

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA APLICADA

LEONICE DOS SANTOS BATISTA

LITERATURA NA ESCOLA: A LEITURA EM PAUTA

MARINGÁ

2002

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	1
1 PERCURSO TEÓRICO	11
1.1 Literatura	11
1.2 Leitor e leitura do texto literário.....	15
1.3 Estética da Recepção e Teoria do Efeito: o papel do leitor	20
1.4 Sociologia da Leitura.....	24
2 O TRAJETO PERCORRIDO PELA PESQUISA	31
2.1 A natureza da pesquisa	31
2.2 Etapas da pesquisa	32
2.2.1 Primeira etapa: O que fazer?	32
2.2.2 Segunda etapa: Contatando os sujeitos.....	32
2.2.3 Terceira etapa: Estabelecendo relações	33
2.2.4 Quarta etapa: Em sala	33
2.2.5 Quinta etapa: A análise interpretativa dos dados coletados	34
2.2.6 Sexta etapa: Começando o <i>feedback</i>	34
2.2.7 Sétima etapa: A análise conclusiva	34
2.3 Descrição do cenário e dos sujeitos envolvidos na pesquisa.....	35
2.3.1 O município	35
2.3.2 A escola	35
2.3.2.1 Escola Municipal Castro Alves	36
2.3.2.2 Escola Municipal Fernando Pessoa	37
2.3.2.3 Escola Municipal Álvares de Azevedo.....	38
2.3.3 A sala de aula.....	39
2.3.4 A professora.....	40
2.3.5 Os alunos	40
2.4 Os Instrumentos de pesquisa	41
2.4.1. A entrevista.....	42
2.4.1.1 A entrevista com as diretoras.....	42
2.4.1.2 A entrevista com as professoras	43
2.4.2 Os questionários	43

2.4.2.1 Questionário para as professoras	43
2.4.2.2 Questionário para os alunos.....	44
2.4.3 Gravações em vídeo.....	44
2.4.4 As observações	45
3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS COLETADOS	47
3.1 Buscando respostas: Análise dos questionários	47
3.1.1 O professor é leitor de textos literários?.....	47
3.1.2 O que o professor lê?	52
3.1.3 Que leituras o professor pede aos seus alunos? Que trabalho é feito com o texto lido?	56
3.2 Análise do trabalho do professor com o texto literário: observação das aulas.....	71
3.2.1 Os textos literários	71
3.2.2 A aula de leitura: Estratégias utilizadas.....	72
3.2.2.1 O trabalho com o texto literário na “4ª. B da Profª Soraia”.....	73
3.2.2.2 O trabalho com o texto literário na “4ª. B da Profª Gisele”	88
3.2.2.3 O trabalho com o texto literário na “4ª. B da Profª Mônica”	101
3.3 O que dizem os alunos: questionário dos alunos	113
3.3.1 Sobre o texto e as estratégias de trabalho utilizadas.....	113
3.3.2 O que dizem os alunos sobre as aulas de leitura.....	117
CONSIDERAÇÕES FINAIS	127
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	133
ANEXOS	136

INTRODUÇÃO

O ponto de partida desta pesquisa, o norte da pesquisadora, é a crença de que o professor tem-se empenhado muito para realizar o seu trabalho da melhor forma possível, mas falta-lhe apoio teórico para que consiga sistematizar metodologicamente sua prática. Tal falta faz com que o trabalho com o texto literário em sala de aula, muitas vezes, fique falho, pois o professor não dispõe dos conhecimentos necessários para refletir sobre sua prática e elaborar, ele próprio, sua metodologia de trabalho, considerando todos os elementos constitutivos de sua sala de aula: condições físicas, clientela, elemento humano, material didático e material de apoio.

Um dos grandes problemas enfrentados pelos professores no trabalho com a literatura e a sua leitura na escola, acredita-se, centra-se no tratamento dado ao texto em sala pelo próprio professor, visto que, muitas vezes, não é escolhido por ele, mas por supervisores ou coordenadores pedagógicos. Isso dificulta a prática do professor frente ao texto, o que, certamente, compromete a qualidade de sua abordagem literária e do aprendizado dos alunos. E não é só o texto que o professor não escolhe; ele também não tem domínio sobre as atividades propostas.

Caminhando nessa mesma direção, encontram-se publicados em livros e periódicos trabalhos de pesquisadores que se preocupam em delinear a questão da leitura do texto literário no processo ensino-aprendizagem e na formação de leitores, especificamente no espaço escolar, na sala de aula. Essa tem sido o local eleito para se investigar, mas o objetivo pretendido é derrubar as paredes que cerceiam o texto literário e a sua leitura, concedendo-lhe aquilo que é próprio da sua natureza, isto é, a liberdade, a plurissignificação. Nas palavras de Bordini e Aguiar (1993): “A riqueza polissêmica da literatura é um campo de plena liberdade para o leitor, o que não ocorre em outros textos” (p.15).

Sobre o ensino de literatura, Filipouski (2000) afirma que para ensinar literatura, alunos e professores deveriam atender a pré-requisitos como “experiência prévia de leitura” por parte do aluno e, por parte do professor, “que seja um leitor ativo, que tenha um domínio aprofundado da história literária e de técnicas de abordagem do texto, fundamentadas num sólido conhecimento de teoria literária” (p.232). Entretanto, tais requisitos não se verificam.

Diante disso, a autora considera que para que o ensino-aprendizagem da leitura da literatura possa, de fato, formar leitores, o professor não pode ensinar aquilo que desconhece. Se ele não é leitor de Literatura e nem tem conhecimentos, embasamento teórico de como proceder na abordagem do texto literário, certamente, não ensinará bem. À escola cabe fazer com que a relação texto-aluno seja exercitada a fim de se produzir, realmente, uma interação entre ambos e que essa seja a mais significativa possível. E cabe ao professor dar condições de os alunos serem capazes de atribuir sentido ao texto lido, o que lhes permitirá, conseqüentemente, expandir sua experiência de leitura.

Ao relatar sua pesquisa realizada junto a alunos do ensino superior, Indursky e Zinn (1985) colocam que a leitura proposta pela escola é pragmática, “mecânica, padronizada, linear; realizada apenas em nível de identificação”, cujo fim é “obter uma resposta única e universal” (p.23). Essa leitura proposta pela escola não favorece aos alunos condições de interação com o texto, portanto, não os capacita a atribuir significado ao texto lido, nem favorece o crescimento da sua experiência de leitura, conforme deve prever o ensino-aprendizagem de literatura, assim como também escreveu Filipouski (2000).

Para Filipouski, a escola cumpre o papel de apresentar o livro ao aluno, de alfabetizá-lo, mas ainda “não o habilita a buscar com autonomia novas experiências estéticas” (p.232). E, apesar de terem sido bastante divulgadas ultimamente, as ciências literárias ainda não foram capazes de beneficiar a formação de novos leitores, pois o maior filão do mercado livresco não é o do texto literário.

A esse respeito, Kramer (2000) diz que, embora se tenha falado muito sobre a importância da leitura e tenham surgido muitos projetos, – mesmo os oficiais –, que incentivam essa prática, os livros de leitura propriamente ditos não figuram entre os mais vendidos. A autora coloca que em 90% dos municípios brasileiros não há livrarias, um dos meios mais usados na aquisição de livros. E que o aumento estatístico da venda de livros deve-se, em grande parte, aos livros didáticos e/ou paradidáticos.

Faz-se um aparte para registrar que o município de Sarandi, no qual se deu a presente pesquisa, encaixa-se na estatística levantada por Kramer, no tocante à inexistência de livrarias. Em Sarandi, o que há são pseudo-livrarias, as chamadas *livraria e papelaria* nas quais se pode encontrar quase tudo o que se procura, exceto o livro – entenda-se texto literário.

Kramer entende que a leitura e a escrita, no processo de formação de leitores, precisam se concretizar como experiência, pois:

O leitor leva rastros do vivido no momento da leitura para depois ou para fora do momento imediato — isso torna a leitura uma experiência. Sendo mediata ou mediadora, a leitura levada pelo sujeito para além do dado imediato permite pensar, ser crítico da situação, relacionar o antes e o depois, entender a história, ser parte dela, continuá-la, modificá-la. Desvelar (p.107).

Para a autora, leitura como experiência significa falar de livros e histórias assim como se narra uma viagem. É tornar a leitura motivo de satisfação e realização tal como em uma aventura vivida:

Compartilhando sentimentos e reflexões, plantando no ouvinte a coisa narrada, criando um solo comum de interlocutores, uma comunidade, uma coletividade. O que faz da leitura uma experiência é entrar nessa corrente em que a leitura é partilhada e, tanto quem lê, quanto quem propiciou a leitura ao escrever, aprendem, crescem, são desafiados (p.108).

Diante do contexto de desigualdades sociais vigente na sociedade atual, promovido pelo avanço tecnológico e científico, a autora aponta para a “*humanização, resgate da experiência humana, conquista da capacidade de ler o mundo, de escrever a história coletiva, de expressar-se, criar, mudar*”, como o horizonte que deve ser perseguido pelos educadores diante do desafio de educar em contexto tão desfavorável à leitura.

Mas o que é formar um leitor? Como isso se dá?

Formar o leitor é um processo que se realiza a longo prazo, de modo sutil e democrático. A criança forma-se leitora até o período de sua adolescência, e na fase mais importante desse processo ela se encontra na escola; portanto, esta deve estar compromissada com a formação para a leitura dessa criança. A escola deve propiciar ao aluno o contato com o texto ficcional, pois é desse modo, acredita-se, que a criança irá penetrar no mundo literário e tornar-se um leitor competente. Entretanto, na sociedade brasileira atual ainda se está longe de se ter verdadeiramente um público leitor infantil. Nessa sociedade caracteristicamente consumista, o livro de literatura ainda não figura como um produto de consumo da maioria. Para muitas crianças, o livro continua a ser um objeto que não faz parte dos seus pertences, das suas brincadeiras.

Para Serra (1999), a formação do leitor se dá num “processo histórico, dinâmico e dialético, (...) processo onde, apesar de silenciosa, se trava uma disputa de poderes” (p.40). Nessa mesma direção, Rodrigues (1999) afirma que:

Não basta formar uma sociedade leitora. É preciso que ousemos mais. É urgente democratizar os segredos da narrativa. (...) Socializar a idéia de que a leitura e a escrita como instrumentos de imaginação são um direito. Mais do que direito ou além dele, são fonte de prazer e arma de combate. Caminho de redenção e troféu da condição humana (p.152).

No entanto, outros autores como Hébrard (1998), por exemplo, questiona se é possível, de fato, aprender a ler e afirma que para a escola a resposta a essa indagação apresenta-se como uma evidência. E que, por esse motivo, os professores, investidos do poder de ensinar e agir sobre aquele que aprende, julgam que, só devem fracassar no aprendizado da leitura os alunos incapazes ou os preguiçosos. Mas, contrapondo-se ao que acreditam os professores, segundo Hébrard, os sociólogos da leitura afirmam que a escola ensina “maneiras de ler” e não leitura. A sociologia da leitura preocupa-se em focar mais o ler e a recepção daquilo que é lido do que o próprio livro ou a sua posse, por considerar a leitura como sendo muito mais uma herança do que um aprendizado. Sobre esse aspecto, encontra-se ressonância nas idéias de Abromovich (1999) que atribui a responsabilidade primeira de ensinar a leitura à família, em especial à mãe, num processo que se inicia quando o bebê ainda se encontra em seu ventre, enquanto a mãe cantarola cantigas de ninar e lhe conta histórias.

A essa discussão sobre o ensino da leitura de literatura na escola acrescenta-se a contribuição de Campos (1999) que diz que é preciso que o leitor vivencie a prática da leitura:

Para que ocorra a leitura do texto literário, é preciso considerá-la uma possibilidade de inteiração entre imaginação e raciocínio, fantasia e razão, emoção e inteligência. Se essa experiência for pouco vivenciada, há menos chances de os alunos se tornarem verdadeiros leitores (p.59).

Segundo a autora, para que o ensino de leitura possa obter bons resultados o professor mediador de leitura e agente formador de leitores necessita promover um processo de “identificação e comunicação com o texto literário”, pois somente com o envolvimento emocional e intelectual do aluno é que este poderá se tornar leitor, tendo condições de trabalhar o que lê, dando “vida à personagem e existência ao que lê”(p.152). E completa:

É preciso construir pontes entre a banalização cotidiana e a experiência estética; o professor deve coordenar essa tarefa, estimulando a leitura de

textos que progressivamente contribuam para ampliar o horizonte de expectativas do aluno (p.153).

Diante dessa discussão, entende-se, pois, que repousa na falta de apoio teórico e metodológico a maior dificuldade dos professores para trabalharem de forma mais apropriada o texto literário, ou seja, no ensino-aprendizagem da literatura na escola. Julga-se que a presente pesquisa, por ser uma reflexão sobre o trabalho com a leitura do texto literário em sala de aula, tendo por objeto de análise três situações escolares reais do ensino de literatura, pode ser um instrumento a mais nas mãos desses professores para continuarem sua incessante batalha em busca de um trabalho mais eficiente com o texto literário para que possam garantir aos seus alunos o direito a esse bem maior da sociedade: a literatura.

Outros estudos acerca da questão do ensino-aprendizagem da literatura e da leitura foram tomados para essa discussão, mas ressalta-se, desde agora, que, apesar de muitos estudos se apresentarem discutindo o problema, há ainda muito o que se investigar e teorizar para que se possa tentar fechar a questão. Citam-se aqui também, os estudos de Belz (1999) e Quaglia (2000) em nível de dissertação de mestrado, no programa de Linguística Aplicada, que abordam diferentes aspectos presentes na problemática que é o ensino-aprendizagem de literatura e leitura visando à formação de leitores. Embora sejam diferentes, a preocupação central em ambos os trabalhos volta-se para a recepção do texto literário e o possível efeito estético por ele provocado no leitor no ato da leitura, considerando o tipo de abordagem do texto feita pelo professor.

Belz investigou como se dá o trabalho do professor com o texto narrativo literário, em sala de aula, que tem em mãos e como material de trabalho, o livro didático. Procurando identificar as concepções de texto literário trazidas no livro didático e que tipo de relação é estabelecida entre o professor e o material didático, e, conseqüentemente, que efeitos tal relação produz nos alunos.

Já Quaglia voltou-se especificamente ao estudo da poesia em sala de aula aplicando, ela própria, a metodologia de abordagem do texto literário segundo o modelo de oficinas de leitura norteado pelos pressupostos do método recepcional proposto por Bordini e Aguiar (1993). Por considerar a poesia indispensável no processo de humanização do homem, elegera o método recepcional, que valoriza as expectativas do sujeito leitor, o seu horizonte de expectativa, como seu instrumento auxiliar na abordagem do texto poético junto a adolescentes, a fim de verificar como os adolescentes recebem esse gênero literário, isto é, a recepção da poesia.

Como se vê, cabe sempre ao professor a decisão de quais textos literários trabalhar e qual o melhor instrumento a ser utilizado para trabalhá-los com seus alunos – mesmo que o professor disponha do livro didático, é ele quem deve eleger se os textos e as propostas de trabalho apresentadas no material didático satisfazem as necessidades de sua turma. O que não significa que o professor precise criar estratégias mirabolantes para obter êxito no seu propósito. Basta que a literatura seja uma constante na sala de aula. Já que, crê-se, é com atividades simples, mas teoricamente fundamentadas, que o professor-leitor, agente formador de novos leitores, alcançará os objetivos almejados.

Nesta pesquisa, buscou-se verificar como o professor-leitor trabalha com a leitura e com o texto literário. E, principalmente, saber se esse profissional é leitor de textos literários: O que ele lê? Que leituras pede aos seus alunos? Que tipo de trabalho propõe aos alunos com o texto lido? Enfim, objetivou-se levantar o perfil desse professor como leitor e formador de novos leitores, observando, ainda, se o seu discurso é compatível com sua ação docente. A pesquisa considerou, também, o lugar do professor, na hierarquia escolar, no que se refere à tomada de decisão em relação aos conteúdos a serem trabalhados com sua turma e que estratégias ele utiliza no trabalho com a leitura literária. Os resultados obtidos com esta investigação serão apresentados às escolas aqui citadas, a fim de que sirvam de subsídios aos professores em seu trabalho com a literatura em sala de aula.

Como opção metodológica, escolheu-se fazer uma pesquisa de cunho qualitativo, por ser essa a que parece estar mais intimamente voltada para a totalidade do ser humano, enquanto pesquisador e sujeito pesquisado. É realizada com e por sujeitos socialmente constituídos e é (pode ser) de interesse imediato, por ser realizada em busca de respostas a questões importantes para o tempo do pesquisador e de sua comunidade social.

Neste trabalho, encontram-se algumas considerações sobre Literatura, Leitura e Leitor, teoricamente embasadas a partir dos pressupostos da Estética da Recepção e da Teoria do Efeito, de Hans R. Jauss e Wolfgang Iser, respectivamente, pensadores vinculados à Escola de Constança, Alemanha, e dos pressupostos da Sociologia da Leitura.

No capítulo I, apresentam-se algumas considerações teóricas que embasam o trabalho realizado. Tais considerações estão distribuídas em quatro seções: a primeira tece considerações sobre Literatura; a segunda, sobre Leitor e Leitura do Texto Literário; a terceira, sobre o a Estética da Recepção e a Teoria do Efeito e o papel do leitor e a quarta aborda algumas considerações sobre a Sociologia da Leitura.

No capítulo II, descreve-se o trajeto percorrido pela pesquisa e a metodologia utilizada para o seu desenvolvimento. Tem-se a descrição do cenário e dos sujeitos envolvidos na pesquisa, bem como algumas considerações sobre os instrumentos de pesquisa utilizados.

No capítulo III, ocorrem tanto a discussão quanto a análise dos dados obtidos, com a apresentação de amostras dos discursos dos sujeitos envolvidos, coletadas nas entrevistas e no questionário aplicados e com exemplares das produções de alguns alunos, recolhidas pela professora da sala, como comprovação do que se diz.

A título de conclusão, são apresentados os resultados da pesquisa e algumas considerações da pesquisadora, retomando pontos relevantes da pesquisa, bem como uma proposta de trabalho – minicurso – com as professoras no retorno às escolas investigadas.

Este trabalho contém, ainda, as referências bibliográficas que serviram de apoio à pesquisadora em seu trabalho e encontram-se anexas cópias dos planos de aula de cada uma das professoras que participaram dessa pesquisa, e cópias das produções dos alunos, coletadas pela professora da sala, resultantes das atividades desenvolvidas nas aulas consideradas nesta.

1 PERCURSO TEÓRICO

1.1 Literatura

Os Formalistas Russos diziam que a literatura é definível por empregar linguagem peculiar. Faz uso de um tipo de linguagem que chama a atenção sobre si mesma e exhibe sua existência material, faz-se ser. Usavam a aplicação da lingüística ao estudo do texto literário e se preocupavam em analisar a forma, estruturas de linguagem e não a semântica do texto. A obra literária era vista como uma reunião de elementos formais: ritmo, som, sintaxe, métrica.

Contra-pondo-se a tal pensamento, Eagleton (1997) observa que a linguagem literária usa artifícios para manter o leitor atento – suspense, quebra de seqüência narrativa ... e, continua, dizendo que os Formalistas Russos, ao afirmarem que “o caráter ‘literário’ advinha das relações *diferenciais* entre um tipo de discurso e outro” estariam buscando definir “literaturidade” e não “literatura” (p.7).

Eagleton acredita que o contexto é que mostra se o texto é ou não literário, não a linguagem, uma vez que o uso de linguagem especial também se faz presente no discurso cotidiano. A literatura é um discurso não pragmático. Não tem nenhuma finalidade prática imediata. Na verdade, Eagleton tenta definir o que segundo ele próprio não tem definição. Bem como os juízos de valor, a definição de literatura como escrita altamente valorizada pode mudar. Uma obra pode ser considerada literatura em uma época e deixar de ser considerada como tal em uma outra época. Depende de um juízo de valor que a considere como tal.

Diante dessa problemática, definir o que não se define, Lajolo (1986)¹ dá a sua contribuição discutindo o assunto, mas também não encerra a questão, quer dizer, não formula um conceito finito de literatura. Referindo-se aos textos consagrados pela academia e também aos excluídos desta pelo seu anonimato diz que “tudo isso é, não é e pode ser literatura” (p.15). E o que se toma por literatura é aquilo que tem o aval dos canais competentes que

¹ *O que é literatura* (1981), primeira edição.

atribuem à literariedade do texto o valor literário e que a escola é o canal fundamental para a legitimação do texto literário.

Lajolo escreve que através dos tempos sempre se teve as mais variadas formas de se visualizar e conceituar literatura, mas que, apesar das possíveis e inúmeras definições de o que é literatura, cada um continuará a crer que ela é o que acreditam que seja, visto que a literatura não é passível de uma única e objetiva definição.

Certamente conceituar o que seja literatura, é tarefa que exige tecer um tratado filosófico dada a sua essência. Cabe ao leitor observar atentamente as opiniões daqueles que se arriscaram a dá-las e fazer sua escolha por aquela que mais se aproxima do seu próprio conceito sobre literatura. Assim é que, neste trabalho, optou-se por adotar o conceito de literatura de Candido (1985)²:

A arte, e portanto a literatura, é uma transposição do real para o ilusório por meio de uma estilização formal, que propõe um tipo arbitrário de ordem para as coisas, os seres, os sentimentos. Nela se combinam um elemento de vinculação à realidade natural ou social, e um elemento de manipulação técnica, indispensável à sua configuração, e implicando uma atitude de gratuidade. Gratuidade tanto do criador, no momento de conceber e executar, quanto do receptor, no momento de sentir e apreciar. Isto ocorre em qualquer tipo de arte, primitiva ou civilizada (p.53).

A arte passa sempre por uma ótica particular do seu criador, não podendo, portanto, ser encarada como representação fiel do real. O real constitui um meio para a percepção do artista, fornecendo-lhe elementos para ser transformado em uma obra de arte. Não é próprio da arte fazer uma descrição do real, ainda que muitas vezes o leitor possa ser levado a crer que isso seja possível. No instante em que o artista transfere suas sensações do real para o papel, tela, ou escultura, não é mais o real que se pode ver, embora se possa verificar e mesmo identificar aspectos que parecem pertencer ao real, pois ali está a representação do real modificado, segundo o ponto de vista do artista que o recria. A arte é, por assim dizer, a transfiguração do real num outro objeto pelo trabalho de reflexão do artista. É um novo real, uma nova inteligência.

Na obra de arte e na literatura, portanto, o sujeito habita no mundo e este nele. É uma doação completa de um para o outro. Para Umberto Eco (1999)³, em conferência proferida em um seminário em Harvard, o mundo ficcional se mescla ao mundo real de tal

² Literatura e sociedade (1965), primeira edição.

³ *Seis passeios pelos bosques da ficção* (1993), primeira edição.

forma que muitos leitores passam a acreditar na existência real de uma determinada personagem da ficção. O fascínio da arte, em especial da ficcional, está no fato de que ela propicia ao leitor utilizar-se inteiramente de suas faculdades para perceber o mundo e reconstruí-lo e ajuda o leitor na organização de sua experiência passada e presente:

A ficção tem a mesma função dos jogos. Brincando as crianças aprendem a viver, porque simulam situações em que poderão se encontrar como adultos. E é por meio da ficção que nós, adultos, exercitamos nossa capacidade de estruturar nossa experiência passada e presente (p.137).

Essa ação da obra de arte que o leitor sofre é, em consonância com idéias de Candido (1989), o resultado de um sistema organizado com a fusão de código e mensagem. Ela, a obra de arte literária, é organizada por um autor a partir do caos do mundo em que se encontrava e age sobre o leitor como força organizadora do seu caos interior dando condições da mensagem agir.

Nesse sentido, encontra-se descrito em Candido (1972)⁴ que os elementos contextuais são o lastro das obras literárias, já que o autor está inserido num social e sofre influências desse social. É de seus anseios individuais e coletivos que o autor lança mão para produzir, e os leitores, o público, para entender e apreciar uma obra. É a identificação do social em uma obra que lhe dá sustentação para interagir no meio, no mundo do qual ela é produto e objeto. Assim, Candido sugere que há dois momentos no estudo de uma obra literária. O primeiro de cunho científico, analítico que não se ocupa de questões externas à obra – estudo da estrutura do texto. E o segundo ocupa-se em analisar criticamente todos os elementos contextuais, externos à obra e presentes nela. Trata-se de estudar sua função como projeção da experiência humana.

No que diz respeito à experiência do autor e leitor no momento de produção, encontra-se eco nas palavras de Iser (1996)⁵. A experiência humana do autor na prática da construção do texto e a experiência humana do leitor no momento da construção do significado do texto, construído anteriormente pelo autor, no ato da leitura torna um novo real o objeto referencial presente no texto:

⁴ Conferência pronunciada na XXIV Reunião Anual da SBPC, em julho de 1972, em São Paulo.

⁵ Data da primeira edição brasileira. Texto publicado originalmente em (1976) sob o título de *Der Akt des Lesens*.

O texto literário se origina da reação de um autor ao mundo e ganha caráter de acontecimento à medida que traz uma perspectiva para o mundo presente que não está nele contida. Mesmo quando um texto literário não faz senão copiar o mundo presente, sua repetição no texto já o altera, pois repetir a realidade a partir de um ponto de vista já é excedê-la (p.11).

Entendendo o objeto estético, e a literatura, portanto, como um direito do homem, Candido (1989) diz que em uma sociedade estratificada, como é a sociedade brasileira, a literatura também pode ser estratificada, já que a organização social é quem pode difundir ou restringir esse bem maior da sociedade: a literatura. Acrescenta que, nessa sociedade, a distribuição desse bem é vergonhosamente desigual. A literatura erudita é privilégio dos ricos; aos pobres apenas o folclore, a sabedoria espontânea, as canções populares e os provérbios, que, embora sejam nobres, sozinhas, essas manifestações culturais são insuficientes para a humanização e garantia dos direitos humanos. Fica assim prejudicada também a comunicação entre as esferas de produção literária: a erudita e a popular que constituem um processo dinâmico de trocas de influências, “...fazendo da criação literária e artística um fenômeno de vasta intercomunicação” (p.123).

Também o crítico Alfredo Bosi em seu texto *Reflexões sobre a arte* (1985) buscou definir a arte – e literatura, por conseguinte-, no seu momento primeiro de criação: “A arte é um fazer. A arte é um conjunto de atos pelos quais se muda a forma, se *transforma* a matéria oferecida pela natureza e pela cultura. (...) A arte é uma produção; logo, supõe trabalho” (p.13).

Ainda segundo Bosi, o poeta alemão Schiller, falou de arte como sendo atividade livre e ao mesmo tempo formalizadora; a obra de arte conhece um momento de invenção liberando a fantasia para criar, mas, como o jogo, há regras que são seguidas dentro de cada tipo específico de arte que está sendo criada. Se por exemplo for arte literária, o artista deve obedecer a normas pertinentes à sintaxe; se plásticas, deve obedecer a normas próprias do traçado, tinta, tecido etc. A arte é um jogo entre o que realmente há e o poder lúdico e inventivo do homem. É algo sem interesses, embora não arbitrário. A estética romântica foi quem deu um passo importante em direção à conceituação de que a fantasia é que verdadeiramente dá conta da criação artística. Neste ponto, também há ressonância com as idéias de Candido, que diz que a fantasia e o devaneio são campo comum para toda ciência e para a literatura. Todo o conhecimento que a humanidade domina, por mais científico que seja, passou primeiro pela fantasia, pelo devaneio, no desejo de firmar-se na realidade. O devaneio é a atividade primária para uma atitude espiritual legítima.

As relações entre *técnica* e *força inventiva* na produção literária, descritas por Bosi, podem ser equacionadas ao que Candido chama de *agregação* e *segregação* e são inseparáveis numa obra de boa qualidade. Para Candido (1985), a arte de agregação se inspira na experiência coletiva e incorpora-se ao sistema simbólico vigente. Esta integração tenta fazer com que o indivíduo participe dos valores comuns da sociedade. Enquanto que a arte de segregação se preocupa em romper com o que está estabelecido, atingindo, evidentemente, um número menor de espectadores. Esta diferenciação tenta demonstrar as diferenças existentes entre um indivíduo ou um grupo e outros.

A arte é ao mesmo tempo conhecimento, representação do real histórico e do real psicológico. Na criação poético-literária, não é a linguagem que produz um poema; este é construído por uma consciência poética do autor que habilmente articulou sua motivação artística, sua força interior com a forma simbólica, e as duas juntas resultaram na obra de arte lírica. A arte e, por conseguinte, a literatura também é conhecimento.

1.2 Leitor e leitura do texto literário

A leitura é uma das formas de conhecimento da realidade e apresenta-se como uma possibilidade de interação do homem com a sua realidade. Deve ser entendida como atividade dinâmica que transforma o leitor em co-autor da obra. Em literatura, leitor e autor têm a mesma importância, pois o texto só tem valor literário pela significação que lhe é atribuída pelo leitor no ato da leitura. Tal exercício raramente é percebido pelo leitor no ato da leitura (Iser, 1996).

A leitura é uma atividade especificamente humana, consciente e intencional, que se constitui numa tarefa complexa e difícil de se investigar e se analisar. Às vezes, professores dizem que seus alunos não sabem ou não aprendem a ler, mas é preciso que se questione: que tipos ou formas de leitura não aprendem? Por que não sabem? Para que precisam da leitura e de qual delas? (Foucambert, 1997)⁶.

Na verdade, todos sabem e aprendem a ler, mas há uma gama muito grande de possibilidades de leituras. Por isso, é preciso ter claro que leitura se espera que o aluno saiba ou faça. Nesse sentido, a Teoria da Recepção, que valoriza o papel do leitor como parte

⁶ Texto publicado originalmente em francês em (1994) sob o título *L'Enfant, Le Maître et La Lecture*.

do processo de produção da obra, vem contribuir para um melhor entendimento do que seja leitura, especialmente leitura do texto literário.

O estudioso francês Foucambert considera que é difícil definir o que é leitura, por se tratar de uma atividade eminentemente polimorfa. Para ele, ler é atribuir significado, pois o significado não se encontra no texto pronto e acabado, de modo que possa ser extraído. É o trabalho de parceria entre autor e leitor que possibilita a atribuição de significado a qualquer texto. O autor dá índices do que pode ser interpretado, mas cabe ao leitor atribuir sentido ao que lê.

A leitura, como qualquer comunicação, supõe que quem lida com a mensagem invista nela uma quantidade de informações bastante superior àquela que extrai (não confundir com aquelas que o autor já colocou, conscientemente ou não). [...] Um texto nunca existe sozinho, mas por referência, oposição ou contribuição a outros textos, com os quais ele abre um diálogo no mais das vezes implícito. Ele é lido, então, em dois níveis: do ponto de vista que tenta elaborar - a partir da experiência com que trabalha - e no universo em que esse ponto de vista se insere (1997, p.106;111).

Desse modo, a leitura de uma obra literária constitui-se num trabalho para o leitor, pois cabe a ele completar a obra lida, concretizando-a ao preencher os vazios, ou pontos de indeterminação que ela apresenta. A obra de arte é comunicativa, por isso mesmo é que depende do leitor para que seu sentido seja constituído. Na verdade, a presença do leitor é exigida pelo próprio texto literário ou ficcional. O texto literário é, pois, comunicação e a leitura que se faz dele apresenta-se como uma relação dialógica. Para o estudioso Wolfgang Iser, um dos maiores expoentes da Teoria do Efeito:

um texto ficcional não copia os sistemas normativos e orientadores do mundo da vida; ao contrário, ele apenas seleciona seus elementos e, pela organização dos elementos escolhidos, se mostra como contingente em face de tais sistemas. Tais elementos contingentes existem entre texto e leitor. [...] os textos ficcionais não explicitam suas próprias decisões seletivas, de modo que o leitor precisa motivar as decisões seletivas do texto ao transcodificar os valores que conhece. Nesse processo se realiza a comunicação do texto, em que se cumpre a mediação entre leitor e uma realidade que não lhe é mais dada sob as condições conhecidas (1996, p.123;139).

Portanto, no ato da leitura do texto literário, o leitor tem de considerar o efeito que a obra provoca nele, posto que toda obra traz consigo e transmite orientações não conhecidas pelo leitor e que se conserva no texto, já que, em princípio, o texto se mantém.

Entretanto, a recepção é inteiramente condicionada pelo leitor, que no ato da leitura dá vida à obra, contribuindo com suas experiências vividas anteriormente, lançando mão de códigos coletivos para dialogar com ela. Desse modo, fundem-se os horizontes trazidos pela obra e os horizontes trazidos pelo leitor, efetivando-se, assim, a concretização da obra ou dos sentidos dela, uma vez que, o sentido do texto é construído pela consciência imaginativa do leitor que é quem pode atualizá-lo.

Não se pode pensar que o leitor é livre para imaginar qualquer coisa. Seu horizonte não é arbitrário. Este advém de fases anteriores de leitura e se realiza no embate com o horizonte trazido pelo texto lido. A esse respeito Regina Zilberman (1990) escreve:

o texto literário introduz um universo que, por mais distanciado do cotidiano, leva o leitor a refletir sobre sua rotina e a incorporar novas experiências.

A leitura do texto literário constitui uma atividade sintetizadora, na medida em que permite ao indivíduo penetrar o âmbito da alteridade, sem perder de vista sua subjetividade e história. O leitor não esquece suas próprias dimensões, mas expande as fronteiras do conhecido, que absorve através da imaginação mas decifra por meio do intelecto (p.19).

