

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

ANGELA ENZ TEIXEIRA

*E*scolher para outro ler: que fazer?

O professor e a seleção de obras literárias para alunos de 8ª série do ensino fundamental do município de Maringá/PR

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Estadual de Maringá como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Letras na área de Estudos Literários.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Rosa Maria Graciotto Silva.

MARINGÁ
2005

FAÇO DESTE TRABALHO UMA HOMENAGEM ÀS PESSOAS MAIS IMPORTANTES DO MEU MUNDO

Dejanira e José, meu pais, que me mostraram, desde pequenina, que é bom saber e que o saber é bom.

Francielle, minha irmã, que agüentou a luz acesa, em nosso quarto, tarde da noite e madrugada afora, enquanto eu estudava.

Claudemir, meu namorado, noivo e esposo, que soube compartilhar-me com os livros.

Valquiria, minha amiga, por acender uma fogueira, quando minha brasinha de ânimo estava apagando.

Rosa, minha orientadora, que me ensinou a identificar o lado artístico da literatura para jovens.

Jesus, meu guia invisível, que me encaminhou a um bosque, no qual estou gostando de caminhar.

Enfim,

Estou aqui
Porque Deus encaminhou-me
Porque, um dia, meus pais disseram que estudar era importante
Porque acreditei nisso
Porque meu marido foi apoio
Porque você, de algum modo, foi incentivo
Concluí essa fase
Para partir para o mundo

A você, que aqui se reconhece,
Muito obrigada.

RESUMO

Desenvolvida com o apoio do CNPq–Brasil, esta dissertação apresenta uma pesquisa quanti-qualitativa, cujo propósito é refletir sobre os parâmetros utilizados por docentes para a seleção de livros literários indicados a turmas de 8ª série. Para tanto, o *corpus* selecionado constitui-se de dois questionários e uma entrevista destinados a três docentes de Língua Portuguesa de escolas diferentes e um questionário dirigido a uma turma de cada um desses profissionais. A análise do *corpus* busca atender a quatro objetivos específicos, quais sejam: sistematizar os critérios docentes na seleção de livros literários para delinear a práxis para essa escolha; confrontar a preferência dos alunos em relação à seleção do professor, a fim de apontar sincronias/discrepâncias entre a predileção da turma e a indicação feita; levantar a existência de atividades de pós-leitura, descrevê-las e apreender seu efeito nos alunos, para averiguar a interferência na recepção e aceitação da obra; ponderar sobre os critérios de escolha do livro utilizados pelos mestres e sobre seus procedimentos para com o ensino da literatura, com o fim de constatar como a teoria reflete-se na prática. Mediante a análise, para a escolha das obras indicadas aos alunos, foi constatado que os professores enfocaram os conhecimentos e o tema das obras, sob o prisma da faixa etária da turma. As seleções baseadas nesses critérios resultaram em indicações de leituras condizentes à preferência literária dos jovens leitores, entretanto, nem sempre, garantiram a leitura integral do texto por um número significativo de alunos. Quanto à prática docente, esta se mostrou teoricamente fundamentada, no que tange à pedagogia, já que houve sintonia entre os livros selecionados para os alunos, as atividades propostas pelos docentes e seus objetivos para com a leitura. Da perspectiva literária, porém, explicitaram-se falhas relativas aos objetivos docentes a serem alcançados com a leitura. Logo, nem todas as atividades, guiadas pelos objetivos detectados, tinham o texto literário como foco, de modo que parte das atividades de pós-leitura contribuiu apenas de forma parcial para com o entendimento e/ou recepção do texto literário.

Palavras-chave: Literatura infanto-juvenil; livro literário; leitura; mediador de literatura; aluno-leitor.

ABSTRACT

This study was carried out under the sponsoring of *CNPq-Brasil* and presents a quantitative and qualitative research, aiming to discuss the parameters used by teachers to choose the literary texts for 8th-grade students. The corpus consisted of two questionnaires and one interview. Three Portuguese teachers from different schools were interviewed and one questionnaire was applied to one class of each teacher. The corpus analysis intends to reach four aims: to systematize the teachers' criteria for selecting literary books, understanding the praxis for such choice; to compare the students' preferences to the teacher's selection in order to point out synchronies and discrepancies between class preferences and teacher's indications; to verify if there are post reading activities, describing them and their effects on the students in order to understand the interference on book reception and acceptance; to consider about the books choice criteria used by teachers and about their literature teaching procedures in order to apprehend how theory is put to practice. Results showed that the teachers made their choices based on the students' age. The selections based on such criteria resulted in reading indications, which agreed with the youth's literary preferences, but not always guaranteed the integral reading of the texts by a significant number of students. Pedagogically speaking, the teachers' practice was theoretically founded because of the tuning between the books selected for reading, the activities proposed by the teachers and their reading goals. From the literary viewpoint, however, there were some problems about the aims for the reading. Not all activities guided by the detected goals had the literary text as their focus, resulting in a partial contribution for the understanding and/or for the reception of the literary text.

Keywords: children's literature; literary book; reading; reading mediator; student-reader.

LISTA DE TABELAS

CAPÍTULO II: OS PROCEDIMENTOS DOCENTES PARA A INDICAÇÃO DO LIVRO LITERÁRIO X O ACOLHIMENTO DISCENTE RELATIVO À LEITURA INDICADA

TABELA 01: Critérios de escolha do livro do Professor A	69
TABELA 02: Critérios de escolha do livro do Professor B	71
TABELA 03: Critérios de escolha do livro do Professor C	75
TABELA 04: Frequência de leitura	82
TABELA 05: O motivo de apreciarem ou não a leitura literária	86
TABELA 06: Tipo de livro preferido pelos alunos	89
TABELA 07: Elementos que os alunos esperam encontrar no livro literário	90
TABELA 08: A leitura integral/parcial do livro quando a escolha parte do aluno	91
TABELA 09: A leitura integral/parcial do livro quando a escolha parte do professor	91
TABELA 10: Justificativas discentes sobre a indicação de um título para toda a turma	93
TABELA 11: Justificativas sobre a possibilidade de uma leitura livre de avaliação	94
TABELA 12: A leitura das obras indicadas pelo docente	98
TABELA 13: Justificativas quanto à leitura da obra indicada pelo docente B	105
TABELA 14: A apreciação dos alunos do Professor C quanto as suas indicações literárias	114

CAPÍTULO III: PRÁTICAS DOCENTES: O ACOLHIMENTO DISCENTE E AS INFLUÊNCIAS EXTERNAS

TABELA 15: Justificativas relativas à atividade de pós-leitura da turma do Professor A	119
TABELA 16: Justificativas relativas à atividade de pós-leitura da turma do Professor B	121
TABELA 17: Os objetivos e as atividades de pós-leitura do Professor C	122
TABELA 18: Justificativas relativas à atividade de pós-leitura de produzir um jornal	123
TABELA 19: Justificativas relativas à atividade de pós-leitura aplicada aos contos	124
TABELA 20: A contribuição das atividades de pós-leitura para o entendimento da obra	125

LISTA DE FIGURAS

CAPÍTULO II: OS PROCEDIMENTOS DOCENTES PARA A INDICAÇÃO DO LIVRO LITERÁRIO X O ACOLHIMENTO DISCENTE RELATIVO À LEITURA INDICADA

FIGURA 01: Leitura indicada pelo Professor A	99
FIGURA 02: Leitura indicada pelo Professor B	103
FIGURA 03: Leitura indicada pelo Professor C no 2º bimestre	108
FIGURA 04: Leitura indicada pelo Professor C no 3º bimestre	110
FIGURA 05: Leitura indicada pelo Professor C no 4º bimestre	113

LISTA DE SIGLAS

Q1: Primeiro questionário respondido pelo professor. Exemplo de ocorrência – Q1, 3: terceira pergunta do primeiro questionário.

Q2: Segundo questionário respondido pelo professor.

Q3: Questionário Três respondido por alunos.

E: Entrevista realizada com o professor. Exemplo de ocorrência – E, 23: questão vigésima terceira da entrevista.

R: Resposta. Exemplo de ocorrência – R Q2, 7: resposta da sétima questão do segundo questionário.

SUMÁRIO

RESUMO	iv
ABSTRACT	v
LISTA DE TABELAS	vi
LISTA DE FIGURAS	vii
LISTA DE SIGLAS	viii
CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES	11
1 QUESTÃO COGITADA: O QUE TEM SIDO FEITO?	13
2 PERCURSO METODOLÓGICO	15
I PERCURSO TEÓRICO	19
1.1 LITERATURA: CONCEPÇÃO INSTÁVEL	19
1.1.1 As funções da literatura	22
1.1.2 O ato de ler: como se vê?	25
1.1.3 O leitor literário: leitor virtual x leitor real	28
1.1.4 Uma teoria que valoriza o leitor: a Estética da Recepção	30
1.2 UM PANORAMA DA EVOLUÇÃO DA LITERATURA PARA JOVENS	33
1.2.1 Literatura infantil, infanto-juvenil ou juvenil?	36
1.2.2 A literatura juvenil: algumas recorrências	42
1.3 A LITERATURA NO CONTEXTO ESCOLAR	45
1.3.1 Podemos ensinar literatura?	47
1.3.2 Aulas de literatura: o que focar e como proceder	48
1.3.3 A escolha da obra literária: critérios e intenções de uso	49
1.3.4 Mediadores	57
1.4 RECORTES TEÓRICOS	61
II OS PROCEDIMENTOS DOCENTES PARA A INDICAÇÃO DO LIVRO LITERÁRIO X O ACOLHIMENTO DISCENTE RELATIVO À LEITURA INDICADA	63
2.1 ESCOLHER PARA OUTRO LER: QUE FAZER?	63
2.1.1 Professor A, uma obra para trabalhar	67

2.1.2 Professor B, um livro para a turma ler	69
2.1.3 Professor C, três livros para a turma ler	71
2.1.4 Os livros selecionados pelos docentes	76
2.1.5 Cada um com seu discurso, mas todos se esbarram no percurso	79
2.2 UM ESCOLHEU E OUTRO LEU: O QUE ACONTECEU?	81
2.2.1 Jovens leitores de 8ª série: preferência literária e o perfil de leitor escolar	82
2.2.2 A aceitação discente da indicação docente	98
2.2.2.1 Turma do Professor A	98
2.2.2.2 Turma do Professor B	102
2.2.2.3 Turma do Professor C	107
III PRÁTICAS DOCENTES: O ACOLHIMENTO DISCENTE E AS INFLUÊNCIAS EXTERNAS	117
3.1 ATIVIDADES DE PÓS-LEITURA: MAIS ENTENDIMENTO?	117
3.1.1 O livreto ilustrado: Professor A	118
3.1.2 A apresentação em duplas de capítulos: Professor B	120
3.1.3 O jornal, o fanzine e os exercícios estruturais: Professor C	122
3.1.4 As cinco atividades	126
3.2 VIVÊNCIAS E ESTUDOS: A PRÁTICA DOCENTE COMO UM MOSAICO	126
3.2.1 Professor A: discurso literário moderno	126
3.2.2 Professor B: um misto do tradicional com o atual	128
3.2.3 Professor C: valorização das funções da literatura	132
3.2.4 Os três professores	134
CONSIDERAÇÕES FINAIS	135
REFERÊNCIAS	141
APÊNDICE A	Questionário 1 – para professores
APÊNDICE B	Questionário 2 – para professores
APÊNDICE C	Questionário 3 – para alunos
APÊNDICE D	Resumo dos contos reunidos em <i>Contos brasileiros 3</i>
ANEXO A	Entrevista com o Professor A
ANEXO B	Entrevista com o Professor B
ANEXO C	Entrevista com o Professor C

CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

É desde meados da década de 70 do século XX, que se vem intensificando a publicação e a distribuição nas escolas de livros destinados a jovens leitores, com o intuito de, principalmente, promover a leitura entre os estudantes. Tal acontecimento, embora atraente, pode ser discutido sob diferentes prismas, inclusive opostos entre si.

Sob uma ótica pessimista, tendo como parâmetro teorias em que a leitura não é um processo de decodificação mecânico e inofensivo, o ato de ler pode servir como um instrumento de controle, constituindo “elemento auxiliar do processo de inculcação ideológica”, conforme Zilberman e Silva (1998¹, p.112). Assim, esse incentivo à leitura poderia ser visto como uma tática de domínio social, visto que a sociedade é dividida em classes sociais bem distintas. Por outro lado, a leitura também pode apresentar-se como instrumento de conscientização, quando a sociedade se envolve com a produção cultural: música, pintura, teatro, poesia, que é carregada de mensagens ao sujeito interlocutor, o que pode causar uma aproximação deste com a criação artística e, conseqüentemente, propiciar a reflexão necessária para uma boa recepção. Com tais considerações e sob o parâmetro esboçado, não há leitura neutra.

Se a leitura é tão importante na sociedade, não o é menos o objeto de leitura; se não há leitura neutra, o mesmo se aplica aos textos, em especial, aos literários, por serem plurissignificativos por natureza.

Os efeitos causados pelas obras literárias têm sido comprovados por meio de vários estudos, constatando-se que a literatura é tida como um veículo influente para a formação do homem. Devido à reconhecida necessidade do contato com o literário, as escolas, bem ou mal, têm incentivado a leitura de livros e têm sido estopins para o desenvolvimento de vários estudos ligados ao ensino literário, tais como: propostas metodológicas para atividades escolares; dissertações de mestrado que desenvolvem pesquisas a fim de delinear as preferências literárias de crianças e jovens; trabalhos teóricos variados que chamam a atenção para a mediação da literatura, principalmente em âmbito escolar, onde a mediação ocorre através dos trabalhos de bibliotecários e professores.

Atentemo-nos para a mediação que ocorre entre livro literário e aluno. Se este tem a possibilidade de realizar “suas” escolhas literárias nas bibliotecas escolares, há, contudo, as

¹ 1ª edição: 1995.

leituras indicadas pelo professor-mediador, para as quais o docente seleciona obras com objetivos variados: incentivar o gosto pela leitura, promover a reflexão do contexto social, propiciar a interdisciplinaridade, entre outros. Nesta pesquisa, vamos priorizar a mediação do professor, no entanto, para afinar esse contexto, optamos por um recorte que compreende os critérios utilizados pelo professor para a seleção desses livros solicitados.

Enfocamos esse ponto porque nele se concentra uma mediação entre a literatura e o aluno-leitor, e como toda mediação, ela não é neutra. O docente, mesmo que inconscientemente, sofre influências (sociais, políticas, acadêmicas) em suas escolhas. Além de considerarmos esse aspecto político-ideológico, tal enfoque também se justifica por sua relação imediata à práxis escolar.

Considerando a escolha literária feita por docentes, emerge a pergunta que norteia todo o processo investigativo necessário para tratar o tema levantado: como o professor seleciona as obras de leitura para trabalhar em sala? Para respondê-la, de forma a atender nossos objetivos, desmembramos-la em outras quatro:

- Que aspectos o professor prioriza ao selecionar as obras literárias?
- Quais desses aspectos priorizados pelo professor se tangenciam com a preferência literária dos alunos?
- Como as atividades de pós-leitura interferem na aceitação discente referente à obra escolhida pelo mestre?
- De que maneira os aspectos levantados pela crítica se refletem na prática docente?

O objetivo geral desta pesquisa, tendo em vista o tema proposto e a questão que o constitui, é refletir sobre os parâmetros utilizados por docentes para a seleção de livros de leitura literária solicitados a alunos de 8^a série. A esse trabalho, por sua vez, está atrelada a intenção de contribuir para o fomento dos estudos teóricos sobre a mediação do professor nas aulas de leitura de livros literários, já que pretende não somente utilizar-se de teorias reconhecidas, mas proporcionar uma permuta entre teoria e prática.

Como objetivos específicos, propomo-nos a:

- sistematizar os critérios utilizados por professores na seleção de livros de literatura para delinear qual a práxis docente para a escolha do livro;
- confrontar a preferência dos alunos em relação à seleção do professor, de forma a apontar sincronias e/ou discrepâncias entre a predileção da turma e a indicação docente;
- levantar a existência de atividades ulteriores à leitura, descrevê-las e apreender o efeito de tais atividades nos alunos, para averiguar sua interferência na recepção e aceitação da obra;

- ponderar sobre os critérios de escolha do livro utilizados pelos professores e sobre seus procedimentos para com o ensino da literatura, para constatar como a teoria reflete-se na prática docente.

O tema desta pesquisa, por estar ligado ao meio escolar, é bastante profícuo, por isso, apresenta interessantes e variados trabalhos afins. A seguir, contemplamos alguns deles.

1 QUESTÃO COGITADA: O QUE TEM SIDO FEITO?

A questão sobre a escolha dos livros de leitura para alunos pelo professor tem propiciado trabalhos de natureza diversificada: dissertações, projetos de pesquisa, artigos. Entretanto, apenas parte deles tem a escolha de livros literários como foco de atenção.

É o caso da dissertação de mestrado (que se transformou em livro²) de Vera Teixeira de Aguiar, enquanto aluna da PUCRS de Porto Alegre. Seu trabalho, *Interesses de leitura de alunos do curso por áreas de estudo do ensino de 1º grau* (1979), discorre sobre os interesses de leitura de estudantes de 1º grau, em oito escolas de Porto Alegre, em relação à série, à idade, ao sexo e ao nível sócio-econômico. Também trabalhou com o 1º grau Maria Helena Bezerra Cavalcanti Rockenbach, cuja dissertação intitula-se *Interesses e hábitos de leitura dos alunos de 1º grau maior de João Pessoa/PB* (1988 / PUCRS, Porto Alegre). Para a realização desse trabalho, foram investigados os interesses e hábitos de leitura de oitocentos alunos de 5ª a 8ª séries de dez escolas de João Pessoa. Na mesma linha de interesse, mas tendo em vista alunos de 2º grau em escolas de origens sócio-culturais diferentes, há a dissertação de Cecil Jeanine Albert Zinani – *Adolescência: leitura e realidade cultural* (1991/ PUCRS, Porto Alegre). Renata Junqueira de Souza, com a dissertação: *Narrativas infantis: a literatura e televisão de que as crianças gostam* (1991 / PUCRS, Porto Alegre), fez um trabalho semelhante aos já mencionados, mas ainda considerou os desenhos animados. Em sua dissertação, Souza fez uma análise de narrativas infantis de livros e de desenhos animados após um trabalho de campo, que mostrou obras e desenhos preferidos por alunos de 1º grau da cidade de Bauru/SP.

Para o desenvolvimento da dissertação *Escola e literatura: conectando os campos – um estudo sobre a aplicação do método recepcional* (2001 / UEM, Maringá), Ivonete Veraldo Gasparello realizou uma oficina de leitura, para a qual precisou selecionar um livro de leitura para indicar aos alunos envolvidos. Para tanto, a autora baseou-se na Estética da Recepção,

² AGUIAR, V.T. de. *Que livro indicar?: interesses do leitor jovem*. Porto Alegre: Mercado Aberto/IEL, 1979.

teoria segundo a qual a escolha do livro deve basear-se na possibilidade de o texto propiciar o rompimento da expectativa dos alunos referente a um assunto e direcionar seu olhar para novas possibilidades de leitura.

Quanto à literatura infanto-juvenil, também observamos a existência de projetos que visam a uma prática escolar alternativa dentro da sala de aula. Para o desenvolvimento desses trabalhos, as obras são escolhidas pelos pesquisadores de acordo com os objetivos a serem alcançados e com as teorias que os norteiam. Como exemplo, citamos o *Projeto Cassiopéia: leitura de clássicos na escola*, desenvolvido pelas Faculdades Porto-Alegrenses [FAPA], UNISINOS, UFRGS e FAPERGS, em 2001-2002, com o objetivo de intervir no processo de ensino-aprendizagem, mediante sugestões de leitura de clássicos (SANTOS; VALE, 2002).

Para orientar a seleção de obras literárias pelo docente, foi criado o *Guia de leitura para alunos de 1º e 2º graus* (1989), resultado de uma pesquisa financiada pelo INEP/MEC, desenvolvida, durante o ano de 1986, pelo Centro de Pesquisas Literárias da PUCRS: tendo como coordenadora do Centro de Pesquisas Literárias Regina Zilberman e, do projeto, Maria da Glória Bordini. O trabalho consistiu em examinar a produção literária infanto-juvenil no país de 1984 a 1986, verificar sua qualidade artística e o interesse despertado no público escolar. Dos 600 títulos analisados, 212 foram elencados no Guia em questão. Reunidas em séries – da 1ª do ensino fundamental à 3ª do ensino médio –, cada ficha analítica expõe a referência bibliográfica da obra, seu gênero literário, enredo, personagens, tempo, espaço e os aspectos estéticos e ideológicos mais importantes, baseados na teoria da Estética da Recepção.

O artigo de Vera Teixeira de Aguiar: *Leituras para o 1º grau: critérios de seleção e sugestões* (1982) apresenta títulos de leitura distribuídos por faixa etária para crianças e adolescentes, além de apontamentos teóricos que podem auxiliar o professor na hora da escolha de livros literários.

O assunto da escolha e da prática pedagógica com o texto literário também foi abordado pela Doutora em Letras Raquel Villardi, no artigo *Ensinar a gostar de ler: discutindo estratégias para a formação de leitores* (1998, p.12-17), em que divulgou o resultado positivo de uma metodologia que foi aplicada em escolas das redes públicas e particulares do Rio de Janeiro, envolvendo cerca de 40 professores e 1955 alunos, entre 5 e 14 anos. Para a autora, o índice positivo alcançado deveu-se a dois fatores primordiais. O segundo fator, relacionado às atividades de pós-leitura, primou por atividades de caráter lúdico e propiciadoras do desenvolvimento da linguagem no aluno. O primeiro, que mais nos interessa, diz respeito à escolha do livro de leitura pelo professor, que se valeu de dois critérios: a obra deveria ser de qualidade e adequada à faixa etária do público jovem.

Embora também façam sugestões quanto à escolha do livro, há autores que enfatizam a importância da qualidade do trabalho realizado com a obra. Para ilustrar, explicitamos o artigo *O prazer de ler: uma proposta para o ensino médio*, de Martha Augusta Correa e Castro Gonçalves (1999). Entre considerações sobre a importância da leitura e sobre o papel da escola no desenvolvimento do ato de ler, os autores comentam o papel de mediador do professor entre o texto e o aluno. Segundo eles, o professor pode orientar a escolha do aluno, considerando, além das preferências dos discentes, o conteúdo do livro, o autor, o gênero, a época literária. Entretanto, se a escolha sofrer alguma interferência ou imprevisto que não garanta a primazia pela qualidade da obra a ser lida, sua leitura poderá render bons frutos, se o professor “não perder de vista o seu papel na formação do futuro leitor: um crítico que questiona valores impostos e sabe preservar sua posição na sociedade em que vive” (CORREA; GONÇALVES, 1999, p.79).

Tendo a escolha do livro como ponto de interesse, há o artigo *Pauta de Literatura*, de Garcia e Santos Silva, (2000, p.18-26). Nesse trabalho, os autores tratam da imposição do livro de leitura realizada pelo professor. A proposta dos autores é a possibilidade de uma escolha mais democrática do livro literário, segundo a qual os alunos escolheriam as obras a serem lidas dentre vários títulos propostos pelo professor.

Observamos que a questão da seleção de livros de leitura pelo professor para seus alunos já foi e é amplamente tratada de forma direta (mediante sugestões de critérios de escolha do livro baseadas em teorias) ou indireta (por meio de propostas metodológicas utilizadas com sucesso). São poucos, entretanto, os estudos que enfocam especificamente a seleção da obra pelo professor e nenhum deles contemplou especificamente a prática utilizada pelo docente; notamos também uma carência no tratamento desse assunto no Paraná, estado onde vivemos e pelo qual nos interessamos.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

Para alcançar os objetivos levantados, os passos metodológicos foram sistematizados em: selecionar três escolas do ensino fundamental do município de Maringá-PR para a investigação; aplicar três questionários, sendo dois para professores de 8ª série e outro, para seus alunos, além de uma entrevista com os professores; analisar e discutir as informações levantadas.

A partir da elaboração desse percurso metodológico, foi possível delinear a natureza híbrida desta pesquisa, seja ela: quanti-qualitativa, de caráter etnográfico e de natureza aplicada.

O estudo qualitativo, explicam Lüdke e André (1986, p.18), é desenvolvido numa situação natural, constitui-se por informações descritivas, “tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada”. Vasconcelos (2002, p.281) ressalta que, por englobar muitos tipos de investigação, tais como, a etnográfica, a observação não-quantitativa, os trabalhos descritivos ou históricos, os estudos clínicos e a pesquisa-ação, a pesquisa qualitativa é também chamada de interpretativa por alguns pesquisadores.

Independente do rótulo que receba, expõe Vasconcelos (2002, p.282-283), as pesquisas qualitativas/interpretativas podem ser identificadas pelas seguintes características: as informações coletadas são predominantemente descritivas; a preocupação com o processo é maior que com o produto, a atenção é voltada ao “como” se desenvolve certo fato, “como” o fato é discutido pelos sujeitos envolvidos na ação, “como” são os procedimentos desenvolvidos pelos sujeitos; são considerados os significados que os sujeitos envolvidos na ação atribuem aos fenômenos, às coisas, à vida.

Técnicas quantitativas, convém esclarecer, não comprometem a denominação qualitativa da pesquisa, visto que informações numéricas passam por uma interpretação, o que enriquece a descrição e o entendimento do fenômeno estudado. Desse modo, a presença de indagações abertas e de indagações objetivas, nos questionários que aplicamos, explica a denominação quanti-qualitativa desta pesquisa.

Em relação ao cunho etnográfico, tecemos algumas considerações. Etmologicamente, explica Vasconcelos (2002, p. 284), o termo etnografia “significa ‘descrição cultural’, e englobaria técnicas de coletas de dados sobre os valores, os hábitos, as crenças, as práticas e os comportamentos de um grupo social [...]”. Além desses aspectos, a autora aponta que, no estudo etnográfico praticado por antropólogos, o entorno sócio-político-econômico-cultural não é considerado. Atentemo-nos a esse aspecto, pois, como explicam Lüdke e André (1986, p.14), empregado no âmbito escolar, o estudo etnográfico sofreu alterações e, entre essas alterações, está justamente o fato de que:

[...] o uso da etnografia em educação deve envolver uma preocupação em pensar o ensino e a aprendizagem dentro de um contexto cultural amplo. Da mesma maneira, as pesquisas sobre a escola não devem se restringir ao que se passa no âmbito da escola, mas sim relacionar o que é aprendido dentro e fora da escola.

Por esse motivo, André (1998³, p. 28) prefere dizer que a pesquisa na área da educação é de cunho etnográfico e não etnografia. Dessa forma, considerando também as palavras de André e Lüdke (1986, p.14), segundo as quais etnografia “é a descrição de um sistema de significados culturais de um determinado grupo”, entendemos essa pesquisa como de cunho etnográfico, já que estudamos grupos que compreendem professores e alunos de 8ª série.

A natureza aplicada desta investigação delinea-se por ela partir de um problema que se forma na prática e que foi estudado por meio de entrelaçamentos com teorias multidisciplinares, além de os registros recolhidos receberem tratamento predominantemente qualitativo.

Toda essa classificação está ligada aos sujeitos investigados e aos instrumentos de análise utilizados.

Para a coleta de informações necessárias aos propósitos a serem alcançados nesta pesquisa, aleatoriamente selecionamos três professores de Língua Portuguesa de 8ª série do ensino fundamental de Maringá – sendo um de escola particular e dois de escolas municipais – e três turmas dessa mesma série. Ressaltamos que, devido a questões éticas, os nomes das instituições de ensino e dos sujeitos envolvidos não foram divulgados. Para facilitar a redação textual, o primeiro professor que aceitou participar da pesquisa e que trabalha em escola municipal foi denominado Professor A; o outro professor de escola municipal, Professor B; o professor do colégio particular, Professor C. Dos 59 alunos que participaram desta pesquisa, 27 são do Professor A, 22 do Professor B e 10 do Professor C.

Nosso instrumento de trabalho constitui-se por dois questionários e uma entrevista para professores e um questionário para os alunos⁴. Devido à variedade do instrumento, é fundamental explicarmos suas características.

O Questionário 1 (apêndice A) foi destinado aos professores, seu objetivo era coletar informações para a especificação dos questionários 2 e 3, tais como: a quantidade de leituras solicitadas em 2003 pelo docente, assim como o título da(s) obra(s) e as respectivas atividades de pós-leitura.

O Questionário 2 (apêndice B) também foi respondido pelos docentes. Ele diz respeito aos procedimentos do professor para a escolha de cada livro de leitura solicitado aos alunos,

³ 1ª edição: 1995.

⁴ Por motivos práticos, disponibilizamos apenas os modelos dos três questionários sob a forma dos apêndices A, B e C. As entrevistas, porém, apresentam questões diferentes entre os professores, assim, elas podem ser examinadas nos anexos A, B e C (entrevistas com o professor A, B e C, respectivamente).

assim, enquanto os professores A e B responderam a esse questionário uma vez, o Professor C o fez três vezes, por ter indicado três leituras a sua turma.

O Questionário 3 (apêndice C) foi respondido pelos alunos. As questões dividem-se em duas partes; a primeira pretende traçar o perfil de preferência literária da turma; a segunda, coletar pareceres referentes a cada livro solicitado pelo docente.

Após o início das análises, foi realizada uma entrevista com 31 questões fixas e uma parte de questões para esclarecimentos relativos aos questionários com os professores. Embora dirigida, durante a entrevista, quando realizados comentários pertinentes à pesquisa, estes foram explicitados. Devido ao uso dos questionários do Professor A na elaboração de outros trabalhos, uma pequena entrevista para esclarecimentos foi realizada em 27 de fevereiro de 2004, ela está integrada no final da entrevista sociocultural desse professor (anexo A).

Para propiciar uma visão panorâmica desta dissertação, ressaltamos sua organização em três capítulos, seguidos pelas considerações finais, referências, apêndices e anexos. O primeiro capítulo traz a fundamentação teórica basilar deste trabalho. Essencialmente, apresenta discussões sobre a evolução das concepções de literatura, assim como conceitos de leitura literária, leitor literário e as bases da teoria recepcional. Em seguida, a atenção desloca-se para a literatura infanto-juvenil e sua presença no contexto escolar. O segundo capítulo tematiza os procedimentos docentes para a indicação da obra literária para turmas de 8^a série e o acolhimento dessa indicação pelos alunos. O terceiro capítulo apresenta dois objetivos: mostrar como as atividades de pós-leitura interferem na recepção literária e desvendar as interferências experienciadas e teóricas que subjazem aos procedimentos docentes para com a leitura literária. Nas considerações finais, há uma retomada dos capítulos anteriores, a fim de enfatizar suas respectivas constatações e, assim, fechar a dissertação.

I

PERCURSO TEÓRICO

O objetivo deste capítulo consiste em apresentar os pressupostos teóricos que sustentam esta pesquisa. Para tanto, está dividido em quatro partes. A primeira esboça a discussão sobre a aporia que gira em torno das concepções do termo literatura, abrangendo também concepções acerca do ato da leitura e do leitor literário, além de mostrar alguns pressupostos da teoria recepcional desenvolvida por Hans Robert Jauss, em 1969. A segunda parte aborda o desenvolvimento da literatura infanto-juvenil, suas variadas concepções e as principais recorrências que a identificam. Já a terceira situa essa literatura para jovens no contexto escolar, abarcando, inclusive, a questão do professor enquanto mediador. O último tópico visa a enfatizar algumas opções conceituais e terminológicas adotadas para o desenvolvimento do estudo em pauta.

1.1 LITERATURA: CONCEPÇÃO INSTÁVEL

O termo “literatura” nem sempre teve a conotação de fenômeno estético e de produção artística que atualmente apresenta. Essa conotação passou a desenvolver-se a partir das últimas décadas do século XVIII. O que é bem recente, explica Aguiar e Silva (1986⁵), considerando que a literatura comporta mais de dois milênios de produção literária, e é fruto de um circunstancialismo histórico-cultural. Mas a literatura não pode ser entendida como herança de um conjunto fechado e estático de textos do passado, já que se constitui como um processo histórico ininterrupto de produção de novos textos, “processo este que implica necessariamente a existência de específicos mecanismos semióticos não alienáveis da esfera da historicidade e que se objectiva num conjunto aberto de textos” (AGUIAR e SILVA, 1986, p. 14), os quais, com sua origem, podem representar novidade e ruptura imprevisíveis em relação aos textos já existentes e, ainda, provocar modificações profundas nos textos até então produzidos, já que propiciam, ou determinam, novas leituras desses mesmos textos.

Quanto a sua procedência, Aguiar e Silva (1986, p. 1-2) informa que o lexema “literatura” é derivado do lexema latino *litteratura*, cuja origem, por sua vez, relaciona-se ao

⁵ 1ª edição: 1967.

substantivo grego *grammatiké*. A palavra *litteratura* deriva do radical *littera* (letra, caráter alfabético) e significa saber relacionado à arte de escrever e ler, à gramática, à instrução, à erudição. Até o século XVIII, o lexema “literatura” e os sintagmas correlatos “letras humanas” e “belas-letras” (séc. XVII) apresentavam essa conotação de conhecimento, doutrina, erudição. Os textos de caráter imaginativo, enquanto criação artística, anteriores ao século XVIII, eram reconhecidos como poesia, eloquência, verso ou prosa.

Nos primórdios do Século das Luzes, segundo Aguiar e Silva (1986, p. 5), o conhecimento representado pela literatura chegou a ser chamado de *belle littérature*, quando dizia respeito a objetos caracterizados pela “beleza”, como a poesia, a eloquência e a história bem escrita. Tal denominação não se estendia à crítica, à polimatia ou à cronologia, já que tais atividades e seus escritos resultantes prescindiam de “beleza”. *Belle littérature* implicava, desse modo, a existência de valores estéticos relativos à *littérature*, ou seja, à arte de expressão por meio da linguagem verbal. Nessa perspectiva, a literatura passou a ser associada a uma idéia de “gosto” ou “sensibilidade”.

Devido a transformações da cultura européia, na segunda metade do século XVIII, o vocábulo “literatura” ganhou outros acréscimos semânticos, inclusive, alguns divergentes entre si. Aguiar e Silva (1986, p. 7-9) expõe os oito principais acréscimos semânticos até o Romantismo. Nesse período, “literatura” poderia ser: conjunto de produção literária de um país; conjunto da produção literária de uma época (literatura vitoriana) ou de uma região (literatura do norte); conjunto de obras que se particularizam por sua origem, temática ou intenção (literatura feminina, de terror); bibliografia acerca de um assunto específico; retórica ou expressão artificial; por elipse, “literatura” designaria história da literatura; manual de história da literatura, devido à metonímia; conhecimento sistematizado, científico, do fenômeno literário (literatura comparada).

Foi a partir dessa evolução semântica, conforme Aguiar e Silva (1986, p. 10), que o lexema “literatura” recebeu os significados fundamentais que ainda hoje mantém: “uma arte particular, uma específica categoria da criação artística e um conjunto de textos resultantes desta atividade criadora”, uma designação mais genérica e extensiva, que abarca, inclusive a “poesia”, lexema relativo a textos literários com determinadas características técnico-formais. Tal denominação foi uma segunda modulação no conceito de literatura, que atribuiu-lhe um caráter “imaginativo” ou “criativo” (ZAPPONE; WIELEWICKI, 2003, p. 21). Essa característica é atual, mas o problema na conceituação da literatura perdura, já que a atenção volta-se ao “como” valorizar os textos a partir desses critérios, isto é, qual a dimensão – imaginativa ou estética – deve ter maior importância.

A partir da segunda metade do século XIX e dos primórdios do século XX, buscou-se conceituar literatura enquanto objeto concreto e observável, privilegiando a dimensão estética do texto. Esse enfoque objetivo inspirou três influentes e fecundas correntes de teoria e crítica literárias do começo do século XX: Formalismo Russo, *New Criticism* e Estilística. O ponto em comum entre essas escolas é a defesa de que os textos literários possuíam características estruturais próprias capazes de distingui-los dos textos não-literários (AGUIAR e SILVA, 1986, p. 15), posição propulsora do conceito de literariedade, que diz respeito às características estruturais ou textuais peculiares que configuram singularmente o texto literário (ZAPPONE; WIELEWICKI, 2003, p. 21).

Contudo, o que se chama por literariedade não aparece em todos os textos chamados literários, além disso, características literárias aparecem fora da literatura. A questão é que não há denominador comum para todas as produções classificadas como literárias, somente o uso da linguagem (AGUIAR e SILVA, 1986, p. 17). Desse modo, em respeito à conceituação de literatura, Lajolo, no livro *Literatura: leitores & leitura* (2001) – que é uma reescrita de *O que é literatura*, publicado pela Brasiliense em 1982 – aborda diversos conceitos, preservando sua legitimidade, na perspectiva de que cada um deles reflete um ponto de vista particular relativo ao universo da literatura. Assim, a autora expõe a persistência da questão intrincada sobre “o que é literatura”, ao mesmo tempo em que debate a relevância e a validade de uma resposta. Mediante assunto tão cogitado, Zappone e Wielewicki (2003, p. 23) comentam que autores começaram a questionar se o que caracterizava a literatura eram de fato suas “propriedades internas”. Conseqüentemente, a partir dos anos 60 do século XX, o foco de atenção desloca-se da esfera do texto e volta-se para a esfera do leitor, agente de concretização do texto literário por meio do ato da leitura.

Com esse enfoque no leitor, segue a concepção de literatura de Candido (1985⁶, p. 74), a qual mostra a influência das obras sobre os leitores e dos leitores sobre as obras:

A literatura é, pois, um sistema vivo de obras, agindo umas sobre as outras e sobre os leitores; e só vive na medida em que estes a vivem decifrando-a, aceitando-a, deformando-a. A obra não é produto fixo, unívoco ante qualquer público; nem este é passivo, homogêneo, registrando uniformemente o seu efeito. São dois termos que atuam um sobre o outro, e aos quais se junta o autor, termo inicial desse processo de circulação literária, para configurar a realidade da literatura atuando no tempo.

Ainda nesse contexto de valorização tanto do texto quanto do leitor, mas enfocando a literatura enquanto conjunto de textos específicos, Candido, no artigo *Direitos humanos e*

⁶ 1ª edição: 1976.

literatura (1989, p. 112), de forma ampla, chama de literatura “todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações”.

Como visto, várias são as concepções de literatura que surgiram durante os séculos. Todas, porém, devido às mudanças históricas, podem ser questionadas, como sustenta Eagleton, em *Teoria da Literatura: uma introdução* (1997⁷). Denominações acabadas, restritivas e definitivas não servem para especificar a literatura, pois ela é criada e pertencente ao ser humano, que é: inconstante, ambíguo, contraditório e criativo. Por isso, os juízos de valor que constituem a literatura são historicamente variáveis: características relevantes em uma obra em certo período podem não ser em outro. Desse modo, Compagnon (2001, p.45) diz que uma definição para literatura “não oferecerá mais que o conjunto das circunstâncias em que os usuários de uma língua aceitam empregar esse termo” e que o texto literário é assim chamado devido ao uso literário que a sociedade faz dele. Posição coerente à grande mobilidade do conjunto de textos que compõem o *corpus* denominado literatura.

1.1.1 As funções da literatura

A dificuldade apresentada na tentativa de conceituar literatura reflete a presença marcante da obra literária na história, fruto decorrente de suas funções. Essas funções já foram reconhecidas em contextos específicos e são bastante cogitadas, pois mostram o impacto da literatura na sociedade e no ser.

Antonio Candido, em *Leitura e Sociedade* (1985)⁸, explica as três principais funções da literatura: a total, a social e a ideológica.

A função total, segundo o autor (1985, p. 45), “deriva de um sistema simbólico, que transmite certa visão de mundo por meio de instrumentos expressivos adequados”. Essa visão de mundo traz representações individuais e sociais, as quais não estão presas à situação imediata de criação da obra, o que permite que o texto artístico continue sendo lido através dos séculos, transcendendo a situação de criação e, com isso, mostrando sua grandeza.

A função social caracteriza-se pela influência da obra no estabelecimento das relações sociais, na satisfação das necessidades espirituais e materiais, na manutenção ou mudança de uma certa ordem da sociedade. Em decorrência disso, a função social permite que a obra

⁷ 1ª edição em português: 1983.

⁸ 1ª edição: 1976.

literária auxilie na preservação, na transmissão ou na mudança de valores da sociedade. Tal interferência, porém, não é intencional, já que essa função apresenta caráter natural: a função social existe sem desígnios conscientes do autor ou do leitor, ela “decorre da própria natureza da obra, da sua inserção no universo de valores culturais e do seu caráter de expressão, coroada pela comunicação” (CANDIDO, 1985, p. 46).

A função ideológica acontece quando o produtor do texto ou os leitores estabelecem conscientemente certos desígnios em relação à obra: a função ideológica “se refere em geral a um sistema definido de idéias” (CANDIDO, 1985, p. 46). O autor esclarece que essa função é importante para o destino da obra e para sua apreciação crítica, embora não seja o âmago de seu significado.

Antecipando essas considerações sobre as funções da literatura, Antonio Candido, em *A literatura e a formação do homem* (1972), focaliza a função humanizadora da literatura, isto é, a capacidade que ela tem de mostrar o homem e de atuar na formação desse mesmo homem. A esse respeito, Candido aborda outras funções que são variantes da função humanizadora da literatura: a função psicológica, a formativa e a do conhecimento do mundo e do ser.

A função psicológica é baseada na necessidade universal de ficção e de fantasia do homem, e a literatura é uma das mais ricas modalidades que oferece esse elemento. Mas vale ressaltar que a fantasia trazida pela produção literária nunca é desprovida de realidade; isso porque a literatura “é uma transposição do real para o ilusório por meio de uma estilização formal, que propõe um tipo arbitrário de ordem para as coisas, os seres, os sentimentos. Nela se combinam um elemento de vinculação à realidade natural ou social, e um elemento de manipulação técnica [...]” (CANDIDO, 1985, p. 53). Em termos mais sintéticos: a fantasia dos textos literários é a realidade transfigurada.

O resultado dessa transfiguração, como explica Candido (1972, p. 805), pode atuar de modo sub-consciente e inconsciente no leitor, tendo em vista que opera uma espécie de inculcamento despercebido, que afeta a personalidade. Em outras palavras, a literatura, no ato da leitura, integra conhecimentos no leitor e, por isso, transforma-o a cada leitura. Essa manipulação velada caracteriza a função formativa da literatura, resposta para a seguinte indagação: a literatura educa? Segundo Candido (1972, p. 805):

A literatura pode *formar*; mas não segundo a pedagogia oficial, que costuma vê-la ideologicamente como um veículo da tríade famosa, - o Verdadeiro, o Bom, o Belo, definidos conforme os interesses dos grupos dominantes, para reforço da sua concepção de vida. Longe de ser um apêndice da instrução moral e cívica [...] ela

age com o impacto indiscriminado da própria vida e educa como ela, – com altos e baixos, luzes e sombras.

A literatura, segundo o excerto, constitui-se fonte de conhecimentos valorizados e desvalorizados pela sociedade, por isso não edifica nem corrompe, mas humaniza.

Com esse poder de interferir na formação do leitor, através da realidade transfigurada que traz, rica em experiências aceitas e rejeitadas pela sociedade, a literatura amplia a percepção e a visão de mundo de seus consumidores, tornando-os mais “compreensíveis e abertos para a natureza, a sociedade e o semelhante”, nas palavras de Candido (1989, p. 117). Além desses conhecimentos latentes da obra literária, ela também abrange os conhecimentos intencionais do produtor e os estruturais constituintes do texto.

Em *Estímulos da criação literária* (1976, p. 53), Candido expõe que é, através de uma estilização formal – meio para uma reorganização arbitrária para as coisas, os seres e os sentimentos –, que o mundo real passa para o mundo ilusório. Essa transição faz com que o texto literário, ao mesmo tempo em que se mostra independente de sua fonte inspiradora (o real), permite uma melhor inteligibilidade dessa fonte. Nos termos de Candido (1972, p. 806), “a obra literária significa um tipo de elaboração das sugestões da personalidade e do mundo que possui autonomia de significado; mas que esta autonomia não a desliga das suas fontes de inspiração do real, nem anula a sua capacidade de atuar sobre ele”. Vale ressaltar que a arbitrariedade com que é tratado o real tem, como suporte, a linguagem verbal. Para Zilberman (1990, p. 18), enquanto forma de expressão, a literatura utiliza-se da linguagem verbal, de forma a incorporar sua particularidade de construir um mundo coerente e compreensível, logo, racional, a fim de possibilitar uma comunicação com o leitor:

Assim, o texto concilia a racionalidade da linguagem, de que é testemunha sua estrutura gramatical, com a invenção nascida da intimidade de um indivíduo, e pode lidar com a ficção mais exacerbada, sem perder o contato com a realidade, pois precisa condicionar a imaginação à ordem sintática da língua. Por isso, a literatura não deixa de ser realista, documentando seu tempo de modo lúcido e crítico; mas mostra-se sempre original, não esgotando as possibilidades de criar, pois o imaginário empurra o artista à geração de formas e expressões inusitadas.

Essa manipulação técnica presente no texto literário, além de reorganizar a realidade de forma arbitrária e sustentar as experiências admitidas e as depositadas pela sociedade, também ampara os conhecimentos intencionais de seu produtor: ideologia, crença, revolta, adesão, que são captados, mesmo que inconscientemente, na recepção da obra. Com essas ponderações, configura-se a importância do olhar inquiridor relativo às estratégias estruturais empregadas na construção da obra, estratégias essas que, quando inter-relacionadas aos outros

conhecimentos do texto literário, são capazes de desvendar uma sutil representação humanizadora ou desumanizadora do homem, no escrito analisado.

Diante das funções contempladas, é notório o quanto a literatura é indispensável à sociedade e ao indivíduo. Todavia, devido à leitura ser entendida como ato suficiente para sua concretização, parece que não precisaríamos instrumentalizá-la, pois a literatura causa seus efeitos por si mesma na sociedade e no leitor. Então para que estudá-la na escola?

Embora pesquisas tenham mostrado que os brasileiros lêem com certa assiduidade, o que contradiz o discurso corrente sobre o “descaso” nacional pela leitura, as condições de acesso ao livro e a situação econômica para sua aquisição são obstáculos para que a leitura mostre-se ainda mais expressiva entre os brasileiros, a ponto de fazer esse estereótipo sucumbir. Logo, a abordagem da literatura, na escola, torna-se uma oportunidade de contato do indivíduo com a obra, contato que não é possível ou incentivado na maioria das realidades extra-classe. Em sua tese de doutorado intitulada *Práticas de leitura na escola* (2001, Unicamp), Zappone (2001, p. 154) conclui que “[...] o acesso aos livros não depende exclusivamente do *interesse* dos leitores, mas de uma rede complexa de fatores desfavoráveis que o leitor nem sempre tem condições de suplantar”. A autora ainda menciona que, em 2001, o Brasil apresentava 5000 bibliotecas, sendo que 4234 eram estabelecimentos públicos. Esse número mostra que diversas cidades brasileiras não possuíam bibliotecas. Outro agravante para o acesso ao livro no Brasil, acrescenta a autora, é o alto valor do livro e do impresso em contraste com os baixos salários da maioria da população.

Mediante o exposto e diante de todas as possibilidades e efeitos da literatura já comentados, seria injusto negar ao aluno o direito de ser apresentado a ela, o que intensifica a importância e a necessidade de estudos voltados à literatura na escola.

1.1.2 O ato de ler: como se vê?

Várias são as concepções de leitura, entre elas, as que consideram o ato de ler como processo ascendente e outras, como processo descendente. A leitura ascendente consiste no reconhecimento e decodificação progressiva de unidades menores (letras, palavras, marcadores gramaticais) para as maiores (frases, parágrafos, sentido global do texto), essa concepção é utilizada pela teoria behaviorista. Já na leitura descendente, explica Silva (1997, p.88), ocorre o inverso, o processo de leitura baseia-se no conhecimento prévio do leitor, que é um participante ativo, capaz de fazer previsões passíveis de aparecerem no texto e de processar informações de maneira eficiente e rápida, para a reconstrução do significado do

mesmo, o que caracteriza a concepção cognitivista. Ultrapassando esse maniqueísmo, nos anos de 1970, por meio de estudos psicolinguísticos, o ato de ler recebeu novas atribuições não só da Linguística, como também da Psicologia Cognitiva. A partir dessa perspectiva interdisciplinar, a leitura foi concebida como fruto da interação da linguagem e do pensamento. Segundo Silva (1997, p. 87), é “um processo não-linear, dinâmico na interação de vários componentes utilizados para o acesso ao sentido e é uma atividade de previsão, de formulação de hipóteses”, para a qual o leitor precisa utilizar vários conhecimentos. Nessa ótica da leitura como forma de interação, a leitura ascendente e a descendente não são excludentes, mas complementares; condição fundamental para uma leitura eficiente e para uma escrita concisa.

