

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS (MESTRADO)**

**DANIELA CARLA DE OLIVEIRA**

**O LEITOR E A LEITURA DO TEXTO LITERÁRIO  
NA PENITENCIÁRIA ESTADUAL DE  
MARINGÁ, PARANÁ.**

MARINGÁ - PR  
2004

**DANIELA CARLA DE OLIVEIRA**

**O LEITOR E A LEITURA DO TEXTO LITERÁRIO  
NA PENITENCIÁRIA ESTADUAL DE  
MARINGÁ, PARANÁ**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Letras, área de concentração: Estudos Literários.

Orientador: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Alice Áurea Penteado Martha.

MARINGÁ  
2004

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)  
(Biblioteca Central - UEM, Maringá – PR., Brasil)

048L      Oliveira, Daniela Carla de  
            O leitor e a leitura do texto literário na  
            penitenciária estadual de Maringá, Paraná / Daniela Carla  
            de Oliveira. -- Maringá : [s.n.], 2004.  
            194 f.

            Orientador : Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Alice Áurea Penteado Martha.  
            Dissertação (mestrado) - Programa de Pós-graduação em  
            Letras. Universidade Estadual de Maringá, 2004.

            1. Leitura. 2. Literatura. 3. Sociologia da Leitura.  
            4. Mediação. 5. Penitenciária. I. Universidade Estadual  
            de Maringá. Programa de Pós-graduação em Letras.

CDD 21.ed. 028.5

DANIELA CARLA DE OLIVEIRA

**O LEITOR E A LEITURA DO TEXTO LITERÁRIO NA PENITENCIÁRIA  
ESTADUAL DE MARINGÁ, PARANÁ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras (Mestrado) da Universidade Estadual de Maringá como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Letras**, Área de concentração: **Estudos Literários**.

Aprovada em **23 de agosto de 2004**.

BANCA EXAMINADORA

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Alice Áurea Penteado Martha  
Universidade Estadual de Maringá – UEM  
- Presidente -

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Sílvia Inês C. C. de Vasconcelos  
Universidade Estadual de Maringá – UEM

---

Prof. Dr. Bendito Antunes  
Universidade Estadual Paulista (UNESP – Assis/SP)

*In memoriam, a*  
Julica Noemia  
Picoli Vieira,  
avó querida.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus que me deu sabedoria e discernimento para a conclusão deste trabalho.

À Profa. Dra. Alice Áurea Penteado Martha, orientadora, braço amigo de todas as etapas deste trabalho.

À minha família, sobretudo, aos meus pais, pela confiança, paciência e motivação.

A Wilson Carlos Mendonça Júnior, namorado afetuoso e compreensível.

Aos amigos e colegas, pela força e pela vibração em relação a esta jornada.

Às professoras Sonia Aparecida Lopes Benites, Vera Teixeira de Aguiar e aos colegas de Curso, pois juntos trilhamos uma etapa importante de nossas vidas.

Aos membros da banca examinadora, Professora e Doutora Sílvia Inês C. C. Vasconcelos e, ao Professor Doutor Benedito Antunes.

Aos profissionais que participaram elementos fundamentais na construção do material para a análise, pela concessão de informações valiosas para a realização deste estudo.

À Andrea Regina Previati, secretária e amiga.

A todos que, com boa intenção, colaboraram para a realização e finalização deste trabalho.

Aos que não impediram a finalização deste estudo.

## SUMÁRIO

|                                                                                                 |           |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....</b>                                                              | <b>1</b>  |
| <br><b>1. O TRAJETO PERCORRIDO PELA PESQUISA .....</b>                                          | <b>13</b> |
| 1.1. NATUREZA DA PESQUISA .....                                                                 | 13        |
| 1.2. INSTRUMENTOS .....                                                                         | 15        |
| 1.2.1. A ENTREVISTA .....                                                                       | 15        |
| 1.2.2. OS QUESTIONÁRIOS.....                                                                    | 17        |
| 1.3. UM POUCO DE HISTÓRIA CARCERÁRIA .....                                                      | 19        |
| 1.3.1. A PRISÃO.....                                                                            | 19        |
| 1.3.2. A PENITENCIÁRIA ESTADUAL DE MARINGÁ.....                                                 | 23        |
| <br><b>2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....</b>                                                        | <b>27</b> |
| 2.1. POR UMA CONCEPÇÃO DE LEITURA.....                                                          | 27        |
| 2.2. POR UMA CONCEPÇÃO DE LEITOR.....                                                           | 33        |
| 2.3. ENSINO DE LEITURA.....                                                                     | 36        |
| 2.4. POR UMA CONCEPÇÃO DE LITERATURA.....                                                       | 39        |
| 2.5. FUNÇÕES DA LITERATURA.....                                                                 | 43        |
| 2.6. ENSINO DE LITERATURA.....                                                                  | 45        |
| 2.7. LEITOR, LEITURA E MEDIAÇÃO.....                                                            | 53        |
| <br><b>3. EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA).....</b>                                           | <b>65</b> |
| 3.1. A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS .....                                         | 65        |
| 3.2. ALGUNS CONCEITOS QUE ENVOLVEM A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....                          | 70        |
| 3.3. O PÚBLICO QUE FREQUENTA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....                                | 72        |
| 3.4. A EJA NO PARANÁ / MARINGÁ.....                                                             | 75        |
| <br><b>4. O LEITOR E A LEITURA DO TEXTO LITERÁRIO NA PENITENCIÁRIA ESTADUAL DE MARINGÁ.....</b> | <b>80</b> |
| 4.1. O TEXTO LITERÁRIO.....                                                                     | 80        |
| 4.1.1. A LITERATURA E A INSTITUIÇÃO ESCOLAR: UMA SITUAÇÃO ESPECIAL.....                         | 84        |
| 4.1.2. LEITURA E LEITOR.....                                                                    | 91        |
| 4.2. O MEDIADOR DE LEITURAS: ENTREVISTA COM O ATENDENTE DA BIBLIOTECA .....                     | 100       |
| 4.2.1 O BIBLIOTECÁRIO: UM MEDIADOR DE LEITURAS .....                                            | 101       |
| 4.3 A CENSURA: ATIVIDADE NECESSÁRIA NA PENITENCIÁRIA?.....                                      | 111       |
| 4.4 A FUNÇÃO MEDIADORA DA BIBLIOTECA E SEU ACERVO NA FORMAÇÃO DE                                |           |

|                                                                                 |            |
|---------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>LEITORES.....</b>                                                            | <b>119</b> |
| <b>4.5 A PRESENÇA DE DRUMMOND, ENTRE OS DETENTOS.....</b>                       | <b>122</b> |
| <b>4.5.1 LEITURAS E LEITURAS NO INTERIOR DA PENITENCIÁRIA.....</b>              | <b>126</b> |
| <br>                                                                            |            |
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>                                                | <b>131</b> |
| <br>                                                                            |            |
| <b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS.....</b>                                          | <b>137</b> |
| <br>                                                                            |            |
| <b>ANEXOS.....</b>                                                              | <b>143</b> |
| <br>                                                                            |            |
| <b>Anexo 1-Questionários.....</b>                                               | <b>144</b> |
| a) Questionário 01- aos professores .....                                       | 144        |
| b) Questionário 02- aos membros do corpo pedagógico (diretora e pedagoga); .... | 153        |
| c) Questionário 03- ao atendente da biblioteca.....                             | 162        |
| d) Questionário 04- ao responsável pela censura na penitenciária.....           | 166        |
| <b>Anexo 2-Questionários aos alunos/ detentos.....</b>                          | <b>171</b> |
| a) aluno 1.....                                                                 | 173        |
| b) aluno 2.....                                                                 | 175        |
| c) aluno 3.....                                                                 | 177        |
| d) aluno 4.....                                                                 | 179        |
| e) aluno 5.....                                                                 | 181        |
| f) aluno 6.....                                                                 | 184        |
| g) atendente da biblioteca.....                                                 | 185        |



OLIVEIRA, Daniela Carla de. **O leitor e a leitura do texto literário na Penitenciária Estadual de Maringá, Paraná**. 2004. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, Paraná.

## RESUMO

Antonio Candido, em “Direitos humanos e literatura” (1989), texto que impulsionou a realização desta pesquisa, acredita que todos têm direito ao acesso à literatura, entretanto, não é isso o que ocorre, principalmente, em sociedades injustas como a nossa que, ao privilegiar uma pequena parcela de indivíduos, provoca a exclusão de muitos outros. No caso da literatura, instituições sociais, entre elas a escola, propiciam a poucos o encontro com a verdadeira arte literária e, à grande massa, sob a alegação de que aqueles que pertencem a grupos sociais menos favorecidos, os excluídos, não são suficientemente cultos para ler ou apreciar uma obra de arte, acabam por impor leituras menores. A partir dos pressupostos de Candido, foi, então, proposta esta pesquisa, que tem como objetivo observar se os detentos da penitenciária maringaense têm acesso à leitura e de que maneira isso ocorre. Como na unidade penal, inaugurada em 1996, funciona o Centro de Estudos Supletivos Professora Tomires Moreira de Carvalho, que oferece Cursos de Alfabetização e Ensino Fundamental, procuramos focalizar as condições de leitura como atividade escolar dos detentos. Para a consecução de nossos objetivos, utilizamos, basicamente, dois instrumentos: entrevistas e questionários. Entrevistamos, dessa forma, professores de Língua Portuguesa, alunos, internos do presídio, bem como agentes penitenciários que desempenham funções ligadas à questão do ensino. Além de concepções sobre leitura, leitura do texto literário, hauridas em estudiosos brasileiros como Antonio Candido, Marisa Lajolo, Regina Zilberman, Vera Teixeira de Aguiar, entre outros, a pesquisa é fundamentada pelos pressupostos da Estética da Recepção, especialmente, as idéias do teórico alemão Robert Jauss, pelas concepções da Teoria do Efeito, de Wolfgang Iser, bem como pela Sociologia da Leitura, notadamente, com a contribuição das idéias de Hauser, Darnton, Michèle Petit, Joëlle Bahloul. A pesquisa demonstrou a atuação dos mediadores de leitura exerce influência direta na história de vida dos leitores em reclusão, além disso, permitiu identificar que a leitura está sobremaneira dependente do lugar social e do ambiente em que se vive.

Palavras-chaves: Leitura, Literatura, Sociologia da Leitura, Mediação, Penitenciária.

OLIVEIRA, Daniela Carla of. The reader and the reading of the text literary in the State Prison of Maringá, Paraná. 2003. Dissertation (Master's degree in letters) - State University of Maringá, Maringá, Paraná.

## **ABSTRACT**

Antonio Candido, in "Human Rights and Literature" (1989), text that impelled the accomplishment of this research, it believes that all are entitled to the access to the literature, however, it is not that that happens, mainly, in unjust societies as ours that, when privileging a small portion of individuals, it provokes the exclusion of many other. In the case of the literature, social institutions, among them the school, they propitiate the few ones the encounter with the true literary art and, to the great mass, under the allegation that those that belong to social groups less favored, excluded them, they are not sufficiently cults to read or to appreciate a work of art, they end for imposing them smaller readings. Starting from Candido's presuppositions, it was, then, proposal this research, that he/she has as objective observes the detainees of the prison maringaense they have access to the reading and that it sorts out that happens. As in the penal unit, inaugurated in 1996, the Center of Studies works Supletivos Teacher Tomires Moreira of Carvalho, that offers Courses of Literacy and Fundamental Teaching, we tried to focus the reading conditions as the detainees' school activity. For the attainment of our objectives, we used, basically, two instruments: interviews and questionnaires. We interviewed, in that way, teachers of Portuguese Language, students, internal of the prison, as well as penitentiary agents that you/they carry out linked functions to the subject of the teaching. Besides conceptions on reading, reading of the literary text, exhausted in Brazilian specialists like Antonio Candido, Marisa Lajolo, Regina Zilberman, Vera Teixeira of Aguiar, among other, the research is based by the presuppositions of the Aesthetics of the Reception, especially, the ideas of German theoretical Robert Jauss, for the conceptions of the Theory of the Effect, of Wolfgang Iser, as well as for the Sociology of the Reading, especially, with the contribution of the ideas of Hauser, Darnton, Michèle Petit, Joëlle Bahloul. The research demonstrated that the performance of the reading mediators exercises direct influence in the history of the readers' life in seclusion, besides, it allowed to identify that the reading is excessively dependent of the social place and of the atmosphere in that he/she lives her.

Word-key: Reading, Literature, Sociology of the Reading, Mediation, Penitentiary

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza garantindo-se [...] a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade [...] (Constituição, 1988, p. 17).

A Constituição Brasileira afirma que temos todos os mesmos direitos e deveres. Assim, podemos advogar em busca do cumprimento desta afirmação; entretanto, verificamos que tais prerrogativas existem unicamente para manter a ordem e proteger o Estado, pois basta olharmos pela janela de nossas casas ou para a tela da televisão para constataremos que tudo não passa de falácia, essencialmente, quando se trata de direitos humanos.

Temos direito à alimentação, mas quarenta e quatro milhões de brasileiros não sabem quando poderão realizar a próxima refeição. Temos direito à moradia, mas há uma grande parcela da sociedade arriscando suas vidas, morando em barracos pelas encostas dos morros e outro tanto que não possuem um local para se fixarem. Temos direito a um emprego digno, todavia há milhares e milhares de cidadãos trabalhando na ilegalidade e há outros sem qualquer trabalho. Temos direito à educação e à cultura, mas a cada ano e a cada nova pesquisa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) vemos aumentar o número de analfabetos e de “analfabetos funcionais”, segundo classificação de Jean Foucambert, em *A criança, o professor e a leitura* (2002)<sup>1</sup>.

Apesar de assegurados pela Constituição, apenas uma ínfima parcela da sociedade pode usufruir de tais direitos completamente. Pudessemos a Constituição nos garantir,

---

<sup>1</sup>- Texto publicado originalmente em francês (1994) sob o título *L'Enfant, Le Maître et La Lecture*.

realmente, o direito à educação e à cultura, os demais – trabalho, moradia – seriam uma consequência direta.

Estas questões introdutórias sobre direitos humanos levam-nos a reconhecer como substancial o pensamento de Antonio Candido, em *Direitos humanos e literatura* (1989). Segundo ele, ao falarmos em direitos humanos, devemos, primeiramente, acreditar que o próximo também tem direito ao que julgamos imprescindível para nós:

Nesse ponto [direitos humanos] as pessoas são freqüentemente vítimas de uma curiosa obnubilação. Elas afirmam que o próximo tem direito, sem dúvida, a certos bens fundamentais, como casa, comida, instrução, saúde [...]. Mas será que pensam que o seu semelhante pobre teria direito a ler Dostoiévski ou ouvir os quartetos de Beethoven? (CANDIDO, 1989, p. 110).

Ao refletir acerca da indagação de Antonio Candido (1989), um questionamento se apresenta: a implantação do ensino regular dentro de instituições penais, como a Penitenciária Estadual de Maringá, garante a formação do cidadão, sobretudo, no que se refere à formação do leitor e o acesso à leitura do texto literário?

As instituições “totais”, nas palavras de Erving Goffman, no texto *Manicômios, prisões e conventos* (1974)<sup>2</sup> ou “completa”, segundo Michel Foucault, em *Vigiar e Punir* (2002)<sup>3</sup> são instituições que reúnem em único local um número delimitado de pessoas com o objetivo de os (re)educar, destinam-se, assim, a reter, por tempo determinado, homens e mulheres que fugiram às regras, segundo apontamentos foucaultianos; e, por não se enquadrarem a um padrão de “bom” cidadão – pacífico, trabalhador, lúcido – devem ser exilados do convívio em sociedade.

O caminho que conduz à educação e à cultura, oferecidas a esses grupos, é

---

<sup>2</sup> Texto publicado originalmente em inglês (1974) sob o título *Asylums – Exays on the social situation of mental patients and other inmates*.

<sup>3</sup> Texto publicado originalmente em francês (1975) sob o título *Surveiller et punir*.

estreito. Para eles, não há como fugir às imposições de uma sociedade que os considera pouco capazes de realizarem outros atos senão roubar e matar. Na tentativa de (re)integrá-los à sociedade, nos moldes por ela almejados ou considerados mais adequados, vemos crescer uma política de inclusão de sentenciados em um projeto que lhes permita o acesso à educação escolar, mesmo no interior de instituições penais.

Como a educação tem por obrigação, segundo acredita o senso comum, formar cidadãos, torna-se bastante conveniente à sociedade inseri-la também no interior dessas instituições “totais”, uma vez que ambas possuem, de acordo com Foucault, em *A arqueologia do saber* (2002a), enunciados que pertencem à mesma formação discursiva e que constituem subjetividade. De um lado, a escola deseja moldar o cidadão, colocando-o em um sistema formativo de regras; do outro, as instituições penais desejam alcançar o mesmo objetivo por meio da disciplina do corpo e da mente. Assim, a presença da educação nessas instituições parece ser uma medida extremamente compensatória e conveniente à sociedade, sob o ponto de vista econômico e moral.

Será que o caminho para a recuperação do ser humano, necessariamente, tem de passar pela obediência às regras e pela submissão à rigorosa disciplina? Talvez seja uma das saídas; porém é impossível fugir às evidências; aliás, basta prestarmos atenção aos noticiários da TV e às manchetes de jornais para verificarmos que há sempre, como primeira chamada ou primeira capa, a superlotação dos presídios e cadeias, rebeliões que põem toda a sociedade em estado de alerta.

Diante desses fatos, torna-se necessário procurar um novo caminho para tentar solucionar tais problemas, e acreditamos que este novo caminho seja por meio da leitura como um todo, em especial, a leitura da literatura, a única capaz de formar integralmente o ser humano, segundo afirma Antonio Candido, no texto *A literatura e a formação do homem* (1972):

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 (CANDIDO, 1972, p. 805).

Para aceitar a leitura do texto literário como uma possível saída, há que se ter consciência de que, ao estabelecer o contato com a literatura, estamos expostos, como alerta a citação anterior, à própria vida e não há nada mais perigoso, pois a literatura atinge “[...] as camadas profundas da nossa personalidade [que] podem sofrer um bombardeio poderoso das obras que lemos e que atuam de maneira que não podemos avaliar” (CANDIDO, 1972, p. 805), levando, às vezes, à loucura. Na literatura universal, a personagem de Cervantes, *Dom Quixote De La Mancha*, pode ser citada como ilustração dessa força da literatura.

Defendemos, assim como Antonio Candido (1989), que a literatura compõe a lista de “bens incompressíveis”, indispensáveis à vida, como moradia e alimentação, e, juntamente com eles, promove a humanização do ser humano, concebida pelo mesmo Antonio Candido (1989) como:

[...] o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante (CANDIDO, 1989, p. 117).

Assim, entendemos que a literatura é um direito indispensável ao ser humano e que, por meio da fantasia, de “luzes e sombras”, expõe o leitor, o homem, à vida, “não corrompe nem edifica, portanto; mas, trazendo livremente em si o que chamamos o

bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver” (CANDIDO, 1972, p. 806).

Diante disso, começamos a nos questionar por que a literatura denominada erudita deve ser privilégio apenas das classes mais abastadas, cabendo às faixas menos favorecidas da sociedade o contato com a literatura ou com a arte dita adequada às pessoas sem cultura, como se a possibilidade de sentir e apreciar os bens artísticos dependesse do lugar social do indivíduo. Embora existam muitos programas, executados por organizações não-governamentais (ONGS) ou por órgãos governamentais, que oferecem estudos musicais, balé clássico e pintura aos grupos sociais situados abaixo do que se convencionou chamar de “classe média”, a literatura, normalmente, destinada a esses grupos, segundo o ponto de vista das classes média e alta, é a denominada literatura de massa, de entretenimento – livros de auto-ajuda, autores marginalizados, entre outros rótulos. De certa maneira, há um preconceito sócio-cultural que os impede de usufruir o contato com a chamada literatura erudita.

Todavia, a questão é mais complexa, pois o pré-conceito sócio-cultural esconde a afirmação de que a cultura é insuficiente e esta afirmação, por sua vez, esconde o objetivo de manter o acesso restrito às obras entendidas como “obras-de-arte”, uma vez que o acesso a estas obras poderia gerar questionamentos, conflitos, enfim, gerar consciência, conhecimento e uma massa pensante certamente é mais difícil de conduzir.

Sobre a questão do direito à literatura, na sociedade em que vivemos, identificamos uma parcela desta sociedade que, além de ser desprovida do direito ao acesso à literatura, também está, em um momento de sua vida, longo ou breve, impedida do convívio social. Referimo-nos à parcela que vive enclausurada, marginalizada; à parcela que

não teve e, talvez, nunca venha a ter, verdadeiramente, o acesso a bens indispensáveis à sua “recuperação”.

Entendendo literatura como algo que humaniza e que, por esta razão, é direito de todos, sem distinção de raça, cor, credo, idade, sexo, instrução, situação social, passamos a nos perguntar por que não levá-la para um local onde as pessoas estão temporariamente privadas de seus direitos mais elementares. Por que não oferecer a estas pessoas algo que as faça viver, em primeiro lugar, e, por conseguinte, compreender o mundo, compreender o seu próximo e a si mesmo?

Neste sentido, propusemo-nos realizar um estudo sobre as condições de acesso à leitura e à literatura da literatura no interior de instituições, hipoteticamente (re)formadoras do corpo, da mente e da alma.

Objetivamos, assim, observar como se dá o acesso à leitura de textos literários entre os detentos na Penitenciária Estadual da cidade de Maringá, Paraná, considerando, em especial, as condições oferecidas pela instituição penal, de forma a contribuir teórica e metodologicamente, para uma alteração das condições atuais, de modo que os indivíduos ali encarcerados tenham acesso à literatura.

Além deste objetivo, há outros de significativa relevância para a concretização da pesquisa, a saber:

- reconhecer o método de trabalho com o texto literário na Penitenciária Estadual de Maringá;
- levantar e analisar as possibilidades de acesso à leitura e à literatura em uma instituição carcerária;



- averiguar concepções de leitura, literatura e leitor, valorizadas pelos professores, funcionários, bibliotecário e alunos da Penitenciária Estadual de Maringá;
- identificar os mediadores de leitura na Penitenciária Estadual de Maringá, procurando detectar se o trabalho de mediação permite a formação de leitores na instituição;
- considerar fatores que podem controlar a quantidade/qualidade de contato com textos literários ou não na Penitenciária Estadual de Maringá;
- levantar e analisar o perfil dos leitores, enfocando os mediadores que os influenciam no interior da instituição.
- conhecer e analisar as condições do trabalho com Educação de Jovens e Adultos na Penitenciária Estadual de Maringá.

Cabe ressaltar que tanto o local de pesquisa como o público aí encontrado são atípicos, razão que explica a dificuldade em reunir material teórico, já que as instituições penais não têm sido foco de estudo de profissionais da área de educação, uma vez que a inclusão do ensino regular neste meio é recente, data do início da década de 80, do século passado.

No decorrer dessa década e na seguinte, observamos um constante crescimento de instituições penais preocupadas em oferecer aos detentos uma oportunidade de especialização, uma oportunidade para se (re)adequarem à sociedade por meio do trabalho ou dos estudos.

Tais instituições já estavam sendo foco de estudo de outras áreas. É o caso do filósofo e historiador francês Michel Foucault, que escreveu o livro *Vigiar e punir*

(2002), no qual se propõe fazer um levantamento histórico perpassando três séculos – XVII, XVIII e XIX. É possível, por meio desta obra, tomarmos conhecimento do caminho percorrido pelas instituições penais – desenvolvimento, modificações – ao longo da história, o que permite obter uma visão mais profunda a seu respeito.

Na mesma perspectiva de Foucault (2002), encontramos, também na França, a historiadora Michelle Perrot com a obra: *Os excluídos da história: operários, mulheres e prisioneiros* (1988). A autora, nesta obra, retrata a condição das pessoas que trabalham e vivem em regime fechado. Como Foucault (2002), ela também nos oferece um panorama histórico entre os séculos XVII e XIX das instituições e das pessoas a elas relacionadas. No entanto, Perrot (1988) diferencia-se de Foucault (2002) ao dar enfoque a homens e a mulheres, enfim, à condição humana, enquanto este se detém, unicamente, nas instituições.

Com data anterior aos estudos mencionados e, discursando acerca do mesmo tema, porém dando ao ser humano maior atenção, encontramos nos Estados Unidos da América, o texto de Erving Goffman, psicólogo social, que em *Manicômios, prisões e conventos* (1974), retrata a situação dos que vivem em regime fechado, dando atenção a atitudes, comportamentos individuais e em grupo, bem como à relação entre reclusos e funcionários e a destes com o ambiente. Na verdade, o trabalho de Goffman (1974) nos ajuda a entender o público foco de nossa pesquisa.

Mais recentemente, tomamos conhecimento de trabalhos relacionados à educação – teóricos e práticos – envolvendo instituições “totais”; são pesquisas isoladas e sem divulgação. Em nossas leituras e participações em congressos, identificamos cerca de seis trabalhos em todo o país – Bahia, São Paulo, Paraná, Mato Grosso – com foco direcionado à Educação de Jovens e Adultos em um sistema carcerário – penitenciárias e

cadeias. Os pesquisadores pertencem, especialmente, a três áreas de conhecimento: Letras, Pedagogia e Sociologia.

Há também notícias de uma pesquisa desenvolvida na instituição penal de *Westmorland in Dorchester, New Brunswick* no Canadá, denominada de *Turning a new page to life and literacy* por Rosemarye T. Taylor e Richard McAtee, foi publicada no *Jornal of adolescent and adult literacy* (2003). De acordo com os autores, “[...] é um projeto de alfabetização não convencional que desenvolve vocabulário, compreensão, fluência, e amor-próprio no leitor mais velho, relutante” (Taylor; McAtee, p. 476) [tradução nossa].

Em resumo, identificamos pesquisas atuais voltadas para a prática, como as mencionadas, e pesquisas de caráter histórico – Goffman, Foucault, Perrot. Todas merecem destaque e, sem dúvida, todas possuem singularidades que, ao serem reunidas, possibilitam uma visão substancial da Educação de Jovens e Adultos em instituições carcerárias. Entendemos que tais leituras ajudam a conhecer o local, o público, os funcionários, as relações humanas, as necessidades presentes nessas instituições.

O que marca a pesquisa a ser desenvolvida aqui e a diferencia das demais é o enfoque dado ao acesso à leitura e, sobretudo, à leitura da literatura, contemplando, além do público e do local, as possíveis relações com obras literárias.

A respeito do público e, no intuito de compreender, por exemplo, gostos e práticas de leitura, lançamos mão da Sociologia da Leitura, que objetiva e, por isso nos permite, analisar com maior propriedade o tema da pesquisa. Segundo Vera Teixeira de Aguiar, em *O leitor competente à luz da teoria da literatura* (1996):

A sociologia da leitura é o segmento da sociologia da literatura que tem como objetivo estudar o público como elemento atuante do processo literário, considerando que suas mudanças em relação às obras alteram o curso da produção das mesmas. Nesse sentido, pesquisam-se as

preferências do público, levando em conta os diversos segmentos sociais que interferem na formação do gosto e servem de mediadores de leitura, bem como as condições específicas dos consumidores segundo seu lugar social, cultural, etário, sexual, profissional (AGUIAR, 1996, p. 23).

Além desta autora, terão destaque neste estudo autores que trabalham na mesma linha de estudo como: Arnold Hauser, Alberto Manguel, Michèle Petit, Guido De Ridder entre outros.

O primeiro, Hauser, em *Sociologia del arte* (1977), dedica-se ao estudo dos locais que propiciam a mediação e, portanto, atuam como mediadores de leitura, como a biblioteca, o teatro enfim. Em vista disso, seu texto é de grande valor para nossa pesquisa, pois nos dá a real idéia da importância dos mediadores de leitura. Manguel, por sua vez, propõe-se fazer *Uma história da leitura* (1997), e destaca, por exemplo, práticas de leitura, tipos de leitores, divulgação de livros, bibliotecas – públicas e particulares. Manguel (1997) proporciona um passeio agradável por quase toda a história da leitura, permitindo-nos, ainda, entender melhor práticas e atitudes atuais, perante a leitura.

Como a Sociologia da Leitura trabalha diretamente com o leitor, faz-se necessário basear-nos também em autores dedicados ao estudo do leitor, ou melhor, da formação do leitor, teóricos como Wolfgang Iser e Umberto Eco e divulgadores dessas concepções, no Brasil, como a própria Vera Teixeira de Aguiar, Regina Zilberman e Marisa Lajolo.

Eco, Jauss e Iser são expoentes da teoria literária mais contemporânea e oferecem-nos – no quadro de suas publicações – um panorama do pensamento internacional, sobretudo, no que diz respeito ao leitor.

Jauss dedica-se ao estudo da Estética da Recepção que, auxiliada pelos estudos de Iser a respeito da Teoria do Efeito e juntamente com a Sociologia da Leitura, possibilita-nos a compreensão do processo de recepção do público de nossa pesquisa.

Zilberman e Lajolo, ora trabalhando em parceria ora individualmente, dedicam-se ao estudo da Literatura Brasileira, bem como do público leitor brasileiro, dando-nos possibilidades de conhecer e reconhecer pontos positivos e negativos no trabalho com a leitura no Brasil, tanto no que se refere à instituição escolar quanto aos esforços, ao longo dos tempos, de nossos governantes no que tange ao incentivo à leitura.

Além dos autores citados, não podemos deixar de incluir em nossa pesquisa o sociólogo e estudioso da literatura, Antonio Candido, que com maestria realizou várias pesquisas nas quais une literatura e sociologia. É de sua autoria o texto – *Direitos humanos e literatura* (1989), que foi a alavanca de nossa pesquisa, uma vez que traz o debate crucial do direito à literatura e, conseqüentemente, o direito à humanização.

Como nossa pesquisa envolve, além da leitura, a questão da Educação de Jovens e Adultos – ensino Fundamental e Médio –, utilizaremos, ainda como teoria de base, estudos direcionados à Educação de Jovens e Adultos, buscando a fundamentação necessária em autores como Moacir Gadotti, José E. Romão, Sérgio Haddad, Vera Masagão Ribeiro, Marta Khol Oliveira, Sandra Regina Sales e Leôncio José Gomes Soares.

Considerando o referencial teórico e o material destinado à análise, dividimos nosso trabalho em quatro capítulos. No primeiro, denominado de “O trajeto percorrido pela pesquisa”, três são os tópicos fundamentais e, dentre estes, incluímos um breve estudo de caráter histórico acerca das instituições penais, ao qual soma-se a apresentação do local – a Penitenciária –; em resumo, encontram-se, neste capítulo, as explicações a respeito das etapas necessárias ao desenvolvimento da pesquisa. O segundo

capítulo é constituído pela “Fundamentação teórica” e apresenta concepções de leitura, literatura e leitor, além de outros conceitos para o desenvolvimento da pesquisa. O terceiro, “Educação de Jovens e Adultos”, traça um panorama histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, enfatizando as questões referentes ao público atendido. O capítulo quatro, “Análises e Resultados”, expõe o desenvolvimento da pesquisa bem como os resultados por ela obtidos. Seguem-se as considerações finais e os anexos.

## 1. O TRAJETO PERCORRIDO PELA PESQUISA

Neste capítulo, estão expostas as etapas necessárias para o desenvolvimento da pesquisa, destacando-se três tópicos: a natureza da pesquisa, item que apresenta a opção pelo método de estudo, o qualitativo-interpretativo; os instrumentos, no qual estão descritos os recursos utilizados na coleta de dados: questionários e entrevista e “Um pouco de história carcerária”, item que optamos por dividir em dois momentos; no primeiro, propomos um reconhecimento das instituições carcerárias, a partir de estudos de caráter histórico cujo tema central é o sistema carcerário, com destaque aos aspectos físicos, administrativos e humanos. E, no segundo momento, dedicamos atenção ao local destinado à pesquisa, com informações pontuais sobre o espaço físico, os recursos humanos, e outros que pudessem interferir nos resultados do trabalho.

### 1.1 NATUREZA DA PESQUISA

Foucault, em *As palavras e as coisas* (1999)<sup>4</sup>, assevera que ainda não encontramos outras formas de explicar, de buscar a “verdade”, a não ser por meio da interpretação e da formalização (FOUCAULT, 1999, p. 414). Em outras palavras, significa que para compreender um fenômeno é preciso observá-lo e analisá-lo.

Para a realização desta pesquisa, optamos pelas orientações qualitativo-interpretativas, uma vez que pretendemos analisar uma situação pontual, direcionada à

---

<sup>4</sup> Texto publicado originalmente em francês (1966), sob o título *Comme palavras e comme coisas*.

formação do leitor em instituições penais, localizando a cidade de Maringá, PR, como *locus* de pesquisa.

A pesquisa interpretativa, nas palavras de Erickson (1988)<sup>5</sup>, focaliza “[...] aspectos específicos do significado e da ação da vida social que se desenvolve em cenas concretas de interação face-a-face e na sociedade que circunda a cena da ação” (ERICKSON, 1988, p. 289-290). Para a realização de uma pesquisa com base metodológica interpretativa, é necessário ter em mente alguns passos, substanciais ao trabalho, apontados pelo mesmo autor como:

[...] delimitação do contexto de pesquisa, registro cuidadoso – anotações [...] – do que está acontecendo, reflexão sobre os registros e elaboração de informes descritivos, um que contemple fragmentos narrativos e citações textuais oriundos dos registros coletados e outro que seja mais geral, em forma de diagrama, quadro sinóptico e/ou estatística descritiva (ERICKSON, 1988, p. 119).

Além de Erickson (1988), Monteiro (1991) também se dedica ao estudo de uma metodologia de pesquisa e adota em seus textos e reflexões o termo “qualitativa”, apontando para esse tipo de pesquisa as seguintes características: o ambiente natural é a fonte direta de dados e o pesquisador é seu principal instrumento; a preocupação é centrada no processo – “como” um determinado problema se manifesta no *locus* – e o significado que os sujeitos atribuem às coisas e à sua vida são focos de atenção.

Há aqui que se levar em conta outros procedimentos a serem adotados pelo pesquisador, tais como os que nos apontam Lüdke e André (1986): a escolha do local; os contatos necessários para a realização da mesma; a focalização de pontos mais significativos para compreender e interpretar o(s) fenômeno(s) e, finalmente, a reunião de pontos em comum e a localização das descobertas em um contexto mais amplo. No que se

---

<sup>5</sup> As citações que dizem respeito ao texto de Erickson (1988) provêm da livre tradução realizada pela autora a partir da versão espanhola da obra. As referências à obra podem ser encontradas no item final - Referências.



refere às formas de registros descritivos, podemos utilizar a observação sistemática e/ou a entrevista, bem como o uso de questionários, práticas que auxiliam na construção e reunião das singularidades, marcando o *locus* em questão (LÜDKE ; ANDRÉ, 1986, p. 45).

## 1.2 INSTRUMENTOS

Há pelo menos três formas de registro de uma pesquisa – observação sistemática, entrevista e questionário. Para a realização da pesquisa que aqui se apresenta, optamos por utilizar as duas últimas formas – entrevista em áudio, gravada *a posteriori*, e questionários – registro descritivo. O vídeo não foi utilizado para preservar os indivíduos que estão encarcerados e, também, aqueles que desempenham funções, como agentes e professores. Portanto, os instrumentos – entrevista e questionário – mostraram-se mais adequados em vista das peculiaridades do local, o presídio, pela dificuldade de acesso e horários restritivos.