É por meio da leitura que o leitor organiza seu caos interior e tem condições de refletir sobre suas experiências vividas anteriores à leitura, e que são trazidas à lembrança dele no embate com o texto, isto é, o seu horizonte de expectativa sofre o efeito do horizonte presente no texto através do ato da leitura. O leitor tem, então, a possibilidade de ampliar seu horizonte sem, no entanto, esquecer o seu próprio.

A respeito do trabalho de constituir significado ao texto lido, Goulemot (1998) também afirma que a leitura que um leitor faz sofre interferências, mediações, mas o sentido do texto nasce do seu trabalho durante o ato da leitura. E isso se dá, através da *biblioteca*, a terceira faceta em que se divide o leitor, segundo o autor. Para ele, o termo *biblioteca* pode e deve ser entendido como a “memória de leituras anteriores e de dados culturais”. Essa *biblioteca*, parte constituinte do leitor, influencia o texto lido e é ao mesmo tempo influenciada por ele, uma vez que, no ato da leitura, o leitor reformula suas memórias e adiciona novas leituras a sua memória, a sua *biblioteca*.

Entendendo a leitura como “hábito pessoal” e não como “prática educativa”, Harold Bloom (2001)⁷ diz que “Uma das funções da leitura é nos preparar para uma

⁷ Texto publicado originalmente em (2000) sob o título *How to read and why*.

transformação, e a transformação final tem caráter universal” (p.17). Diz também que, se a crítica literária ainda tem alguma função, esta deve ser “a de dirigir-se ao leitor solitário, que lê por iniciativa própria, e não segundo interesses que, supostamente, transcendam o ser”. Já que “Os valores, na literatura e na vida, têm muito a ver com o idiossincrático, com excessos que garantam significados” (p.19).

Para Bloom, o leitor do texto literário deve ser capaz de ler sob a ótica humana o sentimento da humanidade “e fazê-lo plenamente”, pois, indiferentemente das convicções pessoais que cada leitor tem arraigado em si, ele é muito mais que “ideologia”. E que fazer plenamente uma leitura implica, ao leitor, “buscar empatia com a natureza que escreve e lê”. Mas para que isso seja possível, para que a leitura seja capaz de desenvolver no leitor a sua capacidade de reflexão crítica e experienciar a leitura feita, o leitor deve “ler por iniciativa própria” (p.17). A leitura deve ser fruição e não obrigação como o querem, na maioria das vezes, os professores e a escola. No ato da leitura do texto escrito, o leitor deve ter a possibilidade de interagir, concretizando-o e concretizando-se.

Ultimamente o texto escrito tem sido entendido, pela escola, como uma comunicação diferenciada que prevê uma interação entre texto e leitor e, por isso, dá a este um lugar privilegiado no ato da leitura. Para o escritor Hébrard (1998), isso significa uma conquista, pois:

O trabalho de leitura é, em grande parte, um processo de produção de sentido no qual o texto participa mais como um conjunto de obrigações (que o leitor toma mais ou menos em consideração) do que como estrita mensagem (p.37).

É na interação texto-leitor que o sentido do texto e da leitura se constitui. A leitura como atividade humana, no sentido psicológico, é um processo dinâmico que integra as características sócio-interativas e individuais-cognitivas da conduta humana. Ela é, no seu processo, inconcebível sem o meio social. O indivíduo cria signos internamente orientados para a organização social e seu próprio controle. A modificação e implementação dos instrumentos (signos) transformam e reestruturam a atividade mental dos homens. A palavra oral e escrita passa de instrumento de desenvolvimento cultural e de pensamento para instrumento psicológico, gerando a estrutura de um novo ato instrumental.

A atividade de leitura, entretanto, não pode ser encarada simplesmente como comportamento de leitura, mas sim como forma de linguagem de natureza dialógica - originá-

ria nas interações humanas. Nem como mero hábito e, sim como mediação, como memória e prática social.

E, é justamente por ser a atividade de leitura uma prática, que se torna possível sua teorização, assim como fez o teórico Hans K ugler (1987) ao apresentar sua proposta metodológica para a leitura do texto literário, veiculada no texto “*Níveis da Recep o Literária no Ensino*”. K ugler concebe a leitura e compreensão do texto como uma parte do processo de comunica o que   o ensinar literatura.   por esse processo de comunica o que o leitor, ao compreender o texto, percebe a si próprio, conhecendo o objeto estético e se autoconhecendo.

Através do primeiro contato que o leitor tem com o texto, *leitura primária*, conforme denomina K ugler, identifica-se com o texto a ponto de acreditar que tal texto fora escrito para ele.   o que o autor chama de *compreensão afetiva* do texto. Nessa primeira leitura, ou *leitura primária*, K ugler explica que o aluno/leitor passa por três momentos distintos, a saber: 1- **a leitura não duplicada**, na qual o leitor entra nas perspectivas do texto e preenche os espaços vazios que encontra, concretizando-o e tornando-se assim co-autor do texto.   o momento de forma o da ilusão; 2- **proje o e auto-inser o simulativa**, momento em que o leitor assume papéis e modos de representa o no espaço ficcional que ajudou a produzir; 3- **deslocamento e condens o do texto**, isto  , ao ocupar o espaço ficcional, o leitor personaliza o texto por deslocamento – o sentido do texto   deslocado para satisfazer exclusivamente o desejo do leitor -, e condens o – o espaço ficcional, anteriormente ocupado pela afetividade do leitor, torna-se passível de reflexão e, condensado, passa então a significado articulado, ocorrendo, assim, a ruptura da forma o da ilusão do leitor para iniciar a constitui o coletiva do significado, segunda etapa descrita pelo autor.

Esta segunda etapa, *Constitui o Coletiva do Significado*, revela o momento em que o leitor começa a refletir melhor sobre a leitura feita, confrontando-a com outras leituras.   nesse momento que o leitor toma consciência de que o texto não foi feito para ele, exclusivamente, mas para todos os leitores. Ele passa a trabalhar a sua experiência de leitura, confrontando-a com as experiências de leitura dos outros colegas, cotejando os significados atribuídos ao texto por ele e pelos seus colegas.

Há, nessa etapa, a formula o de hipóteses de leituras, o que significa dizer que ocorre aqui a perda da ilusão, marcante na etapa anterior, ao mesmo tempo em que se inicia a terceira e última etapa de compreensão do texto literário proposta por K ugler, denominada por ele de *modos secundários de ler*. Isto  , o ensino de literatura e a leitura do texto

literário podem ser realizados, considerando-se as leituras que outros alunos fizeram do mesmo texto. E, discutindo-as criticamente, promoveria o enriquecimento das experiências de leitura e de autoconhecimento dos alunos.

1.3 Estética da Recepção e Teoria do Efeito: o papel do leitor

A mais recente manifestação da hermenêutica – estudo do significado do texto – é conhecida como Teoria da Recepção e opõe-se às idéias de Gadamer, hermeneuta alemão, uma vez que ela não se concentra em estudar apenas obras do passado. A estética da recepção dá grande importância ao papel do leitor na literatura, conforme já foi dito antes. Considera que leitor e autor são igualmente importantes, pois o texto só tem valor literário pela significação que lhe é atribuída pelo leitor, com a prática da leitura.

Para a Teoria da Recepção, o ato da leitura se dá num processo dinâmico, no qual o leitor tem seu horizonte de expectativas modificado, mesmo quando este é reafirmado. Nesse sentido, Eagleton diz que:

A leitura não é um movimento linear progressivo, uma questão meramente cumulativa: nossas especulações iniciais geram um quadro de referências para a interpretação do que vem a seguir, [...] cada frase abre um horizonte que é confirmado, questionado ou destruído pela frase seguinte. Lemos simultaneamente para trás e para frente, prevendo e recordando, talvez conscientes de outras concretizações possíveis do texto que a nossa leitura negou (p.106-107).

Disso decorre que o julgamento que se faz de uma obra literária não deve ser pautado muito no que se sabe do seu autor, conforme pensava Gadamer, porque nem sempre isso necessariamente se confirma na obra. É evidente que se deva considerar o contexto de produção de uma obra e seu autor também, nas devidas proporções, pois a construção de uma obra e de seu significado só se concretiza com a participação do leitor. Enquanto o leitor lê um texto literário, cria suposições para resolver possíveis problemas, dúvidas em relação ao texto lido e, na continuidade do ato de leitura, novos problemas são-lhe oferecidos num ciclo atraente que o faz conhecer fatos anteriormente não conhecidos. Contudo, tal exercício dificilmente é percebido pelo leitor.

O teórico da Estética do Efeito, Wolfgang Iser, da chamada *Escola de Konstanz*, em seu texto *A Interação do Texto com o Leitor (1979)*⁸ coloca que para ler o leitor deve ter conhecimento das técnicas e convenções literárias adotadas por uma determinada obra e deve saber distinguir entre o código social e o literário, que possuem diferenças entre si e nem sempre de fácil verificação. Quando se lê uma obra literária, não se tem como pensar em adequação perfeita, uma vez que a obra literária mais eficiente é aquela que força o leitor a uma nova consciência crítica de seus códigos e expectativas habituais. “O leitor contudo nunca retirará do texto a certeza explícita de que sua compreensão é a justa” (p.87).

Iser atribui ao leitor a tarefa de combinar os elementos ditos e os não-ditos no texto, pois a ausência significa presença e é justamente o leitor quem vai preencher os espaços vazios do texto.

O texto é um sistema de tais combinações e assim deve haver também um lugar dentro do sistema para aquele a quem cabe realizar a combinação. Este lugar é dado pelos vazios (Leerstellen) no texto, que assim se oferecem para a ocupação pelo leitor. Como eles não podem ser preenchidos pelo próprio sistema, só o podem ser por meio doutro sistema. Quando isso sucede, se inicia a atividade de constituição, pela qual tais vazios funcionam como um comutador central da interação do texto com o leitor (1979, p. 91).

Os vazios do texto são para o leitor e para o próprio texto a possibilidade real de interpretação e de constituição do significado. No ato da leitura, o leitor deve estar preparado para questionar e modificar suas próprias crenças. Para Wolfgang Iser (1996), não há uma única maneira de interpretar corretamente uma obra e esgotar o seu potencial semântico, já que “a obra não oferece uma mensagem dela separável; o sentido não é redutível a um significado referencial e o significado não se deixa reduzir a uma coisa” (p.29). Desse modo, Iser dá maior liberdade ao leitor. Vale ressaltar que a concepção de leitor apresentada por Iser é a de leitor implícito, aquele que não tem sua existência material, mas está presente como uma estrutura constituinte do texto:

[...] o leitor implícito não tem existência real; pois ele materializa o conjunto das preorientações que um texto ficcional oferece como condição de re-

⁸ In: LIMA, L. C. *A literatura e o leitor: textos de estética da recepção*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

cepção, a seus leitores possíveis. Em consequência o leitor implícito não se funda em um substrato empírico, mas sim na estrutura do texto. [...] a concepção de leitor implícito designa então uma estrutura do texto que antecipa a presença do receptor (p.73).

A concepção de leitor implícito no texto pressupõe a presença do leitor real, do receptor desse texto. É no ato da leitura que o receptor preenche o espaço do leitor implícito presente no texto por meio da constituição do significado do texto.

Já Hans Robert Jauss, considerado por muitos estudiosos o membro de maior consciência histórica da *Escola de Konstanz*, por procurar situar a obra literária no contexto dos significados culturais dentro dos quais ela foi produzida, para só depois explorá-la considerando as relações variáveis que há entre ela e os horizontes de expectativas dos seus leitores históricos, em seu texto *A Estética da Recepção: colocações gerais* (1979)⁹, assim escreve sobre a questão da leitura do texto literário no que se refere à atribuição de significado ao texto e a sua interpretação:

A experiência estética não se inicia pela compreensão e interpretação do significado de uma obra; menos ainda, pela reconstrução da intenção de seu autor. A experiência primária de uma obra de arte realiza-se na sintonia com (Einstellung auf) seu efeito estético, i.e., na compreensão fruidora e na fruição compreensiva (p.46).

Jauss entende que no ato da leitura, no contato do leitor com o texto estabelece-se uma relação de experimentação por parte do leitor. É através dessa experiência primeira que o leitor pode interpretar e compreender a obra lida e a si mesmo. A relação existente entre texto e leitor envolvida no processo de comunicação, apresenta dois momentos distintos, embora não separáveis: o **efeito**, que é condicionado pelo texto; e o **recepção**, que é condicionada pelo leitor. Diferenciar esses dois horizontes, o interno ao texto e o trazido pelo leitor se torna necessário “a fim de se discernir como a expectativa e a experiência se encadeiam e para se saber se, nisso, se produz um momento de nova significação” (p.50). Mas ressalta que não é tarefa fácil delimitar tais horizontes, especialmente aquele trazido pelo leitor.

Diante das idéias da Estética da Recepção e da Teoria do Efeito apresentadas, ainda que de forma bem sucinta, pode-se depreender que a noção de significado imanente à linguagem do texto, “obra em si”, como pareciam crer os estudiosos da hermenêutica, é uma ilusão objetivista. Tudo é uma questão de interpretação e a linguagem assume um caráter so-

⁹ In: LIMA, L. C. *A Literatura e o leitor: textos de estética da recepção*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

cial. Uma palavra com um significado também comum pode vir a significar algo totalmente diferente dentro de um contexto. A obra de arte limita as interpretações, porque o leitor só a interpreta, segundo relações lingüísticas sociais – externas à obra em si – já conhecidas. É pela leitura que o texto realmente ganha significado, posto que é o leitor quem age, no ato da leitura, num embate com o próprio texto.

De fato, a leitura que o leitor faz de um texto, esteja ele no suporte que estiver, sempre é uma leitura prevista e limitada por questões que estão extra e intrapessoal. O seu modo de ser e de ver o mundo não está desvinculado do conhecimento histórico acumulado que traz consigo, enquanto sujeito marcadamente posicionado num tempo e num espaço próprios da sua existência e aprendizado, interagindo com outros sujeitos e textos.

Sobre a situação de sujeito contextualizado do leitor, Chartier (1998) assim escreve:

Cada leitor, para cada uma de suas leituras, em cada circunstância, é singular. Mas esta singularidade é ela própria atravessada por aquilo que faz que este leitor seja semelhante a todos aqueles que pertencem à mesma comunidade. O que muda é que o recorte dessas comunidades, segundo os períodos, não é regido pelos mesmos princípios (p.91-92).

É certamente por isso que os juízos de valor que cada leitor faz de uma mesma obra em diferentes épocas também não se repetem. Apesar de ser a mesma obra, em princípio, seu caráter de acontecimento se processa para cada leitor em relação ao momento em que é lida, de acordo com o contexto em que se encontra o leitor e ela própria.

Em Manguel (2000), estudioso da leitura, encontram-se colocações interessantes sobre como esse ser social, o leitor, encara o texto impresso. Na realidade, o texto – ou o livro – nunca se repete, nunca é o mesmo, modifica-se a cada leitor e a cada leitura que se faz dele. Apesar de ser comum ao leitor acreditar que a edição em que ele leu um texto pela primeira vez seja o original para toda a sua vida, o livro torna-se outro a cada leitura feita. Por conta disso, Manguel acredita que há uma ética no ato da leitura:

Creio que há uma ética da leitura, uma responsabilidade no modo como lemos, um compromisso que é tanto político como privado no ato de virar as páginas e seguir as linhas. E acredito que, às vezes, além das intenções do autor e das esperanças do leitor, um livro pode nos tornar melhores e mais sábios (p.14).

E talvez seja por isso mesmo que Manguel não acredita na validade da leitura que não seja feita por escolha e vontade próprias do leitor. Segundo o autor, a leitura obrigatória – feita nas escolas na maioria das vezes – não contribui muito para a formação do leitor. A leitura produtiva é aquela que é feita a partir dos desejos do leitor e, na escolha do que ler, “os melhores guias são os caprichos do leitor” (p.26). Só quando se tem atendido “os caprichos do leitor”¹⁰ é que se pode falar em leitura verdadeira, portanto, “subversiva”, isto é, aquela que permite ao leitor:

manter a coerência no caos, não a eliminá-lo; não a enfeixar a experiência em estruturas verbais, mas a permitir que ela progrida em sua própria maneira vertiginosa; não a confiar na superfície brilhante das palavras, mas a investigar a escuridão (p.27).

Mas Manguel está ciente de que a situação real da leitura é bastante diferente daquilo que ele acredita seja o melhor. Diz que a sociedade atual exige rótulos de leitura e listas de obras a serem lidas, o que faz com que haja um grande número de obras que não são contempladas por essas listas, caracterizando-se como algo não favorável à formação humana, pois, excluir qualquer tema da literatura degrada a humanidade. Todos os textos são realmente importantes na humanização do homem e estes adquirem existência real quando há o trabalho do leitor lendo-o e apropriando-se dele, dando-lhe significação no ato da leitura.

1.4 Sociologia da Leitura

A sociologia da leitura toma para si a responsabilidade de refletir sobre aspectos sociais do processo que envolve a leitura, seja do texto literário ou do texto não-literário. Aspectos estes que as ciências estéticas não dão conta por não julgarem relevantes para si, por não estarem aptas a fazê-lo ou por não disporem de tempo para fazê-lo. Assim, na reflexão sociológica sobre a leitura estão compreendidos os processos de produção, circulação e consumo.

O estudioso da leitura, Antonio Candido (1985), diz que no passado atribuí-a-se valor à obra, se ela fosse fortemente marcada com aspectos da realidade. Depois os estudiosos importaram-se mais com a sua forma. E, hoje, apreciam mais um estudo dialético da

¹⁰ Ainda que não na mesma proporção, pode-se equacionar “os caprichos do leitor” usados por Manguel ao “horizonte de expectativa” empregado por Jauss.

obra, fundindo os dois aspectos: forma e conteúdo. Daí, decorre a importância de observar o estudo feito pela Sociologia da Leitura e pela Crítica Literária. Candido as diferencia: a primeira se preocupa com elementos externos à obra, é de cunho científico, e não estético como o é a Crítica Literária que se preocupa com a organização interna da obra, tendo o social apenas como cenário ou elemento que atua no essencial à obra.

A Sociologia é disciplina auxiliar no esclarecimento de alguns aspectos literários ou artísticos, mas na maioria dos aspectos literários ela é ineficaz, a outros pode ser útil e para os demais é indispensável. Para a Sociologia Moderna, a arte depende da ação de fatores do meio e também ela produz mudança no meio, agindo sobre os indivíduos, modificando ou reforçando nele valores sociais já existentes. Interessa-se em estudar os fatos ligados à vida artística, como causa ou consequência e ainda investigar as influências dos fatos sócio-culturais. A Sociologia da Leitura toma como princípio, na sua reflexão sobre a obra, a mediação, como forma de difusão da leitura através dos tempos.

Para Ridder (1995), o fenômeno da mediação pode ser entendido de duas maneiras. A primeira delas vê o mediador como uma terceira pessoa facilitadora entre duas partes. A segunda vê o mediador como intermediário entre duas partes diferentes, mas não necessariamente opostas. Afunilando a questão da mediação para o ambiente escolar, mais especificamente a sala de aula, Ridder considerara que o livro didático, enquanto portador de outros textos e mediador, deve ser entendido como aquele que contém essas duas facetas da mediação. Ele se coloca entre o aluno e os textos que ele media, podendo ser um agente facilitador ou intermediário entre o aluno e a leitura das obras que ele é portador.

Assim entendido, pode-se encarar o livro didático também como uma antologia de textos que privilegia alguns em detrimento de outros. Para Fraisse (1997)¹¹, a antologia representa uma economia na leitura e na literatura. Com ela, ganha-se muito mais em quantidade de leitura ao mesmo tempo em que se perde muito mais na qualidade de leitura. Tal como se encontra hoje, a antologia representa a evolução de como nasceu o sentimento histórico de literatura e sua própria definição. O mérito da antologia reside no fato de que ela não é vazia de significados, nem meramente cópia de um texto, enquanto exclusão de outro. Ela cumpre uma função de preservação e compilação de alguns textos, ao mesmo tempo em que outros ficam à margem ou mesmo esquecidos, nesse processo de seleção e combinação.

¹¹ Embora Fraisse discuta sobre a situação das antologias na França, acredita-se que nas devidas proporções suas considerações se aplicam às antologias brasileiras.

Entretanto, é a leitura que se faz de um texto que o coloca em posição de destaque e não simplesmente a sua impressão sobre o papel, esteja ele no suporte que estiver. Enquanto não sofre a ação do leitor, o texto escrito não adquire existência real, conforme tem sido discutido neste trabalho.

Estudioso dedicado à questão da leitura, nas suas mais variadas acepções, Manguel (1999) concede ao trabalho do leitor, ao ato de ler, portanto, posição privilegiada em relação à escrita. Ele acredita que se é possível viver muito bem sem a escrita, mas jamais sem a leitura:

Ler – descobrir – vem antes de escrever. Uma sociedade pode existir – existem – muitas, de fato – sem escrever, mas nenhuma sociedade pode existir sem ler. (...) Mesmo em sociedades que deixaram registros de sua passagem, a leitura precede a escrita; o futuro escritor deve ser capaz de reconhecer e decifrar o sistema social de signos antes de colocá-los no papel. Para a maioria das sociedades letradas (...) ler está no princípio do contrato social; (p.20).

E não se trata de leitura apenas das letras, mas de toda e qualquer forma de leitura que uma pessoa realiza durante todo o seu dia e sua vida: de uma imagem desenhada a um passeio, e mesmo a leitura de um semblante, de um fato ou de um sentimento. Para o autor, “Todos lemos a nós e ao mundo à nossa volta para vislumbrar o que somos e onde estamos. Lemos para compreender, ou para começar a compreender. Não podemos deixar de ler. Ler, quase como respirar, é nossa função essencial” (p.20).

O ato de ler torna o leitor senhor da sua própria vida, experimentando na leitura o que ele passa na realidade com a grande vantagem de poder mudar o que não gostar, abandonar a experiência lida ou recomeçar de novo o que ele mais gostar. E o papel do leitor na leitura é de grande importância, pois é o leitor quem atribui significado à obra no ato de ler, que ainda é um mistério.

As leituras de um leitor feitas ao longo de sua vida sempre o marcam com maior ou menor intensidade e cada leitor traz na memória o livro ou a história que mais lhe marcou. O texto fica na memória e se torna sólido, mesmo sendo feito de substância tão efêmera, tão passageira como são as palavras. A leitura é de inteira responsabilidade do leitor e o melhor seria que ele lesse sem a interferência de um mediador. O leitor deveria ter a oportunidade de ler o texto original sem a mediação direta feita por outra pessoa para formar sua própria opinião sobre o que leu.

Aceitando que o leitor é o único responsável pela leitura que realiza de um texto, isso faz com que não se tenha mais a idéia de uma única leitura possível. Há diferentes leitores, portanto, há diferentes leituras (Foucambert, 1997) para um mesmo texto, e cada leitura torna-se objeto para outras leituras posteriores. Muitas vezes, no ato da leitura, o leitor sente que determinado livro é endereçado a ele, mesmo que jamais o tenha lido anteriormente, devido a sua memória de leitura. O que ocorre é que o leitor, durante a leitura, vai preenchendo o texto com suas impressões, e isso faz com que ele acredite que, de fato, aquele determinado texto tenha sido escrito para ele mesmo.

No transcorrer da história, a leitura foi sendo encarada de maneira diferente, desde o que se entendia por leitura até o que era entendido como material de leitura. Assim é que, por exemplo, a leitura de imagens, no passado, cumpria uma função social de leitura para os que não eram alfabetizados. A bíblia dos pobres ou dos pregadores de então possibilitava a uma pessoa sem qualquer instrução compreender e entender as passagens bíblicas através da leitura das imagens. O que não é muito comum nos dias atuais. Porém, ainda hoje as imagens se mantêm em textos destinados a crianças ainda não alfabetizadas, associadas a textos escritos e, mesmo para as crianças já alfabetizadas, pois essas imagens ajudam a tornar mais prazerosa a leitura.

Nesse processo evolutivo, os livros, meio mais difundido de leitura no presente, também sofreram várias mudanças em seu aspecto físico e no seu conteúdo. Tais mudanças estiveram sempre associadas às finalidades de leitura do leitor ou das instituições, como a escola, por exemplo. Fosse por apreciá-los ou por persegui-los, os livros, desde a sua criação, sempre estiveram no centro das atenções dos homens. Ele se tornou símbolo de poder e sabedoria, caracterizando maior poder, sabedoria e erudição daquele que o possui, que o tem em mãos.

Bourdieu e Chartier (1998), dois estudiosos da Sociologia da Leitura, fazem uma discussão sobre a leitura, que é muito proveitosa para esta pesquisa. Chartier afirma que o problema da leitura é central na abordagem das ciências sociais ou em crítica textual. E que falta o diálogo entre os estudiosos das diferentes áreas. E, ainda, que a capacidade de leitura, bem como as situações de leituras, são historicamente variáveis; a leitura não é um ato de foro íntimo e privado; ela tem um caráter coletivo. Ressalta que de uma época à outra, e de um meio de circulação a outro, o livro se apresenta de diferentes maneiras. Nunca é o mesmo.

Para Bourdieu, é a universalização de um modo de ler que se torna histórico e exemplifica com a chamada leitura estrutural que vê o texto como auto-suficiente. Afirma

que é necessário que o leitor tome consciência de que a leitura é produto das condições sociais nas quais têm sido produzidos como leitores para tentarem escapar dessa condição. Coloca também que os aspectos formais da obra de um autor são relevantes na recepção, e permite, mesmo, saber qual a visão que o autor tem de si e de seu próprio leitor.

Ambos, Chartier e Bourdieu, concordam que há diferentes competências, instrumentos e leituras. Acrescentam que a leitura obedece a práticas sociais e é diretamente ensinada nas escolas. Bourdieu diz que há leituras que são confessáveis: “a leitura do não-perecível, a leitura do eterno, do clássico, do que não pode ser jogado fora” (p.238); e há as que são inconfessáveis, ou seja, “leituras de que não podemos falar ... que fazemos às ocultas” (p.238). Leituras por puro prazer e leituras funcionais, que se tem necessidade de ler. Chartier acrescenta que a lei da escola é a lei social que mais modela a necessidade e/ou a capacidade de leitura. Já Bourdieu é mais incisivo e acrescenta que ela destrói a cultura popular ao elevar a cultura erudita, deixando o cidadão, aluno e leitor, entre as duas culturas e em nenhuma, efetivamente. Coloca, ainda, que o ato da leitura depende da predisposição do leitor em realizá-lo, e que a leitura só tem efeito, quando há essa predisposição: “A leitura é o que aparece espontaneamente quando se vai ter tempo para não fazer nada, quando se vai ficar fechado sozinho em algum lugar” (p.238). Mas que os livros agem de inconsciente para inconsciente e, no livro, é lido aquilo que o leitor é e não sabe como dizê-lo.

Entretanto, não se deve deixar-se enganar com a idéia de que o leitor possa ser o detentor do significado de um texto. O livro deve circular e ganhar extensão, encontrando o leitor ideal e o real. E, nesse processo de expansão, as alterações que fazem nos textos para grandes publicações acarretam perdas imensas nas leituras que serão feitas desses textos.

E concluem o debate dizendo que a Sociologia da Leitura tem um papel importante a ser desenvolvido no seu campo, uma vez que o livro nunca chega sem marcas à mão do leitor. Ele nunca é o mesmo, porque o mundo no qual ele se encontra muda constantemente e, como produto social que é, ele também muda.

E é por ser um produto social, criado por e para sujeitos socialmente constituídos que Arnold Hauser (1977) diferencia objetivos estéticos distintos do autor e do leitor. Para Hauser, a criação do artista ao ser consumida pelo receptor passa para um outro plano, pois enquanto não é lida, a obra não tem existência. Mas a obra oferecida pelo autor ao seu público e a recebida por este são bastante distintas, assim como há diferenças entre escritor e seu público, pois o produtor cria a partir de sua vivência e o leitor busca vivenciar e mesmo

experienciar a partir da obra lida, ou seja, do efeito que ela tem sobre si, quando da sua recepção.

No que se refere à mediação da leitura, Hauser afirma que, às vezes, a figura do mediador é necessária, pois ele abre portas importantes para o maior alcance das obras. Outras vezes o preço que esses intermediários pedem em troca é muito alto e custoso para o produtor, para a obra e até mesmo para o público que acaba adquirindo obras que não são exatamente o que queria, mas é forçado a tê-las por uma intensa campanha feita pelos intermediários¹², enquanto que muitas outras obras são excluídas. E acrescenta que a espontaneidade e a sensibilidade são pressupostos tanto da produção quanto da recepção. O gosto do público é formado pelas obras a que tem acesso, portanto, formado pelo produtor. Mas isso é paradoxal, já que o produtor não faz mais que atender ao gosto do público do qual ele não pode fugir.

Assim como Candido (1985), Hauser afirma que o autor retira do real elementos para compor sua obra e que, ao fazê-lo, o real deixa de sê-lo, tornando-se um novo real. Daí que o público se identifique com a obra experienciando vivências ao mesmo tempo em que sabe tratar-se de ficção, não de realidade. O artista, ao captar da realidade de sua vivência, transfigura-a em outro objeto, pois passa pelo seu modo de ver e entender a realidade e com seu trabalho faz com que seja possível, ao público, sentir e compreender esse novo real. Estabelece-se, portanto, a comunicação, entre sujeito reproduzidor e sujeito receptor, mediada pela obra. O receptor não simplesmente recebe a obra, ele dialoga com ela. Por outro lado, a voz do público, silenciosa, é fortemente ouvida pelo criador que a pressupõe antes mesmo de lançar mão de sua criação, visando atender aos desejos do público e firmar-se como artista.

Uma vez estabelecida a comunicação do autor com o seu receptor, por meio da obra, deve ocorrer a ação recíproca entre obra e público. Autor, obra e público se completam com o efeito resultante do trabalho do público receptor. Dessa forma, a relação dialética entre esses três elementos não é algo privado, por isso, interessa à Sociologia. O ato da recepção, bem como o da produção envolve um processo de seleção e combinação de elementos sociais e internos à obra.

Hauser alerta que toda mediação está sujeita a duas conseqüências antagônicas e por isso mesmo inseparáveis, isto é, ela pode encurtar ou mesmo aproximar a produção da obra do seu consumo ou pode aumentar ainda mais a distância já existente. A importância

¹² Como, por exemplo, as obras recomendadas às escolas e aos professores brasileiros em catálogos de editoras e mesmo as obras classificadas pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) com estrelas de uma a cinco.

da mediação se coloca quando se têm obras de muito boa qualidade estética e um público não muito bem preparado para recebê-las. Quanto maior for a diferença entre a obra e o público, mais se necessitará de mediações. A necessidade de instituições mediadoras entre produtor e público também parece ser uma realidade histórica. Tais instituições, enquanto veículo de comunicação ou de recepção, não se encontram necessariamente nem a favor nem contra os produtores ou os receptores.

O ato de ler é sempre marcado pela liberdade e individualidade (Escarpit, 1974). O leitor bastante experiente e capacitado acaba criando um projeto de leitura que realiza, bem como o autor já havia feito anteriormente, ao escrever. Já que nem todo leitor é capaz de reconstruir uma obra, mas todos são capazes de fazer uma leitura verdadeira mais ou menos valorizada, porém verdadeira. E segundo Sartre (1989)¹³, “a criação literária só pode encontrar sua realização final na leitura, uma vez que o artista deve confiar a outrem a tarefa de completar aquilo que iniciou” (p. 39). O autor apela à liberdade do leitor, para que ele se ponha em trabalho de co-produção da obra. Para Sartre, “o livro não é, (...) um meio que vise a algum fim: ele se propõe como fim para a liberdade do leitor” (p. 40).

Em resumo, tanto o sujeito produtor como o sujeito receptor são pessoas que estão socialmente posicionadas e sabem o que querem ao porem-se em trabalho de produção e co-produção, respectivamente. No processo de produção, o artista se desumaniza para criar a obra, no ato da recepção o público se humaniza pela obra lida.

Neste capítulo, buscou-se situar o leitor quanto ao percurso teórico da pesquisa, apresentando algumas das idéias daqueles que têm se dedicado ao estudo do texto literário, sem a pretensão de se fazer uma ampla revisão. Mesmo porque se tem ciência de que muitos outros trabalhos existentes dos autores aqui referidos não foram citados, nem de outros autores não nomeados nesta pesquisa, mas que são de igual valor e que compõem a bibliografia universal acerca das discussões que envolvem o estudo do texto literário. Estudos que privilegiam aspectos internos e externos à obra como sendo somatórios e que consideram igualmente importantes tanto o autor como o leitor no trabalho de produção e co-produção de uma obra.

Passa-se, pois, ao capítulo seguinte, que trará descrita cada uma das etapas da pesquisa, o cenário e os sujeitos envolvidos na pesquisa e também os instrumentos de investigação utilizados.

¹³ Texto publicado originalmente em (1947) na revista *Les Temps Modernes*. E editado pela primeira vez em (1948), sob o título de *Qu'est-ce que la littérature*.

