

O EIXO DA LEITURA NAS OCEM: A AULA DE LITERATURA COMO ACONTECIMENTO

THE AXIS OF THE READING AND THE OCEM: THE CLASS OF LITERATURE AS EVENT

Paulo Henrique do Espirito Santo Nestor¹

Resumo: A leitura literária é uma das competências mais importantes a serem desenvolvidas no estudante durante a educação básica. O desafio do professor nesse contexto é amplo, pois a formação do leitor, como se sabe, não é um processo simples, principalmente em razão do fato de ser uma atividade interativa e heterogênea que envolve habilidades e competências complexas dos sujeitos: interpretação, discernimento, conhecimento de mundo etc. Desse modo, este artigo tem o objetivo de discutir a relação das *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (BRASIL, 2006) com o ensino de literatura na educação básica a partir da noção de aula como acontecimento (GERALDI, 2004). Por meio da metodologia da pesquisa bibliográfica (GIL, 2010) pôde-se constatar que a visão do documento oficial supracitado acerca do ensino de literatura coaduna com a noção de aula como acontecimento, ou seja, que as práticas de ensino de leitura literária devem favorecer o novo, a alteridade e, principalmente, a participação dos alunos.

Palavras-chaves: *leitura; formação de leitores; práticas de ensino*

Abstract: Literary reading is one of the most important skills to be developed in the student during basic education. The teacher's challenge in this context is broad, since the formation of the reader, of course, is not a simple process, mainly due to the fact that it is an interactive and heterogeneous activity that involves complex skills and competencies of the subjects: interpretation, judgment, world of knowledge etc. Thus, this article aims to discuss the relationship of the Curriculum Guidelines for Secondary Education (BRASIL, 2006) with the teaching of literature in basic education from the notion of class as an event (GERALDI, 2004). Through the methodology of research bibliographic (GIL, 2010) could be seen that the aforementioned official document view about the teaching of literature fit with the notion of class as an event, that is, the literary reading teaching practices should favor the new, otherness and especially the participation of students.

Keywords: *reading; formation of readers; teaching practices*

Introdução

O ensino de literatura na educação básica tem sido objeto de vários estudos (COLELLO, 2010; CRUZ, 2012; SANTOS, 2010; FUZA, OHUSCHI, MENEGASSI, 2011 etc.). A recorrência a esse tema existe, dentre outros motivos, em razão das dificuldades

¹ Professor de Língua Portuguesa do Instituto Federal de Goiás - IFG. Graduado (Licenciatura em Português) pela Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás. Mestre em Estudos Linguísticos por essa mesma instituição. Pós-graduando (lato sensu) em Letramento Informacional pela UFG. No campo da pesquisa, dedica-se, principalmente, às seguintes áreas: leitura, produção de textos e análise linguística.

enfrentadas pelos professores em transpor para a sala de aula aquilo que é preconizado nos documentos oficiais.

Atualmente, um dos documentos oficiais mais relevantes no Brasil, relacionado à leitura literária, são as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (doravante, OCEM) de 2006. Nesse sentido, este artigo tem o objetivo geral de discutir a relação das OCEM com o ensino de literatura na educação básica a partir da noção de aula como acontecimento (GERALDI, 2004).

Com base no contexto supracitado, constituiu-se a problemática fundamental deste artigo: como as OCEM (BRASIL, 2006) podem auxiliar os professores de Língua Portuguesa da educação básica a colocarem em prática a noção de aula como acontecimento e como isso pode melhorar o aprendizado dos estudantes?

Com o objetivo de encontrar uma resposta fundamentada a esse questionamento, recorreu-se à pesquisa bibliográfica (GIL, 2010). Essa diretriz metodológica se constitui como uma etapa fundamental em quase todo tipo de investigação científica. Desse modo, realizou-se: o levantamento de obras (livros, artigos, teses, dissertações, documentos oficiais etc.), a seleção, o fichamento e o arquivamento de informações relacionadas ao tema da pesquisa.

