



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**  
Centro de Educação e Humanidades  
Instituto de Letras

Fernanda Farias de Freitas

***O Clube de Leitores da Escola Sesc de Ensino Médio***  
**uma proposta metodológica de incentivo à leitura**

Rio de Janeiro  
2013

Fernanda Farias de Freitas

**O *Clube de Leitores* da Escola Sesc de Ensino Médio  
uma proposta metodológica de incentivo à leitura**



Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Língua Portuguesa.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dra. Maria Teresa Gonçalves Pereira

Rio de Janeiro

2013

CATALOGAÇÃO NA FONTE  
UERJ/REDE SIRIUS/CEHB

F866 Freitas, Fernanda Farias de.  
O Clube de Leitores da Escola Sesc de Ensino Médio: uma proposta metodológica de incentivo à leitura / Fernanda Farias de Freitas. – 2013.  
138 f.

Orientadora: Maria Teresa Gonçalves Pereira.  
Tese (doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Letras.

1. Leitura (Ensino médio) – Teses. 2. Leitura – Estudo e ensino – Teses. 3. Língua portuguesa – Estudo e ensino - Teses. 4. Bibliotecas escolares - Teses. 5. Clubes de livros – Teses. 6. Leitores – Reação crítica – Teses. I. Pereira, Maria Teresa Gonçalves. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Letras. III. Título.

CDU 806.90(07):372.41

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese desde que citada a fonte.

---

Assinatura

---

Data

Fernanda Farias de Freitas

**O *Clube de Leitores* da Escola Sesc de Ensino Médio  
uma proposta metodológica de incentivo à leitura**

Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Língua Portuguesa.

Aprovado em 27 de março de 2013.

Banca examinadora:

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Maria Teresa Gonçalves Pereira (Orientadora)  
Instituto de Letras - UERJ

---

Prof. Dr. André Crim Valente  
Instituto de Letras - UERJ

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Tania Maria Nunes de Lima Camara  
Instituto de Letras - UERJ

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Luci Ruas Pereira  
Faculdade de Letras - UFRJ

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Maria Lilia Simões de Oliveira  
Faculdade de Letras - PUC-Rio

Rio de Janeiro

2013

## DEDICATÓRIA

Aos alunos da Escola Sesc de Ensino Médio, que lembram todos os dias o porquê do magistério.

## AGRADECIMENTOS

A minha família, que esteve ao meu lado em todas as decisões desta vida acadêmica;

Ao meu marido Rafael, pela paciência ao aguardar a vida que nos espera a partir de agora;

Aos meus amigos, pelo incentivo constante e por compreenderem minha ausência, quando precisei isolar-me com os livros e o computador;

Ao Vagner, parceiro ideal na tarefa da mediação;

Aos colegas de Língua Portuguesa e Literatura da Escola Sesc de Ensino Médio, que conhecem o verdadeiro sentido da palavra equipe;

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Letras da UERJ, pelas contribuições valiosas para a minha formação;

Aos colegas do Doutorado em Língua Portuguesa da UERJ, em especial ao querido Fábio André, por dividirem comigo o peso de uma tese;

À direção da Escola Sesc de Ensino Médio, pelo apoio;

Aos jovens leitores que motivaram esta tese;

Aos professores da banca examinadora, pela leitura atenta;

À professora Maria Teresa, pela confiança em meu trabalho.

Sempre imaginei que o paraíso fosse uma  
espécie de biblioteca.

*Jorge Luiz Borges*

## RESUMO

FREITAS, Fernanda Farias de. *O Clube de Leitores da Escola Sesc de Ensino Médio*: uma proposta metodológica de incentivo à leitura. 138f. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) - Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

A tese se originou de uma necessidade particular de garantir espaço para a leitura na escola, uma vez que essa competência é uma ferramenta que oferece ao aluno a possibilidade de transitar por diversas áreas do conhecimento com mais facilidade. Uma escola-residência serviu de contexto para o desenvolvimento de práticas de mediação de leitura aplicadas na oficina *Clube de Leitores*. Por meio de trocas de impressões e experiências, os alunos percebem a língua portuguesa em uma de suas maiores manifestações: a literatura. No desenvolvimento da pesquisa, verificou-se a progressão em leitura de um grupo de estudantes e como o contato com o texto contribuiu para o aprimoramento do discurso oral e escrito. O trabalho apresenta reflexões a respeito do ensino de língua materna sob a ótica dos gêneros textuais e mostra, ainda, a formação do leitor na escola com base nas orientações curriculares nacionais. Expõe-se a metodologia utilizada no Programa de Leitura da Escola Sesc de Ensino Médio, enfatizando o papel da biblioteca e sua atuação. Observados tais aspectos, propõe-se que outras instituições de ensino sigam passos semelhantes e aproveitem as sugestões citadas para promover a leitura na escola e desfrutar dos benefícios linguísticos que a prática proporciona.

Palavras-chave: Leitura. *Clube de Leitores*. Gênero textual. Biblioteca escolar.



## ABSTRACT

FREITAS, Fernanda Farias de. *The Clube de Leitores of Escola Sesc de Ensino Médio*: a methodological proposal of reading incentive. 138f. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) - Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

The thesis was brought to light due to a particular necessity of guaranteeing enough space for reading at school, since this competence is a tool which offers the students the possibility of transiting through diverse areas of knowledge in a much easier way. A residential school was used in this context to the development of mediating reading practices applied in the *Clube de Leitores* workshop. By the exchange of impressions and experiences, the students perceive the Portuguese language in one of its biggest manifestations: the literature. During the research development, it was observed the reading progress of a group of students and how the contact with the text contributed to the improvement of oral and written discourses. The present work sets forth reflections regarding mother tongue teaching under the scope of textual genres. In addition to that, it also shows the training of readers based on the national curricular orientations. The methodology used in the Reading Program of *Escola Sesc de Ensino Médio* is exposed, emphasizing the role of the library and its performance. Taking these aspects into consideration, it is proposed that other educational institutions follow in its footsteps and make the most of the suggestions mentioned with the purpose of promoting reading at schools and profiting from the linguistic benefits that practice provides.

Keywords: Reading. *Clube de Leitores*. Textual genre. School library.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	II Festa Literária da Escola Sesc: leitura dramatizada.....	67
Figura 2	A biblioteca da Escola Sesc de Ensino Médio.....	75
Figura 3	Encontro com o escritor 2010: recebendo Marcelo Moutinho.....	79
Figura 4	O livro <i>Machado de Assis por Jovens Leitores</i> .....	80
Figura 5	Café literário: debatendo <i>1984</i> e <i>Cem anos de solidão</i> .....	83
Figura 6	Encontro com o escritor 2012: recebendo Heloisa Seixas.....	84
Figura 7	Seminário Bartolomeu Campos de Queirós.....	86
Figura 8	Participação no 14º Salão FNLIJ do Livro para crianças e jovens..	86
Gráfico 1	Leitura de livros completos.....	89
Gráfico 2	Quantidade de livros em casa.....	90
Gráfico 3	Estímulo da família à leitura.....	91
Gráfico 4	Livros lidos em 2011.....	93
Gráfico 5	Leituras espontâneas em 2011.....	94
Gráfico 6	Ampliação do universo de leitura.....	95

## SUMÁRIO

	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	12
1	<b>A ESCOLA SESC DE ENSINO MÉDIO: UM PROJETO INOVADOR....</b>	17
1.1	<b>O corpo docente.....</b>	19
1.2	<b>O aluno.....</b>	20
2	<b>TEXTO E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA.....</b>	24
2.1	<b>Texto e textualidade.....</b>	26
2.2	<b>Gêneros textuais e ensino.....</b>	31
2.2.1	<b><u>O gênero conto.....</u></b>	37
2.2.2	<b><u>O gênero crônica.....</u></b>	39
3	<b>LEITURA, LEITORES E ESCOLA.....</b>	42
3.1	<b>Um breve histórico do livro no Brasil.....</b>	42
3.2	<b>O universo da leitura.....</b>	47
3.3	<b>A formação do leitor: leitura na escola.....</b>	49
3.4	<b>As Orientações Curriculares.....</b>	57
4	<b>O PROGRAMA DE LEITURA DA ESCOLA SESC .....</b>	64
4.1	<b>O papel da biblioteca escolar.....</b>	68
4.2	<b>A oficina <i>Clube de Leitores</i>.....</b>	75
4.3	<b>Análise do acompanhamento discente.....</b>	87
5	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	100
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	104
	<b>ANEXO - Projeto pedagógico da Escola Sesc de Ensino Médio .....</b>	110

<b>APÊNDICE A-</b> Questionário utilizado no início do ano letivo.....	129
<b>APÊNDICE B-</b> Questionário utilizado no fim do ano letivo.....	132
<b>APÊNDICE C-</b> Carta-convite do <i>Clube de Leitores</i> .....	137
<b>APÊNDICE D-</b> Pesquisa sobre formação de leitores.....	138

## INTRODUÇÃO

Trabalhar com leitura na escola quase sempre é um desafio que esbarra no tempo destinado aos conteúdos programáticos, às avaliações e ao pouco espaço que sobra para a fruição literária. Conciliar esses importantes pontos parece a meta de muitos professores, uma vez que a competência de leitura é uma ferramenta que oferece ao aluno a possibilidade de transitar por diversas áreas do conhecimento com mais facilidade.

O interesse em desenvolver um projeto voltado exclusivamente para a inserção do aluno no universo da leitura vem de longe, e tem como ponto de partida nosso estágio de iniciação à docência na UERJ, ainda em meio ao curso de graduação em Letras. A experiência vivida no InvestUERJ — projeto que dava aos funcionários da universidade a oportunidade de continuar seus estudos de Ensino Fundamental e Médio — e no LICOM — programa do Instituto de Letras que oferece cursos de Língua Portuguesa para a comunidade — serviu para despertar o desejo de trabalhar na sala de aula e para nos fazer perceber que muitas das dificuldades dos que participavam dos encontros se relacionavam ao pouco contato com a leitura.

Nos anos seguintes, nosso trabalho como professora substituta de Língua e Literatura nos colégios de aplicação da UERJ e da UFRJ foi decisivo para pensarmos academicamente sobre essa questão. Ao observarmos os alunos dos CAPs, especialmente os do início do 2º segmento do Ensino Fundamental, concluímos que aqueles cujo desempenho era bastante positivo traziam no histórico proximidade bem estreita com gibis, jornais, livros e narrativas em geral. Com tal observação, emergiu a ideia de pesquisarmos como a leitura de determinados gêneros textuais poderia contribuir para o aprendizado. Assim, de 2005 a 2007, desenvolvemos uma dissertação de Mestrado em Língua Portuguesa que tinha como um dos objetivos apontar o valor da leitura e da presença do texto literário na escola, enfatizando sua contribuição para o ensino de língua materna. “A crônica-conto de Heloisa Seixas: uma análise sintático-semântico-expressiva” levantou a discussão a respeito das fronteiras entre gêneros textuais e apontou possíveis formas de abordar o texto literário na sala de aula.

A prática de despertar nos alunos o gosto pelo ato de ler acompanhou-nos em todas as instituições, públicas e privadas, pelas quais passamos e onde houve espaço para inserir o texto nas aulas, nem sempre como pretendíamos devido aos obstáculos comuns às escolas e por impedimentos institucionais e de ordem alheia.

No ano de 2009, iniciamos o vínculo com a Escola Sesc de Ensino Médio, onde os alunos residem com jornada de estudos integral. Lá, o quadro observado nas outras escolas repetia-se, entretanto os interessados em ampliar seu repertório de leitura, apesar da disponibilidade e da grande oferta de livros na biblioteca, queixavam-se constantemente da falta de tempo para ler. Na época, as equipes de Códigos e Linguagens e a da Biblioteca propunham, separadamente, rodas de leitura, debates literários, além das atividades interdisciplinares, naturalmente sugeridas pelos temas literários. Era preciso unir tarefas. Assim, da vontade de garantir um lugar maior para a leitura no ambiente escolar, criamos a oficina *Clube de Leitores*, com o objetivo de reservar aos discentes, dentro de sua grade de horários, encontros semanais que favorecessem a leitura de textos literários, com espaço para troca de impressões estéticas sobre os textos lidos e reflexões sobre a importância da leitura literária.

A oficina *Clube de Leitores: pequenas leituras, grandes descobertas* é oferecida desde 2010 como atividade complementar e contou, no ano inicial, com sete alunos que se reuniam conosco e com um bibliotecário da escola durante uma hora semanal. Ao longo daquele ano, percebemos que os estudantes que participavam da atividade começaram a apresentar melhor desempenho oral e escrito ao se manifestarem no grupo e na sala de aula. A partir dessa constatação, indagamo-nos de que maneira a leitura contribuía para o desenvolvimento observado e de que forma poderíamos oferecer a mais alunos aquela oportunidade de avanço. Então, iniciamos a pesquisa por meio de questionários que visavam investigar o histórico de leitura de todos os estudantes que ingressassem no ano letivo 2011. Elaboramos um conjunto de perguntas relacionadas às práticas de leitura dos jovens, com o intuito de saber:

- que tipo de incentivo para ler eles recebiam da família;
- quantos livros, em média, a família possuía em casa;
- quantos livros completos, tinham lido até aquela ocasião;
- quantas dessas leituras foram espontâneas;

- que temática os atraía mais;
- se a antiga escola tinha uma biblioteca e se eles costumavam frequentá-la;
- se eles desejavam participar de alguma atividade de leitura na Escola Sesc.

Com o material em mãos, os 165 questionários foram analisados e os alunos divididos em 3 grupos: leitor iniciante, leitor em formação e leitor crítico. Ao final de 2011, aplicamos outro questionário a fim de verificar se houve alguma modificação no perfil dos alunos. Para um acompanhamento mais minucioso, selecionamos e convidamos 30 alunos para as atividades do *Clube de Leitores*. Os outros estudantes, ao longo do ano, participaram de eventos mais genéricos sobre leitura organizados pela escola e por outras instituições.

Ao começar a pesquisa, encontramos alguns desafios:

- como atrair os leitores iniciantes para o universo da leitura?
- que tipo de trabalho se deveria desenvolver com os leitores críticos?
- qual a metodologia mais adequada ao projeto?
- seria possível cobrir as lacunas de leitura deixadas no Ensino Fundamental?

Nosso objetivo principal é verificar a progressão em leitura de alunos oriundos de diferentes contextos e com níveis de leitura diferenciados, buscando confirmar as hipóteses levantadas a respeito de seu desenvolvimento oral e escrito. Além disso, esperamos criar uma metodologia que auxilie a reprodução desse projeto com outros estudantes e em outras instituições. Consequentemente, desejamos contribuir para a difusão do trabalho com leitura na escola, ressaltando a importância do ato de ler nessa fase e durante toda a vida.

Além de estimular a leitura e a fruição do acervo da biblioteca, são também objetivos da oficina apresentar autores contemporâneos que raramente aparecem nos livros didáticos e revelar facetas pouco conhecidas dos consagrados. Na ementa, constam brasileiros, africanos e latino-americanos, cujos contos e crônicas são lidos e analisados. A opção por textos curtos deve-se à limitação temporal,

funcionando como estratégia que permite maior aproveitamento do debate em cada encontro.

Dessa forma, ao longo do tempo, diversos autores estiveram presentes nas rodas de debates, como Adélia Prado, Caio Fernando Abreu, Clarice Lispector, Fabrício Carpinejar, Graciliano Ramos, Heloisa Seixas, João do Rio, José Eduardo Agualusa, Lima Barreto, Lygia Fagundes Telles, Mia Couto, Miguel Sanches Neto, Murilo Rubião e Sérgio Santa'Anna. Dentre eles, Machado de Assis foi o eleito pelos alunos do primeiro grupo para a atividade que serviu como produto final da oficina: a apresentação de contos do autor. O trabalho, considerado instigante, gerou a ideia de publicar um livro para aproximar o criador de *Dom Casmurro* dos alunos do Ensino Médio por meio de uma linguagem que lhes é própria, já que quem os apresentaria ao consagrado escritor seriam seus pares. Assim nasceu *Machado de Assis por jovens leitores*<sup>1</sup>, publicado em 2011, pela editora Autêntica, com a proposta de levar a outros jovens o prazer de ler. Da experiência, surgiram outras ideias para ampliar o universo de leitura na escola e atingir também a comunidade escolar, como apresentamos aqui.

Marcamos o início do trabalho com a apresentação do Projeto Escola Sesc de Ensino Médio, modelo escolar inovador no Brasil. Uma breve exibição do conceito de escola-residência, das práticas desenvolvidas na instituição e informações sobre o corpo docente e discente dão um panorama da escola e facilitam o entendimento de seu Programa de Leitura, que inclui o *Clube de Leitores*.

Já que o texto é parte imprescindível das atividades desenvolvidas e propostas na tese, o segundo capítulo é dedicado a mostrar algumas de suas concepções, seus elementos constitutivos e como podemos realizar o trabalho com ele na escola. Nesse ponto, consideramos importante observar de que forma se selecionam os textos no planejamento escolar e que características dos gêneros textuais privilegiam-se em tal etapa, ressaltando os aspectos de maior relevância no projeto desenvolvido. As ideias expostas no capítulo funcionam como base teórica para o que colocamos em prática e revelam o que pensamos sobre leitura. Para tal, servirão de referência os estudos de Koch (2009), Koch; Elias (2011) e Bakhtin (2003).

---

<sup>1</sup>FREITAS, Fernanda.; AMARO, Vagner. (orgs.). *Machado de Assis por jovens leitores*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.



O capítulo 3 traz à tona pontos de discussão que consideramos importantes no que diz respeito à leitura, aos leitores e à escola. Como o Programa de Leitura da Escola Sesc é oferecido a jovens de todo o país, também julgamos relevante apresentar de que forma o objeto livro começou a entrar na sociedade brasileira. No tópico, usamos como base os estudos de El Far (2006). Além disso, tratamos do papel do livro atualmente, com a leitura e a tecnologia disputando espaço no dia a dia das pessoas e, ao mesmo tempo, determinados temas e autores fazendo sucesso na lista dos mais vendidos, enquanto alguns clássicos da literatura são esquecidos e rejeitados.

Refletimos, ainda, sobre o universo da leitura e o caminho percorrido até hoje pelas letras. Mostramos de que forma o ato de ler dá-se na vida dos indivíduos e quais etapas participam da formação do leitor. Como suporte teórico, fundamentamos nossas observações em Allende & Condemarín (2005) e Martins (2003). Revela-se necessário, também, debater sobre o espaço da literatura na escola. Baseados nas indicações dos Parâmetros Curriculares Nacionais, discutimos a formação do aluno de Ensino Médio como leitor e, por conseguinte, o papel da leitura no âmbito escolar.

No capítulo 4, expomos o Programa de Leitura da Escola Sesc de Ensino Médio, parceria entre as equipes de Língua Portuguesa e da Biblioteca. Destacamos o papel essencial da biblioteca escolar e detalhamos o percurso feito nos últimos dois anos, em que acompanhamos um grupo de alunos a fim de apurar seu desenvolvimento depois da apresentação e/ou imersão no mundo da leitura. Yunes (2009) e Martins (2003) dão embasamento para as atividades propostas no *Clube de Leitores*, foco da pesquisa.

Ao final de nosso trabalho, pretendemos defender a presença da leitura literária na escola e mostrar uma das possibilidades de enraizá-la nesse espaço de forma que os alunos percebam seu valor e utilizem o texto como forma de aprimoramento do discurso oral e escrito. Esperamos que nossa pesquisa sirva de contribuição e inspiração para que outros professores de Língua Portuguesa desenvolvam projetos voltados para a área.

## 1 A ESCOLA SESC DE ENSINO MÉDIO: UM PROJETO INOVADOR

Basta um professor – um só! – para nos salvar de nós mesmos  
e nos fazer esquecer dos outros.

[...]

Não era só o seu saber que esses professores partilhavam  
conosco, era o próprio desejo do saber!

*Daniel Pennac*

Em fevereiro de 2008, se iniciou o primeiro ano letivo da Escola Sesc de Ensino Médio (ESEM), instituição idealizada por Antonio Oliveira Santos, presidente da Confederação Nacional do Comércio de Bens, Serviços e Turismo (CNC) e do Conselho Nacional do Serviço Social do Comércio (Sesc).

Para a implementação do projeto, foi criado, em 2002, um grupo de trabalho, coordenado por Arnaldo Niskier que, depois de fazer um levantamento sobre a realidade da educação brasileira, definiu os objetivos e a filosofia da Escola naquele momento:

Objetivo geral: abrir, no Departamento Nacional do Sesc, uma vertente de atendimento ao Ensino Médio diferenciado, de alta qualidade e tempo integral, com a criação de escolas-modelo em estados brasileiros a serem determinados.

Objetivo específico: elaborar o projeto de instalação de uma escola-modelo de Ensino Médio, no Rio de Janeiro, para cerca de 500 alunos, a fim de lhes dar o saber de que necessitam, na sociedade do conhecimento, além de valorizar a educação para a vida.

Filosofia: tratar-se-á de uma escola padrão, possivelmente um modelo único em nosso país, que buscará a formação integral do jovem, equilibrando adequadamente as matérias humanísticas com as de natureza tecnológica.

Entre os anos de 2002 e 2006, o grupo de trabalho realizou visitas técnicas a diversas escolas de Ensino Médio do Brasil e no exterior, com a intenção de pesquisar modelos de funcionamento que ajudassem a definir a identidade da nova escola. Muito contribuiu a experiência bem-sucedida do Instituto de Educação Ivoti, que mantém alunos residentes no Rio Grande do Sul, e das escolas norte-americanas Suffield Academy, em Connecticut, e Deerfield School, em Massachusetts.

Paralelamente às visitas a outras instituições, iniciaram-se as discussões sobre o local em que a escola se instalaria. A primeira hipótese levantada foi a do terreno de propriedade do Sesc, localizado em Jacarepaguá, no Rio de Janeiro, ao lado das sedes nacionais do Sesc e do Senac. O espaço foi considerado adequado pela sua ampla dimensão, área de 131.000 m<sup>2</sup>, e pela proximidade ao Departamento Nacional do Sesc, que facilitaria o trâmite burocrático.

Em fevereiro de 2004, iniciou-se a construção da escola. No ano seguinte, uma equipe desenvolveu o plano de implementação, que definiu seu projeto pedagógico (anexo), o regimento escolar, a estrutura curricular, a estrutura organizacional, o modelo de gestão e os processos seletivos de alunos e professores.

O projeto pedagógico da Escola Sesc estruturou-se a partir dos princípios definidos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), pelo Plano Nacional de Educação, pelas Diretrizes Curriculares Nacionais e pelas Diretrizes Gerais de Ação do Sesc. A prioridade do projeto é

criar condições para o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; desenvolver sua capacidade de liderança e empreendedorismo e garantir a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos da sociedade em que vive. (Sesc, 2010, p. 15).

Desde a inauguração, o corpo docente e gestor da escola discutem adequações no projeto pedagógico, buscando acompanhar as transformações do ensino e as modificações ocorridas na própria escola, de acordo com a realidade vivida por seus componentes. Semanalmente, professores e gerências encontram-se para avaliar o processo e intervir, quando necessário, visando à permanência e à qualidade do projeto.

## 1.1 O corpo docente

O corpo docente da Escola Sesc de Ensino Médio é formado, atualmente, por 86 professores, divididos em quatro áreas do conhecimento: Códigos e Linguagens (Língua Portuguesa, Literatura, Língua Estrangeira, Arte e Educação Física); Ciências Humanas (História, Geografia, Sociologia e Filosofia); Ciências da Natureza (Química, Biologia e Física) e Matemática e suas tecnologias.

O processo de seleção dos professores submete os candidatos a diversas etapas, incluindo: análise de currículo, prova teórica, redação, elaboração de projeto interdisciplinar, prova de aula, dinâmica de grupo e entrevista. Apesar de a titulação de mestre e doutor não ser uma exigência no contrato, grande número de docentes da instituição já cumpriu essa etapa da qualificação e o Sesc incentiva os que desejam especializar-se mais, comprometendo-se em custear os cursos em instituições privadas e organizar o horário do professor de maneira a permitir que ele frequente aulas presenciais nas universidades.

Na ESEM, parte do corpo docente reside na escola – com contrato em regime de dedicação exclusiva – e, além de lecionar uma disciplina, desempenha outros papéis, como o de tutor, o de RD (responsável por dormitório) e o de RA (responsável por apartamento). Os professores tutores orientam grupos de 10 a 15 alunos em 3 encontros semanais e em situações extraordinárias. O papel do tutor é auxiliar os alunos na organização de seus horários, a fim de que eles cumpram adequadamente as tarefas, e dar suporte emocional nas situações do dia a dia, tanto no que diz respeito à vida acadêmica quanto nos aspectos pessoais que envolvem a chamada “vida residencial” na escola.

Dos 86 professores, 12 vivem com suas famílias nos prédios destinados à moradia dos alunos da 1ª e 2ª séries. Esses docentes, os RDs, orientam as atividades diretamente relacionadas à vida residencial e trabalham a fim de despertar nos jovens a autonomia, para que eles possam cuidar de seus pertences, organizar seus espaços e lidar com essa experiência de forma positiva.

Os outros professores residentes na escola vivem na Vila dos Professores, onde também moram os alunos da 3ª série. Parte desses docentes cumpre a função de RA, norteador a convivência no sistema de república, já que 9 alunos dividem o apartamento e precisam aprender a conviver em espaço coletivo.

Para realizar o trabalho acadêmico, os professores contam com uma infraestrutura de salas de aula ambientadas por disciplinas, uma biblioteca com sala de vídeo e capacidade para mais de 50.000 volumes, laboratórios, ateliê de artes e complexo poliesportivo. As turmas têm, no máximo, 15 alunos – o que garante um processo de ensino-aprendizagem participativo, minucioso e atento.

## **1.2 O aluno**

O corpo discente da escola é composto por alunos residentes, selecionados anualmente em todo o Brasil, através de processo seletivo feito com o auxílio dos Departamentos Regionais do Sesc. Os candidatos, com idade mínima de 13 anos e máxima de 15, participam de um processo de admissão composto por duas etapas: redação e prova objetiva com questões de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências da Natureza, História e Geografia; entrevista com os candidatos e seus responsáveis legais.

No Processo de Admissão de estudantes para ingresso em 2013, as vagas foram destinadas preferencialmente a candidatos que, cumulativamente, apresentassem as seguintes condições, em ordem de prioridade:

- 1- fossem dependentes de comerciante;
- 2- comprovassem renda familiar bruta igual ou inferior a cinco salários mínimos;
- 3- tivessem estudado ao menos dois terços do Ensino Fundamental em escola do Sesc ou em escola pública ou gratuita, em escola privada na condição de bolsista.

O edital salientava que as vagas não preenchidas de acordo com os critérios definidos seriam destinadas aos demais candidatos.

No Processo de Seleção para 2013, o número de vagas destinado às Unidades Federativas foi o seguinte:

<b>Regional</b>	<b>159 Vagas</b>
AC	3
AP	3
RO	3
RR	3
TO	3
AL	4
MA	4
PB	4
PI	4
RN	4
SE	4
AM	6
CE	6
ES	6
GO	6
MS	6
MT	6
PA	6
PE	6
DF	6
BA	8
SC	8
MG	10
PR	10
RJ	10
RS	10
SP	10

A distribuição dessas vagas dá-se de acordo com a arrecadação do Sesc em cada estado, portanto têm mais vagas na escola os estados que arrecadam mais verbas para a instituição, garantindo-se o mínimo de 2 e o máximo de 10 vagas por Departamento Regional do Sesc. Fica claro no edital do processo de seleção que, se em alguma Unidade da Federação os resultados da primeira etapa não apresentarem o mínimo de 2 candidatos por vaga habilitados à segunda etapa, de acordo com os critérios estabelecidos, o número de vagas a ela atribuído poderá ser redimensionado, a critério da Comissão Organizadora, cabendo-lhe a redistribuição das vagas remanescentes para outros estados.

Os aprovados recebem bolsa integral de estudos durante os três anos do Ensino Médio, cobrindo as despesas de instrução, material didático básico, alimentação, assistência médica e odontológica, e atividades complementares propostas pela escola.

Na escola, o aluno estuda em tempo integral, com dez horas diárias de atividades, incluindo as aulas das disciplinas do currículo básico e os encontros do currículo diversificado, do qual fazem parte as atividades esportivas individuais e coletivas, as oficinas de arte e de todas as áreas do conhecimento.

O esporte é bastante incentivado na instituição por acreditar-se que contribui para a construção do senso de coletividade, cooperativismo e solidariedade, sem contar com a possibilidade de elevar a autoestima dos alunos e desenvolver habilidades como autonomia, dedicação e disciplina.

Atualmente, mais de 150 atividades eletivas são oferecidas, dentre elas: Laboratório do Escritor, LIBRAS, Gramática avançada, Literatura Contemporânea, África: novas leituras, Espanhol iniciante, Impactos Ambientais, Ciência.com.Vida, Jogos Matemáticos, Análise da Ciência no Cotidiano e o *Clube de Leitores* – foco deste trabalho. As turmas são semestrais ou anuais, de acordo com o objetivo do professor que propõe os encontros, e o número de alunos frequentadores varia com a dinâmica do curso. Normalmente, os estudos eletivos buscam aplicar na prática os conhecimentos teóricos ou discuti-los em nível mais aprofundado. Em algumas das oficinas, professores de diferentes áreas trabalham em conjunto, valorizando a interdisciplinaridade e os diferentes contextos de atuação.

A tarde dos alunos é encerrada com o encontro de tutoria, no qual o tutor orienta a respeito das atividades semanais, discute assuntos relacionados ao cotidiano escolar e reserva um tempo para conversas individuais, sempre que necessário. Na 2ª e 3ª séries, as tutorias são formadas por turma e a orientação é direcionada também à escolha profissional e ao planejamento pós-Ensino Médio.

No período noturno, além do currículo diversificado, acontecem as aulas de recuperação, monitorias e o tempo reservado ao estudo individual, na biblioteca e no dormitório. Nas manhãs de sábado, os alunos participam de curso de qualificação profissional, oferecido em parceria com o Senac.

As atividades de lazer ocorrem no sábado à tarde e ao longo do domingo, sempre com a presença de um educador. A escola oferece passeios para praia, cinema, *shopping*, bosques, museus e teatros da cidade, além das saídas religiosas. O final de semana também é reservado para arrumação dos quartos e uso da lavanderia.

Para garantir o compromisso de formar alunos comprometidos com valores humanistas, a Escola Sesc propõe e incentiva atividades de cunho social em ações

comunitárias internas e externas, que buscam o desenvolvimento de práticas protagonistas que possam multiplicar-se em outras áreas do país, em especial as mais carentes.

O aluno da ESEM tem, ainda, a oportunidade de vivenciar o Programa de Intercâmbio Internacional, que visa à contribuição para o desenvolvimento pela integração de culturas, entendimento e aceitação da diversidade cultural. É desejo da escola oferecer a experiência de conviver em ambiente estrangeiro, em uma escola-residência ou na casa das famílias que se disponibilizam a receber os alunos. Outro objetivo do intercâmbio é criar oportunidades de troca de experiências entre os professores da Escola Sesc e os das outras instituições envolvidas no programa. Com foco em parcerias educacionais de qualidade, já se estabeleceram laços com três escolas norte-americanas: Riverstone International School (Idaho), Community School (Idaho) e Deerfield Academy (Massachusetts).