2 O TRAJETO PERCORRIDO PELA PESQUISA

2.1 A natureza da pesquisa

Essa pesquisa norteou-se segundo os pressupostos da pesquisa etnográfica observacional interpretativa de cunho qualitativo, consoante apontamentos de Erickson (1996)¹⁴. O modelo seguido na coleta dos dados pode ser caracterizado como micro-etnográfico por investigar uma micro-situação de sala de aula. Trata-se de um recorte feito do vasto campo de investigação, no qual se situa o problema investigado. O autor esclarece que prefere adotar o termo “*interpretativo*” por três razões simples:

- a) *é mais abrangente do que muitos outros;*
- b) *evita a conotação de definir estes enfoques como essencialmente não qualitativos;*
- c) *aponta o aspecto chave da semelhança familiar entre os distintos enfoques: o interesse da investigação se centra no significado humano na vida social e em sua resolução e exposição por parte do investigador (p.196).*

Monteiro (1991), em um estudo feito a partir de idéias de estudiosos que escreveram sobre os variados modelos de pesquisa, discorre sobre o aspecto qualitativo da pesquisa como opção metodológica. A autora aponta que um dos fatores que tem contribuído para o aumento de pesquisa desse tipo reside no seu caráter de interação entre o pesquisador e sujeito pesquisado, ambos sujeitos socialmente constituídos, e o pesquisador não precisa negar-se como tal. Por meio de sua investigação, ele pode encontrar respostas a questões importantes para o seu tempo e sua comunidade social. Sendo ele próprio o seu principal instrumento na observação dos eventos investigados, o pesquisador deve atentar para todos os dados da realidade em que se encontra, importando-se mais com o *como* se dá o problema na comunidade social do que com o seu resultado.

¹⁴ Texto traduzido livremente pela a autora do trabalho.

Outro traço característico da abordagem qualitativa é que o conhecimento do pesquisador e das pessoas consideradas em sua pesquisa tenha aumentado e que todos sejam melhores ao final dela do que eram no seu início.

2.2 Etapas da pesquisa

2.2.1 Primeira etapa: O que fazer?

Tendo o interesse e a preocupação científica despertados para um possível problema na comunidade em que se inseria a pesquisadora – como o professor-leitor trabalha com a leitura de literatura –, iniciou-se o processo de investigação que tentaria buscar respostas ao problema levantado. Pesquisou-se, então, em obras de estudiosos que poderiam ajudar na fundamentação teórica do estudo e apontar caminhos apropriados para que a pesquisadora pudesse organizar qual seria a metodologia de pesquisa mais eficiente para iniciar sua abordagem junto aos sujeitos de seu interesse na pesquisa. Essas leituras contribuíram, sobremaneira, para o maior esclarecimento da pesquisadora sobre seu problema de pesquisa, o que lhe deu condições de ir a campo.

2.2.2 Segunda etapa: Contatando os sujeitos

Nesta etapa, iniciou-se o contato com as escolas escolhidas para comporem o *corpus* dessa pesquisa, marcando um primeiro encontro com as respectivas diretoras por meio de telefonemas. Tal escolha se deu em consideração, especialmente, de sua localização geográfica: uma do centro da cidade, uma de um bairro intermediário e uma da região periférica da cidade, e por acreditar que essas escolas reúnam as principais características da maioria das escolas municipais de Sarandi.

Depois de conversar com as responsáveis pela direção das escolas, explicando-lhes quais eram as pretensões da pesquisadora quanto ao trabalho a ser desenvolvido e quais os objetivos desse trabalho, as diretoras decidiram colaborar com a pesquisa dando todas as informações solicitadas, e permitiram que a pesquisadora mantivesse contato com as professoras que seriam também sujeitos da pesquisa.

Em cada uma das três escolas escolhidas, havia duas turmas de quarta série no período matutino e as duas professoras responsáveis pelas turmas foram convidadas pela pesquisadora para o primeiro encontro. Nesse encontro, foi-lhes esclarecido que apenas uma

das turmas seria escolhida para compor os sujeitos de pesquisa e que caberia a cada uma delas decidir quem gostaria de participar. Foi-lhes esclarecido, também, que elas não estavam obrigadas a aceitar participar desse trabalho por ter sido aceito por suas diretoras, mas que seria de muita ajuda à pesquisadora, se o fizessem. Depois das explicações sobre como se daria o trabalho com as turmas escolhidas, as professoras conversaram entre si e decidiram quem faria parte dele. Ficou estabelecido que, tão logo os instrumentos de pesquisa estivessem prontos, a pesquisadora as contataria para marcarem um novo encontro, quando as professoras concederiam uma entrevista à pesquisadora e responderiam um questionário sobre atividades pedagógicas.

2.2.3 Terceira etapa: Estabelecendo relações

Em um segundo encontro, agora somente com as professoras que concordaram em participar da investigação que lhes fora proposta, a pesquisadora realizou a entrevista composta por questões mais pessoais e que retomavam alguns momentos da história de vida delas. Depois entregou-lhes o questionário que se referia às atividades pedagógicas de cada uma delas. Ao final, esclareceu às professoras que seriam elas que determinariam quais os dias em que a pesquisadora poderia acompanhá-las em seu trabalho com a literatura em sala de aula.

2.2.4 Quarta etapa: Em sala

No terceiro encontro com as professoras, já em sala, a pesquisadora esclareceu também aos alunos o porquê de ela estar ali e que eles responderiam um questionário ao final daquela unidade de trabalho proposto pela professora. Em média, cada uma das três professoras desenvolveu o trabalho proposto em dois dias. Durante esse período, a pesquisadora esteve observando e filmando tudo o que ocorria. Ela solicitou às professoras que coletassem alguns exemplares das atividades desenvolvidas para que pudesse anexá-los ao final do seu relato da pesquisa.

A pesquisadora reconhece que, certamente, o cotejo das aulas observadas seria muito mais rico, se tivesse observado cada uma das turmas por um tempo maior que os dois dias citados. Porém, esta é uma limitação que não tem como ser ultrapassada, visto que os alunos participantes dessa investigação já se encontram em outra série e em outras escolas.

No último dia de observação em sala, seguindo o que havia sido esclarecido previamente aos alunos, a pesquisadora entregou-lhes o questionário no que responderiam a questões que versavam basicamente sobre suas preferências de leitura e suas impressões sobre as atividades de leitura desenvolvidas pela professora naquele período observado bem como no dia a dia da turma. Ainda neste encontro, ficou combinado que os alunos poderiam assistir às gravações feitas antes da conclusão da pesquisa e que, após a conclusão desta, uma cópia do trabalho completo seria entregue à escola, para que todos os envolvidos tivessem conhecimento dos possíveis resultados apontados na pesquisa.

2.2.5 Quinta etapa: A análise interpretativa dos dados coletados

De posse dos dados obtidos em campo, a pesquisadora deu início à análise parcial desses dados recorrendo, sempre que necessário, às leituras teóricas feitas previamente e buscando outras que atendiam às suas dificuldades. Ainda durante esta etapa, iniciou-se a próxima etapa.

2.2.6 Sexta etapa: Começando o *feedback*

Por meio de telefonemas, a pesquisadora combinou com as professoras antecipadamente o dia apropriado para que elas, e os alunos em especial, pudessem assistir às gravações feitas sem que isso atrapalhasse de algum modo o andamento do seu trabalho em sala. No dia acertado, a pesquisadora apresentou o primeiro passo do *feedback* da pesquisa. Em uma das turmas investigadas, a professora da sala encontrava-se em licença e a pesquisadora foi recebida, nesse momento, pela professora substituta que, apesar de não ter feito parte da investigação, não fez nenhuma objeção quanto à presença da pesquisadora em sua sala.

2.2.7 Sétima etapa: A análise conclusiva

Nesta etapa, deu-se a análise total dos dados coletados e a redação final do trabalho para ser levada à Banca de Qualificação do trabalho da pesquisadora. Acredita-se seja esta etapa uma das mais difíceis a ser cumprida pela pesquisadora, já que é neste momento que todo o seu trabalho será avaliado e qualificado como válido ou não. Se validado pela Banca e, depois de ter feito os ajustes que certamente serão necessários, este trabalho deverá

se defendido publicamente. E só tendo sido aprovado pela Banca de Defesa é que se poderá cumprir a última etapa prevista neste trabalho, isto é, apresentar aos sujeitos investigados os resultados dessa pesquisa e poder dizê-la concluída.

2.3 Descrição do cenário e dos sujeitos envolvidos na pesquisa

2.3.1 O município

O município de Sarandi-PR, onde se encontram localizadas as escolas investigadas, é um município bastante novo, com apenas 20 anos de sua emancipação política, mas já apresenta um número de habitantes bastante grande: são 80.000 habitantes, atualmente.

Segundo informações obtidas junto à Secretaria Municipal de Educação, a rede de ensino municipal consta de 16 escolas. Desse total, 02 estão localizadas na zona rural e a maioria, 14 escolas, encontra-se na zona urbana. Para atender a essas escolas, o município conta com o profissionalismo de 320 professores que lecionam para, aproximadamente, 7.407 alunos da rede municipal. Quanto ao número de crianças em idade escolar que estão fora da escola no momento, a Secretaria Municipal de Educação não soube precisar.

2.3.2 A escola

A pesquisa que ora se relata tomou por universo três escolas da Rede Municipal de Ensino de Sarandi-PR. A escolha das escolas descritas logo abaixo se deu em consideração, especialmente, de sua localização geográfica: uma do centro da cidade, uma de um bairro intermediário e uma da região periférica da cidade, por acreditar que desse modo se poderia ter uma visão mais geral da realidade do ensino de literatura em Sarandi.

Acredita-se ainda que essas escolas reúnam as principais características da maioria das escolas municipais de Sarandi, visto que estão situadas em áreas diferenciadas da cidade e atendem a crianças que têm sua situação socioeconômica também bastante diversificada. Além, é claro, de que se pôde contar com a inteira disposição e colaboração dos sujeitos envolvidos nesta. Observou-se entre cada uma das escolas investigadas pontos que são comuns a todas.

Um ponto positivo em comum nas escolas investigadas e que merece ser destacado é que em todas elas, tanto por parte de suas diretoras, bem como por parte de suas professoras que se dispuseram a participar da pesquisa, todas as informações solicitadas pela pesquisadora foram atendidas com boa vontade e empenho. Também não fizeram restrições

sobre a identificação das escolas nem delas próprias. Entretanto, por entender que essas informações não interferem nos possíveis resultados que a pesquisa possa obter, optou-se por utilizar-se de nomes fictícios sempre que se fizer referência às escolas, às diretoras e às professoras que aparecem neste relato de pesquisa. Mesmo porque, conforme Erickson (1996), a identidade dos sujeitos investigados na pesquisa de campo como é esta deve ser preservada de possíveis riscos morais e situações embaraçosas e mesmo de possíveis sanções administrativas. Erickson diz que em uma pesquisa dessa natureza “*O princípio ético básico é proteger os interesses particulares dos participantes especialmente vulneráveis no lugar*” (p.251).

A apresentação das três escolas envolvidas se dará em separado para que suas particularidades sejam conhecidas. Esclarece-se, desde já, que as informações técnicas aqui apresentadas foram prestadas pelas próprias diretoras das escolas tendo, inclusive, fornecido cópias de alguns documentos para que a pesquisadora pudesse anexá-los à redação final da pesquisa, a fim de que não pairasse qualquer dúvida quanto à veracidade dos dados apresentados. Além de que cada uma das diretoras concordou em apresentar, elas mesmas, a escola, enquanto a pesquisadora registrava em vídeo. Durante a apresentação da escola, elas puderam não só mostrar e dizer o que tinham a seu dispor, como também desabafar quanto ao que gostariam de ter e ainda não tinham, como uma boa biblioteca e quadra de esportes, por exemplo.

2.3.2.1 Escola Municipal Castro Alves

A primeira escola investigada foi a *Escola Municipal Castro Alves*. Situada na região central da cidade, essa escola atende a uma população bastante diversificada, tendo entre seus alunos muitas crianças carentes e moradoras em bairros muito distantes dela, tanto assim que dependem do transporte municipal de estudantes para freqüentarem as aulas.

A escola tem cerca de 520 alunos freqüentes¹⁵ distribuídos em 20 turmas. Desse total de turmas, 04 são compostas por alunos com necessidades especiais; 02 por pré-escolares¹⁶; 03 turmas de primeira série; 03 turmas de segunda série; 04 turmas de terceira série e 04 turmas de quarta série. Toda essa demanda estudantil é atendida em dois turnos: matutino e vespertino, por 19 professoras. Algumas dessas profissionais atuam nos dois períodos, como professoras da sala ou como professoras auxiliares. O quadro de funcionários da escola conta ainda de uma orientadora pedagógica, duas supervisoras, uma auxiliar de secreta-

¹⁵ Os dados apresentados são referentes ao mês de maio de 2001, quando se deu a coleta que ora se discute.

¹⁶ Nomenclatura usada em documento oficial da escola.

ria, uma secretária, uma cozinheira e nove auxiliares de serviços gerais, além da diretora, evidentemente.

As instalações físicas da escola, bem como o aparato técnico-pedagógico, encontram-se em condições não muito satisfatórias. Há aparelhos de vídeo e áudio para serem usados nas aulas, mas não funcionam bem ou nem funcionam. Não há salas próprias para vídeo, para supervisão e orientação pedagógica, professores e nem mesmo para diretora. Também inexistente na escola um espaço dedicado à leitura, uma vez que a escola não tem uma biblioteca. Alguns poucos livros destinados à leitura que a escola possui encontram-se depositados em um armário junto com outros materiais. Entretanto, a importância de se ter uma biblioteca na escola, onde professores, alunos e funcionários possam desfrutar do prazer da leitura, é revelada pelos sujeitos de pesquisa. O anseio por uma biblioteca é um dos maiores desejos da diretora, que espera tê-lo realizado em breve.

2.3.2.2 Escola Municipal Fernando Pessoa

Situada na região periférica da cidade, num bairro bastante carente, a *Escola Municipal Fernando Pessoa* atende, quase que exclusivamente, aos alunos moradores do próprio bairro. Há 6 anos em funcionamento, dispõe de boa estrutura física e recursos eletrônicos como aparelhos de TV e de som, para uso dos professores em sala e computadores na secretaria e biblioteca, para uso do secretário e professores no preparo de suas aulas. O corpo docente, em sua maioria, possui ou está cursando o Ensino Superior. Conta com o trabalho de uma orientadora educacional e uma supervisora em tempo integral. Atende a aproximadamente 500 alunos distribuídos nos períodos matutino e vespertino. Algumas de suas salas são cedidas para uma turma da Educação Infantil, diurno, e Alfabetização de adultos no noturno.

O acervo da biblioteca é bastante escasso. Também nesta escola o espaço físico, onde se encontram os livros de leitura, não é satisfatório. Embora tenha uma pequena sala destinada à leitura, ainda está distante de ser um local apropriado para uma biblioteca, pois a maneira como se encontra alocado o acervo de leitura não favorece muito a leitura por prazer. A própria diretora ao apresentar a escola referiu-se à biblioteca nos seguintes termos: “*é uma pequena miniatura de biblioteca*”, demonstrando toda sua insatisfação com o que tem no momento. E é no espaço dedicado à biblioteca que também são depositados alguns objetos que não têm muita serventia para o cotidiano escolar.

O quadro de funcionários da *Escola Municipal Fernando Pessoa* é composto em sua totalidade por 37 profissionais. Desses, 14 são professoras e atendem às 16 turmas de primeira a quarta série, organizadas em número de 4 turmas para cada uma das quatro primeiras séries do Ensino Fundamental. Algumas dessas professoras trabalham dois turnos na própria escola, como é o caso da professora Gisele que participa dessa investigação.

2.3.2.3 *Escola Municipal Álvares de Azevedo*

Situada em um bairro intermediário e com uma clientela privilegiada socialmente em relação às outras duas escolas, a *Escola Municipal Álvares de Azevedo* dispõe de uma biblioteca com um considerável acervo de obras. Grande parte desse acervo é composto por obras de escritores infanto-juvenis de renome nacional e internacional, como, por exemplo, Ruth Rocha e Ana Maria Machado, entre outros. O espaço físico e a organização dos livros facilitam e propiciam ambiente agradável à leitura. Encontram-se ainda na biblioteca duas bibliotecárias para auxiliar os alunos no que precisarem.

Mas o que aparentemente aponta ser uma grande vantagem, nesta biblioteca, revela-se o oposto. As bibliotecárias não estão para auxiliar os alunos apenas. Estão, especialmente, para mantê-los afastados das prateleiras onde se encontram os livros. O motivo é simples: para não estragar os livros nem tirá-los do seu devido lugar – a estante. Os alunos só lêem os livros que as bibliotecárias dispõem sobre as mesas, conforme confirmação da própria professora durante a apresentação da aula de leitura na biblioteca feita por ela, no item (3.2.2.3.1).

O conceito de organização e comportamento de leitores numa biblioteca, sustentado pela escola, parece não ser o caminho mais curto entre texto e leitor. Seguramente se deve preservar os livros dos estragos. Dos estragos, não dos leitores. De muito pouco, ou de nada adianta ter um acervo com obras de tão boa qualidade estética, se estas ficam nas estantes. Longe dos leitores, elas não têm existência real. Enquanto não sofrem a ação do trabalho do leitor no ato da leitura, simplesmente essas obras não existem.

Motivo de orgulho para a diretora da escola, “*nossa biblioteca é muito invejada no município*”, revelado em conversa informal com a pesquisadora, poder-se-ia dizer que a biblioteca em questão é a *menina dos olhos* dessa escola. Ela (a biblioteca) é como uma pintura em exposição e os alunos, os visitantes: eles vêm, vêem e se vão; e ela continua intocável, como convém a uma peça de exposição.

A escola dispõe ainda de aparelhos de som e imagem para uso dos professores e um sistema de som interno para transmissão de recados, sem que se precise mandar “bilhetinhos”. Consta também de salas próprias para exibição de vídeos, sala de professores, direção e supervisão pedagógica.

O quadro de funcionários da escola *Álvares de Azevedo* é composto de 47 funcionários. São 24 professoras, 3 supervisoras, 1 secretário, 1 diretora, 1 guarda, 3 cozinheiras e 14 auxiliares de serviços gerais. O número de alunos atendidos pela escola é de aproximadamente 663 alunos nos períodos matutino e vespertino. Estes alunos encontram-se distribuídos nas 20 turmas, de Pré a quarta série do Ensino Fundamental. São 02 turmas de pré-escolares¹⁷, primeira e quarta séries 04 turmas cada, e segunda e terceira séries, com 05 turmas cada uma.

2.3.3 A sala de aula

O cenário das salas de aula das três escolas investigadas não difere muito entre si. É comum em todas as salas a presença de um armário no qual as professoras guardam alguns materiais utilizados no cotidiano escolar, como livros, giz, apagador, sulfite, cola, estêncil e muitos outros. Há também, nas paredes, cartazes didáticos, e trabalhos feitos pelos alunos, em exposição. Como a sala é ocupada por turmas diferentes nos dois períodos em que a escola funciona - matutino e vespertino -, tudo o que há nela também é comum às duas professoras. Cada uma ocupa uma parte do armário e os cartazes e trabalhos expostos nas paredes também pertencem às duas turmas.

Todas as três salas em que a pesquisadora esteve contam com boas carteiras, piso, cortinas, luminárias e ventiladores funcionando. Na sala ocupada pela professora Mônica, há algo que não se observou em nenhuma outra. É a presença de um filtro de água para que os alunos não precisem se ausentar da sala, durante a aula, para tomarem água, e a caixa de som do sistema interno de som da escola.

Na sala da professora Soraia, há, pendurados no teto, alguns objetos recortados em papel. São representações de pentes, escovas. Também observou-se que essa sala tem afixados em sua parede um mapa/planta do município de Sarandi e uma representação de uma árvore com os nomes e datas de nascimento de todos os alunos.

¹⁷ Nomenclatura usada em documento oficial da escola.

Nas três turmas investigadas, o número de meninos e meninas é bastante equilibrado. Observe-se o quadro:

	Profª Soraia	Profª Gisele	Profª Mônica	Total
Número alunos	29	27	35	91
Meninos	14	14	15	43
Meninas	15	13	20	48
Total	29	27	35	91

QUADRO 1 - NÚMERO DE ALUNOS POR SEXO.

2.3.4 A professora

A profª Soraia tem apenas formação técnico-profissionalizante no curso Magistério e não estuda em nenhuma instituição de ensino no momento. É bastante introspectiva e, segundo ela mesma afirmou em entrevista concedida à pesquisadora, não é de ficar conversando muito nos intervalos de aula. Prefere ficar mais calada. Entretanto, apresenta bom relacionamento com os colegas de trabalho e com os alunos, pelo que a pesquisadora pôde observar. Com seus alunos, prefere conversar dando-lhes orientações para encararem a vida. Atua há mais de dez anos no magistério e, no momento, trabalha os dois períodos na *Escola Municipal Castro Alves* com a mesma série.

A profª Gisele, também formada no Magistério, cursa o último ano de Pedagogia do Ensino Superior no período noturno. Gosta muito de conversar com os colegas sobre assuntos de família e adora ouvir e contar piadas nos intervalos de aula. Com sua turma, gosta de partilhar suas experiências de vida. Já atua no magistério há alguns anos, mas é o primeiro ano que trabalha com a quarta série. No momento, trabalha os períodos manhã e tarde na *Escola Fernando Pessoa*.

A profª Mônica é formada em Contabilidade e Magistério no Ensino Médio, em Letras no Ensino Superior e especialista em Psicopedagogia. É bastante extrovertida com os colegas e “*adora uma fofoca saudável*” nos intervalos da aula. Gosta também de conversar sobre fatos da vida real e aprecia ouvir piadas. Com os alunos, procura abordar assuntos relacionados ao conteúdo trazidos para a vivência deles próprios. Também leciona há mais de dez anos no município de Sarandi e há seis, na *Escola Álvares de Azevedo*.

2.3.5 Os alunos

Para tentar traçar indícios sobre o perfil dos alunos, a pesquisadora lançou mão de conversas com as professoras das salas que informaram sobre a situação econômica da família dos alunos e algumas questões relacionadas ao cotidiano escolar, como interação com os colegas e com a própria professora e rendimento escolar. Além, é claro da observação feita pela pesquisadora nos dias em que esteve com a turma.

Os alunos da prof^a Soraia, em sua grande maioria são crianças cujos pais possuem uma situação econômica satisfatória. Há alguns alunos que são carentes, minoria, e alguns que apresentam dificuldade de aprendizado e de relacionamento com a turma e mesmo com a professora.

Os alunos da prof^a Gisele, quase que na sua totalidade, são crianças carentes, cujas famílias não possuem condições de sustentá-los dignamente. Na grande maioria dessas famílias, havia, no momento da investigação, pelo menos um membro adulto desempregado, e os que trabalhavam eram, em grande parte, diaristas ou “autônomos”, se é que se pode denominar assim catadores de papel e outros materiais recicláveis, sem nenhuma garantia de ganho. Muitas crianças têm pais separados e/ou viciados em bebidas e mesmos outros tipos de drogas. O número de alunos com dificuldades de aprendizagem também é significativo. Quanto ao relacionamento pessoal uns com os outros e com a própria professora, apresentou-se bom, de modo geral. Talvez isso se deva ao trabalho da professora que procura integrá-los nas atividades que propõe, buscando proporcionar maior interação entre eles próprios.

A turma da prof^a Mônica, na sua quase totalidade, é de alunos cujas famílias possuem renda econômica satisfatória. Essas crianças vão para escola bem vestidas e com o material pedido pela escola completo. Não há alunos com dificuldades consideráveis no aprendizado, segundo a professora, exceto um aluno que foi incluso à turma por conta do projeto de inclusão do governo. É evidente que os alunos apresentam as dificuldades normais para a série, isto é, problemas que são solucionados dia a dia naturalmente com a evolução do aprendizado, sem que haja a necessidade de atenção redobrada. Quanto ao relacionamento social, os alunos não apresentam dificuldades, mas a professora advertiu que não foi sempre assim. Segundo ela, no início do ano letivo, os alunos brigavam muito entre si. Foi preciso muito trabalho de elevação da auto-estima deles para conseguir o tipo de relacionamento que a pesquisadora presenciou.

2.4 Os Instrumentos de pesquisa

No processo investigatório de uma pesquisa, muitos são os métodos utilizados para se registrar um evento e coletar dados para análise posterior. Nesta pesquisa, a pesquisadora fez uso de alguns desses métodos, aqueles que julgou seriam mais eficazes e proveitosos para sua investigação.

2.4.1. A entrevista

A entrevista constitui-se também num instrumento importante para a coleta de dados da pesquisa de natureza qualitativa como esta; por isso, lançou-se mão desse método de investigação na coleta dos dados referentes a questões particulares das professoras sujeitos da pesquisa. Monteiro (1991) ressalta que a importância maior da entrevista é seu caráter de interação. Se bem utilizada, ela pode promover uma atmosfera amigável entre o sujeito entrevistado e o seu entrevistador. Mas para que isso ocorra cabe ao entrevistador criar uma relação de empatia com seu entrevistado. De acordo com a necessidade da pesquisa, a entrevista pode ser estruturada, como a que se utilizou com as professoras, semi-estruturada ou desestruturada, como a que se utilizou nessa pesquisa com as diretoras.

Erickson (1996) recomenda que se comece a investigação e as entrevistas de modo mais amplo possível com questões mais abrangentes, para, aos poucos, delimitar seu foco de atenção, com questões mais diretas e pertinentes ao objeto da pesquisa.

2.4.1.1 A entrevista com as diretoras

A entrevista/conversa com as diretoras se deu de forma desestruturada, revelando-se em um “bate-papo” bastante descontraído e proveitoso. As diretoras responderam, ou melhor, discorreram muito à vontade sobre suas escolas, seus anseios e preocupações em ambiente amigável e descontraído. Um dos fatores principais que contribuíram para esse bom relacionamento, acredita-se, foi o fato de a pesquisadora ser conhecida, direta ou indiretamente, pelas diretoras porque fazia parte, naquele momento, do quadro de professoras do município. Outro fator importantíssimo, julga-se, foi o esclarecimento prévio dos objetivos da pesquisa, o encaminhamento que seria dado na coleta e análise dos dados e, especialmente, pelo compromisso assumido pela pesquisadora de retornar às escolas investigadas para apresentação dos resultados. Na realidade, esse “bate-papo” foi um dos primeiros contatos com as escolas que se pretendia tomar como universo de pesquisa. Embora essa conversa tenha fornecido à pesquisadora algumas anotações, estas não se constituíram em material que se fizesse neces-

sário ser anexado, apesar de ter contribuído para melhor interação da pesquisadora com os sujeitos envolvidos na pesquisa.

2.4.1.2 A entrevista com as professoras

A atmosfera amigável verificada no relacionamento com as diretoras se deu também com as professoras, e acredita-se tenha ocorrido pelos mesmos fatores já apresentados. Entretanto, quanto ao modo de entrevista empregada com as professoras foi diferente. Neste caso, optou-se pela entrevista estruturada. Contendo 14 questões, a entrevista, (anexo 01) procurou obter informações que permitissem à pesquisadora conhecer um pouco da história de vida das professoras envolvidas na pesquisa e em que lugar dessa história o livro e a leitura se encontravam e ocupavam, especialmente a leitura do texto literário.

2.4.2 Os questionários

O questionário, outro método bastante empregado na coleta de dados de pesquisa de campo, também figurou como um dos instrumentos de pesquisa usados pela pesquisadora. O questionário, embora seja um instrumento mais genérico, tem sua importância porque propicia acesso maior do pesquisador aos pontos de vista dos sujeitos envolvidos no processo investigatório, em especial, quando são feitas questões que permitam a estes últimos se colocarem como sujeitos (Belz, 1999).

Um outro aspecto bastante significativo no uso do questionário, acredita-se, reside no fato de que ele adquire *status* de documento e dá maior sustentação às colocações do pesquisador, quando da sua análise, por ter registrado de próprio punho o que respondeu o sujeito investigado. Evidentemente, essa colocação só tem valor, se o questionário constar de questões abertas que possibilitem ao questionado se colocar como sujeito socialmente constituído, expressando suas certezas e incertezas, desejos e vontades. Esse foi o tipo de questionário destinado às professoras e aos alunos, durante a coleta de dados da pesquisa que ora se relata.

2.4.2.1 Questionário para as professoras

Com o objetivo de conseguir informações que pudessem ajudar, juntamente com outros dados recolhidos, a responder as questões que norteiam essa pesquisa, foi dirigido

às professoras um questionário composto por 10 indagações referentes às atividades que elas propunham aos seus alunos no trabalho com a leitura do texto literário infantil. Tal questionário, (anexo 02), quase que em sua totalidade, constitui-se de questões abertas e, quando não, apresenta a alternativa de complementação, o que permitiu às professoras se expressassem ao não se darem por satisfeitas com as opções de possibilidades de respostas apresentadas no próprio instrumento de pesquisa.

2.4.2.2 Questionário para os alunos

O mesmo tipo de questionário destinado às professoras e descrito acima foi submetido aos alunos. Nesse caso, o objetivo manteve-se o mesmo, isto é, recolher elementos que pudessem ajudar a responder, satisfatoriamente, as indagações da pesquisa. Tal questionário (anexo 03), contendo 08 perguntas, apresentou aos alunos questões que versavam basicamente sobre as preferências deles em relação à leitura. Nele os alunos puderam registrar também o que pensavam sobre o trabalho de leitura proposto pelas suas professoras.

2.4.3 Gravações em vídeo

Prática aceitável e prevista por Erickson (1996) na pesquisa de campo, como é a natureza dessa pesquisa, a gravação das aulas observadas, como mais uma fonte para a análise, constitui-se em rico material para o pesquisador por permitir-lhe que re-visite os eventos gravados tantas vezes quantas julgar necessário. Desse modo, o pesquisador tem a possibilidade de rever cenas que poderiam ter sido esquecidas e que enriquecerão sua análise. E residem justamente neste fato as principais vantagens desse tipo de registro eletrônico apontadas por Erickson.

A primeira vantagem que o autor destaca é “*a possibilidade de se efetuar uma análise completa*” (p.260), pois, ao assistir ilimitadamente ao evento gravado, o pesquisador tem condições de fazê-lo dos mais variados pontos de vista, o que, certamente, lhe permite uma análise mais detalhada e completa do que se contasse apenas com suas observações de campo. Apesar de que as gravações não excluem essas observações, ao contrário, somam-se a elas.

A segunda vantagem destacada é “*a possibilidade de reduzir a dependência do observador da tipificação analítica rudimentária*” (p.260). Ao rever uma gravação, o pes-

quisador encontra-se livre da pressa que a observação de campo exige e pode, portanto, tecer considerações a respeito do observado com maior chance de acerto, posto que ele dispõe de tempo para reformulá-la quantas vezes julgar necessário, conseqüentemente, tem a possibilidade de apresentar uma análise de melhor qualidade.

A terceira vantagem é que “*reduz a necessidade do observador de depender dos acontecimentos de aparência freqüentes como suas melhores fontes de dados*” (p.260-261). Pela gravação é possível, ao pesquisador, estudar de maneira bastante eficaz também os acontecimentos pouco freqüentes, porque ele pode repetir várias vezes a gravação.

Entretanto, o uso de gravações não deve constituir-se como única fonte de dados, pois traz em si duas desvantagens que devem ser consideradas. A primeira é que o pesquisador só pode intervir de forma transitória no evento gravado. Ele não tem a oportunidade de verificar teorias que elabora durante a análise de suas gravações. A outra desvantagem reside no fato de que o pesquisador necessita de certas informações contextuais que não se encontram nas próprias gravações. A solução do problema, segundo Erickson, é combinar a etnografia regular, isto é, as observações participantes e a microetnografia, ou seja, as gravações.

2.4.4 As observações

A observação feita pelo pesquisador diretamente no campo investigado pode proporcionar-lhe um relacionamento estreito e muito frutífero com os sujeitos participantes da investigação e com o ambiente investigado. O que deverá ajudá-lo na elaboração de sua análise dos acontecimentos observados, de modo que se aproxime o mais verdadeiramente possível da perspectiva dos seus sujeitos de pesquisa. Entretanto, para que as observações se constituam cientificamente em fonte confiável e válida, advertem Ludke e André (1986), faz-se necessário que o observador tenha um planejamento prévio que determina *o quê* pretende observar e *como* isso será realizado.

Nesta pesquisa, foram observadas as aulas de leitura do texto literário de três professoras do Ensino Fundamental do município de Sarandi. Durante as observações feitas em sala de aula, embora não tenha sido um tempo muito prolongado, pesquisadora, professoras e alunos estabeleceram um relacionamento pessoal bastante proveitoso para a pesquisa. Atribui-se a isso o fato de a pesquisadora ter esclarecido a todos quais eram seu objetivos

com essa observação e ter se comprometido a dar o retorno desse trabalho quando concluído, bem como já se havia comprometido com as diretoras.

A primeira etapa do cumprimento do compromisso de apresentar os resultados da pesquisa aos sujeitos investigados se deu com o trabalho ainda em andamento, por uma questão de tempo, já que os alunos não se encontrariam mais naquelas turmas nem nas escolas, quando a pesquisa toda estivesse concluída. Esta etapa consistiu-se basicamente em apresentar às professoras e aos alunos partes das gravações dos trabalhos desenvolvidos e realizados por eles. Os alunos e mesmo as professoras e diretoras- apenas duas assistiram- sentiram-se orgulhosos ao se reconhecerem na gravação e aproveitaram para observar ações suas que disseram que teriam de mudar.

Conforme anunciado ao final do capítulo anterior, este capítulo que ora se encerra permitiu colocar o leitor a par do encaminhamento metodológico empregado para a realização dessa pesquisa, ao descrever cada uma de suas etapas, o cenário e os sujeitos envolvidos na pesquisa e os instrumentos de pesquisa.

