

FORMAÇÃO DE LEITORES LITERÁRIOS: PARÂMETROS CURRICULARES E PRÁTICAS DOCENTES

Cássia Rodrigues Gonçalves

RESUMO: A formação em Letras evidenciou que muitos aspectos relacionados ao ensino de Português, não são facilmente aplicáveis à prática diária escolar. A formação de leitores literários foi um destes aspectos que se destacou muito ao meu olhar, surgindo um questionamento: “Qual a relação dos professores com os documentos oficiais (PCNS), especificamente no que se refere à formação de leitores literários?”, uma vez que estes documentos foram elaborados para auxiliar e guiar a prática de ensino. Assim, este trabalho propõe-se a estudar qual a relação estabelecida pelos professores atuantes das escolas públicas no Ensino Fundamental da cidade de Bagé/RS, com os PCNs em suas concepções no ensino de Língua Portuguesa, no que se refere ao trabalho com a formação de leitores literários. Para isso, observamos como se deu a história da disciplina de Português no Brasil, analisamos os conceitos desenvolvidos pelos PCNs, no que se refere ao ensino de língua, literatura e a formação de leitores literários. Após, investigamos, através de questionários aplicados com professores do município, como esse processo se dá na prática destes em sala de aula, para, finalmente, fazermos um paralelo de aproximações e distanciamentos ocorridas entre a teoria e a prática.

PALAVRAS-CHAVE: Português; Literatura; Formação de Leitores; Parâmetros Curriculares Nacionais.

1 INTRODUÇÃO

Foi perceptível, através da formação acadêmica, que muitos aspectos, relacionados ao ensino de Língua Portuguesa, nem sempre são facilmente aplicáveis à prática diária escolar. A formação de leitores literários foi um destes aspectos que se destacou muito ao meu olhar. Questões como: “Como formar leitores literários?”, “Por que formar leitores literários?” se desdobraram em outro questionamento: “Qual a relação dos professores com os documentos oficiais (PCNS), especificamente no que se refere à formação de leitores literários?”, uma vez que estes documentos foram elaborados com o intuito de auxiliar e guiar a prática de ensino destes professores.

Serão os professores os únicos responsáveis pelo número reduzido de leitores existentes no país? Ou seria a falta de estrutura das escolas a causa? Existem políticas de incentivo à leitura por parte do governo? Os professores conhecem os Parâmetros Curriculares Nacionais? Eles têm acesso a este documento? Questões como estas podem nos levar a reflexões sobre as soluções possíveis para a insuficiência nacional de leitores literários.

Este estudo procurará compreender a relação existente entre os documentos oficiais (PCNs) e as práticas existentes em sala de aula, no que se refere à formação de leitores literários, para perceber em quais pontos as orientações curriculares e as práticas docentes se associam e se dissociam em suas concepções e propósitos quanto a esta formação.

2 PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO FUNDAMENTAL: DESCRIÇÃO E ANÁLISE

Neste item, pretendemos descrever e analisar, um pouco mais profundamente, os principais objetivos dos PCNs no ensino de Português, nos 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental, para procurar observar suas “diretrizes” no que tange à formação de leitores, percebendo, com isso, as suas concepções de língua, linguagem, letramento, literatura e demais conceitos fundamentais no exercício atual da docência em língua materna.

2.1 LÍNGUA, LINGUAGEM E LETRAMENTO

O subtítulo “Ensino e natureza da linguagem” (BRASIL, 1998. p. 19) se ocupa em, basicamente, definir as concepções e perspectivas de língua, linguagem e letramento adotadas pelos PCNs. Este subtítulo inicia sua exposição afirmando que o domínio da linguagem e da língua são as condições necessárias para a participação social plena, argumentando, com isso, que é “pela linguagem que os homens e as mulheres se comunicam, têm acesso à informação, expressam e defendem pontos de vista, partilham ou constroem visões de mundo, produzem cultura” (BRASIL, 1998. p. 19).

Assim, o documento define *linguagem* como uma:

ação interindividual orientada por uma finalidade específica, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua história” (BRASIL, 1998. p. 20).

Esta concepção de linguagem como uma interação e um processo permanente de criação dos sujeitos e de si mesma, está presente nas propostas de Geraldi (2006), um dos precursores de tais ideias no Brasil. O autor, embasado nas ideias de Bakhtin, conferiu à linguagem um caráter fundamentalmente histórico e social, e propôs uma modificação nos objetivos do ensino da disciplina de Língua Portuguesa, atribuindo a esta o dever de promover a articulação entre as atividades de leitura, produção textual e análise linguística¹.