Este artigo pautou-se, principalmente, no conteúdo das OCEM e no livro *A aula como acontecimento* (GERALDI, 2004). Extraíu-se das OCEM, para discussão, quatro pontos fulcrais: ensino de literatura, metaleitura, papel do professor de literatura e o vestibular. Ponto a ponto, cotejou-se o assunto com a concepção de aula como acontecimento, destacando a sintonia dos dois textos. Dessa forma, dividiu-se a discussão em tópicos para expor melhor as respectivas concepções.

1. A leitura na contemporaneidade nacional

A leitura é uma competência de absoluta relevância para o cenário educacional de um país. Ler consiste em tomar para si o sentido do mundo, das coisas e das pessoas, consiste em se inserir socialmente como sujeito histórico que é influenciado pelo social e que, também, pode influenciá-lo. Desse modo:

[...] se temos como alvo formar alunos críticos, reflexivos, autônomos e capazes de construir conhecimento, há que ensiná-los a ler e fazê-lo bem. Ler para informar-se, para refletir frente a diferentes ideias, situar-se e tomar posições que auxiliem na construção de um mundo melhor e mais saudável (REZENDE, 2010, p. 75).

Vários mitos são difundidos acerca dos hábitos de leitura no Brasil. O maior deles - talvez o mais nocivo - é que “brasileiro não gosta de ler”. Tal mito vem perdendo forças graças a pesquisas de amplo alcance que, diferentemente das mitificações, apresentam dados legitimadores, tal como é exposto na citação a seguir:

Das pesquisas realizadas, destaca-se o Retrato da Leitura no Brasil, de 2000, por iniciativa de entidades do livro e de fabricantes de papel, que tentou definir o consumo de livros no país, medindo sua penetração e as dificuldades de acesso. Feita por amostragem na população com idade acima de 14 anos, com pelo menos três anos de escolaridade - o que equivalia a 86 milhões de pessoas - a pesquisa incluiu o grupo de analfabetos funcionais que alcança 65% da população. Dos muitos resultados da pesquisa, entre eles a constatação de que 49% dos leitores e 53% dos compradores de livros estão concentrados na região Sudeste, dois se destacaram: 62% dos entrevistados afirmaram gostar de ler livros, e a informação de que a escolaridade se vincula fortemente às práticas de leitura (ler e comprar livros, entre outras). Duas conclusões surgiram da pesquisa: a de que os brasileiros com mais instrução, capazes de compreender o texto escrito, leem bastante - cerca de 35% são leitores frequentes -, o que derruba o mito de que “o brasileiro não gosta de ler”; a outra, a conclusão de que o baixo índice de escolaridade com qualidade e as condições de acesso ao livro estão na raiz do problema (BERENBLUM; PAIVA, 2006, p. 15-16).

A partir do trecho anterior, pode-se perceber que o baixo índice de escolaridade e as precárias condições de acesso ao livro ainda impossibilitam que as estatísticas nesse âmbito sejam mais positivas e animadoras. Contudo, essa constatação já auxilia na desconstrução da ideia infundada de que a aversão à leitura é uma característica inerente ao brasileiro e que a mesma é responsável pelos problemas desse setor.

Além da questão da escolaridade e do acesso ao livro, é preciso se atentar para aspectos mais internos relativos à leitura que são evidenciados cotidianamente nas escolas. Para a leitura adequada de um texto, são necessários vários conhecimentos prévios por parte do leitor. Nesse sentido, existem:

- a) o conhecimento linguístico: relacionado aos aspectos gramaticais, morfossintáticos, pragmáticos, lexicais e semânticos da língua utilizada;
- b) o conhecimento textual: referente às noções textuais (gêneros textuais, gêneros literários, coesão, coerência, concisão etc.);
- c) o conhecimento de mundo: trata-se do conhecimento pessoal que cada leitor constrói a partir de sua experiência de vida e também do seu repertório de leituras.

