

A abordagem do texto literário no Programa São Paulo Faz Escola: implicações na formação do leitor literário

The approach of the literary text in the Program São Paulo Faz Escola: implications in the formation of the literary reader

Cleber Ferreira Guimarães*

RESUMO

O objetivo geral desse estudo foi identificar e analisar a presença do texto literário no *Programa São Paulo Faz Escola*. Assim, realizou-se uma pesquisa qualitativa, com inclusão de uma análise documental dos *Cadernos do Professor e do Aluno* (2014), de Língua Portuguesa, da 1ª série do ensino médio, acoplados ao referido programa, bem como do *Currículo do Estado de São Paulo* (2010). Trata-se, portanto, de um recorte do conteúdo da pesquisa de mestrado intitulada *A mediação docente e a formação do leitor no Programa São Paulo Faz Escola* (GUIMARÃES, 2016), realizada junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Oeste Paulista-SP. A análise foi efetuada a partir dos conceitos e práticas da pesquisa qualitativa e nas teorias de enfoque semiótico (histórico-cultural) de Bakhtin (2003; 2014), Colomer (2002), Trevizan (2000) dentre outros. Percebeu-se que há a presença de diferentes gêneros textuais nas atividades sugeridas para leitura, no Caderno do Aluno; contudo, a abordagem proposta pelas coleções escolares negligencia as teorias anunciadas no Currículo de Língua Portuguesa, dificultando, assim, a mediação do professor no processo de ensino de leitura do texto artístico e, conseqüentemente, na formação do jovem leitor.

Palavras-chave: São Paulo Faz Escola. Leitura. Formação do leitor literário.

ABSTRACT

The overall study objective has been to identify and analyze the presence of literary text in the *Programa São Paulo Faz Escola*. Thus, a qualitative research was carried out, including a documentary analysis of the *Teacher's and Student's Papers* (2014), for Portuguese language subject used in high school first grade classes, which is bound to the mentioned program, as well as to the *São Paulo State Curriculum* (2010). This article is part of a master's research named *Mediation's teachers and reader training in the Program São Paulo Faz Escola* (GUIMARÃES, 2016), carried out in the Graduate Program in Education of Universidade do Oeste Paulista-SP. The analysis was carried out from the concepts and practices of qualitative research and the theories of semiotic approach (historical-cultural) of Bakhtin (2003; 2014), Colomer (2002), Trevizan (2000) among others. It was noticed that there are several textual genres in the activities suggested for reading in Student Notebook. However, the approach proposed by school collections neglects the theories announced in the Portuguese Language Curriculum, thus making it difficult for a teacher to mediate the process of teaching artistic text reading and, consequently, the formation of the young reader.

Keywords: São Paulo Faz Escola. Reading. Formation of the literary reader.

* Mestre em Educação pela Universidade do Oeste Paulista-UNOESTE/SP. Especialista em Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura- UNIASSELVI. Pós-graduado em Educação Especial Inclusiva- UNIASSELVI. Graduado em Letras pela Faculdade de Presidente Prudente, SP. Atua como professor de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II, na Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande/MS. E-mail. cleber_blod@hotmail.com

Introdução

É consenso que a leitura é ato que nos (in) forma e nos constitui como sujeitos cidadão nas constantes interações histórico-culturais. Desse modo, não se trata de uma atividade mecânica, isolada, pois o leitor (sujeito ativo), no ato de ler, (re) constrói os sentidos do texto. Em outras palavras, a leitura vai além da decodificação dos signos linguísticos e se revela como atividade complexa de reconhecimento dos sentidos linguísticos (internos ao texto) e pragmáticos (contextuais) que emergem no ato de ler.

Assim sendo, atribuir significados a um texto é um ato intelectual que exige do leitor uma postura responsiva, isto é, ativa, dialógica, de sintonização histórico-cultural com a situação social de origem do material lido.

Reconhecendo o valor cultural da leitura na formação humana, muito se discute sobre o processo de formação do leitor do texto literário, pois apesar de diversos estudos sobre a temática objetivarem uma maior qualidade dos modos de ensino, ainda há equívocos teóricos e metodológicos em relação à formação do leitor, no Ensino Médio.

