



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
JULIANA DE ANDRADE DA SILVA

**UM ESTUDO SOBRE A DISCIPLINA PRODUÇÕES INTERATIVAS E A
FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO NO ENSINO MÉDIO**

JARDIM – MS

2016

JULIANA DE ANDRADE DA SILVA

**UM ESTUDO SOBRE A DISCIPLINA PRODUÇÕES INTERATIVAS E A
FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO NO ENSINO MÉDIO**

Monografia apresentada como exigência parcial para
obtenção do título de Licenciatura em Letras à banca
examinadora da Universidade Estadual de Mato
Grosso do Sul – Unidade Universitária de Jardim.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Susylene Dias de Araujo

JARDIM - MS

2016

JULIANA DE ANDRADE DA SILVA

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
CURSO DE LETRAS HABILITAÇÃO PORTUGUÊS/ INGLÊS
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO**

**UM ESTUDO SOBRE A DISCIPLINA PRODUÇÕES INTERATIVAS E A
FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO NO ENSINO MÉDIO**

APROVADO EM: _____/_____/_____

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Susylene Dias de Araújo
UEMS/Jardim

Prof^o. Dr. Marcos Vinicius Teixeira
UEMS/ Jardim

Prof^a. Me. Thaize Soares Oliveira
UEMS/ Jardim

A Deus.

Aos meus pais, Francisco e Esmeralda.

A Prof.^a Dr.^a Susylene Dias de Araújo, orientadora
e amiga.

AGRADECIMENTOS

Agradeço principalmente a Deus que todos os dias de minha vida vem e protegendo, revigorando minhas forças físicas e espirituais e colocando oportunidades em meu caminho, como essa que ora se configura no desafio do término da graduação em Letras;

Desejo também expressar meu agradecimento de forma especial a algumas pessoas que contribuíram particularmente com a minha formação:

Aos meus pais, Francisco de Assis Ferreira da Silva e Esmeralda Salvino de Andrade, pois sempre me apoiaram e foram meu alicerce em todos os momentos difíceis e sempre serão. Seus ensinamentos moldaram a pessoa que sou hoje e sei que serão eternos para mim assim como meu sentimento por cada um de vocês.

A minha orientadora Professora Doutora Susylene Dias de Araujo, pelo carinho e paciência, por sempre se colocar em prontidão a me ajudar em todas as situações, por ter contribuído de forma significativa na minha formação e por hoje eu ter o privilégio de chama-la de amiga.

A todo corpo docente da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, pelo compromisso e dedicação com que ministraram as disciplinas que fazem parte de minha formação. De forma especial dedico meus agradecimentos aos professores Marcos Vinícius Teixeira, Rosemere de Almeida Agüero, Rosicley Andrade Coimbra e Thaize Soares Oliveira que são exemplos de profissionais e pessoas, sempre dignos de mérito e respeito.

Aos meus familiares, pelo incentivo, carinho e cuidado. Em especial meus irmãos Jéssica Thamara de Andrade da Silva e Jonas Assis de Andrade da Silva e minha avó Maria Ana da Silva, por todo amor e companheirismo transformados em força para minha jornada acadêmica.

Aos amigos de infância que até hoje estão presentes na minha vida me apoiando em momentos como esse, do término da graduação. Aos que conheci na universidade, pessoas com as quais compartilhei momentos de felicidade distribuídos pelos 4 anos da graduação. Por vocês tenho enorme consideração e carinho e os vejo como presentes de Deus na minha vida. Agradeço de forma especial às amigas Sueila Norberto de Paula, Rubiamara Dure Narvaez e Floriana Braga Agueiro.

Ao meu namorado e amigo Felipe Narvaez Júnior, por todo amor e cumplicidade que me ofereceu da forma mais sincera e por ser meu parceiro em todas as horas, crescendo intelectualmente comigo durante nossa formação acadêmica.

Ao meu sogro Felipe Narvaez e minha sogra Maria Lucia Duré, por estarem presentes durante os anos da graduação, incentivando e motivando. Por toda atenção e carinho, sou grata.

À Escola Estadual Alziro Lopes em Guia Lopes da Laguna, lugar onde conclui a Educação Básica. Por ter me acolhido mais uma vez para realização da etapa de estágio e pesquisa para este trabalho de conclusão de curso, duas etapas importantes na minha formação. Por oferecer uma experiência maravilhosa que me motivou a exercer a profissão de professor.

“Na leitura, a amizade é de repente levada à sua pureza primitiva. Com os livros, não há amabilidade. Esses amigos, se passamos a noite com eles, será porque realmente temos vontade de fazê-lo. Não os deixamos, não levamos nenhum desses pensamentos que mimam a amizade: O que é que pensaram de nós? – Será que não tivemos tato? -Será que agradamos? – e o medo de ser esquecido por um outro. Todas essas agitações expiram na soleira dessa amizade pura e calma que é a leitura. [...] A atmosfera dessa amizade pura é o silêncio, mais puro que a palavra. Porque falamos para os outros e nos calamos para nós mesmos.”

Marcel Proust, *Sobre a Leitura*

RESUMO

Nossa pesquisa discute o reconhecimento da leitura literária na formação social do indivíduo a partir dos documentos oficiais que norteiam a Educação Básica. Em outro momento, acompanha o oferecimento da disciplina Língua Portuguesa II no Ensino Médio, desde sua implantação como Produções Interativas até suas influências na formação do leitor literário. Nesse contexto, recorremos aos apontamentos de alguns estudiosos que fazem com que nossas considerações sejam mais significativas. Assim apresentamos conceitos e posicionamentos de Cosson (2012), Kleiman (2010), Jouve (2002) e outros pesquisadores. Como parte de imersão no contexto escolar, o estudo se deu nas dependências da Escola Estadual Alziro Lopes no município de Guia Lopes da Laguna, MS, onde recolhemos informações da coordenação, de professores e alunos, as quais somadas à leitura e análise do Projeto Político Pedagógico desta unidade escolar, nos permitiu refletir sobre práticas de ensino voltadas ao processo de formação do leitor literário.

Palavras-chaves: Produções Interativas. Língua Portuguesa II no Ensino Médio. Leitor Literário.

ABSTRACT

Our research discusses the recognition of literary reading in the social formation of the individual from the official documents that guide Basic Education. In another moment, it accompanies the offering of the discipline Portuguese Language II in High School, since its implantation as Interactive Production until its influences in the formation of the literary reader. In this context, we resort to the notes of some scholars which turn our considerations into more meaningful content. Thus we present concepts and positions by Cosson (2012), Kleiman (2010), Jouve (2002) and other scholars. As part of immersion in the school context, the study was carried out at the premises of Alziro Lopes State School in the city of Guia Lopes da Laguna - MS, where we collected information from the coordinators, teachers and students which have been added to the reading and analysis of the Pedagogical Policy Project of this school unit, allowed us to reflect on teaching practices focused on the literary reader formation process.

Keywords: Interactive Production. Portuguese Language II in High School. Literary Reader.

LISTA DE ABREVIATURAS OU SIGLAS

DOMS	Diário Oficial de Mato Grosso do Sul
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EF	Ensino Fundamental
EM	Ensino Médio
EEAL	Escola Estadual Alziro Lopes
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
OCEM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PELL-MS	Plano Estadual do Livro e Leitura de Mato Grosso do Sul
PI	Produções Interativas
REE	Rede Estadual de Ensino
RCEMS	Referencial Curricular do Estado de Mato Grosso do Sul
SED	Secretaria de Estado de Educação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
CAPÍTULO 1.	
A PRODUÇÕES INTERATIVAS NOS DOCUMENTOS OFICIAIS.....	13
1.1 Implementação da produções interativas.....	13
1.2 Algumas reflexões sobre a parte diversificada do currículo e a descrição da Produções Interativas grafada no Referencial Curricular do Estado de Mato Grosso do Sul.....	17
1.3 Área do conhecimento “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias” no ensino médio.....	21
CAPÍTULO 2:	
A ESCOLA ESTADUAL ALZIRO LOPES EM GUIA LOPES DA LAGUNA – MATO GROSSO DO SUL.....	23
2.1 Perfil da instituição de ensino.....	24
2.2. A leitura na escola partindo dos documentos oficiais.....	25
2.3 A Produções Interativas na Escola Estadual Alziro Lopes.....	28
CAPÍTULO 3:	
A PRODUÇÕES INTERATIVAS COMO IMPULSO NA FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO.....	30
3.1 Algumas considerações sobre o processo de leitura.....	30
3.2 A leitura no Ensino Médio: A perspectiva dos professores.....	34
3.3 A leitura e a Língua Portuguesa II: Perspectiva de alguns alunos do Ensino Médio.....	37
3.4 A situação da leitura na Escola Estadual Alziro Lopes: Perspectivas de um professor em formação.....	40
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	45
REFERÊNCIAS.....	47

INTRODUÇÃO

Reconhecer que a leitura é fundamental para a formação de um cidadão consciente e sensível aos inúmeros assuntos que a sociedade apresenta é encarado pela rede estadual de ensino, como um ponto de partida para a educação básica. Este presente trabalho realiza um estudo voltado nesta perspectiva para a formação do leitor, especificamente literário. Realizamos um recorte, que diz respeito à observação da matriz curricular do Ensino Médio, no qual nos concentramos para levantar sugestões em prol à formação do leitor literário, uma vez que a literatura além de apresentar a beleza de uma obra de arte, apresenta-se como um instrumento de humanização indispensável e insubstituível, principalmente nesta fase do ensino.

Nossos posicionamentos sobre a formação do leitor literário consolidaram-se pelas leituras de Kleiman (2010), Jouve (2002), Cosson (2012) e de outros estudiosos que elucidam o processo de leitura e a importância da leitura literária para o cidadão. A partir também, do estudo dos documentos oficiais que norteiam a educação básica no sentido nacional, como os denominados Diretrizes Curriculares Nacionais e Orientações Curriculares para o Ensino Médio e outros, entendemos as considerações oficiais sobre a situação da leitura literária no Ensino Médio, assim como visualizamos na parte diversificada do currículo uma oportunidade de trabalho que valorize a leitura literária. Respeitando as particularidades de cada região, refletimos sobre a explanação da área do conhecimento Linguagens, Códigos e suas tecnologias, discorrida no Referencial Curricular do Estado de Mato Grosso do Sul e sobre a explanação da disciplina Língua Portuguesa II que é uma disciplina que nasce da parte diversificada do currículo das escolas da Rede Estadual de Ensino.

Para compreender melhor os pressupostos que norteiam o trabalho desta disciplina e como pode ocorrer sua contribuição para a formação do leitor literário, realizamos nos primeiros capítulos um estudo sobre sua inserção na matriz curricular da Educação Básica e direcionamos nossa pesquisa para a realidade da Escola Estadual Alziro Lopes situada na cidade de Guia Lopes da Laguna, Mato Grosso do Sul. Recolhemos na dependência da escola documentos que descrevem sobre a disciplina Língua Portuguesa II e informações com professores e alunos sobre a situação dos alunos, enquanto leitores, no ambiente escolar.

Assim, nosso objetivo além de compreender o processo da formação do leitor literário, é apresentar neste trabalho uma metodologia que auxilie esta formação com base na realidade da escola selecionada.

CAPÍTULO 1

A PRODUÇÕES INTERATIVAS NOS DOCUMENTOS OFICIAIS

A sociedade está cada vez mais se modificando e atualmente percebemos que as mudanças não acontecem mais em longo prazo. Um dos fatores é a praticidade que a tecnologia proporciona para os que dela usufruem. Nesse contexto também o conhecimento está muito mais acessível e a grande preocupação para o ensino nas escolas é capacitar os educandos a receberem informações e atuarem como cidadãos críticos, capazes de produzir conhecimento a favor da humanidade. Uma vez que a sociedade necessita de cidadãos críticos, participativos e que se mostrem inovadores.

Partindo deste ponto de vista, pode-se interpretar que estamos vivenciando um momento de ruptura explícita e quebra de conceitos que por muito tempo nortearam a metodologia de ensino das escolas. Assim concordando que conceitos herdados de uma educação antiga ainda se fazem presentes no corpo docente das mesmas, o Referencial Curricular do Estado de Mato Grosso do Sul (2012), na sua versão para o Ensino Fundamental e Ensino Médio, deixa claro que muitas propostas podem representar desafios ao trabalho docente.