### 1.2.1.1 A ENTREVISTA

Tal recurso em áudio proporciona ao pesquisador a volta constante ao material possibilitando, segundo Erickson (1986), a chance de revisar o *corpus* reunido, após a saída de campo, quantas vezes considerar necessárias. Além disso, a entrevista é

considerada como um dos instrumentos básicos para a reunião de pontos significativos à pesquisa conferindo-lhe substância e veracidade. Sua organização pode ocorrer segundo um sistema, obedecendo à forma estruturada, semi-estruturada ou desestruturada.

Na pesquisa aqui desenvolvida, utilizamo-nos de uma entrevista, que foi realizada com o atendente da biblioteca da Penitenciária Estadual de Maringá – um interno. A idéia primordial era realizar outras entrevistas – com o corpo docente e o discente – mas, durante a realização da pesquisa e as visitas à Penitenciária, observamos que seria difícil concretizar tal proposta, uma vez que para entrevistar um interno é preciso mobilizar pessoas – agentes penitenciários –, dispor de um lugar apropriado e horário compatível para não prejudicar o andamento das atividades dos internos e o trabalho dos agentes e dos professores.

A entrevista, realizada no mês de junho de 2002, apresentou-se de forma semi-estruturada, ou seja, alguns questionamentos dirigidos ao atendente da biblioteca foram previamente elaborados, outros surgiram no calor da conversa. O assunto primordial versou em torno da leitura, da literatura, da função de atendente de biblioteca, dos métodos de renovação de acervo – cartas, pedidos, entre outros. O objetivo era tomar conhecimento e entender o funcionamento interno da biblioteca e, principalmente, conhecer o que pensa e sente um dos mediadores da leitura na Penitenciária Estadual de Maringá no contato com a leitura e a literatura.

### 1.2.1.2 OS QUESTIONÁRIOS

O questionário, por sua vez, permite ao pesquisador maior acesso ao ponto de vista dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Isso ocorre, sobretudo, quando o questionário possui questões abertas, proporcionando ao sujeito maior liberdade para opinar. As questões com alternativas possibilitam ao pesquisador um olhar panorâmico acerca do sujeito.

Os questionários utilizados, além de serem uma forma de registro, mostram-se de essencial importância para a pesquisa, pois a partir deles, e seguindo orientações da Sociologia da Leitura, é possível caracterizar e observar o público envolvido na pesquisa.

A observação do local e, principalmente, do público que constitui o foco de nossa atenção, levou-nos à conclusão de que seriam necessários três tipos de questionários. Antes de entrarmos no mérito de cada um, é preciso esclarecer um aspecto bastante relevante para os resultados do trabalho, ou seja, a dificuldade de acesso ao local da pesquisa.

A dificuldade de acesso à Penitenciária é grande e uma simples visita ao local requer telefonemas, tempo disponível para a espera fora dos portões da instituição, a mobilização de funcionários e internos, entre outros contratempos, processo que desestabiliza toda a organização convencional do local. Então, para evitar transtornos, admitimos como mais adequado pedir o auxílio de pessoas com facilidade de acesso ao local para remeter ao interior da Penitenciária nosso material de pesquisa. Foram “nossos auxiliares” tanto a diretora e professores como agentes penitenciários, aos quais agradecemos a valiosa colaboração.

A primeira remessa de material à Penitenciária compreendeu três questionários. Considerando as funções desempenhadas pelos sujeitos da pesquisa, direcionamos um questionário aos professores em duas vias (Anexo 1a), um à diretora e um à pedagoga também em duas vias (Anexo 1b) e, o terceiro, ao atendente da biblioteca em uma via (Anexo 1c). Os questionários continham: a) questões de ordem sócio-cultural-econômica; e b) questões de ordem funcional.

Os questionários foram elaborados levando em conta a função que os respondentes desempenham na Penitenciária; logo, possuem algumas questões pontuais, mas de modo geral, os três questionários apresentam-se sob a mesma base, ou seja, leitura e literatura, e têm como objetivo verificar práticas de leitura, concepções e conceitos de leitura e literatura.

Encaminhamos também o questionário (Anexo 1d) destinado ao agente da Penitenciária, responsável pela “censura” na unidade. Há nesse questionário indagações referentes a aspectos sócio-culturais, econômicos e questões relativas à função desempenhada na instituição. Objetivamos, com o questionário, reconhecer a existência ou não de uma efetiva prática de censura no interior da Penitenciária e identificar aspectos relacionados à preferência, gosto e práticas de leitura.

Em outra etapa da pesquisa, enviamos à unidade, um novo questionário (Anexo 2), dirigido agora aos detentos. Além das interrogações de ordem sócio-cultural-econômica, o questionário contava com questões direcionadas à leitura de textos poéticos do autor Carlos Drummond de Andrade, textos que compõem a obra *Boitempo* (1972). O objetivo do questionário é observar a recepção de textos literários na Penitenciária Estadual de Maringá; para tanto, enviamos à instituição os textos, juntamente com os questionários a

serem respondidos por alunos, por freqüentadores e pelo atendente da biblioteca, todos internos.

Além da entrevista e dos questionários, dispusemos, ainda, como instrumento de pesquisa, da lista do acervo da biblioteca.

### **1.3 UM POUCO DE HISTÓRIA CARCERÁRIA**

Neste item, apresentamos, em primeiro lugar, um panorama histórico acerca das instituições carcerárias com destaque aos aspectos físicos, administrativos e humanos. E, em segundo lugar, dedicamos atenção ao local destinado à pesquisa, com informações pontuais a respeito do espaço físico, dos recursos humanos, e outros aspectos.

#### **1.3.1 A PRISÃO**

O sistema carcerário existe de longa data e, aos poucos, a concepção de prisão e de pena foi modificando-se. Passou-se do suplício do corpo – forma de vingança – para a punição. Isso ocorre, segundo Foucault (2002), em *Vigiar e Punir*, por volta da segunda metade do século XVIII, período repleto de protestos contra as penas vingativas que, rapidamente, tornaram-se intoleráveis. “Revoltante, visto da perspectiva do povo, onde

ele [o suplício] revela a tirania, o excesso, a sede de vingança e o cruel prazer de punir [do soberano]” (FOUCAULT, 2002, p. 63).

O modo de castigar deixou de ser um ato de vingança e tornou-se punição. Juntamente com esse novo conceito, nasce a idéia de justiça, com penas individualizadas, mais leves, investigação da exatidão do crime para punir adequadamente o infrator, entre outras atitudes. É a partir do instante em que a sociedade começa a criticar e a condenar esse “espetáculo” – pelo aspecto cruel que apresentava – que se sentiu a necessidade de mudar, como assevera Foucault: “É preciso que a justiça criminal puna em vez de se vingar” (FOUCAULT, 2002, p. 63).

Por longos anos, a punição fora considerada uma prática “ideal”, até que surgiu uma nova concepção: a pena de reclusão para educar. O novo modelo necessitava de um instrumento [podemos dizer uma “pedagogia”] capaz de educar: um sistema disciplinar, com mecanismos como o “exame” do corpo.

Para a concretização desse novo modo de punir utilizando-se da disciplina, fazia-se indispensável a existência de um local adequado, onde um corpo de dirigentes – carcereiros e demais funcionários – poderiam disciplinar os corpos [homens] que aí estivessem reclusos. O encarceramento dos corpos era necessário, pois só assim poder-se-ia domesticá-los novamente, uma vez que, ao cometerem qualquer delito, saíam do enquadramento que a sociedade impunha, e ao domesticá-los seriam, hipoteticamente, (re)enquadrados no modelo almejado por ela. Além disso, a domesticação seria um meio de colocá-los outra vez à disposição da sociedade como seres capazes de produzir riquezas:

A ampliação da prisão é correlata, visto que o encarceramento funda a organização penitenciária contemporânea. O Antigo Regime certamente conhecera os cárceres, mas antes depósitos, despejos, locais de passagem do que de permanência e penitência, parênteses para outras penas ou outros lugares: o encarceramento não constituía a pedra angular da repressão. ‘Inventando a liberdade’ (Starobinski), a Revolução

simultaneamente gera seu contrário. Fazendo da pena privada da liberdade o ponto de sustentação do sistema penal, ela tece as primeiras malhas dessa imensa rede – casa de justiça, de detenção, de correção, centrais, departamentais... – que aos poucos iria recobrir todo o país. História dramática e profundamente contraditória. Feita para punir, mas também para reintegrar os delinquentes à sociedade, ‘corrigir os costumes dos detentos, a fim de que seu retorno à liberdade não seja uma desgraça nem para a sociedade, nem para eles mesmos’, a prisão acaba por excluí-los (PERROT, 1994, p. 236).

Fazemos aqui duas observações. A primeira é que essa nova forma de punição gera “positividade”, isto é, gera conhecimento, saber, de acordo com as palavras de Foucault, em *Microfísica do poder* (1999)<sup>6</sup>. Por exemplo, a partir do momento em que a sociedade decide encarcerar seres humanos com o objetivo de reeducá-los, pergunta-se: como fazer com que isso ocorra da melhor maneira? É inevitável pensar, inicialmente, em uma arquitetura que permita o controle total de todos e de tudo e, em seguida, treinar pessoas para agir como vigias entre outras táticas.

A segunda observação refere-se ao fato de que a prisão tem como meta reintegrar o indivíduo à sociedade, entretanto, a meta não tem sido alcançada, uma vez que ao sair do estado de reclusão e encontrar-se fora dos portões da instituição, o detento sente não a (re)integração, mas a exclusão, como declara Perrot (1994) ao tratar do panoptismo:

Entre 1780 e 1820, elabora-se um novo modelo de prisão, do qual o *Panóptico* de Bentham [construção em anel, com uma torre no centro, repleta de janelas que se abrem para a face interna do anel. Esta construção é dividida em celas, nas quais também há janelas – duas – uma voltada para a torre e a outra voltada para o exterior, permitindo a entrada de luz na cela. O *Panóptico*] [...] oferece uma das expressões mais perfeitas [do sistema carcerário]. Convertida no centro irradiador do sistema penitenciário, na própria medida em que a pena privadora da liberdade constitui o essencial, a prisão assume uma tripla função: punir, defender a sociedade isolando o malfeitor para evitar o contágio do mal e inspirando o temor ao seu destino, corrigir o culpado para reintegrá-lo à sociedade, no *nível social que lhe é próprio*. Como, sob quais influências – religiosas, econômicas – estabeleceu-se esse protótipo das instituições totalitárias (PERROT, 1994, p. 262).

---

<sup>6</sup> Texto publicado originalmente em francês (s/d) sob o título *Microfísica font le poder*

Dessa forma, ainda nas palavras de Perrot (1994), aparentemente:

O sistema penitenciário parece então ter se desviado profundamente de suas intenções iniciais. Longe de reintegrar, ele expulsa, evacua, suprime os irrecuperáveis. Mas ao mesmo tempo revela talvez sua finalidade oculta e verdadeira: defender a sociedade industrial burguesa fundada sobre a propriedade e o trabalho. A prisão é a ilusória válvula de segurança dessa sociedade (PERROT, 1994, p. 266).

A partir desta visão parcial da instituição penal, vamos, neste instante, deter-nos em alguns dos mecanismos que possibilitam a "(re)educação" do corpo. De acordo com Goffman (1974):

O aspecto central das instituições totais pode ser descrito com a ruptura das barreiras que comumente separam [...] três esferas da vida [dormir, trabalhar e brincar em locais distintos]. Em primeiro lugar, todos os aspectos da vida são realizados no mesmo local e sob uma única autoridade. Em segundo lugar, cada fase da atividade diária do participante é realizada na companhia de um grupo relativamente grande de outras pessoas, todas elas tratadas da mesma forma e obrigadas a fazer as mesmas coisas em conjunto. Em terceiro lugar, todas as atividades diárias são rigorosamente estabelecidas em horários, pois uma atividade leva, um tempo predeterminado, à seguinte, e toda a sequência de atividades é imposta de cima, por um sistema de regras formais e explícitas e um grupo de funcionários. Finalmente, as várias atividades obrigatórias são reunidas num plano racional único, supostamente planejado para atender aos objetivos oficiais da instituição (GOFFMAN, 1974, p. 17-18).

Como é possível observar, o primeiro passo dado em direção à iniciação da (re)educação foi tirar o indivíduo de circulação e colocá-lo sob uma rígida disciplina de horários, para a educação do corpo – hora de acordar, comer, dormir, estudar, trabalhar. Já, o segundo passo foi “despir” o interno de sua identidade, dando-lhe um número, descaracterizando-o como homem pela perda do nome. Isso significa que, no momento de admissão na instituição total, o indivíduo é privado dos “apetrechos” com os quais se mantinha, restringindo, assim, o número de pertences.



Além da limitação do direito de ir e vir e da perda de identidade, o detento pode vir a perder, permanentemente, outros direitos:

Embora alguns dos papéis possam ser restabelecidos pelo internado, se e quando ele voltar para o mundo, é claro que outras perdas são irrecuperáveis e podem ser dolorosamente sentidas como tais. Pode não ser possível recuperar, em fase posterior do ciclo vital, o tempo não empregado no progresso educacional ou profissional, no namoro, na criação dos filhos. Um aspecto legal dessa perda permanente pode ser encontrado no conceito de ‘morte civil’: os presos podem enfrentar, não apenas uma perda temporária dos direitos de dispor do dinheiro e assinar cheques, [...], e votar, mas ainda podem ter alguns desses direitos permanentemente negados (GOFFMAN, 1974, p. 25).

Há uma série de outros meios utilizados nas instituições carcerárias [que não explicitamos aqui] na tentativa de (re)educar, (re)socializar o indivíduo à sociedade e que, reunidos, levam ao “suicídio do ser” como indivíduo.

A presença dos autores citados, nesta pesquisa, justifica-se pelo tema com o qual trabalham, pois nos auxiliam a compreender os mecanismos que subjazem no interior de instituições “totais”. Desta maneira, entendendo o seu funcionamento é possível entender melhor as atitudes dos indivíduos aí encarcerados.

### 1.3.2 A PENITENCIÁRIA ESTADUAL DE MARINGÁ

Em atividade desde 1996, a Penitenciária abriga 360 detentos (capacidade máxima permitida), dos quais aproximadamente 200 [dados de 2002] são alunos da escola – Centro de Estudos Supletivos Professora Tomires Moreira de Carvalho –, localizada no interior da própria instituição penal. Aos detentos são oferecidos os cursos de Alfabetização – o mais procurado –, Ensino Fundamental e Médio. Este último sofreu, por questões não

divulgadas, uma paralisação de um ano (2002), mas, segundo informações da diretora da escola, a resolução que institui a reativação do curso no interior da Penitenciária já foi aprovada. Assim, para o presente ano (2004), a Penitenciária Estadual de Maringá estará disponibilizando o Ensino Médio para, aproximadamente, 50 (cinquenta) detentos [lista de espera].

Além da escola, há na Penitenciária um local destinado à confecção de objetos de couro – chapéus, bolsas, sapatos –; há também uma fábrica de embalagens plásticas e atividades de bordados em ponto cruz. Os internos que aí trabalham recebem, em média, um salário mínimo com uma jornada de, aproximadamente, cinco horas diárias.

Os detentos empregados, tanto em atividades desenvolvidas pela própria instituição [limpeza, cozinha e escola – estudantes e auxiliares [digitador, bibliotecário]] quanto em atividades oferecidas por empresas da região, dentro da unidade, têm a garantia do salvo conduto. Isto quer dizer que para três dias de trabalho, daqueles que exercem sua atividade para empresas particulares que mantêm relação com a instituição, a pena é diminuída em um dia e, em relação aos estudantes e ajudantes, a cada dezoito horas lhes é comutado um dia na pena.

O espaço físico destinado às salas de aula é relativamente grande. Não há paredes separando as turmas, isto é, cada professor possui um pequeno local com quadro negro, cadeiras e carteiras compatíveis com o número de alunos matriculados, variando entre 15 a 25 alunos por turma. O curso mais freqüentado é o de alfabetização.

O espaço é totalmente aberto. Trabalham aí, simultaneamente, três professoras e, às vezes, até quatro. Dentro desse espaço, somando-se todas as turmas, há uma média de 60 a 70 detentos por turno. Apenas um agente penitenciário controla a entrada e a saída do local.

São dois os espaços dotados de paredes e portas, localizados no interior dessa mesma sala: uma pequena sala com determinado número de carteiras e cadeiras, destinada à oferta de cursos como: aplicação de agrotóxicos, fruticultura tropical, operador de tratores agrícolas, eletricista, instalador predial, pedreiro, azulejista, bordados em ponto cruz, restauração de material bibliográfico entre outros. Em 2001, foram ofertados 41 cursos, normalmente, oferecidos por instituições governamentais e do próprio município – Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR), Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e Universidade Estadual de Maringá (UEM).

Na outra sala, destinada à biblioteca, o espaço é reduzido: há três prateleiras, uma cadeira e uma mesa, destinadas ao atendente. Não é permitida a leitura dentro desse ambiente, por ser restrito e também porque uma possível reunião de detentos em um local limitado dificultaria o trabalho de vigilância dos agentes. A biblioteca e a escola funcionam das 8:00 às 16:00 horas, com intervalo para o almoço.

No momento em que reuníamos material para esta pesquisa, o acervo bibliográfico estava sendo informatizado [catalogado] e reavaliado, em um trabalho conjunto, envolvendo, além do atendente, a diretora, uma professora – que leciona História dentro da unidade – e um interno que trabalha na área de informática.

Há na biblioteca, segundo o interno bibliotecário, cerca de 1.300 obras – dados referentes aos anos de 2001 e 2002 – que congregam desde textos literários, políticos, filosóficos, de auto-ajuda, religiosos, até obras de cunho didático – apostilas, livros didáticos entre outros temas. Uma grande parcela dessas obras foi conseguida pelo próprio atendente da biblioteca por meio de correspondências e doações. O corpo docente [professores, diretora, pedagoga] procura, na medida do possível, angariar novos títulos para a renovação e complementação do acervo bibliográfico. Após a informatização do acervo,

há a proposta de se organizar uma biblioteca itinerante no interior da unidade, como tentativa de levar a leitura aos detentos que se encontram no isolamento.

## 2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, dividido em sete tópicos, abordaremos temas como concepção de leitura, literatura e leitor; ensino de leitura e de literatura; funções da literatura; Sociologia da Leitura, Estética da recepção e mediadores de leitura. Estes temas compõem a viga mestra de nossa pesquisa.

### 2.1 POR UMA CONCEPÇÃO DE LEITURA

Ler é realizar a experiência de se pensar pensando o mundo (YENES, 2002, p. 25).

A leitura está presente entre nós há vários séculos, desde que o homem, impulsionado pela necessidade de transmitir conhecimentos e experiências, percebeu que possuía a capacidade, inerente a todo o reino animal, de se comunicar utilizando-se da linguagem. Somente o bicho homem teve o privilégio, entre as demais espécies animais, de levá-la às últimas conseqüências. Oral, imagética ou gestual, a linguagem permitiu, em determinado momento da história humana, um avanço. O primeiro passo foi dado e os avanços na caminhada sucederam-se – fala e expressão lingüística.

Quem veio primeiro, a escrita ou a leitura? A esta indagação não há, segundo Regina Zilberman, em *Fim do livro, fim dos leitores?* (2001), uma única resposta. A história oferece uma versão, a pedagogia defende: escrita e leitura são independentes, porém interessa entender que na origem da linguagem encontra-se a leitura.

Tratando de certa forma da mesma questão, Alberto Manguel, em *Uma história da leitura* (2002)<sup>7</sup>, assume: “ler [...] vem antes de escrever” e, complementa, é totalmente possível a existência de organizações sociais sem escrita, “[...] mas nenhuma sociedade pode existir sem leitura” (p.20), já que esta é anterior àquela.

A leitura é foco de inúmeros estudos – psicológicos, educacionais, sociológicos, fisiológicos – que proporcionam um olhar detalhado a seu respeito, permitindo entender que:

Para extrair uma mensagem desse sistema de sinais brancos e pretos, apreendo primeiro o sistema de uma maneira aparentemente errática, com olhos volúveis, e depois reconstruo o código de sinais mediante uma cadeia conectiva de neurônios processadores em meu cérebro, cadeia que varia de acordo com a natureza do texto que estou lendo e impregna o texto com algo – emoção, sensibilidade física, intuição, conhecimento, alma – que depende de quem sou eu e de como me tornei o que sou (MANGUEL, 2002, p. 54).

De modo semelhante, Vincent Jouve, em *A leitura* (2002)<sup>8</sup>, acredita que ler é antes de tudo um acontecimento concreto e observável, que recorre a faculdades definidas do ser humano como a visão e o cérebro. Anterior a qualquer análise do conteúdo, ler é uma operação gradativa que envolve percepção, identificação e memorização dos caracteres lingüísticos.

Mas, mais que simples operação gradativa, a leitura exige conhecimento da linguagem. Tanto o processo de ler quanto o de pensar dependem da nossa capacidade de decifrar e fazer uso da linguagem, do repertório de palavras que compõe texto e pensamento.

---

<sup>5</sup> Texto publicado originalmente em inglês (1997) sob o título *A history of reading*.

<sup>8</sup> Texto publicado originalmente em francês (1993) sob o título *La lecture*.

Desta feita, entende-se que, ao adotar a acepção de leitura como simples decodificação de sinais gráficos, estaremos incorrendo em um grave e primitivo erro. Sendo assim, para evitarmos tal equívoco e assumirmos uma postura crítica perante a leitura, devemos encarar leitor e leitura como instâncias de estruturação da própria obra e não mais como objetivos finais.

Segundo a classificação proposta por Jouve (2002), a leitura é um “processo neurofisiológico”, como observamos, “cognitivo”, “afetivo”, “argumentativo” e “simbólico”.

É no “processo afetivo” que sentimos o despertar de emoções. Idéia também defendida por Maria Helena Martins, em “O que é leitura” (1994)<sup>9</sup>, contudo, é Jouve (2002) quem afirma: o encanto da leitura provém em grande parte das emoções que ela provoca.

Se a recepção do texto recorre às capacidades reflexivas do leitor, influi igualmente – talvez, sobretudo – sobre sua afetividade. As emoções estão de fato na base do princípio de identificação, motor essencial da leitura de ficção. É porque elas provocam em nós admiração, piedade, riso ou simpatia que as personagens despertam o nosso interesse (JOUVE, 2002, p.19).

Além do processo “neurofisiológico”, a leitura é, como já se deixou perceber, um “processo cognitivo”, exigindo do leitor competência, uma vez que o texto põe em jogo um saber mínimo do qual o leitor deve desfrutar se quiser prosseguir a leitura. Assim, podemos afirmar: ler é, sobretudo, uma tarefa de raciocínio que orienta uma série de pensamentos auxiliares na construção da interpretação da mensagem escrita tendo como ponto de partida a informação proporcionada pelo texto e, também, pelos conhecimentos do leitor. Ao mesmo tempo, desencadeia outra série de raciocínios na tentativa de controlar o

---

<sup>9</sup> Primeira edição, 1982.

progresso desta interpretação, procurando detectar possíveis incorreções ocasionadas no decorrer da leitura.

Jouve (2002), completando suas idéias, afirma que, aparentemente, o engajamento afetivo, mais do que um modo de leitura peculiar, é sem dúvida um ingrediente essencial da leitura em geral. Sob sua influência, o leitor dispõe-se a ler obras de um mesmo autor, textos que ouviu ou leu na infância. Enfim, o engajamento afetivo permite a aproximação entre leitor e texto, podendo, em certa medida, levar ao prazer, à satisfação de ler.

“Processo neurofisiológico”, “cognitivo”, “afetivo”, a leitura é também um “processo argumentativo”, ou seja, independentemente de ser um texto informativo ou literário, o leitor, ao aproximar-se, sempre é convidado a participar, a assumir uma posição perante o que lê.

O “processo simbólico”, o último dos cinco processos, é assim descrito por Jouve (2002):

O sentido que se tira da leitura (reagindo em face da história, dos argumentos propostos, do jogo entre os pontos de vista) vai se instalar imediatamente no contexto cultural onde cada leitor evolui. Toda leitura interage com a cultura e os esquemas dominantes de um meio e de uma época. A leitura afirma sua dimensão simbólica agindo nos modelos do imaginário coletivo quer os recuse quer os aceite (JOUVE, 2002, p. 22).

Atualmente, o imaginário popular vem conferindo à leitura a capacidade ou a característica de exercício, noção difundida pela mídia, representada pela emissora de televisão Rede Globo. Encabeçada por atletas, a campanha ocupa-se com uma analogia simples, ou seja, o exercício da leitura é igual ao exercício corporal, logo, quem lê está exercitando-se. Longe de ser um hábito como é o físico, que não requer mais que esforço corporal e disciplina; a leitura, no artigo de Maria Helena Martins (2002), *Recepção e*



*interação na leitura*, não pode ser “[...] uma questão de hábito. Ao contrário, ela sempre requer disponibilidade para ir além do já sabido, exige a construção de relações significativas. E, no caso da palavra, especial atenção” (MARTINS, 2002, p. 104).

Outro julgamento acerca da leitura muito em voga e que vem se perpetuando ao longo do tempo, apesar de inúmeros estudos a respeito, é o praticado pela instituição escolar – leitura como meio de obter informação, conhecimento. Na escola, lê-se para melhor escrever, para melhor ler em voz alta, para melhor uso e aquisição de vocabulário, para aprender regras gramaticais, ortografia. Esta proposta vem constantemente assassinando leitores, pois não lhes permite, principalmente, quando o assunto é a leitura da literatura, uma posição menos desconfortável do que a obediência a regras, tema de que trataremos, mais à frente, de forma detalhada em tópicos especiais – “O ensino da leitura” (p. 35) e “O ensino da literatura” (p. 45).

Sob essas simbologias, configura-se a formação da leitura no Brasil. Marisa Lajolo e Regina Zilberman, em *A formação da leitura no Brasil* (1999)<sup>10</sup>, demonstram a trajetória da formação da leitura no País, sobretudo, entre o final do século XVIII e no transcorrer de todo o XIX, dando destaque ao leitor, aos livros, à leitura feminina, à mulher como leitora. Para tanto, utilizam-se de obras literárias como as de Machado de Assis, José de Alencar, Graciliano Ramos, entre tantos outros autores que, para as estudiosas, tornaram-se verdadeiros “historiadores” da leitura e também da literatura.

Wolfgang Iser, em “O ato da leitura” (1996)<sup>11</sup>, sintetiza toda nossa discussão, defendendo que a leitura é um processo maior, porém dependente, visto que

---

<sup>8</sup> Primeira edição, 1996.

<sup>9</sup> Texto publicado originalmente em russo (1976) sob o título *Der akt des lesens - Theorie ästhetischer Wirkung*

depende do leitor para realizar-se. Tal posição é aceita por Lilian Lopes Martin da Silva, em *A escolarização do leitor: a didática da destruição da leitura* (1986), texto no qual assinala:

A significação de um texto não se encerra nele mesmo. [...] [a leitura] se constitui no encontro do texto com o leitor [no diálogo] e é, portanto, diferente a cada leitor. E a cada tempo histórico, porque autor e leitor têm uma dimensão social que invade o texto no momento da sua escrita e da sua leitura. Daí o texto arrastar consigo a história das suas leituras, das suas interpretações, renovada e alterada a cada novo leitor, a cada tempo. Daí a dialética da leitura (SILVA, 1986, p. 59).

Isso nos leva a concluir, de acordo com o pensamento de Vera Teixeira de Aguiar, em *Leitura literária e escola* (2001), que a leitura é um jogo praticado por duas pessoas – o autor – seleciona as peças, dá as regras e monta o texto – o leitor – dotado da possibilidade de realizar combinações. Entretanto, isso só ocorre porque o leitor assume as regras e transporta-se do mundo real ao imaginário criado. A resistência é penalidade grave e o jogador (leitor) é, imediatamente, posto para fora da partida. Todavia, ao encarar o jogo da leitura, o jogador mergulha em outro plano, entretanto, não perde de vista o sentido do real e é isso que nos permite afirmar a existência da “[...] função mágica da literatura: através dela vivemos uma outra realidade, com suas emoções e perigos, sem sofrer as consequências daquilo que fazemos e sentimos enquanto lemos” (AGUIAR, 2001, p. 254).

Essa particularidade da leitura é que proporciona o prazer de entrar no jogo, que só se completa a partir do momento em que o leitor, ao aceitar as regras, abandona temporariamente pré-conceitos, ideologias e deixa-se levar pela leitura. Agindo dessa maneira, o leitor estará possibilitando uma atuação mais intensa da leitura em seu mundo, mas para realizar-se totalmente há que se unir, como desejava Paulo Freire, a leitura da palavra à leitura da “palavra mundo”.

Portanto, ao falarmos em leitura, devemos pensar não em uma leitura da palavra, mas na leitura da “palavra mundo”, na leitura da palavra contextualizada, pois só

sua contextualização assegurará a constituição do cidadão consciente que, ao realizar a experiência da leitura, estará realizando a “*experiência de se pensar pensando o mundo*” (YUNES, 2002, p. 25).

## 2.2 POR UMA CONCEPÇÃO DE LEITOR

Mas numa história sempre há um leitor, esse leitor é um ingrediente fundamental não só do processo de contar uma história, como também da própria história (ECO, 2001, p. 7)<sup>12</sup>.

No item anterior, evocamos inúmeras vezes uma personagem que, no ato de pensar a leitura, é impossível de se deixar à sombra porque é parte fundamental da leitura: sem sua participação/atuação não há texto e nem leitura. Em nossas referências ao leitor, no tópico precedente, não oferecemos uma conceituação do que entendemos por leitor, então, neste tópico, propomo-nos a trabalhar com concepções de leitor.

Há inúmeras concepções de leitor, contudo, as que melhor o definem, para a realização do trabalho, sem desmerecer as demais, são as propostas por Wolfgang Iser, em *O ato da leitura* (1996, vol 1) e Umberto Eco, em *Seis passeios pelos bosques da ficção* (2001).

Iser (1996), no capítulo *Concepções de leitor e a concepção de leitor implícito*, procura reunir em um só conceito de leitor aspectos que admite serem os mais

---

<sup>12</sup> Texto publicado originalmente em inglês (1994) sob o título *Six walks in the fictional woods*

valiosos; para tanto, vale-se de concepções de leitor, por exemplo, veiculada pela teoria psicanalítica.

A leitura do capítulo deixa transparecer ora uma crítica ora um enaltecimento às características sublinhadas em cada um dos leitores por Iser (1996) avaliado – arqueleitor, leitor informado e leitor intencionado:

O arqueleitor apresenta um meio de verificação que serve para captar o fato estilístico pela densidade de codificação do texto. O leitor informado é uma concepção didática que se baseia na auto-observação da seqüência de reações, estimulada pelo texto, e visa a aumentar o caráter de informação e assim a competência do leitor. Por fim, o leitor intencionado é um tipo de reconstrução que permite revelar as disposições históricas do público, visadas pelo autor. Apesar das diferenças de suas intenções, as três propostas têm um denominador comum. Elas entendem suas concepções como possibilidade de ultrapassar, ao introduzir a figura do leitor, o alcance limitado da estilística estrutural, da gramática transformacional e da sociologia da literatura (ISER, 1996, p.72-73).

Interligando, em especial, os pontos relevantes, Iser (1996) reúne todos os aspectos que considera essenciais em uma só concepção de leitor, denominado: “leitor implícito”.

O “leitor implícito” não é fisicamente real, corporifica-se “[...] no conjunto de preorientações que um texto ficcional oferece, como condições de recepção, a seus leitores possíveis” (ISER, 1996, p. 73). Dessa maneira, o “leitor implícito” não se fundamenta em uma base empírica, mas na estrutura do texto. Em outras palavras, ele determina uma estrutura textual em função de um leitor pretendido.

Utilizando-se da mesma metodologia e afirmando: “meu Leitor-Modelo [...] parece-se muito com o Leitor Implícito de Wolfgang Iser”, Eco (2001, p. 22) admite que os estudos de Iser (1996) são de substancial importância, mas que ao retratar o “leitor implícito”, o autor deixa a desejar ao dar uma atenção reduzida ao “leitor fictício”. Eco

(2001), por sua vez, pretende conferir a esse leitor um tratamento mais detalhado e é dele que vai se ocupar.

Por isso, concentra, basicamente, sua atenção no “leitor fictício” refletido no texto, supondo que o objetivo primordial da interpretação é compreender a natureza desse leitor, mesmo tendo ele existência espectral. Pensando nesse aspecto, Eco (2001) fala em “leitores-modelos”:

[...] e se assistir ao mesmo filme anos depois, mesmo assim talvez não consiga rir, porque cada cena irá lembrá-lo da tristeza que sentiu na primeira vez. Evidentemente, como espectadores empíricos, estaríamos ‘lendo’ o filme de maneira errada. Mas ‘errada’ em relação a quê? Em relação ao tipo de espectadores que o diretor tinha em mente – ou seja, espectadores dispostos a sorrir e a acompanhar uma história que não os envolve pessoalmente. Esse tipo de espectador (ou de leitor, no caso de um livro) é o que eu chamo de leitor-modelo – uma espécie de tipo ideal que o texto não só prevê como colaborador, mas ainda procura criar. Um texto que começa com ‘Era uma vez’ envia um sinal que lhe permite de imediato selecionar seu próprio leitor-modelo, o qual deve ser uma criança ou pelo menos uma pessoa disposta a aceitar algo que extrapole o sensato e o razoável (ECO, 2001, p. 15).

O que se depreende desse recorte é que todo e qualquer texto – literário ou não – possui um leitor interno, um leitor pretendido que existe desde o momento em que o autor compõe a obra, o artigo. Mas é possível ler uma obra, um texto sem, necessariamente, ser o leitor “ideal”, ser o leitor pretendido para aquela leitura. Entretanto, para que isso ocorra, é preciso um acordo entre texto e leitor. Cabe ao leitor deixar de lado, senão todas, parte de suas crenças, para que, dessa forma, possa agir e deixar que no ato da leitura o texto atue sobre ele, caso contrário, a leitura será em vã.

## 2.3 ENSINO DE LEITURA

[...] a prática de leitura patrocinada pela escola deve ocorrer num espaço de liberdade. A leitura só se torna livre quando se respeita o prazer e a aversão de cada um em relação a cada livro (LAJOLO, 1984, p. 6)<sup>13</sup>. “Tecendo a manhã”.

Ao falarmos em leitura e leitor, não há como pensar nesses elementos sem relacioná-los à instituição escolar, local destinado ao ensino da leitura, onde predomina a idéia de leitura ligada à palavra escrita, portanto, à decodificação, noção equivocada como avaliamos anteriormente, em “Por uma concepção de leitura” (p. 25). Além disso, a escola estabelece objetivos práticos para o ensino da leitura, ou seja, “[...] *ler é instruir-se, ser culto, conhecer, apreender*” [grifo do autor], (SILVA, 2001, p.84). Esses objetivos limitam a leitura e não permitem a formação do leitor.

O ensino da leitura deve se dar em ambiente livre, sem obstáculos. Entretanto, para Norma Sandra de Almeida Ferreira, em *Histórias de leitura* (2001), estamos instalados, historicamente, em uma cultura grafocêntrica, entendendo os alunos como “detetives”, como aqueles que devem procurar na leitura a doação de bens. E assim, eles – os alunos – acabam por construir uma imagem da leitura de caráter pragmático, produtivo e não como fim em si mesma (p. 83).