Como a proposta de formação integral do aluno prevê que ele desenvolva habilidades voltadas para a atuação objetiva na sociedade, além da formação acadêmica teórica, existe a preocupação em expandir o conhecimento científico e colocá-lo em prática. Assim, os trabalhos de campo desenvolvidos em cada série permitem a compreensão da realidade local e a busca por ações transformadoras para a realidade própria dos alunos. Desde 2009, são realizadas viagens pedagógicas para os seguintes destinos:

- 1ª série: circuito Minas Colonial e Região dos Lagos;
- 2ª série: cidade de São Paulo;
- 3ª série: Estância Ecológica Sesc Pantanal.

Vê-se que, na Escola Sesc de Ensino Médio, se vivenciam experiências transformadoras e pouco observadas na realidade da educação brasileira. Para conseguir desfrutar de todas as oportunidades oferecidas, o aluno vive uma rotina intensa, compreendendo cuidados com sua organização pessoal, atividades culturais e vida acadêmica, na contrapartida por uma formação de excelência.



## 2 TEXTO E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto.

*Paulo Freire*

O constante desejo de mudança no ensino de Língua Portuguesa é uma prova de que muitos professores acreditam na possibilidade de alcançarmos um modelo mais próximo daquele que julgamos ideal. Lamentavelmente, nas conversas informais das salas de professores, ainda ouvimos relatos de atitudes acomodadas de colegas que desistiram de lutar contra um sistema educacional que por vezes parece fracassado. Soma-se a isso o despreparo de alguns que se afastaram da universidade e não investiram em formação continuada por motivos de ordem variada.

Por outro lado, nos congressos realizados frequentemente em todo o Brasil, experiências bem-sucedidas mostram práticas que aproximam os estudantes de sua língua materna e literatura correspondente. Tais testemunhos servem de estímulo para que novas estratégias façam parte do cotidiano escolar, fortalecendo as possibilidades de transformação na relação ensino/aprendizagem.

Há cinco anos, uma equipe de educadores vem tentando modificar paradigmas educacionais e fazer valer a ideia de um Ensino Médio Inovador, como sugere a Portaria nº 971<sup>2</sup>, de 9 de outubro de 2009. Na Escola Sesc de Ensino Médio, realizam-se algumas das propostas do ProEMI, como a ampliação do tempo do estudante na escola e a inserção de atividades que tornem o currículo mais dinâmico.

---

<sup>2</sup> O Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI – integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação como estratégia do Governo Federal para induzir a reestruturação dos currículos do Ensino Médio.

Na área de Códigos e Linguagens, o primeiro passo para uma mudança significativa foi o reconhecimento de que, na escola, o contato com a língua (materna ou estrangeira) precisava ser constante para que o aluno se familiarizasse com sua estrutura e pudesse colocar em prática os conteúdos estudados. Por isso, as primeiras turmas da Escola Sesc tinham aulas de Língua Portuguesa e Literatura todos os dias da semana. O método favoreceu a realização de atividades diversificadas e permitiu que os docentes ampliassem o tempo de observação de seus educandos, possibilitando a criação de novas estratégias de ensino.

Com o tempo, para ficar de acordo com questões trabalhistas e atender a necessidades pessoais e acadêmicas dos professores, a instituição precisou fazer alguns ajustes na grade de horários, o que impediu a permanência da prática iniciada. Apesar disso, outras atividades – como as oficinas do currículo diversificado – permitiam que a ideia inicial não se perdesse.

Nas aulas, sempre consideramos o trabalho com o texto como o principal meio de garantir que o aluno perceba a realização da língua de forma viva, em constante processo de transformação e adequação aos diferentes contextos. Sem desprezar o estudo da gramática, uma gama de gêneros textuais ocupa o planejamento das três séries cursadas na escola. A relação entre os recursos utilizados na construção do texto e o tema abordado é um dos pontos de partida para as análises. Além de reconhecer as características dos gêneros pelas leituras sugeridas e compartilhadas, os discentes reproduzem modelos dos textos que transitam no cotidiano e que facilitam o envolvimento nas diversas situações de comunicação a que somos constantemente expostos.

O acompanhamento anual dos estudantes nos remete a resultados satisfatórios decorrentes da metodologia adotada – que inclui leituras variadas e frequentes; produções textuais em sala de aula e fora dela; dupla correção dos textos pelos professores; reescrita das redações e observação e análise da língua (e da gramática!) em sua expressão diária.

Como embasamento para a prática, algumas correntes de estudo são adotadas pelos docentes da equipe em questão. As experiências anteriores dos profissionais, incluindo seus estudos de pós-graduação, permitem, de fato, que o planejamento do currículo leve em consideração correntes como a da Linguística Textual, que sustenta as reflexões deste capítulo. As considerações teóricas apresentadas a seguir vão ao encontro da proposta do Programa de Leitura da

Escola Sesc de Ensino Médio: acompanhar o desenvolvimento dos alunos no que diz respeito à apropriação do texto – especialmente o literário – e à utilização da compreensão textual como instrumento para suas práticas sociais.

## 2.1 Texto e textualidade

Tradicionalmente, vê-se o texto na escola como uma ferramenta didática para apresentar conceitos ou introduzir questões que fazem parte do planejamento das disciplinas. Na educação infantil, boa parte do tempo em que os alunos permanecem na escola é dedicada à contação de histórias, o que garante que todo indivíduo que passa pelos bancos escolares estabeleça algum contato com o texto, mesmo que a relação diminua ou se interrompa nas etapas seguintes de sua formação.

De acordo com a vertente teórica de cada estudo, são muitas as possibilidades de resposta para o conceito de **texto**. Em uma primeira concepção, segundo Costa Val (1999), considera-se o texto uma unidade formal, material, composta de constituintes linguísticos que se devem mostrar integrados, permitindo o reconhecimento de um todo coeso e significativo, já que se constitui também como uma unidade semântica. Do ponto de vista sociocomunicativo, é uma unidade de linguagem em uso, por isso alguns elementos característicos do ato de comunicação, como a intenção do produtor, são essenciais para a construção do sentido.

Compreende-se que a apreensão do sentido do texto é um elemento de suma importância na constituição do sujeito como ser social. Para Koch (2003, p. 17), o texto seria “o próprio *lugar* da interação e os interlocutores, como sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e são construídos” (grifo da autora). Essa concepção enxerga a compreensão do texto como atividade interativa de produção de sentidos que se relaciona profundamente com os saberes e o conhecimento de mundo do leitor. Tal percepção entende que o sentido do texto não é preexistente à leitura, portanto só é construído na interação texto-leitor, exigindo de quem entra em contato com a escrita a capacidade de, além de decodificar o código, relacioná-lo com as informações pertinentes para aquele contexto. Logo, a compreensão ultrapassa o nível da decodificação e do reconhecimento do sentido das palavras e

estruturas textuais, passando a ser uma atividade dialógica complexa que, além de considerar os elementos linguísticos componentes do texto, requer do leitor a mobilização de uma série de saberes que o levarão ao sentido global da leitura.

Conseqüentemente, a interação autor-texto-leitor é o que constrói e resulta no produto considerado texto, tendo em vista que o autor pressupõe a participação do leitor na construção de sentido. Allende; Condemarín (2002, p. 126-127) lembram que “a compreensão do texto não requer que os conhecimentos do texto e do leitor coincidam, mas que possam interagir dinamicamente”.

Na tentativa de produzir sentidos, o indivíduo aciona “estratégias sociocognitivas” que mobilizam vários tipos de conhecimento armazenados na memória. Esses conhecimentos constituem os “modelos de situação” ou “frames”<sup>3</sup>, que resultam de experiências do cotidiano e contribuem, cada vez que se repetem, para o arquivamento de informações, tornando-se comuns aos membros de uma cultura ou de certo grupo social, e indicando como agir em situações específicas. Tais modelos constituirão o chamado **contexto**, um dos conceitos centrais da Linguística Textual.

Ao tratar da concepção de contexto – elemento-chave na construção de sentidos –, Koch faz constante referência à metáfora do *iceberg*, que indica a necessidade de considerar-se, além das ideias explícitas do texto, o implícito que fundamenta a interpretação. Depois de anos de pesquisas na área da Linguística Textual, o contexto sociocognitivo tornou-se foco, entendendo-se que, para duas ou mais pessoas se compreenderem, seus contextos sociocognitivos precisam compartilhar-se minimamente. Na interação, os participantes do ato comunicativo ajustam-se aos contextos, ampliando-os ou alterando-os.

Segundo Koch & Elias (2011a, p. 63), “o contexto, portanto, é indispensável para a compreensão e, desse modo, para a construção da **coerência textual**”. São seus componentes “não só o **cotexto**, como também a **situação de interação imediata**, a **situação mediata** (entorno sociopolítico-cultural) e o **contexto cognitivo dos interlocutores**” (grifos das autoras). Desses elementos, o último parece o mais importante, uma vez que agrupa todos os tipos de conhecimento

---

<sup>3</sup> Segundo Koch.; Elias (2011a, p. 56), “os conjuntos de conhecimentos, socioculturalmente determinados e vivencialmente adquiridos, sobre como agir em situações particulares e realizar atividades específicas vêm a constituir o que chamamos de ‘frames’, ‘modelos episódicos’ ou ‘modelos de situação’”.

armazenados na memória dos envolvidos na enunciação. Reproduz-se, a seguir, a listagem dos conhecimentos (2011a, p. 62-63):

- o conhecimento linguístico propriamente dito;
- o conhecimento enciclopédico, quer declarativo (que recebemos pronto, introjetado em nossa memória “por ouvir falar”), quer episódico (“*frames*”, “*scripts*”) (adquirido através da convivência social e armazenado em “bloco”, sobre as diversas situações e eventos da vida cotidiana;
- o conhecimento da situação comunicativa e de suas “regras” (situacionalidade);
- o conhecimento estilístico (registros, variedades de língua e sua adequação às situações comunicativas);
- o conhecimento de outros textos que permeiam nossa cultura (intertextualidade).

São esses os saberes dos interlocutores acionados para a interpretação de um texto; logo, o contexto caracteriza-se como um “conjunto de suposições” baseadas em tais conhecimentos. Para levar o interlocutor a recorrer ao conjunto, o locutor utiliza estratégias de “sinalização textual”. Na interação oral e face a face, os sinais recuperam-se, repetem-se ou modificam-se, caso não compreendidos. Na escrita, a contextualização difere da oralidade pelo distanciamento dos interlocutores. Ao escrever, o produtor do texto subentende certas informações, supondo que seu leitor as detém ou que serão recuperadas por meio de inferências. Dessa forma, o leitor precisa compreender as sinalizações e lançar mão do que tem à disposição para completar os sentidos do texto.

Para realizar tal tarefa, conhecer outros textos pode ser uma necessidade; assim, a **intertextualidade** é um dos fatores que influenciam diretamente na recepção textual. Valente (2002, p. 177) destaca que quem desconhece esse aspecto de textualidade encontra dificuldades na leitura de textos que o incorporam, já que “o domínio de tal recurso permite a compreensão plena da mensagem e, conseqüentemente, a verdadeira fruição dela”.

Inúmeros textos só fazem sentido quando associados a outros, que esclarecem seu contexto. A relação pode ser direta ou indireta e o resgate da informação vir de um conhecimento prévio particular ou de memória social da coletividade, presente em enunciados bastante divulgados pela mídia, por exemplo. Pelas possibilidades de constituição, Koch; Elias (2011a) dividem a intertextualidade como explícita e implícita: na primeira, há citação da fonte do intertexto, a exemplo das passagens que mencionam o autor referido e dos discursos relatados; na segunda, não há citação expressa da fonte, é papel do leitor – no caso do texto escrito – buscá-la em sua memória, exigindo maior grau de informatividade e “conhecimento de mundo”. O último tipo é também usado como estratégia de produção de efeitos de sentidos, como a ironia, o humor e a conotação, recursos encontrados frequentemente na literatura, na publicidade e na música.

Outro fator que contribui diretamente para a interpretabilidade é a **coerência**, já que um texto só será coerente quando fizer sentido para o leitor. Na leitura, é importante que se compreenda o sentido global, cuja base é uma “*continuidade de sentidos* entre os conhecimentos ativados pelas expressões do texto” (BEAUGRANDE; DRESSLER e MARCUSCHI *apud* KOCH; TRAVAGLIA, 2003, p. 26). Essa sequência representa a relevância e a possibilidade de acesso às informações textuais implícitas e suas etapas podem ligar-se aos diversos tipos de coerência, como listam Koch; Elias, mencionando os estudos de Van Dijk; Kintsch:

- A **coerência sintática** encontra-se no uso adequado das estruturas linguísticas e dos recursos coesivos que facilitam a compreensão dos significados expressos pelo universo gramatical;
- A **coerência semântica** está pautada no **princípio da não contradição**, exigindo que a relação entre as estruturas do texto seja semanticamente coerente;
- A **coerência temática**, por sua vez, relaciona-se à capacidade de selecionar adequadamente o que é relevante para o tema em desenvolvimento;
- A **coerência pragmática** tem a ver com a intenção dos atos de fala textuais, que se devem relacionar, obedecendo a possíveis condições de realização;

- A **coerência estilística** liga-se à maneira como os usuários da língua apropriam-se, por exemplo, do léxico e das estruturas sintáticas, usando, quando necessário e conveniente, estilos diversos;
- A **coerência genérica** diz respeito às exigências do gênero textual, considerando os tipos de coerência já citados para que se compreenda o texto como um todo.

A divisão proposta por Van Dijk & Kintsch chama a atenção para diferentes aspectos de um mesmo fator de interpretabilidade. Percebe-se que o sentido do texto só se completa quando todos esses níveis agem em conjunto.

Para auxiliar o leitor na interpretação dos enunciados, une-se à coerência a chamada **coesão**, que se revela na superfície do texto por meio de marcas linguísticas cuja função é estabelecer relações na organização sequencial do texto. De acordo com Halliday & Hasan (1976, p. 4), “a coesão ocorre quando a interpretação de algum elemento no discurso é dependente da de outro. Um pressupõe o outro, no sentido de que não pode ser efetivamente decodificado a não ser por recurso ao outro.” Nessa visão, a coesão é parte do sistema da língua e, apesar de estabelecer relações semânticas, realiza-se pelo sistema léxico-gramatical, o que sugere formas de coesão tanto pela gramática como pelo léxico. Nas palavras de Marcuschi (*apud* KOCH, 2009, p. 17), trata-se de “uma espécie de semântica da sintaxe textual”.

Koch (2009) propõe uma divisão, em que a coesão aparece em duas grandes modalidades: a **referenciação** e a **sequenciação**. A **referencial** é o tipo de coesão constituída entre elementos do texto que permitem retomar um mesmo referente. Pode-se obtê-la por meio da **substituição** (por elipses, anáforas ou catáforas) ou da **reiteração** (por sinônimos, hiperônimos, generalizações, nominalizações ou repetições). Já a **coesão sequencial** ocorre por outros dois mecanismos: a **recorrência** e a **progressão**. O primeiro dá-se pela repetição sintática, semântica, fonológica ou mórfica; o segundo, pelo uso de termos de um mesmo campo lexical, possibilitando a *manutenção temática* ou por *encadeamentos* de ordem temporal, ordenadora, continuativa, sequencial ou conectiva.

Pelo exposto, percebe-se que coerência e coesão têm uma relação bastante estreita, em que a coesão, por meio de elementos da superfície do texto, auxilia na

concretização dos sentidos, aparecendo como uma espécie de manifestação da coerência.

Consideramos que trabalhar com tais conceitos na escola, adequando a nomenclatura ao nível de formação, mostra-se fundamental para que os alunos compreendam o que está por trás da construção textual. Se eles tomam ciência do papel dos aspectos de textualidade e compreensão do texto, tornar-se-á mais fácil reconhecer possíveis falhas em suas produções e elaborar com mais propriedade os textos que lhes são propostos na escola e nas situações do cotidiano.

## **2.2 Gêneros textuais e ensino**

O ensino de língua materna vem sofrendo modificações significativas. A abordagem dos conteúdos nos livros didáticos é prova de que, ao menos nos últimos vinte anos, novas metodologias começaram a fazer parte da sala de aula. Um exemplo claro está na maneira de analisar os textos: por muito tempo, o texto serviu exclusivamente como suporte para tópicos gramaticais e o máximo que se explorava era a busca por informações facilmente identificadas em uma leitura superficial, o que não dava ao aluno a possibilidade de usar seu conhecimento prévio e participar ativamente da construção de sentidos.

A Linguística desempenhou papel fundamental na discussão sobre as práticas de ensino e de aprendizagem da Língua Portuguesa como língua materna. Os estudos a respeito da produção de sentido em práticas de linguagem mostrou a importância de se levarem em consideração as situações de interação. A abordagem tradicional dos conteúdos, enfatizando a norma gramatical e a história da literatura<sup>4</sup>, deu vez à análise das estratégias para compreensão e produção de textos, integrando a literatura ao trabalho com a leitura.

É importante considerarmos que o ensino exclusivo da gramática normativa, em seus aspectos prescritivos ou analíticos, foi produtivo em uma época em que a escola valorizava unicamente uma variedade da língua considerada culta, de maior prestígio, usada pela classe social mais abastada. Soares (2001) justifica essa

---

<sup>4</sup> Vale lembrar que, no final do século XX, a leitura e os estudos literários integravam a disciplina Língua Portuguesa no currículo oficial.



ressalva lembrando que a disciplina *Português* só passou a integrar o currículo nas últimas décadas do século XIX, seguindo o modelo – visto como eficaz – do ensino de Latim, que acompanhava a elite brasileira depois da alfabetização em língua materna.

Com a nova perspectiva do uso da língua nas relações sociais entre os indivíduos, constatou-se que a comunicação se realiza pela produção e recepção de diferentes gêneros textuais orais e escritos. Isso motivou a incorporação da questão do gênero aos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, no final do século XX. Os PCN (2002a, p. 21) recomendavam:

Os gêneros discursivos, cada vez mais flexíveis no mundo moderno, nos dizem sobre a natureza social da língua. Por exemplo, o texto literário se desdobra em inúmeras formas; o texto jornalístico e a propaganda manifestam variedades, inclusive visuais; os textos orais coloquiais e formais se aproximam da escrita; as variantes linguísticas são marcadas pelo gênero, pela profissão, camada social, idade, região.

A partir daí, o ensino de leitura e produção de textos vinculou-se aos gêneros textuais. Pelo fato de o estudo tratar dessa esfera de ensino, faz-se necessário apresentar, além de um recorte teórico, como tal metodologia vem-se desenvolvendo nas escolas e de que forma isso contribui para o crescimento do aluno. Inserimos os comentários a respeito da prática logo após as considerações teóricas dos estudiosos pesquisados.

Segundo Bakhtin (2003), apesar de cada enunciado particular ser individual, a língua elabora tipos de enunciados relativamente estáveis em cada campo de utilização. Essa regularidade permite a identificação de gêneros textuais, ou gêneros do discurso<sup>5</sup>, caracterizados pelo conteúdo temático, pelo estilo e pela construção composicional. O estudioso ressalta que, pelo fato de os diversos campos da atividade humana se ligarem ao uso da linguagem, “compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana” (2003,p.261). Assim, a diversidade e a riqueza dos gêneros textuais são infinitas, possibilitando que se diferenciem de acordo com o campo do saber.

Oliveira (2007, p. 83) relaciona o conceito de Bakhtin com o de contrato de comunicação, lembrando que

---

<sup>5</sup>Neste trabalho as terminologias “gênero textual” e “gênero discursivo” serão empregadas como equivalentes.

cada gênero textual está associado a um **contrato de comunicação**, ou seja, a um conjunto de “direitos” e “deveres” de quem produz o texto e de quem o interpreta. Cada gênero, de acordo com o contrato de comunicação que a ele subjaz, aceita determinada temática, determinada macroestrutura textual, certas estruturas sintáticas, certo vocabulário etc. e rejeita outros. (grifo do autor).

Por serem as esferas de utilização da língua bastante heterogêneas, os gêneros também apresentam tal característica; assim, Bakhtin os distingue entre primários e secundários. Estes são produzidos em situações de interação social mais complexas e organizadas, como no meio artístico, científico e sociopolítico; aqueles, formados nas condições de comunicação cotidiana, a exemplo do diálogo e da carta.

Historicamente, observa-se que os gêneros expandiram-se através do tempo, de acordo com as necessidades sociais. Marcuschi (2007) lembra que povos de cultura fundamentalmente oral desenvolveram um conjunto restrito de gêneros. Após a invenção da escrita, o número ampliou-se, caracterizando de forma mais específica tal modalidade de expressão. Com o passar do tempo, a difusão da imprensa possibilitou a expansão dos gêneros textuais, revelando a ampliação cultural da sociedade e integrando-os funcionalmente dentro dessas culturas. No último século, os avanços tecnológicos – especialmente o computador e sua aplicação, a internet – propiciaram o aparecimento de inúmeros gêneros textuais, que atuam diretamente nas atividades comunicativas cotidianas. Alguns dos mais comuns hoje em dia, como o *e-mail*, surgiram em decorrência da tecnologia.

Pela grande quantidade de gêneros conhecidos e por seu dinamismo – ao atenderem às práticas sociocomunicativas –, não é possível um levantamento e uma classificação exata de tais textos. De acordo com a necessidade dos usuários da língua, pode criar-se um novo gênero ou transformar um já existente. Uma propriedade comum aos gêneros emergentes é a mistura de características que permitem identificar parte de gêneros prévios dentro de um novo. Além de provar que aqueles não são inovações absolutas, tal detalhe mostra que é possível aproveitar-se dos gêneros já existentes para atingir objetivos novos, dentro de um quadro comunicativo diferente. Marcuschi (*op. cit.*) o ilustra, chamando a atenção para a importância da forma de certos gêneros. Apesar de os aspectos sociocomunicativos e funcionais serem mais determinantes do gênero do que

propriamente a forma, em alguns casos, é ela que o indica. O suporte também pode ser fundamental para caracterizá-lo, como mostra o estudioso no exemplo reproduzido a seguir:

Suponhamos o caso de um determinado texto que aparece numa revista científica e constitui um gênero denominado “*artigo científico*”; imaginemos agora o mesmo texto publicado num jornal diário e então ele seria um “*artigo de divulgação científica*”. É claro que há distinções bastante claras quanto aos dois gêneros, mas para a comunidade científica, sob o ponto de vista de suas classificações, um trabalho publicado numa revista científica ou num jornal diário não tem a mesma classificação na hierarquia de valores da produção científica, embora seja o *mesmo texto*. (2007, p. 21).

Vê-se que um **mesmo texto** nem sempre pertence a um **mesmo gênero**, porque o suporte pode alterar suas características ou finalidades, mostrando que a identificação não deve ser mecânica e categorizada.

As observações teóricas presentes neste trabalho visam a apontar as possibilidades de observação dos gêneros textuais a fim de contribuir para as atividades propostas pela escola, tendo em vista que conhecê-los melhor facilita a produção e a compreensão textual, além de revelar uma maneira de se lidar com a língua em autênticos e diversos usos do dia a dia.

A Linguística ajudou a trazer à tona o debate de que as línguas variam no espaço e no tempo, o que a escola não poderia ignorar. Tal reconhecimento interfere diretamente na elaboração dos planejamentos escolares e na dinâmica de ensino e de aprendizagem, ao salientar a necessidade de se levar à sala de aula, além dos textos literários, os que circulam diariamente pela sociedade.

Hoje, os livros didáticos e as propostas de ensino em geral procuram criar situações mais legítimas de uso dos vários gêneros textuais no trabalho com a leitura e a produção de texto, seguindo as Orientações Curriculares para Ensino Médio. Ao partir de textos reais e explorar suas características, o professor mostra ao aluno como a relação com o gênero é natural em seu cotidiano e enfatiza a importância de reconhecer a diversidade de textos existentes ao seu redor, uma vez que os estudantes precisam dominá-los para ampliar a sua competência de atuação social. Dessa forma, a seleção dos gêneros apresentados na escola deve preocupar os educadores, pois quanto maior a diversidade e quanto mais o instrumento didático aproximar-se da realidade, mais eficiente o trabalho.

Na escola, os gêneros textuais são expostos ao longo da educação básica, de acordo com critérios julgados pelos professores, na tentativa de inseri-los no currículo no momento em que o aluno estará mais preparado para compreendê-los. História em quadrinhos, bilhete, carta, cartaz, poema, fábula, conto, anúncio, crônica, romance, resumo, notícia e artigo de opinião são alguns dos exemplos de textos com os quais a escola trabalha, baseando-se na necessidade de levar o educando a reconhecer suas características e, muitas vezes, produzi-los, em situações nem sempre próximas à realidade, já que, dessa maneira, o gênero deixa de ser somente um instrumento de comunicação, passando a um objeto de ensino-aprendizagem. Salienta-se que a produção de gêneros que circulam apenas no universo escolar pode tornar-se artificial, não contribuindo para o desenvolvimento social do aluno e não dando conta da proposta oficial de ensino do país. O caso da “redação escolar”, gênero já consagrado no contexto, justifica-se pela exigência dos concursos para ingresso em órgãos públicos, algumas empresas do setor privado e acesso a instituições de ensino superior, inclusive por meio das propostas do Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM).

Para Koch; Elias (2011a), o reconhecimento dos gêneros textuais faz-se por meio de uma “competência metagenérica” que possibilita uma interação conveniente, na medida em que os indivíduos envolvem-se nas práticas sociais. Tal capacidade permite que se reconheçam os gêneros por sua composição, conteúdo, estilo, propósito comunicacional e modo de veiculação. A ideia das autoras iguala-se ao ponto de vista de Bakhtin (2003, p. 283), quando aponta que:

Nós aprendemos a moldar o nosso discurso em formas do gênero e, quando ouvimos o discurso alheio, já adivinhamos o seu gênero pelas primeiras palavras, adivinhamos um determinado volume (isto é, uma extensão aproximada do conjunto do discurso), uma determinada construção composicional, prevemos o fim, isto é, desde o início temos a sensação do conjunto do discurso que em seguida apenas se diferencia no processo da fala.

A articulação entre as práticas sociais e o trabalho com os gêneros na escola sinaliza que é ineficaz desconsiderar os aspectos comunicativos e interacionais que revelam a função dos textos dentro da sociedade. Se os ensinamentos ficarem restritos aos conteúdos formais ou estruturais, no intuito de simplesmente identificar os gêneros e diferenciá-los, o papel do mediador desse estudo – o professor – é

reduzido e não se atinge o propósito de proporcionar ao aluno o domínio da compreensão e da produção de textos.

Além do estímulo para a inserção de novos gêneros nos livros didáticos e no material preparado pelos docentes, é preciso que o trabalho com os gêneros que há muito aparecem na escola se aprofunde e fique adequado às orientações mais recentes, baseadas nos estudos do texto inserido nas práticas cotidianas de linguagem. Se a literatura não se aproxima do dia a dia da maior parte dos alunos, a leitura de contos e crônicas justifica-se pelo compromisso da escola de dar espaço privilegiado a textos que representem a cultura e a memória nacional. Tal contato estimula a reflexão sobre o mundo, propiciando a formação humanística e crítica dos educandos. As Orientações Curriculares para o Ensino Médio citam Antonio Candido, ao afirmar ser fundamental “experienciar situações em que se reconheça o trabalho estético da obra literária, identificando as múltiplas formas de expressão e manifestação da(s) linguagem(ns) para levar a efeito um discurso.” (*apud* BRASIL, 2006, p. 33).

Ao decidirem com quais gêneros trabalhar nas atividades de ensino, já que seria praticamente impossível lidar com todos, os professores devem priorizar aqueles com os quais se possa fazer uma abordagem aprofundada e que realmente produza sentido para o estudante. Para isso, é importante discutir os critérios de escolha durante o planejamento e, quando necessário, fazer alterações que atendam às necessidades dos alunos.

Na Escola Sesc, os gêneros textuais são trabalhados ao longo dos três anos do Ensino Médio, contemplando as tipologias textuais, que designam uma espécie de sequência definida pela composição: narração, descrição, exposição, argumentação e injunção. No Programa de Leitura da escola, os gêneros são determinados de acordo com o objetivo da atividade proposta. Se o debate é, por exemplo, sobre um assunto da atualidade, artigos de opinião e reportagens compõem o repertório de leitura. No *Clube de Leitores*, que trabalha especificamente com o texto literário, são os contos e as crônicas que levam os alunos à troca de experiências. A escolha dos gêneros justifica-se, inicialmente, pela limitação temporal do encontro com os alunos, apenas 55 minutos. Por isso, sua extensão condensada facilita o aprofundamento da discussão. A seguir, destacamos breves considerações sobre tais gêneros que, no capítulo 4, em que detalharemos a metodologia do projeto, justificarão a abordagem com a leitura.

### 2.2.1 O gênero conto

A origem da palavra conto não é precisa por confundir-se com a ideia de quantidade do verbo contar. Segundo o raciocínio, designava inicialmente a enumeração de objetos e, com o passar do tempo, recebeu também o sentido de enumerar fatos. A origem do gênero é igualmente imprecisa e mistura-se à história da humanidade, indicando registros em inúmeros povos e épocas.

Da oralidade para a escrita, muitas mudanças aconteceram, ao longo dos séculos, alterando forma e conteúdo. Do século XVII ao XIX, ilustres representantes do gênero foram revelados, como Andersen, Perrault, os irmãos Grimm e Poe, que inovou na temática de seus textos. No século XIX, em especial, o conto era considerado nobre, forma tipicamente literária e ganhou a atenção daqueles que se voltavam para o romance. Na época, a expansão da imprensa contribuiu para a divulgação em revistas e jornais.

Os séculos XIX e XX foram marcados pelo número elevado de contistas de talento compondo “obras de primeira grandeza, numa aceleração antes desconhecida” (MOISÉS, 1977, p. 122). Na literatura estrangeira, destacam-se Hemingway, Balzac e Joyce; na nacional, Machado de Assis, Lima Barreto, Orígenes Lessa e Lygia Fagundes Telles, dentre tantos outros.

Atualmente, alguns escritores baseiam-se no tempo de leitura para a produção, reinventando o gênero com os microcontos, por exemplo; outros usam como critério o impacto que o enredo pode causar ou a fragrância do momento, como a crônica. Alguns dos autores contemporâneos foram responsáveis pelas alterações na forma, acentuando sua brevidade na justificativa de adequar os textos à velocidade do mundo moderno. Heloisa Seixas, Bernardo Carvalho, Miguel Sanches Neto e Rubens Figueiredo são alguns dos nomes da nova geração de contistas brasileiros.