Desde sua criação no ano de 2007 o documento representa uma orientação à ação pedagógica que possibilita a “observação da horizontalidade e verticalidade dos conteúdos expostos, de forma a contextualizá-los, interagindo com os diversos conhecimentos entre as áreas e componentes curriculares/disciplinas”. (MATO GROSSO DO SUL, 2012, p. 8-9) Partindo desta observação o documento abre novas possibilidades para a inserção de atividades complementares na base nacional comum. Uma destas atividades é o objeto de estudo deste trabalho, a disciplina Língua Portuguesa II.

Nesse sentido este capítulo tem como finalidade apresentar uma perspectiva sobre o processo de inserção da disciplina no Ensino Fundamental, desde sua denominação como “Produções Interativas” e seu desdobramento para o Ensino Médio.

1.1 Implementação da Produções Interativas

Pautando-nos nas deliberações e resoluções que a Secretaria de Estado de Educação (SED) publicou no Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul (DOEMS) podemos acompanhar o percurso que a disciplina Produções Interativas (PI) percorreu, desde sua inserção no Ensino Fundamental (EF) até sua extensão para o Ensino Médio (EM).

Assim apresentamos com caráter cronológico informações legais que asseguram que a inserção da disciplina PI, na matriz curricular dos anos iniciais do EF oferecido no turno diurno referentes às escolas da Rede Estadual de Ensino (REE), ocorreu no ano de 2009. Isto ocorreu por meio da Resolução/SED nº 2.218, de 12 janeiro de 2009, que alterou os anexos II e IV da Resolução/SED nº 2.146, de 16 de janeiro de 2008 e Anexo II da Resolução/SED n. 2.157, de 10 de março de 2008, tendo por base a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (1996). A alteração pode ser justificada por apresentar uma proposta com o olhar mais cuidadoso para a parte diversificada que conforme a Resolução CEB nº 3, de 26 de junho de 1998, deverá ser “organicamente integrada com a base nacional comum, por contextualização e por complementação, diversificação, enriquecimento, desdobramento, entre outras formas de integração” (Art.11. II).

Desta forma de primeiro a quinto ano do EF em 2009, passa a serem ofertadas oito disciplinas (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física e Produções Interativas) no qual na parte diversificada é apresentada como uma disciplina a PI composta por uma aula semanal. De acordo com esta resolução, o novo componente curricular é apresentado como uma área de conhecimento que “proporcionará leitura e produção de textos, por meio de oficinas” (MATO GROSSO DO SUL, 2009, nº. 2.218). Do sexto ao nono ano o aluno tem a possibilidade de escolher estudar ou não na disciplina Educação Religiosa no período vespertino e cumprir oito disciplinas no período matutino (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, e Língua Estrangeira) no qual na parte diversificada é oferecida a disciplina Língua Estrangeira com duas aulas semanais. Já no EM referente ao turno diurno, a matriz curricular oferece 13 disciplinas (Língua Portuguesa, Literatura, Artes, Educação Física, Língua Estrangeira Moderna, Física, Química, Biologia, Matemática, História, Geografia, Sociologia, Filosofia) existindo uma flexibilidade em relação à obrigatoriedade das disciplinas de Filosofia e Sociologia e da mesma forma que nos anos finais do EF na parte diversificada é oferecida a disciplina Língua Estrangeira Moderna.

No mesmo ano a Resolução/SED n. 2.318, de 29 de dezembro de 2009, organiza o currículo do EF e EM, em relação à matriz curricular para o ano de 2010, em parte mantendo a mesma organização da matriz curricular para as unidades escolares da REE. Entretanto destaca-se na parte diversificada do EM a oferta da disciplina Língua Estrangeira em duas modalidades (Obrigatória e Facultativa) e o acréscimo da disciplina Redação. Esta resolução apresenta conforme nossa observação Redação como uma disciplina, mas ela poderá ser ofertada no período diurno, desde que atenda a orientação do inciso II do artigo 22 da

organização do EM que diz dispõe o oferecimento desta disciplina aos alunos que optaram não cursar a disciplina Língua Estrangeira de caráter facultativo tendo assim que cursar obrigatoriamente a disciplina de Literatura em uma aula semanal e Redação também em uma aula semanal.

No ano seguinte a Resolução/SED nº 2.370, de 29 de novembro de 2010, conserva inalterada a matriz curricular do EF e EM, em relação às disciplinas ofertadas, mas ocorre uma alteração de classificação em relação às disciplinas acrescentadas pela parte diversificada. Garantida pela Resolução CEB/CNE n. 7, de 14 de dezembro de 2010, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o EF de nove anos, a parte diversificada corresponde a uma parte integrada da base nacional comum que não pode ser considerada um bloco distinto como definia as matrizes curriculares. Assim justificada, a alteração no ano de 2012 na matriz curricular do EF diurno equivale a junção da disciplina PI e Língua Estrangeira Moderna na área de conhecimento “Linguagens”. Por outro lado nenhuma alteração é feita na matriz curricular do EM diurno.

No ano de 2012 a Resolução/SED n. 2.600, de 4 de dezembro de 2012 apoiada nas considerações da Resolução CEB/CNE n. 7, de 14 de dezembro de 2010 e Resolução CNE/CEB n. 2, de 30 de janeiro de 2012, conserva a modificação na matriz curricular realizada no ano anterior e estende esta visão de unidade entre “Área do conhecimento” e “Parte Diversificada” no currículo do EM para o ano de 2013. Consequentemente a disciplina de Língua Estrangeira Moderna passou a fazer parte da área de conhecimento “Linguagens”, mas a disciplina Redação que acompanhamos nos anos anteriores, que faria parte desta área, não se fez presente na indicação para matriz curricular nesta resolução.

Passando, pois, para as observações que dizem respeito ao ano de 2014 das escolas da Rede Estadual de Ensino (REE), a Resolução/SED n. 2.802, de 9 de dezembro de 2013, dentre suas diversas considerações, no capítulo III que trata sobre a organização do EM acrescenta:

Parágrafo único. A articulação entre a base nacional comum e a parte diversificada do currículo do ensino fundamental e do ensino médio possibilita a sintonia dos interesses mais amplos de formação básica do cidadão com a realidade social, as necessidades dos estudantes, as características regionais da sociedade, da cultura e da economia, e perpassa todo o currículo. (MATO GROSSO DO SUL, Cap.3. art. 9º, 2013).

Percebe-se que a parte diversificada do currículo é valorizada mais uma vez e adiante, especificamente se tratando do currículo do EF para as séries iniciais, podemos identificar a

inserção da disciplina Raciocínio Lógico que se origina na parte diversificada e se enquadra na área de conhecimento “Matemática”. Porém até então continuamos nas séries finais do EF e no EM com a mesma matriz curricular (EF- Ciências da natureza, Matemática, História, Geografia, Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, Língua Estrangeira Moderna, Ensino Religioso; EM- Língua Portuguesa, Literatura, Arte, Educação Física, Língua Estrangeira Moderna obrigatória e facultativa, Física, Química, Biologia, Matemática, Geografia, História, Filosofia e Sociologia).

No entanto após 45 dias de reflexão, a SED publica no DOEMS, a Resolução/SED n. 2.831, de 23 de janeiro de 2014 cujo objetivo é “Art. 1º Alterar os artigos 24 e 34 e os Anexos da Resolução/SED n. 2.802, de 9 de dezembro de 2013, publicada no Diário Oficial n. 8.573, de 10 de dezembro” que se faziam vigentes para o ano de 2014. A alteração efetuada apresentou a redução de uma aula da disciplina de “Língua Portuguesa” nos anos finais do EF e EM, expansão da disciplina PI para as séries finais do EF e EM, composta por uma aula semanal de carga horária, redução de uma aula da disciplina de Matemática e o oferecimento do componente curricular Raciocínio Lógico nos anos finais do EF e no EM com uma aula semanal de carga horária, ou seja, o ano de 2014, a partir desta adequação, garantiu na matriz curricular das escolas da REE, uma formação educacional que concorda com as exigências necessárias a educação do estudante.

Nesta mesma linha o ano de 2015 contribuiu para a permanência das disciplinas originadas na parte diversificada e acrescidas à área de conhecimento “Linguagens” e “Matemática”, pois a Resolução/SED n. 2.904, de 24 de novembro de 2014, assegurou que estas estivessem presentes. Além disso, a resolução publicada pela SED pontuou na matriz curricular dos anos iniciais do EF o acréscimo de uma aula na disciplina de PI no qual passa de duas aulas semanais para três.

Chegando ao final deste percurso temos atualmente a Resolução/SED N. 3.004, de 11 de janeiro de 2016, que estabelece mudanças expressivas para o currículo das escolas da REE. Apresentando-se de acordo com a LDB em consonância com as DCN, esta resolução organizou para o ano de 2016 o EF da seguinte forma: a disciplina Ensino Religioso não é ofertada nos anos iniciais do EF e no EM, mas é ofertada de forma opcional nas séries finais do EF, a disciplina “Língua Estrangeira Moderna” continua sendo oferecida nas séries finais do EF e no EM nas suas duas modalidades (Obrigatória e Facultativa), os componentes curriculares “Produções Interativas” e “Raciocínio Lógico” não são mais ofertados como disciplina em nenhuma turma do EF e EM, contudo são ofertados no EM as disciplinas Língua Portuguesa I, Língua Portuguesa II, Matemática I e Matemática II descritas em

parágrafo único como disciplinas que objetivam a “organização dos conteúdos em conformidade com os eixos estruturantes, de cada disciplina” (MATO GROSSO DO SUL, Art. 33) e a disciplina Língua Portuguesa passa a compreender seis aulas semanais nas séries iniciais do EF, quatro aulas semanais no sexto e oitavo ano e seis aulas semanais no sétimo e nono ano.

1.2 Algumas reflexões sobre a parte diversificada do currículo e a descrição da Produções Interativas grafada no Referencial Curricular do Estado de Mato Grosso do Sul

Tomando como primordial a LDB (1996), temos no art.26 desta lei, uma referência à necessidade de ofertar uma base nacional comum no currículo do EF e EM, somada a uma parte complementar denominada Parte diversificada. Esta parte será exigida de acordo com o perfil da comunidade e os conteúdos curriculares devem se nortear por meio das competências e diretrizes estabelecidas pela União (Os estados, o Distrito Federal e os municípios). Além disso, a LDB indica como complemento obrigatório a partir da quinta série oferecer pelo menos uma língua estrangeira moderna. Partindo deste princípio todos os documentos posteriores publicados são pensados e escritos de forma a garantir coerência na parte legislativa da educação nacional.

Refletir a Parte diversificada do currículo, nos leva a destacar a Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010. Esta é regularmente apresentada pelos mais recentes documentos da SED, pois fixa DCN para o EF de nove anos. Este documento está de acordo com Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010 que define para a educação básica de modo geral, as DCN. Após apresentar os fundamentos e princípios essenciais para os sistemas de ensino, a Resolução de nº 7, de 14 de dezembro de 2010, expõe a parte diversificada com a noção de complemento à base nacional comum, de forma a harmonizar sua posição com a da lei que orienta a educação nacional (LDB). A primeira pontuação que aqui será destacada é a interpretação da parte diversificada como um todo integrado. Em sua etimologia palavra Integrar vem do Latim *integrum*, que se refere ao que é inteiro completo. Entendemos assim que a base nacional comum representa uma parcela da totalidade do ensino que um estudante necessita e a sua plenitude se dá a partir da valorização da parte diversificada como o elemento chave no currículo. De acordo com o documento temos:

§2º Voltados à divulgação de valores fundamentais ao interesse social e à preservação da ordem democrática, os conhecimentos que fazem parte da base nacional comum a que todos devem ter acesso, independentemente da região e do lugar em que vivem, asseguram a característica unitária das

orientações curriculares nacionais, das propostas curriculares dos Estados, do Distrito Federal, dos Municípios, e dos projetos político-pedagógicos das escolas.

§3º Os conteúdos curriculares que compõem a parte diversificada do currículo serão definidos pelos sistemas de ensino e pelas escolas, de modo a complementar e enriquecer o currículo, assegurando a contextualização dos conhecimentos escolares em face das diferentes realidades. (MATO GROSSO DO SUL. art. 11, 2010).

Deste modo podemos compreender que a parte diversificada, soa como uma abertura para cada escola inserir a realidade da sua comunidade em atividades significativas reais, que proporcionem a assimilação dos conhecimentos adquiridos na base nacional comum, contextualizados com práticas pedagógicas diferentes para cada região. Prosseguindo este estudo considerando ainda a regionalidade, exploramos a interpretação da disciplina PI no Referencial Curricular do Estado de Mato Grosso do Sul (RCEMS).

