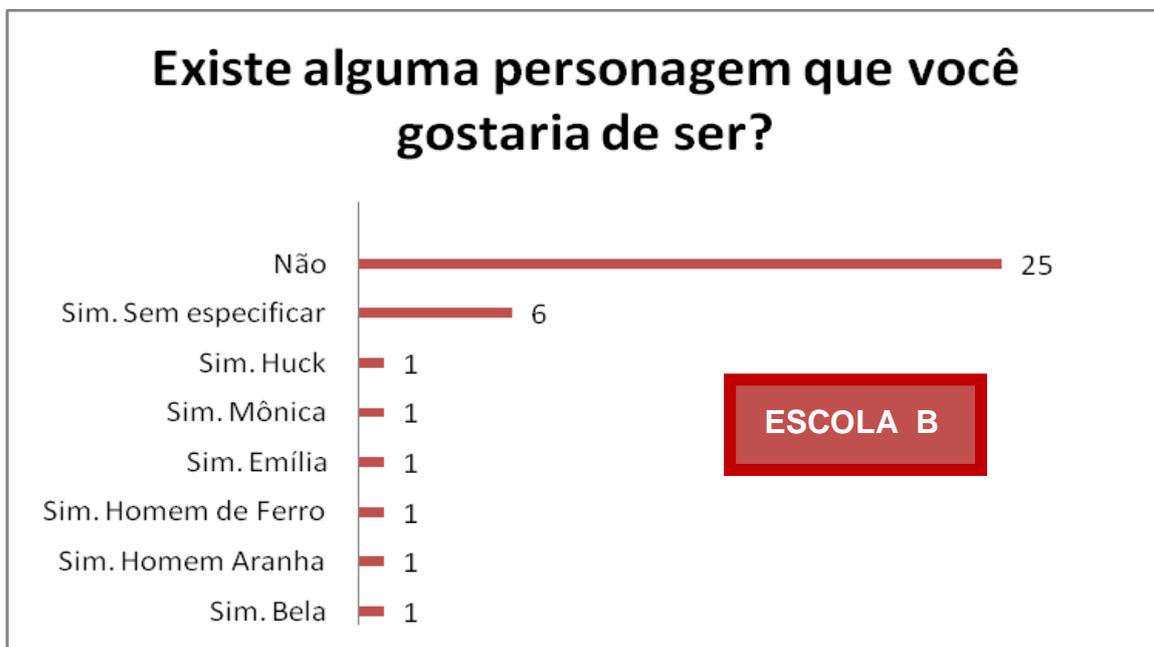


GRÁFICO: 15B

2.2.3. O Laboratório de informática e a internet: possibilidades de leitura

A tecnologia na escola representa a possibilidade de usufruir da leitura de uma forma diferente e atual, contando com todas as possibilidades que os espaços online podem oferecer. Estes momentos de interação podem assumir espaços maiores ou menores no processo de formação do leitor, conforme o entendimento da escola.

Os gráficos que se seguem dizem respeito ao laboratório de informática dos colégios e as suas possibilidades de utilização, ou ainda se é utilizado para o fortalecimento da leitura na escola.

Assim, perguntamos aos alunos do sexto ano tanto da Escola A, quanto da Escola B, como se dava a utilização da sala de informática já que, independente da condição da escola, todas receberam um laboratório de informática equipado, funcionando e com o apoio do CRTE (Coordenação Regional de Tecnologia) instalado nos Núcleos Regionais de Educação para dar formação e apoio aos professores no uso das tecnologias.

O resultado ao questionamento foi:

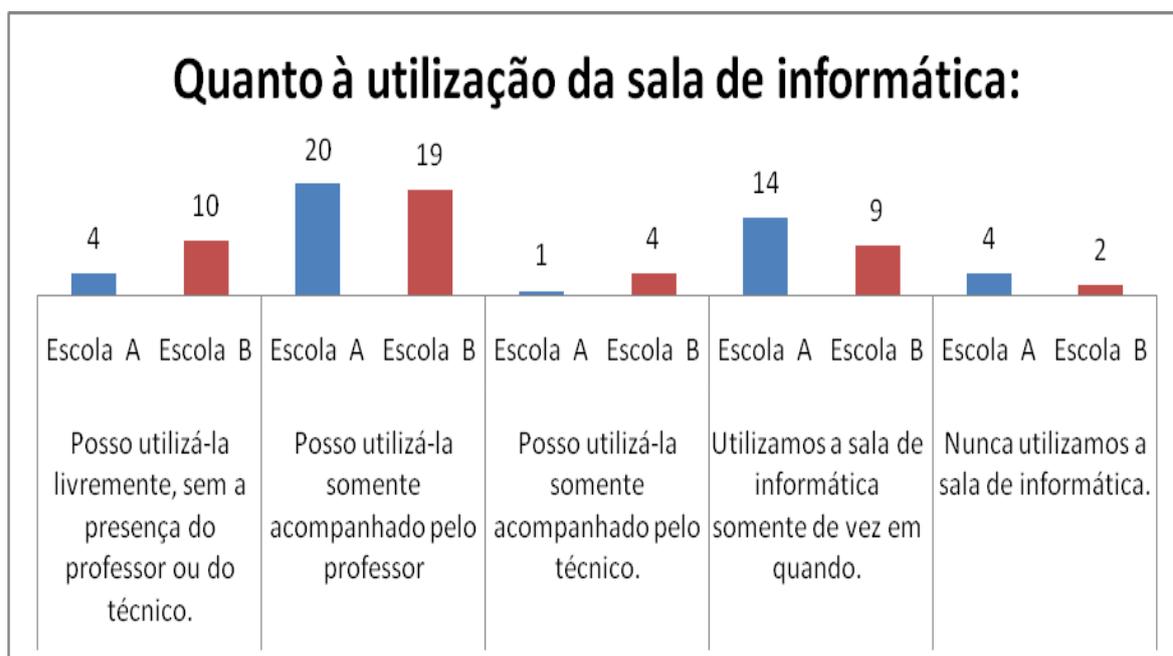


GRÁFICO: 16

Na Escola A, os dados demonstram que, na maioria das vezes, a utilização da sala de informática faz-se com acompanhamento do professor e esta utilização apenas acontece de vez em quando. Normalmente, não se pode utilizá-la livremente; na Escola B, os dados revelam que os resultados se parecem, o que se percebe é que nas escolas públicas o laboratório de informática compõe o ambiente escolar, contudo, precisa ganhar mais espaço no processo ensino e aprendizagem e na formação do leitor.

Neste sentido, prosseguindo a pesquisa, perguntou-se se o aluno já havia tido aula de Língua Portuguesa na sala de informática. Segundo os dados, a maioria dos alunos da escola B disse já ter tido, contudo, os alunos da Escola A, em sua maioria, vinte e cinco, respondeu nunca ter utilizado o laboratório de informática para aula de Língua Portuguesa. A escola B, neste quesito, demonstrou potencial para implementar um trabalho de formação de leitor utilizando o ciberespaço. O resultado da escola A, no entanto, reforça a necessidade de a escola aproveitar todas as possibilidades de utilização das ferramentas online, na construção da aprendizagem e do processo de aquisição da leitura efetiva.

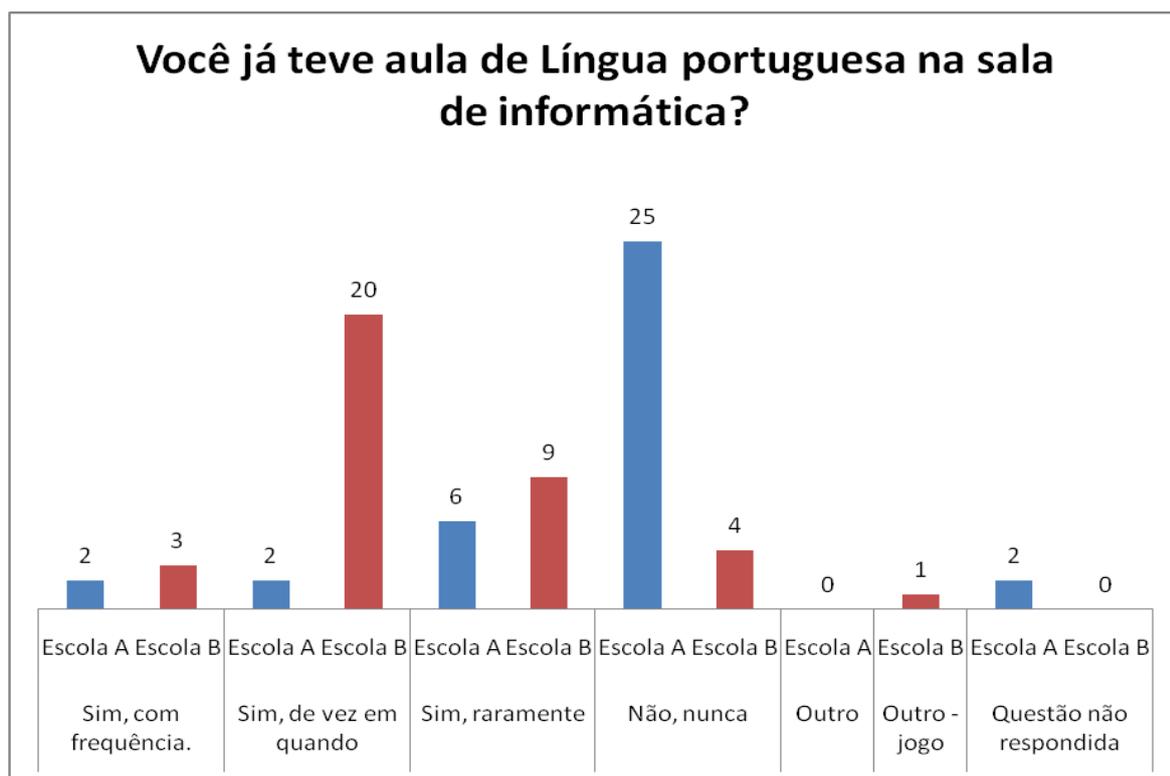


GRÁFICO: 17

Assim, perguntamos aos alunos qual conteúdo trabalhado nas aulas de Língua Portuguesa, quando acontece no laboratório de informática. Nas duas escolas, os conteúdos trabalhados foram: leitura, interpretação e produção de texto, chamando a atenção para o número de alunos que confirmaram nunca terem tido aula de Língua Portuguesa no laboratório de informática, sendo a maioria na Escola A. O uso da tecnologia para a construção do conhecimento pode, segundo Lévy (2000), favorecer, ao aluno, a oportunidade de experimentar outras linguagens e saberes. As tecnologias adentram a escola para viabilizar uma prática de ensino e aprendizagem que tragam bons resultados.