Com os avanços dos estudos mencionados, o ato de ler passou a ser estudado com um novo vigor e valorizado devido à constatação do desenvolvimento cognitivo que pode causar. Esse desenvolvimento promovido pelo ato de ler pode ser confirmado diante do estímulo ao pensamento do leitor causado pela leitura, estímulo esse passível de promover incontáveis possibilidades de se construírem aprendizados a partir do que foi lido. Algumas das habilidades que podem ser desenvolvidas com a leitura são: compreensão, interpretação, análise, síntese, (re)criação.

No âmbito da literatura, se considerarmos as concepções de leitor vigentes em diferentes linhas teóricas, podemos traçar um paralelo entre as concepções literárias de leitura e as concepções lingüísticas que acabamos de ressaltar.

Como expõe Compagnon (2001, p.140), embora houvesse divergências entre historicistas (que estudavam a obra a partir de seu contexto original) e formalistas (que pediam a volta ao texto, em sua imanência), ambos os teóricos dessas linhas, por algum tempo, concordavam ao desconsiderar o papel do leitor, posição também tomada pelos *new critics* americanos, para os quais a obra literária era vista “como uma unidade orgânica auto-suficiente, da qual convinha praticar uma leitura fechada (*close reading*), isto é, uma leitura idealmente objetiva, descritiva, atenta aos paradoxos, às ambigüidades, às tensões [...]” (COMPAGNON, 2001, p.140-1). Tal explicação mostra uma visão de leitura ascendente, em que o leitor (que é um receptor passivo) decodifica o texto: objeto acabado, independente de outro ser, portanto, *corpus* suficiente para a realização de análises.

No outro extremo, aproximando-se de uma leitura descendente, vislumbramos uma leitura em que o leitor é o elemento mais importante, já que carrega suas experiências pessoais e emoções para a realização desse ato:

Aquilo de que nos lembramos, aquilo que marcou nossas leituras da infância, dizia Proust, afastando-se do moralismo ruskiano, não é o próprio livro, mas o cenário no qual nós o lemos, as impressões que acompanharam nossa leitura. A leitura tem a ver com empatia, projeção, identificação. Ela maltrata obrigatoriamente o livro, adapta-o às preocupações do leitor (COMPAGNON, 2001, p.143).

Tendo em vista esse papel importante atribuído ao leitor, Proust (em *O Tempo Redescoberto*, 1927, apud COMPAGNON, 2001, p.143-4) ressalta, como um exemplo de liberdade deste, que o escritor não deve se indignar se a imagem feita de sua heroína por um leitor travesti for a de um rosto masculino. Isso é possível mediante o preenchimento dos vazios que as obras literárias apresentam.

Conforme explica Iser (1979, p.88), são os vazios que originam a comunicação no processo da leitura. Esses vazios se distinguem dos pontos de indeterminação de Ingarden (1979) – cujos estudos situam-se em 1930 –, pontos que se caracterizam pela lacuna na determinação de um objeto intencional, ocasionando, assim a necessidade de seu preenchimento. Para Iser (1979, p. 106), o vazio não tem necessidade de preenchimento, mas de combinação:

Apenas quando os esquemas do texto estão inter-relacionados é que o objeto imaginário começa a se formar. Esta operação, exigida do leitor, encontra nos vazios o instrumento decisivo. Eles indicam os segmentos do texto a serem conectados. Representam pois as “articulações do texto”, pois funcionam como as “charneiras mentais” das perspectivas de representação e assim se mostram como condições para a ligação entre segmentos do texto. À medida que os vazios indicam uma relação potencial, liberam o espaço das posições denotadas pelo texto para os atos de projeção (*Vorstellungsakte*) do leitor. Assim, quando tal relação se realiza, os vazios “desaparecem” (destaques do autor).

Para Iser (1979, p. 109), os textos apresentam uma conectabilidade que não se restringe à formação textual: “Quando os vazios rompem com as conexões entre os segmentos de um texto, a plena eclosão deste processo se dá na imaginação do leitor”. Dessa forma, quando os vazios rompem com essas conexões, a atividade ideativa do leitor é intensificada: “a vivacidade de nossa representação aumenta em proporção com o número de vazios” (ISER, 1979, p.114). E isso ocorre, continua Iser (1979, p. 120), porque:

Como interrupção da coerência do texto, os vazios se transformam na atividade imaginativa do leitor. Alcançam dessa maneira o caráter de uma estrutura autorreguladora, à medida que convertem o que subtraem em impulso para a consciência imaginante do leitor: o ocultado transparece pelas representações.

O excerto mostra que os vazios incitam a imaginação do leitor: a falta de conexão do texto estimula o leitor a determiná-la e este, com possibilidades variadas, tece representações e cumpre seu papel.

O princípio de conexão de Iser para os vazios, segundo nossa reflexão, não exclui o princípio de preenchimento de Ingarden (1979), mas o pressupõe, visto que, para fazer uma conexão, há necessariamente um processo de inserção, cujo elemento inserido funcionaria como conector. A conexão realizada tem validade se houver um comprometimento da inserção com a coerência textual, isto é, para não ser incoerente em relação aos ditos textuais, a inserção precisa ser autorizada pelo próprio texto, ela precisa de algum elemento textual para justificar-se. Em outras palavras, se “o ocultado transparece pelas representações”, pressupomos que, para fazer a conexão ausente, o leitor preenche um espaço vago – a lacuna, o vazio, o espaço em branco – com uma informação não explicitada. Dependendo do texto literário, essa inserção pode variar de um leitor para outro, o que justifica as leituras múltiplas de um mesmo texto.

Entendemos, então, as lacunas como indeterminações textuais que geram uma falta de conexão no texto, cuja função, em relação ao leitor, é permitir sua entrada no texto para tecer considerações que supram tais espaços em branco, de modo a gerar maior conexão textual. Recuperando conceitos de Ingarden e de Iser, nos textos *L'oeuvre d'art littéraire*, de 1931, e *Der Akt des Lesens*, de 1976, respectivamente, Compagnon (2001, p.149) diz que essa incompletude é que caracteriza o texto literário, assim, embora a literatura exista nos textos e nas bibliotecas, é a partir da leitura que ela se concretiza, é a partir desse ato que ela se completa.

Chamamos a atenção para o verbo “completar”, pois ele habilita a idéia de leitor como co-autor do texto lido. Nesse processo de concretização da obra – a leitura – o leitor entra no texto para fazer as inferências necessárias, mas não é só o leitor que interfere no texto, o texto também se manifesta no leitor por meio das funções já mencionadas. Nessa troca, delineia-se uma interação entre leitor e texto, que permite a correlação entre esse enfoque de leitura literária com a leitura interacionista.

1.1.3 Leitor virtual x leitor real

Segundo Jouve (2002), a obra literária, ao chegar às mãos do receptor, não pertence mais ao seu contexto de origem. Para ser inteligível, então, ela cria um universo de referências apenas com o poder das palavras: “Dessa forma, antes de serem indivíduos concretos, emissor

e receptor deixam-se deduzir da escrita” (JOUVE, 2002, p. 35). E, por isso, na comunicação literária, há um desdobramento dessas duas instâncias. Concernente ao emissor, há uma distinção entre o sujeito produtor da obra – o autor – e a instância textual que assume a enunciação – o narrador. Em relação ao receptor, este é, ao mesmo tempo, o leitor real – de carne e osso, com traços psicológicos, sociológicos e culturais, que variam de um indivíduo para o outro – e uma figura abstrata postulada pelo narrador – o narratário –, já que todo texto, necessariamente, dirige-se a alguém.

Para definir as relações entre o leitor abstrato e o real, é preciso considerar o leitor abstrato como um papel proposto ao leitor real (JOUVE, 2002, p. 37). A recusa desse papel consiste no fechamento do livro, atitude decorrente de uma grande diferença entre o ponto de vista que o texto postula para seu leitor real e o ponto de vista desse leitor. Nessa perspectiva, para a leitura realizar-se, o leitor precisa submeter-se a uma imagem receptiva delineada pelo texto: momento, na leitura, em que o leitor virtual e o real se confundem. Essa “submissão” não caracteriza um leitor passivo, mas uma correspondência necessária entre texto e leitor, condição para a realização da leitura do texto.

Por ser pertinente ao desenvolvimento de estudos específicos, as diferentes linhas literárias de pesquisa trabalham ou com conceitos de leitor real ou com os de leitor virtual.

Jouve (2002, p. 14), retomando os postulados teóricos de Jauss, Iser, Eco e Picard, distingue quatro abordagens relativas ao leitor. Segundo a estética da recepção desenvolvida por Jauss no início dos anos 70 do século XX, o leitor é uma entidade coletiva; na teoria do leitor implícito de Iser, datada de 1976, e na abordagem semiótica de Eco, de 1979, o leitor faz parte da estrutura do texto, são denominados leitor implícito e modelo, respectivamente; para Picard, em *La lecture comme jeu*, de 1986, e *Lire le temps*, de 1989, o leitor é o indivíduo de carne e osso, chamado de leitor real. Enfoquemos o leitor de Jauss e o de Picard.

O conceito de leitor como entidade coletiva, desenvolvido por Jauss, explica Zilberman (1989, p. 49), recai sobre duas categorias: a categoria de horizonte de expectativa, constituída por códigos vigentes e pela soma de experiências sociais acumuladas; e a categoria de emancipação, compreendida como a finalidade e o efeito da arte no leitor, que o libera das percepções usuais e proporciona uma nova visão da realidade. Tal conceito vem recebendo inúmeras críticas devido à dissidência entre o discurso de Jauss e sua prática. Esse teórico proclama, como sua principal conquista, a reabilitação do papel do leitor para a concepção social, histórica e estética da literatura, todavia, na prática, ele trabalha com uma construção teórica de leitor.

Jouve (2002) comenta que Picard não acreditava na eficiência dos modelos abstratos, por isso, para dar conta da leitura efetiva de um texto literário, voltou sua atenção para o leitor real. Em sua teoria, o leitor real é o indivíduo pertencente à realidade histórica, que segura o livro em suas mãos. Segundo Jouve (2002, p.15), esse leitor “apreende o texto com sua inteligência, seus desejos, sua cultura, suas determinações sócio-históricas e seu inconsciente”. Caracterizado como uma “pessoa inteira”, tal leitor reage às solicitações psicológicas e à influência ideológica do texto.

O leitor real caracterizado como sujeito biopsicológico, ressalta Jouve (2002, p. 53), propicia meios para se analisar com precisão a experiência de leitura. Se o leitor abstrato permite o entendimento de como funciona a superfície do texto, o leitor entendido como indivíduo – suporte das reações psicológicas e pulsionais comuns a todo indivíduo – destaca o funcionamento mais profundo. Desse modo, dependendo do objetivo do pesquisador, justifica-se a opção da linha conceitual a ser seguida.

1.1.4 Uma teoria que valoriza o leitor: a Estética da Recepção

A teoria da recepção e a do efeito – princípios da Estética da Recepção – tiveram respectivamente seu início marcados na chamada escola de Constança/Alemanha, com os textos *A história da literatura como provocação*, de Hans Robert Jauss, publicado em 1967, e *A estrutura apelativa do texto*, de Wolfgang Iser, publicado em 1975. Esses dois estudiosos, embora precursores da Estética da Recepção, embrenharam-se por caminhos distintos: Jauss desenvolveu a teoria recepcional, operando com métodos histórico-sociológicos, e Iser, a teoria do efeito, utilizando-se de métodos teórico-textuais. Justamente por trabalharem em linhas paralelas, seus estudos têm caráter complementar. Conforme Zilberman (1989, p. 65), de um lado, encontra-se o efeito que é condicionado pela obra, portadora de orientações prévias e não mutáveis destinadas ao leitor; do outro lado, está a recepção, “condicionada pelo leitor, que contribui com suas vivências pessoais e códigos coletivos para dar vida à obra e dialogar com ela”.

A teoria recepcional de Jauss tem como critérios diretores a noção de literatura como forma de comunicação; o leitor enquanto entidade coletiva a quem o texto se dirige; a leitura como ato resultante de uma troca com o texto e a experiência estética como seu efeito no destinatário.

Segundo a ótica recepcional de Jauss (1994), a obra literária é uma instância mutável por oferecer aspectos diferenciados a leitores de cada época: “ela é, antes, como uma

partitura voltada para a ressonância sempre renovada da leitura, libertando o texto da matéria das palavras e conferindo-lhe existência atual” (JAUSS, 1994, p. 25). Por essa influência do leitor (indivíduo impregnado pelo seu meio sócio-histórico), na constituição de sentido do texto artístico, Jauss (1994) não acredita na autonomia absoluta do texto literário. A existência sempre renovada do texto literário é propiciada pelo seu caráter dialógico, o qual impele o leitor a realizar um trabalho de atualização textual no ato de ler. Pela leitura, portanto, a obra literária atualiza-se e mostra ser uma entidade viva e dinâmica.

Por sua especificidade mutável e comunicativa, o texto literário mostra-se liberador e emancipador. Esse perfil delinea-se num fruto paradoxal da leitura literária. Não obstante o leitor afaste-se, por um momento, do mundo real, adentrando no mundo ficcional, neste mundo possível, ele adquire novas experiências da realidade, sem, contudo, vivenciá-las na práxis de sua vida. Ou seja, embora a leitura literária libere o leitor das opressões e dilemas de seu cotidiano, ela “o obriga a uma nova percepção das coisas” (JAUSS, 1994, p. 52). Essa nova percepção é possível pelo horizonte de expectativa da literatura não só conservar as experiências vividas, “mas também antecipar possibilidades não concretizadas, expandir o espaço limitado do comportamento social rumo a novos desejos, pretensões e objetivos, abrindo, assim, novos caminhos para a experiência futura” (JAUSS, 1994, p. 52). Desse modo, em relação à literatura e sua ligação com a sociedade, para Jauss (1994, p. 53), a obra literária pré-forma a compreensão de mundo do leitor, que se acaba refletindo em seu comportamento social. Por essa posição, delinea-se um cunho social e formador da literatura explicado por Zilberman (1989, p. 50): a literatura, ao se comunicar com o leitor, transmite-lhe normas que constituem padrões de atuação, e o leitor tende a se identificar com tais normas e utilizá-las como modelo de atuação, já que, na recepção, há um envolvimento intelectual, sensorial e emotivo com a obra. Dessa forma, “a relação entre literatura e leitor pode atualizar-se tanto na esfera sensorial, como pressão para a percepção estética, quanto também na esfera ética, como desafio à reflexão moral” (JAUSS, 1994, p. 53).

Pela possibilidade de influenciar o destinatário, é que a função social da literatura concretiza-se. Entretanto, vale salientar que a literatura pode veicular normas ou criá-las. Ao veicular normas, reproduz padrões de conduta vigentes e os reforça – o que é comum da literatura “culinária” ou ligeira, nos termos de Jauss (1994, p. 32). Mesmo nessa condição, enfatiza Zilberman (1989, p. 50), ela ultrapassa a condição de reflexo do real. Por outro lado, ao criar normas, a literatura antecipa-se à sociedade, sendo inovadora ao romper com códigos vigentes. E, por caminhar à frente, caracteriza-se como emancipatória. Diante desses dois tipos de produção artística, podemos dizer que a literatura de qualidade não se dá pela sanção

do conhecido, mas sim, pela transgressão das expectativas sociais, o que delineia um leitor mais ativo e uma literatura com papel social emancipatório, em vez de reprodutor.

Segundo Jauss (1979b, p. 74), a leitura passiva – em que a leitura se reduz à percepção de microestruturas – nega, como fonte de prazer de leitura, sua atividade imaginante, experimentadora e doadora de significação. A leitura literária é uma atividade de comunicação e interação entre texto e leitor que tende a levar à concretização do efeito e significado do texto literário no leitor, causando, assim, a experiência estética. A experiência estética é, simultaneamente, prazer e conhecimento, já que não há prazer sem conhecimento nem o inverso: “a experiência primária de uma obra de arte realiza-se na sintonia com (*Einstellung auf*) seu efeito estético, i.e., na compreensão fruidora e na fruição compreensiva” (JAUSS, 1979a, p. 46).

A experiência estética é composta por três categorias básicas, a *poiesis*, a *aisthesis* e a *katharsis*. Essas atividades não apresentam distinção hierárquica, já que são autônomas, embora possam apresentar relações de seqüência. Conforme Jauss (1979b, p. 79), a *poiesis* corresponde ao prazer sentido pela obra que nós mesmos realizamos. A *aisthesis* refere-se ao conhecimento através da experiência e da percepção sensíveis, ou seja, representa “o conhecimento sensível, face à primazia do conhecimento conceitual” (JAUSS, 1979b, p. 80). Já a *katharsis* define-se como o “prazer dos afetos provocados pelo discurso ou pela poesia, capaz de conduzir o ouvinte e o espectador tanto à transformação de suas convicções, quanto à deliberação de sua psique” (JAUSS, 1979b, p. 80).

Dependendo do papel ocupado pelo indivíduo diante de um objeto estético, ele estará sujeito a uma das categorias. Entretanto, o mesmo sujeito pode mudar de posição, experimentando outra: diante da incompletude de um objeto estético, ele pode converter-se em co-criador, à medida que conclui a concretização de sua forma e significado, passando, com isso, da *aisthesis*, para a *poiesis*. Segundo Jauss (1979b, p. 82), essas três atividades têm que manter um caráter de prazer para a recepção da arte concretizar-se: “Em todas as relações entre as funções, a comunicação literária só conserva o caráter de uma experiência estética enquanto a atividade da *poiesis*, da *aisthesis* ou da *katharsis* mantiver o caráter de prazer”. E a partir disso, Jauss, considerando a questão sobre o puro prazer sensorial e a mera reflexão, explica os três tipos de leitores: o primeiro, deleita-se sem julgar, o terceiro julga sem deleitar-se e o intermediário julga deleitando-se e se deleita julgando, criando, assim, a obra de arte.

Diante dessas breves ponderações, enfatizamos que o diferencial da teoria da recepção de Jauss é o leitor, o processo de leitura ou a experiência estética sempre enfocados como

fundamentais para a interpretação do texto literário, entidade mutável, dialógica, liberadora e emancipatória, capaz de atuar no leitor e em seu meio social.

Essa concepção atualizada e as discussões até então trazidas dizem respeito à produção literária de um modo geral. Todavia, como veremos, no desenvolvimento dos tópicos seguintes, elas também atingem o recorte que compreende a literatura infanto-juvenil, um conjunto de textos que, devido a suas origens envoltas, entre outras circunstâncias, à educação das crianças, nem sempre é visto como arte pela crítica, autores ou público em geral.

1.2 UM PANORAMA DA EVOLUÇÃO DA LITERATURA PARA JOVENS

Lajolo e Zilberman, na obra *Literatura infantil brasileira: História & Histórias*, de 1984 (utilizamos um exemplar de 1991), situam as origens da literatura infantil europeia no final do século XVII com textos não destinados propriamente às crianças, como: as *Fábulas*, de La Fontaine, editadas entre 1668 e 1694; *As aventuras de Telêmaco*, de Fénelon, lançadas postumamente em 1717 e os *Contos da Mãe Gansa*, de Charles Perrault, cujo título de origem era *Histórias ou narrativas do tempo passado com moralidades*, publicado em 1697. O aparecimento da literatura infantil brasileira ocorreu no final do século XIX, mas foi só no século XX que os escritos sobressaíram-se.

Lajolo e Zilberman (1991) explicam que as características principais das obras infantis brasileiras do final do século XIX e início do XX eram o nacionalismo e o cunho pedagógico, justificados pela presença predominante de obras infantis estrangeiras. Esse cunho educativo e ideológico apresentava as seguintes marcas: patriotismo; exaltação da natureza e da paisagem; heroísmo; prescrição de virtudes como solidariedade, piedade, caridade; exortação ao trabalho, aos estudos, à obediência, à disciplina, à honestidade; dedicação à família; respeito aos mais velhos. Também caracterizavam os livros infantis: crianças modelares como protagonistas; aventura; conteúdos didáticos.

Entre traduções e adaptações de clássicos europeus, havia algumas criações brasileiras do final do século XIX, entre elas: *Contos infantis* (1886), de Júlia Lopes de Almeida e Adelina Lopes Vieira; *Contos pátrios* (1904), de Olavo Bilac e Coelho Neto; *Através do Brasil* (1910), de Olavo Bilac e Manuel Bonfim; *Saudade* (1919), de Tales de Andrade. Os textos folclóricos também estavam presentes na literatura infantil brasileira, mas, embora trouxessem culturas particulares, devido à finalidade educacional, eles sofriam alterações de cunho moral e/ou ideológico segundo um olhar elitista.

Da mesma forma que se primava por um modelo exemplar no plano temático, o fato repetia-se em relação à linguagem. A opção pelo português culto teve conseqüências negativas, como a descaracterização lingüística dos contos folclóricos devido à adaptação da linguagem; o impedimento da representação “realista” na fala de personagens infantis ou não-escolarizados; a incoerência no uso da linguagem culta por personagens que não a utilizariam normalmente. Entretanto, em 1920, Monteiro Lobato publicou *A menina do narizinho arrebitado* que, por seu caráter lúdico e questionador, promoveu uma ruptura na história da literatura infantil.

Essa fase dos anos 20 aos 30, Coelho (2000, p. 128) chama de “grande momento inaugural” devido à presença inovadora de Lobato na literatura infantil. Contudo, segundo a autora, esse momento de escritos inovadores não se estendeu muito, porque os aparentes seguidores de Lobato, com técnicas novas de escrita, reforçavam valores conservadores, em vez de se apropriarem da inventividade e do ludismo, os grandes diferenciais da obra do mestre. Mesmo com técnicas novas em moldes tradicionais, conforme Lajolo e Zilberman (1991), entre 1920 e 1945, a publicação para crianças tomou corpo.

Lajolo e Zilberman (1991) ressaltam que, no período dos anos 40, poucos foram os escritores que lançaram apenas uma obra, o que gerou uma grande quantidade de livros com temas e personagens repetidos; cada veio era explorado até a exaustão, facilitando, com isso, a profissionalização de tal atividade. Nos anos 50, as autoras contam que houve uma modificação nos motivos: entraram em voga a ficção histórica e as biografias; havia um predomínio de histórias com cenários de florestas ou de campos. A tendência da ficção, nessa década, era desnacionalizar-se, já que procurava a equiparação com as artes internacionais. Segundo Coelho (2000, p. 128), essa fase dos anos 50 aos 60, observada como um conjunto, “aparece como uma espécie de preparação de terreno para o *boom* dos anos 70”.

Mesmo estando em período de industrialização e modernização, a literatura infantil voltou a situar seus heróis em sítios e fazendas, mas não como lugar de trabalho, mas como lugar de escape. Cenário de episódios inusitados, a estadia dos personagens não seria permanente, no fim das férias / final de semana / feriado, voltariam à cidade. Essa postura escapista adotada pelos autores, explicam Lajolo e Zilberman (1991), fortaleceu o gênero infantil junto ao público e aos investidores. Por meio de concessões e contradições, continuam as autoras, os textos infantis, entre as décadas de 40 e 60, eram claramente comprometidos com a ideologia em voga: eles encobriam a realidade e disseminavam os valores que a endossavam. Em sintonia a essas palavras, está Coelho (2000, p. 128), quando diz que, nos anos 50, a literatura infantil estava fortemente atrelada às intenções de reformas educacionais

em curso, cujo panorama histórico era o Estado Novo getuliano. Salvas as raras exceções, os livros infantis configuravam uma leitura didática.

A partir dos anos de 1960, continuam Lajolo e Zilberman (1991), aumentava a necessidade de produção industrial que estava vinculada ao processo de leitura; independente da qualidade, havia a garantia do consumo. Com isso, houve um aumento na produção por séries, obras que repetem, ao longo de vários títulos, modelos, personagens e cenários.

A partir da década de 70, várias obras ocuparam-se com questões e situações até então evitadas na literatura infantil: a separação conjugal, o extermínio dos índios, o amadurecimento sexual de meninos e meninas, a repressão social, o preconceito racial, a marginalização dos velhos. Nesse período, ocorre o fortalecimento da história policial e de ficção científica destinadas ao público jovem, resultante do aumento do mercado jovem, bem como da importação de produtos culturais norte-americanos e do relativo interesse escolar frente aos livros não formativos. Assim, Coelho (2000, p. 130) situa, nos finais dos anos 70, o fim da hibernação da liberdade criadora estabelecida no período pós-Lobato. Em virtude da alteração de algumas concepções – o homem passa a ser entendido como “ser histórico e criador de cultura”; a palavra é vista como “poder nomeador” do Real; o saber ou o conhecimento são entendidos como “prática da liberdade”; o espírito questionador, irreverente, lúdico e bem-humorado passa a ser valorizado – as novas obras insurgiram no descompromisso pedagógico e no amplo compromisso com a criatividade, a consciência da linguagem e a consciência crítica.

Nessa atmosfera inspiradora, acrescentam Lajolo e Zilberman (1991), o visual das obras mudou, houve inovação quanto ao aspecto gráfico, fazendo com que a ilustração não fosse apenas adorno, mas constituinte importante para o alcance do sentido do fato narrado. Por exemplo: *Chapeuzinho Amarelo* (1979), de Chico Buarque, livro editado pela Berlindis & Vertecchia. O componente “narrador” também sofreu alterações, os livros de Clarice Lispector – *A vida íntima de Laura* (1974), *O mistério do coelho pensante* (1967), *A mulher que matou os peixes* (1968), *Quase verdade* (1978) –, por exemplo, trouxeram a perplexidade e a insegurança do narrador moderno para a literatura infantil brasileira.

Sob o critério da intencionalidade dos textos, Coelho (1997⁹, p. 133) divide as obras juvenis dos anos 60/70 até os anos de 1990 (que apresentam valor literário original, as obras criativas) em duas áreas: a do questionamento e a da representação. As obras pertencentes à primeira área são as consideradas inovadoras, elas questionam o mundo e instigam os leitores

⁹ 1ª edição pela Quíron/Global: 1981.

a transformá-lo; as pertencentes à segunda, são as continuadoras, as quais representam o mundo e mostram caminhos que devem ou não ser seguidos, tendo em vista uma vida mais plena e justa. Para a autora, ambas as diretrizes cumprem um papel importante e complementar no processo de evolução que vivemos e, no qual, tradição e inovação se defrontam. Ademais, as obras das duas áreas têm como objetivo primeiro proporcionar prazer ao leitor, diverti-lo, emocioná-lo ou envolvê-lo em experiências estimulantes e desafiadoras.

Mesmo em torno de tantas mudanças, Lajolo e Zilberman (1991) não deixam de enfatizar que a divulgação de valores tradicionais (como a pátria, os heróis nacionais e os conteúdos escolares mais ortodoxos) foi subjugada por outros valores. Valores compromissados à modernidade e supostamente mais libertadores, o que mostra a permanência da preocupação educativa da literatura infantil, preocupação essa remanescente de suas origens.

1.2.1 Literatura infantil, infanto-juvenil ou juvenil?

A busca por um conceito de literatura infantil é tão árdua quanto a busca por um conceito de literatura. Para penetrar nessa atmosfera instigante, este item traz algumas concepções e critérios valorativos aplicados aos textos para jovens; tais argumentos procuram evidenciar que a literatura infantil é, por mérito, literatura, possuindo, dessa forma, produções de alta e baixa expressão artística, dependendo dos critérios de julgamento. Os posicionamentos, entretanto, têm uma base comum, a origem dessa literatura e o público a que se destina, os não-adultos (crianças, pré-adolescentes e adolescentes).

Ao iniciar a obra *Literatura infantil: teoria, análise, didática* (1997, p. 6), Nelly Novaes Coelho já aponta obstáculos ao se tentar nominar a literatura para não-adultos. Embora se utilize da expressão literatura infantil para facilitar a exposição das idéias, ela esclarece que entende por livros infantis aqueles destinados a crianças até 9/10 anos de idade; por livros infanto-juvenis, os destinados a pré-adolescentes de 10/11 anos a 13/14 anos e, por livros juvenis, os indicados a adolescentes a partir dos 14 ou 15 anos. Outros autores citados neste item também se utilizaram da expressão literatura infantil em sentido amplo.

Conforme Coelho (1997), em essência, a literatura infantil é a mesma da não-infantil, as diferenças observáveis originam-se em função da natureza do receptor.

Em seus primórdios, a literatura infantil estava ligada à diversão e ao aprendizado de seu público-alvo: a criança, entendida como um “adulto em miniatura”. Para proporcionar leituras adequadas ao nível de compreensão e interesse desse público, algumas obras para

adultos foram adaptadas aos pequenos, tendo seu valor intrínseco reduzido. Mesmo assim, a função de seduzir o jovem leitor e de levá-lo a experimentar outras experiências era alcançada. Nesse contexto, o livro infantil era um gênero secundário, visto pelo adulto como algo pueril (comparado ao brinquedo) e/ou útil (para o aprendizado ou para aquietar a criança) (COELHO, 1997, p. 26).

Essa visão limitada sofreu alterações, no século XVIII, com os estudos da Psicologia Experimental que chamavam a atenção para os estágios de desenvolvimento do homem (desde a infância até a adolescência) e para a importância desses estágios para a evolução e formação da personalidade do futuro adulto. A partir de então, a criança passou a ser vista como um indivíduo diferenciado, portador de necessidades e interesses próprios. Em face dessa mudança na concepção de criança, a própria produção literária para a infância modificou-se, já que precisava adequar-se, com autenticidade, aos seus destinatários. Assim, Coelho (1997, p. 27) ressalta que a valorização da literatura infantil enquanto “fenômeno significativo e de amplo alcance na formação das mentes infantis e juvenis, bem como dentro da vida cultural das Sociedades, é conquista recente”. Se, por um lado, o alcance da literatura infantil enquanto fenômeno de transformação íntima e de transformação cultural é indiscutível, por outro, os teóricos e escritores dividem-se ao tratar da natureza da literatura infantil, cujo debate recai sobre a dúvida de tal fenômeno pertencer à arte literária ou à área pedagógica.

Para Coelho (1997, p. 42), as obras infantis pertencem simultaneamente às duas áreas. Ao ser pensada como objeto que “provoca emoções, dá prazer ou diverte e, acima de tudo, ‘modifica’ a consciência-de-mundo de seu leitor, a Literatura Infantil é Arte. Por outro lado, como ‘instrumento’ manipulado por uma intenção ‘educativa’, ela se inscreve na área da Pedagogia”. Entre os extremos, há uma produção variada de textos em que convivem as intenções de divertir e as de ensinar, mas em dosagens diferentes, o que propicia que seja literatura infantil tanto contos de fadas, fábulas, lendas etc., quanto biografias romanceadas, romances históricos, literatura documental ou informativa. Segundo a autora, a produção infantil de boa qualidade é aquela que diverte, dá prazer e emociona, ao mesmo tempo, que “ensina modos novos de ver o mundo, de viver, pensar, reagir, criar... E principalmente se mostra consciente de que é pela invenção da linguagem que essa intencionalidade básica é atingida” (COELHO, 1997, p. 44).

Coelho (1997, p. 8) deixa bem claro que, literatura infantil é, antes de mais nada, literatura: “um *fenômeno de linguagem* plasmado por uma *experiência vital/cultural* direta ou indiretamente ligada a determinado contexto social” (grifos da autora). É um fenômeno de

expressão, uma linguagem específica que expressa a experiência do autor e provoca outra no leitor (COELHO, 1997, p. 35). Ainda acrescenta que literatura é arte, um fenômeno de criatividade que, pela palavra, representa o mundo, o homem, a vida, fundindo sonhos e vida prática; imaginário e real. E esse *status* de arte torna as relações de aprendizagem e vivência entre literatura e leitor fundamentais para a formação integral desse leitor – propiciada pela harmonia dinâmica do encontro entre eu, outro e mundo.

Na especificidade do *corpus* da literatura infantil, Coelho (1997, p. 27) entende o livro infantil como forma de comunicação entre um autor adulto – rico em experiências do real – e um destinatário não-adulto – indivíduo que carece de experiências. Nessa assimetria entre emissor e destinatário, o ato de leitura literária é visto como ato de aprendizagem. Essa visão da leitura literária ainda é intensificada pelo fato de o público da literatura infantil estar numa fase caracterizada pela aprendizagem. Nesse período, as mensagens de livros e de outros veículos destinadas a esse público apresentam uma vocação pedagógica, por isso, a autora critica o radicalismo dos que são contra o lado pedagógico da literatura infantil em defesa do puro “entretenimento” que a literatura pode trazer. Como ato criador, enfatiza Coelho (1997), o texto literário não apresenta essa dicotomia, pois a face pedagógica e a de entretenimento estão amalgamadas. Mesmo assim, considerando a realidade atual pressionada pela imagem, pela velocidade e marcada pela superficialidade dos contatos humanos, Coelho (1997, p. 28) defende que a literatura em geral “precisa urgentemente ser descoberta, *muito menos como mero entretenimento* [...], e muito mais como uma aventura espiritual que engaje o *eu* em uma experiência rica de Vida, Inteligência e Emoções” (grifos da autora).

Para Regina Zilberman (1982¹⁰, p. 12), a importância e o valor da literatura infantil devem ser tratados a partir da qualidade estética de suas obras, ou seja, do mesmo modo como os textos literários em geral. É a esse enfoque estético que cumpre presidir a abordagem da obra infantil, “porque somente a realização literariamente válida rompe os compromissos (que estão na gênese histórica da produção infantil) com a pedagogia e, sobretudo, com a doutrinação”. Essa postura não significa um desejo pelo distanciamento entre escola e literatura infantil, mas um outro enfoque. A autora entende a literatura para jovens como um agente de conhecimento, por propiciar questionamentos de valores em circulação na sociedade, desse modo, sua utilização em aulas e em outros espaços desencadeia a ampliação dos horizontes cognitivos do leitor. Assim, a autora reconhece uma função formativa da

¹⁰ 1ª edição: 1981.

literatura, mas fica evidente que esse reconhecimento decorre da ausência de intenções pedagogizantes no texto literário.

Segundo Zilberman (1982, p. 22), a literatura sintetiza, através de recursos da ficção, uma realidade que tem pontos de identificação com o cotidiano do leitor, o que permite que, por mais acentuada que seja a fantasia criada pelo autor ou mais incomum o recurso do espaço e do tempo utilizado na construção da obra, “ela continua a se comunicar com seu destinatário atual, porque ainda fala de seu mundo, com suas dificuldades e soluções, ajudando-o, pois, a conhecê-lo melhor”. E essa sobrevivência do texto, mediante a identificação com o leitor, continua Zilberman (1982, p. 23), é resultante de seu aspecto inovador, o ponto de partida para uma visão renovada da realidade, “atraindo seu beneficiário (o leitor) para o mundo com o qual convivia diariamente, mas que desconhecia”. Notamos que essa função formativa não se vincula à pedagogia nem a pressupostos morais, mas ao estético, o que está em sintonia com a ênfase da autora na literatura infantil como arte literária, *status* assegurado quando a obra rompe com o normativo, o pedagógico, o olhar adulto, e, através do aspecto inovador, proporciona experiências até então desconhecidas a seus leitores, que culminam num olhar distanciado e inquiridor em relação à sociedade. Em síntese, conforme Zilberman (1982, p. 61), para ser literatura, a literatura infantil “deverá ser interrogadora das normas em circulação, impulsionando seu leitor a uma postura crítica perante a realidade e dando margem à efetivação dos propósitos da leitura enquanto habilidade humana”. Caso não se integre a esse projeto desafiador, transformar-se-á em mero objeto pedagógico, repassando ao jovem leitor convenções instituídas.

Para conceituar literatura infantil, Jesualdo Sosa (1982¹¹, p. 19) considera a faculdade de abstração em desenvolvimento da criança e suas opções literárias. Para esse estudioso, atendendo às necessidades da infância/adolescência, a literatura lida pela criança evita a abstração em favor do drama, da movimentação dos personagens e das experiências populares, por meio da utilização das mais elevadas formas de expressão e com inegável elevação do pensamento, palavras que nos remetem a uma avaliação estética da literatura infantil e à conseqüente negação de uma leitura literária facilitada, escalonada, a ponto de aborrecer o leitor e eliminar-lhe o interesse. Tendo em vista os leitores jovens, Sosa (1982, p. 19-20) afirma a existência de dois conjuntos de obra literária: o conjunto das obras dirigidas à criança e absorvida por ela, e o das obras que interessam à criança, nas quais ela apenas penetra. Aquelas, embora apresentem léxico especial, atendam às características psíquicas e

¹¹ 1ª edição em português: 1978.

respondam a exigências intelectuais e espirituais de seu público, nem sempre lhe interessam. Essa leitura a serviço da criança, para Sosa (1982, p. 31), na melhor das hipóteses, é um livro escolar, um instrumento de trabalho; mas, quando má literatura, torna-se um empecilho à iniciativa do pensamento infantil.

Por outro lado, as obras adotadas pelas crianças, mesmo sem dirigir-se especialmente a elas, interessam-lhes mais que as outras, pois permitem a penetrabilidade do leitor em seu mundo, possibilitando medir seu esforço e suas capacidades aquisitivas. Essa leitura exige maior esforço do leitor, pois rompe com a limitação do conhecido e o transporta a mundos de mais alto esforço mental e sensitivo, acrescentando novos conhecimentos, experiências, além de ampliar-lhe o campo imaginativo e multiplicar suas imagens (SOSA, 1982, p. 33). Desse modo, para Sosa (1982, p. 33), a literatura de conteúdo cultural é a literatura penetrável, aquela que “interessará vivamente à criança porque a faz superar-se; porque não lhe detém, como uma barreira, em momento algum, a evolução mental, o jogo de seu pensamento, e porque lhe assegura sempre um mínimo de novos conhecimentos ou prazeres, que presente”.

Em *Contracorrente* (1999), Ana Maria Machado também se mostra partidária dessa divisão exposta por Sosa (1982). Para ela, a literatura infantil é a que abarca livros lidos “também” por crianças. Assim, o adjetivo “infantil” não limita o substantivo que acompanha, mas o amplia, porque o faz abranger um campo mais vasto. Nessa perspectiva, a literatura infantil não diz respeito a livros para crianças: “Tem a ver com literatura, arte da palavra, beleza, ambigüidade, polissemia, qualidade de texto, aquilo que Roman Jakobson chamou de função poética da linguagem [...]” (MACHADO, 1999, p. 13).

Há autores que, embora demonstrem grandes reservas quanto à literatura infantil, reconhecem a força literária em espécies textuais específicas desse conjunto literário; é o caso de Jacqueline Held (1980), que propaga a importância da literatura fantástica para o desenvolvimento cognitivo da criança, e de Bruno Bettelheim (1996)¹², que resgatou uma visão psicanalítica dos contos de fadas.

Segundo Held (1980, p. 229), embora apresente certa especificidade decorrente de seu público, a literatura infantil é literatura autêntica. O texto literário infantil, portanto, apresenta mensagem intelectual, valor estético, significações múltiplas de um mesmo elemento e possibilidades de variações na interpretação individual, tal qual um texto de valor artístico para adultos. Com tais características que entram em ação no ato de leitura, culminando em efeitos no leitor, Held (1980, p. 226) reconhece a literatura como “educadora indireta”. Tais

¹² 1ª edição em português: 1978.

efeitos no leitor acontecem em longo prazo, porque “são efeitos de educação global, fermentos secretos que agem indissociavelmente sobre a sensibilidade, sobre a imaginação, sobre o intelecto” (HELD, 1980, p. 226). Para essa autora (1980, p. 30), o conto fantástico deveria ser mais valorizado, devido a sua força literária: é suscetível de várias leituras, pode ser compreendido, sentido, vivido em vários planos; é um convite a uma “leitura aberta” ou a leituras sucessivas e múltiplas. Além disso, conclui a autora (1980, p. 234), esse tipo de literatura rompe com clichês e estereótipos, visto que se trata de re-criação capaz de desbloquear e alimentar o imaginário do leitor. Diante de todas as potencialidades dos contos fantásticos, a autora chama de “pseudo-literatura simplista e moralizante” as obras imediatamente acessíveis e claras ao leitor mirim, a ponto de subjugar sua inteligência. São obras escritas para edificá-lo e instruí-lo, no sentido mais estreito e limitativo dessas palavras, já que decorrente do discurso moral e/ou intelectual a que se submetem.

Por sua vez, sob um enfoque psicanalítico, Bettelheim (1996) apresenta certa reserva em relação à literatura infantil em geral. Segundo o autor (1996, p. 12), o impacto dos pais e a herança cultural são as principais instâncias que promovem a capacidade da criança de encontrar sentido na vida; e a literatura é que melhor canaliza esta última. O problema decorre de parte das obras destinadas à criança não conseguir estimular nem alimentar os recursos de que ela necessita para lidar com seus problemas interiores. Embora a literatura infantil tente divertir e/ou informar, inúmeras obras são muito superficiais em substância, ofertando pouco significado. O leitor mirim, com esse material, sai logrado da leitura, pois não ganha da literatura o que era esperado dela: “acesso ao significado mais profundo e àquilo que é significativo para ela neste estágio de desenvolvimento” (BETTELHEIM, 1996, p. 13). O autor acrescenta que, para prender a atenção da criança, o texto precisa entretê-la e despertar sua curiosidade; porém, para enriquecer sua vida, ele deve estimular sua imaginação. Para isso, concomitantemente, a obra precisa relacionar-se com todos os aspectos da personalidade do jovem leitor, sem menosprezá-lo, mas promovendo a confiança em si mesmo e em seu futuro. Para Bettelheim (1996, p. 13), com raras exceções, esses méritos pertencem aos contos de fadas folclóricos; eles pouco ensinam sobre as condições específicas da vida na moderna sociedade de massa, “mas através deles pode-se aprender mais sobre os problemas interiores humanos, e sobre as soluções corretas para seus predicamentos em qualquer sociedade, do que com qualquer outro tipo de estória dentro de uma compreensão infantil”.

De acordo com os posicionamentos levantados, embora haja diferenças entre as concepções dos autores, há um consenso de que literatura infantil é arte, e, como tal, tem efeitos cognitivos altamente benéficos no contato com seu receptor, seja ele criança ou adulto.

1.2.2 A literatura juvenil: algumas recorrências

Embora os autores em geral utilizem a expressão literatura infantil em sentido amplo, como já mencionado, há aqueles que, afinando algum aspecto em seus estudos, distinguem a literatura infantil da juvenil.

A literatura juvenil, conforme Souza (2001), é composta por livros destinados a adolescentes – mais especificamente alunos, já que o mercado escolar representa parcela significativa em relação à venda desses livros. Souza (2001, p. 15) observa que esse público-alvo pode ter caráter duplo e se referir também ao professor, mediador que faz a indicação de leituras para os alunos, impulsionando, com isso, o mercado livreiro. Colomer (2003¹³, p. 164) também fala sobre esse estado ambivalente do destinatário, mas não determina a posição ocupada pelo adulto – professor, pais – na escala social, mas enfatiza que a produção para jovens precisa da sanção dos adultos quanto à conveniência educativa e a compreensibilidade do texto.

Os livros catalogados como literatura juvenil apresentam certas peculiaridades principalmente relativas ao enredo, aos personagens e à linguagem, cujas análises evidenciam acentuada preocupação com o destinatário.

Além dessas características do próprio enredo, o objeto concreto “livro juvenil”, em sua apresentação, também recorre a traços peculiares que sugerem uma leitura fácil. Entre eles, Souza (2001) destaca: o texto da contracapa ou da orelha chamam a atenção para a trama e seus personagens; as capas são sugestivas; as narrativas mostram-se curtas; os capítulos também são curtos, com títulos que revelam a seqüência do enredo; as letras são maiores que as dos livros para adultos; normalmente apresentam ilustrações em branco-e-preto.

Quanto à seqüência narrativa, esta nem sempre mostra-se linear, mas entremeada pelo retrospecto ou *flashback* (COELHO, 1997, p. 135).

Khéde (1983, p. 16) afirma que os livros de literatura juvenil trazem, invariavelmente, muita aventura, já que esse assunto atrai os jovens, independente de seu nível socioeconômico. As narrativas aventurescas normalmente apresentam em sua trama: viagem; traição/vingança; prisão/fuga. Esses elementos proporcionam uma grande movimentação entre personagens e cenários, envolvendo o jovem leitor e seu imaginário, ao apresentar lugares exóticos e variados em relação a seu cotidiano. Essa característica dos livros de aventura é muito propícia ao público jovem, que tem necessidade de agitação, devido à fase

¹³ 1ª edição em português: 2002.

em que vive. Zilberman (1982, p. 28) posiciona como tipos derivados da história de aventuras o relato policial e a ficção científica.

Coelho (1997, p. 35) salienta que as origens da literatura infantil/juvenil são marcadas por textos destinados a adultos. Ao tratar especificamente das obras juvenis, Souza (2001, p.30) chama a atenção para a importância de *Robinson Crusoe* (1719), de Daniel Defoe, para o desenvolvimento dessa literatura para jovens que hoje temos. Dessa obra de aventura, devido à grande aceitação por parte do público, foram feitas inúmeras traduções e adaptações para todo o mundo; além de inspirar muitas outras obras consideradas clássicos de aventura hoje, tais como: *A ilha de coral* (1857), de Ballantyne; *A ilha misteriosa* (1874), de Júlio Verne; *A ilha do tesouro* (1882), de Stenvenson. Souza (2001) ainda aponta que, enquanto *Robinson Crusoe* destinado a adultos é considerado um dos pioneiros do romance, as suas adaptações são consideradas modelares da literatura juvenil que se fundava. Por esse acontecimento histórico, evidencia-se que “o livro que as crianças e os jovens lêem *deve*, então, ser adaptado ao espírito infantil e ao juvenil” (Souza, 2001, p. 31 – destaque da autora).

Nas obras catalogadas como literatura juvenil, há uma acentuada preocupação com a temática a ser desenvolvida. Normalmente é propagada a recompensa a atitudes positivas realizadas pelos personagens e a punição para as atitudes negativas. Após o desenrolar de toda a trama, de toda a confusão, o final é feliz: os vilões são punidos e os heróis exaltados ou reconhecidos. Em relação às soluções encontradas para os problemas projetados na trama, Coelho (1997, p. 135) ressalta que não são mostradas como únicas: “O desenvolvimento e conclusão da estória procuram muito mais *propor problemas ou situações* a serem solucionadas de vários modos, do que *oferecer respostas ou soluções* ‘fechadas’ ou absolutas” (destaques da autora).

Souza (2001, p. 154) afirma que, mesmo havendo, no enredo, acontecimentos fortes como assassinatos, na literatura juvenil, até o final da obra, a história é conduzida novamente para a trilha do *bem*, para ficar identificada com a lei e com os bons costumes.

Os livros de literatura juvenil não carregam a responsabilidade de trazer uma literatura realista. Com a intenção de educar e entreter, os livros juvenis em geral não são tão duros quanto a vida é. Conforme Souza (2001, p. 167), “os livros do *realismo com tom de amargor* perdem (e muito) para a voga das aventuras policiais, trabalhadas para que os virtuais leitores (os jovens) se identifiquem com as personagens detetives”. Por isso, a utilização, nos enredos, de personagens principais sem possibilidades de vitória é mais rareada.

Em livros juvenis, é comum aparecerem grupos de adolescentes como protagonistas – muitas vezes escolares – dos quais todos os integrantes são igualmente importantes mesmo

havendo algum líder entre eles. Acontecimento que pode disseminar o espírito democrático através do trabalho em equipe que aparece nos enredos, como expõe Souza (2001, p. 21). Coelho (1997, p. 136) ressalva que, na utilização de personagem-individualidade não integrada em grupo, este normalmente é do tipo questionador e não assume “dimensão de superioridade”, própria aos personagens individuais, como é o caso do personagem super-homem.

