

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
FACULDADE DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGUÍSTICA

SARAH SUZANE AMÂNCIO BERTOLLI VENÂNCIO GONÇALVES

**O ESPAÇO DA FRUIÇÃO LITERÁRIA NA CONSTITUIÇÃO DO DISCURSO  
PEDAGÓGICO DA LEITURA**

GOIÂNIA,

2017



**TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR AS TESES E  
DISSERTAÇÕES ELETRÔNICAS NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

**1. Identificação do material bibliográfico:**  **Dissertação**       **Tese**

**2. Identificação da Tese ou Dissertação**

Nome completo do autor: Sarah Suzane Amâncio Bertolli Venâncio Gonçalves

Título do trabalho: O espaço da fruição literária na constituição do discurso pedagógico da leitura

**3. Informações de acesso ao documento:**

Concorda com a liberação total do documento  **SIM**       **NÃO**<sup>1</sup>

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese ou dissertação.

Sarah Suzane A. B. V. Gonçalves      Data: 25/01/2017

Assinatura do (a) autor (a)

<sup>1</sup> Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

**SARAH SUZANE AMÂNCIO BERTOLLI VENÂNCIO GONÇALVES**

**O ESPAÇO DA FRUIÇÃO LITERÁRIA NA CONSTITUIÇÃO DO DISCURSO  
PEDAGÓGICO DA LEITURA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras e Linguística.

**Área de Concentração:** Estudos Linguísticos

**Linha de Pesquisa:** LP6 - Ensino e Aprendizagem

**Orientação:** Prof. Dr. Alexandre Ferreira da Costa

Goiânia,

Faculdade de Letras - UFG

2017

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Amâncio Bertolli Venâncio Gonçalves, Sarah Suzane

O espaço da fruição literária na constituição do discurso pedagógico da leitura [manuscrito] / Sarah Suzane Amâncio Bertolli Venâncio Gonçalves. - 2017.

CXXXV, 135 f.: il.

Orientador: Prof. Dr. Alexandre Ferreira da Costa.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Letras (FL), Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Goiânia, 2017.

Bibliografia.

Inclui lista de figuras.

1. Fruição. 2. Leitura. 3. Discurso. 4. Literatura. 5. Ensino. I. Ferreira da Costa, Alexandre, orient. II. Título.

*“Há, sem dúvida, muitos tipos  
de vozes no mundo, nenhum  
deles, contudo, sem sentido”.  
Apóstolo Paulo (I Coríntios  
14:10)*



ATA Nº 03/2017

**ATA DA SESSÃO DE JULGAMENTO DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DA  
ALUNA SARAH SUZANE AMÂNCIO BERTOLLI VENÂNCIO GONÇALVES**

Aos vinte e quatro dias do mês de fevereiro do ano de dois mil e dezessete, a partir das quatorze horas na Sala 33 da Faculdade de Letras, realizou-se a sessão pública da Defesa de Dissertação intitulada “O espaço da fruição literária na constituição do discurso pedagógico da leitura”. Os trabalhos foram instalados pelo Orientador, Professor Doutor Alexandre Ferreira da Costa com a participação dos demais Membros da Banca Examinadora: Professor Doutor Agostinho Potenciano de Souza (Faculdade de Letras/UFG) e Professor Doutor Nilson Pereira de Carvalho (Universidade Rural de Pernambuco). A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da Dissertação, tendo sido a candidata aprovada pelos seus membros. Proclamados os resultados pelo Professor Doutor Alexandre Ferreira da Costa, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que vai assinada pelos Membros da Banca Examinadora e visada pela Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística. Goiânia, aos vinte e quatro dias do mês de fevereiro do ano de dois mil e dezessete.

Prof. Dr. Alexandre Ferreira da Costa- Presidente

Prof. Dr. Agostinho Potenciano de Souza

Prof. Dr. Nilson Pereira de Carvalho

Visto:

Prof. Dra.  Joana Plaza Pinto

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por impulsionar minha esperança na vida, nas pessoas e no mundo e por me fortalecer durante esta trajetória acadêmica. Vislumbro fruição ao contemplar Suas revelações (na Palavra, na natureza e no amor) e é essa fulgurante força que me motiva.

À minha família: meu esposo Robson, meus filhos Gabriel e Giovanna, meus pais Giovanni e Sergeneide, minhas avós Maria e Iêda e minhas irmãs Gabrielle e Rebeca, por estarem comigo neste caminho trilhado, por comporem minhas mais doces memórias, inclusive de leitura, por me ensinarem com suas palavras e ações e por serem as pessoas mais importantes da minha vida. Admiro muito cada um de vocês e sou grata pelo privilégio de ser filha, esposa, mãe, irmã e neta de pessoas tão humanas, movidas pela paixão que brota do idealismo transformador da realidade e pela fé que move montanhas. Amo muito vocês!

Ao Instituto Federal Goiano, na pessoa do Magnífico Reitor Vicente Pereira de Almeida, por incentivar a qualificação de seus servidores e por me oportunizar essa chance de prosseguir meus estudos depois de sete anos de graduada.

Ao querido professor Alexandre Ferreira da Costa, meu orientador, parceiro em todos os momentos, inclusive nos mais árduos; pessoa que aprendi a admirar pelo nobre coração, pela sabedoria incontestável e pela força ao lutar. Levo comigo esse novo brilho de engajamento social – luz que reflete de seus discursos e práticas. Muito obrigada!

Aos professores e colegas da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás, especialmente ao estimado professor Agostinho Potenciano por me ensinar tanto sobre como incentivar uma educação voltada à reflexão e à sensibilidade e por ser um educador no qual me espelho e me inspiro em minha trajetória acadêmica.

À banca avaliadora de meu trabalho na qualificação, composta pelos professores Alexandre, Sinval e Agostinho, pelas relevantes contribuições para aprimoramento da pesquisa, pelos conselhos, criteriosas análises e o tempo dedicado à leitura.

Ao professor Nilson Pereira de Carvalho, da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), pela gentil disponibilidade em ler e analisar este trabalho. É um privilégio tê-lo participando deste momento importante da minha vida.

Aos meus alunos, ex-alunos e colegas educadores, que também contribuíram com minha formação como sujeito e professora e me ajudaram a entender como ensinar é, de fato, um movimento interativo e dialógico.

Para Gabriel e Giovanna, meus amados filhos. Que fruam a vida e os livros com a mesma intensidade com que abraçam e brincam.

Amo vocês até a lua – ida e volta,

Mamãe.

# O ESPAÇO DA FRUIÇÃO LITERÁRIA NA CONSTITUIÇÃO DO DISCURSO PEDAGÓGICO DA LEITURA

THE SPACE OF LITERARY FRUITION IN THE CONSTITUTION OF THE PEDAGOGICAL  
DISCOURSE OF READING

## RESUMO

Este trabalho tem como objeto a fruição literária na formação do discurso pedagógico e do sujeito-leitor nos anos iniciais da Educação Básica. Seu objetivo principal é analisar qual seria o espaço destinado à fruição nos documentos oficiais que norteiam o currículo e a prática docente. Para realizar este estudo, consideramos a leitura na perspectiva discursiva (Orlandi, 2006; Bakhtin, 2011) e histórica (Chartier, 2011; Manguel, 1997). A estratégia metodológica empregada foi a análise do discurso, expressa por meio da problematização de enunciados e da observação das relações entre documentos e pesquisas teóricas da leitura. Nossa análise questiona se as práticas de leitura vigentes na escola estão contribuindo com a formação do leitor e, para tanto, observamos como as habilidades de compreensão leitora, as estratégias de leitura e a fruição literária estão presentes (ou ausentes) nos documentos do MEC, especialmente nos PCNs e na BNCC. Constatamos que a formação de leitores no Ensino Fundamental deve contemplar o letramento literário e a leitura-fruição, potencial agente de constituição de leitores, reafirmados com mais intensidade nessa fase, também porque se adquire o hábito da leitura ainda na infância. Concluímos que, nessa faixa etária, é possível que o sujeito se desenvolva, pela leitura-fruição, como leitor ativo (Bakhtin), crítico (Orlandi), competente (PCN), modelo (Eco) e profundo (Wolf e Barzillai) - e outras tantas nomenclaturas usadas por teóricos estudiosos desse objeto, ou seja, aquele capaz de construir os sentidos do texto.

PALAVRAS-CHAVES: Fruição. Leitura. Discurso. Literatura. Ensino.

## ABSTRACT

This work has as its object the literary enjoyment in the formation of the pedagogical discourse and the subject-reader in the initial years of Basic Education. Its main objective is to analyze what would be the space destined to enjoyment in the official documents that guide the curriculum and the teaching practice. To carry out this study, we consider reading in the discursive perspective (Orlandi, 2006; Bakhtin, 2011) and historical (Chartier, 2011; Manguel, 1997). The methodological strategy employed was the discourse analysis, expressed through the problematization of statements and the observation of the relations between documents and theoretical researches of reading. Our analysis questions whether the current reading practices in the school are contributing to the formation of the reader and, for that, we observe how reading comprehension skills, reading strategies and literary enjoyment are present in the MEC documents. We found that the formation of readers in Elementary School should include literacy literacy and reading-fruition, a potential agent for the constitution of readers, reaffirmed with more intensity in this phase, also because it acquires the habit of reading even in childhood. We conclude that in this age group it is possible for the subject to develop as an active reader (Bakhtin), critic (Orlandi), competent (PCN), model (Echo) and expert (Wolf and Barzillai) - and other nomenclatures used by theoreticians Scholars of this object, that is, the one capable of constructing the meanings of the text.

KEYWORDS: Fruition. Reading. Speech. Literature. Teaching.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1 – Linha do tempo – Ensino da leitura e alfabetização no Brasil.....</b>	<b>24</b>
<b>Figura 2 – Conteúdo da letra B – cartilha alfabetizadora.....</b>	<b>27</b>
<b>Figura 3 – Práticas leitoras dos Parâmetros Curriculares Nacionais.....</b>	<b>44</b>
<b>Figura 4 – Habilidades da compreensão leitora.....</b>	<b>54</b>
<b>Figura 5 – Estratégias da leitura dos PCNs.....</b>	<b>57</b>
<b>Figura 6 – Escuta de texto literário – fruição em imagem.....</b>	<b>64</b>
<b>Figura 7 – Facetas da aprendizagem da leitura.....</b>	<b>81</b>
<b>Figura 8 – Organização semanal leitura e escrita – Parâmetros em Ação.....</b>	<b>95</b>
<b>Figura 9 – Enunciado sobre o discurso pedagógico – faixa de manifestação.....</b>	<b>100</b>
<b>Figura 10 – Questão-exemplo da Prova de leitura do INEP – Ensino Fundamental.....</b>	<b>117</b>
<b>Figura 11 – Resultados SAEB (2005 – 2015).....</b>	<b>119</b>
<b>Figura 12 – Escala de Língua Portuguesa – SAEB.....</b>	<b>119</b>
<b>Figura 13 – Matriz de Língua Portuguesa – 5º ano do Ensino Fundamental.....</b>	<b>120</b>

## SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	12
OBJETIVOS.....	18
METODOLOGIA.....	19
1. ENSINO DA LEITURA: o espaço da fruição literária no percurso histórico da disciplina Língua Portuguesa.....	23
1.1. Leitura na escola: o belo e o normativo.....	36
1.2. Leitura no Ensino Fundamental: formação do leitor literário.....	49
1.3. O objeto incompreendido: a fruição que extrapola o prazer.....	61
2. HISTÓRIA DA LEITURA: teorias e práticas da fruição.....	70
2.1. O leitor e o livro: uma história de fruição.....	75
2.2. Letramento literário e o ensino da leitura.....	79
2.3. A problemática da perspectiva constitutiva dos tipos de leitores.....	83
3. REFLEXÕES SOBRE O DISCURSO PEDAGÓGICO DA LEITURA.....	88
3.1. Parametrização: o espaço da fruição literária e o tratamento didático da leitura.....	90
3.2. Visibilidade e dizibilidade no discurso pedagógico: análise de um enunciado.....	99
3.3. Avaliação de grande escala para o Ensino Fundamental: o espaço da fruição literária e os descritores da leitura.....	106
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	125
REFERÊNCIAS.....	130

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

*“Para os navegantes com desejo de vento, a memória é um ponto de partida”.*  
(Eduardo Galeano)

A metáfora do navegante, empregada por Galeano (1991) na epígrafe que abre esta introdução, nos possibilita interpretar o "vento" como as tantas possibilidades de análise entre experiências literárias, histórias, contextos, vivências, discursos e sujeitos e - especialmente - como prosopopeia do gozo literário, que envolve a fruição. Evocar o passado, nessa perspectiva, pode ser um substrato da memória, visto que ela possui essa capacidade de reter o que se viu, ouviu, leu, sentiu, de modo a "salvar" do esquecimento as preciosas lembranças do sujeito, com intuito, também, de preservar pensamentos e vivências para que esse indivíduo possa melhor compreender seu presente, planejar seu futuro e até interpretar-se, de modo a buscar mais compreensão e desenvolvimento de si mesmo.

Ao analisarmos isso, lembramos que o pensamento de Foucault (2006) se direciona aos processos de objetivação e subjetivação na constituição do sujeito. Nessa perspectiva, o sujeito seria formado tanto pela história que molda sua identidade, portanto, está atrelado ao contexto histórico, à sua época; como pelos processos empreendidos para se compreender como sujeito ao, inclusive, tecer relações entre sujeito e objeto. Os processos de objetivação e subjetivação articulam-se e se complementam. Em sua *Hermenêutica*, o filósofo descreve a noção grega e complexa de “cuidado de si mesmo”. Teoriza que “[...] cuidar de si mesmo implica que se converta o olhar (...) do exterior, dos outros, do mundo, etc. para ‘si mesmo’. O cuidado de si implica uma certa maneira de estar atento ao que pensa e ao que passa no pensamento” (FOUCAULT, 2006, p. 14). Ao exemplificar sobre as formas empreendidas nesse cuidado, pautado na máxima grega do “conhece-te a si mesmo”, ele menciona as práticas de “(...) meditação, as de memorização do passado, as de exame da consciência, as de verificação das representações na medida em que elas se apresentam ao espírito” (p. 15). Sob esse prisma, esta pesquisa, que pretende pensar sobre o espaço

da fruição literária no discurso pedagógico da leitura, têm seu início com essa busca pela minha memória de leitora.

Portanto, com intuito de situar esta pesquisa e compreender os motivos que me conduziram à escolha deste objeto, coloco-me como sujeito nessa trajetória, de modo que as memórias voltem e eu possa recordar (do latim *re-cordis*, voltar a passar pelo coração) minhas vivências e contatos com os livros e as práticas de leitura, escolares e não-escolares. Ao fazer essa volta, nas escritas e leituras destas considerações primeiras, compreendo que “a lembrança é assim: você enxerga, sente de repente. Tudo volta. Quase vive” (ROMAGNOLI, 2013, p. 12).

Os livros sempre me fascinaram e as letras produziram em mim, desde a tenra idade, um incomum deslumbramento. Lembro-me bem das paredes da minha casa, rabiscadas com todas as cores possíveis, contendo palavras – não desenhos, ainda que essas fossem incompreensíveis. Aos quatro anos, eu queria ser professora, escritora e astronauta; e meus pais me incentivavam nesse percurso, presenteando-me com livros, cadernos e canetas perfumadas.

Ao ingressar na Escola Municipal Augusta Gluck Ribas, em Curitiba, tive a primeira experiência de vício literário<sup>2</sup>, pois ao lado se localizava o Farol do Saber, modesta biblioteca com enfoque no público infanto-juvenil, que permitia que levássemos dois livros para casa (por dia!). E assim conheci Cecília Meireles, Mário Quintana, Antoine de Saint´ Exupery e Júlio Verne – e também, posteriormente, as deliciosas narrativas da coleção “Para Gostar de Ler”. Eu era uma devoradora de livros. Na escola, entretanto, rapidamente compreendi que seria preciso mais do que gostar de ler para “me dar bem”. Tomando de empréstimo o verso de Drummond, a primeira pedra no meu caminho foi a caligrafia. Chorava quando a professora rasgava a folha do caderno no processo frenético de apagar e apagar... Por mais que tentasse, a letra não saía perfeita, conforme as linhas irregulares do maldito (ops, desculpem-me o termo) caderno ditava que devia ser. Ela escrevia "regular" em letras grandes e vermelhas na minha tarefa e o mais sofrido era o olhar de desapontamento de meus pais. Na escola, uniformizados, dispostos em fileiras ordenadas, copiando as respostas que a professora

---

<sup>2</sup> Mais adiante deste trabalho, traremos a voz da escritora Fanny Abramovich que tratará da diferença entre hábito e vício literário, como gradação na formação do leitor literário.

escrevera na lousa, tínhamos também que ter a letra igual. Eu ainda não compreendia as formas de manipulação e controle do Estado, mas já não gostava disso - era uma aluna "torta", que gostava de ler esparramada em alguma almofada e também não compreendia porque os desenhos da aula de educação artística tinham que ser nas cores que a professora escolhia.

Entretanto, tenho também boas lembranças dos tempos do Ensino Fundamental 1: projetos incríveis, interdisciplinares e transdisciplinares, nos quais me esmerava, inclusive na coordenação do grupo. Alguns, como "o circo" e "as drogas" renderam medalhas, que minha mãe guarda em alguma gaveta - na qual se encontra, também, em caixas preciosas, dois livrinhos que escrevi nessa época, sendo um deles inspirado na mitologia grego-romana, uma história do deus do amor, Cupido.

Quando tive que mudar de escola, a fim de cursar o chamado "ginásio", descobri como os colegas podem ser impiedosos, sofria *bullying* e tinha poucos, raros amigos. As memórias desse período traumático podem ser nubladas, mas me recordo de uma professora de Língua Portuguesa, era bonita, usava sempre um casaco de cor bege estilo militar e calça bem justa. Certa manhã, levou-nos uma cesta enorme repleta de livros literários. A excitação daquele momento foi tremenda, retorna só de lembrar. Finalmente - pensei - uma aula para ler e falar de literatura. Porém, essa não foi a proposta da docente, que abriu o armário cinza e pegou os cadernos de caligrafia, distribuindo-os junto com o livro, um para cada aluno. A decepção sobrepujou a empolgação anterior, pois tínhamos que copiar, de forma caligráfica, as palavras de Lobato. Até hoje não consegui concluir "Reinações de Narizinho", arrepio só de pensar na oportunidade que aquela professora teve de formar leitores, de talvez promover a leitura-fruição em sala de aula, de permitir quem sabe um primeiro contato com literatura para alguns alunos. Entretanto e infelizmente, são raras as manifestações didáticas que incentivam a leitura com uma postura prazerosa. Zilberman (1997) faz uma consideração sobre isso:

Raras vezes a escola, em seu aparato, como salas de aula, seus instrumentos, como o livro didático, e sua metodologia, como a execução dos deveres de casa, provocam lembranças aprazíveis de leitura. As atividades pedagógicas provocam tédio, quando não são vivenciadas como aprisionamento, controle ou obrigação. A leitura parece ficar do lado de fora, porque os professores não a incorporam ao universo do ensino (ZILBERMAN, 1997, p. 27).

A preocupação estrutural, o enfoque puramente cognitivo da leitura, o texto como pretexto para ensino da gramática normativa; e o desprezo às outras funções aristotélicas da literatura, tais como a estética e a catártica, faz com que o ensino da disciplina, em algumas aulas, seja enfadonho e não-prazeroso. Lembro-me de Clarice Lispector com seu "Felicidade Clandestina" e defendo que as crianças e adolescentes precisam sentir essa fruição literária, isso contribui não somente com a formação do leitor, mas também com a construção de cidadãos pensantes, articulados, críticos e reflexivos.

Aos quinze anos, mudei-me, junto com minha família, para Palmeiras de Goiás, devido ao trabalho de meu pai, e lá compreendi mais sobre variação linguística, mesmo sem saber o termo adequado, nem ter lido ainda os livros do Fiorin. Fiquei "famosa" na escola e na cidade, graças ao meu sotaque e ao léxico peculiar sulista. Não demorei para compreender que aqui em Goiás não se deve falar "desgraça", pois é um tipo de "palavrão". Foi a diretora quem me explicou, quando eu, em prantos e desespero, falei que onde eu morava essa palavra era uma expressão comum, equivalente a "tragédia" ou "terrível", eu não tive a intenção de magoar os colegas.

As aulas de literatura eram especiais para mim. O professor Raimundão sempre declamava um poema ou lia um conto. Encantei-me com Baudelaire. Li compulsivamente Álvares de Azevedo, era quase uma secreta paixão pelos ultrarromânticos, criamos até um clube de literatura. O nome? Solfieri - o primeiro conto do "Noite na Taverna" e mais macabro talvez.

Nesse momento, transborda de mim uma emoção recordada: de quando minha mãe deixou de pagar uma conta de energia para adquirir um kit literário. Eram treze livros da literatura nacional e internacional, desses de papel barato, editora pouco conhecida, vendidos por um representante que visitava as escolas. Levamos um papel informativo para casa, que continha o valor do kit: sessenta reais. Era muito dinheiro para nossa condição e certamente eu compreenderia se não tivesse jeito. Mas teve – para meu fascínio e fruição nas madrugadas, todas dedicadas à leitura profunda dessas obras.

Foi também nessa época que comecei a ficar em conflito sobre o que estudar, para qual curso "prestar" vestibular. Tendo um pai como meu professor de química, fui "incentivada" a tentar para medicina. Concordei - até o dia da inscrição, quando me rebelei completamente e segui meu coração. Marquei "LETRAS". Papai sofreu muito,

mas não disse nada. Eu explodia de contentamento por ter tomado a decisão mais acertada da minha vida.

Iniciei o curso de Letras na Universidade Federal de Goiás (UFG) em 2004 e já comecei também minha trajetória profissional, como revisora e professora substituta de uma escola do meu bairro. Ter uma biblioteca com acervo tão grande (a da UFG) perto da minha casa era um sonho, passava o dia inteiro na faculdade e no colégio. As releituras, pensando na metonímia, me fizeram amar intensamente Guimarães Rosa e Lygia Fagundes Telles. Aprendi sobre teoria da literatura e descobri que queria ensinar essa disciplina. Na graduação, tive professores que foram uma verdadeira inspiração para mim: educadores no sentido mais amplo da palavra, que por meio do estágio me fizeram perceber que “a teoria sem a prática vira ‘verbalismo’, assim como a prática sem teoria vira ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade” (FREIRE, 1989, p. 67). No Liceu de Goiânia, com uma turma do 8º ano do Ensino Fundamental, aprendi que ensinar contos por meio de metodologias lúdicas era uma prática interessante para despertar a fruição. Contemplar os alunos lendo contos fantásticos e maravilhosos pelos corredores da escola me fez perceber que esse sempre fora meu sonho mais bonito, era mesmo o que eu almejava fazer para a vida inteira.

No último ano de "facul", em 2007, surgiu uma oportunidade de lecionar, como professora efetiva, em uma Escola Adventista, em Anápolis. Passei três anos viajando para essa cidade e descobri que ser professor envolve também paciência, organização, firmeza e afetividade.

A minha maior realização literária, nesses dez anos de profissão, é ter alunos que se formaram leitores, alguns até cursam Letras em várias partes do Brasil, foram fisgados pelos livros e escrevem depoimentos carinhosos sobre como as aulas contribuíram para a tomada de decisões e consolidação desse hábito da leitura. Minha letra continua feia, ou, como diria minha atual chefe do Instituto Federal Goiano - IF Goiano (onde agora trabalho), "peculiar". Entretanto, é sólido e tão belo meu amor pela literatura e pelo ensino da Língua Portuguesa... Fruição essa que transborda para meus filhos, leitores ávidos de textos, degustadores de livros desde os primeiros meses de vida. Por eles também elegi esse objeto de pesquisa, para investigar como se dá a constituição de um sujeito-leitor que seja capaz de extrapolar a noção do prazer do texto. Também pauto essa escolha na tarefa que desempenho hoje de escrita de material

didático para o Ensino Fundamental 1, pois desenvolvo em coautoria livros que serão usados nesses anos iniciais e a preocupação com a escolha dos textos e desenvolvimento de atividades que proporcionem itinerários de fruição, que contribuam com a formação de sujeitos-leitores é grande. Sou astronauta das letras, desbravar esse universo é meu destino.

Compreendo que essa minha curiosidade em relação ao ensino da leitura literária na Educação Básica é uma inquietação também de educadores, famílias e comunidades brasileiras, especialmente quando pensamos sobre os processos de formação do sujeito-leitor relacionados à fruição literária (e como essa é consolidada na vida das pessoas). A curiosidade é o que nos move, tanto que Manguel (2016), em sua obra *Uma história natural da curiosidade*, por ser “curioso quanto à curiosidade” (p. 11), resolve tecer dezessete perguntas, no seu peculiar tom erudito e ensaísta, para problematizar conceitos muito escavados nas pesquisas acadêmicas, tais como: a linguagem, o pensamento e a verdade. Por esse viés manguelino, antes de pensar no como, exploramos o por quê (foi esta também a singela pretensão ao descrever retratos de minha memória), pois

‘Por quê?’ (em suas muitas variações) é uma pergunta muito mais importante por ser feita do que pela expectativa de uma resposta. O simples fato de pronunciar-la abre um sem-número de possibilidades, pode acabar com concepções prévias, suscitar inúmeras e frutíferas dúvidas. Pode trazer, em sua esteira, algumas tentativas de respostas, mas, se a pergunta é poderosa o bastante, nenhuma dessas respostas se comprovará autossuficiente. ‘Por quê?’, como a intuição infantil, é uma pergunta que, implicitamente, sempre situa nosso objetivo além do horizonte (MANGUEL, 2016, p. 15).

Compreendo, imersa nesse questionamento primeiro, que parece haver uma inquietação coletiva a respeito da leitura literária e da fruição, tanto que muitas pesquisas se direcionaram a esse objeto. Estudos como o de Maria Silvia Pires Oberg, cuja tese foi defendida em 2007 na Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo (USP) e desde o título o tema é contemplado: “Informação e significação: a fruição literária em questão” e também a pesquisa de Elaine Cristina da Silva Martins, que elaborou dissertação sobre o tema no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Vale do Itajaí, cujo título “Literatura infantil contemporânea: espaço de hipertextualidade e fruição”, já sinaliza uma aproximação com minha perspectiva quanto ao recorte de nível empregado, também se voltando à fruição literária nos anos iniciais da Educação Básica. Além de acreditar na relevância da pesquisa acadêmica,

também como impulsionadora de transformações na escola, sobretudo quando educadores partem desses estudos para refletirem sobre os temas, creio que esse objeto, ainda que tenha sido observado de diferentes perspectivas, precisa também ser investigado à luz da análise do discurso e dos estudos das práticas da história da leitura, considerando que o estado da arte desse objeto revelou janela para essa problematização; cujo sentido abarca, ainda, a observação do espaço destinado a esse tipo de fruição nos documentos do MEC, de modo a compreender e analisar se (como e por quê) os modos, estratégias, procedimentos, habilidades leitoras – enfim, os itinerários de fruição necessários para a construção dos sentidos do texto – são postos nesses textos oficiais.

Portanto, ainda que esse tema tenha sido explorado em pesquisas e trabalhos acadêmicos de conclusão de mestrado e doutorado, a pretensão de contemplar o objeto sob a perspectiva discursiva, atrelada à história da leitura e com análise dos documentos oficiais que normatizam currículos e práticas do ensino do português no Ensino Fundamental revelam uma abordagem relevante, considerando que “a partir da investigação histórica coloca-se, então, uma questão central difícil: nas aprendizagens da leitura, qual o peso respectivo das estruturas perceptivas e cognitivas do homem e dos condicionamentos histórica e socialmente variáveis que regem as aquisições?” (CHARTIER, 2011, p. 21). Com intuito de pensar a práxis no contexto dessa reflexão é que buscaremos as estratégias de leitura, modos de ler, habilidades leitoras e perspectiva dos tipos de leitores no discurso pedagógico materializado, especialmente, pelos documentos que direcionam a práticas empreendidas em sala de aula, para que possamos compreender melhor também qual seria o peso da fruição literária na formação dos sujeitos-leitores.

## **OBJETIVOS**

Objetivo principal:

Esta pesquisa tem por objetivo analisar o espaço da fruição literária na constituição do discurso pedagógico da leitura, pois a formação de um sujeito-leitor pode estar

relacionada à aquisição de um gosto literário, à aprendizagem de itinerários para construção dos sentidos do texto e ao binômio prazer/ fruir.

Objetivos específicos:

- Analisar os documentos oficiais do MEC para compreender os processos, estratégias e habilidades trabalhadas para formação de um leitor capaz de construir os sentidos do texto.
- Localizar e analisar o espaço da fruição literária nos documentos que norteiam o currículo e as práticas docentes no Ensino Fundamental.
- Analisar as teorias de pesquisadores da leitura, que abordam esse tema nas perspectivas discursiva e histórica, de modo a perceber pontos de convergência e divergência entre os estudos, pensando também em possíveis transposições didáticas dessas pesquisas.
- Contribuir com a reflexão e ação de educadores, possíveis leitores deste trabalho, sobre a importância das práticas de leitura em sala de aula.

## **METODOLOGIA**

Nesta investigação, pensaremos junto com Bakhtin, Foucault, Orlandi e outros teóricos que analisam o discurso, por meio da problematização de enunciados difundidos na sociedade, concernentes ao ensino da Língua Portuguesa; bem como tomaremos a concepção barthesiana de fruição para observar o espaço destinado a esse potencial agente de formação de leitores nos documentos do MEC, voltados aos anos iniciais da Educação Básica, a saber: PCNs de Língua Portuguesa, avaliações do INEP (sobretudo o tópico dos procedimentos da leitura do SAEB) e a Base Nacional Comum Curricular - BNCC. Além disso, analisaremos as abordagens sobre a constituição dos leitores, nas pesquisas de Orlandi, Eco, Wolf e Barzillai, Bakhtin e também nos PCNs de Língua Portuguesa; e pensaremos os entrelaçamentos e atravessamentos existentes entre as estratégias de leitura (PCNs), facetas de aprendizagem da leitura (Soares), habilidades de compreensão leitora (Orlandi) e eixos temáticos para estudo da Língua Portuguesa. Contemplaremos também as pesquisas de Manguel e Chartier sobre a história da leitura, sobretudo pensando sobre como os processos envolvidos na aprendizagem da leitura e nas memórias de formação dos leitores podem se articular nas

práticas de linguagem em sala de aula, de modo a contribuir com a formação de um sujeito-leitor capaz de construir os sentidos do texto.

Em relação às concepções da análise do discurso, percurso metodológico escolhido para este trabalho, Sarfati (2010) discorre que prevalecem duas abordagens: a analítica, que tem suas origens nos estudos de Louis Athusser e pressupõe que o discurso "oferece polos de resistência, estratégias ocultas que só a análise pode trazer à luz" (SARFATI, 2010, p. 119) e a integradora, nascida da *Arqueologia do Saber* de Michel Foucault, que entende que o discurso "é acessível à análise quando é posto em relação com outros parâmetros que lhe dão sentido" (SARFATI, 2010, p. 119). Essa última orientação exige do sujeito, que descreve e analisa o objeto, o conhecimento da situação do discurso, então a perspectiva é de contextualização, interdependência e articulação dos componentes do discurso. Por trilharmos esse caminho metodológico é que discorreremos sobre os contextos envolvidos nas práticas de leitura, inclusive em uma perspectiva histórica, de modo a compreender os modos, estratégias, posições e posturas dos sujeitos-leitores no decorrer do tempo, sobretudo no ambiente escolar.

Considerando a abordagem da análise do discurso de linha francesa, convém salientar que a proposta deste estudo, cuja metodologia possui também viés foucaultiano, é uma arqueologia – descrição do arquivo, este compreendido como “o conjunto das regras que em uma época dada e por uma sociedade determinada, definem as formas e os limites de dizibilidade, conservação, memória, reativação e apropriação.” (FOUCAULT, 2010, p. 10). Quanto à dizibilidade, essa definição se concentra no que é possível falar, no que foi constituído como domínio do discurso e qual tipo de discursividade foi destinado àquele domínio. Esse jogo entre visível e enunciável (dizível) também será problematizado, neste trabalho, por meio da análise de um enunciado que envolve o contexto educacional brasileiro, de forma geral; e de também, de forma mais complexa, o contexto da leitura na escola.

As empiricidades e dizibilidades também serão observadas nos documentos do MEC, especialmente nos PCNs, de modo a contemplar se a perspectiva discursiva permanece nos trabalhos destinados à transposição didática desses Parâmetros. Certamente, não se tem aqui a pretensão de proporcionar respostas estanques às indagações que permeiam o contexto educacional, mas juntar os questionamentos aqui elaborados a perguntas outras de professores, familiares e alunos. Também em virtude

dessa abordagem, convém salientar que o *corpus* de análise não foi definido a priori, mas construído e (re)pensado nesta trajetória de estudo e se caracteriza pela sua diversidade quanto aos gêneros discursivos escolhidos: enunciado difundido em faixa de manifestação de cunho político, normas, parâmetros, avaliações de grande escala e memórias de educadores reconhecidos no cenário nacional.

Por esse viés, convém explicar que o questionamento aqui posto sobre o espaço da fruição literária não está delimitado à interpretação do discurso,

[...] mas sobre o fato e as condições de sua aparição manifesta; não sobre os conteúdos que podem encobrir, mas sobre as transformações que efetuaram, não sobre o sentido que neles se mantêm como uma origem perpétua, mas sobre o campo onde coexistem, permanecem e apagam-se. Trata-se de uma análise dos discursos na dimensão da exterioridade (FOUCAULT, 2010, p. 11).

Nesta perspectiva, o que se busca no discurso são suas condições de existência, bem como a relação com o campo prático no qual se desenrola. Por meio da análise do discurso, nosso intuito é compreender os entrelaçamentos e atravessamentos existentes no discurso pedagógico em relação à leitura. Para tanto, problematizaremos um enunciado que difundiu um discurso, cuja temática envolve a educação e, de forma mais complexa, a teoria de base epistemológica dos Parâmetros Curriculares Nacionais; pois esse enunciado, singularizado em um acontecimento, diz muito sobre a dinâmica do visível e do dizível do contexto educacional deste País no decorrer do tempo. Também, partindo da compreensão dessas contradições que envolvem o discurso pedagógico, analisaremos os documentos do MEC, reconhecendo nessas materialidades as estratégias e habilidades da compreensão leitora, voltando o olhar, especialmente, para práticas - sugeridas nos documentos e matrizes de avaliações - que se importam com a constituição do sujeito-leitor, no âmbito da consolidação de um gosto literário e por meio da fruição literária.

Além da análise do discurso, essa abordagem será empreendida de forma complexa. Edgar Morin, que aborda sobre a Teoria da Complexidade, problematiza sobre os diversos métodos de se produzir conhecimentos. Com esse intuito, esse teórico busca compreender as particularidades que compõem a construção dos conhecimentos e, sobretudo, procura analisar os elos entre essas particularidades, o que permite a compreensão das partes e da maneira como elas se encaixam para a construção da totalidade. Isto, para Morin, é o cerne da ciência complexa. Salienta-se que, para ele, “a

supremacia do conhecimento fragmentado de acordo com as disciplinas impede frequentemente de operar o vínculo entre as partes e a totalidade”, isto é, “deve ser substituído por um modo de conhecimento capaz de apreender os objetos em seu contexto, sua complexidade, seu conjunto” (MORIN, 2005, p.14).

Analisando o objeto de forma complexa, reiteramos que a estratégia metodológica que norteará a investigação será a análise documental e bibliográfica de parâmetros, orientações, normativas e outros materiais que servem como norteadores de currículo e práticas de ensino, veiculados, especialmente, pelo MEC. Entretanto, o propósito de integrar os estudos linguísticos e literários nessa abordagem configura uma roupagem singular para a pesquisa.

Explica-se que este trabalho foi organizado em três capítulos: o primeiro dispõe sobre o ensino da leitura, pelo viés histórico, de modo a contemplar o espaço da fruição literária na constituição da disciplina Língua Portuguesa no Brasil; o segundo descreve as teorias e as práticas da fruição e o terceiro traz reflexões sobre o discurso pedagógico da leitura, e pretende problematizar qual seria o espaço da fruição literária no movimento de parametrização, em um enunciado presente em um acontecimento, cujo teor tem a ver com o discurso pedagógico; e nas avaliações de grande escala.