Esta concepção interacionista de linguagem, dos PCNs e de Geraldi, percebe a constante constituição dos sujeitos e da língua por meio da palavra, percebendo, nesta perspectiva enunciativa, que a utilidade e o estudo da linguagem não são meramente pedagógicos, pois considera-se que toda situação comunicativa envolve globalmente o discurso e, portanto, a língua e a linguagem.

Em meio a estas breves definições, os PCNs colocam como responsabilidade da escola proporcionar a ampliação do “letramento” dos alunos, com o objetivo de fazê-los interagir com textos diversos de maneira eficaz, interpretando-os e/ou produzindo-os. O “letramento” é definido, pelo documento, como o “produto da participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia” (BRASIL, 1998. p.

¹ “Prática de análise linguística não se deve ao mero gosto por novas terminologias. A análise linguística inclui tanto o trabalho sobre questões tradicionais da gramática quanto questões amplas a propósito do texto, entre as quais vale a pena citar: coesão e coerência do texto; adequação do texto aos objetivos pretendidos; análise dos recursos expressivos utilizados (metáforas, metonímias, paráfrases, citações, discurso direto e indireto, etc.” (GERALDI, 2006. p. 74).

19), e, logo após, acrescenta a seguinte afirmação: “são práticas discursivas que precisam da escrita para torná-las significativas, ainda que às vezes não envolvam as atividades específicas de ler ou escrever” (idem, 1998. p. 19). Rojo (2000), contribuindo com os PCNs, define *letramento*, ou *letramentos*, como os diferentes usos associados às práticas sociais de *linguagem* que envolvem a escrita, sejam elas manifestações valorizadas, ou não, socialmente.

2.2 O TEXTO COMO UNIDADE DE ENSINO

O subtítulo, intitulado “Condições para o tratamento do objeto de ensino: o texto como unidade de ensino e a diversidade de gêneros” (BRASIL, 1998. p. 23), se propõe a explicar como deve ser feito o desenvolvimento das competências dos alunos, sejam elas discursivas, linguísticas ou estéticas, nas aulas de língua materna.

O item inicia discorrendo que o desenvolvimento da *competência discursiva* dos alunos é um exercício que deve ser prioritário em uma educação que vislumbre o exercício da cidadania. Posteriormente, em nota de rodapé, este termo é definido como “um sistema de contratos semânticos responsável por uma espécie de ‘filtragem’ que opera os conteúdos em dois domínios interligados que caracterizam o dizível: universo intertextual e os dispositivos estilísticos acessíveis à enunciação dos diversos discursos” (BRASIL, 1998. p.23). Baltar (2004) afirma que, no campo da linguagem, a competência discursiva é a capacidade de mobilizar saberes de ordens variadas.

Segundo os PCNs, quando o sujeito é capaz de utilizar a linguagem de várias maneiras, a fim de produzir diferentes efeitos de sentido e adequar os textos nas diferentes situações de interlocução, orais ou escritas, denomina-se tal “comportamento” de *competência linguística e estilística*. O documento define *competência linguística*, também em nota de rodapé, como “os saberes que o falante/intérprete possui sobre a língua de sua comunidade e utiliza para a construção das expressões que compõem os seus textos” (BRASIL, 1998. p. 23).

Já a *competência estética* é colocada nos PCNs como “a capacidade de o sujeito escolher, dentre recursos expressivos da língua, os que mais convêm às condições de produção, à destinação, finalidades e objetivos do texto e ao gênero e suporte”² (BRASIL, 1998. p. 23). Santos e Duarte (apud Bourdieu, 1996)³, complementam a concepção dos PCNs ao afirmarem que a *competência estética* é aquilo que permite ao sujeito discernir entre as formas literárias ou artísticas em geral, consideradas mais ou menos privilegiadas socialmente.

Os PCNs propõem, para o desenvolvimento básico de todas estas competências, a utilização do texto como unidade de ensino, argumentando que a organização deste se dá em diferentes naturezas: temática, composicional e estilística; e são essas características que determinam o pertencimento a um gênero e não a outro.

² A expressão “suporte” é definida nos PCNs como “livro, jornal, revista, fita cassete, CD, quer dizer, a artefatos gráficos, magnéticos ou informatizados onde os textos são publicados” (BRASIL, 1998. p. 22).

³ BOURDIEU, Pierre. **As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário**. Tradução: Maria Lucia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

2.3 O TEXTO LITERÁRIO

O subtítulo “A especificidade do texto literário” (BRASIL, 1998. p. 26), inicia definindo-o como:

O texto literário constitui uma forma peculiar de representação e estilo em que predominam a força criativa da imaginação e a intenção estética. Não é mera fantasia que nada tem a ver com o que se entende por realidade, nem é puro exercício lúdico sobre as formas e sentidos da linguagem e da língua (BRASIL, 1998. p. 26).