Para Souza (2001, p. 170) – conforme a denominação da epígrafe de *Bem-vindos ao Rio*, de Marcos Rey – há dois tipos de personagens bem distintos que caracterizam os protagonistas dos livros de literatura juvenil: os predestinados a vencer (pertencentes ao *mundo de cima*) e os predestinados a perder (pertencentes ao *mundo de baixo*). Com essa distinção, as obras apresentam, conforme Souza (2001, p. 35):

[...] uma espécie de fronteira entre dois universos juvenis diferentes: o dos protagonistas pensados como heróis vencedores e o dos predestinados a perder. Esses universos, ao se fazerem perceptíveis na aventura vivida pelas personagens/jovens protagonistas das ações, parecem delinear o perfil dos virtuais leitores juvenis: os considerados predestinados a vencer (personagens de livros catalogados como juvenis).

As obras da literatura juvenil, ainda com Souza (2001), caracterizam-se como livros de formação; portanto, no enredo, fazer uma classe de foras-da-lei de heróis, por exemplo, seria comprometedor. Se um personagem não aceito como “digno de imitação” pela sociedade for personagem principal, suas alegrias e conquistas (pequenas ou grandes contravenções) podem ser também ‘festejadas’ pelo leitor no processo de identificação entre este e o herói.

Coelho (1997, p. 137) tem uma visão menos maniqueísta dos personagens de livros infantis/juvenis dos anos de 1960/1970 até os anos de 1990. Para ela, embora a lição-de-vida ainda esteja presente de maneira latente ou patente, a exemplaridade em relação aos personagens não tem mais aquela intenção pedagógica de outrora. A construção do personagem ficou mais complexa, devido ao uso mais equilibrado das forças interiores (positiva e negativa) para atribuir uma ambigüidade natural dos homens aos personagens ficcionais. Através de tal ambigüidade, os personagens ficam mais realistas e podem “revelar as forças polares ou contraditórias, inerente à condição humana”.

Quanto ao narrador, este se mostra, conforme Coelho (1997, p. 136), cada vez mais familiar e consciente da presença do leitor, o que é evidenciado quando o narrador se dirige a esse leitor por meio de um “tu” ou de um “você”. Essa atenção para com o destinatário, além

de mostrar o desejo de comunicação imanente a todo ato literário ou lingüístico, também revela a consciência da importância do leitor para o alcance da “mensagem” do texto.

Evidenciando mais uma vez, uma preocupação com o destinatário, na literatura juvenil, a linguagem é bastante característica, sendo utilizadas gírias e expressões comuns entre jovens. Mesmo em diálogos entre garotos ou garotas, segundo Souza (2001, p. 132), comentários relativos à sexualidade são bem distintos, raramente são utilizados termos vulgares.

Souza (2001, p. 191) ressalta que, atualmente, as editoras estão aumentando o repertório dos livros catalogados como literatura juvenil com obras que não foram escritas especialmente para jovens. Exemplo disso são as coletâneas de crônicas, contos, novelas selecionadas da literatura em geral. Ademais, observa-se um retorno às adaptações de clássicos, com resultados de boa qualidade.

1.3 A LITERATURA NO CONTEXTO ESCOLAR

Os textos literários não foram criados para serem objetos de estudo, dissecação e análise, eles existem para serem lidos e essa atividade de leitura costuma ser individual e isolada quando realizada em uma realidade não escolar. Ao acontecer na escola, porém, a leitura literária sofre algumas mudanças: nem sempre é individual, raramente ocorre pelo prazer de ler e, com frequência, há alguma verificação posterior.

No contexto escolar, discute Soares (2001¹⁴, p. 24), a leitura do livro literário, seja ele indicado pelo professor ou escolhido pelo aluno, dificilmente “será aquele ‘ler para ler’ que caracteriza essencialmente a leitura por lazer, por prazer, que se faz fora das paredes da escola, *se se quer fazer e quando se quer fazer*”. Isso porque a obra literária, embora arte, ao ser manuseada no espaço escolar, um contexto específico organizado por procedimentos formalizados, ganha um novo estatuto, o de objeto de estudo.

Soares (2001) explica que os termos “escolarização” e “escolarizado”, quando relacionado a conhecimentos, saberes e produções culturais têm sentido pejorativo, enquanto que expressões como “criança escolarizada” ou “escolarização da criança” carregam uma conotação positiva. Para a autora, essa discrepância é infundada, visto que:

Não há como ter escola sem ter escolarização de conhecimentos, saberes, artes: o surgimento da escola está indissociavelmente ligado à constituição de “saberes

¹⁴ 1ª edição: 1999.

escolares”; que se corporificam e se formalizam em currículos, matérias e disciplinas, programas, metodologias, tudo isso exigido pela invenção, responsável pela criação da escola, de um *espaço* de ensino e de um *tempo* de aprendizagem (SOARES, 2001, p. 20). (grifo da autora).

Desse modo, é próprio das escolas que o fluxo das tarefas e das ações seja ordenado por meio de procedimentos formalizados de ensino e da organização dos alunos em categorias – idade, grau, série, tipo de problema, etc. :

É a esse *inevitável* processo – ordenação de tarefas e ações, procedimentos formalizados de ensino, tratamento peculiar dos saberes pela seleção, e conseqüente exclusão, de conteúdos, pela ordenação e seqüenciação desses conteúdos, pelo modo de ensinar e de fazer aprender esses conteúdos – é a esse processo que se chama *escolarização*, processo *inevitável*, porque é da essência mesma da escola, é o processo que a institui e que a constitui (SOARES, 2001, p. 21).

Nessa perspectiva, evidencia-se a inadequação do caráter depreciativo de expressões como “literatura escolarizada”, já que inevitável, devido a seu uso no contexto escolar requerer uma didatização ou pedagogização para seu manuseio. Didatização que impõe um compromisso entre aluno, livro e escola e que prevê algum tipo de comprovação da leitura. Uma leitura literária realizada na ou para a escola sempre está atrelada a alguma espécie de avaliação menos ou mais formal.

A questão a ser debatida, segundo Soares (2001), não é a “escolarização da literatura”, mas a escolarização inadequada, errônea ou imprópria da literatura. Essa apropriação negativa efetuada pela escola é resultante de uma deturpação, falsificação e distorção do texto literário pela sua didatização ou pedagogização irrefletida, cujas conseqüências são a desfiguração, a desvirtuação e o falseamento do texto literário, além do afastamento do aluno-leitor das práticas de leitura literária. Enquanto que a escolarização adequada seria aquela que “conduzisse eficazmente às práticas de leitura literária que ocorrem no contexto social e às atitudes e valores próprios do ideal de leitor que se quer formar” (SOARES, 2001, p. 47).

Walty (2001¹⁵, p. 51-52) enfatiza que “não é a escola que mata a literatura, mas o excesso de didatismo, a burocracia do ensino acoplado a regras preestabelecidas, a normas rígidas e castradoras”. Para que o didatismo não deturpe a obra literária, esta não deve servir de pretexto para desenvolvimento de atividades alheias a sua produção de sentido, enquanto espaço de interlocução entre os sujeitos envolvidos na leitura.

¹⁵ 1ª edição: 1999.

1.3.1 Podemos ensinar literatura?

Embora a literatura não tenha sido criada para ser ensinada, ela pode sê-lo, defende Ceia (1999), segundo o qual os problemas que levam à formulação dessa questão são de outra ordem, dizem respeito a *como* e *o que* ensinar.

Numa perspectiva de pedagogia reflexiva – que acredita que seja a reflexão sobre a literatura que ensina – a didática tem um papel fundamental: permitir ao aluno um contato mais agradável com o texto; isso será possível a partir do desenvolvimento de técnicas que propiciem o conhecimento do texto literário e a partir da experimentação das diversas formas de abordagem textual. Com isso, ensinar literatura está mais ligado a criar condições de acesso ao seu conhecimento que a transmiti-lo.

Ceia (1999) afirma que todo texto literário possui sua personalidade (elementos que o distinguem dos outros), além de não haver dois textos iguais, dois autores iguais, dois textos do mesmo autor iguais, dois leitores iguais, também não há duas leituras iguais. Então, se o professor quiser transmitir o sentido de um texto, na verdade, ele transmitirá *seu* próprio sentido, *sua* própria leitura, não instrumentalizando o aluno para uma leitura futura mais independente, justamente o tipo de leitura que propiciaria a transformação do aluno em um leitor que, além de ler criticamente, leria sempre.

Zilberman (1990a, p. 18) enfatiza que o papel do ensino da literatura é formar o leitor, não apenas difundir um patrimônio já constituído e consagrado. E para isso, a concepção de leitura literária não pode ser o mero resultado satisfatório de uma decodificação do texto escrito, mas a leitura literária precisa ser vista “como atividade propiciadora de uma experiência única com o texto literário”. O texto artístico concilia duas instâncias, a linguagem verbal e a fantasia do autor. Se a relação entre tais instâncias não for apreendida, a recepção da literatura por seus leitores sofrerá perdas, o que é de lastimar, ao recordarmos os efeitos imanescentes da literatura no leitor, sejam eles: acionar a fantasia e provocar um posicionamento intelectual no leitor.

Sem dúvida que a literatura é uma potencialidade de qualidades, propriedades e recursos da língua em seu grau máximo, que implica na sua consideração como instrumento privilegiado para desenvolver as habilidades expressivas e compreensivas que a escola deve melhorar em seus alunos. Mas seus benefícios não se limitam à linguagem. Como já discutido, a ação da literatura enquanto arte repercute, concomitantemente, no imaginário do leitor, em suas emoções e em seu intelecto, influenciando o sujeito (estimulado por um olhar enriquecido e por um conhecimento renovado) a um novo posicionamento frente ao mundo.

Para esses efeitos concretizarem-se no leitor, segundo a teoria da Estética da Recepção, deve-se trabalhar com a literatura sob um ponto de vista comunicativo, já que esta apresenta, em sua imanência, um discurso social e comunicativo específicos.

1.3.2 Aulas de literatura: o que focar e como proceder

A literatura pode contribuir para a formação do indivíduo e, conseqüentemente, da sociedade. Por isso, seu estudo na escola torna-se importante, mas seu ensino precisa ser abrangente, permitir o debate sobre a diversidade social, cultural e filosófica, além da lingüística – que estrutura tudo isso de forma estratégica – e, ainda, abarcar a diversidade de efeitos que causa no leitor.

Segundo os PCNs, Parâmetros Curriculares Nacionais, (1998, p. 27), o trabalho dispensado ao texto literário “envolve o exercício de reconhecimento de singularidades e propriedades que matizam um tipo particular de uso da linguagem”, o que mostra o equívoco de trabalhos que utilizam a obra literária como pretexto para abordagens outras que não o texto, como o tratamento de valores morais e estudo de gramática. Segundo os PCNs (1998, p. 27), as questões pertinentes para serem trabalhadas com o texto literário devem contribuir para a “formação de leitores capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias”. Embora não chegue a mencionar a questão dos efeitos potenciais das obras no leitor e suas interferências na sociedade, essa posição tem a virtude de não permitir que o texto literário seja pretexto para trabalhar objetivos distanciados da arte, já que propõe a capacitação do leitor para vislumbrá-la em suas sutilezas.

Vale ressaltar, ainda, a questão da leitura global. Nessa perspectiva, a proposta não é o abandono de nada que venha a ser pertinente a uma melhor construção de sentido (como dados extratextuais e as estruturas formais), mas a integração de vários níveis de análise, visto que o contato com o texto literário tem que ser abrangente, globalizante. É preciso, nessa ótica, fundir texto (conteúdo e forma) e contexto (o momento de produção e o de leitura), para chegar-se aos efeitos obtidos na recepção.

Barbosa (1996), partidário dessa idéia de leitura global, valoriza o papel do leitor, haja vista que é na leitura que acontece o processo de concretização do texto, objeto este composto pela linguagem e, resgatando Zilberman (1990a, p. 18), pela fantasia do autor. Essa concretização ocorre devido à interação entre leitor e texto durante o ato de leitura, quando sons, significados e imagens relacionam-se ininterruptamente. Reitera-se, assim, que o ato de

ler vai além da pura decodificação de palavras, transcendência que exige do leitor o conhecimento da linguagem poética, pois a construção do sentido dos textos literários depende muito das imagens e idéias que se formam a partir dela. Barbosa (1996) frisa que a linguagem da poesia é um conhecimento histórico, cultural e histórico-literário, assim, ao se falar do ensino de literatura, não se deve pensar em um estudo de conhecimentos fragmentados, pois o ato de ler literatura é uma atividade interdisciplinar, por envolver muitos conhecimentos de áreas diversas simultaneamente. Embora pareça evidente, convém firmar que um bom trabalho com o texto literário abarca, numa leitura global, o que a obra apresenta: linguagem, estrutura, temáticas, construções de imagens, possibilidades de leituras, efeitos no leitor, o que certamente varia de uma obra para outra. Através dessas atitudes que dão abertura para a formação de um leitor crítico, o que será ensinado nas aulas de literatura é ler. Ler com desenvoltura vários níveis do texto e relacioná-los, refletir sobre as estratégias do autor na construção do seu sentido e identificar o efeito da leitura causado em si.

Conforme o exposto até o momento, podemos dizer que não se deve desconsiderar a importância da progressiva oferta de leituras que proporcionem aos alunos conhecimentos literários mais complexos. Com esse contato diversificado, o esforço interpretativo do discente tende a aumentar e a intervenção educativa e dirigida do professor a se fazer fundamental para mostrar caminhos possíveis de serem percorridos pelo aluno. Muitas vezes, na sala de aula, podem ser úteis o entrelaçamento de leitura individual e o comentário coletivo, já que leitura é um ato complexo e refletir sobre o que se lê é, às vezes, tarefa exaustiva. O trabalho lúdico pode atrair os alunos e proporcionar o gosto pela leitura, contudo, o objetivo da escola, tendo em vista a sociedade dinâmica em que vivemos, é formar leitores críticos, para isso, exercícios de reflexão são essenciais. Com tais atitudes, o aluno pode perceber que a literatura, além do prazer, também contribui para o desenvolvimento de habilidades comunicativas que são úteis em todas as atividades sociais, além de ser um instrumento que permite o indivíduo adentrar o mundo alheio e lá aprender muitas coisas.

1.3.3 A escolha da obra literária: critérios e intenções de uso

Para a indicação de uma leitura literária, o sujeito que eventualmente assume papel de mediador utiliza-se de um esforço mental, às vezes, despercebido que, em certa medida, justifica a indicação. Contudo, visando a uma recepção prazerosa e enriquecedora do leitor, a crítica propõe parâmetros de escolha pautados em diversos estudos científicos e que permitem uma indicação de leitura mais refletida. Atendendo aos requisitos de uma prática de leitura

literária que entende o texto como produção artística, o critério de escolha da obra dominante é a qualidade do texto. Porém, a idéia de qualidade não é una, vários são os índices para identificá-la, índices que, de acordo com cada teoria, constituem critérios para a escolha do livro a ser indicado. A postura dos autores a seguir podem ser distintas em dois grupos não excludentes, mas complementares: os que se baseiam em critérios intra-textuais e os que incluem no critérios de qualidade da leitura especificidades relativas ao leitor não-adulto.

Desde sua origem européia (séc. XVII) até sua chegada ao Brasil (séc. XIX), a literatura infanto-juvenil mostrou um compromisso indissociável com o ensino, o que não garantia um compromisso de coerência interna das narrativas. Entretanto, como vimos em outro tópico, quando lançou, em 1920, *A menina do narizinho arrebitado*, Monteiro Lobato mostrou que a produção infanto-juvenil poderia assumir um lado artístico até então não considerado, já que a leitura infantil era pretexto escolar para algum fim não literário. A partir da publicação dessa obra, gradativamente, o caráter moralizante e nacionalista rigidamente fiéis à ideologia da classe dominante começou a arrefecer. E, a partir de 1970, momento em que assuntos até então evitados na literatura infantil começaram a proliferar-se, outras formas de tratar o texto ocasionaram um diferencial no livro infanto-juvenil que lhe possibilitou um ingresso por um caminho que o elevaria à categoria de obra de arte.

Além de uma ênfase na transposição para o texto da linguagem oral, vários foram os aspectos incorporados à literatura infanto-juvenil, nesse período, sejam eles: a metalinguagem, a intertextualidade, os temas até então evitados na produção para jovens, a desmistificação de personagens tradicionais e a renovação do narrador e do tratamento das tensões infantis. Atualmente, esses aplicativos servem para avaliar a qualidade de uma obra infanto-juvenil, entretanto, a simples presença de qualquer elemento não é um indicador de qualidade, visto que seu uso pode ser infundado: a sua relação com o todo em razão dos efeitos de sentido que produz é que justifica sua validade. Salientamos ainda que a obra pode apresentar tais recursos ou não, o que explica as inúmeras discussões sobre a qualidade dos livros infanto-juvenis serem recorrentes a um aspecto singular invariavelmente presente em qualquer texto: a ideologia.

Segundo Perrotti (1986, p. 29-30), é necessário diferenciar o utilitarismo do caráter instrumental sempre presente no escrito literário. Envolve por um discurso utilitário, a obra de arte tem, como essência, a instância ideológica e a busca de adesão, e está voltada para a doutrinação do leitor. Sob a perspectiva do discurso estético, o texto literário também apresenta essa instância ideológica e a busca de adesão, entretanto, de forma acidental, tanto

que esse discurso reconhece a face instrumental do texto literário, mas continua fiel a si mesmo.

Os estudos de Perrotti (1986) conduziram-no ao reconhecimento desse caráter instrumental no texto literário. Contudo, o autor enfatiza que a essência desse tipo de texto é a poética, alicerce que diferencia a obra de arte literária da retórica e da política. A categoria definidora da poética é o desinteresse, o que não significa uma falta de interesse pelo objeto artístico, mas uma ausência de conveniências próprias (considerações de vantagem ou de utilidade) para o leitor, enfim, de qualquer desígnio que não a direta contemplação do objeto e a satisfação proveniente da percepção (PERROTTI, 1986, p. 29).

Nessa perspectiva, a obra literária verdadeira é aquele texto que, mesmo com seu conteúdo instrumental, se sobressai em sua propriedade ficcional e em sua constituição desinteressada. Em *Literatura e sociedade* (1985), de Antonio Candido, reconhecemos esse “desinteresse” no termo “gratuidade”: “nela (na arte) se combinam um elemento de vinculação à realidade natural ou social, e um elemento de manipulação técnica, indispensável a sua configuração, e implicando uma atitude de gratuidade” (CANDIDO, 1985, p. 53). Em relação ao texto artístico, para Candido (1985), essa gratuidade aparece no momento de criar a obra de arte e no momento da sua leitura.

Devido à origem e à evolução da literatura infanto-juvenil ser intimamente ligada aos desejos dos adultos para com a educação dos jovens, seu caráter instrumental foi apropriado e enaltecido pelo discurso utilitário, dando origem a inúmeros textos de feições normativas, cujas formas artísticas foram negligenciadas, esquecidas ou altamente prejudicadas devido aos interesses exortativos, edificantes e didáticos de tal discurso.

A assimetria entre o produtor do texto para jovens e seu público não caracteriza necessariamente uma relação de poder assimétrica, mas de faixa etária. Contudo, se o discurso utilitário implicar uma inferiorização do destinatário em face a um emissor “detentor da verdade”, estará explícita uma relação de poder desigual, que tende a desconsiderar o receptor e seus conhecimentos a fim de reproduzir um conjunto de interesses pertinentes ao mundo adulto. Assim, além de ser um discurso *do* poder, o discurso utilitário, por meio de seus textos normativos, também é um discurso *pelo* poder, conforme Perrotti (1986). Aguiar (2001¹⁶, p. 244) comenta que, para atenuar a assimetria entre o adulto escritor e a criança leitora, “o livro infantil precisa abrir mão de seu caráter pedagógico, em favor da representação de novas possibilidades de vida, através de jogos criativos de linguagem”, de forma que a obra seja

¹⁶ 1ª edição: 1999.

emancipadora, em vez de conservadora; mas para a autora, como o livro infanto-juvenil é sempre escrito por um adulto, o prejuízo do ponto de vista literário sempre estará presente, já que disfarça a disseminação da postura autoritária, dominadora ou protetora dos mais velhos em relação aos mais jovens.

Segundo Aguiar et al. (2001, p.106), as obras infantis podem ser pedagógicas/normativas ou emancipatórias. Devido à origem ligada à pedagogia, como explica Magalhães (1987, p. 41), a literatura infantil e juvenil era vinculada a um critério de publicação voltado a sua utilidade educativa. Esse moralismo educativo perdeu terreno com o lançamento das obras *Alice no país das maravilhas* (1865), de Lewis Carrol; *A ilha do tesouro* (1882), de Robert L. Stevenson e as histórias de Mark Twain, como *As aventuras de Tom Sawyer* (1876) e *As aventuras de Huckleberry Finn* (1884). Porém, embora o jugo pedagógico ligado à literatura infanto-juvenil tenha arrefecido, ele nunca foi extinto. Magalhães (1987, p.54) apresenta uma explicação para isso: “toda arte desempenha um papel na formação da sociedade e, nesse sentido, é educativa”. A autora reconhece, porém, a existência de uma diferença entre as obras para jovens e enfatiza que tal diferença, diante dessa característica educativa inerente à obra, é a distinção entre as que “são apenas eco de lugares-comuns estéticos e ideológicos e aquelas que não apenas conservam experiências adquiridas, mas conduzem ao questionamento dos convencionalismos de interpretação e comportamento pela apresentação de novas perspectivas” (MAGALHÃES, 1987, p. 54). Conseqüentemente, a obra emancipatória é prospectiva, por trazer novas possibilidades e, assim, propiciar experiências futuras; ao contrário da obra pedagógica, normativa ou convencional, que valida experiências passadas sem redimensioná-las criticamente, caracterizando-se como retrospectiva.

Ana Maria Machado, em *Contracorrente* (1999, p.30-31), explica que a qualidade do texto literário infantil é identificada quando a ideologia presente na obra não representa o foco central do autor e não se mostra negativa (racista, sexista, discriminativa), além disso, “para que o livro tenha um potencial rico, com muitas significações, é necessário que seja cuidado, tenha qualidades estéticas, seja um exemplo de criação original e não estereotipada” (MACHADO, 1999, p. 67).

Após essas ponderações, podemos apontar características que valorizam um texto fictício destinado a crianças e adolescentes, por estimularem o deslocamento de sentidos do texto pelo leitor. Nessa perspectiva, o texto de qualidade, segundo a crítica atual, apresenta: ruptura de normas preestabelecidas; postura prospectiva; ideologia, mas não alinhada a intenções racista, sexista e/ou discriminativa; caráter estético em primeiro plano; cuidado para

com as formas artísticas de tratamento do conteúdo; relevo da perspectiva de mundo do leitor criança/adolescente.

Se, na obra *Era uma vez... na escola: formando educadores para formar leitores* (2001), Aguiar, junto à Barco, Fichtner e Rêgo, apresenta como enfoque os aspectos internos ao texto literário para avaliar-lhe a qualidade, no já antigo livro *Que livro indicar? Interesses do leitor jovem* (1979), a autora expôs um enfoque voltado a aspectos extra-textuais. A leitura dos dois trabalhos não mostra contradição teórica, mas complementaridade. Também voltados a esse ponto de vista externo ao texto, estão Bamberger (1995¹⁷) e Jauss (1994). Devido ao estudo de Aguiar (1979b) ter sofrido influências pelo de Bamberger, cujo lançamento foi em 1975, abordaremos o estudo deste primeiramente.

Para Richard Bamberger (1995, p. 53), a seleção de livros por meio do critério de seu nível de dificuldade é importantíssima, visto que a desistência de leitura de uma obra por jovens leitores nem sempre acontece pela leitura não ser interessante, mas pelo texto ser difícil e exigir demais das habilidades de leitura do leitor em formação. São três os tipos de dificuldades textuais expostos por Bamberger: as dificuldades do ponto de vista da forma, que dizem respeito à extensão e frequência de frases e palavras que determinam um critério de facilidade do texto; as dificuldades do ponto de vista do conteúdo, que são avaliadas no contexto da fase de escolarização em que se encontra o leitor, cujo treinamento formal e interesse por determinados assuntos têm papel relevante; e a terceira dificuldade é relativa à atração emocional do texto ou dos elementos humanos, relaciona-se aos elementos que provocam efeitos de leitura e que, conseqüentemente, motivam esse ato. O fator emocional, a novidade e a vivacidade foram apontados como instâncias contribuintes de leitura, já que importantes para a atração emocional ou identificação entre obra e criança/adolescente.

Bamberger (1995, p. 33) dá relevo a cinco fases de leitura. A primeira é a idade dos livros de gravuras e dos versos infantis (2 a 5 ou 6 anos). Nessa fase, os livros de gravuras com objetos simples e conhecidos da criança e sozinhos na página são propícios. A segunda é a idade do conto de fadas (de 5 a 8 ou 9 anos), em que os personagens dos contos são mais importantes pela sua apreciação como brincadeiras da imaginação que como objetos de identificação pela criança. A terceira é a idade das “histórias ambientais” ou da leitura “fatal” (de 9 a 12 anos), em que o interesse por contos de fadas e por sagas ainda permanece, embora aflore o anseio pelo aventuroso. A penúltima fase é a idade da história de aventuras: realismo aventuroso ou a “fase de leitura não-psicológica orientada para o sensacionalismo”

¹⁷ 1ª edição em português: 1977.

(de 12 a 14 ou 15 anos). Nesse período, a atenção dos leitores pode ser atraída pelo enredo, pelos acontecimentos e pelo sensacionalismo. Assim, os interesses gerais recaem sobre livros de aventuras, romances sensacionais, livros de viagens, histórias ordinárias e de um sentimentalismo barato. A última fase diz respeito aos anos de maturidade ou o “desenvolvimento da esfera estético-literária da leitura” (de 14 a 17 anos). Além da trama, a forma e o conteúdo também são valorizados pelo leitor adolescente. O interesse pelo mundo exterior dá lugar ao mundo interior e ao mundo dos valores. As atenções voltam-se para livros de aventura de biografias, histórias de amor, atualidades, literatura engajada, material fático que se relacione com preferências vocacionais.

O problema do relacionamento da forma, conteúdo e efeito dos textos à fase escolar do jovem é que, se sua utilização como critérios de escolha for rígida e pouco reflexiva, os alunos poderão estar sujeitos a um regime de leitura limitado e repetitivo, sem uma progressiva elevação na dificuldade de leitura, variação que leva ao gradual desenvolvimento cognitivo do leitor. Desse modo, o mediador que seleciona obras literárias para sua turma precisa estar consciente de que de uma leitura para outra, o nível de complexidade da obra não pode ser o mesmo; precisa subir progressivamente, mas respeitando a fluência da turma.

Com o lançamento da obra *Que livro indicar? Interesses do leitor jovem* (1979), Aguiar propõe a seleção de obras pelo mediador da leitura literária a partir das preferências literárias dos jovens leitores, a fim de que a leitura satisfaça seus interesses e lhes seja significativa, não somente com o intuito de proporcionar prazer, mas também contribuir para a formação de hábitos permanentes de leitura “que propiciem o desenvolvimento das operações de pensamento, desde as mais simples, como a identificação das idéias do autor, até as mais complexas, como a transferência dos conhecimentos adquiridos, a crítica, a tomada de decisões e a criação de estratégias para soluções de problemas” (AGUIAR, 1979b, p. 71).

A pesquisa que deu origem a esse livro influenciou outros trabalhos da autora. Um exemplo é o texto *Leituras para o 1º grau: critérios de seleção e sugestões* (1982). Nesse artigo, a autora propõe critérios para a seleção do material literário, chamando a atenção para a finalidade de leitura; a qualidade do material e para os interesses dos alunos.

A leitura desenvolvida na escola, segundo a autora, atende a dois objetivos básicos, a informação e a recreação. No primeiro caso, os professores das diversas disciplinas selecionam livros, jornais, revistas e outros periódicos visando aos dados específicos para um campo de estudo do currículo ou às informações genéricas sobre fatos da atualidade. No segundo, a leitura visa à recreação, embora seja pedagógica, já que passa ao leitor uma mensagem. Essa leitura engloba livros de ficção e de poesia e seu desenvolvimento depende

especificamente do professor de Português, que lhe deve dar prioridade, pois esse tipo de leitura possibilita ao leitor “uma forma habitual de lazer, ao mesmo tempo em que aguçar seu espírito de análise e crítica da literatura como expressão cultural” (AGUIAR, 1982, p. 87).

Quanto à qualidade do material, esta se relaciona à questão da adequação do texto ao público infantil e juvenil, para atenuar a assimetria dos elementos na obra gerada pela própria condição desigual dos sujeitos envolvidos do processo de leitura literária – autor/adulto e leitor/criança ou adolescente. A qualidade da obra, nessa ótica, deve ser pensada a partir de cinco níveis de adaptação. O primeiro diz respeito ao assunto. Os temas e assuntos podem ser variados, desde que acessíveis à compreensão do leitor e significativos em seu universo. É importante que o texto contribua para a integração do sujeito ao meio, através da aceitação dos padrões sociais, além de levá-lo a refletir criticamente sobre a realidade. Para isso, a figura do herói, com quem o jovem leitor se identifica, precisa ser a de uma criança empreendedora, aquela que age e instiga os outros personagens à ação. Com isso, sua trajetória tende a levar tal personagem ao amadurecimento, a novos valores e não à simples aceitação das normas adultas. O segundo nível refere-se à estrutura da história. A literatura infantil deve repetir o modelo do conto de fadas tradicional, já que é comprovado seu sucesso junto aos leitores. A história tem início com uma carência ou conflito, que será sanada pelo herói, entre uma série de peripécias e o final, necessariamente, precisa ser feliz. O terceiro nível é o estilo. A construção lingüística do texto precisa estar em sintonia com as capacidades cognitivas do leitor, além de possibilitar-lhe a ampliação de seu universo lingüístico. O quarto nível engloba a forma dos textos. As leituras lineares e dinâmicas atraem os jovens. Lineares no sentido de apresentar a seqüência início, meio e fim, sem *flashbacks*, longas descrições, conceitos morais e explicações do autor; e dinâmicas em termos de ingredientes de ação e perfil de personagem, tendo em vista que os jovens leitores apreciam as histórias de aventura e tendem a identificar-se com o herói. O último nível relaciona-se a aspectos externos. São quatro elementos do objeto livro que chamam a atenção do jovem leitor: capa – precisa ser sugestiva, atraente e resistente; tipo de letra – bem legível; espessura do livro – os jovens preferem livros não muito extensos; ilustrações – devem ser sugestivas e ricas em ingredientes interpretativos, enriquecendo e completando o texto verbal.

Por serem indivíduos diferentes, os leitores têm interesses de leitura variados. Os quatro fatores seguintes interferem nas preferências literárias: sexo – meninos preferem livros de aventura, viagens e exploração, já as meninas interessam-se por histórias de amor, vida familiar, crianças; nível socioeconômico – os jovens das classes mais privilegiadas têm mais apreço pela leitura que os das menos privilegiadas; idade – a faixa etária mais alta apresenta

maior comprometimento com o real, o que demonstra uma tendência crescente à socialização e uma capacidade cada vez maior de captar os mecanismos dos processos sociais; escolaridade – referente às cinco “idades de leitura” estudadas por Bamberger (1995).

A partir dessas constatações, Aguiar (1982, p. 94) propõe cinco fases da leitura, bem próximas das “idades de leitura” de Bamberger, cujas características norteiam a escolha do livro a ser indicado. Em seu estudo, cada fase vem seguida por uma lista de livros sugeridos para a leitura. As fases que a autora definiu são: pré-leitura (dos 3 aos 6 anos, período preparatório para a alfabetização); leitura compreensiva (dos 6 aos 8 anos, 1ª e 2ª séries); leitura interpretativa (dos 8 aos 11 anos, da 3ª à 5ª série); desenvolvimento das habilidades críticas (dos 11 aos 13 anos, 6ª e 7ª séries); leitura crítica (dos 13 aos 15, 8ª série e ensino médio). Os limites dessas fases não são fixos e estão relacionados à quantidade e tipo das experiências individuais de cada leitor; o que nos faz reconhecer que as sugestões de leituras em cada fase não são obrigatórias, mas recorrentes.

Segundo a teoria recepcional de Jauss (1994), o texto literário de qualidade é aquele que confronta o leitor com uma realidade nova, que, para ser compreendida, não basta um horizonte de expectativa predeterminado. Isso se explica em virtude de as vantagens sociais e pessoais proporcionadas pela literatura darem-se justamente nessa discrepância de horizontes, que faz com que o leitor:

[...] diante de uma realidade de significado estranho, tem ele próprio de encontrar as questões que lhe revelam para qual percepção do mundo e para qual problema humano a resposta da literatura encontra-se voltada.

De tudo isso, conclui-se que se deve buscar a contribuição específica da literatura para a vida social precisamente onde a literatura não se esgota na função de uma arte da *representação* (JAUSS, 1994, p. 57 – destaque do autor).

Nessa perspectiva, o critério de escolha da obra é baseado num balanço entre o horizonte de expectativa da obra e o do público leitor: a obra precisa ser capaz de romper com o horizonte de expectativa do receptor, proporcionando-lhe uma mudança de horizonte, caracterizada por seu enriquecimento/ampliação, já que novas experiências lhe são proporcionadas.

Num balanço geral, Perrotti (1986), Aguiar et al. (2001), Machado (1999) e Magalhães (1987) falam de aspectos internos da obra literária infanto-juvenil, aspectos que se constituem critérios para a escolha de uma obra de boa qualidade literária. Já Bamberger (1995), Aguiar (1979b, 1982) e Jauss (1994), nos textos mencionados, para tratar da qualidade do livro literário infanto-juvenil, deram ênfase à inteligibilidade textual. Nessa perspectiva, o nível de

dificuldade do texto de qualidade precisa ser acessível ao público leitor, caso contrário, a comunicação entre obra e leitor pode não ocorrer. Desse modo, a escolarização, a faixa etária do público (incluindo suas preferências e interesses em cada fase do crescimento), assim como sexo e nível socioeconômico constituem-se critérios de escolha.

1.3.4 Mediadores

Tendo em vista a grande distância que separa o texto literário de seu leitor, fazem-se importantes algumas ponderações sobre o processo de mediação que preenche esse espaço.

A mediação é uma prática que visa a estabelecer uma aproximação e/ou um relacionamento dialógico entre a produção artística e o seu público. Em consonância, o mediador é toda pessoa ou instituição que se interpõe entre a obra de arte e a vivência artística do receptor (HAUSER, 1977, p. 591). São instituições mediadoras de produção artística em geral: teatro, concertos, editoras, museus, exposições, revistas, jornal diário, escolas, bibliotecas, livrarias. Quando agem de forma a estabelecer um contato entre obra artística e público, o crítico, o esteta, o historiador de arte, o ensaísta, o bibliotecário, o professor, o contador de histórias constituem-se mediadores.

A questão dos mediadores é objeto de interesse da Sociologia da Leitura, uma disciplina de cunho científico que, em 1923, apareceu como segmento da Sociologia do Saber. Conforme Zilberman (1989, p. 16), a Sociologia da Leitura contesta a autonomia e a indiferença da arte pelos fenômenos sociais e históricos, permitindo, com isso, compreender o fato literário no cotidiano de sua existência, caracterizado por sua circulação e consumo, tendo, assim, o leitor um papel ativo e importante em sua teoria. Essa ciência não se preocupa com o valor estético da obra, mas com seus condicionantes externos. Suas diretrizes prevêm a leitura como forma de comunicação entre texto e leitor. Nesse processo, o texto é entendido como produção inacabada até sua recepção, o que eleva a importância do leitor, atribuindo-lhe *status* de co-autor do texto.

Hauser (1977, p. 551) explica que, embora o objeto artístico seja produto das atividades cooperativas entre autor e público, estes sujeitos não falam a mesma língua desde o princípio. No ato da produção, o artista é impulsionado por algum aspecto, problema e contradição da vida, e trabalha para criar uma obra autônoma de sua fonte inspiradora. Já o recebedor, para o contato com a produção do outro, parte de obras independentes à procura de esclarecimentos, elucidações da vida e alívio de seu cotidiano. O abismo entre esses dois sujeitos tende a aumentar com a distância temporal e com a profundidade, a complexidade e a

singularidade das obras, reafirmando a necessidade de uma mediação, a fim de que a maioria possa usufruí-las. Enfim, autor e público são sujeitos particulares, com intenções e emoções diversas e passíveis de portar objetivações estéticas distintas.

Segundo Hauser (1977, p. 552), tanto mais importante é a mediação entre autor e público, produção e consumo, quanto mais brusca for a ruptura da obra com as normas vigentes. O monopólio do saber, que é ligado aos privilégios socioeconômicos, não é superado pela mediação, mas a cultura democratizadora e a crítica a valores tradicionais constituem uma chave para a liberação da escravidão da prática artística e lingüística inexpressiva. Mas tal chave não abre todas as portas e não funciona sem uma compensação. À medida que os mediadores aproximam uma obra de um público que até então a ela não tinha acesso, eles afastam esse público do sentido original e principal de tal obra. Mas, o autor acrescenta que, com o tempo, a obra perde sua aura ligada ao autor e a sua contemporaneidade social, o que impede uma interpretação ligada ao autor. Passado esse tempo, a obra ganha uma natureza distinta, póstuma e anônima, que faz a interpretação original parecer uma ilusão. Nessa fase, a qualidade estética pertence à obra capaz de um efeito emancipatório da intenção criadora individual.

A comunicação entre obra e público não é livre de obstáculos. Hauser (1977, p. 563) comenta que a obra de arte autêntica não é criada unicamente para nosso prazer, assim, sua recepção nunca ocorre como uma distração agradável e cômoda, amena e simples, mas pressupõe algo supra-sensível, extraformal, humanisticamente substancial, importante para o significado. Por sua característica comunicativa imanente e por suas virtudes, segundo Hauser (1977, p. 586), a obra de arte não existe para os artistas, mas para os leigos que nada têm a ver com arte, mas que podem vir a tê-lo. Desse modo, o produto artístico deve ser acessível às pessoas que têm necessidade dele, o que constitui o trabalho do mediador. Mas vale lembrar que a mediação também se faz importante para a própria produção artística, visto que, sociologicamente, a obra só se completa quando a recepção acontece.

A mediação, contudo, tem um efeito ambíguo. Hauser (1977, p. 591) diz que todo intermediário efetua uma função útil ou inútil de mediação, pois, ao mesmo tempo que o sujeito ou a instituição encurta a distância entre obra e público, tornando-a inteligível, essa distância é acentuada. Um dos agravantes é a não instrumentalização do público, durante a mediação, para leituras independentes, perpetuando, com isso, sua subordinação relativa ao mediador. Outro problema é a leitura do público ficar circunscrita ou impregnada pela leitura do mediador.

Pela especificidade de nosso trabalho, convém enfocar o professor enquanto mediador de literatura. O professor constitui-se um mediador quando lê, comenta, indica, seleciona e estuda uma obra literária com os alunos ou quando os leva a instituições mediadoras (biblioteca, livrarias, sebos) ou a eventos ligados à literatura. Através dessas práticas, além de propiciar a aproximação física entre a literatura e os alunos, o professor também contribui para o desenvolvimento dos conhecimentos necessários para uma melhor fruição da obra e penetração gradual em textos mais complexos.

Encontramos, em Zilberman (1982, p. 26), dois requisitos para o professor melhor desenvolver essa mediação. O primeiro é estar apto à escolha de obras adequadas ao jovem leitor; o segundo é ter condições de empregar recursos metodológicos eficazes para o estímulo à leitura, sua compreensão e verbalização, pelos alunos, do sentido construído. Para desenvolver essas habilidades, continua a autora, em sua formação, ao futuro professor precisa ser ofertado o seguinte instrumental proveniente dos campos literário e pedagógico: conhecimento de um acervo literário representativo; domínio de critérios de julgamento estético para selecionar obras de valor; conhecimento do conjunto literário destinado a jovens, considerando origem, evolução histórica, autores atuais, nacionais e estrangeiros mais representativos; manipulação de técnicas e métodos de ensino necessários para incremento e estímulo à leitura, o que significa reconhecer esse ato como atividade de discernimento e posicionamento do leitor perante a realidade, compreendendo o livro como instrumento inquiridor e cognitivo.

Diante da grande oferta de literatura infanto-juvenil de qualidade literária duvidosa, tais conhecimentos se tornam ainda mais importantes ao recordarmos as palavras de Fraisse et al. (1997, p. 129): “Ler é julgar, é aprender a julgar, a criticar [...] o bom livro educa, e o mau, desde que se tomem precauções, educa também”. Com essa posição, no contexto de mediação, o professor interpõe-se entre a realização de uma leitura literária alienada e ingênua ou uma leitura proveitosa, no sentido de suscitar indagações e conduzir a obras de maior valor literário.

A mediação do professor, assim como a de todo mediador, não é neutra. Como expõe Magnani (2001¹⁸, p. 135), o professor tem uma atuação política que não se esgota em lutas corporativas, mas se reflete na prática pedagógica, de forma menos ou mais consciente. Para canalizar essa atuação política com o fim de propiciar avanços qualitativos na mediação da literatura, é preciso pensar no presente histórico de professores e alunos e, a partir dessa

¹⁸ 1ª edição: 1989.

problematização, verificar como é possível aprender a ler e a gostar de ler textos de qualidade literária, além de refletir sobre a formação do gosto. Com essa atitude consciente, e com a intenção de sobrepular os concorrentes da escola, Magnani (2001, p. 136) vê como a saída mais coerente para o professor uma “práxis compartilhada que lhe ofereça segurança e permita uma *interferência crítica*”, visto que “cabe ao educador romper com o estabelecido, propor a busca e apontar o avanço, para além da dicotomia valorativa entre quantidade ou qualidade” (destaque da autora). Essa postura tem a virtude de propiciar, na mediação, uma atuação política mais refletida e útil para o desenvolvimento de um leitor mais crítico. Vale ressaltar, contudo, um lembrete de Riche (2004, p. 225), segundo o qual, para formar leitores críticos, o professor, acima de tudo, precisa ser um leitor experiente, “apaixonado, capaz de compreender, também que a leitura é fator de ascensão social, principalmente para as classes economicamente desfavorecidas [...]”. Em *Texturas* (2001), também há uma referência à paixão do professor pela arte literária. Em tal obra, Machado (2001, p. 118) expõe que a paixão do professor pela literatura é fundamental por duas razões: além de ser ingrediente importante para estimular, de forma mais verdadeira, o aluno a ler literatura; é imprescindível para a qualidade desse ato, tendo em vista que “sem paixão, ninguém lê de verdade”. Quanto à questão da ascensão social, vale esclarecer que o domínio da leitura em si (literária ou não) não é um fator que a garante. Mas não se pode negar que o ato de ler é uma das formas de se potencializar o indivíduo para lidar com as estruturas sociais de poder, já que permite o acesso a questões e informações várias, inclusive, às concernentes às posições privilegiadas, como explica Kleiman (1995, p. 8) ao falar sobre a importância do letramento em nossa sociedade: “O domínio de outros usos e funções da escrita significa, efetivamente, o acesso a outros mundos, públicos e institucionais, como o da mídia, da burocracia, da tecnologia, e através deles, a possibilidade de acesso ao poder”. Logo, a leitura é um meio de ampliação do mundo do leitor e, quando realizada de forma crítica, é um dos instrumentos contra o “indiferentismo” moral, social e intelectual.

Configura-se, portanto, a fundamental atuação cognitiva, social e política do professor enquanto mediador entre literatura e aluno-leitor. Em seu trajeto de mediação, ele aproxima a obra do leitor; em seguida, ajuda-o no desenvolvimento de conhecimentos para o usufruto de textos cada vez mais complexos; e nesse trâmite, o professor-mediador entrega a seu pupilo um dos instrumentos necessários para o usufruto cultural mais pleno e consciente e para uma interação social menos ingênua e passiva.

1.4 RECORTES TEÓRICOS

Diante do levantamento teórico apresentado, temos algumas considerações sobre as opções conceituais e terminológicas que adotamos.

Adotamos a expressão literatura infanto-juvenil, durante nossa escrita, devido ao público-alvo desses livros ser composto basicamente por crianças e adolescentes, o que não exclui o leitor adulto do contexto. Embora haja alguns critérios que pretendem separar a literatura para jovens em infantil e juvenil, utilizando-se de alguns elementos que podem sugerir a fase em que está o leitor visado, tais como: temática, linguagem, extensão do texto, tamanho da letra, quantidade e tipo de ilustração, a linha divisória é uma construção teórica que, com facilidade, pode ser subjugada na observação do numeroso acervo existente. Uma distinção tão minuciosa torna-se desnecessária por mais uma razão: quando a obra é de valor, mesmo que tenha um público específico, ela seduz também outros leitores.

Em relação ao leitor, adotamos o conceito de leitor real, devido à pesquisa, em certos momentos, considerar a posição pessoal dos leitores que dela participaram, sem, contudo, exigir considerações aprofundadas sobre as obras lidas, mas impressões e posições frente aos textos. Pela especificidade do trabalho, ressaltamos as seguintes características do leitor real, intrinsecamente ligadas à concepção de texto literário a que nos filiamos: o leitor real é um ser único por resultar de influências múltiplas e ter um conjunto próprio de experiências. E é com essa bagagem complexa e particular que esse indivíduo vai para a obra literária, que não é um constructo auto-suficiente e acabado. Essa natureza incompleta que caracteriza o texto literário como arte é a porta de entrada para o leitor na sua construção de sentido. Diante dos pontos desconexos e vagos, o imaginário do leitor que já está ativado, tem um movimento mais livre e, assim, as lacunas o seduzem para seu preenchimento e propiciam que o leitor cumpra sua tarefa utilizando-se de sua subjetividade, de sua essência. Essa forma ímpar pela qual o leitor é co-autor do texto literário é consoante às palavras de Jouve (2002, p.103), para quem a obra literária não pode ser esgotada: “Se certos níveis de sentido (determinados pela obra) são, em princípio, perceptíveis por todos, não é menos verdade que cada indivíduo traz, pela sua leitura, um suplemento de sentido. A análise, se pode destacar aquilo que todo mundo lê, não saberia dar conta de tudo que é lido”.

Nos momentos em que o leitor representa as turmas de 8^a série pesquisadas, utilizamos do leitor de Jauss, considerando-o uma construção teórica baseada em uma coletividade. Cada leitor coletivo que construímos tem suas características definidas pelos apontamentos da maioria dos jovens leitores das respectivas turmas.

A leitura literária, desde que prazerosa, seja ela realizada por simples espontaneidade ou não – condição que cria diferenças relativas à receptividade do público – é uma atividade dinâmica entre texto e leitor, que propicia a este último muitos benefícios, entre eles, libertação e preenchimento, como enfatiza Jouve (2002, p.107). Libertação, pelo leitor desengajar-se, desprender-se da realidade, e preenchimento, pelo leitor, em seu imaginário, criar um novo mundo, por meio dos signos do objeto contemplado. Dessa forma, desde que o leitor aceite realizar uma leitura, os efeitos potenciais da obra poderão realizar-se nele por esse ato. Portanto, na análise, ao falarmos da literatura na escola, mantemos as mesmas convicções em relação à leitura, literatura e texto literário.

II

OS PROCEDIMENTOS DOCENTES PARA A INDICAÇÃO DO LIVRO LITERÁRIO X O ACOLHIMENTO DISCENTE RELATIVO À LEITURA INDICADA

Este capítulo divide-se em duas partes. A primeira analisa os procedimentos docentes para a escolha de leituras literárias solicitadas a suas turmas de 8^a série; já a segunda traz o acolhimento dessa indicação por esses alunos.

2.1 ESCOLHER PARA OUTRO LER: QUE FAZER?

Antes de iniciar a análise das informações levantadas, convém resgatar que esta pesquisa, desenvolvida com três professores e uma turma de 8^a série de cada um, conta com um *corpus* composto por dois questionários (Q1 e Q2) e uma entrevista com os docentes e um questionário (Q3) respondido pelos 59 alunos envolvidos. Procedamos, agora, uma apresentação dos três docentes baseada na entrevista sócio-cultural mencionada, com enfoque na formação acadêmica e na prática de cada professor pesquisado.

Os três professores graduaram-se na Universidade Estadual de Maringá (UEM); os professores A e C concluíram, em 1997 e 2000, respectivamente, o curso de Letras – Português/Inglês e o Professor C, em 1991, Letras – Português e Literatura Portuguesa.