Por meio da colaboração de escolas e Secretaria da Rede Estadual de Ensino, o RCEMS foi elaborado no ano de 2007 guiado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), DCN e outros documentos indispensáveis publicados até aquele momento. Este documento demonstrou e garantiu sua importância no ambiente escolar como confirmamos nesta passagem:

O Referencial Curricular se consolidou como orientador da ação pedagógica e garantia aos estudantes do seu direito de aprender, tendo em vista sua aceitação e utilização pelos educadores, caracterizando-se como balizador das ações emanadas pela Secretaria na consecução do seu Planejamento Estratégico e das demais metas governamentais que se interligam com as políticas educacionais. (MATO GROSSO DO SUL. p.7, 2012).

Uma vez que a LDB principia a coerência entre os documentos que norteiam a educação, tornou-se necessária em 2012 uma atualização do mesmo, visto que novas propostas curriculares foram oferecidas como, por exemplo, a inserção da disciplina Produções Interativas no ano de 2009 assegurada pela Resolução/SED nº 2.218, de 12 de janeiro de 2009.

O RCEMS que tem sua publicação no ano de 2012 atende as propostas legalizadas pela SED e insere a disciplina PI para as séries iniciais do EF, na área do conhecimento “Linguagens”. Na apresentação desta área segundo o documento, temos a indicação de que o conjunto de componentes que compõem esta área:

[...] aspiram articular seus conteúdos, a fim de abordar temas abrangentes e contemporâneos que afetam a vida humana em escala global, regional e local, em seus aspectos éticos, estéticos e políticos, de modo mais interdisciplinar

possível, para cooperar com a emancipação dos indivíduos na construção das relações sociais, tornando-os, ainda, mais competentes para que entendam e sejam entendidos, quando diante de variadas formas de comunicação. (MATO GROSSO DO SUL, 2012, p.60).

Apoiando-se nesta citação o documento apresenta a proposta de um conjunto de disciplinas que se interligam com um mesmo objetivo, ou seja, iniciar o estudante para o conhecimento da sociedade em relação aos seus diversos aspectos, desenvolvendo nele um olhar crítico e independente em relação às informações. Conforme expresso inicialmente no documento, na sequência são apresentadas considerações importantes sobre as disciplinas da base nacional comum para as séries iniciais do EF e nas páginas destinadas a explanação de suas especificidades, os conteúdos e as habilidades indicadas e previstas para cada série são descritas de forma isoladas, mas com propostas didáticas que possibilitam a interdisciplinaridade.

Nesta linha de pensamento descrevemos as considerações que são relativas à PI tal qual se encontra no RCEMS. A disciplina é pensada para ser o “elo” entre os componentes curriculares que compõem sua área de conhecimento e os demais como percebemos nesta definição sobre seu conteúdo:

Os conteúdos utilizados para leitura e para escrita são os mesmos estabelecidos por outros componentes curriculares apresentados neste Referencial Curricular e planejados pelo professor regente nas diferentes áreas (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas). O professor de Produções Interativas deve planejar, a partir dos gêneros textuais e conteúdos específicos das outras áreas, previstos para o bimestre e planejados na semana pelo professor regente. (MATO GROSSO DO SUL, 2012, p.220).

Para este fim como apresenta o RCEMS se faz necessário o diálogo entre o professor de PI e das outras disciplinas para a elaboração de seu planejamento. Retomando a indicação da SED a disciplina “proporcionará leitura e produção de textos, por meio de oficinas” (MATO GROSSO DO SUL, 2009, n. 2.218). De fato esta é a proposta do RCEMS, mas percebemos que de acordo com ele seu foco é a produção escrita como pontuado em “Alinhado com as atuais concepções de linguagem, estas aulas propõem aos estudantes pôr em prática a linguagem, formando cidadãos leitores e escritores de uma cultura em que a escrita seja predominante” (MATO GROSSO DO SUL, 2012, p.220). Existe neste sentido uma preocupação em valorizar as produções dos alunos e com vista nisto a indicação do documento é organizar espaços e promover oportunidades de divulgação do trabalho dos alunos como eventos com os pais, exposição para as demais turmas e outras.

Após mencionar o conteúdo e o planejamento que norteará as atividades desta disciplina, o terceiro e último tópico descrito pelo RCEMS associado à disciplina, é o Procedimento metodológico. Almejando alcançar a interdisciplinaridade e salientar a produção escrita o RCEMS reconhece o grande desafio destinado ao professor e aponta algumas possibilidades metodológicas, são elas: Temáticas de Interesse dos Estudantes e Conhecimentos Gerais, Hora da Conversa e Oralidade, Contar e Produzir arte, Roda de Leitura e Língua Portuguesa, Projetos e Oficinas. Cada tópico caracteriza uma forma metodológica de ensino no qual o professor propõe atividades lúdicas que envolvem leitura de letras de músicas, piadas, histórias curtas, revistas, tendo em vista que todas gerarão uma produção escrita no qual sempre se destaca no formato de textos curtos. As propostas levam em conta o pouco tempo destinado ao componente PI e o fato que os alunos a que será oferecida são de séries iniciais. Os projetos e as oficinas são os mais indicados pelo RCEMS, no qual são destacadas muitas possibilidades de trabalho. Confirmando a intencionalidade de estimular a produção escrita, a maioria das atividades culmina em trabalhar a ortografia. Alguns exemplos são a opção de trabalhar soletração, criar um livro ou um jornal, formação de sentenças, oficinas de pontuação dentre outras.

Observamos que as séries iniciais do EF possuem uma base teórica e metodológica de trabalho mediada pelo conceito de alfabetização e letramento e que os princípios que norteiam o trabalho do professor sugerem um trabalho em conjunto que parte de iniciativas por parte dos docentes. O professor tem total abertura para desenvolver atividades diversificadas que adicionam o conhecimento prévio do aluno e a realidade em que ele está inserido nas aulas, mas como o próprio RCEMS aponta o tempo disponível para esta disciplina, é reduzido.

Voltamos assim nosso olhar para a compreensão de “integrado” e percebemos então que o tempo não é reduzido quando se aceita esta ideia de inseparável. As atividades devem, portanto partir da disciplina PI e percorrer por todas as outras formando realmente um conjunto. Conforme apontamos anteriormente, as descrições dos conteúdos direcionados para cada componente curricular nas séries iniciais do EF possuem dentro de suas especificidades, práticas pedagógicas semelhantes, o que facilita a compreensão do professor para a interdisciplinaridade. Entretanto, concluímos que na descrição dos conteúdos e métodos indicados no RCEMS para as séries posteriores, ou seja, as séries finais do EF e todo seu EM, que podemos perceber uma redução desta semelhança metodológica que motiva o ensino interdisciplinar, mesmo que toda educação básica deva estar firmada neste princípio.

1.3 Área do conhecimento “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias” no Ensino Médio

Visto que o RCEMS (2012) é o documento vigente na atualidade, entendamos, pois, suas indicações para área do conhecimento “Linguagens”, para considerarmos futuramente como a Produções Interativas se fez presente nos dois anos que integrou a matriz curricular do EM e quais suas contribuições para a formação do leitor literário.

Limitados as considerações que se originam no RCEMS para o EM (2012), temos como objetivo principal do mesmo “superar a dualidade que caracteriza essa etapa de ensino, formação para o mundo do trabalho e preparação para a continuidade dos estudos” (MATO GROSSO DO SUL, 2012, p.21). Destas duas frentes de aprendizado surgem várias ramificações que envolvem desde retomada e aprofundamento de conteúdos até conhecimentos sociais como cultura e cidadania.

Observando a característica do público do EM, reconhece-se que,

Os jovens são sujeitos que possuem, em sua identidade, valores, comportamentos, visões de mundo, interesses e necessidades singulares, agindo enquanto protagonista de suas próprias ações. Nesse sentido, a escola ao planejar suas ações deve considerar essas características, que constituem os jovens participantes do ensino médio. (MATO GROSSO DO SUL, 2012, p.21).

Percebemos que o desafio não se limita no objetivo de consolidar no EM uma educação que prepare para o mercado de trabalho ao mesmo tempo em que promove o conhecimento adquirido nos anos iniciais, no sentido de aprofundá-los tendo em vista formar pesquisadores do conhecimento, mas sim, seu objetivo está no garantir uma harmonia entre os alvos pré-estabelecidos considerando a singularidade de cada jovem em uma sala de aula.

Partindo do conceito de singularidade nos encontramos frente à noção de “Identidade como seres humanos” e uma de suas constituintes como nos apresenta o RCEMS (2012) é a significação das linguagens. Para definir a importância e as metas para a área do conhecimento “Linguagens” o RCEMS na sua versão para o EM, busca conceitos e considerações de Vygotsky, Bechara, Soares, Bakhtin (1987, 1989, 1998, 1998, apud MATO GROSSO DO SUL, 2012), nas OCEM (2006) e outras fontes significativas de embasamento.

Entendendo que Linguagem diz respeito à comunicação nas suas inúmeras possibilidades, o RCEMS (2012) reconhece que é fundamental proporcionar ao estudante competências de oralidade, leitura, interpretação, análise, reflexão e produção textual, de forma compromissada, cuja meta é garantir que o jovem possua a capacidade de atuar na sociedade através de seu uso.

Concordando que ler e produzir um texto são ações inerentes, existe a necessidade nesta área do conhecimento de uma dedicação maior para a pesquisa. É assegurado pelo documento que “parte do tempo dedicado pelo estudante aos estudos e às pesquisas será destinada à construção de conhecimentos” (MATO GROSSO DO SUL, 2012, p.60), ou seja, o ensino está voltado para motivar o estudante a se emancipar do próprio professor. O educando precisa começar a explorar as possibilidades que a atualidade lhes proporciona como, por exemplo, explorar o acervo da escola e utilizar a sala de tecnologia na qual encontra computadores com acesso à internet. Estas atividades proporcionam ao jovem expandir seu conhecimento sobre o mundo e cabe, portanto, ao professor ser o mediador destas ações.

Uma vez que o estudante tem o conhecimento sobre algum assunto o professor deve valorizar este conhecimento seja ele prévio ou fruto de pesquisas propostas em aula e contribuir para seu aperfeiçoamento. Pensando nisso a proposta de prática de linguagem indicada com mais destaque no RCEMS (2012) é a modalidade comunicativa escrita.

Por outro lado voltando o olhar para as disciplinas oferecidas na área de Linguagens temos para o EM: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna (Espanhol e Inglês), Literatura, Arte e Educação Física. Estas disciplinas, conforme compreendemos a partir da leitura de suas especificidades, em sua totalidade objetivam levar o estudante a enxergar as diferentes formas de expressão e reconhecer a importância de cada uma delas para a formação de um indivíduo cultural, intelectual e social. Nesse sentido as práticas pedagógicas oferecidas devem além de oferecer um posicionamento frente aos acontecimentos do mundo, trazer a particularidade regional e os acontecimentos que cercam nossos estudantes impulsionando o jovem a expressar sua opinião em favor de sua comunidade também.

CAPÍTULO 2

A ESCOLA ESTADUAL ALZIRO LOPES EM GUIA LOPES DA LAGUNA – MATO GROSSO DO SUL

“A prática da Literatura, seja pela leitura, seja pela escritura, consiste exatamente em uma exploração das potencialidades da linguagem, da palavra e da escrita, que não tem paralelo em outra atividade humana. Por essa exploração o dizer o mundo (re) construído pela força da palavra, que é a literatura, revela-se como uma prática fundamental para a constituição de um sujeito da escrita”.

(Rildo Cosson)

A partir da reflexão das considerações grafadas nos documentos oficiais, que apresentamos no capítulo anterior sobre a importância de proporcionar ao jovem as diversas competências que a área de linguagens desenvolve, consideramos como firmamento para qualquer indivíduo ser capaz de exteriorizar um posicionamento pessoal, a prática de leitura. Existe também a indispensabilidade em nossa sociedade letrada, operar com eficiência a ação de escrever. Assim posto, voltamos nosso olhar para as definições de letramento e letramento literário e concordamos que ambas as ações dependem uma da outra. Gostaríamos neste sentido de verificar como está a situação da leitura no Ensino Médio e qual a possível contribuição do componente curricular da parte diversificada, Língua Portuguesa II, no processo de formação do leitor literário.