Mesmo com as mudanças e as adequações à época, a característica mais importante do conto, sua unidade dramática, conserva-se ainda hoje. Se o romance e a novela – gêneros também narrativos – constituem-se por vários conflitos, o conto focaliza-se em uma única ação que centraliza todo o enredo. Os outros elementos da narrativa, como espaço e tempo, também são objetivos e apresentados somente em detalhes que contribuem para o conflito. A linguagem sem excessos é pensada e

medida para conquistar o leitor e garantir sua atenção para a unidade do texto. Para não destoar de toda a economia de elementos, o número de personagens é reduzido. Cria-se um conto com apenas uma ou duas personagens, que tendem a ser planas, revelando só um recorte de sua personalidade, em curto período de tempo.

Alguns autores, como Machado de Assis, quebram o modelo do gênero, apresentando aos leitores, com minúcia, personagens que mostram o que são em essência e não apenas no “fragmento de vida” do conto. Exemplo de tal (des)construção está em “O espelho – esboço de uma nova teoria da alma humana”<sup>6</sup>, no qual reconhecemos a visão machadiana acerca da alma humana. Na sala de aula, a quebra do padrão aparece como rica possibilidade de questionar o limite entre os gêneros e as características que os definem, fazendo os alunos refletirem sobre conceitos previamente definidos.

No que se refere à temática, com base nas características principais do gênero conto, há diferentes formas de apresentá-lo. Pelo histórico da tradição, Freitas (2007, p. 29-30) destaca algumas, reproduzidas a seguir:

- **conto fantástico:** de criação atribuída ora ao alemão Ernst Theodor Amadeus Hoffmann, ora ao francês Jean-Jacques Ampère, é a narrativa curta inspirada na ilusão e, muitas vezes, no fantasmagórico, sem confundir-se com as narrativas maravilhosas, como as de Charles Perrault, ligadas à fantasia pura;
- **conto moral:** de bastante prestígio no passado, surgiu como continuidade das fábulas, com o mesmo objetivo de mostrar exemplos acompanhados de uma moral. Na Idade Média, se usava para tornar mais estimulantes os sermões religiosos;
- **conto policial:** caracteriza-se pela presença de detetives habituados a resolver crimes por meio de pistas e inteligentes deduções. Magalhães Júnior (1972) identifica a origem desse tipo de conto na Bíblia, especialmente nas passagens que mencionam as descobertas do profeta Daniel. Das muitas histórias criadas ao longo do tempo, foi na

---

<sup>6</sup> In: FREITAS, F.; AMARO, V. (orgs.). *Machado de Assis por jovens leitores*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011, 67-75.

figura do detetive inglês Sherlock Holmes que o conto policial se eternizou.

Na escola, identificar as características do gênero e diferenciar os tipos de conto contribui para despertar no aluno o desejo pela análise textual e perceber as marcas linguísticas que contribuem para a textualidade e a interpretabilidade do texto.

### 2.2.2 O gênero crônica

O que se entende por crônica hoje se afasta bastante da definição primeira da palavra, que remete à narração histórica feita cronologicamente. Dos registros detalhados sobre terras descobertas no período das Grandes Navegações até a crônica publicada em jornais em revistas atuais, algumas características definiram-se, permanecendo a mais marcante delas: o registro do circunstancial.

Antonio Candido (1992) nos lembra de que o modelo da crônica contemporânea nasceu, no Brasil, sob a forma do folhetim, com comentários e registros da vida cotidiana do momento. Como um artigo de rodapé, trazia questões do dia sobre política, arte, literatura, ou o que mais interessasse à sociedade. Aos poucos o folhetim mudou de forma até chegar ao que é hoje.

José de Alencar e Machado de Assis aventuraram-se a produzir o gênero considerado muitas vezes um “suplício” por “obrigar um homem a percorrer todos os acontecimentos, a passar do gracejo ao assunto sério, do riso e do prazer às misérias e às chagas da sociedade [...]” (José de Alencar *apud* BENDER; LAURITO, 1993, p. 17). O comentário publicado no *Correio Mercantil* mostra que é antiga a abordagem metalinguística dos cronistas. Se não há assunto para o dia, a falta de imaginação e as noites de sono roubadas são material para produzir um texto com data marcada para entrega.

Além disso, já naquela época, discutia-se a ideia da crônica como a literatura do jornal, a exemplo das palavras de Machado de Assis:



[...] o folhetim nasceu do jornal, o folhetinista por consequência do jornalista. Esta íntima afinidade é que desenha as saliências fisionômicas na moderna criação.

O folhetinista é a fusão admirável do útil e do fútil, o parto curioso e singular do sério, consorciado com o frívolo [...](*apud* BENDER; LAURITO, 1993, p. 20).

No caso, o suporte do gênero leva muitos a questionarem o valor literário da crônica, entretanto o desafio de se produzir tal texto está em transformar o fato, a simples informação, em texto artístico, apresentando subjetividade e quase sempre se afastando da linguagem denotativa. No diálogo entre cronista e leitor, a arte vem pelo refinamento daquilo que parece tão familiar e se mostra claro sem ser simplista. Os grandes cronistas transcendem a efemeridade jornalística nas produções que, mesmo com referências temporais que poderiam datar e limitar o texto, permanecem e se enraízam em livros. Para ratificar o fazer literário, Freitas (2007, p. 41) retoma as palavras de Artur da Távola: “a crônica é a literatura do jornal e o jornalismo da literatura, e o cronista é o poeta dos acontecimentos do dia a dia”.

O gênero caracteriza-se pela linguagem leve, com temática que trata desde os sentimentos mais comuns para o homem – como dor, alegria, saudade e ressentimento – até assuntos políticos, esportivos ou breves observações do cotidiano em geral, como uma cena vista pela janela.

Assim como para o conto, alguns estudiosos propõem uma categorização do gênero, de acordo com a natureza do assunto abordado ou com a estrutura do texto. Para Afrânio Coutinho (1967), as crônicas se classificam em:

- **crônica narrativa:** tem como eixo uma história, aproximando-se do conto;
- **crônica metafísica:** caracterizada por conter reflexões filosóficas sobre o homem e os acontecimentos que o cercam;
- **crônica-poema em prosa:** chamada por alguns de crônica lírica, traz à tona os aspectos sentimentais, nostálgicos e extravasa a alma do artista ao deparar-se com o espetáculo da vida, as paisagens ou qualquer episódio significativo para ele;
- **crônica-comentário:** aquela em que o cronista tece comentários sobre os acontecimentos cotidianos, apresentando uma visão crítica da realidade. Em alguns casos, aproxima-se do ensaio.

Acrescenta-se à listagem a **crônica de humor**, tão comum hoje em dia. Geralmente com o intuito de criticar os costumes, autores como Luis Fernando Veríssimo provocam o riso usando a linguagem de maneira sábia e séria, mas cheia de ironias – o que exige participação direta e atenta do leitor para completar os sentidos do texto.

Certamente, a classificação apresentada não é rígida e permite, inclusive, que os tipos se combinem, revelando a plasticidade do gênero e a criatividade dos autores. A mistura é rico material para o trabalho escolar por ilustrar que as particularidades dos gêneros textuais se relacionam à necessidade de comunicação estabelecida pelo produtor da mensagem, o que reforça e torna clara a característica multiforme dos gêneros.

### 3 LEITURA, LEITORES E ESCOLA

Meu pai montava a cavalo, ia para o campo.

Minha mãe ficava sentada cosendo.

Meu irmão pequeno dormia.

Eu sozinho menino entre as mangueiras

lia a história de Robinson Crusóé,

comprida história que não acaba mais.

[...]

Lá longe meu pai campeava

no mato sem fim da fazenda.

E eu não sabia que minha história

era mais bonita que a de Robinson Crusóé.

*Carlos Drummond de Andrade*

Para introduzir o capítulo, mostramos um pouco da história do livro, com o objetivo de se entender melhor o lugar desse objeto na sociedade brasileira. Tratamos, também, de como se vê a leitura sob diferentes pontos de vista, especialmente os daqueles que a estudam pela ótica do ensino. Finalizamos apresentando o que os documentos oficiais sinalizam sobre o assunto.

#### 3.1 Um breve histórico do livro no Brasil

A história do livro no Brasil começou tardiamente. No período colonial, o intuito de evitar a propagação de ideias progressistas e revolucionárias levou a Coroa Portuguesa a proibir todo tipo de reprodução impressa. Entre o descobrimento e a chegada da família real à colônia – quando as publicações foram liberadas –, as pessoas que viviam no país só tinham acesso aos livros se os importassem de Portugal, o que gerava, além da burocracia, custos elevados. Isso fez com que a população ficasse afastada das obras em geral por bastante tempo.

Alguns indivíduos, no entanto, venciam as etapas da importação e constituíam, aos poucos, variados acervos. A maioria das bibliotecas formadas no período colonial pertencia ao clero e apontava sua erudição. Nas coleções, além dos títulos religiosos, estavam clássicos da literatura, pensadores da Antiguidade, livros de ciência, história e dicionários. El Far (2006) salienta que é provável que muitos dos livros reunidos naquele período tenham dado suporte ideológico para os participantes da Inconfidência Mineira, já que obras proibidas do Iluminismo francês também foram encontradas na biblioteca do cônego Luís Vieira da Silva.

Com a vinda da família real para o Rio de Janeiro, aconteceram mudanças significativas na nova sede do Estado português. Uma das iniciativas de D. João VI foi fundar, logo após a sua chegada, a Imprensa Régia, com o objetivo de divulgar leis e documentos do serviço da realeza. Em decorrência da intenção de criar um ambiente aristocrático na colônia, rapidamente surgiram demandas de publicação de outros gêneros textuais, como os literários e de conhecimento geral – o que deu à Imprensa Régia um uso mais disseminado.

Por conta do volume de textos impressos, o governo começou a preocupar-se com o conteúdo desses escritos e conferiu à *Mesa do Desembargo do Paço* o encargo da censura, cuja tarefa era fiscalizar importações e exportações, e também analisar o conteúdo de cada obra e todas as impressões feitas. Durante a vigência da censura, que permaneceu até a Proclamação da Independência, publicaram-se milhares de textos, como romances, poesias, peças teatrais e sermões, além dos documentos oficiais de caráter político.

Paulatinamente, o livro tornou-se comum na corte, incentivando a abertura de mais tipografias. Um marco da valorização desse objeto foi a transferência da Real Biblioteca de Lisboa para o Rio de Janeiro, motivo de prestígio para o rei. Cercar-se do conhecimento, representado por uma vasta coleção de títulos de temática ampla e diversificada, conferia à monarquia a ideia favorável de poder e erudição.

Por volta de 1820, alguns europeus viram na colônia portuguesa uma oportunidade de expandir o comércio de obras reconhecidas no Velho Mundo, uma vez que as camadas mais nobres da corte demonstravam claro interesse por tais leituras. Na época, também vieram para o Brasil especialistas em impressões e publicações, como o francês Pierre Plancher, que editou novelas e periódicos, incluindo o *Diário Mercantil*, que passou a chamar-se *Jornal do Commercio*, vendido no Rio de Janeiro até hoje.

No mesmo período, foi inaugurada por Eduardo Laemmert a Livraria Universal, posteriormente intitulada de E. & H. Laemmert, Mercadores de livros e Música, quando seu irmão Henrique juntou-se à sociedade em 1838. Os Laemmert investiram fortemente no mercado editorial e publicaram o importante *Almanaque Laemmert*, contendo informações comerciais, financeiras e sociais sobre o Rio de Janeiro. Além disso, a livraria era reconhecida por confeccionar volumes bem encadernados e ilustrados, especializando-se em obras de referência. Alguns dos marcos da Laemmert foram o sucesso de *Os sertões*, em 1902, e a abertura de filiais em São Paulo e Recife. Apesar disso, a falência da empresa veio em 1906.

Concorrente dos irmãos Laemmert, Baptiste Louis Garnier abriu no Rio de Janeiro a filial de uma das mais conhecidas livrarias de Paris e atraiu novos consumidores ao trazer a inovação de obras traduzidas para aqueles que não dominavam idiomas estrangeiros. Garnier foi um dos editores mais importantes do século XIX, publicando exemplares de Machado de Assis, José de Alencar, Olavo Bilac, e tantos outros nomes de destaque da Literatura Brasileira.

A livraria Garnier produziu luxuosas encadernações e modernizou suas publicações lançando coleções em brochura, o que possibilitava a venda a preços mais baixos. Além da conquista de um novo público leitor, a livraria congregava diariamente nomes de destaque no mundo das letras, como Joaquim Nabuco e Rui Barbosa, que iam até lá a fim de estar a par das novidades editoriais e discutir a literatura da época.

Por experiência, os estrangeiros facilmente entravam no mercado editorial da colônia, mas pouco a pouco os comerciantes brasileiros estabeleceram-se nos negócios e começaram a editar. Um deles foi Paula Brito, que principiou como aprendiz de tipógrafo e chegou a abrir sua própria livraria. Diferentemente de Garnier, o editor dava oportunidade a iniciantes, incentivando os jovens escritores da época, tal qual Machado de Assis, que teve seus dois primeiros livros publicados pelo brasileiro.

No caminho de Paula Brito, outros livreiros brasileiros lançaram autores desconhecidos, a preços baixos, e avolumaram as publicações nacionais, incluindo no universo da leitura as camadas menos abastadas da sociedade, que passaram a ver o livro como diversão. A empreitada levou ao mercado diversos gêneros textuais, somando-se aos romances, por exemplo, manuais de ajuda prática, com dicas profissionais e até receitas culinárias.

Em torno de 1870, a divulgação de livros baratos já era feita por vendedores ambulantes em lugares mais afastados do centro do Rio de Janeiro. Joaquim Manuel de Macedo, Bernardo Guimarães e Victor Hugo foram alguns dos autores publicados “para todos os bolsos e gostos” (EL FAR, 2006, p. 32). Os cariocas receberam as edições populares de maneira positiva e os livreiros deram continuidade ao investimento nesse setor da sociedade, exibindo nas livrarias romances com enredos criativos que atraíam o povo.

Nas primeiras décadas do século XX, os livros receberam o apoio gráfico das ilustrações, o que chamava ainda mais a atenção das pessoas. Jornais e revistas aproveitaram os novos recursos de impressão e juntaram-se aos livros na divulgação abrangente de ideias e informações.

Além do Rio de Janeiro, outros centros urbanos interessaram-se pela produção editorial. São Paulo, por prosperar economicamente, foi uma das primeiras províncias a seguir o exemplo da capital federal. Lá, Monteiro Lobato, com a Brasiliense, foi um dos que ampliaram o mercado editorial brasileiro, valorizando a cultura nacional e uma nova geração de escritores. Em pouco tempo, Lobato lançou títulos variados e chegou a vender milhares de exemplares de uma mesma obra.

Novos editores surgiram com o passar dos anos e diversas livrarias, como a Companhia das Letras, a Rocco e a José Olympio, aumentaram o comércio de livros no Brasil. Alguns projetos iniciados no século XIX se expandiram – a exemplo das traduções inéditas e dos volumes a baixo custo – e deram fôlego novo ao mercado algumas inovações gráficas, além da chegada de mais escritores e tradutores, que publicavam tanto literatura como livros didáticos e estudos de diversas áreas do conhecimento. Segundo El Far (2006), hoje em dia, o país conta com mais de 500 editoras distribuídas por todos os estados, entretanto o grande centro editorial continua no eixo Rio-São Paulo. Muitas das instituições são de pequeno porte, mas contribuem de maneira significativa para colocar à disposição do leitor um acervo variado.

Atualmente, apesar de os indicadores de letramento não satisfazerem o desejo de uma nação verdadeiramente leitora, a venda de livros não didáticos aumentou de maneira significativa. No topo das listas de mais vendidos, determinadas obras, em geral de ficção e de autoajuda, aparecem por semanas seguidas e envolvem os leitores de maneira que as recomendações de leitura e os comentários feitos nos

ambientes pelos quais essas pessoas circulam passam a imagem de uma comunidade leitora bem formada ou, ao menos, em viva construção.

Críticos literários, antropólogos, professores e demais interessados no fenômeno buscam respostas para o sucesso repentino de alguns livros. Certamente o grande investimento do mercado editorial influencia bastante a expansão, já que é consenso que tais escritos não atendem as expectativas dos mediadores de leitura: o oferecimento de obras de valor estético-literário, que possibilitem também transformação social, e, inclusive, ampliação do domínio da língua materna, considerando que seus autores utilizam com maestria as diversas possibilidades da língua.

A lista dos *best-sellers* é composta por livros de temáticas diversas e vez ou outra um assunto em particular chama mais atenção. Há algum tempo, um crescente interesse por história refletiu-se nas livrarias do Brasil. O jornalista Laurentino Gomes ganhou o prêmio Jabuti com o não ficção *1808*, seguido pelo lançamento de *1822*, ambos contando detalhes da permanência da corte portuguesa no Brasil. Segundo o autor, em entrevista ao jornal *Correio Braziliense online*, “[...] o crescente interesse pela história é um fenômeno mundial, de maneira nenhuma restrito ao Brasil. Não se trata da história apenas, mas de diversos gêneros que dialogam com o passado”<sup>7</sup>.

Nos últimos anos, as obras voltadas ao público juvenil trouxeram à tona a temática do universo dos bruxos e dos vampiros. Os sete volumes da série *Harry Potter* – que narra as aventuras de um bruxo dos 11 aos 17 anos, em uma escola de magia – e os cinco da saga *Crepúsculo* – a história de amor entre um vampiro e uma mortal – despertaram repentinamente uma legião de leitores adormecidos. A identificação dos jovens com esse tipo de leitura entende-se pelo fato de tais livros apresentarem personagens que vivem situações, apesar de fantásticas, muito próximas da realidade dos adolescentes, como a vida escolar e/ou o primeiro relacionamento amoroso.

Certamente não são essas as leituras que o professor de Língua e Literatura deseja ver o tempo todo nas mãos de seus alunos. É anseio de todo educador que

---

<sup>7</sup> GOMES, Laurentino. Entrevista ao jornal *Correio Braziliense online*. Disponível em: <<http://www.correiobraziliense.com.br>>. Acesso em: 15 jul. 2012.

seu aluno, ao longo da educação básica, leia um número razoável de clássicos da literatura ou, ao menos, tome conhecimento de grande parte do cânone. A leitura dos *best-sellers*, no entanto, pode ser encarada como uma grande oportunidade para aproximar o jovem dos livros, funcionando como ponto de partida para discussões que os levarão a se interessar por experiências que exijam mais dele e, por conseguinte, contribuam de maneira mais significativa para sua formação. Para isso, o mediador não deve estabelecer barreiras entre suas preferências e as dos alunos; é importante conhecer o que leem, por quais temas se interessam para que se torne mais fácil o caminho até a leitura valorizada pela escola. Vale considerar que é tendência natural o jovem afastar-se do adulto e o avanço da tecnologia do mundo atual faz com que uma atividade como a leitura esteja cada vez mais distante das práticas pelas quais a juventude se interessa – o que reforça a ideia de que a literatura de massa pode ser o caminho para a formação do leitor contemporâneo.

### **3.2 O universo da leitura**

Em um trabalho cujo viés teórico é a leitura, torna-se fundamental apresentar alguns pontos de vista sobre esse aspecto e sinalizar de que visão se partiu para as considerações feitas na metodologia exposta ao final do estudo.

Se no ato de ler está o texto como uma unidade de linguagem em uso que funciona como lugar de interação e construção de sentidos, nota-se que a simples ideia de decodificação de símbolos e passividade do leitor está descartada. Na concepção aqui apresentada, o texto só existe se lido e a leitura é uma construção ativa em que autor e leitor trabalham juntos, em momentos diferentes. O leitor é sujeito agente no ato de ler e, em cada leitura, usa as informações armazenadas ao longo de sua vivência, o que faz com que ler a mesma obra em dois momentos diferentes da vida possa representar a leitura de dois livros distintos. Manguel (1997, p. 33), ao relatar a própria história como leitor, revela: “Aprendi rapidamente que ler é cumulativo e avança em progressão geométrica: cada leitura nova baseia-se no que o leitor leu antes”.

Martins (2003) mostra que qualquer interferência pode modificar uma leitura, a qual se transforma de acordo com as circunstâncias do ato de ler. Apesar de o



leitor não perceber tais mudanças, é possível analisar de que forma elas influenciam na aproximação do objeto lido. Ao tratar das diferentes leituras, a autora faz uma divisão didática que apresenta os níveis básicos de leitura: o **sensorial**, o **emocional** e o **racional**.

O nível **sensorial** revela a impressão inicial dos indivíduos em relação à leitura e se caracteriza por uma resposta imediata àquilo que se mostra aos sentidos, indicando a aceitação ou não do leitor em um contato inicial com a obra, situação comum até mesmo no contato com a capa dos livros, que podem atrair ou afastar as pessoas. De maneira genérica, essa leitura começa muito cedo e nos acompanha durante toda a vida, já que desde pequenos, mesmo inconscientemente, reconhecemos o que gostamos ou não, sem racionalizações ou justificativas.

O segundo nível, o da **leitura emocional**, caracteriza-se pela predisposição a aceitar o que vem de fora, revelando que nem sempre é possível justificar porque uma ou outra leitura agrada. Tal nível possibilita que um leitor experiente e bastante crítico seja seduzido, por exemplo, pelo enredo de uma narrativa com pouco valor literário, mas que desperta grande carga emocional. A autora detalha que “na leitura emocional emerge a empatia, tendência de sentir o que sentiria caso estivéssemos na situação e circunstâncias experimentadas por outro [...]” (MARTINS, 2003, p. 51).

Já a **leitura racional** é a que apresenta caráter eminentemente reflexivo, dialético, consentindo que o leitor saia de si para buscar a realidade das palavras e relacioná-la ao contexto vivido. A percepção do leitor “implica uma volta à sua experiência pessoal e uma visão da própria história do texto, estabelecendo-se, então, um diálogo entre este leitor com o contexto no qual a leitura se realiza.” (MARTINS, 2003, p. 66). A importância da leitura racional está no fato de seu processo permitir a ampliação das possibilidades de leitura do texto, usando-o para fazer análises ou provar conhecimento. Por meio dela são encontradas as pistas para a construção de sentidos, resultando no nascimento do **leitor crítico**.

Maria Helena Martins lembra que os três níveis coexistem e dificilmente figuram separados, uma vez que o indivíduo tende a unir sensação, emoção e razão em todas as suas práticas. Mesmo havendo uma tendência de a leitura sensorial anteceder a emocional e a esta decorrer a racional, não há hierarquia de importância entre elas, pois o que evidencia um nível de leitura em detrimento de outro é a experiência e as circunstâncias vividas por cada leitor.

Alliende & Condemarín (2005), na obra *A leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento*, fazem uma interessante apresentação da trajetória de um leitor, desde a preparação das crianças para o mundo da leitura até a formação do leitor crítico, enfatizando a importância e a justificativa da leitura. Os autores reconhecem a atual concorrência do ato de ler com os meios de comunicação de massa baseados em imagens e tecnologia, mas sustentam a tese de que a leitura tem vantagens claras. Dentre as prerrogativas proporcionadas pelo texto, estão:

- a liberdade de escolher onde, quando, como e o que ler;
- a possibilidade de melhores condições para os desafios intelectuais;
- a expansão da memória humana;
- o poder de estímulo da imaginação.

Nos estudos sobre leitura, é consenso que a estimulação precoce do futuro leitor importa muito para iniciar a formação. Assim, o próximo tópico versa sobre o papel da escola nesse caminho, considerando as práticas normalmente desenvolvidas no ambiente escolar.

### **3.3 A formação do leitor: leitura na escola**

Quando se fala em formação de leitores, o primeiro contato com a leitura no qual se pode pensar é anterior à aquisição da palavra escrita. Ao ouvir histórias dos pais e avós, as crianças são apresentadas a um mundo de fantasia em que episódios encantadores acontecem e, nesse momento, pode começar o interesse pela leitura. A realidade mostra que nem todas as famílias se compõem de leitores e, por isso, não são todas as crianças com oportunidades de iniciar a trajetória de leitura em casa. Na verdade, no Brasil, o contato com a leitura nos primeiros anos de vida é privilégio da minoria da população. Assim, diferentes são os caminhos percorridos e muitos só entram em contato com os livros ao chegar à escola; outros, apesar do incentivo escolar, somente na vida adulta tornam-se efetivamente leitores.

Na escola, mesmo antes da alfabetização, os professores da educação infantil vão inserindo os pequenos, aos poucos, no universo dos livros e, no caso

dos que já foram apresentados a ele, dão continuidade ao trabalho iniciado pelas famílias – o primeiro passo para que se tornem leitores. Quando as primeiras palavras escritas começam a fazer parte do cotidiano, brincar com elas desperta o desejo da descoberta e pode iniciar o amor pela leitura. Por essa razão, é muito importante que a criança tenha na escola um momento reservado à iniciação do ato de ler, em espaço organizado na sala de aula ou na biblioteca. É fundamental que os mediadores se preparem para desenvolver atividades adequadas a cada etapa de escolaridade. Infelizmente, nem todos os educadores contam com uma boa formação e têm acesso à formação continuada, o que resulta, muitas vezes, em práticas sem planejamento que não revelam objetivo claro e condizente ao grupo com o qual se trabalha.

Nos livros infantis, é comum que o aparecimento do texto escrito aconteça gradativamente e obedeça a determinados padrões, como o uso de repetições e sequências narrativas previsíveis, que favorecem a identificação das palavras. Outro recurso atraente para as crianças são as canções, normalmente presentes no discurso oral, fazendo parte do cotidiano escolar. Também o não verbal é de grande valia e contribui de maneira significativa para a compreensão global da leitura. Atualmente, os ilustradores exploram cada vez mais a criação artística para atrair a atenção dos pequenos, com trabalhos extremamente elaborados e de qualidade estética.

Nessa etapa de escolaridade, as narrativas são essenciais para ajudar a organização do raciocínio infantil e apresentar o mundo real por meio da ótica da fantasia, incluindo ações, virtudes e sentimentos que ainda não fazem parte do cotidiano da criança, mas dos quais precisará e com os quais aprenderá. Nos referidos textos, é comum que animais apareçam no papel de seres humanos, como nas fábulas, e lhes sejam atribuídas características de toda ordem, inclusive as que transgridem as normas de conduta da sociedade. Colomer (2007) destaca que é uma forma de amenizar o impacto de certos acontecimentos, como a morte de um personagem, uma vez que ver isso acontecer com um animal, e não com um humano, parece mais suportável.

Na fase infantil, a leitura de ficção garante um contato necessário com a possibilidade de vivenciar experiências normalmente vividas por outras faixas etárias, como viagens a lugares distantes ou mesmo atividades profissionais. O faz de conta é parte do mundo da criança e é experimentado de várias formas,

especialmente nas brincadeiras. A literatura se pode incluir nesse jogo, garantindo a proximidade com os livros de maneira agradável. Por tal caminho, a chamada literatura infantil estimulará uma postura reflexiva e crítica em relação à realidade.

Tantas são as atividades de leitura no primeiro segmento do Ensino Fundamental que soa estranho que um aluno saia dele sem uma mínima motivação para ler. Representações de contos, rodas de leitura, recital de poemas e trocas de livros são algumas das propostas da escola. Ressaltamos a importância do planejamento prévio de todas as atividades, desde a escolha do texto até a forma de interação. Da mesma maneira, o momento de leitura precisa ser visto, inicialmente, como uma espécie de ritual, com espaço e tempo reservados e postura adequada. Ao fim da leitura, individual ou partilhada coletivamente por um mediador, trocar impressões por meio de questionamentos é essencial para que se comece a pensar sobre o lido, expressando, possivelmente, diferentes opiniões a respeito do mesmo texto. Oliveira (2008) sugere que, na dinâmica de formação de leitores, a leitura do professor se apresente como apenas mais uma entre as outras, o que possibilita a criação de um canal de comunicação em que o aprendiz se sente prestigiado.

É nas séries iniciais do Ensino Fundamental que o aluno inicia a construção de sua autonomia como leitor. O estímulo à leitura é importante para que a criança perceba isso como uma prática comum de seu cotidiano, portanto criar atividades regulares faz com que ler se torne um exercício permanente com o qual ela se acostuma aos poucos. Também nessa fase o exemplo dado pela família é precioso. Se a criança se habitua a ver os pais realizarem suas próprias leituras, o universo dos livros lhe parecerá natural e pertencer a ele será um desejo para que possa integrar aquela família de forma plena, praticando as mesmas atividades que os demais membros da casa. Como já mencionamos, lamentavelmente, tal prática ainda não é comum na sociedade brasileira.

No período inicial da alfabetização, as atividades propostas pela escola devem ser constantes para que o aluno desenvolva um comportamento de leitor, amplie seu repertório cultural e aumente a familiaridade com a língua, conhecendo novas palavras e construções frasais. Enquanto prática social, pode-se aproveitar a leitura também como um recurso de aproximação entre os membros da comunidade escolar, mas é importante que a intenção da leitura não se perca e não funcione como pretexto para simplesmente entreter os alunos. Planeja-se a prática visando a objetivos didáticos, como diferenciar a linguagem oral da escrita, para que o

processo de alfabetização se concretize de maneira adequada. Devem-se apresentar à criança gêneros textuais variados para que desenvolva diferentes habilidades leitoras, aprofundadas somente quando ela estiver bastante familiarizada com o gênero. Interpretando e comparando textos com características semelhantes, é possível refletir sobre as escolhas dos autores. Conhecendo gêneros diferentes, entende-se a finalidade de cada texto.

No período de transição entre a infância e a adolescência – marcado na escola pelo fim do primeiro segmento do Ensino Fundamental e a entrada no segundo –, a leitura pode funcionar como meio de descoberta do novo mundo em que se insere, já que estimular o aluno a abrir um livro torna-se, nessa fase, um desafio maior se a prática se comparar com o universo sedutor de vivências não experimentadas e desejadas. O contexto sociocultural certamente influencia o interesse pela leitura, e, por isso, faz-se necessário ampliar os temas abordados para que se relacionem com a realidade, mesmo que de forma indireta.

Para dar continuidade à formação do leitor literário de maneira bem-sucedida, é importante que, nas séries finais do Ensino Fundamental, o aluno expanda seu repertório de obras e autores e comece efetivamente a estudar literatura. Extrapolando a sensação de prazer que a obra proporciona, o educando deve ser estimulado a analisar o texto do ponto de vista linguístico e estrutural, fazendo comparações com a sua “bagagem de leitura”. Infelizmente, o que se vê na maioria dos casos é que o aluno, no fim da fase, rompe com o prazer de ler que antes o acompanhava. Se o gosto pela leitura não o segue até o final de tal etapa de escolaridade, o que acontece no percurso? Riter (2009, p. 62) levanta algumas hipóteses sobre a questão. Para ele – salvo algumas exceções –, em tal fase, a leitura “limita-se a práticas metodológicas em que o prazer meramente frutivo e a liberdade na escolha dos títulos impedem uma orientação de qualidade do professor”. Somando-se a esse fator, quando a leitura deixa de representar exclusivamente fruição, passa ao caráter avaliativo, cobrada em testes e provas. O que parece faltar no segmento são práticas docentes que unam atividades que envolvam prazer estético a atividades reflexivas que levem o estudante a pensar o texto a partir de sua visão de mundo, sob a orientação de um professor que acredite no poder transformador da leitura.