Durante a graduação, o Professor A participou de três atividades acadêmicas de grande relevância para o aprimoramento de sua formação: uma pesquisa chamada *Programa de Educação para Adultos*; um projeto de iniciação científica intitulado *O signo não-verbal como material de aprendizado*; e foi monitor da disciplina Lingüística II. Sua monografia de final de curso foi sobre literatura comparada. Como pós-graduação, esse docente concluiu o curso *Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa* e, atualmente, afóra diversos cursos ofertados por variadas instituições, ele está cursando o Mestrado em Letras, na área da literatura na UEM. Conforme sua entrevista, o Professor A exerce a docência há nove anos. No momento, leciona em duas escolas, uma estadual e outra municipal, somando 25h/a semanais.

O Professor B mencionou, em sua entrevista, que sua monografia de graduação estava voltada para a área de lingüística. Também revelou que, embora não tenha concluído, iniciou um curso de pós-graduação chamado *Literatura infanto-juvenil*. No momento da entrevista, o Professor B não estava freqüentando nenhum curso. Atua no magistério há onze anos e, atualmente, como o Professor A, leciona em uma escola estadual e em uma municipal, perfazendo 40h/a semanais.

Quanto ao Professor C, sua monografia também foi relacionada à literatura comparada, atua como docente há nove anos e ministra 30h/a em um colégio da rede particular.

As informações salientadas mostram que os três docentes apresentam uma significativa experiência prática, em que o diferencial diz respeito ao maior contato com teorias científicas revelado pelo Professor A.

Conjugado à práxis escolar, esse conhecimento teórico pode ser um trunfo precioso no desenvolvimento do trabalho com literatura efetuado pelo docente, já que, ao solicitar a leitura de um livro específico para toda uma turma, o professor assume grande responsabilidade, haja vista que sua escolha pode ou não ser bem recebida pelos discentes. Embora, no Q1, questões 7 e 8, o Professor A tenha revelado “às vezes” sentir dificuldade em selecionar obras nestas condições, e o Professor B ter confirmado que sente essa dificuldade, ambos marcaram as mesmas justificativas: falta tempo para a análise; a biblioteca da escola não possui o número de exemplares adequado para uma turma toda. O Professor B ainda assinalou a alternativa que expõe a dificuldade de os alunos não terem condições para adquirir livros.

Não nos adentraremos nesta discussão, mas a falta de tempo dos professores em geral para a análise de obras é uma das conseqüências do grande número de aulas que esse profissional assume para alcançar um salário razoável no final do mês: efeito colateral da política enviesada que temos. Para ilustrar essa situação, ressaltamos que o Professor A ministra 25 h/a, além de cursar disciplinas do Mestrado em Letras; o Professor B leciona 40h/a; o Professor C, 30h/a.

Em relação ao ensino da literatura na escola, o problema da falta de tempo para a escolha afeta diretamente o aluno porque, se o professor não tem tempo suficiente para escolher uma obra para trabalhar em sala, significa que tem menos tempo ainda para “suas” leituras literárias, é o que detectamos na questão 23 da entrevista:

E,23: Com sua carga horária atual, você consegue ler literatura, por prazer?

R (Professor A): Sim, uma obra por mês aproximadamente. Sem contar os contos, as poesias...

R (Professor B): Leio muito, mas por prazer, é menos. Leio textos curtos (contos) por prazer.

R (Professor C): Sim, uma por trimestre, aproximadamente.

Pelas respostas, destacamos que os professores continuam lendo literatura de forma não compromissada. Entretanto, dois professores optam por leituras mais curtas (contos e poesias) e um menciona uma frequência de leitura mais baixa, aproximadamente quatro leituras ao ano. Conforme as respostas à questão 31 da entrevista, os três professores estavam lendo, naquele momento, um livro: o Professor A lia *O fantástico homem do metrô*, de Stella Carr (Ed. Moderna); o Professor B, *Homens são de Marte, mulheres são de Vênus*, de John Gray (Ed. Rocco); o Professor C, *Os sertões*, de Euclides da Cunha. Levando em consideração que o Professor C ministra aulas também ao ensino médio, estamos habilitados a dizer que apenas o professor B estava tendo uma leitura – não literária – mais compromissada consigo mesmo. A leitura em andamento dos outros dois professores pode ter vínculo direto com a profissão que têm.

A falta de tempo para leituras literárias sem compromisso profissional é preocupante, visto que ensinar a ler literatura não é simplesmente uma questão de técnica, mas muito mais de paixão pelo literário. Com essa perspectiva, concordamos com Machado (2001, p.118), quando afirma que: “o que uma pessoa passa para outra é a revelação de um segredo – o amor pela literatura. Mais uma contaminação do que um ensino”. Convém esclarecer que não estamos insinuando que os professores pesquisados não sejam apaixonados por literatura, pelo contrário, nas respostas dadas em suas entrevistas, eles mostram ser leitores de literatura desde muito cedo, inclusive, ainda tentam ler literatura no escasso tempo livre que têm. Entretanto, o professor que não consegue conciliar lazer e literatura pode ter encoberta essa sua paixão aos olhos do outro, dificultando ou até impedindo a “contaminação” pelo literário.

A segunda alternativa assinalada por esses professores, que mostra a deficiência da biblioteca escolar, é igualmente preocupante, já que, com a resposta 4 do Q2, fica exposto que o primeiro passo para a escolha do livro pelos Professores A e B é o acervo dessa biblioteca: verificar que livros apresentam o número de exemplares necessários para trabalhar com toda a turma é o primeiro passo tomado por esses docentes da rede municipal de ensino que, devido à falta de recursos da maioria das famílias, ficam impedidos pela escola de lhes solicitar a compra de livros. Tal critério limita a escolha, pois normalmente as opções são muito restritas. Vemos, com essa situação, os invisíveis, mas cruéis grilhões que prendem não só esses, mas milhares de professores brasileiros: a situação político-econômica da educação pública e das famílias brasileiras. Situação subjacente à resposta do Professor B:

Q2, 1: Por que você havia decidido que trabalharia com um único título com toda a turma quando optou por *A coragem de mudar*?

R: Porque foram adquiridos livros em quantidade suficiente para se trabalhar com a turma. E como isso quase não acontece na escola aproveitei a oportunidade. Além de que pode-se abrir um debate sobre o tema com a turma toda (grifo nosso).

Esta resposta também revela a importância que o Professor B atribui ao trabalho em sala com um única obra. Posição compartilhada pelo Professor A:

Q2, 1: Por que você havia decidido que trabalharia com um único título com toda a turma, quando optou pela obra *Meus vários quinze anos*?

R: Primeiro porque lemos todos acompanhando com o livro em mãos. Assim, acredito que isto contribui para desenvolver o gosto pela leitura. Além disso, a temática do livro vem ao encontro do público leitor (grifo nosso).

Mesmo não sendo ampla a biblioteca da escola municipal em que o Professor A leciona, ela oferecia cinco opções de títulos, incluindo a obra selecionada, com exemplares suficientes para atender a turma, sejam eles:

- *Meus vários quinze anos*, de Sylvia Orthof, Ed. FTD (1995);
- *Guerra no rio*, de Ganymédes José, Ed. Moderna, 44^a impressão (1983);
- *O fantástico homem do metrô*, de Stella Carr, Ed. Moderna, 16^a impressão (1992);
- *Nunca diga adeus*, de Luiz Galdino, Ed. Quinteto Editorial (1997);
- *A incrível aventura de Juba e Daniel*, de Ivan Yazbeck, Ed. Scipione (1997).

Por meio da seleção efetuada, vemos que o professor não se deixou seduzir pela popularidade da obra de Ganymédes José e pela de Stella Carr, nem pelo namoro inter-racial proibido narrado no livro de Luiz Galdino, nem pelo enfoque folclórico/regional do texto de Ivan Yazbeck. Embora Sylvia Orthof seja uma autora reconhecida por sua produção literária, inclusive no exterior, *Meus vários quinze anos* não é um texto conhecido, mostrando que o professor optou pelo diferente. E essa pode ser uma atitude positiva para o aluno-leitor; variar o repertório literário do aprendiz é aproximá-lo de novas opções, é enriquecê-lo: e essa é uma tarefa da escola.

A situação do Professor B era mais problemática, tinha apenas mais uma opção de escolha, *A marca de uma lágrima*, de Pedro Bandeira, livro editado pela Moderna e que, em 1986, conquistou o Prêmio APCA (Associação Paulista de Críticos de Arte) de melhor livro juvenil. Segundo o catálogo da Editora Moderna, os temas centrais abordados são aventura policial, história de amor e auto-estima. Quanto aos temas transversais, são destacadas a ética e a orientação sexual. O livro traz a história da adolescente Isabel, uma garota que se acha feia, mas que é talentosa com as palavras e escreve versos para a amiga entregar ao namorado,

Cristiano, rapaz por quem Isabel está apaixonada. Na trama, ocorre a morte da diretora da escola que perturba a vida de Isabel, pois ela foi testemunha de uma cena suspeita que a faz sentir-se ameaçada. Embora esta obra e a selecionada pelo professor mostrem permanência no mercado pelas várias edições que apresentam, o Professor B optou por uma obra não premiada, privilegiando seus próprios critérios de escolha de livro, como veremos adiante.

A seguir, apresentamos os procedimentos de cada professor para a escolha das obras literárias solicitadas para suas turmas de 8^a série.

2.1.1 Professor A, uma obra para trabalhar

Durante o ano de 2003, o Professor A solicitou leituras literárias cuja escolha deveria partir dos próprios alunos, ocasionando, com isso, a circulação de livros diferentes na sala. Com os alunos, na biblioteca, porém, quando havia oportunidade, o professor fazia sugestões para auxiliar alguns discentes em suas escolhas:

Q1, 2: Foi feita alguma sugestão para os alunos em relação à escolha que eles fariam? Qual?

R: Sim. Observando a idade deles (adolescência), ajudei indicar alguns sobre o tema. Isto é, reflexões que ajudam os alunos a aprender sobre a cidadania, sua emancipação pessoal diante das dificuldades e o relacionamento interpessoal.

Diante dessa resposta, notamos que o Professor A preocupa-se com a adequação do tema à idade dos jovens. Além disso, também preocupa-se com o conhecimento trazido pela obra, conhecimento esse que, devido à presença do verbo “aprender” nesse contexto, eleva o caráter utilitário do texto (caráter também presente no discurso dos PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais – ao atribuir grande importância aos temas transversais), mostrando ênfase nas funções formativa e de conhecimento da literatura.

O questionário 2 traz mais critérios utilizados para a escolha do livro de Sylvia Orthof:

Q2, 1: Por que você havia decidido que trabalharia com um único título com toda a turma, quando optou pela obra *Meus vários quinze anos*?

R: [...] Além disso, a temática do livro vem ao encontro do público leitor.

Q2, 2: Quando você decidiu que trabalharia com um título com toda a turma, você já tinha idéia das características que o livro a ser escolhido deveria apresentar? Quais deveriam ser essas características? Por quê?

R: Sim. Dificuldades e como enfrentá-las em todas as fases da vida, objetivando um bom relacionamento entre pessoas de idades divergentes.

Q2, 6: O que realmente fez com que você escolhesse *Meus vários quinze anos* e não as outras obras?

R: Porque narrava a história de Violeta, desde a adolescência até a 3^a idade. Assim, contribuiria para os alunos observarem as diferentes fases da vida e se emanciparem na busca de alternativas, diante das

dificuldades. Noto também, a presença de uma linguagem padrão, acessível ao público e um enredo envolvente, como já conheço estes alunos.

Nesta resposta anterior, o Professor A mostra sua atenção voltada para o desenvolvimento cognitivo da turma, o que se confirma na resposta seguinte:

R E, 34: Observei a idade média da turma, a obra seria compatível com a faixa etária dos alunos.

Observando as respostas transcritas, podemos destacar três enfoques principais utilizados pelo docente na escolha do livro: tema, conhecimento e idade dos leitores (que mostra a atenção do Professor A para com a linguagem, o tema e o enredo da obra, ao relacionar esse itens à faixa etária dos leitores). Vemos que esses critérios que nortearam a escolha do livro (da forma como foram concebidos nas respostas 1, 2, 6 e 34 explicitadas) apresentam coerência com a concepção de livro literário do Professor A e com seus objetivos:

R Q1, 5: [...] o livro literário é um instrumento de excelência para o desenvolvimento do conhecimento profundo do real. Assim, procuro trabalhar desde a oralidade até a produção escrita textual, visando com que o aluno saia do senso comum sobre o assunto e desenvolva uma criticidade mais consciente sobre o tema.

Essa mesma resposta mostra o objetivo geral do Professor A – propiciar que o aluno desenvolva sua criticidade em relação aos assuntos trazidos pelo texto –, já que diz respeito ao trabalho com qualquer livro literário, não especificamente ao de Sylvia Orthof. O objetivo específico para este livro era:

R Q2, 7: Desenvolver o gosto pela leitura, através da leitura em conjunto, discutindo e todos participando.

Não vemos incoerência entre o objetivo específico e o geral; convém, entretanto, esclarecer a expressão “gostar de ler”.

Para gostar de ler, o leitor precisa sentir algum prazer durante o processo de leitura. Entendemos a leitura do literário não como um processo de decodificação mecânico e passivo, mas como um processo de preenchimento de lacunas do texto literário pelo leitor, processo que completa a própria realização do texto, visto que, segundo Iser (1999, p.127), “é a partir da leitura que o texto desenvolve-se enquanto processo de realização, ela o constitui como realidade, pois, qualquer que seja o caráter da realidade, ela o é porque sucede”. Mas que tipo de “prazer” é esse que a leitura propicia? Por ser clara, específica, e coerente com nosso pressuposto sobre leitura, tomamos a explicação de Machado (2001, p. 123):

Prazer de ler não significa apenas achar uma história divertida ou seguir as peripécias de um enredo empolgante e fácil – além dos prazeres sensoriais que compartilhamos com outras espécies, existe um prazer puramente humano, o de pensar, decifrar, argumentar, raciocinar, contestar, enfim: unir e confrontar idéias diversas. E a literatura é uma das melhores maneiras de nos encaminhar a esse território de requintados prazeres.

Atingindo esse nível sofisticado de prazer, acreditamos que o gosto pela leitura esteja intrínseco ao desenvolvimento da criticidade ansiada pelo docente na resposta 5.

Ao verificar o perfil da turma, apuramos que 55,6% dos alunos gostam de ler. Esse “gostar de ler” talvez não seja o mesmo exposto por Machado, mas indica uma predisposição positiva para com a leitura, o que contribui para a formação do leitor.

Após essas ponderações, é possível sintetizar os critérios de escolha do Professor A, bem como seus objetivos, para a seleção da obra de Sylvia Orthof indicada a seus alunos:

TABELA 01: Critérios de escolha do livro do Professor A

Objetivo para com a leitura	Oportunizar que o aluno fique mais crítico em relação ao assunto abordado na leitura, saindo do senso comum sobre tal assunto.
Critério 1	Livros disponíveis na biblioteca da escola.
Critério 2	Temática pertinente aos jovens alunos.
Critério 3	Idade dos alunos.
Critério 4	Conhecimento – relativo à cidadania, à emancipação pessoal diante das dificuldades e ao relacionamento interpessoal.
Objetivo para com a obra	Desenvolver o gosto pela leitura.

Os critérios de 1 a 4 refletem a ordem dos procedimentos para a escolha do livro determinada pelo Professor A. Salientamos, porém, que os critérios 2, 3 e 4 estão separados por uma questão didático-teórica, já que procedem de uma reflexão docente que inter-relaciona todos os elementos desses critérios para observar se o livro é ou não pertinente à turma.

2.1.2 Professor B, um livro para a turma ler

Reiteramos que o Professor B tinha mais uma opção de leitura cujo número de exemplares era suficiente para sua turma de 8^a série, o livro *A marca de uma lágrima*, de

Pedro Bandeira. Para a seleção, o Professor B serviu-se de um critério que aparece em várias de suas respostas: o tema. Vale ressaltar que trabalhar um tema era também seu objetivo para com a leitura; conforme as respostas seguintes:

Q2,1: Por que você havia decidido que trabalharia com um único título com toda a turma quando optou por *A coragem de mudar*?

R: [...] pode-se abrir um debate sobre o tema com a turma toda.

Q2, 2: Quando você decidiu que trabalharia com um único título com toda a turma, você já tinha idéia das características que o livro a ser escolhido deveria apresentar? Quais deveriam ser essas características? Por quê?

R: Sim. Que o livro permitisse discutir sobre um determinado tema.

Em tais respostas, embora faltem esclarecimentos em relação ao tema desejado, configura-se o tipo de tema almejado pelo Professor B: um tema polêmico que envolva jovens. Entretanto, ao indagarmos “O que realmente fez com que você escolhesse *A coragem de mudar* e não a outra obra?”, identificamos dois outros critérios fundamentais para a escolha: a idade dos alunos e o conhecimento e/ou tema interessante aos alunos trazido pela obra:

R Q2, 6: Achei que esse livro seria muito bom ser trabalhado na 8ª série, pois a história contada no livro desperta mais o interesse dos adolescentes nesta faixa etária.

O conhecimento e o tema explícitos na história do livro dizem respeito ao alcoolismo na juventude. Em *A marca de uma lágrima*, a heroína Isabel carregava uma baixa estima comum entre as adolescentes, o que a impedia de aproximar-se do rapaz de quem gostava. Embora o alcoolismo na juventude seja um problema em nossa sociedade, as questões da baixa estima e das paixões adolescentes mostram-se muito freqüentes entre os jovens, o que enfraquece a justificativa do Professor B.

O objetivo do Professor B para com a obra era discutir o tema que o livro trazia. Assim, delineia-se o tipo de conhecimento que atendia aos anseios do Professor B para debate em sala: um problema social e familiar presente na sociedade atual.

Atentando para o tema das obras que tinha disponíveis, para os conhecimentos que traziam e para a idade dos alunos, houve outros procedimentos tomados ao escolher *A coragem de mudar*, quais sejam: conversar com colegas da área de Língua Portuguesa e considerar leituras já realizadas.

Com essas informações, seguem os critérios de seleção do Professor B:

TABELA 02: Critérios de escolha do livro do Professor B

Objetivo para com a leitura	Debater sobre um tema específico.
Critério 1	Livros disponíveis na biblioteca da escola.
Critério 2	Temas das obras, visando aos polêmicos e aos interessantes aos alunos.
Critério 3	Conhecimento trazido pela obra: problema social e familiar.
Critério 4	Idade dos alunos.
Critério 5	Considerar leituras já realizadas.
Critério 6	Trocar idéias com colegas.
Objetivo para com a obra selecionada	Discutir o alcoolismo na juventude.

O Professor B revelou seis critérios de escolha para o livro. A ordenação desses critérios está na importância de cada um constatada em suas respostas. O primeiro critério é comum aos professores da rede pública, porém, dizer que separamos os critérios 2, 3 e 4 por motivos didático-teóricos, como fizemos em relação aos procedimentos do Professor A, seria impertinente, porque, mesmo considerando a faixa etária da turma para sua escolha, o Professor B mostrou-se enfático em relação ao critério tema.

2.1.3 Professor C, três livros para a turma ter

Segundo o Professor C, às vezes ele sente dificuldade em selecionar obras para a leitura obrigatória. Essa dificuldade apresenta natureza diversa dos problemas enfrentados pelos outros dois professores:

R Q1, 8: Dificuldade em selecionar uma obra que atraia a atenção da maioria dos alunos, já que a leitura deve ser prazerosa a todos.

A resposta salientada explicita a preocupação do Professor C em selecionar obras que agradem aos alunos, o que revela seu primeiro critério de escolha. Vale ressaltar que essa preocupação do Professor C está em sintonia com a posição de Jauss (1979, p. 82), que prima por uma recepção literária prazerosa do leitor – seja na atividade de *poiesis*, *aisthesis* ou *katharsis* –, para que a comunicação literária seja uma experiência estética.

Pela solicitação de leituras literárias fazer parte da política da escola e por não depender dos exemplares de sua biblioteca – já que os pais de alunos de escolas particulares

podem ser convidados a adquirir livros específicos, caso não os consigam emprestados – o Professor C pôde, em 2003, selecionar três livros para trabalhar em sala com seus alunos, sejam eles: *A outra face*, de Deborah Ellis, *A infância acabou*, de Renato Tapajós e *Contos brasileiros 3*, de vários autores nacionais.

Os critérios utilizados pelo Professor C estão bem delineados em suas respostas. Partindo de seus objetivos previamente definidos, ele buscou os catálogos de três editoras: Ática, Moderna e Scipione (o catálogo desta última editora não foi consultado para a escolha da obra *A outra face*). Por seus objetivos serem diferentes de uma obra para a outra, vamos abordar cada processo de seleção isoladamente.

No início de 2003, o Professor C foi contratado pela escola, por isso, ao solicitar, para o segundo bimestre, a primeira leitura literária, os alunos e ele ainda estavam em fase de adaptação. Tendo consciência disso, antes de selecionar a obra, ele já possuía um objetivo para com o livro:

Q2, 1: Por que você havia decidido que trabalharia com um único título com toda a turma quando optou por *A outra face*?

R: Era a primeira obra que eu adotava com a turma e pensei que haveria melhor entrosamento entre eu e os alunos.

Encontramos, na resposta, uma ramificação da função humanizadora da literatura: o aspecto socializante explicado por Zilberman (1990, p.19), caracterizado quando leitores trocam informações a respeito de uma leitura em uma conversa informal.

Para a seleção desta obra, o Professor C disse: “neste caso, eu não tinha idéia do que queria antes de começar a seleção do livro”. A locução adverbial mostra a ênfase da anormalidade da situação: para as outras escolhas, ele já sabia o que procurar nas obras para análise.

Mesmo não tendo mentalizado como queria o texto, ao ler o livro selecionado, ele logo se decidiu, sem ficar com dúvidas em relação a outras obras possíveis. O aspecto que definiu a escolha do Professor C aparece na próxima resposta:

Q2, 6: O que realmente fez com que você escolhesse *A outra face* e não outra obra?

R: A emoção da história e a sensibilidade da escritora ao tratar um tema tão triste.

Quando o Professor C ressaltou “a emoção da história”, identificamos uma alusão ao ato da recepção: a história é emocionante e foi escrita com sensibilidade, logo, a história

emociona o leitor. Isto é, o Professor C considerou o efeito catártico que a leitura causaria no aluno.

Tendo, desse modo, escolhido o livro a ser lido pela turma, o Professor C definiu seus objetivos específicos para com ele:

Q2, 7: Ao escolher *A outra face*, qual era o seu objetivo para com os alunos?

R: Mostrar a eles que a vida é muito diferente em outros lugares, que existem culturas muito diferentes longe do Brasil.

Pela resposta, notamos a atenção do professor voltada para o conhecimento cultural que a obra carrega, em detrimento de outros aspectos artísticos; destacando assim, que o critério de escolha baseado no efeito catártico da obra não entrou nas práticas para com o livro, pelo menos, não como foco.

Para a escolha do segundo livro, *A infância acabou*, o Professor C já conhecia a turma, tinha-a como imatura. Por isso, resolveu utilizar-se da literatura para interferir nessa imaturidade, fazendo uso do discurso utilitário relativo à arte:

Q2, 1: Por que você havia decidido que trabalharia com um único título com toda a turma quando optou por *A infância acabou*?

R: Porque todos precisavam das mesmas lições que o livro transmitia.

Q2, 2: Quando você decidiu que trabalharia com um único título com toda a turma, você já tinha idéia das características que o livro a ser escolhido deveria apresentar? Quais deveriam ser essas características? Por quê?

R: Sim, o livro deveria abordar temas ligados a adolescentes que resolvem buscar algo concreto para a vida, já que a turma é muito imatura.

Tendo em vista seus objetivos, para a escolha dessa obra, o Professor C apoiou-se em um próximo critério: o tema trazido por elas. Nesta fase, o Professor C selecionou um outro livro além do escolhido: *Rádio muda*, de Renato Tapajós (Ática). Segundo o catálogo de literatura juvenil da Editora Ática de 2004, seu tema desdobra-se em violência e solidariedade, e o da obra escolhida, em amadurecimento e perda do padrão de vida, conforme nossa leitura. A dúvida do Professor C foi dissipada com o entrelace entre o tema abordado na obra selecionada e seus objetivos:

Q2, 6: O que realmente fez com que você escolhesse *A infância acabou* e não a outra obra?

R: A temática era apropriadíssima ao momento vivido pelos alunos.

Q2, 7: Ao escolher *A infância acabou*, qual era o seu objetivo para com os alunos?

R: Fazê-los perceber quão decisiva é a fase que estão vivendo.

Na perspectiva do Professor C que toma a turma por imatura, sua escolha mostra-se adequada ao grupo de adolescentes, no sentido de esse grupo poder se identificar com o personagem principal e, da trama, tirar exemplos de conduta.

Para selecionar *Contos brasileiros 3*, o Professor C também se utilizou de um objetivo predeterminado:

Q2, 2: Quando você decidiu que trabalharia com um único título com toda a turma, você já tinha idéia das características que o livro a ser escolhido deveria apresentar? Quais deveriam ser essas características? Por quê?

R: Decidi trabalhar com contos como uma forma de iniciá-los no tipo de leitura que terão no ensino médio.

Embora o objetivo esteja voltado ao nível estrutural, o Professor C também mostrou preocupação com o nível do sentido global dos textos:

Q2, 1: Por que você havia decidido que trabalharia com um único título com toda a turma quando optou por *Contos brasileiros 3*?

R: Acreditei que as discussões sobre os contos seriam melhores, já que o grupo é pequeno (10 alunos).

A preocupação com que os alunos entendessem a trama dos contos também está evidente na próxima resposta:

Q2, 6: O que realmente fez com que você escolhesse *Contos brasileiros 3* e não outra obra?

R: Os contos compilados eram leitura acessível ao nível da turma.

Essa atenção com o sentido do texto apresenta duas razões. A primeira diz respeito à preocupação docente em oferecer leitura prazerosa à maioria dos alunos, como já foi salientado. A segunda está ligada ao próprio objetivo de ensinar a estrutura dos contos aos alunos, pois sem entendimento da trama, o levantamento dos elementos das narrativas seria mais difícil. Constatamos, assim, uma atenção demonstrada pelo Professor C, no trabalho com textos, no que diz respeito à associação da análise estrutural de contos à análise de seus sentidos.

A tabela seguinte traz os parâmetros de escolha do Professor C para a seleção de seus três livros:

TABELA 03: Critérios de escolha de livros do Professor C

	<i>A outra face</i>	<i>A infância acabou</i>	<i>Contos brasileiros 3</i>
Objetivo para com a leitura	Propiciar um bom entrosamento entre professor e alunos.	Contribuir para o amadurecimento dos alunos.	Propiciar melhores discussões com textos literários, introduzir os alunos à estrutura narrativa dos contos.
Critério 1	Agradar a maioria dos alunos.	Catálogos de editoras.	Catálogos de editoras.
Critério 2	Catálogos de editoras.	Texto engajado: conhecimentos próprios a adolescentes.	Contos acessíveis à turma.
Critério 3	O efeito catártico da obra.	Temas ligados à maturidade/imaturidade de adolescente.	Agradar a maioria dos alunos.
Critério 4	-	Idade da turma.	-
Critério 5	-	Agradar a maioria dos alunos.	-
Objetivo para com a obra selecionada	Estudar a diversidade cultural de outra região.	Mostrar que a fase decisiva era a que a turma estava vivendo.	Propiciar que os alunos conhecessem contos antes de entrarem no ensino médio.

Subjacente à escolha de todas as obras, está o critério de o texto agradar a maioria dos alunos, todavia, segundo as respostas do Professor C, esse critério está mais explícito na seleção e objetivos relativos à obra *A outra face*. Os critérios e objetivos das outras duas leituras mostram uma intenção de uso do texto literário mais utilitária por parte do professor, intenção essa que sobrepuja esse critério de “agradar a maioria” e explica seu deslocamento na tabela.

Em relação ao processo de escolha do Professor C, vemos que ele sempre partiu de seus objetivos para com a leitura – sejam eles: propiciar um bom entrosamento entre professor e alunos (quando escolheu *A outra face*); contribuir para o amadurecimento dos jovens (quando escolheu *A infância acabou*) e introduzir os alunos à estrutura narrativa de contos (quando escolheu *Contos brasileiros 3*) – e tomou os catálogos de editoras como o primeiro movimento para a seleção do livro a ser estudado, constituindo, assim uma rotina. Rotina essa que não ficou só em seu procedimento, mas estendeu-se às obras que escolhia: eram todas de uma mesma editora – da Ática.

Avelar, em sua dissertação de Mestrado, *A literatura de 5ª a 8ª série: da produção à recepção* (2002, UEM), analisou catálogos de literatura infanto-juvenil de 2000/2001, das editoras Ática, Scipione, FTD e Moderna. Observando as considerações da autora sobre os catálogos, fica evidente que a Ática, mais que as outras editoras, preocupa-se com um *marketing* dirigido ao professor: indivíduo precursor de vendas. Para Avelar (2002, p. 100):

A observação do catálogo da Ática leva à conclusão de que existe um trabalho muito bem elaborado no que se refere ao marketing. Isso pode ser visto desde o texto introdutório até a última página: a preocupação em enfatizar o alinhamento junto aos PCNs, as notas contendo a palavra do autor, os destaques para os prêmios e lançamentos, a necessidade de marketing no interior do catálogo, são alguns aspectos que reforçam a idéia de sedução mais que de informação ao professor.

O Professor C disse ter analisado três catálogos – o da Ática, o da Moderna e o da Scipione –, contudo, suas escolhas partiram exclusivamente de obras da Ática, o que não é de se estranhar, conforme o estudo de Avelar.

2.1.4 Os livros selecionados pelos docentes

O desenvolvimento deste trabalho tal qual se apresenta vincula-se ao fato de professores terem indicado obras literárias para suas turmas lerem. Desse modo, convém que comentemos algumas informações editoriais relativas a essas indicações.

O Professor A selecionou o livro *Meus vários quinze anos*, de Sylvia Orthof. Esse texto foi publicado pela editora FTD, em 1995, e ainda não foi reeditado ou reimpresso.

O Professor B também indicou uma produção da FTD, *A coragem de mudar*, de Júlio Emílio Braz. A primeira edição desse livro foi em 1993. Para a análise, utilizamos um exemplar de 1999, quando o livro estava na sua 9ª edição.

O Professor C selecionou três livros da editora Ática. O primeiro foi uma tradução de Luísa Baêta da obra *The Breadwinner – A outra face* –, de Deborah Ellis, lançada no Canadá em 2000. Em 2002, esse título foi editado no Brasil pela Ática e, em 2003, alcançava sua 3ª impressão. Em seguida, o Professor C selecionou um livro de Renato Tapajós, *A infância acabou*, cuja primeira edição saiu em 1996. A 3ª impressão desse título utilizada em nossa análise é de 2000. A última leitura indicada por esse docente foi uma coletânea de contos de autores consagrados, cujo lançamento ocorreu em 1986. *Contos brasileiros 3*, em 2002, estava em sua 18ª edição.

O número de impressão ou edição das obras foi ressaltado, de forma que pudéssemos chamar a atenção para a disseminação dos títulos. Conforme contato por e-mail e telefone, com as editoras FTD e Ática respectivamente, obtivemos alguns esclarecimentos relativos a esses números. Ambas as editoras consideram “edição” obras novas ou obras que tenham sofrido alguma interferência na estrutura e/ou nos padrões gráficos. A impressão, para a editora Ática, diz respeito às publicações cujas obras não sofrem alterações; já para a editora FTD, pequenas correções ou mudanças pontuais caracterizam a impressão. Em relação ao número de exemplares produzidos, a editora Ática revelou que, tratando-se de literatura juvenil, na edição ou impressão, o número de cópias oscila entre 1000 e 5000. Já a editora FTD informa que as impressões variam de acordo com a demanda do mercado, não tendo, assim, uma quantidade prefixada para as publicações.

Com exceção de *Meus vários quinze anos* que não foi reimpresso, notamos que as outras obras insistem em permanecer no mercado. Essa permanência, na maioria das vezes, exige alterações que fazem com que a publicação seja uma nova edição, o que mostra o elevado número de edições de *A coragem de mudar* e o de *Contos brasileiros 3*. Tem-se constatado nos catálogos de editoras – especialmente nos das editoras Ática e Moderna – que as alterações na aparência de obras consagradas são estratégias de sustentação desses títulos no mercado – um precursor para a venda –, informação coerente com as constatações de Avelar (2002, p. 139), que mostram que as editoras “[...] querem sempre novidades e, nessa busca, acabam transformando uma produção primorosa em produto de mercado [...]”. Esse esmero para com a aparência do livro constitui uma estratégia funcional de *marketing* para chamar a atenção do professor para a adoção de certo título. No entanto, as alterações na materialidade do texto implicam em conseqüentes mudanças na sua significação. Chartier (1997, p. 67) estudou as modificações ocorridas na publicação impressa de textos criados para serem lidos para uma escuta coletiva e constatou que: “[...] as formas que fazem com que os textos sejam lidos, ouvidos ou vistos participam também da construção de sua significação. O mesmo texto, fixado pela letra, não é o mesmo se mudam os dispositivos de sua inscrição ou de sua comunicação” (destaque do autor).

Na literatura infanto-juvenil, essa influência da materialidade na significação pode ser explicitada na observação das várias edições de um mesmo livro, que evidenciam inferências de vários indivíduos que não o autor: ilustrador, revisor, diagramador, editor. E, no final da elaboração do novo visual de um enredo já antigo (ou coletânea de narrativas ou poemas), o tamanho das letras e dos próprios capítulos, o formato do livro, a quantidade, qualidade, tipo e cores das ilustrações e a quantidade de páginas estabelecidas podem sugerir uma leitura mais

atual e/ou uma leitura menos ou mais fácil que a de antes, sendo passível de sinalizar, inclusive, um público alvo menos ou mais maduro que o anterior, e até definir um público leitor de maior ou menor poder aquisitivo. O texto, portanto, não é mais o mesmo, visto que o verbal, em interação com sua materialidade, seu suporte, ganha um novo *status*, uma nova imagem, capaz até de ampliar ou modificar o perfil de seu público-alvo.

A interação entre materialidade e significação do texto verbal também pode ser notada nas relações de significação entre a linguagem verbal e a imagética. No confronto entre o trabalho do ilustrador com o do autor de livro infanto-juvenil, é possível perceber se as ilustrações traduzem, contradizem, completam, questionam, infantilizam ou amadurecem o texto verbal, evidenciando a interferência direta da materialidade na significação do escrito.

Mesmo assim, conforme as entrevistas para essa pesquisa, somente o Professor A chamou a atenção dos alunos para o visual do livro adotado. Segue seu comentário após a questão 32, referente às atividades de pós-leitura:

A atividade de preparação para a leitura é igualmente importante. Quando solicito um livro para a turma, por exemplo, como fiz com *Meus vários quinze anos*, para ativar o interesse do aluno pela obra, eu chamo sua atenção para a capa, para o título, para o sumário. Isso porque a leitura começa por aí.

Essa tática de chamar a atenção dos jovens leitores não para a aparência da obra, mas para o significado que sua apresentação verbo-visual traz é uma forma de ativar o conhecimento prévio desses leitores e incentivá-los a tecer hipóteses sobre o enredo, incitando-os à leitura. O interesse pela obra suscitado por esse procedimento parece estar refletido na seguinte resposta de um discente à pergunta: “Em relação ao livro *Meus vários quinze anos*, você o leu por inteiro? Explique sua resposta”:

R, Q3: Li. Por que (sic) eu gostei do título que chama muito a atenção do leitor.

Acreditamos na possibilidade de essa resposta ser um reflexo do trabalho docente com a materialidade do livro, porque, embora os leitores em geral orientem-se pelos títulos ao selecionar livros para ler, em tal resposta, emerge uma construção sintática singular com o vocábulo “leitor” muito característica dos discursos docentes.

2.1.5 Cada um com seu discurso, mas todos se esbarram no percurso

Constatamos até o momento, que os professores fazem suas escolhas literárias orientados por seus objetivos para com a leitura a ser realizada, objetivos marcados mais pelas crenças de cada professor, que pela condição de a escola ser pública ou particular.

Os professores A e B têm como procedimentos de escolha do livro critérios muito próximos. Todavia, as respostas seguintes delineiam uma visão diferente de literatura entre os dois docentes, que se configura em seus objetivos para com as obras selecionadas, assim como no discurso sobre a vivência cotidiana de cada um com a literatura.

O objetivo do Professor A para com a obra *Meus vários quinze anos* era desenvolver o gosto pela leitura. Tomando essa premissa como ponto de partida, examinemos algumas respostas:

E, 10: Na sua opinião, a literatura que você leva para a sala serve para quê?

R: Para mim, a literatura é como uma embarcação. Você entra nela e na viagem você amplia seus horizontes. Você conhece o mundo e a você mesmo. Amplia sua visão. Conhece outras realidades para compreender a sua.

E, 21: Atualmente, você gosta de ler? Por que você gosta ou não gosta de ler?

R: Sim. A cada leitura é uma nova viagem que me proporciona novos conhecimentos.

E, 22: Atualmente, você gosta de ler o quê? Por quê?

R: Leio desde o religioso até o pornográfico, com exceção de notícias sobre esportes, porque isso não me atrai.

E, 26: Em relação à leitura em geral, o que você recomendaria a um amigo ou a um colega de profissão em uma conversa informal?

R: Recomendaria uma boa revista e bons livros de literatura (*Os lusíadas, Vidas secas*).

Mediante as respostas do Professor A, vemos que ele sente muito prazer na literatura. A imagem da viagem em uma embarcação, por ser agradável e prazerosa, atribui uma característica de descontração e entretenimento ao ato da leitura. Também em suas respostas, vislumbramos um enlevo da literatura enquanto forma de conhecimento, mas não conhecimentos pontuais, mas relacionados ao mundo e a si próprio. Dessa forma, já que a literatura é, para esse docente, algo tão positivo, seu objetivo de despertar os alunos para ela é coerente.

O objetivo do Professor B para com a obra *A coragem de mudar* era discutir o tema que o livro trazia: alcoolismo na juventude. Analisemos as seguintes respostas:

E, 10: Na sua opinião, a literatura que você leva para a sala serve para quê?

R: Para informação, formação, entretenimento. A literatura informa e forma, devido à identificação do leitor com o personagem, com a experiência que tal personagem está vivendo.

E, 21: Atualmente, você gosta de ler? Por que você gosta ou não gosta de ler?

R: Gosto. Porque a literatura traz informações para eu melhorar enquanto pessoa. Partilho leituras com minha filha, com colegas. Eu leio literatura de forma a conhecer o homem, pois as obras trazem os homens e a sociedade de cada época, assim, por meio da leitura, vemos as mudanças no homem e na sociedade. Para mim, a literatura informa e forma.

E, 22: Atualmente, você gosta de ler o quê? Por quê?

R: Atualmente, leio jornal, livros diversos e literatura juvenil. Leio para me informar.

E, 26: Em relação à leitura em geral, o que você recomendaria a um amigo ou a um colega de profissão em uma conversa informal?

R: Textos informativos, as pessoas precisam de informação.

Segundo as respostas do Professor B, as experiências trazidas na obra literária contribuem para a aquisição de informações, para o entretenimento e para a formação sociocultural da pessoa, já que traz conhecimentos relativos ao homem e à sociedade de cada época. Na resposta da questão 26, porém, há um hiato entre esse conceito de literatura que engloba a presença de conhecimentos diversos no texto literário e a eficácia e a influência desse conceito na prática, já que somente textos informativos são recomendados para obter-se informação. Tratando-se de literatura na escola e, considerando o objetivo para com a obra escolhida, as respostas do Professor B revelam um estreitamento no sentido da palavra “formação”, ligando-a ao discurso utilitário. Para esse docente, segundo suas respostas, a literatura forma o estudante, no sentido de ensinar normas de conduta social, já que na discussão do tema houve ênfase nos comportamentos que devem ser evitados ou imitados a partir dos exemplos trazidos na obra, conforme verificamos em respostas de alunos, como os seguintes exemplos.

Q3, B: O que achou da obra *A coragem de mudar*? Por quê?

R: Importante, pois nos ensina como nos é prejudicial usar drogas.

R: Muito lindo e educativo. Porque mostra a realidade das drogas e faz com que pensamos (sic) duas vezes antes de fazer algo errado.

Essa posição utilitária para com a literatura também está presente no propósito do Professor C quando escolheu a obra *A infância acabou*, qual seja: mostrar a importância da fase que os alunos estavam vivendo (adolescência).

Tendo em vista tais metas, o Professor C reconhece e faz uso da face instrumental e social da obra literária. Seguem algumas respostas desse educador:

E, 10: Na sua opinião, a literatura que você leva para a sala serve para quê?

R: Acima de tudo, ampliar o conhecimento de mundo tão pequeno que a maioria dos adolescentes tem, e também para fazê-los viajar em universos paralelos aos deles.

E, 21: Atualmente, você gosta de ler? Por que você gosta ou não gosta de ler?

R: Sim, porque é um exercício de relaxamento. Quando leio, consigo me desligar de toda a loucura que vivo e do estresse do cotidiano.

E, 22: Atualmente, você gosta de ler o quê? Por quê?

R: Revistas, jornais, livros, gibis, enfim, tudo. Estas leituras me permitem conhecer mais o mundo em que vivo e conseqüentemente viver melhor nele.

Por suas respostas, o Professor C vê a literatura como meio de evasão e como forma de conhecimentos diversos (de mundo, de cultura, de comportamento, de estrutura textual). Mas cada faceta ganha relevância dependendo das condições de leitura. Na escola, a leitura literária serve para ampliar conhecimentos; fora desse ambiente, é um “exercício de relaxamento”, discrepância que põe em evidência a leitura literária escolarizada e a leitura literária de compromisso pessoal.

Os critérios docentes que se repetiram nos procedimentos de escolha do livro foram três, que estão intimamente interligados: tema, conhecimento e idade dos alunos. Vale salientar que, ao considerar a faixa etária de suas turmas, os professores realizam um trabalho reflexivo amplo para relacionar as obras em análise às características, às experiências e aos conhecimentos que tal fase da vida apresenta ou prescinde. Ao relacionar a obra à idade dos alunos, naturalmente, os professores ponderaram sobre inúmeras informações, entre elas:

- o desenvolvimento lingüístico da turma x a linguagem trazida na obra;
- o desenvolvimento intelectual e cognitivo da turma x os conhecimentos e sua forma de apresentação na obra;
- a maturidade da turma x as experiências trazidas pela obra;
- os interesses da turma x o enredo da obra.

Os critérios privilegiados por esses professores estão presentes nos estudos de Bamberger (1995) e no discurso da teoria recepcional. Embora esses termos não sejam mencionados pelos educadores, identificamos a teoria na prática docente.

2.2 UM ESCOLHEU E OUTRO LEU: O QUE ACONTECEU?

Esta seção traz o perfil leitor das turmas de 8^a série pesquisadas, correlacionando a preferência dos alunos à seleção da obra literária feita pelo professor. Devido aos resultados das informações fornecidas pelas três turmas serem muito próximos, não faremos, de imediato, uma subdivisão por turma para esse levantamento.

2.2.1 Jovens leitores de 8ª série: preferência literária e o perfil de leitor escolar

Um total de 59 alunos de 8ª série participaram desta pesquisa, respondendo ao questionário proposto; 27 alunos eram do Professor A; 22, do Professor B; 10, do Professor C. Desses estudantes, 43 são do sexo feminino e 16, do masculino. Quanto à faixa etária, as idades variam de 13 a 18 anos. A idade média dos adolescentes envolvidos com essa pesquisa corresponde a 14 anos, o que é adequado a alunos de 8ª série, ao aceitarmos o ingresso da criança de 7 anos na 1ª série do ensino fundamental.

Por meio dos questionários, esses alunos revelaram uma frequência de leitura superior ao número de solicitação de leitura cobrado pelos professores: os de escola municipal solicitaram a leitura de uma obra, o da escola particular, de três.

TABELA 04: Frequência de leitura

Em relação a livros, você:	Turma do Professor A	Turma do Professor B	Turma do Professor C
Não lê nem quando o professor pede.	14,8%	4,5%	-
Lê um livro a cada dois meses aproximadamente.	33,3%	54,6%	80%
Lê, ao menos, uma obra por mês.	40,8%	40,9%	20%
Lê, com certeza, mais de uma obra por mês.	11,1%	-	-

Os números da tabela anterior mostram uma frequência de leitura literária que podemos considerar positiva, já que a minoria revela não ler nem quando o professor pede e a maioria oscila entre uma obra por mês e uma por bimestre (considerando as indicações docentes). Entretanto, esse resultado sofreu um certo abalo, pois o número de títulos mencionados foi reduzido, quando questionamos se, em 2003, o aluno havia lido algum livro não solicitado pelo professor. 63% dos alunos do Professor A e a metade dos alunos dos professores B e C leram alguma obra não solicitada, mas essas leituras foram raríssimas.

Uma parte dos alunos que leram alguma obra não solicitada pelo professor não conseguiu lembrar o título do livro, mostrando que a leitura não foi marcante para o aluno – isso ocorreu com 3 alunos do Professor A e com 5 alunos do Professor B. Além disso, um aluno de cada turma citou a obra solicitada pelo docente, mostrando um mínimo de atenção ao ler o título da pergunta. Afora essas ocorrências, é interessante atentar para as obras lidas voluntariamente pelos discentes.

Os livros apontados pelos alunos do Professor A foram:

- *O tempo*, de Olga Agulhon, Ed. Midiograf – citado por 3 alunos;
- *O diário de Lúcia Helena*, de Álvaro Cardoso Gomes, Ed. FTD – citado por 2 alunos;
- *O alquimista*, de Paulo Coelho, Ed. Rocco – citado por 2 alunos;
- *Tráfico de anjos*, de Luiz Puntel, Ed. Ática;
- *A grande fuga*, de Sylvio Pereira, Ed. Ática;
- *A viagem inesquecível – Paraíso II*, Itália, Ed. Edelbra;
- *Macunaíma*, de Mário de Andrade, Ed. Klick;
- *O segredo do museu imperial*, de Stella Carr, Ed. Moderna;
- *O Príncipe fantasma*, de Ganymédes José e Teresa Noronha, Ed. Atual;
- *No ano passado*, de Lannoy Dorin, Ed. Brasil;
- *Pântano de sangue*, de Pedro Bandeira, Ed. Moderna;
- *O diabo no porta-malas*, de Marcos Rey, Ed. Ática;
- *A hora do amor*, de Álvaro Cardoso Gomes, Ed. FTD;
- *O diário de um adolescente* – pesquisando o título em livrarias, encontramos *O diário secreto de um adolescente*, de Aidan Macfarlane, Ed. Martins Fontes;
- *Esperança** (poemas);
- *Mar vermelho**;
- *Adeus**.

Cada livro mencionado pela turma do Professor B foi indicado por um aluno diferente:

- *Menino de asas*, Homero Homem, Ed. Ática;
- *Sete gritos de terror*, contos de Edson Gabriel Garcia, Ed. Moderna;
- *Helena* – Machado de Assis (o nome do autor foi lembrado pelo aluno);
- *Adoração diante do trono*, de Ana Paula Valadão, Ed. Diante do Trono;
- *Bom dia, Espírito Santo*, de Benny Hinn, Ed. Bompastor;
- *Seis atitudes para um vencedor**;
- O livro do Marista (livro produzido com textos de alunos do Colégio Marista).

Os livros lidos pela turma do Professor C também foram mencionados por indivíduos diferentes:

- *9 e-mails que eu odeio em você*, Márcia Kupstas, Ed. FTD;
- *Harry Potter*, de Joanne K. Rowling, Ed. Rocco;
- *Quero ser belo*, de Tânia Alexandre Martinelli, Ed. Saraiva;
- *Cristiane F.: 13 anos, drogas e prostituída*, de Bertrand Brasil Rieck, Ed. S.A. Livros;
- *Onze minutos*, de Paulo Coelho, Ed. Rocco.

Convém esclarecer que os autores dos livros marcados com um asterisco não puderam ser identificados por razões diversas: não integram o acervo escolar das respectivas bibliotecas escolares; não são tão populares; há a possibilidade de o título mencionado estar incorreto.

Dentre os títulos mencionados, identificamos dois clássicos (*Helena e Macunaíma*); duas obras muito divulgadas pela mídia (*O alquimista* e *Harry Potter*); uma coletânea de textos de alunos editados por um colégio (o livro do Marista) e um livro não literário (*Seis atitudes para um vencedor*).