Yunes (2008) observa uma atualização de concepção teórica nos PCNs sobre a grande área da Literatura, principalmente por esta não aparecer completamente explicitada no texto e corresponder ao subtítulo “linguagens”, que também inclui as artes plásticas, o cinema, etc⁴.

A autora afirma que esse olhar sobre a Literatura pode “no mínimo, reservar-lhe o sabor de *oferecer verbo* para o leitor referir e tratar a cultura” (idem, 2008 p. 65), na medida em que a problemática que se coloca neste deslocamento é a restrita demarcação do espaço para a cultura em nossas escolas. O contato significativo com a Literatura foi se perdendo, visto que seu lugar se fragilizou com o advento da mídia de imagem e de som, sem que esta possa ser apropriada como uma experiência cultural, prejudicando os estudos culturais e aumentando a defasagem entre o pensamento e a escola⁵.

Há, por parte do documento, a concepção de que o texto literário transcende os demais em vários aspectos, e é passível, por isso, de múltiplas interpretações. Aguiar (2003), concordando com os PCNs, diz que textos informativos, apelativos, argumentativos e os demais, estão muito mais comprometidos com os referentes externos, que pretendem dar ordens, influenciar comportamentos, etc., enquanto os literários se ocupam bastante com os internos e se preocupam em dar vazão à imaginação.

Candido (1970) dialoga com os PCNs, na medida em que ressalta o papel da Literatura na construção da personalidade e na capacidade que esta tem de alterar a visão de mundo daqueles que a utilizam. A leitura, por exemplo, propõe uma nova forma de organização de ideias, que a princípio são expostas pelo autor, as quais serão moldadas de acordo com o entendimento e opinião do leitor no decorrer da obra. Nesse processo ocorre uma “reavaliação de conceitos”, pois, ideias são expostas, sentimentos são compreendidos e pontos de vista são modificados.

2.4 A LEITURA COMO OBJETIVO NO ENSINO DE LÍNGUA

⁴ Embora esta subdivisão ocorra nos PCNs para o Ensino Médio, consideramos pertinente à exposição da autora no contexto dos PCNs do Ensino Fundamental.

⁵ Estas constatações de Yunes (2008) podem nos auxiliar em uma reflexão, enquanto professores de língua, que na seleção dos textos que deverão ser trabalhados em sala de aula, poderá se ter um olhar mais cuidadoso, quando se tratar de *textos literários*, não permitindo que os estudos destes se percam e/ou se banalizem em meio a tantos outros, demarcando sempre a sua importância e significado.

Dentre os inúmeros objetivos indicados pelos PCNs, no capítulo “Objetivos de Ensino” (BRASIL, 1998. p. 49), para serem desenvolvidos no Ensino Fundamental, no que tange à disciplina de Português, está o desenvolvimento da leitura⁶. Dentro deste objetivo, espera-se a ampliação de inúmeras competências, por parte dos alunos, que também são demarcadas explicitamente pelo documento: como o esperar que o aluno saiba selecionar textos segundo seu interesse e necessidade, que leia de maneira autônoma gêneros com os quais tenha construído familiaridade, etc. Assim, o documento explicita que considera a “leitura autônoma” a capacidade do aluno em compreender a existência de diferentes procedimentos e posturas a serem tomados frente a diferentes leituras.

O documento também fala das habilidades de recepção de “textos que rompem com universo de expectativas [dos alunos], por meio de leituras desafiadoras para sua condição atual, apoiando-se em marcas formais do próprio texto ou em orientações oferecidas pelo professor” (BRASIL, 1998. p. 50). É preciso, para os PCNs, que o aluno “compreenda a leitura em suas diferentes dimensões: o dever de ler, a necessidade de ler e o prazer de ler” (BRASIL, 1998. p. 51). Pennac (2008), dialogando com tal concepção, fala que “nós não havíamos pensado, logo no começo, em impor a leitura como um dever, a princípio pensamos apenas no seu prazer” (p. 16), o que, realmente, é colocado como tarefa dos primeiros anos escolares pelo documento. O que deverá acontecer, nos 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental, é o início de uma modificação de postura frente à leitura, uma vez que maiores responsabilidades serão cada vez mais recorrentes na vida dos alunos e estas não se enquadrarão somente dentro das leituras prazerosas. Será necessário, contudo, tornar consciente aos alunos essa necessidade de mudança, sem que se resuma a prática de leitura a uma obrigação somente.

2.5 PCNs E A FORMAÇÃO DE LEITORES

A sessão “Leitura de textos escritos” inicia afirmando que o processo em que se dá a leitura não advém de mera codificação e armazenamento pacífico de informações, ao contrário disso, advém de um “trabalho ativo” de compreensão, interpretação, estratégias de seleção, verificação, etc., do leitor.