Neste capítulo realizamos, portanto, um recorte da situação da leitura no Ensino Médio, no qual apresentamos uma experiência com a Escola Estadual Alziro Lopes, localizada no município de Guia Lopes da Laguna em Mato Grosso do Sul e realizamos um estudo sobre a inserção da disciplina Língua Portuguesa II no Ensino Médio neste ambiente escolar, para assim estabelecer uma conexão do componente curricular com a formação do leitor literário. Consideramos aqui necessária a apresentação do histórico da Escola Estadual Alziro Lopes a partir de uma leitura do documento oficial da unidade escolar, denominado Projeto Político Pedagógico (PPP) e da configuração do ensino de literatura de acordo com o documento que atualmente norteia o trabalho dos professores que ali atuam, no intuito de compreender a realidade da escola selecionada, os pressupostos que direcionam a disciplina de Literatura e as dificuldades que o professor desta disciplina encontra que ocasiona o baixo índice de leitores literários no Ensino Médio.

2.1 Perfil da Instituição de Ensino

A Escola Estadual Alziro Lopes (EEAL) está localizada na Rua Ricardo Ferreira Barbosa nº 2000, Bairro Planalto na Cidade de Guia Lopes da Laguna (GLL) em Mato Grosso do Sul (MS). Criada em 1º de março de 1957, como Escola Rural Municipal é aprovada em 31 de maio de 1976, pela Lei Estadual nº 3.722, como Escola Pública Estadual e tem a partir de então como mantenedora, a SED correspondente ao estado de MS. Desde sua criação a escola atende a população lagunense tendo como seguinte missão:

O compromisso com o seu estudante na construção dos conhecimentos e valores éticos, tornando-o cidadão capaz de sonhar, criar, realizar, transformar, através da organização, disciplina, responsabilidade, investindo em programa educacional de alta qualidade, valorizando a tríade aluno/família/ escola. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA ESTADUAL ALZIRO LOPES, 2012, p. 2).

A escola é credenciada e autorizada a oferecer o EF, EM e Educação Jovens e Adultos, atendendo aproximadamente 1200 alunos nos períodos matutino, vespertino e noturno.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da EEAL, entendemos que após sua aprovação pela Lei Estadual nº 3.722 como Escola Pública Estadual, somente em 26 de maio de 1983 através da deliberação CEE nº. 509, o ensino de primeiro grau (primeira a oitava séries) foi autorizado e validado os estudos já realizados. Através do Decreto nº. 9.104, de 12 de maio de 1998, as unidades escolares da REE tiveram suas denominações alteradas e a escola passou a chamar-se Escola Estadual Alziro Lopes em homenagem a Alziro Lopes da Costa que foi proprietário da Fazenda Cava no Município de GLL e também Promotor da Justiça da Comarca de Nioaque e Juiz de Paz da Comarca da mesma cidade.

Em 06 de março de 2008 a Resolução nº. 2.156, autorizou o funcionamento do EF e EM pelo prazo de 05 anos a partir do mesmo ano e em 14 de dezembro de 2011, autorizou o Curso de Educação de Jovens e Adultos, nas etapas do EF e EM, pelo prazo de 05 anos a partir de 2012, oficializado pela Resolução/SED nº 2.500, de 14 de dezembro de 2011. Desde então a EEAL, é dirigida por um colegiado escolar eleito pela comunidade a qual faz parte e a representante legal atual desta unidade de ensino é a professora Jucileia Antônia Coelho Carvalho.

Observando a constituição de seu espaço externo temos no PPP os seguintes dados. A EEAL foi construída em uma área que corresponde a 1.805,70 m². Sua estrutura física é composta por um prédio com onze salas de aula, dividido em dois pavilhões, um amplo pátio,

uma sala de tecnologias educacionais, recursos didáticos, tecnológicos, duas salas de atendimento cedidas aos coordenadores pedagógicos e aos coordenadores de área. Há também uma sala de secretaria escolar, que abriga a escrituração, uma sala de direção escolar, uma sala de professores, dois banheiros internos para professores e funcionários, uma cozinha, um depósito de alimentos, um depósito de material esportivo, uma sala de recursos multifuncionais. A EEAL conta ainda com dois banheiros sem adaptação para alunos e um banheiro adaptado para alunos com necessidades especiais, uma quadra poliesportiva coberta e com arquibancadas laterais, uma quadra de vôlei de areia e uma caixa de areia para prática de atletismo.

Podemos observar que a escola oferece a comunidade escolar uma biblioteca composta por um acervo de aproximadamente dois mil livros. Separados por disciplina e faixa etária os livros estão distribuídos em cinco armários, dois para Literatura e três para livros didáticos e dicionários. Os livros literários correspondem a uma grande quantidade de clássicos da Literatura Infanto Juvenil no qual encontramos contos, crônicas, romances, novelas e poesias. Encontramos também materiais teóricos voltados para a especificidade de cada disciplina como vinte e cinco livros da área de Matemática, sete na área de Física, cinco na área de Química, dezenove na área de Ciências, dez livros na área de Sociologia e Filosofia, trinta e nove na área de Geografia e História e somente seis livros sobre Literatura, limitados ainda à Literatura Brasileira.

Os recursos materiais e financeiros que mantêm seu funcionamento são provenientes do Repasse Financeiro do Governo Estadual, Recursos do Fundo Nacional de Educação, Programa Dinheiro Direto na Escola, Programa Nacional da Alimentação Escolar celebrados com a SED.

2.2. A leitura na escola partindo dos documentos oficiais

Compreende-se que o ensino da Língua nas suas diferentes modalidades deve motivar o aluno a reconhecer a finalidade da atividade desenvolvida para o processo de aprendizado. Ligado diretamente ao ensino de uma Língua, a prática de leitura aliada à leitura literária desenvolve no estudante, o que se preza em todos os documentos nacionais, estaduais e municipais de educação, ou seja, transmitir além dos conhecimentos gramaticais da língua os conhecimentos e sentimentos necessários para formação social do indivíduo. Quando se pensa em prática de leitura, o primeiro componente curricular que é apontado é Literatura. Entretanto é comum perceber a desmotivação dos alunos para as atividades de leitura

indicadas nesta disciplina. Olhando para os documentos que regem sua metodologia encontramos aspectos chaves para apontar alguns motivos que justificam o desinteresse dos alunos.

O estudo da Literatura no EM de acordo com o documento denominado Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) possui um caráter significativo, pois atende os objetivos traçados pela LDB (1996). Desenvolve-se na disciplina o aprofundamento de conteúdos vistos no EF. As discussões preparam o aluno para a realidade da sociedade e principalmente o estudo é voltado à formação de um cidadão crítico, autônomo intelectualmente e que seja sensível para reconhecer-se como pessoa humana, bem como ao seu semelhante. O documento OCEM aponta que “[...] não se deve sobrecarregar o aluno com informações sobre épocas, estilos, características de escolas literárias, etc. [...]. Trata-se, prioritariamente, de formar o leitor literário, melhor ainda, de ‘letrar’ literariamente o aluno” (BRASIL. p.54, 2006). É visível nestas palavras que a Literatura esta sendo corrompida por um ensino inadequado. Os conteúdos indicados para se trabalhar nas aulas se referem nas ementas curriculares à características estéticas e temporais que por sua grande quantidade e complexidade apresentam-se incompatíveis com a carga horária. E ainda uma vez que o professor se limita a estes conteúdos e não trás para suas aulas as obras correspondentes aos conteúdos, as aulas perdem sua essência gerando retornos cada vez mais negativos.

A preocupação com o desenvolvimento de estudantes que tenham prazer pela leitura literária e que realizem esta atividade efetivamente é o objetivo do ensino voltado para o letramento literário conforme pontua as OCEM. Diante dos desafios que os professores encontram para motivar os alunos à leitura, como a rejeição por parte dos alunos dos cânones literários ou alunos que sempre recorrem a resumos ou sínteses evitando a leitura, ocorre muitas vezes uma substituição de obras de suma importância por adaptações ou até mesmo o professor passa a aceitar a leitura dos resumos. Uma passagem que melhor expressa à posição das OCEM diante deste acontecimento é:

Esse quadro geral de deslocamentos só será revertido se se recuperar a dimensão formativa do leitor, em processo iniciado no ensino fundamental, que, no ensino médio, se perde em objetivos pragmáticos, formulados, sobretudo, nos manuais didáticos, que, mais para o mal que para o bem, vêm tradicionalmente cumprindo o papel de referência curricular para esse nível da escolaridade. (BRASIL, 2006, p. 64).

Observa-se neste fragmento que se faz necessária uma recuperação formativa do leitor no EM, ou seja, da mesma forma que o professor das séries iniciais valoriza a leitura em sala

de aula para alcançar o letramento, o professor do EM deve valorizar primeiramente a realização da leitura literária em sala de aula para alcançar o letramento literário. Como percebemos também, a crítica que gira em torno dos livros didáticos é pautada pela apresentação de sua metodologia como “pragmática” por isso, deve-se enxergar este material como um objeto de apoio e não como uma sequência que deve ser obrigatoriamente cumprida.

As OCEM chamam atenção para o fato de que:

A leitura do texto literário é, pois, um acontecimento que provoca reações, estímulos, experiências múltiplas e variadas, dependendo da história de cada indivíduo. Não só a leitura resulta em interações diferentes para cada um, como cada um poderá interagir de modo diferente com a obra em outro momento de leitura do mesmo texto. (BRASIL, 2006, p. 67).

Consequentemente, o professor em suas aulas vai encontrar posicionamentos mais variados possíveis e cada um deles enriquecem a aula e isso faz com que as aulas de literatura sejam significativas para a formação do leitor literário. Nota-se que os posicionamentos constroem o leitor e isso só acontece com um momento destinado para a elaboração e discussão dos mesmos. No EM os alunos precisam de orientação para formulação de posicionamentos, pois muitas vezes a falta de maturidade e experiência ocasiona em pensamentos e posições negativas que não condizem com a realidade. Trabalhar uma obra literária em sala de aula exige nesse sentido atenção particular e um trabalho dividido em etapas significativas. Após as leituras literárias, a interpretação da obra como primeira etapa deve ser realizada com compromisso pelo professor, pois é o ponto de partida para uma discussão posterior. De fato nas é importante então que o professor apresente suas considerações sobre o texto lido em outro momento e atue como mediador para que os alunos apresentem suas impressões também. Uma vez que um livro instiga o leitor, o professor precisa motivar o aluno a refletir seus posicionamentos a partir da obra lida e reformula-los se necessário, tornando assim o ensino mais construtivo.

Outro documento que citamos frequentemente neste trabalho e aqui mencionaremos mais uma vez é o RCEMS, dentre suas considerações para o incentivo da leitura no EM este documento confirma a necessidade de direcionar os professores a considerar o conhecimento prévio do aluno como princípio para os debates dos temas propostos. O foco da leitura não visa ser superficial, ou seja, somente conhecer uma estória ou um assunto e depois realizar atividades interpretativas é necessário mais leituras aprofundadas e para isso os alunos devem ser em primeiro lugar leitores frequentes. O RCEMS salienta que é necessário despertar no

professor a responsabilidade de promover, dentre outras práticas, a criação de projetos para motivar a leitura na escola, uma vez que,

[...] faz-se necessário realizar um trabalho com rigor e qualidade, pois para formar estudantes leitores é indispensável criar hábitos de leitura; para consolidar hábitos de leitura é necessário alargar os horizontes de leitura e para combater a relutância à leitura é preciso trazer de volta a leitura. Ler é ampliar o conhecimento dos cidadãos e a capacidade crítica e inventiva das pessoas. (MATO GROSSO DO SUL, 2012, p.47).

Conforme percebemos neste trecho, existe mais uma vez a confirmação de que os estudantes estão desvalorizando a leitura e como já pontuamos anteriormente mais atividades voltadas à formação do leitor são necessárias. A SED, como consta no referencial, conta ainda com um documento norteador denominado Plano Estadual do Livro e Leitura de Mato Grosso do Sul (PELL-MS) que estimula a “criação de projetos e divulgação da leitura na sala de aula, na escola e na comunidade” (MATO GROSSO DO SUL, 2012, p. 47). Este documento foi construído a partir do Plano Nacional do Livro e Leitura (2007, apud MATO GROSSO DO SUL, 2012) e legalizado pelo Decreto nº 12.954, de abril de 2010. Portanto, embora existam desafios que dificultem o processo de formação do leitor literário, atualmente deve-se olhar para os diversos suportes que insistem em motivar o trabalho das escolas e garantir que estas intenções sejam concretizadas.

