

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS (MESTRADO)

ISAÍAS MUNIS BATISTA

A FORMAÇÃO DO LEITOR EM CIDADES DE PEQUENO PORTE:
O CASO LUIZIANA

MARINGÁ
2004

ISAÍAS MUNIS BATISTA

**A FORMAÇÃO DO LEITOR EM CIDADES DE PEQUENO PORTE:
O CASO LUIZIANA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Estadual de Maringá – UEM, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras, Área de concentração: Estudos Literários.

Orientadora: Prof^a Dr^a Alice Áurea Penteadó Martha.

MARINGÁ
2004

ISAÍAS MUNIS BATISTA

A FORMAÇÃO DO LEITOR EM CIDADES DE PEQUENO PORTE: O CASO LUIZIANA

Dissertação apresentada à Universidade Estadual de Maringá – UEM, como requisito parcial obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada.

Aprovado em

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Alice Áurea Penteado Martha (Presidente)
Universidade Estadual de Maringá – UEM

Profª Drª Marta Morais da Costa
Universidade Federal do Paraná – UFPR

Profª Drª Clarice Zamonaro Cortez
Universidade Estadual de Maringá – UEM

À Francisca Gomes Batista, esteio da nossa família,
exemplo de dedicação, perseverança e dignidade.

AGRADECIMENTOS

A Deus, que me deu força e coragem necessárias para vencer esta caminhada...

Aos meus irmãos (Emanuela, João, José, Deusdete, Maria Izabel, Maria de Lourdes, Cláudio, Sebastião e Lázaro), sobrinhos e demais familiares, que sempre acreditaram em meus sonhos, apoiaram minhas decisões e, principalmente, souberam compreender os inúmeros momentos em que fui ausente...

Aos amigos de turma, em especial Vanda Lúcia, Magda e Maria Eugênia, com os quais compartilhei não só momentos de alegria. Aos amigos das Turmas 1999, 2000, 2002 e 2003.

À família do coração - Vanda Lúcia, Dhênis, Rosimar, Lídia e Josimar - pelo convívio e por me suportar nos momentos mais críticos e à Aninha, que teve de renunciar, muitas e muitas vezes, a minha presença.

À minha orientadora, Prof^a Dr^a Alice Áurea Penteadó Martha, que me incentivou a não desanimar e a lutar pelos meus ideais..., que compartilhou comigo seus conhecimentos e sua amizade, jamais medindo esforços para me auxiliar na busca dos meus objetivos...

Aos demais professores do PLE, que contribuíram para o meu crescimento durante o curso, em especial ao Prof. Dr. José Roque Aguirra Roncari, sem a orientação do qual eu não teria nem mesmo concluído a fase de créditos. À Sonia e à Silvia, minha eterna gratidão.

Às bancas do exame de qualificação e da defesa pública, Dr^a Clarice Zamonaro (UEM) e Dr^a Marta Moraes da Costa (UFPR/PUC-PR), pelos questionamentos e sugestões que contribuíram substancialmente para a melhora deste trabalho...

Aos funcionários do PLE, em especial à Andréa Regina Previati, pela compreensão, dedicação e pelas palavras amigas, às vezes duras, mas necessárias...

À CAPES, pelo incentivo financeiro; e a todos da FINAV-MS por acreditarem em meu trabalho.

A todos os que se prontificaram a ser Sujeitos dessa pesquisa.

Enfim, a todas as pessoas que, de uma forma ou de outra, me ajudaram a vencer mais uma etapa.

Os homens não vivem apenas pela cultura; a grande maioria deles, em toda a história, sempre foi privada da oportunidade de conhecê-la, e os poucos afortunados que puderam vivê-la o podem fazer hoje graças ao trabalho de outros (Eagleton, 2002, p. 294).

RESUMO

Segundo Hauser (1977), o texto passa por muitas mãos antes de chegar ao leitor, de modo que, toda pessoa ou instituição que se interpõe entre o leitor e o texto efetua uma ação de mediação, isto é, tanto pode promover como dificultar o contato entre eles. Com base nisso, esta pesquisa propôs-se a estudar, à luz da Sociologia da Leitura, como têm atuado as instâncias mediadoras de leitura em cidades de pequeno porte, entre as quais se inclui a escola, na formação de leitores críticos e competentes. Elegeu-se o município de Luiziana – PR, a 30 Km de Campo Mourão, na região noroeste do Estado, como *locus* da pesquisa de caráter qualitativo-interpretativo. Optou-se pelo desenvolvimento do estudo a partir de dois campos de atuação: as instâncias mediadoras de leitura no contexto escolar e as instâncias mediadoras no contexto extra-escolar. Como instâncias mediadoras utilizam-se de textos informativos e literários, foram consideradas, no cerne da pesquisa, as contribuições da psicolinguística (Foucambert, 1994) e de estudiosos do texto literário (Eco, 1983; Iser, 1996), procurando-se manter a especificidade de cada um deles. Assim, num primeiro momento, foram observadas as condições socioeconômicas e política de Luiziana – PR, focalizando os locais de possível mediação de leitura – Escola, Igreja, Família, vídeo-locadora, salão de beleza, entre outros. Em seguida, enfocou-se a relação dos sujeitos agregados às instâncias mediadoras extra-escolares com a leitura, mediante questionários e entrevistas (semi-estruturadas). No terceiro momento, voltou-se a atenção para os mediadores de leitura no ambiente escolar, enfatizando-se a estrutura física, os professores e funcionários, os alunos, os espaços destinados à leitura e às atividades com a leitura. Novamente, os questionários e as entrevistas (semi-estruturadas) foram os instrumentos utilizados como registros da pesquisa. De posse dos registros, procedeu-se à análise da situação procurando evidenciar os pontos de influência das instâncias mediadoras de leitura, por meio de sua presença ou ausência, no processo de formação do leitor. Constatou-se que, como afirma Bourdieu (1982), o acesso aos bens culturais está profundamente ligado às condições econômicas e sociais, principalmente, porque as produções socialmente privilegiadas representam os valores da classe dominante, e, por conseqüência, sustentam e justificam o seu poder. Considerando-se que, no processo de formação do leitor, são necessários interesse e condições de acesso aos materiais escritos, nota-se que em Luiziana, devido à fragilidade que apresenta nos recursos oferecidos aos seus habitantes, não se prioriza a formação de leitores críticos e competentes.

Palavras-chave: leitura; mediação de leitura; formação do leitor; leitor.

ABSTRACT

According to Hauser (1977), the text passes by many hands before arrives at reader's hand. For this reason, all person or institution that stay between the reader and the text makes a mediation action, that is, it can facility or difficult the contact between them. Based on this idea, this research proposed to study, with theoretical support of Sociology of Reading, how the instances of mediation of reading has acted on competent readers process formation in small cities. Luiziana – PR, 30 KM far from Campo Mourão, was elected as *locus* of research. This study has two *focuses*: the mediators of reading in the school context and the other mediators without school context. As this mediators use informative texts and literary texts, it was considered, in the heart of this search, the contributions from Psycholinguistic (Foucambert, 1994) and from Literary Studies of Eco (1983; 1994) and Iser (1996) trying to keep the peculiarity on each one of them. So, at first, it was observed the social, economical and political conditions of Luiziana. Then it was focused possible places of mediation of reading – school, library, church, family, and so on; and mediators like teacher, student and librarian. Questionnaires and interviews were used as records in the research. With these records, it was analyzed the influence of reading mediators in the readers' formation process. It was proved that, like asserts Bourdieu (1982), the access to the cultural effects is extremely linked by the social and economical conditions, mainly because productions that are socially privileged represent the *élite* values, and for that, maintain its power. If in the readers' formation process it's necessary interest and access to the written material, could be observed that in Luiziana, because the fragility of resources offered to its inhabitants, doesn't give priority for critic and competent readers' formation.

KEY-WORDS: Reading; mediation of reading; readers formation; reader.

SUMÁRIO

1 – INTRODUÇÃO	01
2 – ENTRE TEORIAS E CONCEITOS	11
2.1 – Polêmicas em torno da leitura	11
2.2 – Das múltiplas faces da leitura ao encontro do leitor	15
2.3 – Por uma Sociologia da Leitura	22
3 – METODOLOGIA E CONTEXTO DA PESQUISA	31
3.1 – Metodologia da Pesquisa	31
3.2 – Contexto da Pesquisa	35
4 – ANÁLISE DOS MEDIADORES DE LEITURA EM LUIZIANA	38
4.1 – Os Mediadores de Leitura em Ambiente Escolar	38
4.1.1 – A Escola	38
4.1.2 – Os Professores	39
4.1.3 – A Biblioteca Escolar	48
4.1.4 – Os Atendentes e os Usuários da Biblioteca Escolar	52
4.1.5 – Nas Tramas do Livro Didático	57
4.2 – Os Mediadores de Leitura em Ambientes Não-Escolares	73
4.2.1 – Leitura no Meio Familiar: Uma Intersecção com a Escola	73
4.2.2 – Os Salões de Beleza e Outros Locais de Mediação de Leitura.....	80
4.2.3 – Os Gestores Públicos a Mediação de Leitura	89
5 – Conclusão	101
6 – Referências	108
7 – Anexos	113

INTRODUÇÃO

A questão da leitura tem se tornado um dos assuntos mais polêmicos de nossa época, principalmente no Brasil. A repercussão dos resultados das últimas pesquisas nacionais e internacionais sobre a capacidade leitora em alunos de quinze anos revela que a discussão sobre o assunto extrapolou o âmbito acadêmico. Ao se criticar a péssima atuação dos brasileiros nos testes – principalmente a última colocação no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA/2000), realizado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) – explicita-se, também, a necessidade premente de novas pesquisas que venham a contribuir não só para o entendimento do fenômeno multifacetado que a leitura tem demonstrado ser, mas, principalmente, para as questões relacionadas à formação do leitor.

Entretanto, para que o “senso-comum” não se sobressaia e as críticas se concentrem no fato de os brasileiros terem ficado no último lugar no PISA/2000, é preciso considerar que essas polêmicas não são recentes, embora estejam sempre atuais. Além disso, devemos enfatizar que, há décadas, vários pesquisadores, de diferentes linhas teóricas, tanto no Brasil quanto no exterior, dedicam-se às pesquisas sobre a formação do leitor, na tentativa de auxiliar na construção de um referencial teórico que explique de que modo as pessoas se aproximam do material escrito.

Nessa perspectiva, destacam-se as contribuições dos trabalhos dos membros da Associação Francesa de Leitura, da qual Foucambert (1994) aparece como principal teórico, no intuito de explicitar, à luz da psicolinguística, as relações entre o material escrito e o leitor, principalmente no tocante às abordagens de ensino da leitura propostas pela instituição escolar.

De semelhante forma, Jauss e Iser revolucionam os estudos literários, na segunda metade do século XX, ao enfocarem o papel do leitor na literatura, concebendo-o como imprescindível para a existência dos textos.

Significativas são, também, as pesquisas desenvolvidas por antropólogos, sociólogos e historiadores. Escarpit, Candido e Hauser voltam-se para os estudos sobre os fatores que, mesmo sendo externos à obra de arte, interferem em sua circulação, em seu consumo e em sua repercussão. Os trabalhos de Bourdieu, Chartier, Darnton, Manguel - e demais pesquisadores a eles relacionados - têm focado o resgate da história da leitura, principalmente mediante o levantamento e a reflexão de práticas de leitura que ocorreram no passado, bem como das imagens e das representações sociais da leitura. Já Petit dedica-se ao estudo das interferências que as bibliotecas desempenham na mediação de leitura em jovens (geralmente filhos de imigrantes) de bairros desfavorecidos na França.

No Brasil, muitos estudiosos, dentre eles, Fraga Rocco, Zilberman, Lajolo, Ezequiel T. da Silva (e os demais membros de seus respectivos grupos de pesquisa) apresentam críticas e reflexões que fomentam as discussões sobre as concepções de leitor, leitura, literatura e ensino. Aguiar e Bordini¹, além das críticas e reflexões, oferecem alternativas metodológicas para o trabalho com a literatura na escola, a partir de uma pesquisa, anteriormente realizada, sobre o interesse de leitura de alunos das séries iniciais ao antigo segundo grau.

Nos estudos de base sociológica, o leitor passa a ocupar o local de destaque nas pesquisas, que deixam de priorizar a imanência da obra para se concentrarem nos aspectos contextuais que influenciariam principalmente a formação do gosto. A Sociologia da Leitura configura, pois, um campo de pesquisa fértil e, ao mesmo tempo, instigante, sobretudo em um país de grandes dimensões e contrastes como o nosso, onde a questão da leitura tem se

constituído como um verdadeiro desafio, seja pelo discurso governamental de que é necessário formar um país de leitores (sinal de que ainda não é), seja pelas críticas embasadas no senso-comum que apontam apenas para falhas no sistema escolar de ensino, como se esse fosse o único responsável, por exemplo, pelo mau desempenho dos brasileiros nos testes internacionais de avaliação de leitura.

A fecundidade propiciada pela Sociologia da Leitura pode ser percebida nos artigos, trabalhos monográficos de final de disciplina e em projetos de dissertação de diversos Programas de Pós-graduação, bem como de alguns grupos de pesquisas espalhados pelo nosso país.

“O leitor, esse conhecido: Monteiro Lobato e a formação de leitores” é a tese de doutoramento que Eliane Santana Dias Debus, orientada pela Prof.^a Dr.^a Regina Zilberman, e “As crianças contam as histórias: os horizontes dos leitores de diferentes classes sociais” é a dissertação de mestrado de Diógenes Bueno Aires de Carvalho, orientada pela Dr.^a Vera Teixeira de Aguiar, ambas apresentadas ao Curso Pós-Graduação em Letras, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Nessa mesma universidade, o Centro de Pesquisas Literárias, do curso de Pós-Graduação em Letras, conta com os trabalhos de Maria da Glória Bourdini, sobre os acervos e o universo digital; de Elaine Azambuja de Lima, que enfoca o “Acervo literário: conservação, recuperação e restauração” e o de Eliana Inge Prisch sobre a “Biblioteca de Milton Valente”.

Devemos destacar, ainda, os estudos desenvolvidos pelo grupo de pesquisa “Alfabetização, Leitura e Escrita” (ALLE)², da Faculdade de Educação da UNICAMP, composto por Lílian Lopes Martin da Silva, Ana Alcídia de Araújo Moraes, Carlos Humberto Alves Corrêa, Elizabete Pimentel, Gláucia Maria Piato Tardeli, Ludmila Thomé de Andrade e

¹Principalmente em *Literatura: A Formação do Leitor: Alternativas Metodológicas*, publicado em 1988.

Norma Sandra de Almeida Ferreira, que se dedica a investigar o leitor num enfoque mais sociológico a fim de resgatar histórias, práticas e representações de leitura, principalmente no ambiente escolar, ou que se relacionem a professores e alunos³.

Vários, também, são os trabalhos, cujo enfoque principal é a mediação de leitura, desenvolvidos no Programa em Linguística Aplicada (Mestrado), da Universidade Estadual de Maringá, onde a Profª Drª Vera Teixeira de Aguiar (PUC-RS) ministrou a disciplina de Sociologia da Leitura, em 2000, e a repetiu em 2002, quando dividiu a disciplina com a Profª Drª Alice Áurea Penteado Martha (UEM-PR). Dentre eles, destacamos *A Biblioteca Escolar e a Formação do Leitor*, no qual Rosimeiri Darc Cardoso de Avelar aborda a mediação exercida pela biblioteca escolar na formação de leitores, alunos de 5ª a 8ª séries do ensino fundamental, enfatizando o papel do bibliotecário como animador e orientador cultural. Para isso, a autora visitou duas escolas da área central de Maringá-PR e realizou entrevistas gravadas em áudio com as funcionárias das bibliotecas e também com os alunos que estavam presentes nas bibliotecas.

De semelhante importância, merecem menção os trabalhos de Leizy Regina Fracasso Stefano, que estuda os “sebos” de Maringá como instâncias mediadoras de leitura; o de Ana Beatriz Tomasi Guimarães, que investiga a mediação de leitura exercida por *Veja* no mês do Centenário de Nascimento de Carlos Drummond de Andrade; e o estudo de nossa autoria, que averigua o modo pelo qual um computador conectado à internet pode exercer a mediação de leitura entre os textos de Carlos Drummond de Andrade e o leitor-navegador.

Evidentemente que as dissertações defendidas por Rosimeiri Darc Cardoso de Avelar, que em *A Literatura de 5ª a 8ª Série: da produção à recepção* investiga as mediações que se realizam nesse percurso e como elas influenciam o trabalho com o texto literário em

² O grupo reúne professores doutores de diferentes departamentos da FE/UNICAMP e seus orientandos, de pós e de graduação.

sala de aula; por Eliete Maria de Sá Medeiros, que em *Leitura, Literatura e Educação de Jovens e Adultos* focaliza a escola destinada à educação de jovens e adultos e as condições de formação do leitor proficiente, principalmente, de textos literários, e por Ana Beatriz Tomasi Guimarães, que em *A Revista 'Leitura: Teoria e Prática' e a Literatura Infantil e Juvenil* reflete sobre a frequência com que a revista publica assuntos referentes à literatura infantil e juvenil ao longo da sua existência no mercado editorial, merecem maiores destaques, assim como os projetos de dissertação de Daniela Carla de Oliveira (intitulado *A Literatura e a Humanização do Homem: o Caso da Penitenciária Estadual de Maringá – Paraná*), Magda Dezotti (*O Professor e a Mediação de Leitura: uma Experiência com Monteiro Lobato*), de Gislene Azevedo Sestito (*O Pré-vestibular e a Problemática da Leitura dos Textos Literários*) e de Márcia Silveira de Oliveira Rossi (*Campanha Pública de Leitura Forma Leitores? Um Estudo sobre as Instâncias Mediadoras de Leitura da Campanha "Leitura em minha casa/2001"*).

Nosso estudo se aproxima dos trabalhos anteriormente comentados, pois também investiga as condições de formação do leitor, entretanto, diferencia-se deles à medida que pretende identificar quais são as instâncias mediadoras de leitura na cidade de Luiziana – PR e de que forma elas interferem na formação do leitor; logo, que tipo de leitor uma cidade de pequeno porte, com as condições semelhantes às de Luiziana, consegue formar. Ao fazermos tal proposta, temos de considerar o fato de lidarmos com vários textos, muitos deles não-literários, principalmente nas instâncias mediadoras externas ao ambiente escolar.

Assim, para que seja possível iniciar uma reflexão sobre a formação do leitor é necessário, primeiramente, conceber o que é leitura. E, tendo em vista que nosso trabalho levará em consideração tanto a existência de textos artisticamente elaborados como a de textos que utilizam a linguagem cotidiana, devemos de imediato esclarecer que nos

³ Alguns trabalhos do grupo foram publicados em 2001, sob o título “Entre leitores: alunos, professores”,

embasaremos nas contribuições da Psicolinguística, ao nos referirmos a este tipo de textos e nos postulados da Semiótica, da Teoria do Efeito, da Sociologia da Leitura, ao abordamos àqueles. Não devemos deixar de destacar, afinal, que Lima (1979), ao comentar as diferenças na relação texto-leitor, afirma que, além de o leitor desconhecer as reações de seu interlocutor, também *os textos – e não só os ficcionais – tampouco são figuras plenas, mas, ao contrário, enunciados com vazios que exigem do leitor o seu preenchimento* (Lima, 1979, p. 23) ⁴.

De acordo com a psicolinguística, a leitura é uma atribuição de um significado ao escrito, na qual o texto fornece 20 % de informações visuais e possibilita que o leitor, ao entrar em contato com ele, mobilize sua memória e *antecipe o sentido que vai encontrar, formule hipóteses sobre as formas escritas que aparecerão e vai em busca de um mínimo de índices para verificá-las* (Foucambert, 1994, p. 29), ou seja, ao abordar o escrito, o leitor contribui com 80% das informações necessária à leitura, pois seleciona dentre todas a suas experiências de leitura e/ou de vida aquelas que lhe serão úteis na realização da tarefa.

Esses procedimentos parecem ser justificáveis quando se trata da leitura de textos informativos, como um cartaz simples, um bilhete ou uma notícia de jornal. Todavia, quando se trata de textos mais complexos e de natureza artística, há de se considerar que o leitor não é tão autônomo, como prega a psicolinguística, pois suas normas e os valores são modificados pela experiência da leitura

quando lemos, nossa expectativa é em função do que já lemos – não somente no texto que lemos, mas em outros textos – , e os acontecimentos imprevistos que encontramos no decorrer de nossa leitura obriga-nos a reformular nossas expectativas e reinterpretar o que já lemos, tudo o que já lemos aqui neste texto e em outros. A leitura procede, pois, em duas direções ao mesmo tempo, para frente e para trás, sendo que um critério de coerência existe no princípio da pesquisa do sentido e das revisões contínuas pelas quais a leitura garante uma significação totalizante à nossa experiência (Compagnon, 2003, p. 148-149)

organizado por Lílian Lopes Martin da Silva.

⁴ A obra *A Literatura e o Leitor: Textos de Estética da Recepção* é de Hans Robert Jauss *et al.* A seleção, a coordenação e a tradução da versão em português são de Luiz Costa Lima, a quem é creditada a autoria do fragmento citado.

Já que tanto o texto de linguagem corriqueira quanto o de linguagem artística exigem do leitor o acionamento das suas experiências de vida e de leitura, seria injusto delegar apenas à escola os méritos ou as críticas na função de formar o leitor. Deve ser somado a isso o fato de que o texto passa por muitas mãos antes de chegar ao leitor, de modo que toda pessoa ou instituição que se interpõe entre o leitor e o texto efetua uma ação de mediação que pode promover ou dificultar o contato com o texto, como enfatiza Hauser (1977)⁵. Embora este autor se refira apenas às obras de arte, logo, ao texto literário, podemos ampliar essa idéia a todos os tipos de texto, uma vez que obra literária também foi transformada pela indústria cultural num produto que passa pelos processos de padronização e de produção em série (Adorno e Horkheimer, 1990, p. 165), ainda que apresente uma especificidade em relação aos outros impressos, por se constituir como um objeto que se adquire e se conserva, tornando-se símbolo da riqueza cultural, como defende Escarpit (1974).

É possível notarmos, então, que são muitas as instâncias mediadoras de leitura e que elas estão presentes em todas as etapas da vida do leitor. Por isso, ao comentar a obra de Hauser (1977), Aguiar (1996) revela ser possível dizer que *quanto maior for o contato do sujeito com todas essas instâncias de interferência (ou de mediação) tanto maior serão suas chances de se tornar leitor* (Aguiar, 1996, p. 25), afinal, a formação do leitor não acaba em uma determinada idade ou ao se concluir um ciclo do processo educativo, mas é um processo que flui ao ritmo da vida, como destaca o editorial da revista *Educación y Biblioteca*⁶, de maio de 2000.

Evidenciam-se, assim, as idéias defendidas por Foucambert (1994) de que a leitura seja um aprendizado social, exigindo do leitor o contato constante com diversos tipos

⁵ Todas as citações referentes a Hauser (1977) constituem-se em livre tradução nossa a partir da versão espanhola, cujos dados podem ser encontrados nas referências.

de textos sociais. Com isso o autor crê elucidar os mecanismos da desigualdade escolar, pois, *com a leitura será como na fala: se o aprendizado se realizar através das práticas familiares e sociais, então e somente então, a escola poderá cumprir um papel fundamental de ajuda e de redução das desigualdades* (Foucambert, 1994, p. 116).

A partir disso, parece-nos ser importante, então, saber como ocorre a formação do leitor em cidades de pequeno porte (como, por exemplo, em Luiziana, na qual atuamos, desde 1999, como professor efetivo da rede pública estadual, ministrando aulas de inglês e de Língua Portuguesa e suas Literaturas, no ensino fundamental e médio, perfazendo um total de 40 horas/aulas semanais), principalmente por se considerar que nelas os recursos necessários às práticas familiares e sociais com a escrita são mais escassos.

Nessa perspectiva, torna-se fundamental perguntarmos:

Como têm atuado as instâncias mediadoras de leitura em cidades de pequeno porte, entre as quais se inclui a escola, na formação de leitores críticos e competentes⁷?

Com base nessa indagação, essa pesquisa aborda não apenas as instâncias mediadoras de leitura relacionadas à escola, como também as que extrapolam o ambiente escolar e que podem influenciar (ou desestimular) alguém a querer ler, a desfrutar do diálogo que se estabelece com o texto e a se interessar pelo conhecimento, haja vista que saber ler e escrever são competências que podem ser desenvolvidas em diversos níveis (Masagão, 2003). Esperamos, assim, contribuir para o entendimento das interferências realizadas pelos mediadores de leitura na formação do leitor, bem como apresentar subsídios que propiciem a ampliação das reflexões sobre o assunto, à medida que enfocarmos várias das instâncias mediadoras de leitura, em Luiziana - PR, e as suas relações com o material escrito.

⁶ Revista mensal de documentação e recursos didáticos. Ano 12, N° 112. Madri, maio de 2000. O editorial também está disponível em www.imaginaria.com.ar/03/3/edubid.htm (acessado em 18/04/2002).

⁷ Entendemos por leitor crítico e competente o mesmo que Silva (2003b) denomina “maduro”, isto é, “aquele capaz de fazer escolhas, tomar decisões bem informadas, ganhando maior autonomia para, por si só, dialogar com o livro” (Silva, 2003b, p. 95)

Nessa perspectiva, procuramos organizar esta pesquisa de forma que os objetivos propostos fossem contemplados. Desse modo, dividimos o trabalho em quatro partes: uma introdução e três capítulos que se subdividem.

Na introdução, apresentamos uma visão geral sobre os trabalhos realizados com a leitura e com a formação do leitor, a justificativa, os objetivos e a pergunta de pesquisa.

O capítulo II, *Entre Teorias e Conceitos*, apresenta um tópico preliminar sobre as *Polêmicas em Torno da Leitura*, para depois abordar os conceitos concernentes à leitura, ao leitor, à literatura, à formação do leitor, à mediação da leitura e à Sociologia da Leitura que norteiam nossas reflexões e sustentam os dados que construímos a partir das análises dos registros coletados em Luiziana – PR. As teorias e conceitos estão, pois, em duas partes. Em *Das múltiplas faces da leitura ao encontro do leitor*, apresentamos os conceitos de leitura, leitor, literatura e formação do leitor e, em *Por uma Sociologia da Leitura*, trazemos os princípios elementares da Sociologia da Leitura e da mediação de leitura.

O capítulo III, *Metodologia e Contexto da Pesquisa*, também está dividido em duas partes. Na primeira, descrevemos os procedimentos metodológicos adotados na realização da pesquisa, enfatizando a natureza qualitativa no estudo de caso, os critérios na seleção do *corpus* e dos instrumentos utilizados no registro *in loco* e na realização dos registros. Na segunda, expomos o contexto socioeconômico de Luiziana – PR, enfocando a presença/ausência de instâncias mediadoras de leitura e as condições de circulação do material escrito.

Destinamos o capítulo IV à análise dos registros e, conseqüentemente, à construção dos dados. Ao título geral, *Análise dos Mediadores de Leitura*, acrescentamos duas seções que se subdividem:

A primeira seção aborda *Os Mediadores em Ambiente Escolar* e se subdivide em cinco partes: em *A Escola*, destacamos o papel instituído ao estabelecimento escolar de

introduzir as crianças no mundo das letras e representações; na segunda parte (*Os Professores*), são apresentados os dados construídos a partir da análise de quatorze questionários respondidos por professores do ensino fundamental e médio que atuam no município; em *A Biblioteca Escolar*, analisamos as condições físicas e dos acervos das bibliotecas escolares do município, tendo como contraponto a inexistência de uma biblioteca pública municipal; em *Os Atendentes e os Usuários da Biblioteca Escolar*, duas entrevistas em áudio (degradadas) com os atendentes e cinco questionários aplicados aos usuários das bibliotecas escolares servem de ponto de partida para as reflexões sobre o funcionamento da bibliotecas e as atividades nelas realizadas; *Nas Tramas do Livro Didático* é a última parte da primeira seção. Nela enfocamos as condições de mediação de leitura exercidas pelo livro didático.

A segunda seção do capítulo IV enfoca *Os Mediadores em Ambiente não-Escolar* e se subdivide em três partes: Em *Leitura no Meio Familiar: Uma Intersecção com a Escola*, um questionário aplicado a vinte e seis alunos de uma sétima série do ensino fundamental sustenta nossas reflexões sobre as condições socioeconômicas e culturais da família e as relações dessa com a leitura; Em *Os Salões de Beleza e Outros Locais* (vídeo-locadora, banco e o correio), as observações das condições físicas e do oferecimento de material escrito para a leitura sustentam nossas reflexões; A terceira parte, *Os Gestores Públicos e a Mediação de Leitura*, analisa, a partir de entrevistas em áudio (degravadas) e das observações realizadas na cidade, o papel – e a postura – dos gestores públicos sobre a questão da leitura. São enfocados, por isso, o Prefeito, a Secretária de Educação e os Diretores Escolares.

Depois disso, à guisa de *Conclusão*, procuramos retomar a pergunta de pesquisa no intuito de verificarmos se os objetivos propostos foram alcançados. Por fim, apresentamos as *Referências* e os *Anexos*.

2 – ENTRE TEORIAS E CONCEITOS

2.1 – POLÊMICAS EM TORNO DA LEITURA

A questão da leitura nunca esteve tão em voga, na sociedade brasileira, quanto agora. Enquanto muitos brasileiros acreditavam que, com a chegada ao século XXI, fosse possível entrar em contato com o que a humanidade produzira de mais moderno, recebem, com perplexidade, a divulgação dos resultados do PISA/2000 (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes), no qual o Brasil figura na última colocação entre os trinta e dois (32) países submetidos aos testes que avaliam o nível de proficiência, em leitura em língua materna, de estudantes de quinze (15) anos.

Frente aos resultados, ampliaram-se os debates e discussões não apenas no âmbito acadêmico, mas, principalmente, nos órgãos de imprensa e na sociedade em geral, embora o “senso-comum” tenha prevalecido nessas últimas instâncias, uma vez que as atenções foram voltadas muito mais para a incômoda posição de último colocado do que para o fato que o PISA realmente explicitava: os alunos brasileiros, de quinze (15) anos, tendem a “ler superficialmente o texto e daí para frente responder pelo que acham que este deveria estar dizendo e não pelo que efetivamente está escrito”, como enfatiza o texto, de Cláudio de Moura e Castro, anexado ao final do relatório oficial⁸ divulgado pelo MEC.

É necessário ressaltarmos, porém, que tanto o relatório do MEC quanto o texto de Moura e Castro apontam, ao analisarem as deficiências quanto ao ensino da leitura, apenas para falhas no sistema escolar de ensino, como se esse fosse o único responsável pelo mau desempenho dos brasileiros no PISA. Moura e Castro, inclusive, aproveitou para discutir o assunto, numa coluna da revista *Veja*, sob o título “O Brasil lê mal” (*Veja*, 06 mar. 2002).

Foi em resposta a este último texto de Moura e Castro, aliás, que Magda B. Soares, educadora e professora da UFMG, publica, no “espaço-web” *Leia Brasil*, “Ler, verbo transitivo”. Nesse artigo, a pesquisadora mineira enfatiza que, de fato, a questão da leitura no Brasil tem ultrapassado as paredes da escola, aflorado na mídia e se tornado preocupação de toda a sociedade; o que demonstra que a situação está tão próxima do “limite do tolerável” a ponto de não mais poder ser ignorada. Entretanto, segundo ela, essa preocupação tem se restringido à denúncia e à busca de culpados.

Alertando para o perigo de que a denúncia e a “caça às bruxas” podem amputar a caracterização e a interpretação do problema, peças essenciais para encontrar suas causas e soluções, Soares propõe que a reflexão seja o ponto de partida. Em primeiro lugar, diz ser necessário esclarecer o que se entende por ler, pois,

quando se diz que o brasileiro lê pouco ou lê mal, o que se está entendendo por ler? Lê pouco o quê? Lê mal o quê? Ler só é verbo intransitivo, sem complemento, enquanto seu referente forem as habilidades básicas de decodificar palavras e frases: diz-se de alguém que sabe ler, assim, sem complemento, ou que não sabe ler, quando se quer com isso dizer que esse alguém é alfabetizado ou é analfabeto. Para além desse nível básico, ler como prática social de interação com o material escrito torna-se verbo transitivo, exige complemento: o alfabetizado, o letrado lê (ou não lê) o quê? Lê bem (ou lê mal) o quê? O jornal? O *best-seller*? Sabrina? Machado de Assis? Drummond? A revista *Capricho*? *Playboy*? Bravo? Caros Amigos? Veja, Isto É, Época? A conta de luz, de água, de telefone? A bula do remédio? O verbete do dicionário, da enciclopédia? (Soares, 2002, p. 01).

Vê-se, pela postura que a autora assume, não apenas uma crítica direta ao texto de Moura e Castro, mas também uma tentativa de reorientar a reflexão sobre a leitura e os resultados do PISA. Por isso, ao destacar que o objeto da discussão é o ler, verbo transitivo, faz questão de defini-lo como “um processo complexo e multifacetado” já que existem diferentes objetivos para se ler e diferentes maneiras de se ler, afinal “não se lê o editorial de jornal da mesma maneira e com os mesmos objetivos com que se lê a crônica de Veríssimo no mesmo jornal”. Com isso, Soares (2002) evidencia a necessidade de que o verbo ler tenha

⁸ O PISA 2000 – RELATÓRIO NACIONAL foi divulgado em Brasília, em dezembro de 2001, e está disponível

complemento: (1) quando se fala de ler muito/pouco/bem/mal, (2) quando se pretende avaliar a leitura (SAEB, ENEM, Provão, PISA...) e (3) quando se deseja desenvolver práticas sociais de leitura (responsabilidade confiada, principalmente, à escola e aos professores).

Com o mesmo tom enérgico, a professora da UFMG afirma que, no caso do ensino (3), não se pode optar por esse ou aquele complemento para o verbo ler, uma vez que tanto a escola quanto o professor devem priorizar que os alunos desenvolvam habilidades e atitudes de leitura (de poemas, de prosa literária, de textos informativos, de textos publicitários, de manuais de instruções, de textos jornalísticos, etc.), no intuito de “formar o leitor da ampla variedade de textos que circulam nas sociedades grafocêntricas em que vivemos”. É justamente o contrário, ressalta a autora, do que ocorre nas situações de avaliação da leitura (2), quando há uma seleção das habilidades a serem julgadas, em função dos objetivos do órgão avaliador. O PISA, por exemplo, propõe-se a avaliar habilidades de leitura em situações necessárias à vida moderna, de modo a privilegiar o texto informativo e os esquemas cognitivos de leitura.

Não devemos estranhar, portanto, o fato de a autora admitir que, a partir dos resultados do PISA, talvez (já que outros aspectos poderiam interferir na interpretação do teste, se fossem considerados) até fosse possível afirmar que os jovens brasileiros leiam mal textos informativos, não dominem esses esquemas cognitivos de leitura e não tenham as habilidades de localizar, organizar, inferir e relacionar informações a partir da leitura de textos informativos. Inadmissível, porém, é utilizar os resultados do PISA para concluir sobre as habilidades de leitura de outros tipos de texto, sobre a maneira que a escola e os professores estejam ensinando, - evidentemente de modo “errado”, e sobretudo que, para “corrigir” os resultados do PISA, seja necessário criar uma hierarquia a fim de priorizar certas habilidades de leitura, certos tipos de texto e/ou certos gêneros textuais em detrimento de outros. Esse é,

indubitavelmente, o maior dos equívocos, pois impede que a escola exerça sua função e obrigação de oferecer ao educando o acesso irrestrito ao mundo da leitura: a leitura informativa, para fins pragmáticos, e ancorada em situações da vida real, assim como a leitura da literatura, voltada para a fruição e para o exercício da imaginação.

Comete-se, desse modo, uma injustiça quando se imputa a “culpa” apenas à escola e aos professores por não prepararem os jovens para os testes internacionais de avaliação, principalmente quando estes têm objetivos muito específicos e bem delimitados.

Além disso, é necessário destacar que Sírío Possenti, em sua coluna - *Littera* - no espaço virtual *PrimaPagina* de 11 de dezembro de 2001, mesmo alegando não conhecer o PISA, comenta as notícias de jornal - em especial a veiculada na página 6, do Caderno Cotidiano, da Folha de São Paulo de 5 de dezembro de 2001 - que denunciavam o péssimo desempenho dos brasileiros no PISA e a vergonhosa última colocação. Em sua reflexão, o lingüista da UNICAMP reitera que a leitura não é apenas decodificação, mas sim um trabalho complexo, no qual as inferências, por mais óbvias que pareçam, estão intimamente ligadas à experiência cultural do leitor.

Ora, esse parece ser um dos aspectos que Soares (2002) alega não ter sido considerado na interpretação dos resultados do PISA tanto pelos responsáveis pelo relatório oficial do MEC, quanto por Moura e Castro, consultor do órgão governamental e responsável pelo texto anexado ao final do relatório. Aliás, pode ser considerado como um indício do descaso em relação aos resultados de pesquisas estudiosos do País e do exterior, de várias disciplinas, que, há anos, vêm refletindo sobre a capacidade leitora.

Mas, afinal, resta-nos saber: o que dizem as pesquisas sobre a leitura?

