

GESTÃO E ESTRUTURA ESCOLAR PARA O ENSINO DE LEITURA LITERÁRIA NOS ANOS INICIAIS

Iracema Santos do Nascimento¹

Este artigo resulta de pesquisa de doutorado que teve como objetivo verificar e analisar as dimensões relativas à gestão e à estrutura da escola que influenciam o ensino de leitura literária nos anos iniciais do ensino fundamental, tanto no plano da escola quanto no nível do sistema central ao qual ela se vincula.

Os dados empíricos foram coletados em uma escola da rede estadual paulista, na periferia da zona sul de São Paulo. Selecionou-se uma escola “qualquer” da rede, sem nenhuma característica especial que a destacasse quanto ao tema da pesquisa.²

Na escola, foi possível (es)colher episódios que, todavia não sejam representativos do universo ao qual pertencem, podem ser tratados como “protótipos” (SMOLKA, 2012, p. 40) da situação escolar mais ampla na rede estadual paulista. Como afirma Robert E. Stake, uma pesquisa qualitativa permite ao leitor “modificar ou aprimorar suas próprias generalizações”: “A pesquisa qualitativa não fornece generalizações naturalistas, mas sim propicia ao leitor ou ao usuário chegar às suas próprias generalizações” (STAKE, 1983, p. 22). As análises resultantes desses episódios, por sua vez, ainda que não generalizáveis, podem contribuir para a compreensão do que seria típico e geral no ensino de leitura literária nos anos iniciais das escolas da rede oficial do estado de São Paulo.

Sem a pretensão de analisar esta ou aquela política ou programa, por meio da coleta de dados empíricos na escola foi possível capturar – na materialidade dos espaços e objetos, na concretude das práticas, na representação dos discursos – resquícios da presença e da influência de programas e políticas públicas, já no amálgama de elementos e fatores que compõem as relações e os modos de ser e agir dentro da escola.

Aqui, cabe a reflexão de Vitor Henrique Paro, que chama a atenção dos estudiosos da escola para que a vejam “como instituição com as múltiplas e mútuas determinações entre essas relações e os elementos formais deliberadamente instituídos”. Segundo ele, esses elementos impõem limites ou oferecem condições “para o desenvolvimento de condutas, rotinas, crenças, costumes, valores, que perpassam as relações na escola”. A tarefa do pesquisador, então, seria observar essas práticas para “procurar descobrir seu vínculo com as ordenações racionais, de modo a identificar, mais ou menos precisamente, que medidas as ocasionaram e quais são as possibilidades de iniciativas que produzam sua mudança ou sua afirmação” (PARO, 2011, p. 20).

Assim, a pesquisa buscou observar e analisar como se integram e se manifestam nas práticas escolares de ensino de leitura literária elementos de três instâncias: a) gestão didático-pedagógica no nível da sala de aula; b) gestão e estrutura administrativa da escola; c) políticas públicas advindas dos sistemas educacionais centrais, as três consideradas aqui como mediações para o alcance dos fins educacionais.

A concepção que embasou a pesquisa é a de leitura como atividade de produção de sentidos pelo leitor, inserido no contexto linguístico e sociocultural mais amplo (CHARTIER, 2009; GOULEMOT, 2009; GERALDI, 2013, 2009). Vista como constituidora de subjetividades e de conhecimentos pela interlocução entre sujeitos por meio da escrita (VIGOSTKI, 2009, 2007; SMOLKA, 2012), é também tomada como prática social,

¹ Doutoranda na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. E-mail: iranasci@gmail.com.

² Optou-se por não divulgar o nome da escola.

influenciada por fatores econômicos, políticos, sociais e culturais (CHARTIER, 2009; LAJOLO e ZILBERMAN, 2003; ABREU, 1999). Pressupõe-se, ainda, que a leitura pode ser ensinada e aprendida na escola (JOLIBERT, 1994; LERNER, 2002; CHARTIER, A-M., 2005, 2011; SOARES, 2006; REZENDE, 2013a, 2013b, 2012), com potencial de ampliação, transformação e ressignificação de repertórios culturais (HÉBRARD, 2009).

Cinco dimensões para o ensino de leitura

No decurso da pesquisa foram identificadas cinco dimensões que influenciam o ensino de leitura literária nos anos iniciais: 1 - formação de professores; 2 - planejamento e gestão pedagógica; 3 - objetos de leitura e seus usos; 4 - avaliação do ensino e da aprendizagem; 5 - interlocução para a produção de sentidos.