Dessa forma, convivemos com a hipótese (que nasce no passado e permanece no presente) de que parte dos alunos sai da escola sem desenvolver a competência de interpretação de textos. Logo, nos questionamos: Como desenvolver a competência leitora nos alunos? Como formar leitores críticos, capazes de apreender os sentidos que emergem do texto artístico? Qual a abordagem do texto literário proposta pelo material didático de Língua Portuguesa, produzido e veiculado pelo Programa São Paulo Faz Escola, para a formação do jovem leitor, no Ensino Médio?

O presente texto constitui, portanto, um recorte do conteúdo de uma pesquisa de Mestrado intitulada A mediação docente e a formação do leitor no Programa São Paulo Faz Escola (2016), desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE), Presidente Prudente, São Paulo, cujo objetivo foi identificar e analisar o papel mediador do professor de Ensino Médio, implícito nas propostas metodológicas de ensino e nas atividades de aprendizagem da leitura, do Programa São Paulo Faz Escola. Para o alcance desse objetivo, foi realizado um estudo qualitativo, com inclusão de uma análise documental do Caderno do Aluno (2014) de Língua Portuguesa da 1ª série do Ensino Médio.

Foi selecionada, assim, uma atividade (extraída do Caderno do Aluno) cujo objeto de interpretação é um texto literário (poema). Além disso, escolhemos alguns trechos do Currículo de Língua Portuguesa do estado de São Paulo (2010) para que fosse realizado o confronto entre a teoria assumida e anunciada pelo Documento Paulista e a atividade de leitura, proposta aos alunos.

Texto e leitura: uma abordagem histórico-cultural

Para iniciar as discussões teóricas acerca da natureza histórico-cultural do texto e da leitura, recorreremos aos pressupostos epistemológicos de Santaella (2006), notável estudiosa da teoria de Charles Sanders Peirce, este considerado o criador dos estudos semióticos norte-americanos.

Segundo Santaella (2006, p. 13), a semiótica investiga as diferentes formas de linguagens, pois seu objetivo é “[...] o exame dos modos de constituição de todo e qualquer fenômeno como fenômeno de produção de significação e de sentido”. Assim, o texto (em sua acepção ampla, isto é, sócio-histórica) se configura enquanto uma das possíveis linguagens para análise semiótica.

A semiótica, para Trevizan (2004, p. 149), é “[...] a ciência dos signos, ou seja, a ciência de toda (s) a (s) linguagem(s)”. É perceptível a relevância dessa ciência na formação do professor de língua portuguesa para a abordagem dos textos literários nas atividades de leitura. Além disso, segundo a autora, “[...] a semiótica nos ensina que o texto nasce de um contexto social, da prática viva da língua” (p. 151), assim, para a apreensão total dos sentidos do texto, não se pode desvincular o texto de seu contexto original de produção.

Ribeiro (2014, p. 39) afirma que o texto “[...] não pode ser pensado de modo descontextualizado, pois a partir dele o leitor/ouvinte emite suas opiniões, se posiciona perante as situações que tangem esse texto”. Dito de outro modo é uma “[...] relação intrínseca entre o homem enquanto constituinte da historicidade que se inscreve num âmbito social”, além do texto agregar “[...] valores que contribuem para a manifestação do ser humano enquanto sujeito ativo”, que participa na/da sociedade em que vive.

Nessa perspectiva, a língua não pode ser considerada um organismo estático, uma vez que seus usuários, sujeitos construtores de cultura, modificam a língua a cada uso que fazem dela. Para Bakhtin (2003, p. 301), “[...] a língua materna, seu vocabulário e sua estrutura gramatical, não conhecemos por meio de dicionários ou manuais de gramática”, mas por meio de “[...] enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos na comunicação efetiva com as pessoas que nos rodeiam”.

Trevizan (2004, p. 150), apoiada teoricamente nos estudos semióticos bakhtinianos, vygotskyanos e peircenos, nos informa que “Os sujeitos (autor/leitor), seres contextualizados socialmente, ao fazerem uso da língua para escreverem ou lerem um texto, vão, necessariamente, redistribuir as normas da língua, modificando-as, através de suas(s) fala(s) criativa(s)”.