2.2 - DAS MÚLTIPLAS FACES DA LEITURA AO ENCONTRO DO LEITOR

Já mencionamos anteriormente que a leitura é concebida como um processo multifacetado, objeto de estudo de diferentes áreas do conhecimento, tais como a literatura, a lingüística, a psicologia, a sociologia, a história, a antropologia, a educação, a filosofia, – sem contar as inúmeras disciplinas surgidas na aproximação dessas áreas.

Essas múltiplas faces interferem no estudo da leitura de duas formas: por um lado, pressupõem a necessidade de uma abordagem multidisciplinar, que leve em consideração vários aspectos em jogo no ato da leitura, tais como, a questão da movimentação dos olhos, os modelos de processamento de texto, a memória e o acionamento de esquemas cognitivos, que contribuem substancialmente para ampliar a compreensão do fenômeno. Por outro lado, esse aspecto multifacetado gera dificuldade ao se buscar uma definição para o que se entende por leitura, afinal, o processo de leitura pode ser definido de várias maneiras, dependendo do enfoque dado (lingüístico, psicológico, social, fenomenológico, etc) e do grau de generalização com que se pretenda definir o termo (Leffa, 1996).

Apesar de reconhecermos as contribuições advindas de todas as áreas de estudos sobre o processo de leitura, optamos por um enfoque mais social, não só por concordamos que a leitura seja um aprendizado social, como defende Foucambert (1994), mas também por tentarmos compreender o processo de formação de leitores.

A questão da formação do leitor, aliás, tem se colocado como um dos grandes desafios ao sistema escolar na atualidade. Ao professor cabe a tarefa de fazer com que a sala de aula seja um ambiente propício à construção do conhecimento, de modo a conceber a linguagem como processo de interação entre sujeitos e considerar, como principal premissa para o seu trabalho de mediação, que o aluno já traz consigo uma vasta gama de conhecimentos e saberes que precisam ser sistematizados pela instituição escolar.

Nessa perspectiva, propiciar o contato do aluno com diferentes linguagens e tipos de textos e despertar o prazer pela leitura tornam-se tarefas inerentes à função do docente, pois formar o leitor é, *a posteriori*, formar o sujeito, o cidadão - aquele que não apenas goza de seus direitos civis e políticos reconhecidos pelos aparelhos estatais, mas também participa das *práticas sociais e culturais que dão sentido de pertencimento, e fazem com que se sintam diferentes os que possuem uma mesma língua, formas semelhantes de organização e de satisfação das necessidades* (Canclini, 1997, p. 22). Será assim que o aluno, na condição de sujeito-leitor, ampliará a sua capacidade de ler o mundo, de buscar compreendê-lo, de criticá-lo e, por meio de sua interferência, de auxiliar na (re) construção do mundo.

Não podemos nos limitar, todavia, a entender a formação de leitores como uma função apenas da escola, pois, tendo em vista que “*formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas*” (Freire, 2002, p. 15), e que, *atualmente, exigem-se níveis de leitura e de escrita diferentes dos que satisfizeram as demandas sociais até a bem pouco tempo* (Brasil, 1998, p. 23), dois aspectos são evidenciados: há outros fatores que interferem na formação do leitor, ou seja, o professor e a escola não são os únicos (mediadores) responsáveis por essa função; e, as concepções de leitor e de leitura modificam-se com o tempo.

O primeiro aspecto merece ser pormenorizado, e será tratado posteriormente, ao abordarmos as instâncias mediadoras de leitura. Já o segundo, pode ser focalizado nas pesquisas de teóricos que se dedicam aos estudos literários e nos trabalhos de Jean Foucambert - para quem a questão da leitura é, sobretudo, política - e demais membros da Associação Francesa de Leitura (AFL), que defendem uma campanha de leiturização na França e empenham-se em explicitar as artimanhas do processo de alfabetização. De acordo com eles, o processo de alfabetização utilizado pela escola, não garante aos alunos o real domínio da linguagem escrita, uma vez que *saber-ler [entre 1960-70] era quase*

unanimemente confundido com a possibilidade se atribuir um significado ao escrito, transformando-o em oral (Foucambert, 1994, p. 03). O que se tinha, na verdade, era o ‘saber-decifrar’ a escrita, e, como coloca o pesquisador francês, isso não tem vez no ‘saber-ler’, pois *ler significa ser questionado pelo mundo e por si mesmo (...) significa construir uma resposta que integra parte das novas informações ao que já se é* (Foucambert, 1994, p. 05).

A leitura se configura, assim, como *uma atribuição de um significado ao texto escrito: 20 % de informações visuais; provenientes do texto; 80% de informações que provêm do leitor; o resto é informação sonora* (op. cit., p. 08). Com isso, Foucambert descarta qualquer contribuição da transformação da escrita em oral (alfabetização) ao processo de leitura, reafirma a natureza da escrita como linguagem para os olhos e explicita que o leitor é aquele que, ao entrar em contato com o material escrito, *antecipa o sentido que vai encontrar, formula hipóteses sobre as formas escritas que aparecerão e vai em busca de um mínimo de índices para verificá-las (...), isto é, confere se o significado que antecipou está de fato no texto* (Foucambert, 1994, p. 29).

Nessa mesma perspectiva, Silva (1991) destaca a importância da memória, dentre as capacidades da consciência humana, e da compreensão da história, individual ou social, mediante a recuperação de fatos passados para que sejam refletidos no presente. Segundo ele, para que isso ocorra, a leitura desempenha um papel de fundamental importância, devendo ser caracterizada, então, como

um processo ou prática social que permite à pessoa compreender a sua razão de ser no mundo, buscando incessantemente, mais conhecimento sobre sua realidade, seja observando a concretude do real, seja dando vida aos registros da cultura, expressos por diferentes linguagens. Mais especificamente, ler e compreender os objetos e/ou as palavras é sempre uma tentativa de se compreender como um ser situado na história (Silva, 1991, p. 75) (grifo nosso).

Ora, se o leitor, ao entrar em contato com a escrita, mobiliza os conhecimentos que possui para somá-los às informações trazidas pelo texto, de modo a atribuir sentido(s) a

ele, temos de concordar com Eco (1983, p. 55) quando afirma que *um texto é uma máquina preguiçosa que pede ao leitor para fazer parte de seu trabalho*. Entretanto, devemos frisar que Eco (1983) se refere, especificamente, ao texto artisticamente elaborado e, por isso, além dos processos *neurofisiológico* (relativo à movimentação dos olhos e ao funcionamento da memória) e *cognitivo* (o leitor deve possuir um saber mínimo para que possa prosseguir a leitura) temos de levar em consideração, também, outras três dimensões que Gilles Thérien (1990⁹, p. 1-4, *apud* Jouve, 2002) apresenta como constitutivas do processo de leitura: o processo *afetivo* – afinal, *as emoções estão de fato na base do princípio de identificação, motor essencial da leitura de ficção* (Jouve, 2002, p. 19) –, o processo *argumentativo* (o texto é uma interpelação ao leitor, um questionamento constante sobre o sentido que este lhe concebe) e, por fim, o processo *simbólico* – pois, *toda leitura interage com a cultura e os esquemas dominantes de um meio ou de uma época* (Jouve, 2002, p. 22).

Da mesma forma, devemos admitir que o texto, em sua própria estrutura, já prevê o leitor-modelo¹⁰, pois fornece as pistas para que o leitor, ao entrar em contato com ele, seja capaz de preencher suas lacunas. Nesse aspecto, a concepção de leitor-modelo de Eco se aproxima da definição de leitor implícito de Iser (1996):

o leitor implícito não tem existência real; pois ele materializa o conjunto das preorientações que um texto ficcional oferece como condição de recepção, a seus leitores possíveis. Em consequência, o leitor implícito não se funda em um substrato empírico, mas sim na estrutura do texto. Se daí inferimos que os textos só adquirem sua realidade ao serem lidos, isso significa que as condições de atualização do texto se inscrevem na própria construção do texto, que permitem construir o sentido do texto na consciência receptiva do leitor. A concepção de leitor implícito designa então uma estrutura do texto que antecipa a presença do receptor (Iser, 1996, p. 73) (grifos nossos).

A partir disso, podemos enfatizar duas colocações: a primeira, que o leitor já é previsto na estrutura do texto; e a segunda, que o texto literário (ficcional), por possibilitar um

⁹ THÉRIEN, G. Por une sémiotique de la lecture. *Protée*, v.2-3, 1990

¹⁰ Segundo Eco (1999, p. 15), o leitor-modelo é uma espécie de tipo ideal que o texto não só prevê como colaborador, mas ainda procura criar.

contato singular¹¹ do leitor com a escrita, pode propiciar de modo mais efetivo a formação do leitor, uma vez que este realiza um trabalho de re-construção ao interagir com o texto, tornando-se co-autor dele.

Entretanto, surge-nos uma nova dificuldade: a definição de literatura.

Atualmente, concordamos que a literatura seja uma manifestação artístico-cultural e, como tal, firma-se no pressuposto da liberdade, é fruto da imaginação e fim em si mesma. Mas, Eagleton (2000¹²) aponta que as variáveis históricas, os juízos de valor e, principalmente, as ideologias interferem na concepção do termo literatura em diferentes épocas, sendo justificável, pois, que antes da metade do século XVIII a palavra tenha mantido o sentido de técnicas de ler e escrever à cultura do homem letrado, como sugere o termo latino *litteratura*, e depois desse período tenha sido compreendido como fenômeno estético, arte expressa por meio de palavras e o conjunto de obras advindo dessa arte.

Um aspecto, porém, que devemos ressaltar é que se como Candido (1989), de maneira genérica, chamarmos de literatura todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde a mais simples anedota ou lenda, até as obras mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações, temos de considerá-la como uma manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. E, por este fato,

não há povo e não há homem que possam viver sem ela [a literatura], isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação. Assim como todos sonham todas as noites, ninguém é capaz de passar as vinte e quatro horas do dia sem alguns momentos de entrega ao universo fabulado. O sonho assegura durante o sono a presença indispensável deste universo, independentemente da nossa vontade (...) podemos dizer que a literatura é o sonho acordado das civilizações. Portanto, assim como não é possível haver equilíbrio psíquico sem o sonho durante o sono, talvez não haja equilíbrio social sem a literatura. Desse modo, ela é fator

¹¹ Na concepção de Manguel (1997, p. 277), *o ato de ler estabelece uma relação íntima, física, da qual todos os sentidos participam: os olhos colhendo as palavras na página, os ouvidos ecoando os sons que estão sendo lidos, o nariz inalando o cheiro familiar do papel, cola tinta papelão ou couro, o tato acariciando a página, áspera ou suave, a encadernação macia ou dura, às vezes até mesmo o paladar, quando os dedos do leitor são umedecidos na língua (que é como o assassino envenena suas vítimas em 'O Nome da Rosa', de Umberto Eco).*

¹² A primeira edição da obra, traduzida por Waltensir Dutra, é de 1985 e o original em inglês é de 1983.

indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade (Candido, 1989, p. 112).

É necessário, entretanto, ressaltarmos que, para o autor, seria ingenuidade pensar que a literatura seja uma experiência totalmente inofensiva, pois, por ser uma transfiguração do real, a literatura *não ‘corrompe’ nem ‘edifica’ (...)* mas, *trazendo livremente em si o que chamamos de bem e o que chamamos de mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver* (Candido, 1972, p. 806). Isso significa que a literatura contribui para a formação da personalidade à medida que nos *fornece a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas* (Candido, 1989, p. 113).

Apesar de toda a abrangência e importância que Candido (1989) dá à literatura, no ambiente escolar ainda predomina a forma literária centrada em textos clássicos de autores brasileiros e portugueses, tomados como exemplares no uso da língua e, por isso, considerada literatura erudita. Em sala de aula, o contato propiciado entre aluno e obra literária, na verdade, quase não existe; o que ocorre é a utilização do livro didático, que apresenta fragmentos de textos literários, dos quais, geralmente, destaca-se um tópico gramatical a ser trabalhado. E, é desse modo que a escola e o professor crêem possibilitar a formação do leitor. Esquecem-se de que *a presença maciça do livro didático e a ausência da obra literária, na íntegra, tornam inexequíveis* a formação do hábito da leitura e o desenvolvimento do potencial criativo e crítico dos alunos, como alertam Aguiar e Bordini (1993, p. 33)¹³.

Somemos a isso, como enfatizam Rocco (1991) e, principalmente, Fantinati (1996), o fato de que a escola tem demorado a perceber que, com os meios de comunicação de massa e o mundo urbano industrial, a literatura erudita passa a competir com outras modalidades de literatura, textos verbais e não verbais que também satisfazem a necessidade de ficção e fantasia.

¹³ A primeira edição é de 1988.

Cabe, pois, à escola trazer esses textos para serem trabalhados em sala de aula, principalmente porque há outros veículos, também portadores de textos, que competem hoje com o livro, além de serem mais acessíveis ao aluno, como por exemplo a televisão, o rádio, o CD e o vídeo. Com isso, a leitura passa a ser entendida como a *capacidade de compreender o verbal e o não verbal, os múltiplos códigos que estão na sociedade*, e, nessa perspectiva, é importante destacar que, embora exista um certo afastamento do jovem em relação ao livro, *talvez nunca se tenha lido tanto como hoje* (Fantinati, 1996).

Fantinati ainda argumenta que, ao se trazer essa competição de veículos e tipologias textuais para a sala de aula, a escola auxilia o indivíduo, que está exposto aos vários veículos aos quais tem acesso na sociedade, a formar faixas de escolha, pois, assim como há uma cultura de massa, no plano do livro, também há no da TV, da telenovela, do filme. E,

só o indivíduo formado tem condições de diferenciar entre o bom texto e o insuficiente. O que nos educa mais do que tudo é a vida. O aluno lê na vida. O que está faltando é termos muito claro o que ele lê e como está organizando. Ler não é decodificar mecanicamente o verbal e o não verbal, mas decodificar formando valores. Leitor é aquele que no quadro dos objetos definir quais são de boa ou má qualidade (Fantinati, 1996).

Mas, como ele próprio constata, falta à escola, ainda, uma abertura que lhe possibilite trabalhar a multiplicidade de textos e *formar o leitor para entrar neste universo múltiplo*. Talvez por isso não seja raro encontrar casos em que pessoas, por intermédio da família, da igreja, de amigos, de revistas, tenham conseguido gostar de ler. Gosto que a escola, infelizmente, não tem conseguido formar.

Mesmo sabendo de que os discursos em torno da formação do gosto são polêmicos, principalmente por sua natureza volúvel e de difícil mensuração, concordamos com Fantinati (1996), Aguiar e Bordini (1988) e Magnani (1989) que defendem, não a imposição de um determinado gosto pela escola, mas que a instituição escolar pode encaminhar propostas de leitura que, em princípio, contemplem o gosto que os alunos trazem

de seu contato social com os outros produtos da indústria cultural, para a partir dele organizar níveis superiores de abstração e consciência, propiciados pelo contato singular com a obra literária. Afinal, *a formação e a transformação do gosto não se dão num passe de mágica. Com a escola (...), concorrem todos os outros estímulos e desestímulos com os quais convivem professores e alunos nas horas restantes do dia* (Magnani, 1994, p. 105). Assim, o trabalho desenvolvido na escola pode contribuir na formação do leitor justamente por conscientizar o leitor de que “o gosto poderia ser outro”¹⁴.

Aliás, ao abordarmos a questão da formação do gosto, torna-se crucial considerar as contribuições trazidas pela Sociologia da Leitura, em especial, os aspectos relativos à mediação de leitura.

2.3 – POR UMA SOCIOLOGIA DA LEITURA

A publicação de *A Sociologia da Formação do Gosto*, de L.L. Schücking, em 1923, é considerado o marco inicial da Sociologia da Leitura, um dos ramos da Sociologia do Saber, que enfoca a atuação/interferência do público nas relações entre a produção e a recepção de textos. De acordo com Zilberman (1989), além de Schücking (1923) considerar que a interferência do público pode provocar a alteração da obra, ele defende, a partir das análises sobre as agências formadoras do gosto ligadas à crítica literária e à escola, que a sociedade dispõe de mecanismos que tanto podem facilitar quanto dificultar a difusão de uma obra ou autor.

¹⁴ Somos gratos à Prof^a Dr^a Marta Morais da Costa (UFPR) por esse e outros apontamentos durante o exame de qualificação: “O gosto se altera, se adensa, abandona-se. Nada mais volúvel, menos mensurável. O discurso sobre o gosto circula por todas as instâncias sociais, com valor histórico e ideológico sempre cambiantes e contestáveis. A formação do leitor não é a formação do gosto: ao contrário, trata-se da consciência de que o gosto poderia ser outro”.

Para Zilberman (1989), mais dois aspectos são importantes na obra de Schücking (1923): primeiro, negar o sentido unificador do conceito de espírito de época para defender a existência de uma série de espíritos de época, já que a própria arte, ao contemplar as aspirações dos grupos distintos aos quais se destina, segmenta-se; segundo, o fato de que sua obra antecipou as pesquisas sociológicas realizadas na Inglaterra por R. Altick, R. Hoggart e Q.D. Leavis¹⁵ e que enfocavam as leituras populares e a literatura de massa.

Uma outra linha de pesquisa concebe a Sociologia da Leitura como um segmento da Sociologia da Literatura, embora entenda o literário em seu sentido mais amplo, atendendo ao terceiro pólo da comunicação (o leitor) em detrimento da atenção voltada ao autor ou a obra, como era de praxe ocorrer em outras correntes de estudos literários. Assim, o objetivo é

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 preferências do público, levando-se 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, etc. (Aguiar, 1996, p. 23).

Nessa perspectiva, a autora salienta dois aspectos: primeiro, podem ser enfocadas, inclusive, as *contingências vividas e as influências de todos os fatores sociais que podem controlar a quantidade e qualidade do consumo* (Aguiar, 1996, p. 23); segundo, se, como afirma Coelho (1980), *toda leitura é foco de estudo* por definir um tipo de público, *é também objeto de recepção de textos considerados marginais e subliterários*, o que equivale a dizer que a Sociologia da Leitura não se atém ao valor literário das obras, mas sim ao contexto de sua circulação e consumo (Aguiar, 1996, p. 24).

Ao descartar o valor literário inerente às obras, focalizar o leitor e observar as interferências geradas na circulação e consumo de materiais escritos pelos diversos segmentos sociais aos quais qualquer leitor, inevitavelmente, está exposto, a Sociologia da Leitura

¹⁵ Esposa de F.R. Leavis, o grande incentivador do grupo. Em *Ficcion and the Reading Public* (1932), ela

confirma seu objetivo de *estudar o público como elemento atuante do processo literário* (Aguiar, 1996, p. 23). E, desse modo, devemos enfatizar os estudos desenvolvidos pelos membros da Escola de Bordéus¹⁶, em especial os de Robert Escarpit (1974)¹⁷, que admite não ser adequado falar em “uma” sociologia da literatura, uma vez que, ao se focar o binômio literatura-sociedade, *podemos discernir una sociología del libro (...) una psicosociología de la lectura y una sociología de la obra literaria, cada una de las cuales es susceptible de ser abordada bien como teoría, bien como praxis* (Escarpit, 1974, p. 42)¹⁸.

Antes disso, porém, Escarpit (1971)¹⁹, como nos lembra Aguiar (1996), investe em pesquisas empíricas ao focar o público e, na tentativa de amenizar o caráter quantitativo e detalhista que impedia que a teoria aprofundasse a interpretação e a relação entre os dados coletados, *apóia-se na proposta de Goodman (1967), que defende haver duas sociologias da literatura: uma sociologia da comunicação, da difusão, da recepção, das influências das instituições culturais sobre o leitor; a outra uma sociologia da criação, do fato estético* (Aguiar, 1996, p. 24).

Não podemos desconsiderar, entretanto, que Antonio Candido (1987), em palestra proferida em 1957, apresenta uma perspectiva contrária à de Escarpit (1971), na qual defende não ser conveniente *separar a repercussão da obra da sua feitura, pois, sociologicamente ao menos, ela só está acabada no momento em que repercute e atua* (Candido, 1987, p. 17).

Com isso, enfatiza a existência de uma relação inextricável entre autor, obra e público, tendo

detalha a história do significativo aumento do número de leitores na era industrial (cf. Compagnon, 2003, p.220)

¹⁶ Um dos fundamentos dessa escola era situar os estudos sobre a formação do público no âmbito da sociologia da literatura, de modo a compreender o fato literário associado ao contexto social em que esse público está inserido e com o qual dialoga. Despojando-se dos valores estéticos, os partidários dessa escola concordavam que o procedimento metodológico mais adequado para suas investigações fosse juntar às análises de dados estáticos outras informações a serem observadas pelo estudo das estruturas sociais, tais como os regimes políticos, as instituições sociais, classes sociais, profissões, organização do tempo livre, nível de analfabetismo, entre outros. Além disso, defendiam o estudo de casos concretos.

¹⁷ *Lo literario e lo social*. A publicação francesa é de 1970.

¹⁸ Livre tradução do autor da dissertação: ... *podemos discernir una sociologia do livro (...) e uma sociologia da obra literária, cada uma das quais é suscetível de ser abordada tanto como teoria tanto quanto prática* (Escarpit, 1974, p. 42).

em vista que, sociologicamente, a obra é *um sistema simbólico de comunicação inter-humana*, da qual se pressupõe um jogo de permanente relação entre os três, formando uma tríade indissolúvel: o público dá sentido e realidade à obra, além de possibilitar o reconhecimento do trabalho do autor; a obra é o elo entre o autor e o público, e, por fim, o autor é o intermediário entre a obra e o público. Em suma, a criação e a repercussão da obra de arte devem ser objeto de uma mesma sociologia, pois as influências dos fatores culturais (ideologia, valores, técnicas de comunicação) atuam tanto no artista quanto no público, além se manifestar na forma e no conteúdo da obra, bem como no seu modo de transmissão.

Apesar de concordarmos que a repercussão não deve ser dissociada da criação, procuraremos direcionar nosso estudo no público, não deixando de admitir que, se necessário for, levaremos em consideração os dois outros pólos da comunicação literária, ou seja, autores e obras.

É nessa perspectiva que Arnold Hauser (1977)²⁰, ao destinar o quarto capítulo de *Sociología del Arte* à sociologia do público, destaca o papel dos mediadores de leitura (a biblioteca, a editora, as livrarias, a imprensa, a Igreja, a família, a escola, etc.) como sendo imprescindível ao destino da literatura na sociedade, principalmente, porque *cuanto menos entendidos y competentes en arte los sujetos receptores, tanto más grandes, diversas e importantes tendrán que ser las mediaciones* (Hauser, 1977, p. 588)²¹

Além disso, defende que o texto impresso só alcança sua realidade estética (ou sua concretização) ao ser lido e enfatiza que, até chegar às mãos do leitor, o texto passa por muitas outras mãos, de modo que toda pessoa ou instituição que se interpõe entre o leitor e o

¹⁹*Sociologia de la literatura*. Barcelona: Oikos-tau, 1971

²⁰ O original em alemão foi publicado em 1973. Todas as citações referentes a essa obra consistem em traduções livres realizadas pelo autor da dissertação a partir da versão espanhola, cujos dados podem ser encontrados nas Referências.

²¹ Livre tradução do autor da dissertação: *quanto menos entendidos e competentes forem os receptores, tanto maiores, diversas e importantes devem ser as mediações* (Hauser, 1977, p. 588)

texto efetua uma ação de *mediação*, que pode ser *útil ou inútil*, ou seja, tanto pode promover como dificultar o contato do leitor com o texto (Hauser, 1977, p. 591). E acrescenta:

son muchas las instancias que participan en las mediaciones, gracias a las cuales las obras se hacen por primera vez accesibles, les dan un sentido que el publico puede comprender, y eliminam la extrañeza inherente en su novedad, suprimen su impresión desconcertante, las ponen de acuerdo con lo habitual y familiar (Hauser, 1977, p. 592)²²

Podemos constatar, então, que a mediação está presente em todas as etapas da vida do leitor e que sua importância realmente aumenta à medida que as obras apresentam uma qualidade superior e/ou quando o nível de instrução do leitor é decrescente (Hauser, 1977, p. 593). Por isso, ao comentar a obra de Hauser, Aguiar (1996) revela ser possível dizer que *quanto maior for o contato do sujeito com todas essas instâncias de interferência* (ou de mediação) *tanto maior serão suas chances de se tornar leitor* (Aguiar, 1996, p. 25).

Temos de considerar, entretanto, que, embora Hauser (1977) reconheça tanto a existência de *grupos distintos de público* quanto a possibilidade de a ascensão social sofrer menor resistência no terreno da instrução do que no econômico e/ou no político, é Bourdieu (1982) quem melhor enfatiza que o acesso aos bens culturais está profundamente ligado às condições econômicas e sociais, principalmente, porque as produções socialmente privilegiadas representam os valores da classe dominante, e, por conseqüência, sustentam e justificam seu poder. É “o custo da leitura”²³, isto é, a necessidade de que haja um investimento em dinheiro para que qualquer indivíduo possa ampliar o seu acesso ao capital cultural da humanidade.

²² Livre tradução do autor da dissertação: são muitas as instâncias que participam nas mediações, graças às quais as obras se tornam acessíveis pela primeira vez, dão-lhes um sentimento que o público pode compreender, e eliminam a estranheza inerente à sua novidade, suprimem sua impressão desconcertante, põem-nas de acordo com o habitual e familiar (Hauser, 1977, p. 592).

²³ “investimento que todos nós temos de fazer para poder participar ativa e dinamicamente do mundo da escrita” (Silva, 2003b, p. 63).

Nesse sentido, Michele Petit (1999), antropóloga e pesquisadora francesa, tem se destacado por estudar a leitura em meios rurais e bairros urbanos desfavorecidos. Um dos aspectos mais importantes em seus trabalhos é a inserção das citações de seus sujeitos de pesquisa, no intuito de explicitar as relações que eles - leitores marginalizados (adolescentes e jovens: filhos de imigrantes, camponeses, moradores de bairros periféricos, etc.) - tinham com a leitura (e, conseqüentemente, com a biblioteca e com os bibliotecários do local), concebendo-a como um meio de se ascender ao saber, uma forma de apropriar-se da língua e, principalmente, como uma ajuda para construir a si mesmos.

Petit destaca-se, também, por considerar que a leitura pode ser instrumento não apenas de dominação, mas também um instrumento que permite ao leitor construir seus próprios caminhos e por defender que a biblioteca pode contribuir para reparar as privações geradas pela pobreza, de modo a permitir o acesso desses jovens a alguns direitos culturais.

O trabalho da pesquisadora, de certo modo, revela a tradição francesa no trato das questões da leitura e do contato com o material escrito. Dizemos isso porque se tomarmos estudos como *A leitura rousseauista e um leitor “comum” no século XVIII*, de Robert Darnton (2001), veremos como a leitura fez parte da construção da cultura e da identidade do povo francês. O acesso à leitura, de certa forma, manifestou a concretização do sonho da igualdade – já que a escrita continuava sendo privilégio de poucos.

Nesse trabalho, Darnton (2001) objetiva atestar a apropriação do rousseuismo pelos provincianos às vésperas da Revolução. Para isso, lança mão de um dossiê de 47 cartas - dentre as 50 mil dos arquivos da Sociedade Tipográfica de *Neuchâtel* (STN)²⁴ - de Jean Ranson, um leitor que o autor considera “comum”, por se tratar de *um homem desconhecido, que não tinha nada de extraordinário, e que fala de suas leituras ao contar de sua vida*

²⁴ Grande editora atacadista do século XVIII sediada no principado de Neuchâtel, na fronteira da França com a Suíça

cotidiana (Darnton, 2001, p. 144), embora fosse um rico comerciante, jovem e protestante de La Rochelle²⁵, e que havia estudado em Neuchâtel.

Darnton (2001) afirma que o importante é saber não só o que Ranson lia, mas também como ele lia, a fim de elucidar de que modo esse leitor comum apropriava-se da escrita, principalmente por se considerar que, baseado nas informações das cartas, Ranson demonstra ser crítico e exigente em relação ao objeto “livro”: a qualidade estética do papel (que representava até 75% do custo do livro), da impressão, da encadernação (sem contar a constante preocupação com os erros), o que justifica as consultas que um dos editores da STN lhe fazia antes de iniciar algumas edições ou reimpressões. Mas isso não exclui o caráter de homem comum, como enfatiza o autor, pois Ranson só chegou ao nosso conhecimento graças aos arquivos da STN.

Segundo Darnton (2001), as primeiras indicações sobre o modo como Ranson lia apontam para o Manual de Viard²⁶, encomendado numa de suas primeiras cartas. Para o autor, ele não aprendeu a ler nesse manual, mas deve tê-lo utilizado no colégio. E pelas repetidas vezes que pediu o manual, insistindo para que fosse a edição “corrigida pelos reformados”, provavelmente tenha oferecido exemplares a amigos como presente – além de prezá-lo na educação dos filhos – apesar dos trechos de leitura impregnados de uma ideologia religiosa contrária às idéias de Ranson. Assim, o manual representava não só um aprendizado de leitura, partindo das unidades menores às maiores, mas também uma maneira de ver o mundo, sendo indispensável a presença de um mestre para dosar o aprendizado. *Viard demonstra ao burguês sério, como Ranson, que os livros participam não apenas da literatura, mas também da vida* (Darnton, 2001, p. 152).

²⁵ Cidade provinciana da França do Século XVIII.

²⁶ *Os verdadeiros princípios da Leitura, da ortografia e da pronúncia francesa, seguidos de um pequeno tratado de pontuação, dos primeiros elementos da gramática e da prosódia francesa de diferentes trechos de leitura, próprios para dar noções simples e fáceis sobre todas as partes do conhecimento.*

O autor enfatiza, ainda, que embora Ranson perceba na obra de Viard certa influência do *Emílio*, de Rousseau, ele ressalta que, por se prender muito nas questões da pronúncia, o manual despreza as orientações de Rousseau para que *a criança aprenda a ler tardiamente, quando tiver vontade de aprender, sem sistemas nem exercícios artificiais*, assim como ocorrera com ele, que *dominou a leitura fora da escola, no trato íntimo com seu pai, lendo romances um para o outro, revezando-se, discutindo, mergulhados juntos num mundo imaginário, às vezes da noite ao raiar do dia* (Darnton, 2001, p. 152). Modo semelhante, também, ao que Rousseau, contrário a métodos e ao “romance”, imprime em a *Nova Heloísa* e que possibilitaria a formação de cidadãos modelos. Segundo Darnton, *Rousseau forma seus leitores, lhes ensina a ler e, lendo, a representar um certo papel que não está longe do de Emílio. Essa estratégia constitui uma reviravolta nas relações do autor com o leitor e do leitor com o texto* (Darnton, 2001, p. 154).

É compreensível que sejamos questionados sobre quais contribuições podem ser propiciadas a uma investigação acerca da formação de leitores em cidades de pequeno porte no século XXI, por um estudo sobre um leitor comum, antes da queda do Antigo Regime Francês. Ora, Darnton (2001) nos revela que parece ser consensual, ainda hoje, que a leitura permanece um mistério. Essa afirmativa reforça as reflexões de Mury (1977) que, a partir das leituras de Marx e Kardiner, afirma que

la lectura nos remite al acto de elegir un libro y, de más precisa manera, tal libro y este acto, con todos los sentimientos que le acompañan arraiga en una personalidad determinada. La existencia de ciertos públicos específicos autoriza, entoces a admitir que la historia personal de sus miembros, por lo tanto de la estructura de su yo, se ha construído sobre la base de relaciones análogas con el entorno social (Mury, 1977, p.211)²⁷.

²⁷ Livre tradução do autor da dissertação: ... a leitura nos remete ao ato de eleger um livro e, de maneira mais precisa, tal livro e este ato, com todos os sentimentos que o acompanham, arraiga em uma personalidade determinada. A existência de certos públicos específicos autoriza, então, a admitir que a história pessoal de seus

Com isso, evidencia-se um outro aspecto que devemos considerar: a estrutura social interfere na formação do sujeito. Após o nascimento a criança estará exposta a certas condicionantes sociais que a induzirão a um certo tipo de comportamento, de acordo com as interações com os obstáculos e apoios que ela encontrar - as regras de existência, a estrutura familiar, o alimento (ou a falta dele), sistema de normas e valores, etc. Assim, Kardiner exclui a possibilidade de que o indivíduo haja apenas por reprodução mecânica, até porque este, mediante as interações – apoios e obstáculos – não apenas determina a escala da sociedade, mas também age sobre as instituições sociais no intuito de mudá-las ou substituí-las.

Evidenciamos, assim, que não pretendemos adotar o leitor, nos moldes de Rousseau, como modelo, uma vez que esse tipo de leitor foi útil para uma época e já não o é mais. Hoje não se convém buscar no livro a resposta para tudo e nem mesmo creditar ao livro o sinônimo único de leitura, principalmente porque *para a maioria urbana, a relação com a escrita não implica necessária e unicamente o livro (...) A leitura urbana passa por múltiplas formas em que a posse individual associa-se a manuseios coletivos e varia segundo os grupos e as ligações sociais* (Roche, 2001, p. 195-6), sendo necessário, então, saber quais são as formas de escrita, como essas formas de escrita circulam pela sociedade e que tipo de leitor elas supõem.

3 - METODOLOGIA E CONTEXTO DA PESQUISA

3.1 – METODOLOGIA DA PESQUISA

Talvez a afirmação de que *interpretar e formalizar tornaram-se as duas grandes formas de análise de nossa época: na verdade não conhecemos outras* (Foucault, 1999, p. 414) fosse o argumento mais adequado (e, por si, suficiente) para justificarmos o encaminhamento metodológico adotado nesta pesquisa. Entretanto, é importante afirmarmos que, para a sua realização, optamos pelas orientações qualitativo-interpretativa, já que nosso intento foi analisar uma situação específica, servindo-nos dos princípios da Linguística Aplicada, a saber, a formação do leitor em cidades de pequeno porte, situando a cidade de Luiziana – PR como o campo de estudo.

Embora enfoque situações que extrapolem àquelas restritas ao ensino, a pesquisa poderá contribuir para a compreensão do processo educacional, seja na formação de professores com maior capacidade reflexiva, seja nas reflexões sobre a abordagem dada à leitura no processo de ensino-aprendizagem de língua materna.

Para Erickson (1996)²⁸, *la investigación interpretativa se centra en los aspectos específicos del significado y la acción de la vida social que se desarrolla en enseñanzas concretas de interacción cara a cara y en la sociedad que rodea e la escena de la acción* (Erickson, 1996, p. 289-290).

²⁸ Todas as citações referentes a Erickson (1996) provêm da versão espanhola da obra, cujos dados podem ser encontrados nas referências. Livre tradução realizada pelo autor da dissertação: *a pesquisa interpretativa centra-se em 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, 1996, p. 289-290).

A pesquisa interpretativa desenvolve-se a partir da delimitação do contexto de pesquisa, registro cuidadoso – anotações ou recopilações - 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, 1996, p. 119).

Nesta mesma perspectiva, Monteiro (1991) opta pelo termo “qualitativa” ao abordar a questão metodológica que enfoca *a compreensão e interação entre pesquisadores e membros das situações investigadas* (Thiollent, 1985, p. 07), por isso, aponta como características desse tipo de pesquisa: o ambiente natural é fonte direta de dados e o pesquisador é seu principal instrumento; os dados²⁹ coletados são predominantemente descritivos; a preocupação é centrada no processo - verificar “como” um determinado problema se manifesta - e o significado que os sujeitos atribuem às coisas e à sua vida são focos de atenção.

Monteiro (1991) concorda com Lüdke e André (1986) quanto aos procedimentos a serem adotados pelo pesquisador - escolher o local onde realizará o estudo e estabelecer os contatos para dar início aos trabalhos; ater-se aos dados mais importantes para compreender e interpretar o fenômeno e, por fim, buscar princípios subjacentes ao fenômeno e situar as várias descobertas num contexto mais amplo – e define a observação sistemática e/ou a entrevista como sendo possíveis formas de registros descritivos, a partir dos quais será possível proceder a análise para a construção dos dados, pois, *analisar dados qualitativos significa ‘trabalhar’ todo o material obtido durante a pesquisa* (Lüdke e André, 1986, p. 45).

Assim, a pesquisa sobre a formação do leitor em cidades de pequeno porte foi desenvolvida, como previsto no projeto de dissertação, tendo dois focos de estudo: as

²⁹ Nessa acepção, o termo *dados* é concebido como já existentes de antemão, cabendo ao pesquisador apenas coletá-los, contrariando a perspectiva adotada na pesquisa, na qual os *dados* foram construídos mediante análise/interpretação dos registros produzidos a partir das observações que realizamos e/ou dos documentos que coletamos no (e/ou sobre o) contexto de pesquisa.

instâncias mediadoras de leitura no ambiente escolar e as instâncias mediadoras em ambientes não-escolares.

Num primeiro momento, foram observadas as condições sócio-político-econômicas de Luiziana - PR, focalizando os locais de possível mediação de leitura - escolas, vídeo locadora, salões de beleza, entre outros.

O passo seguinte foi observar a relação dos sujeitos agregados às instâncias mediadoras em ambientes não-escolares com a leitura, de modo que fosse possível selecionar alguns deles, submetendo-os a questionários e entrevistas (semi-estruturadas), que nos possibilitaram esboçar um perfil desses sujeitos a partir de seus relatos de leitura. Apenas o prefeito e a secretária permitiram a gravação das entrevistas.