No próximo capítulo, dar-se-ão a análise e a discussão dos dados obtidos junto aos sujeitos da pesquisa mediante a aplicação dos instrumentos aqui descritos. Para tanto, além de recorrer às concepções teóricas apresentadas no capítulo primeiro, outras serão utilizadas, à medida que se fizerem necessárias.

3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS COLETADOS

3.1 Buscando respostas: Análise dos questionários

Conforme previsto no projeto, a coleta de dados foi realizada a partir de elementos colhidos em uma entrevista e um questionário, ambos respondidos pelas professoras. De posse dos resultados obtidos com a análise dos dados presentes nos referidos instrumentos de pesquisa, e das observações da pesquisadora, feitas no transcorrer do trabalho realizado com texto literário pelas professoras Soraia, Gisele e Mônica, mostra-se importante o agrupamento de tais dados, para que se possa melhor compreender e analisar as suas respostas, tanto no que está dito com também nos “não-ditos”. Para a análise desses dados, alguns questionamentos se fazem necessários, assim, os tópicos seguintes trazem indagações cujas respostas são consideradas relevantes para a pesquisa.

3.1.1 O professor é leitor de textos literários?

Certamente essa é uma questão que tem lugar comum nas discussões sobre leitura e formação do leitor, por isso mesmo acredita-se que seja ela um bom ponto de partida; afinal, os maiores problemas enfrentados pela humanidade está no óbvio, nas questões mais pontuais. Justamente por serem pontuais ou comuns é que se pode criar, diante de questões como a que nomeia este tópico, longos debates. Ora, como pode algo tão óbvio provocar inquietações e investigações? Não está posto na obviedade das coisas tudo o que realmente significam?

Talvez sim, mas o fato é que são ainda motivos de grande preocupação. Há que se ter mais cuidado com o que se apresenta como pronto e conclusivo, já que é no não-dito, no que não está posto que se pode encontrar o que de fato se quer dizer.

De modo geral, e até certo ponto de caráter empírico, sabe-se que a situação do professor trabalhador no Brasil não tem sido uma das melhores. Além disso, é notório o excesso de trabalho de que a maioria desses profissionais tem de dar conta. Enfrentam uma pesada carga horária e, por vezes, cumprem jornada de trabalho em mais de um estabeleci-

mento de ensino. Sobre este aspecto da situação profissional do professor brasileiro, Silva (1999) escreve:

A corrosão da dignidade desse profissional, revelada principalmente por salários vergonhosos, vem acontecendo no país desde o início da década de 70. A sobrevivência dos abnegados do magistério depende de múltiplos empregos e/ou várias funções concomitantes (p.49).

Às palavras de Silva podem ser acrescentadas as do escritor Pedro Bandeira (1999) que, embora não seja um pesquisador, demonstra ser um escritor conectado com os problemas que enfrenta uma faceta do seu público: “*nossos professores e professoras, profissionais mal treinados, mal pagos, desmotivados, desrespeitados socialmente*” (p.128).

Pelo que se pode apurar das respostas dadas (às questões 1 e 3 da entrevista) pelas três professoras sujeitos da pesquisa, a situação delas não difere muito do anteriormente exposto. Todas têm obrigações a cumprir, pelos menos dois períodos do dia, trabalhando em turmas e/ou escolas diferentes e/ou estudando. Some-se a isso a responsabilidade de desempenhar o papel de mãe e de dona de casa de duas das três entrevistadas.

Diante de tal contexto, é possível crer que sobra pouco tempo para que essas profissionais se debruçam sobre livros e mesmo energia para ler. Não há dinheiro para aquisições freqüentes de livros de ficção que as possibilitem satisfazer seu desejo de ficção e fantasia, comum direito a todos os humanos na acepção de Candido.

Sem perder o norte da pesquisa, isto é, traçar indícios sobre o perfil do professor como leitor e formador de novos leitores, observando, ainda, se o seu discurso é compatível com sua ação docente e tomando-se em especial as respostas dadas pelas professoras (à questão: ***O que você lê com mais freqüência:***) pode-se concluir que, embora sejam leitoras e se coloquem como tais, o texto literário não tem sido objeto principal dessas leituras. Mesmo que leiam textos infantis que são usados no trabalho diário, já que trabalham com literatura, ainda assim nenhuma citou qualquer texto infantil como sendo uma prática sua de leitura.

Uma hipótese para tal ocorrência pode ser o fato de encararem essas leituras como parte da sua obrigação e necessárias na elaboração das aulas, logo não são escolhas pessoais e sim profissionais, pelo fato de que tais textos constam nos programas das escolas ou por serem parte requisitada dos conteúdos curriculares.

É possível ainda que uma segunda hipótese seja levantada, a de que a leitura de livros ditos infantis ou “de historinhas” , como são chamados pelos professores e alunos na

escola de modo geral, não tenha perante essas professoras o *status* de leitura de literatura, e que, por isso, não seja conveniente mencionar tais leituras como suas. Acredita-se que, realmente as duas considerações levantadas sejam verdadeiras. Seja como for, parece ser fato a distância que há entre professores e a leitura do texto literário.

Entretanto, apenas a análise de algumas das questões feitas às professoras participantes da pesquisa não poderia dar conta de responder à questão: ***O professor é leitor de textos literários?*** sem que se fosse verificar na prática pedagógica de cada uma delas como se dá o trabalho desenvolvido com o texto literário. Por esse motivo, fez-se, então, a observação de uma unidade de trabalho dessas professoras. A quantidade de aulas observadas variou de acordo com o tempo que cada uma delas dispensou à conclusão do trabalho com os alunos.

Por se tratar da quarta série do Ensino Fundamental, a quantidade de aulas observadas foram contadas em dias e não em horas-aula, visto que não há nas escolas investigadas a divisão do período letivo em horas-aula destinada a nenhuma das matérias ou conteúdos. É a própria professora quem determina que conteúdo trabalhar e quanto tempo gastará nele. Dito isso, não se pode pensar que se trata de um trabalho desorganizado. Não. A professora segue o planejamento bimestral feito por ela, em conjunto com outras professoras da mesma série e com a ajuda da coordenadora e/ou da supervisora pedagógica da escola. O que a professora faz em sala é organizar-se da maneira que julga ser melhor e mais conveniente para desenvolver seu trabalho com a turma, visando sempre ao melhor aproveitamento dos alunos. Essa preocupação em atender o mais diretamente possível os alunos foi observada em todas as entrevistadas.

Contudo, apesar de elas se terem empenhado bastante, dando o melhor de si na realização de seu trabalho, algumas considerações a respeito das estratégias de trabalho com o texto literário foram levantadas e serão oportunamente discutidas.

A análise de questões que não versavam diretamente sobre a leitura, mas sim sobre um pouco da história de vida de cada uma das entrevistadas, serviu para que se conhecesse um pouco melhor essas profissionais no seu lado humano. Essas questões, ainda que indiretamente, acredita-se, ajudaram a traçar o perfil-leitor das professoras envolvidas na pesquisa.

As entrevistadas atuam no magistério há pelo menos 4 anos e lecionam, desde então, na mesma escola. As professoras Soraia e Gisele trabalham dois períodos na mesma escola. Esta última enfrenta mais uma jornada à noite, como estudante do curso de

Pedagogia. A professora Mônica também trabalha dois turnos, porém em estabelecimentos diferentes. No período noturno, ela atende a alunos do curso supletivo de 5ª a 8ª séries.

Pela análise das questões (da entrevista) que indagavam sobre a infância e adolescência dessas professoras, foi possível verificar que o texto literário, e o livro, de modo geral, não fizeram parte de suas vidas como fonte de prazer, embora uma delas tenha guardado na memória como uma lembrança boa de sua infância o livro do Mickey que ganhou de sua professora.

Respondendo à pergunta *“Qual a lembrança mais marcante que você traz da sua infância? Você a considera uma lembrança boa ou ruim? Explique.”*, a Profª Gisele elegeu a visita da professora para almoçar como sendo o que mais lhe marcou, enquanto que a Profª Mônica guarda consigo a lembrança dos tempos em que fazia brincadeiras no pomar e brincava de casinha. Complementa ela: *“ah! Era uma vidinha simples, mas divertida. Havia a inocência que falta nas crianças de hoje”* (anexo 1.2).

Indagadas sobre qual era a principal diversão em família quando eram adolescentes, as professoras deram respostas parecidas, todas relacionadas a passeios e festas, como se pode observar na transcrição de suas falas:

PROFª SORAIA: *A gente fazia churrasco aos domingos onde se reunia todo mundo.* (Anexo 1.1).

PROFª GISELE: *Era passear, aos domingos, na casa de parentes. Uns visitavam os outros.* (Anexo 1.2).

PROFª MÔNICA: *Ah! íamos muito à igreja. Cantávamos no coral da igreja e participávamos também das festas que tinham na paróquia, as quermesses.* (Anexo 1.3).

Como se comprova nas falas das professoras, também aí, o livro, a leitura, o contar histórias não figuravam como diversão e prazer. Não se encontram, nas falas delas, registros de leitura do texto impresso. Parece que a leitura não era uma prática familiar, nem considerada diversão.

Ao serem questionadas se era hábito da família presentear as crianças com livros, apenas a Profª Gisele afirmou que sim, mas não se tratava de textos literários e sim de livros de religião:

PROF^a GISELE: *Era livro de igreja, do Pe. Zezinho. Porque minha mãe era muito religiosa e gostava dele. (Anexo 1.2).*

Fato curioso, porém, ocorreu quando foram cruzadas as respostas dadas a essa questão com a que procurava saber se elas costumavam, atualmente, presentear com livros crianças, homens e mulheres.

As professoras Soraia e Mônica, que haviam respondido não ser comum ganharem livros em datas comemorativas quando crianças, responderam positivamente e com unanimidade a essa questão. Já a professora Gisele, única a responder afirmativamente à mesma questão, disse que não presenteia homens e mulheres com livros e que, às vezes, o faz com crianças.

Afirmou-se, linhas atrás, ser fato curioso as diferenças observadas no cruzamento das duas questões, porque é comum a associação de que indivíduos que tiveram contato com a leitura quando crianças costumam carregar consigo, quando adultos, o gosto pela leitura e apreço pelos livros. Mas, como se pôde ver não foi o que ocorreu com as entrevistadas. Na realidade, deu-se o oposto no caso delas. Uma hipótese que se levanta é o fato de que, se bem observado, nenhuma das três professoras ganhavam livros freqüentemente quando crianças. Apesar de se ter registrado a fala da Prof^a Gisele afirmando ter ganho “*livro de igreja*”, não se pode precisar que isso fosse uma prática comum. O singular na fala da professora leva a crer que alguma vez ganhou um livro de sua mãe.

As três professoras tomadas como sujeitos de pesquisa não foram escolhidas pela pesquisadora. Fez-se o convite a qualquer uma das regentes das turmas de interesse da pesquisa - 4^a séries. Como havia duas turmas por período para cada uma das três escolas, após a exposição dos objetivos da pesquisa pela pesquisadora, as próprias professoras se dispuseram a participar; sendo assim, deu-se uma escolha natural e espontânea.

Quando se pensou em realizar esta investigação, a única seleção feita previamente levou em conta apenas a localização geográfica das escolas e a série a ser investigada. Felizmente, para a pesquisa, as professoras que aceitaram participar da investigação, a exemplo das escolas escolhidas, demonstraram ter preferências e práticas pedagógicas bem diversificadas, o que só enriqueceu o trabalho. No quadro abaixo estão algumas dessas diferenças, selecionadas das questões constantes na entrevista que se encontra na íntegra nos anexos 1.1; 1.2 e 1.3 respectivamente.

	PROF^a SORAIA	PROF^a GISELE	PROF^a MÔNICA
Qual o seu tipo de filme preferido:	Aventura	Comédia	Suspense
O que você lê com mais frequência:	Bíblia	Revista Nova Escola.	Jornais
Qual é o assunto que você mais gosta de conversar com: a) sua família:	Sobre comportamento, respeito, coisas boas	Os relacionados ao trabalho do dia a dia.	Educação, formação das crianças – dos sobrinhos, não tenho filhos.
b) seus alunos:	Orientação para encarar a vida	Contar experiências vividas por mim.	Relacionados com o conteúdo estudado trazido para a vivência deles.
c) seus colegas de trabalho:	Prefiro ficar mais calada	Assunto de família; piadas.	Piadas, fatos da vida real, fofoca saudável.

QUADRO 2 - PREFERÊNCIAS DE LEITURAS DAS PROFESSORAS

Como se pode notar, os gostos pessoais de cada uma delas, diferentes, possibilitaram maior amplitude à pesquisa, alargando as possibilidades de considerações a serem feitas. Constituindo-se assim melhor amostragem da situação do ensino de literatura no município de Sarandi que é um dos focos principais aqui investigados.

Uma outra observação também bastante proveitosa para a pesquisa deveu-se ao fato de que as professoras participantes demonstraram grande satisfação em responder às questões feitas. Parecia mesmo que estavam em um divã, lembrando os melhores momentos de suas vidas. Chegaram a deixar grandes suspiros preencherem o longo vazio entre uma fala e outra. Era como se estivessem assistindo a um lindo e interessante filme, o de suas próprias vidas, do qual tivessem que selecionar apenas algumas cenas dentre todas de que gostaram.

Essa atitude das professoras foi entendida como algo positivo para a pesquisa, porque acredita-se que as informações solicitadas foram dadas com o máximo de verdade e espontaneidade que uma entrevista desse tipo permite.

3.1.2 O que o professor lê?

Posta acima a situação de leitor do professor cabe agora verificar que leituras ele faz, ou seja o que ele lê? Quais são seus interesses de leitura? Para discutir esse tópico, a atenção recaiu sobre as questões de 7 a 12 e 14 da entrevista (anexo 1).

Quando indagadas: *O que você lê com mais frequência?*, as professoras entrevistadas responderam:

PROF^a SORAIA: *eu leio mais a Bíblia.*

PROF^a GISELE: *Leio coisas de trabalho como a Revista Nova Escola. Eu leio bastante ela.*

PROF^a MÔNICA: *Jornais. Eu gosto muito de ler jornais.*

Nota-se que nenhuma delas privilegiou o texto literário em suas respostas. O que só faz reafirmar o que tem sido dito nesta análise em relação à condição de leitoras dessas professoras, ou seja, elas lêem aquilo que de algum modo satisfaça a uma necessidade seja ela espiritual, no caso da professora Soraia, profissional, no caso da professora Gisele ou informativa, no caso da professora Mônica. A atitude dessas professoras confirma o que Brito (1999) afirma sobre os motivos que uma pessoa tem para ler: “Lê-se pelas mais variadas razões diferentes tipos de textos, em diferentes suportes e em diferentes situações” (p. 87).

No quadro seguinte, as questões 11 e 12 da entrevista revelam aspectos interessantes:

	PROF^a SORAIA	PROF^a GISELE	PROF^a MÔNICA
Dos livros que você já leu, qual foi o de que menos gostou? Por quê?	Tocaia Grande. Por ter vocabulário muito vulgar.	Xisto no Espaço. Por ter sido obrigada a lê-lo e por ter o assunto direcionado mais aos meninos.	Macunaíma. Por não gostar do anti-herói apresentado nele.
Enumere de um a cinco os livros de que você mais gostou de ler até hoje:	1 O Cachorrinho Samba	1 A Gotinha Plim-Plim	1 Fogo Morto
	2 A Ilha Perdida	2 Quem Roubou a Alegria do Palhaço	2 Lucíola
	3 Pollyanna	3 A Pequena Vendedora de Fósforos	3 Verão no aquário
	4 O Pequeno Príncipe	4 O Sol e a Lua	4 O Mulato
	5 Não informado	5 A Ilha Perdida	5 Sonhos de Uma Noite de Verão

QUADRO 3 – LEITURAS PREFERIDAS (+ E -) PELAS PROFESSORAS

Na questão 11, as professoras Soraia e Mônica afirmam que gostaram menos de duas das obras elencadas como literária na literatura nacional. E justificaram de maneira bastante interessante.

A primeira, Prof^a Soraia, ateve-se a questões de linguagem, permanecendo no campo da decodificação, apenas. Deixou-se levar pela linguagem vista da ótica da própria linguagem e não considerou seu uso no enredo. Não verificou se estava ou não coerente com a narrativa. Apenas ateve-se ao campo lingüístico.

A segunda, Prof^a Mônica, demonstrou ter maior conhecimento literário, pois ateve-se a questões estruturais e internas à obra lançando mão de termos próprios dos iniciados nas letras. Talvez seja porque sua formação acadêmica lhe permita isso, já que é formada em Letras.

A professora Gisele, no entanto, respondeu gostar menos de uma obra que pertence ao universo da literatura infanto-juvenil, atualmente, não considerada como obra de grande qualidade estética por alguns estudiosos, mas que no passado fora elencada como tal. Muito embora existam professores que ainda a consideram como tal, conforme se verificou na própria pesquisa - na questão 2 do questionário -, apesar de essa não ser uma preocupação da pesquisadora, foi algo que se apresentou “por acaso” sem que se tivesse a intenção de apurar nenhum fato dessa natureza. Entretanto, uma vez detectada tal colocação, julgou-se importante que se ressaltasse o ocorrido por ser um elemento a mais para discussão.

Já na segunda questão do quadro acima, buscava-se saber quais foram os cinco livros de que as professoras mais gostaram de ler até o momento em que se fazia tal entrevista. Verificou-se que as professoras Soraia e Gisele elencaram como seus livros preferidos obras infantis que, possivelmente, trabalham em sala com seus alunos. Enquanto que a professora Mônica citou “clássicos” lidos em ambiente escolar como *Fogo Morto*, *Lucíola* e *O Mulato*, por exemplo. Seria ela uma leitora de fato, ou lê apenas aquilo que a escola solicitou que lesse? Ou, ainda, talvez ela só considera literatura esse tipo de livro?

É provável que os dois questionamentos sejam verdadeiros. Isto é, essa professora parece não ser realmente leitora de textos literários, apenas leu o que lhe fora solicitado. E assim sendo, o seu conceito sobre o que é ou não literatura deve estar muito ligado ao que a instituição escola pensa ser literatura.

No caso da professora Soraia, foi possível detectar sua preferência pelos livros infantis da sua época de infância, livros estes que, com exceção de *O Pequeno Príncipe* que não pertence à literatura nacional, conforme observado anteriormente, não figuram mais como sendo literatura de grande valor estético por alguns estudiosos.

Diante disso, uma hipótese parece se confirmar: a de que essa professora não é leitora de textos literários, mesmo trabalhando com literatura infantil. O que se pode

notar é que há em suas repostas lembranças de leituras feitas, provavelmente, quando era criança, posto que não elencou em suas respostas nenhuma obra infantil atual. Ressalta-se que esse “atual” refere-se ao cronológico, pois se sabe que uma obra de valor estético rompe barreiras de tempo e permanece atual, mesmo depois de anos de sua primeira publicação e existência ao ter sido lida pela primeira vez. Disso decorre uma preocupação aqui posta como um questionamento: *Que leituras essa professora pede a seus alunos?* Discutir-se-á esse questionamento logo mais no tópico seguinte. Por agora, é suficiente que se pense nisso.

Analisando a resposta da Prof^a Gisele e comparando-a com a resposta da Prof^a Soraia, pode-se dizer o contrário da anterior. Isto é, a Prof^a Gisele parece ser leitora de literatura infantil, pois elencou no rol de suas preferências de leitora obras que compõem a literatura infantil trabalhada no momento. Entretanto, é possível verificar uma certa atitude saudosista de sua infância, pois a exemplo da Prof^a Soraia, a Prof^a Gisele lembrou-se de *A Ilha Perdida*. Uma diferença, porém, é que a Prof^a Gisele citou tal obra em última colocação das cinco pedidas, enquanto que a professora Soraia a colocou em segundo lugar da sua preferência.

No caso da outra professora investigada, a Prof^a Mônica, comprovou-se algo totalmente diferente das demais, conforme observação feita anteriormente. Os livros elencados por ela são classificados comumente como pertencentes à literatura adulta, ou literatura acadêmica. Isso faz com que se pense que ela não é, de fato, leitora desses clássicos, mas que os leu para cumprir com suas obrigações acadêmicas. É muito provável que ela tenha incorporado o discurso da academia e, por isso mesmo, o repetiu elegendo como suas leituras as obras consagradas da literatura moderna. E talvez seja coerente se pensar assim, já que sua formação se deu em Letras e é sabido que tais obras freqüentam o rol de leituras pedidas pelos professores do Ensino Superior.

Indagadas: *Dos livros que você já leu qual é o que jamais indicaria para que outra pessoa o lesse? Por quê?* as professoras Soraia e Gisele citaram o mesmo livro que já haviam mencionado como sendo o que menos gostaram e as justificativas não diferiram muito das já apresentadas. Veja:

PROF^a SORAIA: *O livro Tocaia Grande. Porque não gostei dele de forma alguma.*

PROF^a GISELE: *Xisto no Espaço. Porque narra a aventura de um menino e quando eu li, li obrigada pela professora.*

Já a Profª Mônica destoou de sua resposta anterior. Não citou nenhum livro, mas sim um autor com toda a sua produção:

PROFª MÔNICA: *Todos os do escritor Paulo Coelho. Porque não gosto do estilo dele quanto ao seu modo de escrever.*

Diante de tal colocação acredita-se ser coerente afirmar que a professora Mônica é ou pelo menos foi, em algum momento, leitora do referido autor e conhecedora profunda da sua produção, pois disse “**Todos**” e não apenas alguns, ou os que tenha lido. Contudo, embora expresse seu desgosto pela produção de Paulo Coelho, o livro de que menos gostou de ler não faz parte do rol de obras assinadas pelo autor. Talvez seja porque ela não é, de fato, leitora de Paulo Coelho, e posicionou-se contrária a ele porque, no momento (da entrevista) a academia não considera que suas obras tenham valor estético – muito embora o autor estivesse ainda pleiteando a sua cadeira de imortal da Academia Brasileira de Letras. Logo, como letrada, a professora, também não poderia deixar de registrar sua repulsa ao referido escritor. É possível que essa hipótese - a professora não é leitora de Paulo Coelho - seja verdadeira, uma vez que ela não citou o nome de uma única obra que fosse do referido autor, hoje “Imortal”.

Discutidos os gostos e preferências de leituras das professoras, passa-se, pois, no próximo tópico, a discutir que influências essas preferências exercem no momento de elas decidirem quais leituras pedir aos seus alunos.

3.1.3 Que leituras o professor pede aos seus alunos? Que trabalho é feito com o texto lido?

Para que se possa encontrar resposta à questão título desse tópico, uma outra se mostrou essencial: *Como se dá a escolha dos livros a serem trabalhados com seus alunos: você os escolhe sozinha ou não? Quem interfere nessa escolha e como?* Foi exatamente com essa indagação que a pesquisadora se dirigiu às professoras, por meio do questionário (anexo 2), e elas, com disposição, responderam.

Com a palavra, as professoras:

PROFª SORAIA: *Escolho sozinha.*

A resposta curta e objetiva da professora pode parecer um tanto arrogante, beirando mesmo a prepotência, visto que em um universo no qual sujeitos interessados interagem, pelo menos deveriam interagir, não ouvir o outro fere o princípio da legitimidade de qualquer interação que se pretenda verdadeira e proveitosa. Com isso não se quer dizer que a escolha dos livros literários a serem trabalhados pela professora deva ser feita por outra pessoa. Não. O que se quer dizer é que nessa escolha a professora deve considerar também os desejos dos alunos.

É necessário que os alunos se sintam participantes dessa escolha. Que sejam consultados, ainda que sutilmente, sobre suas preferências de leitura e que essas preferências sejam consideradas pela professora em sua tomada de decisão. Pois, do contrário, o aproveitamento, a aprendizagem dos alunos pode ser prejudicada.

Além do mais, não é possível que se faça uma escolha de livros “sozinha”, pois há sempre a interferência de outrem, ainda que não se tome conta disso. O que se sabe sobre um livro, o que já ouviu a seu respeito, a editora que o publicou, etc, são mediadores que se fazem presentes em qualquer escolha que se faça. Segundo Hauser (1977), entre produtor e público parece ser uma realidade histórica a necessidade de instituições mediadoras. Assim: “Toda pessoa ou instituição que se coloca entre a obra de arte e a vivencia artística do receptor efetua uma função útil ou inútil de mediação” (p.591).

Caso diferente se deu com a Prof^a Gisele.

PROF^a GISELE: *Na maioria das vezes o livro é escolhido por mim, e outras com a ajuda da supervisora.*

Entretanto, neste caso, ainda que tenha tido a participação de um dos sujeitos envolvidos diretamente no processo ensino-aprendizagem, a supervisora pedagógica – responsável por supervisionar o rendimento da turma –, também não se percebe a presença dos mais importantes sujeitos dessa relação: os alunos.

Pode-se desmembrar a fala da professora Gisele em dois momentos: o primeiro momento: “*Na maioria das vezes o livro é escolhido por mim,*” o que a coloca ao lado da professora Soraia, quanto à tomada de decisão na hora de eleger os textos de trabalho, isto é, o fato de *escolher sozinha*. E o segundo momento: “*e outras (tem seu significado completo em vezes) com a ajuda da supervisora*” quando tem a ajuda da supervisora para eleger qual o melhor texto para trabalhar com sua turma.

Das três professoras investigadas, apenas a Prof^a Mônica demonstrou em sua resposta que há a participação dos alunos na escolha do texto a ser trabalhado em sala.

PROF^a MÔNICA: *Geralmente a escolha é feita por mim, porém se os alunos se interessarem por algum livro em especial, trabalhamos com ele.*

O interesse do aluno parece ser valorizado e considerado nessa escolha. Acredita-se que essa diferença de comportamento da Prof^a Mônica em relação às demais professoras se deva ao fato de ela ser formada em Letras e, conforme ela mesma disse em resposta a uma outra questão, gosta de trabalhar com Português “*porque é a área de minha formação, ou seja, que escolhi para trabalhar*”. Não somente porque se formou em Letras, mas por ter escolhido a docência como opção de trabalho.

No quadro seguinte, encontra-se a relação das três obras solicitadas recentemente pelas professoras aos seus alunos.

	PROF^a SORAIA	PROF^a GISELE	PROF^a MÔNICA
Cite três obras infantis, com seus respectivos autores, que você indicou para que seus alunos lessem recentemente.	1 A Ilha Perdida, Maria José Dupré.	1 Pollyanna Menina, Ruth.	1 O Homem que Espalhou o Deserto, Ignácio de Loyola Brandão.
	2 O Menino Maluquinho, Ziraldo.	2 Ilha Perdida. (<i>autor não informado</i>).	2 A Vaca Mimosa e a Mosca Zenilda, Sylvia Orthof.
	3 O Pequeno Príncipe, (não lembro como escreve)	3 O Rato do Campo e o Rato da Cidade. (<i>autor não informado</i>).	3 O Reizinho Mandão, Ruth Rocha.

QUADRO 4 – INDICAÇÕES DE LEITURAS FEITAS AOS ALUNOS PELAS PROFESSORAS

Pelas obras indicadas pelas professoras, é possível traçar, ainda que superficialmente, indícios do perfil de leitoras de cada uma delas, mantendo para cada uma as afirmativas que vêm sendo postas até o momento.

No caso da Prof^a Soraia, as leituras indicadas reforçam o que já se afirmou anteriormente, ou seja, ela parece não ser leitora de textos literários infantis. Os textos que ela citou são, certamente, leituras da sua infância, pois não estão mais na lista de literatura infantil atual, ou pelo menos não deveriam estar. Com exceção da obra de Ziraldo, *O Menino Malu-*

quinho, as demais foram citadas pela Prof^a Soraia como obras que mais gostou de ler, quando indagada, na entrevista, sobre suas preferências de leitura.

Das demais professoras, apenas a Prof^a Gisele indicou uma obra anteriormente informada como leitura sua como obra pedida aos alunos. E foi justamente a que se apresenta com menor valor estético-literário. A Prof^a Mônica foi a única que marcou substancialmente quais são suas leituras e quais as leituras solicitadas aos alunos. Tais obras apresentam grande valor literário e configuram entre o que se considera como esteticamente bom no universo da literatura infantil atual, e produzidas por autores que têm se dedicado a esse tipo de produção.

Para que o leitor possa visualizar mais facilmente as considerações feitas acerca das preferências de leitura das professoras e as leituras pedidas, segue abaixo um quadro comparativo. As obras que foram citadas pelas professoras como suas preferências de leitura e se repetiram na lista de leituras pedidas aos alunos, encontram-se em destaque.

PROF ^a SORAIA		PROF ^a GISELE		PROF ^a MÔNICA	
Preferências de leitura da professora	Leituras pedidas	Preferências de leitura da professora	Leituras pedidas	Preferências de leitura da professora	Leituras pedidas
1 O Cachorrinho Samba	1 A Ilha Perdida, Maria José Dupré.	1 A Gotinha Plim-Plim	1 Pollyanna Menina, Ruth.	1 Fogo Morto	1 O Homem que Espalhou o Deserto, Ignácio de Loyola Brandão.
2 A Ilha Perdida	2 O Menino Maluquinho, Ziraldo.	2 Quem Roubou a Alegria do Palhaço	2 Ilha Perdida. (autor não informado).	2 Lucíola	2 A Vaca Mimosa e a Mosca Zenilda, Sylvia Orthof.
3 Pollyanna	3 O Pequeno Príncipe, (não lembro como escreve)	3 A Pequena Vendedora de Fósforos	3 O Rato do Campo e o Rato da Cidade. (autor não informado).	3 Verão no Aquário	3 O Reizinho Mandão, Ruth Rocha.
4 O Pequeno Príncipe		4 O Sol e a Lua		4 O Mulato	
5 Não informado		5 A Ilha Perdida		5 Sonhos de Uma Noite de Verão	

QUADRO 5 – PREFERÊNCIAS DE LEITURA DAS PROFESSORAS E AS LEITURAS PEDIDAS

Continuando a análise sobre as obras solicitadas aos alunos como leitura pelas professoras, tem-se, no quadro abaixo, a fala das professoras sobre o trabalho que foi feito a partir da leitura de uma das obras pedidas aos alunos.

PROF ^a SORAIA		PROF ^a GISELE		PROF ^a MÔNICA	
Obra Indicada	Trabalho desenvolvido	Obra Indicada	Trabalho desenvolvido	Obra Indicada	Trabalho desenvolvido
Não destacou nenhuma das três obras indicadas	Leitura, resumo oral da história para os colegas em sala.	O Rato do Campo e o Rato da Cidade. (autor não informado).	Foi um trabalho realizado sobre o conteúdo zona rural e urbana isto (a leitura) foi utilizado como complementação de conteúdo.	O Homem que Espalhou o Deserto, Ignácio de Loyola Brandão.	Leitura individual, coletiva, debate oral e escrito, compreensão e interpretação, ilustração de uma cena marcante p/ o aluno e dramatização.

QUADRO 6 – O QUE FOI FEITO COM A OBRA INDICADA

A Prof^a Soraia não destacou nenhuma obra, conforme observado no quadro. Entretanto, descreveu o trabalho de leitura desenvolvido, o que leva a crer que seja o que ela faz com todas as obras solicitadas. Vê-se que essa professora preza pelo *resumo oral* do que foi lido ou contado para os outros colegas de turma. E destaca a *leitura*, mas não explica a que tipo de leitura está se referindo. Se é, por exemplo, leitura silenciosa, ou leitura individual ou leitura coletiva. Enfim, ela não esclarece como se dá esse trabalho com a leitura. Por isso, acredita-se, qualquer consideração que aqui se faça não passará de mera especulação, posto que a professora não deu elementos suficientes para que se tecesse uma crítica válida. Diante disso, passa-se então a discutir o trabalho descrito pelas demais professoras.

A Prof^a Gisele descreve o trabalho feito com a obra *O Rato do Campo e o Rato da Cidade*, um conto bastante conhecido, mas que não teve seu autor ou adaptador informado. Por essa razão, não se pode afirmar tratar-se do conto original de Andersen, ou se é alguma versão do mesmo, feita por um outro autor. De qualquer modo, trata-se de uma obra da literatura infantil, portanto, um objeto estético e, como tal, merece ser trabalhado. Mas, a julgar pelo que disse a professora em seu breve relato, o que menos importou no trabalho desenvolvido com o texto literário foi sua qualidade estética. O que foi ressaltado e considerado foi o conteúdo da obra. E o conteúdo desvinculado da forma não tem grande valor no trabalho

com literatura. Embora o código seja condição que assegura o efeito da mensagem, sozinho ele não é capaz de estabelecer comunicação. É a forma que permite ao conteúdo ganhar maior ou menor significado e os dois juntos aumentam a capacidade do homem de ver e sentir a transfiguração do real que sozinho ele não é capaz de organizar (Candido, 1989).

No trabalho proposto pela professora Gisele, o texto literário não teve sua qualidade estética ressaltada. A obra infantil parece ter sido usada para fins que não era a formação do leitor de obra literária, conforme afirmou a própria professora: *“foi um trabalho realizado sobre o conteúdo zona rural e urbana isto (a leitura)¹⁸ foi utilizado como complementação de conteúdo”*. E ainda substituiu a leitura do texto literário por *“isto”* como se fosse algo menor que o conteúdo que estava sendo trabalhado. Facilmente se percebe que o texto literário foi apenas um complemento, uma atividade sem muita importância. No caso em discussão, nem de pretexto ele serviu, pois como bem disse a professora: *“isto foi utilizado como complementação do conteúdo*. O texto literário é encarado, equivocadamente pela professora, como algo que não constitui conteúdo suficiente para uma aula de leitura, ele **“serve” e “está a serviço de”**.