Nessa discussão, vislumbra-se o conceito de leitura praticado pela instituição escolar e transferido aos seus profissionais, professores e aos seus alunos. Tal conceito é visto como um vírus que se espalha rapidamente e é, extremante, prejudicial. O enfermo – o leitor/o aluno – se vê obrigado a ingerir compostos químicos/leituras que não

---

<sup>11</sup> Primeira edição, 1982

lhe oferecem conforto algum. A questão é, também, a preocupação maior é que esse vírus não fica restrito aos anos escolares e nem aos muros das escolas; não há uma barreira que impeça sua saída, instalação e permanência no organismo do hospedeiro. Mas nem tudo está perdido; há um remédio, um antídoto que deve ser aplicado em doses constantes dentro e fora dos portões escolares – a leitura. Para que a transformação/a cura ocorra é preciso que a leitura “[...] deixe de integrar a categoria de bem de consumo e reencontre ou reinvente seu estatuto de prazer, de artesanato, de contato profundo, livre pessoal e desembaraçado entre leitor e texto (LAJOLO, 1984, p. 4).

O fato é que se não abandonarmos “a categoria de bem de consumo” que se institui na leitura, como profissionais do ensino estaremos formando não mais leitores/cidadãos, mas apenas consumidores obrigados a adquirir materiais de leitura, atendendo, dessa forma, aos apelos da mídia, o que de maneira alguma garante a formação e, o mais importante, a permanência de leitores.

Eis aí o risco que corremos ao impor, ao obrigar determinadas leituras, ao recheiar de atividades os momentos destinados à leitura. Estamos, ao invés de formar leitores, formando não-leitores para toda a vida, uma vez que a grande maioria de crianças e jovens têm seu primeiro contato com a leitura, principalmente com a leitura da literatura, nos bancos escolares.

Em vista disso, há que se pensar a prática de leitura, ou melhor, o ensino de leitura na escola. Marisa Lajolo, em *Literatura infantil e escola: a escolarização do texto* (2000)<sup>14</sup>, discute questões relativas às atividades de leitura incluídas nos livros didáticos, levantando aspectos, como: a distribuição indiscriminada desses materiais, a falta de preparo dos profissionais do ensino que com eles trabalham, entre outros pontos.

---

<sup>14</sup> Primeira edição, 1994.

Além de refletir sobre as metodologias de ensino, Lajolo (2000) chama a atenção para um ponto crucial no incentivo à leitura: a atuação do(s) professor(es). De acordo com a autora, esses profissionais da educação, sobretudo, aqueles ligados diretamente ao ensino da leitura, devem ser leitores e bons leitores; precisam gostar de ler, precisam ler muito, precisam odiar e amar certos livros e autores.

Segundo Ana Maria Machado, em *Texturas: sobre leitura e escritos* (2001, p.119), quando o professor entende-se como leitor, leva para seu ambiente de trabalho, mesmo de forma inconsciente, dois elementos essenciais ao encontro com a leitura, a saber: “exemplo e curiosidade”.

Observando o professor, o aluno poderá vir a gostar de ler, uma vez que não se ensina a gostar de ler, logo, na mesma sala de aula com o mesmo professor, poderemos encontrar leitores, leitores temporários e não-leitores.

É nítida a constante tentativa, sem muito sucesso, da instituição escolar em busca de alternativas para a melhora tanto no ensino quanto no acesso à leitura. Os objetivos educativos nesse campo dizem respeito à construção dos instrumentos para a obtenção do prazer, mas que nem sempre é alcançado. Levando em conta que cada indivíduo, tendo conhecimento das inúmeras possibilidades ao seu alcance, usufrui de maneiras muito diversas a leitura, é lamentável compreender a educação leitora como uma busca obrigatória pelo prazer. Muitas vezes, a leitura não promove o prazer esperado, o que aumenta a sensação de derrota, de fracasso dos alunos que se vêem incapazes de converterem-se em leitores apaixonados, respondendo, dessa forma, negativamente às expectativas da escola, de acordo com os apontamentos de Ana Maria Machado (2001, p.119).

Para uma mudança nessa perspectiva há que se oferecer ao leitor a possibilidade de escolha de suas próprias leituras, segundo Daniel Pennac, em *Como um*



*romance* (1997)<sup>15</sup>, há dez direitos que não podem ser negados ao leitor, a respeito dos quais Silva (1986) escreve:

Ao ler, o aluno poderia relaxar... músculos... postura... raciocínio. Poderia abandonar a lógica e a linearidade impostas pela escola ao modo de pensar e conhecer. Na escola, o mundo vai das causas necessariamente às consequências, do começo ao fim, do mais simples para o mais complexo... do período preparatório ao exame vestibular... Tudo pedagogicamente programado... Seriado... Justificado.

Ao ler, o aluno poderia deixar de ouvir o mestre, que tudo pode e tudo sabe, para ouvir a si mesmo e aí acreditar que também sabe e que também pode... errar... parar de ler ... discordar... não gostar... misturar... imaginar e sonhar.

Ao ler poderia ficar só. E ficando só, sair do anonimato, da situação de massa a que fica submetido na escola, para recuperar o pessoal e nele o coletivo.

Abandonar a condição de aluno... aprendiz... ouvinte... criança... conceito... comportamento... para existir como pessoa e leitor.

Sair do compromisso, da obrigação da 'atividade', escapando assim ao controle, à avaliação e à autoridade.

Ler se quiser. Quando quiser. Onde quiser. O que quiser. Ler e desler. Ler e reler. Ler tudo e ler pela metade. Sem começar e sem terminar.

Viver profundamente a ação de querer, experiência de prazer e de liberdade (SILVA, 1986, p. 62).

## 2.4 POR UMA CONCEPÇÃO DE LITERATURA

É a literatura porta de um mundo autônomo que, nascendo com ela, não se desfaz na última página do livro, no último verso do poema, na última fala da representação. Permanece ricocheteando no leitor, incorporado como vivência, erigindo-se em marco do percurso de leitura de cada um (Lajolo, 1984, p. 43).

Antoine Compagnon, em *O demônio da teoria* (2001)<sup>16</sup>, verificou que, apesar do termo literatura ser recente, datando aproximadamente do início do século XIX, já

<sup>15</sup> Texto publicado originalmente em francês (1993) sob o título *Comme um Roman*.

existiam, anteriormente a essa data, inscrições e escrituras entendidas como tal. O lexema, como observamos, sofreu inúmeras transformações que lhe conferiram as mais diversas interpretações. Vítor Manuel Aguiar e Silva, em *Teoria e metodologia* (1990), tenta, de forma sucinta, mostrar o quadro evolutivo da expressão desde o século XV até o século XX. Mas, ao contrário de Compagnon (2001), acredita que só a partir da segunda metade do século XVIII, em vista de profundas modificações semânticas, o termo adquiriu os significados essenciais que ainda hoje apresenta: arte que se vale da linguagem verbal como meio de expressão e comunicação; categoria particular de criação artística; conjunto de textos advindos dessa atividade geradora; instituição de caráter sócio-cultural.

Entretanto, todas essas transformações, todos esses rótulos não solucionaram o mistério, “[...] como prova a existência de numerosos textos intitulados [...] [O que É a Arte?] (Tolstoi, 1898), [...] [O que É a Poesia?] (Jakobson, 1933-1934), [O que É Literatura] (Charles Du Bos, 1938; Jean-Paul Sartre, 1947)” (COMPAGNON, 2001, p. 30). E, acrescentaríamos, a essas pesquisas, a obra de Marisa Lajolo que, com o título de *O que é a literatura* (1982), vem, por meio de uma linguagem clara e estilo descontraído, oferecer ao leitor a oportunidade de ampliar conhecimentos acerca da literatura.

Para a estudiosa, a literatura nunca foi e nunca será um vocábulo passível de uma única significação que englobe todos os tempos e satisfaça a todos os gostos. Na tentativa de desmistificar o vocábulo, mostrando que há concepções e concepções de literatura que surgem de acordo com o momento histórico e com a expectativa de mundo dos leitores, a autora diz que não devemos pensar no conceito de literatura como algo estanque, atemporal, mas como prolongamento de uma sociedade, de uma cultura. A respeito, Zilberman (2001) afirma que o papel social da literatura só se realiza porque “[...]”

---

<sup>16</sup> Texto publicado originalmente em francês (1998) sob o título *Le Démon de la Théorie: Littérature et Sens Commun*.

propicia um tipo de leitura que produz uma ruptura no interior das vivências do sujeito, apontando-lhe as possibilidades de outro universo e alargando suas oportunidades de compreensão do mundo” (ZILBERMAN, 2001, p. 55).

Ruptura e alargamento só serão possíveis se entendermos a relação entre ficção e realidade como comunicação e não como relação entre seres, como propõe Iser (1996). Atitude que irá dissolver a divergência existente entre dois pólos – ficção e realidade –, pois na medida em que a ficção torna-se representação da realidade e passa a nos comunicar algo sobre ela deixa de ser oposição para tornar-se aliada; entretanto, a representação não pode ocorrer de forma fidedigna e completa, já que ao abrir o livro, ao adentrar o texto, somos chamados a assinar um acordo ficcional com o autor e estarmos abertos ao novo e ao inusitado para aceitar coisas como princesas que dormem por cem anos, lobos e porquinhos falantes. Só aceitamos esses “acontecimentos” porque eles mantêm íntima relação com o mundo de nossa experiência, o mundo real, pois, mesmo falando, o porquinho ou o lobo não fogem àquilo que conhecemos, segundo apontamentos de Eco (2001).

Portanto, na leitura da literatura, a presença do mundo real, mesmo que em meros e pequenos detalhes, é significativamente imprescindível, visto que sua presença, na medida em que chama para o ato da leitura nossos conhecimentos de mundo, permite organizar, assim, a mais improvável das narrativas. Logo, devemos admitir que contamos com nosso conhecimento do mundo real para nos impressionar, nos assustar, nos comover. Precisamos, nas palavras de Eco (2001, p. 89), “adotar o mundo real como pano de fundo”.

Todavia se a oposição entre ficção e realidade deixar de existir, acabará pondo fim ao esforço de realizar essa confluência:

Como estrutura comunicativa, a ficção conecta à realidade um sujeito que, por meio da ficção, se relaciona a uma realidade. É significativo que,

quando se buscava comparar a ficção em seu contraste com a realidade, o sujeito quase não tivesse importância. Se a ficção não é realidade não é porque careça de atributos reais, mas sim porque é capaz de organizar a realidade de tal modo que esta se torna comunicável; por isso, a ficção não se confunde com aquilo que ela organiza. Entendendo a ficção como estrutura comunicativa, os analistas deveriam substituir a velha pergunta por outra: já não se trata mais de evidenciar o que ela significa, mas sim os seus efeitos. Só assim teremos um acesso à sua função, que se cumpre na mediação entre sujeito e realidade (ISER, 1996, p. 102).

Ao assumir essa posição, vemos que o leitor começa a ser foco de atenção. Não se trata de qualquer leitor, mas o leitor de literatura, pois ela é a única capaz de expô-lo a um mundo em que poderá viver toda sorte de infortúnios e alegrias sem sofrer qualquer arranhão físico, contudo, nada garante que a alma não saia ferida ou transtornada.

Antonio Candido, em *A literatura e a formação do homem* (1972), adverte que ler literatura não é uma atividade inocente e pode levar à loucura. Jouve (2002) retrata exatamente essa questão, quando afirma: “o impacto da leitura na existência do sujeito é, [...] surpreendente]. Pode assumir formas menores (a lembrança da leitura nos dá a coragem de quebrar alguns códigos), mas também formas externas”. É o que impulsionou, por exemplo, um jovem russo a, realmente, cometer os assassinatos de Raskolnikov, em *Crime e castigo*, de Fiódor Dostoievski. “É de fato a ‘significação’ da obra – definida como a passagem do texto para a realidade – que faz da leitura uma experiência concreta” (JOUVE, 2002, p. 129).

Essa experiência só se realiza pelas mãos do leitor que, ao aceitar o acordo ficcional, completa com sua vivência os “espaços vazios”, de que nos fala Iser (1996). Os espaços vazios atuam como elemento que garante o acesso ao texto e, dessa forma, a obra de ficção, aparece como modelo por excelência da leitura. A obra de ficção não ocorre de maneira fechada e completa, porque sendo imagem simbólica do mundo deve possuir sua estrutura, marcada pelos vazios e pelo inacabamento das situações e figuras propostas,

reclamando, assim, a intervenção do leitor que preenche essas lacunas, dando movimento ao mundo criado pelo escritor.

A arte, e portanto 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, indispensável à sua configuração, e implicando uma atitude de gratuidade (CANDIDO, 2000, p. 47)

Considerações de Antonio Candido, em *Literatura e sociedade* (2000)<sup>17</sup>, que parecem resumir em poucas e, contudo, objetivas palavras, toda a discussão que realizamos até o momento, entretanto, sua contribuição é maior, uma vez que acrescenta ao nosso debate um termo novo – gratuidade. Esse novo aspecto compete ao criador, “no momento de conceber e executar”, e ao “receptor, no momento de sentir e apreciar” (CANDIDO, 2000, p. 47-48).

## 2.5 FUNÇÕES DA LITERATURA

[A literatura] não *corrompe* nem *edifica*, portanto; mas, trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver (CANDIDO, 1972, p.806).

A proposição *há uma função para a literatura?* coloca em debate a existência ou não de funções da literatura. Sob esse tema, em nossas pesquisas

---

<sup>17</sup> Primeira edição, 1965.

bibliográficas, identificamos dois nomes que realizam estudos nesse sentido, mas enveredam por trilhas distintas.

Maria Vitalina Leal de Matos, no texto *As funções da literatura* (1999), sustenta uma discussão histórica, apontando a existência de sete funções conferidas à literatura: de evasão, de expressão, de comprometimento, da arte pela arte, dentre outras. Citamos o estudo a título de conhecimento, uma vez que não será abordado nesse texto, por destoar do conjunto da pesquisa.

Assumindo uma perspectiva humanística, encontramos o trabalho de Antonio Candido, em *A literatura e a formação do homem* (1972), em que aponta e defende três funções da literatura, como fundamentais à humanização do homem. Em razão de ser um texto já bastante explorado e discutido, receberá, aqui, uma visão panorâmica. Ressaltamos, entretanto, o seu valor e a sua contribuição nos estudos que envolvem a literatura.

A primeira das três funções, apontada por Antonio Candido (1972), recebe a denominação de “função psicológica”, cujo preceito é atender à necessidade universal de ficção, de fantasia. Para satisfazê-la, basta o contato com “[...] a anedota, a adivinha, o trocadilho, o rifão” (CANDIDO, 1972, p. 804).

Além de cativar o leitor pelo prazer que a ficção proporciona, o texto literário contribui para a sua formação, para a formação da personalidade. Essa designação é conferida pelo autor à segunda função da literatura, com origem na seguinte indagação: “a literatura tem uma função formativa de tipo educacional?” (CANDIDO, 1972, p. 805).

A resposta é objetiva. Entender e aceitar que a literatura tenha uma característica de objeto, de instrumento útil é incorrer em um grave engano, pois a literatura não se presta a essa tarefa, já que educa e forma como a “própria vida”, uma vez que é

representação da realidade, proporcionando, assim, ao leitor o contato com realidades similares e díspares, levando-o à reflexão e, conseqüentemente, sua transformação.

Contudo, ao expor-se à força indiscriminada da vida, o homem corre o risco de um ataque que se dá “[...] de modo subconsciente e inconsciente” e, desta feita, mesmo após o fechar do livro ou o limiar do texto poético, as criações ficcionais continuam operando nele:

[...] uma espécie de inculcamento que não percebemos. Quero dizer que as camadas profundas da nossa personalidade podem sofrer um bombardeio poderoso das obras que lemos e que atuam de maneira que não podemos avaliar (CANDIDO, 1972, p. 805).

A terceira e última das funções, a de “conhecimento do mundo e do ser”, é responsável pela identificação e reconhecimento do leitor como ser individual e coletivo. Essa dualidade só é proporcionada pelas obras literárias que, além, das funções já citadas – função psicológica e de formação da personalidade – possuem o que Antonio Candido (1972) chama de “estilização”, detalhe responsável pelo processo de humanização.

## 2.6 ENSINO DE LITERATURA

A literatura integra diversos prazeres: o da criação, o do conhecimento, o do bem-estar interior, o do lazer – que se condensam na *fruição*; a escola pode ser séria sem ser sisuda e enfadonha. Seguramente um bom leitor de textos literários, em especial, de poesia, essa espécie de *bastardinha* na escola, será um excelente leitor de textos *sérios*: os

informativos, os científicos etc. (BRANDÃO; MICHELETTI, 1997, p. 27)

Atualmente o ensino e, sobretudo, o ensino de literatura, normalmente visto como algo sem importância, têm sido alvo de constantes discussões. Essas discussões são, na verdade, tentativas de reverter a concepção de que o ensino de literatura não passa de mero pretexto para o ensino de língua, de datas históricas, de nomes de autores e períodos literários.

Nesse sentido, há estudiosos da área que, ao longo de suas pesquisas, vêm comprovando que a literatura e a leitura, ainda hoje, apesar da grande influência dos meios de comunicação de massa, são de suma importância no âmbito escolar. Para tanto, o argumento utilizado é que a leitura da literatura – sendo ela erudita ou não – compõe o único caminho para a formação do homem.

Ao ler pesquisadores como Rocco (1980), Zilberman (1990), Certeau (1995), Barbosa (1996), Ceia (1999), Amaral (1999), entre outros, evidencia-se a preocupação com o ensino de literatura calcado em uma posição humanista de que a literatura educa, ensina, mas em sentido muito mais abrangente, segundo Antonio Candido (1972). Se encararmos a literatura sob esse aspecto, perguntamos: por que o ensino de literatura ainda apresenta um forte cunho pedagógico?

Ora, a literatura ainda possui um fundo marcadamente pedagógico, pois tem como objetivo transmitir conhecimentos relacionados às diversas disciplinas: História, Geografia, Filosofia, entre outras. Serve como exemplo de vida [biografia de autores], serve para classificar e limitar em determinados períodos movimentos literários, segundo uma concepção utilitarista. Serve também para dar noções de língua, produção textual, nomenclatura que auxiliam na análise de textos literários. Estas análises ficam limitadas a



questões, como: quem é o personagem principal? o narrador é de primeira ou terceira de pessoa?, entre tantas outras.

Nas palavras de Ceia (1999), parafraseando Northrop Frye, “ensinamos não literatura mas crítica literária” (CEIA, 1999, p. 51). Pensando nesse sentido, o ensino de literatura ou está direcionado a criar novos escritores ou a formar críticos literários.

Outro aspecto referente ao ensino de literatura é que ele está sobremaneira pautado em textos literários que compõem a chamada literatura erudita – Machado de Assis, Graciliano Ramos, Guimarães Rosa e outros.

Os autores mencionados – Rocco (1980), Zilberman (1990), Certeau (1995), Barbosa (1996), Ceia (1999), Amaral (1999) – auxiliam nesta questão, uma vez que trabalham em seus textos temas relacionados ao ensino de literatura. Em vista disso, é evidente que apresentem vários pontos em comum, contudo, antes de realizar um levantamento desses pontos faz-se interessante expor de forma resumida a posição de cada um em relação ao tema em destaque – o ensino de literatura.

Maria Thereza Fraga Rocco, em *Reflexões sobre o ensino da literatura* (1980), contribui para a discussão em torno do ensino de literatura, em que apresenta algumas sugestões para modificar o atual quadro de ensino da arte literária.

Regina Zilberman, importante estudiosa da literatura brasileira, sobretudo, da infanto-juvenil e de questões do ensino, propõe-se discutir em seu texto, *Sim, a literatura educa* (1990), o caráter educativo, formativo da literatura, afirmando: a literatura educa, sim, mas não no sentido pedagógico da palavra, a literatura ensina como a própria vida.

Michel de A. Certeau, no texto *A cultura e a Escola* (1995), têm como foco principal de seu estudo a relação entre cultura e escola sobre a qual levanta uma série de assuntos pertinentes como, por exemplo: a valorização da norma culta em detrimento da

língua falada; a forma como a cultura chega à instituição escolar, entendendo que o ensino está cindido entre o conteúdo e a pedagogia; a escola não é mais o único meio de difusão de cultura. Além disso, propõe mudanças ao ensino, por considerar necessária a união entre conteúdo e pedagogia.

João Alexandre Barbosa, no texto *Leitura, Ensino e Crítica da Literatura* (1996), procura distinguir três aspectos relacionados à literatura – ensino de literatura, leitura de literatura e crítica da literatura – que não podem ser pensados sem a participação do leitor. Além disso, trabalha com a linguagem literária.

Carlos Erivany Fantinati, em entrevista ao jornal “Líder” [27 de fevereiro de 1996], disserta a respeito da influência dos meios de comunicação no circuito escolar e, principalmente, na sua relação com a literatura. Segundo ele, “textos verbais e não-verbais precisam competir com a literatura erudita em sala de aula” (FANTINATI, 1996, p.5). Argumenta, ainda, que somente assim poderemos falar verdadeiramente em formação de leitores, uma vez que estarão sempre em contato com diferentes tipologias textuais.

Carlos Ceia, em *Pedagogia e teoria literária* (1999), dedica-se quase que exclusivamente a uma única questão – o conceito de literatura. Tendo como base, Ceia (1999) explora outros temas, como: o ensino de literatura, a crítica literária, a prática do ensino de literatura em sala de aula e a idéia de literalidade, segundo ele, mera falácia.

Fernando Pinto do Amaral, em “O prazer e o dever” (1999), procura responder à seguinte questão: o que é que se ensina quando se ensina literatura? E para respondê-la utiliza-se das palavras de Jorge de Sena que, em *O reino da estupidez*, afirma:

[...] a literatura não pode ser ensinada. Ensinar seja o que for é apresentar um instrumental adequado e explicar a maneira de uma pessoa tirar proveito dele. Daí resulta que se ensina [na verdade] a escrever estudos sobre literatura, e estudos sobre os estudos de literatura, indefinidamente; ou se ensina a ensinar literatura (SENA, 1984, pp. 96-97).

Uma vez expostos os posicionamentos dos autores que serviram de base à pesquisa, torna-se necessário proceder a um cotejo das informações, procurando relacionar pontos comuns presentes nos textos mencionados.

O primeiro ponto a ser discutido refere-se à influência que os meios de comunicação, atualmente, têm exercido como grandes divulgadores de informação, conhecimento e cultura. Sob esse prisma é evidente que a escola deixa de ser a grande e a única difusora de cultura.

Pensando no ensino de literatura, Maria Tereza Fraga Rocco (1980) aceita a inclusão dos meios de comunicação de massa na escola – uma vez que não há como fugir à sua influência – e sua concorrência com a literatura erudita; mas faz isso com ressalvas. De acordo com suas palavras

Se por um lado, os veículos de comunicação se mostram muito mais acessíveis e agradáveis, por outro, são altamente dirigidos e carentes de variação, enquanto que os textos literários, ainda de menor acessibilidade, abrem-se em leque e oferecem a múltiplas opções, momento em que se torna evidente sua maior riqueza criadora (ROCCO, 1980, p. 2).

Certeau (1995) e Fantinati (1996), no outro pólo da questão, consideram saudável a concorrência entre os meios de comunicação de massa e a literatura erudita, pois acreditam gerar mais e melhores leitores, visto que estariam constantemente em contato com uma grande variedade de textos – jornalísticos, literários entre outros.

Na concepção dos autores, uma das funções da literatura é satisfazer à necessidade de fantasia e ficção de seus leitores e, para isso, também há textos jornalísticos que sistematicamente vêm trabalhando nesse sentido. Nas palavras de Fantinati (1996): há “[...] outras modalidades de literatura, textos verbais e não verbais que também satisfazem a necessidade de ficção e fantasia, tradicionalmente procurados nos livros e na literatura erudita” (FANTINATI, 1996, p.5).

Certeau (1995) e Fantinati (1996) não excluem por completo a literatura erudita dos bancos escolares, mas concordam que deve haver uma abertura para o novo e este novo advém dos meios de comunicação.

Rocco, em 1980, apontava para a necessidade da abertura ao novo; todavia, encara essa abertura como uma crise cultural e, sendo assim, afirma: é necessário e “[...] imprescindível a continuidade e revitalização desse tipo de atividade” (ROCCO, 1980, p.2), ou seja, a leitura e o ensino de literatura. A autora assevera que:

Mesmo que as teorias que enfocam o fato literário, mesmo que novos veículos de comunicação, ainda mais atraentes, passem a ser consumidos, acredito, jamais irá desaparecer o interesse pela literatura, visto ser um produto vivo e integral do espírito humano. Ela sofrerá modificações, renovações e retornos, mas seu contato íntimo com o indivíduo dificilmente irá rarefazer-se (ROCCO, 1980, p. 5).

Nota-se aqui uma confluência entre os pontos de vista de Rocco (1980), Certeau (1995) e Fantinati (1996). Os autores admitem que possam ocorrer inúmeras transformações no mundo; entretanto, a literatura continuará agindo no homem, o que constitui a concepção humanista.

O segundo ponto que pretendemos discutir diz respeito à atual situação do ensino de literatura. Rocco (1980) assinala que há dois males atingindo os alunos quando o assunto é o ensino de literatura: por um lado, há “[...] uma tendência exageradamente historicista” e, por outro lado, “[...] deparamo-nos com a intoxicação dos alunos, causada por excessiva dosagem de vocabulário técnico-crítico” (ROCCO, 1980, p.3).

A autora propõe, então, uma possível solução dividida em três aspectos: 1- adequar os textos literários à faixa etária; 2- esquecer a nomenclatura; e 3- levar o leitor a perceber “[...] através dos textos literários, não só uma veiculação de valores de naturezas

diversas, mas também a forma pela qual tais valores são veiculados, por uma organização incomum da linguagem verbal” (ROCCO, 1980, p.4).

Outros estudiosos também discutem a questão, como Regina Zilberman – *Sim, a literatura educa* (1990); João Alexandre Barbosa – *Leitura, ensino e crítica literária* (1996); Fernando Pinto do Amaral – *O prazer e o dever* (1999) e Carlos Ceia – *Pedagogia e teoria literária* (1999).

O ponto de confluência entre os autores aqui citados está calcado no ensino de literatura com base na formação do homem, ou seja, acreditam em um ensino de literatura voltado para uma concepção humanista. Mas não é só este o ponto em comum. Todos, incondicionalmente, afirmam a existência de uma crise no ensino de literatura que permeia a instituição escolar.

Zilberman, em seu texto *Sim, a literatura educa* (1990), faz um apanhado geral acerca da história da literatura desde a Grécia Antiga, mostrando, por meio desse recurso, o caminho do ensino de literatura através dos tempos e os diversos aspectos assumidos por ele: pedagógico, lingüístico, ideológico entre outros.

A autora, no decorrer de sua análise, diz que no Brasil o fracasso do ensino de literatura ocorreu por duas razões: 1) falta de leitura e, 2) falta de eficiência do professor de literatura. Entretanto, esse fracasso foi antes positivo que negativo, uma vez que gerou questionamentos a respeito do ensino de literatura no País, libertando-a do caráter pedagógico. E esse fato acabou mostrando que “Sim, a literatura educa”, pois:

[...] com o exercício da leitura do texto literário em sala de aula [pode-se] preencher esses objetivos [fantasia e crítica]; e confere à literatura outro sentido educativo, talvez não o que responde a intenções de alguns grupos, mas o que auxilia o estudante a ter mais segurança relativamente a suas próprias experiências (ZILBERMAN, 1990, p. 20).

Além disso, há que se levar em conta a análise que Barbosa (1996) faz do ensino de literatura. Segundo ele, o ensino de literatura caminha por duas vertentes: a da leitura e a da crítica. E mais, é necessário entender o estudo da literatura como um intercâmbio entre as diversas áreas do saber.

Para Amaral (1999) a crise do ensino de literatura está relacionada a três aspectos: a) ensina-se a escrever estudos sobre literatura; b) ensina-se a escrever estudos sobre os estudos de literatura; e c) ensina-se a ensinar literatura.

Logo, uma provável solução, nas palavras do autor, poderia advir de uma mudança de atitude do professor em sala de aula que, ao estimular a sensibilidade, o sentido crítico e a capacidade argumentativa em seus alunos, estará proporcionando-lhes uma visão menos nebulosa sobre o que definimos como universo literário. Dessa forma, deixaríamos de tentar criar escritores e críticos literários e dar-lhes-íamos condições para constituírem-se por si próprios.

Ceia (1999) também entende que o estudo de literatura deve estar ligado às diversas linhas de conhecimento, principalmente, no que se refere à crítica dirigida à literatura. Ele afirma que o ensino de literatura é pautado totalmente na teoria, isto é, há uma supervalorização de datas, nomes, classificação de personagens e, assim, parafraseando Northrop Frye: “[...] ensinamos, na verdade, crítica literária e não literatura” (p.51).

Ceia (1999) trabalha, ainda, com a questão do conceito de literatura. Segundo ele:

De nada serve definir o que já está determinado em si mesmo, quando o único objetivo é levar a ver melhor aquilo que está perante os nossos olhos. A prática corrente nas escolas de introduzir o fenômeno literário a partir de definições apriorísticas de literatura é uma falácia, pois se está, no fundo, a pedir ao iniciado no estudo da literatura que defina aquilo que ainda não viu, que saiba aquilo que ainda não tocou, não que tenha em si, em reminiscência, a possibilidade desse conhecimento, mas porque quem o ensina não sabe como fazê-lo emergir. É essa prática que, em grande

parte é responsável pela crença de que se ensina literatura simplesmente. Ora, o que se ensina na verdade e por respeito à mesma verdade é o facto literário e não a abstração do conjunto de todos os factos que reconhecemos como literários e que constituem, em última instância, a literatura (CEIA, 1999, p. 54).

Além de criticar o fato de um conceito preestabelecido de literatura presente na instituição escolar, Ceia (1999) também critica aquele profissional que acredita ter pronto e bem definido o que é literatura. De acordo com ele, não se pode ensinar literatura, mas pode-se ensinar as condições que permitem o estudo de literatura.

Como é possível observar, não há uma resposta simples e imediata às questões que sugerimos: – como encarar o ensino de literatura com a influência direta dos meios de comunicação?; e – qual o atual quadro do ensino de literatura? O que temos é uma perspectiva de solução.

Dessa forma, todos os pontos aqui apresentados caminham na direção de oferecer algumas trilhas que levem a uma possível solução do problema do ensino de literatura. Além disso, os textos com os quais trabalhamos nos oferecem um panorama geral de qual é a verdadeira situação do ensino de literatura no Brasil e, a partir deles, é possível começar a refletir acerca de nossa prática em sala de aula com os textos literários.

## 2.7 LEITOR, LEITURA E MEDIAÇÃO

Ignorado pela filologia durante muito tempo, depois pelo *New Criticism*, formalismo e estruturalismo, mantido a distância como empecilho, em nome da ‘ilusão afetiva’, o

leitor [...] [retorna] à cena (COMPAGNON, 2003, p. 144).

Na última década, encontros de âmbito nacional e internacional, envolvendo discussões em torno da linguagem, da literatura, da leitura, entre outras áreas do conhecimento, reúnem estudiosos das mais diversas áreas da educação (Letras, Pedagogia, Psicologia entre outros) a fim de compartilhar pesquisas que oferecem ao leitor um lugar de destaque.

Sob esse ponto nevrálgico – o leitor –, desenvolvem-se pesquisas que exploram ambientes diversos – escolas (públicas e particulares), bibliotecas (escolares e municipais), revistas, catálogos, sebos, enfim, pesquisas que fornecem embasamento a novas discussões e a novos estudos.

Mas houve um tempo em que o leitor e, por consequência, o público fora por longo período relegado ao papel de personagem secundária ou ao papel de figurante no processo, apesar de elemento substancial na história da leitura e da literatura, o que se registra antes mesmo dos estudos de Platão e Aristóteles.

A atribuição ao público-leitor de uma posição privilegiada só ocorreu, representativamente, por volta da década de 60. Em âmbito internacional, os estudos de Hans Robert Jauss, a partir da conferência ministrada na Universidade de Constança, conhecida por “Provocação”, inaugura novas tendências para os estudos e a metodologia acerca do ensino da literatura que, até o momento, estavam submersos em metodologias pertencentes à tradição idealista e positivista do século XIX. O diferencial do novo modelo, proposto por Jauss (1994), em relação ao modelo tradicional, é a atribuição à literatura de uma função emancipatória, praticada junto ao leitor.



Mestre de Jauss, H. G. Gadamer oferece-lhe sustentáculo necessário para o rompimento com os métodos de estudo literário até então em destaque e que, na ótica de Jauss (1994), estavam conduzindo a literatura à decadência.

A reformulação da visão da história da literatura é a espinha dorsal da discussão da teoria estético-recepcional, visto que abarca não só a história, mas também, a estética, o caráter artístico da literatura que só se faz presente no ato da leitura.

Sob essa perspectiva, Jauss (1994) rejeita o fato de que seja possível assumir uma posição histórica ou estética e não completar o roteiro da viagem, limitando-se a eventos e monumentos pontuais, sem apreciar momentos, fatos, eventos e monumentos “menores” que, no conjunto da viagem, irão constituir a diferença. Assim, Jauss (1994) nega e critica os estudos positivistas, idealistas (século XIX), marxistas e formalistas (século XX). Em suas palavras esses métodos entendem:

[...] o *fato literário* encerrado no círculo fechado de uma estética da produção e da representação. Com isso, ambas privam a literatura de uma dimensão que é componente imprescindível tanto de seu caráter estético quanto de sua função social: a dimensão de sua recepção e de seu efeito (JAUSS, 1994, p. 22).

Jauss (1994) formulou em seu trabalho sete teses com as quais instituiu os pontos fundamentais da Estética da Recepção, assunto amplamente discutido por inúmeros estudiosos. Logo, consideramos adequado apenas nos referirmos ao trabalho de Jauss, assinalando sua importância e contribuição para a realização da pesquisa.

Além dos estudos de Jauss (1994) há, ainda entre outros, os estudos de Wolfgang Iser [*O leitor implícito*, de 1972, e *O ato da ler*, de 1976], abordado com mais propriedade no tópico anterior – “Por uma concepção de leitor” (p. 33) – trabalhos considerados como marcos iniciais no estudo do público/leitor.

O primeiro valoriza, como constatamos, o método histórico sociológico, priorizando a “reabilitação da história”. O segundo, por sua vez, dedica-se ao método teórico-textual, sugerindo, conforme registra Zilberman (1989):

[...] que o texto possui uma estrutura de apelo [Appelstruktur]. Por causa desta, o leitor converte-se numa peça essencial da obra, que só pode ser compreendida enquanto uma modalidade de comunicação (ZILBERMAN, 1989, p. 15).

Tanto Jauss quanto Iser teorizam a respeito do leitor e, dessa forma, seus estudos completam-se; aquele valorizando a recepção e este o efeito, constituindo, assim, o que chamamos a Teoria da Estética da Recepção e do Efeito Estético.

Três décadas antes, L. L. Schiicking, em 1923, publica – *A sociologia da formação do gosto* – reeditada mais tarde, em 1944, sob a titulação – *A sociologia do gosto literário* – aponta o princípio da Sociologia da Leitura e da valorização do leitor.

Estética da Recepção e Sociologia da Leitura, duas posturas teóricas distintas, possuindo valor quando advogam em conjunto, em defesa do público/do leitor. É o que registra Vera Teixeira de Aguiar, em *O leitor competente à luz das teorias da literatura* (1996), reconhecendo que, ao se completarem, possibilitam uma visualização mais pormenorizada “[...] do leitor em sua atuação social e dinâmica individual, isto é, em suas ações extras e intratextuais (AGUIAR, 1996, p. 23).