O terceiro momento consistiu na observação dos mediadores de leitura no ambiente escolar, focalizando: a estrutura física dos estabelecimentos de ensino, os professores e funcionários, os alunos, os espaços destinados à leitura e as atividades com a leitura. Embora tenham sido entregues cópias de questionário a cinquenta e dois professores (52), apenas quatorze (14) questionários nos foram devolvidos. Quanto aos quinze (15) usuários da biblioteca escolar que receberam os questionários, apenas cinco (5) os entregaram. Somam-se ao *corpus*, duas (2) entrevistas gravadas em áudio com os atendentes das bibliotecas escolares.

De posse dos registros, procedemos à análise da situação procurando evidenciar os pontos de interferência das instâncias mediadoras de leitura, por meio de sua presença ou ausência, no processo de formação do leitor.

Devemos frisar, entretanto, que o processo de registro para a construção dos dados apresentou algumas dificuldades. Durante esse período, principalmente pelo fato de a pesquisa depender dos informantes – sobretudo em relação aos professores e aos gestores públicos –, tivemos de ir várias vezes às escolas para recolher os questionários e aguardar

muitas horas na sala de espera da prefeitura municipal, no intuito de falar com a secretária de educação e com o prefeito; embora tivéssemos entregado uma cópia da primeira versão do projeto de pesquisa aos gestores dos estabelecimentos escolares e do município no início de março/2002, além de termos conversado com a maioria dos professores, com os quais havíamos trabalhado até início de 2001, sobre os objetivos da pesquisa.

Nas escolas, durante as duas primeiras visitas (início e final de junho/2002), alguns professores justificaram que não haviam tido tempo para sentar e pensar sobre as perguntas feitas, pois não poderiam “escrever qualquer coisa”; outros, negaram-se desde o princípio a responder ao questionário e a participar da pesquisa. Apenas cinco (5) professores dos primeiros ciclos do Ensino Fundamental entregaram o questionário no prazo estipulado (vinte e oito dias), os outros nove (9) professores que participaram da pesquisa foram entregando seus questionários durante as outras visitas que fizemos nas escolas até o final de setembro/2002.

Não foi muito diferente o que ocorreu com os gestores municipais. Em princípio, ao apresentamos o projeto de pesquisa no início de março/2002, não fomos atendidos pelo prefeito, mas um de seus assessores comprometeu-se a falar com ele para que ele “autorizasse” a pesquisa. Para desfazer o equívoco de que não se tratava de um pedido de autorização, mas sim de um comunicado de que uma pesquisa sobre a formação de leitores seria realizada e que parte dela abordaria o papel que os gestores públicos desempenham no processo. Assim, foi esclarecido que o que se pretendia era agendar uma entrevista com o prefeito para se falar sobre o assunto. Fizemos questão, então, de frisar que se trataria de uma entrevista semi-estruturada e que as principais perguntas estavam nos anexos do projeto. Dirimidas as dúvidas, ficamos de contactar a assessoria em junho de 2002. No período estipulado, voltamos à prefeitura, mas como o prefeito teve de ir à capital para tratar de assuntos de interesse do município, não pôde nos atender. Apesar disso, conseguimos

entrevistar a Secretária de Educação e Cultura. Dois (2) meses depois, após duas tentativas frustradas, obtivemos a entrevista com o prefeito.

A mesma reação de desconfiança marcou as visitas às igrejas, aos salões de beleza, ao posto de saúde, à vídeo-locadora e às bibliotecas escolares. Apesar de termos explicado aos nossos possíveis informantes/sujeitos de pesquisa o que pretendíamos com nossos estudos, em cada um desses espaços encontramos algumas barreiras, principalmente no que se refere ao preenchimento de questionários. As entrevistas gravadas só foram autorizadas pelos atendentes das bibliotecas escolares e pelos gestores públicos.

Seguiram-se, então, a esse processo de registro, as análises para a construção dos dados e a versão escrita da pesquisa, um trabalho mais árduo ainda, principalmente por ser uma tarefa mais solitária e por exigir atenção redobrada, afinal era necessário pensar sobre o que acontecia em cada uma das situações observadas para que se chegasse a uma ou outra conclusão.

Alicerçados nessas análises é que procuramos refletir sobre a importância das mediações de leitura e sua contribuição à formação do leitor, além de apresentar alguns resultados, à guisa de conclusão que possam vir a contribuir com os estudos da questão da leitura e do leitor.

3.2 – O CONTEXTO DA PESQUISA

Embora seja o maior município em extensão territorial da região de Campo Mourão, Luiziana apresenta todas as características de uma pequena localidade do interior do Paraná, seja pelo fato de sua população de aproximadamente sete mil habitantes concentrar-se

na zona rural, o que classifica a base econômica do município como predominantemente agrícola, seja pela deficiência na infraestrutura urbana.

Na sede do município, as poucas ruas que têm pavimentação asfáltica estão esburacadas, não há um sistema eficiente de escoamento das águas pluviais e nem de coleta de lixo, a maioria dos habitantes da periferia não tem acesso à água tratada e energia, principalmente os moradores das duas favelas lá existentes, e muitos dos serviços públicos, considerados como obrigação do município, ou são ineficientes ou não são prestados.

Após treze (13) anos de emancipação política, Luiziana não consegue oferecer a sua população nem mesmo alguns direitos considerados básicos a qualquer cidadão, pela Constituição de 1988. Na área da saúde, há apenas um posto de atendimento que oferece serviços de clínica geral, pediatria e tratamento odontológico. Qualquer procedimento hospitalar é encaminhado para Campo Mourão, a trinta quilômetros, porque as fundações “do que seria o hospital municipal” degradam-se com as ações do tempo.

E, se a questão da saúde é essa, a da educação, da cultura e do lazer, não parecem ser diferentes. As alternativas de recreação e de lazer limitam-se a duas praças, sendo que apenas uma delas possui dois bancos, um estádio de futebol, um ginásio de esportes (que melhor se enquadraria como quadra coberta, provida de arquibancada e sanitários), o salão de festas da igreja católica e um salão para baile, de madeira, que é, na verdade, a sede da associação dos funcionários municipais.

Já as opções de cultura são ainda mais restritas. O município não dispõe de um espaço cultural que possa propiciar à população o acesso aos bens históricos e artísticos. Falar em exposições de filmes, peças teatrais, quadros ou esculturas pode parecer sarcasmo para quem não tem acesso a uma simples biblioteca pública e nem mesmo uma banca de jornal. Antes, revistas e jornais (que vêm de Campo Mourão no primeiro ônibus que chega à cidade; isso, ao meio-dia!) eram vendidos na única papelaria da cidade. Dentro de

embalagens plásticas e expostos atrás de um balcão de vidro, qualquer pessoa que os quisesse manipular tinha de solicitar a ajuda de um vendedor e se contentar, antes de comprar, em observar o conteúdo apresentado pelas capas das revistas ou pela primeira página dos jornais (Folha do Paraná e Tribuna de Campo Mourão). A demora na chegada dos jornais talvez seja a razão pela qual haja apenas pouco mais de uma dezena de assinantes, entre eles a prefeitura, a câmara, o cartório, o médico e alguns professores e agricultores.

No tocante à Educação, o município dispõe de dez pequenas escolas municipais na zona rural, que ainda funcionam no sistema multisseriado, e, na zona urbana, além de uma escola municipal que atende, durante o dia, os alunos dos 1º e 2º ciclos do ensino fundamental e alunos do curso de suplência dos quatro ciclos do ensino fundamental durante a noite, há, também, um colégio estadual, oferecendo os 3º e 4º ciclos do ensino fundamental e os três anos do ensino médio, nos três turnos. Justamente nesses dois últimos estabelecimentos escolares estão as bibliotecas que atendem aos alunos regularmente matriculados e algumas pessoas da comunidade que fizeram fichas para empréstimo de alguns livros.

Elegemos como possíveis locais de mediação de leitura, fora do ambiente escolar, a única vídeo-locadora da cidade – que atualmente é apenas um espaço de nove metros quadrados (9 m²) em uma loja de roupas e calçados –, o posto de saúde, o estabelecimento bancário, a agência dos correios, os salões de beleza – mais de quinze (15) estabelecimentos se somados às barbearias –, as igrejas e a família. Além disso, atentamo-nos às ações dos gestores públicos, dos frequentadores e dos atendentes das bibliotecas escolares, dos professores e dos pais.

4. ANÁLISE DOS MEDIADORES DE LEITURA EM LUIZIANA

4.1 – OS MEDIADORES EM AMBIENTES ESCOLARES

Nesta primeira seção, procederemos às análises dos registros realizados nos ambientes escolares e com pessoas que com eles se relacionem. Assim, serão focalizados os papéis da escola e das bibliotecas escolares como locais privilegiados em que circulam a escrita, bem como as mediações exercidas pelos atendentes de biblioteca, professores, alunos e demais coadjuvantes do sistema de ensino.

4.1.1 – A ESCOLA

A escola foi incumbida, institucionalmente, de introduzir a criança no mundo da escrita, e, talvez, por isso, todas as vezes que se desferem críticas ao rendimento de estudantes, o sistema escolar de ensino seja apontado como o grande culpado. Como já mencionamos anteriormente, a escola foi considerada a grande vilã pelas deficiências de leitura apresentadas pelos brasileiros no exame do PISA/2000. O caráter social da leitura foi desconsiderado, já que numa sociedade grafocêntrica como a nossa, a criança nasce cercada pelo escrito, de forma que seus primeiros contatos com a leitura ocorram nas suas relações sociais mais próximas (família, comunidade, igreja) e mais tarde na escola.

Não queremos com isso eximir o sistema escolar de qualquer culpa, pois, embora não seja o único responsável pela formação do leitor, é um dos mais importantes, principalmente em cidades de pequeno porte, onde a circulação social do material escrito é mais escassa. Isso faz com que a importância da atuação de professores, atendentes de

bibliotecas e gestores escolares para o sucesso ou insucesso da circulação do material escrito, não só no ambiente escolar como também para a formação do gosto, seja evidenciada. Ainda mais se considerarmos que, ao concluir os estudos, qualquer cidadão deverá conviver com a escrita em suas relações sociais, quaisquer que elas sejam.

Ao adotarmos a perspectiva de que o ambiente escolar deve contribuir para a formação de pessoas que mantenham vínculos com o material escrito, devemos analisar de que forma é feita a aproximação das crianças e adolescentes com o material escrito e, principalmente, o que é feito para fortalecer esse contato.

Assim, torna-se imprescindível verificarmos as relações entre os principais agentes do sistema escolar (professores, atendentes de biblioteca e gestores escolares) e o material escrito, bem como o espaço que a leitura/escrita ocupa no cotidiano escolar.

4.1.2 – OS PROFESSORES

Um dos principais agentes de mediação de leitura no espaço escolar é, inegavelmente, o professor, não apenas por ser ele o contato mais próximo entre o aluno e o material escrito, como também pelo fato de representar, socialmente, a imagem do homem letrado.

A sociedade espera que o professor seja o espelho para as novas gerações, principalmente ao defender o discurso sobre a necessidade de que, para desempenhar a função de mediador da produção de conhecimentos, seja necessário *um permanente aprender e ampliar as próprias fronteiras por meio do estudo, da reflexão, do pensamento crítico* (Leahy-Dios, 2001, p. 64).

A leitura seria, assim, o melhor meio para a produção de conhecimento, logo, deveria ser utilizada por todos os educadores não só no seu cotidiano como também nas atividades que realizam em sala de aula.

Não podemos deixar de ponderar, entretanto, que no modelo pedagógico brasileiro o professor não tem conseguido contribuir para que maioria dos alunos desenvolva a leitura crítica e busque de forma criativa sua autonomia. A utilização do livro didático *reforça a dependência de um saber centralizado no professor* (Leahy-Dios, 2001, p. 45), saber esse que, na verdade, é a reprodução do conhecimento fragmentado veiculado pelo livro didático. Assim, o professor além de enfraquecer seu papel de mediador, coloca sob suspeita sua condição de leitor.

O primeiro passo, então, para contribuir com o desenvolvimento dos alunos, é que o professor seja um leitor, independente da área de conhecimento a que está ligado. Entretanto, como nos alerta Roesing (1996), há uma certa despreocupação, mesmo no ensino superior, com o processo de formação de leitores, uma vez que nem todos os professores possuem uma fundamentação teórica consistente sobre o ato de ler. Segundo a autora, a justificativa empregada por alguns professores *de não constituir a leitura conteúdo específico de suas disciplinas* revela a postura tradicional *de que a leitura seja preocupação exclusiva do professor de Língua Portuguesa*, ignorando os estudos sobre a interdisciplinaridade (Roesing, 1996, p. 15).

Por considerarmos a importância do professor no processo de mediação de leitura, ao investigarmos a formação do leitor em Luiziana procuramos identificar como se dava essa mediação. Para isso aplicamos um questionário a cinquenta e dois (52) professores do ensino fundamental e médio, dos quais apenas quatorze (14) foram devolvidos. Podemos separar esses professores, inicialmente, em dois (2) grupos: professores da rede estadual (PE) e professores da rede municipal (PM).

Os membros do primeiro grupo são seis, sendo um (1) homem (PE4) e cinco (5) mulheres (PE1, PE2, PE3, PE5 e PE6), todos casados, com trinta e seis (36 anos) na média de idade e doze anos e meio (12 a 6 m) na média de tempo na função, têm licenciatura plena e especialização na área de atuação, jornada semanal de quarenta horas (40h), sendo que as cinco (5) mulheres residem em cidades da região, tendo de se deslocar quatro dias por semana para exercerem a profissão. A média salarial desses professores é de mil e duzentos reais (R\$ 1.200,00) mensais e seus trabalhos se concentram da quinta (5^a) à oitava (8^a) séries e nas três séries do ensino médio.

No segundo grupo temos dois (2) professores (PM1 e PM4) e seis professoras (PM2, PM3, PM5, PM6 PM7 e PM8). Os membros do grupo têm idade entre vinte e dois (22) e trinta e nove (39) anos e tempo na profissão variando entre dois (2) a dezesseis (16). Assim, a idade média do grupo é de trinta e três (33) anos e oito (8) anos de tempo de serviço. Todos são estatutários e trabalham quarenta (40) horas semanais, embora PM2, PM5 e PM7 sejam concursadas apenas por vinte (20) horas. No tocante à escolaridade, o grupo apresenta quatro (4) pedagogos com especialização relacionada com o ensino em séries iniciais (PM1, PM3, PM5 e PM8), uma (1) pedagoga recém formada (PM7), uma (1) graduanda em Letras Anglo-Portuguesas (PM6) e outra em Pedagogia (PM2), e um (1) apenas com o curso de magistério em nível médio (PM4). PM5 e PM7 são solteiras e moram com os pais, os demais são casados. O salário está relacionado com a escolaridade do professor e é de, aproximadamente, quinhentos reais (R\$ 500,00) mensais para os que têm apenas o ensino médio, setecentos reais (R\$ 700,00) para os licenciados e de oitocentos e cinquenta reais (R\$ 850,00) para os especialistas, considerando a jornada de quarenta (40) horas semanais.

Quando perguntamos aos professores se ler era importante, todos responderam afirmativamente. Desde o simples “sim” de PE3 e PM4, o “sim, é claro” de PE5, o “sim, muito” de PM8, até respostas mais complexas como:

“Sim. A pessoa que lê fica bem informada dos acontecimentos, dá argumentos para a vida, ajuda nas produções de texto, é como conhecer o mundo sem viajar, viajar através da leitura” (PM5).

“Com certeza. O hábito da leitura é de fundamental importância como forma de lazer, de adquirir informações, de interagir com os fatos da atualidade, de conhecer a história e aprimorar a concentração, a interpretação e, conseqüentemente, a memória” (PM6).

“Com certeza. A leitura é um instrumento básico para o ingresso e a participação na sociedade letrada em que vivemos” (PM7) (Anexo A).

Nas respostas de PM5 e PM7 vislumbram-se algumas metáforas sobre leitura. Nesta, a leitura é um dos instrumentos imprescindíveis para a inserção e permanência, conseqüentemente para o sucesso, na sociedade letrada; naquela, a figura da viagem implica tanto na possibilidade de se conhecer lugares distantes sem nunca tê-los visto, como na imprevisibilidade que o texto, principalmente o literário, oferece ao leitor, fazendo com que este modifique suas expectativas a cada página que avança.

Em uma sociedade grafocêntrica como a nossa, seria de se estranhar se tivéssemos os profissionais responsáveis pela socialização dos conhecimentos historicamente acumulados e sistematizados renegando a importância da leitura ou da escrita. Afinal, mesmo os membros que estão excluídos dos círculos de uso da leitura/escrita fazem menção ao poder da palavra.

Vemos nisso, então, a possibilidade de que a resposta dos professores, ou a de qualquer membro de uma sociedade letrada seja na verdade uma representação discursiva. Ainda mais, se levarmos em consideração que, quando perguntamos ao primeiro grupo de professores (PE) “3-f) Você é leitor? O que gosta de ler?” (Anexo A), obtivemos respostas como:

“Não, gosto de ler assuntos relacionados a minha área – Biologia” (PE1)

“Não sou muito, gosto de ler jornais, revista escola e Veja” (PE2)

“Sim, tudo me interessa, desde que venha me enriquecer com conhecimentos, aí assimilo” (PE3)

“Sim, o que gosto: Graciliano Ramos, Machado de Assis, Veja, Silvio Venoza, jornais, etc....” (PE4)

“Sim, leio revistas, jornais, literatura clássica, literatura norte-americana, livros religiosos e de auto ajuda” (PE5)

“Não sou leitora freqüente de livros e sim de textos e leitura dirigida a professores” (PE6)

Não muito diferente ocorreu com o segundo grupo (PM):

“Sim, na medida do possível, leio jornais, revistas e , principalmente poemas” (PM1)

“Procuro ser uma leitora, mas preciso me dedicar mais. Gosto de ler revistas como ‘Escola’, ‘literatura infantil’ porque uso muito nas minhas aulas” (PM2) (grifo nosso)

“Sou leitora não tão exigente, leio todos os tipos de assuntos, porém vou mais além na Sociologia” (PM3)

“Sim, literatura infantil, poesias, romances” (PM4) (grifo nosso)

“Não muito. Mas procuro ler vários tipos de assuntos, principalmente mais relacionados à psicologia” (PM5)

“Leio jornal, uma coluna do Jornal de Londrina³⁰ com Domingos Pellegrini e também a obra desse escritor; livros de literatura brasileira, poesia, crônicas, contos e livros sobre tendências pedagógicas” (PM6)

“Sim. Gosto de ler revistas, jornais, jibis (sic), romances, textos informativos e livros relacionados à educação” (PM7)

“Sim, jornais, revistas e livros didáticos” (PM8)

Seria ingenuidade, no entanto, se considerássemos apenas o que os Sujeitos da pesquisa afirmam nessa questão, pois às respostas afirmativa e negativa subjazem imagens discursivas sobre o que é ser um leitor. Assim, na tentativa de dissipar essa possível máscara discursiva criada pelos professores ao responderem o questionário, resolvemos cruzar as informações contidas em outras perguntas, dentre elas:

3-c) Que importância a leitura tem em sua disciplina?

3-d) Comente o desempenho de seus alunos em relação à leitura realizada em sua disciplina.

3-e) Na escola, a leitura deve ficar sob a responsabilidade de quem? Por quê?

3-h) O que você faz para se manter informado?

4-c) Sem contar os livros didáticos, que outros livros você possui em sua casa?

Nas respostas dadas às questões 3-c e 3-d, constatamos novamente uma aproximação entre os membros dos dois grupos. Tanto os professores do grupo segundo

³⁰ Folha do Paraná, antiga Folha de Londrina. Jornal de grande circulação no norte e no noroeste do Paraná.

(PM) – alfabetizadores/séries iniciais – quanto os do primeiro – no qual PE1 é professora de Biologia; PE2, de História, PE3, de Ciências; PE4, PE5 e PE6 são professores de Língua Portuguesa e Literaturas – afirmam ser a leitura condição *sine qua non* ao processo de construção de conhecimento em suas aulas, além de destacar a dificuldades que os alunos apresentam em relação ao assunto.

A similaridade de respostas também se repete quando os professores são questionados sobre a responsabilidade da leitura na escola, a qual enfatizam ser de “todos”:

“De todos, muitos pensam que só o professor de língua portuguesa deve cobrar a leitura, isso é um erro terrível, tornar os nossos alunos em assíduos leitores é responsabilidade de todos os professores, pois o aluno que sabe ler (buscando a compreensão, interpretação, crítica...) vai ser bom em ciências, geografia, história, matemática, enfim, em tudo” (PE5).

“A interdisciplinaridade tem mudado bastante as atitudes dos professores e tem repartido as responsabilidades de trabalhar a leitura, que deve ser de todos na escola” (PM3).

“A leitura é compromisso de todos, pois o objetivo da escola é formar cidadãos (sic) capazes de compreender os diferentes textos com os quais se defrontam, a escola deve oferecer bons livros e práticas de leitura eficazes, oferecer-lhes textos do mundo e não apenas no livro didático” (PM5).

“Na escola, a responsabilidade da leitura é de todos que, de alguma forma, participam dela: alunos, professores, direção, supervisão, equipe pedagógica, funcionários, pais. Não há possibilidade de atribuir a responsabilidade de educar para o hábito da leitura somente aos pais ou aos professores” (PM6).

Parece-nos paradoxal o fato de alguns professores, principalmente os do primeiro grupo, terem afirmado não serem leitores, se assumem os discursos sobre a importância da leitura e sobre a responsabilidade de todos os professores na tarefa de ensiná-la. Aliás, é importante ressaltarmos que no primeiro grupo (PE) apenas os professores são mencionados como responsáveis pelo ensino da leitura, já no segundo (PM), há menções sobre professores, equipe pedagógica, funcionários, alunos... embora em nenhum deles fique explícita a alusão

aos atendentes de biblioteca que, assim como os professores, têm, além do *dever do ofício*, uma exigência ética de *ler e fazer ler* (Silva, 2003b, p. 91).

PE1, PE2 e PE6, apesar de não terem se declarado leitoras na questão 3-f, afirmam, assim como os demais membros do primeiro grupo, que se informam mediante leitura de jornais e revistas, bem como pela internet (PE1, PE4 e PE5), pela TV, pela pesquisa em livros (PE5) e pelo bate-papo com amigos de trabalho (PE3). No segundo grupo, somente PM2 não mencionou fontes escritas aliadas à TV e ao rádio, limitando-se a responder: “(g) Procuo assistir jornais ou ouvi-los por rádio” (Anexo A). Assim, apesar de afirmarem buscar diferentes fontes de informações, apenas PM6 esboçou uma resposta sobre o PISA – além de lançar suspeitas sobre seus resultados, afinal, “todas as avaliações são falhas, umas mais, outras menos” (PM6). Alguns professores não haviam lido, muito menos ouvido nada sobre o teste amplamente divulgado a partir de dezembro de 2001, outros, recorreram à internet para terem uma noção – motivados pela pergunta do questionário, evidentemente. PM6 se destaca, ainda, por apresentar uma visão crítica ao responder sobre sua opinião a respeito dos PCNs:

“Os PCNs são a base para alfabetização e ensino no Brasil. E provavelmente essas bases e parâmetros surgiram por obra divina pois as tendências, os filósofos, os lingüistas não são citados. Nasceram e morreram ali. Se necessitamos de aprofundamento ou de complemento ao que encontramos nos PCNs... Além disso, o único momento em que precisamos realmente recorrer aos PCNs é na semana Pedagógica porque o planejamento anual deve ser feito de acordo com os PCNs”. (PM6)

Ao confrontarmos as respostas das várias questões submetidas aos professores fica evidente que as respostas do segundo grupo refletem algumas idéias “discutidas” durante os cursos de capacitação que são oferecidos a todos os professores da rede municipal de ensino. Sabemos, entretanto, que a capacitação feita de maneira rápida e sem uma fundamentação teórica consistente pode provocar equívocos. Ora, não é justamente isso que ocorre quando PM8 afirma gostar da leitura de “livros didáticos”, ou no fato de a maioria dos

componentes do seu grupo mencionarem os livros infantis, as lendas e os poemas, isto é, textos mais curtos que exigem do leitor um investimento menor no tempo de leitura, como seus principais interesses.

Se por um lado as respostas do questionário, principalmente as do primeiro grupo, nos sirvam para confirmar as palavras de Silva (2003b), para quem

ainda que a leitura seja um instrumento fundamental para a aquisição do saber, ela é superficialmente, ligeiramente tratada – ou, o que é bem pior, totalmente esquecida ou totalmente relegada a um segundo plano – nos cursos de magistério do ensino médio e/ou nos cursos de graduação e de licenciatura (Silva, 2003b, p.19)

servem também para nos alertar de que não nos cabe

afirmar que o professor é um não leitor, já que ele é produto de uma sociedade letrada e manipula informações e produtos de escrita. Mais ainda, ele lê frequentemente diferentes tipos de textos. Mas também não é possível afirmar que o professor seja um leitor. O fato é que, para boa parte dos professores, a prática de leitura limita-se a um nível mínimo pragmático, dentro do próprio universo estabelecido pela cultura escolar e pela indústria do livro didático. Sua leitura de textos “literários” é a dos livros infantis e juvenis produzidos para os alunos ou dos textos selecionados e reproduzidos pelos autores dos didáticos; sua leitura informativa é a dos paradidáticos; seu conhecimento técnico reduz-se às definições do próprio livro didático; seu universo de conteúdos necessários coincide sempre com o do livro (Brito, 1998, p. 77-78).

Nessa perspectiva, Britto (1998) defende que o professor é um leitor interditado, um leitor que lê basicamente para suprir suas necessidades profissionais. Entre nossos Sujeitos, PE6 e PM8 revelam de maneira mais explícita essa condição.

Frisamos, também que nos dois (2) grupos os professores afirmam possuir livros, assinar revistas e adquirir esporadicamente livros e “cds”. Novamente a questão profissional direciona as compras. Até mesmo PM6, leitora confessa de Domingos Pellegrini, faz suas leituras e direciona suas compras em virtude da pesquisa acadêmica que desenvolve no curso de Letras. Não que isso seja um aspecto negativo, apenas confirma que a formação do leitor é um processo contínuo, em forma de espiral crescente, que se prolonga durante toda a vida do

cidadão, propicia a incorporação de habilidades e capacita o leitor na busca da compreensão dos textos importantes *para sua vida acadêmica e para sua existência na sociedade* (Silva, 2003b, p. 66-67). Além disso, enfatiza que “o gosto”, tão questionado por alguns teóricos, modifica-se ao passo que o leitor amadurece.

Quanto às práticas de leitura em família, destacamos que PE1, embora se considere não leitora, lê para o filho de três (3) anos e o ouve contar as histórias dos clássicos infantis. Os demais questionários revelam que a família dos professores lê, principalmente, textos informativos, a bíblia e textos relacionados à área profissional de cada um. Mas, se contrapormos que a TV é citada em todos os questionários e que é, geralmente, ao redor dela que grande parte das famílias se reúne, muitas vezes em silêncio e acriticamente (isso pode ocorrer não só em Luiziana, mas em todas as sociedades nas quais chegam os sinais das antenas repetidoras), é viável questionarmos qual é o espaço que a leitura ocupa na vida dessas pessoas, que trabalham, estudam e participam dos eventos sociais da comunidade.

A questão que nos fica então é: como um professor, leitor interdito, que não teve durante sua formação³¹ um tratamento específico para abordar a leitura – incluindo-se aqui os professores de Língua Portuguesa e os alfabetizadores –, que em suas relações familiares nem sempre tem a oportunidade de vivenciar a leitura como *um posicionamento político diante do mundo* (Britto, 1999, p. 7), pode contribuir para a formação do leitor crítico e competente?

Ora, se em Luiziana até mesmo os professores têm sentido dificuldades de se firmarem como leitores, fica difícil não inferirmos que, conseqüentemente, sua função como mediadores de leitura torna-se muito tênue, uma vez que se espera deles um fortalecimento no vínculo entre os alunos e o material escrito. Se considerarmos a proposta de formação de

³¹Mediante respostas apresentadas sobre a formação profissional dos professores (Anexo A), pode-se notar que alguns professores cursaram faculdades em que a frequência era concentrada aos finais de semana. Outros frequentaram os cursos de graduação há mais de dez anos, período em que poucos professores universitários abordavam, mesmo que sutilmente, a importância da leitura e suas relações com o ensino.

leitores críticos e competentes, o que implica dizermos leitores que estabeleçam diálogo com textos mais complexos, dos quais os literários são o principal exemplo, a deficiência desses mediadores fica mais explícita ainda, pois, *aqueles que se envolvem com a educação das crianças e dos jovens precisam estar cientes de seu papel na formação de leitores e, principalmente, ser leitores. Isso porque só transmitimos um valor quando o introjetamos, quando estamos convencidos de sua importância. Assim, quem não lê não pode incentivar outros a ler* (Aguilar, 2002, p.7).

O primeiro ponto, então, para que seja possível formar leitores em Luiziana é que os professores se conscientizem de seu papel de mediadores de leitura, porque *a maneira pela qual o professor concebe o processo de leitura orienta todas as suas ações em sala de aula* (Silva, 2003a, p. 40). Somente assim, convivendo sadiamente com livros e outros tipos de materiais escritos e testemunhando isso, como defende Silva (1998), é que os educadores poderão constituir-se como *o principal fator para a promoção da leitura e, conseqüentemente, para a formação de leitores dentro da organização escolar* (Silva, 1998, p. 70).

Resta-nos verificar, então, como os outros elementos responsáveis pela promoção de leitura no ambiente escolar têm atuado na questão da mediação da leitura, principalmente as bibliotecas escolares e seus atendentes, que são considerados, junto com os professores, os principais atores na promoção da leitura. Será que é realmente isso o que ocorre nas cidades de pequeno porte, como Luiziana?

4.1.3 – AS BIBLIOTECAS ESCOLARES

Partindo da premissa de que, nas cidades de pequeno porte, a circulação social do material escrito é escassa, a biblioteca escolar pode desempenhar um papel importante de

mediação entre “as obras” e os leitores, servindo não só como local de pesquisa e de depósito de livros e outros materiais, mas também como promotora do gosto pela leitura.

Além disso, a escola e a biblioteca sempre foram idealizadas como locais onde a leitura é atividade e objetivo prioritário, o que permite a ambas destacarem-se das demais instituições mediadoras de leitura.

A fusão entre essas duas importantes instâncias mediadoras de leitura deu origem à biblioteca escolar, que, segundo Carvalho (1972), tem como objetivos específicos facilitar o ensino, fornecendo o material bibliográfico, tanto para uso dos professores quanto para uso dos alunos, além de desenvolver nestes o gosto pela leitura, o hábito de utilizar os livros e a capacidade de pesquisa. Em outras palavras, a biblioteca escolar deve ser considerada não somente como local destinado ao acesso (ao) e à guarda do material de leitura, mas principalmente como um alicerce ao futuro usuário de uma biblioteca em suas relações com acervos mais amplos.

É conveniente destacarmos, entretanto, que a biblioteca escolar seria apenas uma preparação para que o futuro cidadão pudesse desfrutar de uma biblioteca com um acervo maior, se, em cidades de pequeno porte, ela não fosse a única opção de acesso a alguns materiais de leitura. Nesse caso, a importância da biblioteca escolar e dos que nela atuam é intensificada e, questões relativas ao espaço físico, mobiliário, iluminação, ventilação, acervo e condições de acesso, além do atendimento prestado, podem interferir de maneira crucial na formação do leitor. Aliás, isso é o que Michele Petit (1999) tem confirmado em seus estudos sobre a leitura em meios rurais e bairros urbanos desfavorecidos, nos quais a biblioteca pode contribuir para reparar as privações geradas pela pobreza e permitir o acesso a alguns direitos culturais.

Concordando com as idéias de Carvalho (1972) e de Petit (1999), apresentaremos os dados construídos a partir da interpretação das entrevistas realizadas com os funcionários

das bibliotecas escolares (uma municipal e outra estadual) de Luiziana – PR, bem como das observações sobre o espaço físico das bibliotecas (luminosidade, disposição do mobiliário, área, etc.) e o acervo. Cabe lembrar que, por se tratar de um município de pequeno porte, as duas bibliotecas estão localizadas na área central do perímetro urbano, sendo, pois, a principal diferença delas, o fato de que a biblioteca escolar municipal (doravante BM) atende aos alunos dos dois primeiros ciclos do ensino fundamental (manhã e tarde) e aos alunos do ensino supletivo (à noite), enquanto que a biblioteca escolar estadual (doravante BE) atende aos alunos dos dois últimos ciclos do ensino fundamental (manhã e tarde) e aos alunos do ensino médio (nos três períodos).

Em relação às observações sobre o espaço físico, a diferenciação começa pela área destinada à biblioteca: na BM temos um espaço de quarenta e dois metros quadrados, nos quais são comprimidas três estantes de aço (“dupladas” - cada uma com um eixo central e suportes para livros no dois lados), duas mesas de um metro e meio de largura por três de comprimento rodeadas por cadeiras, um armário de aço onde são guardados livros destinados à leitura dos docentes e fitas de vídeo e de áudio, um arquivo de aço sob o qual estão um televisor e um vídeo, para gravação da programação da TV Escola, e uma escrivaninha e uma cadeira para uso do bibliotecário. Uma janela ao fundo “da antiga sala de aula adaptada para biblioteca” garante a ventilação e parte da luminosidade. Nos dias mais quentes um ventilador de teto é acionado e, nos períodos mais escuros, quatro conjuntos de lâmpadas fluorescentes garantem a iluminação. A porta é estreita e dá acesso ao saguão de entrada da escola, de modo que em alguns períodos do dia o barulho no interior da biblioteca seja alto.

Já na BE houve, recentemente, a construção de um pavimento específico para a biblioteca. Funcionando no térreo, logo abaixo do laboratório de informática, e com uma área superior a cento e trinta metros, foi possível disponibilizar conjuntos de nove mesas com quatro cadeiras cada uma, na porção central da biblioteca. As estantes de aço foram

encostadas às paredes do fundo e da lateral oposta à porta e às janelas, não obstruindo a passagem de ar e luminosidade. Caso seja necessário, há dezoito conjuntos de lâmpadas fluorescentes e dois ventiladores de teto. Há, também, um armário de aço, onde são arquivados os jornais e demais materiais assinados pela escola, um suporte de parede para mapas, uma mesinha com uma máquina de datilografia (geralmente utilizada por professores) e outra com um mimeógrafo, uma escrivaninha e uma cadeira para a funcionária da biblioteca e uma estante de periódicos, recém adquirida, na qual estão expostas algumas revistas e alguns jornais.

Embora tenha área maior e um ambiente mais convidativo à leitura, o acervo de BE é constituído, em grande parte, por livros didáticos, muitos deles com a inscrição “livro do professor”, duas dezenas de dicionários de Língua Portuguesa, dezoito unidades de dicionários de inglês, uma coleção da enciclopédia Barsa, e outras enciclopédias menores, alguns volumes antigos das revistas *Terra*, *Horizonte*, *National Geographic Brasil*, *Isto é*, volumes atualizados das assinaturas de *Veja*, *Superinteressante* e *Mundo Jovem*, além dos volumes diários da *Gazeta do Povo* e da *Tribuna do Interior*, de Campo Mourão. Em relação aos livros de literatura os títulos não chegam a trezentos e cinquenta (350), sendo que é raridade aparecer mais do que dois (2) volumes de um mesmo título. Já a BM, apesar de ter como público-alvo crianças e pré-adolescentes, dispõe de coleções completas de grandes autores da literatura brasileira e alguns volumes da literatura mundial. Ao serem questionados sobre a formação do acervo, tanto a atendente da biblioteca estadual (daqui por diante ABE) quanto o atendente da biblioteca municipal (ABM) disseram que há cinco anos, quando receberam algumas doações de livros da FAE, ganharam livros comprados pelos gestores escolares na feira do livro de 1997, em Faxinal do Céu³², além de doações esporádicas. Uma

³² Distrito do município de Pinhão, na região central do Paraná, onde o Governo Lerner, aproveitando-se da infra-estrutura que a Companhia de Energia Elétrica do Paraná (COPEL) utilizara para acomodar os seus

informação importante dada por ABM é a de que as coleções de literatura foram doadas, há dez anos, por um ex-diretor do Colégio Estadual que não tinha espaço adequado para elas. Justamente o oposto é o que ocorre agora. O espaço que poderia ser ocupado pelos volumes das coleções de Machado de Assis, Graciliano Ramos, Érico Veríssimo dentre outros, é preenchido por livros didáticos. Talvez essa doação do passado justifique o fato de este ex-diretor ter doado à BE sua coleção de clássicos da literatura brasileira, editada recentemente pela Folha de São Paulo.