## CAPÍTULO 1

### **ENSINO DA LEITURA: o espaço da fruição literária no percurso histórico da disciplina Língua Portuguesa**

Por que a Língua Portuguesa é ensinada nas escolas? Qual é a importância dessa área do conhecimento no Ensino Fundamental? O que se deve ensinar nas aulas de português nos anos iniciais da Educação Básica? Qual é o espaço da leitura literária na educação brasileira? E o espaço da fruição nos anos iniciais da escolarização? Muitas são as indagações e ansiedades que permeiam o ensino de língua materna no Brasil, para efervescência dessas curiosidades é interessante que toda a comunidade escolar se envolva nessas questões, por meio de reflexões, diálogos, pesquisas e ações. O contexto educacional brasileiro, problematizado em uma perspectiva histórica, propicia dados significativos para a compreensão da disciplina Língua Portuguesa como importante área do saber na conjuntura das disciplinas escolares (MARCUSCHI, 2008). A “última flor do Lácio”<sup>3</sup> nestas terras, no século XIX, enveredou esforços para celebrar o idioma pela via de uma política educacional nacionalista de ensino da língua e da literatura, cujo enfoque era a transmissão da gramática (MORTATTI e FRADE, 2014). No Brasil, esse tipo de prática de linguagem se perpetuou até as décadas de 40 e 50, nas quais se evidenciava o conhecimento do sistema linguístico, o ensino de uma "norma padrão culta" para manutenção do poder de uma determinada classe social elitista.

Podemos vislumbrar um percurso histórico na linha do tempo a seguir, cuja didatização foi empreendida pela Revista Nova Escola (abril de 2009), com fundamento nos estudos de Maria do Rosário Longo Mortatti, colaboradora e pesquisadora do movimento de parametrização.

---

<sup>3</sup> Referência ao verso do poeta parnasiano Olavo Bilac (1865-1918), cujo soneto intitulado “Língua Portuguesa” declama nossa língua como “Última flor do Lácio, inculta e bela”, menção ao fato de nosso idioma ter derivado do latim vulgar de uma região italiana chamada Lácio.

**Figura 01 - LINHA DO TEMPO DO ENSINO DA LEITURA E DA DISCIPLINA LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL<sup>4</sup>**

<b>1759</b>	A Reforma Pombalina torna obrigatório no Brasil o ensino de Língua Portuguesa nas escolas. A intenção é transmitir o conhecimento da norma culta da língua materna aos filhos das classes mais abastadas.
<b>1800</b>	A linguagem é vista como uma expressão do pensamento e a capacidade de escrever é consequência do pensar. Na escola, os textos literários são valorizados, e os regionalismos, ignorados.
<b>1850</b>	A maneira unânime de ensinar a ler é o método sintético. As letras, as sílabas e o valor sonoro das letras servem de ponto de partida para o entendimento das palavras.
<b>1860</b>	Desde os primeiros registros sobre o ensino da língua, a escrita é vista independentemente da leitura e como uma habilidade motora, que demanda treino e cópia do formato da letra por parte do aprendiz.
<b>1876</b>	O poeta João de Deus (1830-1896) lança a Cartilha Maternal. Defende a palavração, modelo que mostra que o aprendizado deve se basear na análise de palavras inteiras. É um dos marcos de criação do método analítico.
<b>1911</b>	O método analítico se torna obrigatório no ensino da alfabetização no estado de São Paulo. A regra é válida até 1920, quando a Reforma Sampaio Dória passa a garantir autonomia didática aos professores.
<b>1920</b>	Inicia-se uma disputa acirrada entre os defensores dos métodos analíticos e sintéticos. Alguns professores passam a mesclar as ideias básicas defendidas até então, dando origem aos métodos mistos.
<b>1930</b>	O termo alfabetização é usado para determinar o processo inicial de aprendizagem de leitura e escrita. Esta passa a ser considerada um instrumento de linguagem e é ensinada junto com a leitura.
<b>1940</b>	As primeiras edições das cartilhas Caminho Suave e Sodrê são lançadas nessa década, respeitando a técnica dos métodos mistos, e marcam a aprendizagem de gerações.
<b>1970</b>	A linguagem passa a ser vista como um instrumento de comunicação. O aluno deve respeitar modelos para construir textos e transmitir mensagens. Os gêneros não literários são incorporados às aulas.
<b>1984</b>	Lançamento do livro Psicogênese da Língua Escrita, de Emília Ferreiro e Ana Teberosky. A concepção de linguagem é modificada nessa década e influencia o ensino até hoje: o foco deveria estar na interação entre as pessoas.
<b>1997</b>	São publicados os PCNs pelo governo federal para todo o Ensino Fundamental, defendendo as práticas sociais (interação) de linguagem no ensino da Língua Portuguesa.

Fonte: SANTOMAURO (2009). Revista Nova Escola

Ao analisarmos essa síntese, vemos que ocorreu uma transformação nas concepções de língua no ensino do português: de expressão do pensamento, passando a ser entendida como instrumento de comunicação e hoje aceita como forma de interação

<sup>4</sup> O enfoque desta linha do tempo é na alfabetização. Nesta pesquisa, os caminhos da aprendizagem da leitura têm especial importância, considerando que situaremos nosso olhar nos documentos voltados aos anos iniciais da Educação Básica. Sobre o ensino da leitura, convém explicar que, segundo os estudos de Mortatti (2014), dois métodos de alfabetização ocuparam os materiais e as práticas educacionais no Brasil até a década de 90: o sintético (da parte para o todo, contemplava o alfabético, o fônico e o silábico) e analítico (do todo para as partes, processos de palavração e sentençação).

entre indivíduos (ou uma aglutinação entre essas três concepções). Nesta perspectiva discursiva de ensino da língua materna, o objeto de estudo da disciplina não é apenas a palavra analisada em sua função gramatical, mas carregada de plurissignificação, analisada em seu contexto, partindo do sentido do texto e realizando pontes com saberes que se relacionam à temática, as vozes que podem ser inferidas e a compreensão das práticas sociais que o justificam. Entretanto, ainda que percebamos uma evolução, inclusive nas abordagens do que são e para que servem os métodos de alfabetização, percebemos que o espaço da fruição, sobretudo a literária, foi menosprezado e desconsiderado o seu potencial para a formação de sujeitos-leitores – e essa constatação parte, também, da não participação do aluno na construção desses pensamentos e práticas sobre como se deve ensinar Língua Portuguesa. Percebemos que há uma ávida busca pelo método de alfabetização mais eficaz e conceber a formação do leitor também pela via literária da humanização do sujeito e por meio da criação de um ambiente impulsionador desse tipo de letramento auxilia na aprendizagem da leitura. No capítulo posterior, discutiremos sobre por que e como esses aspectos são importantes nesses anos iniciais do Ensino Fundamental.

Portanto, salientamos, ao analisarmos os momentos de constituição da disciplina e do professor de Língua Portuguesa, é possível verificar, em consonância com Soares (1998), que a concepção de linguagem passou por variações:

- Concepção de linguagem como sistema (até meados da década de 60).
- Concepção de língua como instrumento de comunicação (de 60 a 80).
- Concepção de linguagem como enunciação, discurso e interação (de 80 até os dias de hoje).

Observamos que a concepção de linguagem da interação e a perspectiva discursiva são evidentes nos documentos oficiais do MEC, sobretudo no movimento de parametrização da década de 90, também porque muitos termos das teorias do discurso são empregados, tais como enunciado, gênero discursivo e análise linguística.

Nota-se, na análise desse percurso, que

a escola permaneceu ancorada em uma leitura ‘formativa’ de cartilhas, antologias e livros didáticos, e foi nos meios bibliotecários que se iniciou o discurso moderno sobre a leitura como um ato livre dos cidadãos, uma leitura ‘funcional’ que incluía leitura de ficção por simples prazer (COLOMER, 2003, p. 23).

O ato de ler como ação libertária e libertadora em oposição a um modo rígido de leitura amarrado em seletas e leituras específicas evidenciam, na contradição, como o ensino da leitura (com suas estratégias, habilidades e propósitos) enunciam a formação de um sujeito específico e, certamente, essas intenções na educação estão atreladas ao poder. Segundo Geraldi (2013), é necessário escolher material didático, estratégias, atividades, conteúdos que proporcionem ao aluno a apreensão do dialeto padrão, pois é preciso desbloquear o acesso ao poder. Na linha do tempo do ensino do português, pudemos verificar como a escolha dos materiais utilizados na escola esteve em sintonia com as teorias e metodologias mais aceitas. O advento da cartilha *Caminho Suave*<sup>5</sup>, por exemplo, que pretende aglutinar os métodos de alfabetização sintético e analítico, cujos defensores de um e outro lado se digladiavam para compreender qual seria o método mais eficaz, demonstra uma postura diplomática na educação, uma vontade de agradar a todos, quando, essencialmente, esse material prioriza as partes em detrimento do todo, conforme verificaremos mais adiante. Intrigante é saber que esse mesmo livro, cujas reformulações datam mais setenta anos e procuram manter a essência das primeiras edições, continua sendo adotado nas escolas brasileiras. Convém explicar, entretanto, que possivelmente à época de lançamento da obra, esse material figurou como vanguardista e há mérito em seu fôlego constatado nas reformulações e na perduração das edições, pois muitos brasileiros o utilizaram e aprenderam a ler também por meio dele. E esse vigor precisa ser respeitado, bem como elogiado seus vários pontos positivos.

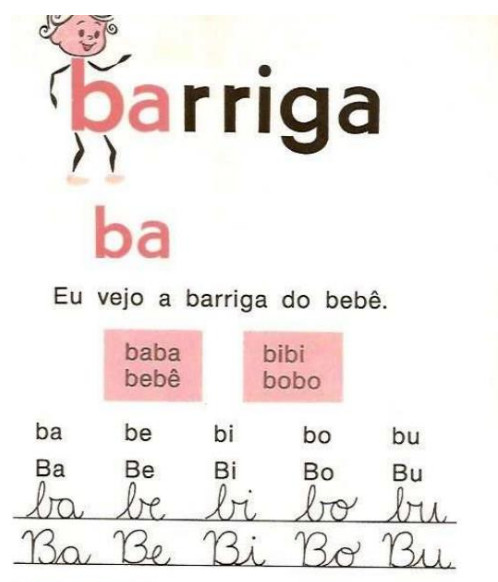
Achei curioso quando, por ocasião de uma visita a uma famosa livraria de Goiânia, deparei-me com vários exemplares dessa famosa cartilha em uma estante principal. Minha curiosidade foi acionada porque me lembrei que minha mãe e minha avó comentaram sobre como aprenderam a ler e a escrever por meio dessa cartilha. Buscando informações com os vendedores, soube que muitas escolas da Capital voltaram a adotar a obra, para garantir um “ensino mais forte às crianças”. Diante do impacto desse vislumbre e do argumento do atendente da livraria, indagamos: por que uma cartilha cuja perspectiva tradicional de ensino do português é conhecida está sendo adotada nas escolas do século XXI? Questiono-me se há uma vontade coletiva dos

---

<sup>5</sup> Cartilha *Caminho Suave*, de autoria da professora Branca Alves de Lima (2015), cuja capa traz a seguinte informação: “Alfabetização pela imagem”. Disponível em [http://www.smeourinhos.com.br/Gestao\\_Educadores/Caminho%20Suave.pdf](http://www.smeourinhos.com.br/Gestao_Educadores/Caminho%20Suave.pdf). Acesso em 08 nov. 2016.

educadores em trilhar caminhos considerados mais sólidos, já experimentados por várias gerações ou se o que é necessário para se transformar as práticas de ensino da língua materna é uma formação inicial e/ou continuada que tenha um olhar mais voltado à realidade da sala de aula, ao tratamento didático, ao como fazer pautado em teorias que direcionem uma abordagem discursiva e interativa, pilares mais atuais do ensino da Língua Portuguesa. Importante destacar que um material que permanece aceito pelo público (gestores, educadores e pais) deve ter um encaminhamento didático considerado interessante. O que intriga é que nas 121 páginas dessa cartilha, nenhum texto é apresentado em uma situação real de uso, nem o material possui uma diversidade de gêneros, sendo que o encaminhamento didático é organizado por meio de textos preparados para esse propósito da alfabetização e atividades que envolvem a coordenação motora, a ordem alfabética, as letras e as sílabas. De outra ordem, é preciso considerar que o material possui um arejamento na diagramação e uma ludicidade em sintonia com a faixa etária – elementos considerados importantes no tratamento didático para esse nível. Para exemplificar as análises supracitadas, trouxemos um exemplo de apresentação do conteúdo.

**Figura 2 – Conteúdo letra B – cartilha alfabetizadora**



Fonte: Cartilha *Caminho suave*, página 34.

Observa-se que, ao se trabalhar as letras na ordem alfabética, o enfoque é na letra em estudo, com treinos silábicos para memorização das combinações entre

consoantes e vogais. Cagliari (2010) aconselha o ensino de todas as letras do alfabeto no ano de alfabetização, todas juntas, sem essa progressão que é habitual na abordagem de ensino tradicional, para que o aluno compreenda os contextos de usos das letras de forma significativa, nos textos inseridos em situações imersas nos contextos cotidiano, escolar, literário etc.

Em relação à interpretação textual, as atividades da cartilha abordam a localização de informações explícitas nos textos, aspecto que envolve um descritor somente nas avaliações de grande escala do INEP. A fruição literária, voltada à apreciação estética e que envolve o contato com textos de diversos gêneros discursivos e de mérito artístico e literário, infelizmente, dentro dessa materialidade, é possível que não ocorra.

Na apresentação da cartilha no site de venda on-line da Livraria Saraiva, há a seguinte descrição desse material:

A famosa cartilha chega a sua 132ª edição tendo contribuído para a alfabetização de mais de 40 milhões de brasileiros. O sucesso deve-se ao seu método tradicional mas eficaz, fácil e verdadeiramente testado e Cartilha Caminho Suave foi idealizada e criada pela educadora Branca Alves de Lima em 1948, com o intuito de suavizar e facilitar o caminho de crianças e adultos no mundo das letras, como seu nome sugere. Desde sua primeira edição, foi um grande sucesso por tratar da alfabetização de uma maneira simples e inteligente. Indicada como método de alfabetização e também como material de apoio a outros métodos, objetivando uma alfabetização completa. Foi observando a dificuldade de seus alunos, a maioria oriundos da zona rural, que a educadora criou o método que ela própria denominou 'alfabetização pela imagem'. A letra 'a' está inserida no corpo de uma abelha, a letra 'b', na barriga de um bebê, o 'f' fica instalado no corpo de uma faca, a letra 'o', dentro de um ovo e assim por diante. Especialistas em pedagogia afirmam que esta obra é o único método atual e realmente brasileiro de alfabetização em português. A metodologia começa pelas vogais, forma encontros vocálicos e depois parte para a silabação - une o processo analítico ao sintético, facilitando o aprendizado (SARAIVA, s/n, grifos da autora).<sup>6</sup>

Salienta-se, ao analisarmos esse trecho, a menção aos especialistas da pedagogia, com argumento de que esse método seria realmente brasileiro, além de 'único método atual'. De fato, percebe-se que muitas gerações foram alfabetizadas pelas cartilhas e, conforme já exposto, possivelmente, esse tipo de material é muito apreciado pelos educadores em virtude de alguma qualidade que possui. Alguns livros didáticos,

---

<sup>6</sup> Fonte: <http://www.saraiva.com.br/cartilha-caminho-suave-132-ed-2015-novo-acordo-ortografico-9035140.html>

inclusive da atualidade, são criticados porque não traçam um caminho 'sólido' quanto a métodos de alfabetização. Importante pensarmos, entretanto, que

no ensino da Língua Portuguesa, não há pedagogia, psicologia, metodologia, fonoaudiologia etc. que substituam o conhecimento linguístico que o professor deve ter. Sem uma base linguística verdadeira, as pessoas envolvidas em questões de ensino do português acabam ou acatando velhas e erradas tradições de ensino ou se apoiando explícita ou implicitamente em concepções inadequadas de linguagem (CAGLIARI, 2010, p. 29).

Portanto, se mesmo com o advento dos PCNs e outros documentos que descrevem e problematizam o ensino da leitura, alguns professores brasileiros ainda possuem alguma dificuldade para aplicar em suas aulas de português alguma abordagem mais recente no ensino da língua, é preciso que se enfatize a formação continuada, para que essa 'base linguística' verdadeira a que se refere Cagliari possa ser dialogada entre os educadores, de modo que os caminhos traçados coletivamente possam estar em harmonia com que sinalizam as pesquisas mais recentes da leitura, da formação do leitor e o que explicam os documentos orientadores das práticas leitoras sobre a importância do letramento e de partir do textos e usos para uma aprendizagem significativa. Considerando esse embate, inclusive sempre atual, sobre métodos de alfabetização, Soares (2016) explica que

[...] Uma alfabetização bem sucedida não depende um método, ou, genericamente, de métodos, mas é construída por aqueles/ aquelas que alfabetizam compreendendo os processos cognitivos e linguísticos do processo de alfabetização e com base neles desenvolvem atividades que estimulem e orientem à aprendizagem da criança, e identificam e interpretam dificuldades em que terão condições de intervir de forma adequada – aqueles/ aquelas que alfabetizam com método (SOARES, 2016, p. 333-334).

Portanto, essa pesquisadora, em consonância também com o pensamento de Cagliari, explica que mais importante que a delimitação de um método de alfabetização é a compreensão dos processos linguísticos e cognitivos envolvidos na aprendizagem da leitura. Nesse ponto, emerge a fruição literária como potencial colaboradora nesse nível da escolarização, sobretudo porque o fruir extrapola o decodificar letras, palavras e sentenças, pois envolve também outras habilidades leitoras, como a interpretação e a compreensão textual.

Outra questão crucial que o material didático precisa contemplar é a abordagem de diversas formas de interagir com o outro, com interlocutores que se adéquem ao contexto envolvido na situação enunciativa (GERALDI, 2013). Sabe-se que uma das formas para garantir a ascensão social das pessoas é por meio da educação. Um dos

meios para concretização desse desbloqueio é, sem dúvida, por meio das aulas de Língua Portuguesa, pois abordar a diversidade dos gêneros discursivos em situações reais de uso, com emprego de textos de mérito artístico e literário é oportunizar uma constituição de sujeito-leitor mais reflexivo e cuja fruição oriunda das leituras e escritas significativas encaminharão chances de se apropriar, conforme o contexto, dos vários modos de representação da linguagem. Percebemos, neste ponto, como um material didático que possui um viés mais tradicional, além de estar distante de nossa sociedade envolta na transição da cultura escrita para a digital, fragiliza a constituição desse sujeito, também nos sentidos social, cultural e profissional.

Sobre isso, argumenta-se no sentido de a escola promover, além do respeito às variações linguísticas, também o ensino da variante de prestígio para uso em determinados contextos e situações, como para o acesso ao mundo do trabalho urbano, por exemplo. Sem defesa, logicamente, de um ensino voltado exclusivamente à "norma culta", inclusive porque esse termo carrega vasto preconceito linguístico e social. A diversidade de gêneros discursivos em manuais didáticos, com textos das esferas jornalística, escolar, cotidiana e literária, por exemplo, podem contribuir para essa necessidade, evidenciada nesses tempos modernos, de um sujeito capaz de ler, compreender, falar e escrever de diferentes modos, conforme os contextos.

Continuando nosso breve percurso histórico da disciplina Língua Portuguesa, com enfoque no trato didático da leitura, vemos que até a década de 60 foi tomada a linguagem dos clássicos da literatura como medida de ensino, inclusive na produção de manuais didáticos, fazendo com que os materiais usados pelos alunos fossem recheados de fragmentos de obras canônicas que serviam a esse propósito. A disciplina passou por muitas mudanças, até em sua denominação. A Lei nº 5692, promulgada em 1971, dispõe novos nomes: Comunicação e Expressão (para as quatro primeiras séries do chamado 1º grau), Comunicação em Língua Portuguesa (para os quatro últimos anos do 1º grau) e Língua Portuguesa e Literatura Brasileira (para o 2º grau). A referida lei salienta o valor cultural do ensino da língua e a manifestação harmônica dos aspectos físico, psíquico e espiritual. Em decorrência da amplitude do ensino profissionalizante, posteriormente, as designações da disciplina se fragmentam em "Língua Portuguesa", "Literatura brasileira e Portuguesa" e "Técnicas de Redação".

Os PCNs (1997, p. 20) explicam que

o conhecimento disponível nos anos 60 levava a buscar no aluno a causa do fracasso escolar – o que tinha sua lógica, visto que para uma parte dos alunos o ensino parecia funcionar. Uma boa ilustração dessa abordagem são os exercícios de “prontidão”. Pensava-se que os alunos que fracassavam deviam faltar algo, sendo, então, necessário compensar esse déficit para que pudessem aprender.

Mesmo hoje, discursos difundidos, inclusive por educadores e familiares, revelam essa compreensão sobre o ‘fracasso’ escolar, tendo o aluno (ou o professor) como responsável pelos índices, agora não apenas pessoais (como no caso de reprovação do discente), como também, mais recentemente, nas avaliações de grande escala, que mensuram a qualidade do ensino no Brasil. O que parece se evitar refletir nesses julgamentos de corredor de escola é que é preciso problematizar o sistema, de forma complexa, analisando práxis, caminhos metodológicos, currículos, infraestrutura, sujeitos envolvidos na comunidade de aprendizagem etc; para que se perceba que a busca pela transformação desse cenário é mais importante do que apontar culpados ou responsáveis.

Em artigo veiculado no Blog Passagens, atrelado ao Grupo Portos, coordenado pelo Prof. Dr. Alexandre Ferreira da Costa, da UFG e vinculado ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), o professor João Wanderley Geraldi problematiza *A ambiguidade dos letrados e o ensino de língua materna no Brasil*. Introduce sua argumentação explicando que “nós temos mais ou menos só 250 anos de implantação definitiva do português no Brasil [...]. É o Marquês de Pombal e a política de gabinete que proíbe o uso das línguas gerais”. Lembrando como o uso dessas línguas era forte, rememora um episódio no qual o Padre Antônio Vieira descreve como os filhos dos portugueses se comunicavam com “a língua dos índios”. Conclui, tecendo antes uma argumentação sobre discurso, poder e interesses dos colonos, que a política linguística de Pombal fez com que o Brasil não se tornasse, no mínimo, bilíngue. E, chamando a atenção para a escritura, para o ato de escrever, expõe como a trajetória nossa sempre foi marcada pela relação dos letrados com o poder, inclusive no âmbito educacional, considerando que, especialmente nos tempos das ditaduras militares, “a questão da gramática, da correção gramatical e do ensino da gramática permanece como uma característica da formação da ‘inteligência nacional’, dos anos 1945 até meados de 1960”. Olhando de uma perspectiva mais política, Geraldi nos conduz a uma reflexão sobre a descaracterização da disciplina Língua Portuguesa nesse período, que perde

inclusive seu próprio nome e vira “Comunicação e Expressão”, conforme exposto anteriormente.

Para carnavalizar a política linguística da ditadura, talvez possamos tomar o maior modelo de comunicação e expressão, encontrado na televisão, o bem sucedido Chacrinha! Ele continua balançando a pança e as massas. ‘Quem não se comunica se trumbica’. Importante é comunicar, o resto não interessa. Muitos professores de hoje são produtos dos cursos de primeiro grau idealizados e realizados dentro dessa perspectiva comunicacional (GERALDI, 2016, s/n).

O pesquisador também argumenta, em seu texto, sobre as oscilações dos letrados quando estão no poder, no que concerne ao trato com a língua, pois tendem a ser autoritários em relação aos aspectos estruturais da língua quando estão no governo e mais flexíveis quando estão na oposição, camuflando-se no meio do povo, como se de lá fossem. Logicamente, essa farsa também possui uma clara intenção de disputa pelo poder.

Sobre isso, esse mesmo educador constata, ainda, que

na primeira república, as seletas de prosa e verso e as gramáticas povoaram as salas de aula. Durante a ditadura Vargas, se a intelectualidade pôde respirar alguma liberdade graças à atuação do ministro Capanema (...) as salas de aula continuaram onde estavam: lendo textos seletos e aprendendo gramática (GERALDI, 2016, s/n).

Importante discutir como o próprio termo “letrado”, em seu uso e interpretação social, nos remete a alguém que tenha contato com livros, que seja leitor, conhecedor de literatura, talvez filosofia também; e que por essa imersão nesse universo da leitura é capaz de articular pensamentos, expressar ideias e interagir de forma adequada em diversas situações enunciativas. A cerca que segrega os letrados dos leigos, como se pôde perceber nesse percurso histórico traçado, foi sendo mantida no decorrer da constituição da disciplina Língua Portuguesa, sendo reforçada em alguns momentos, inclusive para que o peneiramento para se alcançar o patamar de letrado fosse mais rígido. Vê-se, entretanto, que a leitura é o caminho que propiciaria(ará) esse rompimento dessas supostas castas. Essa leitura não é uma qualquer, mas voltada à diversidade dos gêneros discursivos e à fruição.

Na década de 70, percebe-se que a evolução dos estudos literários e linguísticos propõe uma nova configuração do ensino do português, inclusive com a inserção de conteúdos teórico-metodológicos como a teoria da comunicação (de Jakobson). A virada do grafocentrismo no ensino de língua materna ocorre também nessa época, em virtude da inserção da prova de redação nos exames para ingresso às universidades, os

vestibulares. Entretanto, a composição autoral e criativa não era, ainda, valorizada, visto que a proposta normatizava várias amarras composicionais. Os textos dos egressos da Educação Básica fizeram com que professores e pesquisadores começassem a enfatizar esse compromisso da escola em formar leitores e escritores competentes. A Sociolinguística, na década de 80, mostra como a concepção de "norma culta" era carregada de preconceitos, o que estimulava as discriminações sociais pelo uso da linguagem, também fora dos muros da escola. Alguns guias curriculares, como o do Estado de São Paulo, mostram essa preocupação ao sugerir a mescla de textos literários e não-literários nos materiais usados na sala de aula, oriundos de vários contextos e com emprego de diversas variações linguísticas.

Com o advento da Lei de Diretrizes e Bases, nº 9394, de 20 de novembro de 1996, e lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais, também nessa época, a língua materna é encarada como instrumento de comunicação, de exercício da cidadania e expressão do pensamento. Também nesse movimento, são renomeados os antigos 1º e 2º graus, agora Ensino Fundamental e Ensino Médio, respectivamente. Na década de 90, há uma evolução do quesito vestibular, pois o aluno agora é incentivado a criar seu próprio texto no contexto de uma pluralidade de discursos e até de gêneros. Percebe-se que a concepção dos PCNs de Língua Portuguesa, cuja perspectiva de ensino freiriana está atrelada ao viés discursivo bakhtiniano, ainda está em implantação em muitas escolas, ainda que tenham sido envidados esforços para isso: em programas de formação inicial e continuada de docentes, na elaborações de orientações, diretrizes e matrizes de diversos estados e cidades; e sem desconsiderar, logicamente, os problemas que enfrentamos na educação, que permeiam a infraestrutura precária de algumas instituições e a má remuneração e condições de trabalho que enfrentam os profissionais.

Sobre essa transformação no pensamento da educação brasileira, os PCNs descrevem que no começo dos anos 80, começaram a circular, entre educadores, livros e artigos “que davam conta de uma mudança na forma de compreender o processo de alfabetização, deslocavam a ênfase habitualmente posta do ‘como se ensina’ e buscavam descrever ‘como se aprende’” (BRASIL, 1997, p. 20). Assim, os sujeitos potenciais da aprendizagem, os alunos, munidos de mais autonomia e voz, participariam do processo de construção do saber de maneira mais ativa, pois os diálogos nas interações em sala de aula oportunizaria a chance de expressar os melhores modos de adquirir os saberes.

Bakhtin (1979) afirma que a vida é dialógica e, em decorrência disso, entendemos que a interlocução na escola precisa ser um princípio. Dessa forma, na tentativa de contribuir com as indagações e ações de educadores da Educação Básica, é importante que o professor oportunize aos estudantes momentos de leitura prazerosa, nos quais tenham contato com a leitura em voz alta realizada pelo educador e possam também manusear livros de diversos gêneros discursivos, considerando que mesmo diante de tantas transformações, focalizações e/ou integrações das concepções de linguagens e abordagens de ensino, a escola não se apercebeu, infelizmente, do potencial impulsionador da leitura envolto na fruição literária, como agente de formação dos leitores.

Tendo em vista a perspectiva interativa, o tratamento didático da leitura não apenas partiria de textos, mas incentivaria que se realizassem diálogos sobre a leitura feita, a fim de que professor e alunos pensem sobre a forma composicional do texto, a intertextualidade, as inferências, a relação com a sociedade e a temática contemplada. No propósito de constituição do sujeito-leitor que seja fruidor também, esses itinerários de interpretação, compreensão e análise do texto são importantes; e o encaminhamento didático integra também a sensibilidade, parte do conhecimento prévio do aluno e oportuniza diálogos com trocas sobre modos, estratégias e habilidades que, envoltas no ato da leitura, colaboram para a formação desse sujeito. Entretanto, muitos mitos permeiam o trabalho da Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, inclusive fragilizando a diversidade de gêneros discursivos e, conseqüentemente, o trabalho com a leitura e a fruição. Ecoa-se no discurso pedagógico, na voz de alguns educadores, que o aluno desses anos iniciais aprende melhor por meio de narrativas e poemas, que esses gêneros devem ser priorizados nessa faixa etária. Sobre que forma composicional deve ser privilegiada na escola, Ferreiro (2002) é enfática:

Deve-se iniciar as crianças primeiro nos textos narrativos e depois, paulatinamente, em outros tipos de textos? A resposta é imediata: a exigência fundamental dos tempos modernos é circular entre diversos tipos de textos. Não existem textos privilegiados, mas sim exposição simultânea à diversidade (tal como é o caso na aquisição da língua oral). Ser leitor crítico e ter critérios para poder selecionar não são objetivos que possam ser postergados para os últimos anos do ensino fundamental (FERREIRO, 2002, p. 58 e 59).

Essa pesquisadora enfatiza também que, além do trabalho com diversos gêneros textuais, é essencial que o professor apresente aos alunos tanto livros canônicos quanto

contemporâneos, por meio de metodologias inovadoras e lúdicas, projetos que contemplem também a apreciação estética da literatura, pois o tratamento didático da língua pressupõe algo além dos aspectos cognitivos e engajados - ainda que esses sejam essenciais ao ensino, formar leitores significa educar para a sensibilidade e a contemplação.

Insistindo no “como” empreender essa tarefa, em como constituir um sujeito-leitor literário, lembramo-nos, com Geraldi (1984), que a fruição do texto é a que mais contribui para o desenvolvimento e consolidação do gosto pela leitura:

Com “leitura-fruição do texto” estou pretendendo recuperar de nossa experiência uma forma de interlocução praticamente ausente das aulas de língua portuguesa: o ler por ler, gratuitamente. E o gratuitamente aqui não quer dizer que tal leitura não tenha um resultado. O que define este tipo de interlocução é o “desinteresse” pelo controle do resultado. Recuperar na escola e trazer para dentro dela o que dela se exclui por princípio— o prazer— me parece o ponto básico para o sucesso de qualquer esforço honesto no “incentivo à leitura” (GERALDI, 1984, p. 30).

Portanto, segundo esse pesquisador, é necessário recuperar nos alunos a capacidade de se encantar com os textos, por meio da contação de histórias, de projetos que mostrem o texto em seu suporte legítimo e atividades desenvolvidas na escola que mostrem a leitura como atividade prazerosa. Geraldi (1984) explica que o aluno, naturalmente, voltará ao texto e ao universo da leitura se a mesma é capaz de resultar em sensação prazerosa. Para que a criança se encante pela leitura, contudo, é necessário que o próprio professor seja leitor e mostre entusiasmo pela fruição do texto. Constatamos, ao vislumbrarmos o passado da escola brasileira, que em termos de fruição literária e diversidade de textos contemplados em sala de aula, essa prática integradora de ensino, que objetiva formar um leitor capaz de manipular textos de diferentes formas composicionais e propósitos é bem recente. Constatamos, ainda, que o ensino da língua materna passou pelos estágios funcionais da língua, de um percurso didático mais padrão, cujas práticas tradicionais envolviam a expressão do pensamento e posteriormente a comunicação, para depois migrarem para um tratamento mais interativo, conforme normatizam os documentos. Nossa proposta é que se alcance um quarto patamar de constituição dos sujeitos, que contemple a fruição. Nesse sentido, as práticas escolares se voltariam não somente para a leitura, mas também para as atividades epilinguísticas e metalinguísticas, importantes, quando a aplicação é

integradora, para a construção dos sentidos do texto. Esses itinerários de leitura podem contribuir com a formação de um escritor mais competente também.

### **1.1. Leitura na escola: o belo e o normativo**

Nos discursos dos educadores e nas pesquisas acadêmicas, alguns questionamentos persistem: como formar leitores apaixonados, sensíveis, que saibam aplicar as estratégias de leitura e que adquiram um gosto literário? Como contribuir com a formação de sujeitos capazes de expressarem com clareza seus pensamentos, se comunicarem e interagirem com o outro? A paixão pela leitura pode ser atrelada ao desejo, que, segundo Foucault (2009, p. 95) é o “motor de ação” de toda a população e a sensibilidade está integrada à empatia, que, conforme Manguel explica em sua obra *A Cidade das Palavras*, nos faz mais humanos e está faltando nos dias de hoje. Dizem que para se escrever bem é preciso ler muito. Essa voz ecoa pelos corredores da escola, nas salas de aula, no lar, na rua, nos ambientes profissionais, nos cursinhos superlotados para “se passar no vestibular”. Para que se forme esse leitor crítico e ativo na construção dos sentidos do texto é preciso oportunizar momentos de leitura no ambiente da sala de aula desde os anos iniciais da escolarização. É essencial que os alunos tenham contato com textos bem escritos, de autores clássicos e contemporâneos. Esses leitores precisam mergulhar em diversos gêneros discursivos, em seus suportes legítimos de veiculação, a fim de que se leia na escola, seja em voz alta, de forma silenciosa, em duplas ou em grupos. Isso precisa acontecer, seja aplicando as estratégias de leitura ou empreendendo a leitura para o prazer, sem objetivos de ação imediata.

Essa educação para a sensibilidade não ocorre de forma arbitrária. Em relação ao ensino da leitura, é complexo não pensarmos em um norteamento ou direcionamento, visto que quando pensamos na formação de um sujeito-leitor que seja capaz de construir os sentidos do texto, pensamos em uma criança que teve contato com textos de mérito estético e artístico, nos quais os autores lapidaram as palavras com esmero, para que estilo e forma composicional conduzissem a uma compreensão da temática contemplada. Portanto, é certo que houve uma indicação por alguém, certamente também foram oportunizadas leituras várias, para que a contemplação, a leitura

profunda, o parar para olhar, para questionar e analisar analogicamente as obras ocorresse - até que se revelou a noção de belo para aquele sujeito-leitor.

Em relação ao prazer da leitura nesse sentido do belo como apreciação estética, Todorov (1980) salienta, após explicar que a primeira definição de literatura consiste em ser uma ficção, que

Com efeito, é na perspectiva do belo que se situará a segunda definição de literatura; "agradar" é aqui mais importante que "instruir". Ora, a noção de belo se cristalizará pelos fins do século XVIII, numa afirmação de caráter intransitório, não-instrumental, da obra. Após ter sido confundido com o útil, o belo define-se agora por sua natureza não-utilitária (TODOROV, 1980, p. 15).

Adianta-se, neste sentido, como o belo, por sua natureza não-utilitária, está ligado à fruição literária e seu descompromisso pelo controle do resultado, considerando que esse patamar de desfrute não responde a amarras de formas de se ler 'corretamente' um texto, mas se relaciona com a contemplação, leitura profunda que está relacionada à subjetividade e aos modos de ler, pois "pelo que acabamos de dizer, a função da arte consiste em tornar a ideia acessível à nossa contemplação, mediante uma forma sensível e não da forma do pensamento e da espiritualidade pura em geral" (HEGEL, 2009, p. 93).

Lygia Bojunga, em *Livro, um encontro*, compõe uma problematização sobre a construção desse saber contemplativo, a constituição desse sujeito-leitor que a maioria das instituições (escola, sociedade, família) almeja crítico e empenhado na construção dos sentidos do texto. Lá a narradora discorre sobre os sentimentos e as íntimas emoções envoltas na descoberta e nos processos de formação como ávida leitora. Pensando com Bojunga, indagamos: construir esse leitor, capaz de apreciar obras de mérito artístico e literário, é responsabilidade de quem? Qual é o papel da escola nesse letramento literário? Como formar leitores capazes de fruir um texto? Nessa obra, após analisar a complexidade que se articula nesse trinômio autor-livro-leitor, a autora instiga: "mas como a gente tem mania de sempre querer mais, eu cisme um dia alargar a troca: comecei a fabricar tijolo pra – em algum lugar – uma criança juntar com os outros, e levantar a casa onde ela vai morar" (BOJUNGA, 1988, p. 17). A metáfora evocada pode até ser clichê, mas é possível vislumbrar, nessa interpretação, o dialogismo bakhtiniano atrelado à concepção de aprendizado de Paulo Freire, tendo em vista que a leitura é constituída pelo enfrentamento, entrelaçamento e atravessamento de

múltiplas vozes, contextos, sujeitos, experiências literárias singulares, memórias e formações discursivas.