Iser (1999) em sua obra “O Ato da Leitura”, afirma que a “transferência do texto para a consciência do leitor é frequentemente vista como algo produzido somente pelo texto” (p. 9), porém, este autor alega que, embora o texto inicie a “transferência”, esta só será bem-sucedida se ativar certas disposições no leitor. Assim,

os signos linguísticos do texto, suas estruturas, ganham sua finalidade em razão de sua capacidade de estimular atos, no decorrer dos quais o texto se traduz para a consciência do leitor. Isso equivale a dizer que os atos estimulados pelo texto se furtam ao controle total por parte do texto (ISER, 1999. p. 10).

⁶ É importante ressaltarmos que há um recorte nos objetivos do ensino de língua no Ensino Fundamental, devido ao foco de interesse deste trabalho, a formação de leitores literários.

Assim, deixa-se evidente que a relação do texto com o leitor não se dá de maneira óbvia e linear, toda interpretação/compreensão dependerá tanto de um como de outro, e o que poderá se modificar de leitor para leitor, embora existam certas regularidades. Aguiar (2003), afirma também a importância do papel do leitor, pois a maior parte do sentido do texto será dado por este, e, para que isto ocorra, são necessárias considerações a respeito de suas vivências, sentimentos, criatividade e capacidade de interpretação. Desta forma, percebemos que a leitura se torna um processo dinâmico, muito além de decodificação e assimilação de informações: uma prática social. Tal concepção dialoga com os PCNs na medida em que estes entendem que tudo o que é aprendido na escola deverá ter alguma relação e/ou contribuir positivamente nas vivências sociais dos alunos.

O documento afirma, posteriormente, que a formação de leitores exige condições favoráveis, tanto no que se refere aos recursos materiais, quanto aos usos feitos nas práticas de leitura. Os recursos materiais são o acervo da escola, a biblioteca, a política de formação de leitores e os momentos regulares de leitura em sala de aula. Já os usos da leitura são “a leitura em voz alta pelo professor”, a “leitura colaborativa”, “leitura silenciosa”, etc.

Aguiar (1993), dialogando com estas ideias dos PCNs, fala sobre o dever da escola em apresentar os livros aos alunos através de bibliotecas públicas, feiras, livrarias, jornais, catálogos, revistas, etc., estimulando, desta forma, o interesse do aluno pela leitura. Caberá também ao professor esta estimulação, como também sugerem os PCNs, nos momentos de leitura em sala de aula, permitindo, primeiramente, a escolha dos livros de acordo com o interesse do aluno, para depois procurar ampliar o acervo deste.

Da mesma forma, é apontado pelo documento, que a organização pedagógica de toda a escola é fundamental no que tange ao incentivo à leitura e à formação de leitores, não ficando estas problemáticas a cargo somente do professor de Português, visto que quanto melhor o desempenho dos alunos como leitores, melhores serão suas atuações em outras disciplinas e, em geral, no desempenho escolar.

3 CONTEXTO DA PESQUISA

3.1 METODOLOGIA

A metodologia de análise dos questionários aplicados com as professoras foi o Paradigma Indiciário, de Carlo Ginzburg, pois acreditamos que este método epistemológico nos permite analisar a totalidade dos dados, em alguma medida, uma vez que direciona o olhar para os detalhes aparentemente insignificantes, nos quais poderão ser aprofundados ou não, de acordo com a intuição do investigador. Para Rodrigues (2005), o paradigma indiciário estabelece uma relação estreita entre a natureza e a cultura, sem ser rigoroso, no sentido galileano, porém, fundamentado em um rigor (e não rigidez) flexível, através dos *indícios*.

Com este método de investigação, caberá ao pesquisador tentar construir uma interpretação a partir da busca por indícios teóricos e metodológicos nas propostas dos

PCNs e conectá-las com as respostas das professoras, fazendo com que a diversidade possa adquirir um sentido além da razão, que postula verdades absolutas e prega o mito da neutralidade, pois o paradigma indiciário nos proporciona uma das inúmeras possíveis leituras acerca do que está sendo analisado (CAMPOS, 2011).

3.2 OS QUESTIONÁRIOS

Para Amaro, Póvoa, e Macedo (2005), os questionários consistem em “um instrumento de investigação que visa recolher informações baseando-se, geralmente, na inquirição de um grupo representativo da população em estudo” (p. 3). Para que isso ocorra, uma série de questões sobre o tema de interesse dos investigadores são colocadas, não havendo contato direto entre estes e os pesquisados.