4.1.4 – OS ATENDENTES E OS USUÁRIOS DAS BIBLIOTECAS ESCOLARES

As entrevistas utilizadas para a construção dos dados referentes às bibliotecas escolares serviram, também, para elucidar o funcionamento delas e as concepções e crenças subjacentes à atuação de ABE e ABM. ABE tem vinte e cinco (25) anos, é solteira, ensino médio completo, há cinco anos desempenha a mesma função, mediante contrato CLT. ABM, por sua vez, tem vinte e oito (28) anos, é casado, funcionário efetivo do município e desempenha a função há cinco anos. Ambos dizem ter consciência de que o fato de não terem curso na área contribui para que se sintam ainda mais inseguros. Entretanto, não podemos atribuir-lhes nem mesmo o pólo positivo da crítica de Silva (2000) ao bibliotecário³³, uma vez

funcionários durante a construção da Usina Hidroelétrica de Segredo, instalou a sede da Universidade do Professor, um centro de capacitação que se propunha a oferecer alojamento e formação continuada a aproximadamente mil pessoas por semana, bem como abrigar os grandes eventos realizados pela administração estadual. Um desses eventos foi a Feira do Livro, de 1997, quando diretores das escolas públicas do Paraná tiveram dois dias para aplicar os recursos destinados pelo Governo na ampliação do acervo das bibliotecas escolares. Embora recaia sobre Faxinal do Céu (como se convencionou nomear a Universidade do Professor) o título de principal aparelho ideológico do Governo Lerner, é preciso lembrar que a realização dessa Feira possibilitou que diretores de escolas pequenas e de municípios mais afastados da rede distribuidora pudessem adquirir livros por preços melhores.

³³ *um exímio conhecedor dos labirintos da catalogação das leis que regem a instalação de biblioteca em nossas cidades, das normas e fichas de empréstimo, mas de leitura mesmo, salvo exceções, parece entender muito pouco* (Silva, 2000, p. 13).

que falta às duas bibliotecas um sistema de catalogação eficiente que possibilite maior agilidade na procura e na devolução dos livros às estantes.

As atividades dos dois atendentes restringem-se, desse modo, a registrar a entrada de novos títulos num livro de controle, escriturar os empréstimos em fichas individuais e zelar pela ordem e bom andamento do ambiente.

O empréstimo (exceto o de enciclopédias, revistas e jornais novos) prevê um prazo de sete dias para a devolução, sendo possibilitada a prorrogação pelo mesmo período caso não haja ninguém na fila de espera. Não se pode deixar de mencionar que na BE há um controle no acesso à biblioteca, pois, qualquer aluno que, para realizar uma pesquisa, tenha de permanecer durante um determinado tempo na biblioteca, deve antes solicitar à ABE uma ficha de autorização, preenchê-la discriminando o assunto da pesquisa, a disciplina, o professor solicitante, e o horário. Assim, para entrar no colégio o aluno terá de apresentar, na portaria, a ficha, devidamente preenchida e assinada pelo professor e pelos pais (ou responsáveis), para então entregá-la a ABE que arquiva a autorização. Na BM, o próprio espaço físico exíguo funciona como limitador do acesso.

Esses dois primeiros aspectos, aliás, são mencionados pelos usuários das bibliotecas escolares. Como os demais usuários, “D”, aluna do segundo ano matutino do Ensino Médio, dezesseis anos, afirma utilizar o sistema de empréstimos regularmente, embora com menor frequência se comparada a dos outros informantes – aproximadamente quatro vezes no bimestre. Talvez, por isso, “D” seja a única a sugerir que o preço da multa (vinte e cinco centavos por dia) seja reduzido (ANEXO C). Já “C”, aluna do terceiro ano do curso de Letras na UNESPAR/FECILCAM, ex-aluna do colégio, 19 anos, defende que “haja menor rigor para a entrada na biblioteca já que com as autorizações fica implícita ou, às vezes, explícita a concepção que a leitura só deve ser feita quando ‘avaliada’ e a ‘pesquisa’ quando é preestabelecida pelo professor” (ANEXO C).

A todos esses empecilhos, somamos mais um: às vezes, o professor encaminha à biblioteca aqueles alunos que estão perturbando a ordem em sala de aula, e, dessa maneira, corroboram para que se perdue a imagem da leitura como punição. É o que relata ABE:

E: Os professores trazem os alunos para a biblioteca? (...)

ABE: Eles trazem, eles mandam (risos). Mandam. “Não to te agüentando aqui: ‘vai pra biblioteca!’” (risos).

E: Definiria, então, como forma de castigo?

ABE: É. (risos) Às vezes é assim. Mas eles trazem também para fazer leitura, não sempre, mas trazem. (ANEXO B)

Ora, essas não são formas de se dificultar o contato de um “leitor em potencial” com o material escrito ou pelo menos agregar um valor negativo ao encontro com um provável material de leitura?

Aliás, ao questionarmos sobre o *status* de leitor, ABM afirma até tentar gostar de literatura, mas infelizmente não consegue passar da página trinta, no máximo da quarenta, de certos livros (clássicos), embora leia diariamente o jornal e esporadicamente a revista Veja.

Não muito diferente ocorre com ABE:

não tenho muito o hábito. Eu leio muito assim (+) revista, coisa assim da atualidade, gosto da área de Biologia, mas literatura não é meu hábito de leitura (...) esse é meu ponto fraco e daí eu sinto que faltaria ler ... eu leio, essa parte eu leio jornais, revistas. É uma coisa assim que se fosse para eu ler literatura vou estar obrigada a ler porque eu não gosto de literatura... então eu gosto assim de fazer leitura de biologia... dessa área eu gosto (ANEXO B)

Apesar da confissão das dificuldades que enfrentam ao abordarem o texto literário, tanto ABM quanto ABE, dentro de suas possibilidades, desenvolvem algumas ações de incentivo à leitura, não só em relação à divulgação de informações (cartazes de campanhas de leitura, exposição de materiais novos, etc.), mas também por indicarem leitura, mesmo mediante uma visão romântica aí subjacente, como se pode perceber no sistema adotado por

ABE: “Eu indico assim, por exemplo, como eu não leio muito, eu indico os que têm mais saída; os de mais saída eu já indico, porque se têm saída é porque é bom”.

Contra-pondo-se à visão romântica de indicação dos títulos com maior saída ao simples gesto de alteração da posição de materiais de leitura que agradem ao público infantil de um lugar mais alto para outro, mais à altura das suas mãos, ABE e ABM têm possibilitado, mesmo que de maneira discreta e intuitiva, o encontro dos alunos com material de que dispõem, embora seja necessário muito mais do que isso, uma vez que, em cidades de pequeno porte, a biblioteca escolar caracteriza-se como o principal ponto de referência para pesquisa e tem se consolidado como espaço de mediação de leitura, apesar de não haver uma política que priorize a formação do leitor.

A constatação disso é o fato de que o sistema escolar público não tem garantido a capacitação dos profissionais responsáveis pela mediação de leitura. Pelas informações que nos deram, ABM e ABE, nos cinco anos frente aos serviços da biblioteca, nunca foram convidados para fazer um curso de capacitação nem receberam qualquer informação técnica sobre mediação ou animação da leitura.

Além do mais, devemos considerar que nem mesmo eles compreendem a importância do papel que deveriam desempenhar na formação de leitores e, conseqüentemente, nas estruturas sociais, pois não têm consciência do que ocorre consigo mesmos:

E: Essa pergunta é meio capciosa: Você se considera leitor?

ABM: ((Sorri embaraçado)) Vou falar a verdade. (+) Eu já tentei de tudo para conseguir ler, mas eu não consigo. Eu leio, por exemplo, se eu pegar um livro aí, eu leio umas trinta ou quarenta páginas e paro. Então, já com/, estive já ((incompreensível)) fazer habituar a leitura para me acostumar, mas não (+)

E: A que você atribui esse “COMEÇAR A LER E DESISTIR”? Você já parou para se perguntar por que você não continua lendo?

ABM: Apesar que a leitura é ótima, é ótima para o desenvolvimento da pessoa, só que eu não sei o que (+) é: difícil a pessoa que (+) eu acho bonito a leitura, eu acho (+) eu admiro, assim, o professor que pega um livro e em dois dias aí ele “debuia” o livro, né, lê tudo e eu não consigo e não sei o motivo. (ANEXO B)

Nessa perspectiva, notamos algumas concepções que “povoam” o imaginário de ABM referentes à leitura, *ótima para o desenvolvimento da pessoa*, e ao leitor, a quem admira por pegar *um livro e em dois dias aí ele “debuia” o livro, né, lê tudo*, vêm a confirmar que o estatuto de leitor, realmente, é prévio, incondicional e antecede o saber, como defende Foucambert (1994), pois,

ser leitor é querer saber o que se passa na cabeça de outro para entender melhor o que se passa na nossa. Essa atitude, no entanto, implica a possibilidade de distanciar-se do fato, para ter dele uma visão de cima, evidenciado de um aumento de poder sobre o mundo e sobre si por meio desse esforço teórico. Ao mesmo tempo, implica o sentimento de pertencer a uma comunidade de preocupações que, mais que um destinatário, nos faz interlocutor daquilo que o autor produziu. Isso vale para todos os tipos de textos, seja um manual de instruções, seja um romance, um texto teórico ou um poema (Foucambert, 1994, p. 30) (grifo nosso).

Ao ignorar que a leitura é um aprendizado social, ABM não percebe que sua função deveria ultrapassar a escrituração dos movimentos de entrada e saída e a guarda dos livros e outros materiais da biblioteca. Não compreende que, para ser leitor, é necessário estar envolvido numa cadeia de influências, na qual o contato com o texto escrito seja uma necessidade, não somente como receptor de textos de outrem, mas como interlocutor. Para que isso ocorresse, seria necessário que tanto ABM quanto ABE soubessem que: a escrita é uma forma de comunicação destinada aos olhos; é por meio do encontro com a diversidade de textos, que circulam na sociedade, que ocorre a interlocução (leitura/escrita) e a formação de leitores; e, principalmente, que a escrita é um meio eficaz de nos possibilita conhecer, compreender, sonhar, cotejar e, sobretudo, se comparada aos outros meios de comunicação, a liberdade para que o leitor trace seus próprios caminhos e chegue às suas próprias conclusões (Foucambert, 1994).

Provavelmente seja esta a questão: capacitar mediadores que possam vir a planejar e executar atividades de promoção e animação da leitura pode ser muito perigoso à ordem já

estabelecida. Que fique tudo do jeito que está, pois é mais fácil domar leões do que leitores! – afinal, por que usar livros, que lhes pareceriam vara curta, se os livros didáticos podem funcionar como chicotes?

4.1.5 – NAS TRAMAS DO LIVRO DIDÁTICO

Como já afirmamos anteriormente, destinou-se à escola a função social de introduzir o aluno “no mundo da escrita” e garantir que ele venha a se tornar um usuário competente da linguagem, principalmente nessa modalidade, que se constitui como a principal ferramenta para o leitor em uma sociedade grafocêntrica como a nossa.

Esse tem sido o teor dos documentos oficiais referentes à educação escolar, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) – doravante PCNs –, que determinam, prioritariamente, que o objetivo do ensino de Língua Portuguesa, no ensino fundamental, é o de transformar o educando em um *usuário competente da linguagem*, o que implica saber construir significado e atribuir sentido aos textos eu lê, saber produzir textos e explicar como funciona a linguagem, pois

para boa parte das crianças e jovens brasileiros, a escola é o único espaço que pode proporcionar acesso a textos escritos, textos estes que se converterão, inevitavelmente, em modelos para a produção. Se é de esperar que o escritor iniciante redija seus textos usando como referência estratégias de organização típicas da oralidade, a possibilidade de que venha a construir uma representação do que seja a escrita só estará colocada se as atividades escolares lhe oferecerem uma rica convivência com a diversidade de textos que caracterizam as práticas sociais (Brasil, 1998, p. 25-26) (grifos nossos).

Nessa perspectiva, notamos que as diretrizes básicas para o ensino fundamental evidenciam as contribuições que o contato com a diversidade textual propicia ao processo de formação do leitor, logo, do cidadão, pois, *recorrer à escrita* [seja mediante leitura ou

produção de texto] *é momento essencial e específico de toda elaboração de um ponto de vista; é um meio de distanciamento e teorização que permite passar do conjuntural, gerado pelo oral, para o estrutural, expresso pelo texto* (Foucambert, 1994, p. 120).

Apesar das intenções propagadas pelos PCNs, temos de considerar, todavia, que, de modo paradoxal, ao mesmo tempo em que discursos teóricos orientam os professores a trabalharem com textos que circulem pela sociedade nas mais diferentes tipologias e gêneros textuais, o livro didático, ainda, é o principal – senão o único – instrumento de trabalho dos professores desse nível de ensino. Isso ocorre de maneira mais acentuada na rede pública, na qual o Governo Federal institucionalizou a adoção do material de apoio pedagógico por meio do Programa Nacional do Livro Didático (doravante, PNLD), responsável por avaliar os livros didáticos a serem adotados, mediante os critérios³⁴ embasados nos PCNs.

Considerando esses aspectos e o fato de que toda pessoa ou instituição que se interpõe entre a obra de arte [texto] e a vivência artística do receptor [leitor] efetua uma ação útil ou inútil de mediação (Hauser, 1977, p. 591), procuramos identificar de que forma o livro didático tem se colocado como mediador de leitura. Para isso, selecionamos da coleção “Linguagem: criação e interação”³⁵, das autoras Cássia Leslie Garcia de Souza e Márcia Aparecida P. Cavéquia, a unidade³⁶ seis (6) do livro didático destinado à sétima série. Como optamos por analisar o livro do professor, consideramos, além da unidade seis (6), os anexos³⁷ contendo a “Fundamentação Teórica” e as “Orientações ao Professor – unidade 6” (ANEXO

³⁴ Além de se considerar os pressupostos metodológicos veiculados nos PCNs, a seleção de livros didáticos para integrarem a lista divulgada pelo PNLD leva em consideração três critérios eliminatórios: I) correção dos conceitos e informações básicas; II) correção e pertinência metodológicas, III) contribuição para a construção da cidadania. Além desses, há também critérios específicos para cada área do conhecimento. Em Língua Portuguesa, foram considerados, ainda, a natureza do material textual; o trabalho com textos envolvendo a leitura, a produção de textos (ênfase à modalidade escrita) e conhecimentos lingüísticos; o trabalho com a oralidade; contemplar o manual do professor com fundamentação teórica e subsídios para sua ação e atualização.

³⁵ Material didático utilizado de 5ª a 8ª séries do ensino fundamental do único colégio da cidade, pertencente à rede estadual.

³⁶ É válido ressaltarmos que todas as unidades obedecem a um mesmo padrão estrutural em todos os quatro volumes da coleção.

³⁷ Para facilitar a localização das páginas, optamos por utilizar, antes dos números das páginas, as letras FT (Fundamentação Teórica) e OP (Orientações ao Professor).

G). A unidade intitulada “Uma emoção a cada página”, chamou-nos a atenção por objetivar “*desenvolver ou manter por parte dos alunos, o interesse pela leitura de histórias literárias clássicas*” (OP:50), o que, em tese, corrobora com a formação do leitor e atende às instruções dos PCNs - Língua Portuguesa (1998), para os quais

o texto literário constitui uma forma peculiar de representação e estilo em que predominam a força criativa da imaginação e a intenção estética. Não é mera fantasia que nada tem a ver com o que se entende por realidade, nem é puro exercício lúdico sobre as formas e sentidos da linguagem e da língua (Brasil, 1998, p. 26).

Já que os PCNs não citam autores, podemos aproximar esse discurso às idéias propagadas por Antonio Candido (1989), para quem a literatura – consideradas todas as formas de representações poéticas, ficcionais ou dramáticas, em qualquer nível de qualquer sociedade, desde as manifestações folclóricas até as grandes obras da cultura erudita – é uma manifestação humana universal. Desse modo,

não há povo e não há homem que possam viver sem ela [a literatura], isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação. Assim como todos sonham todas as noites, ninguém é capaz de passar as vinte e quatro horas do dia sem alguns momentos de entrega ao universo fabulado (Candido, 1989, p. 112).

Segundo Candido (1989), poderíamos dizer que, assim como o sonho, involuntariamente, nos garante a presença indispensável do universo fabulado durante o sono, a literatura seria forma de sonhar acordado. Logo, se o sonho durante o sono é imprescindível para que haja equilíbrio psíquico, talvez não seja possível haver equilíbrio social sem a literatura. Ela é, pois, *fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade* (Candido, 1989, p. 112).

Essa *humanização*, como lembra o próprio autor, não deve ser confundida como sendo uma experiência totalmente inofensiva, pois, por ser uma transfiguração do real, a literatura *não ‘corrompe’ nem ‘edifica’ (...) mas, trazendo livremente em si o que chamamos*

de bem e o que chamamos de mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver (Candido, 1972, p. 806). Isso significa que a literatura contribui na formação da personalidade à medida que nos *fornece a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas* (Candido, 1989, p.113).

Creemos que esse último aspecto talvez seja o mais relevante para a adoção de textos literários pelo sistema de ensino, principalmente para alunos que estão no período intermediário da adolescência. Analisemos, pois, a proposta de trabalho com o texto literário.

Ao enfocarmos a unidade seis, notamos que as quatro primeiras seções trabalham, especificamente, com a leitura, entendida pelas autoras, como *um processo de atribuição de sentido ao texto, isto é, a partir do conhecimento que já possui, o leitor interage com o texto, construindo um significado* (FT:16). Essas idéias pressupõem que o ato de ler envolve o uso de estratégias, por meio das quais o leitor guia sua leitura. Citando Goodmam (1990), as autoras enfatizam as seguintes estratégias:

seleção (daquilo que interessa do conteúdo ao leitor); **predição** (levantamento de hipóteses sobre o que virá adiante, a partir do que já foi lido); **inferências** (conclusões e mensagens abstraídas do texto mas que não estão escritas literalmente); **autocontrole** (atitude de reavaliar suas estratégias, a fim de dar procedimento a elas ou modificá-las); **autocorreção** (atitude através da qual o leitor corrige hipóteses levantada por inferência ou predição, verificando a validade das estratégias de acordo com o objetivo que o levou ao texto) (FT:16).

Para acionar e valorizar os conhecimentos que os alunos já possuem, a seção inicial da unidade, “Abertura” apresenta a capa de cinco obras literárias, sendo duas pertencentes à literatura nacional (“Um certo capitão Rodrigo”, de Érico Veríssimo e “Capitães da Areia”, de Jorge Amado) e as outras à literatura estrangeira (“Peter Pan”, de James Barrie – tradução de Ana Maria Machado - , “As aventuras de Robinson Crusoe”, de Daniel Defoe e “Frankenstein”, de Mary Shelley). Logo abaixo, na mesma página, as autoras fazem alguns apontamentos para suscitar a discussão e o desenvolvimento da expressão oral:

os livros apresentados acima contêm histórias que costumam agradar leitores de várias idades.

- Você conhece alguma(s) dessa(s) história(s)? Caso conheça, conte-a para seus colegas.

- O professor lerá o argumento, ou seja, um pequeno resumo dos acontecimentos presentes em cada uma dessas histórias. Tente identificar a qual dos livros cada um dos argumentos faz referência (p.137) (ANEXO G).

Pelo que pudemos perceber, as autoras têm como hipótese a possibilidade de que nem mesmo o professor tenha lido as obras aludidas, por duas razões: primeiro, por sugerir que o aluno **conte** aos colegas uma das cinco histórias, caso conheça, ao passo que determina ao professor a **leitura** do argumento de cada um dos textos; depois, pelo fato de o livro do professor trazer, em letras menores, os dizeres *Ver argumentos de cada uma dessas obras na Orientação ao Professor, no tópico Comentários e Sugestões – unidade 6*. Nas orientações, para ter certeza que o professor “não irá se confundir com os argumentos”, as autoras colocam o nome da obra e do autor, entre parênteses, depois de cada um deles.

Devemos frisar, ainda, que Garcia e Cavéquia se limitam a essa atividade antes da leitura propriamente dita. Se o professor for, antes de tudo, um leitor atento (ao contrário do que as autoras supõem) poderá ampliar o trabalho proposto pelo livro didático, na medida em que considerar a leitura do material lingüístico, presente em cada capa de livro apresentado para apreciação dos alunos, de forma a despertar-lhes o senso crítico e ampliar-lhes a competência leitora. Como exemplo dessa necessidade de intervenção do professor, merecem destaque:

Em “Um certo capitão Rodrigo”, todas as informações da obra estão escritas com letras brancas, exceto “34ª edição” (em negrito, alinhado à direita, logo abaixo do nome do autor, que aparece em primeiro plano), permitindo ao leitor inferir a perenidade da obra. No livro de Defoe, há indicação de que o texto é o original. Em “Peter Pan”, a indicação é de que o texto é integral, além de ser uma tradução de Ana Maria Machado, escritora muito conhecida e elogiada no meio infanto-juvenil. As duas obras primam por manterem a imagem de obra completas e isentas das banalizações percebidas em algumas adaptações.

Quanto ao clássico “Frankenstein”, só se menciona, no argumento a ser lido pelo professor, o fato de ter sido escrito por Mary Shelley e de se constituir produto gerado a partir de um “desafio proposto por Lord Byron a essa escritora e a seu marido, outro grande poeta inglês, sobre qual dos três escreveria a mais envolvente história sobrenatural” (OP:51). Cabe ao professor, então, chamar a atenção dos alunos para o fato de ser uma mulher a autora do livro, enfocando as condições de produção da época. Esse apontamento poderá possibilitar a reflexão sobre a questão dos gêneros (masculino e feminino) e, conseqüentemente, ampliará as noções de cidadania dos alunos, atendendo aos princípios dos PCNs no que se refere aos temas transversais.

Foucambert (1994) nos alerta para essa necessidade de o professor ser bom leitor, de estabelecer relações entre vários textos, de cotejar diferentes leituras de um mesmo texto, de desafiar a compreensão dos alunos e de fornecer-lhes um vasto repertório de textos diversificados.

A segunda seção, denominada “Momento do Texto”, apresenta um fragmento do clássico “Dom Quixote”, de Cervantes. Embora as autoras tenham propiciado uma breve contextualização da obra, seria necessário que o professor fornecesse informações quanto ao léxico utilizado, de preferência numa atividade antes da leitura, como recomendam os estudiosos da área (cf. Solé, 1998 e Taglieber e Pereira, 1997), uma vez que, por se tratar da adaptação (embora na referência bibliográfica no final do fragmento esteja como **tradução**) de um texto escrito por um autor de uma realidade diferente e em um tempo distante, a utilização de alguns vocábulos dificultaria a compreensão dos alunos.

Depois do texto, à página 131 (ANEXO G), é apresentada a seção “Painel do texto”, que visa ampliar os conhecimentos dos alunos, fornecendo informações sobre o período em que a obra foi produzida e dados bibliográficos sobre o autor. Destacamos, por um lado, a iniciativa das autoras em, seguindo as orientações dos PCNs quanto ao fornecimento de textos nas mais variadas tipologias e gêneros, incluírem a ilustração da capa original do livro (editado em Madri, em 1615) e de uma edição da adaptação em português pela Scipione; por outro lado fica evidente que o próprio livro didático induz o leitor ao erro,

pois nos créditos bibliográficos afirma que o texto é uma tradução de José Angeli, já na reprodução da capa constatamos tratar-se de uma “adaptação em português”.

Na seção “Estudo do Texto”, as autoras misturam perguntas de compreensão e interpretação, sem respeitar as especificidades de cada momento na leitura. Logo de início, propõem que os alunos façam um resumo oral (da narrativa lida), a ser anotado no quadro pelo professor. Essa atividade pode trazer um problema, pois, por misturar oralidade e escrita, o professor terá de adequar o que o aluno falar às normas da língua escrita; o pior é que as autoras sugerem que, apenas, ao terminar de escrever o resumo no quadro, o professor oriente os alunos *a fazer as adequações necessárias de modo a torná-lo melhor escrito: substituição de palavras por termos equivalentes, eliminação de sujeitos repetidos, pontuação adequada, etc.* (OP:51), como se ignorassem a natureza distinta entre as modalidades oral e a escrita, bem como o nível de formalidade em cada uma delas. Será um momento de risco para o professor, pois, considerando a heterogeneidade em sala de aula, algumas marcas da oralidade poderão vir a ser motivo de piadas e, conseqüentemente, constrangimento para alguns alunos. Cabe ao docente, então, mostrar que tanto os dialetos populares quanto os padrões (cultos) se diferenciam em muitos aspectos, mas não pela complexidade de suas gramáticas. A diferenciação é, sobretudo, conforme alerta Possenti (1996, p. 28-33), resultado da avaliação social. E, como nem todos os membros de uma mesma comunidade falam da mesma forma, a variedade lingüística é um reflexo da variedade social. É reveladora de diferenciação de *status* social, pois, *uma variedade lingüística ‘vale’ o que ‘valem’ na sociedade os seus falantes, isto é, vale como reflexo do poder e da autoridade que eles têm nas relações econômicas e sociais* (Gnerre, 1985, p. 04).

Quanto às demais perguntas, notamos que algumas delas estimulam a percepção de características físicas e psicológicas, tanto de Dom Quixote quanto de Sancho Pança, a partir do texto e, também, por meio da tela “Dom Quixote”, de Cândido Portinari.

Ressaltamos que, para a leitura da tela, as autoras chamam a atenção dos alunos para a importância do plano de apresentação, ou focalização dos personagens. Outras perguntas têm como objetivo induzir o aluno a formar o conceito de anti-herói ou a questionar as atitudes de superioridade que o cavaleiro demonstra.

Essa mesma seção apresenta, ainda, duas subseções. Em “Do autor para o leitor”, as autoras pretendem que os alunos percebam a notoriedade de Cervantes e em “Indo além do texto” questionam as vantagens e desvantagens em ser um “quixote”.

Como as atividades anteriormente descritas resumem o trabalho de leitura proposto pelas autoras, é necessário enfocarmos que, uma vez objetivando desenvolver nos alunos o interesse pela leitura dos clássicos, Souza e Cavéquia (ao selecionarem o fragmento de Dom Quixote e proporem questões para leitura), não consideram que

Dom e Sancho têm muitas desavenças, mas sempre fazem as pazes, e sempre contam um com o outro, em termos de afeto, lealdade, bem como quanto à grande falta de sabedoria de Dom e à admirável sapiência de Sancho, sendo, pois, a amizade entre Dom Quixote e Sancho Pança, o relacionamento central à obra. (Bloom, 2001, p. 140).

Além disso, caso o professor esteja habituado a seguir criteriosamente o livro didático nem perceberá que um aspecto importante não foi abordado: a natureza da linguagem utilizada no texto.

As autoras afirmam:

quanto à concepção de texto que perpassa essa obra, concordamos com os estudos realizados por Leonor Lopes Fávero e Ingedore V. Koch (1983:25). Para essas autoras, o termo texto aceita duas acepções: *texto em sentido amplo, designando toda e qualquer manifestação da capacidade textual do ser humano (uma música, um filme, uma escultura, um poema, etc.), e, em se tratando de linguagem verbal, temos o discurso, atividade comunicativa de um sujeito, numa situação de comunicação dada, englobando o conjunto de enunciados produzidos pelo locutor (ou pelo locutor e interlocutor, no caso dos diálogos) e o evento de sua enunciação* (FT:15) (ANEXO G)

Entretanto, fica evidente a desconsideração quanto à linguagem utilizada, principalmente, pelos personagens, visto que o emprego dos pronomes em segunda pessoa (tu/vós) na Língua Portuguesa em uso no Brasil foi substituído, em grande parte do território nacional, tanto na fala quanto na escrita, pelos pronomes de tratamento você/vocês, de modo que a conjugação verbal também foi alterada, já que esses pronomes devem concordar com a terceira pessoa. Deve-se considerar, ainda, que na oralidade é perceptível (e aceitável, desde que a concordância verbal seja feita na terceira pessoa do singular) o emprego de “a gente” em substituição ao pronome pessoal que indica a primeira pessoa do plural (cf. Possenti, 1996, p. 66). A *categoria pessoa*, na unidade analisada, simplesmente é negligenciada *enquanto entidade do discurso*, conforme lembra Neves (1999, p. 58).

A questão que colocamos é que, ao proporem a leitura desse fragmento, as autoras confirmam as críticas imputadas à abordagem de trabalho com o texto literário pelo livro didático: fragmentação, ausência do debate e da livre discussão - depois de o aluno ter lido individualmente o texto, uma vez que a leitura deve ser entendida como uma atividade que propicia, primeiramente, *uma experiência única com o texto literário* (Zilberman, 1990, p. 18) - e desprezo às atividades que extrapolam o âmbito da sala de aula (Aguiar e Bordini, 1993). Desse modo, a linguagem apresentada pelo fragmento poderia gerar um certo estranhamento entre os alunos e, inevitavelmente, suscitaria a discussão sobre os motivos pelos quais o enunciador optou por produzir o texto da forma em que esse se apresenta. Entretanto, tais discussões são silenciadas pelos exercícios repetitivos de interpretação. Haveria melhor maneira de mostrar aos alunos, através do contraste entre a linguagem em uso e a linguagem apresentada pelo texto, que *os interlocutores não são nem escravos nem senhores da língua*, antes de tudo, *são trabalhadores* (Possenti, 1993, p.58)? Ou ainda mais: que *uma língua pode ser utilizada não para informar ou descrever algo do mundo, mas por exemplo, para*

que o locutor possa exhibir ao interlocutor seu lugar social (Possenti, 1993, p. 60) e/ou, também, a distância temporal e espacial que separa os interlocutores. Afinal,

o texto [literário] concilia a racionalidade da linguagem, de que é testemunha sua estrutura gramatical, com a invenção nascida na intimidade de um indivíduo, e pode lidar com a ficção mais exacerbada, sem perder o contato com a realidade, pois precisa condicionar a imaginação à ordem sintática da língua (Zilberman, 1990, p. 18).

Esses apontamentos, ao nosso ver, talvez pudessem ter sido feitos em outras seções que compõem a unidade didática, entretanto, ao invés disso, evidenciou-se a outra face das críticas de Aguiar e Bordini (1993): os fragmentos de textos literários são abordados do ponto de vista gramatical.

Na seção “Ampliação de Vocabulário”, que sucede o “Estudo do texto”, o enfoque é dado à construção de séries sinonímicas. Para formar o conceito de série sinonímica, as autoras selecionam um enunciado do texto, destacam dele o vocábulo “verdadeiro” e apresentam o significado veiculado pelo dicionário Soares Amora. A partir disso, trabalham com os sentidos gerados por meio da substituição do termo destacado, por seus sinônimos. Não nos espantou, então, detectar que, nos exercícios formulados pelas autoras para essa seção, *os conceitos e definições de conhecimentos lingüísticos [sejam] apresentados de forma indutiva*; embora, a essa constatação, o Guia Virtual do Livro Didático 2002³⁸, destinado à Língua Portuguesa de 5ª à 8ª séries, acrescente: *mas orientam, adequadamente, para a sistematização do conhecimento*. Esse é um dos argumentos apresentados para justificar as duas estrelas recebidas pela coleção na avaliação do PNLD. Nessa mesma justificativa encontramos, ainda, que *o trabalho com leitura e produção escrita mostra-se afinado com as novas tendências no ensino da Língua Portuguesa*. *Nos conhecimentos lingüísticos, essa inspiração convive com a influência da tradição gramatical*.

³⁸ A análise apresentada pelo Guia Virtual pode ser encontrada, também, em sua versão impressa, denominada Guia de Livros Didáticos – PNLD 2002, da página 70 à 73.

Se bem que, pelo que demonstramos aqui, até mesmo as atividades de leitura (pelo menos nessa unidade em análise) apresentam falhas que devem ser superadas com a intervenção do professor.

A sexta seção é destinada a “Questões da Linguagem” e abandona o texto base proposto para a unidade (bem como quaisquer discussões acerca da linguagem que nele pudessem ser suscitadas) para tratar da intertextualidade. Partindo de fragmentos de textos, como a “Canção do Exílio”, o “Hino Nacional”, “Uma canção” (Mario Quintana), “Canção do exílio facilitada” (José Paulo Paes) e da HQ “Vida de passarinho” (Caulos), as autoras, por um lado, apresentam os conceitos de intertextualidade e paródia, por outro lado, explicitam as limitações do livro didático, uma vez que empobrecem a proposta de trabalho com a intertextualidade ao não relacionarem o texto do *Quixote* com as novelas de cavalaria, optando pela vala comum da *Canção do Exílio*.

O primeiro exercício proposto para essa seção restringe-se à distinção entre textos parodiados ou que apresentem uma relação intertextual. Já o segundo propõe que aluno retire da música “Bom conselho”, de Chico Buarque, os provérbios evocados pelo compositor. Tendo em vista que esse exercício é destinado a alunos com faixa etária média de 13 anos, talvez eles não consigam, mesmo em equipes, identificar todos os ditados populares sem a mediação e o estímulo do professor, pois, como enfatiza Possenti (1993, p. 51),

a comunicação (nos termos de Maingueneau, ou a coincidência entre a intenção e a atribuição de sentido, nos meus termos) só é possível porque os interlocutores participam dos mesmos domínios de experiência, obedecendo a um certo número de regras em função do papel que têm na troca lingüística (Maingueneau, 1980:10), e não porque se utilizam de um código comum (Possenti, 1993, p. 51) (grifos nossos).

Essa *coincidência entre a intenção e a atribuição de sentido* é o que deveria ser ressaltada, no entanto, as autoras se preocupam mais com a nomenclatura, a ponto de

destacarem como seu objetivo *levar o aprendiz a refletir sobre os conceitos de intertextualidade e paródia* (OP:51), como se isso fosse propiciar aos alunos a ampliação do conhecimento numa situação de produção textual, bem como a ampliação em sua capacidade leitora.

O quarto exercício propõe a criação de uma paródia. Esse tipo de atividade é sempre bem recebido pelos alunos, entretanto, as autoras se esqueceram de considerar que a paródia não é novidade para alunos de sétima série, membros de uma sociedade na qual há contatos com paródias de músicas e anúncios publicitários quase que diariamente, pois os textos infantis utilizados como sugestão, provavelmente, suscitarão críticas entre os adolescentes.

“Produção de Texto” é a seção seguinte e nela Souza e Cavéquia propõem duas opções de produção. Na primeira, oferecem um fragmento do texto “Amigos secretos”, de Ana Maria Machado, no qual autora envolve personagens de épocas e de lugares diferentes numa mesma história, graças à intertextualidade. Cabe ao aluno, então, criar uma narrativa e utilizar esse recurso também. A segunda opção pede para que se crie, assim como na história de Dom Quixote, uma narrativa que tenha um anti-herói.

O destaque dessa seção é que as autoras fornecem alguns direcionamentos que auxiliam o aluno no processo de produção, chamando a atenção tanto para aspectos estruturais quanto contextuais:

Depois de finalizar a sua narrativa, analise se os seguintes itens estão satisfatórios ou se podem ser melhorados.

Coloquei um título sugestivo?

Os personagens estão caracterizados de acordo como são originalmente? (no caso da primeira opção)

Os personagens criados por mim foram devidamente descritos?

Minha história possui clímax?

Dei um fechamento (uma conclusão) para o episódio?

Pontuei adequadamente meu texto?

É preciso, porém, questionarmos se essas atividades de escrita, propostas pelas autoras nessa seção, farão com que o aluno entenda *que seu texto resulta de uma necessidade que ele viveu de se exprimir, de contar, contar ao outro, ou mesmo viver uma outra forma de interação social* (Suassuna, 1995, p. 45). Se os textos produzidos forem confrontados com as paródias da seção anterior, qual produção será considerada mais significativa para os alunos em termos de ser *o dizer de alguém, para um outro alguém; que tenha finalidades sociais definidas; que represente a interpretação que seu autor faz do mundo e da vida; que se justifique como prática histórico-social*. Segundo Suassuna (1995, p. 45), é isso que garante *a totalidade semântica e a totalidade do texto*.

Ora, este parece ser, justamente, o momento de analisarmos se as propostas de “produção” trazidas pelo manual são, na verdade, de *produção textual* ou de *redação* (Geraldi, 1997)³⁹, pois da forma como o livro didático apresenta, embora haja um esforço por parte das autoras em criar uma situação que justifique a atividade de escrita dos alunos, não se pode negar que o “produto” da escrita seja “um texto para a escola”, logo, mais uma redação para ser corrigida pelo professor.

Diferente disso, Foucambert (1994) propõe o desenvolvimento de projetos, em grupos heterogêneos e simultâneos no âmbito escolar, com vistas a produções reais, destinadas ao meio interno e externo. É importante que essas produções não sejam consideradas como versões empobrecidas das produções realizadas pelos adultos. *A diferença está, necessariamente, na natureza e no conteúdo, jamais na qualidade* (Foucambert, 1994, p. 35).

Nessa perspectiva, devemos, por um lado, reconhecer as deficiências da proposta do livro didático e, por outro, considerar que, apesar das falhas, o material de apoio didático

³⁹ O autor diferencia, no interior das atividades escolares, produção textual (textos produzidos na escola) de redação (textos produzidos para a escola).

continua sendo utilizado, principalmente em cidades de pequeno porte, onde a circulação do material escrito é mais escassa. Caberia, então, ao professor não apenas simular, mas criar situações reais para o uso da linguagem; por exemplo: após as leituras dos fragmentos dos textos de Cervantes e de Ana Maria Machado e das possíveis discussões que possam vir a suscitar, seria interessante propor à turma a confecção de um livro com as histórias a serem produzidas por eles mesmos. Assim, as condições que Geraldi (1997)⁴⁰ propõe como básicas para a produção de textos na escola seriam atendidas. De semelhante forma, a organização de um concurso de paródias poderia mobilizar não apenas a escola, mas toda a comunidade que a rodeia, além de possibilitar a produção de vários textos (de diferentes tipologias e modalidades) que extrapolarão os muros escolares (como por exemplo, o regulamento do concurso, a ficha de inscrição, cartazes para divulgação do evento, convite – para autoridades e demais membros da comunidade, as paródias propriamente ditas...).