Uma das práticas mais comuns no Ensino Fundamental é a leitura de diferentes livros pelos componentes de uma turma com o intuito de trocar

informações. A atividade pode levar a percepções muito ricas e favorecer a livre escolha do aluno (quando a indicação não parte do professor), mas não deve ser a única opção, por limitar a mediação do educador e não permitir a observação de diferentes pontos de vista sobre o mesmo texto. O fato de os alunos não lerem o mesmo livro impede a interação entre diferentes leitores e entre diferentes níveis de leitura; por isso, a recomendação de uma leitura única para o grupo também é necessária e precisa compor o planejamento.

Na escola, só uma leitura compartilhada revela múltiplos olhares e permite que o professor sugira caminhos. As indicações revelam um projeto de leitura, mostrando que o mediador, representado pelo docente, planeja e organiza suas estratégias de formação de leitores, uma vez que leitura não é só fruição, é preciso ensinar-se quando se quer formar um leitor qualificado. Se isso acontecer ao longo dos primeiros anos do ensino básico, o trabalho de leitura do Ensino Médio pode privilegiar o refinamento do leitor e a plena formação de um leitor crítico.

Outro ponto delicado no trabalho com a leitura das séries iniciais do Ensino Fundamental é a qualidade dos textos que circulam na sala de aula. Dificilmente se formam bons leitores com materiais empobrecidos, de baixo valor literário. Mesmo que as práticas desenvolvidas não suscitem reflexões efetivamente literárias, se o aluno manteve contato com textos de relevância estética, é possível que leve para o Ensino Médio referências indispensáveis. Dessa forma, quando a literatura entrar no currículo como parte obrigatória, a convivência não será tão distante como na maioria dos casos.

Um aliado do professor pode transformar-se em inimigo da leitura se houver limitação em conduzir as aulas destinadas à leitura apenas lendo, sem qualquer discussão ou aprofundamento, os textos selecionados pelos autores dos livros didáticos ou os chamados paradidáticos. A experiência literária passa pelo contato efetivo com o texto, pois só através dela é possível experimentar a sensação de estranhamento que o uso incomum da linguagem produz no leitor, possibilitando que contribua com sua visão de mundo para a fruição estética. Segundo os PCNEM (BRASIL, 2006, p. 60), “quanto mais profundamente o receptor se apropriar do texto e a ele se entregar, mais rica será a experiência estética, isto é, quanto mais letrado literariamente o leitor, mais crítico, autônomo e humanizado será”. Se um dos objetivos da escola é formar cidadãos críticos, o professor precisa preparar-se para trabalhar a literatura canônica em sala de aula.

Vemos, portanto, que ainda é problemático o trabalho com a leitura no âmbito escolar. Se ensinar a ler e a escrever deveria ser compromisso de todas as áreas, o comum é que, na maioria das escolas, só as disciplinas Língua Portuguesa e Literatura desenvolvem tal tarefa. Pela leitura literária é diretamente responsável o professor dessas disciplinas, mas o incentivo à prática da leitura precisa disseminar-se por todos os educadores. No mundo plural de hoje, entender o que se lê é fundamental para participar plenamente da vida social e são plurais os temas que circulam na sociedade. Se o aluno desenvolver a competência de compreender diferentes áreas do conhecimento pela leitura, o trabalho de formação do leitor crítico será bem mais fácil.

Devido a esse sistema escolar fragilizado no que se refere às práticas de leitura, os alunos, inclusive do Ensino Médio, ainda não reconhecem a importância da leitura e não adotam o texto como aliado aos estudos de maneira geral e à formação para mundo do trabalho. Na maioria das vezes, determinada pelo professor, a leitura aparece como tarefa escolar obrigatória. Não importa a estratégia usada como disfarce, é da essência da escola escolarizar a leitura, mas cabe ao professor atuar para que tal escolarização seja adequada e não afaste ainda mais os alunos do universo dos livros. Por isso, deve-se, primeiramente, pensar em que leitor se quer formar.

Magda Soares (2006) lembra que a escolarização é um processo inevitável uma vez que, para levar qualquer saber à escola, é preciso formalizá-lo por meio de projetos e disciplinas. Tal processo, visto de maneira positiva, institui e constitui a escola, por isso também a literatura escolariza-se para fazer parte daquele contexto. Mesmo em se tratando de leitura literária, ligada essencialmente à fruição, a sistematização do estudo é um processo natural para que ele se torne um “saber escolar”. Realizar essa tarefa demanda cuidado ao criar estratégias que levem o aluno a se sentir seduzido pelo texto. É necessário extrapolar o espaço dos livros didáticos, nos quais é comum encontrarem-se fragmentos ou adaptações de textos que perdem a essência da obra. São muitos os livros que se limitam também a questões cujo objetivo é verificar uma leitura superficial, conferindo informações sobre o nome das personagens, suas características físicas ou o lugar onde se passa a história. Ao ser cobrado por algo que não exige o menor esforço mental e não é nem um pouco estimulante, o estudante se afasta cada vez mais da leitura e do olhar de valorização que merece.

Fora dos muros escolares, a leitura não precisa ser comprovada ou avaliada, é possível se ler pelo simples fato de se sentir vontade de fazê-lo. Na escola, porém, ela quase nunca se caracteriza por prazer, por espontaneidade, faz parte de um conjunto de tarefas que resultam em avaliação, sob a forma de seminários, júris simulados, prova formal ou preenchimento de um questionário. Não condenamos a avaliação da leitura, que faz parte da escolarização, mas defendemos que não seja a finalidade principal do ato de ler.

Azevedo (2004, p. 39) deixa claro que “para formar um leitor é imprescindível que entre a pessoa que lê e o texto se estabeleça uma espécie de comunhão baseada no prazer, na identificação, no interesse e na liberdade de interpretação”, conexão iniciada na relação que o professor estabelece com o texto apresentado ao aluno. Elogiar a leitura e a literatura não é suficiente para convencer os estudantes de que ler é bom e útil, a intenção pode ser válida, mas a idealização sem experiência não resolve. Desejamos que os alunos percebam a leitura como atividade interessante e motivadora, o que se mostra na escola pela apresentação de textos que despertem sua atenção, pela oferta de livros que, inicialmente, tratem de seus interesses, com a sua linguagem. Depois, no processo de amadurecimento do leitor, parte-se para outras leituras, aos poucos aumentando o grau de dificuldade e a postura crítica exigida perante o texto.

Torna-se necessário que se enxergue a leitura como um bom desafio. Talvez falte ao professor aprender a ouvir a leitura de seus alunos, sem restringir a sua visão. Sentir-se construtor da obra dá ao aluno o prazer da curiosidade e a capacidade de amadurecer como leitor. Aos poucos, quando se sentir mais à vontade para apropriar-se do texto, o educador deve mostrar as pistas para possíveis leituras e os caminhos indicados pelo autor do texto. Nas práticas de leitura tradicionais, não existe liberdade ao se interpretar e o aluno se vê refém de um texto pronto e previamente autorizado, de palavras com significados únicos, como se a obra não fosse resultado de um processo social.

Vincent Jouve (2002), ao falar sobre a legitimidade da leitura, lembra que o texto não permite qualquer leitura, mas várias. Apesar de tal possibilidade, o aluno precisa estar ciente de que existe um pacto de leitura entre texto/autor e leitor e que nele está o que é e o que não é válido para aquele texto. É papel do professor apontar chaves de leitura como a verossimilhança e as orientações para cada gênero textual.



O professor também deve ter em mente quais competências o aluno desenvolverá como leitor. Jurado e Rojo (2006, p. 39) cruzam as indicações dos PCNEM e dos PCN+, concluindo que os alunos do Ensino Médio devem “ter desenvolvido capacidades que lhe garantam o conhecimento sobre as diversas manifestações de linguagem verbal, de modo a posicionar-se em relação a elas, compreendê-las, aplicá-las ou transformá-las [...]”. O processo, portanto, inicia-se no Ensino Fundamental para que cheguem ao Ensino Médio dominando as competências exigidas.

Não se pode ignorar que as mudanças sociais influenciaram muito na relação do jovem com a leitura, já que a presença dos meios de comunicação se tornou constante e sua implementação, crescente. Com as novas inserções, o uso social da língua escrita modificou-se, distanciando-se cada vez mais dos livros – especialmente os de literatura – e da língua ensinada na escola. As obras literárias, em outras épocas responsáveis por entretenimento e comunhão de pessoas, perderam espaço para os novos sistemas culturais. A alteração influenciou diretamente a escola tanto no que diz respeito aos recursos nela utilizados quanto no discurso empregado. A velocidade do mundo tecnológico tornou a leitura pouco atraente aos jovens e desafiou os educadores a transformarem as práticas de leitura e de ensino de literatura.

A escola se sentiu pressionada a modificar as atividades que desenvolvia, pois os alunos já não acreditavam naquele método de ensino e os professores se sentiam vencidos pela concorrência exterior. A inclusão de diferentes gêneros textuais no currículo de Língua Portuguesa, como o jornal e o texto publicitário, apresentou-se como uma tentativa de atrair a atenção dos alunos e competir com os encantos tecnológicos e os modelos de leitura realizados fora da escola. Os professores consideraram que tais gêneros diminuiriam a distância entre o leitor e o texto, refletindo melhor situações do cotidiano, o que fez com que a literatura na escola funcionasse como um refinamento do ato de ler, uma forma de reinterpretar o mundo por uma ótica distinta. Assim, na sala de aula, se focalizava o aspecto cultural do texto literário e seu potencial de despertar o prazer no leitor, o que Colomer (2007) intitula de “educação literária”, que se diferenciaria do “ensino de literatura” por não enfatizar datas e estilos de época, mas realçar a contribuição que a leitura oferece à formação do cidadão, proporcionando-lhe ferramentas necessárias ao crescimento cultural e à construção da sua sociabilidade.

Um dos obstáculos da escola é que, além de estimular a leitura em geral e mediar a relação do estudante com os livros, os docentes têm a função de formar um aluno capaz de ler os textos clássicos da literatura, analisando-os de um ponto de vista mais crítico. Às vezes, essa parte tradicional do currículo esbarra na falta de motivação dos alunos, provocada quase sempre pela linguagem das obras recomendadas, aumentando a distância entre o jovem e a literatura. Então, favorece a mediação a afinidade entre o professor e a leitura. Dificilmente um aluno será seduzido pelo discurso de alguém sem relação estreita com o texto e que não experimentou e aprovou o produto ofertado. A escola também deve estimular a leitura espontânea, ligada diretamente ao prazer, mas é exclusivamente seu o papel de informar a respeito das obras lidas e situar o leitor para que organize mentalmente a linha do tempo.

Atualmente, como já mencionamos, apesar das estatísticas desmotivadoras em relação ao índice de analfabetismo e de desempenho escolar juvenil, é notável o aumento do número de leitores, envolvidos pelos *best-sellers* lançados no mercado editorial. A literatura de prazer – ou de apoio, como o caso dos livros de autoajuda –, inegavelmente, trouxe fôlego novo à formação de leitores, uma vez que se torna evidente a possibilidade de usar a proximidade com o livro para apresentar outras leituras que favoreçam o crescimento como leitor. Para isso, é necessário que o professor quebre algumas barreiras e, primeiramente, compartilhe do universo que o aluno conhece e por ele se interessa. Desprezar tais leituras é afastar-se ainda mais do jovem leitor, dificultando o trabalho com a formação literária.

### **3.4 As Orientações Curriculares**

Em discussões a respeito da construção de uma sociedade crítica, composta por cidadãos ativos e cientes de seus deveres e direitos, a educação aparece como uma das preocupações para que se oriente a edificação coletiva do conhecimento humano. Por isso, cabe aos governantes garantir uma formação básica a fim de que crianças e jovens se preparem para exercer seus papéis sociais. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, é uma das garantias de estabelecer um conjunto de normas com conteúdos

mínimos, que devem orientar e assegurar um currículo comum às escolas brasileiras.

Unem-se à LDB os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), do Ministério de Educação, que

nascem da necessidade de se construir uma referência curricular nacional [...] que possa ser discutida e traduzida em propostas regionais nos diferentes estados e municípios brasileiros, em projetos educativos nas escolas e nas salas de aula. (BRASIL,1996).

As instruções e sugestões dadas pelos PCN são claras quanto à necessidade de revermos o papel da escola no Brasil e redefinirmos a construção do conhecimento, elegendo caminhos que enriqueçam e ampliem as possibilidades de uma nova prática pedagógica, respeitando e valorizando as variadas realidades culturais.

Em relação à área de Língua Portuguesa, a orientação pressupõe um trabalho que tem o texto como principal suporte, a fim de desenvolver a linguagem, ampliando seu uso. É papel da escola aumentar a capacidade do sujeito de se expressar nas modalidades oral e escrita, desenvolvendo a competência de lidar com textos – literários e do cotidiano – que facilitem sua inclusão como cidadão nos diferentes espaços.

De acordo com os documentos parametrizantes, o estudante deve sair do Ensino Fundamental tendo construído saberes que o levam a recorrer a diferentes universos semióticos para compreender os textos que circulam socialmente. Sob essa ótica, conclui-se que “as ações realizadas na disciplina Língua Portuguesa, no contexto do Ensino Médio, devem propiciar ao aluno o refinamento de habilidades de leitura e de escrita, de fala e de escuta.” (BRASIL, 2006, p. 18). O aluno deverá, portanto, lidar com situações de interação mais complexas – por vezes distantes do uso diário – que exigirão dele a aplicação de diversos saberes relativos ao uso da língua.

Para que os jovens se tornem sujeitos críticos e possam agir em “práticas letradas de prestígio” (BRASIL, 2006), a escola deve dar espaço privilegiado a textos que representem a cultura e a memória do país. Por isso, o contato com as obras canônicas e contemporâneas é fundamental para viabilizar práticas de interação e construção de sentidos entre alunos e autores lidos. Nesse sentido, as atividades de

leitura funcionam como principal estratégia de apropriação da língua e aprimoramento do discurso.

Atualmente, a formação de leitores no Ensino Médio está diretamente ligada à disciplina Literatura, entretanto as leis que orientam a construção dos currículos escolares nunca apresentaram uma opção única em relação ao lugar que a matéria ocupa na grade curricular: um apêndice da Língua Portuguesa ou uma disciplina autônoma.

Na realidade brasileira, apesar de os parâmetros serem únicos, nem todas as escolas – especialmente as públicas – compõem sua grade curricular com duas disciplinas de Códigos e Linguagens distintas: uma voltada exclusivamente para o estudo da língua, de sua gramática e da estrutura do texto; outra voltada para a contextualização literária através do tempo e para a análise dessa literatura. Isso prova que, de maneira extraoficial mas recorrente, a leitura se faz presente como prática de ensino também nas aulas de Língua Portuguesa, não sendo uma exclusividade da disciplina Literatura.

Em 2006, as orientações complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNEM) apresentaram, pela primeira vez em documentos oficiais, a questão da leitura como um ponto específico da aula de Literatura, reservando um espaço exclusivo para ela fora das aulas de Língua Portuguesa, ou seja, a leitura literária ganha o merecido lugar que, ao longo dos anos, dividiu com o ensino da gramática. O item “Conhecimentos de Literatura” aborda em detalhes o tema da formação do leitor literário na escola, mostrando de que forma vem acontecendo no Ensino Médio e como, na verdade, o trabalho deveria realizar-se.

De acordo com o documento, o ensino de literatura objetiva, prioritariamente, formar o leitor literário, fazendo o aluno apropriar-se daquilo a que tem direito. No caso, a referência é à prerrogativa de aprimorar-se como pessoa humana, desenvolvendo o pensamento crítico, a autonomia intelectual e a formação ética. Para cumprir tal objetivo, as estratégias adotadas pela escola precisam passar por mudanças. No currículo tradicional do Ensino Médio, o primeiro contato dos alunos é com textos mais afastados cronologicamente: as cantigas medievais e, em alguns casos, registros históricos e sermões religiosos que, no Brasil, ocuparam o lugar da literatura enquanto a maior parte de seus habitantes não era alfabetizada em língua portuguesa. Os exemplos citados, que possuem uma construção de linguagem bastante elaborada do ponto de vista formal, resultam em um distanciamento

automático do texto literário, uma vez que a experiência anterior do educando com a leitura se voltava para atividades com textos mais próximos a sua realidade.

O que se vê é uma fuga do texto literário que, no Ensino Médio, cerca-se de datas, informações sobre épocas e características de escolas literárias – experiência distante da vivida no Ensino Fundamental. No fim da escola básica, o lado ficcional da literatura dá lugar a fragmentos de trechos de obras ou poemas isolados que representam escolas literárias. No segundo segmento do Ensino Fundamental, a prática de leitura é menos sistemática, com escolhas que não se restringem aos cânones, já que parece o único momento para se apresentar a dita “literatura infantil e juvenil”.

Em certas circunstâncias, o professor do Ensino Médio mostra-se à espera de alunos prontos para a leitura de textos mais complexos, vistos como mais difíceis, que podem, ainda, se relacionar com modalidades mais familiares, como a música ou os quadrinhos. Nesse sentido, a formação do professor e as estratégias escolhidas para trabalhar a leitura serão fundamentais para despertar o interesse. Cabe ao mediador selecionar as experiências de leitura que deseja partilhar com sua turma.

A escolha dos textos é uma questão de extrema importância quando se objetiva formar leitores críticos. Até chegar ao jovem, o livro passa pelo crivo de adultos que decidem o que é bom ou não para ele. A tendência da escola é focar no clássico, deixando de lado as obras contemporâneas. Observando-se as escolhas dos jovens fora do ambiente escolar, fica clara sua preferência por aquilo que foge ao canônico. As experiências livres tendem a passar por um tipo de leitura mais próxima de sua vivência juvenil e de seu vocabulário, ou ainda que cria mundos paralelos de fantasia, muitas vezes, também conquistando pelo apelo visual das obras.

Assim, qual o objetivo do Ensino Médio na formação de leitores? Sob essa ótica, deve considerar-se a passagem de um nível de escolaridade a outro, acompanhando a continuidade de um processo, o amadurecimento intelectual do aluno. Vale também como resposta a garantia do acesso a um tipo de produção cultural pouco acessível.

Na escola pública brasileira, a leitura chega à sala de aula, na maioria dos casos, unicamente pelo livro didático, que oferece um contato limitado com a leitura literária. Segundo os PCNEM, o letramento literário – “estado ou condição de quem

não apenas é capaz de ler poesia ou drama, mas dele se apropria efetivamente por meio da experiência estética, fruindo-o” (BRASIL, 2006, p. 55) – passa pela prática de leitura individual, silenciosa, concentrada e reflexiva; logo, o aluno precisa extrapolar o espaço do livro didático e conhecer diferentes textos que lhe despertem a sensibilidade, forma mais eficaz de aproximar o leitor do texto. O professor verificará que tipo de leitor está formando e identificará onde e quando deverá atuar.

Em relação aos tipos de leitores, Umberto Eco (*apud* BRASIL, 2006, p. 68) os reconhece como dois básicos: aquele que é vítima das estratégias enunciativas do texto e o crítico, que percebe o caminho percorrido para ser vítima. Todo indivíduo pode pertencer aos dois tipos, de acordo com o momento em que vive e com as opções de leitura, se mais “leves” e propensas à “captura”, sem observar com atenção qualquer lacuna estrutural na obra; ou se exigem mais participação e construção conjunta do texto. Então, o leitor crítico é capaz de experimentar diferentes níveis de fruição. Viver essa possibilidade proporciona o real aproveitamento literário, incluindo o prazer de ler. Transitar pela leitura ingênua e pelos caminhos mais complexos da literatura torna o ser leitor completo. Parecer apenas leitor vítima sacia uma necessidade momentânea de fantasia, mas engessa a reflexão dentro de elementos previamente consumidos.

Na escola, especialmente no Ensino Médio, o desafio está em transformar o leitor unicamente vítima em leitor crítico, ampliando seu repertório de leitura e conduzindo-o à reflexão da obra canônica ou contemporânea, com reconhecido valor estético. Reforça-se a ideia de que, para formar um leitor literário, o contato direto com o texto é fundamental. Aulas de metaleitura – puramente formadas pelo estudo dos aspectos históricos e das características de estilo – seguidas da apresentação de um único exemplo de texto só aumentarão o desinteresse do aluno pelo ato de ler.

Uma escola com o objetivo de formar leitores literários precisa de um projeto sustentado por uma biblioteca com bom acervo e da ampliação dos espaços de leitura, possibilitando trocas menos artificiais e completando o escasso tempo da aula de Literatura. É fundamental que a área reservada à leitura na escola se amplie para diferentes espaços, além da sala de aula e da biblioteca escolar, e para outras disciplinas, uma vez que ler é, efetivamente, compromisso de todas as áreas do conhecimento, conforme Bittencourt *et al* (1998).

As orientações curriculares ressaltam aspectos que se devem considerar no planejamento da escolha da leitura literária:

- organização sistemática: o projeto precisa prever os três anos do Ensino Médio;
- os gêneros textuais escolhidos;
- os autores, para que se garanta uma sequência, não necessariamente cronológica (com margens para leituras não previstas).

Para que o professor elabore e planeje adequadamente tal projeto, faz-se necessário que se mantenha em contato constante com a pesquisa em teoria literária e seja leitor especializado. Não convence o professor que comenta o livro que não leu ou que não o analisou a fundo. Por isso, dividir com os alunos suas impressões de leitura dá ao processo o tom de naturalidade do qual o ensino de leitura precisa. O mediador deve ter em mente que o texto literário permite interpretações variadas e cada sujeito usará suas vivências para construir a obra, o que se torna um ponto positivo da mediação, oportunizando a análise de olhares múltiplos e, fundamentalmente, mostrando as verdadeiras pistas para a construção do texto.

Embora o incentivo à leitura faça parte de uma das responsabilidades de toda a sociedade, incluindo família e governantes, é na figura do professor e no espaço da escola que está esse estímulo. A fim de aproximar-se de alunos ainda não considerados leitores, o docente pode partir dos interesses dos discentes, apresentando, inicialmente, obras que empreguem uma linguagem atual ou uma estrutura previamente conhecida, como aprecia o leitor vítima; só depois se propõem obras que rompem com a acomodação e exigem postura crítica e reflexiva, promovendo a expansão das vivências culturais e existenciais dos novos leitores. Ramos (2004) aponta que, nesse caminho, é interessante observar a possibilidade de um confronto entre a visão inicial do aluno sobre certo assunto e sua opinião após o contato com um segundo texto que aborde o mesmo tema.

Leal (2006) defende que um dos aspectos imprescindíveis ao processo de ensinar a ler é o que ela chama de “princípio de visibilidade na leitura”, referente à postura metodológica a assumir-se. Segundo a autora, o professor precisa conscientizar-se do esforço diante do aluno, preparando-se para responder-lhe, com clareza, o objetivo de cada atividade de leitura, já que apenas levar o texto para a

sala de aula não é suficiente para se formar leitores. Cabe ao mediador, ainda, indagar-se constantemente sobre sua expectativa em relação ao posicionamento do aluno depois de determinada leitura; assim, será possível esclarecer o que se espera daquele leitor, evitando vazios pedagógicos e contando com a participação da turma na produção de sentidos para o texto.

Essas reflexões mostram que o ensino de leitura na escola ainda exige muita discussão e que devemos compartilhar o processo de pensá-lo para que, com a troca de olhares e experiências, o caminho para a formação de leitores críticos torne-se cada vez menos árduo.



#### 4 O PROGRAMA DE LEITURA DA ESCOLA SESC

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.

*Clarice Lispector*

A leitura revela-se uma preocupação do professor de língua materna que a percebe como possibilidade de oferecer ao aluno expansão de conhecimento e apropriação da língua. As obras literárias e os gêneros textuais de caráter mais subjetivo aparecem ao longo da formação escolar e preenchem os conteúdos programáticos, mas nem sempre vêm acompanhados de uma abordagem significativa.

Especialmente no Ensino Médio, muitas teorias substituem uma mediação comprometida e segura que realmente desperte a tomada de posse da língua, da sensibilidade e do pensamento. A discussão sobre o que se lê é falha quando não dá voz ao aluno, não deixa que ele se manifeste a respeito do que sente ao entrar em contato com o texto. Antes de chegar a um nível de análise mais denso, precisamos deixar o aluno à vontade para comentar suas impressões. Pereira (2004, p. 176) propõe

[...] uma desmobilização geral quanto a regras instituídas e conceitos tradicionais, colocando no lugar o “papo” sobre o texto, a “conversa despojada”, a “troca de sensações deflagradas pela leitura”, o que levará ao conhecimento, ao desapego de crenças e preconceitos, não de modo superficial e aleatório, mas como resultado da intimidade pouco a pouco estabelecida.

Apesar de o valor da leitura ser reconhecido pela maioria dos educadores, o que se vê em grande parte das escolas públicas e privadas é um quadro em que as atividades que envolvem o ato de ler acontecem somente para cumprir o programa

ou levar a alguma discussão do conteúdo meramente gramatical – que se precisa estudar e conhecer, mas não se pode considerar como objetivo único das aulas de língua materna.

Para tentar fugir do estigma de pregar a difusão da leitura, mas não desenvolver práticas que verdadeiramente a propagassem, começamos a pensar em formas objetivas de exercer o papel do mediador. A oportunidade de trabalhar em uma escola com recursos diversos, que incluía uma biblioteca com mais de 50 mil volumes, pareceu a hora exata para iniciar um projeto almejado há tempos.

Em 2009, segundo ano de atividade da Escola Sesc de Ensino Médio, as equipes de Língua Portuguesa e da Biblioteca estreitaram laços na busca por uma parceria que explorasse melhor os recursos oferecidos pela escola e as experiências anteriores dos componentes dessas equipes: professores e bibliotecários. Incomodava o fato de as aulas de Língua e Literatura valorizarem a leitura, mas não extrapolarem as paredes da sala de aula. Por outro lado, os que estavam na biblioteca desejavam compartilhar suas ações e unir esforços em prol da divulgação da leitura. Deu-se início, então, ao planejamento do Programa de Leitura da Escola Sesc, com o objetivo de promover atividades que envolvessem os alunos no universo dos livros, explorando o acervo da escola e apresentando possíveis laços do texto com o mundo fora dos muros escolares.

A primeira ação idealizada pelas equipes envolvidas foi a organização de uma festa literária, semelhante à Festa Literária Internacional de Paraty. Para que se pudesse, de alguma forma, reproduzir o modelo da FLIP – desconhecido pela maioria dos alunos – um grupo de três professores, um bibliotecário e dez estudantes foram conhecer o evento e inspirar-se nele. Nos dias passados na cidade, olhos e ouvidos atentos registraram tudo que se poderia adaptar para a versão escolar que se pretendia criar. Depois de alguns encontros e apresentações de ideias, nasceu a “Literópolis”, uma cidade literária.

Na primeira edição da festa, foram quatro dias de atividades, com uma programação que contou com alguns espetáculos teatrais baseados em romances, apresentações musicais, exposições, recitais de poesia, contação de histórias, debates e palestras. Nomes importantes de nossa literatura participaram do evento: a abertura ficou a cargo de Moacyr Scliar, falando a respeito da importância da leitura e Ferreira Gullar conversou com a plateia sobre “Poesia, exílio e sobrevivência”. Estudiosos e autores mais jovens também estiveram na escola,

dividindo com os alunos suas ideias a respeito de temas como juventude, literatura para jovens e música. O saldo foi bastante positivo, motivando-nos a repetir o evento nos anos seguintes.

Em 2011, uma das experiências mais ricas da Literópolis foi a leitura dramatizada de contos de Marcelo Moutinho pelo ator Eduardo Moscovis (ver figura 1). Moutinho declarou sua satisfação ao ver a representação na fala de Moscovis e fez comentários sobre a leitura em voz alta e o que ela carrega de significação. Para os alunos, a conversa entre autor e ator marcou por registrar a expectativa de ambos os lados sobre a recepção do texto: o primeiro, para ver materializada a sua ideia; o segundo, para expressar, da melhor forma possível, a idealização do outro.

As observações do autor e os elogios dos alunos para a leitura de Eduardo Moscovis nos remetem à fala de Pennac (1993), quando ressalta a importância da leitura em voz alta, um dos “direitos imprescindíveis do leitor”:

O homem que lê de viva voz se expõe totalmente. Se não sabe o que lê, ele é ignorante de suas palavras, é uma miséria, e isso se percebe. Se se recusa a habitar sua leitura, as palavras tornam-se letras mortas, e isso se sente. (1993, p. 166)

A leitura em voz alta, quando fluente, funciona como exemplo de expressividade e facilita o entendimento daqueles que ainda não alcançaram plenamente o letramento literário.

Figura 1- II Festa Literária da Escola Sesc: leitura dramatizada



Fonte: arquivo pessoal

Com quatro edições realizadas, a festa tem a finalidade de promover a leitura, o contato com autores e obras, o despertar e o aprofundar do gosto literário. Todo ano a visita a Paraty é o primeiro passo para planejar o evento que acontece no segundo semestre na escola. Mesas-redondas, palestras, apresentações teatrais e musicais, oficinas e rodas de leituras são algumas das atividades que se repetem anualmente e são oferecidas à comunidade escolar e a todos que desejarem compartilhar da experiência. O evento acontece durante a chamada “Escola Aberta”, momento em que se apresentam os projetos desenvolvidos ao longo do ano letivo. Ana Maria Machado, Luis Fernando Veríssimo e Fabrício Carpinejar foram alguns dos convidados da festa, que também valoriza a presença de novos escritores e as produções dos alunos. No primeiro semestre de 2013, iniciou-se uma oficina dedicada exclusivamente à preparação da Literópolis. Voluntariamente, os alunos se inscreveram na atividade e, orientados por duas professoras e por um dos bibliotecários da escola, desenvolverão, ao longo do ano letivo, ações de promoção da leitura, além de planejarem a festa literária que ocorrerá no final do ano.

Ao se perceber o interesse dos alunos no contato com os criadores de várias das obras lidas, notou-se que esse tipo de atividade permitia a manifestação de uma

proximidade com o texto que muitas vezes nem mesmo os próprios leitores reconheciam. Passou-se, então, a agendar com mais frequência tais eventos, intitulados “Encontro com o escritor”.

Aos poucos, outras equipes envolveram-se no Programa, sugerindo nomes de autores não só da literatura, mas de outras áreas de interesse dos alunos, o que permitiu que aqueles que não se identificavam diretamente com a leitura literária participassem de discussões e se aproximassem das atividades na biblioteca escolar. Ver seus interesses valorizados possibilitou aos alunos se sentirem parte da elaboração dos projetos e colaborarem cada vez mais com as propostas sugeridas pelos educadores.

As ações, que começam na sala de aula e se espalham pelos espaços da escola, centralizam-se na biblioteca que, na Escola Sesc, funciona como ponto de encontro da comunidade.