É perceptível o caráter flexível, mutável da língua e o texto, na perspectiva semiótica, é concebido como uma organização sociosemiótica, uma vez que os signos têm natureza ideológica. Para Bakhtin (2014, p. 45), o signo “[...] resulta de um consenso entre indivíduos socialmente organizados no decorrer de um processo de interação”. É a partir das relações sociais que o signo se reveste de material ideológico (presente na cultura), pois a criação de um signo se dá “[...] entre indivíduos, no meio social”, ganhando, assim, “[...] uma significação interindividual” (p. 46).

A leitura a partir da perspectiva histórico-cultural se configura como atividade social na qual o leitor, utilizando-se de estratégias, busca construir os sentidos do material lido. Assim sendo, na escola caberá ao professor proporcionar momentos de leitura para que os alunos possam vivenciar novas experiências, construir novos saberes, novas perspectivas e questionar, criticamente, as relações humanas representadas nos textos literários.

O leitor, nesse sentido, deverá “[...] mover-se horizontalmente [...] reconstruindo o diálogo do autor com os signos do texto, para a descoberta da fala criativa, ou seja, do uso inaugural dos signos” (TREVIZAN, 2004, p. 151). O sujeito leitor terá, também, que “mover-se verticalmente [...], reconstruindo o diálogo do texto com as condições extratextuais de sua produção”.

No entanto, segundo Silva (2003, p. 19), a formação do professor voltada ao ensino da leitura deixa a desejar, “[...] levando-o a imitar procedimentos esclerosados ou aplicar técnicas de ensaio-erro em suas aulas”.

O apontamento feito por Silva (2003) ainda hoje é uma realidade nas escolas públicas, pois os docentes de língua portuguesa por não terem conhecimento das teorias de enfoque semiótico (histórico-cultural), na maioria das vezes, reproduzem as metodologias que fazem parte das coleções didáticas produzidas e oferecidas por políticas externas, como, por exemplo, o Programa São Paulo Faz Escola (implantado na rede estadual Paulista desde 2009, com intuito de uniformizar o ensino das diversas disciplinas e colocar em prática o Currículo Oficial).

O texto literário: da significação trivial à leitura estética

As discussões acerca das especificidades do texto literário não são novidade; entretanto, como sabemos, esse tipo de texto requer do aluno/leitor um olhar semiótico (TREVIZAN, 2004), capaz de apreender os significados estéticos do texto, pois, esse tipo de linguagem oferece ao leitor elementos que extrapolam a significação trivial, comum a textos não-literários, como reportagens, bulas de remédio, receitas culinárias etc.

O leitor do literário percebe as nuances artísticas da linguagem empregada pelo autor, no texto. Contudo, para que o aluno chegue à leitura estética, o professor, mediador de leitura literária, nas aulas de língua, deverá propiciar práticas que tenham como objetivo o letramento literário.

Em relação ao letramento literário, Cosson (2014, p. 11-12) explica que:

Trata-se não da aquisição da habilidade de ler e escrever, como concebemos usualmente a alfabetização, mas sim da apropriação da escrita e das práticas sociais que estão a ela relacionadas [...], o processo de letramento que se faz via textos literários compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, e sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio.

Nessa perspectiva do letramento literário apontada por Cosson (2014), percebemos que a formação do leitor pode ocorrer de forma produtiva, pois através do texto literário, a apropriação da escrita e as práticas sociais inerentes a ela, são apreendidas de forma significativa pelo aluno/leitor.

Para Barbosa (2011, p. 148), o letramento literário diz respeito à “[...] condição daquele que não apenas é capaz de ler e compreender gêneros literários, mas aprendeu a gostar de ler literatura e o faz por escolha”, ou seja, “[...] pela descoberta de uma experiência de leitura distinta, associada ao prazer”. Assim sendo, o letramento literário também se refere ao prazer em ler literatura, pois se trata de uma experiência entre o leitor e o texto artístico (AMARILHA, 2006).