A fruição literária, que envolve o aproveitamento satisfatório de uma obra e extrapola o prazer do texto, está diretamente relacionada ao letramento literário. Pensando no ensino da Língua Portuguesa, lembramos Cagliari (2010) que, logo na introdução da obra *Alfabetização e Linguística*, apresenta a realidade linguística da criança, objetivando conduzir à reflexão docente, ao mencionar a falta de sensibilidade que muitas vezes a escola tem ao recebê-la: menosprezando todo o saber acumulado por ela nos anos que antecederam o estudo sistematizado e "rotulando", julgando e segregando. Em seguida, lança o questionamento: "O que a escola ensina?". Neste ponto, o sociolinguista faz uma crítica pouco implícita ao método silábico de alfabetização, o qual propõe enfoque na decodificação da língua, sem incentivar a reflexão, sem partir do texto, mas usando palavras e frases como pretexto para assimilação do que se aprende nos anos iniciais da Educação Básica. Depois, esse pesquisador aconselha que, com intuito de promover a transformação no tratamento didático da língua materna, "(...) o professor de Língua Portuguesa deve ensinar aos alunos o que é língua, quais são as propriedades e usos que ela realmente tem, qual é o comportamento da sociedade e dos indivíduos com relação aos usos linguísticos, nas mais variadas situações de sua vida" (CAGLIARI, 2010, p. 24).

Além disso, Cagliari (2010, p. 25) afirma que talvez pensemos que essas são questões muito complexas para um aluno dos anos iniciais da Educação Básica aprender, porém, como ele mesmo insinua: "não podemos subestimar um falante nativo, que desde os três anos de idade aperfeiçoa de forma ascendente e rápida seus conhecimentos morfossintáticos, pragmáticos e semânticos da língua..." Esse mesmo autor salienta que sem base linguística verdadeira, "as pessoas envolvidas em questões de ensino de português acabam acatando velhas e erradas tradições de ensino ou se apoiando explícita ou implicitamente em concepções inadequadas de linguagem" (CAGLIARI, 2010, p. 31).

Importante destacar que um aluno do Ensino Fundamental fica, em média, quatro horas por dia na escola. Durante doze anos de sua vida, no período da Educação Básica, a escola ocupará esse tempo diário, isso sem levar em conta os momentos dedicados às tarefas de casa, reforço escolar, estudo para avaliações, leituras, pesquisas e produções escritas, relativas às muitas áreas do conhecimento, disciplinas ministradas

pelos professores na escola. Ao se pensar, especificamente, no ensino de língua materna, Cagliari (2010, p. 19) explica que "se um especialista em problemas relacionados à Língua Portuguesa fizer uma pesquisa séria para ver o que aluno aprendeu em mais de uma década de estudos, sem dúvida ficará decepcionado. Então, o que o aluno fez nesses anos todos de escola?" De forma crítica e irônica, ele mesmo responde:

O aluno passa anos e anos, diariamente, em aulas de português, e o que aprende? Sempre as mesmas coisas: o que significa a palavra... *telúrico*? como se escrevem as palavras... *exceção*, *extenso* e *estender*? qual o plural de... *cidadão*? a que categorias gramaticais pertencem as palavras... *mal* e *mau*? o que é substantivo... concreto, abstrato? qual o coletivo de... *lobo*? qual é o sujeito das orações... "Caiu no jardim a bola", "Há vidros na grama"? o que o autor quis dizer com a expressão... *seu idiota!*? qual é a moral da história? e finalmente: "Faça uma redação sobre o retrato de um cego" (CAGLIARI, 2010, p. 20).

Esse mesmo autor complementa que pode até parecer piada, mas essa é a realidade de muitas escolas, de muitas aulas de português. Então, o que é importante os alunos aprenderem nas aulas de língua materna? Mesquita e Cruvinel (2011, p. 17) explicam que "em consonância com um projeto político-pedagógico que objetiva a análise e a apropriação de saberes éticos, étnicos e estéticos imprescindíveis à educação crítica, a prática de leitura constitui-se um dos pilares centrais da proposta de ensino da disciplina língua portuguesa". Sob esse prisma, salienta-se a relevância desse objeto, pois a fruição literária envolve a apreensão desses saberes, sobretudo os estéticos.

Diante da importância da leitura, qual é o papel dos educadores, sobretudo dos que lecionam para os anos iniciais da Educação Básica? A função primeira do professor é contribuir para que a criança realize sua experiência literária (MARTINS, 2003). Isso quer dizer que é necessário alfabetizar, propiciar acesso aos livros e dialogar com os leitores em formação sobre suas leituras e sentidos atribuídos a elas – ou seja, promover o letramento literário precisa ser prioridade no tratamento didático da leitura, especialmente na Educação Básica. Porém, as significações envolvidas nessa “experiência” certamente extrapolam a noção de decodificação de letras e promoção de roda da conversa depois da leitura, pois integram os modos de ler, as estratégias de leitura, as habilidades leitoras necessárias para o processo de construção dos sentidos do texto e a lapidação do “gosto literário”: uma perspectiva de ensino da Língua Portuguesa que enfatize a leitura e a fruição literária além de considerar esses aspectos, também estará contribuindo com a formação de sujeitos mais reflexivos.

Entre a beleza e a frieza, ops... Entre esse viés de ensino que privilegia a contemplação e aquele que é ensinado e como é ensinado nas aulas de português, percebemos que parece haver um abismo entre o belo e o normativo. E esta realidade do ensino nega que “tem a arte o poder de obrigar a nossa alma a evocar e experimentar todos os sentidos, resultado este em que com razão se vê a manifestação essencial do poder e da ação da arte, como muitos pensam o seu fim último” (HEGEL, 2009, p. 33), o qual argumentamos ser a contemplação, a fruição literária; e Hegel chama de “despertar a alma” (p. 32), explicando que essa provocação de desenlace consiste em “revelar à alma tudo o que a alma contém de essencial, de grande, de sublime” pois “a experiência da vida real não proporciona nem nos proporcionará jamais situações de pessoas que ela representa” (HEGEL, 2009, p. 32).

Esse despertar da alma está relacionado à humanização do sujeito, à empatia e à sensibilidade. Também essa noção é coesa com a perspectiva de que a literatura é libertária e libertadora (COLOMER, 2013). E falando em liberdade... Resgato uma notícia bonita veiculada no G1, sítio jornalístico que veicula fatos cotidianos com intuito de fornecer informação aos internautas, cuja manchete traz: “Leitura de livros poderá reduzir pena de presidiários no Distrito Federal”<sup>7</sup>. O texto, publicado em 09.12.2016 explica como funcionará o processo: os presidiários interessados poderão reduzir até quatro dias de sua pena para cada obra literária lida e resenhada. Eles terão trinta dias para leitura de cada livro. Sem me delongar nas amarras impostas de tempo, modo de ‘comprovação’ dessa leitura e no fato de a seleta desses livros ser empreendida pelo próprio sistema penitenciário; fiquei encucada com o binômio prisão/ libertação, que nessa notícia está atrelado à leitura literária, tendo essas pessoas, mesmo nesse regime fechado e estamos passando por essa situação de privação de sua liberdade (pelos motivos mais variados) terem a chance de despertarem – e libertarem – sua alma por meio da literatura.

Nessa notícia, cita-se a voz da Juíza da Vara de Execuções Penais, Leila Cury, que recorda

Não se deve olvidar (...) que a leitura é, sem sombra de dúvidas, uma das formas de libertação silenciosa no íntimo do ser humano, é fonte de saber, de transformação, de enriquecimento e, por via de consequência, pode e deve ser implementada como mais um dos critérios de remição de pena, visando especialmente à ressocialização enquanto fim da execução penal.

---

<sup>7</sup> Fonte: <http://g1.globo.com/distrito-federal/noticia/leitura-de-livros-podera-reduzir-pena-de-presidiarios-no-distrito-federal.ghtml>

Por esses fatores que conduzem à humanização do sujeito, é que a leitura literária pode e deve ser implementada em todos os contextos, sendo essencial, reitera-se que essa abordagem da leitura como libertadora e como apreciação estética seja enfatizada na escola.

E pensando nessa abordagem estética, envolta na arte, não compreendemos somente a literatura como arte, como já enunciou Aristóteles, mas também o próprio ato de ler, considerando que “ler é uma arte que enriquece o texto concebido pelo autor, o aprofunda e o torna mais complexo, concentrando-o de modo a refletir a experiência pessoal do leitor e a expandi-la aos mais distantes confins do seu universo, e para além deles”. (MANGUEL, 2016, p. 22). Nessa bela interação entre texto e leitor, cabe, portanto, interpretação e compreensão, para além da decodificação das letras; e a pesquisa manguelina confirma, inclusive no poético trecho supracitado, que há poderes no leitor, pois é ativo e não mero espectador nesse movimento interativo da leitura. Quebra-se, também no trecho supracitado, a expectativa rasa de que fruir é prazer, já que a fruição é um processo complexo, justamente porque também considera o modo de ler e os itinerários da leitura, além de evidenciar a compreensão no sentido da retomada do conhecimento prévio do leitor (‘refletir a experiência pessoal do leitor’) e das relações com outras leituras (‘expandi-la aos mais distantes confins do seu universo’).

Também com a pretensão de figurar como documento impulsionador da leitura literária, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998, p. 20-21) compreendem a linguagem como um processo de interlocução que é evidenciado nas práticas sociais e explicam que: “interagir pela linguagem significa realizar uma atividade discursiva: dizer alguma coisa a alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico e em determinadas circunstâncias de interlocução”. Ao compreender o ato de ler nessa mesma dimensão interlocutiva, percebemos como é contraditório o processo de análise de uma obra literária na escola que, por exemplo, dita quais respostas são as corretas, sem oportunizar uma troca de saberes, olhares e experiências. Entretanto, tem-se um entendimento nem tão recente assim de que o professor não é o detentor soberano dos conhecimentos, mas, inclusive, pode aprender nesses ricos diálogos pós-leitura, pode aprender até mesmo com uma criança do Ensino Fundamental 1, que também traz suas vivências, memórias, crenças, saberes e leituras várias para esse palco da sala de aula. Em harmonia com esse

pensamento, Koch (2007) destaca a importância de proporcionar aos alunos o contato com textos em sua forma legítima, ou seja, nos seus suportes de veiculação originais, a fim de que se possa empreender uma contextualização e que se oportunize uma leitura também sensorial, pois por meio desse modo de ler também se lapida a noção de belo.

Recordo-me, absorta, de um encontro formativo no qual uma professora de Ensino Fundamental destacou que os gestores do colégio não apoiavam suas iniciativas de organizar uma biblioteca. Antes de prosseguir seu relato, ela destacou que não pensava em algo opulento, mas pediu somente uma sala para que os caixotes de frutas que já conseguira e pintara com todas as cores do arco-íris fossem preenchidos com obras clássicas e contemporâneas de interesse das crianças. A negativa dos diretores foi justificada de forma frágil e demonstrando uma visão administrativa, burocrática e pouco pedagógica: para que gastar com isso (livros), se podiam tirar xerox dos textos? Junto aos pares, em uma capacitação continuada, essa docente manifestava sua indignação e pedia socorro, bem como ideias de argumentações que pudessem fazer com que os gestores mudassem de ideia e apoiassem a causa. Textos veiculados em seus suportes legítimos fazem com que o aluno perceba que a língua(gem) está em todo o lugar e, em virtude disso, é que há diferença entre apresentar um texto xerocado e um texto em livro. A interpretação dos contextos de produção, recepção e circulação é possível quando se observa e analisa textos nos seus suportes. Pensando nos textos literários, os gestos de manusear um livro diferem de segurar uma folha de papel. Além disso, há outras questões: a qualidade da impressão e das imagens, o direito autoral, a leitura sensorial e fruída possível quando se toca, cheira e absorve-se as palavras e as significações envoltas em um livro. O desfecho desse breve relato é satisfatório e revela como o docente é um ser capaz de aglutinar luta e poesia: a professora não conseguiu a sala de aula requisitada como espaço da leitura, mas, espalhando no pátio da escola um grande varal, pendurou com pregadores de roupa livros que coletou em uma campanha entre alunos, pais e colegas.

Sobre a importância de propiciar acesso aos textos em seu suporte de veiculação legítimo, os PCNs explicam que

um tipo especial de trabalho de análise linguística – que quando bem realizado tem grande impacto sobre a qualidade dos textos produzidos pelos alunos – é o de observar textos impressos de diferentes autores com a intenção de desvelar a forma pela qual eles resolvem questões de

textualidade. De preferência, textos especialmente bem escritos, de autores reconhecidos, a fim de que, analisando recursos que utilizam, possam aprender com eles. São situações em que o grupo de alunos busca encontrar no texto a forma pela qual o autor resolveu o problema da repetição por meio das substituições, ou observa características da pontuação usada por um determinado autor (BRASIL,1997, p. 35).

Portanto, os PCNs destacam a importância de proporcionar aos alunos textos em sua forma legítima – impressos, bem escritos e de diferentes gêneros, singela pretensão bem fundamentada da educadora engajada e persistente (mencionada anteriormente) que, possivelmente se moveu pela influência das pesquisas, normatizações e também pelas suas reflexões sobre o fazer pedagógico e, por isso, compreendeu que textos em “folhinhas” possuem um movimento de leitura distinto da leitura em seus suportes originais, os livros. Ainda que o trecho supracitado (dos Parâmetros) privilegie aspectos de análise que exclusivamente se voltam ao estilo, aos mecanismos linguísticos empregados no texto/ pelo autor (coesão substitutiva e pontuação), o apelo pela exploração dos contextos, retomada do conhecimento prévio, pelas inferências, compreensões tecidas pelos interdiscursos e outros movimentos possíveis de análises persiste significativo quanto à leitura de textos em seu suporte legítimo.

Em relação ao tratamento didático da leitura, os PCNs defendem que é preciso organizar um trabalho educativo que oportunize a experiência e aprendizagem da leitura na escola, de modo a “oferecer-lhes os textos do mundo: não se formam bons leitores solicitando aos alunos que leiam apenas durante as atividades da sala de aula, apenas no livro didático, apenas porque o professor pede” (BRASIL, 1997, p. 54). Em virtude disso, dialogar sobre a importância da leitura, sobre os propósitos do ato de ler parece ser uma atividade inicial prioritária. “Eis a primeira e talvez a mais importante estratégia didática para a prática da leitura: o trabalho com a diversidade textual. Sem ela pode-se até ensinar a ler, mas certamente não se formarão leitores competentes” (1997, p. 55). Essas mesmas orientações do MEC também defendem que para que o sujeito-leitor possa ser constituído é preciso que se oportunizem condições favoráveis para seu desenvolvimento, as quais incluem dispor de uma boa biblioteca, “dispor, nos ciclos iniciais, de um acervo de classe com livros e outros materiais de leitura” (p. 58) e promover a autonomia dos alunos, no sentido que possam eleger as obras que desejam manusear e ler.

Ainda sobre o tratamento didático, esses Parâmetros explicam que a leitura precisa ser diária e recomenda as seguintes práticas (BRASIL, 1997, p. 60-65), as quais mencionaremos de forma mais resumida:

### **Figura 3 – Práticas leitoras dos PCNs.**

- Leitura silenciosa.
  - Leitura em voz alta: um aluno ou grupo de estudantes lendo partes do texto.
  - Escuta de textos.
  - Explicitação dos objetivos da leitura: precisa ocorrer sempre antes de cada prática de leitura.
  - Leitura colaborativa: durante a leitura, são tecidos questionamentos, de modo que se construa coletivamente os sentidos do texto.
  - Projetos de leitura
  - Atividades sequenciadas de leitura: situações adequadas para se promover o gosto literário.
  - Atividades permanentes de leitura: instituição, no ambiente da sala de aula, de um tempo específico e já acordado pelo grupo, para que se empreenda algum tipo de leitura.
- Fonte: Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (versão adaptada e resumida)

Percebe-se, portanto, que não somente a diversidade dos gêneros discursivos é privilegiada nesse documento, indicada ao significativo trabalho em sala de aula, como também a diversidade nos modos de ler e a orientação de que o ato de ler seja diário, para que se consolide um hábito, uma rotina na escola. Dessa forma, empreendendo esse viés diversificado nas práticas de linguagem, os alunos possivelmente se constituirão como sujeitos-leitores literários.

Ao teorizar sobre as práticas da linguagem e considerando que os PCNs abordam sobre a questão do discurso no ensino da Língua Portuguesa, a seguir serão explanados alguns pontos da teoria do discurso, à voz de Bakhtin (2011), que discorre que todos os campos da atividade humana utilizam a linguagem; e ao abordar sobre enunciado, termo empregado também pelos PCNs, explica que

[...] o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e

gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional (BAKHTIN, 2011, p. 261).

Convém salientar, também, que Bakhtin (2011) não faz distinção entre enunciado e enunciação, emprega o termo *viskázivanie* (ato de enunciar, exprimir pensamentos em palavras) tanto para o ato de produção do discurso como para o discurso escrito. Sobre os elementos estruturais do enunciado, destaca que são: conteúdo temático, estilo e construção composicional. Sendo que "[...] cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis de enunciados*, os quais denominamos *gêneros do discurso*." (BAKHTIN, 2011, p. 262, grifos do autor). Em seguida, explica sobre a heterogeneidade dos gêneros do discurso e sua diversidade, dando exemplos que englobam, inclusive, "as manifestações científicas e todos os gêneros literários, do provérbio ao romance de muitos volumes" (BAKHTIN, 2011, p. 262).

Sobre as diferenças funcionais dos gêneros discursivos, esse mesmo autor subdivide-os em gêneros primários (simples) - determinados por certos tipos de diálogo; e secundários (complexos, ideológicos) - exemplificados pelos romances, dramas, pesquisas, gêneros publicísticos, ou seja, gêneros que surgem no convívio cultural. Bakhtin (2011) destaca, ainda, que

O estudo da natureza dos enunciados e dos gêneros discursivos é, segundo nos parece, de importância fundamental para superar concepções simplificadas da vida do discurso, do chamado "fluxo discursivo" da comunicação, etc., daquelas concepções que ainda denominam a nossa linguística. Além do mais, o estudo do enunciado como unidade real da comunicação discursiva permitirá compreender de modo mais correto também a natureza das unidades da língua (enquanto sistema) – as palavras e orações (BAKHTIN, 2011, p. 271).

Dentro dessa perspectiva de gêneros, Marcuschi (2008) está inserido no que se convencionou nomear como linguística enunciativa e textual. A visão adotada toma a língua como um conjunto de práticas enunciativas e não como forma desvinculada. De modo particular, esta afirmação acha-se em consonância com Bakhtin e Voloshinov (1979), pois em sua obra *Produção Textual, análise de gêneros e compreensão*, Marcuschi (2008) mostra como atua a linguagem dentro da perspectiva textual-interativa, tanto na modalidade escrita quanto oral. Tem-se em vista a configuração linguística e alguns elementos básicos, tais como a produção e a circulação de gêneros textuais e os processos de compreensão.

Marcuschi (2008), entretanto, apesar de não fazer distinção entre os “gêneros discursivos” e os “gêneros textuais”, não ignora a importância do gênero como forma de ação social, não destaca somente seus aspectos estruturais; além disso, concebe o texto como unidade de interação:

Isso reflete em pelo menos quatro pontos centrais:

- Na *noção de linguagem* como atividade social e interativa
- Na *visão de texto* como unidade de sentido e unidade de interação.
- Na *noção de compreensão* como atividade de construção do sentido em relação de um eu e de um tu situados e mediados.
- Na *noção de gênero textual* como forma de ação social e não como entidade linguística formalmente constituída. (MARCUSCHI, 2008, p. 29)

Diante dessa teoria, o tratamento didático da língua portuguesa pressupõe uma abordagem que engloba não apenas o texto em si, e a análise sintática, morfológica e lexical do mesmo, mas também a análise contextual, a exploração dos enunciados, a semântica mais ampla, que envolve o discurso, a relação com a sociedade, com outros textos e com a visão de mundo do próprio indivíduo. Nessa perspectiva, Bakhtin (2011) também analisa que todo enunciado compreende a intenção discursiva ou a vontade discursiva do falante/ autor – e isso é perceptível ao ouvinte/ leitor. Reitera-se, assim, que o ensino da leitura literária, o efetivo letramento literário, que objetiva a fruição estética precisa ter espaço na escola, a fim de possibilitar a formação do leitor.

Importante explicar, neste ponto, a distinção entre gênero discursivo e gênero textual, a qual Marcuschi não tece, mas Rojo faz questão de mensurar:

[...] a primeira – teoria dos gêneros do discurso – centrava-se sobretudo no estudo das situações de produção dos enunciados ou textos e em seus aspectos sócio-históricos e a segunda – teoria dos gêneros de textos - na descrição da materialidade textual (ROJO, 2005, 185).

Enfatiza-se, nessa perspectiva, que a teoria de Bakhtin contempla o gênero discursivo, que os PCNs tomam como objeto de ensino. Portanto, quando se aborda sobre uma perspectiva discursiva de ensino da língua materna, estamos nos referindo não somente a práticas de linguagens que envolvam análise dos contextos, mas também as teorias do discurso.

Em harmonia com os Parâmetros no quesito da importância da leitura literária, a BNCC<sup>8</sup> normatiza que “nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o eixo apropriação do sistema alfabético de escrita assume centralidade” (2015, p. 38). A descrição desse eixo, no referido documento, parece bastante ortodoxa:

Esse eixo reúne objetivos relacionados à apropriação do sistema de escrita alfabética e da norma ortográfica e contempla o conhecimento das letras do alfabeto, a compreensão dos princípios de funcionamento do sistema e o domínio das convenções que regulam a correspondência entre letras e seu valor sonoro, de modo a levar os/as estudantes a ler e a escrever palavras e textos (BRASIL, 2015, p. 38).

Convém explicar que os eixos considerados pela Base se distinguem dos propostos pelo documento da década de 90. Didatizaremos da seguinte forma:

- Eixos da Base: apropriação do sistema de escrita alfabético/ ortográfico e de tecnologias da escrita, oralidade, leitura, escrita e análise linguística (2015, p. 38).

- Eixos dos PCNs: língua oral (usos e formas), língua escrita (usos e formas) e análise e reflexão sobre a língua (1997, p. 43).

Em contrapartida à centralidade de algum eixo, os PCNs evidenciam o equilíbrio no tratamento didático dos eixos, considerando que

o estabelecimento de eixos organizadores [...] parte do pressuposto que a língua se realiza no uso, nas práticas sociais; que os indivíduos se apropriam dos conteúdos, transformando-os em conhecimento próprio, por meio da ação sobre eles; que é importante que o indivíduo possa expandir sua capacidade de uso da língua e adquirir outras que não possui em situações linguisticamente significativas, situações de uso de fato (BRASIL, 1997, p. 43).

Constata-se que os documentos oficiais do MEC, ecoados também no discurso pedagógico e nas práticas dos educadores brasileiros, enunciam a importância da leitura – ainda que a Base evidencie centralidade em outro eixo – e também na inferência, na interpretação exigida de um leitor capaz de construir os sentidos do texto. Esse termo também figura em avaliações nacionais do governo e consiste na operação de se

---

<sup>8</sup> A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) surge com intuito de cumprir a criação de um currículo básico da educação, conforme normatiza a LDB e o PNE. A primeira versão, lançada em 15.09.2015 enfatiza ainda mais a centralidade no eixo de aquisição do sistema alfabético/ ortográfico da língua. A segunda versão, apresentada para consulta pública em 03.05.2016, mantém essa centralidade diluída, anunciada em virtude dos direitos de aprendizagem desse eixo enunciarem a importância nas convenções de escrita e nas funções gramaticais desde os anos iniciais da educação Básica.

interpretar o texto de modo mais profundo, realizando relações com outras leituras e conhecimento prévio do tema abordando, em um movimento dialógico. Nesses documentos destaca-se, ainda, a importância de práticas literárias e artísticas, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por exemplo, as expectativas de aprendizagem para a área de Linguagens no Ensino Fundamental salientam a valorização da literatura, da cultura popular, das políticas sociais e cidadãs e das práticas da vida cotidiana, sendo que as escolhas dos gêneros trabalhados em cada ano estão em consonância com esses pilares: canções, contos, parlendas, lendas, fábulas, notícias e receitas são exemplos que aparecem na BNCC<sup>9</sup>.

Sobre o tratamento didático da leitura na escola, os PCNs (BRASIL, 1997, p. 41) entendem que a leitura "é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção de significado do texto, a partir de seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto." Os PCNs sinalizam, ainda que a decodificação é apenas um dos procedimentos de leitura, sendo que o leitor competente e fluente precisa usar outras estratégias para compreender o texto.

Portanto, segundo os PCNs (1997, p. 41) "não se trata simplesmente de extrair informações da escrita, decodificando-a letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão." Nessa perspectiva de ensino da leitura, é preciso oportunizar ao aluno momentos de interação com o texto e com outros alunos e professor, a fim de que possa selecionar os pontos relevantes do texto lido, antecipar acontecimentos, criar hipóteses; realizar inferência, por meio das relações feitas com outras leituras e conhecimentos prévios; bem como verificar em forma de arremate de ideias se as estratégias empregadas têm sido eficazes na busca pela compreensão textual. A leitura na escola, em decorrência disso, precisa ser concebida como prioridade, prática social, pois leva à formação e ao desenvolvimento de leitores competentes, sendo um processo coletivo, constituída por etapas e que implica em compreensão. Apesar dessa normatização ter seu lugar e sua importância, bem como serem necessários os itinerários, os caminhos a serem ensinados e trilhados quanto à leitura, evidencia-se como, no ambiente escolar, é preciso que o

---

<sup>9</sup> Nas páginas 190 a 233 da BNCC, encontram-se os quadros explicativos dos eixos, ano a ano, com instruções de como encaminhar a leitura, a escrita, o sistema alfabético etc.

encaminhamento didático da literatura seja elaborado partindo da noção do belo, da humanização do sujeito e tendo como fim essencial esse ‘despertar da alma’ (lembrando da conceituação de Hegel), para que haja libertação e que os vários modos de ler sejam construídos por esse viés colaborativo da liberdade, que concede voz a todos os sujeitos envolvidos na comunidade escolar, inclusive aos alunos.

## **1.2 Leitura no ensino fundamental: formação do leitor literário**

Recordando nossas memórias de formação como leitores, é possível que tenhamos lembranças doces e amargas, talvez os ambientes de leitura estejam ligados a esses sabores. Como Alberto Manguel, na obra *Uma História da Leitura*, expressou, há lugares para a leitura emocional, sensorial e esse tipo de leitura íntima pode ocorrer no quarto, no lar. Já a leitura acadêmica e escolar, que exige uma posição rígida e um modo de ler padrão, ocorre nas instituições de ensino. Algumas pessoas podem ter recordações agradáveis de quando os familiares mais velhos liam em voz alta para as crianças; e lembranças amargas de quando a leitura era imposta e obrigatória na sala de aula, causando constrangimento. Há sujeitos, em contrapartida, cujas memórias escolares que envolvem a leitura são bem doces – infelizmente, creio que esses não incorporam um grande grupo de indivíduos, visto que as práticas tradicionais de ensino da leitura por muito tempo tiveram, no Brasil, um caráter severo, pouco lúdico e pouco propício à formação de um sujeito-leitor voltado ao prazer em ler.

Antônio Cândido, em seu texto *Direitos Humanos e Literatura* (1989), defende que a literatura é direito básico do ser humano e retomando a visão aristotélica da *Poética*, afirma que a "arte em palavras" atua na formação dos sujeitos, porque os humaniza.

Ao pensarmos nos direitos fundamentais do ser humano, descritos no Capítulo 5º da Constituição Federal de 1988, lembramos da alimentação, moradia, saúde, liberdade, educação, lazer, crença etc. O título II da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que concerne ao Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), dispõe sobre os direitos

fundamentais dos sujeitos em formação. Por que não figurar, dentre esses, o direito à arte? O direito à literatura? Ainda pensando com Antônio Candido, o crítico literário destaca que a literatura em todos os tempos tem função humanizadora e se manifesta de forma universal no ser humano. Portanto, esse papel é essencial, pois a literatura nos faz vivenciar diferentes situações, sentirmos o que ainda não experimentamos e contribui para nos formarmos como leitores e como sujeitos, mais sensíveis e mais empáticos.

Segundo Candido (1989, p. 117), a humanização é:

[...] o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos à natureza, à sociedade e ao semelhante.

Sob esse prisma, ele ainda afirma que uma sociedade que seja, de fato, justa “pressupõe o respeito pelos direitos humanos, e a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis como um direito inalienável” (CANDIDO, 1989, p. 126). Portanto, por meio da leitura literária “ficamos mais aptos a sentir, em pôr ao alcance da intuição, o que existe no espírito do homem, a verdade que o homem guarda no seu espírito, o que revolve o peito e agita o espírito humano” (HEGEL, 2009, p. 32). Por essa perspectiva, o ensino da Língua Portuguesa não se situaria na pretensão de formar cidadãos ou trabalhadores para manutenção da máquina mercante<sup>10</sup>, mas se concentraria na formação do sujeito, esse ser que não é apenas corpo, mas, neste entendimento literário, também é alma, espírito, o que revela um lado emocional, além do racional, capaz de sentir, ter empatia e sensibilidade e fruir.

Pensando na perspectiva de ensino discursiva da leitura, sobretudo a literária, percebe-se o papel da escola e da família na formação do sujeito, não somente no sentido da escolarização, da decodificação de letras, palavras e sentenças; mas também se voltando à educação da criança, despertando nela a empatia, propondo reflexões, nas práticas de linguagem em sala de aula, que extrapolem a mera classificação, a nomenclatura das classes gramaticais, que evidenciem os contextos, resgatem as

---

<sup>10</sup> Expressão usada por Alfredo Bosi na obra “Do antigo estado à máquina mercante” e também por Antonil em “Cultura e Opulência” ao se referir às ‘lágrimas da mercadoria’, no processo de subjetivar a cana de açúcar e colocar o ser humano escravizado como objeto a serviço dessa máquina operante.

vivências, as crenças, os conhecimentos prévios, as outras leituras, os discursos e os interdiscursos, pois

a reflexão sobre o funcionamento discursivo da compreensão tem, como veremos, um retorno que incide sobre uma questão crucial para a própria análise de discurso: a constituição dos processos de significação. Não é só quem escreve que significa; quem lê também produz sentidos. E o faz, não como algo que se dá abstratamente, mas em condições determinadas, cuja especificidade está em serem sócio-históricas (ORLANDI, 2006, p. 101).

Ao trilharmos esta pesquisa também pelo seu caminho metodológico escolhido, observamos, já explorando o trecho supracitado, que importa para a análise do discurso a relação entre língua e história; como podemos compreender ao percebermos a relevância do contexto sócio-histórico para entendimento dos enunciados. Também, ao percebermos como se deu o trato didático da leitura no percurso histórico do Brasil e como são prescritos os modos de ler (na prisão e na escola, por exemplo, retomando os exemplos dados anteriormente) fica evidente que as condições sociais, políticas e culturais estão atreladas a esses gestos.

Orlandi (2006), ao descrever o sujeito-leitor, afirma que em sua formação ele "representa a conjuntura de duas historicidades: a história de suas (do leitor) leituras e a história de leituras do texto, que atuam na construção de uma 'sua' leitura específica, de um momento dado" (p. 112). Entende-se, em virtude disso, o título da obra de Alberto Manguel, *Uma História da Leitura*, visto que o artigo indefinido revela que se trata de uma interpretação subjetiva dessa história, em oposição à noção das práticas tradicionais escolarizadas que julgavam que havia apenas um modo de ler, e ditavam o que devia ser lido, de que maneira, com que estratégias e sentenciavam quais respostas eram as corretas nas atividades de compreensão pós-leitura. Ora, dentro dos limites da interpretação (e aqui lembro a obra rica do saudoso Umberto Eco<sup>11</sup>), há sim o que pode ser dito; mas na compreensão se abarca a intertextualidade e o conhecimento prévio, e nesse movimento dialógico e polifônico, as possibilidades não são unilaterais, únicas e estreitas, pois, como explica Eco (2003), ao pensar sobre os motivos de a literatura ser proposta como conteúdo curricular, explica que ela reflete o traço cultural de um povo, além de ser a manifestação da linguagem que mantém em exercício a língua como patrimônio coletivo.

---

<sup>11</sup> Referência à obra de Eco (1990) "Os limites da interpretação", que consta nas referências desta pesquisa.

Salienta-se, em virtude disso, a relevância da leitura literária na escola. Barthes (1997), defensor da fruição literária e da aglutinação entre sabor e saber, em sua Aula Inaugural da Cadeira de Semiologia Literária do Colégio de França, considera que se todas as disciplinas fossem anuladas na escola, apenas uma deveria permanecer em vigor: a literatura, visto que “todas as ciências estão presentes no monumento literário” (BARTHES, 1997, p. 05). Assombroso é pensar que essa disciplina não figura no currículo do Ensino Fundamental e é pouco considerada até no Ensino Médio, em detrimento de outras disciplinas das áreas de exatas e biológicas, e isso é comprovado pela quantidade de aulas disponíveis para os estudos literários. Porém, nessa visão barthesiana de monumento literário parece haver uma intenção de ensino na perspectiva interdisciplinar, de integração entre os saberes, o que ainda está em fase de construção no currículo brasileiro e nas avaliações de grande escala. Em relação à literatura no currículo, vislumbramos em 2016 mudanças na LDB em virtude da medida provisória do MEC que altera artigos da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, bem como dá outras providências, tal como a implementação de política da escola em tempo integral para o nível médio da Educação Básica. A repercussão do lançamento dessa medida provocou polêmicas, entre educadores que apoiam as alterações na LDB e outros que se manifestaram contrários a isso. Sobretudo a mudança no artigo 36º gerou problematizações, pois na versão antiga dispõe que Filosofia e Sociologia são disciplinas obrigatórias; enquanto que nessa nova versão essas disciplinas, juntamente com artes, constam como optativas, pois o enfoque será agora nos denominados ‘itinerários formativos’, a saber: linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e formação técnica e profissional; e as escolhas dos conteúdos que constarão nesses itinerários dependerão do que normatizará a BCNN, que ainda se encontra em andamento, pois, consoante o Ministro da Educação Mendonça Filho, em notícia veiculada pelo G1 em 22.09.2016, esse documento será finalizado apenas ‘em meados de 2017’.<sup>12</sup>

Neste momento, com intuito de prosseguir com a análise da perspectiva discursiva de ensino de Língua Portuguesa, descrita dos PCNs, convocamos as vozes de Orlandi, Wolf e Barzillai para explicar sobre as habilidades leitoras, dentro das

---

<sup>12</sup> Fonte: <http://g1.globo.com/educacao/noticia/temer-apresenta-medida-provisoria-da-reforma-do-ensino-medio-veja-destaques.ghtml>

concepções dessas pesquisadoras que atuam, respectivamente, na análise do discurso (AD) e na neurociência.

Orlandi (2006, p. 113) explica que "na perspectiva da análise do discurso, o texto pode ser considerado como uma dispersão do sujeito. Ele é atravessado por várias formações discursivas e isso pode ser entendido dizendo-se que, no texto, o sujeito pode aparecer em várias posições". A pesquisadora lembra-nos que a formação discursiva está atrelada à ideologia e é esta formação que determina "o que pode e deve ser dito, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada. Isso significa que as palavras, expressões etc. recebem seu sentido na formação discursiva na qual são produzidas." (p. 108). Michel Foucault, em sua *Arqueologia do Saber*, explica que essa formação está atrelada às regularidades, visto que um conjunto de enunciados não pode ser entendido apenas à luz de mecanismos linguísticos, mas precisam integrar as teorias e os saberes. Além disso, é possível que essa escavação envolva os contextos de produção, recepção e circulação, bem como o suporte de veiculação dos enunciados em análise. Analisando, diante desse olhar discursivo, essa conjuntura política em relação à literatura e outras disciplinas que impulsionam o pensamento crítico, renegadas a segundo plano nas prioridades de governo (materializadas pela medida que altera a LDB), questiona-se, na linha da curiosidade mesmo, como será o sujeito formado nesses novos termos e normas, por esse viés mais racional e qual será o enfoque do 'itinerário formativo' de Linguagens (já que alguém poderá argumentar que os conteúdos dessas disciplinas que figuram como optativas poderiam constar nesse eixo...), considerando que a BNCC já evidenciou centralidade em eixo normativo da Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental (enfoque no sistema alfabético no primeiro ciclo, quando já é conhecida a importância da interpretação e compreensão, outras habilidades leitoras não privilegiadas para essa etapa também). Suspeita-se que o sujeito que se deseja formar, frente a essas mudanças e segundo os responsáveis por essas transformações, é uma pessoa mais racional, com mais conhecimentos (já que a carga horária irá aumentar) e mais preparada para o mercado de trabalho, em contrapartida a um sujeito questionador, com pensamento crítico e ideias, sonhador, que tenha sua alma despertada e problematize enunciados, além de (re)pensar sempre suas próprias posições nos contextos. Salienta-se que essas são ponderações na linha da curiosidade – e do discurso.