#### **4.1 O papel da biblioteca escolar**

O que sabemos sobre a história das bibliotecas vem lado a lado do que conhecemos sobre a escrita, já que há relatos delas, na Antiguidade, reunindo milhares de tábuas de argila e, depois, papiros e pergaminhos. Das bibliotecas da época, uma das mais famosas é, sem dúvidas, a de Alexandria, no Egito, que serviu de modelo para outras pela maneira como as obras começaram a ser organizadas e se destacou pelo tamanho de seu acervo, chegando a conter cerca de 700 mil volumes manuscritos. Os reis da época desejavam abrigar a totalidade do conhecimento humano, a memória do mundo e para isso precisavam colecionar livros de toda parte. Com tal intuito, um decreto real determinava que os navios que parassem na cidade de Alexandria deveriam entregar seus livros para que fossem copiados. Conta-se que muitas vezes os originais permaneciam na biblioteca e só as cópias eram devolvidas.

Pelo fato de o acúmulo de conhecimento simbolizar poder, poucos podiam consultar as bibliotecas na época. Seus guardiões – que nada se assemelhavam aos bibliotecários de hoje – eram extremamente eruditos e viviam reclusos, copiando as obras e cuidando do acervo. Muitas bibliotecas da Antiguidade e da Idade Média

foram destruídas em invasões e guerras por representarem o poder do povo atacado. Acabar com esse emblema era dizimar a história.

Até o século XV, a maioria das bibliotecas pertencia a religiosos e localizava-se em conventos, o que dificultava o acesso dos leitores comuns – que, na verdade, eram poucos uma vez que a instrução não era para todos: mesmo entre os nobres havia grande quantidade de analfabetos. Apesar disso, ainda na Antiguidade, surgiram as primeiras bibliotecas públicas, possibilitando o acesso e a difusão dos conteúdos disponibilizados aos que dominavam a palavra escrita e respeitavam as exigências locais. A primeira delas foi fundada por Júlio César e logo Roma já possuía 29, tirando o livro de um lugar sagrado, passando à categoria profana, deixando de ser intocável e permanecendo ao alcance de (quase) todos.

Na Idade Média, com a fundação das universidades, se criaram as bibliotecas universitárias, que favoreceram o crescimento da vida intelectual das cidades e a difusão do livro. Apesar de o acesso às obras ter-se expandido, a leitura ainda era elitizada e proibia-se a entrada de muitas pessoas nas bibliotecas, especialmente as analfabetas; mesmo os letrados se deveriam acompanhar por funcionários.

No Brasil, só temos notícias das primeiras bibliotecas a partir de 1549, quando se estabeleceu o governo-geral de Salvador, na Bahia, e os padres da Companhia de Jesus deram início à fundação de colégios. Com o passar do tempo, já existiam inúmeras bibliotecas nos conventos das cidades brasileiras e, além dos jesuítas, outras ordens religiosas mantinham escolas com preciosas coleções – adquiridas por compra ou doações – que contemplavam os mais diversos ramos do conhecimento.

No final do século XVIII, com mudanças ocorridas no país no que diz respeito à censura e à permanência dos jesuítas, as Bibliotecas Conventuais decaíram e o acesso aos livros só se regularizou em 1810, com a instalação da Biblioteca Real, no Rio de Janeiro. Atualmente denominada Fundação Biblioteca Nacional, é considerada pela UNESCO uma das dez maiores bibliotecas do mundo e a maior da América Latina. Como forma de garantir a preservação da memória do país e também da língua e da cultura nacional, a Lei do Depósito Legal – estabelecida em Portugal e estendida ao Brasil – diz que os editores brasileiros têm o compromisso de doar à Biblioteca Nacional um exemplar de cada obra aqui impressa, garantindo o acesso de todos ao que a coletividade produz. Atualmente, “para efeito de

Depósito Legal, entende-se por publicação toda obra registrada, em qualquer suporte físico, destinada à venda ou distribuição gratuita”<sup>8</sup>.

Após a implantação da Biblioteca Real, outras bibliotecas públicas foram criadas no país, como a Biblioteca Pública da Bahia (1811), a Pública Estadual do Maranhão (1829) e a Pública do Paraná (1857). Aos poucos o número de bibliotecas foi aumentando, mas o índice de analfabetismo continuava grande no Brasil. Por outro lado, na primeira década do século XX, iniciativas de associações conduzidas por operários imigrantes criavam bibliotecas e organizavam cursos que contavam com textos de gêneros variados a fim de alfabetizar e politizar os trabalhadores.

Datam desse período artigos publicados em periódicos que revelam a preocupação da classe operária com a instituição escolar, vista como espaço de produção e propagação do conhecimento. Tais escritos também mostram a importância dada aos educadores na formação da cidadania. Essa valorização pode ser vista como um dos primeiros impulsos para a criação de bibliotecas populares, que, nas escolas, representam a democratização da leitura.

Ao longo do século XX, algumas iniciativas de promoção da leitura foram realizadas no Brasil, como o Programa Nacional de Incentivo à Leitura (o PROLER), projeto de valorização social da leitura e da escrita presente no país desde 1992, e o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), criado em 1997 com o objetivo de promover o acesso à cultura e o incentivo à leitura por meio da distribuição de livros. Já no século XXI, o Governo Federal instituiu a Política Nacional do Livro pela lei 10.753, buscando, entre outras diretrizes:

- assegurar o direito do cidadão de acesso ao livro;
- fomentar e apoiar a produção e a distribuição das obras;
- estimular a produção intelectual no país;
- promover e incentivar a prática de leitura;
- instalar e ampliar no país livrarias e bibliotecas.

Apesar de ações como essas e de diversas reformas pelas quais a educação básica passou nos últimos anos, muitas escolas ainda não contam com uma biblioteca e algumas das existentes funcionam como uma espécie de depósito de

---

<sup>8</sup>Histórico da Biblioteca Nacional. Disponível em [www.bn.br](http://www.bn.br).

livros, quase sempre desatualizados e/ou inadequados para a comunidade escolar. Isso se dá, por exemplo, pela ausência de profissionais capacitados para organizar o acervo e orientar os frequentadores em suas consultas.

Por trás da grande quantidade de livros guardados nas bibliotecas está (ou deveria estar) o bibliotecário. Alguns nomes conhecidos na história, como o Padre Antônio Vieira, ocuparam tal lugar. Já no século XVII, a figura de tal profissional começou a ganhar visibilidade na sociedade, mas só em meados do século XIX percebeu-se a necessidade de capacitar indivíduos com formação especializada para cumprir a tarefa de cuidar do acervo e orientar visitantes. Mesmo depois de tantos anos e de muitas experiências bem sucedidas, nem todas as bibliotecas escolares contam com esse educador ou reconhecem sua importância.

Na escola, o bibliotecário é a peça-chave de uma biblioteca ativa, pois é responsável por apresentar o acervo, guiar os leitores e desenvolver atividades atraentes para os alunos que, muitas vezes, têm a biblioteca escolar como principal fonte de informação e talvez a única oportunidade de acesso à leitura. Com a atuação conjunta de bibliotecários e professores, existe a possibilidade de desenvolver verdadeiramente a consciência crítica dos alunos, elevando seu nível cultural. Apesar disso, ainda há milhares de escolas, públicas e privadas, sem espaços adequados para a instalação da biblioteca ou sem dispor de recursos básicos para seu funcionamento, por não contarem com um profissional responsável ou por não apresentarem qualquer organização.

Além de um espaço apropriado e com acervo atualizado, a biblioteca escolar precisa de profissionais com boa vontade e formação adequada que lhes possibilite cuidar da organização, do atendimento ao público e, principalmente, envolver-se na promoção da leitura, sentindo-se responsáveis por ela. Eliana Yunes (1994, p. 16) faz a seguinte observação:

Não é possível estimular a leitura e cativar novos leitores se não estamos convencidos das vantagens de ler. Não seremos capazes de converter analfabetos iletrados em leitores se não estamos convencidos da importância da leitura. Nós que estamos como intermediários entre livros e as crianças – pais, mestres, bibliotecários, editores, livreiros e produtores culturais – se não vivemos a leitura como um ato permanente de enamoramento com o conhecimento e a informação, se não praticamos o prazer da convivência com a leitura, não lograremos promovê-la, nem ampliar o número de leitores.



Por isso, a integração professor-bibliotecário é fundamental para o desenvolvimento de projetos. Infelizmente, o mais comum é um isolamento total entre a biblioteca e o restante da escola, como se não fossem parte de uma mesma unidade. Nesses casos, o diálogo entre docentes e bibliotecários é praticamente inexistente e muitos professores costumam encaminhar seus alunos sozinhos à biblioteca, em situações que se assemelham à recreação ou ao castigo, dificultando qualquer possibilidade de identificá-la como um local de aprendizado. A parceria entre biblioteca e corpo docente é uma das garantias do real cumprimento dos objetivos da biblioteca escolar.

Se pensarmos no papel da biblioteca, a ideia de prover informações pode ser a primeira que aparece, mas essa função vai além do simples fornecimento de dados quando se trata da biblioteca escolar; a ela – juntamente com os outros setores da escola – cabe habilitar os estudantes para a aprendizagem ao longo da vida e desenvolver seu pensamento, preparando-os para viver como cidadãos críticos e responsáveis. O *Manifesto Unesco/Ifla para biblioteca escolar*, ao mencionar a missão da biblioteca, diz:

A biblioteca escolar promove serviços de apoio à aprendizagem e livros aos membros da comunidade escolar, oferecendo-lhes a possibilidade de se tornarem pensadores críticos e efetivos usuários da informação, em todos os formatos e meios. (MACEDO, 2005, p. 425).

A biblioteca escolar, como espaço propício à criação de saberes, tem a capacidade de desenvolver numerosos projetos e de auxiliar no processo de ensino/aprendizagem, para que os alunos vençam os desafios do cotidiano. Torna-se fundamental que seja adequadamente organizada, de acordo com o público a que se destina. Mesmo em lugares com pouca infraestrutura, iniciativas bem orientadas e direcionadas possibilitam a montagem de um ambiente favorável à leitura e a execução de atividades ligadas a ela. Para qualquer ação dar resultados positivos e duradouros, é preciso que, primeiramente, o corpo docente integre-se às atividades. Além disso, o respaldo da administração da escola é valioso.

A fim de realizar um trabalho eficaz, não se deve considerar o espaço da biblioteca como um apêndice escolar, mas o centro de convergência de todas as áreas da escola. Lá o saber pode tornar-se efetivamente transdisciplinar, congregando a pluralidade do conhecimento e permitindo que alunos e educadores

troquem experiências que revelem liberdade de opiniões e diferentes visões do mundo. Depois de convocar os membros da escola para esse trabalho em conjunto, é fundamental que aqueles com experiência em práticas de leitura auxiliem na sensibilização e na conscientização de todos no que diz respeito à valorização do espaço e à importância da utilização e exploração dos recursos da biblioteca. Para contar com a colaboração da comunidade, especialmente familiares dos alunos, também será necessário apresentá-los ao espaço, aos recursos disponíveis e às atividades de promoção de leitura ali desenvolvidas.

Em alguns estados brasileiros, embora com dificuldades imensas, bibliotecários buscam implementar ações que contribuam para a melhoria da capacidade de leitura dos alunos. Para que isso aconteça, além do empenho desses profissionais, é preciso que os professores e a equipe gestora da escola acreditem no potencial do bibliotecário e reconheçam seu papel fundamental no processo de aprendizagem. Macedo (2005, p. 45) reforça:

Nem o bibliotecário escolar nem o professor do ensino básico conhecem, formalmente, a área um do outro. Um ou outro, em pequena escala, procura aproximar-se e apropriar-se de conhecimentos necessários ao fortalecimento de algo que ambos deveriam ter em comum, os recursos/fontes de informação em relação ao processo de ensino-aprendizagem da escola a que pertencem.

Diversos pesquisadores na área de leitura apontam a carência de serviços bibliotecários como um problema com sérias repercussões no desenvolvimento da vida cultural e intelectual brasileira. Isso está diretamente relacionado à formação dos profissionais que normalmente atuam (ou deveriam atuar) na área da leitura: professores e bibliotecários. Ainda no período de formação da carreira, muitos estudam em instituições que não abordam de maneira consistente a importância da leitura, o que resulta no despreparo passado para os alunos. Se a vivência com a leitura não estiver presente na formação, dificilmente o educador estimulará os alunos a ler e, mesmo que trabalhe em uma escola com a leitura no programa, não servirá como exemplo, pois não será convincente em seu discurso incentivador.

Diferente das bibliotecas públicas, as escolares, por se localizarem em estabelecimentos de ensino da educação básica, têm público-alvo claramente definido. Ainda que atendam aos membros da comunidade escolar – alunos, funcionários e, quando possível, pais e responsáveis ou até as pessoas que vivem

no entorno –, devem destinar-se às crianças e aos jovens que frequentam a instituição.

Na Escola Sesc de Ensino Médio, a biblioteca funciona não só como um lugar que guarda livros ou que recebe os alunos para realizar pesquisas e estudar; lá, a comunidade escolar efetivamente interage em diferentes momentos do ano letivo. Ela exerce um papel bastante particular e diferente das outras bibliotecas escolares, uma vez que é um dos únicos locais fechados com livre acesso dos alunos de todas as séries e onde eles se podem socializar nos horários em que não estão em sala de aula, inclusive nos finais de semana. Quebra-se a ideia de uma biblioteca silenciosa e voltada exclusivamente para leitura e estudo individual. Os alunos se reúnem para trabalhar em grupo e assistir a filmes e a seriados. Além disso, como o espaço favorece o encontro, palestras e reuniões acontecem no local.

Um dos objetivos da biblioteca ESEM é disseminar as informações do acervo, promovendo a literatura e a leitura em sentido mais amplo. Os funcionários organizam com frequência eventos como mostra de vídeos, rodas de leitura, exposições, encontros com autores e, anualmente, o Encontro Escola Sesc de Bibliotecas Escolares, com duas edições realizadas até então. Além dessas atividades, a biblioteca é a principal responsável pela já mencionada festa literária, promovida desde 2009, a Literópolis.

O acervo conta com mais de 50.000 exemplares, materiais de diferentes suportes, como DVDs, revistas e os principais jornais nacionais e internacionais. A biblioteca oferece, ainda, acesso à internet, produção editorial e, a exemplo do *Clube de Leitores*, trabalha em conjunto ao projeto pedagógico através das oficinas do currículo diversificado, contribuindo para a qualidade do ensino e atuando como espaço de fruição cultural, lazer e convivência.

Figura 2- A biblioteca da Escola Sesc de Ensino Médio



Fonte: arquivo pessoal

#### **4.2 A oficina *Clube de Leitores***

Como professora de língua materna, é viva nossa preocupação em ver os alunos dominando o idioma de maneira que se possam expressar com clareza em diversas situações de comunicação. Uma das formas de garantir esse resultado é por meio da leitura, que notoriamente permite a ampliação do repertório cultural do sujeito – facilitando a discussão de assuntos variados – e, na maioria das vezes, assegura o contato com textos que servem de exemplo linguístico, apresentando estruturas que nem sempre fazem parte do cotidiano, especialmente em se tratando de oralidade.

Desenvolver um projeto de leitura era desejo antigo, mas os obstáculos já citados adiaram tal realização. Na Escola Sesc, o contato com outros profissionais que compartilhavam esse anseio permitiu iniciar o desenvolvimento da ideia e, com o passar do tempo, despertou, ainda, o interesse em investigar academicamente de que forma a metodologia utilizada poderia contribuir para o resultado almejado: a

capacitação de alunos no que diz respeito ao domínio da língua em diferentes situações de comunicação.

A primeira ideia foi a criação de uma oficina que reproduzisse o modelo dos antigos clubes de leitura, nos quais pessoas interessadas em ler reuniam-se para discutir obras previamente lidas. Por termos um tempo limitado para desenvolver o debate, imaginamos que a leitura de textos breves, como o conto e a crônica, permitiria o aprofundamento na discussão, sem perder qualidade literária em relação aos romances que normalmente são o foco dos encontros.

Inicialmente, seguindo o modelo solicitado pela instituição, montamos uma ementa que sistematizava a oficina, com objetivos, metodologia e referências bibliográficas. Na época, as oficinas não eram apresentadas oralmente aos alunos que, na data de inscrição, liam as ementas e decidiam de quais atividades diversificadas gostariam de participar. Isso impediu que explicássemos a dinâmica da atividade e falássemos de sua verdadeira essência: despertar o prazer de ler. Sem sabermos dessa informação prática, elaboramos uma descrição do curso avaliada como pouco atraente para os jovens, por conter detalhes que interessavam mais ao corpo docente que ao público-alvo. Assim, apenas sete alunos inscreveram-se.

O primeiro semestre foi experimental e, pelo número reduzido de participantes, possibilitou a construção de atividades sugeridas por todos os membros do grupo. Além dos textos indicados por nós, a cada semana um estudante elegia um autor, pesquisava sobre ele e trazia um texto que servia de exemplo daquela obra. A leitura, como é feita até hoje em todos os momentos do *Clube*, era coletiva, “solidária” (YUNES, 2009), em voz alta, e, após o término, os comentários se iniciavam por quem manifestasse vontade de começar. Nos primeiros encontros, havia um grande silêncio, então, nosso papel como mediadores era estimular o debate por meio de questionamentos a respeito da sensação transmitida pelo texto, do estilo do escritor, de fatos linguísticos que tornam a escrita mais interessante e diferenciam o texto literário do não literário.

Como esperado, os comentários começavam pelo nível da “leitura sensorial” (MARTINS, 2003), caracterizada por revelar a impressão inicial sobre o texto e sua possível aceitação. O estímulo a partilhar essa percepção foi fundamental para que os alunos ficassem à vontade e comesçassem a fazer, de forma progressiva, análises mais profundas que os levassem ao nível de “leitura racional”.

Quando escolhíamos o material, alternávamos a dinâmica de apresentação, selecionando ora textos de diferentes autores sobre uma mesma temática, normalmente ampla, como morte, amor e infância; ora expúnhamos dois ou três contos e/ou crônicas de um escritor pouco abordado nas escolas. Trabalhar com a comparação sempre deu bons resultados, principalmente porque oferecia aos que tinham menos bagagem de leitura mais elementos para agregar ao seu discurso que, aos poucos, extrapolava o nível da simples impressão – sensorial ou emocional (MARTINS, 2003) – e levava à busca pelas pistas para a construção de sentidos no texto.

Os encontros do *Clube de Leitores* acontecem na sala de vídeo da biblioteca e a disposição dos alunos em círculo aponta o desejo de trocar, de igual para igual, saberes manifestados por palavras e algumas vezes por olhares, expressões faciais ou gestos que revelam opiniões. Para Eliana Yunes (2009), o círculo é um símbolo de unidade que ressalta a igualdade entre os seres. Ler em círculo é “abrir-se para as leituras dos outros enquanto lhes facultamos as nossas. Daí para o diálogo que faz crescerem leitores é um passo... um passo para dentro da leitura” (2009, p. 79).

Em todos os encontros buscamos privilegiar as palavras dos alunos, apenas no papel de mediadores – ou de leitor-guia, como intitula Yunes (*op. cit.*). Segundo a autora, “o que se quer alcançar com o círculo de leitura é a descoberta da condição de leitor e uma qualificação maior para a leitura, por conta mesmo da troca, do intercâmbio, da interação de vivências e histórias de leitura” (2009, p. 82). Assim, as intervenções têm compromisso pedagógico com a formação de leitores e fogem ao “tom professoral”. O principal objetivo da figura do mediador é focalizar a obra, alinhar os comentários e algumas vezes chamar a atenção para os atos da construção de sentidos na leitura ou para pontos do texto que podem proporcionar debates interessantes, tal qual a construção linguística.

Como parte da escolarização da leitura literária, tão defendida por Magda Soares (2006), alguns exercícios compõem os módulos da oficina. O primeiro deles foi estimulado pelo gênero textual que líamos na época e do qual os alunos gostavam muito, o microconto. A proposta era produzir um microconto com inspiração em músicas selecionadas por eles mesmos. Depois da produção, todos apresentaram ao grupo suas criações e se iniciou o debate sobre como os textos são capazes de despertar lembranças e sensações que nos remetem a momentos marcantes para cada indivíduo. Paralelamente à execução da atividade, os

estudantes descobriram um convite semelhante da Academia Brasileira de Letras: o “Concurso Cultural de Microcontos do Abletras”, que sugeria que os candidatos escrevessem um microconto, com tema livre e até 140 caracteres, a exemplo da rede social *Twitter*. A coincidência de propostas serviu de valorização para o trabalho que desenvolvíamos, ao provar que nossas atividades poderiam extrapolar os muros da escola.

Assim como esperávamos aproximar os jovens da leitura por meio dos livros, desejávamos que tivessem a oportunidade de encontrar, na medida do possível, as pessoas por trás daquelas palavras. Dessa forma, planejamos que a cada final de semestre receberíamos um escritor no horário da oficina e promoveríamos uma conversa sobre sua obra e suas práticas de leitura. O primeiro convidado foi Marcelo Moutinho, que prontamente aceitou nosso convite e participou de um dos momentos mais proveitosos do *Clube de Leitores* (ver figura 3). Antes da vinda do autor, os alunos pesquisaram sobre sua trajetória profissional e leram alguns contos selecionados por nós, o que enriqueceu bastante o debate no dia do encontro. Na ocasião, Moutinho leu seus textos e falou das expectativas ao alcançar o leitor. Os alunos, por sua vez, mostraram suas visões e questionaram determinados usos da língua, como expressões e construções sintáticas, sempre com exemplos muito pertinentes que provavam a pesquisa prévia e revelavam um interesse em desvendar os mistérios da escrita.

Figura 3 - Encontro com o escritor 2010: recebendo Marcelo Moutinho



Fonte: arquivo pessoal

No segundo semestre de 2010, o grupo estava cada vez mais integrado e o silêncio do início do ano dava lugar a comentários bem embasados e cheios de provocações. Em alguns encontros, os apontamentos apareciam tão densos e aprofundados que não conseguíamos ler mais de um texto por sessão. Ao percebermos tal comprometimento e tamanho senso crítico, tivemos a ideia de propor a composição de apresentações para contos de escritores consagrados, a exemplo do livro *Clarice na cabeceira*<sup>9</sup>. Em conversa com o grupo, elegemos a obra de Machado de Assis para o trabalho e montamos um cronograma de apresentação dos textos escolhidos para verificar a garantia de contos diferentes. O primeiro exercício foi oral, com a exposição de cada leitor das justificativas de sua escolha; em seguida, solicitamos que organizassem as ideias na escrita. Ao final do ano letivo, tínhamos um material interessante que merecia ser compartilhado com outros jovens e educadores. Surgiu, então, a ideia de publicarmos um livro com a intenção

---

<sup>9</sup> LISPECTOR, C. *Clarice na cabeceira*. Rio de Janeiro: Rocco, 2009.



de divulgar o *Clube de Leitores* para que a prática servisse de exemplo a outras instituições, mostrando que:

- a aproximação dos alunos do cânone literário é possível;
- o estímulo à leitura pode não partir só do professor;
- a realização de práticas de leitura permite o uso de poucos recursos.

Para auxiliar o trabalho dos colegas que quisessem aprofundar com seus alunos a leitura dos contos apresentados no livro, preparamos um suplemento de leitura que, sob a forma de questões, amplia alguns pontos de discussão levantados nas apresentações, como a linguagem e o estilo de Machado, a maneira como os personagens são retratados e as temáticas universais de sua obra. Completamos o livro com o prefácio de Marcelo Moutinho, que já conhecia o projeto e, por isso, saberia como nos apresentar com propriedade. Contamos, ainda, com as ilustres palavras do então Presidente da Academia Brasileira de Letras, Marcos Vinícios Vilaça, que, por também conhecer a instituição e nosso trabalho, gentilmente aceitou o convite de fazer a orelha do livro.

Figura 4- O livro *Machado de Assis por jovens leitores*



Fonte: arquivo pessoal

Esse produto motivou muito os alunos e acreditamos que tenha sido uma das razões para que alguns se inscrevessem novamente na oficina no semestre seguinte, mesmo que no início do ano letivo a publicação ainda não estivesse pronta, pois dependia de trâmites burocráticos.

Em 2011, o *status* de projeto de leitura chegou efetivamente à oficina, já que o *Clube de Leitores* foi formado por novos membros e por alunos que já haviam participado, misturando alunos da 2ª e da 3ª séries. Isso permitiu que comparássemos os dois grupos e percebêssemos os avanços feitos por aqueles que compartilhavam suas experiências de leitura desde o ano anterior. A convivência dos novos com os antigos nos pareceu enriquecedora em muitos momentos, pois a fala dos mais experientes servia de modelo e motivava os novatos a dividir suas impressões. Assim, tivemos um ano que se iniciou sem muitos silêncios após as leituras, pois os “veteranos” já não dependiam da atuação dos mediadores para começar o debate. Víamos nosso trabalho frutificar a cada palavra bem aplicada e pergunta provocativa.

Diferentemente da proposta de 2010, em 2011 os estudantes sugeriram que abordássemos uma temática única no trabalho final, possibilitando que mais autores participassem das nossas rodas de discussão. “Infância” foi o tema sugerido e que apareceu no *Clube* sob a forma de contos, crônicas e também poesias. A apresentação oral dos textos e das impressões dos alunos mostrou a riqueza de nossa língua – com a qual os escritores pareciam brincar – e de nossa literatura, ao revelar tantos pontos de vista cheios de expressividade sobre uma mesma temática.

Infelizmente, não conseguimos realizar muitas atividades diversificadas com aquele grupo porque, por questões que fugiam ao nosso controle, diversos encontros foram cancelados para a realização de outros projetos da escola. Assim, procuramos intensificar os debates e, como mediadores, selecionar a maior oferta possível de leituras que representassem bem o acervo da biblioteca, despertassem o prazer de ler nos jovens e auxiliassem no desenvolvimento da apropriação da língua. Pelo mesmo motivo dos encontros cancelados, não recebemos um autor na escola, então, resolvemos encerrar o ano de maneira diferente: realizamos o último debate do *Clube* em uma livraria, em espaço previamente reservado que proporcionou um clima bastante acolhedor.

Em paralelo às atividades da oficina, iniciávamos uma das partes práticas de nosso trabalho de Doutorado. Como a ideia era expandir o projeto para toda a

escola em parceria com o planejamento pedagógico geral, começamos a pesquisar o histórico de leitura dos 165 alunos que ingressaram em 2011 e iniciamos algumas ações em conjunto. Antes mesmo de chegarem à ESEM, receberam em suas casas exemplares das seguintes obras: *Capitães da areia*<sup>10</sup>, de Jorge Amado; *O conto da ilha desconhecida*<sup>11</sup>, de José Saramago; e *Contos*<sup>12</sup>, de Machado de Assis. Nossa intenção era mostrar que a instituição valoriza o ato de ler e também propiciar aos alunos com pouco ou nenhum contato com a leitura o início dessa relação que pretendíamos fortalecer ao longo do ano letivo.

O segundo passo foi elaborar e aplicar um questionário com o intuito de, a partir dele, organizar de que forma faríamos a promoção da leitura de modo que conseguíssemos alcançar o maior número possível de alunos, aproveitando suas experiências anteriores. Detalharemos a análise no próximo tópico da tese, a fim de descrever com mais minúcia o processo de observação do desenvolvimento dos alunos e as medidas tomadas para envolvê-los no projeto.

Para encerrar o ano de 2011, precisávamos cumprir uma promessa feita aos participantes do *Clube* no ano anterior: promover um encontro exclusivamente para discutir os romances lidos nas férias por motivação própria. Como no planejamento da oficina não havia tempo reservado para debater romances, eles sugeriram que marcássemos, em alguma data possível para todos, um momento para aquela troca. Fizemos, então, o convite para um “Café literário” e, por algumas horas, trouxemos à tona questões observadas por cada leitor. A experiência despertou o desejo de criar uma versão da oficina dedicada só aos romances, mas, por questão de organização de horários, ainda não foi possível propor as sessões.

---

<sup>10</sup> AMADO, J. *Capitães da areia*. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

<sup>11</sup> SARAMAGO, J. *O conto da ilha desconhecida*. São Paulo, 1998.

<sup>12</sup> ASSIS, M. *Contos*. 26. ed. Rio de Janeiro: Ática, 2008. (Série bom livro).

Figura 5- Café literário: debatendo *1984* e *Cem anos de solidão*



Fonte: arquivo pessoal

Em 2012, tínhamos a oportunidade de receber no *Clube* os alunos que acompanhamos ao longo do ano anterior no desenvolvimento de nossa pesquisa de Doutorado. Como havíamos analisado os questionários e verificado o interesse deles pelas atividades de promoção de leitura feitas na escola, decidimos que selecionaríamos 50 dos 165 alunos e os convidaríamos diretamente para participar da oficina. Dentre eles, estavam indivíduos que se incluíam em algum dos três grupos de leitores que criamos e do qual falaremos mais adiante quando fizermos a exposição da metodologia e análise da pesquisa.

A resposta aos convites foi bastante positiva, permitindo a abertura de dois horários distintos da oficina, com 30 alunos no total. Todos estavam participando da atividade pela primeira vez, então mais uma vez tínhamos um grupo totalmente novo na roda de discussões. O senso crítico aguçado era uma das maiores características da turma, exigindo que buscássemos textos cada vez mais provocantes. Mesmo os alunos considerados leitores iniciantes mostravam o desejo de aprofundar o debate e se sentiam claramente motivados pelos comentários dos colegas com um histórico de leitura mais abrangente.

Na retomada do “Encontro com o escritor”, os estudantes tiveram a oportunidade de conversar com Heloisa Seixas, que, como Marcelo Moutinho,

participou da oficina falando de sua obra, de suas expectativas como autora e de sua relação com a leitura (ver figura 6). Os alunos ficaram bastante interessados no processo de construção de personagens da autora e também fizeram perguntas comuns nesse tipo de encontro, como a respeito da inspiração para escrever e sobre a apropriação dos fatos do cotidiano na crônica.

Como proposta de atividade para o grupo, resolvemos repetir a ideia do livro com a apresentação de Lima Barreto. Por não conhecerem uma das facetas do autor de *Triste Fim de Policarpo Quaresma*, os alunos empenharam-se em ler seus contos e debater a temática política tão presente na obra. Finalizado o ano com os textos escolhidos e apresentados, restou-nos cuidar melhor da forma e, enfim, verificar a possibilidade de publicar o material – expectativa nossa e dos jovens leitores.

Figura 6- Encontro com o escritor 2012: recebendo Heloisa Seixas



Fonte: arquivo pessoal

Além de permitir a concretização do projeto de leitura, o ano de 2012 trouxe mais frutos da publicação *Machado de Assis por jovens leitores*. Logo no início do ano, recebemos da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil o convite para participar do 14º Salão FNLIJ do Livro para crianças e jovens, apresentando o

projeto no Seminário Bartolomeu Campos de Queirós e lançando o livro em uma sessão voltada exclusivamente para os jovens (ver figuras 7 e 8). Acompanhados de dois alunos, tivemos a oportunidade de ouvir outras experiências de promoção de leitura e de compartilhar a nossa com pessoas igualmente interessadas por essa prática.