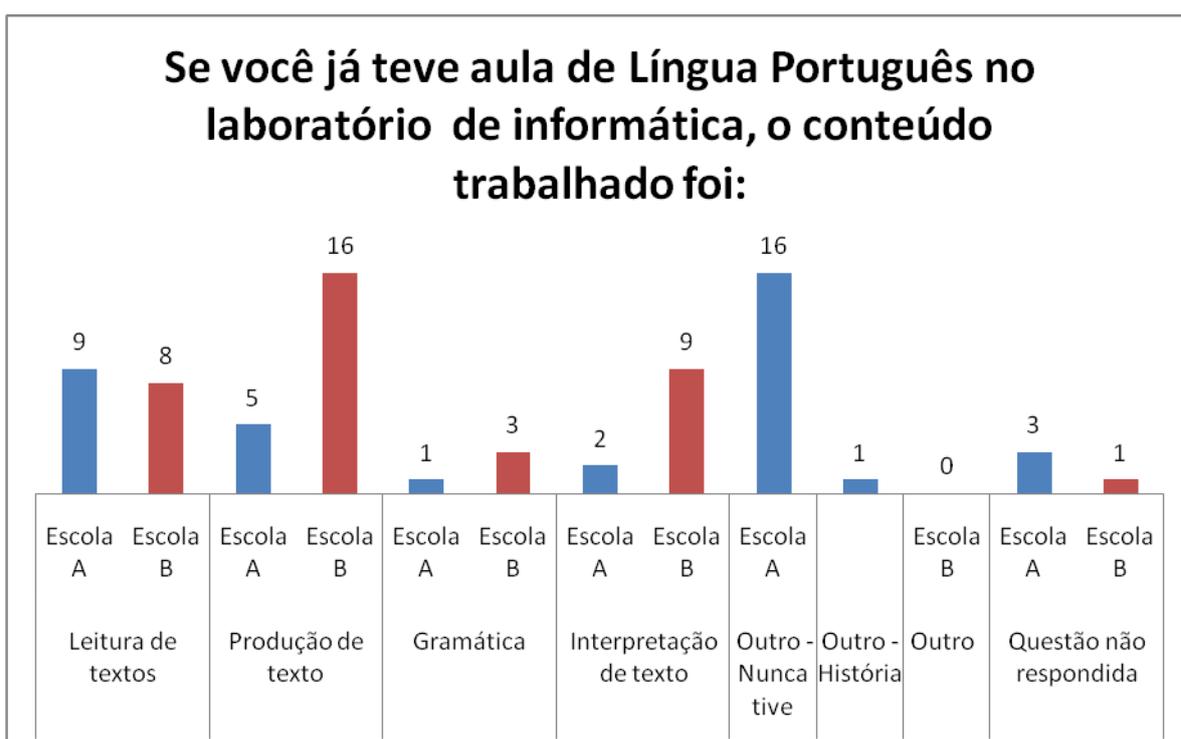


GRÁFICO: 18

Quando perguntado aos alunos sobre como ele classificaria o uso da tecnologia na escola, constatamos que na escola B, o índice foi maior de alunos que disseram ser ineficiente por faltarem técnicos para auxiliar professores e alunos. Contudo, o maior número de alunos das duas escolas A e B disseram que o laboratório é eficiente e bem relacionado à aula. Isto significa que os dois estabelecimentos de ensino têm feito um trabalho de inclusão digital dos alunos, por meio da relação entre conhecimento e tecnologia.

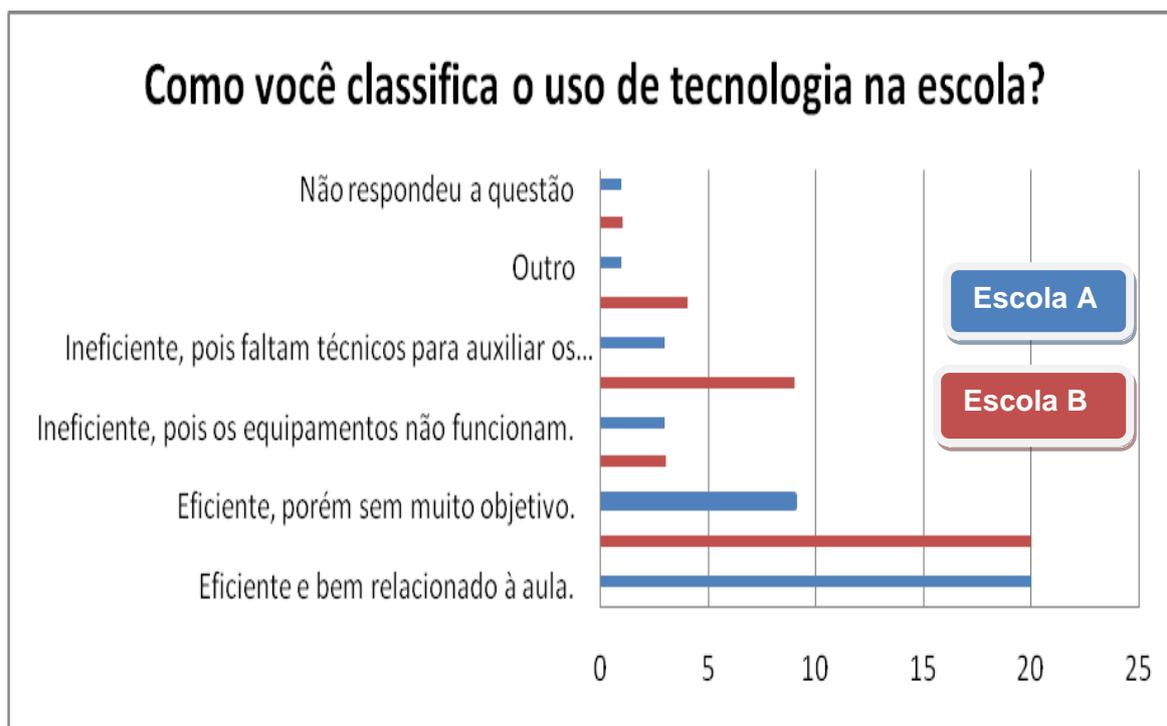


GRÁFICO: 19

Outro aspecto abordado na pesquisa foi sobre o uso da internet na escola, como ferramenta de inclusão do aluno no mundo da leitura. Conforme a pesquisa, existem alguns impedimentos, talvez sazonais, que impedem o acesso à internet, segundo as respostas de parte dos alunos, como por exemplo, a falta de funcionamento de alguns computadores, o que pode ter motivado também a resposta “não tenho acesso à internet” de alguns alunos. Contudo, tanto os alunos da Escola A, quanto os alunos da Escola B disseram que há sim a possibilidade de acesso à internet, fato que comprova que existe uma intenção de a escola desenvolver um trabalho voltado para um ensino e aprendizagem, por meio da tecnologia.

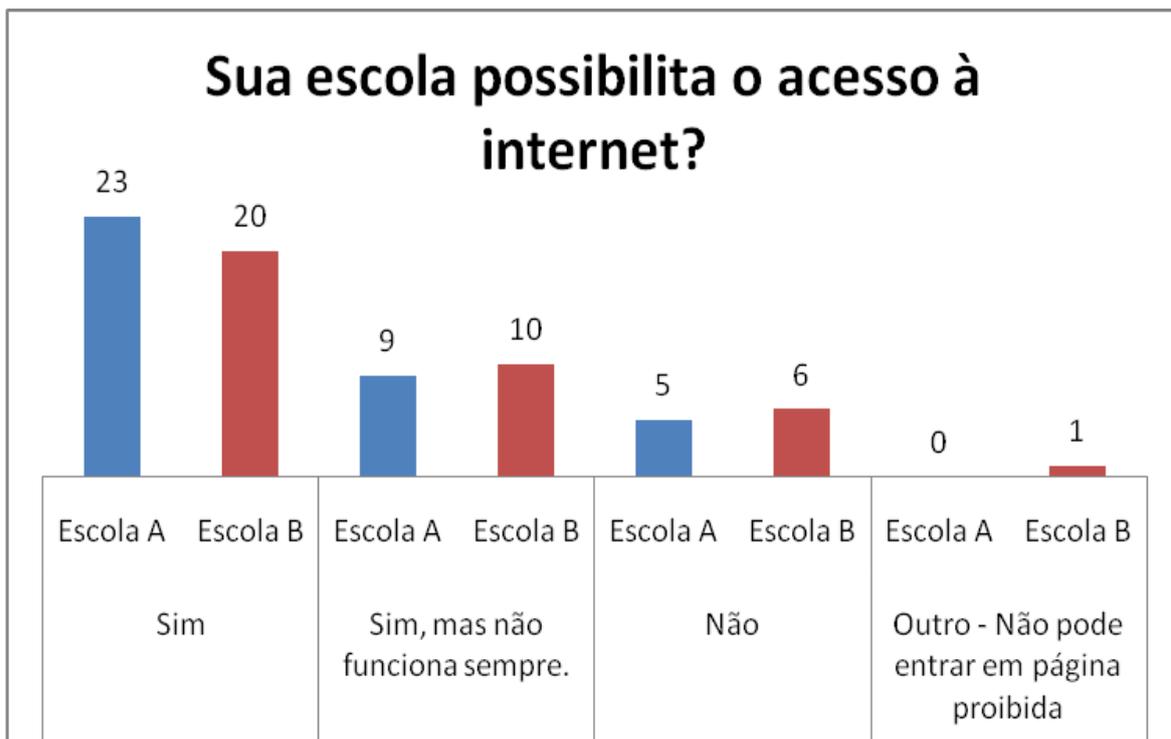


GRÁFICO: 20

Nesta perspectiva, sobre a possibilidade de utilização da internet na escola, o maior número de alunos das duas escolas respondeu que sempre podem acessar a internet, mas somente na presença do professor, sendo que o maior número de alunos nessa resposta pertence à Escola B, 25 alunos e para 14 da Escola A. É também considerável o número de alunos da Escola A que responderam nunca ter utilizado a internet da escola, 10 alunos, para 4 da Escola B. Neste quesito, a Escola B parece estar melhor posicionada, pois parece utilizar o laboratório de informática com mais frequência. Nesta questão, o foco foi apenas a frequência de utilização do laboratório de informática, não importando neste momento, o conteúdo do trabalho.