Agora, visto que também estamos abordando sobre o tema da literatura infantil e da formação do sujeito, cuja constituição não se inicia no Ensino Médio, mas desde a infância, nos primeiros níveis da escolarização, lembro-me da primorosa obra de José Saramago *A maior flor do mundo*<sup>13</sup>, cuja introdução polemiza e problematiza sobre esse tema com uma evidente provocação: “As histórias para crianças devem ser escritas com palavras muito simples... Quem me dera saber escrever essas histórias”. Entretanto, o escritor entrelaça uma história bem elaborada, sem simplicidade de palavras ou forma composicional, o que quebra com a expectativa de alguns estereótipos difundidos na sociedade que dizem como é ou deve ser um livro direcionado às crianças. Ao analisar a narrativa, vemos que a literatura infantil foi erroneamente posta como “prima pobre” da soberana literatura canônica. Colomer (2003, p. 23) explica que “os livros infantis e juvenis têm sido objeto de atenção e polêmica desde seu nascimento como fenômeno cultural no século XVIII” e desde os primórdios segregados da dita “verdadeira literatura” (p. 46). Essa obra do Saramago, que pode mesmo ser considerada um fenômeno cultural, entrelaça vozes do autor/ narrador (pois se mesclam para contar) para narrar o feito de um menino que sai de sua casa e na aventura do caminho encontra uma flor e salva a vida dela. Ao retornar para casa, “quando depois passava pelas ruas, as pessoas diziam que ele saíra da aldeia para ir fazer uma coisa que era muito maior do que o seu tamanho e de que todos os outros tamanhos” (SAMARAGO, 2001, p. 14). É possível que ao ler essa história a criança leitora compreenda as nuances envoltas nesse discurso: que revelam como todas as pessoas tem o poder de transformar a realidade, de fazer o bem, e isso inclui as crianças; que também evidencia, por meio de jogo de palavras e sentidos, que há tamanhos no sentido de grandeza e grandiosidade dos feitos; e isso extrapola estatura ou qualquer outro artifício exterior. Essa obra, portanto, é, retomando o sentido hegeliano, capaz de ‘despertar a alma’, pois remonta a essa empatia, à sensibilidade libertadora e, portanto, à fruição literária.

Mesmo com essa diferenciação entre literatura e literatura infantil, nota-se, porém, que a educação para sensibilidade perpassa também a tessitura, a apreciação estética pela composição repleta de vozes, sequências discursivas tecidas e integradas para a estruturação bela e complexa, que pode ser compreendida por adultos e por

---

<sup>13</sup> Disponível em: <http://escolas.madeira-edu.pt/LinkClick.aspx?fileticket=yW03TcOWodE%3D&tabid=11500&mid=27782>.

crianças sim, pois é preciso não subestimá-las, é preciso acreditar nelas, que são capazes de aplicar as habilidades de compreensão leitora, cujos estudos de Orlandi (1988), em sua obra *Discurso e Leitura*, descrevem como três:

#### **Figura 4 – Habilidades da compreensão leitora**

\* **Inteligível** – relacionada à decodificação e à informação, é um processo ligado à apropriação do sistema alfabético da língua.

\* **Interpretável** – relacionado à textualidade, à coesão e à coerência.

\* **Compreensível** – entende o texto como discurso, relacionado aos contextos, retoma o conhecimento prévio e a intertextualidade.

Fonte: Orlandi (1988). Adaptado.

Em entrevista ao periódico *Teias*, Eni Orlandi, sobre sua necessidade de distinguir inteligibilidade, interpretação e compreensão, explica que

para a integibilidade basta ‘saber’ a língua que se fala. Para interpretar, o fazemos de nossa posição sujeito, nos reconhecendo nos sentidos que interpretamos. Mas para compreender é preciso teorizar. É preciso não só se reconhecer, mas fazer o esforço de conhecer. É aceitar que a linguagem não é propriedade privada. É social. É histórica (ORLANDI, In: BARRETO. 2006, p. 2-3).

Nesta perspectiva, é que “compreender [...] é saber que o sentido pode ser outro” (ORLANDI, 1988, p. 12). Convém salientar que a compreensão leitora envolve texto (objeto cultural e linguístico), leitor (sujeito com habilidades, conhecimentos e vivências) e situação comunicativa de interação entre esse e o autor. Nos anos iniciais da Educação Básica, o papel do professor é de mediador, conduzindo o aluno, leitor em formação, às inferências necessárias para compreensão dos sentidos do texto (CAGLIARI, 2010). Com o aperfeiçoamento das habilidades leitoras, o aluno fica mais autônomo. Quando recordamos o percurso histórico da disciplina Língua Portuguesa no Brasil, observando, especialmente, o material didático mais adotado pelas gerações, percebe-se que a habilidade do inteligível foi mais bem explorada, considerando o enfoque na apreensão das letras do alfabeto e nas combinações de sílabas, atrelado à centralidade que a BNCC evidencia nessa habilidade – e essa, possivelmente, é um eco desse ensino tradicional e um clamor dos educadores que se tenta suprir. Interpretação e compreensão textual são habilidades geralmente postergadas para os anos finais da

escolarização no Ensino Fundamental e muitas vezes são aglutinadas, podendo haver sequências didáticas que privilegiam uma em detrimento de outra.

Segundo o glossário do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE), da UFMG, em verbete elaborado pela professora Ângela Kleiman, compreensão leitora é “a faculdade – no sentido de capacidade cognitiva complexa – de entender os significados dos textos escritos”<sup>14</sup>. Em virtude disso, crianças podem se formar como sujeitos-leitores porque sua capacidade de aprender é potencializada por sua vontade de ver o mundo, pela novidade do ver, do sonhar e do dizer. Entretanto, é possível que um leitor desavisado e/ou ainda em formação estranhe a aparente "enrolação" do narrador criado por Saramago na história e não entenda que esse modo de compor o texto é, na verdade, uma reflexão sobre o próprio ato de construção de uma narrativa, além de ser uma estratégia retórica. Aqui enxergamos uma possibilidade de experiência literária, ainda que não seja tão ativa na construção dos sentidos do texto, é uma história dessa leitura.

Em harmonia com esse pensamento, a escritora Marina Colasanti (2004, p. 214) afirma que "se saber ler é indispensável para o desempenho cotidiano, não basta para fazer um leitor; é no passo seguinte, quando depois de aprender a ler o que está escrito aprende-se a ler o que não está escrito, que se faz o leitor". Nesta reflexão, percebemos a importância da aquisição das habilidades de compreensão leitora para a formação de um sujeito-leitor ativo, ou seja, que seja capaz de construir os sentidos do texto, extrapolando a decodificação dos grafemas, que consiga ler nas entrelinhas, conhecendo instrumentos que lhe auxiliem nessa trajetória, tais como as "estratégias de leitura" propostas nos PCNs de Língua Portuguesa, as quais podem compor as aulas de português e, nesta integração constante com o texto, contribuir para a formação de "leitores competentes" - que é o termo que esse documento do MEC usa para se referir a esse leitor de entrelinhas. Segundo Solé (1998), as estratégias de leitura consistem na produção de procedimentos, empreendidos pelo leitor, para controlar o processo de construção dos sentidos do texto, de significações, interpretações e compreensões textuais. Kleiman (2007) organiza as estratégias de leitura em cognitivas e metacognitivas. Consoante o pensamento da autora, elas, respectivamente,

---

<sup>14</sup> Fonte: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/compreensao-leitora>.

contemplariam os procedimentos subjetivos e inconscientes feitos pelo leitor no ato da leitura e abarcariam os empreendimentos realizados de forma consciente para o entendimento do texto.

Tomando como exemplo a leitura e análise de uma narrativa, as estratégias de leitura (PCNs, 1997) podem ser assim descritas:

### **Figura 5 – Estratégias de leitura dos PCNs.**

**ANTECIPAÇÃO:** criação de hipóteses para o tema do texto, os personagens, o enredo da história etc, por meio da contextualização da capa do livro, por exemplo. Outra forma de pôr em prática a estratégia da antecipação é parar a leitura da história e solicitar aos alunos que troquem ideias e expressem sua opinião sobre o que acontecerá na narrativa mais adiante.

**SELEÇÃO:** percepção da hierarquia dos tópicos, ou seja, da ordem dos acontecimentos, bem como a compreensão do resumo da história. Essa sondagem pode ser feita de forma oral ou escrita.

**INFERÊNCIA:** interpretação textual mais profunda, que envolve, por exemplo, a integração entre a linguagem verbal e a não-verbal (imagens). É a análise daquilo que não foi dito explicitamente, mas se encontra nas entrelinhas. Por exemplo: fazer a descrição psicológica das personagens e analisar suas intenções ao realizarem determinadas ações.

**VERIFICAÇÃO:** análise da eficácia da aplicação das demais estratégias de leitura, ou seja, a percepção se a leitura do texto pôde ser enriquecida por meio desses procedimentos.

Fonte: estratégias de leitura dos PCNs. Adaptação para exemplificação deste trabalho com a sequência narrativa.

Quanto à evolução da complexidade narrativa, percebemos que há uma gradação nas histórias voltadas a determinadas faixas etárias, ainda que se saiba que uma obra comporta um leitor pensado em primeiro plano, mas abarca a multiplicidade dos tipos de leitores (COLOMER, 2003). Assim, para leitores de cinco a oito anos de idade, por exemplo, a qual inicia um “itinerário de leitura autônoma das crianças, as condições de enunciação correspondem majoritariamente com os pressupostos de simplicidade narrativa” (COLOMER, 2003, p. 328), não no sentido de uso de palavras simples, ainda que um vocabulário rebuscado se distancie desse público-leitor, mas na perspectiva de ponto de vista ao privilegiar, por exemplo, um narrador em terceira pessoa, ainda que o foco esteja sobre o protagonista. Geralmente, “é o narrador quem explica seus

pensamentos e sentimentos, como se os personagens fossem demasiado pequenos para pôr em ordem suas ideias ou expressar o que sente” (COLOMER, 2003, p. 330).

Essa perspectiva de simplicidade narrativa prossegue nas histórias voltadas às crianças de oito a dez anos de idade, “mas, diferentemente [...] a voz narrativa simultânea é utilizada para novos propósitos, como o de simular o tempo real” (COLOMER, 2003, p. 331). Ao aplicar as estratégias de leitura, o professor poderá contribuir para aperfeiçoar o olhar dos alunos a respeito, inclusive, dessa complexidade. Ao provocar, por meio de perguntas e oportunidades de interação, a descamação da história, ou, dizendo de outro modo, a navegação entre os vários aspectos que podem ser descobertos, sem privilégio apenas dos elementos de estilo, o professor estará impulsionando a formação de um leitor literário ativo.

De modo a enfatizar a importância da leitura, além das vozes de Orlandi (1988) e Colasanti (2004), convoco a escritora Fanny Abramovich para argumentar, cuja entonação sobre o tema foi categórica, por ocasião de uma entrevista concedida à Débora Menezes, da Revista Nova Escola, em setembro de 2006: "Ler não pode ser um hábito, tem de ser um vício. E contar histórias, ler histórias para crianças [e jovens], ajuda a viciá-los.<sup>15</sup>" (ABRAMOVICH, *apud* MENEZES, 2006). Para tanto, é importante que o trabalho de ensino e de prática de leitura permita não só o desenvolvimento das capacidades de ler o que está explícito, mas principalmente, de ler os implícitos e fazer inferências que determinado texto possibilite. Dois objetivos de aprendizagem da BNCC (2016, p. 189) para os anos iniciais da escolarização, evidenciam essa preocupação com esse “extrapolar” da textualidade, pois explicam que o aluno desse nível deve adquirir:

- A compreensão dos gêneros lidos, com reflexões sobre os projetos de dizer implicados (leitor e leitura previstos) e os contextos de circulação (autoria, época, esferas, intertextualidade, interdiscurso, ideologias, entre outros aspectos); o reconhecimento da polifonia, identificando-se as diferentes vozes presentes nos textos;
- O desenvolvimento de habilidades e estratégias de leitura necessárias à compreensão de um conjunto variado de gêneros (antecipar sentidos, ativar os conhecimentos prévios, localizar informações implícitas, elaborar inferências, apreender sentidos globais do texto, reconhecer tema, elaborar relações de intertextualidade etc).

---

<sup>15</sup> Observa-se, nesse discurso de Abramovich, uma gradação quanto ao hábito e ao vício da leitura, considerando esse último patamar mais exitoso, na medida que envolve a consolidação de um gosto literário. Na gradação envolta no prazer/ fruir, o vício estaria para a fruição.

Percebe-se que para alcançar essas expectativas de aprendizagem é necessário que haja um incentivo à leitura contemplativa na escola, para que o aluno seja capaz de efetuar essas relações e análises complexas.

E como promover esse leitor contemplativo, ou leitor profundo - pensando no termo adotado por Wolf e Barzillai (2016), no artigo *A Importância da Leitura Profunda?* No pensamento das neurocientistas, a leitura profunda pode ser interpretada como a matriz de sofisticados processos que impulsionam a compreensão, a inferência, análise crítica e reflexão. O leitor profundo executa de forma rápida esses processos, sendo que o jovem cérebro evolui para alcançar esse patamar. A pesquisa de Wolf e Barzillai problematiza essas questões de leitura e interpretação na era digital. Para tanto, tece um paralelismo com outro momento de transição: da cultura oral para a escrita. Platão, no *Fedro*, coloca o discurso de Sócrates, que advertiu a sociedade contra aprender a ler e a escrever, posto que esses processos fragilizariam a memória e poderiam gerar algum tipo de arrogância nos jovens, achando que encontraram a verdade, quando deveriam continuar em busca dela. A vivência da cultura escrita a digital só será plenamente esmiuçada quando extrapolarmos esse momento de transição, só assim saberemos as implicações da era tecnológica para a leitura e a formação de leitores. Pensando com Wolf e Barzillai, percebemos que Sócrates tinha um argumento plausível para seu alarde, visto que hoje, nas ações mais rotineiras, anotamos para "não esquecer". Entretanto, devido à evolução da sociedade, inclusive nos modos de interação humana e arquivo, não estagnaremos no tempo e precisaremos lidar com essas viradas culturais e tecnológicas.

Um exemplo que alardeou o contexto educacional mundial foi o fato, veiculado em grandes periódicos, da Finlândia trocar as aulas de caligrafia por aulas de computação, a letra cursiva pelo tablet. A notícia da Folha de São Paulo, de Patrícia Pereira, de 19.07.2015, traz a opinião da educadora brasileira Evelyse Eerola, que mora há nove anos na Finlândia e explica: "É um povo muito, muito prático. Se você não usa, por que ensinar?"<sup>16</sup>. Ela ainda destaca que seus filhos, alfabetizados no país nórdico,

---

<sup>16</sup> Fonte: <http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2015/07/1657687-escolas-da-finlandia-trocam-letra-cursiva-por-tablets.shtml>.

nunca foram obrigados a escrever com letra cursiva, visto que lá esse tipo de letra é um treino apenas. A permuta por aulas de informática será a partir de setembro de 2016. Convém salientar que a Finlândia ficou com a 12ª posição na edição mais recente do PISA - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (*Programme for International Student Assessment*), avaliação na qual o Brasil ficou em 58º lugar. É preciso explicar que, possivelmente, atuar como vanguardista da cultura digital na escola não tenha sido elemento impulsionador desse dado finlandês. Roger Chartier, especialista em história da leitura, pondera sobre essa polêmica, que gera ansiedade em alguns educadores, da transição da cultura escrita para a digital. Em entrevista à Revista Nova Escola, concedida à Cristina Zahar, ele afirma que "os livros resistirão às tecnologias digitais" e opina que os meios digitais serão difusores da cultura escrita. Sobre um discurso da leitura, muito ecoado na sociedade, no lar e na escola, de que "as crianças e os jovens de hoje não leem porque estão muito envolvidos com as tecnologias"<sup>17</sup>, o pesquisador francês argumenta que nunca se leu tanto, pois é isso que fazem as pessoas diante da tela do computador. Entretanto,

a questão é que a leitura atualmente se dá de forma fragmentada, num mundo em que cada texto é pensado como uma unidade separada de informação. Essa forma de leitura se reflete na relação com as obras, já que o livro impresso dá ao leitor a percepção de totalidade, coerência e identidade - o que não ocorre na tela. É muito difícil manter um contato profundo com um romance de Machado de Assis no computador (CHARTIER *apud* ZAHAR, 2007).

O autor de livros emblemáticos sobre leitura prossegue explicando que, certamente, essa relação fragmentada, entre leitor e obra (na cultura digital) afeta a formação do leitor e cabe ao professor explicar os modos de leitura dos textos literários, por exemplo, visto que a leitura recortada, passando o olhar de uma informação para outra, dificulta à interpretação. Afinal, "o professor deve ensinar que um romance é uma obra que se lê lentamente, de forma reflexiva", conclui Chartier, ao ser questionado se as novas tecnologias não comprometem o entendimento e o sentido completo de uma obra literária. Em relação a essa atuação docente ativa, que incentiva a formação de leitores reflexivos, Zulim (2011), pesquisadora de ensino de literatura no Ensino Fundamental, opina que

---

<sup>17</sup> Fonte: <http://acervo.novaescola.org.br/lingua-portuguesa/fundamentos/roger-chartier-livros-resistirao-tecnologias-digitais-610077.shtml>. Esta entrevista foi publicada também na versão impressa da Revista Nova Escola, edição 204, agosto 2007.

cabe ao professor criar situações para que se aproveite a leitura. Afinal, ela pode ser o dínamo a agitar a vontade de pesquisar e conhecer. É possível que, dessa forma, estejamos contribuindo para a formação de leitores mais autônomos e competentes, sem pensar em leitura como obrigação escolar, mas como ferramenta com a qual se adquire conhecimento para uma vida. Pensamos ser isso fundamental porque ler é construir uma concepção de mundo, é ser capaz de compreender, analisando e posicionando-se criticamente frente às informações colhidas, o que permite ao leitor exercer, de forma mais abrangente e completa, seu papel de sujeito da própria história (ZULIM, 2011, p. 23).

E, ao longo da sua reflexão sobre a literatura no Ensino Fundamental, essa autora destaca três situações que podem ser criadas pelo professor para que se atinja esse objetivo de formação do sujeito-leitor: explorar o texto (análise do binômio forma e conteúdo); explorar o contexto (de produção, circulação e recepção) e oportunizar espaço para criar (exercício da imaginação e habilidade por meio de experiências artístico-criativas), ou seja, uma conjuntura integradora que permite que haja fruição na aula de português.

### **1.3. O objetivo incompreendido: a fruição que extrapola o prazer**

A leitura para fruição, muitas vezes compreendida como aquela voltada para o prazer, é responsável pela formação de leitores, pois permite a autonomia de escolher o livro e desfrutar de momentos agradáveis; proporciona, portanto, a experiência literária - esse tipo de leitura permite ao leitor conhecer textos de diferentes autores e gêneros literários, percebendo as peculiaridades de cada gênero e lapidando seu gosto literário, que envolve suas predileções. Em sua obra *O prazer do texto*, Roland Barthes diferencia "o prazer (contentamento) e a fruição (desvanecimento)" (1996, p. 28). Explica que o prazer é dizível, a fruição não é. Remetendo-se a Lacan, explica: "o que é preciso considerar é que a fruição está interdita a quem fala, como tal, ou ainda que ela só pode ser dita entre as linhas" (1996, p. 30).

Segundo Barthes (1996), a experiência literária, ou seja, o contato efetivo com o texto gerará a sensação de estranhamento, seja pela elaboração peculiar do texto literário, seja pelo uso incomum da linguagem. O leitor, a partir dessa sensação, desse encontro com a sensibilidade e a reflexão, poderá construir a sua visão de mundo a

partir da fruição estética. Ele explica que fruição é desfrute, extrapola até o prazer. Discorre sobre a importância de ler o que se gosta, o que encanta, o que se deseja. Se promovermos entre os professores uma prática de escrita da sua memória de leitura, provavelmente se lembrarão de histórias contadas pela vovó, pelos pais, das narrativas encenadas pelos vizinhos. Lembrar-se-ão de que crianças e adultos levavam suas cadeiras para fora de casa, a fim de conversar e rememorar causos. Essas recordações serão envoltas por alegria, saudade e emoção, ou seja, o prazer na leitura está ligado à afetividade. Em contrapartida, o que se escuta em encontros formativos de docentes, nos quais essa memória foi resgatada, é que a leitura escolar foi bem diferente: se lia para se fazer algo, uma tarefa, uma prova, decorar palavras complicadas para um ditado, dentre outras práticas de leitura que, certamente, não promoveram fruição, apreciação estética e felicidade.

O PCN+ (2002) também conceitua:

Desfrute (fruição): trata-se do aproveitamento satisfatório e prazeroso de obras literárias, musicais ou artísticas; de modo geral, bens culturais construídos pelas diferentes linguagens, depreendendo delas seu valor estético. Apreender a representação simbólica das experiências humanas resulta da fruição dos bens culturais. Podem propiciar aos alunos momentos voluntários para que leiam coletivamente uma obra literária, assistam a um filme e leiam poemas de sua autoria (PCN+,2002, p.67).

Portanto, é importante que esses momentos de fruição literária compoñham as aulas de Língua Portuguesa e de outras disciplinas também, pois incentivar a formação do leitor é papel de toda a escola. Uma experiência exitosa que tive quando atuei com anos iniciais da Educação Básica foi o projeto “Livro na Mão”. Não dispondo de uma biblioteca na escola, propus envolvimento de toda a comunidade escolar (pais, alunos e educadores) para criação de cestas preenchidas com livros de diversas temáticas e gêneros discursivos. Além de ser oportunizado o empréstimo, os primeiros momentos da aula e instantes depois do recreio eram destinados à leitura-fruição silenciosa e a uma experiência literária particular. Os alunos podiam escolher o livro que desejassem e sentados, deitados, espalhados entre as almofadas trazidas para esse fim, no jardim, na sala de aula e no pátio, eles fruíañ. Era possível sentir isso. Espiavam se a professora estava lendo também, porque um educador que lê pode ser uma inspiração para seus alunos e, quando eles se concentravam nessa tarefa investigativa, eu disfarçava, caso

estivesse como eles: imersa na experiência do outro, ao observar a postura inclinada e concentrada, as expressões faciais de riso, dor, assombro... Outras práticas de linguagem também me fizeram compreender melhor como é o processo de constituição de um sujeito-leitor. Projetos e sequências didáticas que tive a chance de participar, outros que atuei como espectadora, planos de aula de educadores que perceberam a importância do ato de ler e eram ativos nesse propósito: sarau literário, projeto de contemplação da poesia (ambientes, coisas e pessoas) e escrita do poema, cantinho da contação de história com dedoches, criação de livros gigantes infantis (interativos e tão coloridos) para uso nas séries da Educação Infantil, leitura com pausa protocolada, crônicas dialogadas encenadas etc.

Em relação aos gêneros literários e seus objetivos de emocionar e provocar, é necessário oportunizar aos alunos a leitura-fruição e compreender as diversas estratégias de leitura, que servem a diferentes propósitos, pois ler significa compreender e interpretar textos escritos de diversos gêneros textuais com diferentes intenções e objetivos, de modo a contribuir de forma decisiva para autonomia das pessoas, na medida em que a leitura é um processo necessário para que haja inserção em uma sociedade letrada (SOLÉ, 1988). E não apenas para que se possa empreender essa inserção, como também para que haja humanização, libertação e apreciação, nas perspectivas já mencionadas anteriormente. Pensando de forma mais apurada na apreciação estética, sobretudo porque as ideias hegelianas sobre o belo, no olhar sobre a práxis pedagógica, podem ser atreladas à fruição barthesiana, verificamos que

os juízos estéticos são proposições que implicam fortemente seu próprio processo de enunciação. Não se pode conceber um juízo fora das instâncias do discurso onde é proferido, nem isolado do sujeito que o articula. Posso falar da beleza que têm para mim as obras de Goethe; posso, a rigor, falar da que têm aos olhos de Schiller ou de Thomas Mann. Mas uma questão relativa à beleza delas em si não tem sentido. Talvez fosse a essa particularidade dos juízos estéticos que se referia à estética clássica ao afirmar que tais juízos eram sempre específicos (TODOROV, 1968, p. 108)

Ressalta-se, portanto, a experiência literária única do leitor, como impressão individual, por ser concebida como acontecimento, em consonância com a leitura sensorial de Martins (2003) e a função atribuída à literatura por Cosson (2006), pois como o processo de leitura envolve os sentidos, essa experiência só pode ser pessoal e particular. Destaca-se, em virtude disso, a importância do letramento literário; salienta-

se como essencial que o educador, especialmente àquele que está envolvido com a Educação Básica, etapa de formação do leitor, proporcione momentos de leitura na escola, que serão, progressiva e naturalmente, multiplicados em outros ambientes não escolares, a fim de que o aluno possa ter esse contato efetivo com o texto, possa produzir sua própria experiência literária, a fim de que haja prazer e fruição. Emília Ferreiro narra esse momento de forma poética e como ilustração trago uma foto de arquivo pessoal que revela esse momento:

Era uma vez uma criança... que estava na companhia de um adulto... e o adulto tinha um livro... e o adulto lia. E a criança, fascinada, escutava como a língua oral se torna língua escrita. A fascinação do lugar preciso em que o conhecido se torna desconhecido. O ponto exato para assumir o desafio de conhecer e crescer (FERREIRO, 2002, p.65).

**Figura 6 – Escuta de texto literário – fruição em imagem**



Fonte: arquivo pessoal da autora. Leitura e escuta de livros infantis em uma escola de Goiânia. 2016.

Fica evidente na análise da pesquisadora como os modos de ler estão atrelados às estratégias de leitura empreendidas e a conseqüente formação do leitor. Neste caso relatado de forma tão graciosa, a criança participa de uma escuta de texto e quase podemos vislumbrar esse encantamento manifesto em seu olhar, seus gestos e postura ativa ao contemplar essa experiência literária, tendo em vista esse fascínio expresso no trecho em análise. Sobre esse momento de prazer envolto na escuta ou leitura de textos, convém explicar que

No ritual de se pegar um livro para ler ou de se sentar à volta ou diante de um narrador, uma tela de cinema ou TV, para ler/ouvir/contar-se uma história, desenrolar-se um enredo, tal como exercício do jogo, há busca pelo prazer, há tensão, competição, há máscara, há simulação, pode haver até vertigem (MESQUITA,1986, p. 78).

Tendo em vista o papel da escola, especialmente do professor, na formação do sujeito-leitor, vê-se como o direcionamento que conduz à compreensão de que há vários modos de ler e diversos tipos de leitura que podem ser empreendidas para servir aos mais diferentes propósitos, é importante para que o aluno possa ter essa experiência fruída com a literatura, algo que extrapola o manuseio dos textos do campo cotidiano ou a leitura/ escrita de gêneros tipicamente escolares, que alcança, pela sua complexidade um patamar diferenciado e importante para a constituição de um sujeito sensível e contemplativo, pois, apesar de ser consenso entre educadores que a leitura é essencial para a formação dos sujeitos e deve ser promovida na escola, Rojo (2005) explica que o tratamento didático da língua, ou seja, a prática da linguagem na sala de aula é sempre focada no grafocentrismo - por estarmos inseridos em uma sociedade cada vez mais grafocêntrica. Entretanto, mesmo que seja muito importante que os alunos conheçam e apliquem os diferentes gêneros discursivos na forma de produções escritas, é essencial que a escola compreenda como essencial o espaço da leitura. Ressalta-se, portanto, o êxito da fruição literária, defendida por Barthes (1996) e Geraldí (1984), por ser agente na formação do leitor, em decorrência de estar vinculada ao prazer do texto. Convém explicar, entretanto, que na concepção barthesiana de fruição, esse tipo de desfrute que extrapola o prazer, é 'desvanecimento', põe em estado de perda, portanto, rompe com paradigmas e desconstrói para que o leitor construa, por isso exige mais do leitor e contribui para a formação de um leitor ativo, contemplativo e crítico. O texto do Samarago (2001), por exemplo, analisado anteriormente, traz essa aglutinação entre as

vozes narrador e autor, o que é um elemento diferencial nas narrativas infantis e essa reorganização inovadora da linguagem empregada também contribui para a fruição.

O depoimento de Sartre (1984) exemplifica belamente sobre esse tipo de leitura, que proporciona a fruição literária:

Eu não sabia ainda ler, mas já era bastante esnobe para exigir meus livros... Peguei os dois volumezinhos, cheirei-os, apalpei-os, abri-os negligentemente na página certa, fazendo-os estalar. Debalde: eu não tinha a sensação de possuí-los. Tentei sem maior êxito tratá-los como bonecas, acalentá-los, beijá-los, surrá-los. Quase em lágrimas, acabei por depô-los sobre os joelhos de minha mãe. Ela levantou os olhos de seu trabalho: “O que queres que eu te leia, querido? As fadas? Perguntei, incrédulo: “As fadas estão aí dentro?” (1984, p. 31)

Observa-se, no trecho, a fruição na curiosidade, no manuseio investigativo na obra, que inclusive tenta o convívio com livros tal como ocorria com a vivência com os brinquedos, objetos reconhecidos pela criança Sartre em seu contexto. A capacidade de tecer questionamentos sobre o conteúdo da obra, ao tentar compreender como ‘as fadas’ poderiam habitar essa materialidade também revela essa fruição que desvanece, não é prazer que gera euforia, mas um extrapolar que humaniza e desperta a alma, no sentido também do desenvolvimento da criança, que descobre o mundo a sua volta e os sentidos das coisas, das pessoas, as significações das palavras – que podem ser entendidas agora não em seu sentido literal e estreito, mas repletas de criatividade e subjetividade, envoltas em fruição.

Esse mesmo encantamento pela descoberta da obra literária, atrelado à inquietação, envolve a narradora-protagonista do conto *Felicidade Clandestina*, de Clarice Lispector, que discorre de forma também sensorial, fruída, sobre sua relação com os livros, especialmente sobre o desejo de possuir a obra *Reinações de Narizinho*, de Monteiro Lobato, o qual a antagonista da história, filha do dono da livraria, menina cruel e invejosa, relutava em emprestar:

Era um livro grosso, meu Deus, era um livro para se ficar vivendo com ele, comendo-o, dormindo-o. E, completamente acima de minhas posses. Disse-me que eu passasse pela sua casa no dia seguinte e que ela o emprestaria (LISPECTOR, 1998, p. 05).

Percebe-se que a menina deseja o livro, reiterando a vontade de se manter uma relação com ele nas atividades cotidianas inclusive. Somente depois de muita peregrinação e insistência, o empréstimo sem data marcada para devolução foi

intermediado pela mãe dessa garota “diabólica”, que ficou com pena da menina, ao ver como sua vontade de ler a obra era imensurável. A fruição literária, o gozo, o prazer, a experiência única e particular da leitora é descrita no desfecho feliz, que precisa ser recordado quase que na íntegra, tão belo é:

Como contar o que se seguiu? Eu estava estonteada, e assim recebi o livro na mão. Acho que eu não disse nada. Peguei o livro. Não, não saí pulando como sempre. Saí andando bem devagar. Sei que segurava o livro grosso com as duas mãos, comprimindo-o contra o peito. Quanto tempo levei até chegar em casa, também pouco importa. Meu peito estava quente, meu coração pensativo. Chegando em casa, não comecei a ler. Fingia que não o tinha, só para depois ter o susto de o ter. Horas depois abri-o, li algumas linhas maravilhosas, fechei-o de novo, fui passear pela casa, adiei ainda mais indo comer pão com manteiga, fingi que não sabia onde guardara o livro, achava-o, abria-o por alguns instantes. Criava as mais falsas dificuldades para aquela coisa clandestina que era a felicidade. A felicidade sempre ia ser clandestina para mim. Parece que eu já pressentia. Como demorei! Eu vivia no ar... Havia orgulho e pudor em mim. Eu era uma rainha delicada. Às vezes sentava-me na rede, balançando-me com o livro aberto no colo, sem tocá-lo, em êxtase puríssimo. Não era mais uma menina com um livro: era uma mulher com o seu amante (LISPECTOR, 1998, p. 6).

Esse conto materializa a noção de fruição, pois ao extrapolar o prazer envolve um ‘orgasmo literário’, um sentimento de usufruto, posse, que mexe com o corpo, além da alma (como já compreendemos com Hegel), já que as posturas, modos e ambientes da leitura também dizem muito sobre os propósitos desse ato (MANGUEL, 1997).

Sob esse prisma, Chartier (2011, p. 82) explica que "a uma leitura oral, sempre representada pelos pintores e iluminadores como um esforço intenso que mobiliza o corpo inteiro, sucede em meios cada vez mais amplos outra arte do ler, a do livro folheado e percorrido na absoluta intimidade de uma relação individual". Percebe-se que a experiência da personagem foi particular, sensorial e fruída, como defende Geraldí (1984), o momento prazeroso da leitura fez com o que a leitora retornasse ao texto e a leitura é envolta por sentimentos e sensações, é permeada por sinestesia - essa é a felicidade literária.

E por falar em felicidade, importante explicar como pode estar atrelada à fruição, sobretudo a literária, considerando seu conceito aristotélico: "quanto ao seu nome, a maioria está praticamente de acordo: felicidade o chamam, tanto o vulgo quanto as pessoas cultas, supondo que ser feliz consiste em viver bem e ter sucesso." (ARISTOTÉLES, 1994, p. 407). E prosseguindo na ética aristotélica, observa-se que a felicidade está atrelada ao autoconhecimento, ao cuidado de si e, portanto, também a

esse tipo de fruição que compreende este objeto de pesquisa, ou seja, está ligada à capacidade de desfrutar, aproveitar satisfatoriamente uma obra, embevecendo-se com as palavras, as imagens mentais criadas, a tessitura e os entrelaçamentos discursivos ou não-discursivos que a experiência da leitura proporciona ao leitor. Tendo em vista a noção foucaultiana de cuidado de si, cujos processos de objetivação e subjetivação foram referidos logo na introdução deste trabalho, percebe-se a importância do processo de subjetivação dos desejos, que absorvem os indivíduos pela oferta da felicidade (AGAMBEM, 2005). Nesse sentido, promover a leitura como algo prazeroso pode fazer com que essa atividade se torne desejável para os alunos e considerando o processo de subjetivação, percebemos como a contemplação nesse movimento da fruição literária pode contribuir com a formação de um leitor mais ativo na construção dos sentidos do texto, por ser capaz de efetuar uma leitura mais profunda.

Para propiciar encontros com essa felicidade literária, no sentido de oportunizar prazer/fruir na escola, o navegar que conduz à formação de um leitor crítico também se faz necessário, considerando que esse tipo de leitor é capaz de construir os sentidos dos textos, quanto à textualidade e à intertextualidade, também nessa pluralidade de ambientes, gestos e práticas culturais que envolvem o ato de ler. Reitera-se a importância do letramento literário e da leitura como fruição, também como apreciação estética, nas práticas de linguagem na sala de aula, em decorrência do seu potencial para a formação do leitor (COLOMER, 2003). O texto literário fornece itinerários de fruição, desbrinchando-se ao leitor como um campo de possibilidades. Segundo Michel de Certeau,

longe de serem escritores, fundadores de um lugar próprio, herdeiros dos servos de antigamente, mas agora trabalhando no solo da linguagem, cavadores de poços e construtores de casas, os leitores são viajantes; circulam nas terras alheias, nômades caçando por conta própria através dos campos que não escreveram, arbatando os bens do Egito para usufruí-los. A escritura acumula, estoca, resiste ao tempo pelo estabelecimento de um lugar e multiplica sua produção pelo expansionismo da reprodução. A leitura não tem garantias contra o desgaste do tempo (a gente se esquece e esquece), ela não conserva ou conserva mal a sua posse, e cada um dos lugares por onde ela passa é repetição do paraíso perdido (CERTEAU, 1994, p. 269-270).