Além dos conhecimentos supracitados, sabe-se que, na contemporaneidade, outros desafios foram propostos aos professores e aos estudantes, pois, nos últimos anos, a sociedade contemplou grandes avanços tecnológicos que incidiram sobre vários campos (informática, medicina, química etc.). A escola, de modo geral, e a formação de leitores, de modo

específico, estão intimamente ligadas a essas mudanças, fato que motiva o surgimento de novas políticas públicas e documentos oficiais, cujas concepções visam estabelecer regras, orientações ou parâmetros, um exemplo desses documentos são as OCEM (BRASIL, 2006).

2. As Orientações Curriculares para o Ensino Médio

As *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (BRASIL, 2006) resultaram de um extenso debate entre equipes técnicas dos Sistemas Estaduais de Educação, professores e alunos da rede pública, assim como entre os demais representantes de comunidades acadêmicas. A realização desse debate e, por conseguinte, a redação do respectivo documento teve o objetivo de colaborar com o diálogo entre professor e escola no que se refere, principalmente, à prática docente. As OCEM (BRASIL, 2006) discorrem sobre vários aspectos da educação básica; desse modo, a fim de delimitar a discussão, este artigo incide sobre o trecho do documento que versa sobre o ensino de literatura (BRASIL, 2006, p. 49-83).

3. As OCEM e o ensino de literatura

Um dos pontos principais das OCEM (BRASIL, 2006) relacionado ao ensino de literatura é a formação de leitores. Tal objetivo esbarra em uma porção de fatores, como demonstra a citação a seguir:

E na escola? Que leitor formar? Evidentemente, qualquer pessoa comprometida com a educação logo pensará que compete à escola formar leitores críticos, e esse tem sido, efetivamente, o objetivo perseguido nas práticas escolares, amparadas pelos discursos dos teóricos da linguagem e pelos documentos oficiais nas últimas décadas. Formar para o gosto literário, conhecer a tradição literária local e oferecer instrumentos para uma penetração mais aguda nas obras – tradicionalmente objetivos da escola em relação à literatura – decerto supõem percorrer o arco que vai do leitor vítima ao leitor crítico. Tais objetivos são, portanto, inteiramente pertinentes e inquestionáveis, mas questionados devem ser os métodos que têm sido utilizados para esses fins (BRASIL, 2006, p. 69).

De fato, a formação para a crítica não é nenhuma novidade no debate educacional brasileiro. Já consta na *Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional* – Lei 9394/96 – que uma das finalidades do Ensino Médio é o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico do estudante. Não há dúvidas, portanto, a esse respeito. Contudo, como ainda se pontua, se há algo que deve ser questionado são os métodos empregados para tal fim.

Diferentemente de atividades mais formais e estruturadas, a leitura conta com uma grande carga subjetiva, ou seja, implica um número maior de particularidades e variações de acordo com as características do leitor, do autor e da obra. Ler não é simplesmente ler, ou seja, não há como reduzir a complexidade da leitura a apenas uma ação. Além disso, leitor, autor e obra também são irredutíveis.

A leitura tem muitas faces e, do mesmo modo, as obras literárias. Nesse sentido, o processo de formação de leitores não pode se contentar com a formação do leitor de apenas um gênero. Os gêneros literários foram constituídos ao longo da história e estiveram sujeitos a influências diferentes. Assim, os contos, os poemas, os romances etc. adquiriram exigências específicas no que tange à fruição e também à análise, como exposto a seguir:

Por exemplo, analisar aspectos técnicos dos poemas sem antes lê-los mais de uma vez, silenciosamente, em voz alta, sem antes sentir com o corpo sua força sugestiva, sem antes comentá-los, perceber e entender as imagens, as relações entre som e sentido, entre os elementos da superfície textual, é obrigar a um afastamento deletério dessa arte. Pelo exposto, evidencia-se um problema de currículo: se quisermos que o aluno leia e considerarmos que esse é o meio mais eficiente para ele conseguir o saber que a escola almeja, então é preciso mudar o currículo, retirar dele o que é excessivo e não essencial. Torná-lo realmente significativo para alunos e professores (BRASIL, 2006, p. 79).