Já o trabalho descrito pela Prof^a Mônica feito a partir da leitura da obra *O Homem que Espalhou o Deserto*, de Ignácio de Loyola Brandão, mostrou-se mais coerente, uma vez que o objeto de trabalho foi mesmo o texto literário. Embora tenha sido bastante concisa, conforme solicitado pela pesquisadora, a Prof^a Mônica conseguiu expressar o que realmente fez com a leitura do livro indicado.

PROF^a MÔNICA: *Leitura individual, coletiva, debate oral e escrito, compreensão e interpretação, ilustração de uma cena marcante p/ o aluno e dramatização.*

A Prof^a Mônica procedeu satisfatoriamente ao trabalho de leitura do livro indicado aos alunos. Ainda que, em nenhum momento ela tenha dito conhecer ou aplicar a proposta metodológica de Hans Kügler (1987), pelo que ela descreve como trabalho feito com a leitura do texto literário, parece atender satisfatoriamente à proposta do autor, amplamente veiculada no Curso de Letras da Universidade Estadual de Maringá e em cursos de capacitação docente oferecidos por professores dessa instituição a professores do Núcleo Regional de Ensino de Maringá.

¹⁸ Grifo da autora do trabalho.

Em primeiro lugar, ela deixou que o aluno fosse até o texto através da leitura individual, ou *leitura primária*, conforme denomina Kügler. É nesse primeiro contato com o texto que o leitor se identifica com o texto, a ponto de acreditar que tal texto fora escrito para ele. É o que Kügler chama de *compreensão afetiva* do texto.

A segunda etapa da proposta metodológica de Kügler, *constituição coletiva do significado*, também parece ter sido seguida pela professora, dado o modo como diz ter encaminhado a leitura do texto:

PROF^a MÔNICA: *leitura coletiva e debate oral*

É nesse momento que o aluno/leitor toma consciência de que o texto que acreditava ser destinado a ele apenas foi feito para todos os que se dispuserem a lê-lo. Ao mesmo tempo em que se iniciam os *modos secundários de ler*, última etapa de compreensão do texto literário proposta por Kügler.

Por isso é que o trabalho da Prof^a Mônica, utilizando-se de estratégias que permitem ao aluno essa compreensão e gradativo crescimento do entendimento do texto – *leitura individual, leitura coletiva, debates, dramatização...* –, tende a contribuir e a facilitar a interação texto-aluno. Acredita-se, pois, que a mediação de leitura feita pela professora pode ajudar na formação do gosto pela leitura de literatura pelos alunos e mesmo tornar a leitura uma prática deles também fora da escola, que é o mais importante na verdadeira formação de leitores: extrapolar os muros da escola e alcançar os horizontes da vida. Pois, como bem disse Bandeira (1999): “Ninguém pode ordenar que uma pessoa ame ou sonhe; ela sonha ou ama se quiser. O mesmo acontece com a leitura” (p.128).

Ainda levantando dados para verificar que leituras são pedidas ao alunos, julgou-se relevante perguntar às professoras: ***Qual é o tipo de histórias/leituras que seus alunos mais apreciam?*** O objetivo dessa questão era justamente verificar se as professoras tinham conhecimento das preferências de leituras de seus alunos e se essas preferências eram consideradas quando selecionavam os textos a serem trabalhados.

Dentre os possíveis tipos de leitura que complementavam a pergunta, as professoras Soraia e Gisele responderam que seus alunos apreciavam mais “*Aventuras*”. A professora Mônica respondeu: “*Não dá para saber, pois eles fazem a leitura semanalmente na biblioteca, dos mais variados títulos e estilos*”.

É provável que o leitor se sinta intrigado com a resposta dada pela professora Mônica e se questione, por exemplo, se ela não conversa com os seus alunos, se não procura levar a leitura individual para a sala, para discussão. Pelo que se percebeu nas aulas observadas pela pesquisadora relatadas posteriormente no (capítulo 3, item 3.2.2.3), a referida professora trabalha com a leitura em sala de aula. A menos que tenha preparado uma unidade de trabalho diferente do usual porque seria observada. Embora possa existir essa possibilidade, acredita-se que esta seja pouco provável.

O trabalho de leitura apresentado, quando da observação da pesquisadora, deve corresponder ao cotidiano da sala, até porque, os alunos não demonstraram estranheza alguma quanto ao modo como a professora encaminhou a leitura. Contudo, o modo como a professora concebe a leitura é que se apresenta divergente. Parece haver, em sua opinião, a leitura de sala e a leitura da biblioteca. A primeira seria de sua responsabilidade, por isso, parece escolher que leitura trabalhar à revelia das preferências dos alunos, na maioria das vezes, já que em resposta à questão sobre a escolha dos textos a serem trabalhados com os alunos, discutida no início desse tópico, a prof^a Mônica afirmou que, se os alunos têm interesse por algum livro em particular, ela o trabalha com eles. O segundo tipo de leitura, aquela que os alunos fazem na biblioteca, seria a leitura por prazer, portanto, de responsabilidade deles próprios. É uma prática desvinculada do trabalho em sala pela própria escola. Tal prática parece corroborar com o que Pennac (1998)¹⁹, afirma sobre como tem sido o papel da escola: “Parece estabelecido por toda a eternidade, em todas as latitudes, que o prazer não deva figurar nos programas das escolas e que o conhecimento não pode ser outra coisa senão fruto de um sofrimento bem comportado” (p.78).

No item (3.2.2.3 do capítulo 3), quando se discutem as aulas observadas e o que a professora Mônica chama de “*aula de leitura*”, pode-se comprovar a distância que há entre os dois tipos de práticas de leituras apresentados. Abaixo, tem-se um excerto do discurso da professora antecipando ao leitor o que encontrará no referido tópico:

Prof^a: – *Esse tipo de leitura que eles fazem aqui na biblioteca nós não cobramos na sala de aula. Eles vêm tem uma meia hora de leitura deles e terminou aqui voltamos pra sala damos continuidade ao trabalho de lá, tá.*

Continuando a discussão da questão sobre o tipo histórias/leituras que os alunos mais apreciam feita às professoras, também decidiu-se dirigi-la aos alunos, a fim de

¹⁹ Como Um Romance (1993), primeira edição brasileira.

comparar e observar se o que eles gostam aponta para as mesmas leituras que suas professoras acreditam serem as suas preferidas. O resultado obtido dessa comparação não fugiu ao esperado, infelizmente.

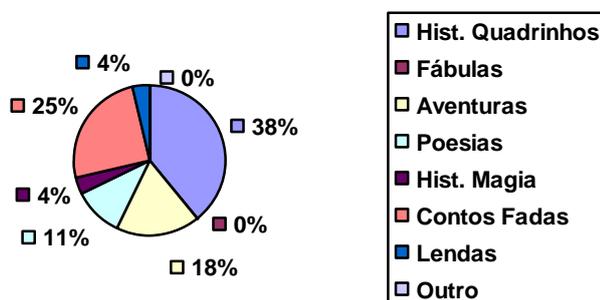
Apesar de não estar sendo analisado neste tópico o questionário destinado aos alunos, a inserção do que foi respondido por eles em relação à pergunta *Qual é o tipo de histórias/leituras que você mais gosta?* torna-se indispensável para que se possa tecer qualquer consideração a respeito do que responderam as professoras. Sendo assim, o quadro abaixo, referente à questão das preferências dos alunos sob sua visão e sob a visão das professoras, explicita sua importância.

ALTERNATIVAS DADAS	Qual é o tipo de histórias/leituras de que você mais gosta?			Qual é o tipo de histórias/leituras que seus alunos mais apreciam:		
	ALUNOS			PROFESSORAS		
	PROF ^a SORAIA	PROF ^a GISELE	PROF ^a MÔNICA	SORAIA	GISELE	MÔNICA
Histórias em Quadrinhos	11	05	09			
Fábulas	00	02	00			
Aventuras	05	09	18	X	X	
Poesias	03	04	06			
Histórias de Magia	01	02	00			
Contos de Fadas	07	01	00			
Lendas	01	02	01			
Outro	01	02	01			Não soube informar
TOTAL	29	27	35			

QUADRO 7 – PREFERÊNCIAS DE LEITURAS DOS ALUNOS SOB A VISÃO DAS PROFESSORAS E DELES MESMOS.

Pelo que responderam os alunos, nota-se que nem todas as professoras estão bem informadas sobre o gosto de seus alunos quanto ao tipo de leitura que mais apreciam. Para que fique mais claro o que se pretende mostrar, serão utilizados gráficos percentuais para as respostas dadas por cada uma das turmas. Começa-se, então, observando o que se deu com os alunos da Prof^a Soraia.

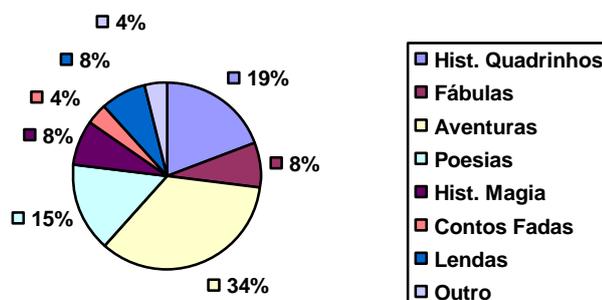
PREFERÊNCIAS DE LEITURA
4ª B. PROFª SORAIA



A maioria dos 29 alunos da Profª Soraia, que responderam ao questionário, preferem *Histórias em Quadrinhos*, com 38%, seguida pelos *Contos de Fadas* com 25% e em terceiro lugar, a preferência recai em *Aventuras*, com 18% dos votos. Diante disso, é fácil concluir que a professora não conhece qual é, de fato, o tipo de leitura preferido pela maioria de sua turma. E isso, certamente, dificulta o trabalho com o texto literário, pois, se a turma não tem seu interesse de leitura satisfeito, pode não se interessar pela aula de leitura e até mesmo julgá-la como algo não importante. Se o horizonte de expectativa do aluno não se identifica com o horizonte trazido pelo texto, o aluno fica sem condições de interagir com o texto, e o mais provável é que ele se recuse a pôr-se em trabalho de leitura, não tendo, dessa forma, a oportunidade de romper nem ampliar o seu horizonte.

A Profª Gisele, bem como a Profª Soraia, respondeu ser “*Aventuras*” o tipo de leitura preferido por sua turma. O conhecimento das preferências da sua turma fica evidente, como se observa no próximo gráfico:

PREFERÊNCIAS DE LEITURA
4ª B. PROFª GISELE



De fato, a grande maioria apontou ser histórias de *Aventuras*, com 34% dos votos da turma o tipo de leitura que eles realmente mais apreciam, seguido logo depois por *Histórias em Quadrinhos*, com 19%, e *Poesias*, com 15% dos votos. Neste caso, a professora demonstrou ser uma atenta observadora e conhecedora da sua turma.

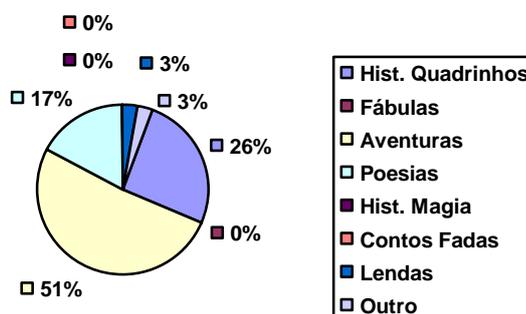
Acredita-se que, uma vez detectada qual a preferência de leitura da sua turma pela professora, o trabalho com o texto literário pode se tornar menos árduo, mais prazeroso e melhor aproveitado pelos alunos. A escolha dos textos a serem trabalhados pode-se dar de maneira mais tranqüila e de modo que se possa chegar muito mais rápido ao aluno, isto se suas preferências forem consideradas pela professora.

No que diz respeito à Prof^a Mônica, entende-se que sua resposta revela um problema sério: a professora desconhece as preferências de leitura de sua turma. E a justificativa para tanto foi:

PROF^a MÔNICA: *“Não dá para saber, pois eles fazem a leitura semanalmente na biblioteca, dos mais variados títulos e estilos”.*

Ora, o trabalho com o texto literário não se pode resumir apenas em uma “leitura semanal na biblioteca”. Além do que, não é necessário muito tempo nem ser especialista em observação de turmas para se detectar, com segurança, o gosto de leitura de um aluno, de uma turma. Tampouco, exige-se grande trabalho para sabê-lo. Basta uma simples indagação direta feita ao aluno, indo objetivamente ao ponto em que se pretende chegar. Qualquer coisa como: *“Qual é o tipo de histórias/leituras de que você mais gosta?”*, assim como foi feito pela pesquisadora no questionário que os alunos responderam. É algo indubitavelmente simples, porém de uma eficácia ímpar. Veja-se o gráfico com as respostas dadas pelos alunos da Prof^a Mônica:

PREFERÊNCIAS DE LEITURA
4ª B. PROFª MÔNICA



Nota-se que a maioria da turma da Profª Mônica prefere ler livros que tragam histórias de *Aventuras*. Não se trata de um número qualquer que possa passar despercebido. Trata-se precisamente de 51% dos votos. E um número tão grande não deve ser difícil de ser detectado numa sala onde o trabalho com a leitura do texto literário é uma constante, conforme demonstrava, até aqui, a Profª Mônica. Até o momento, era a professora Mônica a que tinha apresentando um trabalho mais coerente com o texto literário em sala de aula, portanto, causa surpresa e estranheza que essa professora esteja tão desinformada quanto ao gosto de leitura de seus alunos.

Por acreditar que, de modo direto ou indireto, a T.V., ao veicular programas infantis pseudo-educativos, torna-se mediadora de leitura e influencia na formação do leitor mirim, foi questionado às professoras: *Dos programas infantis da TV que você conhece, desde os que não são mais exibidos, até os que ainda são exibidos atualmente²⁰, qual deles você recomendaria aos seus alunos para que assistissem? Justifique sua escolha.*

O objetivo era saber se a professora, agente mediadora de leitura e formadora de leitores, vislumbrava também outras possibilidades de leitura, que não fosse o texto impresso, para desenvolver seu trabalho na formação da prática, do gosto pela leitura em seus alunos. E, principalmente, se eram capazes de avaliar esses programas como sendo ou não merecedores de indicação.

A Profª Soraia elegeu o programa Eliane e Cia (SBT) e fez a seguinte justificativa: *“É o único programa infantil, que eu conheço, que traz informação e é educativo”*. Ela foi categórica em sua justificativa na defesa do referido programa, classificando-o como *“único”* entre todos. Sua afirmativa é válida porque, de antemão, a Profª Soraia resguardou-se

²⁰ O termo “atualmente” refere-se ao momento em que fora respondido esse questionamento, portanto, maio de 2001.

ao direto de desconhecer outros ao dizer “*que eu conheço*”. Entretanto, não esclareceu de que tipo são as informações veiculadas no programa escolhido nem em que medida ele “*é educativo*”. Fica muito vaga essa justificativa à medida que, pode-se afirmar com segurança, que qualquer programa infantil, mesmo que não se tenha muito conhecimento a respeito, pode trazer informações e ser educativo. O que vai diferenciar, realmente, esse ou aquele, é especificar claramente de que informações se trata e é educativo em que, por que, para quem e com que finalidade. Talvez tenha faltado à professora Soraia, em sua resposta, delimitar esses dois conceitos.

As professoras Gisele e Mônica elegeram *O Sítio do Pica-pau Amarelo*²¹ como o programa merecedor de ser indicado aos alunos. E, embora tenham redigido suas justificativas de forma diferenciadas, semanticamente elas não diferem muito uma da outra. Observe:

PROFª GISELE: *Sítio do Pica-pau-amarelo, ela traz bastante mensagens boas, sem maldades.*

Sua preocupação está centrada na veiculação de mensagens positivas e principalmente mensagens que não incentivem a violência, que sejam, nas palavras dela “*sem maldades*”. Percebe-se, por parte da Profª Gisele, através de sua resposta, que ela se solidariza com o sentimento contra a violência que se tem tornado latente na sociedade brasileira. Especialmente nos programas destinados a crianças, que têm sido, na atualidade, grandes divulgadores e mesmo incentivadores da violência, ao apresentarem, na maioria das vezes, personagens infantis travando lutas infundáveis – ou melhor, que se findam com a morte, ainda que seja da personagem tida como a má da história -, onde o bem prevalece sobre o mal. Impunemente, esses programas incutem, no inconsciente infantil e pior no seu imaginário, na sua fantasia, a idéia de que a violência que os “*mocinhos*” usam para combater e vencer os personagens maus da história é algo permitido e correto. São dois pesos e duas medidas bastante complexos que as crianças não são capazes de assimilar. Ademais, como tudo o que não é recomendado parece ser de mais fácil assimilação, com o tempo a violência passa a ser encarada pela criança como algo normal e necessário e, certamente, quando agirem com violência não refletirão essa prática como sendo algo impróprio, mas sim como normal, pois ela é o “*mocinho*”.

²¹ A escolha das professoras foi feita tendo em vista a versão antiga do Sítio, uma vez que ainda não estava sendo veiculada a versão que atualmente passa na TV.

Essa idéia de que o mal se combate com o mal, difundida por muitos programas infantis, é bastante diferente da que se passava nas situações de perigo enfrentadas pelas personagens do Sítio, que, a exemplo da vida real, conviviam com o mal – personificado na figura da Cuca, por exemplo – vencendo-o com astúcia e inteligência um dia após o outro. A fala da Profª Mônica, “*O Sítio do Pica-pau amarelo, pois leva a criança para muitas aventuras e não incentiva a violência*”, parece resumir bem o que foi dito ao mesmo tempo em que complementa e corrobora a fala da profª Gisele.

A pesquisa também quis saber das professoras: *Além da leitura de livros, que outras leituras você pede a seus alunos?* As professoras Soraia e Mônica responderam:

PROFª SORAIA: *Leitura de rótulos, Out dors, jornais, revistas, receitas...*

PROFª MÔNICA: *Gibis, encartes, propagandas...*

Como se vê, as professoras pedem leituras que são veiculadas em suportes variados, nos quais a combinação do não-verbal com o verbal é bastante evidente. Suportes estes que, na maioria das vezes, apresentam uma leitura pragmática e utilitarista²² com fins certos e passos a serem seguidos, estabelecidos previamente. Isso aplica-se até mesmo aos jornais e revistas, citados pela Profª Soraia, posto que ela não esclarece de que tipos são os jornais e as revistas que pede como leitura. Entretanto, não se pode dizer o mesmo sobre a resposta da Profª Mônica em relação aos gibis. Estes não configuram uma leitura utilitarista. São literatura, considerados como gênero menor por alguns estudiosos da atualidade, mas ainda assim literatura, um gênero diferenciado.

A resposta dada à pergunta acima pela Profª Gisele foi: “*Leituras informativas*”. Ela também não explicou a que grau de informatividade referem-se as leituras pedidas. Daí não se pode afirmar se são revistas e jornais, conforme a resposta da professora Soraia, ou se algum outro tipo, como livros especializados das variadas áreas do conhecimento, trabalhos de cunho científico, bulas, panfletos e outros.

²² O termo *utilitarista* está sendo empregado com o seu significado comum do próprio dicionário Aurélio referente a *útil*: “**útil**. [Do lat. *utile*.] Adj. 2 g. 1. Que pode ter algum uso ou serventia” (p.1745). Não deve ser confundido nem relacionado com *leitura utilitária do texto literário*. Pois, no âmbito da literatura, a definição do termo *utilitário* não é tão tranqüila. Como bem afirmou Carvalho (1998) “no âmbito da literatura, chegar a um conceito (...) requer considerações de ordem histórica, estética, educacional e, conseqüentemente, ideológica.” Proleitura, São Paulo (UNESP), ano 6, nº 22, outubro de 1998.

Perguntadas se indicariam como leitura para sua turma um livro que ainda não tivessem lido, mas que fora muito bem recomendado por um colega de trabalho, duas delas disseram que indicariam e justificaram:

PROF^a SORAIA: *Desde que na conversa com este colega eu sinta segurança na sua recomendação e que esteja de acordo com as necessidades dos alunos.*

PROF^a GISELE: *Porque é conhecendo como um colega trabalha que aprendemos mais.*

Já a Prof^a Mônica, única a dizer que não indicaria a seus alunos um livro que ainda não tivesse lido, justificou sua resposta com uma ressalva:

PROF^a MÔNICA: *“Não. Porque eu só recomendaria depois que eu lesse, se realmente fosse bom”.*

Diante do “Não” categórico da professora, pode-se depreender que apenas ela teve o bom senso na sua opção em relação às demais professoras. Entretanto, pelo que se observou do seu perfil de leitora nas respostas dadas às questões 8, 10 e 12, em especial, da entrevista (anexo 1.3), talvez seja mais coerente entender que ela tenha dado a resposta acima não por convicção de leitora, mas por já ter assimilado o discurso sobre leitura e literatura repetindo-o simplesmente. Essa hipótese ganha maior crédito, se considerar que – a exemplo das professoras Soraia e Gisele, mesmo que não tenha dito de maneira tão explícita como essas –, a professora Mônica não descartou a possibilidade de indicar, à sua turma, um livro que ela ainda não tivesse lido, embora tenha ressaltado que isso só se daria depois que ela fizesse sua própria leitura avaliativa do texto.

Entende-se que diante de uma situação como a sugerida pela questão posta para as professoras a atitude mais adequada a se tomar possa ser a ressalva feita pela Prof^a Mônica. Pois, acredita-se que, embora o professor deva valorizar e partilhar experiências de outros colegas, somente ele deveria ser capaz de avaliar se um determinado texto é ou não merecedor de indicação à sua turma, por melhor que tenha sido a recomendação do outro ou mesmo que ele “sinta segurança na sua recomendação”. Valendo-se das palavras da Prof^a Soraia, cabe ao professor da turma a responsabilidade primeira pela eleição dos textos a serem trabalhados.

Quando interpeladas sobre qual seria a próxima atividade de leitura de literatura infantil a ser trabalhada com a turma, apenas a Prof^a Mônica soube precisar qual seria o texto de estudo. Disse que já estava programado o texto: *Fraca. Fracola, Galinha D'Angola*, de Sylvia Orthof, mas não soube informar que trabalho seria desenvolvido nem quais seriam as estratégias utilizadas a partir da leitura desse texto.

Após terem sido analisados os dados recolhidos através das entrevistas e dos questionários das professoras, dar-se-á, no tópico subsequente, a análise dos dados recolhidos através das observações feitas em campo em cada uma das três turmas observadas.

3.2 Análise do trabalho do professor com o texto literário: observação das aulas

Com o objetivo de verificar, na prática pedagógica diária das professoras, que tratamento dispensavam ao texto literário, uma unidade de trabalho com a leitura da literatura infantil foi observada e gravada pela pesquisadora. O tempo de observação, em cada uma das três turmas tomadas para análise, foi determinado pelo tempo que cada uma das professoras levou para trabalhar a unidade de literatura planejada por elas mesmas. Ver planos de aula (anexos 4; 5 e 6). Nessa observação, dispensou-se atenção também aos textos tomados para estudo pelas professoras; as estratégias de leitura utilizadas nesse estudo e, por fim, os resultados desse trabalho: as produções dos alunos.

3.2.1 Os textos literários

Este tópico dedica-se à apresentação dos textos tomados para estudo pelas professoras que aceitaram participar dessa investigação. Cada uma das três professoras elegeu textos diferentes²³; houve apenas coincidência com os textos de apoio eleitos pelas professoras Soraia e Gisele. No entanto, o trabalho que cada uma realizou com a leitura desses textos pouco ou nada teve em comum. A professora Mônica foi a única que não trabalhou com textos de apoio. Abaixo encontram-se, sintetizadas no quadro, algumas informações técnicas sobre os textos referidos acima e as propostas de trabalho feitas pelas professoras a partir da leitura desses textos.

²³ Julgou-se desnecessário anexar os textos eleitos pelas professoras por serem textos conhecidos e de fácil localização, caso o leitor os queira ler.

PROF ^a	TEXTO ²⁴	AUTOR ²⁵	EDITORA	TIPOLOGIA TEXTUAL	ENCAMINHAMENTO DIDÁTICO
SORAIA	1 O Fantástico Mistério da Feiurinha	Pedro Bandeira	FTD	Narrativa	Contar a história
					Leitura em voz alta
					Reprodução oral
	2 A Bela e a Fera	Conte Outra Vez	Globo	Narrativa	Ouvir a história em K-7
					Inventar uma história
GISELE	1 A Bela e a Fera	Disney Terna	Melhoramentos	Narrativa	Leitura à frente da turma
	2 A Bela e a Fera	Fábulas de Ouro	EKO	Narrativa	Leitura em grupo
	2 A Bela e a Fera	Mundo Encantado	Canaã	Narrativa	Desenhar: começo, meio e fim da história
	2 A Bela e a Fera	Adap.: Dinorah K. Gonçalves	EKO	Narrativa	Resumir da história
	2 A Bela e a Fera	Clássicos de Ouro	Brasileitura	Narrativa	
	2 A Bela e a Fera	Estúdios Disney		Filme	Assistir ao filme Analisar o filme
MÔNICA	1 Excesso de Companhia	Carlos Drummond de Andrade	Não Informado	Narrativa	Leitura em voz alta
					Produção oral
					Debate
					Produção

QUADRO 8 – INFORMAÇÕES TÉCNICAS SOBRE OS TEXTOS LITERÁRIOS UTILIZADOS PELAS PROFESSORAS.

3.2.2 A aula de leitura: Estratégias utilizadas

Apresenta-se aqui o relatório das aulas observadas, destacando-se, especialmente, as estratégias de leitura utilizadas pelas professoras no estudo do texto literário infantil. Em todas as três turmas observadas, o ritual de início de aula se repete, salvo as parti-

²⁴Os números 1 e 2 indicam, respectivamente, os textos de estudo e os textos de apoio eleitos pelas professoras.

²⁵ Refere-se a Autor do texto, quando informado, ou cita-se a Coleção a que o texto pertence, quando não for possível precisar quem é o autor.

cularidades de cada uma delas. Independentemente do conteúdo a ser trabalhado no dia, todas as professoras fazem a oração inicial. Duas delas registram mensagens bíblicas ou de otimismo no quadro, para que os alunos copiem no caderno.

O relato do trabalho de cada uma das três professoras se dará em separado. Entretanto, quando necessário, serão discutidos, concomitantemente, procedimentos e atitudes tomadas pelas professoras.

No próximo quadro apresenta-se o cronograma das aulas observadas em cada uma das turmas investigadas.

CRONOGRAMA							
PROF^a SORAIA			PROF^a GISELE			PROF^a MÔNICA	
Data²⁶	28/05	29/05	30/05	31/05	1/06	11/06	13/06
Texto	1 O fantástico mistério da Feiurinha	1 O fantástico mistério da Feiurinha 2 A Bela e a Fera	1 A Bela e a Fera	2 A Bela e a Fera	2 A Bela e a Fera – filme	1 Excesso de Companhia	1 Excesso de Companhia
Enca-minha-mento didático	Contar a história Reprodução escrita e em grupo	1 Leitura à frente da turma Reprodução oral 2 Ouvir a história em K-7 Inventar uma história em grupo	Leitura à frente da turma Leitura em grupos Reprodução	Leitura à frente da turma (alunos) Atividade de matemática	Assistir ao filme Analisar o filme	Leitura em voz alta Produção oral Debate Matemática	Leitura à frente da turma Produção de texto

QUADRO 9 – CRONOGRAMA DAS AULAS OBSERVADAS.

3.2.2.1 O trabalho com o texto literário na “4^a. B da Prof^a Soraia”

A professora Soraia inicia a aula de literatura perguntando à turma:

²⁶ As datas das aulas observadas referem-se ao ano letivo de 2001.

Prof^a: – *Bom, vocês lembram que eu contei a historinha da Fofoqueira Focada?*

Alguns alunos responderam quase ao mesmo tempo:

Alunos: – *Não.*
– *Lembro.*

Prof^a: – *Eu contei pra vocês quem era o autor?*

Alunos: – *Não.* (barulhos)
– *Contou.*

Prof^a: – *É o Pedro Bandeira, falei?*

Alunos (em coro): – *Falou!*

Prof^a: – *Ta jóia. Então o Pedro Bandeira ele é um autor de livrinhos infantis...*

Ela continuou a falar sobre o autor e ressaltou que havia no armário da sala vários livrinhos de autoria de Pedro Bandeira e deu seqüência:

Prof^a: – *Pedro Bandeira ele adora fazer literatura infantil e é um autor brasileiro o que é mais importante pra nós.*
– *O que é literatura infantil?*
– *O que lembra pra vocês, literatura infantil?*
– *O que vocês acham que é essa palavra?*

Alunos: – *Livros de criança.*

Prof^a: – *Isso! (enquanto escrevia no quadro “Literatura Infantil”).*

Disse-lhes que passaria no quadro uma explicação do que é literatura infantil e a deixaria lá toda a aula “*para depois a gente relembrar*”. O conceito de literatura infantil dada pela professora foi:

Através da leitura viajamos pelo tempo, vivemos maravilhosas aventuras, conhecemos situações diferentes que estão diretamente ligadas ao universo/imaginário infantil (por isso literatura infantil)²⁷ e assim despertamos o maravilhoso mundo que envolve a leitura e a escrita!

²⁷ A observação entre parênteses não foi escrita na conceituação de literatura dada pela professora, mas foi enfatizada por esta no momento da leitura com e para os alunos.

Como se pode ver, trata-se de um conceito bastante simples e direto. É, certamente, um conceito que os alunos conseguem compreender e assimilar. Embora Eagleton (1997) conceba que a literatura não seja algo definível, observa-se que a professora sintetizou bem, nesse pequeno trecho, a *função psicológica* da literatura (Candido, 1972), ao privilegiar a fantasia, a imaginação, pois o desejo de ficção e fantasia do homem é satisfeito, na literatura, através da função psicológica.

É possível verificar, ainda, inferências à Sociologia da Leitura: “*e assim despertamos o maravilhoso mundo que envolve a leitura e a escrita!*” Ainda que a professora Soraia possa não ter esse conhecimento específico sobre o mundo da leitura, ela demonstrou ter consciência de que a leitura não se dá num mundo particular e fora do referencial (Chartier, 1998). Há um mundo que a envolve que compreende todo o processo de produção da leitura e da escrita (Hauser, 1977).

Entretanto, uma outra observação se faz: a professora parece ter exagerado um pouco na adjetivação ao externar seu modo de ver a literatura. Apesar de compreender o seu desejo em provocar o máximo de interesse dos alunos pela leitura literária, do modo como está posto pela professora o seu modo de ver a literatura infantil apresenta-se unilateral, ou seja, destaca apenas o aspecto maravilhoso da literatura, o que ela tem de bom, expurgando dela os demais elementos que a completa. Ao fazer esse saneamento na literatura, a professora também retira sua riqueza e grande parte do seu valor, uma vez que a literatura não deve ser vista como fonte de educação pedagógica. Ela é, antes de tudo, fruição, portanto, traz consigo os mais diferentes sentimentos e valores sociais que também se manifestam no leitor.

Devido ao caráter humanizador que a literatura apresenta, como a vida, traz também elementos positivos e negativos. Ela educa como a própria vida, com impacto indiscriminado, com tudo que tem de Bom, de Belo e de Verdadeiro e, também, com tudo que tem de Mal, de Feio e de Falso. Ela é completa como a vida o é.

A literatura não é produto de um indivíduo; é sim produto extraído de uma coletividade e a ela devolvido com todos os seus sabores e dissabores. Não tem por fim elevar nem edificar o homem, segundo é o desejo da sociedade, tampouco deseja corrompê-lo. Apenas age livremente, humanizando-o de maneira profunda, pois faz o homem viver tudo o que a vida tem e lhe oferece: bem e mal, presente no dia a dia e indissociável da literatura, portanto (Candido, 1972).

A professora, enquanto escrevia o seu conceito de literatura no quadro, lia-o em voz alta e em alguns pontos indagava aos alunos, ressaltando algum elemento do texto. Por exemplo, ao ler “*viajamos pelo tempo*”, perguntou:

Prof^a: – *Por que viajamos pelo tempo?*

Aluna: – *Porque assim nós lê nós lê um livro assim a gente se sente como nós tava lá.*

E ao terminar a leitura perguntou aos alunos: “*Por quê?*” – referindo-se à leitura do seu conceito de literatura registrado no quadro. Como não responderam, ela mesma o fez:

Prof^a: – *Porque nós temos que ler, certo?*

E quando a gente lê... quando a gente assistiu um filme dependendo de que tipo de filme que é - se for um filme de terror, por exemplo, a gente fica morrendo de medo, num fica?

Alunos (em coro): – *Fica!*

Prof^a: – *Parece que somos nós que estamos ali...*

*E quando nós lemos um livro é mais gostoso ainda, porque lendo o livro o que vai acontecer, a gente vai **imaginar**, (completa um aluno).*

E a professora repetiu demoradamente:

Prof^a: – *Imaginar!*

Então é sobre isso que eu vou falar com vocês.

A partir dessa conversa, a Prof^a Soraia passou a mostrar o livro “*O Fantástico Mistério de Feiurinha*”, de Pedro Bandeira, cuja história narra o desaparecimento da princesa Feiurinha. Para que o leitor se situe, faz-se a seguir uma síntese da história e, logo após, continua a descrição e análise do trabalho da professora.