Nesta perspectiva, fruição extrapola a noção de prazer do texto, pois envolve o gozo vivenciado pela construção dos sentidos do texto, pela plenitude da experiência literária. Essa leitura de viajante (metáfora apropriada por Roger Chartier em sua pesquisa) está atrelada à leitura profunda, contemplativa, na qual o leitor precisa "parar

para olhar" e essa experiência única de leitura é singular, na perspectiva de que é um acontecimento. A fruição pode acontecer antes mesmo que o aluno se configure como leitor tradicional, aquele conhecido por saber decodificar o texto, que adquiriu a habilidade de compreensão leitora do inteligível, pois é possível ouvir histórias, ler livros compostos apenas por imagens e assim, progressivamente, se formar como leitor. Kleiman (2007) ressalta que a materialização da intenção do autor se dá tanto por aspectos linguísticos como gráficos, sendo que o leitor constrói o sentido do texto por meio da interpretação conjunta do texto verbal e do texto visual – das imagens. Assim, a leitura de imagens e de textos sincréticos, que envolvem as linguagens verbal e não-verbal, são úteis e fruídas nos anos iniciais da Educação Básica ou até mesmo antes, na Educação Infantil, sendo que é possível desde essa tenra idade oportunizar a apreciação estética de obras artísticas e literárias, de modo a colaborar com a formação desse sujeito, desse leitor também.

Importante explicar que as estratégias de leitura (seleção, antecipação, inferência e verificação), propostas pelos PCNs, não se adéquam de forma tão linear à leitura de um texto composto exclusivamente por imagens. A análise de uma obra de arte, por exemplo, pode acontecer de forma diferente, caberá ao leitor decidir se começará observando os detalhes periféricos ou centrais da obra, se refletirá sobre as feições dos personagens ou contemplará primeiramente o cenário – enfim, as possibilidades se multiplicam. Uma história em quadrinho já possui outro movimento, pois esse texto sincrético (com imagem e palavras) possui uma linearidade, uma estruturação norteada pelos próprios quadrinhos. Portanto, a fim de que haja uma interpretação eficaz do texto é preciso seguir esse percurso e proceder com a leitura de cada quadrinho, um por vez, de modo a compreender a fala expressa pelos balões, por exemplo. Cabe à escola ensinar esses itinerários aos alunos, essas várias possibilidades de leitura, de acordo também com as formas composicionais dos textos e essa tarefa não deve ser postergada para os anos finais da escolarização.

## CAPÍTULO 2

### HISTÓRIA DA LEITURA: teorias e práticas da fruição.

A história da leitura tornou-se fértil campo de pesquisas, especialmente a partir da década de 70, em decorrência da matriz historiográfica desenvolvida na França que ficou conhecida como “Nova História” e que despertou, nos estudiosos, interesse em ampliar objetos, abordagens e problematizações nas áreas do conhecimento. Dentre os objetos de predileção, situam-se as práticas de leitura e suas transformações no decorrer da história da humanidade. Essa matriz inovadora que direcionou a forma de pensar os objetos convergia para a história das práticas.

Após salientar a complexidade desse estudo, “dificultada tanto pela raridade dos vestígios diretos quanto pela complexidade da interpretação dos indícios indiretos” (2011, p. 77), esse pesquisador da história da leitura expõe como essas práticas estão relacionadas também à história dos suportes de veiculação dos textos, considerando, em suas muitas publicações, um trajeto que vai das tabuinhas com escrita cuneiforme (da Antiga Mesopotâmia) até a escrita digital, feita na tecla, na tela por *touch screen*, e cujas peculiaridades, contextos e sujeitos nos levam a constatar que

com efeito, todo autor, todo escritor impõe uma ordem, uma postura, uma atitude de leitura. Que seja explicitamente afirmada pelo escritor ou produzida mecanicamente pela maquinaria do texto, inscrita na letra da obra como também nos dispositivos de sua impressão, o protocolo da leitura define quais devem ser a interpretação correta e o uso adequado do texto, ao mesmo tempo em que esboça o leitor ideal (CHARTIER, 2011, p. 20).

Ao se debruçar sobre a leitura de livros (impressos), ele explica sobre a perpetuação da memória, de escritos raros, preciosos; e como tanto nos tempos dos livros manuscritos quanto com o advento da imprensa essa preocupação de preservação era uma inquietação dos autores. Chartier argumenta em outra obra, *A aventura do livro: do leitor ao navegador*, ao recordar sua pesquisa sobre as bibliotecas azuis do interior da França, sobre o papel das instituições no sentido de selecionar, afastar e/ ou desaconselhar certas leituras. Ele expõe que “no século XIX, os três grandes discursos sobre a leitura, o da escola, o da Igreja e o da biblioteca – que correspondem a três corpos profissionais [...] os professores, padres e bibliotecários tinham um conteúdo

diferente” (CHARTIER, 1999, p. 113), pois esses três discursos de autoridade se desarticulam, possivelmente porque os sujeitos, os espaços e suas representações se distanciaram dessas instituições enunciadoras, o que revela como “as práticas de leitura emanciparam-se frente às ordens e as normas” (p. 113). Esse distanciamento pode ser constatado, por exemplo, quando, no ambiente escolar, mesmo diante da normatização vigente quanto ao que deve ser lido e como deve ser lido, educadores ousam trazer para sala de aula livros para serem apreciados apenas pelo prazer desfrutado nessa experiência, sem que essa aula necessite resultar em uma resenha, questionário com perguntas sobre o texto ou análise dos mecanismos linguísticos empregados no livro. Essa ousadia pode até gerar interpretações equivocadas de algumas pessoas, pelo fato de estarem habituadas aos ritos que sustentam essas amarras do ensino, que enunciam, inclusive, como deve ser a leitura na escola; mas essa transgressão, atrelada ao compartilhamento de estratégias importantes para encaminhar uma leitura profunda é que fortalece a constituição de um gosto literário e que possibilita a fruição.

Em sua obra *Uma História da Leitura*, Alberto Manguel extrapola o percurso historiográfico que o tema sugere, pois considera, a começar do próprio título desse livro, que a leitura traz uma experiência particular, na dimensão que o ato de ler é um acontecimento, ainda que as vozes de leitores e leituras anteriores sejam ressonantes ao leitor. Ao introduzir seu entrelaçamento mais narrativo que argumentativo, ele descreve obras de arte que contam sobre a história da leitura, fotografias e telas que captaram essa fascinante descoberta de imersão. Explica que “todos são leitores, e seus gestos, sua arte, o prazer, a responsabilidade e o poder que derivam da leitura, tudo tem muito em comum comigo” (1997, p. 17), pois ele também se coloca como sujeito nessa trajetória investigativa da leitura e nos banqueteia com suas experiências e vivências.

Esse mesmo autor trilha os caminhos da história, da arte, da filosofia e das ciências biológicas na tentativa de descrever a constituição da leitura até a atualidade. Explica, na perspectiva da neurolinguística, concebida pioneiramente por Michel Dax e Paul Broca, que

No momento em que o primeiro escriba arranhou e murmurou as primeiras letras, o corpo humano já era capaz de executar os atos de escrever e ler que ainda estavam no futuro. Ou seja, o corpo era capaz de armazenar, recordar e decifrar todos os tipos de sensação, inclusive os sinais arbitrários da linguagem escrita ainda por ser inventados (MANGUEL, 1997, p. 50).

Prosseguindo o pensamento, ele defende – em consonância com a ideia platônica do conhecimento preexistente dentro de nós – que é como se tivéssemos recebido um presente do mundo externo, “mas essa capacidade de apreender o presente é nossa” (MANGUEL, 1997, p. 50). Segundo o professor André Roch Lecours, do Hospital Côtêdes-Neiges, em Montreal, se formos expostos apenas à linguagem oral pode não ser suficiente um desenvolvimento pleno dos hemisférios cerebrais, de modo a potencializar as funções da linguagem. Portanto, para contribuir com esse desenvolvimento devemos “ser ensinados a reconhecer um sistema compartilhado de signos visuais. Em outras palavras, precisamos aprender a ler” (MANGUEL, 1997, p. 50).

Importante abordarmos sobre os modos de ler, pois esses gestos são significativos para compreensão mais apurada da constituição do sujeito-leitor, inclusive no ambiente escolar, bem como se diferenciam quando pensados no contexto de recepção da fruição. Primeiramente, abordaremos sobre a leitura ouvida e, em seguida, contemplaremos neste estudo a leitura silenciosa.

Em relação à leitura ouvida, Manguel (1997) explica que

ouvir alguém ler com propósito de purificar o corpo, por prazer, para instrução ou para dar aos sons supremacia sobre o sentido, ao mesmo tempo enriquece e empobrece o ato de ler. Permitir que alguém pronuncie as palavras de uma página para nós é uma experiência muito menos pessoal do que segurar o livro e seguir o texto com nossos próprios olhos. Render-se à voz do leitor - exceto quando a personalidade do ouvinte é dominante - retira nossa capacidade de estabelecer certo ritmo para o livro, um tom, uma entonação é exclusiva de cada um (MANGUEL, 1997, p. 146).

Entretanto, a figura do ouvinte existe há muito tempo e a pesquisa manguelina confirma, por meio das imagens medievais coletadas no estudo, que ouvir histórias fazia parte do cotidiano das pessoas, inclusive era componente importante em certos espaços profissionais, como na fabricação de charutos, em que uma história era lida enquanto os trabalhadores criavam imagens mentais da narrativa e suas mãos executavam o ofício. Em alguns lares, essa prática também é bem comum e certamente desperta doces memórias naqueles que tiveram a oportunidade de ouvir histórias de aventuras, clássicos e/ ou poesias antes de dormir. Pela voz de algum familiar, iniciamos nossa trajetória de sujeitos-leitores antes mesmo de adentrarmos a sala de aula e aprendermos a decodificar, silabar; em nossas mentes infantis era mais significativo, inclusive,

acompanhar Gulliver em suas aventuras mirabolantes e refletir sobre o interessante pedido do Pequeno Príncipe ao piloto-protagonista do que tentar entender que "B com A é BA". Na verdade, mesmo agora o texto faz mais sentido; não é à toa que os documentos mencionados anteriormente nesta pesquisa, principalmente os PCNs de Língua Portuguesa, evidenciam a importância do uso do texto em seu suporte legítimo na sala de aula, considerando o texto como unidade básica de ensino. Nessa perspectiva, os vários modos de se ensinar/ aprender com esses textos perpassam os modos envolvidos no ato da leitura e nas atividades epilinguísticas e metalinguísticas que podem ser empreendidas antes, durante e depois da leitura.

Chartier (2011) explica que, possivelmente, a diferença entre leitura oral e leitura silenciosa pode ser compreendida como "um índice das distâncias socioculturais em uma dada sociedade" (p. 82), visto que os modos de ler distintos marcam também a posse desse artigo que por muito tempo não pertenceu às coletividades na forma mais personalizada: o livro; ou seja, se o camponês tinha acesso ao livro, geralmente, era pela via da leitura em voz alta feita por outrem ou por um membro da família.

Ao abordar sobre a leitura silenciosa, Manguel narra como Agostinho, no ano 383, lecionava para os mais diversos tipos de estudantes e ao se deparar com o bispo Ambrósio, eloquente orador e homem popular em Milão, ficou extasiado com a leitura silenciosa empreendida por ele, pois, segundo o célebre educador, "quando ele lia, seus olhos perscrutavam a página e seu coração buscava o sentido, mas sua voz ficava em silêncio e sua língua quieta, [...] jamais lia em voz alta" (MANGUEL, 1997, p. 58).

Tendo em vista essas peculiaridades nos modos de ler, a começar pelos propósitos da leitura, na escola, é preciso contemplar também esses diferentes gestos, e, além da leitura em voz alta e da leitura silenciosa, é possível promover uma leitura coletiva, cada aluno lendo um trecho do texto ou uma leitura com pausa protocolada, na qual um leitor para em alguns momentos para que os leitores interajam entre si e com a obra em análise e, neste caso, já há condução dos processos de interpretação e compreensão. Todos esses itinerários de leitura servem para propiciar a construção dos sentidos do texto e para que se constitua, desde os anos iniciais da Educação Básica, um sujeito-leitor capaz de experimentar a fruição.

Esse olhar sobre as práticas, os modos, os sujeitos e as habilidades leitoras empreendidas no percurso sócio-histórico da humanidade nos revela como, apesar da efervescência dos tempos modernos em relação ao livro digital, à leitura feita na tela do computador e do celular, essa revolução digital não foi a primeira significativa transformação na história da leitura, pois além da discrepância (de propósitos inclusive) entre a leitura em voz alta feita pelo patriarca no final do dia e a leitura silenciosa (que tanto fascinou Agostinho); o livro manuscrito e o livro impresso (pós-Gutenberg), apesar do formato códex enunciar semelhante manuseio, tinha diferenças pelo encurtamento do tempo de produção de uma obra e pela forma artística, estética, das letras, presente na obra manuscrita, em oposição ao caractere impresso (CHARTIER, 2011).

Ao problematizar as relações entre a cultura da imprensa e a cultura digital, Chartier (1999, p. 13) explica que

O leitor da tela assemelha-se do leitor da Antiguidade: o texto que ele lê corre diante de seus olhos; é claro, ele não flui tal como o texto de um livro em rolo, que era preciso desdobrar horizontalmente, já que agora ele corre verticalmente. De um lado, ele é como o leitor medieval do livro impresso, que pode usar referências como a paginação, o índice, o recorte do texto. Ele é simultaneamente esses dois leitores. Ao mesmo tempo, é mais livre. O texto eletrônico lhe permite maior distância com relação ao escrito. Nesse sentido, a tela aparece como ponto de chegada do movimento que separou texto e corpo. O leitor do livro em forma de códex coloca-o diante de si sobre uma mesa, vira suas páginas ou então o segura quanto o formato é menor e cabe nas mãos. O texto eletrônico torna possível uma relação mais distanciada, não corporal (CHARTIER, 1999, p. 16).

Constata-se, portanto, nessa visão das práticas de leitura, que inclusive as posturas de leitura se cambiaram nos tempos modernos das redes sociais e das novas tecnologias. Impossível não recordar o conceito de leitura sensorial nesse ponto, no qual Chartier recorda o contato corporal entre leitor e livro, e nessa corporalidade da leitura lembramos que ler é “uma forma de gestualidade” (BARTHES, 1987, p. 185), pois implica um modo de empreender esse ato (sentado fazendo anotações, deitado, despreocupado etc).

Considerando essas relações corpo e texto, indagamos: nessa nova postura da cultura digital, como será moldada a protagonista que frui *Reinações de Narizinho* também pelo toque misterioso e orgásmico com a obra? Ao lembrar do conto *Felicidade Clandestina*, de Clarice, me coloco saudosa em decorrência dessa transição e dessas novas posturas, inclusive corporais...

## 2.1. O leitor e o livro – uma história de fruição

Em sua emblemática obra *A importância do ato de ler*, o professor Paulo Freire resgata suas memórias, e tece uma contemplativa leitura e escrita sensorial da recordação do seu processo de aprendizado das letras, palavras e textos. Quando ele diz "fui alfabetizado no chão do quintal da minha casa, à sombra das mangueiras, com palavras do meu mundo e não do mundo maior dos meus pais. O chão foi meu quadro-negro; gravetos, o meu giz" (FREIRE, 2015, p. 24), o educador salienta o papel da contextualização e da memória, do resgate do conhecimento prévio da criança, visto seu papel ativo, de constituição como sujeito, leitor e escritor. Bakhtin (2011) elucida que a consciência dos sujeitos forma-se por meio dos discursos, em virtude das interlocuções nas quais atuam e da interpretação dos recursos expressivos, que possibilitam a formação da compreensão de mundo. Sob esse prisma, entende-se porque pesquisadores têm se voltado à memória tecida pelos discursos, pelas vozes, contextos e sentidos do passado, do presente e dos anseios em relação ao futuro, pois ao se refletir sobre como fomos formados, somos capazes de transformar nossa prática.

Geraldi (2013), em sua obra *Portos de passagem*, introduz sua análise com esse mesmo movimento de alusão histórica, por meio da transcrição de sua memória, conta sua trajetória como sujeito, leitor, pesquisador, professor. O título dessa parte inicial, *Da experiência: memórias, aprendizagens e utopias*, já revela o tom apaixonante de toda a pesquisa, e também dialógico e polifônico, pois ele mesmo compartilha que o trabalho "resulta de experiências de contatos com professores e deles é continuidade, (...) resulta também de contatos com os estudos da linguagem, especialmente aqueles realizados por linguistas que têm tomado o texto ou o discurso como seu objeto de reflexão" (p. 28-29).

Portanto, duas reflexões parecem ser essenciais ao professor de língua materna: pensar sua memória de formação como sujeito-leitor e analisar discursos e interdiscursos que contribuam com suas práticas de linguagem em sala de aula, inclusive vivências, leituras e diálogos com outros educadores, livros e participação em cursos de capacitação continuada, que promovam essa perspectiva de ensino discursiva, de modo a contemplar o aluno como sujeito ativo na construção do saber, bem como

que sejam oportunizados ao educando livros e experiências literárias, nas quais as estratégias de leitura e as habilidades de compreensão leitora sejam praticadas, na oralidade e/ou na escrita, para que o aluno possa entender para além da decodificação das letras e dos símbolos, extrapolando as entrelinhas, alcançando a interpretação da textualidade e da intertextualidade.

Manguel (1997, p. 201) afirma que

por mais que os leitores se apropriem de um livro, no final, livro e leitor tornam-se uma só coisa. O mundo, que é um livro, é devorado por um leitor, que é uma letra no texto do mundo; assim cria-se uma metáfora circular para a infinitude da leitura. Somos o que lemos.

Podemos entrelaçar essa ideia com a habilidade leitora do compreensível (Orlandi), reiterada anteriormente neste trabalho, que sinaliza a importância da posição do sujeito, do contexto e das vivências, crenças e pensamentos desse leitor, evidenciando que a experiência literária é sempre singular - ainda que seja o mesmo livro, ainda que seja o mesmo leitor em diferentes momentos da vida dele, pois “uma das experiências comuns em muitas vidas dedicadas à leitura é a descoberta, mais cedo ou mais tarde, de um livro que permite, mais do que qualquer outro, uma exploração de si mesmo e do mundo, que parece ser inesgotável [...] de um modo íntimo e singular” (MANGUEL, 2016, p. 17). Isso mostra que, de fato, “[...] o elemento expressivo é uma peculiaridade constitutiva do enunciado” (BAKHTIN, 2011, p. 296), considerando, inclusive, a figura desse interlocutor nessa relação texto e leitor e compreendendo cada experiência literária como um acontecimento.

Portanto,

O problema da concepção do destinatário do discurso (como o sente e imagina o falante ou quem escreve) é de enorme importância na história da literatura. Cada época, para cada corrente literária e estilo artístico-literário, cada gênero literário no âmbito de uma época, cada corrente têm como características suas concepções específicas de destinatário da obra literária, a sensação especial e a compreensão do seu leitor, ouvinte, público, povo (BAKHTIN, 2011, p. 305).

Isso pode ser vislumbrado pelo educador da Educação Básica, quando, por exemplo, mesmo diante do discurso difundido e de senso comum de que “os alunos não gostam de ler”, percebe como muitos ou alguns estudantes estão fascinados pelas novas tendências de leitura, que incluem best-seller de temáticas sobrenaturais, por exemplo,

como anjos, demônios, vampiros e bruxos e estão envolvidos nas dinâmicas de leitura como fanfiction, que integram as novas tecnologias da interação via internet para escrita de narrativas em espaços específicos, nos quais os leitores interagem e contribuem ativamente para o processo de criação do texto. Pensar que alguns best-sellers (que inclusive motivaram filmes<sup>18</sup>) se originaram desses espaços demonstra a complexidade da literatura e a transformação dos sujeitos-leitores diante da cultura digital. Só esse movimento, sabemos, proporcionaria uma pesquisa; nosso intuito ao mencionar esse fato é refletir, em consonância com o pensamento bakhtiniano supramencionado, como cada contexto histórico possui suas peculiaridades, inclusive no perfil do destinatário e até nos modos de recepção. Sobre essa complexidade das relações e ainda pensando no momento de leitura como acontecimento, lembra-se que

[...] as margens de um livro jamais são nítidas nem rigorosamente determinadas: além do título, das primeiras linhas e do ponto-final, além de sua configuração interna e da forma que lhe dá autonomia, ele está preso em um sistema de remissões a outros livros, outros textos, outras frases: nó em rede (FOUCAULT, 2014, p. 28).

Portanto, o filósofo e historiador francês descreve o fenômeno da interdiscursividade, presente nas múltiplas vozes, na polifonia existente nessa rede de enunciados, que está em sintonia com o dialogismo bakhtiniano, tendo em vista, também que

usamos palavras para tentar relatar, descrever, explicar, julgar, demandar, implorar, afirmar, aludir, negar – e ainda assim em cada caso temos que contar com a inteligência e a generosidade do interlocutor para construir com os sons que estamos emitindo o sentido e o significado do que queremos transmitir (MANGUEL, 2016, p. 157).

No espaço da sala de aula, esse acionamento da habilidade leitora do compreensível, por meio de indagações sobre esses interdiscursos, é significativo para que o leitor frua o texto, no sentido de ser capaz de construir os sentidos dele também por meio das relações e problematizações. Observa-se que esse modo de se oportunizar e empreender uma análise de um texto se contrapõe a uma prática tradicional de ensino do português aqui no Brasil que oferecia seletas e cartilhas em sala de aula, cujas sequências didáticas enfocavam exclusivamente em certos tipos de textos e o

---

<sup>18</sup> Refiro-me principalmente à trilogia Cinquenta tons de cinza, da escritora E.L. James, que surgiu como fanfiction de outra trilogia de sucesso: Crepúsculo, de autoria de Stephenie Meyer.

movimento da aula era centralizado no professor, tendo o aluno poucas chances de se apropriar das palavras para enunciar suas ideias, trazer outras leituras e discursos que compunham seu conhecimento prévio ou dialogar com os colegas sobre a leitura feita.

Convém retomar que a compreensão não é a única habilidade a ser trabalhada, sendo a interpretação e o reconhecimento de palavras e sentenças (a habilidade leitora do inteligível) importantes para a constituição do leitor ativo.

Agora, abordando sobre o aprendizado da leitura, considerando como se dá a interação dessas habilidades leitoras no ensino da Língua Portuguesa e na questão de que esta pesquisa contempla, especialmente, os anos iniciais da Educação Básica, Manguel (1997) explica que

ler em voz alta, ler em silêncio, ser capaz de carregar na mente bibliotecas íntimas de palavras lembradas são aptidões espantosas que adquirimos por meios incertos. Todavia, antes que essas aptidões possam ser adquiridas, o leitor precisa aprender a capacidade básica de reconhecer os signos comuns pelos quais uma sociedade escolheu comunicar-se: em outras palavras, o leitor precisa aprender a ler (MANGUEL, 1997, p. 85).

E analisando seu próprio aprendizado (e aqui aglutino o de outras crianças, inclusive o de muitos brasileiros), analisa que isso acontecia por meio da decodificação, da soletração e repetição de letras apontadas pela mãe ou pela ama em uma cartilha ou abecedário, cujo sentido raramente era compreendido, pois não havia entrelaçamento com o contexto. Em sua trajetória reflexiva sobre a história da leitura, esse ávido leitor, que possui uma invejável biblioteca no interior da França, na qual dormem mais de cinquenta mil livros (!), mostra que com o passar dos anos, os professores permaneciam buscando uma leitura "correta", mas também integravam às aulas uma "perspectiva humanista mais vasta e pessoal" (p. 103). Em virtude disso, "os alunos reagiram circunscrevendo o ato de ler ao seu mundo e experiências íntimos e afirmando sobre cada texto sua autoridade de leitores individuais" (p. 103). Considerando que essa foi uma prática da escola latina de Sélestat, cujo diretor Louis Dringenberg foi nomeado pelo padre Jean de Westhus, em 1441, como responsável pela referida instituição, percebemos como as práticas retrógradas de leitura, que privilegiam somente a decodificação (e exemplificamos com as cartilhas alfabetizadoras que povoaram - e, pasmem, ainda povoam as escolas brasileiras) estão defasadas, visto que no séc. XV, em Sélestat, já se buscava integrar todas as habilidades de compreensão

leitora, não estritamente o inteligível; e esse processo didático foi capaz de formar sujeitos-leitores, ainda que houvesse rígido monitoramento da exposição de opiniões pós-leitura do texto.

## 2.2. Letramento literário e o ensino da leitura

O letramento literário difere de outros tipos de letramento porque a literatura ocupa um lugar único em relação à linguagem. Segundo Cosson (2006, p.17), ela é capaz de “tornar o mundo compreensível transformando a sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas”. Martins (2003) chama esse tipo de leitura de sensorial, pois envolve os sentidos - visão, tato, audição, olfato e paladar - como referenciais elementares do ato de ler. Em seu livro *O que é leitura?* a pesquisadora destaca os estudos de Frank Smith, psicolinguista norte-americano, que considera a leitura uma experiência pessoal, sendo que o leitor participa da leitura com uma aptidão que não depende somente da decodificação de sinais, mas sim da capacidade de dar sentido a eles, compreendê-los.

De modo de exemplificar o tratamento didático da leitura que conduz ao letramento literário, Cosson (2006) direciona algumas etapas, as quais abordaremos de forma mais resumida:

**1ª etapa: Antecipação** – consiste na exploração de imagens, palavras-chave, formato das letras e do livro (e outras relações possíveis, também entre imagem e texto verbal) para levantar hipóteses sobre a temática contemplada, os possíveis leitores, os objetivos do texto, o gênero discursivo empregado etc.

**2ª etapa: Decifração** – o ato de ler envolve o domínio das palavras e a busca pelos sentidos delas no texto, portanto, dois movimentos são necessários durante a leitura: decodificar palavras e sentenças e construir as significações desses termos por meio da análise do contexto no qual se inserem.

**3ª etapa: Interpretação** – Na leitura, além da compreensão do contexto (dado pelo autor e reconhecido pelo leitor), buscam-se inferências do texto, que se integram ao conhecimento prévio e de mundo do leitor, aos intertextos e à busca pelos sentidos presentes nas linhas e nas entrelinhas da obra.

Portanto, ao promover um encaminhamento didático como o supracitado estaria se fomentando o letramento, sobretudo o literário. Marcuschi (2008) explica que as práticas de letramento só podem ser consideradas como tais se apontarem para as inter-relações entre linguagem oral e escrita. Além disso, para o autor, a língua é construída, molda-se como tal, no uso que os sujeitos fazem dela, e não o contrário. Em consonância com essa perspectiva, Geraldi (2013), ao pensar sobre a relação entre linguagem e interlocução, explica que

Focalizar a linguagem a partir do processo interlocutivo e com este olhar pensar o processo educacional exige instaurá-lo sobre a singularidade dos sujeitos em contínua constituição e sobre a precariedade da própria temporalidade que o específico do momento implica. Trata-se de erigir como inspiração a possibilidade para a mudança (GERALDI, 2013, p. 05-06).

Esse tipo de enfoque no ensino da Língua Portuguesa está atrelado ao letramento, que a BNCC (2015) explica:

A tarefa do letramento, que diz respeito à condição de participar das mais diversas práticas sociais permeadas pela escrita, abrange a construção de saberes múltiplos, que permitam às/aos estudantes atuarem nas modernas sociedades tecnológicas, cada vez mais complexas em relação às suas formas de comunicação. Essa atuação requer autonomia de leitura nos diversos campos e suportes e preparo para produzir textos em diferentes modalidades e adequados aos propósitos e às situações de comunicação em que os sujeitos se engajem (BRASIL, 2015, p. 21).

Portanto, a leitura permite o contato do aluno com a cultura, a sociedade e as diversas áreas do conhecimento. Ela possibilita as práticas de letramento, ou seja, o desenvolvimento de habilidades para usar a leitura e a escrita nas práticas sociais. Essa competência envolve a construção dos sentidos e extrapola a mera decodificação das letras e palavras, pois considera os contextos de produção, circulação e recepção do texto, bem como o conhecimento prévio do aluno. Convém salientar o significado da palavra "letramento", que pode ser definido como o "resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e a escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita" (SOARES, 2014, p 18). Portanto, essa noção extrapola o alfabetizar, que segundo a professora Magda Soares, compreende ensinar a ler e a escrever.

Nessa perspectiva, é preciso focalizar, ainda, a interação verbal como o lugar da produção da linguagem e dos sujeitos, sendo necessário, também, compreender que "é no acontecimento que se localizarão as fontes fundamentais produtoras da linguagem,

dos sujeitos e do próprio universo discursivo" (GERALDI, 2013, p. 07). Tomando a leitura literária, realizada nos mais diversos contextos, como acontecimento, é preciso empreender essas análises para que se compreenda a posição do sujeito envolvido, o ambiente, a situação etc. Sobre isso, Foucault (2014) explica que

[...] a análise do campo discursivo é orientada de forma inteiramente diferente, trata-se de compreender o enunciado na estreiteza e singularidade de sua situação, de determinar as condições de sua justa existência, de fixar seus limites da forma mais justa, de estabelecer suas correlações com outros enunciados a que pode estar ligado, de mostrar que outras formas de enunciação exclui (FOUCAULT, 2014, p. 34).

Portanto, pensando em uma prática de linguagem que empreenda análises discursivas, cabe ao docente promover antes, durante e depois da leitura do texto essas reflexões sobre as condições de produção desses enunciados, os mecanismos linguísticos investidos, as singularidades envoltas no acontecimento que está sendo problematizado etc. Esses questionamentos são importantes para contribuir com a constituição da criticidade dos alunos.

Essa concepção de ensino pautada na interação e na leitura está em consonância com a noção de letramento literário de Soares (2004). Quando essa pesquisadora descreve os “caminhos e descaminhos” dos processos de alfabetização e letramento, ela ressalta a importância de aplicar, na sala de aula, práticas sociais de leitura e de escrita. Explica, ainda, sobre as facetas da aprendizagem, destacando:

### **Figura 7 – Facetas da aprendizagem da leitura**

- a faceta fônica: que compreende o desenvolvimento da consciência fonológica, bem como as relações grafema/fonema;
- a faceta da leitura fluente: que está ligada ao reconhecimento de palavras e sentenças;
- a faceta da leitura compreensiva: vinculada à ampliação do vocabulário e desenvolvimento de habilidades de interpretação, avaliação e inferência, principalmente; e
- a faceta da identificação e do uso adequado das diferentes funções da escrita: que descreve o gênero e o tipo textual, bem como o interlocutor/ destinatário.

Fonte: Soares (2004). Adaptado.

Nessa perspectiva de aprendizado e desenvolvimento da leitura, Soares (2004) explica, ainda, que a adequada escolarização da literatura é aquela que direciona as

práticas de leitura que ocorrem no contexto social, as atitudes e os valores que correspondem ao tipo de leitor que está em formação. A pesquisadora também explica que não há gradação ou pré-requisitos entre as facetas, pois são complementares. Entretanto, o que se percebe ao se analisar as preocupações dos educadores envolvidos com os anos iniciais da Educação Básica, é um enfoque na faceta fônica, que se delonga, as vezes, durante todo o primeiro ano do Ensino Fundamental, prioridade enunciada pela BNCC, ao afirmar a centralidade nesse eixo de ensino da língua, em detrimento aos demais eixos, como a leitura e a escrita. Soares (2004) também um argumento, que se encontra em consonância com o pensamento de muitos educadores brasileiros:

À medida que o analfabetismo vai sendo superado, que um número cada vez maior de pessoas aprende a ler e a escrever, e à medida que, concomitantemente, a sociedade vai se tornando cada vez mais centrada na escrita (cada vez mais grafocêntrica), um novo fenômeno se evidencia: não basta apenas aprender a ler e a escrever. As pessoas se alfabetizam, mas não necessariamente adquirem a competência para usar a leitura e a escrita, para envolver-se com as práticas sociais da escrita: não leem livros, jornais, revistas, não sabem redigir um ofício, um requerimento, uma declaração, não sabem preencher um formulário... (SOARES, 2004, p. 45-46).

Portanto, essas competências, citadas pela professora Magda Soares, são importantes não somente no âmbito escolar, mas úteis para a vida e o enfoque na faceta fônica não oportuniza sozinha a progressão necessária para efetivo letramento, nessa abordagem social; sendo imprescindíveis que sejam aplicadas, conforme a pesquisadora explica, todas as facetas, por serem complementares e esse encaminhamento pode se dar desde os anos iniciais da escolarização. E pensando especialmente na leitura, percebe-se a relevância de saber ler/ interpretar/ compreender/ analisar e quiçá produzir um texto literário, movimento que possibilita, ao sujeito-leitor, ao aluno, conhecer diversos estilos, autores e mecanismos linguísticos empregados nos textos. Constatase, também uma harmonia entre as facetas de aprendizagem da leitura (Soares), as estratégias de leitura (PCNs) e as habilidades da compreensão leitora (Orlandi), pois longe de figurarem com rígidos protocolos, essas estruturas de didatização oportunizam um equilíbrio entre várias nuances dos textos lidos e analisados, em decorrência da difusão do equilíbrio entre esses empreendimentos que, nas práticas de linguagem em sala de aula, podem ser usados de forma aglutinadora, partindo sempre do diálogo, da interação entre alunos e docentes.

### 2.3. A problemática das perspectivas constitutivas dos tipos de leitores

Muitos autores, de diferentes posições e situados em diversos contextos de produção, pensaram sobre a relação texto e leitor, inclusive cunhando termos, nomenclaturas para criar um perfil de leitor específico, esse perfil se remete ao sujeito capaz de construir os sentidos do texto lido, por meio de ponderações, indagações, problematizações e relações. Os PCNs indicam que é papel da escola formar "leitores competentes"; Eni Orlandi fala em seus estudos sobre o "leitor crítico", Umberto Eco sobre o "leitor modelo"; Wolf e Barzillai sobre o "leitor profundo"; Bakhtin sobre o "leitor ativo"; guardadas as devidas peculiaridades nas pesquisas desses teóricos, é possível entender a figura do leitor, retratada em quadros de Manet, Almeida Júnior, Renoir e muitos outros artistas: o leitor é àquele que constrói os sentidos do texto. Neste trabalho, procuramos expor e analisar esses termos e definições de perfis leitores.

Bakhtin postula o **leitor ativo** e defende que a linguagem, assim como o processo de leitura, é uma atividade interativa, portanto, dialogal, o que entrelaça outros construtos trabalhados pelo autor, dentre os quais explanamos anteriormente o enunciado e descrevemos aqui a atitude responsiva ativa. Explica que "as relações dialógicas são de índole específica: não podem ser reduzidas a relações meramente lógicas (ainda que dialéticas) nem meramente linguísticas (sintático-composicionais)" (BAKHTIN, 2011, p. 323). O filósofo russo conclui que essas relações só são possíveis diante de sujeitos do discurso, inseridos dentro de determinado contexto, cujas compreensões envolvem uma atitude ativa. Explicando de outro modo, espera-se que o interlocutor assumira postura ativa diante da mensagem, para elaborar mensagem de resposta. Em relação a essa responsividade, Bakhtin argumenta que ela implica em juízos de valor e descreve que

cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva. Cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma resposta aos enunciados precedentes de um determinado campo (aqui concebemos a palavra 'resposta' no sentido mais amplo): ela os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subentende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta. Porque o enunciado ocupa uma posição definida em uma dada esfera da comunicação, em uma dada questão, em um dado assunto, etc. Por isso, *cada enunciado é pleno de variadas atitudes responsivas a outros enunciados de dada esfera da comunicação discursiva* (BAKHTIN, 2011, p. 297, grifos da autora).

Aqui vislumbramos a questão do leitor ativo na construção dos sentidos do texto, visto que para obter uma interpretação e uma compreensão textual é necessário extrapolar a textualidade, integrando os conhecimentos prévios com os interdiscursos. E ao explorar essa plenitude de ‘ecos e ressonâncias’, de ‘variadas atitudes responsivas’ no ambiente da sala de aula, se oportuniza uma educação voltada à liberdade, para interagir com os colegas, um modo de ensino que oportuniza também a contemplação, inclusive para sua própria memória.

Ao se pensar, ainda, sobre o destinatário, o interlocutor, ou seja, o leitor de uma obra literária, lembra-se o percurso de estudos de Umberto Eco sobre essa questão. A começar por sua *Obra Aberta* (1962), na qual começa a pensar o papel desempenhado pelo leitor na construção de sentidos de um texto. Ao se aprofundar nos estudos formalistas e da linguística textual, escreve *Lector in Fabula* (1979), obra que dá solidez às ideias concebidas sobre o destinatário do texto.