Como expoentes da Sociologia da Leitura, destacamos as pesquisas de Robert Escarpit (1971), Arnold Hauser (1977), Alberto Manguel (1997), Roger Chartier (1999) entre outros.

Robert Escarpit, em “Sociologia de la literatura” (1971), segundo considerações de Aguiar (1996):

[...] contextualiza suas investigações sobre a leitura no cenário da sociologia da literatura, entendendo o fato literário no panorama da sociedade em que está inserido e com a qual dialoga. Estuda, por isso, as questões de produção [entrevistando escritores] identificando os elementos que interferem na atividade do escritor com o homem de seu tempo com responsabilidade social definida. A seguir, analisa a distribuição das obras, oferecendo dados e comentando as ingerências para a publicação e distribuição de livros de modo a determinar o papel de cada instância social envolvida. Por último, reflete sobre o consumo, descrevendo os diversos tipos de público, as razões dos êxitos e dos fracassos das obras e o processo de formação do leitor sob a ótica da sociologia (AGUIAR, 1996, p. 24).

Arnold Hauser, em *Sociologia del arte* (1977), dedica-se ao trabalho com a sociologia do público e confere aí especial atenção aos mediadores (bibliotecas, editoras, escolas, livrarias entre outros).

Alberto Manguel escreve: *Uma história da leitura* (1997), em quatro grandes capítulos, nos quais aborda pontos relacionados à leitura (leitura individual, o formato dos livros, a biblioteca particular, a aquisição de livros, a leitura feminina, meios de aquisição de livros – roubos, compras), constituindo, assim, “Uma história da leitura”.

Roger Chartier, na obra *A aventura do livro: do leitor ao navegador* (1999)<sup>18</sup>, propõe-se discursar sobre o livro. Para tanto, trabalha de forma objetiva e clara, mesclando em suas discussões aspectos históricos e contemporâneos, e tece, dessa maneira, um texto coerente e consistente, que permite ao seu leitor entender o processo de “evolução” do livro desde o *papyrus* ao texto eletrônico – hipertexto.

Em âmbito nacional, o primeiro a explorar esse tema, ainda que com diferenças significativas, na década de 60, foi o crítico literário e também sociólogo Antonio Candido, responsável por inúmeros trabalhos de cunho literário com um quê de sociologia. É o caso de *Literatura e Sociedade*, obra publicada em 1965, composta por oito capítulos. Dentre eles, um se sobressai – *A literatura e a vida social* (2000), em que são abordados

---

<sup>18</sup> Texto publicado originalmente em francês (1997) sob o título *Lê livre em révolutions*.

aspectos “[...] sociais que envolvem a vida artística e literária nos seus diferentes momentos” (CANDIDO, 2000, p. 17).

Entretanto, não pretende, como assinalou, propor “[...] uma teoria sociológica da arte e da literatura, nem mesmo fazer uma contribuição original à sociologia de ambas” (p. 17). Antonio Candido (2000) chama a atenção para três aspectos que agregados formam “uma tríade indissolúvel” (CANDIDO, 2000, p. 33) entre a obra, o autor e o público, componentes que se intercalam, constituindo, assim a:

[...] relação inextricável, do ponto de vista sociológico, entre a obra, o autor e o público [...]. Na medida em que a arte é [...] – um sistema simbólico de comunicação inter-humana, ela pressupõe o jogo permanente [mudança de posição] de relações entre os três, que formam uma tríade indissolúvel (CANDIDO, 2000, p. 33).

Admitindo que a atuação do público é essencial para a realização do autor, forma-se, então, a primeira tríade: autor-público-obra. Contudo, a colocação do público como intermediário entre autor e obra nem sempre existiu, mesmo sendo dotado de um passado histórico de longa data. O leitor só se fez visível quando sua simpatia recaiu sobre determinados tipos de obras, provocando o surgimento e a solidificação de gêneros artísticos como, os livros de bolso; e o aumento de medidas pedagógicas – criação de livros didáticos, regras para o ingresso na escola – que ocasionaram o surgimento de funções como autor, livreiro, editor entre outras.

Segundo Zilberman (2001), tais modificações só ocorreram a partir do século XVIII e podem ser apontadas como responsáveis pela formação de um novo e promissor mercado, ainda, pouco explorado, o mercado da leitura e da venda de livros. Assim, leitura e literatura tornam-se mercadoria – circulação, distribuição, valor. Mas, mesmo sendo propulsora da economia capitalista “[...] formada pelo mercado editorial, a que se associam, pelo menos, a indústria do papel e o comércio livreiro”, que se movimenta

por suas inclinações e gostos, esse fato nem sempre foi o suficiente para “[...] que a ciência voltada ao conhecimento da literatura reconhecesse a interferência que o leitor exerce no sistema” (ZILBERMAN, 2001, p. 73-74).

A partir do momento que o leitor é reconhecido como atuante no processo de formação do mercado literário e no de leitura, é necessário, para Aguiar (1996), a realização de pesquisas que procurem entender o entorno social, vendo no leitor um ser participativo, que age no processo literário, e que suas alterações de humor frente às obras modificam a produção das mesmas. Assim, configura-se o objetivo da Sociologia da Leitura: estudar o público leitor.

Além do leitor há mais um fator significativo no estudo da Sociologia da Leitura: a historicidade. Tal aspecto possibilita a recuperação de documentos que retratam dados e acontecimentos do passado. De acordo com Zilberman (2001), há alguns estudiosos que se utilizam desse procedimento: na Alemanha, temos o trabalho de Rudolf Schenda, dedicando-se à análise da literatura popular dos séculos XIX e XX, e o de Roger Chartier, na França, dando atenção à produção dos séculos XVII e XVIII.

Como é possível observar, em âmbito nacional, os trabalhos embasados na Sociologia da Leitura ainda se encontram em caráter teórico, se comparados aos trabalhos empreendidos em âmbito internacional, como os mencionados. Contudo, essa realidade vem gradualmente modificando-se: temos notícias de trabalhos de cunho prático por todo o País, nos cursos de pós-graduação *lato* e *stricto sensu* e também nos de graduação, que enveredam pela linha da Sociologia da Leitura.

Além do leitor, do autor e da obra há outra personagem importante quando o assunto é leitura: referimo-nos ao mediador [professor, bibliotecário, amigo] e aos

mediadores [locais que proporcionam o acesso à leitura e à arte – bibliotecas, teatros, museus entre outros ambientes].

A expressão “mediadores do livro” revela um campo de pesquisa extremamente recente, apesar de ser uma prática antiga como revelam Albert Manguel (1997) e Daniel Roche [*As práticas da escrita nas cidades francesas do século XVIII*] (2001)<sup>19</sup> que, em seus textos, demonstram, por meio de um retrospecto histórico, a influência que os mediadores exerciam quanto à distribuição, veiculação e produção das obras.

Dedicam especial atenção a essa temática Arnold Hauser (1977), Guido De Ridder (1995) e Michèle Petit (1999). O primeiro de forma mais abrangente, em *El Sociologia da Arte* (1977), aborda o assunto levando em consideração não apenas a pessoa que exerce o papel de mediador, mas também as instituições, entendendo que a mediação é um processo individual; entretanto, para realizar-se necessita de outros, “toda persona o institución que se interponga entre la obra de arte y la vivencia artística del receptor efectua una función útil o inútil de mediación” (HAUSER, 1977, p. 591)<sup>20</sup>.

O segundo, Guido De Ridder (1995), em contrapartida, oferece em seu texto *Mediadores do livro: animadores ou missionários?* (1995)<sup>21</sup>, uma postura mais pragmática, ou seja, discute e relata a tentativa, o experimento, na França, entre os anos de 1993 e 94, da oferta de um curso preocupado em formar “mediadores do livro”. O objetivo do projeto, como relata o próprio De Ridder, (1995) é o de “[...] indicar em que a mediação

---

<sup>19</sup> ROCHE, Daniel. “As práticas da escrita nas cidades francesas do século XVIII”. In: CHARTIER, Roger (Org.) **Práticas da leitura**. Texto originalmente publicado em francês sob o título “Pratiques de la lecture” em 1985.

<sup>20</sup> Tradução livre da autora do trabalho. Toda pessoa ou instituição que se interponha entre a obra de arte e a vivência artística do receptor efetua uma função útil ou inútil de mediação.

<sup>21</sup> Texto originalmente publicado em francês (1995) sob o título **Lire, faire lire**: des usages d l’écrit aux politiques de lecture.

do livro está ligada à atualidade cultural e social e de avançar uma série de questões referentes à definição da mediação e das funções de mediador do livro” (RIDDER, 1995, p.1)<sup>22</sup>.

Michèle Petit – antropóloga – dedica, em *El papel de los mediadores* (1999), uma considerável discussão acerca da importância dos mediadores na história de vida de leitores; para tanto, descreve, em várias passagens de seu texto, ocasiões em que o encontro e a convivência com mediadores – bibliotecários, arquivistas, professores – fizeram a diferença tanto em relação ao acesso quanto ao gosto pela leitura.

Em vista dessas três posturas, é importante desenvolver uma discussão teórica em torno dos mediadores. Quem são os mediadores? Como definí-los? São intérpretes, críticos, professores, amigos? Todos são potenciais mediadores, de acordo com as palavras de Hauser (1977):

[...] cualquiera que sea la constitución de una obra de arte, normalmente pasa por muchas manos antes de llegar del productor al consumidor. La sensibilidad y capacidad asociativa, el gusto y el juicio estético del público son influenciados por una larga serie de intermediarios, intérpretes y críticos, maestros y expertos, antes de constituirse en pautas más o menos obligadas y criterios rectores para obras que todavía carecen de una asignación cualitativa, de un sello académico, y problemáticas según la opinión pública (HAUSER, 1977, p. 551-552).<sup>23</sup>

No trecho mencionado, o autor deixa transparecer o quão significativa e direcionadora de gosto é a opinião, a sugestão de mediadores como críticos e peritos, podendo gerar a aceitação ou não da obra.

---

<sup>22</sup> Tradução livre de: Terezinha Preis Garcia (ILG/UEM).

<sup>23</sup> Tradução livre da autora do trabalho: Qualquer que seja a constituição de uma obra de arte, normalmente, passa por muitas mãos antes de sair do produtor ao consumidor. A sensibilidade e a capacidade associativa, o gosto e o juízo estético do público são influenciados por uma longa série de intermediários, interpretes e críticos, mestres e peritos antes de constituir-se pautas mais ou menos obrigadas e critérios diretores para obras que todavia carecem de uma assinatura qualificativa, de um selo acadêmico, e problemáticas segundo a opinião pública.

Mas, para Hauser (1977), como assinalamos, a mediação é algo também institucional e à medida que “[...] aumente y se multiplique con el tiempo el papel de la mediación personal, las formas institucionales diferencian y distancian también el contacto entre los elementos productores y receptores del proceso artístico” (HAUSER, 1977, p. 591).<sup>24</sup>

Esse é um processo dialético, pois, ao mesmo tempo, a mediação institucional afasta, mas também reaproxima o público da obra, permitindo que, mesmo com o transpor do tempo, a obra – literária ou de arte – seja lembrada.

Michèle Petit (1999), trabalhando também com a mediação institucional, direciona seu olhar para a pessoa do mediador, conferindo à biblioteca um papel secundário, mas não menos significativo. Em suas palavras, o gosto pela leitura não surge, meramente, da visita constante à biblioteca:

Un saber, un patrimonio cultural, una biblioteca, pueden ser letra muerta si nadie les da vida. Sobre todo si uno se siente poco autorizado para aventurarse en la cultura letrada debido a su origen social o al alejamiento de los lugares del saber, la dimensión del encuentro con un mediador, de los intercambios, de las palabras ‘verdaderas’ es esencial (PETIT, 1999, p. 07).<sup>25</sup>

A aproximação de um mediador – humano, de carne e osso – pode nos auxiliar a encontrar o que procuramos. Por exemplo, o bibliotecário ao nos indicar uma obra; um amigo ao nos instigar a ler mais; e, por que não, o professor pessoas que podem

---

<sup>24</sup> Tradução livre da autora do trabalho: À medida que aumente e se multiplique com o tempo o papel da mediação pessoal, as formas institucionais diferenciam e distanciam também o contato entre os elementos produtores e receptores do processo artístico.

<sup>25</sup> Tradução livre da autora do trabalho: Um saber, um patrimônio cultural, uma biblioteca, podem ser letra morta se nada lhes dá vida. Sobretudo se alguém sente-se pouco autorizado a se aventurar na cultura letrada devido à sua origem social ou ao afastamento dos lugares do saber, a dimensão do encontro com um mediador, dos intercâmbios, das palavras ‘verdadeiras’ é essencial.



estimular, concretizar em nós o gosto pela leitura. Não basta irmos ao teatro, ao sarau, à galeria, é necessário o contato com o livro, o intercâmbio com o outro:

Pero, ya lo vimos en todos los ejemplos que he dado, no es la biblioteca o la escuela lo que despierta el gusto por leer, por aprender, imaginar, descubrir. Es un maestro, un bibliotecario, que, llevado por su pasión, y por su deseo de compartirla, la transmite en una relación individualizada. Sobre todo en el caso de los que no se sienten muy seguros para aventurar-se por esta vía debido a su origen social, pues es como si con cada paso que dan, con cada umbral que atraviesan, necesitaran recibir una autorización para ir más lejos. Y de no ser así, se replegarán hacia lo que les resulta conocido (PETIT, 1999, p. 11).<sup>26</sup>

Talvez a solução, para facilitar o acesso à leitura dessas pessoas que se sentem pouco à vontade perante a leitura e a frequentar uma biblioteca, seja a formação profissional de mediadores do livro, projeto proposto por Ridder (1995). Há uma série de etapas a serem galgadas, degrau a degrau. Etapas que definem, por exemplo, perfil do mediador, mediador, o tipo de formação – teórica e prática. Após todo o trabalho, envolvendo os pontos apresentados, seis itens foram citados como sendo fundamentais na formação do mediador, segundo a proposta de Ridder (1995): “1) se informar, se documentar, ler; 2) ir além do público e o acolher; 3) comunicar, informar; 4) conceber, preparar; 5) animar; 6) avaliar, levar em conta, propor” (RIDDER, 1995, p. 06) (Tradução livre).

A enumeração desses itens não configura a etapa final no estudo de uma possível formação de mediadores, ao contrário, é apenas uma parte, é apenas a ponta do *iceberg*. Mas ao levarmos em consideração pequenos bairros, pequenas cidades, locais afastados com múltiplas carências – sociais, econômicas e culturais – a tentativa de

---

<sup>26</sup> Tradução livre da autora do trabalho: Já vimos, em todos os exemplos que têm sido dado, não é a biblioteca ou a escola o que desperta o gosto por ler, por aprender, imaginar, descobrir. É um mestre, um bibliotecário, que, levado por sua paixão, e por seu desejo de compartilhá-la, a transmite em uma relação individualizada. Sobretudo no caso dos que não se sentem muito seguros para aventurar-se por esta via devido à sua origem social, pois é como se com cada passo que dão, com cada portão que ultrapassam, necessitassem receber uma autorização para ir mais longe. E se não for assim, se refugiam no que lhes resulta conhecido.

profissionalizar a função de mediador de leitura é relevante, pois viabilizará, realmente, a democratização da leitura.

### 3. EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Neste capítulo, pretendemos apresentar um pouco da história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, bem como avaliar alguns conceitos que envolvem a EJA, levantando questões que nos permitam entender melhor o público atendido nos cursos supletivos e, para encerrar, dedicaremos um espaço a EJA no Paraná com destaque ao município de Maringá, cidade sede da Penitenciária Estadual de Maringá.

#### 3.1 A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)

Ao tentar traçar a trajetória da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, deparamo-nos com um problema de ordem teórica, o que dificultou e tornou exaustiva a busca de dados – tanto históricos quanto atuais – sobre a EJA.

Moacir Gadotti e José E. Romão, *Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta* (2001) registram que:

São escassos os centros de documentação que resgatam as experiências e pesquisas, passadas e atuais, em nível governamental e não-governamental e que possam vir a apoiar as novas ações e estudos que estão sendo propostos [na área da Educação de Jovens e Adultos] (GADOTTI; ROMÃO, 2001, p. 123).

Além disso, os estudos que enfocam esse tema limitam-se, em sua maioria, à pesquisa da alfabetização.

O ano de 1824 é visto como fundamental para a história da educação no Brasil. Antes dessa data, a EJA era empreendida pelas missões religiosas, mas há também registros históricos que comprovam a existência de ações educativas voltadas ao público adulto no período colonial, contudo, são ações restritas e que pouco contribuíram para a EJA.

A Constituição Brasileira, nesta data – 1824 –, oficializou a “instrução primária [tornando-a] gratuita para todos os cidadãos”. No período entre 1824 a 1940, nada há de concreto sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil.

O início da década de 60 marca um período produtivo de ações educativas com prioridades ao ensino de jovens e adultos, e merecem destaque a educação popular, juntamente com a democratização do ensino.

O preceito “educação para todos”, mesmo estando presente entre os artigos da Constituição, desde o século XIX, só passou a encarar a Educação de Jovens e Adultos como uma questão de política nacional, em 1990, mais precisamente em meados desse ano.

A Educação de Jovens e Adultos só alcançou o ponto de destaque, pois havia por detrás das “boas intenções” um objetivo único e rentável: suprir as necessidades da produção econômica e das bases eleitorais dos partidos. Sandra Regina Sales (“MOVA - Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos: um pouco de sua história no Rio de Janeiro” (2001)), afirma a respeito:

Quase todas as campanhas de alfabetização de jovens e adultos, promovidas pelo Estado ao longo da história do nosso país, estiveram intimamente relacionadas à lógica do capital e à lógica do mercado, com o intuito de formar mão-de-obra que atendessem às demandas impostas pelo processo de industrialização. O interesse político também orientou tais campanhas, visto que o objetivo de manter a ordem vigente, seja pelo silêncio, seja pelo voto das classes subalternas, sempre esteve presente (SALES, 2001, p. 177).

Preocupações e perspectivas semelhantes reuniram estudantes e intelectuais que atuaram juntamente com grupos populares bem como junto a instituições com graus variados de ligação com o Estado, na tentativa de desenvolver perspectivas novas de cultura e educação baseadas em torno do tema educação popular.

Destacam-se projetos, efetivados nas últimas quatro décadas, como o trabalho de Paulo Freire direcionado à educação popular, no início dos anos 60. A realidade dos alunos é a célula nuclear que rege a pesquisa de Paulo Freire, além da proposição pela renovação de métodos e processos educativos, fato que a torna de substancial importância no desenvolvimento da Educação de Jovens e Adultos no País. Em 1961, foi criado, durante a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, o Movimento de Educação de Base ligado à proposta de Paulo Freire. A exemplo desses movimentos em prol da Educação de Jovens e Adultos, outros foram tomando forma e difundindo-se por todo o País: em Recife (PE) o Movimento de Cultura Popular, em Natal (RN) a campanha de Pé no chão também se aprende a ler.

O governo federal, em 1964, tomou para si o controle da situação, passando a apoiar e a coordenar as iniciativas do educador Paulo Freire, instituindo o Programa Nacional de Alfabetização de Adultos, do Ministério da Educação. Entretanto, esse programa teve vida efêmera devido ao golpe militar, em 1965, sendo suspenso em todo o País.

Sob o comando dos militares, outras ações educativas foram postas em prática no Brasil, a saber: a Primeira Cruzada ABC (Ação Básico Cristã, surgida no Recife, em 1960, de origem protestante, para a educação de analfabetos) que vigorou entre 1965 e 1967. Mas nenhum outro programa foi mais representativo e de maior alcance, no governo militar, que o conhecido e o também criticado Mobral (Movimento Brasileiro de

Alfabetização), fundado em 1967 e sustentado, mesmo após a queda do regime militar, até 1985 quando é renomeado transformando-se em Fundação Educar.

Outro detalhe de considerável valor vem confirmar o quão expressiva foi a década de 60 para a Educação de Jovens e Adultos. Dessa data em diante, a educação oferecida aos adultos, antes limitada ao primário, estende-se, agora, ao curso ginásial, completando o atual Ensino Fundamental.

Conforme afirma Sylvia Bueno Terzi, em *Para que ensinar a ler o jornal se não há jornal na comunidade?: o letramento simultâneo de jovens e adultos escolarizados e não-escolarizados* (2002 ) suprir o mercado de trabalho com mão-de-obra qualificada era meta do Mobral, logo, “o educando inserido nesta perspectiva não pôde assumir o papel de sujeito do conhecimento em construção” (p. 155) e, portanto, não se encaixava à proposta da Educação Popular.

A Educação Popular, com vistas também ao mercado de trabalho, mas considerando-o em segundo plano, valoriza o educando. A pedra angular que sustenta a teoria da Educação Popular é a hipótese de que a partir de uma educação consistente e humana os outros aspectos da vida humana – trabalho, moradia – configuram-se como uma consequência dos fatos.

No início da década de 70, é instituído o Ensino Supletivo em todo o País, proposta promovida pelo MEC. Só então, é possível falar e pensar na ampliação da escolaridade, agora, abrangendo a totalidade do ensino de primeiro grau. Tal proposta agiu como alavanca e, a partir de então, foram instalados, em todo o País, Centros de Ensino Supletivo (CES) para atender aos alunos que desejavam completar os estudos fora da idade regulamentada (de 7 a 14 anos) para séries iniciais do ensino de primeiro grau.

A “reforma” da Constituição em 1988 obrigou o governo a ter como uma de suas prioridades a Educação de Jovens e Adultos. Vejamos o que dizem os artigos 205, 206 e 208 de nossa carta magna.

**Art. 205.** A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

**Art. 206.** O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III – pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino.

**Art. 208.** O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

II – progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;

IV – oferta de ensino noturno regular, adequada às condições do educando;

VII – atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde (CONSTITUIÇÃO, 1988, p. 137-138).

Desde então, a Educação de Jovens e Adultos tem recebido atenção especial de órgãos governamentais como o Ministério da Educação, secretarias e núcleos de Educação que, a partir de meados da década de 80 e de toda a década de 90, instituíram a Educação de Jovens e Adultos em todos os lugares de nosso País. As iniciativas, antes particulares e voluntárias, não poderiam alcançar os pequenos municípios e localidades rurais, tendo em vista o raio de atuação da Educação de Jovens e Adultos limitados aos grandes centros. Leôncio José Gomes Soares, em *As políticas de EJA e as necessidades de aprendizagem dos jovens e adultos* (2001), assevera que:

Esse preceito constitucional contribuiu para consolidar as poucas iniciativas então existentes no âmbito do EJA, assumidas por administrações populares para reforçar a necessidade de os governos assumirem como dever do Estado. De fato houve, a partir de 1988, uma

expansão significativa e uma institucionalização das redes públicas de ensino quanto ao atendimento aos jovens e adultos que se encontravam sem acesso à educação (SOARES, 2001, p. 203).

O ano de 1990 assinala Sales (2001):

[...] foi aclamado pela UNESCO como o ‘Ano Internacional da Alfabetização’. No Brasil também havia uma mobilização em torno da alfabetização, principalmente nos setores organizados da sociedade. A Constituição Federal de 1988 determinou que 25% da receita dos estados e municípios fossem aplicados na Educação sendo que a metade desses recursos destinar-se-ia à eliminação do analfabetismo e à universalização do ensino fundamental. A Constituição de 1988 lançou então o desafio de eliminar o analfabetismo em dez anos, reconhecendo, pela primeira vez na história do país, o dever do estado para com a educação de jovens e adultos (SALES, 2001, p. 178-179).

O desafio foi lançado, mas após 15 anos da proposta de guerra contra o analfabetismo, dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia Estatística) mostram que a realidade é dura e que ainda hoje, século XXI, há uma significativa parcela de homens, mulheres e crianças que por condições sociais e econômicas, mesmo sendo garantido o ensino gratuito, são impedidos de freqüentar a escola e, assim, são impedidos de obter a cidadania. Essa realidade está presente não só no Brasil, mas atinge a todos os países, principalmente, os subdesenvolvidos sendo eles industrializados ou não.

### 3.2 ALGUNS CONCEITOS QUE ENVOLVEM A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A trajetória da Educação de Jovens e Adultos no Brasil é marcada por inúmeras concepções e termos que procuram defini-la. Termos como **educação de adultos**,



**educação não-formal, educação comunitária e educação popular**, normalmente, vistos como sinônimos, participam de uma idéia equivocada, pois cada qual apresenta singularidades que os distinguem.

A **educação de adultos** é a **educação formal**, portanto, de obrigação do Estado, já a **educação não-formal** está vinculada, desde a Segunda Guerra Mundial, a organizações não governamentais. No que diz respeito à **educação popular**, nas palavras de Gadotti em *Educação de Jovens e Adultos: correntes e tendências* (2001):

[...] como uma concepção geral da educação, via de regra, se opõe à educação de adultos impulsionada pela educação estatal e tem ocupado os espaços que a educação oficial não levou muito a sério. Um dos princípios originários da educação tem sido a criação de uma nova epistemologia baseada no profundo respeito pelo senso comum que trazem os setores populares em sua prática cotidiana, problematizando esse senso comum, tratando de descobrir a teoria presente na prática popular, teoria ainda não conhecida pelo povo, problematizando-a, incorporando-lhe raciocínio mais rigoroso, científico e unitário (GADOTTI, 2001, p. 30).

Mas para que isso se concretize, é necessário um engajamento dos profissionais do ensino. De acordo com Gadotti e Romão, no texto *Educação de Adultos: algumas reflexões* (2001), à medida que a realidade exige sensibilidade e competência científica dos profissionais da educação:

Não é possível a educadoras e educadores pensar apenas os procedimentos didáticos e os conteúdos a serem ensinados aos grupos populares. Os próprios conteúdos a serem ensinados não podem ser totalmente estranhos àquela cotidianidade.

[...]

Educadores e grupos populares descobriram [...] [que] o processo permanente de refletir a militância; refletir, portanto, a sua capacidade de mobilizar em direção a objetivos próprios. A prática educativa reconhecendo-se como prática política, se recusa a deixar-se aprisionar na estreiteza burocrática de procedimentos escolarizantes. Lidando com o processo de conhecer, a prática educativa é interessada em possibilitar o ensino de conteúdos às pessoas quanto em sua conscientização (GADOTTI; ROMÃO, 2001, p.15-16).

E assim, a educação popular caracteriza-se diferentemente da educação oficial, pois valoriza o senso comum, mas não para reafirmá-lo e sim para questioná-lo, criticá-lo, e, dessa forma, consegue alcançar e realizar o objetivo primeiro e maior da instituição escolar: formar o cidadão, uma vez que está seriamente preocupada:

[...] com a leitura crítica do mundo, não importa inclusive que as pessoas não façam ainda a leitura da palavra, a Educação Popular, mesmo sem descuidar a preparação técnico-profissional dos grupos populares, não aceita a posição de neutralidade política com que a ideologia modernizante reconhece ou entende a Educação de Adultos (GADOTTI; ROMÃO, 2001, p. 16).

A educação popular, dentre as demais propostas, tanto as governamentais quanto as não-governamentais é a que melhor se encaixa ao cotidiano brasileiro, levando em conta o ser humano em sua individualidade sem se esquecer da coletividade.

### **3.3 O PÚBLICO QUE FREQUENTA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Além de conhecer um pouco sobre a história da Educação de Jovens e Adultos e algumas das concepções que a permeiam, é importante também conhecer o público que a constitui para, dessa maneira, procurar entender como funciona o Ensino Supletivo.

Normalmente, o quadro do público da Educação de Jovens e Adultos é marcado por indivíduos advindos de localidades menores – pequenas cidades e zonas rurais.

Para Marta Khol de Oliveira, em *Jovens e Adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem* (2001):

[...] filho de trabalhadores rurais não-qualificados e com baixo nível de instrução escolar (muitos freqüentemente analfabetos), ele próprio com uma passagem curta e não sistemática pela escola e trabalhando em ocupações urbanas não-qualificadas, após experiência no trabalho rural na infância e na adolescência, que busca a escola tardiamente para alfabetizar-se ou cursar algumas séries do supletivo (OLIVEIRA, 2001, p. 15-16).

Esse é o caso de uma grande parcela de jovens e adultos, mas há também uma grande diferença entre ambos. O jovem, da mesma forma que o adulto, também é um excluído da instituição de ensino regular, entretanto, é absorvido pela instituição quando procura a Educação de Jovens e Adultos em fases mais adiantadas de escolaridade e, assim, apresentam maiores possibilidades de concluir o Ensino Fundamental e o Médio.

O adulto, por sua vez, é absorvido em graus diferentes de aprendizagem, muitas vezes, retornando aos bancos escolares para um novo curso de alfabetização e à medida que é avaliado e consegue atingir os objetivos do educador e os da instituição escolar sobe para outros níveis de ensino.

Oliveira (2001) aponta três condições que auxiliam no estabelecimento de uma definição do lugar social em que se enquadram jovens e adultos. A primeira condição é a “de ‘não-crianças’”; a segunda é a “condição de excluídos da escola”; e a terceira a “de membros de determinados grupos culturais” (OLIVEIRA, 2001, p.16).

Em relação à primeira condição, é importante dizer que as teorias sobre o desenvolvimento são, marcadamente, direcionadas às crianças e aos adolescentes. Não há, na verdade, um estudo psicológico consistente que atinge o adulto. A respeito, assinala Oliveira (2001), “os processos de construção de conhecimento e de aprendizagem dos

adultos são, assim, muito menos explorados na literatura psicológica do que aqueles referentes às crianças e aos adolescentes” (OLIVEIRA, 2001, p. 17).

Isso prejudica, por exemplo, a constituição de uma metodologia própria direcionada ao ensino adulto, pois o que se constata, geralmente, é que educadores, desprovidos de aparato teórico, se vêem obrigados a utilizar a mesma metodologia empregada na educação infantil. Trata-se de uma atitude inadequada, uma vez que a diferença entre adultos, crianças e adolescentes é gritante.

No plano teórico, as dificuldades não são menores. Como consequência da pouca valorização social que os programas de EJA têm, as instituições encarregadas da produção de conhecimentos acabam por marginalizá-los nas suas análises. Os educadores de adultos por esse motivo, contam com um reduzido aparato teórico próprio do seu campo de atuação. Normalmente se vêem na condição de ter de se alimentar do universo teórico que orienta a educação infantil, buscando adaptá-lo ao campo da educação de jovens e adultos, ou, por outro lado, tentar produzir um campo teórico próprio, a partir da prática, com reconhecíveis limitações para sua universalização (HADDAD, 1998, p. 02).

O adulto está inserido no mundo de trabalho e das relações interpessoais de um modo diferente daquele da criança e do adolescente. Além disso, traz consigo uma história mais longa “[...] de experiências, conhecimentos acumulados e reflexões sobre o mundo externo, sobre si mesmo e sobre as outras pessoas” (OLIVEIRA, 2001, p. 18).

Esse aspecto torna-o mais apto à aprendizagem, à reflexão, enfim, torna-o capaz de perceber e agir diferentemente do adolescente e da criança. Contudo, esse discurso reafirma a segunda condição: a de excluídos da escola.

Mas, apesar de todos esses traços distintivos, jovens e adultos, segundo o sistema de ensino, compõem uma massa homogênea dentro de uma sociedade contemporânea e, marcadamente, constituída de grupos culturais heterogêneos. Na verdade,

muito mais que uma questão de idade, a Educação de Jovens e Adultos é uma questão, para Oliveira (2001), de “especificidade cultural”, terceira condição, apontada anteriormente.

Pensando nesses aspectos é que:

O aluno adulto não pode ser tratado como criança cuja história de vida apenas começa. Ele quer ver a aplicação imediata do que está aprendendo. Ao mesmo tempo, apresenta-se temeroso, sente-se ameaçado, precisa ser estimulado, criar auto-estima pois a sua ‘ignorância’ lhe traz tensão, angústia, complexo de inferioridade. Muitas vezes tem vergonha de falar de si, de sua moradia, de sua experiência frustrada da infância, principalmente, em relação à escola. É preciso que tudo isso seja verbalizado e analisado [segundo Gadotti (2001, p. 39)].

Mas, para que esse processo tenha resultados, satisfatórios, há que se investir em pesquisas, estudos que abordem jovens e adultos, levando em consideração suas singularidades, seus objetivos. Há que se investir no aperfeiçoamento de educadores, desde a graduação, talvez, oferecendo aos acadêmicos cursos e estágios específicos que os tornem aptos ao ensino de jovens e adultos. É de suma importância a cooperação do Estado no sentido de proporcionar um ensino consistente e não apenas voltado para suprir o mercado de trabalho com trabalhadores aptos aos cargos e encargos.

### **3.4 A EJA NO PARANÁ/MARINGÁ**

A Secretaria da Educação do Estado do Paraná propõe àquelas pessoas que não tiveram acesso ao ensino regular na idade entre 7 e 17 anos a EJA (Educação de Jovens e Adultos), com base na Legislação, Normas e Orientações Federais que devem ser

observadas na oferta e na estrutura dos componentes curriculares da Alfabetização, do Ensino Fundamental e Médio.

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB), preceito maior que rege o sistema educacional em todo o País, garante que:

Art. 2º - A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Além disso, estabelece alguns princípios de suma importância para a educação e o acesso a ela:

Art. 3º - O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;
- IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII - valorização do profissional da educação escolar;
- VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX - garantia de padrão de qualidade;
- X - valorização da experiência extra-escolar;
- XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

Essas orientações possibilitam a jovens e adultos cursar, de acordo com suas possibilidades, o Ensino Fundamental e o Médio, ofertados em escolas da rede pública de ensino, municipais e particulares bem como por iniciativas de empresas, associações e ONGs.

Art. 5º - O acesso ao ensino fundamental é direito público subjetivo. Podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída, e, ainda, o Ministério Público, acionar o Poder Público para exigi-lo.

Há duas possibilidades de estudo elaboradas na tentativa de melhor se adequar ao público que frequenta a Educação de Jovens e Adultos constituído em sua maioria por trabalhadores – rurais e urbanos. Em vista disso, são ofertados o ensino presencial e o semipresencial. O primeiro caracteriza-se por apresentar constante avaliação no processo de frequência que, nesse sistema, é obrigatória.

No Estado do Paraná, em 2000, as Escolas Públicas Estaduais que ofertaram o ensino presencial atenderam a um total de 1.688 turmas com um efetivo de alunos de 67.440, dos quais 35.145 alunos no Ensino Fundamental e 32.295 no Ensino Médio.

O segundo, ensino semipresencial, passou a constituir a Educação de Jovens e Adultos a partir de 2001. É ofertado pelos Centros Estaduais de Educação Básica para Jovens e Adultos, os conhecidos CEEBJAs; escolas públicas que ofertam a Educação Básica – Ensino Fundamental, além é claro, do Ensino Médio.

Nesse sistema, o aluno deverá desenvolver seus estudos cumprindo uma carga horária de 360 horas, pré-fixada, presencialmente na escola. O material, segundo o *site*, é elaborado por professores da Rede Estadual da EJA. Para matricular-se e cursar o ensino semipresencial, de acordo com Deliberação nº 007/2001 – CEE, a partir de 04/10/2001, o aluno deverá ter a idade mínima de 14 anos completos para o Ensino Fundamental e 17 anos, também, completos para cursar o Ensino Médio. Após um ano, a partir dos 15 e 18 anos, é possível a obtenção do certificado de conclusão para o Ensino Fundamental e Médio, respectivamente.