É imprescindível destacarmos que, nos dois casos, os textos produzidos têm maior possibilidade de serem lidos por alguém (que não o professor), servindo, assim, como inspiração a novos escritos, de forma a se confirmar o caráter cíclico que o processo de leitura/escrita desencadeia, além de se evidenciar que a leitura, realmente, propicia, aguça e, sobretudo, *fortalece e estimula os alunos para a produção textual* (Azambuja, 1996, p. 243).

Caso o professor adote essa postura, provavelmente ocorrerá um distanciamento em relação às práticas impostas pelo livro didático, já que o processo de leitura/produção de texto lhe possibilita refletir, junto com os alunos, sobre a linguagem, na medida em que as dificuldades surgirem; bem diferente do que ocorre no livro didático. Em *Linguagem:*

⁴⁰ Geraldi considera que a produção de textos (orais ou escritos) é o ponto de partida de todo o processo de ensino-aprendizagem da língua, pois, por mais ingênuo que possa parecer, para produzir um texto (em qualquer modalidade) é preciso que: a) *se tenha o que dizer*; b) *se tenha uma razão para se dizer o que se tem a dizer*; c) *se tenha para quem dizer o que se tem a dizer*; d) *o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que se diz a quem diz (ou, na imagem wittensteiniana, seja um jogador no jogo)*; e) *se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d)* (Geraldi, 1997, p. 137).

criação e interação, por exemplo, as autoras intitulam a última seção de “Estudo da Língua”, na qual, teoricamente, propõem que

o principal objetivo do trabalho com os conhecimentos lingüísticos é melhorar a capacidade de compreensão e expressão dos alunos, tanto nas situações de comunicação oral quanto nas de comunicação escrita.

Dessa forma, ao produzir seus textos os alunos têm mais condições de monitorar a sua própria escrita, assegurando a sua correção, adequação, coerência e coesão.

Os conhecimentos lingüísticos devem ser ensinados visando a levar os alunos a entender o funcionamento da língua como um sistema de estruturas, expandindo assim sua possibilidade de uso da linguagem e a capacidade de análise crítica. (FT: 22) (grifos nossos) (ANEXO G).

Todavia, a aplicação que as autoras fazem contradiz as concepções que elas apregoam, pois o objetivo demonstrado no início da seção do livro didático é dar continuidade ao estudo das classes de palavras, compartilhando, dessa forma, com as concepções de Kato (1988, p. 20), que afirma que as categorias formais são *construídas gradativamente* e que o ensino de gramática constitui *uma atividade de conscientização do aluno sobre seu próprio saber lingüístico*, outrora *inconsciente*. O enfoque gramatical utilizado pelas autoras, entretanto, limita-se ao funcionamento interno da língua, descartando a ação do homem e do contexto sobre a língua.

Assim, antes de iniciar o estudo da “conjunção”, Souza e Cavéquia expõem, numa abordagem bem arraigada à tradição escolar, dois enunciados extraídos do texto com o intuito de relembrar os conceitos de período simples e período composto (p.114) (ANEXO G) (grifos nossos).

Pelo que percebemos, quando as autoras falam em *funcionalidade da língua como sistema de estruturas* estão mais preocupadas com os aspectos sintáticos do que com a linguagem realmente em uso, apesar disso insistem em ressaltar que *a nomenclatura gramatical utilizada nessa coleção é considerada secundária, uma vez que o objetivo de sua utilização é facilitar a reflexão sobre a língua e seu uso* (FT:23). Por isso é que a avaliação

feita pelo PNLD, veiculada no Guia Virtual do livro Didático 2002, alerta que o professor que “adotou” a coleção *Linguagem: criação e interação*, “deve estar atento à presença, ainda que pontual, de imprecisões, algumas delas próprias à tradição gramatical escolar, outras decorrentes de falhas na revisão do material apresentado à avaliação do PNLD”.

Ora, para uma unidade que, inicialmente, foi planejada com o intuito de que os alunos desenvolvessem ou mantivessem o interesse pela leitura de histórias literárias clássicas faltou o principal: considerar as especificidades do texto literário e os resultados das pesquisas sobre a formação do leitor. Essa nos parece ser a justificativa mais plausível ao fato de que as autoras não tenham considerado que, para contribuir com o processo de formação do leitor, é necessário trazer para a sala de aula os textos que competem com a literatura erudita, como afirma Fantinati (1996), para que sejam construídas faixas de escolha, a partir das quais os alunos possam formar valores e distinguir os bons textos dos insuficientes. Aguiar e Bordini (1993), por sua vez, defendem que texto literário seja trabalhado na sua totalidade, de preferência, em sua forma original, e sobretudo a partir de uma pluralidade metodológica que propicie o diálogo, uma vez que o texto *é uma máquina preguiçosa que pede ao leitor para fazer parte de seu trabalho* (Eco, 1983, p. 55), respeitando-se, evidentemente, o conjunto de normas configuradas no próprio texto e o contexto de sua produção.

Assim, a unidade do livro didático em questão, pelo tratamento dispensado com o texto literário, ao invés de propiciar a aproximação do leitor com a obra literária na íntegra, acarreta o afastamento e, muitas vezes, a repulsa. Temos, pois, de concordar que, na escola, *a presença maciça do livro didático e a ausência da obra literária, na íntegra, tornam inexequíveis a formação do hábito da leitura e o desenvolvimento do potencial criativo e crítico dos alunos*, como alertam Aguiar e Bordini (1993, p.33).

4.2 – OS MEDIADORES DE LEITURA EM AMBIENTES NÃO-ESCOLARES

Nesta segunda seção, procederemos às análises dos registros realizados nos ambientes exteriores à escola e com pessoas que com eles se relacionem. Assim, serão focalizados os papéis desempenhados pela família (embora consideremos a sua aproximação com a instituição escolar), pelas instituições sociais (salões de beleza, instituição bancária e Correios) e pelos gestores públicos, na circulação da escrita e, conseqüentemente, na mediação de leitura.

4.2.1 - LEITURA NO MEIO FAMILIAR: UMA INTERSECÇÃO⁴¹ COM A ESCOLA

Já consideramos, anteriormente, que, quando se aborda a questão da mediação de leitura, existe uma intrínseca relação entre família e escola, confirmando o caráter de principais responsáveis pelas relações dos mais jovens com o material escrito. Assim, na tentativa de analisar o papel que a instituição familiar tem desempenhado no processo de formação de leitores, numa cidade de pequeno porte, resolvemos tomar como ponto de partida a instituição escolar: aplicamos um questionário a vinte e seis (26) alunos de uma sétima (7ª) série do ensino fundamental (coincidentemente, treze garotos e treze garotas), com média de idade de treze (13) anos, provenientes de famílias de baixo poder aquisitivo (média de cinco pessoas por casa e renda mensal de aproximadamente 2 salários mínimos). Apesar da

⁴¹ Evidentemente que compreendemos ser a relação entre escola e família muito mais do que uma intersecção, entretanto, ao realizarmos o recorte entre os mediadores relacionados ao ambiente escolar e o ambiente extra-escolar, tivemos de separar as ações de parceria (solidariedade, complemento...) existente entre as duas instâncias, a fim de identificar o que é específico em cada uma, bem como os pontos que são comuns a ambas.

aparente linearidade demonstrada pelos dados anteriores, é necessário apontar as disparidades existentes, pois há, na mesma sala de aula, situações extremamente antagônicas: enquanto alguns alunos moram em sobrados, são filhos de grandes proprietários de terra, outros moram em construções precárias (há duas favelas no município) e vêm seus familiares trabalharem na diária como bóias-frias, quando conseguem serviço.

Tendo em vista que as primeiras informações solicitadas pelo questionário permitiram-nos construir o perfil médio dos alunos, anteriormente apresentados, decidimos que, para traçar as demais condições socioeconômicas e culturais, principalmente as que interferiam na relação dos alunos e seus familiares com o material escrito, seria possível organizarmos os dados em dois grupos: o critério adotado foi o de gênero por haver um equilíbrio entre o número de meninos e meninas em sala de aula (50%), além de considerarmos que os interesses de leitura, definidos por Schliebe-Lippert e A. Beinlich (apud. Bamberger, 1995, p. 34-35⁴²), entre eles e elas apresentam algumas diferenças. Assim, no grupo A, concentramos os dados referentes aos treze (13) garotos, e no B, aos das treze garotas.

Em relação à faixa etária, todos os alunos podem ser qualificados como adolescentes, pois, no grupo A, há dois alunos com doze anos (15%); nove, com treze (32,28%); um, com quatorze (03,84%) e um, com quinze (03,84%). No grupo B, duas alunas com doze anos (15%); seis, com treze anos (23,97%); três alunas com quatorze (11,53%); uma, com quinze anos (03,84%) e uma, com dezesseis (03,84%).

Ao considerarmos que a adolescência é um período no qual *o desenvolvimento do sujeito é marcado pelo processo de (re)constituição da identidade, para o qual concorrem transformações corporais, afetivo-emocionais, cognitivas e socioculturais* (Brasil, 1998, p.

⁴² 6ª edição, pela Ática/Unesco; não há data sobre a 1ª edição publicada pela Editora Cultrix Ltda. O texto original, *Promoting the reading habit* foi publicado em 1975 pela Unesco.

45), reconhecemos a importância que o contato com textos nos mais variados gêneros e tipologias representa à formação da personalidade, principalmente os textos literários⁴³, cujo discurso *torna estranha, aliena a fala comum; ao fazê-lo, porém, paradoxalmente nos leva a vivenciar a experiência de maneira mais íntima, mais intensa* (Eagleton, 2001, p. 05). É essa transfiguração do real, proporcionada pelo contato com texto literário, que, segundo Aguiar (1996), possibilita não apenas prazer pela identificação do adolescente com os elementos da realidade representada, mas também, quando o texto rompe com as suas expectativas, propiciando o diálogo e o questionamento das propostas contidas no texto, o que culmina no alargamento do horizonte cultural do leitor: *o dividendo final é novamente o prazer da leitura, agora por outra via, a apropriação de um mundo inesperado* (Aguiar, 1996, p. 26).

Nessa perspectiva a leitura confirma sua contribuição ao desenvolvimento da *humanização* do homem e, mais do que isso, mostra que o domínio da linguagem escrita proporciona ao leitor

a permanência e a rapidez, a totalidade e os detalhes mostrados ao mesmo tempo, a liberdade de caminhar e traçar seus próprios itinerários. [A escrita] É, sem dúvida nenhuma, a mídia mais respeitosa; não aquela que expressa mais verdade, mas a que dá aos leitores condições de chegar às suas próprias verdades (Foucambert, 1994, p. 113).

Com base nisso, não podemos deixar de concordar com Foucambert (1994) que afirma que a defasagem entre os leitores e os não-leitores está intimamente ligada à representação da divisão social entre o poder e a exclusão, de modo que a leitura *aparece também como instrumento de conquista de poder por outros autores, antes de ser meio de lazer e evasão* (Foucambert, 1994, p. 121).

Embora a questão do domínio da linguagem e suas relações com o poder estejam presentes em todas as famílias, pois, discursivamente, explicitam a crença de que o exercício

⁴³ Reiteramos nossa posição de que apenas o contato com o texto literário **na íntegra** (excluindo-se a pedagogia dos fragmentos) possibilita essa contribuição para a formação da personalidade, já que corrobora com o processo de humanização do homem, nos moldes defendidos por Candido

contínuo da leitura e da escrita pode propiciar uma melhoria de vida, notamos que, no meio familiar, o contato com a escrita quase não existe, principalmente se considerarmos os registros relativos ao grau de escolaridade dos pais, suas fontes de informações e lazer, e a atividade profissional que exercem. Comprova-se, assim, que realmente *existem famílias de diferentes classes sociais, e que o mais das vezes, as famílias mais humildes têm poucas chances de uma contribuição mais substancial no encaminhamento da leitura no lar da criança. Ainda assim, lembremos que essas famílias dão uma importância imensa ao ler e escrever* (Silva, 2003b, p.34).

No grupo A, detectamos uma estreita relação entre a escolaridade, a atividade profissional e relação social com a escrita, tanto da mãe quanto do pai. Assim, os dois pais não-alfabetizados são lavradores, recebem por diária, e têm o rádio e a TV como fonte de informações e de lazer. Situação semelhante é a dos nove pais e quatro mães que, por terem concluído apenas o ensino fundamental, têm profissões que caracterizam o serviço braçal; os pais são dois agricultores (apesar de que, por serem autônomos, possuem um nível socioeconômico melhor, dedicam-se à leitura de manuais de equipamentos, documentos inerentes à movimentação bancária, bulas de insumos veterinários e agrícolas e do jornal mensal distribuído pela cooperativa agrícola da região, além de comprarem livros, enciclopédias e revistas para os filhos que são estudantes), os outros são auxiliares de serviços gerais e, embora possuam alguns livros e revistas velhas em casa, geralmente limitam-se à TV e ao rádio como fontes de informações e entretenimento. O mesmo ocorre com as quatro mães, que são “secretárias do lar”⁴⁴. Apenas três mães têm o ensino médio completo e atuam como professoras. A leitura que estas mães realizam em casa, na maioria das vezes, restringe-se àquela necessária à preparação das aulas. Esporadicamente realizam a

⁴⁴ Optamos por este termo para designar a profissão regulamentada para as pessoas que desempenham funções domésticas em residências de terceiros.

leitura de obras literárias, jornais ou revistas, e a TV passa a ser a principal fonte de informações. Os dois últimos pais e a última mãe são professores com curso superior, possuem livros (enciclopédia, dicionário, muitos livros didáticos e alguns literários) e revistas e assinam o jornal da região. Entretanto, faz-se necessário comentarmos que, devido à carga horária elevada, as leituras desses professores também se destinam, na maioria das vezes, mais para fins didáticos, já que admitem “não terem tempo nem mesmo para assistir a um telejornal e debater, em sala de aula, as notícias por ele veiculadas”. Evidentemente, podemos caracterizar tal procedimento como um exagero, uma desculpa para não se posicionar frente aos desafios que se lhes impõem. Afinal, é exigido do leitor não apenas um comentário descritivo sobre o que ocorre a sua volta, mas uma tomada de posição.

Não é muito diferente o que ocorre com os integrantes do grupo B: das três mães não-alfabetizadas, duas trabalham na lavoura, recebendo diária, quando têm serviço, e a outra é do lar. O mesmo acontece com os dois pais que, por não dominarem a linguagem escrita, enfrentam o sol da lavoura. Quatro pais e quatro mães, que tiveram apenas um pequeno contato com a linguagem escrita, desempenham atividades inerentes à função de auxiliar de serviços gerais, de forma que, como ressaltava Foucambert (1994), por não serem leitores, procuram qualquer outra forma de obter a informação, menos recorrer voluntariamente aos escritos. Assim, a TV e o rádio continuam sendo as fontes de lazer e informação. Três dos pais são agricultores, concluíram o ensino fundamental e mantêm as mesmas características dos pais agricultores do grupo A. Três outras mães que são “donas de casa” já concluíram o ensino médio e apenas uma delas tem contato mais freqüente com a escrita, devido ao trabalho diário de estudo bíblico que realiza com a família; as outras donas de casa, embora tenham alguns livros e a Bíblia em casa, optam pela TV e pelo rádio. Novamente os três pais e as duas mães com curso superior são professores e enfrentam as mesmas dificuldades constatadas no grupo A.

Ora, se a formação do leitor está ligada ao fato de que alguém, seja ele criança ou adulto, esteja integrado a uma rede de razões que possibilitem o uso da leitura e da escrita, de modo a reconhecer a ampliação do poder sobre si e sobre o mundo, que lhe possibilita refletir suas práticas (Foucambert, 1994), fica evidente a desvantagem da maioria dos habitantes de cidades de pequeno porte, uma vez que a multiplicidade de textos não faz parte de sua vida: em casa, primeiramente, está exposto aos textos veiculados pela TV e pelo rádio que, por sua natureza massificante, impõem ao indivíduo uma determinada visão de um determinado “objeto”, tolhendo-lhe a possibilidade de interlocução e a reflexão, logo, de tirar as suas próprias conclusões e tornar-se sujeito; na escola, a atividade de leitura que realiza, geralmente, ou consiste em exercícios propostos pelo livro didático, a partir de um fragmento de um texto, priorizando os tópicos gramaticais, ou na entrega obrigatória de uma ficha, pela qual o professor avalia a “leitura” de uma “obra na íntegra”.

Não é por acaso que dez alunos (38,46% de cada grupo ou 76,92% do geral da sala), de ambos grupos (A e B), preferem as propostas de leitura trazidas pelo livro didático, enquanto que apenas três (11,53 % de cada grupo ou 23,06% no total da sala) as acham incompletas.

Já, em relação à leitura de livros literários, (exigida pelo professor de Língua Portuguesa, mas realizada fora do horário escolar), sete alunos (26,92 %) afirmam não gostar por ser chata e cansativa, enquanto os outros seis integrantes do grupo A, (23,07%), classificam-na como emocionante. Das alunas do grupo B, quatro (15,38%) consideram a leitura de livros literários *sem graça, chata* e cansativa; cinco delas (19,23%) acham divertida e quatro, (14,38%), como uma forma de distração, e, talvez por isso, o quarto, por ser um dos lugares mais tranquilos da casa, aparece como espaço privilegiado para a leitura na opinião de onze alunos (42,39%) do grupo A e por nove (32,28%) do grupo B; os demais alunos dizem ler em qualquer lugar. Dessa forma, para esses vinte alunos (74,67 %) da

turma, possivelmente a cama seja o lugar onde o corpo fique mais livre e confortável, o que comprova que *a cama torna-se finalmente tão privativa, tão íntima, que é agora um mundo em si mesma, um mundo onde tudo é possível* (Manguel, 2002, p.189)⁴⁵.

É necessário considerarmos, entretanto, o jogo discursivo, pois, embora a leitura de literatura tenha figurado anteriormente como sendo *emocionante, divertida e como forma de distração*, é surpreendente o fato de que, somados os dois grupos, 22 alunos (84,06%) admitem que só lêem um livro⁴⁶ por bimestre porque são obrigados. De certa forma, reproduz-se o mesmo discurso dos pais, que afirmam que o domínio da linguagem escrita contribui para o desenvolvimento socioeconômico e cultural do cidadão, mas revelam sua condição de iletrados ao se afastarem das redes da comunicação escrita e demonstrarem sua desconhecença com livros, jornais e demais materiais escritos (Foucambert, 1994, p. 119).

Ora, não há, pois, gratuidade no ato de uma pessoa inserir-se nas redes da comunicação escrita. Pelo contrário,

a maneira pela qual “a coisa escrita” é recebida em casa determina em grande parte o modo que a criança vai recebê-la. Se ela tiver se habituado a ouvir frases como “O que você está fazendo aí, sem fazer nada, lendo!”, ou então “Não vale a pena ler as instruções, a gente nunca entende nada, elas são mal escritas!”, se ela nunca viu seus pais lerem por prazer, se a chegada de uma carta provoca lamentos, se a perspectiva de ter de escrever é recebida como um fardo ou uma angústia, podemos apostar que a criança abordará a aprendizagem do escrito com uma apreensão tal que sua aquisição será fortemente dificultada ou até mesmo bloqueada (Charmeux, 2000, p. 115)⁴⁷.

A presença e a utilização do escrito, aspectos que poderiam abalar o estatuto de não-leitor e demonstrar o caráter vivo da escrita, seja ela para fins pragmáticos ou como fonte de prazer ou entretenimento, parecem estar enfraquecidos no cotidiano familiar. Assim, não

⁴⁵ A primeira edição foi publicada em 1997.

⁴⁶ Seguindo uma classificação amplamente utilizada pela sociologia francesa, esses alunos e seus familiares podem ser denominados como leitores pusilânimes (tradução nossa a partir do termo francês *faible lecteur*), por admitirem não lerem mais de dez livros ao ano.

⁴⁷ Esta é a 5ª edição em português da obra publicada originalmente em francês em 1994. Não é mencionada a data da 1ª edição no Brasil.

só a família mas também a escola tem falhado na tarefa de preparar o futuro cidadão para outros locais de circulação de texto, onde os saberes se inter cruzam e se reconstruem.

4.2.2 – SALÕES DE BELEZA E OUTROS LOCAIS DE MEDIAÇÃO DE LEITURA

No senso comum, as cidades de pequeno porte são basicamente caracterizadas como “lugares onde todos sabem tudo sobre todos”. De semelhante forma, os salões de beleza, independentemente de onde se localizam, são conhecidos como lugares “de fofocas e mexericos”.

Isentando-nos dos julgamentos de valor, procuramos observar o salão de beleza como mais um local privilegiado por propiciar a circulação do material escrito, principalmente num município que não dispõe de um espaço cultural que possibilite à população o acesso suportes materiais de escrita, por mais simples que sejam. Somamos a isso o fato de que os frequentadores desse espaço terão tempo para se aproximarem do material escrito, considerando-se a concorrência com os outros meios de comunicação de massa (Fantinati, 1996), desde que esse lhes seja ofertado.

Nessa perspectiva, os salões de beleza figuram como elemento importante que pode contribuir no processo de formação do leitor, uma vez que o cliente do salão que tiver de esperar a vez de ser atendido, inevitavelmente, terá de preencher o seu tempo com alguma atividade.

Resta-nos verificar, então, de que forma esses estabelecimentos estão equipados para tentar preencher, caso seja necessário, o tempo de espera dos clientes, principalmente em Luiziana, onde nos finais de semana, os salões de beleza registram uma grande frequência de pessoas, muitas delas vindas da zona rural, interessadas nos serviços ali prestados. Torna-se

necessário, pois, propiciar a essas pessoas uma atividade enquanto esperam seu atendimento. Uma das possibilidades para isso é oferecer materiais para leitura, o que justifica focalizarmos as possíveis relações que os suportes materiais de escrita exercem nos frequentadores de um salão de beleza numa cidade de pequeno porte.

Em nossa análise em cinco (5) dos salões de beleza da cidade (ANEXO D) procuramos identificar as condições físicas (iluminação, disposição do mobiliário, etc) e de oferta de material escrito:

No primeiro deles, localizado em frente ao colégio, um jovem de vinte e três (23) anos é responsável pelo atendimento. Numa área de quinze metros quadrados (15 m²) foram dispostos - além da cadeira para os procedimentos de lavagem, enxágüe e tingimento, a cadeira para corte, em frente a um espelho e um balcão - um estofado com três (3) lugares, duas (2) banquetas e uma mesinha de canto, na qual ficam expostas algumas revistas. Como a entrada é feita pela lateral, o local do estofado - logo das revistas - é bem iluminado. Ao verificarmos os volumes disponibilizados aos clientes (dos quais 70% são homens), constatamos a existência de um segundo grupo de revistas, que fica guardado no balcão abaixo do espelho. Assim, num primeiro grupo, em exposição, o cliente terá acesso a revistas principalmente voltadas para o público feminino, tais como *Marie Claire* (6 volumes sem capa, de 1999) e *Cláudia* (6 volumes, de 1994 e 99), além da *Veja* (1 volume sem capa, de 02/02/2000). No segundo grupo, algumas revistas eróticas: *Playboy* (nov./99), *Super color* (s/d), *Hurricane of the best* (com escrita em vários idiomas: inglês, francês, português, alemão, e, possivelmente dinamarquês e sueco), *Casos Eróticos* (HQ), *A love super color* n° 1 (s/d), *Fotonovela de Swing* (s/d) e o livro “Novas posições amorosas: ilustradas com mais de cem (100) fotos”, no qual há uma introdução e um comentário em cada foto.

Creemos ser possível, nesse ínterim, destacar que o fato de se encontrar textos pornográficos em um “espaço público” é a confirmação de que *desde a época de Arenito*,

para não se falar de Ovídio e todos os seus precursores da Antiguidade, escrevia-se e lia-se por prazer erótico (Darnton, 1998, p. 88). É preciso considerar, entretanto, que esses materiais de leitura não poderiam ser comparados aos materiais sobre os quais Darnton (1998) comenta em *Os Best-sellers Proibidos da França Pré-revolucionária*. Apesar disso, ao cotejarmos o texto do autor francês podemos constatar que o leitor do antigo regime tinha nas ilustrações um complemento dos efeitos gerados pela leitura do texto escrito, enquanto o leitor de revistas pornográficas foca sua atenção nas imagens em detrimento à pequena quantidade de material escrito. Assim como os livreiros do Antigo Regime “*forneciam aos leitores os livros que estes queriam ler*” (Darnton, 1998, p. 67), o cabeleireiro, de certa forma, oferece ao cliente duas opções de leitura para preenchimento do tempo ocioso enquanto espera a vez do atendimento. Já que o cabeleireiro não corre nenhum risco em ser descoberto e condenado à Bastilha, entre ele e Rigaud há apenas uma semelhança: a tentativa de maximizar os lucros.

Ao ser perguntado sobre o que faziam os clientes enquanto esperavam pelo atendimento, disse que a maior parte deles prefere ficar folheando as revistas e que, muitas vezes, o assunto abordado pela revista acaba se tornando o tema de uma conversa entre o cabeleireiro, o cliente que está sendo atendido e o(s) cliente(s) que espera(m). Acrescentou, ainda, que pretendia aumentar o volume de material para leitura, mas as revistas são caras e os jornais ficam sem utilidade logo. Por isso fica aguardando doações.

O segundo salão fica na mesma rua, a uma quadra de distância do outro. O espaço é praticamente o dobro (39m²). O proprietário tem vinte e cinco (25) anos e atende, principalmente, homens. Nos finais de semana em que há algum evento social importante, sua esposa – que é professora da rede estadual – o ajuda na maquiagem e nos penteados mais sofisticados.

Além dos móveis e equipamentos específicos, há um conjunto estofado (6 lugares no total) além de duas (2) banquetas e uma mesinha, onde estão o jornal regional (de dois dias antes) e vinte e uma (21) revistas, todas voltadas ao público feminino e sem capas. Todavia, o que mais nos chamou a atenção foi encontrarmos, em meio ao acervo, dois (2) volumes da extinta revista *Manchete* (ambas de 1993 – fev./out.).

Assim como no primeiro salão, o cabeleireiro declarou que os clientes preferem folhear as revistas e os jornais velhos a conversar. Esse é um fato curioso, pois no leva a questionar qual é o valor que essas pessoas dão ao material escrito. Se, por um lado, o simples gesto de folhear uma revista, como defende Perroti (1990), é mediado por uma complexa trama de relações, embora esse processo nem seja percebido pelo leitor, por outro, temos de considerar que as revistas geralmente veiculam as notícias semanais, de conteúdo pragmático, logo, previsto para se útil por pouco tempo. Podemos inferir que, nas circunstâncias em que encontramos, ao contrário do que prevíamos, esses materiais destinados à leitura nos salões de beleza em pouco contribuirão ao processo de formação do leitor crítico.

Outros dois salões, são parecidos tanto em relação à área que ocupam, aproximadamente dezoito metros quadrados (18 m²), quanto pela escassez de material escrito. No terceiro, a cabeleireira de trinta e cinco (35) anos, que concluiu recentemente o ensino fundamental, dispunha de apenas três (3) volumes da revista “*Beleza Prática*” e vários cartazes que divulgavam produtos de tintura e alisamento. De acordo com ela, suas clientes preferem conversar a ler, principalmente quando fazem tratamento nos cabelos ou nas unhas. Isso pareceu-nos muito mais como uma desculpa para justificar o número reduzido de revistas. O quarto salão é administrado por um homem de trinta anos (30), com ensino médio completo. Apesar do conforto do estofado e da boa iluminação ambiente, só havia cinco (5) revistas à disposição dos clientes, todas defasadas, embora uma delas, a Revista *Hoffmann – Noivas e casamentos*, encontrava-se desfolhada e sem capa, indícios de que era muito

utilizada ainda. As outras estavam em bom estado, mas, afinal, o que haveria de interessante na Istoé de 2/12/98? O proprietário afirmou que geralmente todos folheiam as revistas e que por motivos de mudança ainda eram poucas, mas que sempre havia espaço para a conversa, sobretudo quando a manicura estava atendendo alguma cliente.

No último deles, encontramos praticamente a mesma estrutura apresentada pelos outros salões a exceção de um aparelho de som (sintonizado na FM) e o grande volume de revistas. Além das trinta (30) revistas expostas, a cabeleireira de vinte e nove (29) anos mostrou o estoque com sessenta e sete volumes de Veja, Época, Caras, Exame, dentre outras, que ela afirmou receber de uma irmã que trabalha num centro médico em Maringá.

Ao afirmar que as revistas são geralmente folheadas pelas clientes e/ou pelos filhos dessas, a cabeleireira comenta que não se irrita quando uma criança danifica alguma delas, desde que não sejam as poucas que tem sobre penteados e maquiagem, pois acredita que o ato de folhear é muito mais do que um passatempo; revelando algumas idéias que adquiriu quando cursou o magistério. Assim, a substituição das revistas, que geralmente apresentam uns quatro (4) meses de defasagem, pode servir para ampliar a circulação do material escrito em Luiziana, já que os salões de beleza são um dos poucos lugares onde os habitantes têm contato com esses impressos. Entretanto, se contrapormos que o filho da cabeleireira, de doze (12) anos, fica na companhia da mãe todas as tardes, depois que volta da escola, e tem à sua disposição livros de literatura, podemos questionar até que ponto vai a consciência dela sobre a importância de se manusear os portadores de escrita. Afinal, por que ela não disponibiliza as obra literárias destinadas a seu filho também para os clientes do salão?

Provavelmente alguém argumente que em salões de beleza espera-se que as pessoas realizem atividades voltadas ao entretenimento, e que talvez não fosse viável oferecer

romances ou outras narrativas longas aos frequentadores desses locais. Mas, como criticar o oferecimento de histórias infantis e coletâneas de crônicas, contos, poemas?

Ratificamos, assim, que os salões de beleza são importantes no sentido de ativarem a circulação de textos impressos numa cidade que não dispõe nem mesmo de um local específico para divulgação e venda de revistas. Entretanto, tendo em vista que as revistas são veículos caracterizados pela fragilidade, por se ancorarem na linguagem comum e em fatos pontuais, devemos considerar que a defasagem do conteúdo não contribui para a formação de leitores críticos. E mais, se contrapormos a isso o fato de que mesmo os proprietários dos salões, pessoas que frequentaram os bancos escolares, não têm consigo materiais de leitura para eventuais momentos de ociosidade, teremos de concordar com Silva (2003b) ao afirmar que as práticas de leitura centradas no livro didático transformam-se em operações *inócuas, sem sentido, estafantes, apenas ocupando espaço no currículo, sem levar ao desenvolvimento das práticas de letramento. Dessa forma os alunos **passam** pela escola, mas continuam distanciados das práticas concretas de leitura* (Silva, 2003b, p.19) (grifo do autor).

Os salões são, assim, apenas um dos exemplos de mediador de leitura em cidades desprovidas de banca de jornal, livraria e biblioteca pública. A agência bancária, a agência de correios e a vídeo-locadora parecem, de certa forma, apresentarem-se como locais onde também são encontrados alguns portadores de texto que poderiam contribuir no processo de formação do leitor.

Ora, ao adotarmos a perspectiva de que, para tornar-se leitor, é necessário uma ação histórica do grupo social, como enfatiza Chartier (1996), a análise das condições de leitura oferecidas por essas instituições contribui na reflexão sobre a importância que a população de Luiziana dá à escrita.

Na agência dos Correios, por exemplo, encontramos diversos cartazes anunciando produtos (tele-sena; cartões especiais; coleções de selos; sedex) ou servindo como instruções aos usuários, tais como o procedimento para o correto preenchimento dos campos de um envelope, tabela de preços e horário de funcionamento.

A contribuição dos Correios à sociedade letrada é notadamente reconhecida pela intermediação que faz entre leitores/escritores de correspondências familiares e comerciais, bem como na distribuição de revistas, livros e outras encomendas.

Tendo isso em mente, interrogamos o agente postal sobre a natureza das correspondências que circulam na cidade. De acordo com ele, em Luiziana circulam aproximadamente seiscentas (650) cartas por mês, sendo apenas dez por cento (10%) dessas denominadas familiares ou sociais. O restante é basicamente de impressos, geralmente bancário, documentos enviados aos (e recebidos por) órgãos públicos, algumas revistas e jornais por assinatura - em média quinze volumes semanais. Os casos de livros comprados pelo sistema de reembolso postal são raros e geralmente ocorrem em função de concursos, como ressalta o agente postal que, nos nove (9) anos frente aos serviços prestados pela instituição, afirmou ter constatado a chegada apenas de livros enviados para as escolas e professores. Sabemos tratar-se de livros didáticos distribuídos pelo Governo Federal ou pelas editoras interessadas em que seus títulos sejam adotados, ou livros didáticos comprados pelos alunos no início do ano escolar. Não podemos negar, entretanto, que as bibliotecas, esporadicamente, recebem doações de livros remetidos pelos órgãos governamentais responsáveis pelas campanhas de fomento da leitura.

A instituição bancária, por sua vez, torna-se uma mediadora de leitura ao enviar demonstrativos das movimentações financeiras aos clientes e, também, ao disponibilizar-lhes informações sobre o procedimento a ser adotado na utilização dos terminais eletrônicos recém instalados.

Por ser uma cidade de pequeno porte, Luiziana tem apenas uma agência bancária, ainda denominada Banestado⁴⁸, além de contar com alguns dos serviços da Caixa Econômica Federal, prestados pela lotérica local. Temos de ressaltar, entretanto, que apesar de se colocar como mediador de leitura, os representantes dessas instituições nem sempre explicitam “tudo o que está em jogo” nos textos que enviam a seus clientes. Afinal, são vários os códigos utilizados nas descrições dos descontos, as siglas utilizadas para a infinidade de impostos, as tabelas com as taxas e índices praticados pela instituição, com letras e números tão minúsculos quanto às cláusulas contratuais enviadas ao cliente depois da renovação automática da conta a cada ano.

Considerando esses aspectos não podemos afirmar que o caráter da mediação exercido pelas instituições bancárias seja o de possibilitar a criticidade de seus clientes. E, se somarmos a isso o fato de que em Luiziana, depois que o grupo Itaú assumiu o controle acionário da agência, uma das primeiras alterações percebida por alguns clientes foi, justamente, a desativação de um espaço destinado à leitura, onde ficavam os jornais (O Estado do Paraná, Folha do Paraná e Tribuna do Interior) que eram trazidos de manhã pelo gerente que vinha de Campo Mourão, além de revistas semanais e outros impressos. É evidente que esse espaço era freqüentado por poucos, pois, a mesa de centro e os estofados em formato de (L), próximos à mesa do gerente e afastados do local da fila para o guichê de atendimento, explicitavam as relações da leitura com o poder econômico. Aliás, de acordo com o responsável pela segurança da agência, embora os jornais fossem muito solicitados pelos agricultores e pecuaristas, que consultavam principalmente a folha econômica, a diretoria da instituição havia decidido eliminar a circulação dos jornais e revistas, nas agências que não dispunham de sistemas de detecção de metais, com o intuito de barrar quaisquer possibilidades de tentativa de assalto. Não podemos deixar de constatar que, medidas como

⁴⁸ Banco do Estado do Paraná. A instituição foi adquirida pelo Grupo Itaú no final de 2001, mas algumas

essa atingem, sobretudo as cidades de pequeno porte, como Luiziana, e enfraquecem a circulação do material escrito em lugares onde ele já é escasso.

A escassez, aliás, também se reflete na videolocadora que, depois de quatro (4) anos de funcionamento, teve sua área reduzida a nove metros quadrados, para dar mais espaço aos calçados e confecções.

O texto fílmico que também poderia se prestar às *atividades de fruição estética e de reflexão crítica* (Silva, 2003c, p. 111), não encontra amparo entre os habitantes de Luiziana, pois, segundo a proprietária da videolocadora, mesmo os lançamentos dublados apresentam saídas abaixo da média.

A fala da proprietária nos possibilita refletir sobre a competência leitora que os filmes demandam, principalmente os legendados, que exigem do telespectador o acompanhamento não apenas do desenrolar das imagens, mas também as “traduções” escritas na parte inferior da tela. Um leitor maduro, e que domine alguns elementos da língua original em que o filme foi gravado, possivelmente cotejará os inscrições e diálogos com a versão apresentada na legenda. Não podemos, ainda, desconsiderar dois aspectos: primeiro, que a comparação também pode ocorrer quando o filme for uma adaptação de uma obra literária já lida; segundo, que uma adaptação de uma obra para a linguagem cinematográfica pode suscitar no telespectador o desejo de ler a obra a partir da qual o filme se baseou. A preferência por filmes dublados aos legendados nos revelam, de certa forma, a desfamiliaridade com a escrita, já que esse veículo exige certas características de leitor.

Tal fato faz com que essa última instância destaque-se das demais analisadas nesse bloco, se considerarmos a contribuição para o processo de criticidade do leitor. Apesar disso, sabemos que sua atuação não chega a todos, pois, é necessário que se tenha um aparelho VHS, antes, porém, energia elétrica e um televisor, que possibilitem, primeiramente, a materialização do texto fílmico a ser concretizado pelo “leitor”.

Assim, mais uma vez, a relação econômica interfere nas relações que o indivíduo tem com o material escrito, de modo a influir também na posição que este assumirá na sociedade. Por isso, ao abordarmos as mediações de leitura em uma cidade de pequeno porte, torna-se crucial verificarmos de que modo os gestores públicos têm se posicionado em relação à promoção da leitura, já que cabe a eles o desenvolvimento de políticas que supram às necessidades dos munícipes, propiciando a esses o acesso aos bens culturais historicamente acumulados, imprescindíveis ao desenvolvimento do potencial crítico e ao exercício da cidadania.