Os questionários podem ser extremamente úteis quando um investigador pretende recolher informações sobre um determinado tema. Deste modo, através da aplicação de um questionário a um público-alvo constituído, em nosso caso, quatro professores de Língua Portuguesa das escolas públicas municipais da cidade de Bagé/RS, foi possível recolher informações que permitam ao investigador conhecer melhor os participantes, e compreender qual a relação destes professores com os documentos oficiais (PCNs) em suas concepções no ensino de Língua Portuguesa, no que se refere a formação de leitores literários.

O questionário aplicado consiste em perguntas voltadas para a prática de ensino de Língua Portuguesa das professoras, bem como procurou compreender a maneira pela qual suas aulas são organizadas em relação ao trabalho com a leitura, sendo estruturado da seguinte forma:

1. Como são escolhidos os conteúdos a serem trabalhados na série em que você atua?
2. Há a presença de textos em sala de aula? Que textos normalmente são lidos?
3. Qual a importância que você atribui à leitura no processo de ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa?
4. A leitura está presente nas suas aulas? De que forma?
5. A Literatura está presente nas suas aulas? De que forma?

As vantagens deste tipo de questionário, dentre outras, são a variedade de respostas obtidas e a representação mais fiel da opinião dos pesquisados nestas, além de valorizar o livre pensar de cada sujeito envolvido e prezar por sua originalidade (idem, 2005).

3.3 CONTEXTO DA PESQUISA

Elegemos, como nosso primeiro critério de escolha, entrevistar professoras da educação básica que tivessem algum vínculo com um projeto relacionado à leitura e/ou à formação de leitores, e entrevistarmos professoras que não tivessem quaisquer

vínculos com estes tipos de projetos, com o intuito de compreender se este vínculo faz diferença nas concepções e práticas destes professores.

O projeto de nossa escolha foi o PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência do governo, que é concedido a alunos de cursos de Licenciatura e, neste caso, aos alunos do curso de Letras da UNIPAMPA – Universidade Federal do Pampa, no campus Bagé/RS. Este programa vincula a universidade e a escola com o objetivo de proporcionar a troca de experiências entre ambas.

Escolhemos o PIBID 2011, coordenado pela professora Zíla Letícia Pereira Rêgo, pois este se propõe, desde julho de 2011, a debruçar-se sobre a educação literária nas escolas de Ensino Fundamental do município. Assim, os bolsistas do projeto são divididos em dois grupos e cada um deles é inserido em uma escola diferente. Em cada escola, uma professora de Língua Portuguesa (a chamada supervisora) é encarregada de participar do programa junto aos bolsistas e à coordenadora, fazendo leituras, reuniões, planejamentos didáticos, etc., com o objetivo de incentivar a leitura na escola e promover o letramento literário nos alunos.

As escolas que participam deste projeto em Bagé são: EMEF Arideo Monteiro e EMEF João Severiano da Fonseca, ambas escolas Municipais. Assim, dentre as quatro professoras participantes desta pesquisa, optamos por entrevistar duas de cada escola. Das duas participantes de cada escola, escolhemos uma do projeto PIBID e outra professora de Língua Portuguesa que não possuísse vínculo com este projeto.

Consideramos importante ressaltar que, dentre as escolas que participam deste projeto, a EMEF João Severiano da Fonseca possui um espaço para a organização dos livros da escola, semelhante a uma biblioteca, porém em conjunto com o laboratório de informática, ambos direcionados para o uso dos alunos, porém com restrições. Os livros mais novos ficam guardados em outro local para não serem estragados. Já a escola EMEF Arideo Monteiro não possui este espaço, o que há é um depósito de livros em uma sala que não é aberta para a entrada e saída de alunos. Os bolsistas do programa PIBID inseridos nas escolas estão organizando um espaço adequado para a biblioteca, tarefa a qual está em fase de andamento.

Devido às respostas diversas e, muitas vezes, genéricas dadas pelas professoras, foi necessária uma visita até a Secretaria Municipal de Educação (SMED) para nos informarmos melhor a respeito da relação existente entre esta, as escolas do município e os professores.

4 ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS

Pretendemos agora mostrar o que constatamos através das análises dos indícios encontrados em cada questionário respondido. Mostraremos aqui os dados considerados mais evidentes a respeito da relação dos professores com os documentos oficiais (PCNs) em suas concepções no ensino de Língua Portuguesa, no que se refere ao trabalho com a formação de leitores literários. É importante constar, que o caminho apontado é um dos muitos possíveis, pois os indícios encontrados foram aqueles que mais nos chamaram a atenção, e, com isso, permitem variadas interpretações.

Questionamos as professoras a respeito da importância que a leitura tem no processo de ensino/aprendizagem⁷ e tivemos as seguintes respostas⁸:

P1: “Penso que a leitura deve ser vista como a parte mais importante deste processo”.

P2: “Muito importante, pois através da leitura descobrimos o mundo e a interpretá-lo”.