No que se refere aos Exames Supletivos, são organizados, no Paraná, pela Secretaria do Estado da Educação e coordenados pelo Departamento de Jovens e Adultos (DEJA). As escolas estaduais que ofertam o EJA são as executoras dos exames.

Os exames caracterizam-se por certificar aos alunos conhecimentos e competências referentes ao Ensino Fundamental e Médio. Para realizá-los, o aluno não precisa apresentar comprovação de escolaridade anterior ou frequência em cursos regulares. A regulamentação dos Exames Supletivos advém da Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 e pela Deliberação 008/2000 do Conselho Estadual de Educação do Paraná – CEE.

Em todo o Estado do Paraná há um total de 85 escolas Estaduais que oferecem o curso de ensino semipresencial e 285 escolas comprometidas com o ensino presencial.

Maringá, município do Estado do Paraná e local da pesquisa, possui 06 escolas Estaduais – Brasília Itibere; João XXIII; Jorge G. Braga; Parque Itaipu; Rodrigues Alves e Vital Brasil – que ofertam o ensino presencial, tanto Fundamental quanto o Médio.

Já no ensino semipresencial, encontramos no município apenas duas instituições educacionais que o ofertam, a saber: CEEBJA Professor Manuel R. da Silva, à rua Paranaguá, número 430, e o CEEBJA Professora Tomires M. Carvalho, Estrada Velha para Paissandu s/n.

Esse último localiza-se no interior da Penitenciária Estadual de Maringá, dado que não consta nos registros do *site* do MEC, mas há uma Resolução (221/2002) a respeito da distribuição de aulas aos CEEBJAs que cita a existência de Centros de Educação de Jovens e Adultos no interior de Instituições Penitenciárias, vejamos:

Art. 4º - Para as unidades mantidas em parceria com o Departamento Penitenciário (DEPEN) e Instituto de Ação Social do Paraná (IASP), haverá, além do processo classificatório estabelecido no Art. 2º, entrevista específica, uma vez que atendem pessoas cumprindo internações determinadas pela justiça.

§ 1º - O processo de classificação a que se refere o *caput* deste artigo será organizado e conduzido por comissão constituída por representantes da entidade parceira e SEED.

§ 2º - Para a distribuição de aulas dos cursos de EJA nessas unidades, o profissional deverá atender aos seguintes pré-requisitos:

I - Para o processo de análise de currículo:



- a) ser estatutário;
- b) ter habilitação específica na disciplina a que se candidatar;
- c) não ter sofrido penalidade administrativa e/ou judicial;
- d) apresentar o perfil esperado:

II - Para a entrevista apresentar:

- a) visão ampla da problemática do adolescente ou do internado;
- b) facilidade para trabalhar em equipe;
- c) facilidade para lidar com situações de tensão e conflito;
- d) disponibilidade para desenvolvimento de propostas educativas dirigidas as pessoas internas em estabelecimento correccional;
- e) para atuar no IASP, conhecer o Estatuto da Criança e do Adolescente.

Em atividade desde 1996, data de inauguração da unidade, o CEEBJA atende, atualmente, perto de 200 alunos detentos. São oferecidos os cursos de Alfabetização, Ensino Fundamental e Médio.

Como é regra em todo o Estado do Paraná, os CEEBJAs, não importando localidade e público atendido, atuam sempre da mesma forma, com a mesma legislação, normas e orientações Federais. Nesse caso em especial, o público que compõe os bancos de estudo do CEEBJA Professora Tomires M. de Carvalho – detentos –, apresentam características diversas do público “comum” atendido pelo EJA, ou seja, trabalhadores.

#### **4. O LEITOR E A LEITURA DO TEXTO LITERÁRIO NA PENITENCIÁRIA ESTADUAL DE MARINGÁ, PARANÁ.**

Neste capítulo, apresentaremos as análises e os resultados reunidos durante todo o decorrer da pesquisa. Para um melhor entendimento, dividimos este item em cinco partes – O texto literário na Penitenciária Estadual de Maringá; O mediador de leituras: entrevista com o atendente da biblioteca; A censura: atividade necessária na Penitenciária?; A função mediadora da biblioteca e seu acervo na formação de leitores; A presença de Drummond, entre os detentos. Alguns desses tópicos apresentam subdivisões que garantem a organização interna de cada um.

##### **4.1 O TEXTO LITERÁRIO**

Será então que tudo o que foi publicado em livro é literatura? Mesmo aquele romance de alta sacanagem, que todo mundo lê escondido e gosta? E os livros que nenhum professor manda ler, de que crítico nenhum fala, que jornais e revistas solenemente ignoram? A resposta é simples. Tudo isso *é, não é e pode ser que seja* literatura. Depende do ponto de vista, do sentido que a palavra tem para cada um, da situação na qual se discute o que é literatura (LAJOLO, “O que é literatura”, 1984, p. 14-15).

Lendo Lajolo (1984), parece fácil definir o que é literatura; dois ingredientes são suficientes: um ponto de vista e uma situação concreta, literatura e escola, por exemplo.

Reúne-se tudo em um caldeirão e, assim, a poção mágica está completa e pronta para agir, para encantar, seduzir quem dela aproximar-se. Entretanto, sabemos que não é bem assim, nada ocorre como em um passe de mágica, principalmente, quando o assunto é literatura e instituição escolar. Ambas participam do mesmo desejo que se resume em uma palavra – formação. Objetivos semelhantes, caminhos diferenciados.

A literatura procura formar o ser humano por meio da própria vida, enquanto a escola deseja formar o cidadão civilizado, consciente. A primeira, para atingir seu objetivo, utiliza-se da fantasia e da realidade, da vida. A segunda, trabalha com a realidade nua e crua, com regras e, na maioria das vezes, condena o prazer, a fantasia. Regras de bem ler, de bem escrever, falar, ouvir, assemelha-se, dessa forma, às regras impostas à *instituição total* a que se refere Erving Goffman (1974) e que aqui já citamos.

Como observamos, é exatamente esse o sistema adotado pela instituição escolar, ou seja, reunir em um único local um número considerável de pessoas, para racionalizar, sob o comando de um professor que tem o dever de manter a ordem, mas que por sua vez é controlado por terceiros que ditam regras de como conduzir as aulas, por exemplo, as aulas de leitura da literatura. Interpretações dadas e consagradas são enaltecidas e aceitas como corretas, verdades incontestáveis, entendidas como regras; as demais interpretações, normalmente sugeridas pelos alunos e, portanto, não validadas, acabam sendo punidas com desprezo e esquecimento por não serem proferidas por pessoas “autorizadas” – críticos, livros didáticos e seus porta-vozes, os professores.

O professor, na maioria dos casos, atua como um vigia, um agente com a obrigação de manter seus alunos sob controle, tornando-se um mero cumpridor de ordens advindas de seus superiores: Coordenadores, Diretores e manuais como o Livro Didático e as apostilas prontas, com concepções e mais concepções de leitura, literatura e texto. Somam-se a isso a falta de incentivo, o despreparo técnico, a baixa remuneração e os acúmulos de funções, ingredientes que caracterizam a atual situação da educação nacional.

Potencializando a situação e inserindo-nos em uma escola localizada no interior de uma penitenciária, onde a vigilância é constante e atenta, qualquer deslize é um risco, já que ordens devem ser obedecidas sem contestações e regras seguidas rigidamente, o que deixa a situação insustentável.

E mais, coloquemo-nos como professores de um grupo de detentos tendo como tarefa trabalhar literatura, com plena consciência de que ela “corrompe” e ao mesmo tempo “edifica” (CANDIDO, 1972, p. 806). Perguntamos: como você faria isso, em qual concepção de literatura se apoiaria? Ou, deixar-se-ia levar pela maré, acatando conceitos pré-estabelecidos? O que faria?

Difícil dar uma resposta. Então, pensando em obter respostas a tais questionamentos, propusemo-nos ir à Penitenciária Estadual de Maringá, mais especificamente à escola Centro de Estudos Supletivos Professora Tomires Moreira de Carvalho. Para tanto, elaboramos um questionário envolvendo interrogações relativas à leitura e à literatura, dentre outras, com o objetivo de reconhecer a concepção de literatura adotada pela instituição em questão. Portanto, optamos, em um primeiro momento, pela eleição de uma das questões elaboradas: *O que você entende por literatura?*, questão essa que nos permitirá alcançar nossos objetivos e, eventualmente, nos utilizaremos de outras interrogações que compõem o questionário com o propósito de tentar elucidar alguns pontos

que possam nos auxiliar em nosso estudo, contudo, salientamos que essas questões serão trabalhadas mais demoradamente em um segundo momento.

A referida indagação foi dirigida ao corpo docente da área de Língua Portuguesa, Ensino Fundamental e Médio, aos membros da secretaria escolar, mais precisamente, à Diretora e à Pedagoga e, em especial, ao atendente da biblioteca, no momento, um recluso que juntamente com os demais membros da escola desempenha o papel de mediador da leitura e da literatura.

Como forma de melhor identificar os respondentes e desenvolver a análise do material, adotamos as seguintes convenções: P1 – professora 1; P2 – professora 2; Pd – pedagoga; D – diretora do colégio; AB – atendente da biblioteca. Pensando em cada uma das pessoas mencionadas, optamos por construir três questionários diferenciados de acordo com o papel desempenhado por cada um dos membros citados no interior da penitenciária. Questionários assim divididos: Questionário 01 [aos professores do Ensino Fundamental e Médio (anexo 1a)]; Questionário 02 [aos membros do corpo pedagógico – diretora e pedagoga (anexo 1b)] e; Questionário 03 [ao atendente da biblioteca (anexo 1c)].

Como apontamos cada questionário é composto por interrogações voltadas à função desempenhada, como: *há quanto tempo leciona?*; *em suas aulas como você faz a verificação da leitura?* [aos professores]; *há algum tipo de censura em relação aos livros que entram na biblioteca da penitenciária?*; *há algum critério para a escolha do bibliotecário?* [à diretora e à pedagoga] e, *quais seus autores preferidos?* [ao atendente da biblioteca]. Contudo, ao considerarmos o conjunto, as questões se mostram as mesmas, por exemplo: *o que você lê?*, *como seleciona suas leituras?*, *o que entende por leitor?*. Há também questões relativas à formação escolar e profissional, a respeito das quais faremos

somente uma breve contextualização. Desta feita, é importante assinalar que as questões a serem analisadas não seguirão a ordem disposta no questionário em anexo (anexos 1a, b, c).

#### 4.1.1 A LITERATURA E A INSTITUIÇÃO ESCOLAR: UMA SITUAÇÃO ESPECIAL

Como forma de conhecer melhor as pessoas que participaram de nossa pesquisa, faremos, inicialmente, uma breve apresentação. P1 tem 54<sup>27</sup> anos, leciona Língua Portuguesa de 1ª. a 4ª. série (Ensino Fundamental), cursou Pedagogia, concluindo o curso em 1985. Leciona para o Estado há trinta e seis anos e há sete na Penitenciária; mantém a mesma função fora dos portões da instituição, trabalhando no CEEBJA e, em 1997, concluiu a pós-graduação em Didática e Metodologia. P2, 51 anos, leciona Língua Portuguesa de 5ª a 8ª séries (Ensino Fundamental), cursou Letras/Anglo, tendo o concluído em 1976. Leciona para o Estado há vinte e oito anos, sendo, sete dedicados ao trabalho na Penitenciária; mantém a mesma função no CEEBJA. Concluiu o curso de pós-graduação, também em Didática, em 1995. Pd, 45 anos, desempenha a função de pedagoga apenas na instituição penal, local onde trabalha há seis anos e não possui curso de pós-graduação. D, 48 anos, a exemplo de P2, também cursou Letras/Anglo, concluindo o em 1978 e, em 1995, terminou sua pós-graduação em Didática, como P1 e P2. Desempenha a função de diretora somente na Penitenciária há sete anos.

O perfil pedagógico da equipe que atua na penitenciária Estadual de Maringá pode ser considerado “satisfatório”, sobretudo, quando levamos em conta aspectos

---

<sup>27</sup> Os dados numéricos que dizem respeito a idade, tempo de contribuição e período de afastamento dos bancos escolares são referentes ao momento da reunião do material no ano de 2002.

como idade, dedicação integral ou parcial ao trabalho na Penitenciária, nível de escolaridade e tempo de trabalho, em outras palavras, experiência.

No que se refere ao perfil do AB – atendente da biblioteca – podemos entender que se enquadra perfeitamente aos requisitos enumerados pela D em conversa quando da ocasião de nossa primeira visita ao local – ter concluído o ensino médio, gostar de ler e ler muito.

Desta feita, antes de darmos continuidade à nossa análise uma ressalva se faz imprescindível. Como é possível identificar por meio da apresentação realizada anteriormente, caracterizando cada uma das respondentes, todas procuraram aprofundar seus conhecimentos, procuraram um curso de pós-graduação e o realizaram dentro da área da educação, sobretudo, quando nos referimos a P1 e P2, profissionais diretamente envolvidas com a leitura no interior da Penitenciária, principalmente, no caso de P2, já que P1 desenvolve um trabalho direcionado à alfabetização, não menos significativo no contexto local.

Quando pensamos em concepção de literatura, dois são os caminhos possíveis: a) fazer uso da literatura para ensinar gramática, ortografia, enfim, para o ensino pedagógico, conferindo-lhe uma característica pragmática, utilitarista; e, b) fazer uso da literatura para formar, formar como a própria vida, concedendo-lhe assim uma característica humanista.

O primeiro entende a literatura como um objeto útil, como meio para aprender boas maneiras, história, ler e escrever; concebe o texto literário e a literatura como mero pretexto para o alcance de uma meta muito mais “digna”: formar o cidadão, mas não o leitor, pois, nas palavras de Zilberman (1990),

[...] raramente a escola se preocupa com a formação do leitor. Seu objetivo principal consiste principalmente na assimilação, pelo aluno da

tradição literária, patrimônio que ele recebe pronto e cujas qualidades e importância precisa aceitar e repetir (ZILBERMAN, 1990, p. 49).

Além de servir a ideais socioculturais, a literatura também é considerada como pretexto para o estudo da língua; talvez, uma possível explicação esteja na origem da palavra que, segundo Aguiar e Silva (1990), “[...] deriva historicamente [...] do lexema latino **litteratura**, o qual por sua vez, é um decalque do vocábulo grego **gramatike**” [grifos do autor] (AGUIAR E SILVA, 1990, p. 37), ou ainda, porque está inscrita no Aurélio:

Literatura - 1. Arte de compor ou escrever trabalhos artísticos em prosa ou verso. 2. O conjunto de trabalhos literários dum país ou duma época. 3. Os homens de letras [...] 4. A vida literária. 5. A carreira das letras. 6. Conjunto de conhecimentos relativos às obras ou autores literários [...] 7. Qualquer dos usos estéticos da linguagem: literatura oral [...] (AURÉLIO, s/d. p. 845).

Há, como vimos, ideais socioculturais, lingüísticos e estéticos. A literatura, portanto, só é literatura porque possui caráter estético. A exemplo das demais, essa idéia também é perigosa, como assinalam Bordini e Aguiar (1988):

A literatura pode suscitar prazer, porque tem seu fim em si mesma, isto é, funciona como um jogo em torno da linguagem, das idéias e das formas, sem estar subordinada a um objetivo prático imediato. Essa concepção do fato literário remonta à estética idealista do século XVIII, mais precisamente a Immanuel Kant, que define a literatura e a arte em geral como ‘um modo de representação que por si mesmo é final, embora sem fim, no entanto propicia a cultura dos poderes-da-mente para a comunicação social’ (1980:245). Essa teoria chega valorizada ao século XX, que continua prestigiando o fenômeno estético pela sua capacidade de provocar prazer (BORDINI; AGUIAR, 1988, p. 26).

Hipoteticamente falando, talvez, tanto a questão sociocultural, lingüística, quanto a estética venham justificar o uso de textos literários para o ensino de gramática, de história e a afirmação de que a leitura da literatura é uma viagem. Se não justificam pelo menos é o que se verifica na prática de sala de aula como ficou evidenciado nas respostas dadas à questão – *O que você entende por literatura?*



A professora que ministrava as aulas ao Ensino Médio, em 2001, no interior da Penitenciária respondeu à questão citada: “textos elaborados com criatividade, ricos em figuras de linguagem”; já, a professora do Ensino Fundamental utilizou-se de outras palavras para afirmar a mesma coisa, e acrescentou - a literatura inclui *composições de época*, como segue: “literatura, [...] é o conjunto de composições escritas com certa preocupação de escrever bem, com estética, composições da época”.

As falas das professoras deixam transparecer que para o ensino de literatura alcançar o seu ponto mais alto deve, necessariamente, ser útil, educativo como, havíamos identificado anteriormente no item “O ensino de literatura” (p.44).

No que se refere aos membros da secretaria, Diretora e Pedagoga, o fato se repete, provavelmente em razão da formação e da função que exercem. Ambas concordam com a concepção das professoras e deram à nossa indagação a mesma resposta, a saber: “textos elaborados”. Embora singelas, as respostas demonstram que o docente da Penitenciária tem consciência do duplo aspecto que há na literatura, forma e função; mas ao ensinar, se é que se ensina literatura, detém-se exclusivamente em um aspecto, a forma, acreditando que serão capazes de formar escritores ou apenas bons redatores.

A surpresa nem foi tanta quando chegamos à resposta dada pelo atendente da biblioteca, para quem literatura “é a preservação da história humana, dar vida e esplendor à língua de uma nação”. Essa resposta é o espelho do ensinamento de professores, passa de geração a geração a posição pragmática da literatura. As pessoas não admitem ler literatura apenas por ler, ler para “nada” ou simplesmente para fruir. Na sociedade em que vivemos isso é uma perda de tempo, ainda mais quando nos referimos a pessoas que infringiram a lei; então, na nada mais “justo” e conveniente do que lhes dar um ensino produtivo.

Em poucas palavras, poderíamos dizer que a literatura na Penitenciária Estadual de Maringá é concebida como um texto bem elaborado, com recursos estéticos, e que “serve” à preservação da história humana e ao enaltecimento da língua de uma nação.

Todos invariavelmente aceitam a concepção de literatura baseada no utilitarismo. De acordo com Aguiar e Silva (1990), tal concepção foi instituída na segunda metade do século XVIII, período no qual:

[...] o lexema **literatura** adquiriu os significados fundamentais que ainda hoje apresenta: uma arte que utiliza como meio de expressão e comunicação a linguagem verbal, uma específica categoria da criação artística, um conjunto de textos resultantes desta atividade criadora, uma instituição de índole sociocultural (AGUIAR E SILVA, 1990, p. 38-39).

É justamente o que se esboça nas respostas citadas. Logo, os principais mediadores de leitura e literatura na Penitenciária, local onde a atuação de outros mediadores – vendedores, donos de bancas – é restrita, acreditam que a literatura serve unicamente para melhor ler e, principalmente, escrever. É uma questão séria e deve ser pensada com todo o cuidado, principalmente, em uma situação como a dada – aulas de literatura a um grupo de detentos que estão onde estão para cumprir pena, para serem “(re)formados” como cidadãos. Mas como falar em formação de leitor e, sobretudo, em formação do homem, se o melhor da literatura não é aproveitado como deveria ser?

Chegamos à conclusão de que a concepção apresentada, embora comprometedora, pode ser atenuada se atentarmos não apenas para a concepção com a qual se trabalha, mas também para a prática de literatura em sala de aula, pois, nas palavras de Zilberman (1990):

[...] o ensino de literatura oscila entre dois objetivos: ajudar a conhecer a norma lingüística nacional, e que é simultaneamente a expressão mais credenciada; arranjada segundo um eixo cronológico, responde por uma história que coincide com a história do país de quem toma o nome e cuja existência acaba por comprovar (ZILBERMAN, 1990, p. 16).

O problema está em manter-se preso a uma visão unilateral da literatura, ou seja, ao admiti-la como meio para aprendizagem da língua ou como meio sociocultural. Está claro que a literatura “serve” a tudo isso; mas o essencial não é limitar-se a tais objetivos, pois o que compete ao ensino de literatura é a formação do leitor e não a transmissão de um patrimônio histórico constituído e já consagrado.

A questão é mais profunda, não basta possuir uma “boa” concepção de literatura, há que se pensar também na prática, na metodologia com a qual o trabalho de literatura vem sendo realizado e, principalmente, quais os objetivos a serem alcançados. Caso contrário, a literatura na escola tanto “extragrades” – fora da Penitenciária – quanto “intragrades” – dentro da Penitenciária – estará seriamente comprometida.

A segunda concepção, a que denominamos humanista, entende a literatura não como um pretexto para a educação moral e cívica, mas como um meio de formar, não no sentido pedagógico da palavra, mas como a própria vida, educa como ela, com exageros e simplicidades, com momentos de sanidade e insanidade, com torturas e prazeres.

Lajolo (1984) também acredita que, ao ler literatura, estamos expostos à vida como ela é, e, tomando para si as considerações de Vítor Manuel de Aguiar e Silva (1990), admite que a literatura:

[...] não é um jogo, um passa tempo, um produto anacrônico de uma sociedade dessorada, mas uma atividade artística que, sob multiformes modulações, tem exprimido e continua a exprimir, de modo inconfundível, a alegria e a angústia, as certezas e os enigmas do homem (LAJOLO, 1984, p. 07-08).

Antonio Candido (1989) assevera, a literatura:

[...] não é uma experiência inofensiva, mas uma aventura que pode causar problemas psíquicos e morais, como acontece com a própria vida, da qual é imagem e transfiguração. Isto significa que ela tem papel formador da personalidade, mas não segundo as convenções; seria antes segundo a

força indiscriminada e poderosa da própria realidade (CANDIDO, 1989, p. 113).

Eis aí, provavelmente, o motivo que leva a escola a adotar uma posição utilitarista para a literatura e, às vezes, até a abandoná-la, retirando-a do currículo por acreditar que, em vez de educar, ela irá, ao contrário, corromper o indivíduo que dela se aproxime. Ledo engano, pois a leitura ao acionar a fantasia, também aciona um posicionamento intelectual, levando o leitor a refletir e, por mais distante que a obra possa estar do cotidiano, leva-o a repensar a rotina e a viver novas experiências.

Essa é a melhor porção da literatura, e a escola, tanto extra quanto intragrades, insiste em deixá-la do lado de fora das salas de aula, ao negá-la a seus alunos sob pretextos de indisciplina, fuga da realidade, viagem. Todavia, a escola se esquece de que a literatura é capaz de humanizar. Mas não humaniza por quê? Porque a escola e a sociedade sempre requerem uso, uma utilidade para a leitura e para a literatura; dessa forma, ambas servem unicamente para coleta de informações.

Entretanto, não é a isso que se presta a literatura; ela é muito mais, nas palavras de Lajolo (1984) “Literatura não transmite nada. Cria. Dá existência plena ao que, sem ela, ficaria no caos do inominado e, conseqüentemente, do não existente para cada um. E, o que é fundamental ao mesmo tempo que cria, aponta para o provisório da criação” (LAJOLO, 1984, p. 43).

Pensando na escola “intragrades”, observamos que a prerrogativa apontada por Lajolo (1984) fica apenas na teoria, pois a prática em sala de aula não se verifica, o que é prejudicial tanto às escolas extra quanto intragrades, já que o objetivo dessas instituições é reabilitar o indivíduo para reintegrá-lo à sociedade. Vale lembrar que a formação pregada na Penitenciária ocorre somente com a educação do corpo, com horas

estabelecidas para todos os tipos de atividade – café da manhã, banho de sol, hora de dormir – e a educação da mente para obedecer a leis superiores sem questionamento, a literatura não se restringe a esta concepção, pois age dialeticamente com o bem e o mal.

A formação do leitor e, conseqüentemente, do indivíduo só se dá no ato da leitura, defendido por Zilberman (1990) ao afirmar: “[...] o texto poético favorece a formação do indivíduo, cabendo, pois, expô-lo à matéria-prima literária, requisito indispensável a seu aprimoramento intelectual e ético” (ZILBERMAN, 1990, p. 13).

#### 4.1.2 LEITURA E LEITOR

Além da questão já analisada, há outras que formam o segundo momento de nossa análise e nos permitem compreender e conhecer, de certa forma, os agentes da leitura no interior da penitenciária. Conhecer o que pensam e sentem, o que lêem e que práticas adotam na seleção de suas leituras; questões que também nos possibilitam traçar um perfil da leitura em regime fechado, uma vez que os sujeitos aqui apontados são os únicos responsáveis pelo incentivo e acesso à leitura e à literatura da literatura.

A primeira questão a nos chamar a atenção é apresentada nos seguintes termos: *você se considera um(a) leitor(a)?* Dos interrogados, apenas um afirmou ser um não leitor; a esse respeito, Joëlle Bahloul, em *Lecturas precárias: estúdio sociológico sobre los*

‘*poco lectores* (2002)<sup>28</sup>, afirma, valendo-se de alguns pronunciamentos recolhidos em pesquisas com “*poco lectores*” descritos em seu livro, que:

Nos dicen: ‘! Usted dio con la persona equivocada, pues yo no leo!’, pero el entrevistados comprobará durante su exploración interlocutor lee de una a dos obras durante las vocaciones y al azar de sus intereses puntuales: ‘Pero yo no llamo a eso leer’, añadirá el entrevistado. Esta frecuencia y este ritmo de lectura equivalen para él a una no lectura. Otros modelos tienen que ver con el tipo de frecuentación de los libros: las lecturas que consisten en consultar enciclopedias u obras prácticas están muy desvalorizadas: ‘! Yo no llamo a eso ler!’, nos responden. Por último, un enfoque funcionalista de la lectura tendería a subestimar las consultas puntuales y parciales de obras de uso meramente profesional: es el caso de ciertos lectores – técnicos, profesores, abogados u otros profesionistas liberales – que consideran que este uso tan específico de lo impreso no constituye una lectura, ya que ésta se clasifica dentro de las actividades de tiempo libre y ocio (BAHLOUL, p. 26-27, 2002) <sup>29</sup>.

As respostas permitem entender que concepções de leitor e de leitura estão calcadas na idéia de leituras literárias, de livros literários e outras preferências fora desse “gênero” não são entendidas dessa forma. Tal justificativa se evidencia na resposta à questão: *o que você lê?*, à qual apenas um sujeito citou revistas e jornais sem acrescentar obras literárias e obras literárias infantis, recorrência em quatro das respostas; livros didáticos [duas recorrências]; revistas [unanimidade] e jornais [três recorrências], livros religiosos, ciências sociais e políticas foram apontadas como outras leituras, por dois dos questionados.

---

<sup>28</sup> Texto originalmente publicado em francês (1998) sob o título *Lectures précaires: étude sociologique sur les faibles lectures*.

<sup>29</sup> Citamos em espanhol, pois o cesso à edição francesa não foi possível. Tradução livre da autora do trabalho: Nos dizem! ‘Você fala com a pessoa errada, pois eu não leio!’, mas o entrevistado comprovará em sua exploração que o interlocutor lê de uma a duas obras durante a escola ao acaso de seus interesses pontuais: ‘Mas eu não chamo a isso ler’, dirá o entrevistado. Esta frequência e este ritmo de leitura equivalem para ele a uma não leitura. Outros modelos têm a ver com o tipo de busca dos livros: as leituras que consistem em consultar enciclopédias ou obras práticas estão muito desvalorizadas: ‘Eu não chamo isso ler!’, nos respondem. Por último, um enfoque funcionalista da leitura tenderia a subestimar as consultas pontuais e parciais de obras de uso meramente profissional: é o caso de certos leitores – técnicos, professores, advogados ou outros profissionais liberais – que consideram que este uso tão específico do impreso não constitui uma leitura, já que esta se classifica dentro das atividades de tempo livre e ocioso.

Considerando a leitura de revistas, Bahloul (2002) constata que a idéia de leitura está relacionada, prioritariamente, à leitura de livros, logo, o leitor entende-se como não leitor ou como um “pouco leitor”, uma vez que admite apenas como leitura “legítima” a leitura de livros, assim:

Uno de los avatares de tipo de cuestionamiento a nuestro ‘poco lectores’ es que supuestamente éstos deben establecer una estimación de su práctica lectora mediante el recuento de la lectura exclusiva de libros. Excluye por este hecho a los lectores de diarios, revistas de divulgación y especializadas, entre los cuales encontramos a muchos no lectores de libros que, non obstante, son asiduos lectores de la prensa. Al distinguir a lectura de prensa de la lectura de libros se desdeña una dimensión esencial de la lectura, pues se instituye esta segunda práctica como modelo de lectura y sólo se tiene en cuenta a los lectores de libros en la cuantificación del grupo lector. La lectura exclusiva de la prensa puede constituir en ciertos casos una alternativa o un complemento a la lectura de libros, por la forma de conocimiento discontinuo que brinda, pero no exige por ello menos capacidades psicotécnicas y de desciframiento. La cuestión sobre la cuantificación de la práctica lectora, centrada en la noción de ‘libro’, tiende a producir los efectos de aminoramiento y desvalorización por parte de los lectores exclusivos de la prensa, que se presentan casi siempre como no lectores (BAHLOUL, p. 27-28, 2002)<sup>30</sup>.

Portanto, é imprescindível, quando se fala em ensino de leitura, proporcionar ao aluno – criança, jovem e adulto – o contato com o maior número possível de textos das mais variadas tipologias textuais – literatura, informativo, referencial -, pois como sugere Fantinati (1996):

Se pegarmos leitura ligada a livro, talvez o jovem esteja se afastando, mas, se pegarmos leitura como capacidade de compreender o verbal e o não verbal, os múltiplos códigos que estão na sociedade, talvez nunca se tenha lido como hoje. O mundo urbano industrial, a estrutura da sociedade, a expansão do mercado não aumentou os leitores da literatura

---

<sup>30</sup> Tradução livre da autora do trabalho. Um dos tipos de questionamento a nossos ‘pouco leitores’ é que supostamente estes devem estabelecer uma estimativa de sua prática leitora mediante o reencontro da leitura exclusiva de livros. Excluindo deste eixo os leitores de jornais, revistas de divulgação e especializadas, entre os quais encontramos muitos não leitores de livros que, não obstante, são assíduos leitores da imprensa. Ao distinguir a leitura de imprensa da leitura de livros se desenha uma dimensão essencial da leitura, pois se institui esta segunda prática como modelo de leitura e só se tem em conta os leitores de livros na quantificação do grupo leitor. A leitura exclusiva da imprensa pode constituir-se em, certos casos, uma alternativa ou um complemento da leitura de livros, na forma de conhecimento descontínuo que presenteia, mas não exige deles menores capacidades psicotécnicas e de decifrar. A questão sobre a quantificação da prática leitora, centrada na noção de ‘livro’, tende a produzir os efeitos de amaneiramento e desvalorização por parte dos leitores exclusivos da imprensa, que se apresentam quase sempre como não leitores.

erudita, mas aumentou, de uma maneira significativa, o número de leitores de outras modalidades de textos, colocando-os em confronto com a telenovela, fotonovela, história em quadrinhos, cinema (FANTINATI, p. 5, 1996).

Defendem a mesma posição Bordini e Aguiar (1988) quando afirmam:

Numa sociedade desigual, os problemas de leitura se diversificam conforme as características de classe. As soluções possíveis se orientam para o pluralismo cultural, ou seja, a oferta de textos vários, que dêem conta das diferentes representações sociais. Se as classes trabalhadoras também tiverem acesso à alfabetização, serão elas não apenas consumidoras passivas, mas produtora de novos textos, que se acrescentarão aos que circulam na sociedade e atenderão a seus interesses (BORDINI; AGUIAR, 1988, p. 13).

A partir dessa discussão, a análise à questão – *o que você entende por leitor?* – demonstra que as respostas limitam-se a afirmar que leitor é aquele que interpreta a mensagem escrita e procura por meio da leitura informar-se sobre o mundo (anexo 1a). Pensar e entender o leitor, dessa maneira é assumir a posição já tão criticada e analisada de que o leitor não passa de mero receptáculo e que o diálogo em vez de correr em via de mão dupla se dá apenas do texto para o leitor que aceita tudo passivamente. Então, pergunta-se: “mas como constroem essa imagem de leitor – aprendiz ávido para adquirir conhecimentos?”. Lillian Lopes Martin da Silva, em *Entre leitores: alunos, professores* (2001), responde a essa questão:

Configura-se um espaço discursivo de interpretação desse leitor a partir do próprio discurso escolar, em que a leitura como fonte do saber é bandeira assumida por muitos educadores. Esses alunos ilustram em suas histórias o uso da leitura legitimado pela escola e pela sociedade, considerado como adequado e de grande valor positivo: *ler é instruir-se, ser culto, conhecer, aprender* (SILVA, 2001, p. 84).

*Você considera importante a leitura?* Respostas: “acho a leitura muito importante. Através dela nós nos atualizamos”; “Sim. É através dela que ampliamos nossos



conhecimentos”; “Sim. Amplia nossos conhecimentos, desvenda o desconhecido”; “é uma forma de ampliar conhecimentos, formar opinião”; “1º que a informação é a base do saber. 2º que quanto mais informado, mais opção e escolha posso ter, conseqüentemente, mais livre irei me sentir. 3º a informação é a base da autonomia, da independência, do conhecimento e da cultura”. As respostas aqui descritas deixam claro mais uma vez que leitura dentro de portões, tanto da Penitenciária quanto dos portões de um colégio urbano, ou de uma biblioteca pública, entre outros ambientes de leitura, é encarada como meio de se obter informações sem as quais a leitura acaba por perder o seu “valor”, segundo, a ideologia defendida pela instituição escolar e seus colaboradores – editoras, livros didáticos e outras instituições.

No que se refere ao questionamento, *o que você entende por leitura?*, obtivemos respostas como “Entendo por leitura, aumento de conhecimento, lazer”; “é compreender e interpretar o texto”; “leitura é obter ao final a compreensão e interpretação”; “ler é compreender, interpretar”; “ação de saber, entender o que estamos vendo, assistindo, escolhendo”. De acordo com pontos de vista apresentados, a leitura, para o corpo docente, não passa de uma busca interminável pela interpretação, pela compreensão, pelo deciframento da verdade oculta de cada texto; logo, no ambiente escolar e, não só no interior da Penitenciária, há a necessidade de uma compreensão única e verdadeira, isto é, busca-se a interpretação adequada, mas, adequada aos olhos de um sistema de ensino que já apresenta em seus livros didáticos e apostilas a interpretação perfeita e inquestionável, o que nos leva a afirmar que nem todas as leituras realizadas pelos alunos, sejam detentos ou não, são acatadas pelo professor. A leitura em sala aula é encarada como uma leitura obrigatória e, segundo as palavras de Silva, à página 38 deste texto, a leitura deve ser escolha do leitor e é ele quem deve decidir o que ler e quando ler.

Em vista dessas respostas, a questão que segue *o que sente ao ler?* Tem suas respostas limitadas a: “Sinto preocupação em repassar o que li de bom para meus alunos”; “se o texto é agradável, sinto-me bem quando leio com prazer”; “feliz, pela viagem, que até então me era desconhecida. Sempre que leio um bom livro, sinto que meu espírito está mais forte, aprendo algo de útil. Não creio que alguém possa ser feliz e livre, sem ler alguma coisa”.