4.2.3 – OS GESTORES PÚBLICOS E A MEDIAÇÃO DA LEITURA

Roche (2001, p. 177), ao refletir sobre *As práticas da escrita nas cidades francesas do século XVIII*, contrapõe o campo à cidade, pois, defende que no primeiro, a cultura se sustenta na oralidade, enquanto que a segunda se constituiria no espaço que *abriga o impresso, onde a escrita circula, imprime-se e informa*.

Depois de séculos, era de se esperar que os espaços urbanos brasileiros do início do século XXI também fossem caracterizados pela ampla circulação da leitura/escrita, entretanto, a distribuição de materiais impressos, sobretudo do livro, continua a realçar as desigualdades sociais.

Nas cidades francesas defendia-se que os cartazes familiarizavam o povo com a informação escrita e que, de certa forma, incitava a outras leituras, aguçava a imaginação, comprovando-se que a leitura urbana passava por múltiplas formas em que a posse individual associava-se a manuseios coletivos, variando de acordo com os grupos e ligações sociais. Em Luiziana, ao contrário disso, os habitantes não têm acesso nem mesmo a uma banca de jornal,

com seus típicos cartazes anunciando as principais atrações das revistas, os livros, e a primeira página dos jornais.

Sabemos que para o imaginário coletivo o acesso ao mundo da escrita é imprescindível para o domínio de saberes necessários à inserção social, dentre os quais, as habilidades de ler e escrever desempenham funções vitais ao exercício da cidadania, afinal, *não há nação desenvolvida que não seja uma nação de leitores* (FIORE, 1999, p. 104). Entretanto, se enfocarmos as reais possibilidades de contato com a escrita oferecidas aos habitantes de Luiziana – principalmente o acesso a textos mais complexos e que contribuem de modo mais eficaz ao desenvolvimento da criticidade –, constataremos serem verdadeiras as reflexões de Candido (1987)⁴⁹ que, ao abordar as relações entre cultura, literatura e subdesenvolvimento, afirma existirem, nos países latino-americanos pessoas que, embora *alfabetizadas e absorvidas pelo processo de urbanização, passam para o domínio do rádio, da televisão, da história em quadrinhos, constituindo a base de uma cultura de massa* (Candido, 1987, p. 144).

Ora, todos esperamos que, depois de terem convivido com a escrita na escola, as pessoas recorram à leitura para ampliar a sua compreensão sobre si mesmas e sobre o mundo. Para que isso ocorra, todavia, sabemos ser imprescindível que os interesses convirjam para a formação do leitor. Além dos esforços da escola e da família é preciso criar condições de convívio permanente com a leitura, afinal, o fato de saber ler – que fica explícito se considerarmos a atitude apresentada pelos cabeleireiros no tópico 4.2.2 desse capítulo – não é suficiente para ter-se familiaridade, para se desenvolver o hábito de lidar, todos os dias, com um grande volume de informação escrita, de maneira ativa, como defende Fiore (1999). Além disso,

⁴⁹ O capítulo 9, Literatura e subdesenvolvimento, foi originalmente publicado na Revista Argumento, Jun/Out de 1973.

estudos globais encomendados pela UNESCO permitiram identificar quais os fatores críticos no estabelecimento dos hábitos e leitura de um povo ou uma pessoa: *ter nascido numa família de leitores; ter passado a juventude num sistema escolar preocupado com o estabelecimento do hábito de leitura; o preço do livro e o valor simbólico que a população lhe atribui.*

Cada um destes fatores, se atacado isoladamente, não resolverá o problema. O livro pode até ser barato, mas se não houver pontos de venda ele não será comprado. Ele pode mesmo ser grátis. Mas se não houver bibliotecas ele continuará não sendo lido. A escola pode valorizar a leitura, mas se a sociedade não o fizer, o hábito se extingue na saída da escola. E assim por diante. Só programas permanentes que ataquem simultânea e coordenadamente estes cinco fatores poderão produzir o aumento progressivo do consumo de livros e o desejado crescimento da massa crítica de leitores (Fiore, 1999, p. 106 - 107) (grifo nosso).

É nessa perspectiva que os gestores públicos se apresentam como mediadores de leitura em potencial, pois, cabem a eles o planejamento e a execução de projetos de incentivo à leitura, antes disso, a definição de quais recursos serão destinados às atividades culturais.

Ora, a interferência do gestor público - entendido aqui como qualquer representante do poder público responsável por definir, planejar e/ou (fazer) executar atividades que se relacionem com o universo cultural, isto é, desde os Diretores das Unidades Escolares, os Secretários de Educação e Cultura, até o Prefeito e os Órgãos dos Governos Estadual e Federal, é de suma importância, embora passe, muitas vezes, despercebido, pois, nem sempre atua de maneira direta. Vejamos, a título de exemplo, a ação mediadora dos órgãos federais e estaduais, que contribuem com campanhas de incentivo à leitura e de promoção do livro mediante propaganda na televisão, distribuição de cartazes nas escolas, envio de livros às bibliotecas escolares, realização de concursos de estímulo à leitura que premiam professores e alunos.

Apesar das críticas, em 2001 o Governo Federal, por meio da campanha “Leitura em minha casa”, distribuiu livros de literatura a alunos das 4^{as} e 5^{as} séries do ensino fundamental matriculados na rede pública, no intuito de fortalecer os laços familiares com o material escrito. Nos termos de Hauser (1977), esse é um exemplo de *mediação útil*, pois vemos não só a possibilidade de aproximação entre um leitor em potencial e materiais de leitura, mas também a um esboço da formação de um círculo de leitura, uma vez que toda a

família poderá usufruir os livros: lê-los, comentá-los, criticá-los. A importância da campanha se amplia se considerarmos que os alunos das escolas públicas, em sua maioria, não têm condições financeiras de acesso aos materiais de leitura, principalmente aos livros, cujos preços são mais altos. Evidentemente que esse foi um dos pontos mais mordazes das críticas que a campanha recebeu, afinal, o ideal seria que todo brasileiro tivesse condições financeiras de poder adentrar a uma livraria, percorrer as estantes e prateleiras, folhear os livros que lhe despertassem o interesse, para só então decidir quais deles adquirir. Além disso, as coleções prometidas nas propagandas anunciadas pelo Governo não chegaram em número suficiente para atender a todos os alunos priorizados pela campanha.

Embora a primeira das críticas seja relevante, devemos considerar que não é apenas a situação financeira que o priva o brasileiro de consumir bens culturais. Há casos de cidades em que a circulação do material escrito é escassa: O que se poderia dizer das cidades de pequeno porte, como Luiziana, onde qualquer cidadão, tendo dinheiro ou não, não tem o direito de escolher nem mesmo o jornal do dia para comprar? Já a segunda delas, possibilita-nos refletir sobre a importância do planejamento das ‘ações centralizadas’ de promoção da leitura. É preciso que se leve em consideração a dimensão territorial, as diferentes realidades que cada região apresenta, as condições de distribuição e, principalmente, o público que será atendido em cada uma delas.

Em Luiziana não ouvimos as críticas que mencionamos anteriormente, uma vez que as coleções chegaram em tempo hábil e em quantidade suficiente para atender a todos os alunos preconizados pela campanha. Não obstante, espantou-nos, quando visitamos as bibliotecas das escolas, constatar que as coleções não haviam sido entregues aos alunos. Ao invés disso, cada um dos livros tinha sido carimbado e recebido um número de registro como se fosse propriedade das escolas, assim como ocorria com os livros enviados para os professores pelas Editoras e que constituem parte do acervo das bibliotecas escolares. O

depoimento da atendente da biblioteca estadual (ABE) pode nos ajudar a refletir sobre a ação mediadora que se devolveu em relação a essa campanha:

E: Como que você vê essa campanha governamental de incentivo à leitura [leitura em minha casa]? (+) Estou vendo alguns cartazes aqui dentro, vi alguma coisa sobre um projeto de leitura lá fora, também.

ABE: Então. Está sendo boa, porque, olha, depois, (+), esses livros, na verdade, seriam para doação, aí nós resolvemos deixar, porque vai ter uma maratona, os professores vão usar bastante, aqui seria mais útil, por enquanto para nós. Depois, nós vamos passar para os alunos levarem para casa. Então, eles estão usando muito; melhorou, melhorou.

E: Mas, chegou a vir um número de livros suficiente que desse para distribuir a todos os alunos previstos na campanha?

ABE: Nós não fizemos o levantamento, ainda, de quantos vieram.

E: Primeiro, então, será utilizado aqui, para só depois ser distribuído.

ABE: Porque foi mais para as quartas e quintas séries. Tá sendo usado na sexta, sétima e até na oitava já foi usado. É só levar pra sala a quantidade, terminada a aula eles são trazidos pra cá (ANEXO B) (grifos nossos).

A explicação de ABE é a de que as obras serão mais bem utilizadas na escola.

Contudo, subjacente a sua fala, podemos depreender uma sucessão de vozes que se inter cruzam: a primeira delas é a voz da autoridade, afinal, de quem a atendente recebeu ordens para carimbar e numerar os livros se ela afirma saber que “na verdade, **seriam** para doação”? E mais, a quem ela se alia ao fazer uma afirmação judicativa como: “nós resolvemos deixar, porque vai ter uma maratona, os professores vão usar bastante, aqui seria mais útil, por enquanto para nós”? Provavelmente a alguns dos professores que comentavam, durante a hora do intervalo, ser um absurdo dar livros aos alunos que não têm condições de cuidar bem deles, já que não teriam nem mesmo lugar para colocá-los. Em casas cobertas com encerrados, à luz de lamparina e fogão à lenha, provavelmente as folhas dos livros virariam papel para enrolar fumo. É evidente que a imagem sagrada do livro tenha falado mais alto do que sua função de ser um suporte material de preservação e transmissão da memória da humanidade, sobretudo entre àqueles que se sentem na obrigação de protegê-lo.

Assim, assumindo a voz da instituição escolar, ABE afirma que, depois de utilizados na maratona envolvendo até os alunos das oitavas séries (embora o público-alvo seja alunos de quartas e quintas séries), os livros (apesar de o levantamento dos alunos que

deveriam recebê-los ainda não tivesse sido feito) serão entregues “para os alunos levarem para casa” – com o carimbo do colégio e, possivelmente, com o pensamento de que, se os livros não forem aproveitados nas casas dos alunos, aos quais eles realmente foram destinados, pelo menos já tinham sido muito bem aproveitados pelos professores na maratona a ser organizada com todos os alunos do ensino fundamental.

A questão que nos é colocada aqui demonstra que algumas campanhas de promoção de leitura, planejadas por órgãos federais, apesar de terem objetivos bem delineados e ancorados numa concepção que contempla a formação do leitor, muitas vezes produzem uma ação inócua, pois falta aos que executarão o projeto o conhecimento necessário para compreender a dimensão da sua atuação como mediador de leitura. Ora, sabemos que os equívocos cometidos não foram exclusividade dos diretores das escolas de Luiziana, que não cumpriram de imediato o seu papel de *facilitador*, ao não distribuir aos alunos os livros enviados a eles e a seus familiares. No Núcleo Regional de Educação de Campo Mourão foi necessário convocar uma reunião com os diretores das escolas para reiterar que os livros eram um direito dos alunos e suas família, portanto, deveriam ser entregues.

Aliás, parece que estar à frente de cargos públicos em cidades, onde nem mesmo os diretos considerados essenciais a qualquer pessoa pela Constituição de 1988 são supridos, não é tarefa fácil a quem pretende garantir o desenvolvimento da cidadania. Por isso, perguntamos à Secretária de Educação (N) e ao Prefeito de Luiziana (W) qual era a importância dada à leitura no município. Pela ordem, recebemos as seguintes respostas:

N: Muito importante, é::: Acho que tem que ler e em / sempre ainda incentivar as pessoas que quando falam algum assunto a gente conversa que tem que ler para poder falar alguma coisa ou mesmo aprender, sem ler a gente não aprende, né. Melhorar na leitura, né, lendo e aprendendo. A motivação, né, que pode ser apresentada através de (+) lendo ele sabe o que pode ou não pode fazer, né (Anexo F) (grifo nossos).

W: Não! (+) aqui a gente sempre vai dar (+) prioridade, né, na Educação, porque (+) ali que se forma o cidadão, ali que vai sair, aí, vai sair dentro da Educação vai sair os profissionais que vão ser aí doutor, médico, dentista (+), engenheiro, enfim, todos hoje a parte que são hoje doutores, pode sair até um Presidente da República, um Governador, um Senador, um Deputado, tanto é que nós temos, temos aí nosso deputado⁵⁰ que era prefeito de Luiziana, era vereador, hoje é deputado. Claro que foi professor dentro desse Município. (+) **E::** você tem que ter essa política (+) tem que sempre ajudar hoje o quê? (+) a formação do cidadão (Anexo F) (grifos nossos).

Pelas respostas, tanto o Prefeito quanto a Secretária Municipal de Educação defendem a importância do material escrito na vida dos cidadãos. No entanto, como justificar que o município não disponha nem mesmo de um local para se comprar jornais? Como compreender o contraste entre o discurso sobre a importância do domínio da leitura e da escrita para o desenvolvimento da cidadania – logo, também da cidade – e o fato de os municípios não contarem com biblioteca pública, banca de jornal, campanhas municipais de animação cultural, que poderiam ampliar e fortalecer os círculos de leitura?

Embora o administrador municipal afirme adotar a política de sempre ajudar a formação do cidadão (logo, a do leitor crítico), cabe-nos questionar até que ponto a distribuição constante de cestas básicas, o pagamento eventual de algumas contas de água e energia elétrica e o aviamento de receituário médico não contemplado pelo sistema público de saúde contribuem para o processo de ampliação da cidadania. Ora, assim como não é viável ao Governo Federal apenas enviar todos os anos livros para que sejam distribuídos a alunos de determinadas séries da rede pública de ensino, sem que se criem medidas que possibilitem a distribuição da renda e a ampliação da cidadania, principalmente entre os mais pobres, também o assistencialismo, concentrado sobretudo na “doação de cestas básicas”, não propicia a melhoria da qualidade de vida dos habitantes de Luiziana; muito menos coopera

⁵⁰ É o único representante da região de Campo Mourão na Assembléia Legislativa. As relações familiares, por sinal, são muito fortes entre aqueles que detêm o poder no município: O deputado é irmão do prefeito, que são cunhados do diretor do Colégio Estadual, que é irmão da Secretária Escolar do Colégio, que é esposa do Documentador Escolar, logo representante do Núcleo Regional de Educação no Município, e que juntos indicam aqueles que se responsabilizarão por alguns cargos na administração pública em Luiziana.

para o desenvolvimento da criticidade dos munícipes. Planejar políticas que visem à formação do cidadão, do leitor, implica em correr riscos, especialmente para os que detêm o poder, porque, como destaca Zilberman (2001), ao

capacitar o ser humano a pensar e agir com liberdade, (...) a leitura sinaliza o perigo para sociedades ou indivíduos autoritários. Por isso, nunca deixou de ser criminalizada encarnando o demônio, a magia ou o desconhecido temido pelos poderosos. Ao ser-lhe atribuídas a propensão a fazer o mal, ela parece confirmar sua eficiência (Zilberman, 2001, p. 38) (grifo nosso).

Esse perigo parece permear as atitudes tomadas pelos gestores públicos em Luiziana, pois, podemos depreender de suas falas algumas justificativas para explicar a ineficiência em se ampliar a circulação e o consumo da escrita e de outros bens culturais entre os habitantes do Município. Assim, a incapacidade de gerar renda própria, a baixa arrecadação do IPTU, a dependência exacerbada de verbas e repasses estaduais e federais aparecem como os principais empecilhos para garantir medidas que propiciassem o desenvolvimento da criticidade entre os munícipes. Além disso, ajudam na disseminação de falácias que priorizam, sobretudo, a manutenção da ordem já estabelecida.

Afinal, se o administrador público admite que o município não é capaz de gerar renda, que os postos de trabalho oferecidos restringem-se a serviços braçais na lavoura, já que “indústrias grandes não entram nas cidades pequenas”, e que “o estudante se forma dentro do município” e vai para os grandes centros, seria de se esperar que tivéssemos medidas visando a capacitação, de maneira especial, das crianças, adolescente e jovens de Luiziana para enfrentarem, com melhor preparo, essa competição pela qual, inevitavelmente, o cidadão terá de passar.

Ao contrário disso, notamos que o interesse na manutenção do sistema está subjacente, também, nos projetos que atendem às crianças, aos adolescentes, aos jovens e até aos idosos, cuja tônica manifesta o assistencialismo e não a preocupação com a formação de

cidadãos (logo, de leitores). O Projeto Piá, por exemplo, que apesar de atender estudantes de sete (7) a quatorze (14) anos no contra-turno e de contar com um espaço próprio de aproximadamente cento e cinquenta metros quadrados (150 m²) de área construída, não reserva nenhum momento – nem espaço – para incentivar a leitura entre os seus freqüentadores, que participam de “várias atividades de artesanato”, como destaca a Secretária de Educação (Anexo F) e de aulas de caratê. O mesmo ocorre com os idosos que têm um espaço próprio para suas reuniões, para cursos e palestras, mas, principalmente para realizar “os bailes da terceira idade”.

Não queremos com isso depreciar as atividades destinadas aos munícipes de Luiziana, e nem sugerir a substituição de atividades físicas e de entretenimento pela imposição da leitura. Pelo contrário, apenas propomos que, tendo em vista um projeto de fortalecimento da cidadania, não sejam excluídas as atividades que garantam o acesso a materiais escritos, principalmente aos livros. Evidentemente que o ideal seria que esses portadores de escrita fossem disponibilizados nas sedes desses projetos, mas, não é isso o que ocorre.

Nesses termos, a biblioteca pública poderia ser uma possível alternativa para propiciar o acesso não só dos participantes dos projetos desenvolvidos em Luiziana, mas também de toda a população, a materiais escritos, como afirma Secretária de Educação (Anexo F):

N: Eu acho, assim, que se a gente tiver a biblioteca é mais fácil, né, que daí as pessoas, eles são livres, eles têm assim mais acesso, às vezes, mas a gente já percebeu esse ano que / que eles tiveram mais acesso assim, em pedir, em usar os materiais da secretaria, porque a gente deu abertura, né, e eles então...

E: Se tivesse um espaço específico, seria...

N: Melhor, né. Que daí cada um sabe que ali é o local em que se pode chegar (Anexo F) (grifos nossos).

Realmente a destinação de um local específico para guarda, manutenção e, especialmente, acesso aos materiais escritos parece caracterizar melhor o espírito de liberdade

de escolha que contribui para a cidadania. E, talvez por isso, ao ser questionado sobre os motivos de não se ter uma biblioteca pública em Luiziana, o prefeito tente justificar que a biblioteca escolar seja, na verdade, a biblioteca pública municipal:

E: Por que o Município não tem uma biblioteca pública?

W: (+) Fizemos o projeto, né, com a ex-Secretária da Educação, Dona O., aí mandamos para Brasília, porque para isso é necessário dinheiro do Governo Federal, mas não, não, não conseguimos com o Deputado Federal nada. Foi revisto, foi feito, refeito o projeto, e nós não conseguimos um centavo. O projeto está pronto, mas a dificuldade do Município hoje é difícil. Então, nós dependemos dessas verbas. Tanto é que no ano passado, é, só de livros, nós compramos mais de quinhentos (500) livros, para deixar lá na NOSSA BIBLIOTECA, que é lá na Escola Rita de Cássia, que é uma Biblioteca MUNICIPAL, né, a Escola Municipal Rita de Cássia (Anexo F) (grifos nossos).

Do excerto anterior podemos deprender que, para o administrador municipal, biblioteca é sinônimo de depósito de livros, haja vista que, como enfatizamos no tópico 4.1.3 (cf. p. 50 nesse trabalho), a biblioteca da escola municipal não oferece condições nem de guarda nem de acesso aos materiais escritos, principalmente se levarmos em consideração o espaço exíguo, o fato de se estar dentro dos muros escolares – tendo um portão sempre fechado como primeiro obstáculo – e o acervo ultrapassado. Os quinhentos (500) livros que o Prefeito alega ter comprado não estão e nem caberiam na biblioteca da Escola Rita de Cássia. Aliás, muitos livros repassados pelos Governos Estadual e Federal e algumas dezenas adquiridas pelo Município estão, na verdade, “guardados” em três (3) armários chaveados na Secretaria de Educação, por não haver um espaço específico para eles:

E: Por que o município não tem uma biblioteca pública?

N: Só falta de espaço. É que ainda não/, que nós/, que precisa a gente;/ eles deixaram, né/ porque é atendido na Secretaria, assim todas as pessoas interessadas eles vêm até a Secretaria.

E: É que há livros aqui [Secretaria de Educação], né?

N: Há livros. Só que nós não temos somente local que é só a biblioteca, mas nós temos previsão para começo do ano⁵¹ a gente terá local, né, (+) a gente ta esperando que dê tudo certo (+) e que o Município tenha mais livros (Anexo F) (grifos nossos).

Nas atitudes dos os gestores municipais fica evidente que, embora estes digam priorizar pela “formação do cidadão”, exigem dos habitantes de Luiziana – mesmo que estes não as tenham – posturas de cidadãos, pois será necessário reivindicar para se ter acesso a esse material que fica trancado na Secretaria de Educação. Somamos a isso o fato de que a construção de um espaço, no início de 2003, para abrigar a Biblioteca Pública Municipal não se concretizou, dificultando ainda mais as possibilidades de democratização em relação ao acesso aos livros.

W: (+) É, nós, “que nem diz o outro”, (+) dentro do programa nosso, “se Deus quiser”, nós temos aí vários programas aí, hoje na Educação, principalmente nessa biblioteca, né, para que ele [o munícipe] possa / ele tenha acesso a ser um leitor, para ele vir de encontro (sic), porque só o prefeito comprar e deixar livros aí expostos aí e o leitor não vier, não adianta. Você pode gastar dez mil, vinte mil. Vai compensar? Não! Então você tem que divulgar o que você tem em suas mãos, “tal: ó, temos isso, isso e isso”. Mas para isso, o quê? A pessoa tem que ser / se interessar e ir atrás também (Anexo F)

Os dirigentes municipais parecem se esquecer de que é necessário, primeiramente, haver um local aonde o leitor possa ir. Além disso, a estratégia de divulgação do material disponibilizado aos munícipes contribuiria, e muito, ao processo de formação do leitor, entretanto, o que realmente ocorre é o fato de se esperar que o munícipe venha cobrar por seus direitos. O Poder Público, que deveria suprir as necessidades da população (dentre elas a o acesso aos bens culturais), distorce certos valores. Afinal, o que deveria caracterizar como um direito acaba parecendo privilégio de poucos, principalmente se considerarmos que, como destaca a Secretária de Educação, algumas pessoas procuram a Secretaria para consultar alguns livros. Assim, o aval da Secretária acaba controlando, ainda mais, o acesso e o consumo. Os que conseguem consultar/emprestar⁵² os livros encaram o fato muito mais

⁵¹ 2003

⁵² Como não há registros, a Secretária nem sempre permite que os livros sejam retirados do local, isto é, ela decide quem pode ou não levar os livros para casa.

como um favor feito pela representante pública do que como um direito seu que está sendo bloqueado.

Ora, ao adotarmos a perspectiva de que *o sujeito vai ler aquilo que tenha relação com seu modo de vida, com suas necessidades pessoais e profissionais, com os vínculos culturais e sociais* (Britto, 1999, p. 88) e de que a leitura deve ser *praticada intensa e continuamente na fase de pós-alfabetização, dentro e/ou fora da escola* para que não haja *perigo de regressões e de lacunas no processo de formação do leitor* (cidadão), como defende Silva (1991, p.76-77), fica respaldada a urgência de que sejam fortalecidos os laços de circulação do escrito, pois as mediações realizadas pelos gestores públicos de Luiziana são tênues. E, pela fragilidade de suas ações, verificamos não ser interesse dos dirigentes do município, ao contrário do que declaram nas entrevistas, fazer com que a população compreenda criticamente *a razão de ser dos fatos sociais*, posicione-se de modo a evidenciar posturas de participação e de luta, que delineiam as práticas concretas de cidadania (Freire, 1983)⁵³. Assim, a intenção manifestada de “formar o cidadão/leitor” é, na verdade, mais uma falácia e a “democracia”, nos termos de Machado (2001)⁵⁴, dá lugar à demagogia.

Talvez seja essa a razão pela qual ouçamos tanto se falar em projetos, que geralmente não vemos concretizados. Afinal, *autoritarismo e injustiça social não conversam, não se coadunam com a leitura* (Silva, 2003a, p. 47).

Entre barracos de lona, cestas básicas e propostas de reeleições, parece não haver espaço – nem função – para livros, jornais, revistas ou qualquer outro material para leitura que possam vir a acenar por uma eventual mudança no modelo social já estabelecido.

⁵³ Para o autor, a “conscientização” é a “politização”, elemento imprescindível para o exercício da cidadania.

⁵⁴ “Uma democracia não é digna desse nome se não conseguir proporcionar a todos o acesso à leitura de literatura” (p. 123).

CONCLUSÃO

Abordar a questão da leitura e da formação do leitor em países em desenvolvimento, como o Brasil, tem se constituído um desafio a todos os segmentos da sociedade, não só porque as formas, espaços e gestos de leitura e escrita se diversificam e se diluem nos ambientes urbanos, mas, sobretudo, pelo fato de que não se tem conseguido garantir à maioria da população nem mesmo os direitos essenciais à subsistência humana, resumidos no acesso à alimentação e à moradia, nas condições de trabalho e na manutenção da saúde, principalmente nos municípios de pequeno porte.

O domínio do código escrito, imprescindível ao homem das sociedades letradas, revela também as desigualdades manifestadas na estrutura social, tanto no acesso e consumo de portadores de escrita, quanto nas práticas de leitura e escritura. Assim, a denominação de “República” (e/ou de “Democracia”) a alguns regimes de Governo constitui apenas em um jogo retórico, na tentativa de camuflar as desigualdades e o cerceamento de direitos aos cidadãos. As leis, criadas para garantir esses direitos, exigem que qualquer pessoa saiba utilizar os mecanismos da escrita para solicitar o seu cumprimento. Os que não estão familiarizados com o código encontram, portanto, maiores dificuldades de se incluírem e permanecerem nas redes da escrita, que permeiam toda a estrutura social.

Como consideramos ao longo desse trabalho, a escola foi institucionalmente designada para fazer a inserção da população, sobretudo das crianças, no domínio da escrita e das representações, além de ser o local específico para o ensino da literatura, ainda que sua importância cultural só seja percebida quando falha na função de propiciar atividades que desenvolvam no aluno a competência da leitura e da escrita, como ocorreu após a divulgação dos resultados do PISA.

Assim, se por um lado não eximimos a instituição escolar dos papéis que lhe são institucionalmente impostos, por outro não desconsideramos que a formação do leitor não termina ao se concluir os ciclos do sistema escolar. Foi, justamente, a soma desse fato com a consideração de estarmos rodeados por textos em todas as relações sociais, que nos motivou a observar a participação das instâncias mediadoras de leitura no processo de formação do leitor crítico e competente, em Luiziana.

A constatação de que a escola não devia ser o único parâmetro para a formação do leitor impulsionou-nos, inicialmente, a identificar as demais instâncias que contribuía para a circulação de materiais portadores de escrita no Município. Porém, à medida que as análises dos registros (ainda que limitados) avançavam, a fragilidade dos mediadores e a escassez do material escrito evidenciavam-se, mesmo nos ambientes escolares e familiares, considerados os principais fomentadores no processo de aproximação e manutenção dos vínculos entre o material escrito e, principalmente, as crianças e adolescentes.

Nessa perspectiva, os professores e os atendentes de biblioteca, Sujeitos dessa pesquisa, demonstraram estar despreparados para executarem ações de animação de leitura. Em ambos, tal despreparo evidencia o afastamento desses profissionais das práticas constantes de leitura de textos diversificados e, também, aponta as lacunas nos cursos de licenciatura, no caso dos professores, e a falta de capacitação no ingresso e/ou na formação em serviço, no que se refere aos atendentes de biblioteca.

Ora, se a leitura é a principal ferramenta utilizada pelos professores no processo de ensino-aprendizagem, seria imprescindível, como ressalta Røesing (1996), que eles tivessem conhecimento teórico sobre o ato de ler. Ao contrário disso, constatamos que mesmo os professores licenciados em Letras apresentam dificuldades em abandonar as práticas impostas pelos livros didáticos. Quando se arriscam a propor a leitura de livros de literatura, direcionam o trabalho de modo a impor a leitura como forma de avaliação,

geralmente marcada pela entrega de uma ficha de leitura, documento mais importante na prestação de contas à burocracia exigida pela disciplina. Com isso, percebemos existir uma falta de atenção nos elementos que realmente são importantes: a atitude e a competência leitora do aluno, ou seja, atividades que permitiriam verificar o que a leitura do livro proporcionou ao aluno, quais estratégias ele utilizou, os conhecimentos que teve de acionar para completar as lacunas do texto, dentre outros aspectos que focalizam propriamente o ato de leitura e contribuem de forma efetiva para o desenvolvimento do leitor crítico.

Apesar disso, devemos ponderar a probabilidade de existir, ainda que de maneira discreta e pontual, o desenvolvimento de atividades que possibilitem aos alunos compartilhar a sua leitura com os demais colegas, de forma que eles passem a indicar e recomendar leituras e, conseqüentemente, a contribuir para a ampliação da criticidade do grupo, principalmente por fugirem das rotinas canonizadas pelo livro didático e fielmente repetidas pelo professor.

Em relação ao livro didático, aliás, embora sejam percebidas tentativas de adequação não só às exigências legais, feitas pelos órgãos federais como também aos recentes resultados de pesquisas sobre linguagem e ensino-aprendizagem, nossas análises demonstram que ele continua a reproduzir o modelo tradicional calcado no “ponto gramatical”.

Na análise da unidade que aqui enfocamos essa relação ficou evidente, sobretudo porque as autoras defendiam ter como objetivo estimular e fortalecer o interesse dos alunos pelos clássicos literários, entretanto, a proposta apresentada seguia as mesmas orientações e procedimentos adotados nas atividades das demais unidades do livro, ou melhor, da coleção, ao se trabalhar com propagandas, textos informativos, histórias em quadrinhos, crônicas, contos, poemas ou excertos de textos maiores, principalmente os literários.

Ao ignorar a questão metodológica e a especificidade de cada texto, o livro didático uniformiza a atividade leitora e a transforma em um ritual, geralmente considerado

enfadonho pelos alunos, além de impor uma determinada leitura, apagando as possibilidades de que a leitura seja compreendida como interação com o texto para a produção de sentidos.

Ora, se todas as vezes que a leitura é proposta ao aluno este é condicionado a resolver as atividades de modo a reproduzir as respostas veiculadas pelo material didático, podemos concluir que a mediação que desempenha, então, ao invés de incentivar o aluno a procurar o texto na íntegra, contribui para o distanciamento.

E, ainda que consideremos a possibilidade dos professores interferirem na proposta de trabalho veiculada pelo livro didático, sabemos que, muitas vezes, falta a esses profissionais a fundamentação teórica necessária para sugerir novas abordagens ou alternativas que o dispensem, tornando-se mais cômodo seguirem as orientações do material didático, como admitem alguns Sujeitos dessa pesquisa.

No caso específico das bibliotecas escolares em Luiziana, constatamos que os materiais de leitura que constituem seu acervo são escassos e comumente não atendem aos interesses de seus usuários.

Somamos a isso um contraste entre a biblioteca escolar estadual e a municipal. A primeira, embora tenha instalações físicas adequadas (mobiliário, iluminação e ventilação), cerceia a liberdade do aluno que, fora do horário de aula, necessita de uma autorização para entrar na biblioteca. O acervo – constituído basicamente livros didáticos, revistas e jornais – é utilizado para a realização de pesquisas, que percebemos serem atividades de cópia, mera formalização para cumprir as exigências dos professores e que não contribuem, efetivamente, para a ampliação da criticidade do educando, haja vista que a consulta em várias fontes não é o procedimento utilizado na realização da tarefa. Na segunda, ocorre o oposto, o espaço exíguo, mal iluminado e pouco ventilado, surge como primeiro empecilho a alguém que queira ler. O acervo, composto em grande parte por livros de literatura voltados ao público adulto, está em descompasso em relação às expectativas de sua clientela, constituída por

crianças, pré-adolescentes e adultos em fase de alfabetização. E, ainda que o Prefeito afirme que ela seja a Biblioteca Pública do Município, sabemos que o portão da escola é a primeira barreira que a separa da comunidade. Além disso, seus eventuais usuários são pais de alunos, a quem o atendente da biblioteca geralmente indica os livros destinados aos estudantes, já que ele próprio admite não conseguir executar a leitura de textos mais complexos.

Assim, as bibliotecas escolares de Luiziana, seus atendentes e o modo como alguns dos professores a utilizam, nem sempre atuam no sentido de facilitar o encontro de leitores em potencial com os textos, nem contribuem para a formação de leitores críticos.

Em relação ao ambiente familiar, verificamos haver um distanciamento das práticas de leitura de textos complexos, principalmente os literários, uma vez que a rotina da família é marcada, geralmente, pela leitura voltada para as obrigações do trabalho, como é o caso dos professores e dos agricultores, ou de caráter informativo e religioso. Ainda assim, o contato com o material escrito é menor, pois a televisão e o rádio são suas principais fontes de informação e entretenimento.

É evidente que o valor a ser investido na aquisição de portadores de leitura e a escassez da oferta desses materiais para venda e empréstimo contribuem para que a família opte pelas mídias “mais acessíveis e baratas”, que não possibilitam o diálogo e a liberdade oferecidos pelos materiais escritos, e adote posturas de não-questionamento das informações por elas veiculadas, deixando, assim, de promover a ampliação da criticidade entre seus membros.

Além disso, ponderamos que o *estímulo à formação de bibliotecas familiares*, defendido por Fiore (1999) como sendo imprescindível para a expansão da leitura no Brasil, pode receber a influência de outros mediadores. No caso de Luiziana, a mediação exercida pelos gestores escolares, na verdade, bloqueou a entrega das coleções enviadas pelo Governo Federal para serem distribuídas aos alunos de 4^{as} e 5^{as} séries.

Ora, o papel dos gestores públicos deveria ser justamente o de viabilizar políticas que, por um lado, garantissem o acesso dos munícipes ao material escrito, e por outro, divulgassem e incentivassem a circulação desse material na sociedade.

Nossas análises demonstraram, entretanto, que não é bem isso que acontece em Luiziana. Mesmo que o Prefeito e a Secretária de Educação assumam o discurso de apoio à formação do cidadão, as medidas políticas que adotam, na verdade, vão de encontro a esse propósito. É o que ocorre quando afirmam esperar que os munícipes reivindicuem o cumprimento de seus direitos - exigindo destes uma postura que deveriam ajudar a fortalecer - e/ou ao adotarem posturas assistencialistas nos projetos sociais que executam, ou ainda ao tentar fazer crer, como ocorre com o Prefeito, na existência de uma biblioteca municipal. Senão, vejamos: 1) a biblioteca da Escola Municipal não oferece condições físico-estruturais (espaço, mobiliários, iluminação, ventilação e acervo) para desempenhar a função de Biblioteca Pública Municipal; 2) não dispõe de funcionários preparados, e em número suficiente, para realizar atividades que promoção da leitura e de conservação do acervo; 3) não se constitui como um local ao qual toda a população em geral ou qualquer pessoas que esteja na cidade tenha livre acesso; e 4) fica fechada durante os sábados e nas férias escolares, períodos em que melhor se apresentaria como possibilidade de fonte de informação, de conhecimento, de lazer e entretenimento, logo, como importante colaboradora no desenvolvimento do leitor e da cidadania.

Nas cidades de pequeno porte, percebemos que a responsabilidade dos gestores públicos aumenta, em relação ao desenvolvimento de políticas que garantam o incentivo e a promoção da leitura, quando outras instâncias mediadoras de leitura: 1) atuam apenas, e de maneira discreta, na circulação do escrito – como constatamos nas agências bancária e dos Correios, que veiculam suportes textuais ancorados na informatividade e, principalmente, nos salões de beleza, onde as revistas oferecidas aos frequentadores já não cumpriam sua função

informativa inicial; 2) não estão acessíveis a todos (vídeo locadora / internet); 3) estão ausentes e indisponíveis à população (banca de jornal, livraria, biblioteca, teatro, cinema...).

Depois de todas as considerações anteriores de sobre como têm atuado as instâncias mediadoras de leitura em Luiziana, concluímos que, apesar do discurso generalizado reconhecendo a importância do ato de ler, no conjunto, a rede de mediação de leitura no município é frágil e encontra dificuldades, até mesmo, para circular os textos informativos. Assim, ainda que houvesse uma proposta de formação de leitores críticos e competentes, ou seja, leitores que se relacionem com textos mais complexos, especialmente os literários, e que exercem seu direito de escolha, ela acabaria enfraquecida na ausência de agências mediadoras importantes, como a banca de jornal e a Biblioteca Pública Municipal, e, principalmente, na ineficiência das atuações dos mediadores, sobretudo, aqueles do ambiente escolar e os gestores públicos.