Foi interessante encontrar uma pista no discurso de P1 uma vez que transparece no seu discurso um diálogo com os PCNs quando estes afirmam que o texto deve ser o objeto de ensino da disciplina de Língua Portuguesa. Enquanto P2 se refere à leitura como importante no papel da descoberta do mundo, dialogando com as palavras de Paulo Freire (1996), o qual afirma que a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra.

Quando questionadas a respeito da presença de textos em suas aulas e quais textos normalmente são lidos, as respostas foram:

P1: “Com certeza. Levo textos de diversos gêneros, mas trabalho muito com crônica, pois os alunos gostam muito”.

P2: “Sim, variados, contos, crônicas, fábulas”.

P3: “Sim, os do livro didático, os textos selecionados em nossa biblioteca e acessados pela internet”

P4: “Textos dos livros didáticos e os oferecidos pela professora”.

Percebemos pela resposta de P1, uma necessidade bem notável de afirmar a utilização de textos em suas aulas, demonstrando que conhece a concepção dos “gêneros”, dialogando indiretamente com os PCNs, além de concordar novamente com o documento quando afirma se preocupa com aquilo que desperta interesse em seus alunos. P2, afirma levar uma variedade de textos literários para sala de aula.

As respostas de P3 e P4 indicaram um importante tipo de texto que é utilizado pelos professores em suas aulas, os paradidáticos, aqueles textos, geralmente literários, que são “adaptados” para serem estudados na escola, os quais são modificados de acordo com os interesses pedagógicos, não sendo os mais indicados no trabalho com a Literatura em sala de aula.

⁷ Na SMED, questionamos sobre a existência de programas de incentivo à leitura, por parte do governo federal, e até mesmo da secretaria. Constatamos que não existem programas diretamente voltados para o incentivo à leitura, o que existem, são formações continuadas para os professores do município, como, por exemplo, a formação GESTAR II, nos quais os professores refletem sobre os conceitos que aparecem nos PCNs, como, por exemplo, língua, linguagem, etc.

⁸ É importante constarmos que as análises das respostas não foram feitas necessariamente na mesma ordem das perguntas, e apontamos que o Paradigma Indiciário nos dá a liberdade de selecionarmos as respostas que se fizeram mais relevantes, não sendo obrigatório, portanto, analisarmos uma a uma.

Outro indício interessante presente na fala de P3 foi a sua referência à biblioteca da escola, a qual, após nos informarmos posteriormente⁹, consiste em apenas um acervo de livros, sem local adequado para sua organização ou qualquer profissional responsável por esta. Talvez o seu trabalho de selecionar os livros da biblioteca advém do fato de não poder deslocar os seus alunos até esta.

Na SMED descobrimos não haverem verbas disponíveis, por parte do governo federal, para a reorganização ou até mesmo a construção de bibliotecas nas escolas, diferentemente do que ocorreu para a reforma dos refeitórios e das salas de recursos, por exemplo. As políticas do governo possuem uma preocupação maior com o acervo a ser enviado para as escolas, do que propriamente com a forma pelo qual este acervo ficará disposto. Também não há o cargo de bibliotecário nas escolas da prefeitura de Bagé, nem há verba disponível para isso.

Ao serem questionadas a respeito da presença da Literatura e da forma como esta é trabalhada em suas aulas, as professoras deram as seguintes respostas:

P1: “Sim, quando trabalho com gêneros literários, a partir daí através das leituras literárias”.

P2: “Sim, nos livros que trago, nos textos que trabalho”.

P3: “Já respondido”.

P4: “Solicitar aos alunos que procurem na biblioteca livros para leitura extraclasse”.

Na resposta de P1 há indícios das leituras sobre letramento literário que esta havia afirmado ter feito em uma resposta anterior. P2 e P3 demonstram certa indiferença com a pergunta quando retomam respostas anteriores, possibilitando inferirmos que o trabalho feito com a Literatura é o mesmo de outros gêneros. P4 se contradiz quando afirma que o trabalho feito em sala de aula é a solicitação de leituras extraclasse, nos mostrando sutilmente que o trabalho feito com a Literatura é feito fora da escola.

A pergunta “Como é organizado o trabalho com a Língua Portuguesa e a Literatura nessa escola nas séries em que atua?” teve as seguintes repostas:

P2: deixou a resposta em branco.