Essa experiência propiciada pelo texto literário é possível porque o leitor tem contato com uma linguagem distinta, não trivial. Isso acontece devido às especificidades do texto artístico. Nesse sentido, a literatura, segundo Candido (2004, p. 180) é o meio pelo qual nos humanizamos. Levando em consideração o caráter artístico e humanizador da literatura, cabe à escola e aos professores oportunizarem experiências significativas entre o aluno e o texto literário com o intuito de desenvolver o letramento literário.

Nas palavras de Cosson (2010, p. 67):

Na sala de aula, a literatura precisa de espaço para ser texto, que deve ser lido em si mesmo, por sua própria constituição. Também precisa de espaço para ser contexto, ou seja, para que seja lido o mundo que o texto traz consigo. E precisa de espaço para ser intertexto, isto é, a leitura feita pelo leitor com base em sua experiência, estabelecendo ligações com outros textos e, por meio deles, com a rede da cultura.

Verificamos aí, que o trabalho com a literatura na sala de aula deve ser sistematizado, ou seja, organizado de forma contextualizada, evidenciando as particularidades da linguagem artística presentes nos textos dos diversos gêneros. É preciso ainda que o professor propicie o contato entre o aluno e os textos e não apenas seus fragmentos, pois, de acordo com Girotto e Souza (2009, p. 111), a leitura deve pautar-se na interação do leitor com o texto. Desse modo, “[...] é preciso que se estabeleça uma espécie de comunhão baseada no prazer, na identificação, no interesse e na liberdade de interpretação”.

Acreditamos que a presença do texto literário na prática de ensino do professor (principalmente o de língua e literatura) se faz urgente, uma vez que a literatura contribui para a formação cultural do ser humano. Assim,

Atualmente, não mais compete ao ensino da literatura a transmissão de um patrimônio já constituído e consagrado, mas a responsabilidade pela formação do leitor. Por sua vez, a execução dessa tarefa depende de se conceber a leitura não como o resultado satisfatório do processo de letramento e decodificação de matéria escrita, mas como atividade propiciadora de uma experiência única com o texto literário. A literatura se associa então à leitura, do que advém a validade dessa (ZILBERMAN, 2008, p. 16-17).

O que se tem observado é que a escola propicia o contato entre aluno/leitor e o texto artístico, entretanto, segundo Gomes (2010, p. 5), “[...] nas práticas de leitura escolar, registradas ao longo do tempo, sempre predominam os fragmentos de texto”, ou seja, “[...] a leitura de obras completas, mais árdua e difícil, nunca foi uma prática generalizada”. Além disso, muitos docentes (regentes e/ou bibliotecários) acreditam que expor diversos livros sobre uma mesa e deixar com que os alunos olhem, folheiem, caracteriza um processo de mediação de leitura literária. Contudo, “[...] tocar os livros com as mãos, carregá-los embaixo do braço, folheá-los de trás para frente não forma leitores. A leitura superficial do seu conteúdo não forma leitores” (RÖSING, 2005, p. 122).

Como sabemos, a prática de leitura se faz presente em todos os níveis de escolarização, desde a alfabetização. Assim sendo, é consensual que a prática de leitura deva ser constante, haja vista seu potencial na formação humana. O texto literário se desponta, na maioria das práticas escolares, como suporte de iniciação à leitura e recurso nesse processo de formação de leitores.

Desse modo, passemos, na sequência, à análise de uma atividade de leitura de um texto artístico (poema), extraída do Caderno do Aluno (2014-2017), de língua portuguesa, da 1ª série do Ensino Médio (E.M), acoplado ao Programa São Paulo Faz Escola, para verificar como esse material didático aborda o texto literário, nas aulas de língua portuguesa (LP), no Ensino Médio.

Currículo de Língua Portuguesa X Caderno do Aluno: da teoria à prática

O Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (2010) foi criado e implementado a fim de uniformizar o ensino na rede pública paulista. Nesse sentido, em 2009, foram distribuídos materiais didáticos oriundos do referido Documento: os Cadernos do Professor (contendo orientações metodológicas) e o Caderno do Aluno (nos quais constam atividades para serem desenvolvidas nas aulas).