A esse respeito, Zilberman (2001) tece algumas considerações em seu livro *Fim dos livros, fim do leitor?*, abordando a questão da leitura como prazer e como obrigação (meta escolar). Para isso, recupera exemplos de autores brasileiros, como Olavo Bilac, Gonzaga, Raul Pompéia, Lima Barreto, Érico Veríssimo, Jorge Amado, leitores com trajetórias de leitura marcada pela fuga às regras escolares. Identificamos, ainda, durante a leitura do texto de Zilberman (2001), dois possíveis conceitos: 1) leitura como prazer, fuga do real – prazer que envolve mente e corpo; 2) leitura por obrigação: sufoca a imaginação do leitor e a gratuidade da leitura.

A leitura é muito mais “[...] a leitura, enquanto acontece, favorece o mergulho de um sujeito na identidade do outro, amalgamando-os durante seu decorrer, num único ser” (ZILBERMAN, 2001, p. 50). Quando dizemos que a leitura ensina, na verdade, afirmamos que ler é “[...] aprender não apenas a respeito do que está lendo, mas, e principalmente, sobre si mesmo” (ZILBERMAN, 2001, p. 53), portanto, a leitura é busca de informações não só de caráter prático, útil, mas a de conhecimento interno.

Além de Zilberman (2001), Ana Maria Machado (2001) também dedica atenção a esse tema, em *Texturas: sobre leitura e escritos*, assinalando:

Todo cidadão tem o direito a ter acesso à literatura e de descobrir como partilhar de uma herança humana comum. 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. Uma democracia não é digna desse nome se não conseguir a leitura da literatura (MACHADO, 2001, p. 123).

Retomando as questões propostas pelo questionário, entendemos que objetivam conhecer atitudes e práticas de leituras, sendo suficiente expô-las para compreendermos quem são e como lêem os mediadores de leitura na Penitenciária.

Para a questão *Com que frequência você lê?*, obtivemos as seguintes respostas: duas vezes por semana [uma recorrência]; três vezes por semana [uma recorrência]; quatro vezes por semana [uma recorrência]; cinco vezes por semana [uma recorrência], um dos participantes optou por não respondê-la. Entre as quatro respostas está a resposta do sujeito que alegou não ser leitor, mas que mesmo assim lê quatro vezes por semana. Já indicação de terceiros [três recorrências]; busca na biblioteca [duas recorrências]; utiliza os catálogos das editoras [uma recorrência]; indicação de revistas e jornais [três recorrências]; outros meios – “de acordo com minha preferência” [duas recorrências], foram respostas conferidas à questão *Como seleciona suas leituras?*

Das cinco pessoas selecionadas para responder ao questionário, excluindo-se, no momento, o atendente da biblioteca ao qual não foi dirigida a indagação: *costuma freqüentar a biblioteca? Com que frequência e com qual objetivo?*, apenas D respondeu a ambas, afirmando: *sempre que vou à escola*, mas, digamos que vai à biblioteca da Penitenciária com objetivos meramente profissionais, em outras palavras, para acompanhar o andamento dos trabalhos do atendente da biblioteca e para observar os trabalhos desenvolvidos na escola, pois ambas localizam-se no mesmo local, como assinalamos no item: “A Penitenciária Estadual de Maringá” (p. 23) .

Quanto à questão *Vê televisão? Tem acesso à internet?*, obtivemos as respostas:

P1 – não assiste à TV e não tem acesso à *internet*;

P2 – assiste a programas da rede Globo e, também não tem acesso à *internet*;

Pd – vê, além de programas da Globo, programas do SBT, e tem acesso à *internet*;

D – assiste a programas da Globo, do SBT e da Record; também não tem acesso à *internet*.

Neste ponto, vislumbramos um problema, tanto observado no caso da Penitenciária quanto no de outras instituições escolares, também, gerenciadas pelo governo [escolas municipais, estaduais e até mesmo instituições de educação superior] nas quais nem professores e nem alunos têm acesso ao mínimo de tecnologia, escolas que ainda vivem na idade do mimeógrafo, tendo que exigir no início do ano letivo de seus alunos folhas sulfite, estêncil, álcool para poder realizar trabalhos dentro da sala de aula, portanto, o acesso às tecnologias fica restrito a uns poucos professores. O mesmo podemos dizer das bibliotecas, em sua maioria, estão repletas de enciclopédias ultrapassadas e quando o assunto é literatura a situação se agrava, os livros que compõem os acervos escolares são livros didáticos, nos quais os alunos estudam diariamente e realizam seus trabalhos extraclasse.

Para as perguntas *Você costuma indicar leituras aos seus colegas? Que critérios adota para isso*, tivemos uma abstenção, três afirmaram que o critério adotado são leituras anteriores e um afirmou que, além de leituras feitas anteriormente, também aceita e indica obras mencionadas por outros profissionais.

Portanto, ao término de nossa análise, chegamos à conclusão de que as aulas de literatura e de leitura na Penitenciária Estadual de Maringá, devido à concepção de

literatura, de leitura e em virtude do próprio ambiente, impedem que a leitura do texto literário se realize por completo. Limitam, assim, o seu público a objetivos contrários aos da literatura; as aulas de literatura nada mais são que um meio para confirmar, ou melhor, reafirmar o princípio básico da escola e por extensão da Penitenciária de (re)educar o aluno.

Neste caso em particular, acreditamos que se deva investir em profissionais do ensino que lá atuam, na formação de pessoal qualificado para atender na biblioteca, para que as pessoas ali encarceradas tenham realmente o acesso à leitura da literatura e à oportunidade de melhorarem tanto como cidadãos quanto como seres humanos.

Sob esse aspecto, Eliana Yunes, em *A leitura e o despertar do prazer de ler* (1985), levanta duas outras vertentes da questão:

São diversas as variáveis que se alinham quando se trata da questão do despertar do gosto pela leitura. Não há como fazê-lo sem recursos e estratégias para distribuição do livro, sem professores e bibliotecários que tenham descoberto o prazer de ler. Em outras palavras, do ponto de vista pedagógico há que se ter em mente uma opção política mas sobretudo os prazeres da leitura. Com isto são dois os fios que se puxam: o do acesso ao livro e o do interesse pela leitura. Para que um e outro se cruzem é preciso dispor de uma situação em que se reconheça a leitura como condição indispensável ao desenvolvimento social e da realização individual. Pouco adiantará o esforço de multiplicar a produção de livros [ou investir em recursos humanos] se o homem não estiver convencido das vantagens de ler (YUNES, 1985, p. 11).

#### **4.2 O MEDIADOR DE LEITURAS: ENTREVISTA COM O ATENDENTE DA BIBLIOTECA**

A leitura é um tema bastante explorado no meio acadêmico e também fora deste, e já ficou mais do que provada a sua importância e valor. No entanto, muitas vezes, nos esquecemos de considerar os meios e os sujeitos que a promovem: escola, professores, editoras, televisão entre tantos outros. Foi pensando neste aspecto, em especial, que surgiu a necessidade de realizar um trabalho que demonstrasse a importância do mediador de leituras – o bibliotecário.

É importante assinalar que o bibliotecário de nossa pesquisa é um sujeito especial: encontra-se, no momento, recluso em uma instituição governamental – a Penitenciária Estadual de Maringá, Estado do Paraná.

Objetivamos, nesta parte do trabalho, analisar o papel do mediador, bibliotecário, em relação ao incentivo à leitura no ambiente de reclusão. Para tanto, realizamos uma “entrevista” com o sujeito, centrada em duas linhas, a saber: 1) questões referentes à história de leitura do interno bibliotecário; e 2) questões referentes ao funcionamento/organização da biblioteca.

#### 4.2.1 O BIBLIOTECÁRIO: UM MEDIADOR DE LEITURAS

Para nos apoiar na discussão, tomaremos como base: *El papel de los mediadores*, de Michèle Petit (1999). Iniciamos por responder à questão: o mediador, quem é?

Nas palavras de Petit (1999), o mediador pode ser: “un maestro, un bibliotecario, [...] o a veces un librero, [...], un trabajador social o un animador social voluntario, un militante sindical o político, hasta un amigo o alguien con quien se topa uno” (p. 06)<sup>31</sup>.

Outra questão é proposta: qual o papel que deve exercer?

[...] el iniciador a los libros es aquel o aquella que puede legitimar un deseo de leer no bien afianzado. Aquel o aquella que ayuda a traspasar umbrales, en diferentes momentos del recorrido. Ya sea profesional o voluntario, es también aquel que acompaña al lector en ese momento a menudo tan difícil, la elección del libro. Aquel que brinda una oportunidad de hacer hallazgos, dándole movilidad a los acervos y ofreciendo consejos eventuales, sin deslizarse hacia una mediación de tipo pedagógico.

[...]

El iniciador es, pues, aquel o aquella que está en una posición clave para hacer que el lector no se quede arrinconado entre algunos títulos, para que tenga acceso a universos de libros diversificados, ampliados (PETIT, 1999, p. 14)<sup>32</sup>.

---

<sup>31</sup> Tradução livre da autora do trabalho. Um mestre, um bibliotecário, [...] ou às vezes um livreiro, [...], um trabalhador social ou um animador social voluntário, um militante sindical ou político, até um amigo ou alguém com quem se encontra uma única vez.

<sup>32</sup> Tradução livre da autora do trabalho. [...] o deflagrador do ato de ler livros é aquele ou aquela que pode legitimar um desejo de ler não bem afirmado. Aquele ou aquela que ajuda a transpassar portões, em diferentes momentos. Seja um profissional ou um voluntário, é também aquele que acompanha o leitor nesse momento tão difícil, a eleição do livro. Aquele que brinda uma oportunidade de fazer sugestões, dando-lhe mobilidade aos acervos e oferecendo conselhos eventuais, sem desviar-se de uma mediação de tipo pedagógico. O deflagrador é, pois, aquele ou aquela que está em uma posição chave para fazer com que o leitor não se perca entre alguns títulos, para que tenha acesso a livros diversificados, ampliados.

Em outras palavras, o mediador é aquele que inicia, incentiva, indica, sugere e, principalmente, deve ser alguém que goste de ler, uma vez que para “[...]transmitir el amor a la lectura, y en particular a la lectura literaria, hay que haberlo experimentado” (PETIT, 1999, p. 10).

O mediador - de acordo com a pesquisa de Petit (1999) - é alguém crucial na história de vida dos leitores. Para comprovar, a autora cita uma série de exemplos com testemunhos de jovens leitores que tiveram despertado o gosto pela leitura com a ajuda de um bibliotecário, um arquivista, um professor, entre outros.

Refletindo sobre a atuação do sujeito de nossa pesquisa – o atendente da biblioteca – percebemos que sua contribuição como mediador, em um ambiente restrito como a Penitenciária, é igual ou superior à atuação de outros mediadores presentes no local – os professores.

O detento bibliotecário tem acesso livre aos demais companheiros, temporariamente reclusos, que não estudam, seja porque já concluíram os estudos anteriormente, como é o caso do atendente, ou porque simplesmente não querem. Mas, mesmo nestas condições, eles também procuram ler. Logo, para estes casos, o bibliotecário é o único mediador, já que estes detentos estão privados da convivência com os funcionários da escola.

De acordo com o material recolhido na entrevista, é possível afirmar que o bibliotecário interno é um leitor assíduo e eclético, lê desde contos e obras de Machado de Assis a autores de cunho filosófico, como: Platão, Maquiavel, Nietzsche..., além de interessar-se por assuntos de política.

É um indivíduo que gosta de ler. É também alguém preocupado com a leitura de seus companheiros como ficou registrado em nossa entrevista:



<sup>33</sup>AB: Agora, o indivíduo entra na biblioteca, olha para cima olha para baixo, pega um pega outro, e aí eu sei que ele está na alfabetização aí ele vai e pega um livro de Schopenhauer, Nietzsche. ... Eu estou sendo nocivo para ele... então a gente se sente naquela vontade de falar para ele assim – ó companheiro, porque você não lê um infanto-juvenil, que vai favorecer você até estruturar um texto amanhã.

Esse comportamento é denominado por Petit (1999) de hospitalidade do bibliotecário, e de suma importância para o cargo, pois pode ajudar e chamar a atenção daqueles indivíduos que se sentem pouco autorizados a ler ou a partilhar do ambiente.

Uma dessas situações acontece quando provêm de uma condição de pobreza, de pouco ou nenhum contato com a leitura e, neste caso, a atuação do mediador poderá, por um lado, aproximá-lo, animá-lo a frequentar a biblioteca ou, por outro lado, expulsá-lo de vez do meio.

Petit (1999) ilustra esse fato com o seguinte exemplo:

El camino de Daoud, ya lo dije, estuvo marcado por sus encuentros con os bibliotecarios, hasta el día de hoy en que, como dice él: ‘en cuanto [los bibliotecarios] ven que estás interesado en el libro, que haces algo interesante, comienzan a interesarse en ti. Quiero decir, es recíproco’. Cito ahora a otro muchacho, Abdallah: ‘Ella conocía mis gustos. Al principio me atraía algo, pero ella sentía que no era mi gusto principal, y yo no lo sabía. Y me aconsejó otros libros. Yo pensé: ‘No tiene nada que ver con lo que quería’, pero de todos modos me gustaba. Y cada vez ella me daba algo diferente, y eso me gustaba siempre...’ (p. 10)<sup>34</sup>.

De acordo com o exemplo da autora, o mediador exerce fundamental papel na história de leitura de qualquer um, sobretudo, quando auxilia alguém a caminhar

<sup>33</sup> As letras “AB” – atendente da biblioteca –; “P” – pesquisadora.

<sup>34</sup> Tradução livre feita pela autora do trabalho. O caminho de Daoud, já lho disse, esteve marcado por seus encontros com os bibliotecários, até o dia de hoje em que, como disse ele: ‘enquanto [os bibliotecários] vêm que está interessado no livro, que faz algo interessante, começam a interessar-se por ti. Quero dizer, é recíproco’. Cito agora outro garoto, Abdallah: ‘Ela conhecia meus gostos. Ao princípio me atraía algo, mas ela sentia que não era meu gosto principal, e eu não sabia. E me aconselhou outros livros. Eu pensei: ‘Não tem nada que ver com o que eu queria’, mas de todo modo me agradava. E a cada vez ela me dava algo diferente, e isso me agradava sempre...’

tranqüilamente na trilha da leitura. E, uma vez iniciados nesta trilha, a constante e variada leitura encarregar-se-á do restante. A autora acrescenta:

Hemos visto que la lectura es una experiencia singular. Y que, como cualquier experiencia, implica riesgos para el lector y para quienes lo rodean. El lector se va al desierto, se pone frente a sí mismo; las palabras pueden sacarlo de su casa, despojarlo de sus certidumbres, de sus pertenencias. Pierde algunas plumas, pero eran plumas que alguien le había pegado, que no necesariamente le quedaban. Y a veces le entran ganas de soltar amarrad, de trasladar-se a otro lugar.

[...]

[...] los libros lo alejan del mundo un momento, pero después el lector regresa a un mundo transformado y ampliado. Y pueden sugerirle la idea de tomar parte más activa en su devenir (PETIT, 1999, p. 05)<sup>35</sup>.

Ao refletir sobre as palavras de Petit (1999), recordamo-nos de uma passagem de Goffman (1974), na qual o psicólogo social apresenta a leitura como “atividade de distração”, ou seja, é o período no qual o interno se vê longe do lugar onde está, fazendo-o esquecer-se, momentaneamente, de sua situação real.

Entretanto, no caso da leitura, essa atividade pode, aparentemente, ser realmente uma “atividade de distração”, mas sabemos que ler não é só isso, como apontou Petit (1999) anteriormente. A leitura nos põe fora do mundo em que vivemos não para nos alienar dele, ao contrário, a leitura nos põe fora do mundo, justamente, para depois nos devolver a ele totalmente modificados.

É dessa concepção de leitura que partilha o atendente da biblioteca de nossa pesquisa. De acordo com suas palavras:

AB: [A leitura] muda muito, você viaja por um caminho, você quer que o escritor te conduza e naquela viagem você vê vários mundos, várias

<sup>35</sup> Temos visto que a leitura é uma experiência singular. E que, como qualquer experiência, implica riscos para o leitor e para quem o rodeia. O leitor se vai ao deserto, se põe frente a si mesmo; as palavras podem tirá-lo de sua casa, despojá-lo de suas certezas, de seus pertences. Perde algumas plumas, mas eram plumas que alguém lhe havia colado, que não necessariamente lhe pertenciam. E às vezes lhe entram o desejo de soltar amarras, de transportar-se a outro lugar. [...] os livros o retiram do mundo por alguns momentos, mas depois o leitor regressa a um mundo transformado e ampliado. E pode sugerir-lhe a idéia de tomar parte mais ativa em seu regresso.

opiniões e nem uma delas te força a acreditar, você é que tem que escolher. É uma coisa fantástica... ela te permite... ter um senso crítico, ter uma opinião formada...

Outro aspecto de nossa entrevista que nos chamou a atenção é que, mesmo sendo o atendente uma pessoa popular e dotada de um certo “poder”, há detentos que não aceitam suas sugestões, talvez, por perceberem que o bibliotecário exerce algum tipo de poder o que, talvez, seja inadmissível. Outra explicação provável está no fato de o bibliotecário encontrar-se na mesma situação de preso; dessa forma, a atitude de alguns detentos em não acatar suas sugestões e, ainda, reclamar aos superiores pode caracterizar uma tentativa de embate, de não se submeterem às vontades de outra pessoa ou da instituição.

P: Você procura incentivar a leitura deles, ou não?

AB: Eu procuro. Há um tempo atrás eu tive um problema com isso. Tem um interno que procurou um profissional ... e o técnico perguntou para ele: “\_ Você estuda? \_ Eu não, eu não estudo. \_ E você lê? \_ Ah! Até que eu leio, mas agora eu parei de ir à biblioteca porque aquele cara que trabalha na biblioteca lá, ele só quer que eu leia aquilo que ele indica.” E aí foi um choque para o profissional, o profissional não tem que acreditar nem em mim nem nele, ele tem que vê qual que é a razão, então, vamos juntar os fatos.

Um dos grandes equívocos dos bibliotecários é querer impor leituras; mas, aparentemente no relato do atendente interno não é essa sua atitude, como ilustrado no exemplo abaixo:

AB: Passado [um tempo] o profissional me chamou e perguntou para mim, eu falei: “\_ Olha, eu fico até surpreso com isso, porque eu sou uma pessoa que eu procuro, primeiro, na biblioteca eu me vejo na obrigação e no dever de quando vou indicar um livro para uma pessoa, primeiro, vê se ela está em condições de ler. Porque quando a senhora entra numa biblioteca e a senhora tem conhecimento a senhora já sabe que livro a senhora quer ler “\_ Aonde é que está a seção de livros de literatura brasileira? Ah! Está ali. Você tem livro tal e tal.” ... o bibliotecário não vai dar opinião porque a senhora já tem opinião formada. Agora, o indivíduo entra na biblioteca, olha para cima olha para baixo, pega um pega outro, e aí eu sei que ele está na alfabetização aí ele vai e pega um livro de

Schopenhauer, Nietzsche. A senhora acha? Eu estou sendo nocivo para ele ... então a gente se sente naquela vontade de falar para ele assim – ó companheiro, porque você não lê um infante-juvenil, que vai favorecer você até estruturar um texto amanhã... Lê uma leitura mais leve você vai ler e vai entender, ... então, às vezes ele recebe o impacto [...].

O que este detento está questionando é a liberdade de escolha – “libertad, de elección” – que, segundo ele, o bibliotecário não lhe dá. Nesse ponto, é necessário fazer uma ressalva, com as palavras de Petit (1999):

Esto está muy bien: evidentemente no se trata de cuestionar este aspecto, esta libertad del usuario. Pero, en ciertos momentos, es vital ayudar a ciertos usuarios, a ciertos lectores, un vez más, a superar algo. En efecto, cualquier umbral nuevo puede reactivar una relación ambivalente con la novedad. Y estos umbrales son numerosos: para de la sección, a otros registros de lectura, [...], a otros tipos de lectura (p. 05)<sup>36</sup>.

O bibliotecário continua a narrativa:

AB: ... eu tive que explicar para o profissional. Aí o profissional, na época, me falou assim: “\_G. eu vou te dar uma dica, quando acontecer essas coisas... e você quiser ajudar ele a que amanhã seja um bom leitor você desce e conversa com a professora dele”; aí, eu comecei a fazer isso e, melhorou muito.

Quando um detento não aceita a sugestão de leitura feita pelo atendente, este recorre a uma artimanha que Goffman (1974) chamaria de “truques do ofício”, não somente do ofício de bibliotecário, mas também o de interno. O que ele faz? Recorre ao professor do detento em questão para informar-lhe sobre o que está acontecendo e, por meio deste indicar a leitura mais adequada, segundo o bibliotecário, ao detento. Na verdade,

---

<sup>36</sup>Tradução livre da autora do trabalho. Isto está muito bem: evidentemente não se trata de questionar este aspecto, esta liberdade do usuário. Mas, em certos momentos, é vital ajudar a certos usuários, a certos leitores, uma vez mais, a superar algo. Com efeito, qualquer porta nova pode reativar uma relação ambivalente com a novidade. E estas portas são numerosas: para a separação, a outros registros de leitura, [...], a outros tipos de leitura.

ele acaba de uma forma ou de outra “interferindo” na escolha das leituras dos companheiros de cárcere, intromissão valiosa e, às vezes, necessária.

Ele prossegue:

AB: Então, em alguns casos eu converso com a professora – tem um interno estudando com a senhora, aí ele está sempre pegando livro de... de Nietzsche, de filosofia. Ele pega o livro cedo e traz à tarde. Eu não acho interessante assim, o bom é que ele entenda... fale das impressões dele,... Aí o professor vai e conversa com ele: “\_\_ Olha vai lá na biblioteca e pega tal livro com o G..” E eles vão lá e fazem isso, a senhora vê que o trabalho em conjunto... pode ajudar.

O sujeito entrevistado diz, com essas palavras, que para a manutenção da leitura é necessário um trabalho conjunto entre professores, bibliotecários e sociedade, todavia, essa interação nem sempre acontece. No caso do primeiro – o professor – às vezes não tem tempo para ir à biblioteca e, o segundo, porque não valoriza a própria profissão. Em parte, a culpa da pouca valorização recai na própria instituição escolar que, na grande maioria dos casos, coloca uma pessoa totalmente desqualificada para trabalhar na função, como por exemplo, um faxineiro, um professor de exatas em fase de aposentadoria ou um professor re-adaptado à função. Dessa maneira, fica evidente que sua função não será a de incentivar leituras, mas antes de desmotivá-las.

O cargo de atendente de biblioteca, no interior da Penitenciária, não é conferido a qualquer pessoa; para exercê-lo o detento deve atender a alguns requisitos básicos: ter concluído os estudos, gostar de ler, ser alguém de confiança da unidade, entre outros requisitos. “AB: A segurança aqui da PEM mesma não vê o G. como aquele cara subversivo, aquele cara que conduz o raciocínio que pode aglomerar porque eu já demonstrei...”.

De acordo com Petit (1999), a interação é imprescindível para a aquisição da leitura, pois:

Por más comprometidos, por más imaginativos que sean los bibliotecarios o los maestros, no son omnipotentes y sus tentativas pueden estrellarse contra la realidad en ciertos contextos. Solos, la mayor parte del tiempo, no pueden hacer gran cosa: de hecho, si su acción encuentra lugar y eficacia, es siempre dentro de una configuración. Pero no se trata únicamente del trabajo de coordinación que asocia la biblioteca con la escuela, con los servicios sociales, los servicios jurídicos, trabajo de coordinación que por lo general sólo se emprende de manera tibia. Es toa la cuestión de un proyecto de ciudad y de sociedad lo que se plantea desde el principio. Si queremos que los bibliotecarios, o los maestros, o los trabajadores sociales no se reduzcan a animar guetos y a enfrentar-se cada vez más a las situaciones de violencia que también forman parte de su destino (p. 18)<sup>37</sup>.

Se há, como assinalamos, detentos que se recusam a receber qualquer sugestão do bibliotecário; há, em contrapartida, internos que acatam e, ainda, recorrem ao atendente sempre que podem até mesmo para sugerir, criticar e cobrar por novas obras.

Outro ponto importante a assinalar é o que podemos chamar de “subgoverno”, ou seja, um governo paralelo, um governo abaixo do governo geral da instituição. De certa forma, o atendente governa, além dos objetos que compõe a biblioteca, a leitura de quase toda a Penitenciária. Governa, controla e vigia a leitura tanto de detentos quanto de funcionários da instituição, que a exemplo dos primeiros, possuem carteirinha, permitindo-lhes a retirada de qualquer material de leitura, exceto revistas, com prazo de sete dias e ao término desses é possível a renovação:

AB: Os funcionários, geralmente, requisitam obras didáticas. Tem alguns prestando concurso – vestibular... Então, geralmente a leitura deles está concentrada nesse gênero [didático] exceto alguns deles que... pega um romance, pega uma biografia... para ler à noite, trabalhando para passar o tempo...

---

<sup>37</sup> Tradução livre da autora do trabalho. Por mais comprometidos, por mais criativos que sejam os bibliotecários ou os mestres não são onipotentes e suas tentativas podem brilhar contra a realidade em certos contextos. A sós, a maior parte do tempo, não podem fazer grande coisa: de fato, se sua ação encontra lugar e eficácia, é sempre dentro de uma configuração. Mas não se trata unicamente do trabalho de coordenação que associa a biblioteca com a escola, com os serviços sociais, os serviços jurídicos, trabalho de coordenação que no geral só se emprende de maneira rasa. É a questão de um projeto de cuidado e de sociedade o que se planta desde o princípio. Se quisermos que os bibliotecários, os mestres, ou os trabalhadores sociais não se reduzam a animadores de guetos e a enfrentar cada vez mais as situações de violência que também formam parte de seu destino.

A maior dificuldade encontrada pelo atendente é adquirir novas obras. O “abastecimento” da biblioteca depende, na maioria dos casos, de doações limitadas a obras literárias, de cunho didático e religioso.

Então perguntamos: *De quanto em quanto tempo vocês recebem livros?*

AB: Olha a última doação que a gente recebeu foi da... Edições Paulinas... uma senhora... que eu tive o prazer de conhecer... eu escrevi, depois de seis meses ela me respondeu a carta e mandou... uns 50 a 60 livros para nós,... linha evangélica... religiosa.

No trecho citado, evidencia-se um outro meio que o atendente utiliza para a aquisição de novos livros e também de informações – correspondência. Mas, segundo ele, na era da internet poucas são as pessoas que escrevem, assim:

AB: “você manda dez cartas e tem a resposta de uma”, mesmo obtendo a resposta, às vezes negativa, há entre enviar e receber o retorno um grande espaço de tempo, em média, de quatro a seis meses ou mais.

AB: A Academia de Letras nunca nos mandou uma carta... eles se acham muito poderosos para responder uma carta de um preso..., a Unirio me mandou, o departamento de documentação da Biblioteca Nacional me mandou, a Estácio de Sá.

É evidente, na leitura do trecho acima, que para receber algumas informações de determinados órgãos, o indivíduo que a solicita deve ser, necessariamente, alguém dotado de autoridade, pois caso contrário é simplesmente ignorado. O sujeito de nossa pesquisa possui uma determinada autoridade, entretanto, ela não é aceita fora dos portões da Penitenciária.

Ainda a respeito das correspondências é preciso dizer que há censura. Este controle é um meio de inibir a ação dos detentos e invadir-lhes a intimidade na tentativa de romper com a identidade do sujeito, pois tudo em sua vida, desde o ingresso nesta instituição “total”, será vigiado, controlado.

Goffman (1974) cita um exemplo interessante envolvendo as correspondências:

Nas prisões, onde as cartas são freqüentemente limitadas quanto à freqüência, ao conteúdo e ao destinatário, é possível empregar códigos. [...] ‘Quase todas as cartas só eram censuradas quando especificamente infringiam um dos dez itens especificados no cartão de rejeição. Por exemplo, uma das minhas cartas foi rejeitada porque, nela, eu pedia a minha mãe que copiasse minhas cartas e mandasse essas cópias para meus amigos. O censor disse que isso desobedecia à regra sobre tentativa para comunicar-se com destinatários não-autorizados, através dos que o eram. No entanto quando reescrevi a carta, disse à minha mãe que, ao escrever outra carta e ver que fora rejeitada, descobri que ela não devia copiar minhas cartas para envia-las a outros, e que eu não queria desobedecer às regras etc. Isso foi aceito piamente pelo censor! Além disso, minha mãe freqüentemente citava cartas que eram dirigidas a mim, e enviadas a ela; embora escrevesse tudo isso claramente, as cartas eram aceitas pela censura. Eu respondia falando no correspondente não-autorizado, em vez de dizer ‘Escreva ao...’ Por coisas desse tipo, na prisão [...] a gente não levava muito a sério a censura de cartas’ (GOFFMAN, 1974, p. 212).

Mesmo sofrendo censuras e sendo pouco correspondido, o atendente possui um vasto círculo de “amigos” fora da unidade que o auxilia na aquisição de acervo, bem como de informações para a realização de um trabalho de cunho monográfico que está desenvolvendo.

Ao final desse texto, evidenciou-se novamente a importância da leitura e ficou ainda mais evidente que sem a atuação de um mediador a leitura pode nem existir em determinados lugares. E sem o ato do contato com a leitura e de sua presença nos mais diversos ambientes não é e, talvez, nunca venha a ser possível falar em democratização da leitura ou qualquer outra coisa do gênero. Assim, segundo Petit (1999):

Para democratizar la lectura no hay recetas mágicas. Sólo una atención personal a los niños, a los adolescentes, a las mujeres, a los hombres. Una determinación. Una exigencia. Imaginación. Un trabajo a largo plazo, paciente, a menudo ingrato, en la medida en que es poco medible, poco ‘visible’ en los medios, y donde casi siempre los profesionales no tienen



retroalimentación' de lo que hacen, a menos que una investigadora pase allí y estudie precisamente ese impacto (PETIT, 1999, p. 17)<sup>38</sup>.

E para que haja verdadeiramente uma democratização da leitura há que, sobretudo, investir nos mediadores de leitura, os quais se empenham em realizar um trabalho de promoção da leitura. Quando nos referimos aos bibliotecários, queremos aí incluir todos os bibliotecários formados ou não, bibliotecários que atuam nas bibliotecas públicas, municipais, escolares (públicas e particulares), de bairro e até mesmo aqueles bibliotecários que se encontram em estado especial como o bibliotecário da Penitenciária Estadual de Maringá. Pois só investindo nessas pessoas é que será possível falar em democratização da leitura, uma vez que através delas será possível alcançar um número maior de leitores e, com o tempo, formar novos leitores.

#### **4.3 A CENSURA: ATIVIDADE NECESSÁRIA NA PENITENCIÁRIA?**

A censura é considerada como uma prática antiga, há inúmeros documentos – listas de livros proibidos, pedidos para proibições – que comprovam sua existência já no século XVII. Mais próximo e, portanto, mais presente em nossa memória, principalmente, para os que possuíam uma vida profissional ativa, o período militar no Brasil, cujo auge se deu entre as décadas de 30 e 40.

---

<sup>38</sup> Tradução livre da autora do trabalho. Para democratizar a leitura não há receitas mágicas. Somente uma atenção especial aos meninos, aos adolescentes, às mulheres, aos homens. Uma determinação. Uma exigência. Imaginação. Um trabalho a longo prazo, paciente, mas ingrato, à medida em que pouco mensurável, pouco 'visível' nos meios, e onde quase sempre os profissionais não tem 'retorno' do que fazem, ao menos que uma investigadora passe ali e estude precisamente este impacto.

O estado em questão ainda existe de forma velada e menos dura, mas existe e, às vezes, se faz necessário, como é o caso da censura realizada na Penitenciária Estadual de Maringá. Há aí, a exemplo do regime militar, a censura de pensamentos, atos e palavras alcançada não mais pelo temor, mas pela disciplina rígida do local que tem por objetivo manter a ordem. Sob essa justificativa é que a censura existe e é necessária, visto que inibe determinadas atitudes como brigas, discussões e, sobretudo, a violência de forma generalizada.

Na tentativa de identificar como se dá a censura e “avaliar” o censor – conceitos e práticas de leitura, elaboramos um questionário com vinte e sete questões, englobando aspectos pessoais e funcionais direcionado à pessoa que desempenha o papel de censor na unidade (anexo 1d).

As questões pessoais procuram saber nome, sexo, idade, endereço, grau de instrução, tempo de trabalho na unidade. Essas questões permitem traçar o perfil desse profissional – agente penitenciário. Nome e endereço serão omitidos para preservar a identidade da pessoa em questão. Idade 34 anos, sexo feminino, residente em Maringá e recentemente concluiu o curso de graduação em Letras pela Universidade Estadual de Maringá. Instituição, à semelhança de muitas outras em nosso País, que, com uma história de ensino pautada na Língua Portuguesa, contempla pouco o conteúdo referente à Literatura e seu ensino, o que consideramos uma falha grave nos Cursos de Graduação, pois o professor que está acabando de se formar terá apenas como ponto de referência a Língua Portuguesa. Em vista disso, compreendemos que a censora não possui grande intimidade com a literatura; é o que se percebe nas questões quatorze e quinze.

Para a décima quarta questão, *quais são suas leituras preferidas?*, a resposta obtida foi: “revistas” e “livros na área de linguagem e Análise do Discurso”. *Suas*

*últimas leituras*, a décima quinta questão demonstra que a leitura da literatura responde, unicamente, a fins acadêmicos – *São Bernardo* de Graciliano Ramos; *Amor de Perdição* de Camilo Castelo Branco e *A Ilíada* de Homero. No que se refere às revistas, décima sétima questão, são de sua preferência “Família (assino), Exame (leio nas oficinas), Veja (leio no trabalho), Cláudia (leio no salão de beleza), jornal – sem opinião, pois tenho pouco acesso”.

A questão vem confirmar que a maioria das leituras de literatura realizadas pela censora constitui leituras obrigatórias para o curso. Indagando-lhe a respeito de quais das leituras realizadas estão mais vivas em sua memória e por quê, a resposta não surpreende: *Inteligência Emocional* e o *Estrangeiro*, de Alberto Camus, porque foram as leituras livres e descompromissadas, ou seja, sem a imposição da universidade e, também, porque trata das questões psicológicas do ser humano, uma questão atrativa para mim”.

Na questão seguinte, décima oitava, *como você escolhe suas leituras?*, respondeu: “Indicação de terceiros; busca na biblioteca; utiliza catálogos das editoras; indicação de revistas ou jornais e conforme a minha necessidade de pesquisa – *internet*”. Depreende-se que as leituras da censora são realizadas com o único objetivo de informar-se, busca de *conhecimento* de mundo é o que também leva a entender a décima nona interrogação, *você considera importante a leitura? Por quê*: “Sim. Porque é através da leitura que ampliamos nossos conhecimentos e nos relacionamos melhor com o mundo”.

As respostas permitem tecer uma comparação com a idéia de leitura apresentadas no item “O texto literário” (p. 80), ou seja, a censora participa da mesma concepção de leitura assumida por P1, P2, D e Pd, comprovando que a busca de informação na leitura é o que há de mais significativo e relevante, desde que a leitura se realize de acordo com os interesses pessoais; logo, a leitura é a procura por respostas, por mais informações.