Tendo em vista tais obras, convém esclarecer se os alunos gostam ou não de ler livros. Da turma do Professor A, 55,6% dos alunos gostam de ler literatura; 22,2% não gostam; 22,2% afirmam “às vezes” apreciar essa atividade. Dos alunos do Professor B, 68,2% gostam de ler livros; 4,5% dizem quem não gostam; 27,3% dizem “às vezes” gostar de ler literatura. Quanto aos alunos do Professor C, 20% não gostam de ler, o restante é dividido igualmente entre os que gostam e os que “às vezes” gostam dessa prática.

Diante desses números, podemos afirmar que os alunos gostam de ler, mesmo aqueles que responderam “às vezes”, já que tal resposta mostra a possibilidade de a leitura ser realizada se o aluno se interessar, de alguma forma, pela obra.

Vale ressaltar que essa constatação vai na contramão do discurso corrente que insiste no “desgosto” e “desinteresse” pela leitura no Brasil, discurso esse que delinea o brasileiro como um povo não-leitor. Em *Práticas de leitura na escola* (2001), Zappone pondera que a origem dessa imagem parece vincular-se à época colonial, quando a avaliação das manifestações culturais brasileiras feita pelos estrangeiros limitava-se ao padrão europeu. Entretanto, baseada na leitura de testemunhos de viajantes europeus que visitaram o Brasil entre 1802 a 1866, Zappone (2001, p. 131) detectou relatos contraditórios que, “[...] ao tentar apontar as falhas culturais da colônia, deixam também entrever a presença constante de hábitos culturais, não interpretados como tais, já que muito diferentes daqueles existentes nas metrópoles européias”. A própria menção a bibliotecas, ressalta a autora, é marcada pela surpresa dos estrangeiros ao encontrarem um ambiente de leitura devidamente equipado para o estudo, o que sinaliza uma forma pré-concebida da imagem da leitura no Brasil.

As contradições desse discurso que prega a ausência da leitura no Brasil também podem ser comprovadas atualmente. As estatísticas que ilustram essa visão destacam o número da venda de livros e/ou periódicos em relação à população do país. Tais estatísticas constituem-se argumento facilmente refutável a um olhar mais crítico, já que não consideram as leituras realizadas por pessoas que não tenham comprado os livros que lêem, do mesmo

modo que desconsideram o retorno a um livro já lido. Ou seja, tais pesquisas não têm como prever os “movimentos de *circulação* de um mesmo impresso e o número de leitores que irão lê-lo” (ZAPPONE, 2001, p. 106 – destaque da autora). Outro argumento que se contrapõe ao estereótipo de “povo sem leitura” são os resultados sempre positivos que os professores dizem alcançar com suas iniciativas de incentivo à leitura. Esses resultados podem conduzir à hipótese de que, mesmo antes de se submeterem às técnicas empregadas pelos mestres nas aulas de leitura, os alunos já teriam certa consciência sobre a importância dessa prática.

Outro ponto a considerar-se para refutar esse estereótipo negativo seria a própria presença de livros no país. Conforme Chartier (1996), o número de livros em circulação em certo contexto é um indício de seu uso. Os números que evidenciam a intensa circulação de livros no país relacionam-se ao setor editorial. A Câmara Brasileira do Livro¹⁹ (CBL) informa que o Brasil apresenta 510 editoras ativas (que lançaram cinco títulos no último ano ou tiveram tiragens de mais de 10 mil exemplares). De acordo com a pesquisa *Produção e Vendas do Setor Editorial Brasileiro*²⁰, em 2003 (entre 1ª edição e reedição), 35 590 títulos foram produzidos, o que resultou em 299 400 000 exemplares, abarcando livros didáticos, técnicos e científicos, religiosos e literários. Desses livros, 255 830 000 foram vendidos, o que gerou um faturamento significativo de R\$ 2 363 580 000.

Conforme o exposto, os fatos constatados nas pesquisas sobre as práticas de leitura de brasileiros e a forte presença de materiais de leitura circulando no país, contrapõem-se sobremaneira ao que julga o senso comum sobre o assunto: o brasileiro reconhece os benefícios da leitura, não tem aversão a esse ato e o realiza com assiduidade.

Em relação às justificativas dos alunos, por serem muito próximas, agrupamo-las, sem separar por turmas, em categorias que revelam a visão que esses leitores têm da leitura literária. Salientamos que houve 3 alunos do Professor A, 3 do Professor B e 2 do Professor C que não se justificaram ou não conseguiram justificar-se:

¹⁹ Informação publicada no jornal *O Estado de São Paulo*, em 18/01/2005, e acessível no *site* da CBL: <http://www.bienal.org.br/news.php?recid=1548>, em 20/02/2005.

²⁰ Essa pesquisa relativa ao mercado editorial é patrocinada pela Câmara Brasileira do Livro (CBL) e pelo Sindicato Nacional dos Editores de Livros (SNEL). Informações obtidas no *site*: www.cbl.org.br/pages.php?recid=58, em 20/02/2005.

TABELA 05: O motivo de apreciarem ou não a leitura literária

Justificativas da questão: Você gosta de ler livros? Por quê?					
Justificativas das respostas positivas	Nº	Justificativas das respostas negativas	Nº	Justificativas que impõem condição	Nº
Apresentam a leitura como passatempo/distração.	6	Vêm a leitura como ato cansativo, pois os livros são longos e pouco interessantes.	1	Apresentam a leitura como passatempo/distração.	3
Apresentam a leitura como fonte de histórias diferentes/interessantes.	4	Não têm paciência de ficarem parados ou têm preguiça de ler.	5	Sente preguiça de ler.	1
Reconhecem os efeitos da leitura para o desenvolvimento intelectual do leitor.	16			Quando há interesse pela obra.	4
A resposta reúne desenvolvimento intelectual e passatempo.	1			Geralmente não têm paciência de ficarem parados, ler é enjoativo.	2
Mostra a apreciação pelo envolvimento com o enredo que o leitor tem ao ler.	1			Depende do estado de espírito para ler, depende da vontade.	1
A resposta foi “sim”, mas com ressalvas.	3			Não têm tempo.	2
				Quando tem interesse e nada para fazer.	1

Os alunos que disseram “às vezes” gostar de ler mostram que, se houver algum tipo de motivação, lêem.

Já as justificativas dos alunos que gostam de ler expressam a consciência dos benefícios que a leitura literária oferece. Vale esclarecer que, embora a leitura literária tenha sido apontada por 6 alunos como forma de passar o tempo, tal justificativa não deve ser considerada negativa, visto que a leitura literária causa seus efeitos com o simples ato de sua realização, independente se tal ato é realizado com fins de entretenimento ou não. Através dessas justificativas, constatamos que, nas três turmas, os propósitos de leitura literária dos alunos são basicamente desenvolver-se intelectualmente e ter entretenimento.

Quanto às justificativas das respostas negativas, é interessante observar como existe um percentual pequeno de rejeição à leitura. A grande maioria se justifica mostrando um despreço pela forma de ler (leitura individual e silenciosa), o que nos faz pensar em outras

práticas de leitura possíveis, como a coletiva, a oral e a de representação, que poderiam cativar esses leitores para leituras literárias mais frequentes e prazerosas.

Se os alunos têm certa experiência de leitura, acreditamos que também têm alguma obra que lhes tenha sido inesquecível. Para a pergunta: “Há algum livro que para você tenha sido inesquecível? Qual?”, obtivemos o seguinte resultado:

- dos alunos do Professor A, 59,3% disseram que sim; 40,7%, que não;
- dos alunos do Professor B, 77,3% disseram que sim; 22,7%, que não;
- todos os alunos do Professor C responderam sim.

A turma do Professor C surpreendeu nesta resposta, além de todos terem uma obra que lhes tenha sido especial, houve alunos que apontaram mais de uma e ninguém se esqueceu do título. Se a obra foi inesquecível para o leitor, espera-se que ele não se esqueça de seu título, entretanto, 1 aluno do Professor A e 2 do Professor B não se lembraram. O aluno do Professor A afirmou que a obra, cujo nome não se recordava, era sobre drogas, ao menos, a temática foi-lhe marcante.

Em relação aos títulos mencionados como inesquecíveis pelos alunos, salientamos que 7 alunos do Professor B e 2 do Professor C apontaram como inesquecíveis as obras solicitadas por eles, *A coragem de mudar* e *A outra face*, respectivamente, mostrando que a escolha docente, para esses alunos, foi especial.

Os livros apontados como inesquecíveis pelos alunos do Professor A foram:

- *O diário de Lúcia Helena*, de Álvaro Cardoso Gomes, Ed. FTD – mencionado por 3 alunos;
- *No ano passado*, de Lannoy Dorin, Ed. Brasil – mencionado por 2 alunos;
- *A viagem inesquecível* – Paraíso II, Itália, Ed. Edelbra;
- *O primeiro beijo*, de Clarice Lispector, Ed. Moderna;
- *O Príncipe fantasma*, de Ganymédes José e Teresa Noronha, Ed. Atual;
- *Um amor além do tempo*, de Leila Rentroia Iannone, Ed. Moderna;
- *A marca de uma lágrima*, de Pedro Bandeira, Ed. Moderna;
- *Pântano de sangue*, de Pedro Bandeira, Ed. Moderna;
- *Adeus* – pesquisando o título em livrarias, encontramos *O adeus*, de Paola Calvetti, Ed. Rocco;
- *O diário de um adolescente* – pesquisando o título em livrarias, encontramos *O diário secreto de um adolescente*, de Aidan Macfarlane, Ed. Martins Fontes;
- *A vida de um solitário**;
- *O casamento da Ararinha Azul e outros contos**.

Os livros mencionados pelos alunos do Professor B foram:

- *Romeu e Julieta*, de Shakespeare, adaptação de Leonardo Chianca, Ed. Scipione;
- *Tonico*, de José Rezende Filho, Ed. Ática;
- *O Senhor dos Anéis*, de J. R.R. Tolkien, Ed. Martins Fontes;
- *O tempo*, de Olga Agulhon, Ed. Midiograf;
- *Dom Quixote*, de Miguel de Cervantes, adaptação de José Angeli, Ed. Scipione;
- *Adoração diante do trono* – Ana Paula Valadão, Ed. Diante do Trono (autora lembrada pelo aluno);
- *A marca de uma lágrima*, de Pedro Bandeira, Ed. Moderna;
- *Pântano de sangue*, de Pedro Bandeira, Ed. Moderna (autor lembrado pelo aluno);
- *A droga da obediência*, de Pedro Bandeira, Ed. Moderna (autor lembrado pelo aluno);
- *Ardente desejo**;
- *Amor e guerra**;
- *Um bandido no Hotel**.

Os livros preferidos dos alunos do Professor C são:

- *A vassoura encantada*, de Chris Van Allsburg, Ed. Ática – mencionado por 2 alunos;
- *O mistério das aranhas verdes*, de Carlos H. Cony e Anna Lee Rosa, Ed. Moderna – mencionado por 2 alunos;
- *Onze minutos*, de Paulo Coelho, Ed. Rocco – mencionado por 2 alunos;
- *Harry Potter* (todos da série), de Joanne K. Rowling, Ed. Rocco;
- *O fantasma que falava espanhol*, de Luiz Galdino, Ed. FTD;
- *Nas ondas do surfe*, de Edith Modesto, Ática;
- *Cristiane F.: 13 anos, drogada e prostituída*, de Bertrand Brasil Rieck, Ed. S.A. Livros;
- *Quero ser belo*, de Tânia Alexandre Martinelli, Ed. Saraiva;
- *O mistério da coroa imperial*, de Carlos H. Cony e Anna Lee Rosa, Ed. Moderna.

Reiteramos que os autores dos textos marcados com um asterisco não puderam ser identificados por razões diversas: não integram o acervo escolar das respectivas bibliotecas escolares; não são tão populares; há o risco do título mencionado estar incorreto.

Em relação aos títulos mencionados, há obras apontadas por mais de um aluno da mesma turma, o que pode significar que eles tenham trocado informações sobre os textos, influenciando uns aos outros. Outra informação que vale ser salientada é sobre os livros de Pedro Bandeira (*A marca de uma lágrima* e *Pântano de sangue*) foram mencionadas por alunos de turmas diferentes como inesquecíveis, além de o nome do autor ter sido lembrado por um aluno. A autora Ana Paula Valadão também teve seu nome mencionado.

Em seguida, indagamos qual o tipo de livro que os alunos preferem. Segue o resultado da apuração, para a qual separamos os apontamentos segundo o sexo dos alunos, na hipótese de que isso nos revelaria as diferenças de leitura ligadas às peculiaridades psicológico-comportamentais do homem e da mulher:

TABELA 06: Tipo de livro preferido pelos alunos

Qual o tipo de livro que você prefere?	Alunos do Professor A		Alunos do Professor B		Alunos do Professor C	
	19 Alunas	8 Alunos	17 Alunas	5 Alunos	7 Alunas	3 Alunos
Histórias de amor	14	-	10	1	4	1
Ficção científica	-	1	-	1	-	2
De várias histórias	-	-	1	1	2	1
Policial	-	-	-	1	-	1
Aventura	1	5	3	3	3	3
De Poesia	3	1	6	1	4	1
Terror	5	2	8	2	2	3
De contos de fadas	-	-	2	1	1	-
Outros	-	-	-	-	2	1

* Os alunos marcaram mais de um item.

O quadro mostra que as alunas têm preferência pelas histórias de amor, pelas de terror e pelas obras com poesias, respectivamente, enquanto que os alunos preferem livros de aventura, de terror e de ficção científica. Comparando os tipos de livros preferidos pelas alunas e os mais apreciados pelos alunos, notamos que estes têm como característica predominante o movimento, a agitação na trama, enquanto que os preferidos pelas meninas apresentam-se mais centrados na subjetividade dos personagens, logo, são mais emotivos.

Considerando os apontamentos por turmas, não por sexo, mas conforme a tabela, a preferência de leitura dos alunos das três turmas está em harmonia. Em relação ao livro de várias histórias, apontado apenas por mais dois alunos do Professor B, constatamos que o maior número de apontamentos concentra-se na turma do Professor C, justamente a turma cujo Professor havia trabalhado com um livro de contos, o que demonstra a influência da indicação docente para a variação de leitura literária dos alunos.

Nossas constatações referentes ao tipo de livro apreciado por esses jovens de 8ª série (histórias de amor, terror e aventura) têm correspondência com os estudos de Bamberger

(1995) já comentados. O trabalho de Bamberger mostra que jovens com 14 a 16 anos de idade – faixa etária referente à 8ª série –, têm preferência por leituras com esse teor. Essa média de idade correspondente às duas últimas das cinco fases de leitura que o autor propôs – a idade da história de aventuras: realismo aventuroso ou a “fase de leitura não-psicológica orientada para o sensacionalismo” e os anos de maturidade ou o “desenvolvimento da esfera estético-literária da leitura”. A apuração das respostas da questão trazida na próxima tabela corrobora essa preferência de leitura explícita pelos jovens:

TABELA 07: Elementos que os alunos esperam encontrar no livro literário

Quando você escolhe algum livro para ler, o que você espera que ele contenha para que você goste da leitura?	Alunos do Professor A		Alunos do Professor B		Alunos do Professor C	
	19 Alunas	8 Alunos	17 Alunas	5 Alunos	7 Alunas	3 Alunos
Informações interessantes sobre a realidade	1	3	5	1	2	1
Mortes	4	1	5	-	2	2
Casos reais	2	1	4	-	3	2
Aventura	2	1	5	3	4	1
Mistério	4	-	10	3	4	3
Muito humor	-	2	3	1	3	2
Extra terrestres, nave espacial	-	-	-	1	-	-
Relacionamentos amorosos	10	1	7	-	4	1
Brigas	-	-	-	-	-	2
Situações muito tristes	-	-	1	-	-	1
Mágicas	1	-	1	-	1	1
Outros	1	-	-	1	-	-

* Os alunos marcaram mais de um item.

Segundo a tabela 7, as jovens esperam que os livros literários contenham relacionamentos amorosos (21 apontamentos), mistério (18), aventura (11) e mortes (11). Já os rapazes mostram preferência pelos elementos mistério (6), informações interessantes sobre a realidade (5), aventura (5) e muito humor (5), seguidos por mortes (3) e casos reais (3). Não

podemos deixar de salientar que tais elementos podem ser conjugados entre si ou podem ser predominantes em certas obras literárias, definindo-lhes o gênero.

Mesmo quando é o próprio aluno quem escolhe o livro que pretende ler, a leitura pode não ser concluída, como mostra a tabela seguinte:

TABELA 08: A leitura integral/parcial do livro quando a escolha parte do aluno

Quando escolho um livro de leitura, eu:	Alunos do Professor A	Alunos do Professor B	Alunos do Professor C
Normalmente, começo a ler, mas não termino.	25,9%	27,3%	20%
Em geral, leio somente partes do livro, procurando informações que ajudem a entendê-lo sem ter que ler toda a obra.	25,9%	4,5%	10%
Leio somente se valer nota.	7,4%	4,5%	-
Normalmente, valendo nota ou não, concluo a leitura (afinal fui eu que escolhi o livro).	40,8%	63,7%	70%

Na tabela anterior, vemos que a turma do Professor A é a que menos conclui a leitura que eles mesmos escolhem: 51,8% lêem a obra escolhida parcialmente e 40,8% a lêem por inteiro – observamos que o número de leitura integral pode subir para 48,2% se o professor avaliar a leitura livre – ; essa situação é o inverso em relação às outras turmas, em que a maioria lê a obra por inteiro, enquanto a minoria realiza uma leitura parcial. A mesma tabela também revela uma baixa porcentagem em relação à leitura visando à nota, o que mostra que os alunos não se forçam a completar uma leitura que não querem realizar, eles podem ler parcialmente a obra escolhida ou escolher uma outra. Todavia, esse quadro sofre alterações interessantes quando é o professor quem faz a escolha do livro:

TABELA 09: A leitura integral/parcial do livro quando a escolha parte do professor

Quando o professor escolhe um livro de leitura para a sala, eu:	Alunos do Professor A	Alunos do Professor B	Alunos do Professor C
Normalmente, começo a ler, mas não termino	22,2%	27,3%	-
Em geral, leio somente partes do livro, procurando informações que ajudem a entendê-lo sem ter que ler toda a obra	25,9%	31,8%	60%
Leio somente se valer nota	22,2%	9,1%	20%
Na maioria das vezes, valendo nota ou não, concluo a leitura dos livros que ele(a) escolhe	29,7%	31,8%	20%

Mediante a tabela, notamos que o número de alunos da turma do Professor A que lê a obra por inteiro aumenta quando é o docente quem faz a escolha – de 40,8 ou 48,2% para 51,9% – (considerando que leituras indicadas pelo docente são sempre avaliadas); o inverso ocorre com as outras duas turmas. Em relação à turma do Professor B, a porcentagem de 63,7% ou 68,2% de alunos que lêem a obra por inteiro cai para 40,9%; o mesmo ocorre com a turma do Professor C, os 70% dos alunos que completam a leitura caem para 40%. Em consequência, também o número de alunos que lê a obra parcialmente sofre alterações: em relação à turma do Professor A, abaixa a porcentagem de alunos que lêem a obra parcialmente, de 51,8% para 48,1%; enquanto ocorre o inverso nas outras turmas: de 31,8% para 59,1% (turma do Professor B) e de 30% para 60% (turma do Professor C).

Um outro fato a se considerar refere-se à penúltima linha dos dois quadros: a leitura visando à nota. Se é o professor quem faz a escolha da obra, a leitura integral com um fim na nota tende a aumentar, visto que os alunos não podem escolher outro livro para ler. Em relação a esse pressuposto, podemos apontar um aspecto positivo e outro negativo. Quando o professor escolhe uma obra que não interessa de imediato aos alunos, é como se ele estivesse impondo uma leitura, mas lembramos que essa situação pode ser contornada, já que a recepção de qualquer livro pode ser preparada pelo docente de forma a incentivar sua leitura. Logo, uma leitura que, de início, possa parecer uma obrigação, pode cair no agrado do grupo, enriquecendo-o e sendo-lhe valiosa para a vida. Entretanto, se essa preparação prévia não for realizada ou não for bem conduzida, vendo-se forçados a realizar a leitura, com o tempo, os alunos podem desenvolver certa resistência a essa atividade.

Tendo coerência com as mudanças expostas nos dois últimos quadros, quando perguntamos aos alunos “Você gosta quando o professor escolhe um livro para a sala toda ler? Por quê?”, a resposta “não” predominou. Dos alunos do Professor A, 29,6% gostam quando o professor escolhe um livro para toda a turma ler; 66,7% não gostam e 3,7% responderam às vezes gostar. Dos alunos do Professor B, 36,4% responderam gostar desse gesto do professor contra 63,6% que não gostam. A metade dos alunos do Professor C respondeu “às vezes” gostar dessa atitude de escolher um livro para toda a turma, 40% não gostam dessa estratégia e 10% revelaram apreciá-la.

Somente a turma do Professor C – somando-se os 10% que apreciam quando o professor faz a escolha aos 50% que às vezes gostam dessa atitude – tem uma posição mais favorável quanto à escolha das obras para a turma pelo professor; as outras duas turmas já revelam, com uma porcentagem bem alta, não gostar que o professor escolha suas obras de leitura. A questão pedia uma justificativa, somente um aluno do Professor A não se justificou.

TABELA 10: Justificativas discentes sobre a indicação de um título para toda a turma

Variedade de justificativas	Alunos do Professor A			Alunos do Professor B			Alunos do Professor C			TOTAL		
	P	N	I	P	N	I	P	N	I	P	N	I
P: justificativa das respostas positivas. N: justificativa das respostas negativas. I: justificativa das respostas que impõem condição.												
Mostraram boa aceitação da atividade e apreciação pela interação da turma.	4			5			1			10		
Valorizaram a escolha do professor.	3			3						6		
Mostraram aversão às atividades e práticas envolvendo a leitura.		1			3						4	
Mostraram a desvalorização da escolha feita pelo professor.		3			2						5	
Ressaltaram a individualidade de cada pessoa. Nem sempre a escolha do professor satisfaz o gosto do aluno, assim, cada um deve ler o que escolher.		12			6			4	2		22	2
Revelaram incômodo ao sentirem-se obrigados a ler o que não queriam devido à solicitação do professor.					3						3	
Não gostam de ler.		2									2	
Enfatizaram a existência de livros “chatos”.									3			3
Interessaram-se pelo tema da obra.			1									1

Nas justificativas das respostas negativas, identificamos que, muito maior que o número de alunos que sente aversão pela escolha do professor (5 alunos) é o número de alunos que têm consciência da diversidade de gostos e preferências entre as pessoas (22 alunos), isto é, os jovens reconhecem que cada indivíduo tem um gosto particular, por isso, revelam não gostar que o professor escolha um único título para toda a sala. A mesma justificativa aparece nas respostas que impõem alguma condição e, como complemento a essa não homogeneidade nas preferências dos indivíduos, houve alunos que ressaltaram a existência de livros “chatos”.

Em relação às justificativas das respostas positivas, destaca-se o tipo que valoriza as atividades de pós-leitura. Diante das respostas dos alunos, verificamos que as atividades são valorizadas quando permitem a interação de toda a turma, mostrando apreço pela leitura,

quando todos os colegas estão comentando o mesmo assunto, isto é, os discentes apreciam a aula produtiva e dinâmica.

Atentando para a concepção de leitura dos alunos, perguntamos se eles realizariam a leitura de uma obra indicada pelo professor, mesmo se ele revelasse que não aplicaria nenhuma atividade para avaliação. Dos alunos do Professor A, 33,3% responderam “sim”, 37,1%, “não” e 29,6% impuseram alguma condição. Dos alunos do Professor B, 4,5% não responderam a questão, mas 59,1% responderam “sim”, 4,5%, “não” e 31,9% impuseram alguma condição. Dos alunos do Professor C, 60% impuseram alguma condição e o restante dividiu-se entre a resposta positiva e a negativa.

Nove alunos do Professor A não se justificaram ou não conseguiram justificar-se. Os tipos de justificativas elencados seguem na tabela seguinte:

TABELA 11: Justificativas sobre a possibilidade de uma leitura livre de avaliação

Tipos de justificativas	Alunos do Professor A			Alunos do Professor B			Alunos do Professor C			TOTAL		
	P	N	I	P	N	I	P	N	I	P	N	I
P: justificativa das respostas positivas. N: justificativa das respostas negativas. I: justificativa das respostas que impõem condição.												
Valorizaram os benefícios que a leitura causa.	4			2			1			7		
Valorizou a possibilidade de gostar da história.	1									1		
Ressaltou a necessidade de saciar a curiosidade que foi incitada pelo professor.	1									1		
Valorizou a importância do trabalho que ajuda no entendimento da leitura.				1						1		
Valorizaram a escolha e os motivos para tal escolha pelo professor.				4			1			5		
Simplesmente porque gostam de ler.				3						3		
Valorizaram o ato de ler.				2						2		
Revelaram que vêm a leitura com um fim na avaliação, sem ela, o ato de ler seria inútil.		3			1			1			5	
Têm outras atividades.		1						1			2	

Continua na página seguinte

Continuação da tabela 11

Tipos de justificativas	Alunos do Professor A			Alunos do Professor B			Alunos do Professor C			TOTAL		
	P	N	I	P	N	I	P	N	I	P	N	I
P: justificativa das respostas positivas. N: justificativa das respostas negativas. I: justificativa das respostas que impõem condição.												
Se a obra interessar em algum aspecto.			7			8			6			21
Desde que não haja outra atividade para fazer.			1									1
Se tiver tempo.						1						1

De acordo com as justificativas das respostas positivas, sobressaem as que revelam consciência em relação aos benefícios que a leitura causa e as que dizem respeito à competência profissional do professor. Associados, esses dois fatores potencializam a leitura e incentivam essa prática mesmo sem uma avaliação escolar.

Já os alunos das respostas negativas não valorizam os benefícios da leitura nem os motivos do professor para sugerir uma leitura sem fim avaliativo e trocam a leitura literária não avaliada por outras atividades.

Em relação às justificativas das respostas que impõem alguma condição, 21 alunos apontaram a possibilidade de realizar a leitura se a obra lhes interessar em algum aspecto. Embora, por meio dessa resposta, os alunos não explicitem reconhecer os benefícios da leitura literária, eles não a rejeitam, ao contrário, evidenciam a possibilidade de a obra suscitar interesse, afinal, é uma fonte de conhecimentos, experiências e sensações diversas.

Diante da apuração dessa última tabela, que diz respeito a uma leitura indicada pelo professor sem fins de cobrança escolar, vislumbramos um resultado positivo, se somarmos os alunos que realizariam a leitura e os que impuseram alguma condição, visto que a possibilidade de leitura é maior que a da não leitura, se a situação viesse a concretizar-se.

Resumindo todas essas informações, acreditamos ter alcançado o perfil-leitor dessas três turmas. Embora sejam muito próximos, cada perfil apresenta alguma particularidade, por isso, vamos explicitá-los individualmente, para que possamos correlacioná-los às escolhas de seus respectivos professores. Salientamos que apenas as porcentagens mais significativas estão explícitas a seguir.

Em relação aos alunos da 8ª série do Professor A:

- 55,6 % gostam de ler, 22,2% às vezes gostam de ler;
- 63% leram, em 2003, alguma obra literária não solicitada pelo docente;
- 59,3% leram alguma obra que lhes tenha sido inesquecível;
- 14 alunos preferem livros com histórias de amor; 7 preferem histórias de terror e 6 preferem livros de aventura;
- 11 alunos esperam que a obra literária contenha relacionamentos amorosos, 5, que tenha mortes e 4 esperam que a obra tenha mistério e informações interessantes sobre a realidade;
- 40,8%, quando escolhem seu próprio livro de leitura, normalmente, concluem a leitura, 51,8% fazem uma leitura parcial;
- 29,7%, na maioria das vezes, concluem a leitura da obra quando o professor a escolhe, 22,2% realizam a leitura se valer nota; 48,1% lêem somente partes do livro;
- 66,7% não gostam quando o professor pede a leitura de uma obra para toda a sala;
- 37,1% disseram não realizar uma leitura literária indicada pelo professor se este não fizesse avaliação ulterior, 33,3% a realizariam e 29,6% imporiam alguma condição.

Tendo em vista os alunos da 8ª série do Professor B:

- 68,2% gostam de ler, 27,3% às vezes gostam de ler;
- 50% leram, em 2003, algum livro literário sem a solicitação do professor;
- 77,3% disseram ter lido algum livro que lhes tenha sido inesquecível;
- 11 alunos preferem livros de histórias de amor; 10, de terror e 7 preferem livros de poesia;
- 13 alunos esperam que a obra literária contenha mistério; 8 alunos, que contenha aventura e 7 alunos, relacionamentos amorosos;
- 63,7% concluem a leitura quando escolhem o livro de leitura; 31,8% realizam uma leitura parcial;
- 31,8%, normalmente, concluem a leitura da obra quando o professor a escolhe; 9,1% só realizam essa leitura se valer nota; 59,1% lêem somente partes do livro;
- 63,6% não gostam quando o professor escolhe um livro literário para toda a turma ler;
- 59,1% realizariam a leitura de uma obra indicada pelo professor, mesmo se ele revelasse não aplicar uma atividade ulterior, 31,9% imporiam alguma condição.

Considerando os alunos da 8ª série do Professor C:

- 40% gostam de ler e 40% às vezes gostam de ler;
- 50%, em 2003, leram, ao menos, uma obra literária não solicitada pelo professor;
- 100% leram alguma obra que lhes tenha sido inesquecível;

- 6 alunos preferem livros de aventura; 5 preferem livros de histórias de amor, de terror e livros de poesia; 3 alunos preferem livros com várias histórias;
- 7 alunos esperam que as obras literárias contenham mistério; 5, que tenham casos reais, aventura, muito humor e relacionamentos amorosos; 4 alunos preferem que os livros contenham mortes;
- 70%, quando escolhem seu próprio livro de leitura, concluem a leitura;
- 20%, normalmente, concluem a leitura da obra quando o professor a escolhe; 20% lêem a obra somente se valer nota; 60% lêem somente partes do livro;
- 10% não gostam quando o professor escolhe uma obra para toda a sala ler; 50% dizem às vezes gostar que o professor faça esse tipo de escolha;
- 60% imporiam alguma condição para realizar uma leitura literária indicada pelo professor se este não fizesse avaliação ulterior; 20% a realizariam sem imposições.

Os aspectos mais relevantes do perfil leitor dessas turmas de 8^a série podem ser resumidos em: apreço pela leitura e deferência ao trabalho do mediador de literatura. De acordo com os números apresentados, as três turmas gostam de ler e comprovam esse apreço com leituras não solicitadas pelo docente, com títulos que marcaram sua história de leitura e com a possibilidade de a maioria dos alunos realizar uma leitura indicada pelo docente, mesmo sem avaliação posterior.

Em relação à mediação docente, a turma do Professor A mostra maior consideração ao trabalho do professor. Embora parte considerável de alunos realize a leitura integral do texto quando escolhe seu próprio livro literário, mais da metade da turma faz uma leitura parcial. O panorama muda, porém, quando é o professor quem faz a escolha. Nesse caso, a maioria dos alunos realiza a leitura integral do texto, seja por normalmente ler o que o mestre indica ou pela avaliação posterior. O restante dos alunos não conclui a leitura. Assim, o número de leituras integrais e parciais sofre uma pequena oscilação dependendo de quem faz a escolha do livro. Se é o professor quem faz a seleção, a leitura integral é predominante na sala.

Diferentemente da turma do Professor A, as turmas do Professor B e C revelam não gostar quando o professor escolhe um livro para toda a sala ler e comprovam essa aversão na queda do número de leituras integrais realizadas, quando é o professor quem faz a indicação. Em vista disso, podemos dizer que o trabalho de medição literária realizado pelos docentes, nessas turmas, tende a diminuir o número de leituras integrais dos textos, resultado que deriva da aversão à obra e das atividades de pós-leitura inadequadas, como será discutido na primeira parte do terceiro capítulo desta dissertação. Logo, a importância da mediação do professor no trabalho com o literário está tanto ligada à qualidade da leitura (alcançada pelas estratégias

docentes de trabalho com a literatura) quanto à quantidade de leituras integrais realizadas (ligadas também às estratégias mediadoras do mestre).

2.2.2 A aceitação discente da indicação docente

De acordo com a segunda parte do questionário respondido pelos alunos, temos informações sobre a aceitação da obra escolhida por seus respectivos professores.

TABELA 12: A leitura das obras indicadas pelo docente

Em relação ao livro <u>X</u> , você o leu por inteiro?	Turma do Professor A	Turma do Professor B	Turma do Professor C		
	<i>Meus vários quinze anos</i>	<i>A coragem de mudar</i>	<i>A outra face</i>	<i>A infância acabou</i>	<i>Contos brasileiros 3</i>
Li.	88,9%	54,5%	70%	30%	30%
Não, mas faltou pouco.	11,1%	27,3%	10%	50%	40%
Não, faltou muito.	-	9,1%	20%	20%	30%
Não lembra de ter lido.	-	9,1%	-	-	-

Segundo a tabela, a maioria dos alunos, em todas as turmas, leu as obras solicitadas pelo professor por inteiro, exceto a turma do Professor C, em relação aos dois últimos livros solicitados. Consideramos um bom índice de leitura o resultado explícito pela turma do Professor A e pela turma do Professor C, em relação ao livro *A outra face*. Todavia, o resultado das outras duas leituras, juntamente com o resultado apresentado pela turma do Professor B é preocupante. A partir das justificativas dos alunos de cada turma, apuramos o motivo desses resultados.

2.2.2.1 Turma do Professor A

Após discorrermos sobre as preferências literárias da turma, torna-se apropriado comentar as características da obra selecionada pelo docente.

O livro: *Meus vários quinze anos*, de Sylvia Orthof, conta a história de uma mulher que apreciava pudim e que, por isso, em cada momento marcante de sua vida, o doce estava presente. O enredo traz as experiências vividas por Violeta aos 15, 30, 45, 60 e 75 anos, marcando, com isso, as várias fases da vida humana e justificando o nome da obra. É um livro

de recordações (o que explica o narrador personagem-protagonista) com experiências alegres e tristes, passíveis de acontecer na vida de qualquer pessoa. O livro apresenta pouca dinamicidade, não é aventureiro. Embora, pelo título, possa chamar a atenção dos adolescentes, é literatura para qualquer idade.

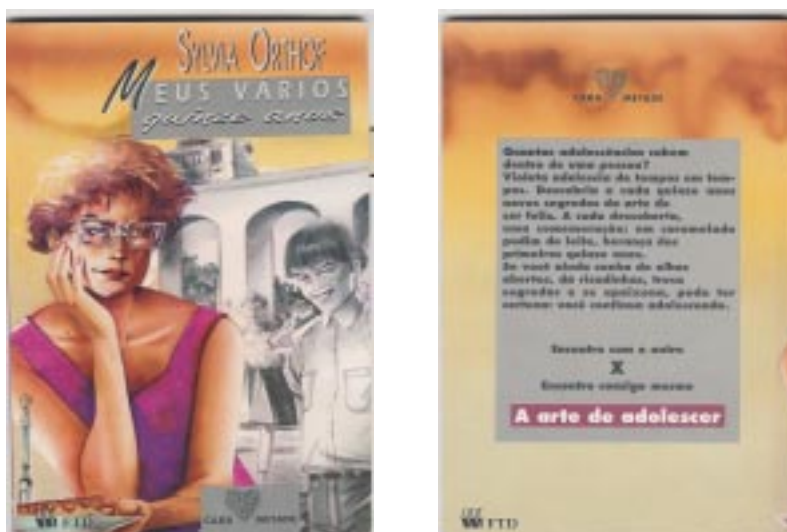


FIGURA 1: Leitura indicada pelo Professor A

Em seus primeiros quinze anos, Violeta comenta sua paixão adolescente por Breno e conta o episódio que a levou a receber o castigo de copiar uma receita de pudim cinquenta vezes, por ter derrubado a sobremesa do dia seguinte. Nos segundos quinze anos, saboreando pudim, a melhor amiga de Violeta, Marilda, confessa uma traição: estava apaixonada por seu marido José. Violeta perde os dois. Nos terceiros, reencontra seu ex-marido com sua ex-melhor amiga em um teatro e desabafa comparando a amiga a uma pérola falsa. Conquista independência financeira pintando azulejos e conhece Leonardo, seu novo marido. Aos quatro vezes quinze, apresenta novas amigas, novas alegrias e “adolescente” mais um pouco em uma excursão em Cuzco, no Peru. E, aos setenta e cinco anos, estende seus sentidos para outras realidades, as invisíveis. Por meio de devaneios, passeia nesse outro mundo, e queima o pudim que estava no forno.

Com essa obra, como já exposto, a turma do Professor A foi a que apresentou o maior índice de conclusão de leitura do livro solicitado pelo docente, estando coerente com a questão que mostrou que essa turma eleva o índice de conclusão da leitura quando o professor faz a escolha literária.

Justificando a leitura, 11 alunos ressaltaram a estratégia de leitura em sala; 12 valorizaram a obra ou algum aspecto; 1 valorizou o livro, mas a estratégia de leitura também foi mencionada. As justificativas dos que leram a obra parcialmente são as seguintes: 2 alunos não tiveram tempo para ler tudo por terem outra atividade ou estarem sem o livro e 1 aluno sentiu preguiça em terminar a leitura.

Conforme os pareceres dos jovens que disseram ter lido toda a obra, a estratégia de leitura utilizada pelo professor de realizar uma leitura conjunta, permeada por comentários, foi válida, visto que justificativas com esse teor manifestam a possibilidade da não realização/conclusão da leitura, caso a atividade tivesse sido realizada de outro modo.

Salientamos que a justificativa dos alunos que não concluíram a leitura não diz respeito à obra em si.

Em relação à apreciação do livro, 85,2% tiveram um parecer positivo; 3,7% apreciaram a obra com alguma ressalva e 11,1% não apreciaram o texto. Cinco alunos não conseguiram justificar-se, mas segue o agrupamento das respostas dos outros:

- 8 alunos ressaltaram o fato de o enredo parecer uma autobiografia;
- 5 alunos ressaltaram a temática, o assunto ou o enredo do livro;
- 4 alunos lembraram o aspecto divertido e emocionante da obra;
- 3 alunos mostraram que as expectativas cultivadas antes da leitura não foram atendidas, causando decepção;
- 1 aluno revelou não entender certas conexões e ambigüidades na obra;
- 1 aluno ressaltou a mensagem da obra para si.

Entre as respostas, alguns alunos apresentaram justificativas aprofundadas: “Gostei, porque conta a história de uma mulher que mesmo envelhecendo fisicamente, mentalmente ela fica cada dia mas (sic) nova”. / “Achei legal, porque é um livro que mostra que mesmo com a idade avançada, temos um pouquinho de adolescência”.

Dos 23 alunos que tiveram um parecer positivo, 8 justificaram-se valorizando a hipótese de que o enredo traria a história real da autora. Podemos apontar algumas razões que expliquem o ocorrido. Além de o narrador da história ser o personagem central (Violeta), após o índice, há uma dedicatória, cuja autoria normalmente é do autor. Segue o texto:

Este livro fala muito de pudins.

A cada quinze anos da minha vida, eu me adolescente, sinto um novo sabor nas velhas receitas... de pudins, lógico!

Dedico este livro a uma certa amiga que me disse que estamos cercados de coisas invisíveis. Eu achei lindo esse tal de invisível!

A juventude (pra quem não sabe ver o invisível), às vezes, parece velhice.

Há corações que tremelicam pela vida inteira, com jeito de pudim. E são tão doces, tão adolescentes!
Você gosta de pudim? (ORTHOF, 1995, p. 17)

Essa dedicatória apresenta características para ser da autora, já que, além da dedicatória, fala sobre o livro em si. Contudo, a menção de pudim, a presença do verbo “adolescer” e de outros usos da linguagem peculiares são reconhecidos na narrativa contada por Violeta. Dessa forma, a dedicatória poderia ser da autora ou de Violeta, ou, ainda, Violeta ser a autora. No final do livro, a autora dissipa essa ambigüidade ao mencionar que o livro não é autobiográfico, embora traga fatos acontecidos com pessoas de sua família. Ressaltamos, porém, que há autores que, para dar maior veracidade à obra, usam de artifícios para realmente fazer o leitor acreditar que tais personagens existiram nas condições narradas, por isso, ter em mente que o texto literário é uma realidade transfigurada, faz-se importante.

Ao ler essa obra, notamos que ela responde a vários anseios dos alunos constatados em respostas já examinadas: relacionamentos amorosos (apontado por 11 alunos); informações interessantes sobre a realidade (apontado por 4 alunos); casos reais – o enredo é baseado em fatos reais acontecidos com parentes já falecidos da autora (apontado por 3 alunos); humor (apontado por 2 alunos); fatos acontecidos com o leitor (apontado por 1 aluno).

Considerando que, com essa leitura literária o Professor A objetivava desenvolver em seus alunos o gosto por esse ato, percebemos, diante da análise realizada, que a estratégia de leitura que ele desenvolveu e a obra que escolheu estavam em sincronia com o perfil-leitor de sua turma, propiciando o alcance de seu propósito, ao mesmo tempo que atendia às preferências de seus alunos e as ultrapassava.

Diante dos apontamentos feitos, constatamos que a escolha do professor foi adequada à turma e válida, justamente por sua busca pelo novo, no sentido de a obra não ser *best-seller* aclamado pelos jovens. Por tratar-se de uma obra emancipatória, prospectiva e de criação original, nos termos de Aguiar et al. (2001), Magalhães (1987) e Machado (1999), respectivamente – considerando a linguagem bem humorada e inovadora, a verossimilhança interna e externa, a constituição do personagem, o foco diferenciado de onde o tema foi tratado, os episódios bem-humorados, os diferentes sentidos, os espaços em branco – , a opção do professor ampliou o horizonte de expectativa dos jovens leitores, nos termos da Estética da Recepção.

Segundo Jauss (1994), o objetivo de leitura literária é a ruptura com o horizonte de expectativa do leitor, fazendo com que este tenha uma visão mais ampla do mundo após o

contato com o literário. Essa emancipação do leitor acontece pelas experiências adquiridas durante a leitura, experiências ofertadas pelo horizonte de expectativa da literatura:

O horizonte de expectativa da literatura distingue-se daquele da práxis histórica pelo fato de não apenas conservar as experiências vividas, mas também antecipar possibilidades não concretizadas, expandir o espaço limitado do comportamento social rumo a novos desejos, pretensões e objetivos, abrindo, assim, novos caminhos para a experiência futura (JAUSS, 1994, p. 52).

Vale ressaltar que a ampliação do horizonte de expectativa do leitor depende diretamente da distância deste horizonte ao horizonte da obra lida. Se a obra pertencer à esfera da arte “culinária”, nos termos de Jauss (1994, p. 32), ela, como arte de baixa qualidade, não será capaz de propiciar essa ampliação, já que:

[...] deixa-se caracterizar [...] pelo fato de não exigir nenhuma mudança de horizonte, mas sim de simplesmente atender a expectativas que delineiam uma tendência dominante do gosto, na medida em que satisfaz a demanda pela reprodução do belo usual, confirma sentimentos familiares, sanciona as fantasias do desejo, torna palatáveis – na condição de “sensação” – as experiências não corriqueiras ou mesmo lança problemas morais, mas apenas para “solucioná-los” no sentido edificante, qual questões previamente decididas.

Essa visão mais ampla, porém, para ser alcançada, depende de um processo que envolve não só obras de qualidade, portanto, portadoras de novos conhecimentos indispensáveis para essa ampliação, mas também, para que o leitor consiga interagir com a obra, é essencial que esta traga experiências e temas comuns a ele. Assim, o tema, a idade do leitor e o conhecimento (que a obra traz), entre outros fatores, são elementos que o professor – em sua função de mediador – precisa considerar.

2.2.2.2 Turma do Professor B

A obra selecionada pelo Professor B para sua turma foi *A coragem de mudar*, de Júlio Emílio Braz.

No início do livro, César, um talentoso *skatista* de 17 anos, estava para conquistar um campeonato. Sua mãe, Hilda, seus irmãos mais novos, Leonardo e Henrique, juntamente com seu pai, Ricardo, assistiam à competição e vibravam por César ter-se recuperado. É a partir do segundo capítulo que o pesadelo vivido pela família é apresentado.

César começou a beber desde cedo. Não tinha treze anos quando bebericou um gole de cerveja do copo do pai; aos quatorze, embebedou-se pela primeira vez com seu progenitor e

colegas. Assim, começou a beber tudo o que lhe aparecia nas mãos, acompanhado ou sozinho. Como era um grande craque do *skate*, sempre vencia campeonatos e comemorava suas vitórias bebendo muito. As ponderações da mãe não eram levadas a sério por ele nem pelo pai. Para Ricardo, era normal um rapaz na adolescência se exceder, de vez em quando, na bebida. Mas Hilda percebia que algo errado estava acontecendo.



FIGURA 2: Leitura indicada pelo Professor B

Em uma das comemorações, César achou que um rapaz havia piscado para sua namorada. Por isso, iniciou uma briga que acabou envolvendo três jovens estranhos, seus irmãos e todos os colegas que o acompanhavam. A moça, que já repreendera, sem sucesso, sua atitude arrogante e espalhafatosa de bêbado, saíra da lanchonete.

Não fica claro se foi após essa briga ou em outro dia, mas o agravante que levou César às piores conseqüências do alcoolismo ocorreu quando um amigo seu, apelidado de Esquilo, roubara um Monza do estacionamento do prédio onde morava. Estava muito bêbado. Em alta velocidade, atirou muitas pessoas no chão e assustou várias outras, até, na contramão, bater em um ônibus. Morreu. A partir de então, os amigos de César – uns por vontade própria, outros por ordem dos pais – passaram a evitá-lo e um olhar de acusação era percebido em cada semblante.

Sozinho, angustiado, César entregou-se à bebida novamente e foi para a pista de *skate*. O resultado foi um tombo que poderia ter-lhe causado um traumatismo craniano.

Sua mãe, que já havia procurado uma psiquiatra, resolveu levá-lo – após seu marido aceitar que seu filho precisava de ajuda – a reuniões dos Alcoólatras Anônimos. Na primeira reunião, toda a família o acompanhou até a porta da sala com a sigla AA.

O livro termina no campeonato já mencionado. César estava no sexto mês de abstinência e a família, aliviada.

Com uma linguagem descomprometida – firmando os postulados teóricos de Souza (2001), em relação à linguagem dos livros juvenis – e com períodos bem curtos em alguns momentos estratégicos, a obra apresenta certa emotividade, sustentada pelo narrador onisciente e pelo discurso indireto livre, em relação aos personagens: a dor da mãe ao se deparar com a impotência do filho diante do alcoolismo; o jovem alcoólatra que sente-se sozinho devido ao problema vivido. Podemos dizer que as emoções relacionadas aos dependentes, a seus familiares e às pessoas próximas são as que predominam na obra: tensão, rejeição, solidão, angústia.

Afora a temática envolvendo jovens, há outros aspectos que buscam a adesão dos jovens leitores para a obra. Um deles é a linguagem, especialmente, o vocabulário. Em algumas falas de personagens há tentativa de transposição da fala, como em “Per’ái, mermão!” (BRAZ, 1999, p.28), além de apresentar jargões próprios de *skatistas*, tais como: *droppou, grinper, bowl, rockslide, carving, fifties*. Durante o enredo, também há a menção de grupos de *rock* – *Inxs* e *Red Hot Chili Peppers*, ambos familiares para os jovens. As abundantes ilustrações da obra – elemento importante para muitos jovens – são sugestivas e têm um valor significativo próprio, aproximando-se dos estudos de Lajolo e Zilberman (1991), quando ressaltam a nova função significativa das ilustrações, que não se restringem em adornar os textos. Uma peculiaridade do livro é que antes de iniciar os capítulos – que são bem curtos – há estrofes de músicas famosas, algumas são traduções, que ilustram o que o capítulo vai trazer. Outra particularidade é que, após o término da narrativa, há indicação de livros e vídeos sobre alcoolismo. O texto é curto, das 70 páginas, apenas 38, afora as que expõem estrofes de canções, compõem a narrativa.