As coleções didáticas supracitadas são entregues no início do ano letivo. Todas as disciplinas possuem esses materiais. Os Cadernos contêm conteúdo para cada dois (2) bimestres. Desse modo, em todas as escolas que ofertam Ensino Fundamental II e Ensino Médio, na rede pública paulista, os professores utilizam o mesmo material, oportunizando os mesmos conteúdos aos alunos, numa sequência preestabelecida pelo Currículo:

Assim, propõe-se uma mudança na maneira como as disciplinas devem ser ensinadas, ou seja, o desenvolvimento do conhecimento do aluno sobre as linguagens por meio do estudo dos conteúdos, historicamente construído, associados a atividades que lhe possibilitem a interação com a sociedade e também o aumento do seu poder como cidadão, implicando mais acesso às

informações e melhor possibilidade de interpretação dessas informações nos contextos sociais em que são apresentadas (SÃO PAULO, 2010, p. 25).

O ensino de língua portuguesa (LP), a partir das concepções do Currículo Paulista, considera o Homem como agente na (re) construção da cultura na qual está inserido, pois,

[...] nossa proposta para a disciplina de Língua Portuguesa não separa o estudo da linguagem e da literatura do estudo do homem em sociedade. Sabemos que o ser humano é um sujeito sociável, que pode participar social e culturalmente no mundo em que vive (SÃO PAULO, 2010, p. 29).

Tal concepção se aproxima, teoricamente, dos pressupostos epistemológicos de Bakhtin (2003; 2014) e de Vigotski (1998), uma vez que o psiquismo e a linguagem são construtos culturais e, apesar de reconhecerem as influências genéticas no comportamento humano, enfatizam as relações histórico-culturais de constituição do pensamento e do discurso do ser humano.

Nessa direção histórico-cultural, o Documento Paulista (2010, p. 30) apresenta uma concepção de texto calcada nas contribuições teóricas das Ciências da Linguagem (semiótica), sobretudo em Bakhtin (2003; 2014); Kristeva (1974) e Santaella (2006), como se pode verificar no trecho a seguir, extraído do Currículo:

O texto ao qual nos referimos é aqui compreendido em sentido semiótico, podendo, assim, estar organizado a partir da combinação de diferentes linguagens, não apenas a verbal.

Desse modo, uma foto, uma cena de televisão, uma canção, entre muitas possibilidades, são textos (SÃO PAULO, 2010, p. 30).

Sobre a abordagem dos textos, nas aulas, o Currículo de LP (SÃO PAULO, 2010, p. 32), apresenta que é “[...] necessário compreender tanto as características estruturais (ou seja, como o texto é feito) como as condições sociais de produção e recepção, para refletir sobre sua adequação e funcionalidade”. Verifica-se, portanto, indícios de uma perspectiva semiótica (histórico-cultural) de texto (TREVIZAN, 2000) que deve orientar a prática docente.

Em relação ao trabalho com a literatura, o Documento Paulista compreende a literatura como veículo histórico de construção da identidade de um povo:

Isso porque a literatura é, antes de tudo, um desafio ao espírito. No entanto, ela é também uma instituição. Ou seja, não é apenas a compreensão de um texto ou um jogo emocional de gosta-não-gosta. Tal visão reduz o papel histórico da literatura como participante da construção da identidade de um povo (SÃO PAULO, 2010, p. 33).

Além disso, de acordo com o Currículo, “[...] o texto literário vocaciona-se à eternidade e à reflexão humana, mas é atualizado por uma comunidade leitora que segue um intrincado e plural conjunto de regras semióticas e sociais” (SÃO PAULO, 2010, p. 33). Em outros termos, o texto literário tem seus sentidos atualizados na

medida em que cada leitor (re) constrói os sentidos, em diferentes contextos sociais, perpetuando, assim, a artisticidade do texto ao longo da história da humanidade.

Como anunciado, esse estudo objetiva refletir sobre a abordagem do texto literário no Programa São Paulo Faz Escola. Desse modo, a seguir, apresentamos a atividade extraída do Caderno do Aluno (2014) para mostrarmos as inadequações na elaboração de práticas de leitura do literário. A referida atividade tem como objeto de análise um poema de Carlos Drummond Andrade, intitulado “A palavra mágica”:

Leitura e análise de texto

Primeiro, leia o poema silenciosamente. Depois, o professor irá propor a leitura oral.