Então, na questão vigésima primeira, indagamos: *o que você entende por leitura?* A resposta obtida foi: “Leitura significa ir além do que está escrito, ou seja, procurar relacionar o que lê com outros textos (conhecimento prévio) e a partir daí posicionar criticamente diante do texto e do mundo”. Leitura é, em primeiro lugar, decodificação; em segundo lugar, compreensão que permite ativarmos a intertextualidade a fim de estabelecermos comparações, aprovando ou negando o que nos fala o texto e a partir de então nos posicionarmos criticamente perante o texto e, por consequência, perante o mundo. Neste ponto, identificamos uma pequena diferença entre o que a censora entende como leitura e o que o corpo docente pensa a respeito, como se lê no item “O texto literário” (p. 80). No primeiro caso, a leitura assume uma característica mais adequada; já, no segundo caso, a leitura recebe a função de desvendar, de atribuir um único e certo sentido ao texto, não permitindo a participação do leitor o que, do ponto de vista da censora, seria fundamental, pois somente, dessa forma, o trabalho de intertextualidade – diálogo entre texto e leitor – seria completo, uma vez que ao construir a “teia” que é leitura, o leitor estará apto a aceitar ou não o que lê e a partir desse momento tomar posição perante o mundo.

Se leitura é posicionamento crítico, *o que você entende por leitor?* (Vigésima segunda questão). “Leitor é aquele que transpõe as barreiras da simples decodificação de signos e saiba descobrir criticamente a multiplicidade de sentidos existentes num texto e/ou obra literária”. Para a censora, o leitor não pode ser um mero decodificador de signos lingüísticos, pois estaria fadado à leitura única, à busca por um sentido único, mas ao afirmar que todos os textos apresentam “multiplicidade de sentidos”, comete um equívoco; pois o texto informativo, nas palavras de Bordini e Aguiar (1988), “[...] contém indicadores muito mais rígidos e presos ao contexto de comunicação [em relação ao texto literário], não deixando margem à livre movimentação do leitor” (BORDINI; AGUIAR, 1988, p. 15). Em seguida, ela se redime ao acrescentar ao final de

sua resposta “obra literária”, entretanto, também o texto literário ou ficcional não permite ilimitados sentidos, uma vez que a busca pelos sentidos tem que se ater à forma, à estrutura, logo, os textos e obras literárias possuem um número limitado de sentidos, contudo, superior ao do texto informativo. Pensando nesse aspecto é que as autoras salientam:

A educação do leitor de literatura não pode ser, em vista da polissemia que é própria do discurso literário, impositiva e meramente formal. Como os sentidos literários são múltiplos, o ensino não pode destacar um conjunto deles como meta a ser alcançada pelos alunos. Por outro lado, informar a esses de técnicas ou períodos literários não resultará em alargamento dos limites culturais que orientam as práticas significativas deles, senão num estágio bem mais adiantado de sua formação. Antes de formalizar o estudo dos textos por essas vias, é preciso vivenciar muitas obras para que estas venham a preencher os esquemas conceituais (BORDINI; AGUIAR, 1988, p. 17).

Apesar das ressalvas há que se assinalar que a censora, diferentemente do corpo docente, entende o leitor como alguém participativo e crítico, que não aceita tudo passivamente, ao contrário do ponto de vista de P1, P2, D e Pd como verificamos no item “O texto literário” (p. 80).

Apesar de entender a leitura como busca de conhecimento, a censora, ao responder à vigésima quarta questão *o que sente ao ler?*, afirma que:

sinto que meus horizontes estão ampliando e que a minha relação comigo mesmo e com os outros tende a melhorar, pois, ao ler, descubro coisas inimagináveis que corroboram para a melhora da minha relação interpessoal.

Mais um ponto que diferencia censora e corpo docente; este tem a preocupação de transmitir o que leu de bom aos seus alunos, como especificado no item mencionado anteriormente, já aquela tem como única preocupação, no momento da leitura, de ampliar horizontes e se perceber como ser humano; segundo ela, através da leitura, podemos tornar nossas relações com outras pessoas mais agradáveis, uma vez que, ao ler,

tomamos contato com o mundo real e, ao nos identificarmos com as personagens, podemos, vivenciar momentos que em nossa vida real não nos seriam possíveis.

Ao perguntarmos, na questão anterior, vigésima terceira, *o que você entende por literatura?*, sua resposta – “não tenho conhecimento suficiente para responder tal questão, mas acho que tudo aquilo que se refere a trabalhos literários, história da humanidade, a estética, os documentos de época podem ser considerados literatura.” – valoriza aspectos práticos no ensino da literatura, história, análise literária, documentos, mesmo após quatro anos de permanência nos bancos acadêmicos; identificamos, neste ponto, uma semelhança, principalmente, em relação à concepção de literatura adotada pelo atendente da biblioteca (item “O texto literário”(p. 80)). Onde está o erro? O que se entende por literatura na graduação? São questões que nos levam a pensar sobre o ensino de literatura na universidade e, por extensão, no ensino Fundamental e Médio.

Nas questões seguintes, vigésima quinta e vigésima sexta – *costuma freqüentar a biblioteca da Penitenciária? Outras? e com que freqüência e com qual objetivo?* – a censora respondeu que não freqüenta a biblioteca da unidade, mas que é usuária da biblioteca da Universidade Estadual de Maringá com o objetivo de “estudar e buscar ampliar meus conhecimentos em Língua Portuguesa”.

O acervo, sob o ponto de vista da censora, não passa de mero ponto de pesquisa, local onde está armazenado o conhecimento acadêmico.

Desta feita, passaremos à análise das questões referentes à função desempenhada na unidade – a censura. Nossa questionada trabalha na função há sete anos, desde a sua entrada na Penitenciária.

Na ordem geral das questões, a pergunta *você considera necessária a censura de obras literárias na Penitenciária?* é a sétima. A resposta foi: “Não. Porque o

objetivo é reter as obras de teor violento e não vejo nenhuma coerência nisso haja vista que os internos têm acesso a outros meios de comunicação que propagam a violência (rádio e TV)”.

Um dado interessante que destacamos em uma conversa informal com membros do corpo docente é que obras de cunho político, ou seja, obras que possam politizar os internos como trabalhos sobre direitos humanos, pesquisas que envolvem advocacia não são permitidas dentro da unidade, pois podem pôr em risco agentes, professores e até mesmo os próprios internos, o que de certa forma também é uma incoerência, como apontou a censora, já que há acesso ilimitado à TV e ao rádio.

Na oitava interrogação, *que critérios (título, autor, enredo etc) você utiliza na censura?* ela frisou: “o único critério adotado é a observação do título da obra, bem como o resumo da capa seguida de uma folheada superficial no intuito de verificar se a obra contém figuras violentas”. Como podemos avaliar nessa resposta, os critérios são pouco precisos, seguem muito mais a intuição e a interpretação dos agentes penitenciários que exercem a função, logo, os critérios são subjetivos e não objetivos.

Essa discussão nos remete à décima terceira indagação, *há algum tipo de dificuldade em sua atividade? Qual?* “Sim. A subjetividade, ou seja, o que é proibido para um não o é para mim e a falta de um critério único das três equipes para censurar os livros”. Mas a prática da censura não ocorre constantemente, já que as doações são poucas e esparsas, como nos relatou o atendente da biblioteca no item “O mediador: entrevista com o atendente da biblioteca” (p. 99), essas doações são, em geral, limitadas às obras de cunho religioso, segundo informações do corpo docente, a leitura de maior procura entre os internos.

À décima indagação, *você busca algum tipo de fundamentação (críticas literárias em revistas, jornais; obras que analisam obras literárias; resenhas; obras pedagógicas; psicológicas etc) para realizar a censura?*, salientou: “Não, porque o objetivo único que cabe a mim [...] é verificar se a obra vai incitar o interno a cometer atos que comprometa a segurança”. As questões que seguem, décima primeira e décima segunda, referem-se aos livros censurados, para onde são encaminhados e se recebem algum tipo de rótulo. Na primeira resposta, a censora disse que os livros censurados [não informou título(s)] são encaminhados para a biblioteca, a que denominou “improvisada”, da Penitenciária e, no que se refere à resposta da segunda, ela afirma que não tem conhecimento se há ou não rótulos, mas se existirem são colocados pelo atendente da biblioteca, pois a segurança não faz nenhum tipo de identificação. A censora tem contato com os livros que avalia como positivos ou negativos somente no momento da verificação, já que afirmou, anteriormente, não freqüentar a biblioteca local.

Na verdade, a censura atua na Penitenciária como um meio de proteção tanto para aqueles que trabalham como para aqueles que ali estão reclusos. Há uma sensível diferença entre a censura militar e a da Penitenciária Estadual de Maringá. Aquela desejava manter a ordem pela força, pela repressão; esta, ao contrário, deseja também manter a ordem, por meio da não violência.

Em suma, o trabalho dos censores é necessário na Penitenciária, mas para que se torne coerente seria necessário um investimento, um aprimoramento para que, ao manusear obras literárias ou não, o censor reconheça o valor da leitura e da leitura da literatura para que não cometa injustiças e, assim, acabe privando os internos de leituras significativas à vida.



#### 4.4 A FUNÇÃO MEDIADORA DA BIBLIOTECA E SEU ACERVO NA FORMAÇÃO DE LEITORES

Os acervos são mais que *lugares de memória*, *lugares de signo* (Nanci Gonçalves da Nóbrega, 2002, p. 123).

Toda biblioteca sendo particular, pública, escolar, universitária, nacional, enfim, qualquer biblioteca é constituída de homens e livros. A biblioteca de Alexandria, com toda a certeza a mais conhecida, possuía um acervo entre 600.000 e 700.000 rolos de papiros distribuídos entre as mais diversas áreas do conhecimento – matemática, filosofia, botânica, medicina. Esse acervo era formado por material selecionado por pesquisadores; outros acervos, segundo Alberto Manguel (1997), eram constituídos por seus proprietários por meio de apropriação indébita, em outras palavras, pelo roubo de livros, prática que ainda hoje persiste. Outros eram formados em tempos de guerra.

Há aqueles, como é o caso do acervo que compõe a biblioteca da Penitenciária Estadual de Maringá, formados, unicamente, por doações. Mas, nem sempre, doação é sinônimo de material de boa qualidade; ao contrário, a palavra doação vem investida de uma carga negativa – só se doa aquilo de que não precisamos mais, aquilo que não nos serve. Da mesma forma, isso ocorre nas doações de livros.

O acervo da biblioteca é composto por obras classificadas como infanto-juvenis; literatura brasileira; literatura estrangeira; literatura religiosa, filosófica, didática entre outras e já sofreu inúmeras alterações – nova catalogação, reordenação e aumento de títulos – enfim, a biblioteca na instituição, apesar de pequena, mostra-se sempre em processo dinâmico, ou seja, é construída, renovada a cada novo momento.

A lista a que tivemos acesso refere-se aos títulos encontrados no local ao longo do ano de 2002, com um total de 1.300 obras, todavia, sabemos não ser uma listagem atualizada, em razão do tempo transcorrido. Apesar disso, a lista permite que conheçamos a composição do acervo e permite que vislumbremos um quadro acerca da leitura no interior da Penitenciária.

Considerando a listagem cedida pelo antigo atendente da biblioteca, podemos mencionar algumas obras, como: *A pata da gazela*, *A alma de Lázaro*, *As minas de prata*, *Lucíola*, entre outros sete títulos de José de Alencar. Machado de Assis é representado no local por apenas duas obras uma que guarda alguns contos e “Memórias póstumas de Brás Cubas”; há também menção a Carlos Drummond de Andrade, Jorge Amado, Paulo Leminski, Monteiro Lobato, Ana Maria Machado, Victor Hugo, Julio Verne, William Shakespeare, entre outros. Títulos considerados pelo atendente da biblioteca, segundo o catálogo apresentado e, por ele organizado, como: “língua portuguesa e literatura”. “O homem que sabia javanês e outros contos”, de Lima Barreto, encontra-se entre as obras classificadas “títulos de obras e assuntos gerais”. Já, no que diz respeito à Bíblia e livros que abordam a temática da religião, são rotulados como “ensino religioso”. O acervo ainda é dividido em outros quatro grandes grupos: “ciências físicas e biológicas”, “educação artística”, “geografia”, “história” e “matemática”.

Ao observarmos a composição do acervo, notamos que há na biblioteca da Penitenciária uma predominância da literatura, dividida em obras nacionais que, por vez subdivide-se em obras clássicas da literatura brasileira – Machado de Assis, José de Alencar – e obras de autores contemporâneos, também da literatura brasileira; já, em relação à literatura internacional, identificamos autores como William Shakespeare e Victor Hugo.

O governo, pai ausente, não auxilia, não incentiva, não apóia. A formação da biblioteca localizada no interior de instituições “totais” só sobrevive, quando sobrevive, pelas mãos de alguns poucos profissionais do ensino que consideram a leitura e a leitura da literatura como parte essencial na formação do homem – profissionais das mais diversas áreas como, história, geografia, entre outros – e que não são capacitados, mas que atuam de forma positiva, no incentivo à leitura, mesmo não possuindo formação para isso. Graças a esses profissionais, a biblioteca da Penitenciária Estadual de Maringá sobrevive, possuindo um acervo pequeno, mas de fundamental importância para o local, pois além de ser uma importante mediadora, seguindo o raciocínio de Hauser (1977), a biblioteca atua como centro irradiador do conhecimento, não só da palavra escrita, mas, e, sobretudo, do mundo, como afirma Maria Alice Barroso (2002), no capítulo *A formação do leitor: um ponto de vista*. Citando Paulo Freire (1994), a autora destaca

Freire inova classificando a biblioteca popular como um centro disseminador do saber e não como um depósito silencioso de livros. Em sua obra *A importância do ato de ler em três artigos que se completam* (1994, p. 18), esse educador afirma que falar da educação de adultos e de bibliotecas populares é falar, entre muitos outros, do problema da leitura e da escrita. Não a leitura de palavras e de sua escrita em si próprias, como se lê-las e escrevê-las não implicasse uma outra leitura, prévia e concomitante àquela, a leitura da realidade (BARROSO, 2002, p. 112).

Quando nos referimos a bibliotecas penais, esse é sem dúvida um aspecto a ser considerado, uma vez que, segundo as palavras da mesma autora em citação a Johnson e Soule (Illinois, 1986, p. 408), “a população existente nas prisões representa a mais alta concentração de analfabetos funcionais” (BARROSO, 2002, p. 111). Essa é justamente a realidade que se apresenta na Penitenciária em questão, onde o curso mais procurado é o de alfabetização. Logo:

A forma como deve atuar uma biblioteca pública, a constituição de parte do seu acervo que deverá estar dirigida à formação dos analfabetos funcionais, as atividades que podem ser desenvolvidas em seu interior,

tudo isso deve estar inserido numa política cultural: na verdade, a biblioteca pública deve também ser utilizada na educação do adulto (BARROSO, 2002, p. 113).

Com efeito, a biblioteca sendo pública, escolar ou penal deve atender às necessidades de seu público, mas não só ao grupo de analfabetos funcionais, mas também aos demais indivíduos que na Penitenciária Estadual de Maringá possuem o Ensino Fundamental e Médio. Sob esse aspecto, o acervo deve ser o mais diversificado possível, pois a biblioteca atinge tanto aqueles que freqüentam as salas de aula, quanto aqueles que já freqüentaram e aqueles que ainda irão freqüentar.

Em vista disso, limitar um determinado tipo de leitura, por exemplo, literatura infantil, em um ambiente esse é “praticar um assassinato”, já que ao realizar essa determinação, estaremos condenando à morte leitores e possíveis leitores, e, assim, a democratização da leitura não deixará nunca de ser falácia apenas.

#### **4.5 A PRESENÇA DE DRUMMOND, ENTRE OS DETENTOS.**

No meio do caminho tinha uma pedra  
Tinha uma pedra no meio do caminho  
No meio do caminho tinha uma pedra  
Tinha uma pedra no meio do caminho  
No meio do caminho tinha uma pedra  
(Carlos Drummond de Andrade)

Relembrar a personagem Drummond é relembrar um escritor que soube como poucos transpor para o papel as singularidades da vida cotidiana. Relembrar

Drummond é relembrar que há poucos anos o perdemos. Mas relembrar Drummond é também recordar que há exatos cento e três anos (1902-2004), no mês de outubro, aos trinta e um dias, nascia, em Minas Gerais, Carlos Drummond de Andrade: “Quando nasci, um anjo torto / desses que vivem na sombra / disse: Vai, Carlos! ser *gauche* na vida” (Alguma poesia, 1973, p.53).

Então, pensando em como prestar tributo a uma das maiores figuras da história da Literatura Brasileira, optamos por, neste momento, relatar atividades e resultados de um trabalho realizado com poemas de Drummond em um espaço que, provavelmente, o poeta pouco freqüentou, tanto fisicamente quanto através de seus versos: uma instituição penal.

Duas são as razões da escolha de um ambiente como esse. A primeira e mais significativa é a justificativa de que sendo a literatura um bem essencial à vida e a única arte capaz de modificar o homem.

Retomando as afirmações de Antonio Candido, em *A literatura e a formação do homem* (1972), consideramos a literatura dotada de três funções – fantasia, conhecimento do mundo e do ser, e formativa – que atuam concomitantemente no leitor, formando-o em um sentido abrangente e não apenas educando-o, adestrando-o para a vida em sociedade como quer a escola e também a instituição penal. Para Foucault, em *Arqueologia do saber* (2002), apesar de existirem ambientes diversos neles circulam semelhantes enunciados, ou seja, formam um fluxo discursivo que enquadra o indivíduo em um sistema que permite controlá-lo. A segunda razão é sustentada por uma questão fundamental ao ser humano – direitos e deveres –, aqui bem mais direitos do que deveres. A esse respeito, Antonio Candido, no texto *Direitos Humanos e Literatura* (1989), diz que o

homem tem direito a bens que são essenciais à vida (alimentação, moradia, educação) e a bens menos significativos (bens supérfluos).

Pensando nesses aspectos levantados pelo autor em questão, surgiu o interesse em verificar se, em um local onde a vida cotidiana (familiar e social) está suspensa, também a literatura é considerada um bem indispensável. Antonio Candido acredita que a todos deve ser dado o acesso a bens culturais de qualidade, entre eles, a literatura.

Tendo em vista todos esses aspectos – *locus*, teoria, público – a obra selecionada para a realização deste trabalho foi o livro intitulado *Boitempo* (1968), de Carlos Drummond de Andrade. *Boitempo* é composto por três livros, *Boitempo* (1968); *Menino Antigo* (1973) e *Esqueça para lembrar* (1979), mas, para a realização desta pesquisa utilizamo-nos de uma coletânea que reúne textos dos três livros em questão, denominada “Carlos Drummond de Andrade, poesia completa e prosa”, organizada pelo próprio autor. A escolha de *Boitempo* foi motivada pelo fato de que o texto apresenta temas que recordam a infância, e talvez, por esse motivo, pudesse falar mais de perto aos detentos. A escolha foi feita pela pesquisadora e não foi dada aos detentos a possibilidade de escolha do livro, em razão das dificuldades relativas ao acesso à Penitenciária e aos detentos de modo geral.

Para a concretização de nosso estudo, utilizamo-nos de um questionário composto por 22 (vinte e duas) questões das quais 14 (quatorze) relacionadas ao próprio leitor, como: nome, idade, preferências de leitura, entre outras, e 8 (oito) relativas à leitura do livro, como: *o que sentiu ao ler o texto que mais gostou? o que sentiu ao ler o texto que menos gostou?* (anexo 2), assim como as dificuldades encontradas, entre outras que serão apresentadas no desenvolver da análise.

Tendo em mãos texto e questões, o passo seguinte foi estabelecer o público. Aqui se faz necessário abrir um parêntese na tentativa de elucidar melhor essa questão, isto é, o público foco de nossa pesquisa já fora anteriormente selecionado a partir do momento em que elegemos a Penitenciária Estadual de Maringá como *locus* para nossa pesquisa, mas, dentro desse local, o público é extremamente heterogêneo (analfabetos, analfabetos funcionais, na concepção de Foucambert (1994), os que estudam, os que já concluíram os estudos, os leitores e os não leitores). Considerando um público tão diversificado foi preciso, para a realização de nosso trabalho, limitá-lo, restringi-lo um pouco mais para, dessa forma, obter uma visão clara dele.

Assim, pensando nesse aspecto e em busca de um critério de seleção do público, optamos por assumir um critério exterior à nossa pesquisa, ou seja, assumimos o critério “detentos leitores”, defendido pelo atendente da biblioteca, também interno, pois para a realização do trabalho necessitamos, além de um público, um público adequado, um público leitor.

Assim sendo, solicitamos ao atendente da biblioteca que selecionasse 9 (nove) companheiros considerados por ele os leitores mais assíduos da Biblioteca da Penitenciária. Dos 10 (dez) questionados, entre eles o próprio atendente (este a pedido nosso), sete responderam e devolveram o questionário. Como o questionário apresentava questões direcionadas ao texto, enviamos à Penitenciária, por pessoas com maior facilidade de acesso ao local, e, juntamente com o questionário, o livro para cada um dos 10 (dez) questionados, com a ressalva de que ao término da leitura e das respostas, caso desejassem, poderiam ficar com o texto. Das 7 (sete) folhas que retornaram nenhuma veio acompanhada do texto, o que pode revelar a necessidade de material de leitura pelos detentos.

Para a análise do questionário seguimos três procedimentos:

1º- análise geral, considerando todas as questões, na tentativa de identificar o número de ocorrências de respostas semelhantes;

2º- análise particular, considerando as respostas semelhantes, com o objetivo de identificar o porquê das respostas;

3º análise específica, considerando as análises anteriores, com o objetivo de identificar o processo de recepção do texto de Drummond pelos detentos.

#### 4.5.1 LEITURAS E LEITURAS NO INTERIOR DA PENITENCIÁRIA

A instituição penal maringaense atende somente ao público masculino, logo, os respondentes pertencem ao sexo masculino com faixa etária entre 25 (vinte e cinco) e 31 (trinta e um) anos. O nível de escolaridade é diversificado, entre os questionados, 2 (dois) concluíram o Ensino Fundamental, 4 (quatro) o Ensino Médio e, apenas 1 (um) não concluiu o Ensino Médio. Essas informações foram obtidas em resposta às 2 (duas) primeiras questões e que permitem estabelecer um retrato do público foco de estudo.

Quanto à terceira questão, *o que você mais gosta de ler?*, cinco detentos preferem ler romances; desses, três preferem ler romances e outros, como: ficção, aventura, livros religiosos, ciências políticas; dois preferem livros didáticos e um deles referiu-se à leitura de jornais, revistas e livros técnicos. Essas mesmas preferências de leitura foram, novamente, citadas na questão de número seis.



Em relação à quarta questão, *na sua família quem lê mais? O que lê?*, três detentos apontaram a irmã como o membro da família que mais lê: desde romances, revistas, jornais, literatura, medicina e livros religiosos; outros dois afirmaram que são eles os que mais lêem em sua família; um alegou que não há leitores entre os membros de sua família; outro optou por não responder à questão.

À quinta questão, *costuma freqüentar a biblioteca?*, todos, sem exceção, afirmaram que sim.

Em relação à sétima questão – *você se considera um leitor?* –, cinco consideraram-se leitores; dois não, mas, mesmo assim, na indagação seguinte, a oitava questão – *qual o título da última obra/texto que você leu?*, os títulos citados por todos os respondentes, foram: *Um estranho no espelho*, de Sidney Sheldon e *Tesouro da juventude*, sem a citação do autor da enciclopédia. As outras obras citadas foram: *O demônio e a senhora Pryn*, de Paulo Coelho, *Os fidalgos da casa mourisca*, de Júlio Dinis, *Do outro lado da meia noite*, de Sidney Sheldon; e dois deles consideraram como última leitura o texto de Drummond, *Boitempo*.

Quanto à nona questão, *você já conhecia Carlos Drummond de Andrade?*, quatro afirmaram que sim e os demais responderam de forma negativa, então, questionamos: *como o conheceram?*; três o conheceram através de nosso trabalho com o texto *Boitempo* e quatro via comentários – televisão, professores, amigos.

Na seqüência, indagamos para aqueles que o conheciam qual o outro texto de Drummond que haviam lido e se poderiam citá-lo (décima primeira questão). Os textos citados foram *Uma pedra no meio do caminho*; *Mãos dadas*; *Agora José*; 4 (quatro) detentos alegaram não conhecer outro texto de Drummond além dos que compõem o livro *Boitempo*.

Em relação à décima segunda questão – *se não o conhecia, o que mais chamou sua atenção no modo como Drummond compõe seus textos?*, dois são os motivos, de acordo com as respostas de seis detentos: crítica – ao governo, ao mundo, ao ser humano – e naturalidade ao escrever, em transpor tão simplesmente para o papel o sentimento humano; o sétimo detento preferiu não responder. Já, na décima terceira indagação, perguntamos *gostou do poeta? Por quê?*, três optaram por não respondê-la e os demais responderam que gostaram e ainda justificaram suas respostas: “gostei muito, são muito interessantes todos os textos”; “passei a admirar o poeta e suas obras, vou procurar ler outras obras de sua autoria”; “é um dos maiores poetas brasileiros”; “pela maneira que compõem seus textos”.

Após essas interrogações, abrimos um novo rol de perguntas todas agora direcionadas à leitura do texto de Drummond com oito indagações. Com o título de: “Em relação ao livro *Boitempo* (1968), responda”.

*Copie o texto que mais agradou a você?* Todos, sem exceção, responderam à nossa indagação; em nenhuma das respostas houve repetição de textos: *Estrada; Mestre; Cautela; O orgulho; A primeira eleição; Boitempo* e *O ator*. Ainda com referência ao texto que mais o agradou a cada um, perguntamos: *o que sentiu ao ler esse texto?*, e as respostas foram variadas: reflexão, emoção; recordação da infância no campo; luta pela sobrevivência; interesse em ler outros textos do mesmo autor; indignação com os políticos; saudade da infância perdida; solidão. A seguir, pedimos que copiassem o texto que menos lhes agradou e perguntamos: *o que sentiu ao ler esse texto?* Dois detentos citaram o texto *Etiqueta*, observando que o texto é “um tanto quanto confuso”; um deles foi evasivo e os demais selecionaram: *O Imperador; O orgulho; Estrada; O preparado*. Os sentimentos suscitados foram: indignação, solidão, injustiça e confusão.

Feitas essas indagações mais específicas era necessário observar também o todo. Então, perguntamos: *quais as lembranças que a leitura do texto de Drummond trouxe para você?* As respostas vêm confirmar o que todos sabemos: Drummond é o poeta do cotidiano: Infância; cotidiano; o período da ditadura militar, escravidão; o retrato do povo brasileiro, o sofrimento do dia-a-dia; lembranças boas (infância) e ruins (guerra, política); lembranças dos filhos.

Sobre *quais as maiores dificuldades ao ler a obra?* (sexta questão), as maiores dificuldades, enumeradas pelos detentos, estão relacionadas ao vocabulário e ao contexto histórico. Esse fato pode ser justificado pela distância temporal e espacial que os separam das esperanças e angústias que permeavam os dias de Carlos Drummond de Andrade.

As respostas para *o que sentiu ao ler o livro Boitempo, de Drummond?* foram simplicidade; tranquilidade; justiça; desejo de conhecer mais sobre o autor; paz.

Finalmente, para a questão: *se pedissem a você para dar um novo título/nome ao livro, qual seria?*, os detentos afirmaram: “Vida presente e vida passada”; “Reflexo”; “Velhos tempos”; “Lembranças do passado”; “Consciência” e; “História da minha vida”. Um dos detentos preferiu não renomear a obra considerando-se indigno dessa tarefa, uma vez que se trata de um autor como Carlos Drummond de Andrade.

Concluímos, ao término de nossa análise, que a recepção da obra de Drummond na Penitenciária Estadual de Maringá e, certamente, em outras instituições, pode sofrer a mesma influência que aqui percebemos, em virtude do meio e da situação dos leitores. Todavia, também verificamos que nem o ambiente nem a situação têm poderes suficientes para inibir as forças e o acesso à leitura e à literatura.

Assim, com o auxílio da Sociologia da Leitura foi possível entender o entorno social e compreender, por exemplo, o porquê de determinadas escolhas do público, de determinadas respostas e também os sentimentos suscitados no público em questão, especialmente, saudade, justiça, história de vida, consciência, entre outros.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa, cujos resultados apresentamos neste trabalho, demonstrou que a discussão em torno do direito à leitura e à leitura da literatura é abrangente, pois envolve questões de ordem social, econômica, política e até histórica; envolve, em outras palavras, questões de poder, de manutenção do poder e da dominação, segundo reflexões de Michel Foucault, em *Microfísica do poder* (1999).

Tais aspectos só foram percebidos no desenvolver do trabalho, cuja linha metodológica seguiu orientação qualitativa-interpretativa e, justamente, pelos instrumentos utilizados – questionário e entrevista – que viabilizaram um contato direto com os sujeitos da pesquisa, foi possível uma visão única e ampla acerca do ambiente, das personagens reclusas, entre outros pontos.

Na tentativa de melhor fundamentar nossa discussão, apresentamos um estudo acerca das instituições “totais”, primeiramente, por meio de um enfoque histórico – origem das penas, as relações humanas entre internos, agentes e o meio, o ideal de construção do lugar destinado à punição, entre outros; depois, com um olhar mais localizado procuramos fazer a caracterização do ambiente – a Penitenciária Estadual de Maringá –, atentando para o público, os profissionais e demais fatos que pudessem auxiliar na construção e concretização da pesquisa.

Na realização deste estudo, alguns foram os pontos destacados. Observamos que, para que alcancemos a leitura idealizada socialmente, ela deve estar interligada à leitura da “palavra mundo”, como desejava Paulo Freire, pois ao contextualizá-la, o leitor terá a oportunidade de identificar-se com o que lê e, assim, poderemos falar em formação de leitores, de cidadãos.

Neste ponto, chegamos a uma antiga discussão entre teoria e prática da leitura. A sociedade aceita e prega um ideal, mas a prática do ensino de leitura nas instituições escolares continua sem formar leitores, pois, na maioria dos casos, a leitura não recebe o devido tratamento, como apontam alguns estudiosos que tratam do tema. Ensina-se leitura com o objetivo de informar, acumular conhecimentos, como evidenciou nossa pesquisa.

Percebemos a existência de dois fatos que contribuem para a atual situação do ensino de leitura. 1) os profissionais que atuam no ensino da leitura não estão, por uma série de entraves sociais e profissionais, suficientemente, preparados para dar ao ensino de leitura um objetivo maior que, simplesmente, informar; 2) o material de leitura que chega às escolas de todo o país, incluindo o Centro de Estudos Supletivos Professora Tomires Moreira de Carvalho, local de nossa pesquisa, possui (apresenta) falhas – inadequação, distanciamento do cotidiano, entre outros aspectos, mencionados por Lajolo (1984). Essa situação pode ser revertida quando passamos a refletir, a auto-avaliar a metodologia adotada em sala no trabalho com a leitura do texto literário.

Observamos, também, que a literatura, ao longo dos tempos, passou por inúmeras transformações que lhe conferiram, de acordo com o momento histórico, inúmeras concepções – arte de bem escrever, entre outras denominações. Atualmente, temos assumido o princípio de que a “verdadeira” literatura é aquela que garante a atuação, a participação, o diálogo com o leitor; em outras palavras, valorizamos, acima de tudo, o leitor.

O leitor, segundo a linha teórica estudada, deve ser engajado, disposto a deixar de lado e até abandonar pré-conceitos em nome da leitura, pois cada texto, literário ou não, necessita de um leitor, mesmo que não seja o idealizado pelo autor.

No interior da unidade penal, observamos a presença de leitores, leitores entre os que estudam e entre os que não estudam mais, leitores ávidos por novas leituras, leitores dispostos a entrar em contato com novos autores, novos textos e novas perspectivas de vida. Leitores em potencial, que vivem em situação inusitada.

E, novamente, a discussão em torno da prática e sua relação com a teoria; se esta prega a valorização do leitor, aquela, ao contrário, o limita através de leituras obrigatórias, maçantes, resumos, fichas de leitura, enfim, uma série de deveres, de regras que, de acordo com considerações de alguns estudiosos, como Maria Thereza Fraga Rocco (1980), Regina Zilberman (1990), João Alexandre Barbosa (1996) e demais autores estudados, objetivam formar bons escritores, bons oradores. Segundo esses estudiosos, o ensino de leitura tem esbarrado, além dessas, em questões que envolvem a influência dos meios de comunicação no ensino de literatura, bem como em discussões sobre literatura erudita e literatura de massa.

Observamos, ainda, que o ensino de literatura, defendido e divulgado pela instituição escolar intragrades, valoriza o uso, a utilidade desse ensino e, em vista disso, a instituição escolar só promove a literatura porque a entende como um meio de adquirir informações de caráter utilitário, histórico e pedagógico.

Sob essa concepção, o aluno lê textos literários para conhecer a história de seu povo, para adquirir vocabulário, para corrigir erros ortográficos, para assimilar o estilo de escrita deste ou daquele autor. Exigimos, ainda, que aluno sinta prazer ao ler textos literários, sendo ou não uma leitura prescrita pela escola.

Contudo, ao olharmos para o interior da unidade penal, identificamos aí o empenho de algumas pessoas – detentos e professores – preocupadas com o acesso à leitura e à leitura da literatura. Embora não seja suficiente é fundamental o trabalho dessas pessoas;

não é suficiente pois as concepções de literatura e leitura, o ambiente, impedem que a leitura do texto literário se realize por completo. Na verdade, a aula de literatura, na prisão, tem por objetivo reafirmar o ideal da instituição escolar o que, por extensão, tornou-se meta na unidade: (re)educar o aluno/o ser humano.

Na verdade, o ensino de literatura deve ser entendido como um meio para formar o cidadão, o homem. Atualmente é esta a preocupação recorrente da discussão do ensino de literatura: afirma-se que a literatura é capaz de educar, de ensinar, todavia, sob um aspecto diferenciado do ensino pedagógico, possibilita ao aluno, por meio do contato com todo e qualquer texto, literário ou não, a reflexão.

Observamos, ainda, que um trabalho voltado para a leitura, a literatura e o leitor, quando fundamentado na Estética da Recepção e do Efeito Estético em comunhão com a Sociologia da Leitura, permite entender além de aspectos históricos, aspectos sociais gerais e locais, valorizando a vivência de cada leitor.

Este estudo possibilitou-nos a percepção de que as pesquisas na área da Sociologia da Leitura, em âmbito nacional, encontram-se em fase de construção, ou seja, não há no País uma pesquisa concentrada em Sociologia da Leitura, diferentemente da França, por exemplo, local em que as pesquisas acerca da leitura, sob essa perspectiva, já possuem respaldo internacional. Verificamos, ainda, que o leitor é o foco de atenção. E mais, a Sociologia da Leitura deixa evidente a atuação dos mediadores de leitura que tanto podem ser ambientes – teatros, bibliotecas, bancas – quanto profissionais – atendentes de biblioteca, professores, amigos.

Constatamos, na Penitenciária, o papel fundamental dos mediadores de leitura – detentos e professores –; dentre eles destacamos o atendente da biblioteca, maior responsável pela promoção da leitura no interior da unidade, já que possui acesso irrestrito



aos demais detentos. É responsável pela renovação e atualização do acervo, utilizando-se, para tanto, de cartas. Solicita às editoras, às bibliotecas, às livrarias doações à instituição e também é responsável pela organização e catalogação do acervo.

O acervo é variado e, aparentemente, corresponde à necessidade de leitura dos que costumam freqüentá-la. Possui obras de autores consagrados – Machado de Assis, José de Alencar –, autores da considerada literatura de consumo – Jorge Amado, Sidney Sheldon, Paulo Coelho –, autores contemporâneos – Ana Maria Machado – e, entre eles, títulos didáticos, religiosos, filosóficos e outros.