Materializadas na escola, tais dimensões não só influenciam o ensino de leitura como também se influenciam mutuamente. Um trabalho pedagógico consistente e progressivo de ensino da leitura literária ao longo de todo o ciclo dos anos iniciais depende da conjugação dessas dimensões. Entretanto, o que a pesquisa pôde constatar é que tais dimensões não são concebidas de modo articulado, seja no sistema estadual de ensino, seja na escola. O que se vê, tanto no âmbito da Secretaria Estadual de Educação quanto no da escola, são ações e iniciativas isoladas em cada uma dessas cinco dimensões, sendo que algumas permanecem e outras desaparecem ao longo do tempo. Ainda há aquelas que terminam por funcionar como forças contrárias à consolidação de qualquer proposta de ensino da leitura literária.

Apresentam-se, a seguir, alguns dos principais avanços e limites identificados em cada uma das cinco dimensões, lembrando que elas se influenciam mutuamente.

1. Formação de professores

Segundo informaram as profissionais da escola, a formação oferecida pela DRE (Diretoria Regional de Ensino) não tem abordado o ensino de leitura literária; além disso, são chamados às formações apenas professores das turmas que vão fazer as provas do Saresp (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo) em cada ano corrente. Como decorrência, as reuniões pedagógicas de trabalho coletivo na escola também não tratam de temas relacionados à leitura literária. Por fim, a aposta na formação em cascata ocorre sem considerar as condições de trabalho na escola e com o mesmo pressuposto da “transmissão” (professores coordenadores ou representantes de áreas “recebem” formação prescritiva na DRE e “repassam” para seus pares na escola). Mas o “passe-e-repasse” não chega ao aluno, a julgar pelos resultados da dita avaliação externa...

2. Objetos de leitura e seus usos

Embora necessitem de constante revisão, as políticas de destino de acervo para as escolas têm fornecido material em grande quantidade e variedade de títulos, assuntos, gêneros textuais, autores e editoras (das várias regiões brasileiras e de outros países). No entanto, pode-se afirmar que elas têm priorizado a distribuição do objeto livro mais do que as práticas de leitura e os sujeitos leitores. Conforme análise de Max Butlen, referindo-se às políticas na França e no Brasil, tal lógica não condiz com as demandas da apropriação cultural, com as práticas culturais reais. Sob seu ponto de vista, tais políticas quantitativas centradas sobre a oferta maciça de livros e aumento dos espaços de leitura esqueceram-se do sujeito leitor, da necessidade de mediações, das condições de recepção e apropriação. Ou seja, foram desenvolvidas políticas do

livro, mas não da leitura, com ligação insuficiente entre objeto (livro), espaço (biblioteca) e sujeito (leitor).³

3. Planejamento e gestão pedagógica

Apesar da grande quantidade e variedade do acervo, a biblioteca que outrora atendia diretamente os alunos em um sistema intenso de empréstimos, passa grande parte do ano “bloqueada” para tombamento de livros, organização e distribuição de livros didáticos. Por 23 anos, o único profissional com dedicação exclusiva à biblioteca era um professor readaptado com carga horária reduzida e que, por restrições médicas, não podia lidar diretamente com os alunos; ele nunca passou por qualquer formação. Por outro lado, a única ação de “planejamento” para o ensino de leitura literária foi a definição – isoladamente pela diretora – de um horário semanal para que as professoras levem suas turmas à biblioteca, o que não vem sendo cumprido devido ao “bloqueio” do espaço.

4. Avaliação

A ocupação do tempo escolar com treinamento dos alunos para as provas das avaliações externas diminui ainda mais a possibilidade de que a equipe se dedique aos desafios do ensino de leitura. Uma professora relatou que terminam se dedicando à releitura de textos que já “caíram” nos exames em detrimento de outros. A diretriz da Secretaria de Educação é para que as escolas priorizem o ensino de português e matemática; assim, a leitura literária surge como um dos objetos de ensino, mas não se firma como preocupação central da escola.

5. Interlocução para a produção de sentidos

Quanto às práticas de ensino, observou-se que as professoras leem para os alunos praticamente todos os dias e procuram diversificar as estratégias de ensino.⁴ Todavia, as atividades de leitura e os decorrentes exercícios ainda são tradicionais e repetitivos, com foco excessivo no conteúdo dos textos, em suas “mensagens” e “lições de moral”. Quase não houve tratamento de aspectos estilísticos ou dos recursos expressivos presentes nos textos lidos. As práticas de leitura se inserem numa sequência de ações estanques, com as demarcações típicas das disciplinas escolares, em que não há estudo, pesquisa, levantamento de dúvidas ou hipóteses, mas exercícios seguidos de exercícios, como fins em si mesmos ou como tática para manter os alunos ocupados. Também parecia não haver clareza de objetivos ou propósitos com os textos escolhidos e as leituras feitas, ou seja, não se sabia para que e por que ler aqueles textos.

Conquistas em meio a limitações

Se as relações de ensino são marcadas por interlocuções empobrecidas de sentidos, não se pode atribuir a responsabilidade por essa situação exclusivamente ao professor. Pode-se, sim,

³ Formulação livre, a partir das apresentações feitas pelo professor Max Butlen na disciplina “Leitura no Século XXI: Políticas, Espaços de Formação, Abordagens e Avaliação”, ministrada em 2013 no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Pude desenvolver melhor a ideia em artigo publicado em outra edição da revista Linha Mestra (Cf. NASCIMENTO, 2014).