2.3 A Produções Interativas na “Escola Estadual Alziro Lopes”

Conforme apresentada, a Escola Estadual Alziro Lopes (EEAL) contribuiu com este trabalho com informações relacionadas à inserção da disciplina Produções Interativas no seu EM. De acordo com a coordenação da escola, professora Célia Flores Acosta Dalmolin, que é responsável pelos assuntos referentes a esta etapa de ensino, no ano de 2014 a SED publicou a matriz curricular que se destinava a EEAL com uma alteração no currículo das séries finais do EF e do EM. Conforme foi apresentado no primeiro capítulo deste trabalho somos capazes de perceber que, tal alteração mencionada se refere à inserção das disciplinas PI e Raciocínio Lógico nas respectivas séries.

A PI no EM foi significativa para a área de Linguagens, como pontuou a coordenadora, mas representou também um grande desafio visto que sua carga horária é muito reduzida. A inserção da disciplina nas atividades da escola veio acompanhada por um documento específico para sua aplicação no EM. A informação que obtivemos com a escola é que a SED enviou por e-mail um arquivo que discorre sobre os diversos aspectos que englobam a

disciplina PI. Este arquivo corresponde ao Anexo à Comunicação Interna Circular nº 002, de 3 de fevereiro de 2014, e se destina de forma geral a orientar os professores que atuarão nas disciplinas de PI e Raciocínio Lógico. Sendo considerado um “referencial” para estas disciplinas. O arquivo indica que a PI representa uma oportunidade para a educação contemporânea visto que ela prioriza desenvolver a capacidade do estudante ler, interpretar e expandir suas habilidades de escrita com atividades diferenciadas.

A proposta metodológica indicada para esta disciplina no EM leva em consideração que a melhor forma de desenvolver as atividades é oferecendo a disciplina em forma de projetos, sequências didáticas e oficinas, visto que a carga horária disponível é pequena. É importante salientar que o documento destaca a necessidade de um ensino interdisciplinar com as demais áreas do conhecimento e a valorização da produção escrita. Nota-se nesse sentido que as atividades propostas para o EM na sua maioria se concentram no desenvolvimento do texto dissertativo argumentativo e as habilidades de utilizar adequadamente os elementos de coesão e coerência. É importante apresentar que as indicações sugerem ainda que inicialmente seja trabalhada a leitura, uma vez que ela é fundamental quando se deseja familiarizar-se com um determinado assunto, na sequência o destaque está na realização de debates nos quais os alunos podem expressar suas considerações e opiniões e compondo a última etapa do processo temos a produção do texto escrito.

Registramos aqui que o educador da escola participante de nossa pesquisa, conforme as informações da coordenação pedagógica do EM, percebeu o destaque das orientações presentes no documento enviado pela SED, relacionado às atividades de produção de texto, e sentiu a necessidade de focalizar o ensino no estudo dos elementos de textualidade. Por consequência, passou a reduzir as atividades de leitura e debates para priorizar a produção de texto.

Diante do exposto, registramos nosso posicionamento em relação à necessidade da prática inversa, ou seja, o contato do aluno com os textos deveria ser frequente para que as aulas fossem aproveitadas ao máximo. Isso inclui o estímulo à leitura e participação dos alunos em discussões, pois assim eles se sentiriam à vontade para expressar sua opinião sobre o assunto em pauta e para o próximo passo da produção, ou seja, a realização do texto escrito. A proposta para as aulas de Produções Interativas sempre esteve firmada na prática de leitura, pois os conhecimentos estruturais de um texto não são suficientes para a escrita de um se não se conhecer o assunto. Da mesma forma que também não é possível apresentar um argumento em um texto dissertativo sem refletir os questionamentos que ele pode levantar.

CAPÍTULO 3

A PRODUÇÕES INTERATIVAS COMO IMPULSO NA FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO

“Ninguém gosta de fazer aquilo que é difícil demais, nem aquilo do qual não consegue extrair o sentido. Essa é uma boa caracterização da tarefa de ler em sala de aula: para uma grande maioria dos alunos ela é difícil de mais, justamente porque ela não faz sentido”.

(Angela Kleiman)

A problemática no processo de letramento literário no Ensino Médio tem sido tema constante no trabalho de pesquisadores das áreas de letras e pedagogia, uma vez que, grande parte dos professores admite que os alunos estão cada vez mais desmotivados e ainda há muitos que insistem em pensar a literatura por uma perspectiva historicista. “Para muitos professores e estudiosos da área de Letras, a literatura só se mantém na escola por força da tradição e da inércia curricular, uma vez que a educação literária é um produto do século XIX que já não tem razão de ser no século XXI” (COSSON, 2012. p. 20). Rildo Cosson, autor de *Letramento Literário: teoria e prática* (2012) realiza um trabalho de pesquisa em torno da leitura literária nas escolas e apresenta em seu trabalho as relações entre educação e literatura no ambiente escolar.

Com base em sua obra e em outras referências significativas como as de Kleiman (2010), Jouve (2002) e de outros teóricos a respeito do mesmo assunto, traçamos nossa proposta sobre a leitura literária na escola, pautados em relatos de professores e alunos da Escola Estadual Alziro Lopes sobre a leitura e na experiência de Estágio Curricular supervisionado no mesmo ambiente, com a finalidade de relacionar a Produções Interativas com a formação do leitor literário.

3.1 Algumas considerações sobre o processo de leitura

Em *Letramento Literário: teoria e prática*, Rildo Cosson (2012) apresenta um painel de pesquisas, leituras e práticas em sala de aula no intuito de apresentar um olhar mais sensível para o ensino de Literatura. Em sua publicação, o autor apresenta várias situações envolvendo a questão do ensino de literatura e destaca duas em especial: as dificuldades de uma professora do quarto ano do EF com alunos que tem um contato significativo com livros, mas, que não conseguem interpretar o texto lido, e o caso de outra professora do sétimo e do oitavo anos, que identifica que seus alunos apresentam dificuldade de decifração da escrita, ou

seja, não dominam o código da escrita configurando um perfil de pessoas praticamente analfabetas (COSSON, 2012, p.38). Ambas as professoras descreveram suas dificuldades a Rildo Cosson no intuito de receber algum auxílio. De fato, após refletir sobre cada caso, Cosson apresenta suas propostas para as respectivas professoras e executa metodologias de trabalho que se confirmam como resultados positivos nas considerações do autor. Visto que as metodologias apresentadas constituem-se como moldes do Ensino Fundamental, pautamo-nos somente nas considerações pontuadas pelo autor sobre o processo formação do leitor literário.

Cosson transmite em seu trabalho a ideia de que a leitura deve ser pensada como um processo linear realizado em três etapas: *antecipação*, *decifração* e *interpretação* (COSSON, 2012, p.40). O primeiro momento descrito como *antecipação*, de acordo com o professor é relativo às intenções do leitor para a leitura e impressões imediatas que o leitor formula no seu primeiro contato com uma determinada obra. Ou seja, o ponto de partida para a construção do leitor se inicia pela busca do leitor por uma obra que corresponda ao seu interesse particular, que envolve um assunto específico, um título que chamou atenção, um livro que sua estrutura estética instiga o leitor a descobrir seu conteúdo e até mesmo o número de páginas visto que o leitor precisa adequar sua rotina particular para a leitura e o tempo que ele destina ao ato de ler uma obra influencia sua escolha também. Verificamos que Vincent Jouve (2002) dentre outros autores estudados, em *A Leitura*, pontua sobre a antecipação como sendo um fator que media a interação entre o leitor e o livro.

Por causa do reflexo de antecipação, a leitura apresenta-se como um teste, pelo texto, das capacidades de previsão do leitor. Se certos gêneros, como o romance policial, estão totalmente fundamentados nesse princípio, até mesmo as obras consideradas mais “literárias” não podem deixar de lançar mão dele [...]. Depende dessa condição para poder confortá-lo, surpreende-lo ou, simplesmente, interessá-lo. (JOUVE, 2002, p. 76)

Partindo deste pressuposto é comum existir insegurança frente à reação dos professores com as possíveis escolhas de leitura dos seus alunos, uma vez que os jovens em sua maioria ledora demonstram interesse para livros que fogem de um referencial curricular. Em *A aventura do livro: do leitor ao navegador* de Roger Chartier (1945) destacamos uma importante consideração sobre esta posição

Aqueles que são considerados não-leitores lêem, mas lêem coisa diferente daquilo que o cânone escolar define como uma leitura legítima. O problema não é tanto o de considerar como não leituras estas leituras selvagens que se ligam a objetos escritos de fraca legitimidade cultural, mas é o de tentar apoiar-se sobre essas práticas incontroladas e disseminadas para conduzir esses leitores, pela escola, mas também sem dúvida por múltiplas outras vias,

a encontrar outras leituras. É preciso utilizar aquilo que a norma escolar rejeita como um suporte para dar acesso à leitura na sua plenitude, isto é, ao encontro de textos densos e mais capazes de transformar a visão do mundo, as maneiras de sentir e de pensar. (CHARTIER, R. 1945, p. 104)

O “despertar do leitor”, portanto pode ser acompanhado de leituras que rompem os livros didáticos e resgatam o aluno da zona de conforto que os resumos e simples fragmentos contidos nestes materiais, cada vez mais desmotivam os jovens. O momento em que o leitor se dispõe a manusear as páginas de uma obra a fim de conhecê-la ou até mesmo para descobrir em suas linhas iniciais se ela o desperta interesse, é de acordo com Cosson, o momento relacionado à *decifração*. Correspondente à segunda etapa está relacionado ao reconhecimento da norma escrita e a capacidade de ler seus códigos.

Quanto maior é a nossa familiaridade e o domínio delas, mais fácil é a decifração. Um leitor iniciante despenderá um tempo considerável na decifração e ela se configurará como uma muralha praticamente intransponível para aqueles que não foram alfabetizados. Um leitor maduro decifra o texto com tal fluidez que muitas vezes ignora palavras escritas de modo errado e não se detém se desconhece o significado preciso de uma palavra, pois a recupera no contexto. (COSSON, 2012, p.40)

A leitura ocorre como citado de formas particulares, pois depende das habilidades de cada leitor. Se referindo a um leitor com habilidades consideráveis, o autor percebe que existe durante a leitura o “ignorar” de algumas palavras. Esse fenômeno que ocorre durante o ato de ler é resultado de uma leitura periférica no qual a visão de um leitor com um bom conhecimento das palavras, não se prende a decifrar na leitura uma palavra de cada vez mas sim realiza uma leitura mais ampla ou seja “o olho não prende os signos um após o outro, mas por ‘pacotes’ ” (JOUVE, 2002, p. 17). Apoiando-nos em *Oficina de Leitura: Teoria e Prática* de Angela Kleiman (2010), entendemos este movimento ocular como um movimento sacádico,

Isto quer dizer que o leitor eficiente não lê palavra por palavra, seguindo metaforicamente, o seu dedo na linha. Pelo contrário, os olhos se fixam num lugar do texto, (*a fixação*) para depois pular um trecho (*a sacada*), e fixar-se num outro ponto mais adiante.

A distância entre as fixações depende da dificuldade do material que está sendo lido, o que indica claramente que é o cérebro que controla o processo. O movimento sacádico permite a leitura muito rápida [...]. Os olhos se movimentam muito mais rápido do que a voz consegue pronunciar. (KLEIMAN, 2010, p. 37)

Embora esta leitura possa acontecer com muita facilidade, como percebemos no parecer de Kleiman, esta leitura depende diretamente da familiaridade com as palavras e

prática de leitura de cada um. “O deciframento do leitor é mais fácil quando o texto comporta palavras breves, antigas, simples e polissêmicas.” (JOUVE, 2002, p. 18) e geralmente estes textos são os mais procurados pelos leitores mais jovens devido a grande dificuldade que a falta de hábito de leitura gera. Logo, Rildo Cosson denomina a terceira etapa para se compreender a leitura, como *interpretação*.