P3: “Seguimos a seleção de conteúdos reorganizados por nós, professoras, em uma formação. O ensino de Literatura fica meio solto, a critério de cada professor. No meu caso, procuro trabalhar com os livros disponíveis em nossa biblioteca”

O silêncio de P2 foi significativo, pois demonstrou certo receio e dúvida de sua parte em afirmar alguma coisa. P3 foi a única professora que se referiu a “uma formação” em que os conteúdos são “reorganizados” pelos professores. Na SMED nos

⁹ Conforme já afirmamos anteriormente, devido às respostas diversas e muitas vezes genéricas dadas pelas professoras, foi necessária uma visita até a Secretaria Municipal de Educação (SMED) para compreendermos melhor a sua relação com as escolas do município. Tivemos também conversas com os bolsistas integrantes do PIBID.

informamos melhor a respeito desta formação e constatamos que a organização do trabalho de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental do município é feita a partir de documentos oficiais, como os PCNs, e leis, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Em 2006, o Conselho Municipal de Educação (CME)¹⁰ e a SMED criaram o Sistema Municipal de Educação de Bagé, nos quais se reuniram com os professores do município e juntos definiram os conteúdos programáticos básicos a serem ensinados em cada série. Todas as professoras entrevistadas provavelmente tenham feito parte desta formação e é interessante constatar que apesar da tentativa da SMED em dar voz a estas na escolhas de conteúdos e funcionamento da disciplina, apenas uma dentre as quatro se reconheceu como autora.

Além disso, ao analisarmos a disposição dos conteúdos programáticos do 6º ao 9º ano (3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental) percebemos, apenas pela disposição da lista: “Estudo do Texto”, “Redação”, “Fonética e fonologia” e “Morfologia”, em alguns bimestres também “Sintaxe” e “Denotação e Conotação”, com seus inúmeros subitens, que a quantidade de conteúdos relacionados à “Morfologia” normalmente prevalece. Esta constatação já nos é suficiente para mostrar que embora os documentos afirmem o texto como unidade de ensino, é possível constatarmos nos conteúdos “normatizados” pela SMED uma distorção desta concepção.

P3 foi também a única professora a se referir diretamente ao ensino de Literatura, afirmando que este fica “meio solto, a critério de cada professor”, percebemos após a leitura dos conteúdos programáticos que a única referência, ainda que sutil e sem a escolha ou indicação de textos ou obras, da Literatura ocorre no 4º bimestre do 9º anos, nos últimos dois meses dos alunos no Ensino Fundamental, no subtítulo “Denotação e Conotação”: figuras de linguagem.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao término das reflexões e análises, podemos inferir que as quatro professoras se preocupam com o trabalho de incentivo à leitura, porém o que parece ocorrer é um desconhecimento das possíveis formas com as quais poderão trabalhar para alcançar esse objetivo, ao mesmo tempo em que não reconhecem os PCNs como um possível auxiliar nestas práticas.

Conforme constatamos, todas as professoras possuem 10 anos ou mais de graduação, sendo que apenas uma delas cursou a Licenciatura em Letras após a elaboração e divulgação dos PCNs, e mesmo assim, esta não se referiu a estes em momento algum. Sendo assim, podemos nos perguntar em que medida houve um empenho, por parte do governo, em não somente elaborar, mas divulgar massivamente as novas propostas curriculares que os PCNs carregam. O documento contém, inegavelmente, propostas inovadoras no ensino de Língua Portuguesa, mas, até que ponto, estas fizeram sentido aos professores? Até que ponto, os professores se sentem

¹⁰ O Conselho Municipal de Educação, criado em 1977, é um órgão de caráter consultivo, deliberativo, normativo e fiscalizador, que possui autonomia para legislar sobre as normas escolares, atividades e abertura de novas escolas, etc.

amparados por estas novas propostas ou as percebem como mais um dos inúmeros empecilhos às suas práticas?

Domingues *et al.* (2000) afirmam que, embora haja preocupação do governo no planejamento curricular, a história mostra que os investimentos, a manutenção e a ausência de uma política agressiva de formação, continuada de professores, podem explicar a ineficácia em se atingir os planejamentos feitos. Além disso, os autores apontam que, em geral, as políticas curriculares têm se caracterizado por políticas de governo, as quais, ao final de cada mandato, são esquecidas e substituídas por outras, levando à descontinuidade administrativa e pedagógica. Tal funcionamento descontínuo leva, muitas vezes, os professores a desacreditarem destas políticas e, por isso, a não se engajarem de maneira efetiva.

Ainda que duas, das quatro professoras envolvidas, estivessem participando do projeto PIBID, reconhecemos que o tempo de vigência deste, a partir de julho de 2011, ainda é muito curto para quaisquer modificações significativas nas práticas destas professoras, pois são inúmeras as variáveis envolvidas na relação existente entre as professoras atuantes do Ensino Fundamental com os documentos oficiais (PCNs) no que se refere à formação de leitores literários. O que nos coube nesta pesquisa foi fazer o levantamento de algumas destas variáveis, com o objetivo de avaliá-las criticamente e, talvez, vislumbrar os possíveis caminhos a serem seguidos.