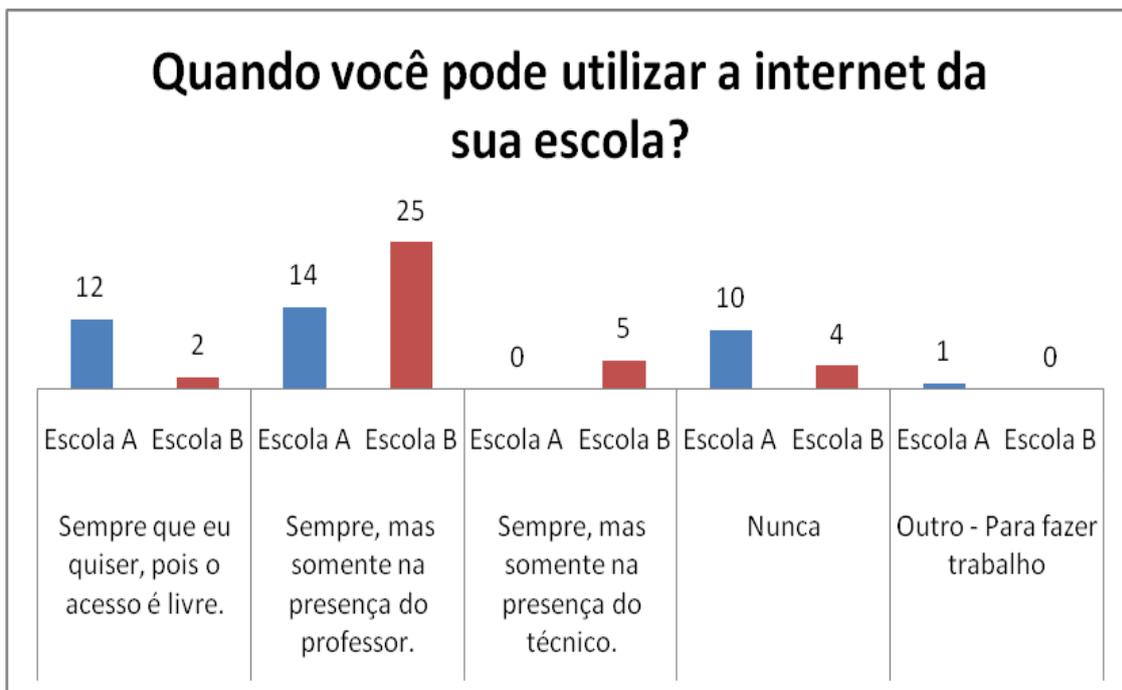


GRÁFICO: 21

Perguntou-se aos alunos das duas escolas, também, qual seria o conteúdo trabalhado quando do acesso à internet. Tanto para a Escola A, quanto para a Escola B, as respostas foram contraditórias, pois, ao mesmo tempo em que disseram utilizar livremente a internet com o acompanhamento do professor, também disseram que não utilizam livremente a internet, pois há sites proibidos. Infere-se que os alunos podem utilizar a internet desde que seja com objetivos pedagógicos e com acompanhamento do professor, o que já era de se esperar, demonstrando que as escolas pesquisadas estabelecem a mesma relação com o laboratório de informática.

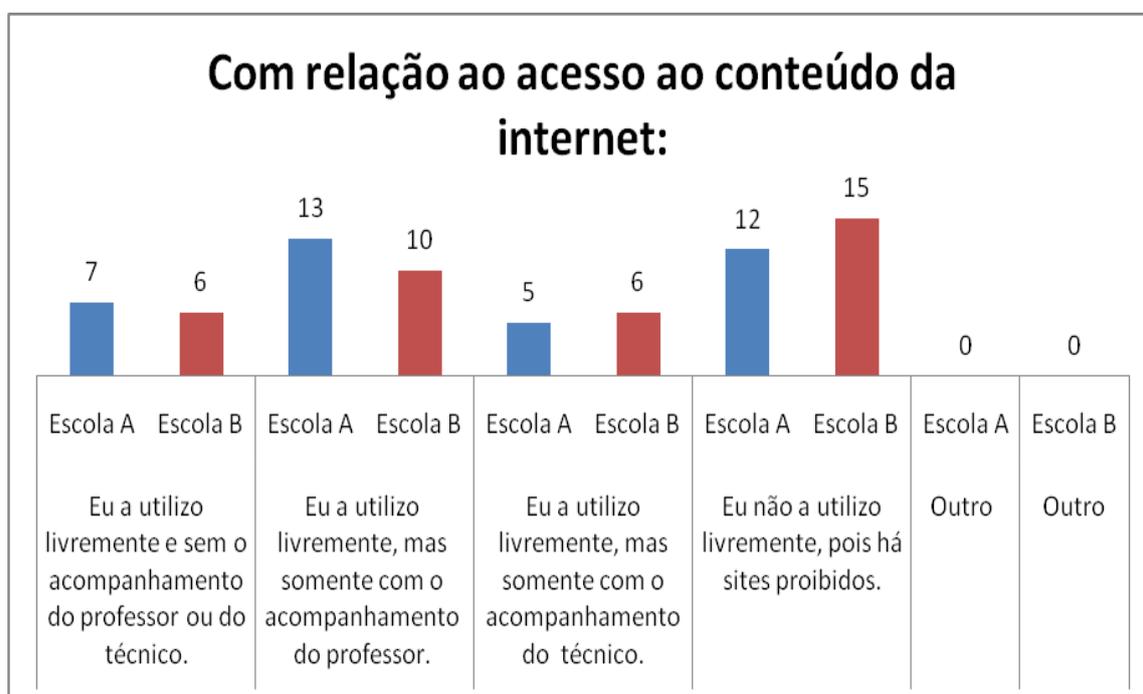


GRÁFICO: 22

A leitura, com o advento da internet se expandiu para além dos livros, o que vem sendo um desafio para a escola, pois não é tarefa fácil repensar as práticas de leitura vigentes. Neste sentido, a próxima questão diz respeito à leitura na internet. Será que os alunos já utilizaram a internet para ler? As escolas públicas do Paraná possuem bons laboratórios de informática, os quais podem proporcionar ao alunado momentos prazerosos de leitura.

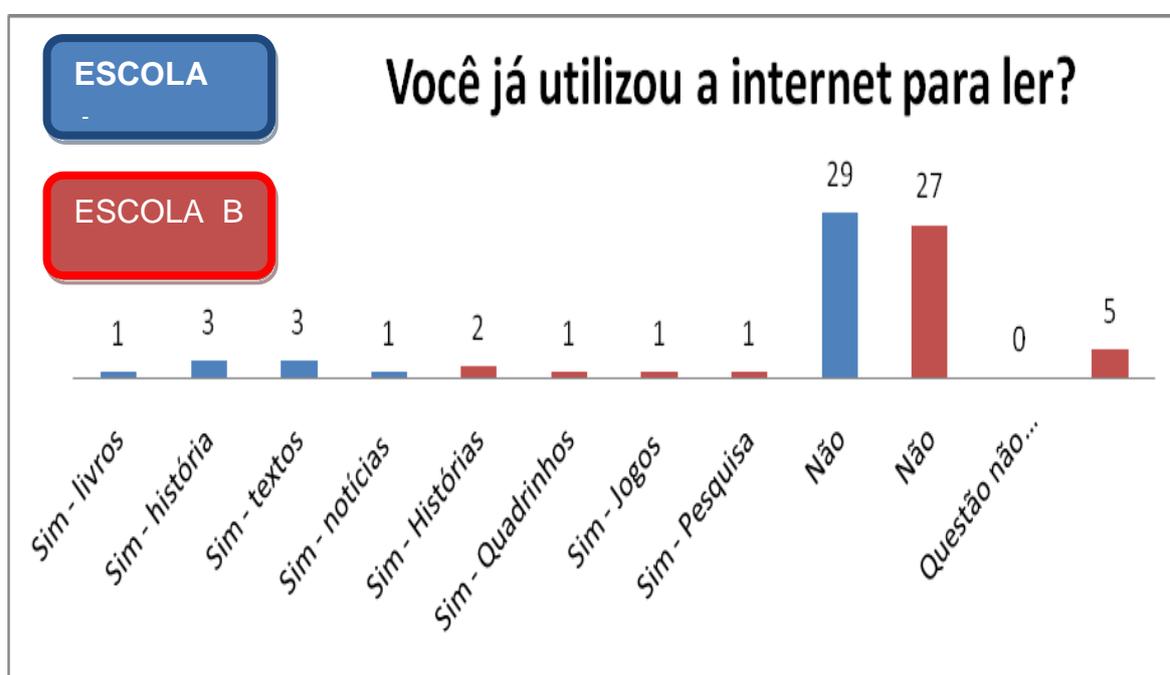


GRÁFICO: 23

Respondendo ao questionamento, os alunos das duas escolas disseram que não utilizam a internet para ler, o que pressupõe que a tecnologia poderia estar sendo utilizada como instrumento de formação de leitor, mas está-se perdendo a oportunidade de ler, por exemplo, fanfictions. O fato de alguns alunos terem respondido que lêem pode denotar que seja leitura fora do ambiente escolar.

Perguntamos se o aluno possuía Blog ou alguma Rede Social. A resposta comprova que alguns alunos têm acesso à internet fora de escola, o que facilita o trabalho escolar, pois o aluno já possui proximidade com a máquina. O aumento do acesso dos alunos da rede pública representa melhora da renda das famílias, significando que a escola precisa aproveitar esta ferramenta nas atividades de ensino, pois o aluno ano após ano vem se tornando um sujeito conectado.

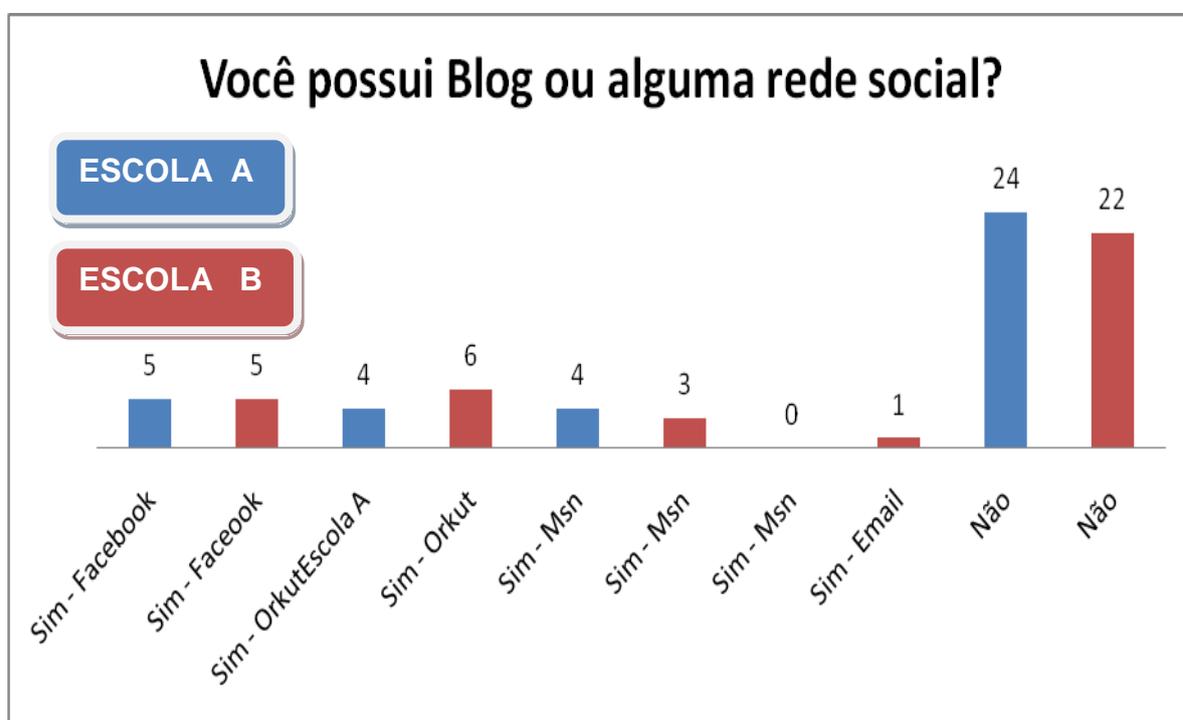


GRÁFICO: 24

Contudo, a resposta sobre se possuem Redes Sociais surpreende no sentido de que é difícil pensar, hoje, num aluno que não participe de uma rede social. Existe, então, a possibilidade de que a pergunta não tenha sido compreendida, pois dos 37 alunos pesquisados em cada escola, 24 da Escola A e 22 da Escola B não possuem blog ou Rede Social, o que vem contradizer os pressupostos relativos à condição econômico-cultural, pelo menos da escola A.