Verificamos, também, a existência de uma certa prática de censura na Penitenciária, sobretudo, direcionada à leitura, o que é estranho, uma vez que o acesso à TV, segundo afirmou a censora, não é restrito.

A censura, na unidade penal, está fundamentada em observações particulares, subjetivas. Mas, devemos concordar que é imprescindível, pois garante a segurança dos que lá vivem e trabalham – detentos, agentes penitenciários e professores.

Observamos, ainda, que a Educação de Jovens e Adultos no País não recebeu, ao longo do tempo, um lugar de destaque nos estudos de caráter acadêmico; somente na última década do século XX e início do século XXI o tema vem recebendo a devida atenção; mas, ainda assim, são poucos os grupos dedicados a esse estudo, logo, são poucos e restritos tanto os documentos como as obras sobre o assunto, dificultando, a realização de um trabalho substancial a respeito da Educação de Jovens e Adultos.

A falta de fundamentação teórica não permite a construção de uma discussão mais ampla acerca dos ambientes de ensino para jovens e adultos e tampouco a respeito do material utilizado na alfabetização, no ensino fundamental e médio.

Antes de concluirmos é necessário registrar que, ao longo da pesquisa, identificamos uma série de possibilidades de realização de novos trabalhos que podem envolver histórias de leitura, envolver pesquisas em torno da educação, da psicologia, da filosofia, enfim. Esta é uma das primeiras pesquisas de uma série que podem vir a ser desenvolvidas no interior da Penitenciária Estadual de Maringá. Há todo um caminho a ser percorrido, em todas as áreas do conhecimento, com indivíduos que se encontram em situação de reclusão, tanto na área da leitura como da escrita, no caso de pesquisas no campo de Letras e Lingüística.

Em vista dos resultados por nós apresentados, observamos que o direito à literatura não é uma prática comum, mas que há tentativas de ampliar o acesso à leitura e à leitura da literatura entre aqueles que são marginalizados e, para encerrarmos essa discussão, fazemos nossas as palavras finais de Antonio Candido, em *Direitos Humanos e Literatura* (1989):

[...] a luta pelos direitos humanos abrange a luta por um estudo de coisas em que todos possam ter acesso aos diferentes níveis da cultura. A distinção entre cultura popular e cultura erudita não deve servir para justificar e manter uma separação iníqua, como se do ponto de vista cultural a sociedade fosse dividida em esferas incomunicáveis, dando lugar a dois tipos incomunicáveis de fruidores. Uma sociedade justa pressupõe o respeito dos direitos humanos, e a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável (CANDIDO, 1989, p. 263).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABREU, M. (Org.). **Leituras no Brasil**: antologia comemorativa pelo 10º COLE. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.
- AGUIAR E SILVA, V. M. **Teoria e metodologia literárias**. Lisboa: Universidade Aberta, 1990.
- AGUIAR, V. T. de. Leitura literária e escola. In: **EVANGELISTA, A. A. M.; BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, M. Z. V. (Orgs.). A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2001. (2 ed. – Linguagem e educação)
- AGUIAR, V. T. de. **O leitor competente à luz da teoria da literatura**. Rev. TB, Rio de Janeiro, 124:23/24, jan.– mar., 1996.
- AMARAL, F. P. do. O prazer e o dever. In: **ROCHETA, M. I.; NEVES, M. B. (Orgs.). Ensino da literatura, reflexões e propostas a contracorrente**. Edições Cosmos. Universidade de Lisboa, 1999.
- ANDRADE, C. D. de. **Carlos Drummond de Andrade, poesia completa e prosa**. 3. ed. Rio de Janeiro: José Aguilar, 1973.
- BAHLOUL, J. **Lecturas precárias**: estudio sociológico sobre ‘poco lectores’. 1. ed. Trad. Alberto Cue. Fondo de Cultura Económica, 2002.
- BARBOSA, J. A. Leitura, ensino e crítica da literatura. In: **BARBOSA, J. A. A biblioteca imaginária**. São Paulo: Ateliê Editorial, 1996 – p. 61-75.
- BORDINI, M. da G. e AGUIAR, V. T. de. **Literatura**: a formação do leitor – alternativas metodológicas. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.
- BARROSO, M. A. A formação do leitor: um ponto de vista. In: **SERRA, E. D’A. (Org.). Seminário Ler é preciso**. São Paulo: Global Editora, 2002. (Seminário realizado no I salão do livro para crianças e jovens da fundação nacional do livro infantil e juvenil). p. 109-114
- BRANDÃO, H; MICHELETTI, G. Teoria e prática da leitura In: **BRANDÃO, H; MICHELETTI, G. (Orgs.). Aprender e ensinar com textos**: didáticos e paradidáticos. São Paulo: Cortez, 1997.
- BRASIL, Constituição (1988). **Constituição Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988, p. 137-138.
- CAGLIARI, L.C. **Alfabetização e lingüística**. São Paulo: Editora Scipicione, 1989.
- CANDIDO, A. A literatura e a formação do homem. *Ciência e Cultura*, São Paulo, setembro 1972: 803-809.

CANDIDO, A. Direitos Humanos e Literatura. In: *Fester, A. C. Ribeiro (Org.)*. São Paulo: Brasiliense, 1989.

CANDIDO, A. **Literatura e Sociedade**. 8ª ed. São Paulo: T. A. Queiroz, 2000; Ed: Publifolha, 2000. (Grandes nomes do pensamento brasileiro).

CEIA, C. Pedagogia e teoria literária In: **CEIA, C. A literatura ensina-se?** Estudos de Teoria Literária. Universidade Nova de Lisboa. Edições Colibri, 1999 – p. 51-73.

CERTEAU, M. de A. A cultura e a escola In: **CERTEAU, M. de A. A cultura no plural**. Campinas: Papirus, 1995 – p. 123-143.

COMPAGNON, A. **O demônio da teoria**. Trans. Cleonice Paes Barreto Mourão; Consuelo Fortes Santiago. Minas Gerais, Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.

COLOMER, T; CAMPS, A. (Orgs.) **Ensinar a ler, ensinar a compreender**. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CHARTIER, R. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: UNESP, 1998.

DURANTE, M. **Alfabetização de Adultos: Leitura e Produção de Textos**. Porto Alegre: 1998.

ECO, U. **Seis passeios pelos bosque da ficção**. Trad. Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 2001. (primeira edição brasileira 1994). – 5ª reimpressão

ERICKSON, F. Metodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. In: **WITTROCK, M. C. La investigación de la enseñanza, II: metodos cualitativos y de observación**. Barcelona: Ediciones Píds, 1988.

FANTINATI, C. E. Estudiosos preocupam-se com o ensino de literatura. *Jornal Líder*, 27/02/96 p. 05

FARIA, A.L.G. **A ideologia no livro didático**. São Paulo; Cortez, 1984.

FERREIRA, N. S. de A. Histórias de leitura. In: **SILVA, L. L. M. da (Org.); MORAES, A. A de A et. al. Entre leitores: alunos e professores**. Campinas, SP: Komedi, Arte Escrita, 2001.

FERREIRO, E. **Alfabetização em processo**. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1992.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1992.

FOUCAMBERT, J. **A criança, o professor e a leitura**. Trad. Marleine Cohen e Carlos Mendes Rosa Porto Alegre: Artmed, 2002.

FOUCAMBERT, J. **A leitura em questão**. Trad. Bruno Charles Magne. Porto Alegre : Artmed, 1994.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 14 ed. Trad. Roberto Machado Rio de Janeiro: Edições Graal, 1999.

FOUCAULT, M. A governamentalidade *In*: FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 14 ed. Trad. Roberto Machado Rio de Janeiro: Edições Graal, 1999.

FOUCAULT, M. **Arqueologia do saber**. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. 6 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**. Trad. Raquel Ramallete; Rio de Janeiro: Editora Vozes, 25 ed., 2002

FOUCAULT, M. **As palavras e as coisas**. São Paulo, 1999, ed. 8, terceira tiragem, 2002 (Primeira edição em Francês 1966)

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 20 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FUCK, I.T. **Alfabetização de adultos**: relato de uma experiência construtivista. Petrópolis: Vozes, 1993.

GADOTTI, M. Educação de Jovens e Adultos: correntes e tendências. *In*: GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (Orgs.). **Educação de jovens e adultos**: teoria, prática e proposta. 3. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2001. (Guia da escola cida, v. 5).

GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (Orgs.). Educação de Adultos: algumas reflexões. *In*: GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (Orgs.). **Educação de jovens e adultos**: teoria, prática e proposta. 3. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2001. (Guia da escola cida, v. 5).

GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (Orgs.). **Educação de jovens e adultos**: teoria, prática e proposta. 3. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2001. (Guia da escola cida, v. 5).

GOFFMAN, E. **Manicômios, prisões e conventos**. Trad. Dante Moreira. São Paulo: Editora Perspectiva, 1974 (Coleção Debates)

HADDAD, S. Educação de adultos: um início de conversa sobre a nova lei. *In*. HADDAD, S. **Em Aberto**, Brasília: Vol. 7, nº 38, junho de 1998.

HADDAD, S. Prefácio. *In*: DURANTE, M. **Alfabetização de adultos**: leitura e produção de textos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

HARA, R. **Ler, escrever, contar**: construção de cartilhas para alfabetização de adultos. São Paulo: Cedi, 1990.

HAUSER, A. Sociología del público. *In*: HAUSER, A. **Sociología del arte**. Barcelona: Editorial Labor, p. 549-599, 1977.

HOLANDA, A. B. de. **Novo dicionário da Língua Portuguesa**. 2. ed. rev. aum. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

ISER, W. **O ato da leitura**. Trad. Johannes Kretschmer. v.1, São Paulo: Editora 34, 1996. (Coleção teoria)

ISER, W. **O ato da leitura**. Trad. Johannes Kretschmer. v.2, São Paulo: Editora 34, 1996. (Coleção teoria)

JOUVE, V. **A leitura**. Trad. Brigitte Hervot. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

LAJOLO, M. Literatura infantil e escola: a escolarização do texto. In: **LAJOLO, M. Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 6 ed. 2000.

LAJOLO, M. **O que é literatura**. São Paulo: Brasiliense, 1984, 1 ed. 1982

LAJOLO, M; ZILBERMAN, R. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Ática, 1999.

LDB. LEI DE DIRETRIZES E BASES. Disponível no site <http://www.pr.gov.br/seed>, acessado no dia 28/06/2003.

LIMA, A.O. **Alfabetização de jovens e adultos e a reconstrução da escola**. Rio de Janeiro: Vozes, 1991.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, A. M. **Texturas: sobre leitura e escritos**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

MANGUEL, A. **Uma história da leitura**. Trad. Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia da Letras, 1997.

MARTINS, M. H. Recepção e interação na leitura. In: **YUNES, Eliana (Org.). Pensar a leitura: complexidade**. Rio de Janeiro: PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2002. (Coleção Teologia e ciências humanas).

MATOS, M. V. L. de. As funções da Literatura. In: **ROCHETA, M. I.; NEVES, M. B. (Orgs.). Ensino da literatura: reflexões e propostas a contracorrente**. Lisboa: Edições Cosmos, Universidade de Lisboa, 1999.

MOLINA, O. **Quem engana quem?** Professores x livro didático. Campinas: Papirus, 1987.

MONTEIRO, R.C. **A pesquisa qualitativa como opção metodológica**. *Pró-posições*, nº 5, p. 27-34, ago. 1991.

MÜLLER, M. S.; CORNELSEN, J. M. **Normas e padrões para teses, dissertações e monografias**. 5 ed atual. Londrina: Eduel, 2003.

NÓBREGA, N. G. da. De livros e bibliotecas como memória do mundo: dinamização de acervos. In: **YUNES**, Eliana (Org.). **Pensar a leitura**: complexidade. Rio de Janeiro: PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2002, p. 123. (Coleção Teologia e ciências humanas; 5).

NUNES, B. Ética e leitura. In: **BARZOTTO**, V. H. (Org.). **Estado da leitura**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 1999. (Coleção Leituras no Brasil).

OLIVEIRA, M. K.. Jovens e Adultos como Sujeitos de Conhecimento e Aprendizagem. In: **RIBEIRO**, V. M. (Org.) **Educação de Jovens e Adultos**: novos leitores, novas leituras. São Paulo: Mercado das Letras, 2001. (Coleção Leituras no Brasil).

OTERO, *et al.* Alfabetização de jovens e adultos: ainda um desafio para um velho problema. In.: **SILVA**, D. F. (Org.) **Para uma política educacional da alfabetização**. Campinas: Papirus, p. 191-215, 1991.

PARECER nº 11/2000. Conselho Nacional de Educação. Disponível no site <http://www.mec.gov.br> acessado no dia 28/06/2003.

PERROT, M. **Os excluídos da história**: operários, mulheres e prisioneiros. Trad. Denise Bottamann. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2 ed. 1994. (Coleção: Oficinas da História, vol. 12).

PERROTTI, E. A leitura como fetiche. In: **BARZOTTO**, V. H. (Org.). **Estado da leitura**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 1999. (Coleção Leituras no Brasil).

PENNAC, D. **Como um romance**. Trad. Lenny Werneck. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

PETIT, M. **El papel de los mediadores**. In: **Educación y biblioteca**, 105, 1999 p.05-19.

PINTO, A. V. **Sete lições sobre educação de adultos**. São Paulo: Cortez, 1993.

PROPOSTA CURRICULAR PARA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS disponível no site <http://www.mec.gov.br> acessado em 29/06/2003.

RESOLUÇÃO 221/2002. Disponível no site <http://www.pr.gov.br/seed> acessado no dia 28/06/2003.

RIBEIRO, V. M. (Org.). **Educação de jovens e adultos**: novos leitores, novas leituras. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2001. (Coleção Leituras no Brasil)

RIDDER, G. De. Médiateurs du livre: animateurs ou missionnaires? In: **SEIBELI**, B. (Org.) **Lire, faire lire**: des usages d l'écrit aux politiques de lecture. Paris: Le Monde, 1995. p. 253-274.

ROCCO, M. T. F. Reflexões sobre o ensino de literatura. In: **ROCCO**, M. T. F. **Literatura/Ensino: uma problemática**. São Paulo: Ática, 1991.

ROCHE, D. As práticas da escrita nas cidades francesas do século XVIII. In: **ROGER**, C. (Org.). **Práticas da leitura**. Trad. Cristiane Nascimento; 2. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

ROMÃO, J. Educação de jovens e adultos: problemas e perspectivas. In: **GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (Orgs.) Educação de jovens e adultos: teoria e prática e proposta.** São Paulo: Cortez, 2001.

SALES, S. R. MOVA – Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos: um pouco de sua história no Rio de Janeiro. In: **RIBEIRO, V. M. (Org.) Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras.** Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2001. (Coleção Leituras no Brasil)

SAVISNI, D. **A nova lei da Educação: trajetória, limites e perspectivas.** São Paulo: Autores Associados, 1997.

SILVA, L. L. M. da (Org.); MORAES, A. A. de A. *et. all.* **Entre leitores: alunos e professores.** Campinas, SP: Komedi, 2001

SILVA, L. L. M. da. **A escolarização do leitor: a didática da destruição da leitura.** Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

SILVA, S. A literatura na alfabetização de jovens e adultos: contribuição do sujeito participativo. In: **KLEIMAN, Â. (Org.) O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

SOARES, L. J. G. As Políticas de EJA e as necessidades de aprendizagem dos jovens e adultos. In: **RIBEIRO, V. M. (Org.) Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras.** Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2001. (Coleção Leituras no Brasil)

TFOUNI, L. V. **Adultos não-alfabetizados: o avesso do avesso.** São Paulo: Pontes, 1998.

TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização.** São Paulo: Cortez, 1995.

YAUSS, H. R. **A história da literatura como provocação à teoria literária.** São Paulo: Ática, 1994.

YUNES, E. (Org.). **Pensar a leitura: complexidade.** Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2002. (Coleção Teologia e ciências humanas)

ZILBERMAN, R. **A literatura infantil na escola.** 9 ed. São Paulo: Global, 1994.

ZILBERMAN, R. **Estética da Recepção e História da Literatura.** São Paulo: Ática, 1989. (Fundamentos, 41)

ZILBERMAN, R. **Fim do livro, fim dos leitores?** Coordenação Benjamim Abdala Junior, Isabel Maria M. Alexandre. São Paulo: Senac, 2001. (Ponto Futuro, 3)

ZILBERMAN, R. Sim, a literatura educa. In: **ZILBERMAN, R.; SILVA, E. T. da. Literatura e pedagogia: ponto e contraponto.** Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990. p. 12-20. (Contrapontos)

ZILBERMAN, R. Sociedade e democratização da leitura, In: **BARZOTTO, V. H. (Org.), Estado de leitura.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 1999. (Coleção Leituras no Brasil).



## ANEXOS

**Anexo 1-Questionários****a) Direcionado aos professores (em duas vias)****QUESTIONÁRIO – 01**

NOME: \_\_\_\_\_ IDADE \_\_\_\_\_

SEXO FEMININO ( ) MASCULINO ( )

ANOTE O NOME DA CIDADE ONDE RESIDE \_\_\_\_\_

QUAL É A SUA FORMAÇÃO  
( ) ENSINO MÉDIO/MAGISTÉRIO  
( ) ENSINO SUPERIOR

LOCAL ONDE FEZ O CURSO DE GRADUAÇÃO?  
CIDADE \_\_\_\_\_ INSTITUIÇÃO \_\_\_\_\_  
CURSO \_\_\_\_\_

QUANDO CONCLUIU OS ESTUDOS - GRADUAÇÃO? \_\_\_\_\_ ANO.

FEZ CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO?  
( ) SIM  
ONDE \_\_\_\_\_ INÍCIO \_\_\_\_\_ TÉRMINO \_\_\_\_\_  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO \_\_\_\_\_  
( ) NÃO

HÁ QUANTO TEMPO LECIONA?  
\_\_\_\_\_HÁ QUANTO TEMPO LECIONA NA PENITENCIÁRIA?  
\_\_\_\_\_

TRABALHA EM OUTRO LOCAL?  
( ) SIM  
QUAL \_\_\_\_\_  
( ) NÃO

VOCÊ SE CONSIDERA UM(A) LEITOR(A)?  
( ) SIM ( ) NÃO

O QUE VOCÊ LÊ?  
( ) REVISTAS  
( ) JORNAIS  
( ) QUADRINHOS  
( ) OBRAS LITERÁRIAS  
( ) LIVROS DIDÁTICOS  
( ) OBRAS LITERÁRIAS INFANTO-JUVENIS  
( ) OUTROS \_\_\_\_\_

COMO SELECIONA SUAS LEITURAS?  
( ) INDICAÇÃO DE TERCEIROS  
( ) BUSCA NA BIBLIOTECA

- ☐ UTILIZA OS CATÁLOGOS DAS EDITORAS  
☐ INDICAÇÃO DE REVISTAS OU JORNAIS  
☐ OUTROS \_\_\_\_\_

COM QUE FREQUÊNCIA VOCÊ LÊ?

- ☐ UMA VEZ NA SEMANA  
☐ DUAS VEZES NA SEMANA  
☐ TRÊS VEZES NA SEMANA  
☐ QUATRO VEZES NA SEMANA  
☐ CINCO VEZES NA SEMANA  
☐ LÊ ESPORADICAMENTE

VOCÊ CONSIDERA IMPORTANTE A LEITURA. POR QUÊ?

---

VOCÊ COSTUMA INDICAR LEITURAS AOS SEUS COLEGAS? QUE CRITÉRIOS ADOTA PARA ISSO?

- ☐ LEITURAS FEITAS ANTERIORMENTE  
☐ INDICAÇÃO DE OUTRO PROFISSIONAL  
☐ OUTROS \_\_\_\_\_

EM SUAS AULAS COMO VOCÊ FAZ A VERIFICAÇÃO DE LEITURA.

- ☐ RESUMO  
☐ PROVA  
☐ QUESTIONÁRIO  
☐ FICHA DE LEITURA  
☐ OUTRA \_\_\_\_\_

ADOA ALGUM MANUAL DIDÁTICO EM SUAS AULAS?

- ☐ SIM

QUAL \_\_\_\_\_

- ☐ NÃO POR QUÊ \_\_\_\_\_

SUGERE ESTA PRÁTICA A OUTROS COLEGAS?

- ☐ SIM    ☐ NÃO

O QUE VOCÊ ENTENDE POR LEITURA?

---

O QUE VOCÊ ENTENDE POR LEITOR?

---

O QUE VOCÊ ENTENDE POR LITERATURA?

---

O QUE SENTE AO LER?

---

COSTUMA FREQUENTAR A BIBLIOTECA DA PENITENCIÁRIA?

- ☐ SIM    ☐ NÃO    ☐ OUTRAS (municipal, universitária, escolar...)

COM QUE FREQUÊNCIA E COM QUAL OBJETIVO?

---

VÊ TELEVISÃO?

( ) SIM ( ) NÃO

TELENOVELA(S) QUAL(IS) \_\_\_\_\_

TELEJORNAL(IS) QUAL(IS) \_\_\_\_\_

PROGRAMA(S) DE ENTREVISTA(S), QUAL(IS) \_\_\_\_\_

OUTROS \_\_\_\_\_

TEM ACESSO À INTERNET?

( ) SIM ( ) NÃO

**b) Direcionado aos membros do corpo pedagógico – diretor e pedagogo (em duas vias)****QUESTIONÁRIO – 02**

NOME \_\_\_\_\_ IDADE \_\_\_\_\_

SEXO FEMININO ( ) MASCULINO ( )

ANOTE O NOME DA CIDADE ONDE RESIDE \_\_\_\_\_

QUAL É A SUA FORMAÇÃO  
( ) ENSINO MÉDIO/MAGISTÉRIO  
( ) ENSINO SUPERIOR

LOCAL ONDE FEZ O CURSO DE GRADUAÇÃO?  
CIDADE \_\_\_\_\_ INSTITUIÇÃO \_\_\_\_\_  
CURSO \_\_\_\_\_

QUANDO CONCLUIU OS ESTUDOS - GRADUAÇÃO? \_\_\_\_\_ ANO.

FEZ CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO?  
( ) SIM  
ONDE \_\_\_\_\_  
INÍCIO \_\_\_\_\_ TÉRMINO \_\_\_\_\_  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO \_\_\_\_\_  
( ) NÃO

LECIONA?  
( ) SIM ( ) NÃO

HÁ QUANTO TEMPO TRABALHA NA PENITENCIÁRIA?

\_\_\_\_\_  
TRABALHA EM OUTRO LOCAL?  
( ) SIM  
QUAL \_\_\_\_\_  
( ) NÃO

VOCÊ SE CONSIDERA UM(A) LEITOR(A)?  
( ) SIM ( ) NÃO

O QUE VOCÊ LÊ?  
( ) REVISTAS  
( ) JORNAIS  
( ) QUADRINHOS  
( ) OBRAS LITERÁRIAS  
( ) LIVROS DIDÁTICOS  
( ) OBRAS LITERÁRIAS INFANTO-JUVENIS  
( ) OUTROS \_\_\_\_\_

COMO SELECIONA SUAS LEITURAS?  
( ) INDICAÇÃO DE TERCEIROS  
( ) BUSCA NA BIBLIOTECA

- ☐ UTILIZA OS CATÁLOGOS DAS EDITORAS  
☐ INDICAÇÃO DE REVISTAS OU JORNAIS  
☐ OUTROS \_\_\_\_\_

O QUE VOCÊ ENTENDE POR LEITURA?

\_\_\_\_\_

O QUE VOCÊ ENTENDE POR LEITOR?

\_\_\_\_\_

COM QUE FREQUÊNCIA VOCÊ LÊ?

- ☐ UMA VEZ NA SEMANA  
☐ DUAS VEZES NA SEMANA  
☐ TRÊS VEZES NA SEMANA  
☐ QUATRO VEZES NA SEMANA  
☐ CINCO VEZES NA SEMANA  
☐ LÊ ESPORADICAMENTE

VOCÊ CONSIDERA IMPORTANTE A LEITURA. POR QUÊ?

\_\_\_\_\_

VOCÊ COSTUMA INDICAR LEITURAS AOS SEUS COLEGAS? QUE CRITÉRIOS ADOTA PARA ISSO?

- ☐ LEITURAS FEITAS ANTERIORMENTE  
☐ INDICAÇÃO DE OUTRO PROFISSIONAL  
☐ OUTROS

COSTUMA FREQUENTAR A BIBLIOTECA DA PENITENCIÁRIA?

- ☐ SIM ☐ NÃO ☐ OUTRAS (municipal, universitária, escolar...)

COM QUE FREQUÊNCIA E COM QUAL OBJETIVO?

\_\_\_\_\_

O QUE SENTE AO LER?

\_\_\_\_\_

O QUE VOCÊ ENTENDE POR LITERATURA?

\_\_\_\_\_

HÁ ALGUM TIPO DE CENSURA EM RELAÇÃO AOS LIVROS QUE ENTRAM NA

\_\_\_\_\_

BIBLIOTECA DA PENITENCIÁRIA?

HÁ UM CRITÉRIO PARA A ESCOLHA DO BIBLITECÁRIO?

- ☐ SIM ☐ NÃO

QUAL \_\_\_\_\_

HÁ UM CRITÉRIO PARA A ESCOLHA DOS PROFESSORES?

- ☐ SIM ☐ NÃO QUAL \_\_\_\_\_  
VÊ TELEVISÃO?  
☐ SIM ☐ NÃO

TELENOVELA(S) QUAL(IS) \_\_\_\_\_

TELEJORNAL(IS) QUAL(IS) \_\_\_\_\_

PROGRAMA(S) DE ENTREVISTA(S), QUAL(IS) \_\_\_\_\_

OUTROS \_\_\_\_\_

TEM ACESSO À INTERNET?

( ) SIM ( ) NÃO

**c) Direcionado ao atendente da biblioteca (uma via)****QUESTIONÁRIO – 03**

NOME \_\_\_\_\_ IDADE \_\_\_\_\_

SEXO FEMININO ( ) MASCULINO ( )

ANOTE O NOME DA CIDADE ONDE RESIDE \_\_\_\_\_

QUAL É A SUA FORMAÇÃO

( ) ENSINO MÉDIO/MAGISTÉRIO

( ) ENSINO SUPERIOR

LOCAL ONDE FEZ O ENSINO MÉDIO (SEGUNDO GRAU?

CIDADE \_\_\_\_\_ INSTITUIÇÃO \_\_\_\_\_

CURSO \_\_\_\_\_

QUANDO CONCLUIU OS ESTUDOS? \_\_\_\_\_ ANO.

HÁ QUANTO TEMPO TRABALHA NA BIBLIOTECA DA PENITENCIÁRIA?

ANTES DA PENITENCIÁRIA JÁ HAVIA TRABALHADO EM UMA BIBLIOTECA?

( ) SIM ( ) NÃO

COSTUMA FREQUENTÁ-LA?

( ) SIM ( ) NÃO

VOCÊ SE CONSIDERA UM(A) LEITOR(A)?

( ) SIM ( ) NÃO

O QUE VOCÊ LÊ?

( ) REVISTAS

( ) JORNAIS

( ) QUADRINHOS

( ) OBRAS LITERÁRIAS

( ) LIVROS DIDÁTICOS

( ) OBRAS LITERÁRIAS INFANTO-JUVENIS

( ) OUTROS \_\_\_\_\_

COMO SELECIONA SUAS LEITURAS?

( ) INDICAÇÃO DE TERCEIROS

( ) BUSCA NA BIBLIOTECA

( ) UTILIZA OS CATÁLOGOS DAS EDITORAS

( ) INDICAÇÃO DE REVISTAS OU JORNAIS

( ) OUTROS \_\_\_\_\_

COM QUE FREQUÊNCIA VOCÊ LÊ?

( ) UMA VEZ NA SEMANA

( ) DUAS VEZES NA SEMANA

( ) TRÊS VEZES NA SEMANA

( ) QUATRO VEZES NA SEMANA



( ) CINCO VEZES NA SEMANA

( ) LÊ ESPORADICAMENTE

VOCÊ CONSIDERA IMPORTANTE A LEITURA. POR QUÊ?

---

VOCÊ COSTUMA INDICAR LEITURAS AOS SEUS COLEGAS? QUE CRITÉRIOS ADOTA PARA ISSO?

( ) LEITURAS FEITAS ANTERIORMENTE

( ) INDICAÇÃO DE OUTRO PROFISSIONAL

( ) OUTROS \_\_\_\_\_

O QUE VOCÊ ENTENDE POR LEITURA?

---

O QUE VOCÊ ENTENDE POR LEITOR?

---

O QUE VOCÊ ENTENDE POR LITERATURA?

---

O QUE SENTE AO LER?

---

QUAIS SEUS AUTORES PREFERIDOS?

---

VÊ TELEVISÃO?

( ) SIM ( ) NÃO

TELENOVELA(S) QUAL(IS) \_\_\_\_\_

TELEJORNAL(IS) QUAL(IS) \_\_\_\_\_

PROGRAMA(S) DE ENTREVISTA(S), QUAL(IS) \_\_\_\_\_

OUTROS \_\_\_\_\_

**d) Direcionado ao responsável pela censura (uma via)****QUESTIONÁRIO 04**

NOME: \_\_\_\_\_ IDADE: \_\_\_\_\_ SEXO F ( ) M ( ).  
LOCAL DE RESIDÊNCIA: \_\_\_\_\_

QUAL A SUA FORMAÇÃO:

☐ ENSINO FUNDAMENTAL

☐ ENSINO MÉDIO

☐ ENSINO SUPERIOR

OUTRA \_\_\_\_\_

LOCAL ONDE FEZ/FAZ O CURSO DE GRADUAÇÃO?

CIDADE \_\_\_\_\_ INSTITUIÇÃO \_\_\_\_\_ CURSO \_\_\_\_\_

INGRESSO \_\_\_\_\_ TÉRMINO \_\_\_\_\_

HÁ QUANTO TEMPO TRABALHA NA PENITENCIÁRIA?

QUANDO VOCÊ COMEÇOU A DESEMPENHAR ESSA FUNÇÃO NA UNIDADE PENITENCIÁRIA?

VOCÊ CONSIDERA NECESSÁRIA A CENSURA DE OBRAS LITERÁRIAS NA PENITENCIÁRIA? POR QUÊ?

QUE CRITÉRIOS (título, autor, enredo, etc) VOCÊ UTILIZA NA CENSURA?

QUEM, ALÉM DE VOCÊ, EXERCE A MESMA FUNÇÃO?

VOCÊ BUSCA ALGUM TIPO DE FUNDAMENTAÇÃO (críticas literárias em revistas, jornais; obras que analisam obras literárias; resenhas; obras pedagógicas; psicologias etc) PARA REALIZAR A CENSURA?

SIM ( ), POR QUÊ \_\_\_\_\_

NÃO ( ), POR QUÊ? \_\_\_\_\_

PARA ONDE SÃO ENCAMINHADOS OS LIVROS CENSURADOS?

OS LIVROS CENSURADOS RECEBEM ALGUM TIPO DE ETIQUETA/RÓTULO?

SIM ( ) NÃO ( ). QUAL O OBJETIVO DESSE RÓTULO?

HÁ ALGUM TIPO DE DIFICULDADE EM SUA ATIVIDADE? QUAL (is)?

---

QUAIS SÃO SUAS LEITURAS PREFERIDAS?

- ☐ REVISTAS
- ☐ JORNAIS
- ☐ QUADRINHOS
- ☐ OBRAS LITERÁRIAS
- ☐ LIVROS DIDÁTICOS
- ☐ OBRAS LITERÁRIAS INFANTO-JUVENIS
- ☐ OUTROS \_\_\_\_\_

QUAL O TÍTULO DAS CINCO ÚLTIMAS OBRAS QUE VOCÊ LEU?

---

QUAL(is) DELAS ESTÁ MAIS VIVA EM SUA MEMÓRIA? POR QUÊ?

CITE REVISTAS OU JORNAIS DE SUA PREFERÊNCIA?

---

COMO VOCÊ ESCOLHE SUAS LEITURAS?

- ☐ INDICAÇÃO DE TERCEIROS
- ☐ BUSCA NA BIBLIOTECA
- ☐ UTILIZA OS CATÁLOGOS DAS EDITORAS
- ☐ INDICAÇÃO DE REVISTAS OU JORNAIS
- ☐ OUTROS \_\_\_\_\_

VOCÊ CONSIDERA IMPORTANTE A LEITURA? POR QUÊ?

---

VOCÊ COSTUMA INDICAR LEITURAS AOS SEUS COLEGAS? QUE CRITÉRIOS ADOTA PARA ISSO?

- ☐ LEITURAS ANTERIORES
- ☐ INDICAÇÃO DE OUTRO PROFISSIONAL
- ☐ OUTROS \_\_\_\_\_

O QUE VOCÊ ENTENDE POR LEITURA?

---

O QUE VOCÊ ENTENDE POR LEITOR?

---

O QUE VOCÊ ENTENDE POR LITERATURA?

---

O QUE SENTE AO LER?

---

COSTUMA FREQUENTAR A BIBLIOTECA DA PENITENCIÁRIA?

- ☐ SIM ☐ NÃO ☐ OUTRAS (municipal, universitária, escolar...)

COM QUE FREQUÊNCIA E COM QUAL OBJETIVO?

---

TEM ACESSO À INTERNET?      ( ) SIM ( ) NÃO

## **Anexo 2-Questionários**

### **a) Direcionado aos alunos/detentos (em sete vias)**

#### **QUESTIONÁRIO**

NOME: \_\_\_\_\_ IDADE: \_\_\_\_\_

QUAL É O SEU NÍVEL DE ESCOLARIDADE: \_\_\_\_\_

O QUE VOCÊ MAIS GOSTA DE LER?

---

NA SUA FAMÍLIA QUEM LÊ MAIS? O QUE LÊ?

---

COSTUMA FREQUENTAR A BIBLIOTECA?      ( ) SIM ( ) NÃO

QUE TIPO DE LEITURA PROCURA NA BIBLIOTECA?

---

VOCÊ SE CONSIDERA UM LEITOR?      ( ) SIM ( ) NÃO

QUAL O TÍTULO DA ÚLTIMA OBRA/TEXTO QUE VOCÊ LEU?

---

VOCÊ JÁ CONHECIA CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE?      ( ) SIM ( ) NÃO  
COMO O CONHECEU?

---

LEMBRA-SE DE OUTROS TEXTOS QUE LEU DE DRUMMOND? PODE CITÁ-LOS?

---

SE NÃO O CONHECIA, O QUE MAIS CHAMOU SUA ATENÇÃO NO MODO COMO DRUMMOND COMPÕE SEUS TEXTOS?

---

NÃO GOSTOU DO POETA? POR QUÊ?

---

#### **EM RELAÇÃO AO LIVRO “BOITEMPO” (1968)**

COPIE O TEXTO QUE MAIS AGRADOU A VOCÊ?

---

O QUE SENTIU AO LER ESSE TEXTO?

---

COPIE O TEXTO QUE MENOS AGRADOU A VOCÊ?

---

O QUE SENTIU AO LER ESSE TEXTO?

---

QUAIS AS LEMBRANÇAS QUE A LEITURA DO TEXTO DE DRUMMOND TROUXERAM PARA VOCÊ?

---

QUAIS AS MAIORES DIFICULDADES AO LER A OBRA?

---

O QUE SENTIU AO LER O LIVRO “BOITEMPO” DE DRUMMOND?

---

SE PEDISSEM A VOCÊ PARA DAR UM NOVO TÍTULO/NOME AO LIVRO, QUAL SERIA? POR QUÊ?

---