Embora as professoras tenham afirmado apreciarem trabalhar com textos em suas aulas de Língua Portuguesa, é perceptível que a tradição gramatical ainda possui muita importância na prática destas professoras, o que nos mostra que, assim como nas relações entre trabalho e prazer, a educação também parece ser improdutiva aos olhos das professoras quando está vinculada à uma atividade prazerosa, por isso, embora o trabalho com textos seja o que mais apreciem, este apenas é feito algumas vezes na semana.

Acreditamos, contudo, que uma das maneiras de se melhorar a relação dos professores com os documentos oficiais, principalmente, no que se refere à formação de leitores literários, são as formações continuadas de professores e incluímos nestas os projetos de incentivo à leitura literária como o PIBID, pois estes poderão servir como atualizadores dos professores e proporcionarão o contato com as reflexões acadêmico-teóricas, que sempre poderão contribuir com as práticas em sala de aula. Percebemos, ao término deste trabalho, o quanto este tema é passível de inúmeras outras discussões que podem, e devem ser desenvolvidas devido à sua extensão e complexidade.

REFERÊNCIAS

GERALDI, J. W. *Prática da Leitura na Escola*. In: GERALDI J. W. (org.). *O Texto na Sala de Aula*. 4ª Ed. São Paulo: Ática, 2006.

AGUIAR, Vera. *Leitura literária e escola*. In: EVANGELISTA, Aracy et al. (orgs). *Escolarização da leitura literária*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p.235-256.

ALVES, R. *Entre a ciência e a sapiência: o dilema da educação*. São Paulo: Loyola, 1999.

AMARO, Ana; PÓVOA, Andreia e MACEDO, Lúcia. *A arte de fazer questionários*. Disponível em: <http://nautilus.fis.uc.pt/cec/esjf/wp->

content/uploads/2009/11/elab_quest_quimica_up.pdf. Acesso em: 10 de novembro de 2011.

BALTAR, M. *A Validade do Conceito de Competência Discursiva para o Ensino de Língua Materna. Linguagem em (dis)curso*. v. 5 n. 1, jul/dez 2004, p. 209-228.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1998. 106 p.

CAMPOS, C. T. *O processo de apropriação do desenho à escrita*. Diss. de Mestrado, UFSCar, 2011.

CANDIDO, A. *Vários escritos*. 4 ed. São Paulo: Duas Cidades, 1970.

DOMINGUES, J. L. et al. *A reforma do Ensino Médio: A nova formulação curricular da realidade da escola pública*. Educação & Sociedade. Campinas, abr. 2000, ano 11, nº 70, p. 63-79.

GERALDI, J. W. *Prática da Leitura na Escola*. In: GERALDI J. W (org.). *O Texto na Sala de Aula*. 4ª Ed. São Paulo: Ática, 2006.

GINZBURG, C. Prefácio/Sinais: raízes de um paradigma indiciário/ Ticiano, Ovídio e os códigos da figuração erótica no século XVI. In: _____. *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. São Paulo: Cia. das Letras, 1989.

ISER, Wolfgang. *O ato da leitura*, v. 2. Trad. Johannes Kretshmer. São Paulo: Ed. 34, 1999.

MANINI, D. *Eixo da reflexão, conhecimentos linguísticos, análise Linguística ou... ensino de gramática: O que propõem os PCNs*. Revista do Centro de Educação e Letras da UNIOESTE. v. 8 n. 9, jul/dez 2006, p. 153-160.

PENNAC, Daniel. *Como um romance*. Porto Alegre/Rio de Janeiro: LP&M/Rocco, 2008.

RODRIGUES, Márcia Barros Ferreira. *Razão e sensibilidade: reflexões em torno do paradigma indiciário*. In: _____. *Dimensões*. Revista de História da Ufes, Vitória, n. 17, 2005. p. 213-221.

ROJO, Roxane. Modos de Transposição dos PCNs às Práticas de Sala de Aula: Progressão Curricular e Projetos. In: ROJO, Roxane. (org.) *A Prática de Linguagem em Sala de Aula: praticando os PCN's*. Campinas: Mercado das Letras, 2000.

SANTOS, L. S., DUARTE, R. *A experiência estética na relação de crianças com filmes*. Disponível em: < http://www.puc-rio.br/pibic/relatorio_resumo2008/relatorios/ctch/edu/edu_lucianass.pdf > Acesso em: 18 de outubro de 2011.

YUNES, Eliana. *Literatura e cultura: lugares desmarcados e ensino em crise*. In: OLINTO, H. K.; SCHOLLHAMMER, K. E. (Orgs.). *Literatura e cultura*. Rio de Janeiro: Ed. PUC, 2008. P. 64-71.