As obras contempladas para leitura e discussão em sala de aula não podem se restringir aos modismos que, predominantemente, estão sujeitos a influências pouco ou nada pedagógicas. A formação do leitor precisa ser mais sólida e heterogênea, pois prepara o indivíduo para a vida social e profissional.

Como pontuam as OCEM (BRASIL, 2006), essa tarefa não é das mais simples, posto que a ficção juvenil ou os *best-sellers* têm hegemonia no ensino fundamental. O problema disso é que tais gêneros “não são suficientes para lançar o jovem no âmbito mais complexo da leitura literária, pois nesses casos a experiência ainda se mantém restrita a obras consagradas pela mídia” (BRASIL, 2006). Além desse fator:

Grande parte da ficção juvenil nacional e contemporânea, por exemplo, não é literatura no sentido mais restrito que estamos utilizando aqui. A vertente predominante dessa ficção, que associa amor e suspense, está em geral vincada num espaço e num tempo históricos muito próximos ao aluno, ou seja, o tempo do enunciado, o tempo da enunciação e o tempo da leitura são praticamente os mesmos, assim como é em torno do espaço escolar que normalmente se desenrolam as tramas. Respondem a interesses imediatos, pedem um consumo rápido e intenso. O ritmo de produção e de leitura é o da produção em massa, tão rápido e intenso quanto descartável: descobre-se o culpado e encerra-se a questão (BRASIL, 2006, p. 71-72).

Cabe à literatura justamente gerar o estranhamento e, por meio disso, fazer o leitor deixar o lugar cômodo e comum para se aventurar em novos macros e microuniversos. Limitar o estudante às “leituras fáceis” para “simplificar” o processo é uma atitude nociva, pois inviabiliza os desafios que cada nova obra pode trazer. Nesse sentido, as OCEM (BRASIL, 2006) dão primazia à heterogeneidade literária e à leitura integral das obras, contrapondo-se, portanto, às práticas de ensino demasiadamente limitadas, tais como a metaleitura.

3.1. A questão da metaleitura nas OCEM

As OCEM (BRASIL, 2006, p. 70) chamam a atenção para um importante aspecto relacionado à leitura literária nas escolas: “A prática escolar em relação à leitura literária tem sido a de desconsiderar a leitura propriamente e privilegiar atividades de metaleitura”. A metaleitura nada mais é que o estudo de aspectos historiográficos da literatura, de características de estilo, de biografia de autores etc. Essa prática coloca a leitura do texto literário, propriamente dita, como secundária. Além de se constituir como um simulacro do processo real de leitura, a metaleitura se mostra ineficaz no processo de formação de leitores:

Ao fim e ao cabo, tais atividades não consistem em fazer com que os jovens leiam, mas em fazê-los refletir sobre os diversos aspectos da escrita: organização da língua, história literária dos textos, estrutura dos textos literários, etc. Todavia, quando os jovens não são ainda leitores (na nossa escola, é essa a situação da maior parte dos alunos), é difícil fazê-los se interessarem por atividades de metaleitura, além do que, se não leram os textos, o trabalho apresenta-se inteiramente inútil, resultando em desinteresse não só pelas atividades como pela própria leitura do texto, a qual lhes parecerá apenas um pretexto para realizar exercícios enfadonhos (BRASIL, 2006).

Esse emprego nocivo da metaleitura não implica precisamente a necessidade de sua eliminação do contexto de ensino. O que não pode ocorrer é tal prática se tornar a única forma de trabalho do professor. Em síntese, “atividades de metaleitura são necessárias na escola, mas devem ser vistas com muito cuidado, ou melhor, devem responder aos objetivos previstos no trabalho escolar” (BRASIL, 2006). Em outras palavras, é necessário elucidar para os alunos a razão pela qual estão fazendo tal atividade e integrá-la ao respectivo contexto sociocultural. Além disso, é importante ressaltar que a fruição individual deve ser considerada, como exposto a seguir:

Práticas de leitura e de metaleitura responderiam a uma dupla dimensão da Literatura na escola: por um lado, a fruição individual do texto, que é o modo como

se lê Literatura fora da escola, revela uma autêntica prática social, que, de regra, o professor não consegue mensurar (a não ser que ele esteja efetivamente próximo de seus alunos e atento ao perfil da comunidade escolar e da sua turma); por outro lado, a reflexão e a análise, a leitura como instrumento de aprendizagem e ensino, revelam a prática escolar, esta sim já apresentando uma certa possibilidade de mensuração por parte do professor, já que mobiliza um saber institucionalizado, previamente definido. Essa dupla dimensão jamais pode ser esquecida, não só na leitura como em qualquer outro conteúdo escolar, já que a escola não é um microcosmo fechado. Qualquer conteúdo na escola é um instrumento de aprendizagem, mas ao mesmo tempo deve persistir a dimensão social desse conteúdo, uma vez que se forma para o mundo, para fornecer ao aluno recursos intelectuais e linguísticos para a vida pública (BRASIL, 2006, p. 81).

Em resumo, como expõe Berenblum e Paiva (2006, p. 23), a leitura é uma prática sociocultural e, em razão disso, precisa estar vinculada intimamente a outras ações sociais e culturais. Não deve restringir-se unicamente ao interior das escolas, mas também não pode prescindir desse contexto. Desse modo, são de absoluta relevância as políticas de leitura escolar e também as políticas voltadas à leitura fora da escola.

3.2 A questão do vestibular nas OCEM

Quando se fala em literatura e, especificamente, na seleção de textos literários, é praticamente impossível não lembrar do vestibular e de suas repercussões na vida de professores e alunos. De acordo com as OCEM (BRASIL, 2006, p. 75), o vestibular não precisa ser entendido como um entrave no que diz respeito ao currículo do Ensino Médio. Mas, indubitavelmente, a existência das listas de obras específicas que cada seleção propõe acrescenta um maior volume de leitura aos alunos, o que muitas vezes gera uma sobrecarga em estudantes e professores.

As OCEM (BRASIL, 2006, p. 75-76), como uma possível alternativa a esse impasse, sugerem que primeiramente se alivie o programa oficial da disciplina. Para isso, é necessário esvaziá-lo daquilo que não for essencial, ou seja, deixá-lo conciso. Além disso, é preciso que os professores deem ênfase ao fato de que o aluno deve se preparar ao longo da educação básica para se tornar um leitor autônomo ao final do Ensino Médio.

Esses fatores conduzem à conclusão de que o “professor não pode submeter seu programa ao programa do vestibular” (BRASIL, 2006, p. 76). O que o professor deve fazer é garantir condições satisfatórias de aprendizagem ao aluno. Desse modo, ele poderá ter mais chances de êxito em avaliações, desde que, evidentemente, se exija conhecimentos conforme ao que fora desenvolvido adequadamente nas aulas.

3.3 O papel do professor segundo as OCEM

Na esfera dos estudos literários, as OCEM (BRASIL, 2006, p. 72) conferem ao professor o papel de mediador, ou seja, a função de aproximar, em vários sentidos, o aluno ao livro. Desse modo, o professor, também na condição de leitor, direciona e põe em funcionamento estratégias que dão base à leitura do texto literário. Posto que ele, com um repertório de leituras mais amplo, tem maiores possibilidades de promover seleções de textos (poemas, contos, romances etc.) adequados e pertinentes.

O papel mediador do professor é de fundamental importância, pois sua experiência amplia o horizonte de leitura dos alunos. Isso se faz por meio de sugestões de novos gêneros, obras, escritores, temas etc. Diante de uma massificação cultural cada dia mais ostensiva, vislumbrada pela ampla difusão, por exemplo, dos *best-sellers*, cabe ao professor:

[...] levar o jovem à leitura de obras diferentes desse padrão – sejam obras da tradição literária, sejam obras recentes, que tenham sido legitimadas como obras de reconhecido valor estético –, capazes de propiciar uma fruição mais apurada, mediante a qual terá acesso a uma outra forma de conhecimento de si e do mundo. E é bom lembrar que nem sempre a leitura literária, como experiência estética, flui de modo espontâneo. Há pontos de resistência no aluno-leitor (seu repertório, os lugares-comuns em que se assenta sua experiência de leitor), como há tensões de difícil desvendamento em certos textos, especialmente o poético (BRASIL, 2006, p. 70).