⁴ Foram observadas aulas em cinco turmas do 1º ao 5º ano, ao longo de 2014. Apenas a professora do 2º ano desenvolvia um trabalho de ensino de leitura literária com vistas à construção de capacidades para a produção de sentidos pelos alunos.

afirmar que as cinco dimensões acima mencionadas não são consideradas em seu conjunto no âmbito da administração central do sistema de ensino e tampouco na escola. Falta um projeto que estabeleça e articule objetivos, ferramentas de ensino e mecanismos de avaliação condizentes com o ensino de leitura literária nos anos iniciais. A dispersão de ações e propósitos está presente na escola e na Secretaria de Educação e parece transitar em via de mão dupla de uma instância para a outra.

A despeito de todas as dificuldades e empecilhos apontados, o primeiro avanço inegável é o próprio ingresso da leitura literária como objeto de ensino nos anos iniciais, com a circulação de textos e livros e sua disponibilidade para as crianças, a leitura em voz alta pelas professoras, a existência do espaço da biblioteca ou da sala de leitura.

Desse modo, ainda que limitadas, as práticas escolares foram capazes de surtir alguns efeitos positivos na formação leitora dos alunos. As crianças manifestam grande curiosidade pelos livros e interesse pela leitura literária; levam livros de casa para a escola; cobram visita à biblioteca; festejam quando ganham livros para levar para casa; fazem empréstimos diretamente com as professoras. Quanto ao comportamento leitor, reconhecem os livros como pertencentes às suas turmas; querem escolher os livros para leitura individual; mencionam conexões com histórias já lidas e também nomes de autores.

Esses são alguns indicadores do enorme potencial existente na escola para o aperfeiçoamento do trabalho de formação de leitores, com circulação de sentidos nos diversos espaços e envolvendo os vários segmentos da comunidade escolar. A vontade e a disposição das crianças são valiosos recursos que não podem ser desperdiçados no desenvolvimento de um trabalho efetivo de ensino de leitura literária, caso isso fosse prioridade da Secretaria Estadual de Educação.

Referências

ABREU, M. (Org.). **Leitura, história e história da leitura**. Campinas: Mercado de Letras/ALB; São Paulo: Fapesp, 1999. [2. reimp.]. 640 p.

CHARTIER, A-M. **Práticas de leitura e escrita - história e atualidade**. 2. ed. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2011. 246 p.

_____. Que leitores queremos formar com a literatura infanto-juvenil? In: PAIVA, A. et al (Org.). **Leituras literárias: discursos transitivos**. Belo Horizonte: Ceale, Autêntica, 2005. p. 127-144.

CHARTIER, R. (Org.). **Práticas da leitura**. 4. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2009. 266 p.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 5. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013. 252 p.

_____. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**. 2. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2009. 142 p.

GOULEMOT, J. M. Da leitura como produção de sentido. In: CHARTIER, R. (Org.). **Práticas da leitura**. 4. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2009. p. 107-116.

HÉBRARD, J. O autodidatismo exemplar. Como Valentin Jamerey-Duval aprendeu a ler? In: CHARTIER, R. (Org.). **Práticas da leitura**. 4. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2009. p. 35-73.

JOLIBERT, J. **Formando crianças leitoras**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994. 220 p.

LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. **A formação da leitura no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2003. 374 p.

LERNER, D. **Ler e escrever na escola**: o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2002. 120 p. [1. reimp 2007]

NASCIMENTO, I. S. Leitura e formação de leitores plenos no Brasil: crise ou desafios permanentes? **Linha Mestra**, ano 8, n. 24, jan./jul. 2014, p. 1512-1515.

PARO, V. H. **Crítica da estrutura da escola**. São Paulo: Cortez, 2011. 248 p.

REZENDE, N. L. Apresentação ao leitor brasileiro. In: ROUXEL, A.; LANGLADE, G.; REZENDE, N. L. (Org.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda Casa Editorial, 2013a. p. 7-18.

_____. O ensino de literatura e a leitura literária. In: DALVI, M. A.; REZENDE, N. L.; JOVER-FALEIROS, R. (Org.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013b. p. 99-112.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita**: a alfabetização como processo discursivo. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2012. 184 p.

SOARES, M. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: MARTINS, A. A.; BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, M. Z. V. (Org.). **A escolarização da leitura literária - O jogo do livro infantil e juvenil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 17-48.

STAKE, R. E. Pesquisa qualitativa/naturalista - Problemas epistemológicos. **Educação e Seleção**, São Paulo, n. 7, p. 19-27, jan./jun. 1983.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009. 496 p.

_____. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. 182 p.