As questões que se seguem estão relacionadas à leitura na internet. Perguntamos para os 37 alunos das duas escolas A e B se já haviam lido algum livro, história em quadrinhos, dentre outros, em algum site da internet e a resposta condiz com os resultados anteriores.

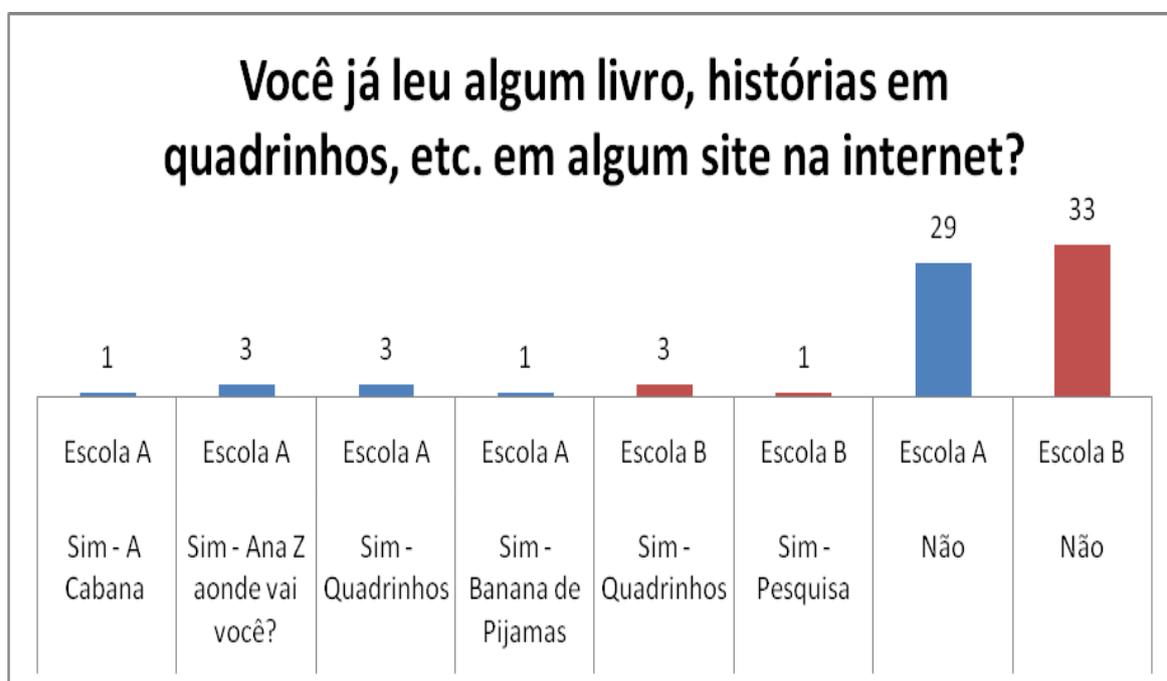


GRÁFICO: 25

Dos 37 alunos, 29 da Escola A e 33 da Escola B responderam que não, nunca leram por meio da ferramenta internet. Infere-se, portanto, que a escola ainda não oportunizou ao aluno novas possibilidades comunicacionais e culturais: jogos online, sites literários, os quais podem levar o aluno a ter contato com narratividades, muitas vezes, colaborativas.

2.2.4. A TV Pendrive: tecnologia dentro da sala de aula

Na continuidade da pesquisa, elaboramos algumas questões sobre a TV Pendrive, um aparelho de TV que possui entrada para cartão de memória. O professor pode salvar, em seu pendrive objetos de aprendizagens e utilizá-los nas aulas. Esses objetos são recursos que podem complementar e apoiar o processo de ensino-aprendizagem, que estão disponíveis no Portal Dia a dia Educação do Estado do Paraná. No site, estão disponibilizados áudios e vídeos produzidos

pela TV Paulo Freire e os objetos de aprendizagem (animações 2D, imagens, ilustrações, etc.) desenvolvidos pelo Multimeios, acervos de domínio público disponíveis na Internet e catalogados pelo Portal e acervos digitais diversos adquiridos pela SEED.

Desta forma, perguntamos se a sala de aula possui TV Pendrive.

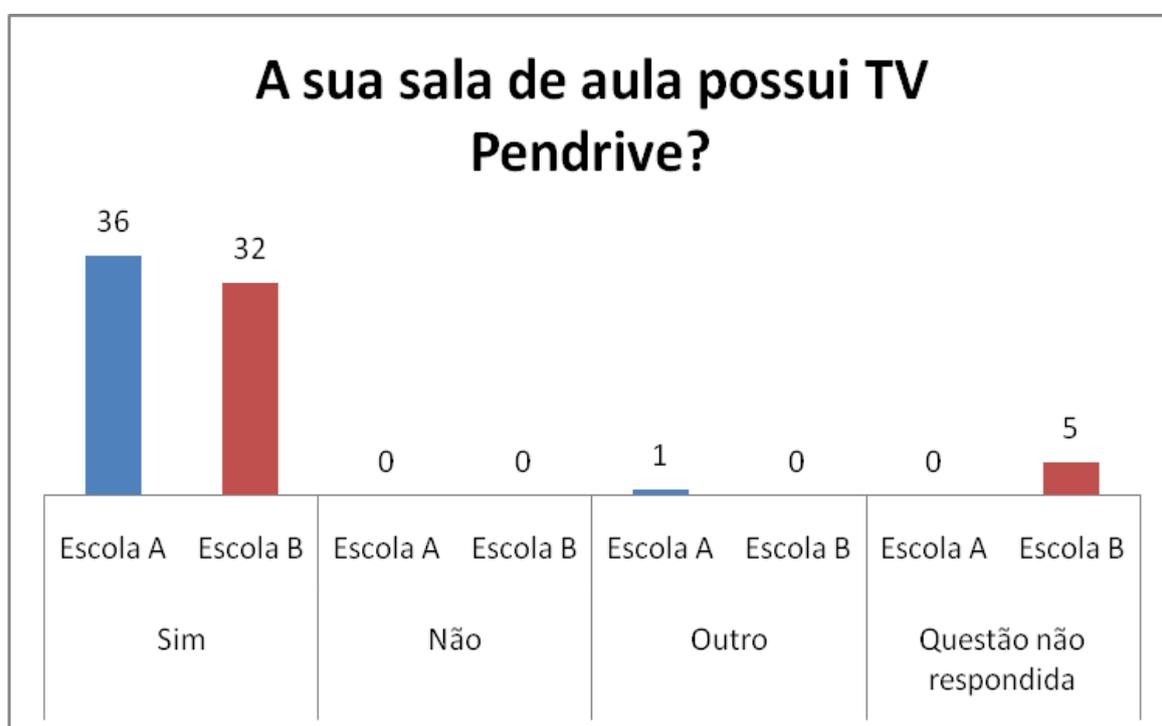


GRÁFICO: 26

O objetivo foi delimitar se a TV Pendrive, presente em cada sala de aula, estava sendo utilizada como instrumento de aprendizagem e de ingresso e fortalecimento do aluno no mundo da leitura, ou se ele se constituía apenas em mais um objeto na sala-de-aula. Acreditamos que para haver aprendizagem, deve haver uma integração dos projetos que envolvem tecnologia educacional (mídia digital) e as demais fontes de aprendizagem tradicionais. Os dados confirmam que a TV pendrive está presente na escola e em sala de aula, pois, dos 37 alunos pesquisados, de cada escola, 36 da escola A e 32 da escola B, disseram que na sala de aula há TV pendrive.

Neste sentido, perguntamos aos alunos se TV pendrive era utilizada com frequência nas aulas e o resultado foi:

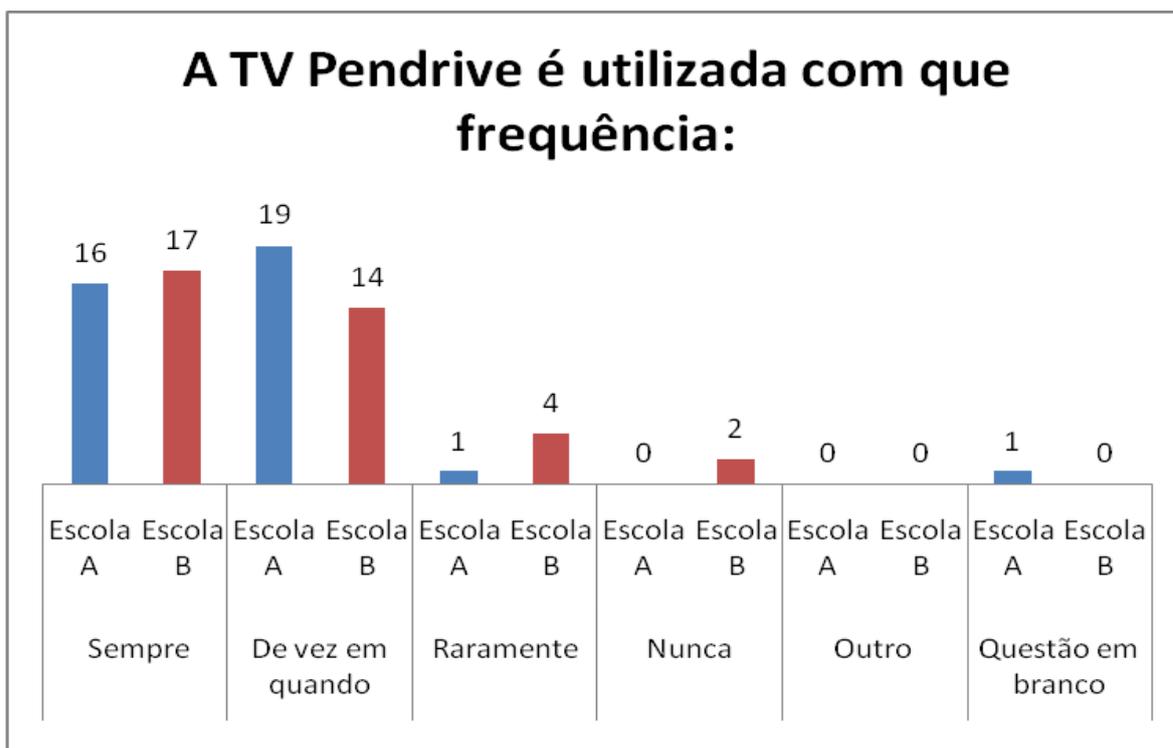


GRÁFICO: 27

Os itens “de vez em quando e sempre” sobressaíram-se nas respostas das duas escolas. De um total de 37 alunos, 16 alunos da Escola A e 17 alunos da Escola B, disseram “sempre”; 19 alunos da Escola B e 14 alunos da Escola A, disseram que utilizam a TV pendrive “de vez em quando”. A proximidade de respostas em “sempre” e “de vez em quando” pode sugerir que para o aluno de sexto ano ainda há uma certa dificuldade em discernir até que ponto algo deixa de ser utilizado de vez em quando para ser utilizado sempre. Assim, consideramos o resultado desta questão positiva.

Nesta perspectiva, perguntamos “com que frequência a TV pendrive era utilizada na disciplina de Língua Portuguesa”.