A palavra mágica

Certa palavra dorme na sombra
de um livro raro.
Como desencantá-la?
É a senha da vida
a senha do mundo.
Vou procurá-la.

Vou procurá-la a vida inteira
no mundo todo.
Se tarda o encontro, se não a encontro,
não desanimo,
procuro sempre.

Procuro sempre, e minha procura
ficará sendo
minha palavra (SÃO PAULO, 2014, p. 4).

Para análise do poema, são propostas algumas questões aos alunos:

1. Observe o primeiro verso do poema:
“Certa palavra dorme na sombra de um livro raro.
Qual a importância do adjetivo raro para a interpretação do poema?”
2. Identifique outro verso do poema que reforce o sentido do adjetivo raro no primeiro verso (SÃO PAULO, 2014, p. 7)

Para “subsidiar” os alunos à compreensão da poesia drummondiana, o Caderno apresenta uma pequena informação sobre o autor do poema, na seção “Aprendendo a aprender”:

APRENDENDO A APRENDER

No dia a dia usamos muitas palavras para expressar sentimentos e emoções. Será que existem palavras para comunicar tudo o que sentimos e pensamos? Observe que o poeta deseja encontrar uma palavra que ele não conhece, mas está em um livro raro. O livro e a palavra, ambos, não são extraordinários e pouco comum. Ele sabe que essa busca pode ser interminável (SÃO PAULO, 2014, p. 7).

As bases teóricas do Currículo de LP do estado de São Paulo (2010) têm enfoque nos estudos semióticos (histórico-culturais) de língua (gem), de texto, de leitura, que percebem a língua como organismo vivo, plástico (BAKHTIN, 2003; TREVIZAN, 2004). A linguagem é concebida como veículo de inter (ação) (GERALDI, 2012; VIGOTSKI, 1998). O texto é uma construção sociosemiótica (KRISTEVA, 1974; RIBEIRO, 2014; SÃO PAULO, 2010; TREVIZAN, 2000) e a leitura como processo complexo de (re) construção dos sentidos do material lido (GIROTTI; SOUZA, 2009).

Contudo, no modelo de leitura extraído do Caderno do Aluno (2014) de LP, da 1ª série do Ensino Médio, as proposições teóricas assumidas/anunciadas pelo Currículo Paulista para a abordagem do texto, nas aulas, são negligenciadas, pois não direciona o aluno/leitor a uma leitura semiótica, crítica, reflexiva do poema drummondiano.

O foco da atividade discente, no Caderno do Aluno, é o estudo superficial do texto artístico, ou seja, só se destacam os aspectos linguísticos do poema, como por exemplo, o estudo isolado do adjetivo “raro”, que poderia ser interpretado como signo definidor da compreensão total do texto. A atividade acaba desconsiderando essa leitura reflexiva do termo “raro”, uma vez que não considera a associação desse termo à raridade/expressividade do discurso literário, como um produto artístico que gera diálogo intenso de reflexão entre o leitor com o autor, do texto com o contexto de origem dessa produção.

O Currículo Paulista (2010) apresenta a literatura como uma instituição representativa de determinada cultura, logo o texto artístico é percebido como artefato histórico-cultural que possibilita ao leitor refletir sobre as relações humanas ao longo de sua história. Desse modo, a pergunta “Qual a importância do adjetivo raro para a interpretação do poema” (p. 7), proposta pelo Caderno do Aluno, centra a leitura interpretativa apenas no significado trivial (gramatical) de um termo descolado do texto drummondiano. Assim, tal questionamento, deveria permitir aos alunos/leitores a reflexão sobre os conflitos humanos, existenciais espelhados no poema de Drummond. Entretanto, a atividade de leitura resultante dessa questão formulada, ficou centrada como vimos, no reconhecimento (superficial) de elementos linguísticos da poesia, deixando de lado o estudo dos sentidos extralinguísticos, conotativos/figurativos, fundamentais na apreensão e compreensão da linguagem reinventada pela arte do autor.