Por meio da interpretação, o leitor negocia o sentido do texto, em um diálogo que envolve autor, leitor e comunidade. A interpretação depende, assim, do que escreveu o autor, do que leu o leitor e das convenções que regulam a leitura em uma determinada sociedade. Interpretar é dialogar com o texto tendo como limite o contexto. Esse contexto é de mão dupla: tanto é aquele dado pelo texto quanto o dado pelo leitor; um e outro precisam convergir para que a leitura adquira sentido. (COSSON, 2012, p.40)

De fato a leitura se consolida como significativa quando o leitor compreende as palavras do autor nas suas diversas possibilidades, ou seja, o conteúdo explícito e o conteúdo implícito que exige mais reflexão do leitor. Esta etapa de interpretação é denominada por Jouve (2002) como um *processo cognitivo* no qual a “compreensão pode ser mínima, dizendo respeito apenas à ação em curso” (JOUVE, 2002, p. 18), mas é importante frisar que esta compreensão só será efetuada uma vez que a segunda etapa que se refere à *decodificação* for realizada de forma adequada. Retomamos assim algumas considerações de Angela Kleiman

Se o leitor estiver lendo letra por letra, ele não conseguirá manter todas as unidades na memória de trabalho, porque deverá esvaziar as primeiras letras na sequência quando a sétima, ou oitava, ou nona letra chegar à memória. Em termos de compreensão, ele não terá conseguido apreender essa sequência, não terá sequer lido duas palavras, uma vez que as partes não se integram num todo significativo. (KLEIMAN, 2010, p. 39)

A autora denomina memória de trabalho a capacidade do indivíduo no armazenamento de informações mediante a percepção e agrupamento em unidades significativas com base no seu conhecimento pessoal da língua. Este agrupamento pode ser realizado com unidades maiores, como frases, ou unidades menores, como letras e por meio da observação destes diferentes modos de agrupamento, o professor poderá auxiliar o aluno para o melhor desenvolvimento de sua leitura. Outro tópico que destacamos da leitura de Angela Kleiman importante para a etapa de *interpretação* é o denominado pela autora como *estratégias de leitura*. (KLEIMAN, 2010, p. 53)

Classificadas em *estratégias cognitivas* e *estratégias metacognitivas*, as *estratégias de leitura*, esplanadas pela autora, se referem à forma com que o leitor aborda o texto. As

estratégias cognitivas estão relacionadas às ações inconscientes de leitura no qual o leitor percorre o texto com um objetivo de leitura ainda não definido, mas que deseja definir. Já as *estratégias metacognitivas* se referem à ação consciente de leitura no qual o leitor pode explicar seu objetivo e autoavaliar à compreensão de leitura.

De fato o leitor, nesta etapa de *interpretação*, necessita autoavaliar a quão significativa a leitura está sendo para ele uma vez que:

As atividades em que o leitor poderá se engajar quando ele não entender o texto são diversas e flexíveis, e constituem o indício do funcionamento de uma estratégia para conseguir mais eficiência na leitura: por exemplo, se o leitor perceber que não está entendendo, ele poderá voltar para trás e reler, ou poderá procurar o significado de uma palavra-chave que recorre no texto, ou poderá fazer um resumo do que leu, ou procurar um exemplo de um conceito. Enfim, dependendo do que ele detectar como causa, ele adotará diversas medidas para resolver o problema. Para a realização desses diversos comportamentos faz-se necessário que ele esteja ciente de sua falha na compreensão. (KLEIMAN, 2010, p. 54)

Podemos pontuar com a observação acima, que o jovem que apresenta dificuldade de interpretação deve ser orientado a refletir sobre suas estratégias pessoais de leitura, pois somente assim a leitura terá algum valor.

3.2 A leitura no Ensino Médio: a perspectiva dos professores

Tomando como exemplo o que acabamos de descrever no tópico anterior, a partir da leitura do relato de Cosson, apresentamos neste trabalho, nossas impressões sobre a leitura no Ensino Médio especificamente na Escola Estadual Alziro Lopes, com base nos depoimentos de três professoras que atuam nessa fase do ensino, relacionando esses depoimentos com os documentos apresentados no segundo capítulo desse trabalho.

As professoras que trabalham na Escola Estadual Alziro Lopes, especificamente no Ensino Médio na área de Língua Portuguesa I, Língua Portuguesa II e Literatura são três, ambas se disponibilizaram a dar suas considerações sobre o assunto abordado, no qual o coletamos por meio de entrevista. Nossos questionamentos com essas professoras foram realizados em forma individual. Iremos nos referir a estas profissionais neste trabalho denominando cada uma respectivamente como professora A, professora B e professora C.

Formada pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, unidade de Jardim, a professora A é graduada em Letras habilitação em Português e Inglês e possui especialização em Estudos Aplicados em Linguagens. Visto que sua situação na escola é apresentada como contratada e efetiva, pois ela atua no Ensino Fundamental e Médio, pautaremos nossas

observações somente no que se refere ao EM no qual ela é contratada. No início deste ano atuava nas disciplinas de Língua Portuguesa I e Língua Portuguesa II somente na sala do segundo ano, mas devido à transferência do professor que atuava na sala do terceiro ano nestas disciplinas e em Literatura em todo EM, ela a partir do segundo semestre assumiu na sala do terceiro ano as disciplinas do professor anterior e Literatura na sala do segundo ano.

A partir desta mudança a professora se apresenta então com duas aulas de Literatura e Língua Portuguesa I no segundo e terceiro anos do EM e uma aula de Língua Portuguesa II em cada uma destas salas totalizando dez horas de trabalho semanais no período matutino.

Este deslocamento do professor trouxe também no segundo semestre deste ano a professora B para disciplina de Literatura no primeiro ano A e primeiro ano B. Formada pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, unidade de Jardim esta professora tem habilitação em Língua Portuguesa e Língua Inglesa e atua na EEAL por meio de contrato.

Um caso similar ocorreu com a professora C. Formada pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul na mesma unidade que a professora anterior mencionada, a professora C além de habilitada em Língua Portuguesa e Língua Inglesa, também é pós-graduada em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Literatura. A professora C atua apenas no Ensino Médio e passou a trabalhar na EEAL e assumiu estas disciplinas faz três meses nas salas do primeiro ano “A” e “B” somando oito horas de trabalho semanais no período matutino.

Levantada a questão sobre leitura no EM, as três visões das respectivas professoras, encaminham para mesma resposta, “a maioria dos alunos não demonstram interesse pela leitura”. Segundo a professora de Literatura (Professora B) das salas do primeiro ano, a partir de uma abordagem dinâmica e estratégica da história da literatura, do reconhecimento das características estéticas norteadoras dos períodos literários e da prática de leitura relacionada ao período, à maioria dos alunos consegue resgatar fatos históricos, compreender e comparar sua relação com a sociedade a qual pertence, mas é notável que, dentre esses alunos, há também um percentual preocupante de “leitores funcionais”, no qual ela se refere aos alunos que só realizam as “leituras obrigatórias”. Este quadro segundo ela é resultante pela falta de investimento em recursos humanos e tecnológicos para motivação e engajamento de toda equipe escolar em projetos inovadores de leitura literária e que sejam interdisciplinares, pois considera que a competência crítica e o “gosto pela boa leitura” está além das aulas de Literatura.

De acordo com a professora A, a quantidade de alunos leitores existe, mas é muito inferior aos alunos não leitores e os que se demonstram com mais interesses na leitura, a

fazem, pois vão prestar o vestibular e conseqüentemente, desejam conhecer as obras indicadas de leitura e atualidades. Segundo ela, a grande maioria dos alunos preferem leituras fáceis tanto no sentido de escrita quanto sobre conteúdo, pois apresentam muita dificuldade com interpretação que gera dificuldade também para um aprofundamento no assunto. As possíveis causas para as dificuldades com a leitura segundo ela estão na falta de hábito de leitura. “O descaso dos alunos do EM está ligado a falta de trabalho com leitura nos anos finais do Ensino Fundamental” diz a professora. Para ela nos anos iniciais do EF as crianças tem um trabalho de leitura significativo, mas nos anos finais não existe tanto incentivo. Quando matriculados no EM se deparam com indicações de livros de Literatura com muitas páginas e com linguagens complexas que variam conforme o período literário estudado. Este choque de percepções causa um bloqueio, pois os livros não se apresentam mais como quando liam no EF, com folhas repletas de figuras e poucas linhas em cada página. É necessário ainda segundo ela, que além de se continuar estimulando os alunos nos anos finais do EF, que esta ação se faça com mais intensidade, assim como é primordial que amplie no EM o trabalho interdisciplinar.

O posicionamento da professora mostra que quando ocorre a leitura por imposição os a maioria dos alunos rejeita e cria barreiras para não realiza-la. O principal fator que gera este impacto entre o aluno e um texto literário imposto está no período em que a leitura não é valorizada. Conforme as professoras pontuaram, existe no EF um trabalho interdisciplinar compromissado com a leitura, os alunos possuem uma relação constante com livros e os professores disponibilizam uma aula para o aluno ir à biblioteca escolher um livro para ler.

Por outro lado do sexto ao nono ano os alunos têm mais disciplinas e é cobrada mais autonomia com a leitura. A matriz curricular não apresenta a disciplina de Literatura, e os professores das demais disciplinas muitas vezes se preocupam somente com seu conteúdo. A interdisciplinaridade é reduzida drasticamente assim como a frequência dos alunos na biblioteca. Os livros que leem não são mais comentados com o professor, e ele muitas vezes não sabe qual aluno pega livros na biblioteca. A motivação dos alunos se reduz assim como a leitura literária deixa de ser importante na visão dos alunos.

A professora C, que tem um tempo inferior de trabalho com os alunos da EEAL, também apontou que os alunos não gostam de ler. Sua metodologia de trabalho em Produções Interativas desde quando foi implantada no EM se baseou na realização de leituras, afirma, logo quando iniciou seu trabalho na escola, recebeu um retorno negativo dos alunos. Segundo a professora, eles se sentem “incomodados” quando leituras são propostas nas aulas e a carga horária da disciplina Língua Portuguesa II é insuficiente para se realizar as leituras em sala.

As mesmas dificuldades pontuadas pelas professoras anteriores foram confirmadas em sua fala mas segundo sua observação a conscientização sobre a importância da leitura deve ser mais frequente, também exigindo apoio dos pais e professores de outras áreas.

3.3 A leitura e a Língua Portuguesa II: Perspectiva de alguns alunos do Ensino Médio

Consideramos necessário destinar este tópico à apresentação da visão dos alunos sobre leitura, indagando suas considerações pessoais quanto leitor, quais dificuldades de leitura apresentam e quais os tipos de leitura realizam. Direcionamos também nossa pesquisa às impressões do aluno sobre a disciplina Língua Portuguesa II, no intuito de verificar qual a percepção para o diferencial da disciplina em comparação com Língua Portuguesa I.

A considerar nossa experiência de estágio, julgamos importante responsabilizar as professoras da escola na seleção de alunos para participar de nossa pesquisa, objetivando não levantar questionamentos sobre intencionalidades autorais na seleção. Desta maneira seis alunos do EM participaram da pesquisa, sendo eles correspondentes às duas salas do primeiro ano, às salas do segundo e terceiro ano. A eles iremos nos referir denominando-os como: aluno A, B, C e assim sucessivamente.

Cada entrevista foi efetuada de forma particular, de modo que o aluno não se sentisse influenciado pela resposta do colega e ainda para deixar o aluno confortável não gravamos a conversa, apenas realizamos um registro escrito. Abrimos nosso diálogo instigando os alunos a uma reflexão sobre suas considerações pessoais diante do seu papel como leitor. Realizamos as seguintes perguntas: Você se considera um bom leitor? Por quê? Quais tipos de leitura você prefere? Você tem alguma dificuldade com as leituras? Acaso a resposta for afirmativa, descreva.

Visto que optamos a não definir na primeira pergunta algum pré-conceito sobre o que é “um bom leitor” as respostas coletadas apresentaram quatro perspectivas. O aluno A, afirmou que não é um bom leitor, mas após fazermos a segunda pergunta revelou que mesmo que com pouca frequência, realiza leituras em sua casa, citando como exemplo, a leitura que realizou da trilogia *Jogos Vorazes* (2008), *Em chamas* (2009) e *A esperança* (2010) escrita por Suzanne Collins e que gosta muito de livros de aventura e ação. De acordo com ele na escola não se sente confortável em realizar leituras para classe e sua maior dificuldade é interpretar “eu não entendo as leituras que a professora passa e desisto de ler” afirmou.

O aluno B e o aluno C afirmaram que são bons leitores, ambos se sentem seguros em realizar todos os tipos de leituras. Sem dificuldades de interpretação e na oralidade todas as

leituras “da escola” são realizadas dentro e fora da sala de aula e em casa também realizam leituras autônomas. O aluno B relatou ainda que realiza leituras frequentemente sobre atualidades, retiradas de artigos de jornais e textos da internet. Embora as palavras que são desconhecidas para ele são geralmente “difíceis” não é um problema para leitura, destaca que a interpretação é “de boa”. Mesmo após relatar que gosta de ler, após um momento de reflexão revelou que muitas vezes durante a leitura de livros literários considera sua ação “uma perda de tempo”.