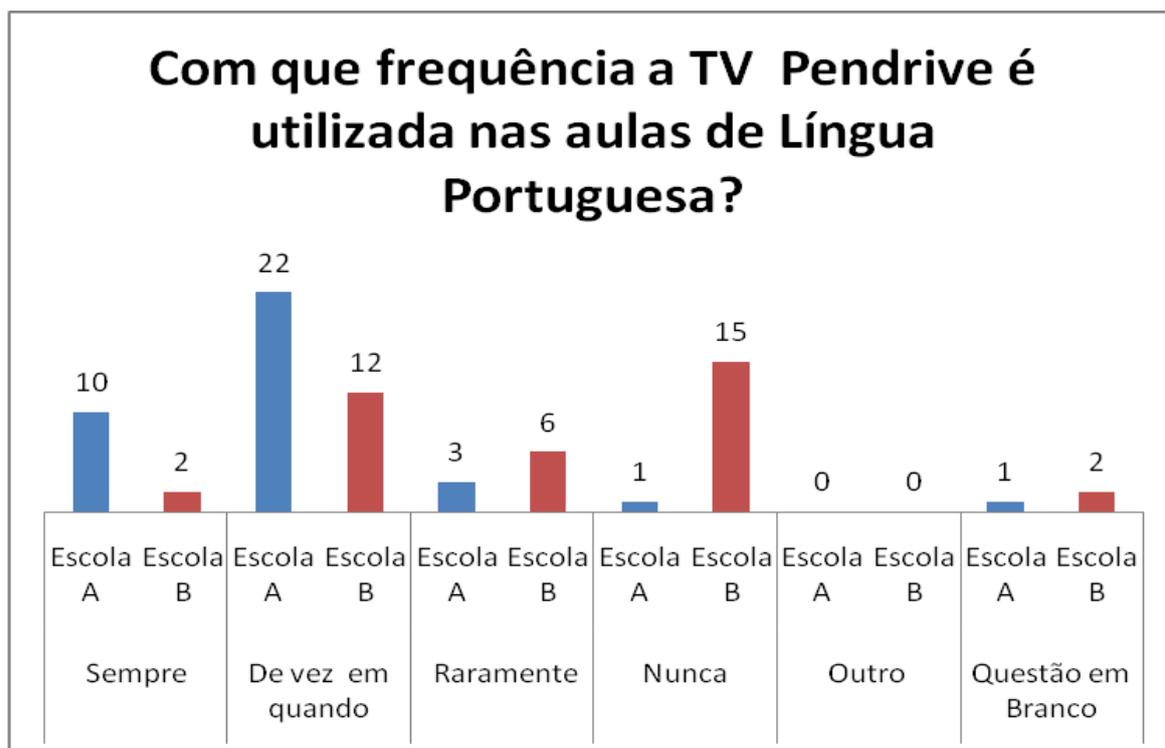


GRÁFICO: 28

A Escola A demonstrou utilizar mais a TV Pendrive na Língua Portuguesa: de 37 alunos, 22 responderam que “de vez em quando” utilizam e 10 responderam que “sempre” utilizam. Já a Escola B, os resultados apontam para uma maior dificuldade de se utilizar a TV pendrive no estudo da língua: 15 alunos responderam que “nunca” e 12 alunos responderam que “de vez em quando”. No uso desta tecnologia, a Escola B, portanto, utiliza menos este recurso na construção do conhecimento na Língua Portuguesa.

Quando perguntamos também sobre os conteúdos de Língua Portuguesa que foram trabalhados por meio dessa mídia, observa-se a diferença do trabalho das duas escolas quanto à metodologia e a valorização da leitura em outros suportes.

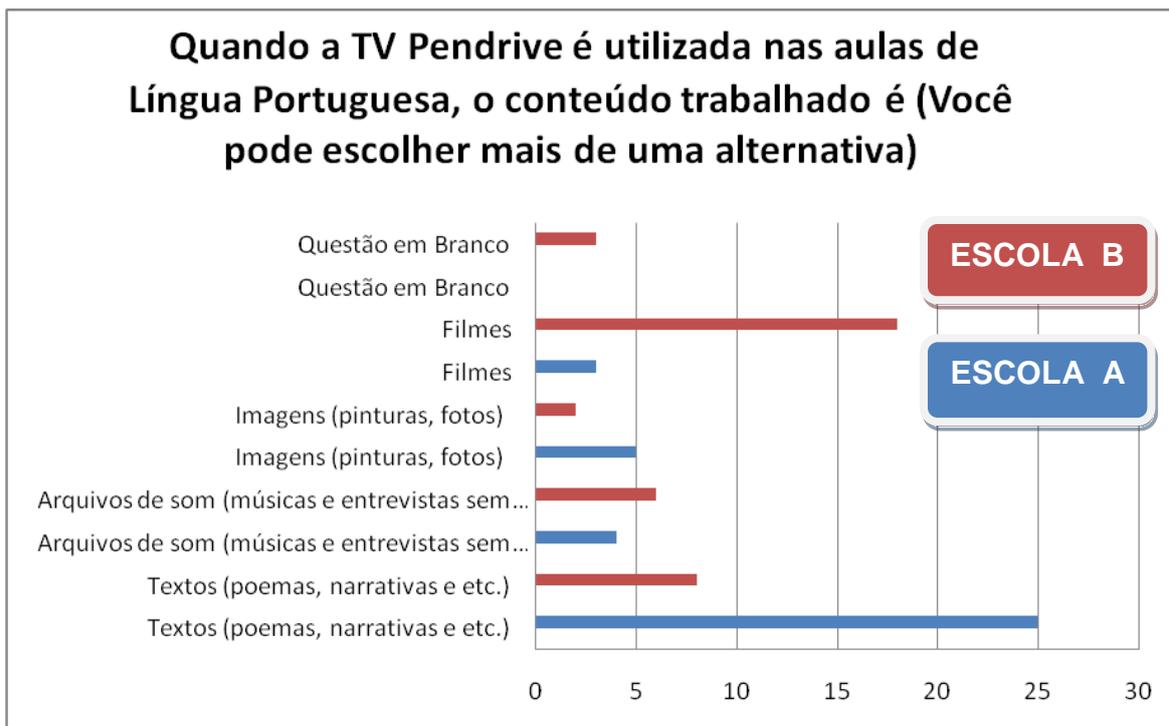


GRÁFICO: 29

Segundo o resultado das respostas para este questionamento, o conteúdo mais trabalhado pela escola A, 25 alunos, é a literatura, de modo que podemos inferir que a leitura literária desenvolvida por esta escola pode estar conduzindo o aluno a encontrá-la em outros suportes que não somente os livros. Na Escola B, por sua vez, dos 37 alunos pesquisados, 18 disseram que utilizam a TV Pendrive para filmes, o que não fornece pistas de qual trabalho de leitura é desenvolvido com essas exibições ou mesmo qual trabalho é realizado.

Prosseguindo a pesquisa sobre o trabalho que a escola pode desenvolver com o aluno visando a sua autonomia e amadurecimento por meio do uso da tecnologia, perguntamos se o aluno já utilizou a TV pendrive para apresentar algum trabalho. Constatou-se, que, nas duas escolas pesquisadas, o equipamento não está sendo utilizado regularmente pelo alunado.

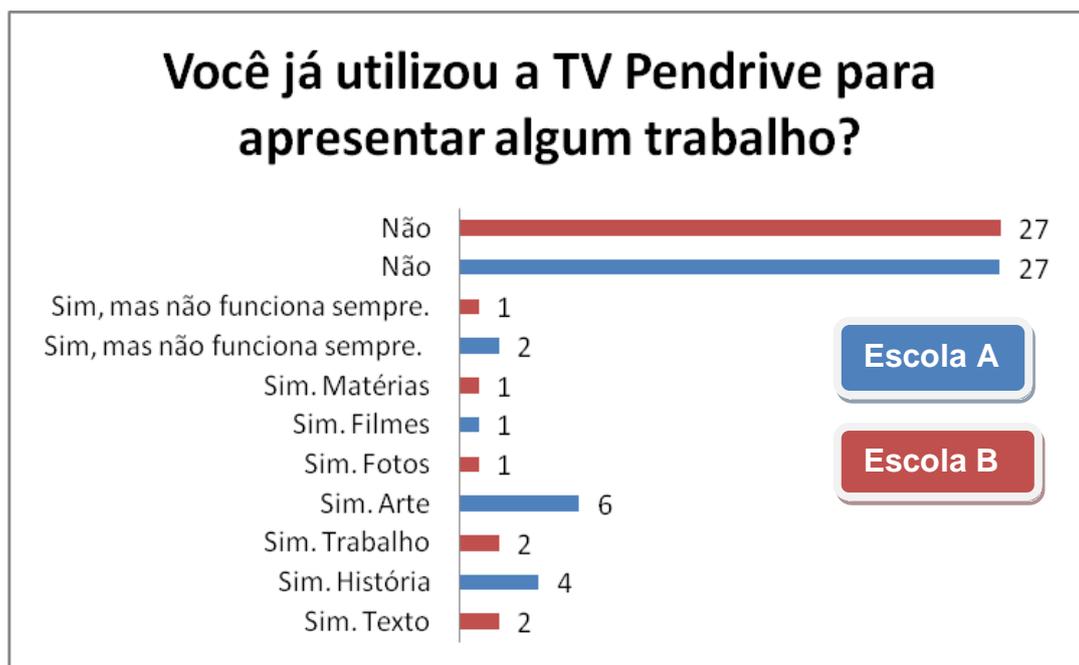


GRÁFICO: 30

Dos 37 alunos pesquisados, 27 (Escola A e B) disseram que nunca utilizaram a TV Pendrive para apresentar trabalhos, sinalizando que as escolas, poderiam explorar mais as potencialidades dos materiais, principalmente relacionadas à tecnologia, favorecendo os momentos de aprendizagem e contato com a leitura.

2.3. Os resultados: uma análise comparativa dos dados

Os dados apresentados nos gráficos trazem para a análise algumas informações sobre a relação entre o processo ensino e aprendizagem de leitura e o uso das tecnologias e materiais presentes nas duas escolas de Campo Mourão. As respostas aos questionamentos, de forma generalizada, mostram que existe uma necessidade de se repensar, na escola, algumas práticas, em prol de uma educação literária voltada ao letramento.

Nesta perspectiva, os resultados do questionário aplicado aos alunos do sexto ano das escolas A e B, mostram que com relação à biblioteca, nas duas escolas são de fácil acesso, grande e arejada. Os alunos podem utilizá-las sempre, podendo ler o título que escolherem, com liberdade. Contudo, os alunos

das duas escolas A e B, responderam que este espaço não abre aos finais de semana para o acesso da comunidade; também os alunos das duas escolas não têm aulas de leitura na biblioteca, pois ambas disseram que “não, nunca”, sendo esse índice, maior na escola B. Porém, se forem agrupados os alunos da escola A que responderam “sim, raramente” (12 alunos) para a utilização da biblioteca para aula de leitura e “não, nunca” (14 alunos), o resultado será um número igual ao da escola B (26 alunos). Então, infere-se que tanto a escola A, quanto a escola B, deixam de utilizar a biblioteca para aula, especificamente, de leitura.