Tudo começa quando as princesas dos contos tradicionais, Branca de Neve Encantado, Cinderela Encantado, Rapunzel Encantado, Bela Fera Encantado, Rosaflor Encantado Della Moura Torta, Bela Adormecida Encantado e Chapeuzinho Vermelho, uma não princesa, vinte e cinco anos depois do final de suas histórias, dão pelo completo sumiço da

princesa Feiurinha. Preocupadas com o que poderia ter acontecido com a amiga e com o que poderia acontecer com elas próprias – já que uma delas havia desaparecido, o mesmo poderia ocorrer com qualquer uma das princesas – procuram um autor que soubesse dizer o paradeiro da Feiurinha.

Esse autor – uma personagem criada pelo escritor Pedro Bandeira – procurado pelas princesas fica encarregado de contar a verdadeira história de Feiurinha e saber porque ela havia desaparecido. As princesas viajam para a casa desse narrador-escritor e lá se hospedam até conseguirem alguma informação sobre o paradeiro da amiga. O narrador-escritor tenta, em vão, localizar Feiurinha. Quando todos já estavam sem esperanças a empregada da casa diz que conhece a história da feiurinha e que, inclusive, era sua preferida e a pedido dos demais, põe-se a contar a história:

Feiurinha era uma linda moça que ao nascer fora seqüestrada por três horrosas bruxas e criada como uma bruxinha. Sempre humilhada e escravizada pelas bruxas madrastas, Feiurinha cresceu acreditando ser horrorosa por não ser nada parecida com as madrastas. O único amigo que tinha era um velho bode que sempre a acompanhava. Um dia, enquanto admirava sua feiúra refletida nas águas do rio, como que por encanto, o bode transformou-se em um lindo príncipe e contou a ela como havia sido enfeitado pelas bruxas malvadas. Prometeu que, após retomar seu reino, voltaria para buscá-la e casar-se com ela.

À noite, na hora do jantar, as bruxas sentiram a falta do bode e ao verem a felicidade da menina, entenderam o ocorrido. Mais uma vez enganaram Feiurinha fingindo-se felizes por ela ter quebrado o feitiço. Fizeram com que ela vestisse uma pele de urso que a fez se transformar em uma bruxa tão horrorosa quanto eram as outras quatro.

Quando o príncipe retornou para buscar Feiurinha, todas as bruxas diziam-se ser a Feiurinha, porém enfeitada. O príncipe prometeu vingar-se quando descobrisse quem mentia. Cada uma das bruxas apressou-se a implorar que ele se casasse com ela e matasse as outras. Feiurinha, porém, pediu clemência para as bruxas. O príncipe entendeu que só Feiurinha seria capaz de tamanha nobreza. Com sua espada de prata cortou a pele de urso que a cobria e o feitiço se quebrou. No mesmo instante, as bruxas foram transformadas em cogumelos venenosos. Feiurinha foi para o castelo do príncipe, reencontrou seus pais verdadeiros, casou-se e todos viveram felizes para sempre.

Satisfeitas em descobrir o que havia acontecido à Feiurinha, as princesas encantadas retornaram para seus mundos e o narrador-escritor pode cumprir sua missão, escrever a história da Feiurinha para que ela não desaparecesse mais.

A Prof^ª Soraia explicou que foi Pedro Bandeira quem escreveu o livro que tinha em mãos e perguntou se alguém já tinha ouvido falar alguma coisa sobre a Feiurinha. Por alguns segundos, houve um certo burburinho na sala, mas ninguém respondeu. Ela, então, foi mais diretamente ao ponto:

Prof^ª: - *Quem é a Feiurinha?*

Uma aluna arriscou a seguinte resposta:

Aluna: – *Minha irmã sempre falava que ela era muito feia né e tinha um monte de irmã né que chamava ela de feia, feiosa parece. Daí eles colocaram o nome dela de Feiurinha.*

Prof^ª: – *Ta. Então vamos saber quem é a Feiurinha. Prestem bastante atenção que depois eu vou fazer pergunta sobre isso.*

E começou a contar a história. Primeiro falou de como estava se sentindo o autor antes de escrevê-la, e a maneira como ele intitulou os capítulos do livro. Explicou que Pedro Bandeira é o autor e narrador ao mesmo tempo e que no decorrer de toda a história ele conversa com o leitor. E, mais, que ele foi escolhido pelas cinco princesas dos contos de fadas mais a Chapeuzinho Vermelho para contar a história de Feiurinha porque ninguém tinha notícias dela.

Aqui é preciso que se observe que a Prof^ª Soraia se equivocou ao atribuir a função do narrador da história ao autor dela. É provável que a professora não tenha a clareza de que narrador e autor são pessoas distintas e não devem ser entendidas como uma mesma pessoa. É bastante provável que o fato de o autor Pedro Bandeira ter criado para sua história um narrador-autor possa ter contribuído ainda mais para confundir a professora. Esse equívoco da professora passado para os alunos refletiu-se nas produções deles como se verá mais adiante.

Após a explicação – equivocada – da professora, os alunos principiaram conversas paralelas, alheias à aula. Ela lhes pediu silêncio alertando: *Prestem bastante atenção que depois eu vou fazer pergunta sobre isso.* E prosseguiu contando a história. Vez ou outra, a professora chamava a atenção dos alunos para algumas partes da história deixando, por exemplo, uma fala inacabada para que eles a completassem. Quando chegou no auge da

história, o momento em que se revelaria quem era a Feiurinha, a professora disse que o restante da história ficaria para a próxima aula. Os alunos protestaram para que ela continuasse, mas não adiantou. A professora passou, então, a conversar com os alunos sobre o *“Felizes para sempre da maioria das histórias infantis”*. Perguntou-lhes o que pensavam a esse respeito e teve como resposta:

Alunos: – *É impossível viver para sempre. Não dá para viver junto para sempre, porque a morte, a morte separa a gente.*

Ela continuou a conversa retomando, oralmente, parte da história que havia contado e depois passou a falar sobre a impressão de um livro, a partir de uma reportagem a que tinha assistido no programa Fantástico da rede Globo de televisão, na noite anterior. Assinalou que é *“muito fácil fazer um livro, o difícil é ganhar dinheiro com ele”*.

Novamente a professora Soraia cometeu um grave equívoco. Ela equiparou o texto literário a qualquer produto de consumo com vistas apenas no retorno financeiro que o produto possa trazer. E o pior é que, ao fazer isso, passou para os alunos a falsa idéia de que o projeto do autor de uma obra literária ao pôr-se em trabalho de produção é obter lucros financeiros. E menosprezou a criação literária ao afirmar que é *“muito fácil fazer um livro”*. É como se dissesse que qualquer um pode fazê-lo em pé de igualdade.

Foi infeliz a professora em sua colocação porque não era o momento para iniciar aquela conversa, uma vez que o que se estava fazendo era uma aula de leitura do texto literário e a reportagem que ela trouxe à baila nada tinha a ver com o assunto. Nesse caso, a própria professora foi quem desviou o assunto da aula, quando deveria ter discutido com os alunos os elementos do texto que tinha em mãos. E essa preocupação da professora em relação à feitura do texto e autoria foi o que motivou os trabalhos propostos aos alunos.

Finda a conversa sobre a reportagem, um pouco prolongada, a Prof^a Soraia pediu que os alunos se reunissem em grupos formados livremente. Houve grande tumulto na sala, pois os alunos se agrupavam entre os que tinham mais afinidades uns com os outros, as chamadas “panelinhas”, tão comuns em qualquer sala de aula. Como o barulho era muito, ela contou até três para que silenciassem. Só então explicou o que cada grupo faria:

Prof^a: – *O que vocês vão fazer? Vocês vão recontar - chiii! - a história que eu contei, certo? É lógico que sem os detalhes. Sem todos os detalhes. Vocês vão contar do jeito que vocês*

é... entenderam do jeito que vocês... as partes que mais chamou a atenção. Se é que teve alguma que chamou...

Ela lhes entregou duas folhas de sulfite nas quais deveriam escrever e ilustrar a história. Poderiam escrever como se fosse uma história em quadrinhos, ou de qualquer outra maneira que preferissem. A escolha era livre para cada uma das equipes. Mas o que todas deveriam apresentar era um título para sua história e, no final dessa história, os nomes dos alunos que tinham escrito e dos que fizeram a ilustração. E observou: “*mas todos vão participar, certo?*”. O trabalho se deu em meio a grande alvoroço e muita conversa. Em algumas equipes, apenas um aluno trabalhou, enquanto que os demais ficaram conversando entre si.

Às 9h30 aproximadamente, o lanche foi servido em meio ao trabalho que continuava sendo feito. Foi aí que a algazarra se instalou por completo. A sala transformou-se em ambiente pouco favorável para realização do trabalho proposto. A professora tentou, insistentemente, sem sucesso, manter o silêncio e a ordem.

Após o recreio, os alunos desfizeram os grupos e retornaram aos seus lugares, sempre com muita algazarra e o incansável “psiu” da professora. Finalmente com os alunos em seus lugares, a professora esclareceu que cada equipe iria apresentar o seu texto para as demais. A ordem de apresentação foi decidida pelos próprios alunos. A professora exigiu que todos os integrantes da equipe fossem à frente da sala “*mesmo que não faça nada, mais vá lá na frente*”, afirmou ela. A primeira equipe colocou-se à frente da turma e a professora acrescentou:

Prof^a: – *Vamos prestar atenção e respeitar os colegas que eles vão fazer a apresentação do trabalhinho deles. Eles vão ler...*

Durante as apresentações dos grupos, os demais alunos prestaram atenção e ao final, aplaudiam. A última equipe a se apresentar terminou de fazer o seu texto enquanto as outras se apresentavam. É, também, dessa equipe o texto selecionado, pela professora da turma, para anexar-se a este relatório de pesquisa.

Sobre a estratégia empregada na formação das equipes pela professora é necessário que se observe que esta parece não ter sido uma boa opção. Os alunos gastaram muito tempo da aula para se organizarem e a professora perdeu muito tempo tentando conseguir o silêncio da turma. Esse tempo desperdiçado foi o que faltou, no final da aula, para a conclusão do trabalho. Além disso, o trabalho em grupo, conforme pretendia a professora, não se con-

cretizou. Apenas um ou outro aluno elaborou o trabalho, enquanto os outros, alheios à atividade, conversavam e brincavam. A professora pretendia que os alunos recontassem a história ouvida e fizessem a ilustração da mesma em formato de livrinho. E, após terminarem, fizessem a revisão do seu texto. Mas só conseguiu que fizessem a versão preliminar do texto antes de apresentarem à turma e com a ajuda dela.

Como se afirmou, a professora selecionou uma produção de uma das equipes e entregou-a à pesquisadora. Abaixo, encontra-se o excerto do texto da última equipe a se apresentar:

Era uma vez Pedro Bandeira sem ter o que fazer decidiu apontar os lapis para passar o tempo de repente a campainha tocou.(...)

– Eu sou Caio.(...)

Fui mandado pela Branca Encantado. Pedro disse:

– Você fugiu do hospício! Não ela pediu para que eu procurasse um autor para a historia e por enquanto você foi o único que eu achei. Enquanto isso Branca Encantado estava reunindo as princesas para procura a Feiurinha, então elas foram até a casa do Pedro Bandeira. (Suellen e outros), (anexo 7.1).

Nota-se que os alunos, com base no texto dessa equipe, conseguiram recontar a história contada pela professora, o que permite dizer que atentaram para a história e os acontecimentos narrados. E, conforme anunciou-se anteriormente, o equívoco da professora em relação à figura do autor e do narrador se refletiu na produção dos alunos. Logo no início do texto “*Era uma vez Pedro Bandeira sem ter o que fazer decidiu...*”, eles atribuem ao autor do texto, Pedro Bandeira, a função desempenhada pelo narrador da história, que é uma personagem criada pelo autor. Tal fato só reafirma o que se afirmou sobre os alunos terem atentado para o que disse a professora. Não é culpa deles que o que lhes foi passado não corresponda à verdade e nem é da competência dos alunos separar quem é quem na narrativa, se não forem ajudados, por isso, não se fala em erro dos alunos e sim da professora.

No texto produzido pelos alunos, também se podem verificar quais foram as partes da história que produziram efeito mais acentuado na recepção e concretização do mesmo pelos alunos. Ao elegerem alguns detalhes merecedores de destaque dentre tantos que a história contada apresentava, os alunos demonstraram sua preferência. Encerradas as apresentações, professora e alunos estabeleceram o diálogo:

Prof^a: – *Então amanhã eu vou contar a história da Feiurinha. Vocês querem ouvir a história da Feiurinha?*

Alunos (em coro): – *Queremos!*

Prof^a: – *Querem saber quem foi a Feiurinha?*

Alunos: – *Queremos! Agora! Agora!* (em coro e com palmas)

Mas ela insistiu que só contaria na aula seguinte. E explicou-lhes que nessa aula também retomariam o trabalho apresentado para fazer os retoques necessários no texto: colorir, passar a limpo e colar esses textos na parede de fora da sala para que os colegas das outras turmas pudessem apreciar – que era o que ela pretendia tivessem feito e não deu tempo.

No outro dia, dando seqüência ao trabalho com a leitura do texto literário, a professora lembrou a história contada no dia anterior. Entretanto, não retomou a reprodução de texto para que se fizessem os acertos combinados para essa aula. Ao menos sistematicamente isso não se deu, já que não foi dispensado nenhum tempo da aula, oficialmente, para que se fizesse o combinado.

A professora, sempre à frente da turma, ia de um lado ao outro da sala. Lia com bastante entonação e entusiasmo, o que contribuiu para o silêncio e atenção dos alunos que debruçados em suas carteiras ouviram toda a longa história, sem reclamarem. A professora Soraia parece ter agido do modo como Abramovich (1999) entende ser uma boa estratégia de sedução do aluno: “*Se a história for acalentadamente contada o encantamento envolve abraçante e o gostinho de quero mais e mais... permanece marcante e marcado*” (p.53).

Em alguns momentos, durante a leitura, a professora fazia uma interrupção para chamar a atenção dos alunos destacando algum elemento da leitura. Como exemplo, cite-se a cena em que aparece o bode na história da Feiurinha.

Os poucos momentos que Feiurinha tinha paz era quando as quatro bruxas saíam para suas maldades e a deixavam a sós com o Bode.

O Bode era seu único amigo. Um bode velho, com os pêlos sujos, cheio de pulgas e piolhos, lindo e fedido como as bruxas. Mas era um amigo, que acompanhava Feiurinha por todo lado, como um cão fiel.

Certo dia, as quatro foram embora depois de terem espezinhado especialmente a pobre Feiurinha, deixando-a só com o Bode e muitas tarefas domésticas a realizar.

Arrasada, tristíssima com a própria feiúra, a mocinha pegou um cântaro de barro e foi chorando no caminho até o rio, buscar água, sempre com o velho Bode atrás.

Ajoelhou-se à beira do riacho de águas calmas, e viu refletida sua imagem horrorosa, seus longos cabelos louros, cheirando alfazema, sua pele rosada, seus olhos de um azul profundo... (Bandeira, 1999, p.70;71).

Depois de ler este trecho, a professora e alunos interagiram:

Prof^a: – *Vocês acham que essa história... ela tem algumas raízes brasileiras?*

Os alunos meio incertos sussurram:

Alunos: – *Não. Não.*

A professora insistiu:

Prof^a: – *Ela lembra alguma coisa assim das outras histórias ou ela é bem mais abrasileirada?*

Alunos: – *Lembra.*

Prof^a: – *O que lembra que seja, que seria do Brasil?*

Alunos: – *O bode.*

Prof^a: – *Primeiro a menina nasceu numa casinha pobre. As outras princesas todas nasceram em casas ricas, não é? E também tinha o bode. Bode é bem brasileiro, né? Então vamos continuar a história.*

Ao final da leitura, destacou oralmente as características físicas da personagem Feiurinha que se contradiziam com o nome da princesa. Em seguida, explicou que colocaria a história de uma das princesas que apareceram na história da Feiurinha para que ouvissem. Ao saber que se tratava do conto *A Bela e a Fera*, os alunos ficaram eufóricos:

Alunos: – *Oba! Eu já assisti o filme.*
– *A Bela e a Fera.*
– *Eu tenho o livro.*

A professora acrescentou:

Prof^a: – *É muito gostoso assistir ao filme porque nós vemos aquelas imagens bonitas, não é?*

Nós vemos tudo. Mais quando a gente lê ou quando a gente ouve a gente usa a imaginação. Então agora vocês vão ter que usar a imaginação de vocês.

Os alunos ouviram, em silêncio, a história gravada em fita cassete. Depois, a professora mostrou-lhes as ilustrações do livro *a Bela e a Fera*, que trazia escrita a história que os alunos tinham ouvido. Enquanto fazia isso, instigava-os a recontarem a história na seqüência da ilustração mostrada. Os alunos participaram bastante dessa atividade e, às vezes, a sala ficava meio barulhenta, porque todos queriam falar ao mesmo tempo. Entretanto, outros, a-lheios à aula, conversavam entre si.

A professora, por sua vez, procurava atrair a atenção de todos. A todo o momento, ela lançava a palavra para a turma para que eles dessem seqüência na história. Era uma forma de fazer com que também aqueles alunos que conversavam entre si participassem da atividade de reproduzir, oralmente, a história. É preciso que se faça essa colocação para fazer justiça com a professora, pois, embora, ela não tenha conseguido atingir totalmente seu objetivo, já que os conversadores continuaram conversando, demonstrou que estava na sala para todos e preocupada com a interação de todos e não só com aqueles que se dispunham a ouvi-la e a inteirar-se do assunto discutido na aula de leitura.

O objetivo da professora ao colocar a fita cassete para os alunos ouvirem, embora não tenha sido revelado à pesquisadora, parece ter sido o de proporcionar aos alunos um momento de prazer, reavivando nas suas memórias a história de uma das princesas mencionadas no livro que ela havia lido para eles. Entretanto, acredita-se que o momento não foi apropriado, pois os alunos tinham acabado de ouvir – sentados – a professora contar a longa história da princesa Feiurinha. Estavam cansados e a história do cassete também foi bastante longa. Talvez tivesse sido mais proveitoso, se a professora tivesse usado esse tempo dispensado à história da *Bela e a Fera*, para explorar melhor os elementos do texto trabalhado. Poderia ter, por exemplo, proposto aos alunos que recontassem a história da Feiurinha organizando um teatrinho em que eles poderiam representar ou escolher objetos da própria sala de aula para serem as personagens. Se assim o fizesse, crê-se, o texto seria melhor trabalhado e a aula de leitura não seria tão cansativa para os alunos.

Na atividade seguinte, proposta pela professora, os alunos teriam que inventar uma história, explicou ela. Alguns alunos, ao ouvi-la, protestaram:

Alunos: – *Ah! Não. De novo.*

Prof^a: – *Não. De novo não, porque a de ontem vocês recontaram.*

Os alunos protestaram por terem que repetir a atividade anteriormente feita, isto é, escrever, apesar de a professora dizê-la diferente, já que no dia anterior eles haviam recontado a história, agora teriam que inventar. Na realidade, o trabalho físico dos alunos seria o mesmo. A professora mandou-lhes que se reunissem nos mesmos grupos da aula passada. E explicou como deveriam fazer. Eles teriam que inventar uma história com personagens e cenas não copiadas de outras histórias conhecidas. Poderiam escrever sobre príncipes, bruxas e princesas desde que fossem inventados por eles mesmos. Também deveriam inventar um nome para a personagem principal, dizer o que aconteceu com ela e como ela mesma enfatizou: *“e não esqueçam do Felizes para sempre”*. Tarefa quase impossível de ser realizada com sucesso foi o que pediu a professora, pois seguindo as orientações dadas por ela, fatalmente se veria refletida na “história inventada” pelos alunos os clássicos infantis conhecidos por eles, como se deu, de fato, conforme se comprovará mais adiante na produção resultante dessa atividade.

Estando os alunos já agrupados, a professora explicou:

Prof^a: – *Vou dar três folhas de sulfite pra cada equipe. Uma será a capa... na capa terá o título da história. Seria o nome do livrinho ou título da história.*

Então, aqui (apontado para o sulfite dobrado ao meio que tinha nas mãos) vocês vão ilustrar, vão escrever o nome da história, certo?

Vou dar mais duas folhas onde vocês vão contar a história.

Em sua explicação, a Prof^a Soraia ainda acrescentou que os alunos poderiam escrever direto nas folhas que receberam e que juntas formariam o livrinho, ou em um rascunho para passar a limpo depois. E observou que a história deveria começar com *“Era uma vez há muitos e muitos anos”* e terminar com *“e viveram felizes para sempre”*. Esse começo e esse final da história ficaram registrado no quadro de giz para ninguém se esquecer de como deveriam fazer. Aqui a professora assumiu um posicionamento diferente da postura que assumiu em relação à formação dos grupos. Ela estabeleceu uma ordem a ser cumprida – começo e fim – em que deveria ser livre e deixou livre, sem normas estabelecidas previamente, nas

quais deveria tê-las como é o caso da formação dos grupos – sobre isso falar-se-á mais adiante.

Na seqüência da aula, a professora entregou as folhas às equipes para que pudessem realizar a atividade proposta. Nem todos os alunos se agruparam com os mesmos colegas da aula anterior, conforme pediu a professora. Outros ainda preferiram fazer sozinhos ou em duplas. Isso fez com que o número de histórias e de apresentações, conseqüentemente, aumentasse bastante, demandando muito mais tempo para sua realização. Por conta disso e a exemplo do que já havia se passado na aula anterior, houve um certo atropelo nas etapas de produção e apresentação para que desse tempo de todos apresentarem sua história.

Novamente, a crítica ao procedimento da professora em relação à formação de equipes se faz. Talvez a professora tenha cometido essa falha por querer mostrar que não é uma “professora sargento”, como os alunos costumam chamar as professoras que nunca deixam que eles escolham com quem querem formar equipe. Seguramente, é louvável essa preocupação da professora em dar voz e vez aos alunos. No entanto, entende-se que a sua falha se deveu ao fato de não ter definido, claramente, quais as regras para que se desse a organização das equipes. Crê-se que, se assim o tivesse feito, certamente, ela não teria que se preocupar com o tempo, pois uma das regras a serem cumpridas seria justamente o tempo que cada equipe disporia para realizar o seu trabalho. Além disso, o número de participantes por equipes, se estipulado previamente, facilitaria o andamento da aula. Pois, mesmo com essas normas, o caráter de liberdade para formar as equipes continuaria valendo, já que o conceito de liberdade compreende também o estabelecimento de limites.

Enquanto os alunos escreviam suas histórias, a professora ia de grupo em grupo corrigindo os textos daqueles que iam terminado. Essa atitude da professora, entende-se, demonstrou sua preocupação em acompanhar e auxiliar o aluno no exato momento em que poderia se apresentar sua dificuldade. Quando todos os grupos terminaram de montar seus livrinhos, um a um leram para os demais a história que inventaram, bem como já haviam feito na outra aula. Novamente a professora recolheu a produção de uma equipe, a oitava a se apresentar, para dar à pesquisadora como documento do trabalho realizado. O texto *O Feitiço* pode ser lido na íntegra no (anexo 7.2). A seguir, tem-se um excerto do texto:

A princesa estava se deitando quando ouviu um barulho, foi ver o que era uma Bruxa.

Ela ficou muito assustada e começou a gritar, Marcos seu noivo subiu as escadas, chegou ao quarto e disse:

– *O que foi Renata?*

– *Eu vi uma Bruxa é coisa da sua imaginação.*

Ele acalmou a Princesa e ela dormiu, ele voltou Para a sala de estar, a Bruxa que se chamava Maldade aproveitou e entrou para enfeitiçar. (Bruna e Priscila).

Esta história é, na verdade, uma mistura de *A Bela Adormecida* com a atualização da mesma obra feita pelas crianças. Elas tentaram inventar uma história que fosse sua, mas, pelo o que se apresenta no texto *O Feitiço*, não conseguiram. Logo no início é possível destacar duas ocorrências. A primeira, o começo da história pedido pela professora e a segunda, um outro começo dado pelos alunos.

Era uma vez, há muitos muitos anos atrás um príncipe que se apaixonou por uma princesa.

Um dia o príncipe foi jantar na casa da princesa e o príncipe pediu a sua mão em casamento (Bruna e Priscila).

Precisavam apresentar o começo recomendado, imposto, na verdade, pela professora mesmo que não fosse o começo que acreditavam ser o melhor para sua história, daí o motivo de apresentarem dois começos em seu texto. A todo o momento, percebe-se o desconforto das crianças em ter que criar uma nova história para a velha história, para a adorada velha história.

A Princesa dormiu e a Bruxa aproveitar para enfeitiçá-la.

O príncipe foi vê-la o príncipe deu um beijo nela e ela acordou (Bruna e Priscila).

Eles recontaram a história de *A Bela Adormecida*, mas não puderam assumir que foi isso o que fizeram. Daí as lacunas presentes no texto, muitas vezes, tão grandes que só quem já conhece e se lembra do conto clássico consegue transpor essas lacunas com eficiência. É provável que as condições impostas pela professora para a produção do texto tenham contribuído para dificultar o trabalho dos alunos. Relembrando as recomendações da professora feitas aos alunos, já citadas anteriormente, eles deveriam inventar uma história que começasse “*Era uma vez há muitos e muitos anos*” e terminasse “*e viveram felizes para sempre*”, exatamente da maneira a que estavam acostumados a ler nos contos de fadas; que os protagonistas fossem o príncipe e a princesa e que o príncipe salvasse a princesa de uma situação problema, mas a história tinha que ser inventada e não recontada.

Ora, a professora deu um esquema a ser preenchido pelos alunos, porém queria que eles lhe apresentassem uma história inédita. Como seria possível para os alunos, leitores dos contos maravilhosos, de príncipes e princesas, despirem-se de suas leituras para *inventar* o que conheciam muito bem? Talvez a professora Soraia devesse ter dado a chance de eles produzirem segundo os seus próprios esquemas. Mesmo porque, ela não esclareceu qual era o seu objetivo ao exigir que fizessem o texto conforme ela pediu. Pode ser, também, que o que pretendesse mesmo trabalhar com a estrutura do conto tradicional. Todavia, por ela não ter esclarecido o que realmente pretendia com essa atividade, a crítica permanece, reafirmando-se que o texto de trabalho, *O Fantástico Mistério de Feiurinha*, foi pouco explorado. Ela não soube aproveitar-se dos vários elementos narrativos do texto, o que enriqueceria muito o seu trabalho como, por exemplo, explorar as cenas de humor, presentes ao longo do texto, ou o fato de as princesas terem saído de seus mundos para habitar o mundo do narrador. Talvez a professora não tenha explorado mais o texto por não ter providenciado uma cópia do mesmo para que os alunos o tivessem em mãos, o que é certamente uma falha da professora, pois como pode, numa aula de leitura, o aluno não dispor do material? Embora a pesquisadora reconheça que é difícil para a professora providenciar o livro para toda a turma, ela poderia tê-lo distribuído em partes e organizado a sala em equipes responsáveis pela leitura de cada uma dessas partes. Desse modo, mesmo depois de terminar o trabalho de sala, os alunos teriam o material em mão para trocar com os colegas e lerem as partes do texto que ainda não tinha lido completando sua leitura.

3.2.2.2 O trabalho com o texto literário na “4ª. B da Profª Gisele”

Conforme registrado acima no item (3.2.2), a professora Gisele também iniciou o dia letivo com uma mensagem:

Não se deve julgar os outros pelas aparências pois as aparências enganam.

Os alunos leram juntos e em voz alta a mensagem. Ao final a professora explicou qual o significado da mensagem. Na realidade, essa mensagem resumia, de antemão, o sentido do livro que seria trabalhado na aula de literatura. De início, a professora expôs que trabalhariam com o livro de literatura *A Bela e a Fera*, de Walt Disney, por ser o mais pareci-

do com o filme a que assistiriam no encerramento do trabalho. Explicou, passo a passo, aos alunos, o trabalho que fariam a partir da leitura do livro.

Disse-lhes que leria a história para todos, depois eles se reuniram em cinco equipes. Na seqüência, um representante de cada equipe iria até a frente da turma para ler o seu livro a fim de que todos tomassem conhecimento dos livros lidos e pudessem estabelecer uma comparação entre as várias versões para a mesma história, destacando, especialmente, as diferenças entre elas. Ao final de tudo assistiriam ao filme de Walt Disney.

A professora Gisele, diferentemente da professora Soraia, esclareceu aos alunos, desde o princípio, quais seriam e como fariam as atividades referentes ao trabalho com a leitura do texto literário, e deixou claro qual era o objetivo pretendido com essa aula de leitura:

Levar o aluno a compreender os diferentes tipos de livros existentes sobre a mesma história, mas que cada um apresenta formas diferentes, na ilustração e escrita. (Profª Gisele), (anexo 05).

Entende-se que esse procedimento facilitou o desenrolar do trabalho da professora, pois os alunos, tendo conhecimento prévio de como seriam trabalhadas as questões referentes ao texto, sentiram-se mais valorizados e inteirados do assunto. Desse modo, não houve grandes surpresas, nem houve grande expectativa quanto ao que vinha depois. O fato de conhecerem o caminho a ser percorrido, pelo menos em linhas gerais, como fez a professora Gisele, deu mais segurança, menos ansiedade e mais certeza de onde ela pretendia chegar. Ao proceder da maneira como o fez, a professora Gisele fortaleceu a relação de confiança que deve existir na interação professor-aluno. Os alunos, seguros quanto ao que ia acontecer na aula, sentiram-se valorizados e, por conseguinte, mostraram-se mais abertos e dispostos a realizar as atividades propostas pela professora.

A professora trouxe para a sala de aula seis livros sobre a mesma história, sendo que um deles só trazia a ilustração e, por esse motivo, não mereceu maior destaque por parte da professora. Tanto assim que ele nem entrou no rol dos livros distribuídos entre as equipes. Ela apenas mostrou as ilustrações devido a insistência dos alunos. Disse ela que aquele era um livro para as criancinhas que ainda não sabem ler.

Mas o que é saber ler? A que tipo de leitura a professora se refere? (Foucault, 1997). Muito provavelmente essa professora concebe que a leitura é uma prática possível, quando se têm letras impressas e só é praticada por aqueles que têm o domínio delas.

Ela desconhece, certamente, o caminho percorrido pela leitura no transcorrer da história e o próprio processo evolutivo da prática da leitura. Desconhece que há inúmeras formas e possibilidades de leituras e que uma pessoa pode realizar durante todo o seu dia a leitura de uma imagem desenhada, de um passeio e até mesmo ler um semblante. Nessa evolução histórica da leitura, ocorreram mudanças, desde o que se entendia por leitura até o que era entendido como material de leitura (Manguel, 1999).

A Prof^a Gisele ressaltou que os alunos deveriam prestar atenção às histórias, porque o final de cada uma delas apresentava sempre alguma mudança, alguma diferença e que isso é comum acontecer, quando se têm autores diferentes para uma mesma história. Embora a professora não tenha se referido à atitude de leitor do autor, é sabido que essas diferenças a que ela se refere devem-se à seleção e combinação (Iser, 1996) feita pelo leitor-autor entre os elementos de que dispõe para escrever. O autor escreve e cria com base no referencial, e, evidentemente, as leituras que ele tem também se apresentam no momento da criação. O autor é antes um leitor. Ele transpõe o mundo lido para recriá-lo.

A escolha de trabalhar com a leitura do livro de Walt Disney feita pela professora se deu, segundo ela mesma explica: “*por ser o mais parecido com o filme*”. Aqui, nota-se claramente que, para a Prof^a Gisele, o texto literário não dá conta de atender a uma aula de leitura. Talvez ela entenda que através da leitura do livro os alunos não conseguiriam compreender a história e necessitassem, portanto, de outros meios para fazê-lo. Equivocadamente, numa aula de leitura, o livro não é o foco principal do trabalho. Ele está a serviço de outras manifestações artísticas para se concretizar.

A versão de *A Bela e a Fera*, assinada por Walt Disney, eleita como texto de estudo pela Prof^a Gisele de longe se vê que não foi a melhor escolha dentre as versões que ela havia trazido para a sala. Em relação às versões relegadas à qualidade de texto de apoio, o texto de Walt Disney, esteticamente parece de qualidade inferior. A voz que narra a história nesse texto a reconta muito rapidamente e sem uma construção narrativa mais elaborada, tanto do ponto de vista lingüístico quanto do semântico. O narrador passa de uma cena à outra deixando lacunas muito grandes. Neste caso, os espaços deixados pelo narrador não se caracterizam como os vazios concebidos pela estética da recepção, que são lugares onde o leitor pode preencher o texto lido reconstruindo o seu significado. No caso da versão de Walt Disney, os espaços deixados caracterizam-se mais como lapsos entre uma cena e outra. É como se, na apresentação de uma seqüência narrativa feita através de *slides*, alguns desses tivessem sido omitidos. Ao ler o texto em discussão, o leitor tem a nítida impressão de que o que tem em

mãos se trata de um roteiro de um filme. E talvez tenha sido por isso que a Prof^a Gisele tenha entendido que os alunos deveriam assistir ao filme para compreender o texto lido – o que neste caso parece ser realmente necessário. Isso só vem a comprovar que a escolha da professora não recaiu sobre o texto verdadeiramente literário. Ela elegeu uma versão feita para atingir o público consumidor e não o público leitor do texto literário e parece que nem se deu conta disso, o que se leva a crer que a própria Prof^a Gisele não parece saber diferenciar com clareza o que é um texto de valor literário de um texto de consumo. Ela não atentou para o conselho que deu à turma no início da aula e deixou-se enganar pelas aparências.