Eco (1979) explica, ainda, a noção de **leitor-modelo**, àquele pensado pelo autor do texto como seu destinatário, que está em harmonia com o pensamento de Bakhtin (2011), quando explica que o leitor é pensado para cada época, estilo e gênero literário. Esse grande pensador e escritor da memorável obra *O Nome da Rosa* discorre e classifica os textos em: abertos (que solicitam participação mais ativa do leitor) e fechados (que dão pouco espaço para o destinatário). Eco (1979) complementa que o leitor que tem acesso somente à gramática da língua e à atividade de ampliação lexical, mas não explora outros eixos da língua não conseguirá interpretação plena do texto. Sem olvidar da normatização da BNCC sobre a centralidade no eixo que privilegia a habilidade leitora do inteligível, percebe-se que além dessa compreensão sobre o equilíbrio entre habilidades e práticas leitoras, de modo a não privilegiar uma em detrimento de outra, ser importante, desde os anos iniciais da escolarização, também é necessária, à luz da teoria da Eco, uma escolha de textos paradidáticos e didáticos que solicitem uma participação mais ativa do leitor, ou seja, que atuem como textos abertos.

O leitor-modelo, segundo esse Eco, é um operador do texto e também responsável por sua atualização. Para tanto, o leitor precisa ser consciente, ativo e cooperativo no momento da leitura, em um processo que buscar analisar para além da textualidade e que envolve aquilo que não foi dito, por meio das relações tecidas entre temas e outras leituras. Eco (1990) defende, em seus estudos sobre o leitor, que os espaços em branco nas páginas de um livro são propositalmente deixados para que esse

destinatário tenha participação ativa na construção do texto, colocando também suas impressões, ideias e problematizações sobre o que foi lido, de modo que as impressões, ideias e problematizações do autor não vigorem soberanas, mas que se estabeleça diálogo entre leitor, obra e autor.

A autora da obra *Discurso e Leitura* emprega o termo **leitor crítico**. Segundo Orlandi, (1987, p. 86), “[...] ser crítico, tanto pelo lado do locutor quanto do ouvinte, é questionar as condições de produção desses discursos”; e “[...] a postura crítica está em não se absolutizar essa perspectiva pela qual se observa o fato” (ORLANDI, 1988, p. 35). Percebe-se na escola que os professores almejam que seus alunos sejam críticos, certamente se referem à criticidade nessa perspectiva da capacidade de problematização frente aos enunciados que circulam na sociedade e aos textos lidos e analisados na sala de aula.

Situada em uma perspectiva interativa de linguagem, para Orlandi (2001), a leitura é um processo discursivo que vai além da compreensão de um texto, pois defende que o ato de ler integra a construção dos sentidos do texto e um posicionamento crítico do leitor. Ao denominar esse “leitor crítico”, a autora explica que para buscar as significações do texto, por meio desse movimento dialogal com o autor e a obra, o leitor empreende atitudes responsivas ativas. Constata-se aqui uma harmonia de pensamento, no que concerne à perspectiva constitutiva dos leitores, entre Orlandi, Eco e Bakhtin, pois esses teóricos defendem que o leitor (crítico, modelo e ativo) empenhado na construção dos sentidos empreende estratégias e habilidades para alcançar essas significações.

Mesmo que não ocupem lugar de “pensadores clássicos ou contemporâneos”, os Parâmetros da década de 90, pela conjuntura da virada do ensino da língua materna, anteriormente explanada, figuram como potente voz no discurso pedagógico, inclusive cunhando seu próprio termo: **leitor competente**. Sobre o que se deve ensinar nas aulas de português, os PCNs também sinalizam que o trabalho com a leitura objetiva a formação de leitores competentes, pois

não se formam bons leitores oferecendo materiais de leitura empobrecidos, justamente no momento em que as crianças são iniciadas no mundo da escrita. As pessoas aprendem a gostar de ler quando, de alguma forma, a qualidade de suas vidas melhora com a leitura (BRASIL, 1997, p. 36).

Importante destacar sobre a menção que esse documento faz da melhoria da ‘qualidade de vida’ das pessoas ao se formarem como ‘bons’ leitores. Entendendo que o sentido de bom mencionado seria relativo ao leitor capaz de interpretar e compreender um texto e não concernente a uma moral do sujeito, percebe-se que essa transformação da vida pode se dar no âmbito social, conforme descrito no Capítulo 1 desta pesquisa, ao rememorar a voz de Geraldí de que a educação é uma impulsionadora da ascensão social dos sujeitos, mas também a significação pode ser explorada na faceta de que a literatura pode ter função humanizadora, de apreciação estética, de engajamento social, de problematização da vida (e tantos e tantos outros epítetos) aguça a percepção das pessoas, inclusive sobre os processos de objetivação e subjetivação do ser. A contemplação literária, neste sentido, seria um modo de subjetivação e esse conhecimento de si mesmo (e também no mundo e do outro) pode ser esse elemento transformador dessa qualidade de vida.

Observa-se, também, que esse documento concebe a leitura como interessante e desafiadora se essa prática desperta e cultiva o desejo de ler mais. Aprofundando sobre a questão do “leitor competente”, os Parâmetros explicam que

um leitor competente só pode constituir-se mediante a prática constante de leitura de textos de fato, a partir de um trabalho que deve se organizar em torno da diversidade de textos que circulam socialmente. Esse trabalho pode envolver todos os alunos, inclusive aqueles que ainda não sabem ler convencionalmente (BRASIL, 1997, p. 54).

Essa orientação está em harmonia com o pensamento de muitos educadores brasileiros, ao pensarmos em como oportunizar um ambiente de letramento favorece não apenas a aprendizagem da leitura, mas a consolidação do hábito de ler. Dentre eles, destacamos as conhecidas argumentações de Paulo Freire, Magda Soares e Cagliari a respeito disso.

Em outra posição e contexto, mas também teorizando sobre a leitura, as neurocientistas Maryanne Wolf e Mirit Barzilai iniciam o artigo *A Importância da Leitura Profunda* com a explanação sobre os tipos de vida mencionados na obra *Ética a Nicômaco* de Aristóteles: a vida em ação, a vida em gozo e a vida em contemplação. Elas salientam como os alunos dessa era digital estão adaptados para uma vida de atividade e prazer, mas carentes de uma vida de contemplação. Os estudos sobre leitura de Wolf e Barzillai revelam que o leitor que é capaz de "contemplar" - que ela denomina de "**leitor profundo**" - se engaja na construção ativa dos significados do

texto e esse processo se dá por meio do questionamento, da análise, da sondagem dos elementos que constituem o texto. Concluem que o leitor profundo é aquele que faz a leitura profunda do texto, ou seja, que é capaz de ultrapassar a superfície das palavras, do que foi dito, compreendendo as entrelinhas, o que pode ser inferido e a rede discursiva que está atrelada à tessitura. Pensando em possibilidades de leitura profunda na era digital, as pesquisadoras salientam que raramente o cérebro de um leitor profundo é acionado sem instrução e orientação, por isso destacam o papel da família e da escola nesse processo de constituição do sujeito-leitor. Para tanto, explicam que é possível encorajar a leitura profunda on-line, por meio de programas que permitam a pausa na leitura, por exemplo, propiciando autonomia leitora e uma leitura mais reflexiva; e atividades pós-leitura que requeiram interpretação e compreensão textual.

Quanto à recepção leitora e as práticas educativas, na dimensão de uma busca pelos afinamentos entre as teorias que envolvem a recepção dos textos, constata-se que

O principal derivado deste enfoque é que se a literatura oferece uma maneira articulada de reconstruir a realidade, de gozar dela esteticamente, de explorar os pontos de vista próprios através da apresentação de outras alternativas ou de reconciliar-se com os conflitos através de uma experiência pessoal e subjetiva, o papel do professor deveria ser, principalmente, o de questionar e enriquecer as respostas, o de esclarecer a representação da realidade, que a obra pretendeu construir, mais do que o de ensinar princípios ou categorias de análises (COLOMER, 2003, p. 133).

Essa pesquisadora, cujo estudo situa-se na formação do leitor literário, prossegue defendendo que a aprendizagem de regras pouco tem a ver com a constituição de um leitor literário e que as capacidades leitoras são desenvolvidas em contato progressivo com textos e leitores, por meio da verbalização dos sentimentos e sentidos oriundos da experiência literária.

Guardadas as peculiaridades teóricas e posições desses sujeitos (pesquisadores), constatamos um ponto central de convergência nas definições desses tipos de leitores: são sujeitos capazes de construir os sentidos do texto, fazendo relações, questionando o que foi lido, extrapolando a textualidade e a intertextualidade, o discurso e o interdiscurso. São ávidos leitores que tiveram essa constituição do hábito moldada pela quantidade de obras lidas e, certamente, por livros de mérito artístico e literário, de modo que desenvolveram criticidade, postura ativa frente ao que está posto e aquilo que pode ser inferido e competência para empreender interpretações do texto – eis o sujeito-leitor que a escola deseja formar, que os documentos do governo preveem e as provas de grande escala do INEP cobram.

### **CAPÍTULO 3**

#### **REFLEXÕES SOBRE O DISCURSO PEDAGÓGICO DA LEITURA**

O discurso pedagógico da leitura sempre foi palco de combate entre educadores, em decorrência das muitas concepções teóricas e metodológicas de ensino, que envolvem as tecnologias da informação e da comunicação, as quais buscam recontextualizar as práticas textuais na escola. Percebe-se como as teorias e metodologias da aprendizagem da leitura, por exemplo, podem gerar polêmicas entre defensores de um resgate de um ensino do português que priorizava a habilidade leitora do inteligível e os que são favoráveis ao equilíbrio entre as habilidades, mesmo nos anos iniciais da Educação Básica.

Veyne (2014, p. 60), explicando uma ideia de Nietzsche, que também foi elaborada por Foucault, explica que "o combate, e não a razão, é uma relação essencial do pensamento". Nesta perspectiva, a problematização dessas teorias e práticas da leitura é muito importante e deve ser oportunizada em encontros formativos, por exemplo, considerando que o professor precisa ter autonomia para expor suas ideias e dialogar com outros professores formas de potencializar a aprendizagem de seus alunos. Porém, o que percebemos nesse palco do discurso pedagógico é um embate histórico, cujas contradições entre o visível e o dizível acarretam entraves ao processo de escolarização, em muitos âmbitos, inclusive ao sujeito potencial da escola – o aluno. As ideias propostas pelos PCNs, as teorias didatizadas com intuito de se popularizar a ciência, a dinâmica da formação continuada, a infraestrutura adequada para que crie um ambiente de letramento favorável à constituição de um sujeito leitor ativo parecem ser, infelizmente, utopia em muitos lugares no Brasil – e essas dificuldades, carências e necessidades precisam ser postas para a compreensão do contexto educacional brasileiro na atualidade.

Deleuze (2005) lembra que Magritte, em uma carta destinada a Foucault, recorda que o que é visível e pode ser descrito visivelmente é o pensamento. Foucault (2014) analisa que a descrição do discurso está em oposição à história do pensamento, visto que não é possível reorganizar o sistema de pensamento partindo de discursos, sendo possível perceber enunciados e intenções dos sujeitos envolvidos.

Foucault (2014, p. 33) acrescenta, ainda, que "[...] a descrição de acontecimento do discurso coloca outra questão bem diferente: como apareceu um determinado enunciado, e não outro em seu lugar?". Contemplando a instância do acontecimento, esse mesmo autor também discorre que somente nesse contexto, envolto por enunciados, apreendemos outras formas de regularidades e relações, a saber:

- Relações entre enunciados
- Relações entre grupos de enunciados assim estabelecidos
- Relações entre grupos de enunciados e acontecimentos de uma ordem inteiramente diferente (técnica, econômica, social e política)

Em consonância com essa perspectiva, Sarfati (2010) explica que

Três critérios caracterizam um discurso: sua situação sociológica em relação a dado grupo social (**posicionamento**), a qualidade de seu suporte midiático (**inscrição**) e, por fim, o regime que regula as relações que os textos procedentes de um discurso mantêm entre si ou com textos de outro tipo de discurso (**intertextualidade**). (SARFATI, 2010, p. 23, grifos do autor)

Portanto, convém destacar que, nessa concepção de análise do discurso de linha francesa, a linguagem é a representação e a expressão, possuindo capacidade de simbolização concernente à espécie humana. Dessa forma, envolve tanto a língua como outros sistemas de signos; e o discurso, objeto do conhecimento da análise do discurso, "designa o conjunto de textos considerados em relação a suas condições históricas (sociais, ideológicas) de produção" (SARFATI, 2010, p. 22). Considerando essa perspectiva, refletiremos sobre três aspectos que envolvem o discurso pedagógico da leitura: o movimento de parametrização, materializado pelos PCNs de Língua Portuguesa; de modo, principalmente, a buscar o espaço da fruição literária nesse documento e entender como se dá o encaminhamento didático da leitura nessas orientações do MEC; depois, analisaremos um enunciado que figurou em uma manifestação política e que está atrelado, de forma complexa, ao discurso sobre a escola brasileira contemporânea; e, em seguida, buscaremos compreender como as avaliações de grande escala voltadas ao Ensino Fundamental 1 situam a leitura, a literatura e a fruição em suas matrizes, questões e instruções.

### **3.1. Parametrização: o espaço da fruição literária e o tratamento didático da leitura**

Dentro dessa perspectiva de análise do discurso, cabe pensar agora qual seria o discurso pedagógico da leitura. Nos termos da formulação de Orlandi (1987), o discurso pedagógico tende a ser autoritário: “[...] um dizer institucionalizado, sobre as coisas, que se garante, garantindo a instituição em que se origina e para a qual tende: a escola” (ORLANDI, 1987, p. 28). Segundo essa pesquisadora, além de autoritário, o discurso é polissêmico. Nesta pesquisa, fizemos uma breve análise comparativa entre PCNs e BNCC e percebemos que, a começar pelo próprio título dessas normatizações, o discurso pedagógico do documento mais recente é autoritário, visto que é uma Base Nacional e dispõe até quais gêneros devem ser trabalhados em cada ano, enquanto que os Parâmetros solicitam um processo mais ativo do educador, no sentido de que permitem autonomia, sendo mais próximo de uma orientação do que uma norma. Porém, mesmo com essa maior suavidade no discurso os PCNs também revelam esse dizer institucionalizado que possui mesmo a tendência de ser autoritário.

Nesse contexto, Fiorin (2011, p. 212) explica que “[...] os procedimentos que constroem os sentidos de um texto são de dois tipos: os procedimentos linguístico-discursivos (...) e as relações com a sociedade e a história”. Em consonância com essa ideia de construção dos sentidos do texto, situa-se a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Língua Portuguesa (1997), que considera o TEXTO como a unidade básica de ensino e os GÊNEROS DISCURSIVOS como objeto de ensino. Em decorrência dessas relações é que, salientamos, se fez necessário e importante que se iniciasse esta pesquisa com um percurso histórico sobre o ensino da disciplina Língua Portuguesa, de modo, principalmente, a considerar a mudança impulsionada pelo movimento de parametrização no Brasil.

Segundo Rojo (2005, p. 28), os PCNs “buscam parametrizar referências nacionais para as práticas educativas, procurando fomentar a reflexão sobre os currículos estaduais e municipais, já em andamento em diversos estados e municípios.” Entretanto, esse documento oficial do Ministério da Educação (MEC) não deve ser o elemento norteador apenas, pois órgãos e escolas necessitam construir seu próprio currículo.

Dentro do discurso pedagógico da leitura, no contexto da contemporaneidade, situam-se as ditas práticas inovadoras de leitura, as quais não são pautadas pela mera decodificação, mas envolvem outras estratégias de leitura, a fim de conduzir à formação do leitor. Essas práticas podem ser consideradas formas desviantes, visto "que se opõe ao peso da tradição, à inércia dos conhecimentos adquiridos ou às velhas práticas do pensamento" (FOUCAULT, 2010, p. 12-13). Essas práticas, certamente, foram motivadas pela virada nos documentos oficiais, por meio do postulado supramencionado de partir dos textos e contemplar a diversidade dos gêneros discursivos, em oposição a um modo de ensinar leitura que considerava a palavra, a letra ou o fonema em detrimento do texto para o processo de alfabetização.

Em relação à leitura, a Revista Nova Escola, veículo de informação e formação docente, consultada em seu suporte virtual, traz, em seu especial "Tudo sobre a leitura", destaque para as estratégias de leitura, no contexto da leitura voltada para o prazer. O dossiê foi organizado da seguinte maneira: a importância da leitura, diferentes gêneros nas aulas de Língua Portuguesa, leitura na creche, leitura na pré-escola, leitura no ensino fundamental 1, leitura em todas as disciplinas do ensino fundamental II, leitura na formação de jovens e adultos; e formação de professores leitores. Uma das reportagens desse dossiê traz a seguinte manchete: *Roger Chartier, o especialista em história da leitura*. O texto foi produzido pelo jornalista, filósofo e tradutor Márcio Ferrari. Ele informa que

Para o campo do ensino da leitura e da escrita, a obra do pesquisador traz grandes contribuições, na medida em que ilumina os diferentes interesses e usos que aproximam leitores, autores, missivistas, escribas etc. de gêneros e formatos de textos também variados. A atenção a essas questões contribuiu muito para dar apoio à base teórica dos trabalhos de educadores como as argentinas Emilia Ferreiro e Delia Lerner, em particular à noção de que a leitura implica uma elaboração de significados que não estão apenas nas palavras escritas, mas precisam ser construídos pelo leitor. Não por acaso, os primeiros estudos de Chartier - em parceria com o historiador francês Dominique Julia - foram sobre a história da Educação, com enfoque principal nas comunidades de estudantes e nas instituições. Essa reflexão levou Chartier a questionar o papel da circulação e apropriação dos textos (FERRARI, 2009, s/n).

Sobre essa transformação no discurso pedagógico da leitura, antes concebido somente no âmbito da decodificação, atividade recorrente nos manuais didáticos conhecidos como "cartilhas", é reiterada por Chartier (2009) a importância do leitor na construção dos sentidos do texto. Salienta-se, em decorrência disso, que se deve buscar

na transformação do discurso, as transformações de suas condições de existência. Em relação às transformações, Foucault (2010, p. 19) sinaliza, ao analisar o dispositivo médico, que "(...) essas transformações nas condições de existência e de funcionamento do discurso não se refletem, nem se traduzem, nem se exprimem nos conceitos, nos métodos ou nos enunciados da medicina: elas modificam as regras de formação deles".

Conforme explica Bourdieu (1977, p. 168-169), "é necessária a constituição de dispositivos de rompimento ou interrupção do fluxo rotineiro das ações para que os mecanismos de sustentação sejam contemplados pelos sujeitos." Assim, o discurso pedagógico da leitura passou por rompimentos que foram visíveis na transformação das práticas, tanto no âmbito da sala de aula, como na mudança do tratamento didático da língua presente nos livros didáticos, sendo que os PCNs, que norteiam a prática docente, também concebem essa valorização da leitura. Foucault (2010, p. 22) explica que "uma política progressista é uma política que reconhece as condições históricas e as regras específicas de uma prática." Portanto, o que emerge como visibilidade no tratamento didático da leitura é uma transformação nas políticas educacionais, parametrizadas por documentos do MEC, como os PCNs - que possuem viés discursivo, valorizam a leitura e a importância da autonomia do aluno.

Na apresentação dos PCNs de Língua Portuguesa está previsto que

O domínio da língua oral e escrita é fundamental para a participação social efetiva, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Por isso, ao ensiná-la a escola tem a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos, necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos (BRASIL, 1997, p. 15)

Portanto, os PCNs entendem que o ensino da língua oral e escrita, como forma de participação social efetiva, tomando a linguagem como instrumento de comunicação, expressão do pensamento e interação entre os indivíduos, cabe à escola.

Em relação aos modos de transposição didática dos PCNs às práticas de sala de aula, Rojo (2005) explica que o documento menciona quatro níveis de concretização destes princípios, a saber:

1. Construção dialogada dos PCNs;
2. Diálogo dos Parâmetros com outras propostas e documentos neste nível;

3. Elaboração do projeto educativo de cada escola;
4. Realização do currículo em sala de aula, que envolve a produção e usos dos materiais didáticos.

Em consonância com essa perspectiva de se pensar o contexto escolar, a fim de pensar as necessidades e dificuldades da escola, é essencial que cada instituição de ensino elabore seu próprio projeto educativo, seu currículo. Sendo a escola a instituição detentora do discurso pedagógico da leitura, é importante compreender que

os espaços de enunciação das instituições são ocupados por posições-sujeito ancorados a diferentes interdiscursos. As instituições são lugares nos quais discursos normativos circulam. Mas existem nelas diversas posições-sujeito, o que possibilita que os efeitos de sentido dos materiais simbólicos sigam diversas direções. Essas diversas direções podem ocorrer devido a incompletude da linguagem, devido a sua não transparência e, sobretudo, devido ao fato de ocorrerem posições-sujeito interpeladas ideologicamente de maneira diferente. (BOLOGNINI, 2007, p. 78).

Portanto, “a escola administra seus efeitos de sentido que circulam em uma sociedade [...]. A diversidade das posições-sujeito que coexistem na escola possibilita a heterogeneidade dos discursos” (BOLOGNINI, 2007, p. 78). Essa heterogeneidade habita também nos documentos oficiais, cujo percurso histórico analisado anteriormente revela como ocorreu uma evolução no ensino da Língua Portuguesa, inclusive no tratamento da leitura. Os PCNs, ao pensarem nessa harmonização entre educação, linguagem e discurso, argumentam que

Produzir linguagem significa produzir discursos. Significa dizer alguma coisa a alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico. Isso significa que as escolhas feitas ao dizer, ao produzir um discurso, não são aleatórias – ainda que possam ser inconscientes –, mas decorrentes das condições em que o discurso é realizado (BRASIL, 1997, p. 25).

As questões da intertextualidade e do dialogismo bakhtiniano também podem ser inferidas no documento do MEC, pois os PCNs (1997, p. 26) entendem que “(...) a produção de discursos não acontece no vazio. Ao contrário, todo discurso se relaciona, de alguma forma, com os que foram produzidos.” Ao analisarmos o espaço da leitura literária nas aulas de português no decorrer da história da educação brasileira, é possível percebermos essas convergências – é também interessante observarmos as divergências, pois dizem muito sobre os contextos e os sujeitos (professores e alunos) envolvidos nesse processo.

Portanto, a perspectiva de ensino de Língua Portuguesa adotada pelos PCNs é enunciativa e discursiva, sendo esses termos repetidos e explicados em diversos momentos no documento. Entretanto, há contradição no discurso pedagógico quando da transposição didática dos PCNs. A contradição entre o visível e o dizível é percebida em alguns materiais elaborados pelo MEC que pretendem servir de suporte de formação ao docente; bem como objetivam a transposição didática dos PCNs. Rojo (2005) analisa um exemplo dessa contradição, quando descreve que no livro *Parâmetros em Ação*: (1999), direcionado para professores e formadores do Ensino Fundamental, os termos e a perspectiva enunciativa e discursiva são apagados e dão lugar a um trabalho de base textual, sendo que, inclusive, a questão dos gêneros discursivos não é contemplada. Analisando as relações entre teoria e prática na formação continuada de professores, cabe a reflexão de Marcuschi (2008, p. 51):

Que o ensino de língua deva dar-se através de textos é hoje um consenso tanto entre linguistas teóricos como aplicados. Sabidamente, essa é, também, uma prática comum nas escolas e orientação central dos PCNs. A questão não reside no consenso ou na aceitação deste postulado, mas no modo como isto é posto em prática, já que muitas são as formas de se trabalhar texto.

Dessa forma, ainda que os PCNs (1997, p. 35) proponham a interação de educação, linguagem e discurso; e sinalizem que outrora o tratamento didático da língua portuguesa “foi marcado por uma sequenciação de conteúdos que se poderia chamar aditiva: ensina-se a juntar sílabas (ou letras) para formar palavras, a juntar palavras para formar frases e a juntar frases para formar textos” a própria substituição de DISCURSO por TEXTO transforma a perspectiva da formação continuada.

Porém, ainda que concordemos com a análise de Rojo (2005) quanto ao já exposto, é preciso explicar que, após análise desse material *Parâmetros em Ação* (1999), percebemos que a diversidade de tipologias e modos de leitura procura ser contemplada, inclusive cumprindo a necessidade de incentivo à leitura e escrita todos os dias da semana, conforme comprovado pelas sequências e projetos didáticos sugeridos no decorrer no documento e no quadro de organização semanal abaixo:

**Figura 8 – Organização semanal leitura e escrita - Parâmetros em Ação**

<b>2ª feira</b>	<b>3ª feira</b>	<b>4ª feira</b>	<b>5ª feira</b>	<b>6ª feira</b>
Leitura pelo professor de textos narrativos	Leitura pelo professor de textos poéticos	Leitura pelo professor de textos narrativos	Leitura pelo professor de textos informativos ou	Leitura pelo professor de textos narrativos

			instrucionais	
Leitura pelos alunos de textos poéticos – poesias, músicas, parlandas, quadrinhas: ordenação e identificação das palavras	Leitura pelos alunos: preenchimento de cruzadinha com banco de palavras	Leitura pelos alunos de lista: classificação segundo algum critério	Leitura pelos alunos de histórias em quadrinhos: leitura e ordenação	Leitura pelos alunos de pequenos trechos de histórias ou acontecimentos
Produção de texto individual	Produção de texto coletivo	Produção de texto individual	Produção de texto coletivo	Produção de texto individual

Fonte: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn\\_acao/pcnacao\\_alf.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_acao/pcnacao_alf.pdf), p. 96.

Voltado ao 1º ano do Ensino Fundamental, esse documento apresenta modos de se trabalhar com essa diversidade das tipologias, sugerindo gêneros em tom de orientação ao professor, de forma colaborativa ao planejamento docente. Entretanto, os relatos de aplicação dessas práticas de linguagem em sala de aula mostram o enfoque nos mecanismos linguísticos nas atividades pós-leitura. Percebemos também a menção à habilidade leitora do inteligível, que concerne à identificação de palavras e sentenças e no eixo da tematização, com a preocupação com a ordenação textual. Não se vislumbra, nesse documento, uma pontual referência à fruição ou ao tratamento didático da leitura nesse sentido da apreciação estética.

Em relação a essa distinção entre texto e discurso, Barros (2011) define que

A semiótica distingue texto e discurso. O discurso é a última etapa da construção dos sentidos no percurso gerativo da significação. É nessa etapa que a significação se apresenta de forma mais concreta e complexa. O discurso pertence, portanto, ao plano do conteúdo dos textos. O texto, por sua vez, distingue-se do discurso por ter conteúdo (o do discurso) e expressão (BARROS, 2011, p. 209).

Na tentativa de transposição didática, o programa de desenvolvimento profissional continuado *Parâmetros em Ação* contempla a perspectiva textual e não discursiva. Nas palavras de direcionamento do material, com texto destinado aos professores, assinado pelo então Ministro da Educação, Paulo Renato Souza, a base textual é reiterada:

A ideia central desse projeto é favorecer a leitura compartilhada, o trabalho conjunto, a reflexão solidária, a aprendizagem em parceria. O projeto está organizado em módulos de estudo compostos por atividades diferenciadas que procuram levar à reflexão sobre as experiências que vêm sendo desenvolvidas nas escolas e acrescentar elementos que possam aprimorá-las. Para tanto, utiliza textos, filmes, programas em vídeos que podem, além de ampliar o universo de conhecimento dos participantes, ajudar a elaborar

propostas de trabalho com os colegas de grupo e realizá-las com seus alunos. A proposta do projeto PARÂMETROS EM AÇÃO tem a intenção de propiciar momentos agradáveis de aprendizagem coletiva e a expectativa de que sejam úteis para aprofundar o estudo dos Referenciais Curriculares elaborados pelo MEC, intensificando o gosto pela construção coletiva do conhecimento pedagógico, favorecendo o desenvolvimento pessoal e profissional dos participantes e, principalmente, criando novas possibilidades de trabalho com os alunos para melhorar a qualidade de suas aprendizagens (BRASIL, 1999, p. 5, grifo nosso)

Ainda que esse material de formação continuada do governo possua como foco a leitura, bem como contemple atividades importantes, como o trabalho com a psicogênese da língua escrita de Ferreiro (2002), na identificação do nível de alfabetização do aluno; e ideias interessantes de projetos e sequências didáticas, que inclusive priorizam a leitura, seria crucial que a perspectiva discursiva dos PCNs (1997) não se apagasse, pois, a começar do próprio título, o documento de formação de professores pretende atuar como a prática dos PCNs.

Sobre o ensino da leitura e da escrita, Signorini (2007) observa que as práticas escolares de leitura não são tão valorizadas quanto as de escrita. Acrescenta também que o trabalho com a leitura informativa no processo de formação é mais frequente:

Nesse sentido, são significativas as práticas escolares padronizadas de leitura para qualquer gênero ou tipo de texto, pautada por moldes de leitura do texto informativo do tipo descrito em trabalhos de divulgação científica estudados na formação regular e continuada, particularmente os de orientação psicognitiva (SIGNORINI, 2007, p. 328).

Convém salientar que, no contexto da argumentação, o "significativo" a que a autora se refere não é usado na intenção de que essas práticas escolares padronizadas de leitura, pautadas exclusivamente nesse molde específico e estático, devem ser valorizadas e permanecer como estão, mas no sentido de que são usuais e ocupam considerável espaço nas práticas de linguagem na sala de aula. Signorini (2007) ainda percebe que, provavelmente, essa estratégia, essa forma de se ensinar a leitura, se dá em decorrência da formação docente. A leitura informativa a que nos reportamos é aquela que se pauta mais na transmissão dos conhecimentos do que na formação humana dos indivíduos, não necessariamente estamos nos referindo à tipologia privilegiada, tendo em vista que (e isso reiteramos) nesse nível os textos narrativos costumam ser mais explorados, inclusive isso pode ser comprovado no quadro de organização semanal do documento em análise.

Percebe-se nesse ponto a contradição entre o visível e o dizível no discurso pedagógico da leitura, pois se configuram como objetivo geral de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental, etapa da formação do leitor “Valorizar a leitura como fonte de informações, via de acesso aos mundos criados pela literatura e possibilidade de fruição estética, sendo capazes [os alunos] de recorrer aos materiais escritos em função de diferentes objetivos” (BRASIL, 1997, p. 42) Entretanto, e nisto borbulha o paradoxo, o tratamento didático da língua materna, em algumas escolas, centra-se no ensino de frases descontextualizadas que servem como pretexto para cópias caligráficas, as quais permeiam a memória de muitos de nós, como prática obrigatória e punitiva; e o engessamento dos gêneros discursivos da BNCC normaliza algumas práticas que tolgem a autonomia do professor, inclusive ao enunciar centralidade no eixo de aquisição do sistema alfabético da língua no primeiro ciclo.

Em contrapartida, nubladas são as recordações de práticas de leitura em sala de aula, vigorando, ainda nos dias hoje, um espaço com armários cinzas, com cadeiras organizadas em fileiras, cujos sujeitos passivos da aprendizagem permanecem durante horas ouvindo a “transmissão do conhecimento” feita pelo professor.

E para os alunos que “ainda não sabem ler convencionalmente”, educandos em processo de formação da leitura, a Revista Criança (set/ 2005), vinculada ao MEC, trouxe como matéria de capa a fotografia de crianças e bebês sorrindo e atentos, um no colo da professora que lê um livro para seus alunos, proporcionando um momento de experiência literária, contato efetivo com o texto e fruição estética. A matéria de capa *O prazer da leitura se ensina*, de autoria de Adriana Maricato, defende que

(...) a criança lê do seu jeito muito antes da alfabetização, folheando e olhando figuras, ainda que não decodifique palavras e frases escritas. Ela aprende observando o gesto de leitura dos outros – professores, pais ou outras crianças. O processo de aprendizado começa com a percepção da existência de coisas que servem para ser lidas e de sinais gráficos (MARICATO, 2005, p. 18).

Esse pensamento está em harmonia com as ideias de Magda Soares, do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (CEALE/UFMG) que explica que esse aprendizado da leitura se chama letramento e destaca que é importante que a criança tenha convívio com livros desde a tenra idade. Defende, ainda, que para se ter na escola um programa de formação de leitores é preciso que os professores também sejam leitores. Em seguida, a matéria

veicula diversos a, de diferentes partes do Brasil, que passaram a valorizar mais a leitura em sua prática pedagógica e colheram resultados incríveis, pois sentiram o desabrochar da criança para o universo da leitura.

Em decorrência do cumprimento das atividades do livro didático e por esse se constituir como um dos materiais pedagógicos mais usuais na sala de aula,

as práticas escolares de leitura/ escrita, os materiais didáticos utilizados pelo professor (...) são objetos culturais nem sempre contemporâneos, alinhados por ele em função de tecnologias de reprodução disponíveis (...) e de organização do conteúdo de ensino e das atividades didáticas (SIGNORINI, 2007, p. 324).

Defende-se a importância, portanto, da atualização dos livros didáticos, pautada nos documentos do MEC que se voltem à diversidade dos gêneros discursivos e a importância da leitura, a fim de que os materiais sejam mais uma ferramenta aplicada em sala de aula que tenha a perspectiva de valorização da leitura, do espaço destinado a cada tipo e estratégia de leitura; e não na mera decodificação, tão criticada pelos PCNs, que marcou o tempo das cartilhas alfabetizadoras.

Segundo Geraldi (1990), o que a pesquisa acadêmica apresenta acaba se tornando método a ser reproduzido na escola, por isso a noção de crise da leitura na escola gerou pesquisa e aplicação das ideias de Barthes (1996), que destaca a importância de se formar leitores por meio do prazer da leitura, ideia ainda amplamente difundida e defendida por educadores e teóricos.

Nesta perspectiva do prazer do texto, Barthes (1996) explica que

Se leio com prazer essa frase, essa história ou essa palavra, é porque foram escritas com prazer (esse prazer não está em contradição com as queixas do escritor). Mas – e o contrário? Escrever no prazer me assegura – a mim, o escritor – o prazer do meu leitor? De modo algum. Esse leitor, é mister que o procure (que eu o “druque”), *sem saber onde ele está*. Um espaço de fruição fica então criado. Não é a pessoa do outro que me é necessária, é o espaço: a possibilidade de uma dialética do desejo, de uma imprevisão do desfrute: que os dados não sejam lançados, que haja um jogo (BARTHES, 1996, p. 09, grifos do autor).

Convém ressaltar que os PCNs preveem o fruir estético do texto como estratégia de formação de leitores, pois o que define esse tipo de relação com o texto e eleva a fruição à condição potencial de formação de leitores é a despreocupação com o resultado da leitura, trazendo para a sala de aula o que jamais deveria estar ausente dela:

o prazer de ler um texto, o prazer da leitura como experiência estética, podendo ser realizada de maneira individual ou coletiva.

Uma pesquisa com dados sobre a leitura é o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), que em 2012 constatou que o Brasil somou apenas 410 pontos em leitura, dois a menos do que alcançou na penúltima pesquisa, feita em 2009, e 86 pontos abaixo da média dos países da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), o que faz com que nosso país fique na 55ª posição no ranking de leitura, abaixo de países como o Uruguai, Chile, Tailândia e Romênia.

Em decorrência desse quadro que confirma uma crise da leitura literária no Brasil, é fundamental que a escola compreenda o seu papel em relação à importância do ato de ler, pois, de acordo com Zilberman (1997, p. 23), “rejeitar a leitura é, portanto, rejeitar a escola”.

Entretanto, a contradição entre o que é priorizado na escola é perceptível quando a comunidade escolar, inclusive familiares e responsáveis, analisam apenas o desempenho da criança na escrita, evidenciando o grafocentrismo presente em nossa sociedade. Alguns até contestam a escola, especialmente o professor, sobre o ensino gramatical nas aulas de língua materna. Raramente se ouve questionamento sobre o tempo dedicado à leitura na sala de aula.

### **3.2. Visibilidade e dizibilidade no discurso pedagógico: análise de um enunciado**

Deleuze (2005) comenta em relação à arqueologia de Foucault que essa possui dois elementos de estratificação: o enunciável e o visível. Explica, ainda, que o saber "define-se por suas combinações do visível e do enunciável, próprias para cada estrato, para cada formação histórica. O saber é um agenciamento prático, um dispositivo de enunciados e visibilidades" (2005, p. 60). Em relação à definição de estratos, Deleuze (2005, p. 57) conceitua que "os estratos são formações históricas, positivities ou empiricidades, 'camadas sedimentares', eles são feitos de coisas e de palavras, de ver e de falar, de visível e de dizível." Pensando com Foucault, em relação à natureza, ele defende que os enunciados são determinantes, mas as visibilidades são determináveis.

Deleuze (2005) inclusive retoma a pintura de Magritte *Isto não é um cachimbo* para exemplificar essa ideia; em seguida, explica que

uma época não preexiste aos enunciados que a exprimem, nem às visibilidades que a preenchem, nem às visibilidades que a preenchem. São os dois aspectos essenciais: por um lado, cada estrato, cada formação histórica implica uma repartição do visível e do enunciável que se faz sobre si mesma; por outro lado, de um estrato a outro varia a repartição, porque a própria visibilidade varia em modo e os próprios enunciados mudam de regime (DELEUZE, 2005, p. 58).