O leitor do literário deve extrapolar os sentidos linguísticos dos signos selecionados pelo autor e desfrutar da dimensão filosófica e socioideológica do texto enquanto uma macroestrutura significante. Porém, a atividade proposta pelo Caderno do Aluno não permite uma leitura aprofundada da poesia drummondiana.

Para Trevizan (2000, p. 19), “[...] os termos descontextualizados são considerados [...] abstrações da língua e não fatos de linguagem”, já que o texto, na perspectiva histórico-cultural, ganha significado a partir de sua inserção na história social, num contexto específico. Nesse sentido, o modelo metodológico da atividade discente ora analisado, não levou em consideração o contexto de produção do objeto

cultural (a poesia de Drummond). Além disso, nada foi informado sobre o autor da produção literária, o contexto de produção de sua linguagem específica (a literária), o que não permite aos alunos do Ensino Médio uma abordagem mais profunda do conteúdo filosófico e da linguagem poética do autor e, conseqüentemente, dificulta o processo de letramento literário dos alunos.

Além dos dois questionamentos inseridos nas atividades focarem o estudo (apenas linguístico) do adjetivo raro, posteriormente, o Caderno do Aluno apresentou somente uma vaga referência ao poema. Sabemos que há uma crença, na escola, de que o gênero poesia apresenta uma linguagem complexa demais, que dificulta a compreensão do texto pelos alunos. Sendo assim, constatamos que a inserção dessa referência vaga ao poema, pode ser indicadora do desconhecimento da leitura do literário (pelos próprios produtores do material), já que não ocorreram no documento analisado atividades discentes nem docentes sobre a literariedade da poesia, sua Filosofia e sua Arte.

Reflexões finais

A escola tem como objetivo formar cidadãos críticos, já que a conjuntura social atual exige, para isso, leitores competentes de todas as linguagens contemporâneas, inclusive a literária. Porém, a análise documental do Programa São Paulo Faz Escola, efetuada nesse estudo, mais uma vez é confirmadora de que, ainda, as práticas sugeridas para a aprendizagem da leitura não levam em conta os fatores extralinguísticos relevantes para a compreensão total dos textos. A abordagem do texto, no material analisado, se restringe à identificação única dos sentidos literais do mesmo, apoiando-se em uma concepção redutora (e ultrapassada) de texto e de leitura.

Assim, temos uma incoerência entre a teoria anunciada pelo Currículo do estado de São Paulo (2010) e os materiais didáticos ofertados para os alunos do Ensino Médio. Em outros termos, na prática, a teoria é outra.

As teorias histórico-culturais sobre o texto revelam o caráter flexível e variável dos sentidos da palavra. Desse modo, a palavra sempre extrapola a sua forma lexical fixa (sentido literal, trivial, único) para dar espaço à produção social de sentidos diversos (plurissignificação). Assim sendo, não faz sentido, ainda hoje, o professor abordar o texto, nas aulas de língua portuguesa, ressaltando apenas o sentido denotativo da palavra (aquele conhecido por todos). Essa concepção de abordagem do texto, bastante utilizada pelos modelos pedagógicos orientados pelo behaviorismo ou pelo cognitivismo piagetiano dos anos 70, não leva em conta a importância do contexto histórico-cultural do texto, na sua leitura.

Atualmente, muitos professores de LP desconhecem, ainda, as contribuições do avanço dos estudos histórico-culturais necessários ao reconhecimento da natureza pragmática do discurso, revelando uma necessária atualização teórico-metodológica dos procedimentos profissionais em salas de aula. Além disso, grande parte dos docentes não tem conhecimento suficiente das teorias de enfoque semiótico

(histórico-cultural) necessárias à conscientização de sua contribuição na formação do leitor crítico do literário. Na maioria das situações profissionais, o fazer pedagógico é embasado, apenas, na formação (insuficiente) inicial, herdada dos cursos de graduação ou formação continuada e de outras ações esporádicas de profissionalização, quase sempre pautadas em teorias inadequadas sobre o texto, a linguagem, e a leitura.