Professor e aluno, ao estabelecerem uma relação recíproca de respeito e atenção, adquirem maior probabilidade de êxito no processo de formação do leitor. Nessa relação, as idiosincrasias evidenciadas em cada opinião ou ideia não constituem necessariamente problemas; ao contrário, consubstanciam um debate mais rico devido à heterogeneidade constitutiva dos sujeitos.

4. A aula de literatura como acontecimento a partir das OCEM

Documentos oficiais cujo fim seja orientar a educação não possuem efetividade se não criarem possibilidades de transposição didática. O conceito de transposição didática está relacionado à passagem dos discursos presentes nos textos teóricos e oficiais para a prática em sala de aula. Essa não é uma tarefa simples, principalmente em razão das particularidades que cada contexto de ensino apresenta. É desse modo que pensar a aula de literatura como acontecimento pode criar uma ponte entre as OCEM (BRASIL, 2006) e as práticas de ensino de leitura literária nas escolas.

A concepção de aula como acontecimento (GERALDI, 2004) preconiza a capacidade de o estudante considerar sua própria experiência, transformando-a em perguntas. Tais perguntas conduzirão a maior parte das aulas, portanto, cabe principalmente ao professor a tarefa de ensinar a formulá-las de acordo com as demandas dos estudantes.

A escola deve criar condições favoráveis para que o aluno se torne um sujeito ativo em seu processo de formação como leitor. Ele precisa fazer escolhas e tomar decisões, enquanto o professor, em contrapartida, deve fazer sugestões e mediar seu contato com os livros. Observa-se então que não é um processo unilateral, como propõe o trecho a seguir:

Parece, portanto, necessário motivá-los à leitura desses livros com atividades que tenham para os jovens uma finalidade imediata e não necessariamente escolar (por exemplo, que o aluno se reconheça como leitor, ou que veja nisso prazer, que encontre espaço para compartilhar suas impressões de leitura com os colegas e com os professores) e que tornem necessárias as práticas da leitura. Tais atividades evitariam que o jovem lesse unicamente porque a escola pede – o que é com frequência visto como uma obrigação (BRASIL, 2006, p. 70-71).

Percebe-se que o fator motivação é de extrema relevância nesse contexto. Sabe-se também que motivar não é uma tarefa fácil, principalmente quando se desconhece o aluno e este desconhece o que lhe é proposto. A noção de aula como acontecimento é contrária à persistente mesmice enfadonha alojada em muitas escolas, o que implica, dentre outras coisas, que o aluno saia do ostracismo e que o professor demonstre e comprove que o universo literário não é hermético.

5. Conclusão

À guisa de conclusão é necessário reiterar a expressão *aula como acontecimento* de Geraldi (2004) e propor, baseando-se nas OCEM (BRASIL, 2006), que as aulas de literatura sejam um acontecimento em meio à rotina escolar. Um acontecimento é sempre singular e, muitas vezes, impactante, por isso possui maior probabilidade de se fixar na memória do indivíduo e gerar resultados de aprendizagem.

Evidentemente, pode-se chamar acontecimento, em sentido amplo, tudo aquilo que aconteceu em algum momento, e sabe-se que as pessoas, em geral, se esquecem da maior das coisas que lhes ocorrem. Lembram-se, normalmente, daquilo que é relevante, pois a memória é seletiva.

Para que se entenda melhor, é preciso enfatizar que se atribui ao conceito de acontecimento algo similar ao que se atribui ao termo enunciação, esta é sempre pressuposta

devido ao enunciado, porém jamais pode ser integralmente recuperada. A aula como acontecimento pode ser pressuposta pelo seu relato, mas, igualmente, jamais pode ser recuperada de forma integral, reproduzida em um gabinete ou reaplicada em outro contexto, pois tem-se conhecimento da impossibilidade de provocar o mesmo efeito e gerar os mesmos resultados em situações de ensino e aprendizagem diferentes.