Na tentativa de descrever o visível e o dizível no contexto do discurso pedagógico, problematiza-se um enunciado que marcou um acontecimento, ocorrido no dia 15 de março de 2015, em Brasília, descrito em portais veiculadores de notícias como Pragmatismo Político e Brasil Post. Trata-se de uma fotografia polêmica registrada no protesto que ficou conhecido como "anti-Dilma". A fotografia mostra manifestantes portando uma faixa amarela, em companhia de outros cartazes que pediam a intervenção militar, com o seguinte texto: "Chega de doutrinação marxista. Basta de Paulo Freire."

**Figura 9 – Enunciado sobre o discurso pedagógico – faixa de manifestação**



Fonte: <http://www.pragmatismopolitico.com.br/2015/03/onu-responde-manifestantes-que-pediram-basta-de-paulo-freire.html>.

O repúdio dos blogueiros dos referidos sítios *web* veio por meio do *print* de internautas que responderam ao enunciado através de citações do educador enxovalhado pelos manifestantes. Sendo educador e filósofo, Paulo Freire não possui influência somente no Brasil, mas no mundo inteiro. Patrono da Educação Brasileira desde 2012, ele já foi homenageado em instituições de ensino de renome, como Harvard, Cambridge e Oxford. A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (ONU) também se manifestou, postando em sua página oficial do Facebook uma frase famosa do educador: "Educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas mudam o mundo."

Pensando sobre esse acontecimento, lembramos Veyne (2014, p. 31), quando explica que "o discurso é essa parte invisível, esse pensamento impensado em que se singulariza cada acontecimento da história".

Foucault (1979, p. 22) explica que o desafio do seu trabalho é "mostrar como o acoplamento entre uma série de práticas e um regime de verdade forma um dispositivo de saber-poder." Nesta perspectiva, "o discurso comanda, reprime, persuade, organiza, ele é o ponto de contato, de atrito, eventualmente de conflito entre as regras e os indivíduos. Seus efeitos sobre o conhecimento podem ser assim efeitos de poder." (VEYNE, 2014, p. 169).

Veyne (2014, p. 16) também defende que "objeto não se separa de discurso". E ao pensarmos no enunciado e nas condições de existência do discurso difundido na manifestação do protesto, compreendemos que esse regime de verdade e a constituição desse dispositivo de saber-poder desencadeiam, também, em práticas. Foucault (2010) defende que, quanto à dizibilidade, essa definição se concentra no que é possível falar, no que foi constituído como domínio de discurso e qual tipo de discursividade foi destinada àquele domínio.

Importante destacar que:

O enunciado é em si mesmo repetição, embora o que ele repete seja outra coisa - que pode, contudo, ser-lhe estranhamente semelhante e quase idêntica. Então, o maior problema para Foucault seria saber em que consistem essas singularidades que o enunciado supõe (DELEUZE, 2005, p. 23).

A contradição do enunciado "Basta de Paulo Freire", literalmente (mais) uma bandeira dos manifestantes do protesto, está também na coincidência do dia 15 de

março ser comemorado o Dia da Escola, instituição profundamente defendida por Freire (1996), em sua visão que direciona a autonomia e a liberdade e aponta teorias e métodos para o sujeito da aprendizagem: o aluno. Sua prática pedagógica e idealismo lhe renderam a prisão e a proibição de suas obras. O paradoxo também está presente no "basta", pois, infelizmente, as escolas brasileiras não estão embasadas nos princípios de Paulo Freire. Além disso, o autor da desbotada faixa amarela é professor. A Revista Fórum conversou com Eduardo Sallenave, professor de história de 27 anos, que mora em Brasília e foi autor dos dizeres que geraram repercussão na mídia. Na entrevista, ele criticou a política educacional brasileira, o Ministério da Educação (MEC) e debochou, inclusive com palavras de baixo calão, do educador Paulo Freire. Em resposta ao texto da manifestação, a Prof<sup>a</sup> Maria Stella Graciani, da Universidade de São Paulo (USP), explica que Freire é "um arauto da cidadania, dos direitos humanos e do resgate da identidade, no projeto ético-pedagógico que ele deixa para a história. É uma obra libertária, democrática, que prioriza o diálogo, inclusive aceitando as contradições" (GRACIANI *apud* CARIBÉ, 2015).

Nesse contexto de se analisar o discurso, Foucault (2010) explica que

o discurso não deve ser assumido como o conjunto das coisas que se diz, nem como a maneira de dizê-las. Ele está outro tanto no não dito ou no sinalizado por gestos, atitudes, modos de ser, esquemas de comportamento, deslocamentos espaciais. O discurso é conjunto das significações coersivas e constringedoras que perpassam as relações sociais (FOUCAULT, 2010, p. 123).

Courtine (2013, p. 27) complementa que "o discurso deve ser compreendido a partir daquilo que Foucault denomina dispositivo, isto é, de um conjunto heterogêneo de instituições e de leis, de coisas e de ideias, de atos e de práticas, de palavras e de textos, de ditos e de não ditos". Veyne (2014, p. 46) evoca metáfora para descrever que os discursos "são os óculos através dos quais, em cada época, os homens perceberam toda coisa, pensaram e agiram".

Tendo em vista, ainda, a contradição existente no enunciado "Basta de Paulo Freire", convém lembrar a ideia de Wittgenstein, retomada por Veyne (2014), que concebe que "a vida se mantém por meio de jogos de linguagem", sendo que

cada jogo de linguagem tem suas verdades, isto é, depende de uma norma que permite distinguir o que se admite e o que não se admite dizer; cada época vive com base em suas ideias feitas (vale também dizer em suas frases feitas) e a nossa não é uma exceção (VEYNE, 2014, p. 99).

De fato, pensando nas ideias e frases feitas (como a manifesta no acontecimento descrito) de nossa época, as quais são amplamente multiplicadas pelos veículos midiáticos, também é crível que esse jogo de linguagem seja entendido como "jogo de verdades", como denominou Foucault (2010) posteriormente.

Além disso, destaca-se a ideia do combate, sendo essa; e não a razão, "uma relação essencial do pensamento" (VEYNE, 2014, p. 60). Então, ainda analisando a questão do visível e do dizível, digladiando-se no contexto desse jogo de verdade no âmbito do discurso pedagógico da leitura, concentram-se, de um lado, os manifestantes portando o contraditório enunciado do "Basta", repetido pelo povo, multiplicado por alguns veículos e alguns professores que apregoam o retrocesso como "tábua de salvação", alegando que através das cartilhas os alunos aprendiam e que a política educacional tradicional trouxe bons resultados; do outro lado, a preocupação dos PCNs com a questão da valorização da leitura e da autonomia do aluno - pilares educacionais que estão em consonância com as ideias de Paulo Freire, bem como a busca por informação e formação por parte da escola e dos educadores, que participam de capacitação continuada e elaboram seus planos de aula e projetos pensando na transposição didática desses pilares, ou seja, na prática de linguagem em sala de aula. Basta ver, por exemplo, como a questão da leitura, objeto deste trabalho, está sendo explorada em revistas pedagógicas como a Nova Escola e figura como elemento essencial de avaliação dos livros didáticos.

Esse enunciado materializado na fotografia, entretanto, ao desaforar o "basta" contra uma suposta política educacional que contempla o educador Paulo Freire, também sufoca as bases evidentes dos PCNs, pautadas no sujeito da aprendizagem, o aluno e na defesa da autonomia desse sujeito frente à apropriação dos saberes. Freire, como defensor da autonomia e como educador idealista de práticas não-segregadoras, contextualizadas e que partam do conhecimento prévio do aluno, pode até estar em nossos Parâmetros (que, a começar do próprio gênero, diferem de normas impostas), mas, infelizmente, não está presente na maioria de nossas escolas e práticas escolares.

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD, 2014), que analisou as coleções didáticas que serão adotadas para os alunos de escolas públicas em todo o Brasil, também possui essas mesmas preocupações do educador enxovalhado na referida

manifestação, haja vista que considera os seguintes pressupostos para o ensino/aprendizagem de língua portuguesa, os quais se configuram, também, como requisitos de análise dos livros didáticos:

- ampliar e aprofundar a convivência do aluno com a diversidade e a complexidade da LP em diferentes esferas de uso, propiciando-lhe um acesso qualificado à cultura escrita disponível para jovens e adultos;
- desenvolver sua proficiência, seja em usos públicos da oralidade, seja em leitura, em literatura e em produção de gêneros textuais relevantes para a formação escolar, para o ingresso no mundo do trabalho e para o pleno exercício da cidadania;
- propiciar-lhe tanto uma reflexão sistemática quanto a construção progressiva de conhecimentos, não só sobre a LP, mas também sobre linguagens, códigos e suas tecnologias;
- aumentar sua autonomia relativa nos estudos, favorecendo, assim, o desempenho escolar e o acesso aos estudos de nível superior (PNLD, 2014, p. 7)

Portanto, outro documento vinculado à prática da linguagem em sala de aula, o PNLD, também considera importante valorizar a leitura e aumentar a autonomia do aluno. O autor de *Pedagogia da Autonomia* defendia que ensinar exige respeito aos saberes dos educandos e reflexão crítica sobre a prática.

Os PCNs entendem que garantir o acesso aos saberes linguísticos é responsabilidade da escola, que precisa promover a sua ampliação de forma que cada indivíduo torne-se capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e produzir textos eficazes nas mais variadas situações. Os Parâmetros também concebem que o tratamento didático da língua portuguesa pressupõe uma abordagem que engloba não apenas o texto em si, e a análise sintática, morfológica e lexical do mesmo, mas também a análise contextual, a dissecação dos enunciados, a semântica mais ampla, que envolve o discurso, a relação com a sociedade, com outros textos e com a visão de mundo (lembrando Paulo Freire) do próprio indivíduo.

Entretanto, há contradição entre o visível e o dizível, em relação ao discurso pedagógico da leitura, pois ao analisarmos a constituição dos estratos, nessas formações históricas que abarcam esses jogos de verdades,

[...] Entre o visível e enuncial devemos preservar todos esses aspectos ao mesmo tempo: heterogeneidade das suas formas, diferença de natureza ou asinomia; pressuposição recíproca entre as duas, combates e capturas mútuas, primado bem determinado de um sobre a outra (DELEUZE, 2005, p. 76).

Portanto, não se pode condenar determinadas práticas tradicionais de leitura em sala de aula, pois as ditas práticas inovadoras de leitura, concebidas pela transposição didática das ideias de fruição estética de Barthes (2002), difundidas por Geraldini (1984), inclusive em suas contribuições para a Revista Teoria e Prática; e atualmente reiteradas em artigos e planos de aula (produzidos por diversos teóricos) da Revista Nova Escola, foram elaboradas em decorrência das transformações no tratamento didático da leitura.

Não se pode desprezar as práticas tradicionais de ensino da linguagem, pois, como sinaliza Deleuze (2005, p. 59) "uma época não preexiste aos enunciados, nem as visibilidades que a preenchem". Entretanto, ainda que se respeite o legado de obras didáticas e o percurso histórico trilhado até aqui; percebemos que enfatizar um retrocesso no ensino pode gerar repercussões não desejáveis, porque isso joga no visível e no enunciável também no sentido do desejo, compreendido como 'motor de ação', conforme já foi dito em menção ao pensamento foucaultiano (e exploraremos mais adiante), pois de um lado vemos o apelo ao 'basta de Paulo Freire', que evidencia um desejo de se voltar às práticas tradicionais de ensino; de outro lado, contemplamos os PCNs que contribuem para transformação da práxis pedagógica, inclusive no que concerne à aplicação de diversos modos, estratégias e habilidades da leitura para constituição de um sujeito-leitor ativo; portanto, esse documento atua como educador do desejo, nessa abordagem mais recente que concebe o ensino da língua materna em uma perspectiva interativa e dialogal.

Em relação ao discurso pedagógico da leitura pela via da fruição estética, do prazer do texto, lembra-se a contribuição de Foucault (2009, p. 95) ao defender que existe "(...) uma invariante que faz que a população tomada em seu conjunto tenha um motor de ação, e só um: esse motor de ação é o desejo". E explica que "(...) O desejo é a velha noção que havia feito sua aparição e que havia tido sua utilidade na direção da consciência (...). O desejo é aquilo por que todos os indivíduos vão agir". Nesta perspectiva de desejo e prazer, o discurso pedagógico da leitura, descrito pelos documentos oficiais do MEC, multiplicado pelos cursos de formação docente, inclusive os de capacitação continuada; e pelas ideias dos educadores, considera as estratégias de transposição didática, de como incentivar a leitura, promovendo práticas de leitura na sala de aula, promovendo o letramento literário por meio da apreciação estética, da

fruição, proporcionando o contato efetivo com o livro, a fim de que os jovens leitores, estudantes da Educação Básica, possam sentir essa educação para a sensibilidade, possam desfrutar de momentos agradáveis - e possam desejar repetir esses momentos.

### **3.3 Avaliação de grande escala para o Ensino Fundamental: o espaço da fruição literária e os descritores da leitura**

Sabe-se que as diretrizes, orientações e matrizes - os documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC) e do governo brasileiro constituem-se como norteadores da prática docente e do currículo da escola. Portanto, serão postos os seguintes documentos: Constituição Federal/88, Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Base Nacional Curricular (BNC), Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Plano Nacional da Educação (PNE), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), Diretrizes Curriculares da Educação Básica, pois fundamentam os documentos que ora analisaremos: as avaliações de grande escala aplicadas pelo Ministério da Educação (MEC) nas escolas públicas brasileiras. As provas que analisaremos serão a Provinha Brasil e a matriz do SAEB e faremos essa reflexão para compreender o espaço da fruição literária nessas avaliações, bem como entender quais habilidades leitoras, estratégias, facetas e modos de ler estão sendo motivados nesses documentos, considerando que educadores e instituições têm acesso a eles e que se constituem como norteadores dos planos de ensino, também pela questão do desempenho mensurado, cujo índice as escolas almejam sempre levantar.

No papel, inclusive em nossa Carta Magna, a educação tem destaque, pois no Capítulo III, Seção I da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CF/88), dispõe sobre a Educação, o Art. 205 explica que "A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (BRASIL, 1988). Ser cidadão e trabalhador, portanto, figuram como objetivos centrais da educação na formação da pessoa, bem como esse 'pleno desenvolvimento' do sujeito, que pode ser interpretado

como a integração dos aspectos físico, mental, emocional, espiritual etc. Cabe a reflexão se a escola brasileira cumpre essa plenitude ou se, a começar pelos processos avaliativos, somente uma face desse arquipélago está sendo privilegiado.

Em seguida, os itens do Art. 206 descrevem os princípios básicos do ensino, dentro os quais figuram “a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber” (item II) e o “pluralismo das ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas” (item III). A Emenda Constitucional nº 59/2009 (EC nº 59/2009) mudou a condição do Plano Nacional de Educação (PNE), que passou de uma disposição transitória da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) para uma exigência constitucional de duração decenal.

Dentre as vinte metas do PNE, a serem alçadas durante a próxima década (2014-2024) destacamos a “Meta 2: universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE”, que está em consonância com o que dispõe o Capítulo IV do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069, de 13 de julho de 1990), cujo Art. 54 normatiza como dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente "I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que não tiveram acesso na idade própria", além de "VII - atendimento no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde".

Importante destacar que o propósito da Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que dispõe sobre a duração de 9 anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 anos de idade, foi assegurar às crianças e adolescentes um tempo maior de permanência na escola, a fim de proporcionar maiores oportunidades de aprendizagem. A adoção do Ensino Fundamental de 9 anos também fez com que o Brasil se alinhasse com outros países da América Latina que foram pioneiros nesse prolongamento da Educação Básica, bem como na matrícula obrigatória da criança aos seis anos de idade.

Salientamos, ainda, a Meta 7 do PNE:

Meta 7: fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb: 6,0 nos anos iniciais do

ensino fundamental; 5,5 nos anos finais do ensino fundamental; 5,2 no ensino médio (BRASIL, 2014, s/n).

Sobre isso, encontram-se, no Portal do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), mais informações sobre o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) de 2013, que mostra que o Brasil ultrapassou as metas previstas para os anos iniciais (1º ao 5º ano) do Ensino Fundamental em 0,3 ponto; sendo que o Ideb ficou em 5,2 - ou seja, 0,8 ponto a menos do que está previsto para a próxima década no PNE. O INEP também traz informações sobre o número de alunos que compõe essa etapa, que totaliza 15.764.926 milhões. É importante destacar que em 2005, quando foi calculado pela primeira vez o Ideb, a média nacional foi de 3,7 pontos.

O PNE prevê a construção de Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de Ensino. Esse documento reúne direitos e expectativas de aprendizagem relacionados a quatro áreas do conhecimento: ciências da natureza, ciências humanas, linguagens e matemática. A proposta contempla, ainda, segundo o secretário de Ensino Fundamental, Manuel Palácios, temas interdisciplinares e transdisciplinares, tais como: sustentabilidade, tecnologia, educação financeira, questões dos direitos humanos e diversidade de gênero. O Ministro da Educação que assinou esse documento, Renato Janine Ribeiro, lembra, na apresentação do documento, que a Base está prevista na CF/88 e foi ampliada até o Ensino Médio pelo PNE. A BNCC compreende que a área de Linguagens “trata dos conhecimentos relativos à atuação dos sujeitos em práticas de linguagem, em variadas esferas de comunicação humana, das mais cotidianas às mais formais e elaboradas” (BRASIL, 2016, p. 20).

Além disso, compõem os objetivos da BNCC para a área de Linguagens: interagir pela linguagem, reconhecer as condições de produção das práticas de linguagens, refletir sobre os usos das linguagens e os efeitos de sentido, compreender a diversidade de manifestações linguísticas, artísticas e de práticas corporais como construções sociais e culturais, interagir com o outro e reconhecer a dimensão poética e estética, como “constitutiva das linguagens, apreciando a cultura, a arte e a língua dos patrimônios” (BRASIL, 2016, p. 32). A Base compreende, ainda, que “concomitante ao processo de alfabetização, a literatura, as artes, as práticas corporais compõem o conjunto de linguagens imprescindíveis para a formação estética, sensível, ética, afetiva

da criança” (BRASIL, 2015, p. 33). Guardadas as já mencionadas ponderações sobre esse documento, essa perspectiva aqui mencionada na Base está em harmonia com as habilidades da compreensão leitora, propostas por Orlandi e anteriormente explicadas neste trabalho, considerando que, inclusive nos quadros das práticas, cujo intuito envolve as expectativas de aprendizagem, no que tange à leitura, há proposta de equilíbrio entre inteligível, interpretável e compreensível, não privilegiando, como ocorreu no contexto educacional brasileiro do passado, sobretudo na década de 60, de se privilegiar o inteligível, que focaliza a decodificação e a informação. Entretanto, pensando no jogo de visibilidades e dizibilidades, ao afirmar centralidade no eixo de apropriação do sistema alfabético da língua, esse suposto equilíbrio é, de alguma forma, diluído.

Retomando a ideia já posta de que o ato de ler e a via de leitura pela fruição se constituem como ações libertárias e libertadoras do ser humano, percebemos que tanto a centralidade evidenciada na BNCC – Ensino Fundamental, quanto a medida provisória que suprime da LDB disciplinas vigentes no currículo do Ensino Médio (a Filosofia, a Sociologia e a Arte), conforme já explicamos anteriormente, podem ser interpretadas como formas de se constituir um sujeito mais direcionado ao mercado do que à criticidade e ao engajamento; considerando que “o que pode ser opressivo num ensino não é finalmente o saber ou a cultura que ele veicula, são as formas discursivas através das quais ele é proposto” (BARTHES, 1997, p. 29).

Barthes, pesquisador da fruição, explica que o poder é plural, e para exemplificar alude, inclusive, à fala do endemoniado da Bíblia, na passagem de Marcos 5:9, que diz, em resposta a Jesus: “Meu nome é Legião, pois somos muitos”. Salienta-se, neste ponto, a epígrafe deste trabalho, na qual o Apóstolo Paulo argumenta que “há, sem dúvida, muitos tipos de vozes no mundo, nenhum deles, contudo, sem sentido”. Esse pensamento parece também se harmonizar com o pensamento freiriano, que, extrapolando uma estratégia retórica da humildade, coloca todos os saberes no mesmo patamar, ainda que estejam em contextos e com propósitos distintos e salienta a importância das vozes dos sujeitos (e a produção de discursos), sem segregações oriundas de classes, credos ou outras opressoras distinções, muitas vezes enveredadas com intenção de perpetuar essa bipolarização social, econômica e, também infelizmente, educacional.

Afinal, qual seria a intenção política em se suprimir do currículo disciplinas importantes para aguçar o pensamento crítico ou em se evidenciar centralidade em um eixo mais normativo da língua materna? Por que eleger certas disciplinas ditas como ‘itinerários formativos’ e outras serem postas como figurativas, optativas? Qual seria o critério para escolher esse conteúdo e essa disciplina em detrimento de outro(a)? São ecos de inquietações de educadores que aqui materializo, na linha da curiosidade, do discurso e na argumentação de que a literatura, tendo esse papel formativo importante para a ‘humanização do sujeito’ (CANDIDO, 1989) e para o ‘despertar da alma’ (HEGEL, 2009), que direcionariam a esse ‘pleno desenvolvimento do ser’ que concebe nossa Carta Magna, não pode ou deve ser colocada em segundo plano – e isso desde os anos iniciais da escolarização.

Ainda na tentativa de compreender como promover fruição literária e criar um ambiente propício ao letramento literário para esse nível da Educação Básica, trago as informações analisadas na Revista Educação, em sua Edição 220, veiculada em agosto de 2015, que informa sobre uma pesquisa do Instituto Brasil Leitor (IBL) realizada entre 2012 e 2014 em um Centro de Educação Infantil (CEI) e uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) de São Paulo, cujo estudo foi subdividido em duas etapas - antes e depois da implantação do Projeto Biblioteca Primeira Infância<sup>19</sup>, do próprio IBL. Salienta-se que esse instituto já implantou 80 espaços que aglutinam livros e brinquedos, promovendo um ambiente lúdico e alfabetizar, o que se encontra em consonância com a perspectiva de letramento literário de Soares (2004), Cosson (2006) e a ideia da leitura como "grande herança da educação" de Cagliari (2010).

Os estudos foram feitos consoante as categorias do instrumento *Child Observation Record* (COR), que se baseia na classificação de comportamentos de acordo com categorias como relações sociais, representação criativa, comunicação e linguagem. Sendo que cada item é dividido em cinco níveis de comportamento: nível 1 o mais básico e o nível 5 o mais avançado.

A pesquisa concluiu que, após a implantação das bibliotecas, foram observadas

---

<sup>19</sup> Fonte da notícia: <http://www.revistaeducacao.com.br/estudo-do-instituto-brasil-leitor-aponta-os-pontos-positivos-sobre-o-desenvolvimento-social-e-cognitivo-de-criancas-com-idades-entre-2-e-6-anos-com-acesso-a-uma-biblioteca/>. Informações na íntegra sobre o Projeto Biblioteca Primeira Infância: <http://www.premiovivaleitura.org.br/projetos/uploads/19112014061631.pdf>.

que muitas crianças alcançaram o nível 5. Por exemplo, no item de relações sociais, todas as crianças do Emei passaram ao nível máximo após a instalação das bibliotecas - antes, eram apenas 6%. Em linguagem e comunicação, o índice saltou de 13% para 69%. Em representação criativa, o índice passou de 6% para 70%.

A pesquisa supracitada confirma que a prática literária que visa à escolarização básica objetiva a constituição do gosto pela leitura, visto que ao criar um ambiente que associou o lúdico ao cognitivo, aglutinando livros e brinquedos na biblioteca, bem como proporcionando momentos agradáveis de leitura, as crianças se formaram leitoras e o potencial de aprendizado foi aperfeiçoado.

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa (INEP), responsável pela organização de provas de avaliação de âmbito nacionais, tais como: Provinha Brasil, SAAEB e ENEM, que devido à relevância acabam por se constituir como fator norteador da prática docente, compreende a importância da literatura e da leitura, expressa por meio das competências e habilidades da prova de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, que envolve o ensino-aprendizagem da literatura. Abaixo, a competência da área 5 do ENEM, focalizada no discurso literário:

Competência de área 5 – Analisar, interpretar e aplicar recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção.

H15 - Estabelecer relações entre o texto literário e o momento de sua produção, situando aspectos do contexto histórico, social e político.

H16 - Relacionar informações sobre concepções artísticas e procedimentos de construção do texto literário.

H17 - Reconhecer a presença de valores sociais e humanos atualizáveis e permanentes no patrimônio literário nacional (INEP, 2015, p. 34).

Nesta perspectiva, a leitura e a análise literária não partem de um ensino estruturalista de escolas literárias, mas de uma interpretação contextualizada, que contempla para além da função cognitiva, atingindo os objetivos estéticos, culturais, sociais e de expressão do pensamento e formação do cidadão, que só a Literatura proporciona de forma completa. Observa-se, portanto, que algumas práticas e ênfases dadas pela escola, desde os anos iniciais da escolarização, se mostram ineficazes por se centrarem em aspectos puramente normativos, modo de ensinar leitura que se perpetua dos primeiros anos do Ensino Fundamental até o Ensino Médio, ao priorizar categorias gramaticais e depois de escolas literárias em detrimento de oportunizar diálogos e análises, voltadas à habilidade leitora do compreensível, de relacionar textos e

contextos, discursos e interdiscursos e partir do conhecimento prévio do aluno, oportunizando que se problematize a obra em análise com outras leituras feitas. Novamente, percebe-se que um equilíbrio entre as práticas e habilidades leitoras, em uma abordagem interativa, se mostraria mais eficaz – inclusive, para êxito nessa avaliação de grande escala como o Enem. Em virtude disso, sequências didáticas construídas nesse viés interativo são mais interessantes aos alunos, de todos os níveis da escolarização, também porque

a obra, como no diálogo, está disposta para a resposta do outro (dos outros) para a sua ativa compreensão responsiva, que pode assumir diferentes formas: influência educativa sobre os leitores, sobre suas convicções, respostas críticas, influência sobre seguidores e continuadores, ela determina as posições responsivas dos outros nas complexas condições de comunicação discursiva de um dado campo de cultura (BAKHTIN, 2011, p. 279).

Além disso, esse mesmo autor também destaca que “[...] o elemento expressivo é uma peculiaridade constitutiva do enunciado”. (BAKHTIN, 2011, p. 296). Reitera, também, os objetivos dos textos literários em relação aos leitores, que envolvem expressão e emoção.

Nesse contexto teórico de ensino da literatura, Todorov (1968), ao pensar sobre o ato de ler uma obra literária e de como essa experiência é sempre singular, por ser um acontecimento, expõe que

o que mais se aproxima dessa descrição ideal, mas invisível, é a simples leitura, na medida em que esta seja tão-somente uma manifestação da obra. Todavia, o processo de leitura já não é sem consequências: não são jamais idênticas. Ao ler, traçamos uma escritura passiva, acrescentamos ao texto ou suprimimos nele o que queremos ou não queremos nele encontrar; a leitura não é mais imanência desde que haja um leitor (TODOROV, 1968, p. 12 e 13).

Em seguida, em contraponto ao que chama de escritura passiva, esse mesmo autor explica que a crítica concerne à escritura ativa, enquanto que a poética compreende toda a literatura, versificada ou não. "Pode-se também lembrar, para a defesa deste termo, que a mais célebre das poéticas, a de Aristóteles, não era senão uma teoria concernente a certos tipos de discurso literário" (TODOROV, 1968, p. 17). Depois, salienta que o termo "poética" reaparece na área de estudos linguísticos para designar a ciência da literatura nos escritos de Roman Jakobson.

Nessa perspectiva de estudos linguísticos e literários simultâneos, Todorov (1968) teoriza sobre a oposição de duas dicotomias: enunciado e enunciação; sendo que,

segundo ele, enunciado compreende apenas o que é exclusivamente verbal; e enunciação contempla o enunciado e os elementos não-verbais envolvidos nesse processo: emissor, receptor e contexto. Aprofundando o estudo, esse mesmo autor descreve uma divisão interior do enunciado: referência - capacidade do signo de "evocar outra coisa que não ele mesmo" (TODOROV, 1968, p. 28); e literalidade - capacidade do signo de ser tomado de si mesmo, e não como remissão a outra coisa. Essas considerações sobre o enunciado culminam na defesa de que

[...] a obra literária, tanto quanto qualquer outro enunciado linguístico, não é feita de palavras: é feita de frases e essas frases pertencem a registros diferentes de fala. Sua descrição será nossa primeira tarefa, pois é preciso começar por ver quais são os meios linguísticos de que dispõe o escritor, conhecer quais são as propriedades da fala, antes de sua interação numa obra. Esse estudo preliminar, relativo às unidades inferiores do discurso literário, é necessário para o conhecimento de suas unidades superiores, que abordaremos em seguida: tanto mais que não existe fronteira infranqueável entre estas e aquelas (TODOROV, 1968, p.27).

Todorov (1968) analisa que esses estudos preliminares podem ser, inclusive, anteriores à interação com a obra literária, pois quando nos deparamos com uma obra, por exemplo, antes de iniciarmos a leitura é comum que analisemos a capa, criemos hipóteses e expectativas.

Essa perspectiva de estudo preliminar da obra literária é proposta também pelo Centro de Referência Virtual do Professor (CRV, 2006), espaço de formação e norteamento didático, vinculado ao governo de Minas Gerais, que traça, por meio de eixos temáticos, em sua *Proposta Curricular: orientações didáticas*, um percurso de análise linguística para estudo de textos literários e não literários, a qual possibilitará ao aluno uma visão ampliada do texto. Os eixos são contextualização, tematização, enunciação e textualização. Ao seguir um percurso de estudo dos textos, que se inicia pelo reconhecimento e análise do seu contexto de produção, circulação e recepção e pela identificação do gênero textual (contextualização), prossegue com a identificação do tema ou tópico discursivo abordado (tematização), passa pelo reconhecimento das vozes do texto e de seus posicionamentos diante do tema (enunciação), e termina com o estudo das sequências discursivas que constituem o texto (textualização), a atividade irá de uma dimensão mais pragmática para a mais linguística – ou seja, da reflexão sobre a língua, seus usos e contextos para a exploração de seus recursos gramaticais. Percebe-se que esse caminho metodológico sugerido pode ser eficaz em todos os níveis, mesmo no

Ensino Fundamental, pois assim se evitaria centralizar em apenas um eixo (o sistema alfabético) ou uma faceta da leitura (a fônica) e se buscaria explorar todos os eixos e facetas, já que nesse caminho se trabalharia o gênero discursivo (com suas características de tema, forma e estilo), os contextos, as vozes, as posições dos sujeitos que enunciam e também os elementos de textualização, que integrariam também as funções gramaticais e as convenções de escrita, analisadas dentro de um contexto específico e não ensinadas, consoante uma abordagem tradicional, partindo de frases criadas para esse fim e com treinos ortográficos que muitas vezes retomam usos já desgastados e não aplicáveis em situações significativas para os alunos desse nível.

Outro documento que serve de norteador da prática docente, a Matriz de Referência do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), enuncia ter como foco a leitura, pois entende que

Ler é uma atividade complexa que faz amplas solicitações ao intelecto e às habilidades cognitivas superiores da mente: reconhecer, identificar, agrupar, associar, relacionar, generalizar, abstrair, comparar, deduzir, inferir, hierarquizar. Não está em pauta apenas a simples decodificação, mas a apreensão de informações explícitas e implícitas e de sentidos subjacentes, e a construção de sentidos que dependem de conhecimentos prévios a respeito da língua, dos gêneros, das práticas sociais de interações, dos estilos, das formas de organização textual (BRASIL, 2007, s/n).

É possível vislumbrar, neste trecho, as habilidades leitoras da interpretação e da compreensão textual, descritas neste trabalho e que partem dos estudos de Orlandi, no trecho supracitado. Entretanto, da maneira normativa (até autoritária) como está explicada a leitura, o que se perde, a começar da própria conceituação, é a fruição. Nos tantos verbos empregados para se definir o que é o ato de ler não se encontra algum voltado à relação complexa existente entre texto e leitor, no sentido que envolve e extrapola o prazer de ler e descobrir a literatura, no resgate do objetivo maior dessa arte em palavras: a humanização do sujeito, tampouco na noção do belo como apreciação estética. Constata-se, com pesar, que o espaço da fruição literária foi ou é menosprezado, não considerado como relevante, talvez porque se pense que não seja significativo no objetivo nacional da Carta Magna de formar “cidadão e trabalhador”.

Além dessa indagação do sujeito que se deseja formar, partindo da interpretação desses documentos supracitados, questiona-se como as avaliações de grande escala promovem a fruição literária, considerando sua já exposta relevância para a constituição

do sujeito-leitor. Duas avaliações serão exploradas de grande escala serão exploradas. No contexto escolar, são nomeadas de “Provinha Brasil” e “Prova Brasil” - ou SAEB. Convém salientar que o SAEB, conforme estabelece a Portaria n.º 931, de 21 de março de 2005, é composto por dois processos: a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc). Sendo que a Aneb é realizada por amostragem das Redes de Ensino e tem foco nas gestões dos sistemas educacionais. Por manter as mesmas características, a Aneb recebe o nome do Saeb em suas divulgações. A Anresc, entretanto, é mais extensa e possui mais detalhes que a Aneb e tem foco em cada unidade escolar. Por seu caráter universal, recebe o nome de Prova Brasil em suas divulgações. Segundo a Portaria n.º 69, de 4 de maio de 2005, que institui a Anresc, na sua Seção II, Art. 2º, a aplicação do exame nas escolas está prevista para os 4º e 8º ano ou 5º e 9º ano, em caso de regime de nove anos para o Ensino Fundamental, sendo que a prova de Língua Portuguesa enfatizará as competências e habilidades previstas na Matriz de Especificações do SAEB.

Começaremos com a análise da Provinha Brasil aplicada no ano de 2016. Na introdução desse instrumento avaliativo, explica-se seu propósito:

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), por meio da Diretoria de Avaliação da Educação Básica (Daeb) e com o apoio da Secretaria de Educação Básica (SEB) do Ministério da Educação (MEC) e de universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica do MEC, implementou, em 2008, a Avaliação da Alfabetização Infantil – Provinha Brasil. Trata-se de um instrumento de avaliação aplicado no início e no término do ano letivo, com a finalidade de auxiliar professores e gestores a monitorarem os processos de desenvolvimento da alfabetização oferecida nas escolas públicas brasileiras (BRASIL, 2016b, p. 3).

Importante explicar que o teste em análise e, logicamente, ao qual se reporta essa introdução, é de leitura; ainda que a ênfase dada, não somente nessas considerações iniciais como também nas demais instruções de aplicação seja na habilidade leitora do inteligível, também convém mencionar que esse teste foi aplicado nas escolas públicas brasileiras, no início do ano, para os alunos do segundo ano do Ensino Fundamental 1. O teste foi enviado pelo INEP aos gestores escolares que, como novidade dessa edição de 2016, tiveram a incumbência de imprimir as avaliações. Essa foi uma medida do governo para economizar.

As orientações aos aplicadores, também é preciso mencionar, direcionam que a leitura seja empreendida de três modos (pois as questões estão organizadas pensando nesses gestos específicos):

Tipo 1 – Totalmente lidas pelo(a) professor(a)/aplicador(a);

Tipo 2 – Parcialmente lidas pelo(a) professor(a)/aplicador(a);

Tipo 3 – Totalmente lidas pelos alunos.

Para melhor escuta das questões que são lidas pelo aplicador da prova é utilizado um megafone. Dito isso, analisaremos agora a “questão-exemplo”, que serve para situar no teste os educadores que estão aplicando a prova e, principalmente, os alunos avaliados (BRASIL, 2016, p. 6):

### Figura 10 – Questão-exemplo Prova de Leitura INEP – Ensino Fundamental

#### Questão-exemplo

**Professor(a)/Aplicador(a): leia para os alunos SOMENTE a instrução em que aparece o megafone. Repita a leitura, no máximo, duas vezes.**

Perceba que, neste tipo de questão, você NÃO deverá ler as opções de resposta para os alunos, pois nelas não aparece o megafone.

Marque um X no quadradinho da palavra CAMISETA.