Outro convite de divulgação nos mostrou bons resultados: a proposta de fazermos uma sessão da oficina no espaço Casa Sesc da 10ª edição da Festa Literária Internacional de Paraty. Lá, outros educadores entraram em contato com a nossa metodologia e falaram da possibilidade de reproduzi-la em suas instituições. Isso nos alegrou imensamente, já que um de nossos desejos é ver tal método replicado para que mais jovens se envolvam com a leitura de maneira intensa.

Em 2013, novas propostas compõem o Programa de Leitura da Escola Sesc, como a expansão do *Clube de Leitores* com diferentes temáticas e a mediação de outros educadores. Mais dois professores envolveram-se diretamente com o projeto, organizando um grupo de discussão sobre literatura fantástica e outro exclusivamente para a obra de Caio Fernando Abreu.

Os novos 159 alunos que chegam à instituição para o ano letivo também farão parte do projeto e serão acompanhados por meio dos questionários já elaborados. Agora, a proposta é, além de dividi-los em grupos de acordo com o perfil de leitor, indicar-lhes livros que provavelmente se adequem a esse perfil. Para isso, as equipes de Língua Portuguesa e da Biblioteca estão empenhadas em verificar o acervo e criar uma espécie de catálogo que faça a indicação.

Se um programa de leitura escolar deve, efetivamente, unir o projeto da biblioteca ao projeto pedagógico da escola, parece que estamos no caminho certo porque vemos a cada dia a aceitação dos colegas, o reconhecimento da instituição e o interesse de toda a comunidade escolar em participar dessa prática.

Figura 7 - Seminário Bartolomeu Campos de Queirós



Fonte: arquivo pessoal

Figura 8 - Participação no 14º Salão FNLIJ do Livro para crianças e jovens



Fonte: arquivo pessoal

### 4.3 Análise do acompanhamento discente

Antes de apresentarmos os resultados de acordo com as observações feitas, expressaremos algumas considerações a respeito do desenvolvimento da pesquisa a fim de esclarecer a metodologia usada. Assim, relataremos os passos seguidos no trabalho, considerando tentativas com erros e acertos, fundamentais na execução do projeto e na definição desta pesquisa.

Nosso trabalho parte da ideia inicial de acompanharmos o desenvolvimento linguístico, oral e escrito, de alunos de Ensino Médio que se submeteram a práticas de leitura constantes, ao se inscreverem em uma oficina que visa a ampliar o repertório de leitura dos participantes, valorizando a troca de experiências.

Quando propusemos a atividade no ano de 2010, desejávamos garantir um tempo para leitura e discussão de textos, mas não pensávamos ainda em desenvolver a pesquisa, que só nos veio à mente ao notarmos, durante a mediação, que, à medida que os alunos conheciam os textos e os debatiam, modificavam consideravelmente a maneira de manifestar-se na oralidade.

A título de comparação, passamos a observar esses estudantes em situações fora do *Clube de Leitores*, acompanhados de outros colegas e sem qualquer tipo de interferência no que diz respeito ao posicionamento diante de um texto. Ficou claro que a experiência da oficina já extrapolava o espaço da biblioteca escolar, onde acontecia a atividade, e começava a fazer parte de seus discursos pessoais e espontâneos.

Assim, nos questionamos:

- De que forma a leitura contribui concretamente para o desenvolvimento linguístico dos indivíduos?
- Que estratégias poderiam ser aplicadas pelos mediadores para realizar um trabalho mais produtivo com a leitura?
- De que forma essa metodologia poderia conscientizar os alunos acerca da relevância da linguagem no texto literário?

E ainda:

- Como faríamos para atingir o maior número de estudantes possível e, em especial, aqueles que necessitavam ampliar seu universo leitor?



O resultado foi a hipótese de que uma atividade de leitura claramente planejada, sistematizada e feita sob mediação poderia resultar em apropriação da língua a ser comprovada no discurso oral e escrito. A resposta à possibilidade de oferecermos o projeto aos alunos com pouco ou nenhum contato com a leitura veio ao final de 2011, quando, depois de analisarmos os questionários aplicados e conhecermos o perfil deles, os convidamos diretamente a integrar o *Clube de Leitores*, a fim de observá-los de perto para realizar as intervenções necessárias.

Para acompanhar o desenvolvimento dos alunos ao longo do ano letivo e verificar se a hipótese levantada se concretizaria, lançamos mão de questionários e observamos a participação oral na oficina e nas aulas de Língua Portuguesa e Literatura. Outro método foi a análise das produções escritas de diferentes gêneros textuais, literários e não literários, buscando indícios de crescimento do ponto de vista da apropriação do discurso escrito, a se confirmar por meio do uso do vocabulário e das construções sintáticas. Tal acompanhamento se realizou com o auxílio de outros professores, uma vez que não lecionávamos para todas as turmas.

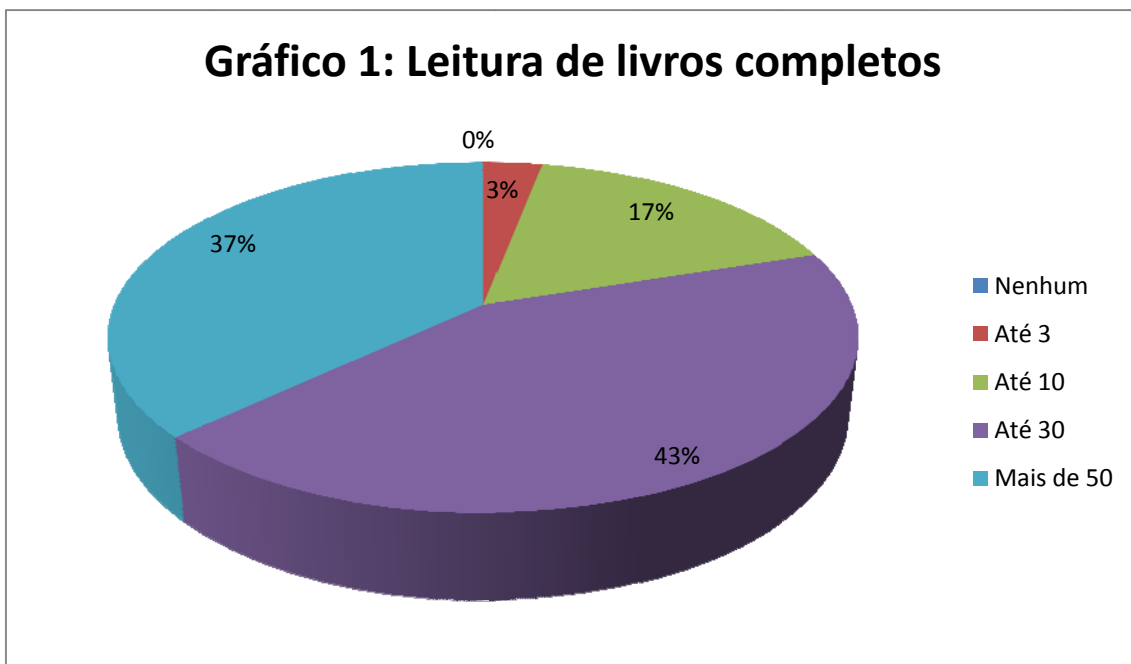
Aplicamos os questionários para os alunos em momentos distintos: início e fim do ano letivo, quando os alunos estavam na 1ª série e ainda não poderiam inscrever-se na oficina, de acordo com os critérios estabelecidos pela escola. O objetivo era, inicialmente, verificar seu histórico como leitor e perceber um possível interesse por atividades de leitura; o questionário final pretendia ver se as ofertas da escola tinham sido aproveitadas e se, de alguma forma, houve mudanças no desejo de ler.

Os questionários aplicados se compunham de perguntas simples e buscavam respostas fechadas, para assegurar um preenchimento fácil, rápido e que atendesse de maneira mais completa possível às nossas expectativas. O questionário inicial (apêndice A) contou com 14 questões: 2 objetivas e 12 discursivas. As objetivas relacionavam-se à quantidade de livros completos lidos pelos alunos até aquela ocasião e a quantos livros havia em sua casa, desconsiderando os didáticos. Nas duas perguntas, o número de livros foi dividido em 5 categorias:

- nenhum – até 3 – até 10 – até 30 – mais de 50, para os livros lidos;
- até 10 – entre 10 e 30 – entre 30 e 50 – entre 50 e 100 – mais de 100, para os livros de casa.

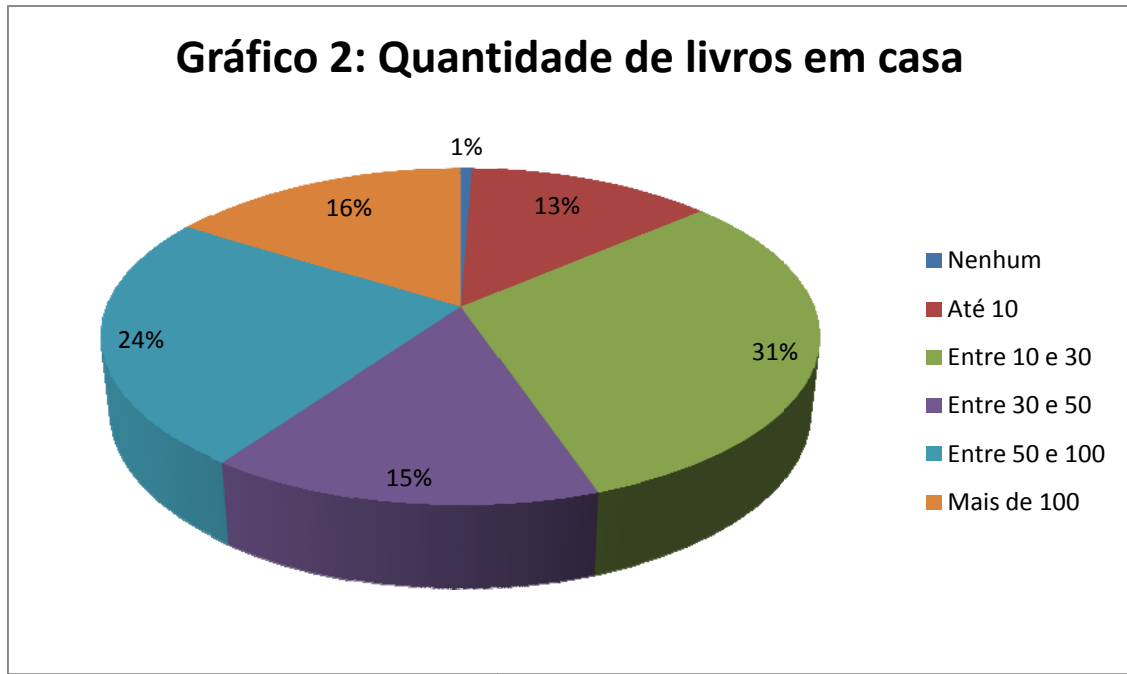
Além disso, o primeiro questionário buscava investigar:

- que tipo de incentivo para ler recebiam da família;
  - se faziam leituras espontâneas além das indicadas pela escola;
  - se tinham algum tipo de dificuldade ao ler;
  - se consideravam a leitura uma atividade de lazer;
  - que temática os atraía mais;
  - se a antiga escola tinha uma biblioteca e se eles costumavam frequentá-la;
  - se viam alguma importância na leitura para a formação cidadã;
  - se eles se consideravam leitores, e
  - se desejavam participar de alguma atividade de leitura na Escola Sesc.
- Os gráficos que seguem permitem a visualização das respostas:

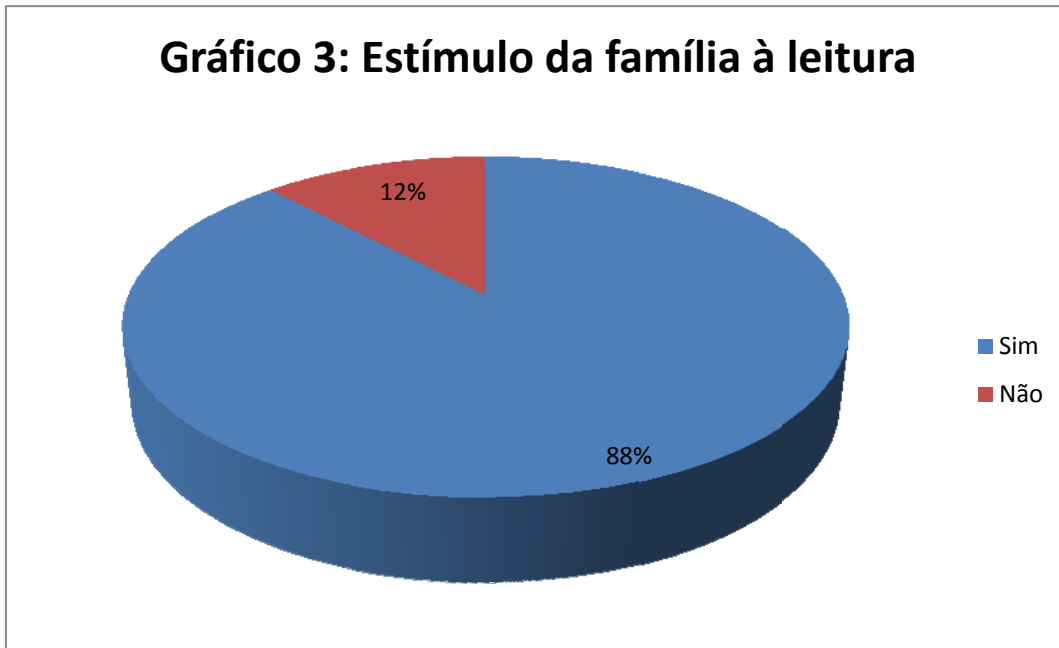


Em relação à quantidade de livros, nenhum aluno marcou a primeira opção de resposta; portanto, todos os 165 haviam lido ao menos um livro completo até aquela ocasião. A análise mostrou que 3% dos alunos leram apenas até 3 livros, possivelmente, os enviados pela Escola Sesc no período de férias; 17% até 10; 43% até 30 e 37% leram mais de 50 livros durante o Ensino Fundamental. O resultado nos pareceu satisfatório, já que o maior índice representa uma boa média e o segundo maior é um excelente indicativo de interesse pela leitura.

Os gráficos 2 e 3 se relacionam à casa dos alunos e apontam de que forma a leitura está presente em sua família pela quantidade de livros à disposição e pelo estímulo na infância.



Na pergunta referente à quantidade de livros em casa, não incluímos a opção “nenhum” como resposta, porque imaginávamos que todas as casas teriam ao menos 1 livro, mesmo que fosse apenas uma recordação, um presente recebido; no entanto, um dos 165 alunos não marcou nenhuma das opções apresentadas e incluiu um comentário dizendo que não havia livros em sua casa e por isso ele lia na biblioteca pública de sua cidade. O estudante em questão cursou o Ensino Fundamental em uma escola em que a leitura não era obrigatória e declarou que sua família não incluía leitores, já que seus pais não tinham tempo para ler. Apesar disso, o jovem já lera, aos 13 anos, um volume de obras acima da média dos adolescentes da idade. O caso nos impressionou bastante e serviu para começarmos a nos afastar de alguns falsos pressupostos, como o de que por trás de um ávido leitor há uma casa cheia de livros. As demais respostas apresentaram pequena diferença numérica dentro da distribuição proposta, sem discrepância que nos permita tirar conclusões a respeito da influência desse quantitativo no histórico de leitura do aluno.



Quando perguntados sobre o estímulo das famílias à leitura, a maioria dos alunos respondeu afirmativamente, revelando um índice de 88% de respostas positivas em oposição a 12% de respostas negativas. Verificamos que histórias em quadrinhos, fábulas e contos de fadas eram os gêneros mais lidos na infância, como esperado. Alguns nos surpreenderam ao indicarem leituras de livros religiosos e de clássicos universais, como *Vinte mil léguas submarinas*, de Júlio Verne.

As respostas apontaram que um grande número de alunos justifica o incentivo dos pais à leitura pelo fato de serem professores e/ou pedagogos. Apesar disso, ao comentarem sobre os leitores da família, em resposta a outra pergunta, alguns estudantes revelaram que mesmo os pais professores não gostam de ler, o que cria uma grande contradição e nos faz entender por que muitos desses filhos não desenvolveram realmente o gosto pela leitura, provando que somente o discurso não serve de exemplo. O mesmo acontece na escola com o professor não leitor, que não lê por prazer, mas exige que seus alunos sejam leitores e faz o discurso não convincente de que ler é bom e importante.

Assim como nas leituras infantis dos alunos da 1ª série de 2011, o texto religioso está em muitos lares e é, segundo as respostas, uma das leituras mais presentes nas famílias, perdendo apenas para o jornal impresso e para as revistas. Interessou-nos o fato de alguns estudantes diferenciarem, no questionário, a leitura de jornais e revistas da leitura literária. A maneira como separaram essas leituras

demonstrou que estabelecem (ou acham que se deve estabelecer) uma hierarquia em que a literatura ganha maior destaque e deve ser mais valorizada.

O primeiro questionário nos revelou, ainda, que apesar de alguns alunos afirmarem que a leitura é significativa para sua formação, não desejavam participar de atividades propostas pela escola e, por isso, não deram sugestões para que criássemos práticas a partir delas. Isso nos levou a pensar melhor na elaboração das perguntas do questionário final (ver apêndice B), aplicado no mês de dezembro de 2011.

Para evitar que os alunos apresentassem respostas muito curtas e/ou sem o desenvolvimento adequado para colhermos as informações necessárias à pesquisa, as questões discursivas, em sua maioria, pediam comentários e detalhamentos.

Para a 1ª série de 2011, a equipe de Língua Portuguesa e Literatura indicou sete livros ao longo do ano letivo:

1º bimestre	<i>Se um viajante numa noite de inverno</i> <sup>13</sup> , de Ítalo Calvino <i>Antígona</i> <sup>14</sup> , de Sófocles
2º bimestre	<i>A mulher que escreveu a Bíblia</i> <sup>15</sup> , de Moacyr Scliar <i>Felicidade Clandestina</i> <sup>16</sup> , de Clarice Lispector
3º bimestre	<i>Romeu e Julieta</i> <sup>17</sup> , de Shakespeare <i>O Santo e a Porca</i> <sup>18</sup> , de Ariano Suassuna
4º bimestre	<i>Onde andaré Dulce Veiga?</i> <sup>19</sup> , de Caio Fernando Abreu

Além desses, os alunos leram *As cem melhores crônicas brasileiras*<sup>20</sup>, organizada por Joaquim Ferreira dos Santos. O livro foi usado exclusivamente em sala de aula no bimestre dedicado à crônica. A cada dia, escolhíamos um texto para ler em conjunto, comentar e identificar as características do gênero em questão. O exercício quase diário serviu para que estabelecêssemos relações entre textos de diferentes épocas e para analisar, muitas vezes com ressalvas, as classificações feitas por alguns autores, a exemplo de Coutinho (1967). A ocasião também nos permitiu explorar a leitura, verificando a compreensão dos alunos acerca das

<sup>13</sup>CALVINO, I. *Se um viajante numa noite de inverno*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

<sup>14</sup>SÓFOCLES. *Édipo Rei. Antígona*: texto integral. São Paulo: Martin Claret, 2008. (A obra-prima de cada autor).

<sup>15</sup>SCLIAR, M. *A mulher que escreveu a bíblia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007. (Companhia de bolso).

<sup>16</sup>LISPECTOR, C. *Felicidade clandestina*: contos. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

<sup>17</sup>SHAKESPEARE, W. *Romeu e Julieta*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2003.

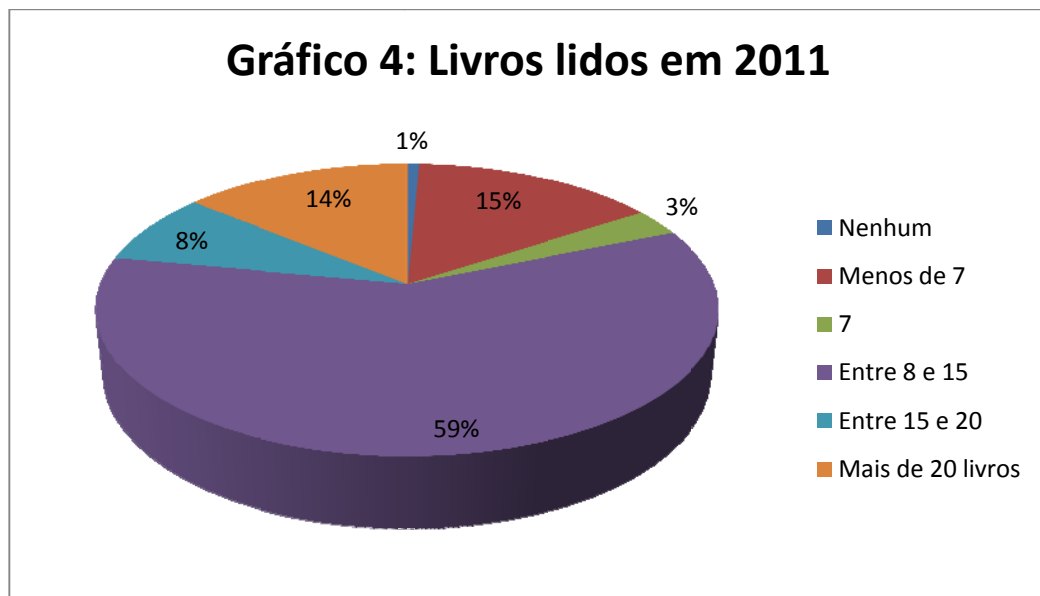
<sup>18</sup>SUASSUNA, A. *O santo e a porca*. 16. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2007.

<sup>19</sup>ABREU, C. F. *Onde andaré Dulce Veiga?*: um romance B. Rio de Janeiro: Agir, 2007.

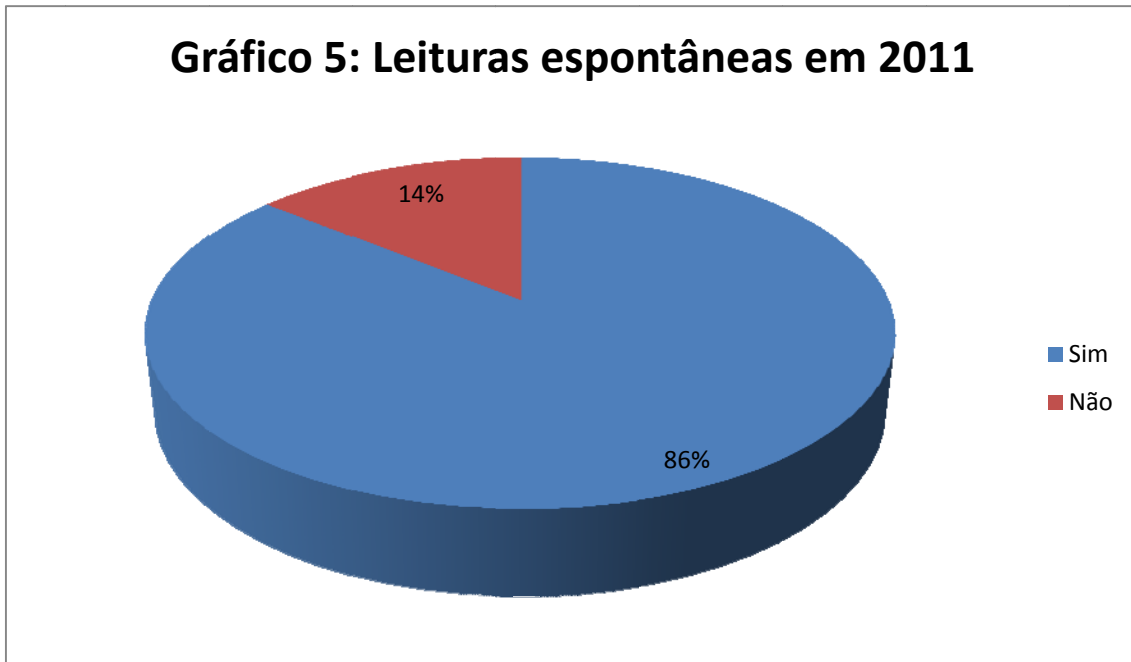
<sup>20</sup>SANTOS, J. F. (org.). *As cem melhores crônicas brasileiras*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

crônicas. Por muitas delas se referirem a episódios cronologicamente marcados, nossa interferência foi necessária para dar informações que os estudantes desconheciam. Em outros casos, o que faltava para a leitura integral do texto era a intertextualidade, então aproveitamos a conversa para discutir esse conceito e ilustrá-lo com exemplos.

O gráfico 4 mostra que a maior parte dos alunos leu mais obras literárias do que as indicadas pela escola, o que revela um indicativo da mudança de comportamento ao longo do ano letivo. Ao analisar individualmente os questionários, notamos que parte significativa desses leitores praticamente iniciara sua vida como leitor na Escola Sesc, já que seu histórico apontava um índice de leitura bastante reduzido.

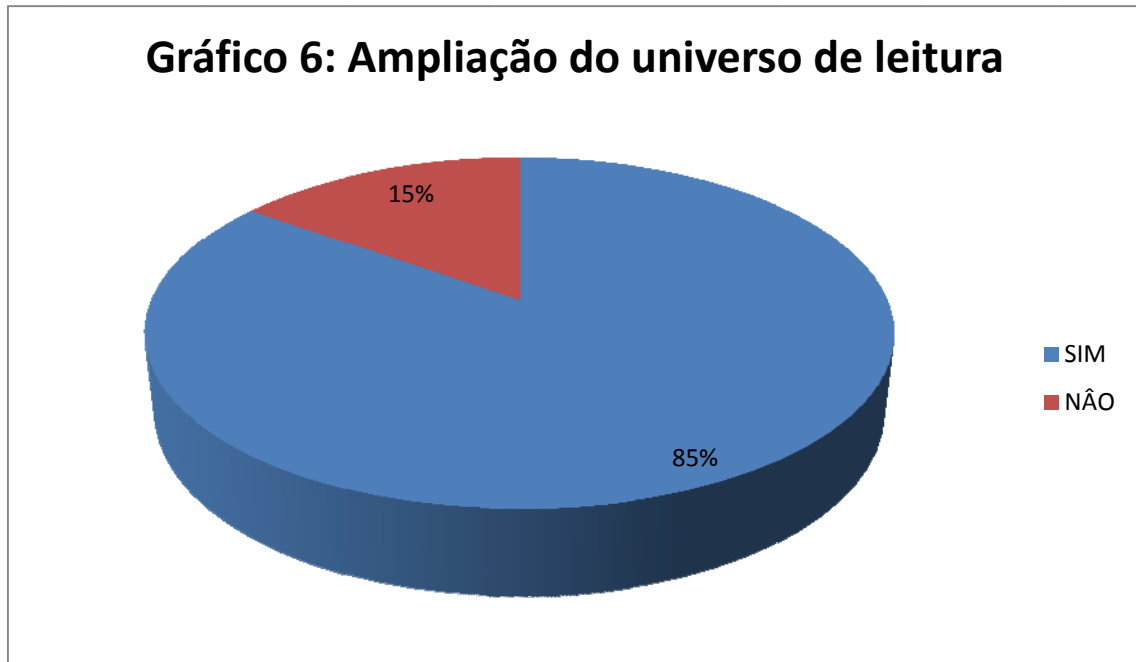


No detalhamento da questão sobre a quantidade de leituras feitas na 1ª série, procuramos saber se alguma(s) delas fora(m) feita(s) espontaneamente e qual foi o caminho até a(s) obra(s). O resultado foi bastante positivo, mostrando que apenas 14% dos alunos não leram por conta própria ao longo do ano, o que nos parece aceitável, em respeito ao “direito de não ler” defendido por Pennac (1993).



Grande parte dos estudantes chegou aos títulos das leituras espontâneas pela indicação de amigos, um “método” bastante eficaz de incentivo. Alguns buscaram suas opções no acervo da biblioteca e outros descobriram as obras na internet, ao lerem comentários sobre os livros.

Seria pretensioso de nossa parte achar que todos os alunos considerariam as sugestões de leitura da escola interessantes ou que realmente se motivariam com as atividades propostas. Apesar de desejarmos atingir o maior número de jovens com o “vírus da leitura”, sabemos que a disposição ou o gosto pelo ato de ler não se desperta em todos. Comprovamos isso no questionário final ao perguntarmos sobre a ampliação do universo de leitura, que apontou resultado semelhante ao da indagação anterior.



Dos 15% que disseram não ter ampliado seu universo de leitura no ano em que cursaram a 1ª série do Ensino Médio, a maioria atribuiu o fato à falta de tempo. Já esperávamos o resultado, pois foi dessa constatação que decidimos criar o *Clube de Leitores* a fim de garantir o tempo dedicado à leitura que muitos se queixavam de não ter.

Depois de analisar com muita atenção as respostas dos alunos aos questionários, começamos a organizar os gráficos apresentados e a pensar em critérios que os agrupassem, a partir de semelhanças encontradas em seu perfil de leitor. Assim, os alunos foram divididos em três grupos: **leitor iniciante**, **leitor em formação** e **leitor crítico**. A classificação se baseou, principalmente, nas informações sobre leituras anteriores e no interesse por ler. Dos 165 alunos da 1ª série, 50 foram diretamente convidados, por meio de uma carta-convite (ver apêndice C), a participar do *Clube de Leitores*. Do total, 30 manifestaram interesse e inscreveram-se na oficina.

Para dividir os alunos nos grupos, consideramos as seguintes informações:

- a quantidade de livros lidos até aquele momento;
- a média de livros lidos espontaneamente;
- o estímulo da família à leitura;
- a existência de uma biblioteca na antiga escola;
- o desejo por participar em atividades de leitura.



Ressaltamos que se fez a classificação depois de um cruzamento de informações. Um aluno que tivesse lido mais de 50 livros até aquele momento não estava automaticamente no grupo dos leitores críticos, precisávamos analisar as respostas aos outros itens para finalizar a categorização. Em alguns casos, ficamos em dúvida a respeito do perfil de leitor, então, nessas horas, fomos pragmáticos e consideramos os números.

No grupo 1, o de “**leitor iniciante**”, estão os alunos que, no questionário inicial, se encaixavam em mais de dois dos seguintes critérios:

- haviam lido em média 10 livros ao longo da vida;
- não liam espontaneamente;
- faziam parte de famílias que não estimulavam a leitura;
- originavam-se de escolas onde não havia biblioteca.

O recorte nos permitiu listar os alunos que teriam no *Clube de Leitores* a oportunidade de entrar em contato com a leitura de maneira planejada e voltada exclusivamente para eles, o que nem sempre acontece na sala de aula regular, tendo em vista os diferentes perfis e históricos de leitura. Conhecer certos parâmetros do público a quem se destinavam as atividades permitiu que tentássemos avaliar a compreensão dos alunos a fim de selecionar textos adequados aos níveis de habilidades leitora demonstrados por eles. A partir daí, também determinamos quais competências desejávamos desenvolver naquele grupo.