É preciso, pois, que haja uma elaboração de novas políticas de formação docente, sintonizadas com concepções e práticas educativas de natureza histórico-cultural, pautadas nas exigências da sociedade contemporânea. Estados, Municípios e Universidades devem fazer parcerias a fim de buscar novos caminhos para a formação do professor, com o intuito de melhor formar os alunos, os leitores, em todos os níveis de escolarização.

Referências

AMARILHA, M. *Alice que não foi ao país das maravilhas: a leitura crítica na sala de aula*. Petrópolis: Vozes, 2006.

BARBOSA, B. T. Letramento literário: sobre a formação escolar do leitor jovem. *Educação em foco*. Juiz de Fora, v. 16, n. 1, p. 145-167, mar.-ago., 2011. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2012/08/Texto-06.pdf>>. Acesso em: 07/07/2017.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

COLOMER, T. *Ensinar a ler, ensinar a compreender*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

COSSON, R. O espaço da literatura na sala de aula. In: COSSON, R; MACIEL, F; PAIVA, A. *Literatura: ensino fundamental*. Brasília: Ministério da Educação, 2010.

COSSON, R. *Letramento literário: teoria e prática*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

CANDIDO, A. *O direito à literatura*. In: *Vários Escritos*. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 2004.

GUIMARÃES, C. F. *A mediação docente e a formação do leitor no Programa São Paulo Faz Escola*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Oeste Paulista-UNOESTE, Presidente Prudente-SP, 2016.

GERALDI, J. W. *O texto na sala de aula*. São Paulo: Anglo, 2012.

GIROTTI, C. G. G. S; SOUZA, R. J. de. Da leitura escolarizada à leitura literária: a trajetória na formação do leitor. *Conjectura*. Caxias do Sul, v. 14, n. 02, 2009.

Disponível em:

<<http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/18/17>>. Acesso em: 07/07/2017.

GOMES, I. R. Sobre “por que” e “como” ensinar literatura. *Nau Literária: crítica e teoria de literaturas*. Porto Alegre, v. 06, n. 02, p. 1-11, jul/dez, 2010. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/NauLiteraria/article/viewFile/16231/11688>>. Acesso em: 07/07/2017.

KRISTEVA, J. *Introdução à semiótica*. São Paulo: Perspectiva, 1974.

RIBEIRO, A. F. *Orientações curriculares e material didático de ensino de língua portuguesa: concepções de linguagem e gênero em uma pesquisa documental*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC SP, 2014.

RÖSING, T. M. K. *Vivaleitura: um chamado à ação em prol da leitura no Brasil*. Desenredo. Passo Fundo, jan/jun, 2005. Disponível em:

<<http://seer.upf.br/index.php/rd/article/view/481/293>>. Acesso em: 07/07/2017.

SÃO PAULO (Estado). *Currículo do Estado de São Paulo: linguagens, códigos e suas tecnologias*. 2.ed. São Paulo, SEE, 2010.

SÃO PAULO (Estado). *Material de apoio ao currículo do Estado de São Paulo: caderno do aluno; língua portuguesa, ensino médio, 1ª série*. São Paulo: Secretaria da Educação, 2014.

SILVA, E. T. da. *A produção da leitura na escola: pesquisas X propostas*. São Paulo: Editora Ática, 2003.

SANTAELLA, L. *O que é semiótica*. São Paulo: Brasiliense, 2006.

TREVIZAN, Z. *As malhas do texto: escola, literatura, cinema*. 2. ed. São Paulo: Clíper, 2000.

TREVIZAN, Z. Contribuições da semiótica para a alfabetização do olhar. In: GEBRAN, R. A. (org.). *Contexto escolar e processo de ensino-aprendizagem: ações e interações*. São Paulo: Arte & Ciência, 2004.

VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Trad. José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ZILBERMAN, R. *O papel da literatura na escola*. Via Atlântica. São Paulo, n. 14, dez. 2008. Disponível em:

<file:///D:/Users/Cleber%20Guimar%C3%A7es/Downloads/50376-62341-1-SM%20(2).pdf>. Acesso em: 07/07/2017.

Recebido em: 22/03/2017.

Aprovado em: 11/07/2017.