Segundo o exposto, a obra apresenta um trabalho artístico com as ilustrações e com a linguagem (já que sua estrutura gera efeitos de sentido coerentes ao enredo), assim como uma inovação no arcabouço do livro, com trechos de músicas como epígrafes em cada capítulo e com a referência de livros e vídeos, após a história, sugerindo um aprofundamento no assunto discutido. Considerando esses aspectos, a obra apresenta certa qualidade. Contudo, toda essa articulação intensifica a busca de adesão e a instância ideológica pertencente ao adulto, delineando, com isso, o discurso utilitário comentado por Perrotti (1986). A busca da adesão do jovem leitor é percebida pela linguagem utilizada, pelo personagem adolescente, pelas inúmeras ilustrações e pelos excertos de músicas famosas. A ideologia que permeia o texto mostra as intenções dos adultos para com os jovens na questão da bebida: beber é uma atitude

maléfica para o corpo, o desenvolvimento profissional e o convívio social. Com tais características, sob o enfoque de Coelho (1997), *A coragem de mudar* é uma obra continuadora, pois representa o mundo e indica os caminhos que levam a uma vida menos conturbada.

Mesmo com toda a busca da adesão do jovem leitor, somente 54,5% dos alunos dessa 8ª série concluiu a leitura. Seguem as justificativas dos alunos, para identificarmos as causas desse baixo índice. Ressaltamos que dois alunos não se lembraram da leitura do texto, embora tivessem começado o ano escolar naquela turma.

TABELA 13: Justificativas quanto à leitura da obra indicada pelo docente B

Justificativas de “Li”	Nº	Justificativas de “Não, mas faltou pouco”	Nº	Justificativa de “Não, faltou muito”	Nº
Apreciaram a obra.	3	Ressaltaram o trabalho de pós-leitura, que não exigia, necessariamente, a leitura de toda a obra.	3	Ressaltou o trabalho de pós-leitura, que exigia a leitura de, ao menos, um capítulo do livro.	1
Ressaltaram o trabalho de pós-leitura.	3	Não teve tempo.	1		
Mencionaram o trabalho e apreciaram a obra.	4				
Não se justificaram.	2	Não se justificaram.	2	Não se justificaram.	1

De acordo com a tabela, a leitura integral da obra deveu-se ao próprio texto lido e ao trabalho de pós-leitura a ser realizado a partir da leitura.

Em relação às demais justificativas, notamos que a questão do trabalho repete-se, mas sob um outro ângulo: ao invés de o trabalho exigir que os alunos lessem toda a obra, ele permitiu sua leitura parcial, já que cada dupla de alunos era responsável por apenas um capítulo do livro. Seguem algumas justificativas de alunos que não concluíram a leitura: “Minha equipe tinha que apresentar só um capítulo.” / “Não deu tempo para eu ler, pois as apresentações já iriam começar, assim eu li só minha parte e algumas outras.” / “Fui obrigado, pois tivi (sic) que fazer um trabalho.” Lendo essa última resposta, encontramos uma diferença entre as outras: a atividade exigiu que o aluno lesse, ao menos, alguma parte do livro, leitura essa que ele não queria realizar e não realizaria se não fosse obrigado.

Em entrevista, o Professor B revelou ter solicitado a leitura integral do texto, mas, conforme a questão 38, a explicação do tipo de atividade que seria realizado ocorreu junto à solicitação de leitura.

Quando perguntamos o que acharam da obra, por meio das explicações dos alunos, constatamos que: 77,2% apreciaram o livro; 4,6% revelaram ter gostado parcialmente do texto; 18,2% não responderam a questão.

As justificativas quanto à apreciação ou não da obra estão elencadas em quatro categorias, para ilustrar cada uma, explicitamos alguns exemplos:

- 7 alunos ressaltaram a semelhança com a realidade ou acreditaram que a história fosse real;

Exemplos: “Bom e legal, por contar fatos reais que acontece (sic) na vida de um adolescente.” / “Auge real e muito interessante” (sic). / “É um caso que acontece na vida cotidiana das pessoas.” / “Uma ótima obra, pois conta fatos da realidade.” / “Muito legal, porque conta fatos que acontece (sic) no dia-a-dia de algumas pessoas.”

- 5 alunos ressaltaram o lado instrumental/educativo da obra;

Exemplos: “Legal e também incentiva a pessoa a (sic) não usar drogas.” / “Achei o livro muito interessante, pois ele dá lições de vidas em muitas pessoas ” (sic).

- 5 alunos comentaram o enredo ou o tema;

Exemplos: “Eu achei muito interessante, pois conta história de um menino que se envolveu com drogas e depois se arrependeu ” (sic). / “Eu achei muito bom porque ele fala sobre o alcoolismo.”

- 1 aluno somente revelou interesse pela obra, mas não explicitou em que aspecto.

Exemplo: “Eu achei o livro muito interessante.”

Identificamos como aspecto positivo do livro levantado pela turma a correspondência de seu enredo com os problemas sociais da vida moderna. Segundo os exemplos que explicitamos, para esses alunos, quanto mais realista o livro for, mais valor ele tem.

O conjunto de alunos que ressaltou a face instrumental/educativa da obra também valorizou seu lado realista, pois esse lado facilita o reconhecimento do leitor com os personagens textuais.

Foram vários os alunos que destacaram o enredo ou o tema da obra. Pelos trechos apontados, verificamos que, de forma discreta, eles também valorizam o aspecto instrumental/educativo do texto.

Os alunos revelaram ter sido atraídos pelo texto, entretanto, o índice de leitura integral da obra foi baixo. Anteriormente, explicitamos que os alunos dessa turma preferem livros de história de amor – amor de namorados – (para 11 alunos); de terror (para 10 alunos); ou de livros de poesias (7 alunos), categorias em que *A coragem de mudar* não se enquadra, pois é um drama social/familiar.

Em outra questão, os alunos explicitaram aspectos que esperam encontrar nas obras que lêem. Com maior intensidade, em sintonia com o interesse dos alunos, a obra apresenta: informações interessantes sobre a realidade (importante para 6 alunos); morte (importante para 5 alunos); casos reais (importante para 4 alunos); situações tristes (importante para 1 aluno).

Ao selecionar a obra *A coragem de mudar*, o Professor B tinha como objetivo discutir o tema: alcoolismo na juventude. Por ser um assunto atual e polêmico – portanto, fonte de conhecimento interessante aos jovens – os alunos sentiram-se atraídos. Todavia, repetimos: o índice de leitura integral da obra foi baixo (54,5%), em contraponto com sua apreciação, que foi mais alta (77,2%), mostrando que os alunos sentiram-se mais atraídos pelo tema que pelo texto literário em si.

Embora o objetivo do Professor B tenha sido alcançado, tal meta não se mostrou suficiente para a leitura integral da obra por um maior número de alunos. Acreditamos que isso tenha acontecido porque o propósito de leitura literária do Professor B era extra-texto, isto é, visando ao tema polêmico, o livro foi relegado a um mero transporte que o trouxe, os outros elementos artísticos não foram considerados devidamente, não permitindo, com isso, que mais conhecimentos (do mundo, do ser, da linguagem) fossem divulgados entre os alunos. Dessa forma, embora o tema atraísse os alunos, a atividade que nele se restringiu foi parcial e, por isso, não teve força para voltar as atenções para outros elementos do texto, não conduzindo a visão dos alunos para a totalidade da obra.

2.2.2.3 Turma do Professor C

O livro *A outra face*, de Deborah Ellis, foi lido no segundo bimestre. O texto traz, como personagem principal, a afegã de 11 anos de idade, Parvana. A garota tinha três irmãos: o pequeno Ali, de dois anos; Maryam, garotinha de cinco anos, e Nooria, a irmã de 16 anos com quem se desentendia sempre. Seu pai e sua mãe (Fatana) tinham curso superior, fato peculiar entre os afegãos, cuja maioria é analfabeta.

Devido à guerra e à tomada do poder pelos talibãs, essa família havia perdido seu primogênito (Hossein), a bela casa em que moravam e a maioria de seus bens. Além disso, as meninas eram proibidas de ir à escola; Fatana havia perdido o emprego e, seu marido, o emprego e uma perna. Para sustentar a família, o homem da casa vendia alguns objetos domésticos na feira de Cabul acompanhado por Parvana. Mesmo vivendo em um cômodo quente, as mulheres não podiam sair de casa sem burca e sem um acompanhante masculino.



FIGURA 3: Leitura indicada pelo Professor C no 2º bimestre

A situação da família piorou, quando o homem da família foi preso. Tentando impedir a prisão, Fatana apanhou dos guardas talibãs, assim como Parvana, que tentava protegê-la.

Com o pai preso, Fatana ficou depressiva, o alimento da casa foi-se esgotando e as mulheres não podiam sair do cômodo onde moravam, já que não tinham um acompanhante.

Depois de alguns dias, Weera – uma afegã instruída, amiga de Fatana – apareceu no cubículo e viu que sua amiga precisava de ajuda. Sem muitas opções, foi decidido que Parvana se transformaria em menino. Dessa forma, Parvana poderia continuar a vender objetos na feira e comprar comida, além de ser o acompanhante das mulheres em suas saídas.

Trabalhando, Parvana encontrou uma colega de escola – Shauzia – também disfarçada de menino. Trocando experiências, chegaram ao consenso de que precisavam ganhar mais dinheiro. Conseguiram um emprego que rendia mais: desenterrar ossos de túmulos. Esses ossos serviam para alimentar galinhas, produzir óleo de cozinha, sabão e botões. Era uma função muito triste e dolorosa realizada por meninos.

Com a demora do marido, Fatana arranjou um casamento para Nooria. Casada, ela moraria em Mazar-i-Sharif – cidade ainda não tomada pelos talibãs. Para levar Nooria àquela cidade, Fatana conseguiu uma carona de caminhão, consigo levou os filhos, exceto Parvana, cuja aparência poderia causar mais perseguições para a família. Parvana ficou em casa com Weera e sua neta, que haviam se mudado para lá. Algum tempo depois, Parvana encontrou uma moça um pouco mais nova que Nooria escondida nas ruínas de um prédio abandonado. A moça chamava-se Homa e disse que viu sua família ser liquidada pelos talibãs quando sua

cidade fora invadida. Ela era de Mazar-i-Sharif. Parvana, naquele momento, perdia as forças e ficou alguns dias sem trabalhar até que Shauzia apareceu.

Numa tarde, ao regressar do trabalho, Parvana teve uma surpresa: seu pai estava lá: machucado, tossindo muito, mas vivo. Trabalhou com afinco para comprar-lhe remédio. Quando melhorou, o homem decidiu com a filha ir atrás do resto da família em Mazar-i-Sharif. E assim a história termina: com final aberto, repleto de indagações, meio triste, mas cheio de esperança.

Com uma linguagem padrão e vários termos afegãos, Deborah Ellis construiu uma imagem de Cabul sob o domínio talibã (domínio que durou de 1996 a 2001), criando uma atmosfera tensa e incerta para mostrar a situação vivida pelo povo afegão – principalmente pelas mulheres. Em meio às diferenças culturais, de forma sutil, a autora também mostrou temas universais como o comportamento competitivo entre irmãos mais velhos e mais novos assim como sentimentos e atitudes infantis comuns a crianças de qualquer povo (o imaginário infantil, as tristezas e alegrias, os desejos). Mesmo com essa representação, o texto é emancipatório e questionador, segundo a teoria de Coelho (1997), ao considerarmos o amadurecimento da personagem principal (Parvana) que, entre as crianças mais novas e a irmã mais velha, no início da trama, não tinha uma função definida na família, para, no decorrer da história, superar suas limitações e receios e tornar-se o “homem da família”. A *outra face* é uma obra envolvente, que mexe com a emoção do leitor, por abarcar, na trama, crianças – seres indefesos e inocentes – à hipocrisia da guerra. Assim, entrelaçando costumes de um certo povo a comportamentos universais, a obra leva o leitor a questionar o mundo.

A *outra face* traz vários aspectos apontados pelos alunos como importantes para aparecerem na obra: casos reais (indicado por 5 alunos), mortes (4), informações interessantes sobre a realidade (3), brigas (agressões) (2), situações muito tristes (1). Além de apresentar o maior índice de leitura em relação às três leituras realizadas: 70% dos alunos a leram integralmente; 10% revelaram que faltou pouco para a conclusão da leitura; 20% disseram ter faltado muito para concluir a leitura.

Dos alunos que leram a obra integralmente, 3 justificaram-se dizendo que gostaram da obra; 2 enfatizaram a atividade que tinham que fazer; 1 aluno disse ter lido com antecedência, pois adquirira o livro há algum tempo. O aluno que disse ter faltado pouco para concluir a leitura justificou-se dizendo que não teve interesse pelo início da obra. Os dois alunos que leram apenas uma pequena parte do livro revelaram não tê-la apreciado. Dois alunos não se justificaram ou não conseguiram justificar a resposta.

Segundo essas informações, a obra e a atividade escolar foram os dois principais fatores que impulsionaram a leitura do livro. Por outro lado, as justificativas de leitura parcial mostram que o elemento obra, responsável por 3 leituras integrais, foi justamente a razão da não conclusão da leitura por 3 outros alunos. Para essa primeira leitura literária solicitada pelo Professor C, o livro literário mostrou-se o foco de interesse do grupo.

No terceiro bimestre, o Professor C solicitou a leitura da obra *A infância acabou*, de Renato Tapajós.

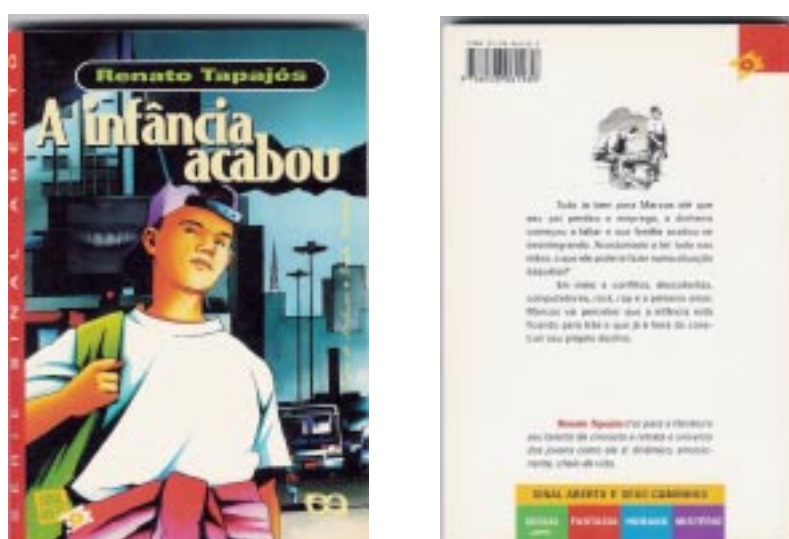


Figura 4: Leitura indicada pelo Professor C no 3º bimestre

Este livro traz a transição entre a pré-adolescência e a adolescência/maturidade de um jovem de quinze anos, cujos pais haviam se separado após iniciarem os problemas financeiros ocasionados pela demissão do pai – um executivo bem sucedido. Da boa vida de classe média, Marcos ficou só com o colégio – mantido pelo irmão mais velho (Carlos), que preferiu morar com a mãe. Marcos foi morar em um apartamento muito simples com o pai.

Por ter que ajudar a mãe a manter o apartamento, Carlos teve que deixar de pagar a mensalidade do colégio. Vendo o pai falido, desempregado e abatido, Marcos temia ir para uma escola pública, mas seu irmão o aconselhou a ter uma conversa com a assistente social do colégio para pleitear uma bolsa. Ele conseguiu um desconto e, neste íterim, começou, por acaso, a tocar bateria em uma banda de *rock*.

Como um jovem de nossos dias, envolveu-se com a Internet, ficou com uma garota de quem não gostava em uma festa, conheceu outros jovens (alguns bebiam e se drogavam), além de ter sua primeira relação sexual com uma vizinha de aproximadamente trinta anos.

Devido à tensão do mau momento que vivia, brigou com seu pai, chamando-o de fracassado. Em suas relações de amizade, conheceu a favela, suas mazelas e o *rap*. Também reconheceu a amizade interessada de uma linda moça riquíssima quando esta o desdenhou perto de amigas, dias após de ter-lhe feito um trabalho escolar. No mesmo dia, percebeu um sentimento novo e delicado em relação a uma amiga muito próxima e eles começaram a namorar.

A obra termina com seu pai tomando todas as providências necessárias em um hospital, onde ele e um amigo eram medicados devido a tiros de um segurança que se precipitou em achar que os jovens eram ladrões. Devido à postura controlada do pai, à respeitada aparência dos bons tempos e ao seu ar confiante, a obra termina com uma ambigüidade: ou o pai tinha arrumado um novo emprego, ou a situação do filho fez com que esse homem tomasse uma nova postura diante das dificuldades. Embora haja essa incerteza, o final é positivo, pois Marcos sente ternura por seu pai e nota a reciprocidade, além de sentir-se seguro pelo amparo paterno. Vale ressaltar, ainda, que nesse final da trama, segundo o narrador, o adolescente Marcos havia percebido a passagem para uma fase mais madura: “tinha a impressão de que a brincadeira tinha acabado, a infância ficado para trás. Mergulhou numa série de sensações contraditórias [...]” (TAPAJÓS, 2000, p. 152). Entretanto, não obstante o garoto realmente tivesse mostrado algumas atitudes mais independentes no decorrer da história, no final, após a confusão que culminou em um hospital, onde se encontrava baleado, ele se sente seguro pela presença do pai ser comparável à que o progenitor tinha quando era rico, ou seja, a segurança que o rapaz sentiu deveu-se às providências tomadas pelo pai, não a suas próprias atitudes que, em geral, o colocavam em situações perigosas:

Marcos se encolheu, com muito medo, com uma enorme vontade de que alguém, algum adulto, aparecesse ali para apoiá-lo. O policial examinava os documentos [...]. Marcos olhou e não acreditou. Era seu pai: ele estava barbeado, penteado e vestia um blazer que havia sobrado dos bons tempos [...]. Levando a surpresa de Marcos quase ao ponto do choque, seu pai se aproximou e passou protetoramente o braço por seu ombro. Ele se deixou envolver, sem resistência (TAPAJÓS, 2000, p. 147).

E ainda:

Marcos estava extasiado. Aquele era o seu pai de muitos anos atrás, o pai da sua infância, seguro, protetor. [...] Marcos se entregou à proteção paterna. Correspondeu ao abraço do outro e encostou a cabeça em seu ombro (TAPAJÓS, 2000, p. 149).

Quanto à linguagem do livro, podemos dizer que é descomprometida e pobre. Descomprometida, porque apresenta gírias e expressões próprias a jovens, e pobre porque

esses termos são muito repetitivos e pouco variados. Embora aborde diversos temas polêmicos – drogas, diferenças entre classes sociais, preconceito racial, injustiça social, ascensão da Internet, ascensão da mulher no mercado de trabalho – o principal é a queda do padrão de vida e suas conseqüências sociais e psicológicas. Essa miscelânea temática – que torna o texto um tanto superficial – é justificada por Tapajós (2000, p. 157), no final do livro, ao explicar por que não se aprofundou em algum tema:

Por dois motivos: o primeiro era a intenção de construir uma narrativa que fosse capaz de recriar esse momento de descoberta do mundo pelo qual todos passamos na adolescência, quando as novidades são tantas que não dá tempo de mergulhar isoladamente em cada uma delas. O segundo motivo tem a ver com a proposta de uma história, digamos, cinematográfica. Acredito que o leitor adolescente de hoje é capaz de se interessar por um texto que reproduza sua apreensão do mundo: múltipla, rápida, baseada em imagens.

Pela reunião das características que porta, *A infância acabou* mostra ser menos uma obra emancipatória, que de representação ou continuadora, segundo a classificação teórica de Coelho (1997), já que o papel do adulto é que dá estabilidade e conforto ao protagonista adolescente, quando este experimenta os perigos do mundo.

A infância acabou traz diversos elementos que os alunos esperam que o texto literário contenha: casos reais, relacionamentos amorosos, morte, informações interessantes sobre a realidade, situações muito tristes. Entretanto, apenas 30% dos alunos leram esse livro integralmente; 50% disseram ter faltado pouco para concluir a leitura; 20% revelaram ter faltado muito.

Dos 3 alunos que concluíram a leitura, um não se justificou e os outros disseram ter se interessado pela obra. Dos alunos que disseram ter faltado pouco para terminar a leitura: 2 revelaram que não tiveram tempo; 1 disse que pelos amigos terem contado a história, não foi preciso ler tudo; 1 sentiu preguiça; 1 não gostou do livro. Dos alunos que leram apenas uma pequena parte do livro, 1 simplesmente disse que não queria ler, e outro disse que só lia as partes que lhe interessavam.

Segundo as justificativas das leituras parciais, notamos que a obra lida não conseguiu cativar os alunos para a leitura integral do texto. Nem mesmo a responsabilidade pelo cumprimento da atividade escolar fez com que os alunos completassem a leitura.

O último livro solicitado pelo Professor C foi *Contos brasileiros 3*, uma coletânea de textos clássicos de autores nacionais reconhecidos. A coletânea consta de produções de alta qualidade estética, devido aos vazios, às ambigüidades, à construção dos personagens, ao

trabalho com a linguagem, aos efeitos de sentido que produz, enfim, características que firmam a canonização desses escritos. O resumo dessas produções encontra-se no apêndice D.

Contos brasileiros 3, em sintonia com a preferência dos alunos do Professor C, contém muito humor, relacionamentos amorosos, mortes e situações muito tristes. Todavia, seu índice de leitura integral também foi baixo: 30% dos alunos a leram integralmente; para 40% dos alunos faltou pouco para o término da leitura; para 30%, faltou muito.



FIGURA 5: Leitura indicada pelo Professor C no 4º bimestre

Os três alunos que concluíram a leitura o fizeram por obrigação. Dos alunos que disseram ter faltado pouco para terminar a leitura, dois comentaram que havia contos que não interessavam e/ou eram chatos; 1 disse que estava sem o livro. Dos alunos que disseram ter faltado muito para concluir a leitura, 1 não tinha o livro; o outro, além de não ter o livro, não gosta de contos. Dois alunos não se justificaram ou não conseguiram justificar-se.

Tais justificativas mostram a recusa da obra pela turma, já que as próprias explicações para a leitura integral trazem a atividade escolar como justificativa. Como o ocorrido com *A infância acabou*, *Contos brasileiros 3* não cativou essa turma.

Em relação aos tipos de livros preferidos pela maioria dos alunos, podemos dizer que das obras selecionadas pelo Professor C, *Contos brasileiros 3*, por conter várias histórias, é o mais representativo (tipo apontado por 3 alunos), já que *A infância acabou* é uma obra que envolve adolescentes (característica apontada por 1 aluno) e *A outra face* envolve uma pré-adolescente (característica próxima àquela). No entanto, o resultado da apreciação relativa ao livro não está coerente com essa informação. Quando questionamos os alunos sobre sua opinião em relação às obras, tivemos o seguinte resultado:

TABELA 14: A apreciação dos alunos do Professor C quanto as suas indicações literárias

O que achou da obra <u>X</u>?	<i>A outra face</i>	<i>A infância acabou</i>	<i>Contos brasileiros 3</i>
Apreciaram a obra.	60%	70%	20%
Não apreciaram a obra.	30%	20%	40%
Apreciaram a obra com ressalvas.	-	10%	10%
Não responderam a questão.	-	-	10%
Não leram a obra o suficiente para opinar.	10%	-	20%

A obra mais apreciada, conforme a tabela, foi *A infância acabou*, logo seguida por *A outra face*. Todavia, esta obra apresentou um índice de leitura integral bem maior que o índice de *A infância acabou*.

Em relação ao livro *A outra face*, 6 alunos ressaltaram a semelhança do enredo com a realidade; 1 gostou da personagem principal; 1 reclamou da lentidão do enredo; 1 revelou que o enredo não despertou o interesse. Um aluno não se justificou.

Quanto à leitura de *A infância acabou*, dois alunos não conseguiram justificar sua opinião a respeito do livro, mas 7 alunos valorizaram a semelhança do enredo com a realidade e um revelou que o enredo não despertou seu interesse.

Tendo em vista *Contos brasileiros 3*, três alunos não conseguiram justificar sua resposta, do restante da turma: 2 discentes reclamaram que os contos da obra eram muito infantis ou antigos demais; 1 disse que os contos eram complicados; 1 explicou que, embora tivesse se interessado pelos contos, o livro tornou-se cansativo, por ter muitas histórias; 1 disse não gostar de contos; 1 valorizou a fantasia dos contos; 1 gostou de o livro apresentar várias histórias curtas.

Essas opiniões dos alunos sobre as obras lidas mostram o quanto é importante para esses jovens a semelhança do texto literário com a realidade. Essa importância atribuída ao realismo pelos jovens pode ter interferido na aceitação da obra de contos. Acreditamos que a fantasia e o fantástico têm que ser mais trabalhados ao se estudar literatura na escola, para que os alunos-leitores possam começar a perceber os efeitos de sentido produzidos por esses elementos e notar, com isso, o valor de tais elementos e sua relação íntima com a realidade.

Para com as leituras de *A outra face*, *A infância acabou* e *Contos brasileiros 3*, os objetivos do Professor C eram respectivamente: entrosar-se com a turma; através da literatura, mostrar aos alunos a fase pela qual estavam passando (a adolescência); melhorar as discussões

da turma sobre textos lidos e ensinar a estrutura dos contos. Pela variedade de objetivos, o Professor C mostra ciência sobre a força do texto literário. Segundo seus propósitos, o texto literário tem um lado socializante, um formativo e um de conhecimento, que abrange estrutura e informações variadas.

Ao considerarmos o objetivo do Professor C para com o livro *A outra face*, notamos sincronia com os interesses literários dos alunos, no sentido de a temática e o enredo da obra selecionada estarem voltados ao interesse discente, visto que, se o Professor C queria entrosamento com a turma, a obra deveria ser-lhes interessante para dar margem a discussões.

Tendo em vista o propósito para com o livro *A infância acabou*, encontramos uma falha que impediu a leitura integral da obra pelos alunos: o uso utilitário do texto literário. Mesmo sendo a temática da obra do interesse e da própria realidade dos jovens leitores, ela não foi suficiente para conduzir a uma leitura integral do texto. Talvez as implicações para esse acontecimento sejam duas: a baixa qualidade do texto e o objetivo instrumental para com a obra, que sobrepujou o pouco do literário do texto, não deixando que outros aspectos textuais viessem à tona. Além disso, como veremos adiante, a atividade de pós-leitura não atendia ao objetivo estabelecido.

Embora *Contos brasileiros 3* não tenha suscitado um maior interesse nos alunos, podemos dizer que a escolha da obra foi adequada, no sentido de os contos compilados não serem complexos para uma 8ª série. Pelos pareceres dos alunos, o baixo interesse pela obra foi decorrente da inexperiência discente diante da tipologia textual.

No início deste capítulo, expusemos a intenção de identificar a práxis docente para a escolha das obras literárias indicadas a suas turmas, além de ressaltar o acolhimento dos jovens leitores em relação a tais indicações.

Pelo estudo realizado, verificamos que, embora os critérios docentes para a seleção da obra indicada sejam os mesmos: tema e conhecimentos trazidos pela obra, ambos enfocados sob o prisma da faixa etária da turma, os objetivos gerais e os específicos para com a leitura literária mostraram-se diferentes entre os docentes. Isso porque, mesmo que os três professores ressaltassem os variados conhecimentos trazidos pela literatura para seus leitores, a maneira de lidar, em sala, com tais conhecimentos foi diferente, resultado das concepções de literatura em que cada um acredita.

Para o Professor A, a literatura é fonte de descontração e entretenimento, além de portar os conhecimentos relacionados ao mundo e ao próprio ser, o que permite ao leitor o desenvolvimento de um pensamento mais crítico. O Professor B, embora mencione o entretenimento proporcionado pela literatura, atribui maior importância à face instrumental

das produções literárias, quando trabalha com obras indicadas à turma inteira. O Professor C tem a literatura como forma de evasão e forma de conhecimentos variados, mas esse último aspecto recebe ênfase, quando a leitura é realizada na escola, onde o texto literário recebe um tratamento mais utilitário ao ter seus conhecimentos pontuais ressaltados. Não obstante os professores B e C reconheçam o lado de entretenimento e evasão da produção literária, eles não revelam, em seus discursos, o texto literário como produção artística, já que o utilitarismo está presente (com menos ou mais intensidade) nos objetivos que propuseram para com a leitura literária, sejam eles: discutir um tema específico (Professor B); entrosar-se com os alunos; contribuir para o amadurecimento dos jovens; propiciar melhores discussões com o texto literário, além de introduzir os alunos à estrutura narrativa dos contos (Professor C). Já os propósitos do Professor A apresentaram-se mais abrangentes, no sentido de considerar o texto lido como foco de interesse, ao mesmo tempo em que desperta os alunos para novas leituras.

Em decorrência das indicações feitas sob os critérios tema, conhecimento e faixa etária dos alunos já mencionados, embora todas as cinco obras indicadas às turmas apresentassem elementos de interesse dos alunos, apenas três títulos – *Meus vários quinze anos*; *A coragem de mudar*; *A outra face* – alcançaram um índice de leitura integral superior a 50% dos alunos; mesmo assim, um desses índices foi de somente 54,5% dos alunos. Esse baixo índice de leitura é justificado pela falta de disposição para a realização desse ato, que poderia ser contornada/modificada através de práticas docentes de incentivo à leitura proposta. Contudo, em certos casos, como veremos, no capítulo seguinte, a falta de disposição para a leitura é agravada por certas práticas docentes.

III

PRÁTICAS DOCENTES: O ACOLHIMENTO DISCENTE E AS INFLUÊNCIAS EXTERNAS

Este capítulo está voltado para as práticas e para o discurso do professor enquanto mediador de literatura. Desse modo, os objetivos desta seção são dois: salientar como as atividades de pós-leitura propostas pelos docentes são recebidas pelos alunos e como elas atingem a recepção do texto, além de evidenciar, por meio dos questionários e entrevista realizados com os professores, algumas influências culturais e teóricas que interferem em sua metodologia, enquanto mediadores.

3.1 ATIVIDADES DE PÓS-LEITURA: MAIS ENTENDIMENTO?

Todos os três professores que participaram desta pesquisa realizaram, com a turma, um trabalho de pós-leitura do livro literário. Na resposta seguinte, o Professor C mostrou sua justificativa para as atividades:

Q1, 5: Em relação a essa(s) leitura(s) solicitada(s), você pediu alguma atividade aos alunos? Por quê?

R: Sim, para que o fato de ler um livro trouxesse a oportunidade de refletir sobre o que foi lido.

Segundo a resposta, as atividades de pós-leitura, para o Professor C, servem para oportunizar a reflexão do texto lido. Para os professores A e B, as atividades de pós-leitura também servem para o desenvolvimento crítico do aluno-leitor:

E, 32: Para você, qual a importância das atividades de pós-leitura?

R (Professor A): Para mim, a atividade de pós-leitura é importante para desenvolver a escrita e o senso crítico. Às vezes, peço para o aluno colocar-se no lugar de algum personagem (como fiz com o texto *Piscina*, de Fernando Sabino. Pedi que os alunos dissessem o que fariam se fossem a dona da casa, depois, se fossem a favelada. Em seguida, pedi uma solução para amenizar o problema.) O trabalho pode ser oral ou escrito.

E, 34: Dessa solicitação de leitura de livro escolhido pelo aluno, houve a solicitação de algum trabalho? Por quê?

R (Professor B): Raramente peço um trabalho dessa leitura, porque quero propiciar a interação entre os alunos e proporcionar prazer na leitura. Mas quando peço um trabalho, é para desenvolver o pensamento crítico através da explicação sobre o motivo que o fez gostar ou não do livro.

Tendo em vista seus objetivos para com o livro, cada professor propôs uma atividade diferente para cada obra lida. Em seguida, explicitamos tais objetivos, as atividades propostas e o parecer dos alunos sobre elas.

3.1.1 O livreto ilustrado: Professor A

O objetivo do Professor A para com o livro *Meus vários quinze anos* era desenvolver o gosto pela leitura, por meio da leitura em conjunto, com discussões e comentários de todos os presentes. Essa leitura, conforme explicado pelo docente, não era monótona:

R E, 35: A leitura variava, ora eu lia, ora o aluno lia, ora outro aluno lia. Quando não dava tempo de terminar um capítulo em sala, era solicitada a leitura em casa. Na sala, a participação dos alunos foi satisfatória: uns liam, outros comentavam, outros ouviam, outros faziam perguntas.

Como atividade de pós-leitura, o Professor A mencionou qual a desenvolvida com o livro de Sylvia Orthof – as propostas de 2 a 4 foram utilizadas em outras leituras, o que mostra a diversidade das atividades aplicadas:

R Q1, 6: 1) Elaboração de livretos – releitura da obra com ilustrações; 2) confecção de propaganda (diversas) sobre o livro. 3) Escrita do fim da história (uma outra finalização). 4) Escrita de poemas sobre o tema do livro.

A redação do item um não está clara, mas quando indagamos (Q3, D) se, para elaborar o livreto, os alunos haviam criado fatos novos ou só contado o que realmente aparecia na obra, todos afirmaram ter escrito somente o que havia acontecido no livro, o que mostra que o termo “releitura” poderia ser substituído pelo termo “resumo”. Para desfazer a dúvida, optamos por reformular a pergunta na entrevista, a resposta foi que:

R E, 37: Era esperado que eles resumissem a obra. No final do livreto, porém, foi solicitado um parecer do aluno em relação à obra [...]

Essa resposta está em sincronia com o realizado pelos discentes. Porém, ressaltamos que, afora as ilustrações e o parecer solicitados, o esforço que os aprendizes fizeram limitou-se a lembrar e transcrever os fatos presentes no livro, não havendo crítica nem criatividade, nessa atividade escrita mais longa. Mesmo assim, quando questionamos se os alunos gostaram de realizar essa atividade, 77,8% responderam “sim”; 18,5% responderam “não”; 3,7% responderam “mais ou menos”. Com a exceção de dois alunos, os outros se justificaram:

TABELA 15: Justificativas relativas à atividade de pós-leitura da turma do Professor A

Justificativas de “Sim”	Nº	Justificativas de “Não”	Nº	Justificativa de “Mais ou menos”	Nº
Valorizaram a atividade (diferente, prazerosa, envolvente).	13	Revelou que a atividade era complicada.	1	Revelou que a atividade era difícil.	1
Valorizou a obra.	1	Reclamou que a atividade foi demorada demais.	1		
Mostram que a atividade ativou o interesse pela obra e melhorou seu entendimento.	3	Disseram que a atividade era chata.	2		
Revelaram ter conseguido realizar a atividade com sucesso.	3				

Examinando a tabela, notamos que a atividade de pós-leitura realizada pelo professor foi um sucesso entre os alunos, por ter sido envolvente, prazerosa, esclarecedora. Já as justificativas das demais colunas deram relevância, em tom de queixa, às peculiaridades de um trabalho mais elaborado, tais como o maior grau de complexidade e o maior tempo despendido para o desenvolvimento e a conclusão. Isto é, esses alunos não negaram a eficiência do exercício proposto, mas revelaram certo incômodo com o processo de seu desenvolvimento.

O reconhecimento da turma em relação ao trabalho ulterior à leitura desenvolvido foi confirmado quando questionamos o aluno: “Você acha que a atividade de elaborar um livreto ilustrado contribuiu para um melhor entendimento do livro?” Para 51,9% dos alunos, a atividade contribuiu muito para o entendimento do livro; para 29,6%, a atividade levou-os a pensar no que leram e a pensar em fatos que realmente ocorrem no dia-a-dia; para 11,1%, a atividade não contribuiu para o entendimento da obra; para 7,4%, ela contribuiu mais para tratar de fatos reais do que dos fatos da trama.

Ainda perguntamos a opinião do aluno sobre a realização da mesma atividade em um outro momento. Em relação às porcentagens sobre a apreciação da atividade expostas anteriormente, o resultado obtido está coerente: 66,7% disseram que ficariam satisfeitos; 29,6% disseram que prefeririam que a atividade fosse outra; 3,7% disseram que ficariam muito insatisfeitos.

Segundo essas ponderações, notamos que os discentes ficaram envolvidos com a atividade e gostaram de realizá-la, visto que ela proporcionou organização de idéias (resumo), criatividade (ilustração) e crítica (parecer).

No segundo questionário, pedimos que o professor fizesse um comentário sobre essa atividade, seu parecer foi positivo:

R Q2, 8: Observei que os alunos permaneceram atentos à leitura e desenvolveram a produção textual com bons resultados.

Essa opinião se confirmou na entrevista, mostrando, inclusive, a empolgação de alunos frente à leitura:

E, 38: Seu objetivo era despertar o gosto pela leitura, esse objetivo foi alcançado?

R: Acredito que sim. Ainda porque ganhei um pudim inteiro, algumas fatias de pudins e patê de ricota de alguns alunos. No livro, a personagem principal Violeta deixa essas receitas para seus leitores.

Diante da resposta 8, notamos a satisfação do Professor A no que diz respeito à participação dos alunos nas atividades de leitura e escrita e à decodificação da obra. Em relação à opinião crítica dos discentes, na entrevista, questão 37, o Professor A foi comedido e disse que o parecer da turma estava adequado à escolaridade dos jovens.

Em relação à prática docente, vemos que o Professor A propiciou uma atividade que não gerou aversão à obra lida, pelo contrário, ela agradou à maioria e possibilitou um maior entendimento do livro estudado. Logo, esse professor conseguiu alcançar seu objetivo de despertar o gosto pela leitura em seus alunos (ou reavivá-lo, já que os alunos dissertam gostar de ler) e propiciou o despertar para um pensamento crítico nos jovens leitores, visto que tem leituras teóricas sobre a literatura na escola, reconhece o poder da leitura literária e se preocupa com o desenvolvimento intelectual de seus alunos.

3.1.2 A apresentação em duplas de capítulos: Professor B

O Professor B, em relação à obra *A coragem de mudar*, objetivava discutir o tema alcoolismo na juventude. Após a leitura, o Professor B dividiu a turma em duplas, as quais ficavam responsáveis por um capítulo do livro. Cada dupla deveria expor, oralmente, seu capítulo (Q1, 6). Após o término com o trabalho oral, em grupos, os alunos fizeram uma compreensão e interpretação escrita. Conforme o Professor B, em E,35: “Na apresentação

oral, era para os alunos resumirem o capítulo e explicitarem sua opinião referente à obra. Na avaliação, eu considerava a postura, a dicção e o comportamento dos alunos”.

Em relação a essa atividade, 68,2% dos alunos responderam que gostaram de realizá-la; 13,6% responderam “mais ou menos”; 9,1% revelaram não ter apreciado a atividade; 9,1% não responderam a questão. Afora três alunos, os outros justificaram suas respostas:

TABELA 16: Justificativas relativas à atividade de pós-leitura da turma do Professor B

Justificativas de “Sim”	N °	Justificativas de “Não”	N °
Mostram que a atividade ativou o interesse pela obra e melhorou seu entendimento.	8	Não apreciam expor oralmente trabalhos em sala.	2
Revelaram a satisfação por todos terem participado da atividade.	3	Mostrou dificuldade em organizar o grupo.	1
Revelaram que a atividade em dupla foi propícia.	2	Não gostou de apresentar só uma parte do livro.	1
A atividade ajudou para diminuir a timidez.	2		

A coluna das justificativas das respostas positivas evidencia satisfação pela atividade proposta e reconhecimento da importância de tal atividade para a compreensão da trama, já que apenas 54,5% de alunos a leram integralmente e 27,3% disseram ter faltado pouco para concluir a leitura.

Na coluna das justificativas das respostas negativas, constatamos críticas em relação aos procedimentos para o desenvolvimento da atividade: dois alunos reclamaram da exposição oral que tiveram que fazer, um expôs a dificuldade de se trabalhar em grupo e o outro se fez entender que o exercício era limitador, já que se restringia a apenas um capítulo do livro por dupla. Como ocorreu com as justificativas da turma do Professor A, os alunos do Professor B que não apreciaram a atividade também reclamaram de particularidades do trabalho e não mencionaram suas influências para com o entendimento do enredo.

Quando fizemos a seguinte pergunta: “Com o término da atividade, você acredita que sentiria maior facilidade em desenvolver essa mesma atividade sozinho(a) em relação a outros textos?”, o resultado apurado mostra que a atividade proposta pelo Professor B não ficou muito clara aos alunos, já que metade deles respondeu “talvez” conseguir realizá-la novamente. O número de alunos que disse conseguir realizá-la coincide com o de alunos que negaram essa possibilidade (22,7%); 4,6% não responderam a questão.

Nas respostas para a questão: “Você acha que a atividade mencionada contribuiu para um melhor entendimento do livro?”, com exceção de um aluno que não respondeu a questão, todos os outros reconheceram os efeitos causados pela atividade de pós-leitura: 40,9% dos alunos marcaram a alternativa que dizia que além de serem levados a pensar no que leram, tivemos que pensar em fatos que ocorrem no dia-a-dia; para 27,3% dos alunos, a atividade contribuiu muito para o entendimento da obra; para 13,6%, contribuiu pouco; para 13,6%, contribuiu mais para tratar de fatos reais do que dos fatos da obra. A alternativa mais assinalada, evidencia que as discussões a respeito da obra, durante as aulas, abrangia a sociedade a que pertencemos.

Coerentemente com o que apuramos até agora, essa turma mostra que se tivesse que ler um livro para realizar a mesma atividade: 50% dos alunos ficariam satisfeitos; 40,9% prefeririam que a atividade fosse outra; 4,6% ficariam muito insatisfeitos; 4,5% não responderam a questão.

Após as considerações tecidas sobre as respostas dessa turma, encontramos um paradoxo na atividade de pós-leitura proposta pelo Professor B: a atividade contribuiu para o entendimento do enredo da obra lida e possibilitou discussões sobre o tema; por outro lado, permitiu que os alunos não lessem o texto integralmente. Considerando o poder da leitura para a concretização dos efeitos da literatura, somos levados a dizer que a atividade proposta pelo Professor B foi deficiente, no sentido de não levar a turma a uma recepção mais consciente e valorizada do texto literário.

3.1.3 O jornal, o fanzine e os exercícios estruturais: Professor C

Como o Professor C trabalhou três obras literárias com sua turma, o quadro seguinte facilita a visualização de seus objetivos e das atividades propostas:

TABELA 17: Os objetivos e as atividades de pós-leitura do Professor C

Livro	Objetivo do Professor C	Atividade
<i>A outra face</i>	“Mostrar a eles (alunos) que a vida é muito diferente em outros lugares, que existem culturas muito diferentes longe do Brasil”.	Conversas informais e debates sobre o enredo, seguidos pela montagem de um jornal sobre o Afeganistão.
<i>A infância acabou</i>	“Fazê-los (os alunos) perceber quão decisiva é a fase que estão vivendo”.	Em grupos, os alunos produziram um fanzine.

<i>Contos brasileiros 3</i>	“[...] que os alunos conhecessem contos antes da entrada no ensino médio”.	Discussões em duplas sobre os contos e análises quanto ao foco narrativo, ao tempo, ao espaço, aos personagens e ao enredo de alguns contos.
-----------------------------	--	--

As atividades planejadas pelo Professor C agradaram aos alunos, principalmente a confecção do fanzine, trabalho apreciado por toda a turma. Os exercícios relativos aos contos também tiveram ampla aceitação, 90% dos alunos apreciaram a atividade e 10% apreciaram-na “mais ou menos”. Em relação ao jornal sobre o Afeganistão, 40% dos alunos gostaram da atividade, 20% não gostaram, 40% responderam “mais ou menos”.

Vamos investigar o motivo da apreciação de cada atividade.

TABELA 18: Justificativas relativas à atividade de pós-leitura de produzir um jornal

Justificativas de “Sim”	Nº	Justificativa de “Não”	Nº	Justificativas de “Mais ou menos”	Nº
Revelaram que a atividade proporcionou novos conhecimentos.	2	Reclamaram da atividade: trabalhosa, chata.	2	Reclamaram da atividade: trabalhosa, confusa.	2
Ressaltou que a atividade foi diferente.	1			Enfatizou que o assunto só trazia fatos negativos.	1
O assunto agradou.	1			Não apreciou a obra.	1

A primeira coluna, que traz as justificativas das respostas positivas, indica um reconhecimento, por parte dos alunos, da singularidade do exercício e da participação deste para com o desenvolvimento intelectual de seus executores. Já as outras colunas apontam características negativas da atividade. Do ponto de vista do alunado, ela foi trabalhosa e, por isso e por abranger fatos negativos, pouco agradável de executar. O próprio Professor C reconheceu certa dificuldade no desenvolvimento do trabalho:

R Q2, 8: Os alunos tiveram um pouco de dificuldade para encontrar notícias do Afeganistão, mas envolveram-se bastante e alguns trabalhos ficaram excelentes.

Talvez os alunos não tivessem sentido tanta dificuldade ao produzir seu jornal, se o assunto fosse mais cogitado. Por outro lado, justamente por trazer informações pouco divulgadas sobre a cultura Afegã, o trabalho proposto apresentou-se enriquecedor e não repetitivo.

Quanto às justificativas sobre a confecção do fanzine: 6 alunos revelaram que a atividade foi prazerosa e diferente; 2 mostraram satisfação por aprender o que é um fanzine; 1 apreciou o fato de a atividade ser igual à desenvolvida pelos adolescentes no livro; 1 ficou satisfeito por todos terem participado da atividade e terem entendido a obra. Pelas justificativas, notamos que os alunos gostam de realizar trabalhos diferentes. O assunto do fanzine produzido por eles, segundo o Professor C, era da escolha do grupo. Talvez essa atividade tenha agradado mais que a construção do jornal sobre o Afeganistão justamente por essa liberdade de escolha. Salientemos o que o Professor C ressaltou sobre o assunto:

R Q2, 8: Surpreendi-me com o envolvimento dos alunos neste trabalho, pois a turma é, de modo geral, apática.

Ressaltamos, porém, que, exceto por reproduzir uma atividade desenvolvida por personagens fictícios, a criação do fanzine pelos alunos não valorizou o livro literário em nenhum aspecto. Por outro lado, a atividade relativa aos contos estava diretamente voltada aos textos lidos, além de também ter sido do agrado dos alunos:

TABELA 19: Justificativas relativas à atividade de pós-leitura aplicada aos contos

Justificativas de “Sim”	N ^o	Justificativa de “Mais ou menos”	N ^o
Revelaram que a atividade ativou o interesse pela obra, além de contribuir para seu entendimento.	4	Como aspecto positivo, ressaltou que a atividade pôde proporcionar uma visão de quem leu os contos ao professor.	1
Revelaram satisfação pela atividade obrigando que, pelo menos, parte da obra fosse lida.	2		
Apreciaram certos passos da atividade e seus objetivos.	2		
A atividade, por ser acessível, contribuiu para fechar as notas.	1		

As justificativas trazidas pela tabela 19 refletem a apreciação da atividade justamente por sua ligação à obra em si, o que, do ponto de vista do ensino da literatura, é positivo, já que as atividades para com textos literários devem mostrar sua riqueza como tal. Nessa perspectiva, frisamos que o Professor C não se ateu à estrutura dos contos, mas também lidou com seus sentidos.

R Q2, 8: O resultado foi muito bom, as discussões (em duplas) permitiram que os alunos realmente entendessem boa parte dos contos.

Essa contribuição positiva para a construção de sentido dos textos propiciada pela atividade relativa à terceira leitura solicitada pelo Professor C está confirmada no resultado trazido pela tabela seguinte:

TABELA 20: A contribuição das atividades de pós-leitura para o entendimento da obra

Você acredita que a atividade contribuiu para um melhor entendimento do livro?	Jornal sobre o Afeganistão	Fanzine	Análises quanto aos elementos da narrativa
Sim, mas contribuiu pouco.	40%	40%	10%
Sim, contribuiu muito.	30%	30%	70%
Não contribuiu.	10%	-	-
Contribuiu mais para tratar de fatos reais do que dos fatos da obra.	20%	20%	10%
Além de sermos levados a pensar no que lemos, também tivemos que pensar em alguns fatos que realmente ocorrem no dia-a-dia.	-	10%	10%

Nas atividades propostas com as três obras, vemos que, ao definir os livros a serem lidos, os objetivos ficaram basicamente voltados para o conhecimento que as obras traziam: cultural, comportamental ou estrutural. Essa atenção limitadora também expressa pelo Professor B, limita o trabalho com a obra em sala, perdendo as dimensões que tal trabalho poderia tomar caso não se restringisse a um elemento.

O objetivo relativo à cultura afegã, embora limitado a esse aspecto, foi alcançado com a elaboração do jornal; e o produto desse trabalho permitiu uma correlação entre informações coletadas e informações trazidas pelo livro.