Os **leitores iniciantes** que aceitaram o convite para participar da oficina demonstravam algumas dificuldades ao se depararem com palavras que desconheciam – um indicador de que entendiam que o ato de ler pressupõe o conhecimento do sentido preciso das expressões contidas no texto. Nosso primeiro passo, ao percebermos essa preocupação, foi indicar-lhes as possíveis inferências fornecidas pela compreensão global das frases e do próprio texto como um todo. Aos poucos, cessaram as interrupções durante a leitura, ou ao final dela, para questionar o significado de algumas palavras.

Para alguns leitores iniciantes, também era obstáculo o sentido figurado empregado. Percebíamos isso de maneira evidente quando os desfechos de certos

contos usavam a metáfora para, por exemplo, sugerir a morte. A expressão facial ou o comentário direto de que acharam o texto “estranho” ou “sem sentido” revelavam o bloqueio. Pelas palavras dos outros colegas, que já dominavam a habilidade, eles perceberam que a literatura abre perspectivas criativas por meio de possibilidades significativas diversas.

Notamos, ainda, que esses leitores demonstravam gostar mais dos textos com estrutura mais próxima do padrão tradicional do gênero textual. A proximidade com o padrão também se notava no desconforto ao conhecerem autores que ousavam no uso dos sinais de pontuação, particularmente na marca do discurso direto. Nosso papel foi provocar a discussão sobre tal maneira de utilizar a língua, focalizando a expressividade.

Antes do final do primeiro semestre da oficina já observávamos avanços significativos dos leitores iniciantes. Os caminhos que apontamos auxiliaram na busca por novos questionamentos e incitaram a curiosidade em conhecer novos autores e entrar em contato com textos e temáticas que antes não faziam parte de seu universo.

Na organização do grupo 2, os “leitores em formação”, selecionamos jovens que se encaixavam em mais de dois dos seguintes critérios:

- haviam lido em média 30 livros ao longo da vida;
- liam espontaneamente;
- faziam parte de famílias que estimulavam a leitura;
- originavam-se de escolas onde havia biblioteca.

Esses alunos chegaram ao *Clube de Leitores* bastante entusiasmados com a possibilidade de trocar experiências de leitura. Em sua maioria, liam a literatura infantil e juvenil da atualidade, representada pelas séries *Crepúsculo*, *Harry Potter* e *Percy Jackson*. Buscavam obras que se relacionavam às temáticas do universo vampiro, bruxo ou mitológico, mas poucos já tinham extrapolado tal “fase” de leitura e se interessado em conhecer outros autores e temas. Insistimos em registrar suas preferências porque, em praticamente todas as oportunidades de fala, relacionavam a leitura em questão à sua experiência com os textos citados. Nosso

objetivo foi, então, lhes mostrar que poderiam desenvolver pelas demais obras o mesmo sentimento que lhes pulsava em relação àquelas.

Direcionados intencionalmente para os **leitores em formação**, selecionamos textos dos quais gostávamos muito e de que poderíamos falar como se desejássemos convencer um consumidor a fazer uma compra, tamanha era nossa afinidade. A estratégia surtiu o efeito almejado e os “leitores passionais” se abriram para novas vivências, percebendo que era possível manter preferências sem se restringir a uma mesma temática ou autor, como no caso de alguns. Deles conseguimos, também, a ampliação do senso crítico, nosso maior objetivo, uma vez que o gosto pela leitura já tinham. Foi possível perceber na manifestação linguística como esse posicionamento se fortificou e transpareceu por meio das palavras. O embasamento nas análises foi, paulatinamente, ganhando expressões que revelavam novas bagagens de leitura.

Por fim, no grupo 3, consideramos como **leitores críticos** os alunos que, no questionário inicial, se encaixavam em mais de dois dos seguintes critérios:

- haviam lido mais de 50 livros ao longo da vida;
- liam espontaneamente;
- faziam parte de famílias que estimulavam a leitura e eram compostas por membros vistos pelos estudantes como leitores;
- originavam-se de escolas onde havia biblioteca;
- desejavam participar de atividades de leitura na nova escola;
- consideravam-se leitores.

Além disso, fazem parte deste último grupo os jovens leitores que se destacaram em relação aos outros no preenchimento do questionário, com respostas detalhadas e bastante maduras sobre suas experiências de leitura.

O desejo de participar de atividades de leitura chamou nossa atenção ao entrarmos em contato com os questionários. Era notável sua ânsia por discutir a leitura e compartilhar experiências.

Para esse grupo, além do prazer estético, o texto proporcionava uma oportunidade clara de manifestação de ideias e apropriação profunda de seus conteúdos. Nosso papel era oferecer-lhes a ampliação do repertório de leitura e

orientar suas reflexões de forma a torná-las mais próximas do nível analítico. Obras de reconhecido valor estético, como o cânone da literatura brasileira, deveriam participar das rodas de leitura do grupo e das indicações pessoais que frequentemente fazíamos.

Segundo os professores de Língua Portuguesa, foi significativa a mudança dos leitores críticos ao, gradativamente, entrarem em contato com novas leituras. Desde o início do ano letivo, se mostravam alunos competentes, mas conseguiram galgar degraus mais altos em suas produções escritas e na resposta oral a perguntas feitas durante as aulas.

A avaliação da reação dos participantes do *Clube de Leitores* nos leva a crer que as práticas de leitura expostas foram fundamentais para o desenvolvimento dos alunos como sujeitos sociais. Reconhecemos a subjetividade da avaliação, embora haja dados coletados de maneira sistemática por meio dos questionários aplicados. Os conhecimentos adquiridos e a mudança comportamental verificada, principalmente na oralidade, revelam, no entanto, que as hipóteses levantadas se confirmam e que os resultados do projeto são positivos.

Quanto à avaliação da mudança comportamental, o objetivo foi verificar se houve maior utilização da biblioteca e se os empréstimos feitos estavam relacionados ao programa de leitura. 90% dos alunos que participaram diretamente do projeto passou a utilizar com mais frequência a biblioteca escolar com o objetivo de participar de atividades de leitura variadas e fazer empréstimos de obras literárias. Esse acompanhamento foi possível pela ficha cadastral dos alunos, que admite o acesso aos seus históricos de usuário.

Confirmamos algumas de nossas expectativas, quando reconhecemos que os gêneros textuais adotados foram fundamentais para que os leitores iniciantes se sentissem mais à vontade no momento do debate, uma vez que seu contato prévio com tais gêneros permitia uma análise competente da estrutura do texto. Sem contar com o fato de a extensão do conto e da crônica facilitar muito o trabalho mais aprofundado, haja vista a limitação temporal da oficina.

Além disso, entendemos como uma conquista a possibilidade de proporcionar aos leitores críticos o contato com temáticas variadas, já que a tendência natural é buscar-se aquilo de que se gosta. A seleção de temas universais permitiu, ainda, a relação com diversas áreas do conhecimento, levando os jovens a perceber quão rica pode ser a leitura literária.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Eu sonho com um poema  
Cujas palavras sumarentas escorram  
Como a polpa de um fruto maduro em tua boca,  
Um poema que te mate de amor  
Antes mesmo que tu saibas o misterioso sentido:  
Basta provares o seu gosto...

*Mario Quintana*

Ao iniciar o Doutorado em Língua Portuguesa, na UERJ, traçamos um caminho que foi, aos poucos, modificado pelas escolhas que fizemos e que se mostravam mais significativas à medida que vivíamos novas experiências profissionais, como a da Escola Sesc de Ensino Médio.

Do projeto inicial, no fim de 2008, o que ficou foi, essencialmente, a vontade de realizar um trabalho prático que se pudesse desenvolver na escola, servindo de inspiração para outros colegas que buscam, no dia a dia da profissão docente, vencer obstáculos que nos tentam afastar do ideal da educação. Sempre foi desejo nosso participar de um projeto com a leitura como motivação para o desenvolvimento de atividades que contribuíssem para a aproximação dos alunos com o texto.

Para refletir sobre o atual quadro do ensino de Língua Portuguesa nas escolas, recorreremos à Linguística Textual, teoria que propicia o estudo do texto, permitindo uma abordagem que considera a situação de comunicação na qual o falante se insere. Além disso, essa vertente teórica reconhece a existência de diferentes gêneros textuais orais e escritos e prestigia o trabalho com eles na sala de aula. Em nossa prática, elegemos o conto e a crônica como representantes da infinita gama de textos por percebermos características, como sua curta extensão, que facilitaríamos o desenvolvimento das atividades. Muitas vezes, por trás da aparência simples que alguns autores atribuem a suas obras, se esconde um grande trabalho de elaboração linguística que pode contribuir bastante para o aprendizado.

Como professora de Língua Portuguesa, nosso interesse em realizar este trabalho consistiu em buscar nos textos literários uma possibilidade de levar os alunos a perceber a expressividade da língua e, possivelmente, desenvolver o prazer de ler. Para isso, pensamos em uma forma de reservar espaço na grade escolar, pois verificamos que a falta de tempo era uma das principais queixas dos que não liam com frequência. Assim, criamos a oficina *Clube de Leitores*.

Com a pesquisa, iniciamos reflexões sobre como práticas de leitura previamente planejadas e mediadas poderiam atrair leitores iniciantes e, possivelmente, cobrir lacunas do Ensino Fundamental. A tese pretendeu verificar, ao longo de dois anos, a progressão em leitura de estudantes com históricos variados e níveis de leitura diferentes, buscando confirmar as hipóteses levantadas no início da pesquisa.

A avaliação dos questionários permitiu que identificássemos o perfil de leitor de nossos alunos e, a partir daí, traçássemos estratégias de mediação que atendessem às necessidades e aos anseios dos jovens. A fim de organizar a preparação das atividades e as escolhas metodológicas que faríamos, dividimos os estudantes em três grupos: leitor iniciante, leitor em formação e leitor crítico.

Por meio da análise do desenvolvimento do projeto e pelos mecanismos de acompanhamento e avaliação, foi possível comprovar a hipótese inicial de que o contato regular com os textos literários resulta em mudanças do ponto de vista da apropriação da língua, pois, ao final do ano letivo, a maioria dos alunos envolvidos demonstrou claro interesse pela leitura, avanços significativos na argumentação oral e escrita, mais facilidade na organização de ideias e notório enriquecimento vocabular.

A progressão do ponto de vista linguístico também foi analisada com auxílio de outros docentes de Língua Portuguesa e de Literatura que mantinham contato regular com as produções textuais de gêneros variados. Pelo preenchimento de uma “Pesquisa sobre formação de leitores” e por conversas durante o período da pesquisa, concluímos que a influência dos textos literários colaborou positivamente para as práticas de escrita e para dar a muitos alunos a segurança no falar.

Além disso, a consulta ao histórico de empréstimos da biblioteca apresentou dados de maior interesse por leituras que não faziam parte das indicações da série, revelando autonomia ao fazer escolhas e maior proximidade com os livros que a

escola disponibiliza. Esse indicativo nos satisfaz, já que um dos objetivos do projeto é estreitar a relação aluno-biblioteca também quando não há mediação do educador.

O fato de os PCN trazerem reformulação na proposta do ensino de Língua Portuguesa e Literatura, ressaltando a importância da presença do texto — inclusive o literário — na sala de aula, dá força ao nosso discurso de que é preciso redefinir o espaço da leitura na escola. A competência leitora deve servir de instrumento para capacitar os alunos e prepará-los para as variadas situações de comunicação.

Como sugestões de atividades para serem realizadas nas escolas, podemos destacar:

- criação de um mural que exponha, semanalmente, textos literários sugeridos pelos alunos;
- indicação dos professores de leituras extracurriculares a título de compartilhar suas próprias experiências;
- organização do espaço da biblioteca escolar e adequação do acervo para a comunidade;
- seleção de livros a serem resenhados para atrair leitores;
- organização de encontros com escritores e festas literárias;
- momento da leitura na sala de aula;
- formação de um clube de leitores.

Para a realização, é fundamental prévio planejamento de tudo pelo corpo docente: desde a escolha dos gêneros a serem abordados até a construção de um projeto que contemple os três anos de Ensino Médio. Não se pode esquecer da seleção de autores, que não precisa seguir uma cronologia, mas dar conta do maior número possível de nomes representantes do cânone e das obras contemporâneas com reconhecido valor estético.

Buscamos formar leitores ou, ao menos, mostrar que a leitura literária, além de excelente atividade de lazer, abre portas para novas ideias, reflete nova visão de mundo e oferece o contato com a língua em uma de suas maiores manifestações. Nosso trabalho não pretendeu apontar soluções únicas para a mediação na escola nem esgotar as possibilidades de criação que as práticas diárias favorecem, pois se deve analisar cada contexto para decidir qual metodologia é mais adequada. Esperamos contribuir para que outros educadores percebam esta prerrogativa da

leitura e colaborem para infiltrá-la no ambiente escolar da forma mais natural e prazerosa possível, conscientizando o jovem de que o sentido da leitura é, também, um resultado de suas vivências. A leitura, assim, se inclui não apenas na escola, mas na vida.

Retomando Quintana, depois de provar o gosto, não se deixa de saboreá-lo.



## REFERÊNCIAS

- ALLIENDE, F.; CONDEMARÍN, M. *A leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento*. 8. ed. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- AZEREDO, J. C. *Gramática Houaiss da Língua Portuguesa*. São Paulo: Publifolha, 2008.
- AZEVEDO, R. Formação de leitores e razões para a literatura. In: SOUZA, Renata Junqueira de. (Org.). *Caminhos para a formação do leitor*. São Paulo: DCL, 2004. p. 38-47.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. (Coleção Biblioteca Universal).
- BARTHES, R. *O prazer do texto*. São Paulo: Perspectiva, 2006.
- BECHARA, E. *Gramática escolar da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.
- BENDER, F. C.; LAURITO, I. B. *Crônica: história, teoria e prática*. São Paulo: Scipione, 1993.
- BEZERRA, M. A. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. 5. ed. São Paulo: Lucerna: 2007. p.37-46.
- \_\_\_\_\_. Textos: seleção variada e atual. In: DIONISIO, A. P.; BEZERRA, M. A. (Org.). *O livro didático de português: múltiplos olhares*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003. p. 35-47.
- BITTENCOURT, I. N. (Org.). *Ler e escrever: compromisso de todas as áreas*. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 1998.

BIBLIOTECA NACIONAL (Brasil). <<http://www.bn.br>>. Acesso em: 17 set. 2012.

BIBLIOTECA VIRTUAL (São Paulo). <<http://www.bibliotecavirtual.sp.gov.br>>.

Acesso em: 23 nov. 2012.

BRASIL. *Orientações curriculares para o ensino médio*. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEB, 2006. v.1

BRASIL. *Orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC, Semtec, 2002.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio*. Brasília: MEC, Semtec, 2002a.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 20 dez. 1996.

CANDIDO, A. A vida ao rés-do-chão. In: CANDIDO, A. et al. *A crônica: o gênero, sua fixação e suas transformações no Brasil*. Campinas, SP: Ed. da UNICAMP; Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1992, p. 13-22.

COLOMER, T. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. Trad. de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

\_\_\_\_\_. *A formação do leitor literário: narrativa infantil e juvenil atual*. Trad. de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2003.

COSTA VAL, M. G. *Redação e textualidade*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999. (Texto e linguagem).

COUTINHO, A. *Antologia brasileira de literatura*. Rio de Janeiro: Ed. Distribuidora de Livros Escolares, 1967. v.1

ECO, H.; CARRIÈRE, J. C. *Não contem com o fim do livro*. Rio de Janeiro: Record, 2010.

EL FAR, A. *O livro e a leitura no Brasil*. Rio de Janeiro: J.Zahar , 2006.

FREITAS, F. F. *A crônica-conto de Heloisa Seixas: uma abordagem sintático-semântico-expressiva*. 2007. 104f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

GOMES, L. Entrevista ao jornal *Correio Braziliense online*. Disponível em: <<http://www.correio braziliense.com.br>>. Acesso em: 15 jul. 2012.

HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. *Cohesion in English*. London: Longman, 1976.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. S. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

JOUVE, V. *A leitura*. São Paulo: Ed. Unesp, 2002.

JURADO, S.; ROJO, R. A leitura no ensino médio: o que dizem os documentos oficiais e o que se faz? In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Org.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 37-55.

KOCH, I. V. *A coesão textual*. 21. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

\_\_\_\_\_. *Desvendando os segredos do texto*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_.; TRAVAGLIA, L. C. *A coerência textual*. 17. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

\_\_\_\_\_.; ELIAS, V. M. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2011a.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011b.

LEAL, L. F. V. Leitura e formação de professores. In: EVANGELISTA, A. A. M. et al. (Org.). *A escolarização da leitura literária – o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 263-268. (Coleção Literatura e Educação).

MACEDO, N. D. (Org.). *Biblioteca escolar brasileira em debate: da memória profissional a um fórum virtual*. São Paulo: Ed. Senac ; Conselho Regional de Biblioteconomia, 2005.

MAGALHÃES JÚNIOR, R. *A arte do conto*. Rio de Janeiro: Edições Boch, 1972.

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

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Angela Paiva.; MACHADO, Anna Rachel.; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (Org.). *Gêneros textuais e ensino*. 5. ed. São Paulo: Lucerna: 2007. p.19-36.

MAROTO, L. H. *Biblioteca escola, eis a questão! Do espaço do castigo ao centro do fazer educativo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

MARTINS, M. H. *O que é leitura*. São Paulo: Brasiliense: 2003.

MOISÉS, M. *A criação literária*. 8. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1977.

OLIVEIRA, M. A. *A literatura para crianças e jovens no Brasil de ontem e de hoje: caminhos de ensino*. São Paulo: Paulinas: 2008. (Coleção literatura & ensino).

OLIVEIRA, H. F. Gêneros textuais e conceitos afins: teoria. In: VALENTE, A. (Org.). *Língua Portuguesa e identidade: marcas culturais*. Rio de Janeiro: Caetés, 2007. p. 79-92.

PENNAC, D. *Como um romance*. Tradução de Leny Werneck. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

PEREIRA, M. T. G. O texto literário na escola: perspectivas de abordagem. In: HENRIQUES, C. C.; SIMÕES, D. (Org.). *Língua e cidadania: novas perspectivas para o ensino*. Rio de Janeiro: Ed. Europa, 2004. p. 175-182.

PETIT, M. *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*. São Paulo: Ed. 34, 2008.

RAMOS, F. B. O leitor como produtor de sentido nas aulas de literatura: reflexões sobre o processo de mediação. In: PAULINO, G.; COSSON, R. (Org.). *Leitura literária: a mediação escolar*. Belo Horizonte: Ed. FALE ; UFMG, 2004. p. 107-114.

RITER, C. *A formação do leitor literário em casa e na escola*. São Paulo: Biruta, 2009.

SANTOS, C. C. S.; SOUZA, R. J. A leitura da literatura infantil na escola. In: SOUZA, R. J. (Org.). *Caminhos para a formação do leitor*. São Paulo: DCL, 2004. p. 80-90.

SESC. *Histórico de criação*. Escola Sesc de Ensino Médio, [S.l.: s.n ],2010.

SOARES, M. A escolarização da leitura literária – o jogo do livro infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, A. A. M. et al. (Org.). *A escolarização da leitura literária – o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 17-48. (Coleção Literatura e Educação).

\_\_\_\_\_. O livro didático como fonte para a história da leitura e da formação do professor-leitor. In: MARINHO, M. (Org.) *Ler e navegar: espaços e percursos da leitura*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001. p. 31-76.

VALENTE, A. Intertextualidade: aspecto da textualidade e fator de coerência. In: HENRIQUES, C. C.; PEREIRA, M. T. G. (Org.). *Língua e transdisciplinaridade: rumos, conexões, sentidos*. São Paulo: Contexto, 2002. p. 177-193.

YUNES, E. *Tecendo um leitor: uma rede de fios cruzados*. Curitiba: Aymar, 2009.

\_\_\_\_\_. (Org.). *Pensar a leitura: complexidade*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; So Paulo: Loyola, 2002.

\_\_\_\_\_. Por uma poltica nacional de leitura. In: BRASIL. Secretaria de Educao Fundamental. *A formao do leitor: o papel das instituies de formao do professor para a educao fundamental*. So Paulo: Moderna, 1994. p. 10-26. (Caderno Educao Bsica, v. 4).

ZINANE, C. J. A.; SANTOS, S. R. P. Parmetros Curriculares Nacionais e ensino da literatura. In: PAULINO, G.; COSSON, R. (Org.). *Leitura literria: a mediao escolar*. Belo Horizonte: Ed. FALE ; UFMG, 2004. p. 63-73.

## ANEXO – Projeto pedagógico da Escola Sesc de Ensino Médio

### ESCOLA SESC DE ENSINO MÉDIO PROJETO PEDAGÓGICO<sup>21</sup>

*Implantar uma escola de nível médio, de tempo integral, é trabalhar para incluir jovens brasileiros na Sociedade do Conhecimento, com ênfase na educação para a vida.*

Antonio Oliveira Santos

#### **Apresentação**

O presente Projeto Pedagógico foi elaborado por uma equipe designada pelo SESC, em parceria com o SENAC. Utiliza como fundamento os princípios definidos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pelo Plano Nacional de Educação, pelas Diretrizes Curriculares Nacionais e pelas Diretrizes Gerais de Ação do SESC.

Observa a diretriz básica do SESC de realizar um trabalho eminentemente educativo, que contribua para a formação do indivíduo e o desenvolvimento de valores sociais básicos, preparando-o para o exercício pleno da cidadania.

Define a opção do SESC por uma atuação expressiva no campo da educação, com foco no desenvolvimento econômico e social do país, em face das transformações aceleradas operadas na sociedade brasileira, que requer dos indivíduos, em especial do jovem adolescente, habilidades específicas, de modo a situar-se no mundo como sujeito produtor de conhecimento e com ele relacionar-se, transformando e transformando-se.

As orientações básicas do SESC fundamentam o Projeto Pedagógico da Escola SESC de Ensino Médio, que considera ainda o preceito consagrado no artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, segundo o qual “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”. Em decorrência, a Escola apresenta múltiplos espaços de aprendizagem.

---

<sup>21</sup> Por ser um instrumento que acompanha a dinâmica da escola, o Projeto Pedagógico está em constante atualização. O presente projeto data de novembro de 2006 e já sofreu alterações, especialmente no que diz respeito à administração escolar.

Este Projeto Pedagógico é apresentado de acordo com as disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) e a regulamentação do Conselho Nacional de Educação e do Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro. É referência básica para a prática pedagógica, comprometida com um trabalho de qualidade. Será permanentemente atualizado, com vistas ao seu aperfeiçoamento, mas não será provisório, tendo em vista suas necessárias consistência e efetividade.

Define a identidade institucional da Escola, sua missão, valores, objetivos e métodos educacionais, embasados na liberdade de pensamento, pluralidade de ideias, desenvolvimento do ser humano como indivíduo no sistema de complexidade multidimensional em que está inserido, preparação do jovem para estudos posteriores, trabalho, cidadania e exercício do seu papel num mundo cada vez mais multicultural, competitivo e em rápida mutação.

A identidade da Escola, definida por sua origem, comunidade atendida, pais, alunos, corpo docente, pessoal técnico, administrativo, bem como sua diretoria e mantenedores está intimamente ligada ao compromisso do SESC com a oferta de uma escola-modelo de ensino médio, no Rio de Janeiro, para cerca de 500 alunos, de tempo integral, para propiciar ao aluno o saber de que necessita na Sociedade do Conhecimento, além de valorizar a educação para a vida.

## **I- IDENTIFICAÇÃO**

### **1.1 – Identificação da instituição de ensino**

A Escola SESC de Ensino Médio é uma entidade educacional de direito privado, que atenderá cerca de 500 (quinhentos) alunos, baseada na livre iniciativa, sem vínculo político-partidário, sem fins lucrativos, localizada na Avenida Ayrton Senna, 5.677, Jacarepaguá, Rio de Janeiro – RJ, CEP 22775-004, amparada nos artigos 150, VI, c e 209, I e II da Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988; no artigo 7º, I a III, da Lei nº 9.394/96 e no artigo 53, I a IV, da Lei nº 8.069/90.

### **1.2 – Identificação da entidade mantenedora**



A Escola é mantida pelo SERVIÇO SOCIAL DO COMÉRCIO - SESC, ADMINISTRAÇÃO NACIONAL - AN, com sede na cidade do Rio de Janeiro, sendo o DEPARTAMENTO NACIONAL – DN, seu órgão executivo, cuja administração está localizada na Avenida Ayrton Senna, 5.555 – Jacarepaguá – RJ, CEP 22775-004, integrante do sistema CNC – CONFEDERAÇÃO NACIONAL DO COMÉRCIO, instituição de direito privado, criada, mantida e administrada pelos empresários do setor terciário da economia (comércio de bens, serviços e turismo), nos termos do Decreto-Lei nº. 9.853/46.

### **1.3 – Administração Superior da Escola**

Respeitados os ditames da legislação educacional brasileira, a Administração Superior da Escola é exercida por um Conselho Diretor, cujos membros são nomeados pelo Presidente da Confederação Nacional do Comércio - CNC, que acompanha a implementação das bases filosóficas e os objetivos da Escola SESC de Ensino Médio e propõe medidas para a sua adequação.

### **1.4 - Etapa de ensino oferecida**

A Escola SESC de Ensino Médio, estabelecimento de ensino com prédios próprios, oferecerá, de acordo com a legislação vigente, Ensino Médio, em horário integral, com duração mínima de 3 anos.

### **1.5 - Atos legais**

Decreto-Lei nº 9.853, de 13/09/1946 – Atribui à Confederação Nacional do Comércio o encargo de criar e organizar o Serviço Social do Comércio - SESC;

Decreto nº 61.836, de 05/12/1967 – Aprova o Regulamento do Serviço Social do Comércio – SESC;

Decreto nº 5.725, de 16/03/2006 – Aprova alterações no Regulamento do SESC, de que trata o Decreto nº 61.836/67.

## **II- MISSÃO DA ESCOLA, FINS E PRINCÍPIOS NORTEADORES**

## **2.1 - Missão da Escola**

A Escola SESC de Ensino Médio tem por missão proporcionar aos alunos uma educação de excelência, preparando-os para o ensino superior e o mercado do trabalho, focada no desenvolvimento de sua personalidade, através de um ensino de alta qualidade, em tempo integral, com sólida formação humanística e domínio dos recursos científicos e tecnológicos.

## **2.2 – Fins e princípios norteadores**

As novas tecnologias, o avanço da ciência e a globalização da informação são marcas do mundo contemporâneo, que devem ser utilizadas para tornar a sociedade mais justa e mais democrática.

Ao planejar a Escola SESC de Ensino Médio, considerou-se que a educação deve reafirmar o compromisso com a inclusão, com os princípios democráticos, com uma economia produtiva e com o desenvolvimento sustentável; questionou-se o tipo de educação que pode contribuir para a construção de uma sociedade melhor, possibilitando aos alunos o acesso à educação de qualidade, aos bens culturais e ao trabalho, num espaço privilegiado, utilizado para o exercício da democracia, da paz social, da construção criativa do saber, da solidariedade, do respeito às diversidades culturais e ao ambiente em que vivem, oferecendo a todos a oportunidade de desenvolver suas capacidades, em clima de permanente harmonia.

Assim, a Escola SESC de Ensino Médio, atenta ao contexto, representado pelo mundo da tecnologia e do conhecimento, com a compreensão de que o acesso a esse saber deve possibilitar a interação entre o homem e o meio e ser instrumento facilitador à consolidação da cidadania e à inserção no mundo do trabalho, tem como finalidade a formação integral dos alunos como indivíduos, cidadãos, profissionais, capazes de lidar com mudanças econômicas, sociais e culturais, com a contínua globalização da economia e da sociedade, com novos padrões de trabalho e lazer e com a rápida expansão das tecnologias da comunicação e da informação, consubstanciada numa educação inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais da solidariedade humana, ministrada com base em:

- liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a religião, a arte e o saber;
- respeito ao pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;

- respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- valorização do profissional da educação;
- garantia de padrão de qualidade;
- valorização da experiência extraescolar e das atividades extraclasse;
- vinculação entre a educação, o trabalho e as práticas sociais.

O projeto pedagógico está voltado para a formação da cidadania, não apenas no que se refere ao conhecimento dos direitos e deveres, mas à totalidade do ser humano, nas dimensões ética, estética e política, da preparação para o mundo do trabalho e do desenvolvimento de competências e habilidades que possibilitem a inserção na sociedade de forma produtiva e crítica, ou seja, estimule nos alunos a capacidade de continuar aprendendo e de se adaptar às constantes exigências do mundo globalizado e proporcione a fundamentação que lhes permita compreender como se dão os processos e os princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna.

A escola articula formação acadêmica e educação profissional de forma inovadora. A parceria SESC-SENAC é a via ideal para a efetivação dessa meta. A Escola propiciará aos seus alunos, mediante Acordo de Cooperação Técnica, cursos de qualificação profissional do SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM COMERCIAL – SENAC, também integrante do sistema CNC, na área de comércio de bens, serviços e turismo, correspondentes a etapas com terminalidade, componentes de itinerários formativos definidos por área profissional e referentes à demanda identificada junto ao mercado de trabalho e aos alunos, que farão sua opção, de acordo com aptidão e interesse.

No Laboratório de Línguas serão oferecidos cursos livres de línguas estrangeiras, de matrícula opcional, além das aulas de inglês, de caráter obrigatório, considerando que a fluência em outras línguas facilita a inserção no mercado de trabalho, pode significar avanço na carreira profissional e contribuir para o desempenho pessoal. Mediante convênio com instituições credenciadas, os alunos poderão prestar exames internacionais de proficiência linguística em Língua Estrangeira Moderna, notadamente inglês.

O desenvolvimento da capacidade de liderança e de uma cultura empreendedora constitui importante diferencial na formação que a Escola oferecerá aos seus alunos e que lhes proporcionará melhor preparação para a vida.

Contribuirão para a formação dos alunos estudos específicos nas áreas de tecnologia, língua inglesa e liderança, utilização de ambientes pedagógicos próprios na área profissional, cursos especiais durante os intervalos escolares, estágios, vivências profissionais e um Programa de Orientação Vocacional.

O programa acadêmico da Escola incentiva o aprendizado interativo. Os professores trabalham com os modos evocativos de ensino. O processo educacional enfatiza uma abordagem orientada para o desenvolvimento integral do jovem. O objetivo é que todos os alunos da Escola SESC de Ensino Médio desfrutem um ensino de excelência e tornem-se líderes.

### **III- CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA**

#### **3.1 – Estrutura Física**

A Escola SESC de Ensino Médio ocupa uma área de 131 mil m<sup>2</sup>, com instalações modernas e confortáveis, dotadas de mobiliário e equipamentos compatíveis com a etapa de ensino em que atua e a necessidade de proporcionar aos alunos e professores possibilidades de aprendizagem e ensino, de acordo com os objetivos previstos e as exigências do mundo atual, dispondo da seguinte estrutura física:

68 apartamentos, sendo 12 nos prédios dos alunos, para residência dos professores; 128 quartos, distribuídos em 4 blocos com 32 quartos para residência de até 3 alunos em cada um; 43 salas de aula; 24 salas destinadas a outras atividades educativas previstas neste Projeto Pedagógico; 4 oficinas; 8 laboratórios; 9 salas para Direção e Coordenação; 1 Auditório (70 lugares); 1 Teatro (600 lugares); 1 Biblioteca (salão e mezanino); 1 Restaurante/Cozinha (capacidade para 700 refeições simultâneas) e Complexo Esportivo - ginásio com quadra poliesportiva e arquibancadas, sala de ginástica, mezanino; piscina semiolímpica; campo de futebol; quadra de tênis; quadra poliesportiva.