Com relação ao motivo da utilização da biblioteca, os alunos das duas escolas disseram que a utilizam para ler e pesquisar: 21 alunos da escola A e 13 alunos da escola B. Quando o questionamento se refere ao trabalho da biblioteca enquanto incentivadora da leitura, os alunos das duas escolas disseram que nunca ou raramente a biblioteca promove qualquer projeto para envolver os alunos no mundo da leitura: a escola A, 32 alunos e escola B, 29 alunos.

Quanto à utilização do laboratório de informática, nas duas escolas, a maioria dos alunos disse que pode utilizá-lo, mas acompanhados do professor e, no quesito utilização do laboratório de informática para aulas de Língua Portuguesa, a escola B, segundo os resultados, faz mais uso dos computadores para este fim. Da escola B, 25 alunos e 20 alunos da escola A.

Com relação à utilização da internet, a maioria dos alunos das duas escolas (Escola A, 23; Escola B, 20) afirmam que a escola possibilita o acesso à internet, assim como a maioria dos alunos das duas escolas respondeu sobre como é a utilização do laboratório de informática: “sempre, mas somente na presença do técnico” (Escola A, 13; Escola B, 10). Ainda nesse sentido, é importante destacar a resposta “Eu não o utilizo livremente, pois há sites proibidos”, que demonstrou votação expressiva. Quanto à utilização deste espaço, a maioria dos alunos das duas escolas (Escola A, 12; Escola B, 15) disse que a utiliza livremente, mas somente com o acompanhamento do professor.

Na relação entre a internet e a leitura, de 37 alunos, 29 da Escola A e 27 da Escola B, disseram que nunca utilizaram a internet para ler. Esse índice foi maior na Escola A. A maioria dos alunos das duas escolas, também, afirma que não possui Blog ou alguma Rede Social (Escola A, 24; Escola B, 22). Sobre a pergunta se o aluno “já leu algum livro, histórias em quadrinhos, etc. em algum

site na internet”, a maioria dos alunos das duas escolas também disse “Não” (Escola A, 29; Escola B, 33).

Com relação à TV Pendrive, nas duas escolas, segundo a resposta dos alunos para esta questão, todas as salas de aula possuem o aparelho e a maioria dos alunos respondeu que é utilizada “sempre” (Escola A, 16; Escola B, 17), ou “de vez em quando” (Escola A, 19; Escola B, 14). Sobre “Com que frequência a TV Pendrive é utilizada nas aulas de Língua Portuguesa”, na Escola A, a maioria dos alunos, disse que somente “de vez em quando” e 15 alunos da Escola B disseram que “nunca” tiveram aula de Língua Portuguesa utilizando a TV Pendrive. Na Escola A, o conteúdo trabalhado nesta mídia é a literatura e na Escola B, a TV é mais utilizada para filmes.

Quando perguntado aos alunos se já apresentaram algum trabalho utilizando a TV Pendrive, 27 alunos das duas escolas disseram que não. Contudo, o alunado das duas escolas respondeu que “a tecnologia na escola” é eficiente e sua utilização é bem relacionada à aula, 20 alunos de cada escola, dos 37 entrevistados.

No último bloco de questões, cujo foco é identificar que tipo de relação o alunado das duas escolas estabelece com a leitura, identificamos que a maioria dos alunos das duas escolas disse não gostar de ler (Escola A, 15 alunos; Escola B, 19 alunos). Sobre o aluno gostar de Literatura, boa parte dos alunos da Escola A, 25, respondeu não gostar de Literatura, enquanto na Escola B, apenas 11 alunos disseram não gostar de Literatura. Sobre quem os incentivou a ler, a maioria dos alunos das duas escolas não respondeu a questão (Escola A, 16; Escola B, 25). Sobre quantos livros já leu, as respostas apontam para o fato de que os alunos não gostam de ler: a maioria das duas escolas, também, na somatória das respostas, afirma ter lido “alguns” ou “vários livros”, contudo, na Escola B, a maioria (11) respondeu que não leu nenhum livro. Sobre fanfiction, a maioria dos alunos das duas escolas disse não saber o que significa (Escola A, 31; Escola B, 26). Considerável parte dos alunos das duas escolas também não gosta de escrever (Escola A, 12; Escola B, 16) e sobre se esses alunos gostariam de ser alguma personagem, dos 37 alunos, 17 alunos da Escola A disseram “não” 25 alunos da Escola B disseram também que não gostariam de ser nenhum personagem, o que também não nos dá uma resposta definitiva. De repente, o aluno gosta da personagem, mas não gostaria de sê-lo.

Após a análise dos gráficos, constata-se que, sobre a oferta pela escola de instrumentos tecnológicos e físicos para o desenvolvimento da leitura no processo ensino e aprendizagem, as duas escolas oferecem aos entes escolares, especialmente a alunos e professores, os mesmos recursos e condições, dentro da realidade de cada uma, para efetivar a formação de leitor na escola. Existe muito pouca diferença nas respostas da Escola A, do centro de Campo Mourão, e da Escola B, da periferia de Campo Mourão, com relação a este quesito. As respostas dos alunos das duas escolas A e B demonstram, contudo, que há a necessidade da implementação de ações para o fortalecimento da leitura literária, em meio ao alunado.

Tanto a tecnologia presente na escola, quanto a biblioteca podem ocupar um espaço maior do que demonstram ocupar atualmente, segundo a visão do aluno, no processo de formação do leitor literário. Ressalta-se, contudo, que cada profissional da educação, dentro do seu espaço de trabalho escolar, pode contribuir para o trabalho de formação de leitor literário dando a sua contribuição.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Abrindo espaço para nossas conclusões, é importante salientar que a pesquisa e os resultados que apresentamos nesse trabalho representaram a visão do aluno sobre o processo de formação do leitor. O questionário realizado com estudantes do sexto ano de duas escolas de Campo Mourão (aqui designadas como A e B) bem como as respostas tabuladas, dizem respeito à forma como esse aluno está percebendo os métodos e meios utilizados pela escola para desenvolver nele o hábito da leitura literária e, além de demonstrar um panorama escolar de seu respectivo ano no Ensino Fundamental, ainda mostra, em certa medida, sua relação com a leitura em termos de continuidade até o momento recortado pela pesquisa. Uma vez que a leitura literária desenvolve o senso crítico e promove a humanização posicionando o leitor frente a importantes questões que permeiam a sociedade, surge, de modo imperioso, a necessidade de a escola promover cada vez mais ações que venham a facilitar e concretizar o processo de formação o leitor literário. Mediante os fatos apresentados por meio de dados, tanto na escola A quanto na escola B há a necessidade de envolver de modo mais efetivo a tecnologia disponível no ambiente escolar e a biblioteca no processo de ensino e aprendizagem de leitura e de letramento literário⁴³.

Outro aspecto que deve ser observado na prática social da leitura, segundo Lerner (2002), é a produção de sentidos, que podem ficar em segundo plano quando não se dá ao aluno a oportunidade de uma participação efetiva nas atividades de leitura na escola. Os resultados podem ser interpretados no sentido de que o ato de ler na sala de aula está sendo um ato orientado pelo propósito “de buscar uma informação necessária para resolver um problema prático a se internar em um mundo criado por um escritor” (LERNER, 2002, p. 33) realizando um trabalho escolar no qual, muitas vezes, lê-se apenas para responder a questionários. Dessa forma, as pesquisas, segundo a visão dos alunos,

⁴³As pesquisas, em função de sua proposta e de seu recorte, não permearam os livros didáticos. Contudo, segundo os resultados gerais obtidos pelo questionário, grande parte das leituras literárias feitas pelos alunos, até então, podem ser oriundas do livro didático, que faz parte dos materiais didáticos oferecidos para o alunado. Embora também possa ser um meio de aproximação com a leitura literária, dependendo do incentivo e do trabalho realizado com o texto estudado, não pode ser o único caminho, até mesmo em função das atuais demandas comunicacionais.

demonstraram, no caso de ambas as escolas, a necessidade de se vivenciar mais as experiências advindas da leitura do texto literário, o que acarretaria maior aproximação desses alunos com o espaço da biblioteca. O ideal seria que a incorporação da importância da biblioteca para o aluno trouxesse-lhe a necessidade e a autonomia para ir ao encontro do livro onde quer que ele esteja, seja em outras bibliotecas, como a municipal, seja mesmo em livrarias e sebos.

Os dados comprovaram também que o aparato tecnológico presente na escola poderia ser utilizado de forma mais diversificada e com mais frequência, o que pode significar que não estão sendo utilizados devidamente ou que se mostram ineficientes para o uso. Sendo assim, percebe-se que o aluno necessita participar mais e eficientemente do processo de aquisição do conhecimento e de formação de leitor.

Como a maioria dos alunos, em suas respostas, demonstraram não ter ainda desenvolvido o gosto por ler, percebemos que as duas escolas têm um grande trabalho pela frente, pois a maioria dos alunos do sexto ano demonstrou falta de proximidade com o texto ficcional. Este resultado, contudo, não está isolado da população em geral. Segundo pesquisa do Instituto Pró-Livro⁴⁴ citada anteriormente (em sua terceira edição: **Retratos da Leitura no Brasil**), uma amostra de 5.012 entrevistas domiciliares, em 315 municípios de todos os estados do nosso país, demonstrou que os brasileiros apresentam distanciamento do ato de ler, genericamente falando, comprovando que a leitura literária ainda tem lugar singelo na cultura brasileira. Nesta perspectiva, tendo em vista o cenário geral desfavorável, a educação literária proposta pelas escolas (como nos dois casos estudados) precisa ser implementada e valorizada por todos os seus atores, para que os alunos se sintam acolhidos e percebam que a escola é uma agência de letramento e, em função disso, a aquisição da leitura, principalmente a literária, deve ser facilitada por cada profissional da escola, dentro das especificidades de sua função. O trabalho coletivo e em sintonia com os objetivos escolares podem realizar ações efetivas voltadas para a leitura literária, mesmo com todos os problemas enfrentados pela escola em seu cotidiano. Repensar este processo de ensino e aprendizagem da literatura na escola, na sua relação

⁴⁴ O Instituto Pró-Livro (IPL), criado no final de 2006 pelas entidades do livro – Abre livros, CBL e SNEEL é mantido com recursos constituídos por contribuições dessas entidades e de editoras, com o objetivo principal de fomento à leitura e à difusão do livro. Disponível em: <http://www.prolivro.org.br/ipl/publier4.0/dados/anexos/2834_10.pdf>. Acesso em: 17 set. 2013.

com os profissionais que a compõem, significa buscar harmonia entre a prática pedagógica dos professores e o sentido desta prática para o aluno. O desafio da escola, portanto, deve ser, segundo Lerner (2002, p. 27), o de:

[...] formar praticantes da leitura e não apenas sujeitos que possam “decifrar” o sistema de escrita. [...] é formar seres humanos críticos, capazes de ler nas entrelinhas e de assumir uma posição própria frente à mantida, explícita ou implicitamente, pelos autores dos textos com os quais interagem.

Ainda segundo a autora, o desafio também é

formar pessoas desejosas de embrenhar-se em outros mundos possíveis vidas que a literatura nos oferece, dispostos a identificar-se com o semelhante ou a solidarizar-se com o diferente e capazes de aprender a qualidade literária (LERNER, 2002, p. 28).