O objetivo referente aos comportamentos próprios da adolescência não foi alcançado com a atividade planejada pelo professor. A relação entre a obra lida e a produção do fanzine restringe-se àquela ter trazido, na trama, a elaboração do fanzine pelos personagens, além disso, o tema a ser desenvolvido na produção dos alunos era livre.

Quanto ao estudo estrutural desenvolvido junto a discussões sobre o sentido dos contos, podemos dizer que foi o que mais valorizou o texto literário enquanto produção artística.

3.1.4 As cinco atividades

Quanto às atividades, podemos dizer que todos os professores planejaram atividades compostas, isto é, constituídas por uma parte oral – discussões, debates, conversas informais, relatos – e por uma parte escrita – livreto, interpretação de texto, jornal, fanzine. Além de haver alguns trabalhos que necessitaram de outras leituras para busca de informações – Internet, bibliografia em geral. Esse tipo de atividade é interessante porque uma etapa é complementar à outra e a maioria pode contribuir para um melhor entendimento da obra. Todavia, como identificamos, a maioria das atividades tem como foco algum aspecto trazido pelo texto literário – como a discussão do tema proposto pelo Professor B, a construção do jornal e a do fanzine solicitadas pelo Professor C; e nem todas estimulam a leitura integral da obra – como a apresentação de um capítulo por dupla proposta pelo Professor B. Tendo em vista essas restrições, fica claro que, do ponto de vista da leitura literária, nem toda atividade de pós-leitura contribui para uma recepção de qualidade, mas apenas a justifica. Em seu conjunto de procedimentos globais, as atividades que mais contribuíram para a recepção literária dos alunos foi a produção do livreto e o estudo dos contos, seguidos pela apresentação dos capítulos e pela construção do jornal.

3.2 VIVÊNCIAS E ESTUDOS: A PRÁTICA DOCENTE COMO UM MOSAICO

3.2.1 Professor A: discurso literário moderno

Muito das práticas docentes carregam uma herança de experiências vividas pelos professores enquanto estudantes. Já vimos que o Professor A teve sucesso com a condução da leitura de *Meus vários quinze anos*. Na entrevista, esse profissional mostrou que além de gostar muito de literatura, também aprecia trabalhar com a literatura em sala de aula, sendo muito dinâmico em suas estratégias: trabalha com textos literários variados de forma diversificada, predispõe-se a levar os alunos à Biblioteca Municipal, incentiva a turma a assistir a palestras sobre livros (E, 12). Um outro mérito do Professor A é ele chamar a atenção dos alunos para aspectos artísticos que se destacam nos textos. Segundo os estudos de Perrotti (1986), esse professor utilizou-se de um discurso estético ao tratar de literatura:

RE, 11: [...] Durante a leitura, ênfase o modo diferente que o autor usa para dizer algo comum, como quando um personagem declara seu amor ao outro, por exemplo.

Conforme a entrevista, o Professor A teve professores de literatura que ricamente contribuíram para esse seu gosto pelo literário: um deixava a escolha do título sob o critério dos alunos, oferecendo leituras sem compromissos rígidos, como provas, por exemplo; outro aplicou uma metodologia eficiente para o entendimento de *A escrava Isaura*, de Bernardo Guimarães; e um terceiro chamou a atenção para a peculiaridade de uma personagem, Rita Baiana, da obra *O cortiço*, de Aluísio Azevedo (E 17,18 e 20). As boas experiências literárias e escolares que esse professor teve influenciam hoje seu trabalho de forma muito positiva: ele foi o único professor que revelou chamar a atenção dos alunos para elementos variados do texto literário, não se detendo em apenas um.

Para a escolha do livro, observamos que, ao responder as questões, o Professor A mostrou ter leituras teóricas atuais sobre a literatura na escola, ou seja, o discurso do professor está repleto de já-ditos de procedência acadêmica, o que confirma suas palavras ao responder a questão 4 da entrevista:

E, 4: Atualmente, mesmo que não ligado a sua profissão, você está fazendo algum curso? Qual?

R: Estou, ligado à profissão. Nunca parei de estudar. Sempre faço cursos ofertados por diversas instituições. Atualmente, Mestrado em Letras, na área de Literatura.

Atentemo-nos às teorias subjacentes às respostas do Professor A.

R Q1, 2: [...] reflexões que ajudam os alunos a aprender sobre a cidadania, sua emancipação pessoal diante das dificuldades e o relacionamento interpessoal.

Diante do fragmento anterior, notamos que o Professor A preocupou-se em levar para os alunos uma obra emancipatória. Embora já tenhamos, em outro momento, tratado da questão da obra emancipatória com as explicações de Aguiar et al. (2001) e Magalhães (1987), retomamos o assunto com Lajolo e Zilberman (1991). Tratando-se de literatura para os escolares, para ser de boa qualidade, comentam as autoras, entre outros fatores (língua adequada ao público, coerência, verossimilhança), a obra precisa ser emancipatória, isto é, mostrar a emancipação do personagem (criança ou adolescente) decorrente de suas incursões pelo mundo, visto que há enredos em que os personagens sofrem mínimas alterações, expondo sua incapacidade de interferir no meio em que vivem, salientando a superioridade do outro. Embora a história seja de uma adulta (Violeta), durante a leitura de *Meus vários quinze anos*, o leitor nota o amadurecimento dessa personagem no decorrer dos anos, o que delega à obra o *status* de emancipatória, valorizando-a de acordo com o ponto de vista da crítica.

R Q1, 5: [...] o livro literário é um instrumento de excelência para o desenvolvimento do conhecimento profundo do real. Assim, procuro trabalhar desde a oralidade até a produção escrita textual, visando com que o aluno saia do senso comum sobre o assunto e desenvolva uma criticidade mais consciente sobre o tema.

Ao ler a resposta anterior, ficamos habilitados a dizer que o professor reconhece que a obra literária é ficção; uma ficção que tem a natureza humana e o que chamamos de realidade como base e que, por isso, propicia o desenvolvimento intelectual do aluno-leitor.

R Q2, 3: [...] Destaco, porém, a importância do trabalho realizado antes da leitura pelos alunos, que é a propaganda do livro, feita pelo professor.

A escolha do livro pelo Professor A ficou restrita a cinco títulos disponíveis na biblioteca da escola. Talvez por estar sempre envolto a esse problema da deficiência da biblioteca, o Professor A tenha dado acentuada importância no que diz respeito às atuais teorias de leitura que enfocam as atividades de pré-leitura. As atividades de pré-leitura são aquelas que preparam os alunos para receber o texto. Além de chamar sua atenção para o assunto a ser tratado, elas fazem emergir ao consciente desses leitores o conhecimento prévio que têm a respeito de tal assunto, facilitando a leitura e propiciando a tessitura de hipóteses que podem ser confirmadas ou não durante o ato de ler. Dessa forma, concordamos com o Professor A que a atividade de pré-leitura pode ser um incentivo poderoso para a realização do ato de ler. Ainda acrescentamos que, se bem feita, pode ser uma aliada para ultrapassar momentaneamente a falta de opção de escolha do livro que os professores da rede pública em geral enfrentam. Dizemos momentaneamente porque tal atitude não torna menos urgente o aprimoramento das bibliotecas, no que diz respeito ao espaço, acervo e funcionários.

Após essas ponderações, em relação à escolha do livro literário que é nosso ponto de interesse, notamos que a dificuldade da seleção da obra pelo Professor A é mais política que teórica, pois faltam-lhe opções de escolha.

3.2.2 Professor B: um misto do tradicional com o atual

O Professor B é o professor que se formou há mais tempo – em 1991 – o que adianta o tipo de instrução literária que teve quando criança e adolescente: um ensino tradicional, que transparece, em alguns momentos, em seu discurso.

Na questão 15 da entrevista, esse profissional mostra que, na infância, seu contato com o literário era exclusivamente no livro didático, contato esse muito reduzido em tipologia,

qualidade e quantidade, tanto que o Professor B deu ênfase à afirmação de que ele não conhecia contos de fadas. Na questão seguinte, ele afirma que seus textos preferidos eram as lendas e cita a do curupira e a da vitória-régia. Essa preferência na sua infância é explicada pelo fato de a maioria das outras narrativas dos livros didáticos mais antigos (anteriores aos anos de 1990) serem fragmentos de clássicos. Sem os elementos essenciais da narrativa, tais excertos não poderiam ser tão interessantes aos jovens leitores daquela época quanto às lendas, narrativas curtas que poderiam aparecer integralmente nos livros didáticos. Além disso, conforme o professor, as atividades de pós-leitura não faziam com que o leitor apreciasse o texto:

R E, 18: Em relação aos textos literários dos livros, o professor trabalhava a gramática dos textos. Também nos eram solicitadas cópias dos textos e interpretações e compreensões bem superficiais. Os textos literários dos livros didáticos eram fragmentos.

Magda Soares (2001, p. 47) realizou um estudo sobre os textos literários presentes em livros didáticos e apontou a ampla presença de excertos e o mau uso da literatura nesses materiais, mostrando uma inadequada escolarização da literatura:

Inadequada porque há uma escolha pouco criteriosa de autores e obras, e, sobretudo, porque os textos são quase sempre pseudotextos, isto é, fragmentos sem textualidade, sem coerência; e ainda porque as atividades que se desenvolvem sobre os textos não se voltam nem para a textualidade nem para a literariedade do texto. Não será excessivo afirmar que a obra literária é desvirtuada, quando transposta para o manual didático, que o texto literário é transformado, na escola, em texto informativo, em texto formativo, em pretexto para exercícios de metalinguagem.

Sabemos que o ensino tradicional da literatura tem um foco na estrutura, na forma e, enquanto conteúdo, ressalta seus aspectos históricos, informativos e formativos, assim como aparece no discurso do Professor B:

E, 21: Atualmente, você gosta de ler? Por que você gosta ou não gosta de ler?

R: Gosto. Porque a literatura traz informações para eu melhorar enquanto pessoa. Partilho leituras com minha filha, com colegas. Eu leio literatura de forma a conhecer o homem, pois as obras trazem os homens e a sociedade de cada época, assim, por meio da leitura, vemos as mudanças no homem e na sociedade. Para mim, a literatura informa e forma.

E, 22: Atualmente, você gosta de ler o quê? Por quê?

R: Atualmente, leio jornal, livros diversos e literatura juvenil. Leio para me informar.

Essa valorização do aspecto informativo dos textos ainda é salientada na questão 26, quando questionamos o que o professor recomendaria a um amigo ou a um colega de

profissão em uma conversa informal. A resposta foram textos informativos, pois as pessoas precisam de informação.

Mesmo tendo uma formação tradicional e resquícios dessa formação em seu discurso, na prática, o Professor B apresenta conhecimentos provenientes de teorias mais modernas:

E, 34: Dessa solicitação de leitura de livro escolhido pelo aluno, houve a solicitação de algum trabalho? Por quê?

R: Raramente peço um trabalho dessa leitura, porque quero propiciar a interação entre os alunos e proporcionar prazer na leitura. Mas quando peço um trabalho, é para desenvolver o pensamento crítico através da explicação sobre o motivo que o fez gostar ou não do livro.

O tema do prazer e do descompromisso da leitura tem aparecido em muitas palestras, cursos e em livros teóricos devido à sistemática proposta de leitura seguida por trabalho de pós-leitura tão praticada pelas instituições de ensino. Tal herança do ensino tradicional de literatura distancia os alunos da leitura, visto que a solicitação de leitura já está atrelada à idéia de avaliação posterior.

Ao mencionar, na mesma resposta, que, com suas atividades, o Professor B procura desenvolver o pensamento crítico do jovem leitor, ele também utiliza o discurso moderno que diz que as leituras devem ajudar o leitor em seu desenvolvimento do senso crítico em relação ao mundo em que vive: discurso não propagado nas teorias tradicionais, mas presente nos textos teóricos de: Coelho (1997); Lajolo e Zilberman (1991); Aguiar et al. (2001); Magalhães (1987); entre muitos outros.

Por sua entrevista, vemos que o Professor B é o que leciona há mais tempo (11 anos) e o que mais apresenta horas semanais em sala (40), um obstáculo para cursos de formação continuada. Entretanto, o Município e o Estado oferecem cursos dos quais os professores da rede pública são convocados a participar. Por serem curtos, os participantes não têm uma visão aprofundada dos temas desenvolvidos, mas um panorama geral. Isso está bem refletido no segundo questionário respondido pelo professor, nas questões de 1 a 3, que visam intensamente a uma temática pertinente aos jovens de 8^a série, mostrando que o Professor B procura praticar a sugestão dos PCNs de trabalhar-se com temas transversais em sala de aula. A associação dessa proposta dos PCNs ao texto literário realizada pelo Professor B, como vimos, foi de prejuízo para os alunos, do ponto de vista literário.

Em Q2, 6, quando indagamos “O que realmente fez com que você escolhesse a obra *A coragem de mudar* e não a outra?”, a resposta foi:

Achei que esse livro seria muito bom ser trabalhado na 8ª série, pois a história contada no livro desperta mais o interesse dos adolescentes nesta faixa etária.

Essa postura de adequar a obra à faixa etária dos adolescentes faz parte da teoria de Bamberger (1995) e da corrente recepcional. Na resposta explicitada, também é salientada uma atenção para com os interesses dos alunos, o que contribui para que a obra seja significativa para os jovens, conforme explica Aguiar (1979b). Todas essas adequações se fazem importantes para a inteligibilidade da obra. O texto literário, para ser de qualidade, precisa ampliar os horizontes dos leitores, isto é, trazer-lhes algo novo, entretanto, se a trama não lhes for acessível e interessante, esse objetivo não é atingido.

Na questão 8, o Professor B ressalta que há outras formas de se trabalhar com o texto literário, e cita os debates e as dramatizações como exemplos. Essa resposta também revela as novas técnicas de trabalho como substituição às provas de interpretação tão praticadas até pouco tempo e decorrentes das teorias tradicionais.

Como vemos, com uma formação tradicional envolta às novas teorias, o Professor B desenvolve seu trabalho. Ele não tem uma formação literária atual profunda, mas vemos, por meio de sua entrevista, que é dedicado a sua profissão e aos alunos:

R E,12: Levo para a sala: trava-línguas, provérbios, adivinhas, lendas, fábulas, crônicas, narrativas em geral. A última crônica que trabalhei foi *O homem nu*. Após o estudo desse texto, cada grupo apresentou uma crônica diferente. Proporciono leituras extras de livros para os alunos, através de uma caixa com livros que levo para a sala. Tenho um caderno que anoto o que os alunos escolhem para si. Há um projeto já aprovado, aqui na escola, para uma aula de leitura semanal na biblioteca nova que temos.

No comentário, após a questão 12, o Professor B revela sistematicidade em trabalhar tipologias textuais diferentes, isso se deve ao fato de a leitura ser associada à produção textual.

Na 8ª série, a leitura é associada à produção textual. Damos ênfase à narrativa, sempre retomando seus elementos. Já trabalhei com o conto *O gato negro*, de Edgar Allan Poe e tinha a intenção de trabalhar com *A cartomante*, de Machado de Assis, entretanto, devido a imprevistos, trabalhei com *Metonímia ou a vingança do enganado*.

Após uma primeira leitura dos textos, mostro sua estrutura, comento seu sentido, para, depois, os alunos conseguirem produzir textos do mesmo gênero. Assim, o esquema da aula é: leitura, estrutura, sentido, produção.

Nesse mesmo comentário, notamos que esse professor procura levar os clássicos a seus alunos, ao menos em textos curtos como contos. Se observarmos outras respostas desse professor referente a suas leituras, veremos que ele leu muitos clássicos e os aprecia, recomenda à filha (questão 21) e guarda alguns volumes antigos.

O Professor B apresenta muitas virtudes: é um profissional esforçado, gosta de literatura e tem um real interesse pelo desenvolvimento cognitivo de seus alunos. Em relação à literatura em sala de aula, um enfoque artístico sobre os textos literários é o que apontamos como um ponto a ser observado.

3.2.3 Professor C: valorização das funções da literatura

Em relação ao trabalho com literatura desenvolvido pelo Professor C, em sala de aula, também notamos influências de experiências de outra época.

Na seleção de *A outra face*, por exemplo, ele se utilizou da catarse como um critério de escolha, e é justamente através da lembrança de emoções suscitadas (da catarse sofrida) por algumas leituras que esse docente ainda se recorda de obras marcantes em sua infância:

Q2, 6: O que realmente fez com que você escolhesse a obra *A outra face* e não outra?

R: A emoção da história e a sensibilidade da escritora ao tratar um tema tão triste.

E, 16: Nessa fase, alguma leitura lhe foi marcante? Justifique-se.

R: Livros como *O meu pé de laranja lima* e *O cachorrinho Samba* foram muito marcantes devido ao toque emocional que estas obras possuem.

Na fundamentação teórica, ressaltamos que Bamberger (1995) apontou o fator emocional, a novidade e a vivacidade como elementos que incentivam o andamento da leitura para jovens, já que os atraem emocionalmente e permitem uma identificação entre obra e leitor. Vale ressaltar, contudo, que, se a avaliação da obra pelo Professor C detém-se às emoções trazidas, a avaliação limita-se à superficialidade da leitura e a uma primeira leitura. A qualidade artística do texto não é determinada pelos efeitos suscitados no leitor. O efeito emocional, vale lembrar, é proveniente de uma série de procedimentos de que os autores dispõe na construção do texto. Uma análise mais apurada requer releituras que possibilitam um melhor entendimento das estratégias utilizadas para a produção dos efeitos de sentido do texto, o que caracteriza um leitor mais completo.

Em sala de aula, o Professor C mostrou ter uma disciplina para com o trabalho envolvendo textos literários: solicita anualmente a leitura de três obras e se utiliza de textos literários trazidos pelo material didático (E, 12). Conforme o comentário subsequente à questão 18 da entrevista, essa disciplina espelha a influência da formação rigorosa, proporcionada pelos colégios particulares em geral, experienciada pelo Professor C enquanto estudante.

O Professor C, segundo sua entrevista, desde pequeno, teve acesso à literatura oral, passando, em seguida, à escrita; teve um amplo contato, por meio de escolas particulares, com a coleção Vaga-lume, da editora Ática. Esse contato escolar, segundo o professor, era prazeroso, tanto que ainda lhe rende lembranças de alguns títulos: *Aventuras de Xisto*, *O caso da Borboleta Atíria* e *Spharion*, de Lúcia Machado de Almeida; *O feijão e o sonho*, de Orígenes Lessa; *Anjo da Morte*, de Pedro Bandeira.

Na adolescência, conforme as questões 14 e 19, seu repertório de leitura, que abrangia livros, gibis e revistas, mostrou-se variado, seguindo o caminho de leitura da mãe, que lia: jornais, revistas e livros de vários estilos. A leitura que marcou essa fase, porém, foi a da revista *Capricho*, da editora Abril (E, 20), devido ao interesse que suscita nos adolescentes, por trazer assuntos pertinentes a essa fase da vida: comentários sobre artistas e explicações sobre assuntos relacionados às mudanças físicas nos jovens, por exemplo. Esse apreço pela informação se transfere para a literatura, conforme as respostas seguintes:

E, 22: Atualmente, você gosta de ler o quê? Por quê?

R: Revistas, jornais, livros, gibis, enfim, tudo. Estas leituras me permitem conhecer mais o mundo em que vivo e conseqüentemente viver melhor nele.

E, 30: Em relação a livros literários, qual o que você menos apreciou? Por quê?

R: Estou lendo *Os Sertões*, de Euclides da Cunha, e devo confessar que me decepcionei com a escrita dele porque esperava um relato menos pormenorizado, mais objetivo – e não foi isso que encontrei na obra.

Não obstante o Professor C valorize a informação dos textos literários – seja o conhecimento de mundo, que abrange conhecimentos culturais e históricos, e o conhecimento estrutural –, na resposta 30, sua personalidade agitada e o gosto por informações diretas e objetivas revelam-se ao justificar a não apreciação pela obra *Os Sertões*.

Quanto à literatura apreciada sem compromisso escolar, o Professor C reconhece outra função da literatura, a evasão – que faz parte da função psicológica da literatura (CANDIDO, 1972):

E, 21: Atualmente, você gosta de ler? Por que você gosta ou não gosta de ler?

R: Sim, porque é um exercício de relaxamento. Quando leio, consigo me desligar de toda a loucura que vivo e do estresse do cotidiano.

O Professor C também reconhece, como já mencionamos, a face instrumental do texto literário, e mostra enfatizá-la, utilizando-se do discurso utilitário – conforme o explicado por Perrotti (1986). Essa informação pode ser notada nas justificativas dadas ao selecionar *A infância acabou*:

Q2, 1: Por que você havia decidido que trabalharia com um único título com toda a turma, quando optou pela obra *A infância acabou*?

R: Porque todos precisavam das mesmas lições que o livro transmitia.

Q2, 2: Quando você decidiu que trabalharia com um título com toda a turma, você já tinha idéia das características que o livro a ser escolhido deveria apresentar? Quais deveriam ser essas características? Por quê?

R: Sim, o livro deveria abordar temas ligados a adolescentes que resolvem buscar algo concreto para a vida, já que a turma é muito imatura.

Por essas informações, o Professor C mostra conhecimento teórico sobre o valor da literatura e a influência dessa arte no leitor. Embora todas as funções possam acontecer simultaneamente na leitura, na prática em sala, o Professor C ora enfoca uma função, ora outra, fazendo um uso mais pragmático da literatura, ora valorizando mais o texto, ora menos.

Em relação aos trabalhos que lhe eram propiciados na escola, o Professor C (em E, 18), explica que seus mestres, após a leitura literária, propiciavam discussões da obra em sala, solicitavam algum trabalho em grupo para, em seguida, aplicar uma prova. Podemos dizer que essa sistematização foi herdada pelo Professor C até o trabalho em grupo, excluindo-se, assim, a prova de verificação de leitura, forma de avaliação rejeitada atualmente pela crítica.

O prazer pela leitura é um assunto também presente no discurso do Professor C (Q1,8), reflexo de debates da crítica que defendem que para a formação do leitor, suas leituras têm que lhes proporcionar prazer, a fim de que eles se interessem por esse ato e passem a valorizá-lo e a praticá-lo mais.

3.2.4 Os três professores

Pela observação que fizemos das teorias subjacentes nos discursos dos professores, fica evidente que os cursos realizados pelo Professor A e suas experiências enquanto aluno tiveram uma forte influência em seu trabalho e em suas convicções relativas ao ensino da literatura. Suas respostas são, por isso, muito consistentes, coerentes e ricas, teoricamente.

Os outros dois professores, embora apresentassem indícios de terem contato teórico atual referente ao ensino de literatura, mostraram que esse contato foi superficial, não possibilitando um trabalho que valorizasse mais o texto artístico que ofertaram aos alunos. Mas vale salientar que o contato que tiveram foi o suficiente para afastar certas práticas/posturas tradicionais pelas quais eles passaram em sua formação quando infantes ou adolescentes, tais como provas avaliativas, a repetição das mesmas atividades de pós-leitura e o não incentivo à leitura do texto literário.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a realização desta pesquisa, tivemos, como propósito, refletir sobre os parâmetros utilizados por docentes para a seleção de livros literários indicados, em 2003, a alunos de 8ª série. Para tanto, o *corpus* selecionado constituiu-se por dois questionários e uma entrevista destinados a três docentes e um questionário dirigido a uma turma de 8ª série de cada um desses profissionais da educação. Dividida em três capítulos, é a partir do segundo – já que no primeiro são discutidas as teorias que fundamentaram todo o processo investigativo realizado – que a pesquisa apresenta as análises que buscam atender aos objetivos específicos propostos, quais sejam: sistematizar os critérios docentes na seleção de livros de literatura para delinear a práxis para essa escolha; confrontar a preferência dos alunos em relação à seleção do professor, a fim de apontar sincronias/discrepâncias entre a predileção da turma e a indicação feita; levantar a existência de atividades de pós-leitura, descrevê-las e apreender seu efeito nos alunos, para averiguar a interferência na recepção e aceitação da obra; ponderar sobre os critérios de escolha do livro utilizados pelos mestres e sobre seus procedimentos para com o ensino da literatura, com o fim de constatar como a teoria reflete-se na prática docente.

Como detectamos nas análises realizadas no segundo capítulo, quanto aos critérios de escolha do livro para a turma, os professores pesquisados deram ênfase a três aspectos na hora da seleção: tema, conhecimento e idade dos alunos-leitores. Esses elementos mostram uma preocupação na adequação da obra lida à escolaridade e ao desenvolvimento cognitivo dos jovens, conforme os postulados de Jauss (1994), Bamberger (1995) e Aguiar (1979b, 1982). As seleções baseadas nesses critérios resultaram em indicações de leituras condizentes à preferência literária dos alunos, isto é, livros portadores de ingredientes narrativos de interesse dos jovens. Entretanto, ficou evidente que a escolha dos professores, mesmo sendo criteriosa, nem sempre garantiu a leitura integral do texto por um número mais significativo de alunos.

A leitura integral da turma do Professor A da obra *Meus vários quinze anos* justificase pela apreciação do texto pelos leitores e pelas estratégias de pré-leitura (iniciada quando os alunos receberam o livro) e leitura coletiva (que permitia uma interação entre obra, leitor e colegas) empregadas pelo docente. Além disso, a atividade de pós-leitura – assunto abordado no terceiro capítulo – de criar um livreto ilustrado foi do agrado de 77,8% dos alunos desse professor. Os questionários também mostraram que essa atividade contribuiu para um melhor entendimento da obra, para sua leitura integral, além de ter sido prazerosa. Desse modo, a

obra e todas as estratégias metodológicas permitiram o alcance do propósito docente de desenvolver o gosto pela leitura e despertar o senso crítico nos alunos.

O Professor B, com o livro *A coragem de mudar*, oportunizou seminários explicativos dos capítulos e discussões sobre o tema trazido pela obra. Essa atividade justificou a conclusão da leitura do livro por parte dos alunos e, da mesma forma, justificou a grande maioria das leituras parciais. Esse resultado sugere que a atividade proposta mais contribuiu para baixar o índice de leitura integral que para aumentá-lo. As razões são duas: em primeiro lugar, ela permitiu a leitura parcial do texto; em segundo, os alunos perceberam isso antes de iniciarem a leitura. Tal atividade, porém, foi suficiente para o alcance do objetivo do Professor B de discutir um tema polêmico, objetivo esse que também pode ser visto como um agravante para o razoável número de alunos (54,5%) que leu o texto todo. Dizemos isso porque a discussão do tema não requer necessariamente a leitura integral do texto, visto que os comentários dos colegas, as experiências e conhecimentos do próprio aluno e as inferências do professor já fornecem substância para os alunos participarem da discussão.

O índice de leitura integral de *A outra face*, 70%, foi o maior dentre às três leituras solicitadas pelo Professor C. As justificativas dos alunos mostram a obra e a atividade escolar como os dois principais fatores que motivaram a leitura. *A infância acabou* foi lida integralmente por apenas 30% dos alunos. As justificativas, embora não mostrem desgosto pelo livro, também não revelam interesse suficiente para motivar a leitura. O índice de leitura integral da coletânea *Contos brasileiros 3* também foi de 30%. Um livro de contos não precisa ser lido integralmente, no entanto, as leituras realizadas tiveram a atividade de pós-leitura como justificativa, além de apenas 20% dos alunos mencionarem ter apreciado o livro.

As atividades propostas pelo Professor C agradaram aos alunos, principalmente a confecção do fanzine, trabalho apreciado por toda a turma, mas que não teve relação com o texto lido. Os exercícios relativos aos contos também tiveram ampla aceitação, 90% dos alunos apreciaram-nos, com a vantagem de esses exercícios contribuírem para o entendimento da obra. Em relação ao jornal sobre o Afeganistão, apenas 40% dos alunos gostaram da tarefa, o baixo número de apreciação justifica-se na dificuldade encontrada pelos alunos para sua realização.

No cômputo geral, as atividades de pós-leitura interferiram (de forma positiva ou regular) no comprometimento para com a leitura a ser realizada e também no seu entendimento. Quanto ao comprometimento, houve atividades que fizeram com que os alunos realizassem a leitura e houve aquela que os desobrigou. Em relação ao entendimento, houve atividades que chamaram a atenção dos alunos-leitores para aspectos da obra até então não

percebidos e também, da perspectiva literária, houve a que os alienou. Firmamos, porém, que o interesse pela obra é o estímulo maior para a leitura, e esse interesse pode ser incitado por um trabalho de pré-leitura, e administrado, durante a leitura, por chamadas do professor para o texto. Esse foi o diferencial entre as práticas de estudo literário do Professor A e as práticas dos professores B e C.

Podemos dizer que houve sintonia entre os livros selecionados para os alunos, as atividades propostas pelos docentes e seus objetivos para com a leitura – exceto os objetivos do Professor C para com a obra *A infância acabou* e a proposta do fanzine – o que reflete uma prática docente fundamentada teoricamente, no que tange à pedagogia. Da perspectiva literária, porém, há falhas no estudo do texto literário. O problema reside nos objetivos dos professores a serem alcançados com a leitura. Nem todas as atividades, guiadas pelos objetivos vislumbrados, tinham o texto literário/artístico como foco, de modo que parte das atividades de pós-leitura contribuiu apenas de forma parcial para o entendimento e/ou recepção do texto literário. A produção do livreto e o trabalho com os contos foram as atividades, em seu conjunto, que mais valorizaram o texto literário; os trabalhos com os livros *A outra face* e *A coragem de mudar* salientaram basicamente um aspecto da obra lida relacionando-o à realidade; quanto ao fanzine, foi a atividade que não contribuiu para com a leitura literária da obra.

Com objetivos mais voltados para a literatura enquanto construção artística, mesmo se o enfoque fosse um tanto pontual, uma inter-relação entre o aspecto focado a outros elementos seria inevitável e necessária. Inevitável, porque a beleza da criação mostra-se no conjunto construído pelo autor, ou seja, nas escolhas realizadas pelo artista que, embora sejam arbitrárias, não são aleatórias. Ademais, embora o texto literário seja plurissignificativo por natureza, nem toda leitura é possível, o que torna necessária a inter-relação entre elementos do texto para a leitura verossímil.

Voltando ao âmbito da escolha do livro para alunos-leitores, vale recordar que parte da crítica prima pela leitura de textos de qualidade artística comprovada por aspectos internos à obra (embora a idéia de qualidade não seja unívoca, os teóricos explicitam as características dos textos que, segundo seus conceitos, têm qualidade) e a outra parte mostra a importância da indicação de obras, cujos aspectos internos sejam compatíveis aos interesses e ao desenvolvimento cognitivo do jovem, sendo essa inter-relação dos aspectos intra e extra-texto determinante para a qualidade da leitura. As posições mencionadas não são, necessariamente, excludentes, visto que a excelente qualidade estética de uma obra não garante a inteligibilidade e/ou a adesão por parte do leitor a quem, por ventura, tenha sido indicada. Do

mesmo modo, um texto condizente aos interesses e à maturidade do leitor pode não ser uma produção artística de qualidade estética surpreendente.

Comparando esses posicionamentos da crítica e os adotados pelos professores, os docentes pesquisados não levantaram a questão da qualidade do texto literário enquanto arte para a escolha do livro, os três apoiaram-se no critério de adequação entre obra e público-leitor. Baseados apenas nesse enfoque, duas indicações de leitura foram de obras de baixa qualidade literária. Conforme os postulados de Antonio Candido (1972, 1976, 1995), que têm como base o pressuposto de a literatura ser uma força humanizadora capaz de confirmar a humanidade do homem, visto que atua na formação emocional, intelectual e psíquica desse homem, tendo assim, um papel na formação de sua personalidade, podemos dizer que dos cinco livros indicados às turmas pesquisadas, apenas *Meus vários quinze anos*; *A outra face* e *Contos brasileiros 3* representam adequadamente essa literatura humanizadora, ao considerarmos seus aspectos internos. Esses livros transcendem as normas preestabelecidas e distanciam-se do limitado âmbito das intenções pedagógicas, moralizantes e conservadoras, do qual se aproximam os outros dois títulos – *A coragem de mudar* e *A infância acabou*.

Mesmo que os professores decidissem fazer uma seleção quanto à qualidade estética das obras, o profissional de escola pública nem sempre tem opções de escolha literária suficientes para indicar aos alunos, o que implica na possibilidade de não ter textos de qualidade a oferecer. Desse modo, chamamos a atenção para a escolarização adequada do livro literário. Com uma adequada prática de administração da leitura – pré-leitura; comentários compartilhados durante a leitura do livro; atividade de pós-leitura –, a leitura de uma obra de baixa qualidade estética pode vir a ser uma experiência enriquecedora ao jovem leitor. Por outro lado, se o estudo do livro literário de boa qualidade for mal orientado, a distância entre o leitor em formação e a literatura pode aumentar.

Para desenvolver um adulto crítico, objetivo preconizado pelas escolas e professores, principalmente depois da divulgação dos PCNs, em 1998, é necessário que o aprendiz seja exposto a um material variado, em todos os aspectos, e que propicie reflexão; e a literatura, por seus efeitos imanentes, é uma arte que constitui um material muito propício a esse propósito. Entretanto, no estudo da literatura em sala de aula, as características que lhe conferem o *status* de arte não podem ser subjugadas em favorecimento de enfoques limitadores que acabam relegando a obra a mero veículo de conhecimentos pontuais, a mero material pedagógico. Do modo como está, o manuseio do texto literário no ensino fundamental mostra-se tarefa escolar com inúmeras estratégias metodológicas para incentivar a leitura literária. No entanto, muitas metodologias são restritivas ou alienadoras, e esse

objetivo não é alcançado plenamente, ficando comprometida a formação de um leitor de literatura.

Pelas considerações expostas, embora o número de professores envolvidos neste trabalho tenha sido pequeno, esta pesquisa chama a atenção para o fato de que os professores têm critérios para a seleção da obra literária que indicam a seus alunos, porém, tais critérios não abrangem a qualidade estética dos textos indicados. Conseqüentemente, em sala de aula, a criação literária tende a não ser examinada enquanto produção artística. Com essa problemática relativa ao ensino da literatura infanto-juvenil presente no contexto escolar, as possibilidades de pesquisa são variadas. Temáticas envolvendo a identificação de recorrências artísticas em textos de literatura infanto-juvenil são muito pertinentes, pois podem instrumentalizar o leitor-professor a examinar, de forma mais consciente, a vasta produção destinada a jovens. Do mesmo modo, a abordagem de metodologias de ensino, considerando o texto literário como produção artística, seria uma importante contribuição para o trabalho docente.

Quanto à questão que diz respeito à atitude do professor de indicar uma leitura específica a toda uma turma, convém que façamos um comentário. A proposta de alguns teóricos, como Garcia e Santos Silva, no artigo *Pauta de literatura* (2000), é a possibilidade de uma escolha mais democrática do livro literário, segundo a qual os alunos escolheriam as obras que preferissem ler dentre as várias possibilidades que circulam na sociedade.

Certamente que as leituras selecionadas pelo próprio leitor são valiosas para o incentivo à leitura e para a democratização das atividades na escola, todavia, essas vantagens também podem ocorrer com uma leitura indicada pelo professor. Isso acontece quando, após a leitura, o leitor percebe que, além de divertir-se, adquiriu novas experiências. Ademais, se escolher o próprio livro de leitura é uma prática democrática, aguçar o olhar do aluno, independente de sua condição social, para a apreciação das diversas produções artísticas, é, além de uma atitude política democrática, uma instrumentalização imprescindível para a ascensão ao discurso do poder.

Cabe à escola, mais especificamente, ao professor enquanto mediador de literatura, desenvolver o senso crítico do jovem leitor em relação aos textos artísticos que lê, para que esse aprendiz possa, de forma mais consciente e analítica, examinar, criticar e apreciar a criação literária enquanto produção artística. Assim, no ambiente escolar, a literatura constitui-se objeto de estudo. Nessa perspectiva, não podemos subestimar a importância do estudo de uma obra lida por toda uma turma, pois a troca das variadas opiniões a respeito de um mesmo livro pode levar ao enriquecimento intelectual, cultural e social dos jovens

leitores, já que eles têm a possibilidade de: conhecer os requintes artísticos (linguagem criadora, criatividade na transposição do real para o mundo ilusório, ruptura com as regras sociais, ambigüidades, vazios, figuras de linguagem) que constituem os textos literários; refletir sobre a relação entre as estratégias de construção do texto empregadas e os efeitos de sentido produzidos na leitura; observar as múltiplas possibilidades de leitura de um único escrito; ouvir os colegas, analisar seus argumentos, refutá-los ou concordar com eles; aprimorar sua capacidade de argumentação, devido à reflexão sobre os comentários dos demais indivíduos. Logo, a escolha do texto literário pelo professor mostra-se imprescindível para o desenvolvimento de leituras mais aguçadas do texto literário, além de constituir-se possibilidade de contato do aluno com textos de maior valor artístico, segundo os critérios apontados na fundamentação. Para essas conquistas, porém, o mediador precisa ser um conhecedor apaixonado pela arte literária.

Diante dessas constatações, apontamos a necessidade de os mediadores de literatura das instituições de ensino olharem menos para o texto literário como instrumento de função pedagógica e mais como produção artística, conquista a ser alcançada por um investimento teórico em cursos voltados à literatura. Embora os mestres pesquisados saibam dos efeitos plurais causados pela leitura literária enquanto arte, há um problema na hora de trabalhar com a literatura na sala, nessa perspectiva. Dos sujeitos pesquisados, por exemplo, somente o Professor A reflete essa visão e procura praticá-la, os outros dois mostraram uma prática de trabalho com a literatura mais utilitária, o que limita a visão dos alunos a respeito da produção literária.

Com essa base teórica complementar para apoio aos docentes, espera-se, como resultado, alunos-leitores capazes de ingressar no mundo da arte literária de forma mais consciente, prazerosa e espontânea.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Vera Teixeira de. *Interesses de leitura de alunos do curso por áreas de estudo do ensino de 1º grau*, 1979a, 93f. Dissertação (Mestrado em Literatura) – PUCRS, Porto Alegre.

AGUIAR, Vera Teixeira de. *Que livro indicar? Interesses do leitor jovem*. Porto Alegre: Mercado Aberto/IEL, 1979b.

AGUIAR, Vera Teixeira de. Leituras para o 1º grau: critérios de seleção e sugestões. In: ZILBERMAN, Regina (org.). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982, p. 85-105.

AGUIAR, Vera Teixeira de; et al. *Era uma vez... na escola: formando educadores para formar leitores*. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.

AGUIAR, Vera Teixeira de. Leitura literária e escola. In: EVANGELISTA, Aracy A. M. et al. *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil* (1999). 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 235-255.

AGUIAR E SILVA, Vítor Manuel de. *Teoria da literatura* (1967). 7. ed. V.1, Coimbra/Portugal: Livraria Almedina: 1986.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. *Etnografia da prática escolar* (1995). 2.ed. Campinas/SP: Papirus, 1998.

AVELAR, Rosimeiri Darc Cardoso de. *A literatura de 5ª a 8ª série: da produção à recepção*. 2002, 272f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá.

BAMBERGER, Richard. *Como incentivar o hábito de leitura* (1977). 6.ed. Traduzido por Octavio Mendes Cajado. São Paulo: Ática/UNESCO, 1995.

BARBOSA, João Alexandre. A Literatura como conhecimento: leituras e releituras. In: _____. *A biblioteca imaginária*. São Paulo: Ateliê Editorial, 1996.

BETTELHEIM, Bruno. *A psicanálise dos contos de fadas* (1978). 11.ed. Tradução de Arlene Caetano. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CANDIDO, Antonio. Direitos humanos e literatura. In: FESTER, Antonio Carlos Ribeiro. *Direitos humanos e...* São Paulo: Brasiliense, 1989, p. 107-126.

CANDIDO, Antonio. *Literatura e sociedade: estudos de teoria e história literária* (1976). 7. ed. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1985.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. *Ciência e Cultura*. São Paulo, vol.24, n.9, p. 803-809, set. 1972.

CEIA, Carlos. *A literatura ensina-se?* Estudos de Teoria Literária. Universidade Nova de Lisboa: Edições Colibri, 1999.

CHARTIER, Roger. Crítica textual e história cultural: o texto e a voz, séculos XVI-XVII. Tradução de Celene Margarida Cruz e João Wanderley Geraldi. *Leitura: teoria & prática / Associação de Leitura do Brasil*. Campinas, São Paulo: ALB, Porto Alegre: Mercado Aberto. n. 30, p. 67-75, dez., 1997.

CHARTIER, Roger. Do livro à leitura. In: _____ (Org.). *Práticas de leitura*. Tradução de Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 1996, p. 77-107.

COLOMER, Teresa. *A formação do leitor literário: narrativa infantil e juvenil atual* (2002). Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2003.

COELHO, Nelly Novaes. *Literatura: arte, conhecimento e vida*. São Paulo: Peirópolis, 2000.

COELHO, Nelly Novaes. *Literatura infantil: teoria, análise, didática* (1981). 1ª edição pela Quíron/Global. 6.ed. São Paulo: Ática, 1997.

COMPAGNON, Antoine. *O demônio da teoria: literatura e senso comum*. Tradução de Cleonice P. B. Mourão e Consuelo Fortes Santiago. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.

CORREA, Martha Augusta; GONÇALVES, Castro. O prazer de ler: uma proposta para o ensino médio. In: FREGONEZI, Durvali Emilio (Org.). *Leitura e ensino*. Londrina: Ed. UEL, 1999, p. 69-80.

EAGLETON, Terry. *Teoria da literatura: uma introdução* (1983). Trad. Waltensir Dutra. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

FRAISSE, Emmanuel; POMPOUGNAC, Jean-Claude; POULAIN, Martine. *Representações e imagens da leitura*. Tradução de Osvaldo Biato. São Paulo: Ática, 1997.

GARCIA, Sílvia Craveiro G.; SANTOS SILVA, Antonio Manoel dos. *Pauta de literatura*. Revista *Leitura: Teoria & Prática / Associação de Leitura do Brasil*. Campinas – SP: ALB. Porto Alegre: Mercado Aberto, vol.19, n.35, p.18-26, jun. 2000.

GASPARELLO, Ivonete Veraldo. *Escola e literatura: conectando os campos – um estudo sobre a aplicação do método recepcional*, 2001, 139f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá.

Guia de leitura para alunos de 1º e 2º graus / Centro de Pesquisas Literárias, PUCRS. – São Paulo: Cortez; [Brasília, DF]: INEP, MEC; Porto Alegre: CPL, PUCRS, 1989. (Biblioteca da educação. Série 1. Escola; vol.6).

HAUSER, Arnold. *Sociologia del arte*. V. 4. Barcelona: Labor, 1977.

HELD, Jacqueline. *O imaginário no poder: as crianças e a literatura fantástica*. Tradução de Carlos Rizzi. São Paulo: Summus, 1980.

INGARDEN, Roman. *A obra de arte literária*. 2. ed. Tradução de Albin E. Beau; Maria da Conceição Puga; João F. Barrento. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1979.

ISER, Wolfgang. *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético*. Vol. 1. Tradução de Johannes Kretschmer. Editora 34, 1999.

ISER, Wolfgang. A interação do texto com o leitor. In: JAUSS, Hans Robert; et al. *A literatura e o leitor: textos de estética da recepção*. Coordenação e tradução de Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979, p. 83-132.

JAUSS, Hans Robert. *História da literatura como provocação à teoria literária*. Tradução de Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.

JAUSS, Hans Robert. A estética da recepção: colocações gerais. In: JAUSS, Hans Robert; et al. *A literatura e o leitor: textos de estética da recepção*. Coordenação e tradução de Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979a, p. 43-61.

JAUSS, Hans Robert. O prazer estético e as experiências fundamentais da poiesis, aisthesis e katharsis. In: JAUSS, Hans Robert; et al. *A literatura e o leitor: textos de estética da recepção*. Coordenação e tradução de Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979b, p. 63-82.

JOUBE, Vincent. *A leitura*. Tradução de Brigitte Hervor. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

KHÉDE, Sonia S. As polêmicas sobre o gênero. In: _____(org.). *Literatura infanto-juvenil: um gênero polêmico*. Petrópolis – RJ: Vozes, 1983, p. 9-18.

KLEIMAN, Angela. Apresentação. In: _____ (org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995, p. 7-11.

LAJOLO, Marisa. *Literatura: leitores & leituras*. São Paulo: Moderna, 2001.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *Literatura infantil brasileira: História e histórias* (1984). 5.ed. São Paulo: Ática, 1991.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Ana Maria. *Contracorrente: conversas sobre leitura e política*. São Paulo: Ática, 1999.

MACHADO, Ana Maria. Entre vacas e gansos – escola, leitura e literatura. In: _____. *Texturas: sobre leituras e escritos*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001, p. 113-125.

MAGALHÃES, Ligia Cademartori. História infantil e pedagogia. In: ZILBERMAN, Regina; MAGALHÃES, Ligia Cademartori. *Literatura infantil: autoritarismo e emancipação*. 3.ed. São Paulo: Ática, 1987, p.41-60.

MAGNANI, Maria do Rosário Mortatti. *Leitura, literatura e escola* (1989). 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

PERROTTI, Edmir. *O texto sedutor na literatura infantil*. São Paulo: Ícone, 1986.

RICHE, Rosa Maria Cuba. Um olhar sobre a formação do sujeito-leitor na educação continuada a distância. In: CECCANTINI, João Luís C. T. (org.). *Leitura e literatura infanto-juvenil: memória de Gramado*. São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis, SP: ANEP, 2004, p. 221-229.

ROCKENBACH, Maria Helena Bezerra Cavalcanti. *Interesses e hábitos de leitura dos alunos de 1º grau maior de João Pessoa/PB*, 1988, 302f. Dissertação (Mestrado em Literatura) – PUCRS, Porto Alegre.

SANTOS, Erisvanda Nei dos; VALE, Piosevan e Luiza Vilma Pires. Projeto Cassiopéia: A leitura do Mágico de Oz e o autoconhecimento. (mês) 2002. *Resumos do XIV Salão de Iniciação Científica e XI Feira da Iniciação Científica*. Seção 1: Literatura e Ensino. Disponível em < <http://seberi.propesq.ufrgs.br/cdsalao2002/salao02/lla02.pdf> > Acesso em 10 out. 2003.

SILVA, Odilair Ribeiro Kozan da. O espaço para a formação do leitor crítico. *Revista Unimar*. Maringá, vol.19, n.1, p.85-109, 1997.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maira Zélia Versiani (orgs.). *Escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil* (1999). 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 17-48.

SOSA, Jesualdo. *A literatura infantil* (1978). 2.ed. Tradução de James Amado. São Paulo: Cultrix, 1982.

SOUZA, Malu Zoega de. *Literatura juvenil em questão: aventura e desventura de heróis menores*. São Paulo: Cortez, 2001.

SOUZA, Renata Junqueira de. *Narrativas infantis: a literatura e televisão de que as crianças gostam*, 1991, 134f. Dissertação (Mestrado em Literatura) – PUCRS, Porto Alegre.

STIERLE, Karlheinz. Que significa a recepção dos textos ficcionais. In: JAUSS, Hans Robert; et al. *A literatura e o leitor: textos de estética da recepção*. Coordenação e tradução de Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979, p. 133-181.

VASCONCELOS, Sílvia Inês C.C. de. Pesquisas qualitativas e formação de professores de português. In: BASTOS, Neusa Maria. *Língua Portuguesa: uma visão em mosaico*. São Paulo: I.P. – PUC/SP/EDUC, 2002, p. 277-297.

VILLARDI, Raquel. Ensinar a gostar de ler: discutindo estratégias para a formação de leitores. *Tecnologia Educacional*. Rio de Janeiro – RJ: Associação Brasileira de Tecnologia Educacional, vol.26, n.142, p.12-17, jul./ago./set. 1998.

WALTY, Ivete Lara Camargo. Literatura e escola: anti-lições. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maira Zélia Versiani (orgs.). *Escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil* (1999). 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 49-58.

WIELEWICKI, Vera Helena Gomes. A pesquisa etnográfica como construção discursiva. *Acta Scientiarum*. Maringá: UEM/PPG, vol. 23, n. 1, p. 27-32, fev. 2001.

ZAPPONE, Mirian Hisae Yaegashi; WIELEWICKI, Vera Helena Gomes. Afinal, o que é literatura? In: BONNICE, Thomas; ZOLIN, Lúcia Osana (orgs). *Teoria literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas*. Maringá: Eduem, 2003, p. 19-29.