O aluno C além das leituras obrigatórias que a escola estabelece na maioria das vezes indicadas pela disciplina de Literatura, realiza em casa leitura de romances e leituras voltadas para área de biologia. De acordo com seu relato, os livros literários são mais difíceis de ler, pois suas palavras são “complicadas”, mas devido à boa habilidade de leitura e interpretação, a leitura é uma atividade que gosta “muito”.

Destacando que a leitura é uma atividade cansativa, o aluno D afirma que é um leitor razoável, pois tem “preguiça de ler”. Segundo seu comentário “não é qualquer leitura que chama atenção”, ele prefere leituras de suspense. Realizar leituras para os colegas em sala também gera um incômodo, pois sua voz é baixa e fica nervoso, devido a isso realiza uma “leitura ruim”. Um dos assuntos que mais procura nas leituras são problemas sociais, fora das leituras obrigatórias da escola, ele procura livros com estas temáticas, não realiza as leituras obrigatórias da escola, entretanto ele realiza em casa leitura de revistas, notícias retiradas de textos da internet, quadrinhos e afirma que gosta muito de leitura de poesia, cita também que já realizou a leitura do livro *A sociedade secreta dos outros* (2011) de Pedro Mañas e gostou muito.

Ao dizer “não levo livro para casa” o aluno E considera-se um leitor regular, embora realize leituras de textos da internet em casa, como notícias e curiosidades, outras leituras como as leituras obrigatórias de Literatura e leituras “da escola” somente são realizadas no ambiente escolar. Alegando que tem dificuldades com interpretação, não tem muito interesse nas leituras indicadas pela professora de Literatura por sua complexidade principalmente, sua preferência está em textos informativos e sobre ciência.

Embora relate que possui dificuldades com as leituras indicadas pela escola, o aluno F considera-se um bom leitor, pois a leitura é para ele “uma atividade prazerosa”. Sua preferência para leitura está fundamentada em livros de romance, aventura e ficção científica. As leituras indicadas pela escola são realizadas no ambiente escolar e em casa leituras autônomas são frequentes. As dificuldades que aponta se resumem mais uma vez na leitura em voz alta para na sala de aula e nas palavras complexas.

Percebemos assim que dos seis alunos apenas um não se considera um bom leitor, mas como destacado, ele realiza leituras em casa, dessa forma podemos nos referir que todos os alunos que participaram da pesquisa são leitores.

Em *Leitura: história e ensino* (2016) cujos organizadores são Tania Rösing e Regina Zilberman, a pesquisadora Anne-Marie Chartier afirma que leituras documentais e obrigatórias não são suficientes para alguém afirmar que é leitor, pois para ela “tudo isso não é ler, é estudar. Aprendemos, assim, a valer-se de um livro, não a desfrutar dele; a usá-lo, não a gostar dele” (2016, p. 16). Apoiados também neste pensamento, ponderamos as leituras citadas pelos alunos como significativas, uma vez que realizam além de leituras “obrigatórias”, leituras autônomas que rompam a visão de um estudo e que geram um sentimento de prazer. Observamos as pontuações das docentes no qual sentem que a maioria dos alunos são “desinteressados pela leitura” e questionamos os alunos da seguinte maneira “Qual sugestão você aponta para se realizar na escola como método que possa motivar os alunos a se interessarem mais pela leitura?”.

As respostas dos alunos foram bem diversificadas, mas uma foi a mesma para todos, “os professores precisam trazer para sala de aula leituras contemporâneas e leituras mais atraentes”. Além de destacar esta necessidade de valorizar os interesses dos alunos estes também sugeriram que se ofereça a possibilidade de o aluno escolher um livro para ler em grupo e apresentar para sala e não que o livro seja imposto, que tenham mais atividades teatrais e mais aprofundamento, discussões sobre as obras e além destas atividades os alunos indicaram que também é interessante que as características das obras e períodos não sejam mais copiadas com tanta frequência.

Percebe-se que existe a carência de leituras e o excesso de cópias de definições de estilos e épocas. Reconhecemos que é de suma importância o aluno conhecer os períodos, as características, os estilos e outros aspectos que uma obra literária apresenta, mas estes conteúdos devem ser apresentados de forma com que a carga horária da disciplina concilie este estudo com a leitura das obras. É explícita a necessidade do professor recorrer à outras disciplinas para concretizar este trabalho e conforme segue nossa proposta o componente curricular Produções Interativas, que hoje é chamado de Língua Portuguesa II, é um forte aliado ao professor de Literatura, pois seu ponto de partida é a leitura.

Visto que as considerações que os alunos descrevem sobre leitura se encaminharam apenas para disciplina de Literatura e conscientes de que a disciplina Língua Portuguesa II é fundamentada na leitura, mediamos o diálogo para uma reflexão sobre a disciplina Língua Portuguesa II, no qual perguntamos “Qual a diferença entre as disciplinas Língua Portuguesa I

e Língua Portuguesa II, em sua opinião?”, no intuito de verificar como os alunos consideram esta disciplina enquanto metodologia. Das respostas coletadas verificamos que sobre a disciplina de Língua Portuguesa I, quatro alunos afirmaram que é destinada a interpretação de texto e regras gramaticais e dois alunos garantem que é designada somente aos aspectos gramaticais da Língua. Por outro lado a Língua Portuguesa II com a mesma resposta os seis participantes da pesquisa pontuaram que ela se destina a atividades de interpretação de texto e produções textuais no qual as produções são mais frequentes que as leituras e atividades. Os textos utilizados nas aulas desta disciplina correspondem segundo eles a fragmentos literários, crônicas e notícias.

3.4 A situação da leitura na Escola Estadual Alziro Lopes: perspectivas de um professor em formação

De acordo com a concepção e composição do estágio curricular supervisionado registrada no Projeto Político Pedagógico (PPP) da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, unidade de Jardim (2012), dentro da formação acadêmica que o curso de Letras oferece, registra-se a obrigatoriedade de realização do Estágio Curricular Supervisionado. De acordo com o documento, os acadêmicos do curso de Letras deverão cumprir:

[...] uma carga horária de 400 horas em Língua e Literaturas de Língua Portuguesa e 300 horas em Língua e Literaturas de Língua Inglesa e deverá ocorrer em duas etapas: a primeira, na 3ª série, será desenvolvida no Ensino Fundamental, totalizando 200 horas [...]. Na segunda etapa, na quarta série, o Estágio será realizado no Ensino Médio ou no Curso de Formação de Jovens e adultos (EJA), totalizando 200 horas para Língua Portuguesa e Literatura e 150 horas para Língua Inglesa. (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL, 2012, p. 19).

Visto que realizamos nosso Estágio Curricular Supervisionado em Língua e Literaturas de Língua Portuguesa II, que se refere ao EM, na EEAL escola alvo dessa pesquisa, nosso convívio com as professoras e com os alunos também nos permite realizar algumas observações sobre a leitura no EM fundamentadas nos conhecimentos adquiridos durante o período significativo de formação acadêmica do curso de Letras.

Concordando com a professora C, conforme pontuamos no relato acima, a formação do leitor corresponde a um trabalho coletivo e assim como todas as docentes apontam, é necessária à interdisciplinaridade para receber um retorno positivo. A questão da carga horária reduzida levantada pela professora B, também é um fator determinante para gerar um sentimento de impotência quando se deseja se aprofundar no assunto de um texto. É relevante

destacar estas observações, pois cada uma delas é um fator determinante que coopera para a desmotivação dos alunos para a leitura. Além disso, lembrando que os documentos oficiais que norteiam as atividades para educação básica salientam a importância de não se limitar na leitura superficial de qualquer tipo de leitura, é necessário realizar um recorte dos conteúdos indicados no RCEMS (2012) ou adequá-los a cada realidade encontrada em uma sala de aula, para ser capaz de colher um ensino eficiente que apresente de fato a internalização dos conteúdos.

Na EEAL os alunos do EM tem uma mesma professora que ministra as disciplinas de Língua Portuguesa I e Língua Portuguesa II e isso merece ser valorizado, pois pensando em leitura é garantido dessa forma que o mesmo texto seja trabalhado para as duas disciplinas, o que não acontece muitas vezes quando se tem professores distintos. Essa retomada de um mesmo texto em mais de uma disciplina é importante, pois se supõe que isto permite que o assunto seja aprofundado.

Os alunos do EM da EEAL, assim como em outras localizações conforme percebemos com nossas leituras de embasamento, apresentam dificuldade com interpretação e quando não se disponibilizam várias aulas para concluir o estudo de um texto, os mesmos adquirem a impressão de que não havia tanta importância na compreensão, pois como eles relatam “na próxima aula a professora vai levar as respostas prontas”. Os alunos além de desistirem de entender a essência do texto com uma atitude irresponsável, não percebem também que o professor precisa avançar com o conteúdo, mesmo que isso não seja suficiente para justificar a entrega de “respostas prontas”.

Conforme a leitura de *Leitura: história e ensino* (2016), citado anteriormente, Chartier como muitos autores observa as dificuldades que um professor encontra durante a formação do leitor literário e observa:

O importante é, portanto, não apenas “ler às crianças”, mas “ler com as crianças”. Dar sentido e valor “à” leitura, só pode ser feito compartilhando leituras. Quais? Com a superabundância de publicações, é preciso escolher, ler e reler com as crianças, escutar suas reações, ler e reler mais uma vez. Isso toma muito tempo. Ao passo que é preciso, por todos os lados, bater recordes de velocidade, é uma felicidade lenta a de fazer “gostar da leitura”. (RÖSING; ZILBERMAN; Org. 2016, p. 31)

Concordamos assim que é importante trazer mais leituras para sala de aula e transparecer o diferencial que a literatura possui para a formação de cada educando. De acordo com os relatos dos alunos os textos trabalhados na disciplina Língua Portuguesa II

correspondem a fragmentos literários, crônicas e notícias e retomamos esta informação, pois temos a frequente indagação por parte dos professores que os alunos não leem literatura.

Entendemos no capítulo anterior que assim como o professor de Literatura não tem necessidade de se restringir a estilos e épocas, o professor de Língua Portuguesa II não deve focar seu olhar apenas na produção textual. Ou seja, as metodologias não são imutáveis ou apresentam resultados somente quando se foca em algum extremo importante e se ignora os demais constituintes do todo. Tanto os estilos e épocas quanto a composição da produção textual são assuntos de suma importância para ambas as disciplinas, entretanto são uma pequena parcela do conteúdos das disciplinas.

É possível perceber que a disciplina Língua Portuguesa II é uma possibilidade explícita para o incentivo à formação do leitor literário. Estamos mais uma vez nos referindo à importância de se adotar a interdisciplinaridade nas aulas tal qual indica os documentos apresentados neste trabalho acadêmico, bem como as considerações dos pesquisadores que representam um alicerce para o estímulo à formação do leitor literário. Cosson (2012) confirma que “No momento em que lemos apenas com os nossos olhos, a leitura é, de fato, um ato solitário, mas a interpretação é um ato solidário” (2012, p.27). Cumpre observar que as práticas de ensino são um fator determinante para motivar os alunos à leitura literária e se faz necessário que o professor interprete a obra com seu aluno, tanto no conteúdo grafado, quanto nas entrelinhas.

Nesse sentido nos referimos à leitura de obras literárias durante as aulas de Literatura. Ela pode ocorrer pela leitura de um ou mais capítulos definidos pelo professor conforme seus critérios, mas é importante que se faça de uma quantidade significativa. Como destacamos sobre o processo de leitura, identificar os gostos da turma é um elemento indispensável para motivação da leitura, além disso, outro fator determinante é uma apresentação envolvente da obra. A sensibilidade do educador durante a leitura guia-o a próxima “etapa”, identificar o momento exato para realizar comentários. Ele auxilia assim os leitores a compreender as partes lidas e permite que os alunos possam compartilhar suas visões também.