Portanto, se os professores não estão preparados para utilizar diferentes estratégias ao trabalhar com textos diversificados, principalmente em relação à metodologia empregada aos textos literários; se as bibliotecas escolares não dispõem de materiais, sobretudo livros de literatura, que possibilitem aos alunos exercitarem sua capacidade de escolha e de reflexão ao dialogar com a obra; se o entorno social não conta com políticas que promovam e incentivem a leitura e nem dispõe de locais destinados à venda e ao empréstimo de materiais para leitura, dos quais os livros de literatura se destacam por não apresentarem a defasagem peculiar dos suportes textuais de caráter informativo; Luiziana, assim como qualquer cidade de pequeno porte que a ela se assemelhe, não consegue fazer com que a rede formada pelas instâncias de mediadoras de leitura atue de forma positiva no processo continuado de formação do leitor crítico e competente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, V.T. de. O leitor competente à luz da Teoria da literatura. *Revista da TB*, Rio de Janeiro, 124:23/34, jan.- mar.,1996.

_____ & BORDINI, M. da G. *Literatura: formação do leitor: alternativas metodológicas*. 2ª ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

AGUIAR, V. T. et al. *Era uma vez...na escola: formando educadores para formar leitores*. Belo Horizonte: Formato, 2002.

BAHLOUL, J. *Lecturas precarias: Estudio sociologico sobre los “poco lectores”*. Tradução de Alberto Cue. México: Fondo de Cultura Económica, 2002.

BAMBERGER, R. *Como incentivar o hábito de leitura*. 5ª ed. São Paulo: Ática/UNESCO, 1995.

BLOOM, H. *Como e por que ler*. (Trad. J. R. O’Shea), Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

BOURDIEU, P. *A economia das trocas simbólicas*. Porto Alegre: Perspectiva, 1982.

_____. et al. *Práticas de leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro quarto ciclos de ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília. MEC/SEF, 1998.

BRITTO, L. P. L. Leitor Interditado. In: MARINHO, M.; SILVA, C. S. R. (Orgs.) *Letras do professor*. Campinas: Mercado de Letras: ALB, 1998, (p.61-78)

_____. Leitura e Política. In: *Revista Leitura: Teoria &Prática*. Porto Alegre: Mercado Aberto & ALB, nº 33, jun., 1999.

CANCLINI, N.G. *Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização*. 5ªed. Rio de Janeiro: Editora URFJ, 1997.

CANDIDO, A. A literatura e a formação do homem. *Ciência e cultura*. São Paulo, 24:803-809, set.1972.

_____. *A Educação pela noite..* São Paulo: Ática, 1987.

_____. Direitos humanos e literatura. IN: FESTER, A.C.R. (org.) et alii. *Direitos humanos e literatura*. São Paulo: Brasiliense, 1989.

CHAMEUX, E. *Aprender a ler: vencendo o fracasso*. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

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

COMPAGNOM, A. *O demônio da teoria: literatura e senso comum*. Tradução de Cleonice Paes Barreto Mourão e Consuelo Fortes Santiago. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001. 2ª reimpressão (2003).

CURTY, M.G.; CRUZ, A.C.; MENDES, M.T.R. *Apresentação de trabalhos acadêmicos, dissertações e teses*: NBR 14724/2002). Maringá: Dental Press, 2002.

DARNTON, R. *Os best-sellers proibidos da França pré-revolucionária*. Tradução de Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

_____. A leitura rousseauista e um leitor “comum” do século XVIII. In: BOURDIEU, P. et al. *Práticas de leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

EAGLETON, T. *Teoria da literatura: uma introdução*. Trad. Waltensir Dutra; 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ECO, U. *Leitura do texto literário: Lector in Fabula*. Trad. Mário Brito. Lisboa: Editorial Presença, 1983.

_____. *Seis passeios pelos bosques da ficção*. Trad. Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

ERICKSON, F. *Metodos Cualitativos de investigacion sobre la enseñanza*. In: WITTROCK, M.C. *La investigación de la enseñanza, II: metodos cualitativos y de observación*. Barcelona: Ediciones Paidós, 1996.

ESCARPIT, R. *El literario y el social*. In: *Hacia una sociologia del hecho literário*. Madrid: Edicusa, 1974. p. 13-43.

FABRE, D. *O livro e sua magia*. In: BOURDIEU, P. et al. *Práticas de leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996. p. 201-230.

FANTINATI, C. E. *Estudiosos preocupam-se com o ensino de literatura*. (Entrevista) In: *Jornal Líder*. Bandeirantes, p.5, 04 fev., 1996.

FOUCAMBERT, Jean. *A leitura em questão*. Trad. Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FOUCAULT, M. *As palavras e as coisas*. Trad. Salma T. Muchail. 8ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FREIRE, P. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Terra e Paz, 1983.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 21ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREITAS, M.T.A.; COSTA, S.R. (orgs.) *Leitura e escrita na formação de professores*. Juiz de Fora: UFJF, 2002.

- GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- GNERRE, M. *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.
- HAUSER, A. Sociología del público. In: HAUSER, Arnold. *Sociología del arte*. Barcelona: Editorial Labor, p. 549-599, 1977.
- ISER, W. *O ato da leitura: Uma teoria do efeito estético*. Volume 1. São Paulo: Editora 34, 1996.
- JOUBE, V. *A Leitura*. Tradução de Brigitte Hervor. São Paulo: Editora UNESP, 2002
- KATO, M. A. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Ática, 1986.
- _____. Conceitualização gramatical na história, na aquisição e na escola. In: *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v.12, p. 13-22, jul./dez. 1998.
- KLEIMAN, A. *Leitura: ensino e pesquisa*. 2ª ed. Campinas: Pontes, 1996.
- KOCH, I.G.V. e TRAVAGLIA, L.C. *Texto e coerência*. São Paulo: Cortez, 1989.
- LAJOLO, M. *Literatura: leitores & leitura*. São Paulo: Moderna, 2001.
- _____. *Do mundo da escrita para a leitura do mundo*. São Paulo, Ática, 1993.
- LEAHY-DIOS, C.; MENEZES, C.L.F (colab.). *Língua e Literatura: uma questão de educação?* Campinas: Papyrus, 2001.
- LIMA, L.C. (org.) *A literatura e o leitor: Textos de estética da recepção*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. *Pesquisa em educação*. Abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- MACHADO, .A. *Textura: sobre leitura e escritos*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.
- MAGNANI, M.R.M. *Leitura e formação do gosto: por uma pedagogia do desafio do desejo*. São Paulo: FDE, 1994.
- MASAGÃO, V. (Org.). *Letramento no Brasil*. São Paulo: Global, 2003.
- MANGUEL, A. *Uma história da leitura..* São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- MEC *PISA 2000: relatório final*. Brasília, dez, 2001. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/enem/pisa>. Acessado em: 20/03/2002.

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

MURY, G. Sociologia del publico literario. In: ESCARPIT, R. *Hacia una sociologia del hecho literário*. Madrid: Edicusa, 1974. p. 205-218.

PERROTTI, Edmir. *Confinamento cultural, infância e leitura*. São Paulo: Summus, 1990

PETIT, M. El papel de los mediadores. *Educación y Biblioteca*, nº 105, Madrid, 1999, p. 05-19.

RIDDER, G. Mediadores do livro: animadores ou missionários. In: SEIBEL, B. (org.) *Lire, faire lire*. Tradução livre de Teresinha Preis Garcia (ILG/UEM).

ROCHE, D. As práticas da escrita nas cidades francesas do século XVIII. In: BOURDIEU, P. et al. *Práticas de leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996. p. 177-199.

ROCCO, M.T.F. *Literatura/ensino: uma problemática*. São Paulo: Ática, 1991.

RÖESING, T.M.K. *A formação do professor e a questão da leitura*. Passo Fundo: Ediupf, 1996.

SILVA, E.T. *De Olhos bem Abertos: reflexões sobre o desenvolvimento da leitura no Brasil*. São Paulo: Ática, 1991.

_____. *Criticidade e leitura: ensaios*. Campinas SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1998.

_____. *Leitura em Curso – Trilogia Pedagógica*. Campinas: Autores Associados, 2003 (a).

_____. *Conferências sobre Leitura – Trilogia Pedagógica*. Campinas: Autores Associados, 2003 (b)

_____. *Unidades de Leitura– Trilogia Pedagógica*. Campinas: Autores Associados, 2003 (c).

SOARES, M. B. Ler, verbo transitivo. (in: <http://www.leiabrasil.br>, 2002). Acessado em 10/04/2002

_____. *Linguagem e escola – uma perspectiva social*. São Paulo: Ática, 1986.

SOLÉ, I. *Estratégias de Leitura*. 6ª ed. Porto Alegre: Artemed, 1998.

SOUZA, C. L. G. e CAVÉQUIA, M. A. P. *Linguagem: criação e interação*. São Paulo: Saraiva, 1999.

SUASSUNA, L. *Ensino de Língua Portuguesa: uma abordagem pragmática*. Campinas: Papyrus, 1995.

TAGLIEBER, L. K. e PEREIRA, C. M. Atividades pré-leituras. *Revista Gragoatá*, Niterói (2): 73-92, 1997.

ZILBERMAN, R. *A Leitura e o Ensino da Literatura*. São Paulo: Contexto, 1988.

_____ *Estética da Recepção e história da literatura*. São Paulo: Ática, 1989.

_____ *Fim do Livro, Fim dos Leitores?* São Paulo: Editora SENAC - SP, 2001.

_____ & SILVA, E.T. *Literatura e ensino: ponto e contraponto*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.

ANEXO I – QUESTIONÁRIO AOS PROFESSORES

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA EM LINGÜÍSTICA APLICADA – MESTRADO
PROJETO DE DISSERTAÇÃO

A formação do leitor em cidades de pequeno porte: o caso Luiziana - PR

Isaías Munis Batista (PLA/UEM/CAPES)
Orientadora: Profª Drª Alice Áurea Penteadó Martha

I - Questionário para professores

1 - Identificação:

Nome: _____ Idade: _____
Disciplina (s): _____ Carga horária: _____
Regime de trabalho: _____ Tempo na função: _____
Cidade de domicílio: _____

2 – Formação: (Favor informar – nome do curso/ nome da instituição – local/ ano de conclusão)

Curso Médio: _____
Graduação: _____
Especialização: _____
Título da monografia: _____

3 – Questões:

- a) Você acha que ler é importante?
- b) O que é “ler”?
- c) Que importância a leitura tem em sua disciplina?
- d) Comente o desempenho de seus alunos em relação à leitura realizada em sua disciplina.
- e) Na escola, a leitura deve ficar sob a responsabilidade de quem? Por quê?
- f) Você é leitor?
- g) O que você gosta de ler?
- h) O que você faz para se manter informado?
- i) Que informações você teve sobre o PISA* ? Qual a sua opinião sobre ele?
- j) Qual é sua opinião sobre os PCNs?

4 – Perfil:

- a) Compra jornais, revistas, livros, cd, cd-rooms...? Quais e com que frequência?
- b) Tem computador em casa? Internet?
- c) Sem contar os livros didáticos, que outros livros você possui em sua casa?
- d) A quais programas de TV você assiste?
- e) Quais programas de rádio você escuta?
- f) Fale sobre sua composição familiar (grau de parentesco, idade, profissão e escolaridade).

* Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Há um relatório, no qual o MEC divulga os resultados do PISA/2000, disponível no site <http://www.inep.gov.br/enem/pisa>)

**ANEXO B – ENTREVISTA COM OS ATENDENTES DE
BIBLIOTECA**

B) ENTREVISTA COM O ATENDENTE DA BIBLIOTECA MUNICIPAL (degravação)

Identificação:

Nome: **M.** (doravante ABM) Idade: **28 anos** Sexo: M C/H: **40 h**
 Regime de trabalho: **Estatutário** Tempo na função: **5 anos**
 Formação: Ensino Médio Completo (**Técnico em Administração de Empresas**).

ENTREVISTADOR (doravante **E**): Como foi constituído o acervo da biblioteca?

ABM: Aí ficou meio difícil, hein (+)

E: Quando você veio trabalhar aqui os livros já estavam na biblioteca?

ABM Quando eu vim já tinha esses livros aí. Uma parte, por exemplo, esses livros novos aqui ó ((aponta para uma estante com livros mais novos)) foi vinda do Faxinal do Céu, parte foi comprada, né, foi comprado foi vinda do Faxinal do Céu, e esses outros ((aponta para as outras estantes)) quando eu cheguei a enciclopédia *Barsa*, os dicionários, essas outras partes já tinha na biblioteca (+) é (+) literatura infantil foi comprado com dinheiro da escola, né, que é para a 1ª a 4ª série fazer leitura e... o restante comprado mesmo com dinheiro da escola também, né (+)

E: A biblioteca sempre foi, aqui, nesse lugar?

ABM: Sempre foi (+) a biblioteca sempre foi aqui ((Há uns três metros de onde estávamos, duas professoras, em hora atividade, ao ouvirem a resposta de ABM resolvem interferir na entrevista)).

PROFª I: Mas nem sempre era nessa sala (+) ((voltando-se para nós)) eu não sei onde era a biblioteca

PROFª II: Era por onde que era o corredor ((apontando)) bem aqui, lembra?

ABM: ((Ressabiado)) Então (+) Ah, é!

PROFª I: É.

ABM: Era ao lado ali, né.

E: Então o espaço era menor ainda?

ABM: Era menor! [**PROF^a I:** Menor.] [**PROF^a II:** Bem pequenininho.]

ABM: Bem pequena.

E: E quase não tinha livro infantil?

ABM: Naquele tempo não tinha, né? ((volta-se para as professoras I e II))

PROFESSORAS: Não.

E: De que forma a biblioteca é utilizada? ((ABM mostra-se surpreso)) (+) Como a biblioteca é utilizada aqui? É para pesquisa? Os alunos vêm pegar livros com o professor?

ABM: Os alunos de 1^a a 4^a série eles vêm pegar os livros aqui, né, (+) e (+) mais utilizado pelo pessoal daqui, né (+) que, às vezes, do colégio de cima ((referindo-se aos alunos do Colégio Aducto)) vem emprestar algum livro, às vezes a gente empresta, mas é mais utilizado pelo pessoal daqui mesmo.

E: E os professores também vêm utilizar os livros?

ABM: Os professores também têm fácil acesso aos livros, também, (+) não é M. ((dirigindo-se à Prof^a I, que confirma com a cabeça)), o professor precisa do livro a gente tá aí (+). E tem aqui que é um armário dos professores que também tem livros igual a outro que fica com a orientadora que também tem livros para os professores, não é M. ((novamente buscando a aprovação da Prof^a I)).

E: São para o professor (+) E os alunos retiram estes livros com que frequência?

ABM: Por exemplo, eles tiram, eles emprestam na segunda-feira pra levar pra casa pra fazer a leitura, entregam em dois ou três dias pra mim. É o prazo que a gente dá para eles. Porque a gente tem também a carteirinha, né (+)

E: Ah, sim! Cada aluno tem a carteirinha?

ABM: Cada aluno tem sua carteirinha ((mostra um fichário onde ficam guardadas as fichas que ele denomina de carteirinha)).

E: Por ali você controla; se estiver demorando para entregar (+)

ABM: A gente vai atrás: procura o aluno na sala e (+)

E: E caso ele não tenha terminado de ler?

ABM: Aí tem renovação.

E: Ah, tá! E qual a área mais procurada pelos alunos?

ABM: Ah, aqui na escola, aqui, geralmente é só livro infantil, né (+)

E: Eles vêm aqui fazer pesquisa?

ABM: Vêm, mas é poucos, né M. ((mais uma vez procura a confirmação da profª I)).

PROFª I: Só quando o professor pede (+)

ABM: Pesquisa do professor (+), mas, por exemplo, que nem esses tempos agora quando os professores estavam trabalhando sobre meio ambiente, né, eles vinham fazer pesquisa.

E: E o sistema de empréstimo? Você falou que tem as carteirinhas, que eles ficam três dias com os livros, se precisar, renovam de novo e, se tiver demorando, você vai cobrar.

ABM: Vou cobrar na sala.

E: E como você avalia esse sistema? Ele é viável, não é viável?

ABM: Tem uns alunos que, eu acho que, a leitura que eles fazem, acho que é bem aproveitada, porque tem muitos alunos, nem todos, mas a maioria, acho que o livro que eles pegam na hora de ler em casa, eu acho que eles fazem um ótimo aproveitamento, porque às vezes a gente faz pergunta para eles e eles sempre alguma coisa eles passam pra gente. Agora, tem aquele aluno que leva o livro só para ver um desenho, ou, às vezes, chega em casa, esquece e não vê o livro [**E:** só para dizer que levou!] só para falar que leu. Porque, às vezes, a gente pergunta pra eles e eles não sabem nem o nome do livro, né. Mas tem aquele aluno que você faz a perguntinha pra ele e ele responde.

E: E qual tem sido a relação dos professores com a biblioteca? Eles freqüentam bastante aqui?

ABM: ((embaraçado)) Olha (+), geralmente, eu não vou dizer todos os professores, mas sempre tem professores que estão todos os dias, né, aqui dentro utilizando os livros e a gente ta ajudando, passando alguma coisa aí, para eles, e às vezes pedem vídeo, assim, sobre o vídeo que eu falo, eu tenho também um livro anotado para agendar o dia, se for preciso o vídeo, né, (+) a gente ta com dois vídeos e duas televisão, e a gente (+), tudo agendadinho para não dar confusão.

E: É que aqui não é só uma biblioteca; é uma videoteca, também. Você é quem grava os programas da TV Escola?

ABM: Eu gravo os programas TV Escola, Salto para o Futuro e depois a gente passa para os professores, caso o professor precisar de passar uma fita, aí, precisa de levar uma fita para assistir em casa e passar para os alunos depois, a gente empresta (+)

E: E como você avalia o movimento da biblioteca? Os alunos a ocupam bem? Poderiam ocupar melhor?

ABM: Eu acho que poderia ocupar mais essa biblioteca (+), porque, às vezes, o professor poderia até tirar o aluno para ver a biblioteca e fazer a leitura mais com eles. Porque, eu acho, que se o professor fizesse esse tipo de trabalho, eu acho que seria bem mais melhor, porque, às vezes, se o aluno leva o livro pra casa muitos não lê, como eu acabei de falar, mas acho que nem lá na sala estando junto com o professor, eu ou a Simone ((professora auxiliar)) aqui, a gente “vai tá em cima dele”, né, dando ajuda e eles vão ta fazendo mais leitura.

E: Aqui na biblioteca são promovidas outras atividades? Você disse agora que os professores quase não trazem os alunos aqui, para sentar aqui, para LER aqui, né (+). Então, há alguma outra atividade?

ABM: Outra atividade aqui deve ser difícil, não é M. **[Profª I: Uhu.]** Aqui na biblioteca é difícil.

E: Nunca apareceu ninguém para contar histórias aqui dentro? Ou para fazer palestras? É que aqui, também, o espaço é mais reduzido do que o do colégio (+)

ABM: Palestra foi visto só o que (+) só (+) vez (+) a (+) como é o nome daquela menina lá de Campo Mourão [**Profª I:** Luciana] a Luciana (+) que veio fazer um (+) teatrinho, né [**Profª I:** contar historinha] contar historinha (+)

E: E daí? Contou na biblioteca?

ABM: Não, foi lá no salão ((refeitório)), inclusive eu não fui nem lá assistir, né

PROFª I: É que aqui não cabe, né (+)

E: Vocês acham que o espaço aqui é pequeno [**ABM e PROFESSORAS:** É] Era isso que eu queria ouvir.

PROFª I: É pequeno ((inaudível, mas ela falava sobre uma apresentação no dia das mães)) (+)

ABM: Agora dia doze, dia dos namorados, a profª Irene trouxe uns alunos do Colégio Aducto e fizeram apresentações lá embaixo e cantaram para os alunos ali, mas foi aí (+) por aqui ser um espaço pequeno foi feito no salão lá embaixo.

E: De qualquer forma, você já respondeu. (+) A próxima pergunta seria: Os professores trazem os alunos para a biblioteca? Com qual finalidade eles os trazem? E como se comportam alunos e professores? (+) Então, ao emprestar livros o professor não traz os alunos para deixar com que eles escolham [**ABM:** não]

ABM: Não, eles vêm de três em três alunos. Eles saem, vêm, entregam o livro e voltam para a sala, às vezes pegam também, né, volta pra sala.

E: Então, o professor não acompanha os alunos?

ABM: Só tem um professor que acompanha, que é o professor Adilson ((da quarta série)). Ele traz todos os alunos de uma vez [**E:** separa os livros?] e eles escolhem os livros, aí vão pegando e indo pra sala.

E: Daí o professor fica acompanhando os alunos.

ABM: O professor Adilson fica acompanhando para não dar muita bagunça, porque se deixar sozinho, né, vira tumulto.

E: Essa pergunta é meio capciosa: Você se considera leitor?

ABM: ((Sorri embaraçado)) Vou falar a verdade. (+) Eu já tentei de tudo para conseguir ler, mas eu não consigo. Eu leio, por exemplo, se eu pegar um livro aí, eu leio umas trinta ou quarenta páginas e paro. Então, já com/, estive já ((incompreensível)) fazer habituar a leitura para me acostumar, mas não (+)

E: A que você atribui esse “COMEÇAR A LER E DESISTIR”? Você já parou para se perguntar por que você não continua lendo?

ABM: Apesar que a leitura é ótima, é ótima para o desenvolvimento da pessoa, só que eu não sei o que que (+) é: difícil a pessoa que (+) eu acho bonito a leitura, eu acho (+) eu admiro, assim, o professor que pega um livro e em dois dias aí ele “debuia” o livro, né, lê tudo e eu não consigo e não sei o motivo.

E: O que você gosta de ler? Deve haver alguma coisa que você goste de ler. Você está falando do LIVRO. O que você gosta de ler?

ABM: Romance eu gosto de ler, muito romance, só que eu leio pouco. Eu gosto de livro romântico (+) literatura, também (+)

E: Além do livro, o que você gosta de ler? Vamos tirar o livro.

ABM: Jornal. Todo dia “eu to em cima”. É que tem professores aqui que pegam cada livro grosso, de por exemplo, de duzentas folhas e em dois dias ele lê. Esses dias uma professora pegou um livrinho assim ((mostra, admirado, o livro *Bisa Bia, Bisa Bel*)) e leu dentro de pouquinhos minutos. ((chegam dois alunos para entregar livros)).

E: Você costuma fazer indicações de leitura?

ABM: Já fiz, já indicação, poucas indicações, mas eu já fiz.

E: Para quem você faz?

ABM: Para as pessoas que, às vezes, chegam de fora. Pais de alunos, por exemplo. Sempre tem algum para esperar os alunos aí, esperando o ônibus para ir embora e fica fazendo uma “leiturinha”; aí, às vezes, até pai leva o livro pra casa.

E: E a indicação teve retorno? (+) A pessoa voltou e comentou se gostou ou não gostou?

ABM: Sim, já, comentou que foi ótimo quando leu e contou para os filhos. Já aconteceu de eu indicar o livro, a mãe ler em casa, contar a história para o filho e depois entregar e comentar comigo que foi ótimo o livro.

E: Mas antes de terminar gostaria de saber quem doou essas coleções de clássicos da literatura e as enciclopédias.

ABM: As enciclopédias e os livros de literatura foram doados pelo prof. Daniel quando ele era diretor do colégio de cima e lá não tinha espaço pros livros.

E: Bem, acho que é isso. Muito obrigado pela gentileza. É::, você gostaria de falar mais alguma coisa?

ABM: Só falar que nossa videoteca tem duzentas e setenta e seis fitas, são desenhos animados, Programas Salto para o Futuro, Teleconferências, inglês (+).

E: Já ia me esquecendo. A escola assina jornal ou revista?

ABM: Ahã! A Tribuna de Campo Mourão, as revistas Nova Escola e Mundo Jovem.

C) ENTREVISTA COM A ATENDENTE DA BIBLIOTECA ESTADUAL (degravação)

Identificação:

Nome: **M. S.** (doravante ABE) Idade: **25 anos** Sexo: F C/H: **40h**

Regime de trabalho: **CLT** Tempo na função: **5 anos**

Formação: Ensino Médio Completo (**Técnico em Administração de Empresas**).

ENTREVISTADOR (doravante **E**): Como foi constituído o acervo da biblioteca?

ABE: Não sei ao certo (+), grande parte dos livros já estava aqui quando comecei a trabalhar.

E: De que forma a biblioteca é utilizada? Por quem? Quando?

ABE: Empréstimo e pesquisa, atende tanto alunos quanto o público. Funciona nos períodos da manhã, tarde e noite, das 7h40 ao meio-dia, das 13h às 17h e das 19h às 23h.

E: Com que frequência os alunos retiram livros? (+) Eles retiram sempre? Com que frequência (+) qual é mais ou menos a base que se tem aqui?

ABE: Se é só quando o professor pede ou se é por livre e espontânea vontade?

E: Isso ...

ABE: É das duas maneiras, quando pede

E: Mas qual é mais visível?

ABE: Depende do aluno (+), mas tem aluno que vem aqui por livre e espontânea vontade.

((interrupção: alguns alunos chegam para emprestar livro e palavras cruzadas))

E: tanto para pesquisa quanto para empréstimo, qual é a área mais procurada? (+) O que os eles procuram mais?

ABE: Empréstimo, Português [**E**: Português (+), a literatura mesmo?]

ABE: Para pesquisa (+), depende do bimestre (+) este bimestre que passou (+) eu acho que foi (+) biologia [**E**: biologia (+)]

ABE: Ciências, Biologia

E: E eles pesquisam mais em que: em livros, enciclopédias, revistas?

ABE: Biologia mais em livros

E: Mais em livros?

ABE: Aí, na parte de História, Geografia, daí é em enciclopédia.

E: Português é pouco pesquisado, né? Gramática (+), quase não se usa a gramática.

ABE: Não, não

E: E os dicionários?

ABE: Os dicionários são muito utilizados, tanto em em inglês quanto em português.

E: Eles são bem mais usados, né [**ABE:** diariamente, tanto aqui quanto na sala.]

E: Agora, gramática é que não sai daqui, não é?

ABE: Quase nunca (+), já saiu (+) anos anteriores. Este ano não está saindo muito daqui não (+). É que depende do professor, né, (risos) tem professor que usa mais e outros que não. ((nova interrupção para atender alguns alunos que solicitavam “livrinhos de palavra cruzadas”..))

E: E, como funciona o sistema de empréstimo?

ABE: Por fichas (+)

E: Fichas. Cada aluno tem uma ficha?

ABE: É, ficha individual (+)

E: Ficha individual, separada por série. E, essa ficha fica com você? Não tem uma carteirinha para eles?

ABE: Não, pros alunos não. (+) Já foi feita no início, depois foi mudado, perdiam muito.

E: E tem a questão que a maior parte dos alunos é da zona rural, se esquecem a carteira fica difícil voltarem buscá-la.

ABE: Falta um trabalho de educação, né (+) educação.

E: E como você avalia esse sistema de empréstimo? (+) É, (+) como é que é? O aluno vem escolher? Pode levar para casa por quanto tempo?

ABE: Com um período de sete dias com direito a renovação de mais sete.

E: Isso para todas as obras ou não?

ABE: Só para leitura da literatura, aí, no caso de levar de pesquisa, quando pode ser emprestado é mais exemplar , aí empresta, mas aí depende do caso do aluno, tem que vir pesquisar na biblioteca, no caso do transporte daí fica um dia só (+) aí recebendo e passando para os outros alunos.

E: Como você avalia a relação entre professores e a biblioteca?

ABE: Não muito boa (risos).

E: Não muito boa?

ABE: Não é tão assim, porque é (+) a gente sempre pede para eles ver se o tema tem em vários livros, se tem fontes na biblioteca. Nem sempre eles vêm ver, porque se eles pedem antes, a gente já separa todo o material para deixar reservado, mas (+) isso nem sempre acontece, e também emprestam livros que, às vezes, não pode emprestar para o professor, porque a prioridade da biblioteca é o aluno, e às vezes eles pegam e não devolvem no prazo

certo, e fica (risos) “todo mundo louco atrás do livro”, mas é mais ou menos assim que funciona.

E: Isso quando não pede o tema que está lendo (+)

ABE: É, e ele tá com o livro e dá a pesquisa pro aluno, daí fica difícil pra nós (+)

E: Você acha que o movimento é bom? Como você avaliaria o movimento da biblioteca? É bem procurada ou poderia ser melhor? Poderia orientar melhor o aluno? Teria condições de receber um número maior de alunos ou tá recebendo muito aluno e não tem espaço? (+) como você avaliaria essas condições?

((nova interrupção))

ABE: Olha, no início do bimestre tem pouco movimento, tem aluno que deixa tudo pro fim do bimestre, daí fica bem movimentado, na medida do possível, tá atendendo bem, tá, tá (risos).

E: Tem atendido bem a procura, então?

ABE: Ainda faltam livros, (+) mas tá melhor que antes,(+) tá bem melhor que antes!

((nova interrupção))

E: OK, então você acha que esteve, que já foi pior. [**ABE:** ahã] É que você está há cinco anos na biblioteca (+). Esse prédio aqui foi construído recentemente. Como era anteriormente?

ABE: Antigamente era na sala, sala de aula, o espaço não era toa grande(+)

E: Era sala inteira ou dividida?

ABE: Era uma sala inteira [**E:** inteira] com poucos livros (+) tá muito melhor agora. Antes, até os alunos não tinham noção do que era uma biblioteca.

E: Eles usavam a biblioteca para quê?

ABE: Pra passear. Assim, eles chegavam falando alto, agora tá melhor assim, tá mais educado.

E: E as outras atividades? Além de eles virem para cá fazer leitura, no “ano trasado” lembro-me de que a biblioteca foi utilizada também para palestras que os alunos deram.

ABE: Sim, continua. Continua sendo utilizada para palestras.

E: Pra que mais? Agora vi que foi construído um painel para revista e jornais.

ABE: sim, um painel para expor revistas e jornais.

((Nova interrupção. Os alunos da oitava série estão devolvendo livros da coleção Vaga-lume e pegando revista de palavras cruzadas))

E: Pelo jeito, a sensação agora são os gibis e as palavras cruzadas.

ABE: Ahã (risos).

E: Doações também?

ABE: Doação. É “Coquetel” nas escolas. É que ta fechando o bimestre, né, daí o professor, pra passar o tempo, né...

E: Aproveita. E eles aprendem um pouco... é uma atividade diversificada na biblioteca. (+) E quais outras atividades são desenvolvidas aqui. Ainda continua funcionando como sala de vídeo e de gravação da TV Escola?

ABE: Não, agora não. A TV Escola foi passada pra outra sala ((laboratório de informática)), agora tem outra pessoa responsável.

E: Ah! Outra pessoa

ABE: É outra pessoa é responsável, o C... é responsável, agora ele ta responsável.

E: As fitas ainda estão aqui?

ABE: Não, saíram daqui.

E: Então não é mais uma videoteca?

ABE: Só biblioteca, com mapas, livros, revistas... No começo tava meio apurado pra nós além dos alunos, atender os alunos (+) é, a gente tem horário pra poder gravar, aí, passava o horário, daí não tava dando certo.

E: E os professores estavam utilizando aquelas fitas?

ABE: Não. (+) A gente divulga, não se interessam muito não, pede pra gente escolher os temas certinho pra gravar, não tava muito usado não. Depende do dia, alguns professores sim, a professora C... (+) pede bastante (+), mas alguns não.

E: A maioria dos casos

ABE: Não.

E: Os professores trazem os alunos para a biblioteca? Como os professores e os alunos se comportam? Os professores acompanham os alunos na biblioteca?

ABE: Eles trazem, eles mandam (risos). Mandam. “Não to te agüentando aqui: ‘vai pra biblioteca!’” (risos).

E: Definiria, então, como forma de castigo?

ABE: É. (risos) Às vezes é assim. Mas eles trazem também para fazer leitura, não sempre, mas trazem.

E: E, daí, como que os alunos se comportam quando o professor vem à biblioteca?

ABE: Quando o professor vem junto? Ah!, depende da sala, tem salas que se comportam bem, outras já não. [**E:** ahã] E o professor também, o professor, às vezes ele chega, fala como é a biblioteca, pede silêncio, outros já deixam mais à vontade.

E: Mas, ele fica aqui.

ABE: Fica. É, às vezes. Depende do professor. Um, uns casos ele fica aqui, tem alguns casos deixa aqui e vai!!!

E: Mas deixa, pelo menos, os alunos com os livros, já sentados, lendo, ou deixa sob total responsabilidade da bibliotecária?

ABE: Algumas vezes já aconteceu de ter deixado sob nossa responsabilidade, pra pegar livros, passar pros alunos, outras vezes não, eles mesmos pegam.

E: Ele sai um pouquinho ou fica lendo junto?

ABE: Não em todos os casos. Às vezes fica lendo e às vezes sai.

E: Você se considera leitora?

ABE: Hum! Não tenho muito hábito. Eu leio muito assim (+) revista, coisa assim da atualidade, gosto da área de Biologia, mas literatura não é meu hábito de leitura

E: Mas você acha que leitor é só aquele que lê literatura, ou não?

ABE: Ah, sei lá, eu não sei é porque esse é meu ponto fraco e daí eu sinto que faltaria ler mais literatura.

E: Não que você deixaria de ler as revistas

ABE: Eu leio, essa parte eu leio jornais, revistas. É uma coisa assim que se fosse para eu ler literatura vou estar obrigada a ler porque eu não gosto de literatura, eu não gosto de literatura, eu não gosto, eu gosto, assim, de fazer leitura de biologia. Essa área eu gosto.

E: E, por que você acha que você chegou a essa (+) afirmação “não gosto de ler literatura”? Você acha que faltou ser trabalhado na escola?

ABE: Faltou. Faltou. Na época que eu estudava aqui, não tinha biblioteca. Aí, quando precisava tinha que ir na Escola Rita de Cássia ((a escola municipal)). Daí a gente ia pra lá pesquisar e aí eu não lia, emprestava algum livro de amiga. Faltou ser trabalhado na escola desde pequena.

E: E os professores não exigiam leitura, também?

ABE: Não exigia porque a gente não tinha biblioteca, ficaria difícil.

E: Aqui não tinha e nem tem onde comprar. Quem vai pra Campo Mourão[**ABE:** Agora tem, né, agora já tem, mas, antigamente, não tinha, a uns sete a oito anos atrás não tinha.

E: Agora tem? Onde é? Na livraria⁵⁵?

⁵⁵ Na verdade uma papelaria, já que não tinha livros, revistas e jornais para vender.

ABE: Não. Na Cida, na Cida Presentes⁵⁶ agora vende, é um “barzinho”, tem uns livros bem baratinhos. Ah! Eu lia muito gibi quando estudava, lia muito gibi, até hoje eu gosto de ler, agora literatura já não tenho hábito de ler (risos)

E: E hoje você tem o hábito de ler revistas e jornais. (+) E, você faz indicação de leitura para os alunos? Chega a fazer?

ABE: Chego, eu indico assim, por exemplo, como eu não leio muito, eu indico os que têm mais saída; os de mais saída eu já indico, porque se têm saída é porque é bom”.

E: É que está interessando; bem, então você costuma fazer indicações. Pra quem você faz essas indicações? (+) Pros alunos?

ABE: Porque aqui nós temos mais alunos, a comunidade não é tanto.

E: Mas, e para os professores?

ABE: Ah!, para os professores, não.

E: Você nunca chegou a indicar? [**ABE:** É que com os professores, nós não tem muito contato]

E: Quase não vêm aqui, né?

ABE: Não.

E: Bem, você estava dizendo que indica para os alunos. Você já foi, já teve essa indicação acatada? Eles voltaram depois e disseram “gostei do livro” ou “não gostei”?

ABE: Já, já teve. Porque você tem maior contato com eles que muitas vezes o professor.

E: Sobre a constituição da biblioteca, que nós estávamos falando no início eu acho que acabei não gravando. Você disse que quando veio trabalhar o acervo já estava mais ou menos formado [**ABE:** Sim. (+)] Já vou aproveitar, conversando, mas eu gostaria por escrito: quantos livros de literatura tem mais ou menos, porque você faz toda essa parte de preenchimento de fichas de registro, aliás, como você faz pra catalogar?

ABE: ((Constrangida)) A catalogação? [**E:** Isso] a catalogação (+) é (+) nasceu no livro tombamento, né, tombamento, livro de registro

E: Todo final de ano, ou não?

ABE: Mas, (+) já fizemos esse levantamento mas seria levantamento de quantas obras assim, só que, ultimamente, não está sendo feito (+) esse ano, porque veio, foi transferido uma nova bibliotecária, de Campo Mourão, já trabalhou, tem dezesseis anos que ela trabalha em

⁵⁶ Estabelecimento comercial semelhante às lojas populares de produtos de R\$ 1,99. Os livros, os quais a atendente de biblioteca mencionou, foram comprados quase que exclusivamente para o Colégio Adaucto, pois não havia mais nenhum volume no estabelecimento. O papel jornal já escurecido e as capas pouco resistentes

biblioteca e tem bem experiência. Aquela parte de (+) bolsinha nos livros, aquela parte lá nós vamos começar a fazer tudo. E, aquela catalogação, sabe, que põe a etiqueta. [E: Sei] É, nós já começamos a fazer, só que ela tinha dúvidas porque ela não fez o curso, ela trabalhou com outra pessoa que fez, então ela tinha dúvida, foi à Casa da Cultura ((em Campo Mourão)), daí a Casa da Cultura não pode explicar certinho para cada um que vai lá. Então prefere mandar um ofício para vir na biblioteca dessa pessoa, que vai até a Casa da Cultura para tirar as dúvidas, para fazer toda essa parte daí.