A professora procedeu à leitura do texto e mostrava a ilustração da página lida ao mesmo tempo em que explicava o texto lido. Na realidade, ela acabou lendo e contando a história concomitantemente. Têm-se, assim, duas situações preocupantes para o ensino de literatura: a leitura feita somente pela professora e não pelo aluno e, mais, a interferência da professora na construção do sentido do texto o que deveria ser feito pelo aluno. A professora, além de mediar a leitura do livro, fazendo-a para o aluno, ao invés de deixar que ele mesmo lesse diretamente no livro, julga-o inapto para concretizar o sentido do texto ouvido. Ela interfere mais profundamente na recepção do texto. Ao explicar o que acabou de ler, a professora passa sua concretização do texto para os alunos. Estes, por sua vez, encaram a construção do sentido do texto feita pela professora como sendo a leitura apropriada e verdadeira, podendo deixar de lado a sua própria concretização. Que a professora leia o livro para toda a turma até se entende, pois ela deve trabalhar com as ferramentas de que dispõe. Não tendo número de livros suficientes para que todos pudessem ter o livro em mãos para realizar sua leitura e, talvez sem condições de reproduzi-lo para toda a turma, restou-lhe mesmo a reprodução oral, a leitura do texto. Ainda que não seja o mais indicado, na situação em que a professora se encontra, talvez essa seja sim a mais adequada forma para o momento. O que não se aceita é que ela também queira mediar o sentido do texto. Cada aluno, como leitor que é, deve ser livre (Escarpit, 1974) para concretizar sua leitura, ainda que ouvida. É justamente para a liberdade do leitor que o autor do texto literário apela a fim de que o leitor se coloque em trabalho de leitura para ajudá-lo a produzir a sua obra (Sartre, 1989). Cada aluno, como leitor, é senhor de suas leituras e capaz de atribuir significados distintos a um mesmo texto. Somente o aluno deve percorrer o texto e preencher seus espaços no ato da leitura, atribuindo-lhe um sentido que seja válido para ele, aluno-leitor. Uma mesma história ouvida por toda a turma terá significados distintos para cada aluno, e, ainda assim, todas as leituras serão verdadeiras e

possíveis, já que não há um único modo de ler, tampouco, há uma única possibilidade de reconstrução do texto lido, ou ouvido no caso em questão.

Na continuação da aula, após os alunos terem assistido à leitura do texto sentados em fila, a professora observou com eles as diferentes formas de iniciar a narrativa em cada um dos cinco livros, que foram distribuídos posteriormente, enquanto explicava como seria o trabalho que eles fariam. Retomando o texto lido, a professora perguntou aos alunos qual era a idéia principal do livro. Como eles nada responderam, ela disse que a idéia principal do texto era a própria mensagem que havia passado no quadro no início da aula, isto é: *“Não se deve julgar os outros pelas aparências pois as aparências enganam”*.

Esse posicionamento adotado pela professora só vem reforçar a crítica que se apresentou acima sobre sua interferência na concretização do sentido do texto. Como se fosse pouco sua intromissão no trabalho de leitura que os alunos deveriam realizar, no ato da leitura, ela registrou o que julgou ser o sentido verdadeiro e possível do texto para que os alunos não cometessem “erros”. Como se houvesse apenas uma possibilidade verdadeira de construção para um texto.

Mas afinal, para que ela dispensou tanto tempo de trabalho com a leitura do livro *A Bela e a Fera*, se já estava posto, previamente, qual o seu significado? Infelizmente, entende-se que a Prof^a Gisele agiu equivocadamente quanto ao modo de encaminhar a construção do sentido do texto. Na realidade, não permitiu que os alunos construíssem, eles próprios, sua leitura, uma vez que deveriam concordar que a frase posta inicialmente no quadro sintetizava o verdadeiro sentido do texto.

Dando continuidade, a professora colocou no coxo de giz, abaixo do quadro, os cinco livros que narram a história de *A Bela e a Fera* para que alunos pudessem vê-los. Explicou que cada livro daquele seria lido por uma das cinco equipes em que seria dividida a turma. Distribuiu cartões coloridos, um a um, aleatoriamente. Depois que todos haviam recebido um cartão, a professora conferiu se tinha acontecido como o planejado por ela. As equipes se organizaram reunindo os alunos, conforme a igualdade das cores dos cartões recebidos. Estando tudo acertado, a professora auxiliou os alunos também na arrumação das carteiras e disposição dos grupos na sala. Tudo foi feito sem muita algazarra, apenas um pouco de conversa, próprio da atividade de formar grupos. A estratégia empregada pela professora Gisele e o seu comportamento durante a formação das equipes merece ser destacado como algo muito positivo. Ela conseguiu cumprir o seu objetivo com organização e segurança do que se pretendia. Tanto ela quanto os alunos tinham claro o que estavam fazendo e porque estavam fa-

zendo. Talvez tenha sido essa clareza que faltou à professora Soraia, na organização dos grupos.

Como os alunos se encontravam devidamente organizados em seus grupos, a professora chamou-lhes a atenção e explicou:

Prof^a: – *O livro é pros cinco. É vou passar atividades no quadro relacionadas ao filme...ao filme ó... à história. É umas perguntas depois nós vamos fazer outros trabalhos, tá. Depois vai ficar aquela parte que eu falei onde cada um da equipe que um vai vir aqui na frente falar sobre o seu livro. Vamos pra gente poder comparar um livro com o outro.*

Pela fala da professora, percebe-se que, embora estivesse trabalhado com a leitura do texto *A Bela e a Fera*, sua atenção recaía sobre o filme. Tanto assim que a fez confundir as atividades que passaria no quadro relacionadas à história lida com atividades referentes ao filme, reafirmado o que se disse linhas atrás quanto ao texto, supostamente literário, estar a serviço de outras manifestações artísticas para se concretizar.

Depois, enquanto passava no quadro as perguntas relacionadas ao texto, a professora sugeriu que um membro da equipe lesse para os demais para, de acordo com o que ela mesma disse “*agilizar o trabalho*”.

Prof^a: – *Podem fazer como a Bruna²⁸ fez. Ela fez a leitura do livro dela pro grupo. O que lê assim bem do grupo faz a leitura pro restante... só que daí tem que ler alto...pro grupo escutar, né?*

As perguntas registradas no quadro, pela Prof^a Gisele foram as seguintes:

- 1 *Onde se passa a história?*
- 2 *Quais os personagens que aparecem na história?*
- 3 *Quais são os quatro personagens principais?*
- 4 *Retire da história: duas frases interrogativas; duas frases exclamativas e duas frases onde apareça o travessão.*

Após registrar as questões no quadro, a professora explicou uma a uma e disse que a atividade da questão quatro os alunos só iriam fazer, se houvesse no livro da sua equipe as frases interrogativas, exclamativas e com travessão que a questão pedia, já que nem

²⁸ Referindo-se à atitude tomada por uma aluna de uma das equipes.

todos os livros as tinham. Enquanto os alunos respondiam às questões, a professora, de equipe em equipe, ajudava-os e corrigia as questões daqueles que já haviam terminado, assim como fizera a professora Soraia. Depois, voltou ao quadro e continuou a passar as questões que ainda faltavam:

5 Qual editora é responsável pela elaboração deste livro?

6 De qual coleção este livro faz parte?

7 Como todo livro esta história tem uma moral; isto é, qual a mensagem que ela passa para nós? Porquê?

8 Escreva como foi o final de sua história.

9 Crie outro final para a história.

Novamente explicou cada uma delas como já havia feito na primeira parte. Em algumas perguntas, a professora já indicava para os alunos onde eles encontrariam a resposta, como fez, por exemplo, na questão cinco que perguntava qual era a editora responsável pela elaboração do livro da equipe. Novamente a professora interfere no trabalho que deveria ser da responsabilidade do aluno, e somente deveria se interferir se ele requisitasse a sua ajuda. A Prof^a Gisele determinou que os alunos teriam vinte minutos para responder a todas as questões.

Quando terminaram, a professora entregou-lhes uma folha e explicou que eles fizessem o desenho, sem copiar do livro, com começo, meio e fim da história. Embaixo do desenho deveriam fazer o resumo da história. Salientou ela:

Prof^a: – *Não quero que copiem de livros...vocês vão desenhar e todo mundo é capaz de fazer.*

Outra vez destaca-se a relação de confiança que parece existir entre professora e alunos. Ao afirmar “*todo mundo é capaz de fazer*”, a professora dá crédito aos alunos e transmite-lhes um sentimento de confiança e segurança. E estes, por conseguinte, farão a atividade solicitada certos de que são realmente capazes de fazê-la. Esse sentimento despertado nos alunos pelas palavras da professora só vem contribuir para o bom proveito da aula e para o desenvolvimento dos alunos. Além de apreenderem os conteúdos da aula, tornam-se, certamente, crianças mais confiantes em si próprias e pessoas mais integradas em seu meio social. Ao adotar essa atitude em relação à capacidade de produção do aluno, a professora transmite-lhes uma boa dose de autoconfiança e os ajuda a se desenvolverem melhor, também, emocio-

nalmente. Dito isso, uma outra observação, oposta a essa atitude louvável da professora Giselle, se faz registrar:

Prof^a: – *Eu quero muito bem feito que vou recolher esse trabalho...*

Quando ela faz para os alunos a afirmação acima, nega totalmente o crédito que lhes dera na fala anterior. Se eles são mesmo capazes de fazer, e se ela crê que realmente eles o são, não há motivos para fazer essa ressalva que mais se parece uma ameaça. É como se a professora dissesse que os alunos não são capazes de fazer bem feito a atividade proposta, a menos que seja algo que será recolhido para uma atribuição de valores, negando-lhes assim, o crédito de confiança que lhes dera a pouco. Certamente, não é com ameaças que a professora deve conduzir o trabalho de leitura em sala de aula.

Com um exemplar da atividade em mãos, a professora explicou melhor o que pretendia que os alunos fizessem e deu a sua definição, o seu conceito de resumo, para que eles pudessem fazê-lo:

Prof^a: – *O resumo é coisa assim... é as coisas principais, mais importantes.*

Em seguida entregou a atividade a cada um dos alunos e ressaltou, mais uma vez, que tudo fosse feito com muito capricho e atenção e principalmente: “*não é pra copiar a história. Não quero história copiada*”. À medida em que os alunos iam terminado, a professora corrigia o trabalho de cada um.

Abaixo são apresentadas algumas considerações a respeito da atividade pedida aos alunos. Essas considerações são confirmadas com excertos das produções, dos alunos, que se encontram anexadas ao final desse trabalho sob o título de anexo 8. Todas as produções aqui apresentadas foram recolhidas pela própria professora. Cada uma das atividades recolhidas refere-se a uma das cinco versões de *A Bela e a Fera* trabalhadas.

Texto 1 – (anexo 8.1)

No começo da história a Belle estava cavalgando pela floresta quando viu um castelo e entrou...

No meio da história Belle se encontrou com a Fera...

No final da história, a Belle deu atenção á Fera... (Rayanne, 4^a.B).

Pelo que se pode observar no resumo apresentado por Rayanne, ela não conseguiu compreender que o resumo é um novo texto, e, sendo assim, não se avisa ao leitor onde é o começo, o meio e o fim da história. É no modo como o texto é tecido que se depreende onde está cada uma dessas partes. E, ainda assim, não estão tão demarcadas. Não se trata de uma passagem brusca de uma parte à outra do texto. Tudo deve ser tão bem tecido que só se percebe cada uma delas na construção do sentido do texto. É importante que se registre aqui, até para fazer justiça à aluna e também para elucidar a memória do leitor desse trabalho, que o texto lido por Rayanne foi o mesmo lido pela professora, assinado por Walt Disney, cuja estrutura não se apresenta de forma coerente com a estrutura de um texto literário, conforme se afirmou no início desse tópico, ao relatar ao trabalho com o texto literário feito pela professora Gisele.

Apesar disso, Rayanne demonstrou ter preenchido os vazios possíveis do texto, atribuindo-lhe significado, isto é, o sentido que ela encontrou na sua leitura. Certamente foi por isso que ela redigiu seu texto evidenciando tão objetivamente os pontos exigidos, também presentes no desenho com que ela resumiu a história:



FIGURA 1 – A BELA E A FERA, POR RAYANNE.

Na ilustração que Rayanne fez, bastante demarcada, percebe-se o que mais chamou sua atenção na história lida. E são essas as partes do texto que ela registra como sendo o resumo da sua história. Foram essas cenas as mais importantes para ela e, por isso mesmo, merecedoras de registro.

Texto 2 – (Anexo 8.2)

*Era uma vez uma moça muito bonita que se chamava bela seu pai um bom comerciante na volta de uma viagem viu um lindo jardim e quis pegar uma rosa para sua filha e no mesmo instante apareceu a fera...
– Você mexeu aí então será meu prisioneiro. (Bruna, 4ª.B).*

Analisando o texto de Bruna, também feito a partir da leitura da versão de *A Bela e a Fera*, dada pela *Coleção Clássicos de Ouro*, pode-se dizer que a menina fez uma leitura adequada do texto que tinha em mãos, pois os elementos que ela destacou em seu resumo encontram ressonância no texto original. Assim como Rayanne, Bruna também conseguiu registrar o começo, o meio e o fim da história, pedidos no enunciado da atividade. E melhor: fez isso sem que precisasse assinalá-los como o fez Rayanne. No entanto, no que se refere à ilustração feita por Bruna, não se pode afirmar o mesmo:

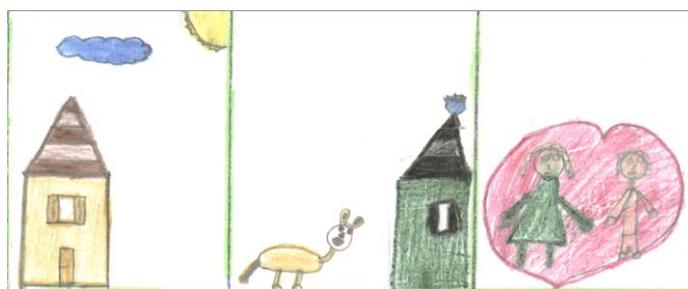


FIGURA 2 – A BELA E A FERA, POR BRUNA.

Os elementos que ela colocou em cada uma das três cenas desenhadas não são suficientes para recontar o texto original e nem para recontar a própria versão que ela escreveu. Embora tenha demonstrado, em seu texto, ter realizado uma leitura coerente do livro da sua equipe e tenha conseguido evidenciar isso em sua produção, a sua ilustração destoou do escrito. Uma hipótese que se levanta é que por se tratar de um outro tipo de registro – o desenho – tenha dificultado seu trabalho. Pode ser que Bruna não tenha a mesma habilidade de expressão que aparentou ter com a escrita, no momento de registrar suas impressões através do desenho.

Já os textos de Angélica, Fernando e Gláucia, referentes às versões de *A Bela e a Fera* assinadas pela Editora EKO, *Coleção Fábulas de Ouro* e *Coleção Mundo Encantado*, respectivamente, não apresentam elementos suficientes para que se possa afirmar que as tenham lido adequadamente. Os três alunos redigiram seus textos de maneira que não é possível verificar nos originais os elementos que eles apresentaram em sua redação.

Pela leitura do texto de Angélica (anexo 8.3) e Fernando (anexo 8.4), não se pode afirmar que estes tenham feito leituras possíveis, tomando-se por referência os originais. Angélica tentou recontar uma versão diferente do texto que supostamente leu, enquanto que Fernando, num texto muito confuso, parece ter misturado várias versões para *A Bela e a Fera*, mas não recontou nenhuma em particular. Não é possível afirmar que ele tenha resumido esta

ou aquela versão. Já Gláucia, em seu texto (anexo 8.5), com exceção do nome da personagem, parece não ter lido a versão contada na *Coleção Mundo Encantado*. Embora tenha contado uma história com os elementos requeridos na atividade, o enredo apresentado por ela não se encontra em nenhuma parte do livro lido. Seu texto não tem sustentação na versão apresentada pela coleção citada.

Diante do exposto, faz-se necessário, portanto, que o leitor tenha o texto original para que as considerações feitas possam ser cotejadas na sua leitura. Como não é viável inserir aqui os originais, para a avaliação do leitor sobre as considerações tecidas, sugere-se que o leitor leia os textos dos alunos na íntegra nos referidos anexos.

Quando todos os alunos terminaram de redigir o resumo da sua história a professora disse:

Prof^a: – *Agora vai vir um de cada equipe com o livro aqui e vai ler a história do livro porque nós vamos comparar as histórias porque nenhum livro é igual ao outro. Então nós vamos fazer a comparação das histórias agora.*

E assim foi feito. Cada representante de uma equipe foi à frente da turma e fez a leitura do livro de sua equipe. A professora continuou insistindo que prestassem atenção, pois fariam a comparação das histórias. Para que a leitura fosse melhor ouvida e entendida por todos, ela mandou que trouxessem microfone com amplificador para a sala de aula. Ao final da leitura da primeira equipe, a professora destacou:

Prof^a: – *Bom aqui vocês viram que apareceu o pai da Bela da Bela na história, né?*

Nesse dia, apenas as duas primeiras equipes concluíram sua leitura. Como não havia mais tempo hábil para as demais equipes lerem, a professora disse que dariam continuidade ao trabalho com as leituras que restavam na próxima aula.

No dia seguinte, conforme estabelecido na aula anterior, a professora pediu que as equipes que ainda não tinham apresentado o seu livrinho o fizessem. As leituras se deram na seqüência prevista, sem interrupções. Ao final da última leitura, a professora destacou:

Prof^a: – *Então nós percebemos que existem vários livros, né? Desses cinco livros que foi apresentado aqui, nenhum a história foi igual a outra, né? O final sempre...o final quase sempre o mesmo porque que eles viveram felizes, né? E a Bela beijou a Fera e o encanto que havia sobre a fera se desfez e ele se tornou um príncipe.*

Em seguida, ela apresentou aos alunos um outro livro diferente de todos os que havia trazido anteriormente para a sala de aula. Nesse livro, o pai de Bela tinha três filhos, irmãos de Bela, portanto. Desse livro, a professora apenas destacou o fato de Bela ter irmãos homens, o que não se apresentou em nenhum dos outros livros trabalhados em sala. Depois a professora acrescentou que se, os alunos pegassem outros versões de *A Bela e a Fera* que não fossem as que eles leram, poderiam perceber e confirmar que “*todos são diferentes, né? Nenhuma história vai ser igual a outra. Sempre tem alguma coisa diferente*”. E o trabalho de comparação encerrou-se aí, no plano da oralidade e destacando apenas o final das histórias.

Acredita-se que teria sido mais proveitoso para o crescimento do aprendizado dos alunos se, a Prof^a Gisele tivesse permitido que eles próprios levantassem as semelhanças e/ou diferenças entre o texto de uma equipe em relação ao da outra. Isso faria com que tivessem que se debruçar mais sobre os livros e fazer uma nova leitura dos mesmos para encontrar as peculiaridades de cada texto. Na verdade os livros apresentados pela professora não diferem uns dos outros apenas em relação ao seu final. A própria apresentação gráfica de um livro e outro, capa, ilustrações, diagramação possuem características que ora assemelham-se, ora diferem dos demais. Isso sem entrar no campo lingüístico-semântico, onde a diferença se faz ainda maior.

Se a professora tivesse dado a chance de os alunos realizarem o trabalho de comparação das obras, certamente teriam aproveitado melhor a leitura feita e a atividade de comparação teria tido um caráter mais completo. Feito como foi, deixa a impressão de que a proposta de comparação não se concretizou.

Com os alunos, em fila, a professora passou a explicar a atividade de Matemática, (anexo 8.6) Ressaltou que eles deveriam caprichar, pois ela as recolheriam ao final da resolução. As operações deveriam ser resolvidas em uma outra folha que ela também lhes entregou. Na folha de exercícios, havia estampado o desenho de capa do livro *A Bela e a Fera* para que os alunos pintassem. Esta foi a maneira que a professora encontrou para trabalhar interdisciplinarmente Literatura e Matemática. Entretanto, entende-se que na prática essa atividade não propiciou a interdisciplinaridade das disciplinas. O simples fato de os alunos terem que pintar a ilustração da história lida não se caracteriza como trabalho interdisciplinar, uma

vez que o objeto estético não foi valorizado neste trabalho. A ilustração usada a pretexto serviu para manter o texto lido na lembrança dos alunos. E acredita-se mesmo que tal preocupação não deveria existir, posto que a literatura não tem por função educar nem servir a nenhuma outra matéria ou disciplina. Sua importância está nela própria e naquilo que pode proporcionar ao leitor.

A finalização do trabalho com o texto literário planejado pela professora, conforme ela mesma explicou aos alunos no início, foi com a exibição do filme de Walt Disney. Nessa última aula relacionada ao trabalho de leitura do texto *A Bela e a Fera* a professora iniciou dizendo:

Prof^a: – *Bom, pra encerrar o nosso trabalho com a Bela e a Fera vocês, vão assistir ao filme e preste atenção porque o filme ele começa de uma forma depois há um desequilíbrio no filme ocorre um desequilíbrio tá depois volta ao, vamos dizer, ao normal de novo. Tá então preste atenção ao... em que hora vai ocorrer esse desequilíbrio no filme tá. Preste atenção na história que é muito bonita. Quem já assistiu sabe que é muito bonita. Muito interessante também tá.*

A professora quis chamar a atenção dos alunos para o filme, destacando o desequilíbrio da narrativa como algo a ser observado. Certamente isso demonstra o que mais lhe causou efeito na leitura que fez. Novamente ela procura passar a sua leitura, a sua construção do sentido do filme para a leitura dos alunos, não permitindo que fizessem, eles próprios, o trabalho de atribuir significado ao que assistiriam, interferindo, portanto, no trabalho de leitura dos alunos.

Depois colocou o filme para que os alunos lhe assistissem em uma tevê posta ao fundo da sala. Todos assistiram atentamente ao filme de Walt Disney, com a promessa da professora de que, após o filme, fariam a análise do mesmo. Terminada a exibição do filme, a professora entregou uma folha com o roteiro para que os alunos respondessem (anexo 8.7). Leu uma a uma as questões para que não restassem quaisquer dúvidas de como deveriam respondê-las. Os alunos responderam às questões às pressas, pois estava quase na hora de soar o sinal de saída, já que neste dia os alunos foram dispensados às 9h30, por conta de uma reunião de professores, marcada pela Secretaria Municipal de Educação, após a professora ter planejado seu trabalho. A professora recolheu a atividade e deu por encerrado o trabalho de leitura com o texto *A Bela e a Fera*. A Prof^a Gisele, que tanto falou em comparação de uma história com outra, perdeu, certamente, uma boa oportunidade de discutir com os alunos como

uma mesma história veiculada em suportes de leitura – mesmo que não literária – distintos entre si se apresenta.

3.2.2.3 O trabalho com o texto literário na “4ª. B da Profª Mônica”

Antes de iniciar a aula de literatura propriamente dita, a professora Mônica cumpriu um ritual parecido com aquele seguido pelas outras professoras que tiveram suas aulas observadas e relatadas anteriormente. A professora registrou no quadro de giz um trecho bíblico que um aluno retirou da caixinha *Preciosas Promessas*:

“O Senhor teu Deus, é Deus misericordioso; e não te desampara. Deut. 4:31”.

Os alunos fizeram a leitura da mensagem e depois a copiaram em seus cadernos. Só então a professora deu início aos trabalhos com o texto literário, eleito por ela para esta unidade de leitura. Trata-se do texto *Excesso de Companhia*, de Carlos Drummond de Andrade, que narra a história de uma moça, Marilda, que vivia atormentada por ter dois anjos da guarda. O que poderia parecer duplamente bom, para Marilda, era justamente o oposto. Cansada, ela os expulsa de casa. Procurada mais tarde pelos dois anjos, ela solucionou o problema, recebendo-os um de cada vez, tornando-se ela mesma o anjo da guarda de seus anjos.

Com o texto de trabalho em mãos, a professora explicou aos alunos:

Profª: – *É... eu vou passar pra vocês o texto que nós vamos trabalhar hoje. É... quando eu entregar pra todos aí eu vou pedir (...) o que vocês deverão fazer.*

Na seqüência, a Profª Mônica entregou-lhes o texto *Excesso de Companhia*, – que pode ser lido no plano de aula da professora, anexo 6 – fotocopiado em uma tira de sulfite e pediu que eles colassem o texto recebido no caderno de Português. A turma demonstrou ser muito obediente e cumpridora de regras. Obediência que parece beirar à submissão. De modo geral, comportaram-se de maneira pouco comum para uma coletividade dessa faixa etária. Aliás, esse rigor e regras de caráter não mais comuns nas escolas atuais, parece ser uma norma comum da própria escola. A professora, entretanto, em conversa informal com a pesquisadora explicou que procura trabalhar textos que elevem a auto-estima dos alunos porque “no início não se conseguia falar com eles. Era das 7h30 às 11h30 separando brigas.”, afir-

mou a professora. E, se realmente os alunos eram tão terríveis quanto ela os descreveu, o seu trabalho de elevação da auto-estima foi ímpar, diante do resultado. Ou talvez estivessem tão comportados pela presença da pesquisadora na sala, uma pessoa estranha e, além disso, registrando tudo com uma câmera filmadora. Embora se tenha levantado essa possibilidade, acredita-se pouco provável que ela seja verdadeira, já que os alunos pareciam estar muito à vontade nas aulas observadas.

Uma prática da professora, bastante marcante, é que ela só dá seqüência ao trabalho quando todos os alunos terminam de fazer o que fora proposto. E foi assim que ela procedeu em todas as aulas em que a pesquisadora esteve presente. Enquanto os alunos colavam no caderno o texto de trabalho, conforme pediu a professora, ela explicava:

Prof^a: – *Assim que terminarem de colar pode fazer a leitura. Enquanto vocês forem fazendo a leitura, já vão assinalando os termos que vocês não conhecerem. Aquelas palavras que vocês não conhecerem do texto podem circular pra depois nós verificarmos o que elas significam.*”

Enquanto faziam a leitura, alguns alunos diziam algumas palavras que não haviam entendido:

Aluno 1: – *Eu não entendi **indispondo**.*

Aluno 2: – *Professora o que é obede...**obedecer**?*

Prof^a: – *Circula primeiro.*

E a leitura do texto seguiu em silêncio. Quando todos já haviam terminado sua leitura, a professora perguntou se alguém gostaria de ler em voz alta para toda a sala. Prontamente um aluno se dispôs a fazê-lo. Finda a leitura, a professora perguntou se era necessário que se fizesse uma outra leitura. Como a turma afirmou que não havia essa necessidade, a professora passou à verificação do significado das palavras do texto que os alunos disseram não saber. Essa verificação foi feita através do dicionário que quase todos possuíam. Aquele aluno que encontrava primeiro, no seu dicionário, a palavra desconhecida lia para o restante da turma e todos a substituíam no texto. Não houve uma discussão sobre o que os alunos julgavam significar a palavra do texto que era desconhecida, portanto, não houve interação. A professora deveria ter promovido uma discussão com os alunos procurando substituir a palavra do texto cujo significado era desconhecido por algum aluno por uma outra palavra

que a turma julgasse satisfatória para a concretização da leitura do texto sem que necessariamente recorresse ao dicionário. Mesmo porque, quase sempre, o vocábulo do dicionário não se aplica ao texto sem que se faça uma adequação de seu sentido. Dando seqüência ao trabalho, a professora passou à compreensão e interpretação oral do texto *Excesso de Companhia*.

Como o texto trazia a figura do *anjo*, logo as crianças associaram à novela “*Um Anjo Caiu do Céu*”, da Rede Globo de Televisão, que estava sendo exibida naquela época. A professora, por sua vez, disse não conhecer a história da novela porque não lhe assistia já que trabalhava à noite, no horário de exibição da referida novela. Sem demora, uma aluna resumiu-lhe o enredo da novela, com a ajuda de outros colegas. A professora deu espaço para que os alunos se expressassem e, em seguida, retomou o estudo do texto. Ela decidiu fazer uma nova leitura do texto e ressaltou que iria interromper, em alguns momentos essa leitura, para destacar alguns aspectos relevantes no texto:

Prof^a: – *É, nós vamos observar alguns aspectos do texto. Então vamos acompanhando comigo.*

Texto: *Ao nascer Marilda ganhou dois anjos.*

Prof^a: – *Então aqui começa uma expectativa pra gente, porque, normalmente, é... pelo o que a gente sabe das histórias cada pessoa tem um anjo. Marilda ganhou dois.*

A professora comentou com a turma que o fato de Marilda ter dois anjos iria ajudá-la, pois se ter um anjo já é bom imagine ter logo dois. Mas ao retomar a leitura essa expectativa se quebrou:

Texto: *Em vez de ajudar atrapalhou.*

Ela então explicou que isso se deveu ao fato de que um anjo queria levar Marilda para as festas, para as brincadeiras e o outro queria levá-la para a natureza: “*são duas coisas completamente diferentes*”, afirmou. A Prof^a Mônica continuou a leitura do texto interrompendo-a de vez em quando para que os alunos completassem a leitura do final da frase que ela deixou por ler. Ela destacou ainda o fato de Marilda ter virado anjo da guarda de seus anjos, pondo fim à confusão em que vivia por ter dois anjos ao mesmo tempo. Após a leitura, perguntou se ainda havia alguma dúvida sobre texto, depois de já terem sido feitas as leituras e terem conversado a respeito dele. Como ninguém levantou qualquer dúvida, ela continuou

explicando o que fariam. Disse que dividiria a sala em duas grandes equipes, mas eles poderiam escolher como fariam essa divisão. Ela quis saber como fariam:

Prof^a: – *Par ou ímpar? Ou como que a gente discute.*

Alunos (em coro): – *Par ou ímpar!*

E assim foi feito. A professora escolheu os dois alunos para tirarem o *par ou ímpar*. Explicou que aquele que ganhasse poderia escolher para todos os alunos que estavam sentados no lado que ele representava, direita ou esquerda da sala, tomando como referência o centro da sala onde ela se encontrava, qual anjo o grupo representaria: o anjo das festas ou o anjo da natureza. Depois explicou:

Prof^a: – *Vocês vão juntar o grupo todo (...) e criar quatro argumentos pra convencer a Marilda de que ir com vocês é a melhor solução.*

Enquanto os alunos se agrupavam, a professora explicava detalhadamente a todos os elementos dos grupos, um grupo por vez. Sugeriu que um aluno de cada equipe ficasse encarregado de anotar os argumentos criados pela sua equipe para depois lê-los para toda a turma. O tempo de oito minutos para a realização dessa atividade foi estabelecido após a discussão com os próprios alunos. Terminados os oito minutos que estipularam, cada um retornou ao seu lugar e os representantes das equipes tomaram seus lugares à frente da turma e leram os argumentos criados pela sua equipe.

Bem, os anjos já tinham sido escolhidos, mas quem seria a Marilda? Era ela quem deveria julgar se os argumentos criados pelo anjo das festas seriam mais convincentes do que os criados pelo anjo da natureza. A professora então quis saber dos alunos:

Prof^a: – *Quem é a Marilda?*

Alunos (em coro): – *Você!*

Prof^a: – *Eu? Ah não! eu não posso ser a Marilda.*

Os alunos então se ofereceram para representar a Marilda, mas a professora disse que eles não poderiam ser, porque poderiam ser tentados a escolher apenas os argumentos criados pela sua própria equipe. O impasse estava posto. Para solucioná-lo, decidiram que

todos cumpririam o papel de Marilda, julgando os melhores argumentos, independentemente de ser dessa ou daquela equipe.

Um a um os oito argumentos foram apreciados pela turma que participou da discussão de qual era o melhor, em tom de disputa com a equipe oposta, mas sempre com a moderação da professora. Chegada a vez de as equipes avaliarem os argumentos uma da outra houve grande alvoroço, pois cada um queria eleger só os seus próprios argumentos, esquecendo-se de que haviam combinado serem justos. A professora interveio novamente e explicou que esse tipo de atividade tem por objetivo: *desenvolver habilidades e capacidades que a gente tem pra tentar convencer as pessoas que o que a gente tá falando tem razão de ser*, disse ela. Não era para tumultuar a sala, ou provocar discussões e brigas. O ideal na vida de cada um seria aproveitar tudo o que a vida oferece da melhor maneira possível. Como solução para o impasse de qual equipe argumentou melhor, os próprios alunos sugeriram:

Aluno: – *Pode ser assim, você vai fazer a festa, no dia que a gente vai na festa só que na festa podia colocar assim árvores.*

Vários Alunos: – *É professora!*
 – *Podia fazer a festa na mata.*
 – *Podia fazer uma festa na natureza.*

É necessário que se comente essa postura dos alunos, por entender que ela revela o resultado do trabalho desenvolvido pela professora. Apesar de os alunos terem disputado entre si, como é inerente a qualquer grupo, especialmente nessa faixa etária – 10 anos em média, o trabalho de discussão e argumentação da professora rendeu bons resultados. Feito de modo gradativo, deixando que os próprios alunos ajudassem na tomada de decisão de como deveriam proceder na realização da atividade desde o seu início, esse trabalho garantiu-lhes um crescimento em conhecimento, aprendizado e amadurecimento ao final da atividade, como é próprio da função humanizadora da literatura, segundo Candido (1989). Esse crescimento de caráter humanizador – usando o termo do autor – foi o que possibilitou aos alunos pensarem e solucionar o problema que estava posto sem que nenhuma das equipes fosse prejudicada.