Assumir este desafio requer da escola a busca de práticas de leitura que promovam o prazer estético. É necessário, portanto, ampliar e diversificar as atividades escolares visando à leitura da literatura como atividade lúdica de construção e reconstrução de sentidos, uma vez que o aluno precisa sentir-se motivado para a leitura, independentemente das tarefas que precise cumprir. Tanto a leitura da literatura quanto o ensino da literatura precisam estar presentes no contexto escolar de modo articulado, pois são dois níveis dialogicamente relacionados.

É função da escola formar literariamente o aluno, em leitor, devendo ser o ambiente escolar capaz de entender o processo e a dinâmica do texto, propiciando ao aluno o conhecimento das convenções literárias que regem o modo de funcionamento e a estrutura composicional dos textos literários e, para tanto, além dos textos canônicos, outras manifestações artísticas que dialogam com a literatura e que podem ser encaradas sob a égide da cultura de massa: quadrinhos, propostas musicais como a do hip-hop, animações, dentre várias outras, todas constituídas por diferentes sistemas semióticos, e que podem ser um atrativo a mais para o trabalho de formação de leitor literário. Voltando o olhar para nosso caso que, embora específico, mostra-se emblemático, percebe-se a necessidade de as duas escolas repensarem alguns posicionamentos quando o

assunto é o ensino da leitura literária, pois, quando pensamos em textos ficcionais, já fazemos, de imediato, uma relação entre esta modalidade de produção artística e o ensino da leitura em um único suporte: o livro. O trabalho com a leitura literária deve ir para além do convencional, utilizando gêneros que lancem mão de linguagens não-verbais e de suportes relacionados à tecnologia. Não sem razão, dentre as questões que dificultam a formação do leitor na escola, segundo o resultado do questionário e a visão do aluno, encontra-se a pouca utilização da biblioteca e das mídias disponíveis na escola.

Assim, é necessário articular as questões relacionadas ao ensino e à aprendizagem de leitura e os investimentos realizados pelas mantenedoras (MEC/SEED) nas escolas, tanto no aspecto pedagógico quanto em matéria de infraestrutura, em busca da proficiência em leitura. Os investimentos em educação são uma prática imprescindível para garantir a melhoria das escolas, incluindo nos dois casos pesquisados.

Tendo em vista essa meta, pesquisamos, investigamos, descrevemos e analisamos os dados de como se constitui o processo de formação do leitor literário nas escolas pesquisadas, segundo a visão do aluno, buscando saber quais recursos estão disponíveis e são utilizados para ajudar o alunado a ler e a entender o que leu. Desse modo, esta pesquisa, de caráter etnográfico, buscou a interação com a situação escolar estudada, com o intuito de apontar, demonstrar e entender quais são os fatores e os caminhos constituem o processo de formação ou o de não formação do leitor literário na escola, identificando as possíveis falhas que influenciam a relação aluno/ literatura, bem como a relação entre o letramento literário e os recursos físicos e tecnológicos disponíveis no ambiente escolar. Em suma, procurando entender o porquê de os alunos das escolas públicas, e especificamente das duas escolas de Campo Mourão pesquisadas, apresentarem índices baixos de proficiência em leitura (apesar de a escola A apresentar índice maior que o da escola B), bem como o porquê do distanciamento desses alunos da leitura literária, a despeito da disponibilidade para a implementação desta leitura.

É necessário que a escola trabalhe o letramento buscando a prática social. Assim, é necessário que o ensino de literatura nas escolas públicas paranaenses, como é o caso específico das escolas públicas do município de Campo Mourão pesquisadas, esteja voltado ao letramento literário, dando a

possibilidade ao aluno de vivenciar todas as manifestações literárias, quer estejam em livros, quer estejam em outros suportes. Neste sentido, não bastam apenas equipamentos, recursos e possibilidades quando o assunto é a leitura; é necessário colocar a tecnologia, mesmo que singela, e todos os recursos físicos, financeiros e humanos a serviço da formação de leitor e do letramento literário. Todos os resultados e conclusões obtidos retratam, contudo, a forma como o aluno vê e sente o trabalho escolar com a leitura; para uma visão mais ampla do processo, seria necessária a ampliação dessa pesquisa para professores, equipe pedagógica e gestores, agentes educacionais, os quais poderiam dar as suas respostas. Mas isso seria tema para uma nova pesquisa, o que não deve nos causar desconforto: com relação ao nosso objeto de estudo, continuidade é palavra de ordem, uma vez que as pesquisas que abordam a literatura parecem beber em sua fonte de inesgotabilidade e paixão.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, F. As questões da crítica literária. In: MARTINS, M. H. **Outras leituras**. São Paulo: Itaú Cultural/SENAC, 2000.

AGUIAR, V. T. de. O leitor competente à luz da teoria literária. **Revista Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, v. 124, p. 23-34, jan./mar. 1996.

ANDRADE, C. D. **Antologia poética**. 52. ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra, 2003. Disponível em: <<http://revistabrasil.org/revista/artigos/crise.htm>>. Acesso em: 21 abr. 2013.

BARATO, J. N. **Educação, Pesquisa e Internet**. Texto impresso, 2010.

BARBOSA, B. T. Letramento literário: sobre a formação escolar do leitor jovem. **Revista Educação em Foco**, Juiz de Fora, v.16, n. 1, p. 145-167, mar./ago. 2011.

BARTHES, R. **Aula**. Trad. Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 1977.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, n. 248, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa: terceiro e quarto ciclos**. Brasília, DF, 1998.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: (1ª a 4ª séries)**. Brasília, DF, 1997a. 10 v.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Profucionário**: curso técnico de formação para os funcionários da educação. Brasília, DF, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/profunc/biblio_esc.pdf>. Acesso em: 6 ago. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Banco Mundial**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=comcontent&view=article&id=16156>>. Acesso em: 16 fev. 2014.

BORDINI, M. da G.; AGUIAR, V. T. de. **Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993

CANDIDO, A. O direito à literatura. **Vários escritos**. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CANDIDO, A. A literatura e a formação do homem. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 4, n. 9, p. 803-809, set. 1972.

CANDIDO, A. **Literatura e sociedade**: estudos de teoria e história literária. 7. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1985.

CHARTIER, R. Do livro à leitura. In: _____. (Dir.). **Práticas da leitura**. Tradução Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

COSSON, R. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2009.

COUTINHO, A. **Notas de teoria literária**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

COUTINHO, A. **A Literatura no Brasil**. Rio de Janeiro: Editorial Sul Americana, 1955.

DIAS, A. V. Hipercontos multissemióticos para a promoção dos multiletramentos. In: ROJO, R.; MOURA, E. (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

EAGLETON, T. **Teoria da literatura**: uma introdução. Tradução de Waltencir Dutra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ESCARPIT, R. **Lo literario y lo social**. Madrid: Edicusa, 1974.

FARACO, C. A. **Linguagem & diálogo**: as ideias lingüísticas do círculo de Bakhtin. Curitiba: Criar, 2003.

FOUCAMBERT, J. **A leitura em questão**. Tradução de Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 10. ed. Rio de Janeiro: Paze Terra, 1980.

GARCIA, B. C.; SILVA, F. D. S.; FELÍCIO, R. P. Projet(o) arte: uma proposta didática. In: ROJO, R.; MOURA, E. (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

GOMES, F. F. L.; SOUZA, J. M. R. **Os caminhos para o ensino produtivo de língua portuguesa**. Catolé do Rocha, 2010. Apresentado na V Semana de Letras: linguagem e entrecosques culturais. Língua, literatura e cultura brasileira.

GOULEMOT, J. M. Da leitura como produção de sentido. In: CHARTIER, R. **Práticas de leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

HANSEN, J. A. Reorientações no campo da leitura literária. In: ABREU, M.; SCHAPOCHNI, N. (Org.). **Cultura Letrada no Brasil**: objetos e práticas. Campinas, SP: Mercado das Letras: Associação de Leitura e do Brasil São Paulo: Fapesp, 2005. (Coleção História das Letras).

HAUSER, A. **Sociologia del arte. Sociologia del Público**. Barcelona: Editorial Labor, 1977. p. 549-570.

HEGEL, G. W. F. **Cursos de estética I**. Tradução de Marco Aurélio Werle. São Paulo: Edusp, 1999.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO (IPL). **Retratos do Brasil**. Disponível em: <http://www.prolivro.org.br/ipl/publier4.0/dados/anexos/2834_10.pdf>. Acesso em: 17 set. 2013.

ISER, W. Os atos de fingir ou o que é fictício no ficcional. In: LIMA, L. C. **Teoria da literatura em suas fontes**. 2. ed. Rio de Janeiro: F. Alves, 1983.

_____. **O ato da leitura: uma teoria do efeito estético**. São Paulo: Ed. 34, 1996. v. 1.

JAUSS, H. R. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. Trad. de Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.

KHALIL, M. M. G. **Labirintos literários: suportes e materialidades: linguagem – estudos e pesquisas**. Catalão, 2005. v. 6-7.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: _____. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995/2008.

KLEIMAN, A. B. Vinte anos de pesquisa sobre a leitura. In: ROSING, T.; BECKER, P. (Org.). **Ensaio**. Passo Fundo: UPF, 2000.

_____. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1985.

_____. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. Campinas, SP: Pontes, 2002.

_____. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 8. ed. Campinas, SP: Pontes, 2002.

LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 2010.

_____. **Literatura: leitores & leitura**. São Paulo: Ed. Moderna, 2001.

LEFFA, V. Perspectivas no estudo da leitura: texto, leitor e interação social. In: PEREIRA, A. **O ensino de leitura e produção: alternativas de renovação**. Pelotas: Educat, 1999.

LEITE, Tatiany. [Entrevista]. **Revista TripTransformadores**. Disponível em: <<http://revistatrip.uol.com.br/transformadores/blogs/triptransformadores/2013/10/10/sua-escola-tem-biblioteca-agora-e-lei.html>>. Acesso em: 22 abr. 2014.

LERNER, D. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LÉVY, P. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 2000.

_____. **A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço**. São Paulo: Loyola, 1998.

_____. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. São Paulo: Ed. 34, 1995.

_____. A emergência do Cyberspace e as mutações culturais. In: PELLANDA, N. M. C.; PELLANDA, E. C. (Org.). **Ciberespaço: um hipertexto com Pierre Lévy**. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2000. p. 13-19.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2009. v. 67, p. 10-20.

LLOSA M. V. **A importância da leitura**. Disponível em: <<http://opiniaoenoticia.com.br/opiniao/a-importancia-da-leitura/>>. Acesso em: 22 abr. 2014.

LORENZI, G. C. L.; PÁDUA, T. W. de. Blog nos anos iniciais do fundamental I – A reconstrução: alfabetização e letramento. In: ROJO, R; MOURA, E. (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

MARQUEZ, G. G. **A poesia ao alcance de todos**. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/travessia/article/viewFile/17708/16284>>. Acesso em: 4 fev. 2014.

MOÇO, A. Leitura de textos de gêneros diferentes. **Revista Nova Escola**, São Paulo, 2013. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/fundamentos/leitura-textos-generos-diferentes>>. Acesso em: 30 maio 2013.