E: Bem, vão fazer a etiquetagem e também colocar atrás a fichinha para fazer o controle.

ABE: E, também, todas as dúvidas sobre organização, nós vamos tirar com essa pessoa.

E: Uma coisa que eu já havia percebido é que a maior parte do acervo é constituída de livros ou didáticos ou/e livros didáticos destinados ao professor.

ABE: É, (+) paradidático não tem muito.

E: São poucos, são poucos os volumes; ah!, enciclopédia, também, só a Barsa; [ABE: É] outras menores, né? [ABE: Ahã!]

E: Dos livros de Historia, (+) muitos (+) são livros com a inscrição “do professor”. Mesmo assim, ainda tem essa saída (+) O aluno, realmente, pesquisa ou faz cópia? (+) Na sua opinião, pelo que você percebe, ele realmente lê, vai buscar informação em várias fontes e depois faz um texto dele, citando estas fontes, ou ele pega uma só e já copia?

ABE: Na maioria das vezes, cópia. [E: Cópia.] É, os alunos, são poucos os que fazem pesquisa mesmo, porque quando a gente vê, o tema é dado para várias turmas, né, pra um primeiro ((do ensino médio)) (+) pra todos os primeiros, aí nós já retiramos das estantes, deixamos separadas todas as fontes aqui ((aponta para um arquivo de aço)), todos os livros que tem. Eles já chegam e já pedem, alguns, “eu quero o livro que tem menos”, quer dizer, já vai fazer uma cópia, né (risos), “quero o livro que tem menos” ele não vai precisar ir em vários. Já tem casos que não, que é aquele que vai em todos (+).

E: Mas, isso depende do aluno ou do professor (+) que acaba exigindo?

ABE: Aí, eu não sei (+).

E: Agora, com essa disciplina de Metodologia Científica, o PEC⁵⁷, você percebeu alguma melhora dos alunos nessa questão da pesquisa, ou não?

possibilitam o preço popular, podendo-se achar clássicos da literatura brasileira assim como algumas obras contemporâneas, principalmente as de Paulo Coelho.

⁵⁷ Projeto de Enriquecimento Curricular que oferecia aos estudantes do Ensino Médio, da rede estadual de ensino do Paraná, disciplinas de ordem mais pragmática, como oficinas de produção de textos, de matemática, de química, de física, de geografia e de metodologia científica, de acordo com a realidade de cada comunidade escolar.

ABE: Tenho, tenho percebido.

E: Eles estão um pouquinho mais espertos com as pesquisas?

ABE: Ahã! (+)

E: Já estou te induzindo, porque acabei de perguntar se o PEC ta ajudando. (+) Quanto ao espaço físico, você acha então que melhorou. [**ABE:** Melhorou] (+) É um ambiente agradável?

ABE: É, na minha opinião, sim.

E: é que você passa a maior parte do tempo aqui (+). No caso dos livros de literatura, dos paradidáticos, né, você acha que deveriam ser adquiridos mais livros? [**ABE:** Mais]

E o gênero que você vê que sai mais; dos livros de literatura?

ABE: Seria em nível de Ensino Médio ou Fundamental?

E: Vamos tentar separa, então.

ABE: Acho que romance e aventura, eles gostam bastante de aventura, no Ensino Fundamental. A nível de Ensino Médio, acho que o Romantismo, até porque tem mais livros também. Livros de primeiro ano ((de Ensino Médio)) é que não tem nada⁵⁸.

E: A turma de primeiro ano geralmente lê o quê?

ABE: Lê tudo, daí. Desde o Quinhentismo até as produções contemporâneas.

E: Essas produções contemporâneas aí, você tem bastante? O que você tem?

ABE: Não é muito, assim, (+) tem, tem diversos autores. Às vezes tem uma obra, às vezes duas, mas falta muito.

E: Falta muito, né, porque a maioria dos volumes aqui é volume único. [**ABE:** É, um volume só] Aproximadamente quantos títulos você tem aqui? Uns duzentos e cinquenta?

ABE: A nível de segundo grau?

E: Não, no geral.

ABE: Total (+), só produções contemporâneas?

E: Não, de todos os livros de literatura.

ABE: Não, acho que tem mais.

E: Mas, contando o (+), mesmo com aqueles volumes repetidos, você acha que tem mais?

ABE: Ah1, sim. Então, não.

E: Não?

ABE: De duzentos e cinquenta a trezentos.

⁵⁸ Refere-se à obras literárias a serem trabalhadas no primeiro ano do Ensino Médio, abrangendo a Literatura Portuguesa (do Trovadorismo ao Arcadismo) e a Literatura Brasileira (do Quinhentismo ao Arcadismo)

E: Essa foi, mais ou menos, a base que eu fiz

ABE: Você esteve aqui há dois anos, um ano e pouquinho [**E:** um ano e pouquinho]. Não foi feito compra de livros ainda. Nós estamos comprando, assim, devagar, porque agora a “livraria”, uma pequena, né, eles trazem quando a gente pede, aí nós estamos pedindo (risos), estamos comprando até com o dinheiro de multa.

E: Falando em multa, é comum os alunos atrasarem a devolução dos materiais da biblioteca?

ABE: É comum.

E: E, a que você atribui isso? É esquecimento?

ABE: É esquecimento, sim, porque nós toleramos muita coisa, é (+) ônibus, chuva, dia que não tem aula, feriado, tudo isso é considerado, só por esquecimento mesmo. A gente até pergunta antes “por que você está entregando tão atrasado?”

E: E, no caso das revistas, como é a procura?

ABE: A procura é grande, principalmente pela *Veja*; a *Veja* tem muita saída.

E: Eles procuram para ler mesmo ou para fazer trabalhos?

ABE: Mais para ler, leitura mesmo. Lêem aqui, levam na sala. A gente só não empresta as revistas para casa.

E: Para casa, né. E, a participação das pessoas que não estão no ambiente escolar, não são nem professores, nem alunos, nem funcionários? São pessoas da comunidade que freqüentam a biblioteca. Como tem sido a procura da comunidade em relação à biblioteca?

ABE: Eu acho boa, porque, por não ter uma biblioteca pública municipal, pública, né, eu acho boa. daí né, na Escola Rita de Cássia também não tem muita coisa, assim, não é atualizada. Os livros são de antigamente, então eles vêm procurar aqui, direto aqui.

E: E, vêm fazer pesquisa?

ABE: Pesquisa, e nós também emprestamos.

E: E essas pessoas que têm procurado a biblioteca, vêm fazer pesquisa por quê?

ABE: (+) Por quê? (+)

E: É, qual o motivo para elas virem pesquisar aqui. Bem, primeiro, por não haver uma biblioteca pública municipal, mas o que eu quero saber é de onde vem a exigência da pesquisa. É por curiosidade mesmo ou é por necessidade?

ABE: Um pouco mais eu acho que é necessidade. É gente que estuda, estuda faculdade, daí eles procuram aqui. Mas tem casos de pessoas que vêm por curiosidade. ((Nova interrupção – alunos devolvem as revistas de palavras-cruzadas)) alunos da faculdade, do cursinho; para estudar para concursos.

E: E a saída de mapas?

ABE: Ensino Médio

E: E os alunos de quinta séries, que além de pegarem os “livrinhos” têm, também, revistas em quadrinhos, a *Ciência hoje para Crianças*, eles chegam a pegar?

ABE: Chegam, chegam. Até essas revistas *Ciências Hoje* estavam num lugar mais alto e eu coloquei aqui ((mostra os locais do painel, mais próximos ao chão)) para ficar mais fácil para eles manipularem.

E: Isso. Fica fácil para que eles vejam e manipulem; como o espaço é aberto, eles podem chegar, folhear, ...

ABE: Quinta série, assim, (+), não tem muito conhecimento, não sabe muito, então a gente vai mostrando, né, tem que mostrar, tem que divulgar bastante o material que chega.

E: Vocês continuam com a gibiteca?

ABE: Alguns, alguns.

E: Como que você vê essa campanha governamental de incentivo à leitura⁵⁹? (+) Estou vendo alguns cartazes aqui dentro, vi alguma coisa sobre um projeto de leitura lá fora, também.

ABE: Então. Está sendo boa, porque, olha, depois, (+), esses livros, na verdade, seriam para doação, aí nós resolvemos deixar, porque vai ter uma maratona, os professores vão usar bastante, aqui seria mais útil, por enquanto para nós. Depois, nós vamos passar para os alunos levarem para casa. Então, eles estão usando muito; melhorou, melhorou.

E: Mas, chegou a vir um número de livros suficiente que desse para distribuir a todos os alunos previstos na campanha?

ABE: Nós não fizemos os levantamento, ainda, de quantos vieram.

E: Primeiro, então, será utilizado aqui, para só depois ser distribuído.

ABE: Porque foi mais para as quartas e quintas séries. Ta sendo usado na sexta, sétima e até na oitava já foi usado. É só levar pra sala a quantidade, terminada a aula eles são trazidos pra cá.

E: Acho que agora foi só. Obrigado.

⁵⁹ Literatura em minha casa.

**ANEXO C – QUESTIONÁRIO AOS FREQUENTADORES DA
BIBLIOTECA**

**ANEXO D – ROTEIRO PARA ANOTAÇÃO SOBRE O
CONTEXTO DE “LOCAIS DE LEITURA”**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA EM LINGÜÍSTICA APLICADA – MESTRADO
PROJETO DE DISSERTAÇÃO

A formação do leitor em cidades de pequeno porte: o caso Luiziana - PR

Isaías Munis Batista (PLA/UEM/CAPES)
Orientadora: Profª Drª Alice Áurea Penteadó Martha

IV – Roteiro para anotações sobre o contexto dos “locais de leitura”

A – Biblioteca:

- a) Identificação;
- b) Horário de funcionamento;
- c) Número de funcionários;
- d) Critério de catalogação;
- e) Descrição do sistema de empréstimo;
- f) Descrição do espaço físico,
- g) Descrição do acervo.

B – Vídeo locadora:

- a) Identificação;
- b) Funcionamento;
- c) Número de funcionários;
- d) Descrição do espaço físico e acervo;
- e) Número de clientes,
- f) Perfil da clientela.

C – Igrejas

- a) Denominação;
- b) Direcionamento (pentecostal, tradicional...);
- c) Número de dirigentes/preletores;
- d) Formação dos dirigentes;
- e) Número de fiéis;
- f) Descrição do espaço físico;
- g) Descrição da cerimônia principal (culto/missa...) / *acesso ao esrito*/;
- h) Relações entre a leitura e a fé (“visão” dos dirigentes/fiéis),
- i) Outras atividades da instituição que enfoquem a leitura.

D – Outros locais (salão de cabeleireiro, posto de saúde, banco...)

- a) Identificação;
- b) Caracterização e descrição do espaço físico do local;
- c) Descrição das condições para leitura,
- d) Descrição das condições do material oferecido para leitura.

D) SALÕES DE BELEZA:

1º) Salão Pentheado

Espaço físico e condições para leitura: Numa área de quinze metros quadrados (15 m²) foram dispostos - além da cadeira para os procedimentos de lavagem, enxágüe e tingimento, a cadeira para parte, em frente a um espelho e um balcão – um estofado com três (3) lugares, duas (2) banquetas e uma mesinha de canto, na qual ficam expostas algumas revistas. Como a entrada é feita pela lateral, o local do estofado – logo das revistas – é bem iluminado.

Material de leitura: Dois grupos, o primeiro à mostra e o segundo escondido no balcão: Grupo 1 - *Marie Claire* (6 volumes sem capa, de 1999) e *Cláudia* (6 volumes, de 1994 e 99), além da *Veja* (1 volume sem capa, de 02/02/2000); grupo 2 - *Playboy* (nov./99), *Super color* (s/d), *Hurricane of the best* (com escrita em vários idiomas: inglês, francês, português, alemão, e, possivelmente dinamarquês e sueco), *Casos Eróticos* (HQ), *A love super color* n° 1 (s/d), Fotonovela de *Swing* (s/d) e o livro “Novas posições amorosas: ilustradas com mais de cem (100) fotos”, no qual há uma introdução e um comentário em cada foto.

((Os clientes chegam e preferem folhear revistas a conversar. Reclama do preço de revistas e jornais e afirma que suas revistas foram frutos de doações. O proprietário tem 23 anos, é solteiro, há seis meses na profissão; sua clientela é basicamente masculina: 70%)).

2º) Cleydson's Cabeleireiros

Espaço físico e condições para leitura: Numa área de 39 m² estão dispostos: uma cadeira onde os cortes são realizados, equipamento para lavagem, enxágüe e tintura, um conjunto estofado (6 lugares no total) além de duas (2) banquetas e uma mesinha para jornais e revistas. O local é bem iluminado e arejado.

Material oferecido para a leitura: o jornal regional (de dois dias antes) e vinte e uma (21) revistas, todas sem capas: Caras (2), Claudia (3), Criativa (3), Som e carros (2), Bem Estar – Danone (2), Boa Forma (1), Manequim (1), Nova (1), Modamoldes (1), Direção (s/d), Mulher de Hoje (1) e **dois (2) volumes da revista Manchete (ambas de 1993 – fev./out.)**.

((Embora as revistas sejam mais voltadas ao público feminino, o cabeleireiro disse que os clientes preferem folhear as revistas e os jornais velhos a conversar. O maior movimento é no final de semana, principalmente quando há algum evento especial, situações em que é auxiliado pela esposa, que é professora, – maquiagem e manicura.. O cabeleireiro tem 25 anos, é casado e sua clientela é basicamente masculina. Reclama do preço dos materiais impressos e da falta de lugar para comprar em Luiziana)).

3º Salão III

Espaço físico e condições para leitura: Num espaço de aproximadamente dezoito metros quadrados (18 m²) estão dispostos a cadeira para corte, a cadeira para lavagem, um estofado (2 lugares) e uma mesa para manicura.

Material para leitura: (3) volumes da revista “Beleza Prática” e quatro (4) cartazes que divulgavam produtos de tintura e alisamento.

((A responsável pelo salão tem trinta e cinco anos (35), atende basicamente mulheres e afirma que as clientes preferem conversar a ler, principalmente quando fazem tratamento nos cabelos ou nas unhas)).

4º Salão do Adhemar

Espaço físico e condições para leitura: Num espaço de vinte metros quadrados (20 m²) foram disponibilizados a cadeira para corte, a cadeira para enxágüe, a mesa para manicura, e um estofado de seis (6) lugares próximo à porta para aproveitar a iluminação.

Materiais para leitura: Apesar do conforto do estofado e da boa iluminação ambiente, só havia cinco revistas à disposição dos clientes: Beleza Prática (ano 2, v1), Atrevida (out./97), Claudia (set./98 – sem capa), Revista *Hoffmann* – Noivas e casamentos (desfolhada; sem capa) e Isto É (2/12/98).

((O salão é administrado por um homem de trinta anos (30). Ao ser questionada a relação dos clientes com a leitura no período de espera, o cabeleireiro disse que geralmente todos folheiam as revistas, mas que sempre havia espaço para a conversa, principalmente nos

dias em que a manicura trabalhava (finais de semana). Justificou que as revistas eram poucas porque havia mudado de local de atendimento e que logo que organizasse tudo ampliaria o número de volumes. Nos finais de semanas era auxiliado pela esposa – professora – que se responsabilizava pela maquiagem)).

5º) Salão *Stillus*

Espaço físico e condições para leitura: Em vinte e cinco metros quadrados (25 m²), estão dispostos: a cadeira para cortes e penteados em frente ao espelho, a cadeira para lavagem e enxágüe, a mesinha para manicura, um aparelho de som (sintonizado na FM), uma armário de duas portas o conjunto estofado e a mesinha para revistas. O ambiente é bem arejado e ventilado.

Material para leitura: Além das trinta (30) revistas expostas, há um estoque de revistas utilizadas para substituir as danificadas: vários volumes da *Veja*, *Época*, *Caras*, *Exame*, dentre outras.

((A cabeleireira de vinte e nove (29) anos, é casada e recebe as revistas de uma irmã que trabalha num centro médico em Maringá. Afirma que folhear revistas é muito mais do que passa-tempo, principalmente para as crianças, por isso não se importa quando uma criança estraga as revistas- desde que não sejam as específicas de cortes e penteados, por serem poucas)).

ANEXO E– ENTREVISTA COM MEMBROS DE IGREJAS

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA EM LINGÜÍSTICA APLICADA – MESTRADO
PROJETO DE DISSERTAÇÃO

A formação do leitor em cidades de pequeno porte: o caso Luiziana - PR

Isaías Munis Batista (PLA/UEM/CAPES)
Orientadora: Prof^ª Dr^ª Alice Áurea Penteadó Martha

V – Entrevista com membros de instituições religiosas

Nome;
Instituição da (s) qual (is) é membro/simpatizante;
Idade / naturalidade / tempo de residência na cidade;
Escolaridade;
Profissão;
Relação com a leitura no trabalho;
Relação com a leitura em casa,
Relação devocional com a leitura.

ANEXO F – ENTREVISTA COM OS GESTORES PÚBLICOS

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA EM LINGÜÍSTICA APLICADA – MESTRADO
PROJETO DE DISSERTAÇÃO

A formação do leitor em cidades de pequeno porte: o caso Luiziana - PR

Isaías Munis Batista (PLA/UEM/CAPES)
Orientadora: Profª Drª Alice Áurea Penteadó Martha

VI – Entrevista com os gestores públicos

- a) Nome;
- b) Cargo; (há quanto tempo?); carga horária;
- c) Idade;
- d) Naturalidade; tempo de residência no município;
- e) Há uma política de fomentação cultural no município? Comente.
- f) Qual é a importância dada à leitura no município?
- g) Por que o município não tem biblioteca pública?
- h) Quais são as perspectivas de progresso para o município?
- i) Os órgãos públicos têm suprido as necessidades da população? Justifique.
- j) Você se considera leitor?
- k) Considerando o cargo que você exerce, que importância você atribui à leitura?
- l) É possível proporcionar aos munícipes o acesso a materiais de leitura? De que forma?

VI - B – ENTREVISTA COM OS GESTORES PÚBLICOS (degravação)

Identificação:

Nome: W.A.T (doravante W) Idade: **45 anos** Sexo: M C/H: **40h**
 Regime de trabalho: cargo eletivo Função: Prefeito Municipal (há **5a e 4 meses**)
 Formação: Ensino Médio.
 Natural de Rio Negrinho – SC, implantou-se em Luiziana em 1978, quando sua família veio para o Paraná.

ENTREVISTADOR (doravante E): Como era sua cidade?

W: Hoje a gente sabe que as cidades de SC se desenvolveram mais do que as do PR. Hoje que o PR está se desenvolvendo com a industrialização né, (+) mas que SC sempre foi muito bem industrializada até na época da Anita Garibaldi (+) foi uma mulher, mas, mulher de fibra uma mulher que conseguiu dar um pontapé, o início lá em SC na industrialização, né, tanto é que SC, pelo tamanho do estado, lá não tem o desemprego, né. Os meus pais moram lá ainda e para eles conseguir uma diarista lá tem que pagar vinte real (R\$ 20), vinte e cinco real (R\$ 25); (+) pra você ver como ta difícil a mão de obra lá.

E: De certa forma tem a influência da colonização, geralmente por italianos e alemães

W: É, ali nós temos muitos italiano, alemão, polonês (+)

E: Como era a leitura na casa do senhor?

W: Olha, a gente / eu praticamente morei (+) praticamente os vinte (20) anos que eu fiquei lá', nós fico/moramos no sítio, né, [**E:** Hurum!] dava uns cinco (5) Km da cidade, então, na época era difícil de você participar, vamos supor, ir numa biblioteca, lá. Você ia, você ia onde?, onde é que a gente estudava, na escola, mas na biblioteca pública assim, você não ia porque não tinha tempo, porque era meio dia estudando e meio dia trabalhando na enxada, né.

E: Mas e a leitura? Tinha leitura na sua casa?

W: Leitura da Bíblia. Isso nós tínhamos, nós tínhamos em casa é:::, rezava os terço, né; tanto é que eu fiquei dois (2) anos com uma tia minha, nós rezava até o terço em alemão, todos os dias. Mas graças a Deus a gente tem fé, a gente sempre tem que ter essa fé, se não tiver fé, Deus não está conosco não.

[...]

E: Há alguma política de fomentação cultural no município?

W: Olha, temos aí várias políticas, né, (+) mas (+) a dificuldade do município pequeno hoje / é difícil (+) certas (+) coisas hoje porque você depende do Governo Federal, do Governo

Estadual, principalmente o município pequeno que não tem renda própria / não gera renda própria / vamos supor, porque aqui o que você arrecada no município é um ‘IPTUzinho’, mas é pouca coisa, enquanto que, numa cidade grande, um prédio que tem quatrocentos (400) moradores num prédio, arrecada o que o município de Luiziana arrecada.

E: Dinheiro para ser utilizado o ano todo e em todas as áreas.

W: É, então, por exemplo, hoje, você chega aí, cobra aí dez real (R\$10), vinte real (R\$20) de um munícipe aí, de IPTU no ano, acha caríssimo, por quê? nós não temos geração de renda aqui, não temos o quê? o que o povo quer hoje é emprego (+) o emprego tem mas é pouca coisa: bóia-fria dez real (R\$10) ao dia; as indústrias grandes, elas não entram nas cidades pequenas, elas vão pra onde? pros municípios grandes (+). Para você ter daí uma formação, claro hoje (+) o::, o::, o estudante ele se forma dentro do município, pra onde é que você vai? pros grandes centros.

E: Qual é a importância dada à leitura no município?

W: Não! (+) aqui a gente sempre vai dar (+) prioridade, né, na Educação, porque (+) ali que se forma o cidadão, ali que vai sair, aí, vai sair dentro da Educação vai sair os profissionais que vão ser aí doutor, médico, dentista (+), engenheiro, enfim, todos hoje a parte que são hoje doutores, pode sair até um Presidente da República, um Governador, um Senador, um Deputado, tanto é que nós temos, temos aí nosso deputado⁶⁰ que era prefeito de Luiziana, era vereador, hoje é deputado. Claro que foi professor dentro desse Município. (+) **E:: você tem que ter essa política (+) tem que sempre ajudar hoje o quê? (+) a formação do cidadão.**

E: Por que o Município não tem uma biblioteca pública?

W: (+) Fizemos o projeto, né, com a ex-Secretária da Educação, Dona O., aí mandamos para Brasília, porque para isso é dinheiro do Governo Federal, mas não, não, não conseguimos com o Deputado Federal nada. Foi revisto, foi feito, refeito o projeto, e nós não conseguimos um centavo. O projeto está pronto, mas a dificuldade do Município hoje é difícil. Então, nós dependemos dessas verbas. Tanto é que no ano passado, é, só de livros, nós compramos mais de quinhentos (500) livros, para deixar lá na NOSSA biblioteca, que é lá na Escola Rita de Cássia, que é uma Biblioteca MUNICIPAL, né, a Escola Municipal Rita de Cássia.

E: Quais são as perspectivas de progresso para o Município?

⁶⁰ Que é irmão do entrevistado. As relações familiares, por sinal, são muito fortes entre aqueles que detêm o poder no município. O deputado (o único da região de Campo Mourão), é irmão do prefeito, que são cunhados do diretor do Colégio Estadual, que é irmão da Secretária Escolar, que é esposa do Documentador Escolar, logo representante do Núcleo Regional de Educação no Município, e que juntos indicam aqueles que se responsabilizarão por alguns cargos na administração pública em Luiziana.

W: (+) Daí depende. Você sempre tem que pensar positivo porque o dinheiro sozinho ele não vem. O prefeito tem que correr atrás e tem que ter força política através de um deputado, em conjunto com o Governo Federal e o Governo do Estado. E tem que reivindicar. Se não tiver reivindicação, não for atrás, fica difícil. Mas nós tamos realizando, fazendo isso aí, para que aconteça o dia de amanhã, para que nós possamos aí realizar essas obras, fazer mais para os municípios porque “só promessas não enche a barriga de ninguém” e não conseguimos nada. Então, nós temos que primeiro prometer trabalhar para depois realizar os sonhos de cada um.

E: Os Órgãos Públicos têm suprido às necessidades da população?

W: (+) É (+) dentro, né, / nós temos aí um, / política dentro do Município que é (+) ajudar o munícipe (+) e (+) o munícipe vindo reivindicar também nós temos / fazemos as reuniões para ver o que o munícipe precisa, que ele possa amanhã a informar, tanto é que, com a Lei de Responsabilidade Fiscal, com, né, a Lei 101 do ano 2000, de maio, do dia quatro (4) de maio de 2000, hoje nós temos que fazer reuniões para ver o que a gente pode, pra ver o que que o munícipe necessita, que em primeiro lugar hoje é Saúde e Educação (+) para nós podermos realizar o trabalho, porque só com Saúde não se vai; tem que ter a Educação junto, tem que ter as duas (2) Secretarias em conjunto, em parceria, para que se possa formar o cidadão com seriedade e honestidade.

E: Só vou destacar que o fato de não se ter um teatro ou um espaço aqui para realizar apresentações, o senhor sempre tem cedido ônibus para levar estudantes para Campo Mourão, quando há algum evento lá.

W: É, isso né, toda vez que vieram pedir a gente teve essa parceria através da prefeitura, né, em conjunto com a Secretaria de Educação que, dependendo, queira ou não queira, às vezes, pela Lei de Responsabilidade Fiscal, o Tribunal de Contas, às vezes não aceita gastos que não sejam com a Educação, né. Fazer uma viagem para fora sem, por exemplo, não estar junto à Secretaria da Educação, que seja a Saúde, alguma coisa particular isso tá cortado hoje, mas dentro da parceria Educação e Saúde nós estamos realizando / **ajudando a realizar esses eventos.**

E: O Sr. se considera um leitor?

W: Eu (+) toda vez que a gente tem tempo, a gente tá lendo aí alguma coisa, um livro, um jornal, porque através da leitura né, (+) você consegue se transformar, você ser mais eficiente, em chegar e falar alguma coisa pro munícipe (+) que a agente sabe hoje, quem não tem uma boa educação, que ele não sabe dialogar certas coisas, e hoje sendo um bom leitor tem como se dialogar e se expressar com o munícipe, com, aliás, com todos, né, que você possa falar

aquilo , é:: aquilo, né, não chegar e ficar enrolando, né, encher, “como diz o outro” [E: “encher lingüiça”]. É, não tem jeito, não.

E: É possível propiciar aos munícipes o acesso a materiais de leitura? De que forma?

W: (+) É, nós, “que nem diz o outro”, (+) dentro do programa nosso, “se Deus quiser, nós temos aí vários programas aí, hoje na Educacao, principalmente nessa biblioteca, né, para que ele possa / ele tenha acesso a ser um leitor, para **ele vir de encontro**, porque só o prefeito comprar e deixar livros aí expostos aí e o leitor não vier, não adianta. Você pode gastar dez mil, vinte mil. Vai compensar? Não! Então você tem que divulgar o que você tem em suas mãos, “tal: ó, temos isso, isso e isso”. Mas para isso, o quê? A pessoa tem que ser / se interessar e ir atrás também.

E: O Sr. Gostaria de falar mais alguma coisa?

W: Não, só agradecer, porque dentro de uma política administrativa, dentro de uma política educacional e na Saúde a gente sabe a dificuldade, mas sempre pensando positivo que se vai conseguir, se é positivo você vai conseguir. Graças a Deus nosso município, município “adolescente” ainda, né, (+) então, dá pra dizer de treze (13) para quatorze (14) anos de administração municipal dentro do que a gente tem, que a gente consegue a gente tá mostrando que com seriedade e honestidade é capaz de se realizar alguma coisa. (+)

E: Então, obrigado, prefeito.

VI – C - ENTREVISTA COM OS GESTORES PÚBLICOS (degravação)

Identificação:

Nome: **N.P.F.T.** (doravante N) Idade: **51 anos** Sexo: F C/H: **40h**

Regime de trabalho: estatutária Função: Secretária da Educação (há **2 anos**)

Formação: Pedagoga, especialista em Psicopedagogia (FAFIJAN).

É natural de Paranavaí, onde estudou até começar o curso de magistério, concluído em Mamborê logo após seu casamento. Muda-se para a Fazenda Klabin (Luiziana, distrito de Campo Mourão) onde, durante dezenove anos, morou, teve seus dois filhos e trabalhou como professora das séries iniciais no sistema multisseriado:

N: os dois períodos eu dava aula, depois teve um ano que trabalhei na secretaria lá, dava um período de aula e outro na secretaria que daí foi diminuindo os alunos, né, e lá teve até o ginásio na época, depois que eu vim embora para Luiziana, daí eu trabalhei aqui na secretaria como secretária também da documentação / daí trabalhei mais dois anos na Escola Rita de Cássia também na secretaria, daí que eu comecei / foi onde eu fiz o vestibular, estudei em Jandaia do Sul. Fiz Pedagogia e fiz pós; fiz treinamento em Curitiba para fazer avaliação, né, nos alunos, né, Trabalhei, daí, dois anos no Conselho Tutelar, no qual eu também participava junto com a psicóloga. E, depois, no ano passado que eu fui, fui, para a Secretaria, daí a convite do Prefeito... trabalhar... para a gente trabalhar aqui, para ver o que nós podemos fazer de bom para a Educação, né.

Entrevistador (doravante **E**): Há uma política de fomentação cultural no município?

N: (+) Sim. Porque nós temos, assim, (+) é, várias, né. No caso, nós temos a parte da Fanfarra que a gente participa bastante (+) eles sempre são convidados, eles já foram até (+) todas as vezes que eles vão prestar concurso eles tiram primeiro lugar, né, sempre alguma parte eles são bem vistos quando vão / agora mesmo nós temos convite de novo neste ano já, é::: vários municípios / Nós temos também um de artesanato que tava bem parado mas agora já deu início também (+) já bem organizado para / a gente deu abertura. Nós temos também um grupo de dança que faz apresentação em outros municípios, danças folclóricas, acho assim, que temos assim (+) até (+) vai [pede para que o entrevistador faça a próxima pergunta].

E: Eu me esqueci de perguntar sobre o Projeto Piá.

N: Ah! Sim, temos o Projeto Piá que a gente também tem assim bastante atividade que é o “Caratê no esporte” (+) temos também assim várias atividades de artesanato com os alunos de lá, que é de sete a quatorze anos.

E: E há também um projeto voltado para a “Terceira Idade”.

N: Tem a terceira idade que também é atendida pela Neide e pessoas, assim, voluntárias também que fazem palestras, dá outras atividades, né, pros idosos. Eles também fazem excursões; é tudo a Educação que (+) também,/ que quando a gente precisa de sair a gente dá apoio, né, para levar (+).

E: Voltando à questão da fanfarra: vocês pagam um músico de Campo Mourão?

N: É, paga um instrutor que vem aqui, o Jorge.

E: No Projeto Piá, há aulas de reforço com professores mesmo?

N: Tem, tem três, né, dois professores de manhã e dois à tarde, mais o professor de caratê. Quando tem um curso diferente, assim, aí vem gente de fora, pessoas, assim, voluntárias que vêm passar para eles também.

E: Qual a importância dada à leitura no Município?

N: (+) No ano de 2001 nós tivemos, é, vários cursos que foi vindo uma pessoa de fora, particular, que foi paga pelo Município, para fazer essa organização de, na parte de crescimento da educação para os professores na leitura, para que eles tivessem, assim, uma melhoria, né, para passar para a criança, e este ano a gente continuou com reuniões pedagógicas e nessas/ durante / mensal a gente temos um curso, assim, de motivação com a psicóloga, temos também com outros profissionais que façam para que eles, assim, ficassem, assim, a gente percebeu bastante já, nos professores que eles estão passando para os alunos, né, assim com mais (+) interesse, né, então a gente tá assim, percebendo que a gente faz aqui no Município não só com eles mas é com os motoristas também essa parte, com o crescimento (+) deles mesmos de cada um, né, porque nós temos que ter mudança.

E: É um investimento no ser humano?

N: É um investimento no ser humano, né, porque se não tiver nels, então os alunos também não podem ter uma melhoria, né, então, é isso que a gente quer (+).

E: Por que o Município não tem uma biblioteca pública?

N: Só falta de espaço. É que ainda não/, que nós,/ que precisa a gente;/ eles deixaram, né/ porque é atendido na Secretaria, assim todas as pessoas interessadas eles vêm até a Secretaria.

E: É que há livros aqui, né?

N: Há livros. Só que nós não temos somente local que é só a biblioteca, mas nós temos previsão para começo do ano⁶¹ a gente terá local, né, (+) a gente ta esperando que dê tudo certo (+) e que o Município tenha mais livros.

E: E, quais são as perspectivas de progresso, de crescimento mesmo, para o Município?

N: Eu acho que vai, né, (+) um pouco, não muito, mas a gente acha que um pouco vai, porque já começou este ano com bastante melhorias, deram uma reformada na cidade, nas praças; tem início também a rodoviária, daí vai ter mais, acho que é casa, (+) acho que é mortuário, ou uma coisa assim, diz que também ta começando também a construção, é, (+) como nós já temos previsão da “Casa da Memória”, o Município (+)

E: O “projeto” está pronto, né?

N: É, o local também, / porque os pioneiros também ta tendo reunião mensal. Os municípios também a gente vai, trazem pra cá. Acho que tem (+) em vista.

E: Os Órgãos Públicos têm suprido às necessidades da população?

N: Ah! Eu acho que sim, porque as prioridades mais que a população sempre necessita, sempre (+) o prefeito está apoiando, né, ajuda, faz, abre algumas metas, para que seja feita, para que possa suprir, né, eu acho assim, né, que tem, tem sim.

E: Seria interessante comentar que, como aqui não há teatro, a prefeitura fornece ônibus para levar os alunos a Campo Mourão.

N: Fornece para levar, leva ou busca alguém que vêm, né, também nós temos / este ano tivemos também aquele “Comboio Cultural⁶²”, que teve, teve no ano passado e este ano também (+)

E: Tem previsão para voltar?

N: Tem (+)

E: E a Sr^a se considera leitora?

N: Ah! Eu me considero, eu leio a Bíblia bastante, eu estudo, estudo livros evangélicos, que a gente passa para os alunos, as crianças na igreja, e tem também do Município. E no caso assim de (+) nós temos, assim, reuniões, congressos, né, na Igreja. Não, só que não é aqui em Luiziana que esses, / mas a gente tem mensal aqui (+) com as senhoras, com os jovens, com as crianças. E em Campo Mourão, daí a gente tem a geral, né, com todos

⁶¹ 2003

⁶² Programa de fomento cultural do Governo do Estado que consistia em ônibus adaptados para proporcionar às comunidades regionais acesso a peças de teatro, opereta, música popular, música clássica, biblioteca móvel (os ônibus se dividiam e passavam cada um em uma cidade, juntando-se, ao final na sede da micro-região).

esses municípios (+). Gosto de ler bastante sobre psicologia, esses livros na parte da Educação, né, que eu leio bastante, psicologia, de didática que eu gosto muito de ler, essa parte, (+).

E: E, considerando o cargo que a Sr^a exerce, qual é a importância atribuída à leitura?

N: Muito importante é. Acho que tem que ler e em / sempre ainda incentivar as pessoas que quando falam algum assunto a gente conversa que tem que ler para poder falar alguma coisa ou mesmo aprender, sem ler a gente não aprende, né. Melhorar na leitura, né, lendo e aprendendo. A motivação, né, que pode ser apresentada através de (+) lendo ele sabe o que pode ou não pode fazer, né.

E: É possível propiciar aos munícipes o acesso a materiais de leitura? De que forma isso poderia ser feito?

N: Eu acho, assim, que se a gente tiver a biblioteca é mais fácil, né, que daí as pessoas, eles são livres, eles têm assim mais acesso, às vezes, mas a gente já percebeu esse ano que que eles tiveram mais acesso assim, em pedir, em usar os materiais da secretaria, porque a gente deu abertura, né, e eles então...

E: Se tivesse um espaço específico, seria...

N: Melhor, né. Que daí cada um sabe que ali é o local em que se pode chegar

E: Bem, obrigado pela entrevista, mas, antes de encerramos a Sr^a gostaria de acrescentar alguma coisa?

N: (+) Eu acho, assim, que foi importante de você ter feito isso e que seja para melhor... tudo o que for para Educação a gente, é, (+) procura aquilo que a gente faz, a gente ta procurando melhorar mais (+) tanto é que a gente sabe que é para nossas crianças e todos os que estão ao nosso redor, né, eu acho (+), que principalmente a gente que lê a Bíblia ou lê livros (+) evangélicos, que traz motivação para melhorar a vida da gente a gente tem que pensar nos dois. Porque aquele que não lê nada de Deus ele também não tem assim, aquela formação boa, porque a gente percebe nos adolescentes de hoje, né, que aquela família que deixa de ter Deus na vida dela, né, tem uma dificuldade:::, e aquela já tem que a família construiu mostrando o caminho, o que pode e o que não pode, ele tem mais facilidade, né, então acho assim, na vida, tem que ter bastante cuidado, né, (+) sempre lendo, aprendendo, e motivando as crianças e (+) todos os que estão junto da gente para que tenha uma vida melhor porque se não nós não chega lá não. Obrigada.

**ANEXO G – UNIDADE DO LIVRO DIDÁTICO - EXEMPLAR
DO PROFESSOR E SEUS COMPLEMENTOS**