Observando que a carga horária da disciplina, Literatura, é restrita a duas aulas apenas, visualizamos na disciplina Língua Portuguesa II, pelo processo de interdisciplinaridade, a possibilidade de se utilizar a mesma obra trabalhada em Literatura. Visto que a Língua Portuguesa II corresponde à proposta da disciplina PI, entendemos que é valorizada nesta aula a realização de uma produção textual. O texto literário pode ser apresentado pelo recorte de um fragmento que expressa algum assunto específico (problemas sociais, intolerância religiosa, preconceito, discriminação, machismo) ou pode ser levado para sala de aula à ideia

principal da obra. Durante a aula de Língua Portuguesa II, o debate iniciado em Literatura é retomado e aprofundado, uma vez que podem ser utilizados na aula, textos de apoio como outras leituras de gêneros diferentes. Após o término deste percurso, a atividade resulta em uma produção textual mais profunda e melhor fundamentada.

Não podemos deixar de citar que a partir de uma obra selecionada e trabalhada nestas duas disciplinas pode-se também utilizar fragmentos da mesma, para realizar atividades de interpretação e analisá-los morfológicamente em Língua Portuguesa I e nesta perspectiva expandir esta mesma ideologia para outras disciplinas, pois são ações em conjunto que beneficiam o todo.

Sobre as observações, levantadas por muitos autores, de que o leitor não tem liberdade absoluta para analisar uma obra, pois como destaca Roger Chartier “Ela é cercada por limitações derivadas das capacidades, convenções e hábitos que caracterizam, em suas diferenças, as práticas de leitura. Os gestos mudam segundo os tempos e lugares, os objetos lidos e as razões de ler” (1945, p. 77), consentimos, mas recorreremos também à Cosson (2012) para realçar a importância em fazê-la, uma vez que,

Longe de destruir a magia das obras, a análise literária, quando bem realizada, permite que o leitor compreenda melhor essa magia e a penetre com mais intensidade. O segredo maior da literatura é justamente o envolvimento único que ela nos proporciona em um mundo feito de palavras. (COSSON, 2012, p. 29).

Logo, o texto literário na sala de aula que é trabalhado de forma a não permitir que o aluno vá além da interpretação superficial da estória por motivos diversos, gera sentimentos negativos no aluno que os fazem afirmar que a leitura é “uma perda de tempo”. Por outro lado participar da formação do leitor literário utilizando a leitura como um diálogo entre o livro e o mundo, entre nossas experiências e as situações reveladas em uma obra, é uma forma de dar sentido à leitura e como Cosson afirma “[...] é esse compartilhamento que faz a leitura literária ser tão significativa em uma comunidade de leitores” (2012, p.28).

De forma precisa como mostrou Vincent Jouve (2002)

Ler, pois, é uma viagem, uma entrada insólita em outra dimensão que, na maioria das vezes, enriquece a experiência: o leitor que, num primeiro tempo, deixa a realidade para o universo fictício, num segundo tempo volta ao real, nutrido da ficção. (JOUVE, 2002, p.108).

É certamente dessa forma que a leitura apresenta o papel transformador, no qual ao mesmo tempo em que liberta-nos durante a leitura, das complexas situações que vivemos,

renova-nos a percepção sobre o mundo. Este olhar sobre a leitura literária não deve partir somente do professor de Literatura, pois, alcançar o objetivo de letrar literariamente os alunos do EM é iniciativa de todo corpo docente cuja ação principal é ser exemplo de leitores literários.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Verificamos que o incentivo a formação do leitor literário está grafado de forma apreciável nos documentos neste trabalho apresentados. E ainda somos capazes de refletir que professores e alunos possuem um olhar sensível para a importância da leitura literária no ambiente escolar analisado. Onde de um lado percebemos que os professores mesmo aplicando metodologias de trabalho que envolve textos literários, sentem que estas não são suficientes para afirmar que seus alunos são leitores, pois, seu desejo de que os alunos levem para casa, livros literários, sem imposição ainda não está satisfeito. De outro lado embora se possa levantar questionamentos de que a quantidade de alunos selecionados para pesquisa é insuficiente para generalizar afirmações sobre a condição dos alunos do Ensino Médio na Escola Estadual Alziro Lopes, levamos como critério inquestionável o fato de que os alunos foram selecionados após suas professoras afirmarem que seus alunos não leem.

Dessa forma quebramos paradigmas de que os alunos não sentem atração pela leitura, pois os relatos de cada educando além de apresentarem leituras que a princípio podem surpreender um professor de Literatura como a leitura autônoma de romances e poesias. De outro lado revelam leitores assíduos como o aluno que afirmou já ler dentre outras leituras uma trilogia completa, alunos que leem de forma crítica como leituras cujo tema principal é algum problema social e alunos que entendem que o aprofundamento literário é um fator indispensável para formação do leitor literário.

A palavra escrita, como afirma os diversos autores pesquisados para realização deste trabalho, e como confirma Kleiman, “é patrimônio da cultura letrada, e todo professor é, em princípio, representante dessa cultura” (2010, p. 7). Percebemos com este posicionamento, que cabe a cada um de nós, professores, a responsabilidade de exercer nosso papel no transmitir o valor do conhecimento de todos os aspectos de nossa cultura, principalmente a importância da literatura. Reconhecer que o jovem tem interesses diferentes dos adultos, não corresponde a um problema, principalmente quando este adulto é seu professor. O professor precisa muitas vezes se colocar no lugar do aluno para compreender sua perspectiva sobre o mundo, podemos considerar em se tratando de leituras que o professor pode buscar a partir das escolhas pessoais dos alunos, conhecer o estímulo adequado para mostrar ao aluno a perspectiva do professor.

A interdisciplinaridade é o compromisso que o professor da Rede Estadual de Ensino deve estar ciente em possuir uma vez que aceita seu cargo. Presente em todos os documentos que norteia a educação básica, ela se configura como a direção certa para chegar à satisfação

de ver acontecer um ensino de qualidade. Construída a partir da leitura destes documentos oficiais e dos teóricos neste trabalho apresentados, nossa proposta de ensino interdisciplinar entre principalmente as disciplinas Língua Portuguesa II e Literatura, se configura em uma perspectiva que busca valorizar a leitura literária na sala de aula no qual os alunos são estimulados de uma forma mais significativa na sua formação como leitor literário.

Um trabalho em conjunto como percebemos no terceiro capítulo deste trabalho é uma atividade possível que parte de um corpo docente que se preocupa com o desempenho de seus educandos. Por isso, encarregar-se de despertar no aluno a condição de leitor literário exige do professor inicialmente assumir o mesmo estado e desfrutar das leituras, não tomá-las simplesmente como objetos de estudo semântico e morfológico.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB nº 9.394/ 1996, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da Republica federativa do brasil**. Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio**. Brasília: Semtec, 1999.

_____. Ministério da Educação. Parecer CNE/CEB n. 05/2011, de 05 de maio de 2011. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2011.

_____. Ministério da Educação. Parecer CNE/CEB n. 11/2010, de 07 de julho de 2010. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2010.

_____. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB n. 03/1998, de 26 de junho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: MEC/CNE/CEB, 1998.

_____. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB n. 04/2010, de 13 de julho de 2010. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2010.

_____. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB n. 04/2010, de 13 de julho de 2010. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2010.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias**. v. 1. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, 2006.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio.** Brasília: MEC/SEMTEC, 2002.

CHARTIER, Anne-Marie. Como fazer os jovens lerem? Olhar histórico sobre o caso francês de incentivos à leitura. In: RÖSING, Tania; ZILBERMAN, Regina. (Org.). **Leitura: história e ensino.** 1 ed. Rio Grande do Sul: Edelbra, 2016. p. 13- 31.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador.** 1 ed. São Paulo: UNESP/Imprensa Oficial do Estado, 1999.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática.** 2 ed. São Paulo: Contexto, 2012.

JOUVE, Vicent. **A leitura.** São Paulo: UNESP, 2002.

KLEIMAN, Angela. **Oficina de leitura: teoria e prática.** 13 ed. São Paulo: Pontes Editores, 2010.

MAGNANI, Maria do Rosário Mortatti. **Leitura, literatura e escola.** São Paulo: Martins Fontes, 1989.

MATO GROSSO DO SUL. **Referencial Curricular da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul: ensino médio.** Secretaria de Estado de Educação. Superintendência de Políticas de Educação. Campo Grande: SED, 2012. 266 p.

_____. **Referencial Curricular da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul: ensino fundamental.** Secretaria de Estado de Educação. Superintendência de Políticas de Educação. Campo Grande: SED, 2012. 363 p.

_____. **Resolução SED n. 2.218, de 12 de janeiro de 2009.** Altera os dispositivos, os Anexos II e IV da Resolução/SED n. 2.146, de 16 de janeiro de 2008 e Anexo II da Resolução/SED n. 2.157, de 10 de março de 2008, que dispõem sobre a organização curricular e o regime escolar do Ensino Fundamental e Ensino Médio nas Unidades Escolares da Rede Estadual de Ensino, e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 20 jan. 2009. Disponível em: < <http://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe>>. Acesso em: Setembro de 2016.

_____. **Resolução SED n. 2.318, de 29 de dezembro de 2009.** Dispõe sobre a organização curricular e o regime escolar do ensino fundamental e do ensino médio, nas unidades

escolares da Rede Estadual de Ensino, e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 04 jan. 2010. Disponível em: < <http://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe>>. Acesso em: Setembro de 2016.

_____. **Resolução SED n. 2.370, de 29 de novembro de 2010.** Dispõe sobre a organização curricular e o regime escolar do ensino fundamental e do ensino médio, nas unidades escolares da Rede Estadual de Ensino, e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 30 nov. 2010. Disponível em: < <http://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe>>. Acesso em: Setembro de 2016.

_____. **Resolução SED n. 2.496, de 12 de dezembro de 2011.** Dispõe sobre a organização curricular e o regime escolar do ensino fundamental e do ensino médio, nas unidades escolares da Rede Estadual de Ensino, e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 13 dez. 2011. Disponível em: < <http://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe>>. Acesso em: Setembro de 2016.

_____. **Resolução SED n. 2.600, de 4 de dezembro de 2012.** Dispõe sobre a organização curricular e o regime escolar do ensino fundamental e do ensino médio, nas unidades escolares da Rede Estadual de Ensino, e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 05 dez. 2012. Disponível em: < <http://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe>>. Acesso em: Setembro de 2016.

_____. **Resolução SED n. 2.802, de 9 de dezembro de 2013.** Dispõe sobre a organização curricular e o regime escolar do ensino fundamental e do ensino médio nas unidades escolares da Rede Estadual de Ensino, e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 10 dez. 2013. Disponível em: <<http://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe>>. Acesso em: Setembro de 2016.

_____. **Resolução SED n. 2.831, de 23 de janeiro de 2014.** Altera dispositivos da Resolução/SED n. 2.802, de 9 de dezembro de 2013, e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 24 jan. 2014. Disponível em: <<http://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe>>. Acesso em: Setembro de 2016.

_____. **Resolução SED n. 2.851, de 27 de janeiro de 2014.** Altera dispositivos da Resolução/SED n. 2.807, de 27 de dezembro de 2013, e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 28 jan. 2014. Disponível em: <<http://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe>>. Acesso em: Setembro de 2016.

_____. **Resolução SED n. 2.904, de 24 de novembro de 2014.** Dispõe sobre a organização curricular e o regime escolar do ensino fundamental e do ensino médio nas unidades escolares

da Rede Estadual de Ensino, e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 25 nov. 2014. Disponível em: <<http://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe>>. Acesso em: Setembro de 2016.

_____. **Resolução SED N. 3.004, de 11 de janeiro de 2016.** Dispõe sobre a organização curricular e o regime escolar do ensino fundamental e do ensino médio nas escolas da Rede Estadual de Ensino, e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 12 jan. 2016. Disponível em: <<http://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe>>. Acesso em: Setembro de 2016.

_____. **Resolução SED N. 3.010, de 29 de janeiro de 2016.** Altera e acrescenta os dispositivos à Resolução/SED n. 3.004, de 11 de janeiro de 2016, que dispõe sobre a organização curricular e o regime escolar do ensino fundamental e do ensino médio nas escolas da Rede Estadual de Ensino e acresce a esta os Anexos IV e V. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 01 fev. 2016. Disponível em: <<http://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe>>. Acesso em: Setembro de 2016.

PPP – **Projeto Político Pedagógico.** Escola Estadual Alziro Lopes. Mato grosso do Sul: 2012. Disponível em: < <http://alzirolopes.blogspot.com.br/p/ste-noturno.html> >. Acesso em: 08 de Novembro de 2016.

PROUST, Marcel. **Sobre a leitura.** 5 ed. São Paulo: Pontes Editores, 2011.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL. **Regulamento de estágio curricular supervisionado: curso de letras: unidade de jardim.** Dourados: 2014. 14 p.