Tomar a aula como acontecimento é, segundo Geraldi (2004, p. 21), “eleger o fluxo do movimento como inspiração, rejeitando a permanência do mesmo e a fixidez mórbida no passado”. Essa citação deixa transparecer uma postura avessa à inalterabilidade e, principalmente, à apatia, ambas não conquistam a atenção do estudante, mas são muito eficazes na dispersão do mesmo em sala de aula.

A inalterabilidade das práticas de ensino pereniza a iteração (atividades de metaleitura, por exemplo) e prejudica a interação. Nesse sentido, é importante, devido ao fato de a simples repetição ter se mostrado inadequada ao ensino de leitura literária no decorrer dos anos, que se deva considerar menos a iteração de práticas e mais a interação verbal. Tal atitude se justifica em razão de ter melhores condições de proporcionar ambientes de criação, de atualização e de diálogo, como pontua Bakhtin (2003).

A aula como acontecimento deve ser significativa para então ser percebida. Significação que deve ser oriunda do universo extraescolar e também do microuniverso que cada aula instaura. Assim, ela pode refratar o aquém e o além dos muros do colégio, com o intuito de que os alunos a percebam, atribuindo-lhe a atenção adequada, absorvendo-lhe o máximo possível e conectando-a as suas próprias ideias.

Sabe-se que é prescindível minúcia para perceber que, independente do formato de uma aula, ela é, indubitavelmente, única. Singularizá-la é, desse modo, redundante. Isso não constitui uma contradição a tudo que foi dito anteriormente, o fato é que singularizar, nessa acepção, ganha outro sentido: o de provocar no estudante impressões inéditas e perenes. Abandonar esse objetivo significa, dentre outras coisas, não aproveitar esse motor gerador de situações novas que é a sala de aula, significa ignorar a dinâmica do tempo, se fixar obsoleto e se fazer prescindível.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes. 2003.

BERENBLUM, Andréa. PAIVA, Jane. *Por uma política de formação de leitores*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

BRASIL. *Orientações curriculares para o ensino médio: volume 1. Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acesso em: 26 de maio de 2015. p. 49-83.

COLELLO, Silvia M. Gasparian. Concepções de leitura e implicações pedagógicas. *International Studies on Law and Education 5*. CEMOrOc-Feusp / IJI-Univ. do Porto, jan-jun 2010. Disponível em: <<http://www.hottopos.com/>>. Acesso em: 10 jul. 2015.

CRUZ, Carlos Mauricio da. A leitura como fruição do texto no âmbito escolar e a formação de leitores. *Anais do XVI CNLF*. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2012. Disponível em: <www.filologia.org.br/xvi_cnlf/tomo_3/180_B.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2015.

FUZA, Ângela F.; OHUSCHI, Márcia C. G.; MENEGASSI, Renilson J. Concepções de linguagem e o ensino da leitura em língua materna. *Linguagem & Ensino*. Pelotas, v.14, n. 2, p. 479-501, jul./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rle/article/view/36>>. Acesso em: 15 jun. 2015.

GERALDI, J. W. *A aula como acontecimento*. Tipave, Indústrias Gráficas de Aveiro Ltda. Aveiro: Portugal, 2004.

REZENDE, Lucinea A. de. Leitura na graduação. *Práxis educacional*. Vitória da Conquista. v. 6, n. 8. p. 73-87. jan./jun. 2010. Disponível em: <<http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/viewFile/287/320>>. Acesso em: 10 jun. 2015.

SANTOS, Maria de Fátima S. Práticas de leitura na escola: concepções e abordagens. *SIGNUM: Estud. Ling.*, Londrina, n. 13/1, p. 257-276, jul. 2010. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/viewFile/4630/5743>>. Acesso em: 15 jun. 2015.