ZAPPONE, Mirian Hisae Yaegashi. *Práticas de leitura na escola*, 2001, 255f. Tese (Doutorado em Letras) – Unicamp, Campinas, SP.

ZILBERMAN, Regina. *A literatura infantil na escola* (1981). 2.ed. São Paulo: Global, 1982.

ZILBERMAN, Regina. *Estética da recepção e história da literatura*. São Paulo: Ática, 1989.

ZILBERMAN, Regina. Sim, a literatura educa. In: _____; SILVA, Ezequiel T. *Literatura e pedagogia: ponto e contraponto*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990, p. 12-20.

ZILBERMAN, Regina; SILVA Ezequiel Theodoro da. Pedagogia da leitura: movimento e história. In: ZILBERMAN, R.; SILVA E.T. da (orgs.). *Leitura: perspectivas interdisciplinares* (1995). 4. ed. São Paulo, Ática, 1998, p. 111-115.

ZINANI, Cecil Jeanine Albert. *Adolescência: leitura e realidade cultural*, 1991, 262f. Dissertação (Mestrado em Literatura) – PUCRS, Porto Alegre.

<http://www.bienal.org.br/news.php?recid=1548> – acesso em 20/02/2005.

<http://www.cbl.org.br/pages.php?recid=58> – acesso em 20/02/2005.

LIVROS INDICADOS PELOS PROFESSORES

AZEVEDO, A.; PELLEGRINI, D.; MACHADO, A. de A.; VERÍSSIMO, É.; ANGELO, I.; ANDRADE, M. de; LESSA, O.; RESENDE, O. L.; RAMOS, R. *Contos brasileiros 3* (1986). 18. ed. São Paulo: Ática, 2002.

BRAZ, Júlio Emílio. *A coragem de mudar* (1993). 9. ed. São Paulo: FTD, 1999.

ELLIS, Deborah. *A outra face* (2002). São Paulo: Ática, 2003.

ORTHOFF, Sylvia. *Meus vários quinze anos*. São Paulo: FTD, 1995.

TAPAJÓS, Renato. *A infância acabou* (1996). São Paulo: Ática, 2000.

APÊNDICE A

QUESTIONÁRIO 1 – PARA PROFESSORES

A ESCOLHA DE LIVROS LITERÁRIOS PARA ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Data://2003.

Identificação

Instituição de ensino: () Escola () Colégio () Estadual () Municipal () Particular

Nome fictício:

Questões referentes à 8ª série de 2003.

1) Houve a solicitação, durante o ano de 2003, de leituras de livros cuja escolha deveria partir dos próprios alunos, ocasionando, com isso, a circulação de livros diferentes na sala?

() **Sim** () **Não**

2) Foi feita alguma sugestão para os alunos em relação à escolha que eles fariam? Qual?

3) Dessa solicitação de leitura de livro escolhido pelo aluno, houve a solicitação de algum trabalho? Por quê?

4) Em 2003, você solicitou a leitura de algum livro literário aos seus alunos? Qual(is) era(m) o(s) livro(s)?

5) Em relação a essa(s) leitura(s) solicitada(s), você pediu alguma atividade aos alunos? Por quê?

6) Explique a(s) atividade(s) de forma breve.

7) Geralmente você sente dificuldades em selecionar uma obra para a leitura obrigatória?

() **Sim** () **Às vezes** () **Não**

8) Se a resposta anterior for **Sim** ou **Às vezes**, marque (x) nas alternativas que melhor exprimem essa dificuldade.

() Falta tempo para a análise.

() Faltam livros para a análise.

() A biblioteca da escola não possui número de exemplares adequado para uma turma toda.

() A maioria dos alunos não lêem os livros solicitados, por isso, procuro realizar atividades de leitura com textos menores.

() Os alunos não têm condições de adquirir livros.

() Os pais reclamam por terem que adquirir livros para seus filhos.

() Outro(s):

APÊNDICE B

QUESTIONÁRIO 2 – PARA PROFESSORES

QUESTÕES REFERENTES À ESCOLHA DO LIVRO X

Data://2003.

Identificação

Instituição de ensino: () Escola () Colégio () Estadual () Municipal () Particular

Nome fictício:

Questões referentes à 8ª série de 2003.

- 1) Por que você havia decidido que trabalharia com um único título com toda a turma, quando optou pela obra X?
- 2) Quando você decidiu que trabalharia com um título com toda a turma, você já tinha idéia das características que o livro a ser escolhido deveria apresentar? Quais deveriam ser essas características? Por quê?
- 3) Quando você decidiu que trabalharia com um único título com toda a turma, você foi buscar sugestões em outras fontes (catálogos de editoras, livros teóricos, conversas com colegas ou com alunos, etc.)? Mencione a(s) fonte(s) consultada(s) e explicita a(s) de maior ajuda.
- 4) Qual foi o primeiro passo para a escolha do livro X ?
 - () Analisei o catálogo de uma editora. De qual?
 - () Analisei catálogos de mais de uma editora. De quais?
 - () Recorri à biblioteca da escola para observar as obras disponíveis.
 - () Considerei leituras que já havia realizado.
 - () Considerei a sugestão de alguém. (De quem?
 Outro passo:
- 5) Antes de selecionar a obra X, havia alguma outra que poderia ter sido selecionada? Qual era essa obra?
- 6) O que realmente fez com que você escolhesse a obra X e não a outra?
- 7) Ao escolher tal obra, qual era o seu objetivo para com os alunos?
- 8) Em relação ao trabalho solicitado referente à obra X, há algum comentário que você gostaria de fazer?

APÊNDICE C

QUESTIONÁRIO 3 – PARA ALUNOS

1ª Parte: perfil de preferência literária

Data:/...../2003.

Identificação

Instituição de ensino: () Escola () Colégio () Estadual () Municipal () Particular
 Nome fictício:.....Idade:.....anos. **8ª** série

1) Em relação a livros, você:

- () não lê nem quando o professor pede;
 () lê um livro a cada dois meses aproximadamente;
 () lê, ao menos, uma obra por mês;
 () lê, com certeza, mais de uma obra por mês.

2) Você gosta de ler livros? Por quê?

3) Há algum livro que para você foi inesquecível? Qual?

4) Em 2003, você leu algum livro que o professor não tenha solicitado? Qual(is)?

5) Qual o tipo de livro que você prefere?

- | | | |
|-------------------------|---------------|------------------------|
| () romance | () policial | () terror |
| () ficção científica | () aventura | () de contos de fadas |
| () de várias histórias | () de poesia | () outro: |

6) Quando você escolhe um livro para ler, o que você espera que ele contenha para que você goste da leitura?

- | | |
|---|------------------------------------|
| () informações interessantes sobre a realidade | () relacionamentos amorosos |
| () mortes | () mistério |
| () casos reais | () muito humor |
| () aventura | () extra-terrestre, nave espacial |
| | () mágicas |

Outros:

7) Assinale a alternativa que está de acordo com seu caso.

Quando escolho um livro de leitura, eu:

- () na maioria das vezes, começo a ler, mas não termino;
 () em geral, leio somente partes do livro, procurando informações que ajudem a entendê-lo sem ter que ler toda a obra;
 () leio somente se valer nota;
 () normalmente, valendo nota ou não, concluo a leitura (afinal fui eu que escolhi o livro).

8) Você gosta quando o professor escolhe um livro para a sala toda ler? Por quê?

9) Assinale a alternativa que está de acordo com seu caso.

Quando o(a) professor(a) escolhe um livro de leitura para a sala, eu:

- () na maioria das vezes, não concluo a leitura do livro;
 () em geral, leio somente partes do livro, procurando informações que ajudem a entendê-lo sem ter que ler toda a obra;
 () leio somente se valer nota;
 () na maioria das vezes, valendo nota ou não, concluo a leitura dos livros que ele(a) escolhe.

10) Você realizaria a leitura de uma obra indicada pelo(a) professor(a), mesmo se ele(a) revelasse que não aplicaria nenhuma atividade para avaliação? Por quê?

2ª Parte: Referente ao livro X

A) Em relação ao livro X, você o leu por inteiro?

- () Li () Não, mas faltou pouco. () Não, faltou muito.

Explique sua resposta.

B) O que achou da obra X? Por quê?

C) Em relação ao livro X, o(a) professor(a) propôs a seguinte atividade. (Explicitação da atividade para ativar a memória do aluno). Você gostou de realizar essa atividade? Por quê?

D) Questão que variou de uma turma para a outra.

Para a turma do Professor A:

Para elaborar o livreto, você criou fatos novos ou só contou o que realmente apareceu na obra?

- () Criei fatos novos () Só escrevi o que havia acontecido no livro.

Para a turma do Professor B:

Com o término da atividade de apresentação oral e de questões interpretativas, você acredita que sentiria maior facilidade em desenvolver essas atividades sozinho(a) em relação a outros textos?

- () Sim. () Não. () Talvez eu conseguisse.

Para a turma do Professor C, questão relativa ao texto *A outra face*:

Você saberia produzir um jornal no mesmo estilo do que foi realizado na sala?

- () Sim. () Não. () Mais ou menos.

Para a turma do Professor C, questão relativa ao texto *A infância acabou*:

Agora você sabe o que é um fanzine?

- () Sim. () Não. () Mais ou menos.

Para a turma do Professor C, questão relativa a *Contos Brasileiros 3*:

Você conseguiu entender foco narrativo, tempo, espaço, personagens e enredo?

- () Sim. () Não. () Mais ou menos.

E) Você acha que a atividade mencionada acima contribuiu para um melhor entendimento da obra?

Sim, mas contribuiu pouco.

Sim, contribuiu muito.

Não contribuiu.

Contribuiu mais para tratar de fatos reais do que dos fatos da obra.

Além de sermos levados a pensar no que lemos, também tivemos que pensar em alguns fatos que realmente ocorrem no dia-a-dia.

F) Se você tivesse que ler um livro para realizar a mesma atividade, você:

ficaria satisfeito(a).

ficaria muito insatisfeito(a).

preferiria que a atividade fosse outra.

APÊNDICE D

RESUMO DOS CONTOS REUNIDOS EM *CONTOS BRASILEIROS 3*

A aranha, de Orígenes Lessa

Um escritor estava atrasado para um compromisso, quando, no corredor, encontra um conhecido (Enéias) que lhe quer dar assunto para um conto. Na espera pelo elevador, chega um terceiro e Enéias começa a história. Segundo ele, em uma noite, um fazendeiro chamado Melo tocava violão quando percebeu que tinha uma aranha como ouvinte. Quando ele começava a tocar, a aranha saía da toca, se ele parava, ela recuava. O caso ficou famoso na região, mas depois de um tempo, deixou de despertar o interesse. Certa noite, Melo recebeu um hóspede e para ele foi tocar violão. Foi então que Melo presenciou uma cena dolorosa: o hóspede, pensando fazer-lhe um favor, esmagou a aranha com o sapatão cheio de lama. Após o término do conto, o escritor, que até então ouvira a história, deixando de tomar o elevador várias vezes, seguiu seu rumo.

Os devaneios do general, de Érico Veríssimo

O general Chicuta Campolargo decidiu sair de sua toca – o quarto que ficava na casa da neta – para sentar-se à janela que dava para a rua. Lá rememora seus bons tempos, quando todos de Jacarecanga o consultavam para tomar decisões e quando participava de guerras, degolando os inimigos. Com infelicidade, lembra que só teve uma filha, que morreu ao dar-lhe uma neta. Ele queria homens na família. A neta deu-lhe um bisneto, mas o garoto estava sendo “estragado” pelo cuidado dos pais. Inclusive, vale ressaltar outra desgraça sua: o marido da neta tinha idéias de igualdade entre os homens. Em meio às lembranças, fica com sede e pede água a Petronilho, um mulato que cuidava dele havia três anos. A felicidade do rapaz era vê-lo agonizar, pois havia mandado matar seu pai, por ter sido o melhor cabo eleitoral da oposição. Petronilho trouxe-lhe suco de laranja. Após o suco, o velho olha o neto brincando no sol. O menino, feliz, traz-lhe uma lagartixa degolada. O velho afaga a cabeça do bisneto, com uma luz de esperança nos olhos.

O peru de Natal, de Mário de Andrade

Um pai carrancudo havia morrido cinco meses antes do Natal. Um dos filhos (Juca), encarado como o doido da família, pediu uma ceia diferente das que haviam se acostumado: queria peru recheado, sem parentes de fora para devorá-lo e dar trabalho. A ceia saiu. No preparo dos pratos, a emoção trouxe a recordação do pai, o que estava entristecendo a todos. Para salvar a ceia, Juca resolveu falar bem do pai para aliviar aquele sentimento ruim que pairava no ar. O rapaz disse que o

pai, que lhes queria tanto bem, estaria contente por ver, do céu, todos reunidos, em família. Com isso, a nuvem dissipou-se e todos terminaram a ceia satisfeitos.

A menina, de Ivan Angelo

Ana Lúcia era uma menina, como toda criança, muito curiosa e interessada no que acontecia ao seu redor. Parecia que tudo ela sabia fazer melhor que as outras crianças, menos dizer a palavra papai, pois seu pai não vivia em sua casa. Um dia, uma amiguinha – a Tita – perguntou-lhe se seu pai havia voltado da viagem. Ela respondera que não. Então, Tita chamou-a de mentirosa e disse que sua mãe era desquitada. Ana Lúcia ficara atônita, não sabia o que a palavra “desquitada” significava, mas não iria perguntar a Tita. Ficou dias matutando, até que perguntou, de um fôlego só, para sua mãe, que respondeu: “Desquitada é quando o marido vai embora e a mãe fica cuidando dos filhos”. Aliviada por a palavra não ser uma ofensa, a menina ainda perguntou se “marido” era “pai”, a mãe confirmou e, por ter entendido a situação e ter aprendido mais, Ana Lúcia deu-se por satisfeita.

Gaetaninho, de Antônio de Alcântara Machado

O menino estava brincando na rua, quando quase fora atropelado. Nem percebeu. Mas ouviu a mãe chamando-o, brava. Na rua do Oriente, o povo, quando muito, andava de bonde. De carro, só em dia de enterro ou casamento. Naquela tarde, o amigo Beppino havia atravessado a cidade de carro: enterro da tia. Assim, andar de carro, sonho de Gaetaninho, era difícil. À noite, o menino sonhou que tia Filomena havia morrido e ele, todo faceiro, estava na boléia, junto ao cocheiro, que não o deixava segurar o chicote. Acordou com a tia cantando. Ela ficou muito nervosa ao saber do sonho do sobrinho. Jogando bola com os amigos de novo, Gaetaninho foi buscar a bola no meio da rua. Foi morto por um bonde. Em roupa de domingo, no dia seguinte, ele puxava o cortejo, mas era Beppino que, em soberbo terno vermelho, ia na boléia do carro.

Aos vinte anos, de Aluísio Azevedo

Um rapaz estava apaixonado por sua linda e encantadora vizinha de dezesseis anos. Por ser bela e solteira, o rapaz jurou a Ester que seriam um do outro. A moça, porém, disse que isso seria impossível, pois deveria casar com seu tutor de cinquenta anos, quando completasse vinte. Inconformado, o amante comprou uma arma e foi treinar pontaria. Quando decidiu que poderia cumprir sua meta, pensou que deveria conversar com José Bento Furtado, o tal tutor. Ao homem, pediu a mão de Ester em casamento, ao dizer que a amava e que era amado. Contudo, ficou atônito ao ouvir de José que Ester era sua esposa.

O elo partido, de Otto Lara Resende

Era uma manhã como outra qualquer, quando um homem, com angústia, percebe que está esquecendo de coisas cotidianas, como o nó na gravata e a maneira que se ajeita para dormir. Na fila

do elevador, para chegar até seu escritório, fica inquieto, ao pensar que está sem meias ou que está com meias vermelhas. Pela demora do elevador, imagina que estão despachando sua mesa e seus pertences. No escritório, quando percebe que tudo está normal, recebe uma ligação do sócio: ele já não lembra dessa face tão conhecida. A situação piora quando, também ao telefone, esquece o rosto e o nome da esposa. Vai para casa, vê a esposa, lembra dela. Decide ler um jornal, que leu e releu, esquecendo-se das informações. Por fim, já não sabe quem é.

Herança, de Ricardo Ramos

Um família bem de vida havia perdido o pai. A mãe, cheia de dúvidas – pois vivera à sombra do marido, sem saber o que era preocupação – começou a fazer perguntas ao filho de dezessete anos, agora, homem da casa. Este não as sabia responder, e a mãe aborrecia-se. Com o tempo, questionando o filho, mas sem obter respostas firmes, a mulher vendeu a casa da vila de classe média e comprou um apartamento num tradicional bairro nobre e uma bela loja de artigos para bebê. O filho, trabalhando de corretor, era próspero, assim como a mãe com a loja. A mulher já fechava negócios antes de ouvir o filho. Após as negociações, porém, ela fazia perguntas para comparar os pontos de vista. Um dia, a mulher perguntou se deveria aceitar uma partida de mercadoria atrasada. O rapaz, que não entendia do assunto, ficou pensando. A mãe disse: “Já aceitei. Se fosse esperar a sua opinião, fechava a loja. Você é igualzinho a seu pai”.

O herói, de Domingos Pellegrini

Um garoto, no fim da tarde, vai à rua brincar de soldado. Lá, vê um cãozinho tentando atravessar uma rua movimentada. O filhote corre curto, para lá e para cá, com o rabo entre as pernas. É atropelado. Cai aos pés do garoto, que o vê sangrando, ganindo, sofrendo. Um homem, que também presenciara tudo do posto de gasolina que ficava nas proximidades, vai até ele e diz que precisa acabar com a agonia do animal. Dá dois tiros. Sem graça, o menino vai para casa e não quer nada, nem comer. Dias depois, com os amiguinhos, narra o atropelamento e sua decisão de matar o cão com um espeto para aplacar sua dor. Os amiguinhos admiram-se; teriam um novo chefe.

ANEXO A

Entrevista com o Professor A

ENTREVISTA SOCIOCULTURAL Para Docentes

Data: 04 de agosto de 2004.

Entrevistado: **Professor A**

FORMAÇÃO

1) Qual curso você fez na graduação? **Letras – Português/Inglês**

Em que ano o concluiu? **1997**

Em qual instituição o cursou? **UEM**

2) Durante a graduação, você:

- participou de alguma pesquisa? Sobre o quê? **Sim, Programa de Educação para adultos.**
- projeto de iniciação científica? Sobre o quê? **Sim, O signo não-verbal como material de aprendizado.**
- foi monitor de alguma disciplina? Qual disciplina? **Sim, Lingüística II.**
- fez monografia? Sobre o quê? **Sim, literatura comparada.**

3) Você fez algum curso de pós-graduação? Qual(is)?

Sim. Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa.

4) Atualmente, mesmo que não ligado a sua profissão, você está fazendo algum curso? Qual? **Estou, ligado à profissão. Nunca parei de estudar. Sempre faço cursos ofertados por diversas instituições. Atualmente, Mestrado em Letras, na área de Literatura.**

O PROFISSIONAL

5) Há quanto tempo você trabalha como professor(a)? **Nove anos.**

6) Atualmente, em quantos estabelecimentos você leciona? São estaduais, municipais ou particulares? **Em 2, um é municipal e o outro, estadual.**

7) Quantas horas/aula você ministra por semana? **25h/a.**

8) Sendo professor de ensino fundamental, você ganha (do governo, da escola, de editoras, de colegas etc.) livros literários para análise e desenvolvimento de trabalhos em sala? Se ganha algum livro, quem os fornece e em que quantidade por ano?

Geralmente ganho das editoras. Aproximadamente 5 livros anuais – sendo aproximadamente um livro por editora). A secretaria de Educação Municipal enviou livros teóricos para ficar na biblioteca da escola, mas disponíveis ao professor, além de livros de literatura.

9) Normalmente, durante as aulas de Língua Portuguesa, você, comenta, sem fins de cobrança da leitura, livros literários com a sala? Se você lembrar de alguma obra comentada em alguma 8ª série que você leciona – independente se foi em 2003 ou não – cite-a, por favor, e explique o que você costuma comentar sobre os livros nesses casos.

Geralmente comento. Por exemplo, ao estudar textos relacionados à água, lembro que citei *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos, o qual contribui para a exemplificação e como convite à leitura. Como a literatura recria, artisticamente, a realidade, não é possível deixar de mencioná-la e, é claro, despertar o gosto pela leitura. Com a leitura que solicitei para uma turma de *Nunca diga adeus*, de Luiz Galdino, mencionei *Romeu e Julieta*.

Esses são apenas dois exemplos, há muitos outros.

10) Na sua opinião, a literatura que você leva para a sala serve para quê?

Para mim, a literatura é como uma embarcação. Você entra nela e na viagem você amplia seus horizontes. Você conhece o mundo e a você mesmo. Amplia sua visão. Conhece outras realidades para compreender a sua.

11) Na sua opinião, os alunos fazem outras leituras que não as recomendadas pelo professor?

Sim, como, por exemplo, presenciei na semana anterior. E, principalmente, em relação a contos ou poesia, quando seleciono alguns e leio para a sala. Conseqüentemente, a procura por este livro é ampliada, conforme afirma a bibliotecária. Durante a leitura, ênfase o modo diferente que o autor usa para dizer algo comum, como quando um personagem declara seu amor ao outro, por exemplo.

12) Na escola, que outro contato com a literatura você proporciona aos alunos?

Tipo de literatura/veículo	Contato (Ex.: conta histórias, pede a leitura de poemas, canta com os alunos, utiliza o que o livro didático traz...)
Contos	Conto, leio, peço para eles lerem, dramatizar.
Canções	Cantamos, interpretamos, tentamos descobrir a linguagem figurada (como metáfora...).
Poesia	Leitura, declamação, leitura em coro, discussões, análise da linguagem subjetiva, encorajando-os para o gosto pela poesia.
Livro didático/apostila	Usado mais raramente, mas como o livro possui pouca poesia e música, aproveito mais os textos narrativos para a compreensão e interpretação dos mesmos, mas selecionando-os.
Visitas a livrarias, sebos, feiras, bibliotecas...	Os alunos, na aula de Português, vão à biblioteca uma vez por semana. Mas para incentivar a leitura, visitamos recentemente a Biblioteca Pública do centro da cidade, uma vez que o bairro onde a escola está quase não possui locais de acesso à leitura, com exceção da escola e das igrejas. Na ocasião, os alunos fizeram carteirinha para aquisição de livros e conheceram o projeto sobre o “Bom leitor do ano”.
Outros:	Em 2003, na escola, a escritora Olga Agulhon fez uma palestra para os alunos. Temos, na biblioteca escolar, vários exemplares de seu livro de poesias “O tempo”. Quando possível, trabalho com jornais, revistas, estimulando o hábito da leitura.

INFÂNCIA

13) Na sua infância, alguém lhe contava histórias? Quem? Alguma história foi marcante?
Sim, minha mãe, minha avó. Lembro-me de vários “causos”. Dos que mais me lembro suscitam o medo.

14) Havia alguém, em sua família, que lia com frequência? Você lembra o tipo de leitura que essa(s) pessoa(s) fazia? Bíblia, jornal, gibi, livros de ficção, poesia ...?
Meus pais liam a Bíblia, livros de encontros religiosos e meus irmãos liam literatura, pois estudavam.

15) Quando você era criança, você gostava de ler? O quê?
Sim, poesia, contos, livros infantis, algumas partes de jornal também.

16) Nessa fase, alguma leitura lhe foi marcante? Justifique-se.
Sim. Fiquei fascinado com *A ilha perdida*, de Maria José Dupré, pois narrava uma aventura.

17) Quando você cursava o ensino fundamental, havia a indicação de livros para leitura por algum professor? Se havia, você se recorda de algum título? Gostou dessa leitura solicitada?
**A professora levava para a sala uma bolsa cheia de livros (algum programa do governo). Lembro-me de *Cazuza*, que gostei.
 Em minha 7ª série, lembro que uma vez a professora fez uma lista de obras clássicas para cada aluno escolher uma obra e ler. Mas a maioria não conseguia entender nem as primeiras páginas, então ela mudou de tática, cada aluno deveria escolher seu livro na biblioteca da escola.**

18) Se, na resposta anterior, você respondeu que algum professor do ensino fundamental solicitou-lhe a leitura de algum livro, você lembra como o professor trabalhava esse(s) livro(s)? Como era?
Era leitura sem compromisso. Às vezes, pedia-se para contar, simplesmente, o que o aluno havia lido e a opinião sobre o texto.

ADOLESCÊNCIA

19) Na sua adolescência, você gostava de ler? O quê? **Sim, romances e revistas.**

20) Nessa fase, alguma leitura lhe foi marcante? Por quê?
**Sim. *A escrava Isaura*, porque retratava uma fase do país – acho que houve influência da novela para a leitura. Da metodologia utilizada pelo professor para o estudo da obra também não me esqueço. O professor fez um esquema para se discutir as partes do livro. Facilitou o entendimento.
 Outra leitura marcante foi a de *O cortiço*, de Aluísio Azevedo. Esse livro foi marcante por causa da personagem Rita Baiana. Meu professor ressaltou que ela era diferente das outras mulheres da época, emancipada.**

IDADE ADULTA

21) Atualmente, você gosta de ler? Por que você gosta ou não gosta de ler?
Sim. A cada leitura é uma nova viagem que me proporciona novos conhecimentos.

22) Atualmente, você gosta de ler o quê? Por quê?

Leio desde o religioso até o pornográfico, com exceção de notícias sobre esportes, porque isso não me atrai.

23) Com sua carga horária atual, você consegue ler literatura, por prazer?

Sim, uma obra por mês, aproximadamente. Sem contar os contos, as poesias...

24) Qual o tipo de leitura que você prefere realizar? **Prefiro os livros de ficção.**

25) Qual é o tipo de leitura que você realiza com mais frequência?

(x) jornal, qual? **Folha de São Paulo.**

(x) revista, qual? **Veja. Mas também leio a Superinteressante.**

(x) livros teóricos, sobre o quê? **Teoria literária.**

(x) livros de ficção

(x) livros de poesia

(x) Outros: **Teologia.**

26) Em relação à leitura em geral, o que você recomendaria a um amigo ou a um colega de profissão em uma conversa informal?

Recomendaria uma boa revista e bons livros de literatura (*Os lusíadas, Vidas secas*).

27) Em relação à leitura em geral, o que você não recomendaria a um amigo ou colega de profissão em uma conversa informal?

Best-sellers, Paulo Coelho.

28) O que você procura no livro literário, quando vai escolher um livro para você ler?

Uma história e trama atraentes que despertem em mim o gosto de “quero mais”. Gosto de livros de aventura.

29) Em relação a livros literários, qual a leitura que você mais apreciou? Por quê?

Dentre vários, admiro a preciosidade artística de Camões, em *Os lusíadas*.

30) Em relação a livros literários, qual o que você menos apreciou? Por quê?

Não me lembro nem o nome do best-seller. Acho que era de Sidney Sheldon.

31) No momento, você está lendo algum livro? Qual?

Sim, de Stella Carr, *O fantástico homem do metrô*.

QUESTÕES PARA ESCLARECIMENTOS

32) Para você, qual a importância das atividades de pós-leitura?

Para mim, a atividade de pós-leitura é importante para desenvolver a escrita e o senso crítico. Às vezes, peço para o aluno colocar-se no lugar de algum personagem (como fiz com o texto *Piscina*, de Fernando Sabino. Pedi que os alunos dissessem o que fariam se fossem a dona da casa, depois, se fossem a favelada. Em seguida, pedi uma solução para amenizar o problema.) O trabalho pode ser oral ou escrito.

COMENTÁRIO:

A atividade de preparação para a leitura é igualmente importante. Quando solicito um livro para a turma, por exemplo, como fiz com *Meus vários quinze anos*, para ativar o interesse do aluno pela obra, eu chamo sua atenção para a capa, para o título, para o sumário. Isso porque a leitura começa por aí.

Quando é o aluno quem escolhe seu livro, a leitura começa quando ele retira a obra da prateleira.

33) Quais as obras com exemplares suficientes para se trabalhar com toda a turma disponíveis na biblioteca da escola e adequados à 8ª série?

***Guerra no rio*, de Ganymédes José; *O fantástico homem do metrô*, de Stella Carr; *A incrível aventura de Juba e Daniel*, de Ivan Yazbeck; *Nunca diga adeus*, de Luiz Galdino.**

34) O que fez com que você escolhesse a obra de Sylvia Orthof e não a de Luiz Galdino?

Observei a idade média da turma, a obra seria compatível com a faixa etária dos alunos.

COMENTÁRIO:

Uma aluna apontou alguns acontecimentos da obra *Meus vários quinze anos* que aconteceram com uma parente sua.

ENTREVISTA COM O PROFESSOR A

Data da entrevista: 27 de fevereiro de 2004.

35) Como era realizada a leitura em sala?

A leitura variava, ora eu lia, ora o aluno lia, ora outro aluno lia. Quando não dava tempo de terminar um capítulo em sala, era solicitada a leitura em casa. Na sala, a participação dos alunos foi satisfatória: uns liam, outros comentavam, outros ouviam, outros faziam perguntas.

36) O professor de escola municipal pode solicitar a compra de livros literários aos pais dos alunos?

Não.

37) No que diz respeito à atividade de elaborar um livreto, era esperado que os alunos resumissem o livro de Sylvia Orthof – *Meus vários quinze anos* – ou era esperado que eles acrescentassem outros fatos à história?

Era esperado que eles resumissem a obra. No final do livreto, porém, foi solicitado um parecer do aluno em relação à obra. O resultado foram opiniões ainda não muito críticas, mas de acordo com a escolaridade dos alunos.

38) Seu objetivo era despertar o gosto pela leitura, esse objetivo foi alcançado?

Acredito que sim. Ainda porque ganhei um pudim inteiro, algumas fatias de pudins e patê de ricota de alguns alunos. No livro, a personagem principal Violeta deixa essas receitas para seus leitores.

39) Quantos títulos têm o número de exemplares adequado para se trabalhar com toda a turma?

Cinco.

ANEXO B

Entrevista com o Professor B

ENTREVISTA SOCIOCULTURAL Para Docentes

Data: 30 de agosto de 2004.

Entrevistado: **Professor B**

FORMAÇÃO

1) Qual curso você fez na graduação? **Letras – Português e Literatura de Língua Portuguesa**

Em que ano o concluiu? **1991**

Em qual instituição o cursou? **UEM**

2) Durante a graduação, você:

- participou de alguma pesquisa? Sobre o quê? **Não**
- projeto de iniciação científica? Sobre o quê? **Não**
- foi monitor de alguma disciplina? Qual disciplina? **Não**
- fez monografia? Sobre o quê? **Sim, em lingüística.**

3) Você fez algum curso de pós-graduação? Qual(is)?

Embora não tenha concluído, comecei em “Literatura infanto-juvenil”.

4) Atualmente, mesmo que não ligado a sua profissão, você está fazendo algum curso? Qual? **Não.**

O PROFISSIONAL

5) Há quanto tempo você trabalha como professor(a)? **Aproximadamente 11 anos.**

6) Atualmente, em quantos estabelecimentos você leciona? São estaduais, municipais ou particulares? **Em 2, uma da rede municipal e outra, da estadual.**

7) Quantas horas/aula você ministra por semana? **40 horas.**

8) Sendo professor de ensino fundamental, você ganha (do governo, da escola, de editoras, de colegas etc.) livros literários para análise e desenvolvimento de trabalhos em sala? Se ganha algum livro, quem os fornece e em que quantidade por ano?

Não. O governo envia para a escola e para os alunos.

9) Normalmente, durante as aulas de Língua Portuguesa, você, comenta, sem fins de cobrança da leitura, livros literários com a sala? Se você lembrar de alguma obra comentada

em alguma 8ª série que você leciona – independente se foi em 2003 ou não – cite-a, por favor, e explique o que você costuma comentar sobre os livros nesses casos. **Não.**

10) Na sua opinião, a literatura que você leva para a sala serve para quê?

Para informação, formação, entretenimento. A literatura informa e forma, devido à identificação do leitor com o personagem, com a experiência que tal personagem está vivendo.

11) Na sua opinião, os alunos fazem outras leituras que não as recomendadas pelo professor?

Às vezes. Há alunos que buscam livros em outras bibliotecas que não a escolar e comentam comigo a história, perguntam se conheço a obra. Já percebi que há alunos que repetem a leitura da obra quando gostam do texto. A poesia é apreciada pelos alunos em geral.

12) Na escola, que outro contato com a literatura você proporciona aos alunos?

Tipo de literatura/veículo	Contato (Ex.: conta histórias, pede a leitura de poemas, canta com os alunos, utiliza o que o livro didático traz...)
Contos	Levo uma coletânea de contos à sala. Um conto, eu trabalho com os alunos. Depois, os discentes, em grupos, fazem a leitura e a análise de outros contos, seguidas de uma apresentação.
Canções	Não.
Poesia	Utilizo uma coletânea de poemas produzida por mim e por meus colegas.
Livro didático/apostila	Utilizo o que o livro tiver.
Visitas a livrarias, sebos, feiras, bibliotecas...	Não.
Outros:	Levo para a sala: trava-línguas, provérbios, adivinhas, lendas, fábulas, crônicas, narrativas em geral. A última crônica que trabalhei foi <i>O homem nu</i>. Após o estudo desse texto, cada grupo apresentou uma crônica diferente. Proporciono leituras extras de livros para os alunos, através de uma caixa com livros que levo para a sala. Tenho um caderno que anoto o que os alunos escolhem para si. Há um projeto já aprovado, aqui na escola, para uma aula de leitura semanal na biblioteca nova que temos.

COMENTÁRIO:

Na 8ª série, a leitura é associada à produção textual. Damos ênfase à narrativa, sempre retomando seus elementos. Já trabalhei com o conto *O gato negro*, de Edgar Allan Poe e tinha a intenção de trabalhar com *A cartomante*, de Machado de Assis, entretanto, devido a imprevistos, trabalhei com *Metonímia ou a vingança do enganado*.

Após uma primeira leitura dos textos, mostro sua estrutura, comento seu sentido, para, depois, os alunos conseguirem produzirem textos do mesmo gênero. Assim, o esquema da aula é: leitura, estrutura, sentido, produção.

INFÂNCIA

13) Na sua infância, alguém lhe contava histórias? Quem? Alguma história foi marcante?
Minha mãe e meu avô. Lembro-me da *Mula sem cabeça*.

14) Havia alguém, em sua família, que lia com frequência? Você lembra o tipo de leitura que essa(s) pessoa(s) fazia? Bíblia, jornal, gibi, livros de ficção, poesia ...?
Meu pai lia a Bíblia e livros em geral.

15) Quando você era criança, você gostava de ler? O quê?
Gostava de literatura, só que a literatura que eu tinha acesso era a do livro didático, pois o professor não nos levava à biblioteca nem trazia livros na sala. Eu não conhecia os contos de fadas.

16) Nessa fase, alguma leitura lhe foi marcante? Justifique-se.
Sim, as lendas do livro didático. Lembro-me de *O curupira*, da *A vitória-régia*.

17) Quando você cursava o ensino fundamental, havia a indicação de livros para leitura por algum professor? Se havia, você se recorda de algum título? Gostou dessa leitura solicitada?
**Não, somente no segundo grau.
 Lembro-me que li *Éramos seis por vontade própria*.**

18) Se, na resposta anterior, você respondeu que algum professor do ensino fundamental solicitou-lhe a leitura de algum livro, você lembra como o professor trabalhava esse(s) livro(s)? Como era?
Em relação aos textos literários dos livros, o professor trabalhava a gramática dos textos. Também nos eram solicitadas cópias dos textos e interpretações e compreensões bem superficiais. Os textos literários dos livros didáticos eram fragmentos.

ADOLESCÊNCIA

19) Na sua adolescência, você gostava de ler? O quê?
Sim, os clássicos da Literatura Portuguesa. Além dos clássicos brasileiros: as obras de Machado de Assis em geral. Também li *Senhora*, *Lucíola*, *O mulato*, *Triste fim de Policarpo Quaresma*. Eu gostava tanto de ler que comprava os livros, alguns ainda os tenho.

20) Nessa fase, alguma leitura lhe foi marcante? Por quê?
**A *moreninha*, por causa do romantismo.
O mulato, devido a várias passagens e ao fato de o personagem ser mulato, o relacionamento das personagens também me chamou a atenção.
Lucíola, apreciei a personagem e me impressionei com os comentários sobre ela.
 Lia por iniciativa própria muitos clássicos.**

IDADE ADULTA

21) Atualmente, você gosta de ler? Por que você gosta ou não gosta de ler?
Gosto. Porque a literatura traz informações para eu melhorar enquanto pessoa. Partilho leituras com minha filha, com colegas. Eu leio literatura de forma a conhecer o homem,

pois as obras trazem os homens e a sociedade de cada época, assim, por meio da leitura, vemos as mudanças no homem e na sociedade. Para mim, a literatura informa e forma.

22) Atualmente, você gosta de ler o quê? Por quê?

Atualmente, leio jornal, livros diversos e literatura juvenil. Leio para me informar.

23) Com sua carga horária atual, você consegue ler literatura, por prazer?

Leio muito, mas por prazer, é menos. Leio textos curtos (contos) por prazer.

24) Qual o tipo de leitura que você prefere realizar? **Livros de ficção e livros de poesia.**

25) Qual é o tipo de leitura que você realiza com mais frequência?

(x) jornal, qual? ***O Diário do Norte do Paraná.***

(x) revista, qual? **Várias.**

(x) livros de ficção: **Literatura infanto-juvenil.**

26) Em relação à leitura em geral, o que você recomendaria a um amigo ou a um colega de profissão em uma conversa informal?

Textos informativos, as pessoas precisam de informação.

27) Em relação à leitura em geral, o que você não recomendaria a um amigo ou colega de profissão em uma conversa informal?

No momento, não lembro. Da leitura, podemos usar o que servir.

28) O que você procura no livro literário, quando vai escolher um livro para você ler?

Observo a resenha, o título. Geralmente procuro romance, aventura, pois me atraem.

29) Em relação a livros literários, qual a leitura que você mais apreciou? Por quê?

Lucíola e Senhora, pelo romantismo. Dom Casmurro, pelo enigma. Enquanto houver vida viverei (deve ser do Júlio Emílio Braz), devido à lição de vida.

30) Em relação a livros literários, qual o que você menos apreciou? Por quê?

Triste fim de Policarpo Quaresma e O Ateneu. Embora tenha lido Triste fim de Policarpo Quaresma duas vezes, não me lembro o motivo, nenhum desses livros me atraiu.

31) No momento, você está lendo algum livro? Qual?

Sim, *Homens são de Marte, mulheres são de Vênus*, é um livro de psicologia.

QUESTÕES PARA ESCLARECIMENTO

32) Além de *A coragem de mudar*, qual(is) a(s) outra(s) opção(ões) de literatura juvenil você tinha com o número de exemplares adequado para a turma toda?

A marca de uma lágrima, de Pedro Bandeira, apenas.

33) Foi feita alguma sugestão para os alunos em relação à escolha que eles fariam? Qual?

Como faço um acompanhamento através de um caderno sobre os títulos lidos por cada aluno, se algum pede sugestão de leitura, faço uma indicação a partir de sua preferência:

se eu sei que o aluno gosta de ficção científica ou de aventura, por exemplo, baseio-me nessa informação para apontar um livro.

34) Dessa solicitação de leitura de livro escolhido pelo aluno, houve a solicitação de algum trabalho? Por quê?

Raramente peço um trabalho dessa leitura, porque quero propiciar a interação entre os alunos e proporcionar prazer na leitura. Mas quando peço um trabalho, é para desenvolver o pensamento crítico através da explicação sobre o motivo que o fez gostar ou não do livro.

35) Na apresentação oral dos capítulos, o que era esperado dos alunos?

Na apresentação oral, era para os alunos resumirem o capítulo e explicitarem sua opinião referente à obra. Na avaliação, eu considerava a postura, a dicção e o comportamento dos alunos.

36) A leitura de *A coragem de mudar* era realizada na sala de aula, em casa ou nos dois ambientes?

Nos dois ambientes.

37) A explicação da atividade veio na solicitação da leitura, durante ou após ela?

Expliquei a atividade na solicitação da leitura.

ANEXO C

Entrevista com o Professor C

ENTREVISTA SOCIOCULTURAL Para Docentes

Data: 20 de julho de 2004.

Entrevistado: **Professor C**

FORMAÇÃO

1) Qual curso você fez na graduação? **Letras – Português/Inglês**

Em que ano o concluiu? **2000**

Em qual instituição o cursou? **UEM**

2) Durante a graduação, você:

- participou de alguma pesquisa? Sobre o quê? **Não**
- projeto de iniciação científica? Sobre o quê? **Não**
- foi monitor de alguma disciplina? Qual disciplina? **Não**
- fez monografia? Sobre o quê? **Sim, literatura comparada.**

3) Você fez algum curso de pós-graduação? Qual(is)? **Não.**

4) Atualmente, mesmo que não ligado a sua profissão, você está fazendo algum curso? Qual? **Não.**

O PROFISSIONAL

5) Há quanto tempo você trabalha como professor(a)? **Nove anos.**

6) Atualmente, em quantos estabelecimentos você leciona? São estaduais, municipais ou particulares? **Trabalho em uma escola da rede particular.**

7) Quantas horas/aula você ministra por semana? **30 horas.**

8) Sendo professor de ensino fundamental, você ganha (do governo, da escola, de editoras, de colegas etc.) livros literários para análise e desenvolvimento de trabalhos em sala? Se ganha algum livro, quem os fornece e em que quantidade por ano?

Recebo poucas obras para análise, em torno de cinco ou seis por ano e quem as envia são as próprias editoras.

9) Normalmente, durante as aulas de Língua Portuguesa, você, comenta, sem fins de cobrança da leitura, livros literários com a sala? Se você lembrar de alguma obra comentada

em alguma 8ª série que você lecionou – independente se foi em 2003 ou não – cite-a, por favor, e explique o que você costuma comentar sobre os livros nesses casos.

Costumo fazer referência a alguma obra literária quando os assuntos são afins, ou seja, quando o que se está dando em sala de aula é semelhante ao que algum livro aborda como temática. Lembro-me vagamente de ter feito referências, em 2003, ao *Cortiço*, *Dom Casmurro* e *Isso não é um filme americano*.

10) Na sua opinião, a literatura que você leva para a sala serve para quê?

Acima de tudo, ampliar o conhecimento de mundo tão pequeno que a maioria dos adolescentes tem, e também para fazê-los viajar em universos paralelos aos deles.

11) Na sua opinião, os alunos fazem outras leituras que não as recomendadas pelo professor?

Tenho observado que poucos alunos lêem, não só obras literárias, como qualquer outro tipo de leitura.

12) Na escola, que outro contato com a literatura você proporciona aos alunos?

Tipo de literatura/veículo	Contato (Ex.: conta histórias, pede a leitura de poemas, canta com os alunos, utiliza o que o livro didático traz...)
Contos	Adoto um livro de contos para leitura e trabalho em sala.
Canções	Utilizo as que o próprio material didático apresenta
Poesia	Utilizo as que o próprio material didático apresenta.
Livro didático/apostila	Leitura e discussão em sala ou como tarefa.
Visitas a livrarias, sebos, feiras, bibliotecas...	Não.
Outros:	Leitura de jornais e revistas para execução de trabalhos.

INFÂNCIA

13) Na sua infância, alguém lhe contava histórias? Quem? Alguma história foi marcante?

Muitas pessoas me contavam histórias, minhas professoras, minha mãe, minha irmã mais velha, minha avó. Há várias histórias marcantes, dependendo da época em que foram contadas.

14) Havia alguém, em sua família, que lia com frequência? Você lembra o tipo de leitura que essa(s) pessoa(s) fazia? Bíblia, jornal, gibi, livros de ficção, poesia ...?

Minha mãe sempre leu muito. A leitura dela inclui jornais, revistas e livros dos mais variados estilos.

15) Quando você era criança, você gostava de ler? O quê? **Adorava ler livros e gibis.**

16) Nessa fase, alguma leitura lhe foi marcante? Justifique-se.

Livros como *O meu pé de laranja lima* e *O cachorrinho Samba* foram muito marcantes devido ao toque emocional que estas obras possuem.

17) Quando você cursava o ensino fundamental, havia a indicação de livros para leitura por algum professor? Se havia, você se recorda de algum título? Gostou dessa leitura solicitada?

Os professores indicavam obras como *O caso da Borboleta Atíria*, *Sparion*, *O feijão e o sonho*, *Aventuras de Xisto*, *Anjo da Morte*. Eu sempre apreciei muito as leituras que fazia em função da escola.

18) Se, na resposta anterior, você respondeu que algum professor do ensino fundamental solicitou-lhe a leitura de algum livro, você lembra como o professor trabalhava esse(s) livro(s)? Como era?

Sim, normalmente discutia-se a obra em sala de aula, algum trabalho também era solicitado, em grupos, e depois era feita a verificação de leitura. Em forma de prova.

COMENTÁRIO: Estudei em colégio católico; hoje trabalho em um.

ADOLESCÊNCIA

19) Na sua adolescência, você gostava de ler? O quê? Sim, livros, gibis, revistas.

20) Nessa fase, alguma leitura lhe foi marcante? Por quê?

A leitura marcante de minha adolescência foi a da Revista Capricho, pois permitiu-me amadurecer e conhecer assuntos que acredito não teria conhecimento caso não lesse a revista.

IDADE ADULTA

21) Atualmente, você gosta de ler? Por que você gosta ou não gosta de ler?

Sim, porque é um exercício de relaxamento. Quando leio, consigo me desligar de toda a loucura que vivo e do estresse do cotidiano.

22) Atualmente, você gosta de ler o quê? Por quê?

Revistas, jornais, livros, gibis, enfim, tudo. Estas leituras me permitem conhecer mais o mundo em que vivo e conseqüentemente viver melhor nele.

23) Com sua carga horária atual, você consegue ler literatura, por prazer?

Sim, uma obra trimestre, aproximadamente.

24) Qual o tipo de leitura que você prefere realizar?

(x) jornal, qual? **Um que trate de notícias da minha cidade.**

(x) revista, qual? **Uma que trate de assuntos diversos.**

25) Qual é o tipo de leitura que você realiza com mais frequência?

(x) jornal, qual? ***O Diário do Norte do Paraná*.**

(x) revista, qual? ***Veja*.**

26) Em relação à leitura em geral, o que você recomendaria a um amigo ou a um colega de profissão em uma conversa informal?

Recomendaria que se mantivesse sempre lendo, seja lá o que for, mas sempre lendo.

27) Em relação à leitura em geral, o que você não recomendaria a um amigo ou colega de profissão em uma conversa informal?

Que não parasse de ler ou ainda, que não parasse de fazer com que seus alunos lessem.

28) O que você procura no livro literário, quando vai escolher um livro para você ler?
Uma temática que me atraia de alguma maneira naquele momento de minha vida.

29) Em relação a livros literários, qual a leitura que você mais apreciou? Por quê?
A *Saga dos Capelinos*. Apreciei esta obra porque ela é composta de oito livros seqüenciais que relatam a trajetória histórica e espiritual de Jesus Cristo, mas sem o fervor de qualquer dogma religioso.

30) Em relação a livros literários, qual o que você menos apreciou? Por quê?
Estou lendo *Os Sertões*, de Euclides da Cunha, e devo confessar que me decepcionei com a escrita dele porque esperava um relato menos pormenorizado, mais objetivo – e não foi isso que encontrei na obra.

31) No momento, você está lendo algum livro? Qual?
Sim, *Os Sertões*, de Euclides da Cunha.

QUESTÕES PARA ESCLARECIMENTOS

32) Em que bimestres foram realizadas as leituras solicitadas?
***A outra face*, de Deborah Ellis (no 2º bimestre), *A infância acabou*, de Renato Tapajós (no 3º bimestre), e *Contos brasileiros 3*, uma coletânea de contos de vários autores (no 4º bimestre).**

33) Explique a(s) atividade(s) desenvolvidas após a leitura de cada livro.
**Após a leitura de *A outra face*, houve conversas informais sobre o enredo, debates e a montagem de um jornal sobre o Afeganistão.
 O livro *A infância acabou* falava sobre a produção de um fanzine e por isso os alunos também produziram um exemplar.
 Os contos do livro *Contos brasileiros 3* foram analisados quanto ao foco narrativo, ao tempo, ao espaço, aos personagens, ao enredo.**

COMENTÁRIO:

Para a produção dos fanzines, em grupos, os alunos escolheriam o tema a ser abordado em seu trabalho. Um grupo fez sobre moda.