(A) CANETA

(B) CAMISOLA

(C) CAMISETA

#### (D) CAMIONETA

**Verifique se todos os alunos compreenderam como devem marcar a resposta**

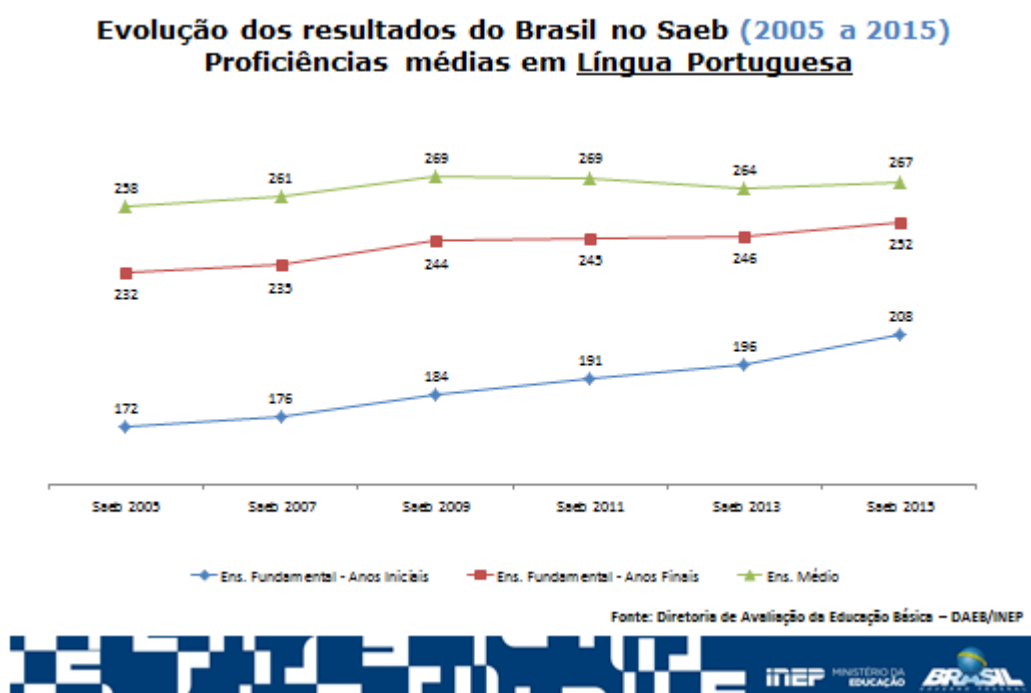
Fonte: <http://portal.inep.gov.br/web/provinha-brasil/kit-teste/2016>

Observa-se que a habilidade leitora privilegiada é o inteligível, que concerne ao reconhecimento de palavras e sentenças e foi contemplada na trajetória da aprendizagem da leitura do Brasil, em normatizações e em livros didáticos, de forma mais enfática. Ao se analisar os dados de forma complexa, os avaliadores também podem, por meio dessa prova diagnóstica, perceber necessidades, dificuldade, facetas da aprendizagem da leitura e da escrita que precisam ser mais bem exploradas (fônica ou fluente) etc. Indaga-se, entretanto, se o propósito de transformar a realidade dos vexatórios resultados dessas avaliações tem esse cunho singularizado, de saber de onde partir o diálogo sobre o que o aluno pensa a respeito da leitura e da escrita ou se esses índices apenas impulsionam esse enfoque nessas avaliações de grande escala, no sentido de ‘treinar’ os alunos para obterem boas notas nesse exame, de modo que a escola não obtenha um mau resultado. Importante destacar que no site que armazena o exame há menção a esse papel de servir a uma intervenção pedagógica. Se cumprido esse objetivo, a avaliação teria um propósito significativo.

Quanto aos resultados, observa-se uma evolução no interstício de uma década de aplicação desse teste, ainda que esse resultado seja interpretado como carente de transformação, inclusive para se que possa, se preciso ou possível, empreender mudanças na perspectiva de atividade, de modo a futuramente estar mais em harmonia com o postulado do ensino da Língua Portuguesa desde o movimento de parametrização: do texto ser a unidade básica, sendo que o encaminhamento didático parte dessa unidade de sentido e interação – dizendo de outro modo, que as questões formuladas partam de textos e integrem as demais habilidades leitoras (de interpretação e compreensão textual), considerando que o próprio caderno desse texto é de ‘leitura’ e conceituação do ato de ler (consoante o INEP inclusive), conforme trouxemos anteriormente nesta pesquisa, integra mais do que o reconhecimento de palavras e sentenças. Constatamos, em virtude disso, ao se analisar a conceituação da leitura e o caderno da leitura dessa prova, uma contradição entre o visível e o enunciável.

A seguir, a referida evolução dos resultados dessa prova no decorrer de uma década. Os números são relativos às médias. Conforme consta no próprio sítio do INEP, as médias são calculadas considerando as respostas dadas pelos alunos aos testes aplicados e o Plano Amostral da avaliação, que engloba as escolas que participaram da parte amostral assim como aquelas escolas que participaram da parte censitária, chamada Prova Brasil.

**Figura 11 – Resultados SAEB (2005 – 2015)**



Nessa escala, considerando a parte amostral que serve como protótipo, tem-se a seguinte mensuração para interpretar o gráfico acima:

**Figura 12 – Escala de Língua Portuguesa - SAEB**

Escala de Língua Portuguesa	
Nível 0	125 ou menos
Nível 1	125 a 150
Nível 2	150 a 175
Nível 3	175 a 200
Nível 4	200 a 225

Nível 5	225 a 250
Nível 6	250 a 275
Nível 7	275 a 300
Nível 8	300 a 325
Nível 9	Maior que 325

Fonte:

[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/prova\\_brasil\\_saeb/resultados/2012/Saeb\\_2011\\_primeiros\\_resultados\\_site\\_Inep.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/resultados/2012/Saeb_2011_primeiros_resultados_site_Inep.pdf)

Partindo desse parâmetro, portanto, e considerando o nível que nos importa nesta pesquisa, que é o Ensino Fundamental 1, percebemos, mesmo com o crescimento (vide linha azul) que em termos de leitura os resultados indicam que estamos no nível 4 (e isso por pouco, pois se contabilizam apenas 208 pontos), o que materializa a situação atual da educação brasileira nessa etapa. Emergem, diante desses dados, questionamentos sobre como a leitura está sendo trabalhada na escola e como os documentos oficiais mais recentes (como a BNCC) estão envolvidos nessa mudança no trato da leitura... Retomando o enunciado do "Basta", presente na manifestação política, que se posiciona contra um dos maiores pesquisadores sobre esse tema da leitura, vislumbramos um pensamento que parece almejar um retorno às práticas tradicionais, que se encontra parcialmente relacionado aos propósitos da Base. Digo parcialmente porque esse documento ao escancarar uma centralidade em um eixo da Língua Portuguesa propõe uma ênfase na habilidade leitora ligada à decodificação. Em contrapartida, a Base discorre sobre a importância da leitura, inclusive a literária, para essa faixa etária, também abordando sobre metodologias pertinentes a serem aplicadas em sala de aula nesse propósito.

Ao prosseguir na análise das avaliações de grande escala, refletimos sobre a Matriz de Língua Portuguesa do 5º ano do Ensino Fundamental, considerando que esse tipo de documento está sendo amplamente estudando em encontros formativos docentes, também servindo de ponto de partida para elaboração de currículos e práticas de sala de aula.

## **Figura 13 - Matriz Língua Portuguesa – 5º ano do Ensino Fundamental**

### **Matriz de Língua Portuguesa do 5º ano do Ensino Fundamental**

A matriz de referência de Língua Portuguesa é composta por seis tópicos, relacionados a habilidades desenvolvidas pelos estudantes. Dentro de cada tópico há um conjunto de descritores ligados às competências desenvolvidas. O conjunto de descritores é diferente em cada série avaliada.

#### **Tópico I. Procedimentos de Leitura**

- D1 – Localizar informações explícitas em um texto.
- D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.
- D4 – Inferir uma informação implícita em um texto.
- D6 – Identificar o tema de um texto.
- D11 – Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.

#### **Tópico II. Implicações do Suporte, do Gênero e /ou do Enunciador na Compreensão do Texto**

- D5 – Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc.).
- D9 – Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.

#### **Tópico III. Relação entre Textos**

- D15 – Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.

#### **Tópico IV. Coerência e Coesão no Processamento do Texto**

- D2 – Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.
- D7 – Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.
- D8 – Estabelecer relação causa /consequência entre partes e elementos do texto.
- D12 – Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.

#### **Tópico V. Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido**

- D13 – Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.
- D14 – Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.

#### **Tópico VI. Variação Linguística**

- D10 – Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.

Fonte: <http://portal.inep.gov.br/web/saeb/29>.

Ao se analisar o tópico 1 da matriz SAEB/ Anresc, percebe-se que o que é denominado de "procedimentos de leitura" é bem similar às “estratégias de leitura” prescritas pelos PCNs de Língua Portuguesa (1997), com foco na construção de sentidos do texto. O tópico 3 contempla a perspectiva da polifonia e da interdiscursividade, pois é importante que o leitor/ aluno faça relações entre o texto lido e outros textos e conhecimentos prévios.

Essa Matriz dispõe sobre a importância da análise de palavras e expressões, inclusive traz à questão das variações linguísticas, ainda que somente o aspecto dos contextos de produção e recepção seja evidenciado (e o tema, certamente, é mais complexo). Geraldi (2013) explica que

Construir sentidos no processo interlocutivo demanda o uso dos recursos expressivos: estes têm situacionalmente e a garantia de sua semanticidade; e têm esta garantia precisamente por serem recursos expressivos que levam inevitavelmente a outro processo de compreensão, e este processo depende também das expressões usadas e não só de supostas intenções que o interlocutor atribua ao locutor (GERALDI, 2013, p. 10).

Portanto, o referido documento oficial cumpre esse importante objetivo imanente ao processo interlocutivo: a análise da situacionalidade e da semanticidade. Entretanto, ao pensarmos em ‘recursos expressivos’ é inevitável não atrelarmos isso à contemplação, que, conforme já explicado, está profundamente ligada à fruição, sobretudo a literária. Observa-se, em contrapartida a essa noção de expressão, que a matriz do INEP se preocupa sobremaneira com aspectos formais do texto em detrimento de aspectos mais subjetivos e sensíveis, não sendo possível vislumbrar de forma nítida o espaço da fruição literária nesse documento. De modo a comprovar essa constatação e exemplificar essa forma de avaliar a leitura no Ensino Fundamental, percebemos que os seguintes aspectos do tratamento didático foram abordados nos descritores. Convém explicar que esses aspectos estão ligados à construção dos sentidos e contribuem com a formação do leitor, mas não evocam essa ‘plenitude no desenvolvimento do ser’, provocado pela Constituição Brasileira, conforme refletido na introdução deste tópico:

- Forma composicional: D9, D7.
- Tematização: D1, D6, D15, D2.
- Semanticidade: D8, D13.
- Interpretação: D3, D4, D11, D15.

- Estilo (mecanismos linguísticos): D12, D14, D10.

Agrava-se essa ponderação quando percebemos que essa matriz norteia a avaliação que objetiva mensurar a aprendizagem de todo o Ensino Fundamental 1, portanto, do fechamento do segundo ciclo dos anos iniciais da Educação Básica e mesmo a habilidade leitora do compreensível se focalizou na intertextualidade, nas relações entre os textos e não na retomada do conhecimento prévio do aluno, o que propiciaria uma emergência da subjetividade no processo de leitura.

Retomamos, neste ponto, uma das perguntas iniciais deste trabalho: "O que a escola ensina?" e lembramo-nos da resposta anedótica de Cagliari (2010), que, infelizmente, se constitui como realidade de muitas aulas de língua materna e de livros didáticos, que priorizam a decodificação e os aspectos lexicais, normatizações presentes, como se verificou, na avaliação SAEB.

Porém, constata-se, também, que outro documento normativo, o percurso proposto pelo CRV-MG, está em consonância com as atividades metalinguísticas e epilinguísticas propostas pelos PCNs, as quais podem ser conceituadas como a capacidade de falar sobre a linguagem, descrevê-la e analisá-la como objeto de estudo; e o exercício de reflexão sobre o texto lido ou escrito, a fim de compreender as nuances da língua, respectivamente. Compreende-se, ainda, que os procedimentos de leitura, que figuram como o tópico 1, na Matriz do SAEB, são cruciais para as atividades epilinguísticas. Ainda que, e isso salientamos, haja ausência de fruição literária.

Além disso, convém lembrar que o texto é a unidade básica de ensino da língua materna e os gêneros discursivos constituem-se como objeto de ensino. Rojo (2005) reitera a importância de se trabalhar na escola diversos gêneros discursivos, estando em harmonia com o pensamento de Ferreiro (2002), que diz que não se deve privilegiar uma forma composicional em detrimento de outra, a pesquisadora da Unicamp afirma que

(...) os documentos dos PCN referentes à Língua Portuguesa insistem sobre a necessidade de a escola formar leitores e escritores, alertando para que esta procure ultrapassar os limites estreitos de suas práticas exclusivamente escolares, conhecendo e compartilhando da diversidade textual vivenciada pelos alunos (ROJO, 2005, p. 65).

Em contrapartida, percebemos que muitas práticas de sala de aula têm focalizado somente textos dissertativos. O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), organizado

pelo INEP, propõe aos seus candidatos a elaboração de um único tipo de texto, o dissertativo-argumentativo; o que promove uma euforia na escola, desde o Ensino Fundamental, para que os professores privilegiem esse tipo nas aulas de português. Já em livros didáticos dos anos iniciais da Educação Básica, percebemos uma tendência de se contemplar mais narrativas e poemas. Ferreiro (2002) é categórica ao analisar que o tempo em que vivemos solicita que se oportunize o contato com a diversidade textual, visto que os alunos de hoje em dia têm acesso a uma multiplicidade de textos, inseridos nas mais diversas esferas sociais, tipologias, cujas formas composicionais, estilos e temas também diferem e essa profusão de saberes precisa ser considerada na elaboração de manuais didáticos, nas orientações curriculares, nos planejamentos docentes e nas aulas, sequências didáticas e projetos promovidos pela escola.

Portanto, confirma-se a importância da leitura para o prazer e do trabalho com os procedimentos/ estratégias de leitura, a fim de formar leitores, sendo que cabe à escola e ao professor a análise dos documentos oficiais do MEC e a construção, junto à comunidade escolar, de um currículo que considere a importância do letramento literário.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando a questão da curiosidade, pelo viés manguelino, conforme trouxemos na introdução desta pesquisa, “logo percebemos que essa curiosidade raramente é recompensada com respostas significativas ou satisfatórias e sim com o desejo crescente de fazer mais perguntas e com o prazer de conversar com outras pessoas” (MANGUEL, 2016, p. 11-12). E com esse pensamento é que teço estas ‘considerações finais’ desta pesquisa, pois, após dialogar e entrelaçar teóricos, rememorar fatos, lembrar-me de livros, inclusive da literatura infantil e tentar compreender o espaço da fruição literária nos documentos do MEC vejo que ainda há muitas ilhas a serem desbravadas (sempre haverão esses itinerários fruídos de navegação para os curiosos) e o desejo vem, em forma de mais perguntas e com a vontade de conversar com mais gente. Compreender mais sobre a leitura literária, como ocorre esse ‘despertar da alma’ (HEGEL, 2009, p. 32), fim último da arte, qual é a importância de formar leitores literários ainda na Educação Infantil, entre o belo e o utilitário quais são as escolhas de paradidáticos da literatura infantil nas escolas etc etc. As perguntas se multiplicam, junto com a vontade de empreender mais pesquisas, junto também com educadores, autores de obras destinadas ao público infantil e formadores.

Talvez toda curiosidade possa ser sintetizada na famosa pergunta de Michel Montaigne “*Que sais-je?*”, “Que sei eu?”, que aparece no segundo livro de seus Ensaaios. [...] que trago comigo como um lema em um escudo. A origem dessa pergunta é, está claro, a frase socrática ‘Conhece-te a si mesmo’, mas em Montaigne isso se torna não uma assertiva existencialista na necessidade de saber quem somos, mas um estado de contínuo questionamento sobre o território através do qual nossa mente está avançando (ou já avançou) e sobre o terreno não mapeado mais adiante. No campo do pensamento de Montaigne, as proposições afirmativas da língua modificam-se elas mesmas e tornam-se perguntas (MANGUEL, 2016, p. 12).

E ao pensar nas palavras últimas para fechar o mapa desta pesquisa, essa pergunta “Que sei eu?” emerge, junto com o borbulhar de curiosidades outras e complementares.

Pensando com Barthes e na tentativa de compreender a fruição como potencial agente de formação dos leitores, constata-se que, de fato, ler e constituir-se como sujeito leitor (crítico, modelo, profundo, ativo, competente) é uma atividade que requer navegação (tomando emprestado o termo de Chartier), considerando que é preciso

chegar a outra margem, pois a primeira margem é dada ao leitor e a segunda ele constrói. Sob esse prisma, o prazer se situa nessa margem acabada, sólida, que consta na textualidade; já a fruição se situa nessa entrelinha, exigindo do leitor as estratégias de leitura, a lapidação constante das habilidades da compreensão leitora, as relações entre discursos e interdiscursos, a retomada do conhecimento... Na concepção dicotômica do signo linguístico, poderíamos articular o prazer ao significante e a fruição ao significado<sup>20</sup>, considerando que a construção dos sentidos do texto se dá de forma mais crítica, lendo de forma mais reflexiva e isso extrapola a euforia dada, a satisfação primeira pós-leitura preliminar. Convém retomar, entretanto, esse ponto no qual Barthes (1996) tenta organizar as particularidades existentes entre prazer e fruição. Ele introduz *O prazer do texto* com uma inquietação ao problematizar o verbete:

*Prazer/ Fruição*: terminologicamente isto ainda vacila, tropeço, confundo-me. De toda maneira, haverá sempre uma margem de indecisão; a distinção não será origem de classificações seguras, o paradigma rangerá, o sentido será precário, revogável, reversível, o discurso será incompleto (BARTHES, 1996, p. 8).

E nessa incompletude também se preenche as curiosidades complementares, para pesquisas outras, vindouras, que se direcionem a gerar mais inquietações e questionamentos. Insistindo na polissemia metafórica da margem, além de compreender que os conceitos estão em construção e desconstrução, esse autor explica como a retórica conhece as rupturas e uma narrativa desconstruída fornece ao leitor muito a pensar sobre essas margens não nítidas. Ao pensar sobre os tipos de leitura, Barthes (1996) explica como há aquele tipo de leitura mais rápida, que chega brevemente ao ponto da anedota (ou qualquer seja o propósito do gênero discursivo) e aquela leitura mais pausada que não deixa passar nada, escava a textualidade, a intertextualidade, os discursos evocados...

Possivelmente conceituar essas margens, essas leituras e esse binômio prazer/fruição seja tarefa muito complexa. Entretanto, nem tão árduo é contemplar como se dá constituição de um sujeito-leitor que frua um texto, considerando as memórias da protagonista de *Felicidade Clandestina*, a doce recordação de Sartre, a contextualização

---

<sup>20</sup> Fazendo uma relação com os estudos de Ferdinand de Saussure, pioneiro nos estudos linguísticos e cuja pesquisa se materializa no Curso de Linguística Geral, que aborda a noção de signo linguístico como detentor de significante (imagem acústica) e significado.

sensorial de Freire e as reflexões saudosas de Geraldí. Manguel, ávido leitor de livros, também conta com fascínio como foi desvendar, certo dia, aos quatro anos que podia ler as palavras que estavam embaixo de uma gravura: “Outro leitor – minha babá, provavelmente – tinha explicado as formas, e, agora, (...) eu sabia o que significavam as formas (...). Havia prazer nisso, mas cansou. Não havia nenhuma surpresa” (MANGUEL, 1997, p. 18).

O relato mais gracioso é quando, sem apoio de imagens, se descobre leitor:

Então, um dia, da janela de um carro (...), vi um cartaz na beira da estrada. A visão não pode ter durado muito; talvez o carro tenha parado por um instante, talvez tenha apenas diminuído a marcha, o suficiente para que eu lesse, grandes, gigantescas, certas formas semelhantes às do meu livro, mas formas que eu nunca vira antes. E contudo, de repente eu sabia o que eram elas; escutei-as em minha cabeça, elas se metamorfosearam, passando de linhas pretas e espaços brancos a uma realidade sólida, sonora, significativa. Eu tinha feito aquilo sozinho. Ninguém realizara a mágica para mim. Eu e as formas estávamos sozinhos juntos, revelando-nos em um diálogo silenciosamente respeitoso. Como conseguia transformar meras linhas em realidade viva, eu era todo-poderoso. Eu podia ler (MANGUEL, 1997, p. 18).

É tão emocionante esse desfrute da leitura, especialmente porque está atrelado à autonomia da criança. Compreende-se, ao analisar relatos como esse, como a leitura imposta, forçada pode tolher esse encantamento. Muitos docentes têm lembranças doces dessa descoberta de “ser leitor” e é impossível não atrelar essas memórias às suas práticas em sala de aula, impossível não perceber as nuances desse sujeito-leitor em formação em seus próprios alunos. Ainda que eu não tenha tantas vivências sobre isso, tive a chance de em encontros formativos ouvir dos professores poéticas vivências sobre leitura, leitores e livros: de como crianças rotuladas como apáticas, problemáticas (e não alfabetizadas) do 2º ano entenderam o prazer do texto em virtude de projetos de compartilhamento de livros e diálogos pós-leitura; de como essas mesmas crianças começaram a enunciar um “gosto literário”, destacando suas predileções de gênero apenas alguns meses após o início desse projeto.

Uma noite, li para meus filhos uma narrativa sobre um pai que colocava o filho para dormir. Era uma história que mesclava o humor com o absurdo ao articular realidades paralelas entre o menino e o filho do “monstro do escuro”. No desenlace do conflito, o menino sucumbe à ordem paterna e fecha os olhos, preparando-se para o sono. Depois da leitura, Gabriel questiona: “o que é isso, mamãe?” Respondo que o

nome daquele sinalzinho, o qual ele aponta, é “ponto de exclamação”. E para que serve? As dificuldades conceituais da docência emergem. Afinal, como explicar para uma criança de cinco anos (e outra atenta leitora de apenas dois) sobre os usos da exclamação? Pensei nas possíveis respostas e disparei: “Serve para falar fortão, mais alto”. “Bem, então está errado aqui... Porque o menino não vai dormir? O pai tem que falar bem fraquinho assim... Bem calmo para que ele não acorde!” O pequeno analista do discurso estava certíssimo. Os enunciados do pai eram como uma ladeira, foram de uma ordem para um doce apelo no final. Possivelmente, as reticências combinariam melhor com a intenção dele: de fazer com o que filho dormisse, de acalantar. Essas reflexões, inclusive estruturais, são possíveis quando o leitor está se constituindo como sujeito crítico. Convém salientar que meu filho é leitor, mas ainda não está alfabetizado, nesse sentido de possuir em amplo desenvolvimento a habilidade leitora do inteligível, apesar de reconhecer e escrever as letras do alfabeto. Para além das ponderações sobre pontuação, é leitor porque também reconhece um texto bem escrito e isso é constatado quando, depois de uma maratona de livros infantis (e muita procrastinação da hora de dormir) defende que “esse livrinho é melhor que os outros”<sup>21</sup> e aponta para o conto-acalanto embasado em lendas mexicanas. Enxugo a lágrima que insiste em cair do olho esquerdo e concordo.

Ao se analisar as pesquisas de leitura e os documentos oficiais do MEC, compreende-se que letrar literariamente significa educar para a sensibilidade, proporcionar aos alunos essa experiência singular que é a leitura. Marcuschi (2008) explica a importância do planejamento docente nessa etapa de produção das atividades textuais. É preciso que haja, portanto, o momento da leitura e da análise e reflexão dos textos motivadores, pelo aluno e pelo professor, antes que se proponha a atividade textual – seja oral ou escrita, lembrando sempre da importância da reescrita nesse processo de elaboração do texto, para que os alunos tenham a oportunidade de melhorar seus textos. Entretanto, anterior ao trabalho de análise linguística, situa-se a experiência literária, o contato com o texto em seu suporte de veiculação legítimo, a fim de que seja oportunizado ao aluno esse momento prazeroso de leitura, no qual possa compreender

---

<sup>21</sup> O livro que foi lido e tão apreciado pelo meu pequeno leitor-fruidor é: *Dorme, menino, dorme*, de autoria de Laura Herrera, ilustrações de July Macuada e tradução de Cecília Guida. Editora LM, Livros da Matriz.

seu “gosto” literário, elegendo seus gêneros discursivos de predileção. Sob o prisma dos documentos oficiais, esse tipo de leitura e enfoque no ensino da Língua Portuguesa precisa ocupar um espaço privilegiado no processo de escolarização, visto o seu potencial para formar leitores.

É importante se pensar o que a escola ensina, o que se trabalha nas aulas de Língua Portuguesa. Cagliari (2010) considera que a atividade fundamental desenvolvida pela escola para a formação dos alunos é a leitura. O autor de *Alfabetização e Linguística* conclui que

de tudo o que a escola pode oferecer de bom aos alunos é a leitura, sem dúvida, o melhor, a grande herança da educação. É o prolongamento da escola da vida, já que a maioria das pessoas, no seu dia a dia, lê muito mais do que escreve. Portanto, deveria se dar prioridade absoluta à leitura no ensino da língua portuguesa, desde a alfabetização (CAGLIARI, 2010, p. 160).

Portanto, salienta-se a importância da leitura nas aulas de língua materna. E convém pensar: será que a leitura possui centralidade nas práticas e nos currículos nacionais e regionais? As expectativas de aprendizagem, propostas nas práticas da Base Nacional Comum Curricular, por exemplo, priorizam a leitura? Este documento, publicado em setembro de 2015, que, aliás, ainda está em versão preliminar (mas escolas e professores já estão se pautando por ele) tem a ênfase (e há até um quadro específico para isso em todo o primeiro ciclo) na apropriação do sistema de escrita alfabético/ortográfico e tecnologias de escrita - ou seja, a centralidade está na habilidade de compreensão leitora do inteligível. Considerando os sofríveis dados estatísticos expostos em pesquisas de educação e leitura, os conhecidos resultados das provas avaliativas do INEP, da Provinha Brasil ao Enem, não seria importante pensar em um equilíbrio das habilidades de compreensão leitora desde os anos iniciais da Educação Básica?

Enquanto problematizamos essas questões de currículo e práticas de linguagem em sala de aula, talvez seja importante promovermos a leitura-fruição, na escola, que envolva o manuseio de obras de esmero artístico e literário e seguindo um percurso didático que aplique, de forma equilibrada, as habilidades de compreensão leitora e a construção do sentido do texto por meio do trabalho com as estratégias de leitura descritas nos PCNs. As crianças, ao ouvirem histórias, ao declamarem poesias, ao dramatizarem peças teatrais, ao lerem e expressarem suas ideias sobre o texto, ao

analisarem textos inseridos nas mais diversas formas composicionais estarão se formando como sujeitos-leitores ativos – e apaixonados e sensíveis. Navegando pelo oceano da leitura, certamente alcançarão a outra margem.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMOVICH, Fanny. *Literatura infantil: gostosuras e bobices*. São Paulo: Scipione, 1989.
- AGAMBEN, Giorgio. *O que é um dispositivo*. Outra Travessia – periódico da UFSC. Florianópolis, n. 5, 2005.
- ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*. IN: REALE, Giovanni. História da Filosofia Antiga II; Platão e Aristóteles. Trad. Henrique Cláudio de Lima Vaz e Marcelo Perine. São Paulo: Loyola, 1994.
- BAKHTIN, M. *Os Gêneros Discursivos*. In: Bakthin, M. Estética da Criação Verbal. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- \_\_\_\_\_, M. & Voloshinov, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1979.
- BARROS, Diana Luz. *Estudos do Discurso*. In: Introdução à Linguística. II. Princípios de Análise. São Paulo: Contexto, 2011.
- BARTHES, R. *O Prazer do Texto*. Tradução de J. Guinsburg. 4ª ed., São Paulo: Perspectiva, 1996.
- \_\_\_\_\_. *Aula: aula inaugural da cadeira de semiótica literária do Colégio da França*. Pronunciada dia 07 de janeiro de 1977. Tradução e posfácio: Leyla Perrone-Moisés. 14ª edição. São Paulo: Cultrix, 1997.
- \_\_\_\_\_. *Leitura*. In: *Enciclopédia Einaudi*. Lisboa: Imprensa Nacional/ Casa da Moeda, 1987. V. 11.
- BOJUNGA, Lygia. *Livro, um encontro*. Rio de Janeiro: Agir, 1988.
- BOLOGNINI, Carmen Zink. Refletindo sobre a escola como instituição: o lugar de diferentes efeitos de sentido. In: KLEIMAN, A.B; CAVALCANTI, M. *Linguística Aplicada: suas faces e interfaces*. Campinas: Mercado das Letras, 2007.
- BOURDIEU, Pierre. *Outline of a theory of practice*. Cambridge e Melbourne: Cambridge University Press, 1977.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura: Secretaria de Educação Básica. *Pró-Letramento: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem*. Ed. rev. e ampl. incluindo SAEB/Prova Brasil matriz de referência/ Secretaria de Educação Básica. Brasília, 2008.
- \_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa*. MEC/SEF, 1997.
- \_\_\_\_\_. SAEB – 2005. Primeiros resultados: *Médias de desempenho do SAEB/2005 em perspectiva comparada*. Acesso em: 10 ago 2015, 2007.
- \_\_\_\_\_. *Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988*. Brasília, DF: Senado.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Ensino Fundamental. *Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado: alfabetização*. Brasília: Secretária de Ensino Fundamental, 1999.

\_\_\_\_\_. Secretaria de articulação com os sistemas de ensino. *Plano Nacional de Educação: planejando a próxima década*. Brasília, 2014. Disponível em: [http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne\\_conhecendo\\_20\\_metas.pdf](http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf). Acesso em 30 nov 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/versao-2/etapas>. Acesso em 15 out 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2015. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documento/BNCC-APRESENTACAO.pdf>. Acesso em 20 out 2015.

\_\_\_\_\_. Provinha Brasil. INEP, 2016b. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/provinha-brasil/kit-teste/2016>. Acesso em 30 nov 2016.

CAGLIARI, L. C. *Alfabetização e Linguística*. São Paulo: Scipione, 2010.

CANDIDO, Antonio. *Direitos Humanos e literatura*. In: A.C.R. Fester (Org.) Cjp / Ed. Brasiliense, 1989.

CARIBÉ, João Carlos. Professor cria polêmica em protesto contra Paulo Freire: “Pedagogia do Oprimido é coitadismo”. Revista Fórum. Disponível em: <http://www.revistaforum.com.br/blog/2015/03/>

professor-cria-polemica-em-protesto-contr-paulo-freire-pedagogia-do-oprimido-e-coitadismo. Acesso em: 19 mar. 2015

CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano*. Artes do fazer. Petrópolis, R.J.: Vozes, 1994.

CHARTIER, Roger. *Práticas de Leitura*. Trad. Cristiane Nascimento. 5ª ed. São Paulo, Estação Liberdade, 2011.

\_\_\_\_\_. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. Tradução: Reginaldo Carmello Côrrea de Moraes. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

COLASANTI, Marina. *Fragatas para terras distantes*. Rio de Janeiro: Record, 2004.

COLOMER, Teresa. *A formação do leitor literário*. Trad. Laura Sandroni. São Paulo, Global, 2013.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006.

COURTINE, Jean-Jacques. *Decifrar o corpo: pensar com Foucault*. Petrópolis - RJ: Vozes, 2013.

CRV-MG. *Proposta Curricular: orientações didáticas*. Disponível em: [http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema\\_crv/INDEX.ASP?ID\\_OBJETO=23967&ID\\_PAID=23967&AREA=AREA&P=T&id\\_projeto=27](http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/INDEX.ASP?ID_OBJETO=23967&ID_PAID=23967&AREA=AREA&P=T&id_projeto=27). Acesso em: 27 jul. 2015.

DELEUZE, Gilles. Foucault. São Paulo: Editora Brasiliense, 2005.

ECO, Umberto. *Lector in fabula*. Lisboa: Editorial Presença, 1979.

\_\_\_\_\_. *Obra Aberta*. São Paulo: Perspectiva, 1962.

\_\_\_\_\_. *Os limites da interpretação*. São Paulo: Perspectiva, 1990.

FERRARI, Márcio. Especial Tudo sobre Leitura. In: *Revista Nova Escola*. Edição 220, Março 2009. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/fundamentos/especialista-historia-leitura-427323.shtml>. Acesso em: 10 ago. 2016.

FERREIRO, Emília. *Passado e Presente dos verbos Ler e Escrever*. São Paulo: Editora Cortez, 2002.

FIORIN, Luiz José. *Introdução à Linguística. II. Princípios de Análise*. São Paulo: Contexto, 2011.

FOUCALT, Michel. *A Arqueologia do saber*. 8ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

\_\_\_\_\_. *Ditos e escritos II: Arqueologia das Ciências e História dos Sistemas de Pensamento*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.

\_\_\_\_\_. *Ditos e escritos III: Estética, Literatura e Pintura, Música e Cinema*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

\_\_\_\_\_. *A hermenêutica do sujeito*. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

\_\_\_\_\_. Resposta a uma questão. In: *Ditos e Escritos IV: repensar a política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

\_\_\_\_\_. *Segurança, território, população: curso dado no Collège de France*. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

\_\_\_\_\_. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários para a prática educativa*. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. *Educação como prática da liberdade*. Paz e Terra, 1989.

\_\_\_\_\_. *A importância do ato de ler*. 51ª edição. São Paulo: Cortez, 2015.

GALEANO, Eduardo. *O Livro dos Abraços*. Porto Alegre: LPM, 1991.

GERALDI, João Wanderley. Prática de leitura de textos na escola. *Leitura: Teoria & Prática*. Campinas/ Porto Alegre: ALB/ Mercado Aberto, nº 3, p.30, jul 1984.

\_\_\_\_\_. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

\_\_\_\_\_. A ambiguidade dos letrados e o ensino de língua materna no Brasil. Disponível em: <http://portos.in2web.com.br/passagens-blogdogeraldi/284-a-ambiguidade-dos-letrados-e-o-ensino-da-lingua-materna-no-brasil-1>. Acesso em: 21 ago de 2016.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. *Curso de Estética: o belo na arte*. Trad. Orlando Vitorino e Álvaro Ribeiro. 2ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009. (Clássicos WMF).

INEP. *Edital Nº 6, DE 15 DE MAIO DE 2015 EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO – ENEM 2015*. Brasil, 2015. Disponível em:

[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/enem/edital/2015/edital\\_enem\\_2015.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/edital/2015/edital_enem_2015.pdf). Acesso em: 21 ago. 2015.

KLEIMAN, Ângela; CAVALCANTI, Marilda do Couto (Org.). *Linguística aplicada: suas faces e interfaces*. São Paulo: Mercado das Letras, 2007.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *O texto e a construção dos sentidos*. 9ª Ed. São Paulo: Contexto, 2007.

LISPECTOR, Clarice. *Felicidade Clandestina*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

LIMA, Branca Alves de. *Caminho suave: alfabetização pela imagem*. 132ª edição, 2015.

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

\_\_\_\_\_. *A cidade das palavras: as histórias que contamos para saber quem somos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

\_\_\_\_\_. *Uma história natural da curiosidade*. Trad. Paulo Geiger – 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

MARICATO, Adriana. O prazer da leitura se ensina. In: Revista Criança. MEC. Volume 40, setembro de 2005. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/educ\\_inf\\_rev\\_40..pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/educ_inf_rev_40..pdf). Acesso em 05 nov 2016.

MARTINS, M. H. *O que é Leitura*. São Paulo: Brasiliense. (Coleção primeiros passos; vol. 74), 2003.

MARTINS, Elaine Cristina da Silva. *Literatura infantil contemporânea: espaço de hipertextualidade e fruição*. Programa de Pós-graduação em Educação (mestrado acadêmico). Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí/ SC, 2013. Disponível em <http://siaibib01.univali.br/pdf/Elaine%20Cristina%20da%20Silva%20Martins.pdf>.

Acesso em 01 nov 2016.

MENEZES, Débora. Para a autora Fanny Abramovich, o livro precisa ser um vício. In: *Revista Nova Escola*. Setembro de 2006. Disponível em: <http://acervo.novaescola.org.br/lingua-portuguesa/pratica-pedagogica/livro-precisa-ser-vicio-423573.shtml>. Acesso em 03 nov. 2016.

MESQUITA, Samira Nahid. *O Enredo*. São Paulo: Ática, 1986.

MESQUITA, D.; CRUVINEL, M. F. (2011). In: LIBÂNEO, José Carlos (org). *Didática e Práticas de Ensino: texto e contexto em diferentes áreas do conhecimento*. Goiânia: CEPED-PUC-GO.

MORIN, Edgar. *O Método* - volume 6. Ética. Porto Alegre: Sulina, 2005.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva (org). *Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos*. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Editora Unesp, 2014.

BERG, Maria Silva Pires. *Informação e significação: a fruição literária em questão*. Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo (doutorado). São Paulo,