#### **3.2 – Organização da Escola**

O aspecto da residência e o regime integral da Escola requerem um novo estilo de vida e aprendizagem da parte dos docentes, funcionários e alunos. A

alocação de recursos humanos é feita considerando o Projeto Pedagógico, sendo adequados às necessidades da Escola, em relação ao número e à qualificação profissional. O pessoal selecionado deve assumir um compromisso pleno com a missão da Escola e as exigências de uma comunidade educativa. A direção e a equipe técnico-pedagógica

da Escola devem adotar uma conduta pessoal que exemplifique e valorize relacionamentos interpessoais, plena consideração pelo próximo e processo decisório participativo.

O corpo discente é composto por alunos selecionados anualmente em todo o Brasil, entre jovens com idade mínima de 14 (catorze) anos, de ambos os sexos, preferencialmente filhos ou dependentes de comerciários e que tenham concluído (ou estejam concluindo) o Ensino Fundamental, dos quais até 70% (setenta por cento) serão residentes. As turmas serão organizadas com 15 (quinze) alunos, o que possibilitará acompanhamento individualizado, troca de experiências e maior integração com vistas a alcançar a excelência na educação oferecida.

A equipe de administração é composta pelo Diretor, Vice-Diretor, Diretor-Adjunto Pedagógico, Diretor-Adjunto Administrativo, Diretor-Adjunto de Vida Residencial e Secretário. A responsabilidade pela Escola é do Diretor e, na sua ausência, do Vice-Diretor, que também coordena o Centro de Liderança, o Programa de Tecnologia, o Programa de Admissão de Alunos e o Programa para os Pais. O Diretor-Adjunto Pedagógico é responsável pela área pedagógica, observada a legislação educacional; o Diretor-Adjunto Administrativo coordena o planejamento, programação, execução, controle, supervisão e orientação dos serviços administrativos e financeiros da Escola, de forma a assegurar apoio integral às atividades educacionais e o Diretor-Adjunto de Vida Residencial é responsável por acompanhar as ações dos alunos e coordenar o Programa de Vida Residencial e o Programa de Saúde Escolar. O Secretário da Escola organiza e administra a documentação oficial, sobre a qual é responsável, e assina, juntamente com o Diretor, todos os documentos expedidos pela Escola.

O Corpo Docente, de elevada qualificação, é composto por professores, considerados mediadores do processo de aprendizagem, portadores de licenciatura plena, fluentes em inglês, ou comprometidos em tornarem-se, conhecedores das novas tecnologias de informação e comunicação e das suas aplicações no ensino. Parte do Corpo Docente atuará em regime de dedicação exclusiva. A Escola

trabalhará também com professores visitantes, convidados em função da sua experiência e para projetos específicos.

Serão utilizados instrumentos pedagógicos que permitam um trabalho integrado do discente e docente, bem como uma avaliação de desempenho de ambos, que permitam ainda a validação dos currículos e dos instrumentos de avaliação. Por sua vez, considerando as constantes inovações educacionais, tais instrumentos pedagógicos serão continuamente analisados, buscando seu constante aperfeiçoamento.

A equipe técnico-administrativa deve ser igualmente comprometida e experiente, garantindo o bom funcionamento das instalações físicas e serviços operacionais. A Escola dispõe de um Serviço de Saúde Escolar, responsável pela orientação e supervisão dos trabalhos desenvolvidos e prestados pelos profissionais de saúde.

Os pais são estimulados a participar das atividades escolares. Considerando os diferentes locais de residência das famílias dos alunos e consciente da importância da comunicação com os pais, a Escola promoverá eventos, tais como videoconferências, possibilitando maior contato durante o ano letivo. A Escola realiza reunião anual com o corpo docente e os pais, que também são comunicados das atividades e eventos específicos nos quais seus filhos estão envolvidos por meio de informes periódicos, acessíveis na página da Escola na internet, através de uma senha. Os pais podem contactar os Diretores sempre que considerem necessário.

### **3.3 - Recursos pedagógicos**

O regime de horário integral possibilita a oferta de atividades educativas em salas de aula e extraclasse em diversos espaços externos ou internos da Escola, tais como: Centro de Liderança, Teatro, Laboratórios, Oficinas, Salas de Artes, Música e Dança, Biblioteca e Complexo Esportivo, objetivando a formação integral do jovem, trabalhando adequadamente as matérias humanísticas e as de natureza tecnológica, buscando a articulação entre trabalho, ciência e cultura.

### **3.4 - Gestão do processo educativo**

A gestão do processo educativo tem como foco a aprendizagem, visando ao exercício da cidadania, ao desenvolvimento pessoal e sociocultural dos alunos e sua preparação para o trabalho.

A prática pedagógica utiliza métodos ativos de aprendizagem, a contextualização e a interdisciplinaridade, integrando os conteúdos curriculares e os temas transversais em projetos e pesquisas.

A Escola desenvolve um Programa de Apoio à Aprendizagem, com a participação de diversos atores, especialmente professores, alunos e orientadores. Inclui acesso à internet, palestras, visitas, acompanhamento individual e apoio financeiro para os alunos cuja situação econômica impeça a aquisição dos recursos necessários.

O Programa de Avaliação e Desenvolvimento dos Docentes poderá ser desenvolvido em regime de parceria.

## **IV- OBJETIVOS**

### **4.1 – Objetivos Gerais**

Oferecer um Ensino Médio diferenciado, de alta qualidade e tempo integral, por meio de uma educação humanística com sólida formação nas áreas do conhecimento, nas bases científica, tecnológica, artística e cultural, que desenvolva a capacidade de empreender e de liderar e possibilite uma atuação crítica e participativa na sociedade.

### **4.2 - Objetivos Específicos**

**4.2.1-** São objetivos da Escola aqueles constantes da Lei 9.394/96, que estabelece, em seu art. 35, as finalidades do Ensino Médio:

- a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos pelo aluno no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

- o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

#### **4.2.2- O Projeto Pedagógico da Escola visa também a:**

- preparar o aluno para o exercício da cidadania, consciente dos seus direitos e deveres, como meio de viver numa sociedade democrática e atingir a autorrealização;
- desenvolver capacidades de liderança e empreendedorismo, de forma a contribuir para o aprimoramento da sociedade;
- cultivar valores democráticos e incentivar a autonomia, a solidariedade e o compromisso com a sociedade;
- proporcionar uma formação integral de excelência, que estimule o desenvolvimento das potencialidades dos alunos;
- propiciar o desenvolvimento de uma visão crítica dos fenômenos políticos, sociais, econômicos, históricos e científico-tecnológicos;
- incentivar o aluno a continuar aprendendo;
- estimular o raciocínio, o desenvolvimento de princípios de organização, disciplina, iniciativa e criatividade, bem assim a capacidade de observar, pesquisar, debater, refletir, criticar, discriminar valores, aprender a ser, fazer, conhecer e conviver, cooperar e decidir;
- promover uma atitude participativa e responsável dos alunos no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, levando-os a entender o significado da própria aprendizagem;
- possibilitar aos alunos o exercício da interação com os outros e a prática dos valores fundamentais da moral, da ética e da necessidade da observância das normas de conduta, no âmbito da escola e fora dela.

#### **4.3 – Ações que favorecem o alcance dos objetivos**

Para a consecução desses objetivos, destinados à formação integral dos alunos, a Escola organiza classes com 15 (quinze) alunos, apresenta um currículo



abrangente, oferece cursos de qualificação profissional ministrados pelo SENAC, proporciona conteúdos selecionados, significativos e relevantes, apoiados em moderna tecnologia educacional e atendimento personalizado, prestado por professores e orientadores; dá significado ao conhecimento escolar, mediante a contextualização, a interação, a interdisciplinaridade, a experimentação; promove atividades de intercâmbio; incentiva a participação em projetos sociais e estimula a prática de atividades esportivas, culturais e artísticas e de convivência sadia.

A escola propicia uma experiência residencial em tempo integral, comprometida com a qualidade e os benefícios da residência na Escola. O Diretor-Adjunto de Vida Residencial trabalhará em estreita colaboração com o corpo docente e os alunos com a finalidade de estimular um forte sentido de comunidade, um estilo de vida saudável e o equilíbrio adequado entre o estudo acadêmico e as atividades extraclasse. Trabalhando em cooperação com outros funcionários da escola, auxiliará os alunos a se adaptar à vida escolar.

Como a escola tem o compromisso de oferecer condições para o desenvolvimento do potencial de cada aluno, disponibiliza recursos especiais, dentre os quais:

- Programa de Saúde Escolar destinado a atender as necessidades pessoais do aluno, bem assim promover a educação para a saúde;
- Programa de Apoio à Aprendizagem para alunos com menor rendimento escolar;
- Programa de Orientação Vocacional destinado a auxiliar os alunos no direcionamento da sua vida profissional; e
- um programa de orientação, que associa cada aluno a um membro do corpo docente, que estimula o desenvolvimento intelectual, emocional e social dos alunos do seu grupo. Atua como orientador e conselheiro, e seu contato não é limitado aos períodos de orientação. Trabalha em colaboração com a família e os demais professores. Orienta as atividades de estudos e acompanha os alunos na promoção da sua autodisciplina consciente e responsável, integrando-os na comunidade escolar.

Visando à formação integral dos alunos, a Escola oferece e estimula sua participação em atividades desportivas, artísticas e culturais desenvolvidas em ambientes tais como complexo esportivo, sala de música, sala de artes plásticas, sala de linguagens corporais (dança) e teatro, destacando-se:

- Atividades esportivas – incentiva a prática de exercícios físicos e modalidades desportivas, com enfoque educativo e apoio de ações complementares, estimulando a participação, o comportamento ético e a preservação da saúde, o desenvolvimento da iniciativa e da autonomia, contribuindo para a formação integral do aluno.
- Arte – desenvolve o entendimento da linguagem e do pensamento artístico, enfocando uma ampla abordagem cultural que transcende o ensino das habilidades nas técnicas artísticas tradicionais. Estimula os alunos a trabalhar com uma ampla variedade de meios e com diferentes materiais. As atividades práticas são complementados pela pesquisa histórica da arte.
- Música – desenvolve atividades dinâmicas e variadas sob a responsabilidade de professores especializados e oferece oportunidade ao aluno para aprender uma ampla variedade de instrumentos. Com objetivo de proporcionar um ambiente musical abrangente, a Escola organiza um calendário de eventos que permite apreciar diversos estilos musicais.
- Teatro – desenvolve as habilidades em comunicação, estimula o desenvolvimento pessoal, a cooperação, a análise crítica; ajuda no desenvolvimento da imaginação e do conhecimento artístico, com oportunidade de autoexpressão. O trabalho é desenvolvido visando envolver os alunos não apenas com a encenação, canto e dança, mas também com o figurino, maquiagem, iluminação, desenho e construção do cenário.

A Escola desenvolve ainda, visando ao pleno alcance dos seus objetivos:

- Estudos do Meio – a educação ambiental, trabalhada como tema transversal, é desenvolvida como prática educativa integrada, contínua e permanente, inclusive com excursões, favorecendo estudos nas áreas de ciências, geografia, história e outras.
- Projetos Sociais – desenvolvidos em instituições selecionadas pela Escola, por pequenos grupos de alunos encarregados de um projeto específico de cada vez, acompanhados por um professor que o supervisionará, com objetivo de estimular nos alunos a capacidade de planejar, implantar e avaliar mudanças por intermédio da reflexão em grupo e da autocrítica; oferecer oportunidade para desenvolver a responsabilidade, a criatividade, a habilidade para a formação de equipes, a liderança, a conscientização em relação à realidade e o compromisso com os membros da sociedade.

- Educação Profissional – cursos de qualificação profissional do SENAC, correspondentes a etapas com terminalidade, componentes de itinerários formativos de áreas correspondentes à demanda identificada junto aos alunos e ao mercado de trabalho.

## **V- ORGANIZAÇÃO CURRICULAR**

Considerando os diplomas legais que versam sobre o Ensino Médio, a base ética do projeto escolar, os princípios da interdisciplinaridade e da contextualização e os objetivos da Escola, propõe-se uma organização curricular capaz de mobilizar os alunos e os recursos de que a Escola dispõe.

A partir das competências que se pretende que os alunos alcancem no ensino médio, são propostos conteúdos que facilitam e potencializam esses resultados e que, respeitando as especificidades epistemológicas das disciplinas e das áreas, dão ao currículo uma perspectiva de totalidade.

O currículo da Escola SESC de Ensino Médio é adequado aos interesses, à realidade e às possibilidades da clientela a que se destina e atende às diretrizes seguintes, dispostas na legislação:

- difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática;
- consideração das condições de escolaridade dos alunos;
- preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando;
- promoção dos esportes e apoio às práticas esportivas não formais;
- destaque para a educação tecnológica básica, a compreensão do significado das ciências, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania;
- adoção de metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos alunos.

O currículo do curso, ordenado por séries anuais, de acordo com a legislação específica, embasado nas Diretrizes Curriculares Nacionais e demais normas vigentes, é unificado na 1ª série do Ensino Médio e, a partir da 2ª série, além da parte comum, é dividido em áreas de interesse do aluno, visando a aprofundar o conhecimento nas áreas das Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, ou das

Ciências Humanas e suas Tecnologias, ou das Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias, ou da Parte Diversificada, de acordo com sua aptidão e opção e compreende, no mínimo, justificativa, objetivos e ementas dos componentes curriculares identificados na matriz curricular, e os conteúdos nele desenvolvidos visam à formação integral do discente e ao aprimoramento de suas competências, vinculando a atividade escolar ao mundo do trabalho e à prática social.

O currículo contempla uma Base Nacional Comum e uma Parte Diversificada capaz de atender às condições culturais, sociais e econômicas e diversas atividades extraclasse em múltiplos espaços de aprendizagem.

A Base Nacional Comum compreende os estudos e o desenvolvimento de competências básicas nas áreas de conhecimento de:

- Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (Língua Portuguesa/Literatura, Língua Inglesa, Informática, Educação Física e Arte), destacando os significados necessários ao desenvolvimento e formalização de todos os conteúdos curriculares para que o aluno possa não só estabelecer correspondência entre as formas de comunicação, inclusive a Língua Brasileira de Sinais – Libras, como também entender a importância de todas as linguagens;
- Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias (Matemática, Física, Química e Biologia), preparando o aluno para entender a relação entre o desenvolvimento das ciências naturais e o desenvolvimento tecnológico, com conteúdos planejados de modo a possibilitar a apropriação dos conhecimentos atualizados da física, da química e da biologia e sua aplicação ao mundo natural, para planejar, executar e avaliar ações de intervenção na realidade; e da matemática para a compreensão de conceitos, procedimentos e estratégias aplicadas a situações diversas no contexto das ciências, da tecnologia e das atividades cotidianas;
- Ciências Humanas e suas Tecnologias (História, Geografia, Filosofia e Sociologia), trabalhando os campos do conhecimento voltados para a compreensão da evolução do pensamento humano, do desenvolvimento da sociedade, do processo de ocupação dos espaços físicos, do papel histórico das instituições sociais, políticas e econômicas, associando esses conhecimentos aos princípios de justiça e cidadania.

Os temas transversais indicados nos Parâmetros Curriculares Nacionais, além de outros, são abordados, visando à formação de valores éticos, estéticos e

políticos, que preparem o aluno para o exercício da cidadania, observando os princípios:

- da Estética da Sensibilidade, pelo incentivo ao espírito inventivo, à capacidade de viver criativa e adequadamente, e à apreciação da produção artística de sua comunidade, do país, de diferentes culturas e diferentes tempos históricos;
- da Política da Igualdade, pelo estabelecimento de um convívio social que envolva produzir, dividir e aprender, respeitando os princípios da democracia e evitando-se fortemente qualquer tipo de preconceito ou discriminação;
- da Ética da Identidade, pelo direcionamento da vida pessoal, social e civil por princípios de solidariedade, de participação na vida coletiva e responsabilidade para com ela, com a verdade, a dignidade, a justiça, a autonomia e a capacidade crítica.

A Parte Diversificada compreende componentes curriculares, tais como Liderança, Língua Espanhola e História das Religiões.

Serão ministradas aulas práticas em espaços de aprendizagem, tais como Laboratórios de Física, Química, Biologia, Línguas e Informática.

A Escola oferecerá 480 (quatrocentas e oitenta) horas-aula de inglês, com o objetivo de que os alunos alcancem fluência oral e escrita no uso da língua. Podem ser organizadas turmas reunindo alunos de diferentes séries ou classes, com níveis equivalentes de adiantamento na matéria, para o ensino de línguas estrangeiras, artes ou outros componentes curriculares, ou para o desenvolvimento de projetos específicos, de acordo com sua aptidão e opção. As turmas de Educação Física podem ser organizadas por aptidão física ou em grupos, para realização de atividades relacionadas com determinada modalidade esportiva.

Na busca de soluções para os desafios e necessidades sociais, a Escola expande o currículo básico, oferecendo atividades, experiências e cursos que serão desenvolvidos no Centro de Liderança, que tem importância estratégica para a consecução dos objetivos maiores da educação que a escola oferece.

Visando ao melhor desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, os princípios pedagógicos da interdisciplinaridade e da contextualização são observados, considerando que os conteúdos curriculares devem ser didaticamente integrados e que o conhecimento deve ser relacionado com a prática ou a experiência do aluno, a fim de adquirir significado, permitindo seu entendimento, crítica e revisão.

Os planos de trabalho para cada um dos componentes definidos no currículo do curso são elaborados antes do início do período escolar, indicando procedimentos e metodologias que levem o aluno a ocupar o centro do processo ensino-aprendizagem, por meio de situações-problema que o levem a pesquisar, refletir, criar e construir o próprio conhecimento.

Com vistas ao cumprimento do currículo, periodicamente, a Direção da Escola promoverá a avaliação dos objetivos propostos e o replanejamento das ações específicas de cada setor.

Na Escola SESC de Ensino Médio, a jornada escolar será de tempo integral, com de 8 (oito) horas diárias de atividades em sala de aula e extraclasse.

## **5.1 – Matriz Curricular para o Ensino Médio**

CARGA HORÁRIA SEMANAL / ANUAL									
Áreas de Conhecimento/ Disciplinas			Séries						TOTAL
			1ª SÉRIE		2ª SÉRIE		3ª SÉRIE		
			Sem	An	Sem	An	Sem	An	
BASE NACIONAL COMUM LEI Nº. 9394/96	Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	Língua Portuguesa/ Literatura	5	200	5	200	5	200	600
		Língua Inglesa	4	160	4	160	4	160	480
		Arte	1	40	1	40	1	40	120
		Educação Física	2	80	2	80	1	40	200
		Subtotal	12	480	12	480	11	440	1400
	Matemática e s/ Tecnologias	Matemática	5	200	5	200	5	200	600
	Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Química	3	120	3	120	3	120	360
		Física	3	120	3	120	3	120	360
		Biologia	3	120	3	120	3	120	360
		Subtotal	14	560	14	560	14	560	1.680
	Ciências Humanas e suas Tecnologias	História	3	120	3	120	3	120	360
		Geografia	3	120	3	120	3	120	360
		Sociologia/Filosofia (*)	1	40	.....	.....	.....	.....	40
		Filosofia	.....	.....	1	40	1	40	80
		Sociologia	.....	.....	1	40	1	40	80
		Subtotal	7	280	8	320	8	320	920
		Oficina de Artes	1	40	1	40	1	40	120
		Oficina de Esporte	1	40	1	40	1	40	120
		Oficina de Inglês	1	40	1	40	1	40	120
		Formação Técnica	8	320	.....	.....	.....	.....	320
	Qualificação Profissional	.....	.....	8	320	4	160	480	
	Projetos Interdisciplinares	.....	.....	.....	.....	5	200	200	
	Subtotal	11	440	11	440	12	480	1.360	
TOTAL SEMANAL OBRIGATÓRIO			44	1.760	45	1.800	45	1.800	5.360
Oficina de Língua Espanhola (Eletiva Disponível para a 2ª e 3ª séries)			.....	.....	1	40	1	40	80
Ch Semanal Eletiva Disponível			5	200	5	160	5	160	520
TOTAL DE CH ELETIVA (**)			5	200	5	200	5	200	600
TOTAL SEMANAL DISPONÍVEL			49	1.960	50	2.000	50	2.000	5.960

Período Letivo: 1ª série = 44 semanas x 6 dias, 2ª série = 45 semanas x 6 dias e 3ª série = 45 semanas x 6 dias, excetuando-se feriados e recessos.

Duração das aulas – 60 min

Horas/ano: 1ª série = 1760 horas / 2ª Série = 1.800 horas / 3ª série = 1.800h. Total = 5.360 horas.

(\*) 1 Tempo quinzenal de cada Disciplina.

(\*\*) Horas disponíveis ao longo da semana para ocupação à escolha do Aluno, podendo este optar entre as diferentes atividades oferecidas. O aluno poderá ampliar tal carga horária.

Rio de Janeiro, 3 de fevereiro de 2010.

Claudia Fadel  
Diretora

Márcia Eliza Eurich de Mattos  
Secretária Escolar  
Reg. nº 1060/92/SEE

## **VI - MATRIZ REFERENCIAL DE COMPETÊNCIAS**

Entre as competências a serem constituídas pelos alunos, destacam-se:

- respeitar as identidades e as diferenças;
- ler, escrever, interpretar, comunicar-se;
- utilizar as linguagens como meio de expressão, comunicação e informação;
- compreender o significado das ciências, artes e letras;
- compreender o ambiente natural e social, o sistema político e os valores em que se fundamenta a sociedade democrática;
- utilizar as tecnologias contemporâneas;
- desenvolver autonomia intelectual e ética e pensamento crítico;
- liderar de forma participativa;
- trabalhar de forma cooperativa;
- conviver com o incerto, o imprevisível e o diferente;
- combinar conhecimento e criatividade para solução de problemas;
- desenvolver a capacidade de aprendizagem;
- adaptar-se com flexibilidade a novas condições de ocupação e exigências de aperfeiçoamento posteriores;
- compreender os fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos;
- ver o mundo com perspicácia e nele atuar.

## **VII- AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM**

A avaliação da aprendizagem tem como meta permitir ao professor uma reflexão contínua de sua prática e ao aluno a consciência de suas possibilidades de reorganizar permanentemente o ato de aprender.

A avaliação do desempenho do aluno é diagnóstica, contínua e cumulativa, tem por objetivo identificar seus sucessos e dificuldades, a fim de serem organizadas as ações educativas subsequentes e compreende o acompanhamento do processo de aprendizagem nos domínios cognitivos, afetivos e psicomotores, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos.

O processo de avaliação deverá prever técnicas e instrumentos diversificados de avaliação para cada objetivo proposto; documentar sistematicamente os resultados obtidos pelos alunos, através de observações anotadas pelo professor ou de dados



de autoavaliação. O aluno deve ser avaliado diariamente por meio de observações e atividades e a cada etapa, por meio de trabalhos individuais e de grupo, tais como pesquisas, seminários, olimpíadas, exercícios, avaliações por escrito e outros instrumentos de avaliação contemplados no planejamento. Será dado conhecimento aos pais ou responsáveis dos resultados da avaliação.

Os resultados são expressos em notas graduadas de 0 (zero) a 10 (dez), admitindo-se uma casa decimal. Durante o ano letivo, o aluno deve obter em cada componente curricular quatro médias das etapas resultantes de avaliações do aproveitamento escolar.

Serão considerados aprovados os alunos que apresentarem frequência igual ou superior a 75% (setenta e cinco por cento) do total de horas letivas e média anual igual ou superior a 7 (sete) em cada um dos componentes curriculares e 8 (oito) no conjunto.

## **VIII – RECUPERAÇÃO**

A recuperação compreenderá as atividades desenvolvidas junto aos alunos por meio de revisão de conteúdos, realizada em horário diverso àquele das aulas regulares, com a finalidade de suprir as insuficiências verificadas no aproveitamento do aluno e deve ser desenvolvida com orientação e acompanhamento de estudos realizados de forma contínua e paralela.

A recuperação contínua é desenvolvida paralelamente, como parte integrante do processo ensino-aprendizagem, destinando-se a ajustar o ritmo de aprendizagem do aluno ao padrão da classe.

O resultado da avaliação, após a recuperação paralela, somente será considerado se em benefício do aluno.

Rio de Janeiro, 10 de novembro de 2006.

Maron Emile Abi-Abib  
Diretor-Geral

**APÊNDICE A** – Questionário utilizado no início do ano letivo

**Caro aluno,**

**este questionário faz parte do Projeto de Leitura que está sendo implantado na Escola Sesc de Ensino Médio. Contamos com a sua colaboração para desenvolvê-lo, respondendo com atenção e sinceridade às perguntas que se seguem.**

Nome completo \_\_\_\_\_

Turma \_\_\_\_\_ Idade \_\_\_\_\_

Cidade e estado de origem \_\_\_\_\_

1. Quantos livros completos, em média, você leu ao longo da vida?  
( ) nenhum ( ) até 3 ( ) até 10 ( ) até 30 ( ) mais de 50
  
2. Quantos livros, em média, você lia por ano antes de entrar na Escola Sesc?  
Desses, quantos **não** eram leituras obrigatórias?  
( ) nenhum ( ) até 3 ( ) até 10 ( ) até 30 ( ) mais de 50
  
3. Você leu, por indicação da escola, algum livro de que gostou muito e que tenha se tornado um dos seus preferidos? Se sim, qual livro?  
\_\_\_\_\_
  
4. Quantos livros há, em média, em sua casa? (Não considere os didáticos)  
( ) até 10 ( ) entre 10 e 30 ( ) entre 30 e 50  
( ) entre 50 e 100 ( ) mais de 100
  
5. Sua família estimulava a leitura em sua infância? Que tipo de leitura você fazia?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

6. As pessoas que moram em sua casa são leitores? Se sim, que tipo de leitura preferem fazer?

---

---

7. Você sente algum tipo de dificuldade ao ler? Se sim, qual?

---

---

8. Você costuma indicar leituras a outras pessoas? Quais?

---

---

9. Você considera a leitura uma atividade de lazer? Comente.

---

---

---

10. Para você, como são as pessoas que gostam de ler?

---

11. Sua antiga escola tinha uma biblioteca? Se sim, você costumava frequentá-la?

---

---

12. Você vê alguma importância na leitura para a formação do cidadão? Por quê?

---

---

13. De que tipo de atividade de leitura você gostaria de participar?

---

---

14. Você se considera um leitor? Para você, o que é ser um verdadeiro leitor?

---

---

---

---

*As equipes de Língua Portuguesa e da Biblioteca agradecem a sua participação e desejam um ano de boas leituras na Escola Sesc!*

**APÊNDICE B – Questionário utilizado no fim do ano letivo**

**Caro aluno, este questionário faz parte do Projeto de Leitura que está sendo desenvolvido na Escola Sesc. É muito importante que você o responda com sinceridade e de forma completa.**

Nome completo: \_\_\_\_\_

Turma: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_

Cidade e estado de origem: \_\_\_\_\_

1- Durante este ano, quantos livros você leu?

\_\_\_\_\_

a) Desses, algum foi lido espontaneamente?

( ) SIM ( ) NÃO

b) Se sim, qual? Como você chegou a essa obra?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

c) Se não leu nenhum livro espontaneamente, justifique.

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

2- Com que frequência você visitou a biblioteca da escola?

\_\_\_\_\_

a) Normalmente, qual a finalidade da sua visita à biblioteca?

\_\_\_\_\_

3- Você ampliou seu universo de leitura em 2011?

( ) SIM ( ) NÃO

a) Se sim, explique como isso aconteceu.

---

---

b) Se não, por que não houve ampliação?

---

---

4- Você foi apresentado a algum autor que desconhecia?

( ) SIM ( ) NÃO

a) Se sim, qual?

---

b) Essa experiência foi negativa ou positiva? Por quê?

---

---

5- Você leu algum livro que indicaria a alguém?

( ) SIM ( ) NÃO

a) Se sim, qual livro?

---

b) Se não, por que não indicaria?

---

---

6- Este ano você leu algum livro diferente de um autor que já conhecia?

( ) SIM ( ) NÃO

a) Se sim, qual?

---

7- Você leu algum livro que jamais indicaria a alguém?

( ) SIM      ( ) NÃO

a) Se sim, qual e por quê?

---

---

8- Dos livros indicados pela Escola Sesc, de qual você mais gostou? Justifique.

---

---

---

9- Dos livros lidos espontaneamente, de qual você mais gostou? Justifique.

---

---

---

10- Ao longo deste ano, você viu modificações na sua produção escrita?

( ) SIM      ( ) NÃO

a) Se sim, como?

---

---

b) Se não, por quê?

---

---

11- Você acha que ler livros ajuda a escrever melhor? Justifique.

---

---

12- Você acha que a leitura literária ajuda de alguma forma na sua vida escolar?

( ) SIM      ( ) NÃO

a) Se sim, como?

---

---

b) Se não, por quê?

---

---

13- Para você, os outros tipos de leitura trouxeram algo positivo? Por quê?

---

---

14- Em sua opinião, a biblioteca da escola pode contribuir para incentivar o gosto pela leitura? Como?

---

---

---

15- Para participar de forma proveitosa das oportunidades que a Escola Sesc oferece a você, **SUGIRA** uma atividade de leitura que poderia ser realizada aqui e da qual você gostaria de participar.

---

---

---

---

---



16- Finalmente, para você ler é...

---

---

---

*As equipes de Língua Portuguesa e da Biblioteca agradecem a sua colaboração.*

**APÊNDICE C** – Carta-convite do *Clube de Leitores*

*Rio de Janeiro, março de 2012.*



*Caríssimo \_\_\_\_\_,*

*A equipe de Língua Portuguesa e a equipe da Biblioteca da Escola Sesc de Ensino Médio têm o prazer de convidá-lo para participar das atividades semanais do “Clube de Leitores: pequenas leituras, grandes descobertas”.*

*Para aceitar nosso convite, você deverá escolher um dos dois horários disponíveis e inscrever-se na oficina.*

*Estamos ansiosos para vê-lo como parte de nossa nova geração de leitores literários.*

*Atenciosamente,*

**APÊNDICE D - Pesquisa sobre formação de leitores****LEITOR EM QUESTÃO:** \_\_\_\_\_

1- Em suas aulas, o aluno em questão é participativo? Se sim, que tipo de contribuição ele dá? Se não, como você avalia esse comportamento?

2- Como você avalia a produção textual escrita do aluno? (Considere, inclusive, as respostas em avaliações.)

3- Oralmente, o aluno consegue se expressar bem? Comente.

4- Do ponto de vista da apropriação do discurso oral e escrito, você percebe alguma mudança no aluno do início do ano até agora?

5- Em sua aula, o aluno costuma fazer referências a conhecimentos de outras