MONTEIRO, S. O Ciberespaço: o termo, a definição e o conceito. **Data Grama Zero: Revista de Ciência da Informação**, v. 8, n. 3, jun. 2007. Disponível em: <http://www.dgz.org.br/jun07/Art_03.htm#R3>. Acesso em: 26 fev. 2014.

MORAN, J. M. Internet e ensino. **Comunicação & Educação**, São Paulo, n. 1141, p. 17-26, jan./abr. 1999.

_____. Ensino e aprendizagem inovadora com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 8. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2004.

_____. et al. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 6. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2000.

_____. Novas tecnologias e o reencantamento do mundo. **Revista Tecnologia Educacional**, Rio de Janeiro, v. 23, n.126, p. 24-26, set./out. 1995.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa**. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação, 2009.

PAULINO, G. Algumas especificidades da leitura literária. In: PAIVA, A.; EVANGELISTA, A. A. M.; PAULINO, G **Leituras literárias: discursos transitivos**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2008.

PERFEITO, A. M. Concepções de linguagem, teorias subjacentes e ensino de língua portuguesa. In: SANTOS, N. B. (Org.). **Concepções de linguagem e ensino de língua portuguesa**. 1. ed. Maringá: EDUEM, 2005. v. 1, p. 27-79. (Formação de professores EAD 18).

RETRATOS da leitura no Brasil. Brasília, DF: Instituto pró-livro. Disponível em: <http://www.prolivro.org.br/ippl/publier4.0/dados/anexos/2834_10.pdf>. Acesso em: 17 out. 2013.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e linguagens na escola. In: ROJO, R.; MOURA, E. (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

_____. **Entrevista à revista Grim UFC**: Grupo de Pesquisa da relação Infância, Adolescência e Mídia, da Universidade Estadual do Ceará. 2013. Disponível em: <http://www.grim.ufc.br/index.php?option=com_content&view=article&id80:entrevista-com-roxane-rojo-multiletramentos-multilinguagens-e-aprendizagens&catid=8:publicacoes&Itemid=19>. Acesso em: 12 fev. 2014.

SANTAELLA, L. **O que é semiótica**. São Paulo: Brasiliense, 1984. (Coleção Primeiros Passos).

SANTOS-THÉO, I. O. **O ato de ler**. **Revista de Educação CEAP**, Salvador, ano 11, n. 41, p. 59-66, jun. 2003.

SILVA, E. T. da. **Leitura na escola e na biblioteca**. 7. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2001.

_____. **Conferências sobre leitura**: trilogia pedagógica. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

_____. **Leitura na escola e na biblioteca**. 3. ed. São Paulo: Papyrus, 1948.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In: ZILBERMAN, R.; SILVA, E. T. (Org.). **Leitura**: perspectivas Interdisciplinares. São Paulo: Ática, 1988. p. 18-29.

_____. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, V. M. (Org.). **Letramento no Brasil**: reflexões a partir do INAF. São Paulo: Global, 2003. p. 89-113.

TEIXEIRA, B. de B. **Parâmetros curriculares nacionais, plano nacional de educação e a autonomia da escola**. UFJF. Disponível em: <<http://23reuniao.anped.org.br/textos/0503t.PDF>>. Acesso em: 15 mar. 2014.

TEIXEIRA, E. Práticas leitoras multimodais: no contexto do Centro de Referência de Literatura e Mídias: mundo da leitura. In: SCHOLZE, L.; RÖSING, T. M. K. (Org.). **Teorias e práticas de letramento**. Brasília, DF: Inep, 2007. Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7B71A1445D-FD55-462B-AC0F-F6E106D3DD98%7D_MIOLO_Teorias_Praticas_Letramento.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2013.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

WALTY, I. L. C. Literatura e escola: anti-lição. In: EVANGELISTA, A. A. M. **Escolarização da leitura literária**: o jogo do livro infantil e juvenil. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 49-57.

ZAPPONE, M. H. Y. Modelos de letramento literário e ensino da literatura: problemas e perspectivas. **Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v. 3, p. 47-62, 2007.

ZILBERMAN, R. **Estética da recepção e história da literatura**. São Paulo: Ática, 1989.

_____, **Fim do livro, fim dos leitores?** São Paulo: SENAC, 2001.

APÊNDICE:

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA PARA FINS DE CONCLUSÃO DO MESTRADO EM LITERATURA/PLE/UEM, LINHA DE PESQUISA: FORMAÇÃO DO LEITOR.

Mestranda: Luciene Ap. Sgobero Uller
Orientador: Márcio Roberto do Prado

ESCOLA: _____

1. SOBRE A BIBLIOTECA DA SUA ESCOLA:

a. A sua escola possui biblioteca?

- Sim e possui grande quantidade de livros.
- Sim, mas não possui grande quantidade de livros.
- Minha escola não possui biblioteca
- Outro. Explique: _____



b. Quando você pode utilizar a biblioteca da sua escola?

- Sempre que quiser, pois o acesso é livre e não fecha no intervalo.
- Sempre que quiser, pois o acesso é livre, mas fecha no intervalo.
- Só posso utilizar quando o professor pede para buscar livros durante a aula
- Só posso utilizar a biblioteca na presença do professor.
- Nunca uso a biblioteca.
- Outro. Explique: _____



c. A biblioteca abre aos finais de semana?

- Sim.
- Não.
- Apenas em ocasiões especiais. Quais? _____

d. Sobre o acesso aos livros da biblioteca:

- Posso escolher o livros que quero ler.
- Posso escolher o livro para ler, mas não posso tirar muitos da estante.
- A biblioteca já separa os livros que você pode ler na sua série.
- Tenho que pegar somente o livro que a professora solicitou.
- Outro. Explique: _____

e. Você já teve aula de leitura na biblioteca?

- Sim, com frequência.
- Sim, de vez em quando.
- Sim, raramente
- Não, nunca.
- Outro. Explique: _____

f. Você costuma utilizar a biblioteca para:

- Somente para Ler
- Somente para Pesquisar
- Para ler e pesquisar
- Para encontrar os amigos
- Outro. Explique: _____

g. A biblioteca faz algo de especial para incentivar a leitura?

- Sim, com frequência.Explique: _____
- Sim, de vez em quando.Explique: _____
- Sim, raramente
- Não, nunca.

() Outro. Explique: _____

H. Descreva a sua biblioteca:(tamanho, localização, acessibilidade, móveis etc)

2. COM RELAÇÃO AO LABORATÓRIO DE INFORMÁTICA

a. Quanto à utilização da sala de informática:

- () Posso utilizá-la livremente, sem a presença do professor ou do técnico.
- () Posso utilizá-la somente acompanhado pelo professor.
- () Posso utilizá-la somente acompanhado pelo técnico.
- () Utilizamos a sala de informática somente de vez em quando.
- () Nunca utilizamos a sala de informática.

b. Você já teve aula de Língua portuguesa na sala de informática?

- () Sim, com frequência.
- () Sim, de vez em quando.
- () Sim, raramente
- () Não, nunca.
- () Outro. Explique: _____



c. Se você já teve aula de português na sala de informática, o conteúdo trabalhado foi:

- () Leitura de textos.
- () Produção de texto.
- () Gramática.
- () Interpretação de texto.
- () Outro. Qual? _____

d. Descreva o laboratório de informática da sua escola:

3. COM RELAÇÃO AO USO DA INTERNET

a. Sua escola possibilita o acesso à internet?

- () Sim
- () Sim, mas não funciona sempre.
- () Não
- () Outro. Explique: _____

b. Quando você pode utilizar a internet da sua escola?

- () Sempre que eu quiser, pois o acesso é livre.
- () Sempre, mas somente na presença do professor.
- () Sempre, mas somente na presença do técnico.
- () Nunca
- () Outro. Explique: _____



c. Com relação ao acesso ao conteúdo da internet:

- () Eu a utilizo livremente e sem o acompanhamento do professor ou do técnico.
- () Eu a utilizo livremente, mas somente com o acompanhamento do professor.
- () Eu a utilizo livremente, mas somente com o acompanhamento do técnico.

Eu não a utilizo livremente, pois há sites proibidos.

Outro. Qual? _____

d. Você já utilizou a internet para ler?

Sim. O quê? _____

Não

e. Você possui Blog ou alguma rede social?

Sim. Quais? _____

Não.

f. Você já leu algum livro, histórias em quadrinhos, etc. em algum site na internet?

Sim. O quê? _____

Não

Outro. Explique: _____

4. COM RELAÇÃO AO USO DA TV PENDRIVE:

a. A sua sala de aula possui TV Pendrive?

Sim.

Não.

Outro. _____

b. A TV pen-drive é utilizada com que frequência:

Sempre

De vez em quando

Raramente

Nunca

Outro. Explique: _____

c. Com que frequência a TV – Pendrive é utilizada nas aulas de Língua Portuguesa?

Sempre

De vez em quando

Raramente

Nunca

Outro. Explique: _____

d. Quando a TV Pen-drive é utilizada nas aulas de Língua Portuguesa, o conteúdo trabalhado é (Você pode escolher mais de uma alternativa)

Textos (poemas, narrativas e etc.)

Arquivos de som (músicas e entrevistas sem imagem)

Imagens (pinturas, fotos)

Filmes

Outro. Explique: _____

e. Você já utilizou a TV Pendrive para apresentar algum trabalho?

Sim. Qual trabalho? _____

Sim, mas não funciona sempre. Qual trabalho? _____

Não

Outro. Explique: _____

f. Como vc classifica o uso de tecnologia na escola?

Eficiente e bem relacionado à aula.

Eficiente, porém sem muito objetivo.

Ineficiente, pois os equipamentos não funcionam.

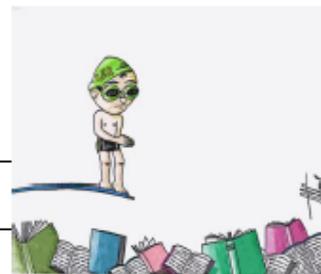


- () Ineficiente, pois faltam técnicos para auxiliar os professores a utilizarem a tecnologia.
() Outro. Explique: _____

5. RELAÇÃO ENTRE ALUNO/LEITURA

a. Você gosta de ler?

- () Sim. O quê? _____
() Não, não gosto de ler.
() Outro. Explique: _____



b. Você gosta de ler literatura?

- () Sim. O quê? _____
() Não. Não gosto de ler literatura.

c. Se você gosta de literatura, quando você começou a ler livros de literatura? Alguém te incentivou? Quem?

d. Você já leu quantos livros?

- () Nenhum
() Alguns. Quantos? _____
() Vários. Quantos? _____
() Muitos, pois leio constantemente. Quantos? _____
() Outro. Explique: _____

e. Você lê ou escreve fanfiction?

- () Sim. Leio e escrevo. Qual? _____
() Leio. Qual? _____
() Escrevo. Qual? _____
() Não sei o que significa fanfiction.

f. Você gosta de escrever?

- () Sim. O quê? _____
() Às vezes. O quê? _____
() Não.
() Outro. Explique: _____

f. Existe alguma personagem a qual você gostaria de ser?

- () Sim. Qual? _____
() Não.
() Outro. Explique: _____

MUITO OBRIGADA!