Aceitos os argumentos dos alunos, resolveu-se o problema e a professora deu o debate por encerrado. Continuando a aula, ela disse aos alunos que passaria “*algumas questões no quadro para vocês pensarem, refletirem e responder, tá bom? No caderno*”. Eles deveriam “*analisar, pensar e agir*” como se fossem anjos. Em seguida ela fez leitura explicativa de cada uma das questões:

1 Imagine que você é um anjo da guarda:

- a) Será que você sendo anjo, concordaria sempre com as atitudes do seu protegido? Por quê?*
- b) Como você, sendo anjo, aconselharia alguém a realizar boas ações?*
- c) Que lugares você levaria seu protegido para passear? Por quê?*
- d) Em que situações, você como anjo, interferiria na vida de seu protegido? Por quê?*

Enquanto os alunos respondiam, a professora, de carteira em carteira, corrigia as respostas daqueles que iam terminando. Entende-se essa postura da professora em relação à correção como algo que merece uma reflexão. Conforme se pode comprovar, as questões acima são bastante subjetivas e assim sendo torna-se – entende-se – muito difícil falar em correção, especialmente quando não se têm estabelecido que critérios se empregará nessa correção. Depois da “correção” a professora passou as questões restantes, fez a leitura explicativa de cada uma delas e as corrigiu individualmente como havia feito com as questões anteriores.

2 Imagine agora como poderia ser o relacionamento com o seu anjo da guarda:

- a) Será que ele sempre concordaria com você?*
- b) Como seu anjo reagiria se você o desobedecesse?*
- c) Levando em consideração que você tenha um anjo da guarda. Como você se sentiria sendo vigiado dia e noite? Por quê?*

Dando prosseguimento ao trabalho, a professora procurou contextualizar o texto de estudo, *Excesso de Companhia*, com a disciplina Matemática. Na atividade proposta, os alunos deveriam escrever, em números, a fração escrita por extenso. Depois teriam que pintar sua representação nos quadrinhos desenhados para este fim. Como cada fração correspondia a uma letra grafada logo abaixo da escrita por extenso da fração dada pela professora, os alunos deveriam preencher os quadrinhos, no topo da folha de exercícios, para descobrir qual era a mensagem escondida. Na realidade, a mensagem secreta era parte do último parágrafo do texto trabalhado, como se pode observar no exemplar da atividade feita por Otávio no, (anexo 9.1). Embora a professora tivesse explicado detalhadamente como deveriam resolver a atividade, alguns alunos não conseguiram compreender totalmente e isso fez com que se criasse um certo tumulto na sala. Então ela explicou, pacientemente, tudo outra vez:

Prof^a: – *O gente. Senta.* (apontando para os alunos que encontravam-se em pé).

- Não adianta vir todo mundo pra cima de mim.
- Olha eu vou explicar de novo.
- Primeira coisa que vocês vão pintar é a fração. (mostrando no exemplar que tinha em mãos).
- Quanto que tá pedindo pra pintar lá na letra a) número 1: onze dezesseis avos. De dezesseis, quantos que vocês vão pintar?

Alunos (em coro): – Onze!

Prof^a: – Então pintem onze.
– Que letra que é?

Uma aluna: – Éle (L).

Prof^a: – Vocês vão procurar lá em cima onze dezesseis avos.
– (...) descubram a mensagem lá do texto que tá escrito.

Como todos já haviam entendido, a professora repetiu os mesmos procedimentos feitos nas atividades anteriores: atendeu individualmente os alunos nas suas próprias carteiras, sanando possíveis dúvidas e corrigiu os exercícios dos alunos que já tinham terminado de resolver. Recomendou que colassem em seus cadernos a folha de exercícios para que não se extraviasse. Antes, porém, recolheu a atividade de um aluno que não se importou em cedê-la para que a pesquisadora pudesse anexar ao final do relatório de sua pesquisa como exemplar do que foi feito.

Abaixo, tem-se um excerto do exercício de Matemática, (anexo 9.1) resolvido pelo aluno Otávio:

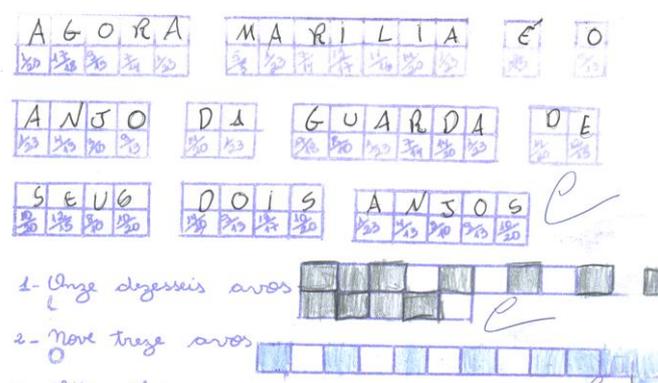


FIGURA 3 – MENSAGEM ESCONDIDA NAS FRAÇÕES.

Como já havia feito a professora Gisele, a professora Mônica também tentou trabalhar Matemática interdisciplinarmente com Literatura, mas também não conseguiu. En-

tende-se que a simples aparição de elementos do texto literário no exercício de matemática não caracteriza ter havido a contextualização que as professoras pretendiam, uma vez que, o que estava em foco era a resolução das operações matemáticas, no caso da prof^a Gisele e resolução das frações no caso da professora Mônica. A atividade de Matemática foi a última tarefa dessa aula. A continuação do trabalho com o texto literário só pôde ser concluída dois dias depois, porque no dia seguinte não haveria aula por conta de uma “atividade extraclasse” marcada pela Secretaria Municipal de Educação, após a professora já ter planejado a unidade de trabalho que ora se relata. Sob o título de “atividades extraclasse” estão todas e quaisquer atividades não planejadas, escolares ou não, como por exemplo, reunião de professores, visitas a indústrias, palestras culturais ou não, e assistir a peças teatrais e danças.

Aproveita-se desse momento e faz-se uma pausa para registrar que em todas as escolas investigadas nessa pesquisa, tanto suas diretoras e principalmente suas professoras externaram para a pesquisadora em conversas informais sua insatisfação com o encaminhamento de “atividades extraclasse” que tem sido dado pela nova equipe de educação municipal. Visto que, por conta das últimas eleições municipais, haviam sido substituídos muitos dos membros responsáveis pela Secretaria Municipal de Educação, inclusive o secretário. As professoras confidenciaram que não se podia mais planejar atividades por mais de dois dias, pois sempre aparecia uma atividade extra que interrompia o trabalho, como foi o caso relatado acima e também registrado na última aula da prof^a Gisele que teve seu trabalho final atropelado por conta de uma reunião quase de última hora.

Como conclusão do trabalho de leitura do texto *Excesso de Companhia*, ficou para esse último dia a produção de texto que os alunos fariam. A professora pediu que alguém lesse o texto de estudo para que todos pudessem lembrá-lo e, então, dar seqüência ao trabalho. Uma aluna fez a leitura do texto. Logo após, a professora fez a síntese oral do texto lido e explicou o que fariam como conclusão do trabalho de leitura de literatura. Mostrou-lhes uma folha mimeografada, com um desenho, pautas e com uma frase, na qual produziriam um texto. Havia nesta folha a seguinte frase: “*se eu fosse um anjinho...*”

Observou que os alunos deveriam fazer de conta que fossem anjos e tinham poder para resolver problemas e ajudar as pessoas. Que problemas eles resolveriam? A quem ajudariam? Alguns alunos levantaram alguns problemas de ordem socioeconômica que têm assolado o país em que vivem. Problemas como os dos Sem Teto e daqueles que não têm alimentos, por exemplo. Como eram muitos os problemas levantados, a professora discutiu com eles qual seria o número de situações-problema que poderiam resolver em uma produção de

texto. Chegaram ao consenso de que dariam conta de resolver quatro problemas. A professora entregou-lhes, então, a folha para a produção do texto e acrescentou:

Prof^a: – *Pra gente produzir um bom texto nós precisamos de algumas coisas básicas.*

Primeiro, muita atenção ao que nós vamos escrever. Selecionar primeiro os quatro problemas que você julga mais importante e que você quer solucionar. Como que você vai solucionar e depois é... e silêncio também. Ninguém consegue fazer um bom texto se tem colegas conversando, se tem colegas é... atrapalhando.

Então se concentrem no seu texto. Façam o seu texto. Quando você terminar faça sua leitura pra ver se faltou alguma coisa. Se em alguma parte ficou confuso ficou... que você achou que não ficou legal que precisa melhorar.

Se você escreveu alguma coisa, alguma palavra errada também dá pra você perceber nessa leitura que você vai fazer.

Então se concentre agora no que você está fazendo, OK?

Muito bem. Podemos começar. (há uma certa pausa com sussurros dos alunos como se tivessem dúvidas e a professora interfere):

Prof^a: – *Aí já está a dica “se eu fosse um anjinho...”*

Alunos: – *Ah!*

Prof^a: – *Ai você já começa a partir daí. Se eu fosse um anjinho o que eu gostaria de fazer... o quê?*

Alunos: – *Ah!*

Um aluno: – *Eu gostaria que chovesse.*

Prof^a: – *Não, mais aí você tem que explicar. Não é só eu gostaria que chovesse por chover.*

A professora demonstrou estar sempre atenta para as possíveis dúvidas dos alunos e antes que eles perguntassem ela tratava de explicar de uma outra maneira para que todos entendessem, como se viu acima. Tendo entendido o que deveriam fazer, os alunos puseram-se a trabalhar em silêncio, seguindo a orientação da professora. Ela, como sempre, continuou auxiliando os alunos quando solicitada e corrigindo os textos dos que iam terminando de fazê-lo. Repetindo o que já havia recomendado nas atividades feitas anteriormente, pediu que os alunos colassem sua produção de texto no caderno, recolhendo antes um exemplar que foi entregue à pesquisadora, conforme já havia feito anteriormente.

O texto selecionado pela professora (anexo 9.2) foi produzido pela aluna Géssica. Ela elegeu problemas graves e difíceis de serem resolvidos para solucionar, caso

tivesse poderes de anjo. São situações dolorosas e, infelizmente, corriqueiras na sociedade brasileira atual. Cita-se, como exemplo, o segundo problema abordado por Géssica em seu texto:

Eu também gostaria de poder ajudar aquelas mães a recuperar os seus filhos perdidos porque quando perde um filho tem muitas tristezas, eu gostaria de sair a procura dos filhos delas e achar para ela nunca mais ficar triste. (Géssica, 4ª B).

Observa-se que, apesar de no *faz-de-conta* de ser anjo feitos mirabolantes sejam permitidos, o tipo de solução proposta por Géssica é perfeitamente realizável por um ser real e sem poderes celestiais como os anjos. A doçura e sensibilidade do seu coração pueril se comoveu com a situação de desespero das mães que têm seus filhos desaparecidos, mesmo sem ainda poder dimensionar o que realmente se sente quando se é mãe. Em seu texto, Géssica obedeceu às normas estabelecidas pela professora: ela selecionou um problema grave e merecedor de solução sob o seu ponto de vista e explicou como o solucionaria. Pode-se afirmar que a leitura do texto literário cumpriu sua função humanizadora, por provocar na aluna um maior conhecimento do mundo e do ser, o que fez com que ela se sensibilizasse com a triste situação em que muitas mães vivem.

Após a produção de texto, a Profª Mônica deu por encerrado o trabalho de leitura do texto *Excesso de Companhia*, de Carlos Drummond de Andrade.

3.2.2.3.1 A aula de leitura na biblioteca

Embora não fizesse parte do trabalho de leitura investigado e nem fosse o Dia de Leitura da 4ª B, a professora Mônica trocou de horário com outra professora para que pudesse apresentar à pesquisadora como se dá, semanalmente, a aula de leitura na escola. Essa professora parece atribuir maior importância a esse momento de leitura do que ao próprio trabalho de leitura que realiza em sala. Com a palavra, a professora:

Profª: – *Então, normalmente a escolha da... da... da leitura é... nós distribuimos vários livros sobre as mesas e o aluno tem a possibilidade de escolher qual título ele vai ler.*

Uma pausa se faz necessária para se refletir sobre o que a professora acaba de afirmar. Será que realmente o aluno tem essa possibilidade de escolha a que a professora se

refere? Numa mesa onde se encontram tantos livros quantos são os assentos, isto é, um para cada leitor que se sentar àquela mesa, é possível dizer que eles têm chance de escolha? Parece mesmo é que são os livros que escolhem seus leitores. Retoma-se o discurso da professora:

Prof^a: – *Quando ele termina de ler os livros que estão dispostos em cima das mesinhas é... eles podem trocar entre eles nas própria mesas. Por exemplo, esta mesa de cá passa os livros pra cá e esta passa pra cá e eles continuam a leitura.*

Como é só meia hora de leitura, geralmente os livros que estão dispostos em cima da mesa são suficientes para fazer o rodízio nas mesinhas.

Quando terminamos as leituras, eles fecham os livros. Deixam em cima da mesa, assim como encontraram, e as bibliotecárias guardam os livros. (Nesse ponto é a professora quem faz uma pausa e questiona à pesquisadora):

Prof^a: – *Precisa colocar que eles não tem a... que eles não vão pra lá pra própria organização da biblioteca?*

O “*pra lá*” a que a professora se refere são as prateleiras onde os livros se encontram. Os alunos, na biblioteca, não têm acesso aos livros. Não lhes é permitido o prazer de manusear o livro, nem o prazer de se deliciar com a leitura rápida e seletiva de capas e títulos até que se sintam realmente atraídos pela leitura de algum livro em particular. Os alunos não têm respeitada a sua liberdade de leitor, ao que Sartre (1989) se refere como sendo o elemento que possibilita a leitura e a quem o autor recorre para ter completada a obra que ele iniciou. E, por que tudo isso? A professora mesma responde: “*pra própria organização da biblioteca*”. Ora, e qual a vantagem de se ter uma biblioteca se não se pode usufruir de todo o prazer que ela pode proporcionar ao leitor? E continua:

Prof^a: – *Esse tipo de leitura que eles fazem aqui na biblioteca nós não cobramos na sala de aula. Eles vem tem uma meia hora de leitura deles e terminou aqui voltamos pra sala damos continuidade ao trabalho de lá, tá.*

Veja que a aula de leitura na biblioteca e a sala de aula são coisas distintas, senão antagônicas, pelo que afirma a professora. A leitura realizada na biblioteca é para o prazer do aluno, é “livre” e, portanto, não pode acontecer na sala de aula. Como está posto, a Prof^a Mônica parece encarar leitura como sacrifício e essa meia hora de leitura na biblioteca é uma espécie de prêmio para os alunos. Ela conclui sua apresentação da “hora da leitura”, ou melhor, da “**meia** hora de leitura”, dizendo:

Prof^a: – *Ah! E só lembrando esse momento é também o momento de leitura dos professores. Nós temos poucos momentos de leitura. Nós aproveitamos esse momento também pra ler os livros que tem na biblioteca ou então o jornal. É o momento que nós temos pra ler o jornal.*

Neste tópico foram analisados e discutidos os dados coletados em campo referentes ao trabalho de leitura do texto literário desenvolvido pelas professoras Soraia, Gisele e Mônica, respectivamente. No tópico seguinte, quando serão discutidos o que responderam os alunos dessas professoras acerca dos textos trabalhados, das estratégias utilizadas e das aulas de leitura, serão discutidas também as concepções de literatura, leitura e trabalho com o texto literário das três professoras, à medida em que serão discutidas as respostas dadas pelos seus alunos.

3.3 O que dizem os alunos: questionário dos alunos

3.3.1 Sobre o texto e as estratégias de trabalho utilizadas

Com o propósito de levantar quais eram as preferências dos alunos em relação à leitura e também saber o que eles pensam a respeito das aulas de leitura de literatura ministradas pelas professoras, foi-lhes solicitado – a cada uma das turmas investigadas – que respondessem a um questionário composto de 8 questões que visam satisfazer essa investigação. Neste tópico passar-se-á à análise das questões que se encontram no referido questionário que sejam mais relevantes para a pesquisa.

Porém, antes que se faça qualquer comentário sobre as perguntas dirigidas aos alunos e que se formule qualquer hipótese sobre as respostas obtidas, faz-se necessário verificar qual é o posicionamento dos alunos investigados quanto ao gosto ou não pela leitura. Sendo assim, inicia-se essa análise pela questão simples e direta dirigida ao alunos: ***Você gosta de ler?*** No quadro abaixo estão postos, comparativamente, os percentuais das respostas obtidas em cada uma das turmas investigadas.

		PROF ^a SORAIA		PROF ^a GISELE		PROF ^a MÔNICA		SOMATÓRIA GERAL	
Número de alunos/ Percentagem		29	%	27	%	35	%	91	%
Você gosta de ler?	Sim	27	93%	26	96%	33	94%	86	95%
	Não	02	07%	00	00%	02	06%	04	04%
	Respondeu todas	00	00%	01	04%	00	00%	01	01%
	Total	29	100%	27	100%	35	100%	91	100%

QUADRO 10 – O GOSTO PELA LEITURA – PERCENTUAL DE ALUNOS

Como se pode notar no quadro acima, a maioria dos alunos das três turmas pesquisadas afirmou gostar de ler. O que certamente se caracteriza como sendo algo bastante positivo para a pesquisa, cujo objetivo maior é tentar traçar indícios do perfil do professor agente formador ou não de leitores. Esse alto percentual leva a crer que as professoras têm trabalhado com a leitura em sala de aula de modo satisfatório aos olhos dos alunos. Caso contrário, a resposta negativa teria tido um percentual maior do que o que se verificou. Contudo, alguns alunos responderam negativamente à questão acima, e há que se pensar, pelo menos, o porquê dessa resposta figurar aí nesse quadro.

Em primeiro lugar, pode-se dizer que o percentual negativo de respostas a essa questão, para cada uma das turmas, constitui-se, estatisticamente, em um número muito

pequeno, diante do número de alunos que responderam afirmativamente a ela. Em segundo, pode ser perfeitamente aceitável que esses alunos das professoras Soraia e Mônica, dois alunos de cada uma das turmas, simplesmente não gostem de ler. O que não significa, obrigatoriamente, que as professoras ou o trabalho por elas desenvolvido com a leitura em sala de aula tenha alguma influência nessas respostas, ainda que essa possibilidade exista. O fato é que se for considerado o total das respostas obtidas junto às três turmas investigadas, o percentual de alunos que gostam de ler é tão mais expressivo em relação aos que disseram não gostar de ler que parece ser mais próxima do real a hipótese de que esses alunos que responderam *não* à pergunta realmente não gostem de ler, indiferentemente do trabalho realizado pelas professoras.

Diante da resposta a essa primeira questão, julga-se relevante destacar aqui quais foram as obras mais citadas pelos alunos quando lhes foi pedido que citassem o nome de duas histórias que tinham lido recentemente. Muitas foram as obras lembradas, entretanto, serão relacionadas aqui apenas as três obras que tiveram maior número de votos em cada uma das turmas, e as três obras que obtiveram maior número de votos depois de computados os votos das três turmas pesquisadas.

Cite o nome de duas histórias que você leu recentemente.								
	PROF^a SORAIA	VOTOS	PROF^a GISELE	VOTOS	PROF^a MÔNICA	VOTOS	PREFERÊNCIA GERAL²⁹	VOTOS
1º LUGAR	O Patinho Feio	07	Os Três Porquinhos	07	Maria Vai Com as Outras	21	Maria Vai Com as Outras	21
2º LUGAR	Os Três Porquinhos	05	Branca de Neve	06	Uma Criança Muito Especial	05	Os Três Porquinhos	12
3º LUGAR	Branca de Neve	04	Chapeuzinho Vermelho	05	Além do Rio	04	Branca de Neve	11
	Robin Wood	04						
	Total	20	Total	18	Total	30	Total	44

QUADRO 11 – AS OBRAS PREFERIDAS PELOS ALUNOS

²⁹ Ressalta-se que a coluna Preferência Geral foi elaborada a partir das respostas dos alunos dadas à questão três do questionário a eles destinado. Entretanto, não houve uma investigação para saber se todas as turmas já haviam lido as mesmas obras.

Acredita-se ser relevante retomar neste momento o **Quadro 7**, discutido no **tópico 3.1.3**, quando ainda se analisavam as respostas dadas pelas professoras sobre as preferências de leituras dos seus alunos, para que se possa tecer algumas considerações. Questionados: *Qual é o tipo de histórias/leituras de que você mais gosta?*, os alunos elegeram, dentre as opções dadas, tipos diferentes daqueles que suas professoras julgavam ser da preferência deles, conforme se pode verificar no referido tópico. Agora, serão discutidas essas respostas dadas pelos alunos à questão, considerando nessa discussão as três obras: *Maria Vai Com as Outras*, *Os Três Porquinhos* e *Branca de Neve* que foram as mais citadas por eles no **Quadro 11**, acima.

Qual é o tipo de histórias/leituras de que você mais gosta?			
ALUNOS			
ALTERNATIVAS DADAS	PROF ^a SORAIA	PROF ^a GISELE	PROF ^a MÔNICA
Histórias em Quadrinhos	11	05	09
Fábulas	00	02	00
Aventuras	05	09	18
Poesias	03	04	06
Histórias de Magia	01	02	00
Contos de Fadas	07	01	00
Lendas	01	02	01
Outro	01	02	01
TOTAL	29	27	35

QUADRO 12 – TIPOS DE LEITURAS

Observe que as respostas recorrentes para cada uma das turmas foram: *Histórias em Quadrinhos*, com 11 votos da turma da Prof^a Soraia; *Aventuras*, com 9 votos da turma da Prof^a Gisele e 18 votos da turma da Prof^a Mônica. Se tomados na totalidade dos sujeitos investigados (91 alunos), a maioria deles (27 alunos) disse preferir leituras que privilegiam as aventuras em seus enredos. Desse modo, quando comparadas essas respostas com as obras citadas como as preferidas no **Quadro 11**, tem-se certeza de que, de fato, os alunos sabem quais são suas preferências de leitura. Há nessa comparação a confirmação de que eles realmente foram coerentes nas suas respostas. As obras eleitas pela maioria deles como sendo as suas preferidas têm o elemento “aventura” bastante marcado. Ainda que isso possa parecer não verdadeiro no caso da obra *Maria Vai Com As Outras*, dada a passividade da personagem

diante das situações vivenciadas por ela. Mas, se bem observada, a obra é repleta de aventura nas experiências vivenciadas por Maria, especialmente, por ela ser alguém tão sem iniciativa.

O que se acabou de dizer pode soar incoerente: como pode uma história cuja personagem é tão sem iniciativa ser considerada uma história de aventura? O que se quis dizer é que, certamente, foi uma grande aventura para Maria, viajar por lugares jamais sonhados por ela, como por exemplo, a viagem que fez ao Pólo Sul, ou ao deserto. Ainda que não tenha sido iniciativa sua, e talvez mais ainda por isso. E mesmo para o leitor, que no ato da leitura viaja, com as ovelhas para os lugares narrados. E destaca-se também o elemento *humor* presente no texto, o que certamente contribui para manter o interesse do leitor pela história.

Diferentemente do que se observou nas respostas dadas pelos alunos, a maioria das professoras demonstrou não estar bem informada sobre o gosto de seus alunos quanto ao tipo de leitura que mais apreciam. Os alunos, ao contrário do que suas professoras supõem, demonstraram que estão cientes das suas reais preferências quanto à leitura. É interessante verificar essa atitude de leitores dos alunos, principalmente quando comparada com suas preferências em relação à disciplina que disseram ser a que mais gostam de estudar. Já que a pesquisa também procurou levantar essa informação, a indagação *Qual a disciplina/matéria que você mais gosta de estudar?* foi posta no questionário que eles se dispuseram a responder.

Curiosamente e contrariando um desses postulados do conhecimento empírico, os alunos responderam à questão acima, assinalando a alternativa que não privilegia – pelo menos não é de sua natureza – a leitura como está sendo entendida nessa discussão, isto é, a leitura de texto literário. Veja o quadro:

	Qual a disciplina/matéria que você mais gosta de estudar?			Você gosta de ler?				
	PROF ^a SORAIA	PROF ^a GISELE	PROF ^a MÔNICA		PROF ^a SORAIA	PROF ^a GISELE	PROF ^a MÔNICA	% GERAL
Português	09	07	03	Sim	93%	96%	94%	95%
Matemática	14	17	23	Não	07%	00%	06%	04%
História	00	01	00	Respondeu todas	00%	04%	00%	01%
Ciências	03	01	05					
Geografia	01	00	02					
Outra	02	01	02					
Total	29	27	35	Total	100%	100%	100%	100%

QUADRO 13 – DISCIPLINA PREFERIDA E O GOSTO PELA LEITURA

É fácil observar que Matemática foi a grande eleita pelos alunos como sendo a disciplina que mais gostam de estudar, por isso se afirmou que foi uma resposta curiosa, e por que não dizer inesperada. Diante do grande número de alunos que afirmaram gostar de ler, 95% do total das três turmas, 59% assinalaram preferir Matemática em relação às demais, quando era esperado que dissessem gostar mais de estudar Português porque é sabido que é nessa disciplina onde se dá efetivamente o trabalho com literatura e sua leitura. Não se pode esquecer de registrar aqui que dentre os alunos que elegeram a disciplina Matemática encontram-se também os que haviam afirmado não gostar de ler. Daí não se deve entender esses 59% como se fossem apenas os alunos que disseram gostar de ler. Até mesmo porque alguns desses optaram por outras disciplinas que não as duas em questão.

A título de esclarecimento, dos 04% dos alunos que responderam não gostarem de ler, 50% assinalaram a disciplina Português e os outros 50% restantes optaram por Matemática.

Isso posto, parece confirmar a hipótese levantada no início deste tópico de que os alunos que responderam não gostarem de ler, assim o fizeram por uma questão de preferência pessoal sem que diretamente tenham sofrido alguma influência negativa do trabalho desenvolvido com a leitura pela professora.

3.3.2 O que dizem os alunos sobre as aulas de leitura

Uma questão tomada pela pesquisadora com sendo de relevância para a pesquisa e que também se fez presente no questionário destinado aos alunos foi: *Você tem aula de leitura na escola?*, seguida por seu complemento: *Caso as tenha, escreva como são essas aulas.* Todas as três turmas investigadas tinham aula de leitura, mas alguns alunos responderam que não ou anularam sua resposta ao assinalar as duas alternativas dadas, como se pode observar no quadro abaixo.

		Turmas			
		PROF ^a SORAIA	PROF ^a GISELE	PROF ^a MÔNICA	SOMATÓRIA GERAL
Número de alunos		29	27	35	91
Você tem aula de leitura na escola?	Sim	28	25	35	88
	Não	00	01	00	01
	Respondeu todas	01	00	00	01
	Não respondeu	00	01	00	01

	Total	29	27	35	91
--	--------------	-----------	-----------	-----------	-----------

QUADRO 14 – LEITURA NA ESCOLA

Quanto ao complemento da pergunta *Caso as tenha, escreva como são essas aulas*, alguns alunos escreveram de modo particular como viam essas aulas de leitura, enquanto outros simplesmente não justificaram. Entretanto, não foram justificativas tão distantes umas das outras, o que possibilitou que se fizesse o agrupamento delas em apenas três, que privilegiassem os argumentos recorrentes em cada uma das justificativas dadas pelos alunos. Mesmo assim, algumas falas dos alunos serão reportadas tal como eles o fizeram, após a síntese feita pela pesquisadora. Desse modo, tem-se, resumidamente, a seguinte justificativa para a:

4ª B. DA PROFª SORAIA: *A professora dá um texto ou traz livrinhos para a sala de aula. Às vezes lemos no pátio ou levamos os livrinhos para casa. Fazemos leitura em grupo, por fila ou partes do texto que a professora passa no quadro. Depois da leitura fazemos a redação do que entendemos.*

4ª B. PROFª GISELE: *É muito legal. Vamos à biblioteca uma vez por semana e lemos os mais variados tipos de livros e leituras. Às vezes a aula de leitura é na própria sala onde lemos também as atividades que a professora passa no quadro.*

4ª B. PROFª MÔNICA: *A aula de leitura é legal. Lemos na biblioteca uma vez por semana. Os livros se encontram separados sobre a mesa e não podemos pegar qualquer livro. Depois da leitura deixamos tudo arrumado e voltamos para a sala. Às vezes, a professora traz livros para a sala.*

Observa-se nos textos acima que a aula de leitura parece ser um evento com caráter de acontecimento, tendo dia, local e horário pré-estabelecidos e obedece a um cerimonial muito bem descrito pelos alunos, conforme se pode comprovar facilmente nos depoimentos dos próprios alunos de cada uma das professoras, citados abaixo:

4ª B. DA PROFª SORAIA:

Dentro da sala de aula.

Devez em quando lá fora no patio. (Elicassia de Almeida Aureliano).

A aula de leitura agente faz tem vez que agente que lê a qui na sala ou la fora. (Guilherme Augusto).

A Professora ela que da a aula de leitura no fundo da sala de aula. (Suellen Kassia Rezende).

4ª B. PROFª GISELE:

A gente vamos a 10:15 na biblioteca e nós vem 11:15. A gente lê um monte de livro e vinhemos para sala. (Edilaine Ribeiro Andrade).

Nós vai na biblioteca e os livros está na mesa da bibliote e os livros é legal. Tem muitos livros quando eu vo ler eu li muito. (Gláucia Mayara Moura).

A leitura são só as terças-feiras e é lá na biblioteca. Não e dentro da sala e tem varios livros. (Dayane Randolpho da Silva).

4ª B. PROFª MÔNICA:

Nós vamos a bilbioteca é uma vez por semana e lá tem uns livos em sima da mesa e depois que lemos arrumamos em sima da mesa e vamos para a sala (Ananda Jaqueline Bordoni).

A aula de leitura e legal e nos vamos toda quinta feira e nos vamos na bi-brioteca. (Elizandra Malane Panosso).

na aula de leitura a gente não pode pegar qualquer livro. (Guilherme Luiz).

E isso causa uma inquietação na pesquisadora por entender que a aula de leitura no ensino de literatura deveria transcorrer tranqüilamente sem tanta marcação, afinal não se formam leitores com meia hora de leitura por semana. E menos ainda se o aluno não tem a liberdade de escolher o que quer ler como afirmou Guilherme Luiz: “*na aula de leitura a gente não pode pegar qualquer livro*”. Estranhamente, esse aluno é da Profª Mônica, que disse não saber qual a preferência de leitura de seus alunos porque eles vão à biblioteca e lêem o que querem. Mas o aluno Guilherme Luiz discorda do ponto de vista da professora e diz claramente que não há essa liberdade de escolha a que a professora se referiu em resposta à indagação *Qual é o tipo de histórias/leituras que seus alunos mais apreciam?*, a quarta do questionário destinado às professoras. E a própria professora, quando da apresentação da aula de leitura na biblioteca, item (3.2.2.3.1) deixou evidente que não são os alunos quem escolhem que livro ler, os livros já se encontram dispostos sobre as mesinhas, na biblioteca.

Também parece haver um grave equívoco quanto ao que é aula de leitura, não pelos alunos que não têm a obrigação de se preocuparem com horários e rótulos, mas pe-

las professoras e pelas escolas em que atuam, por estipular que cada professora tenha o dia e a hora marcada da leitura, sob a crença de que com isso estariam favorecendo a prática da leitura e incentivando-a entre os alunos. Ler é um ato requer um sujeito-leitor interessado e disposto a pôr-se em trabalho de leitura, já que é o leitor que tem por função atribuir sentido ao que lê. Evidentemente que esse sentido atribuído ao texto pelo leitor não é arbitrário, ele advém de outras leituras que o leitor realizou anteriormente e do horizonte de leitura trazido pelo próprio texto lido. E é na fusão desses dois horizontes – o do leitor e o do texto lido – que se dá a concretização do sentido do texto.

Ainda que para os alunos possa ser um atrativo a hora da leitura fora da sala de aula, para que esse momento não sirva apenas como uma oportunidade de sair da sala, o modo como a professora conduzirá a aula de leitura, certamente é um dos fatores que pode garantir a eficácia dessa aula. Estando sob a responsabilidade dos professores, em grande parte, a formação do leitor, é necessário que eles saibam como apresentar o texto ao aluno. Que seja uma abordagem sedutora, que predisponha o aluno para o trabalho de leitura, caso contrário, a formação desse aluno/leitor poderá ser prejudicada e deficiente.

Acredita-se que o fator relevante para o sucesso de qualquer mediação de leitura feita pela professora se deve à condição primeira de que ela seja uma leitora verdadeiramente apaixonada pela leitura, em especial de literatura para que, desse modo, seja um agente formador de novos leitores. Se os alunos reconhecem em sua professora uma leitora é provável que eles se sintam interessados em ler e curiosos em descobrir o que ela gosta de ler e, aos poucos, estarão realizando leituras em busca de seus próprios interesses e não mais apenas para satisfazerem a curiosidade sobre a leitura da professora. Para Graça (2001), a leitura e a escola são duas instituições que vivem em constante interação, por isso, a leitura não pode ser reduzida a uma simples prática pedagógica, pois o excesso de didatismo pode matá-la.

A última questão do questionário destinado aos alunos está organizada em quatro itens de **a** a **d**, e serão discutidos a seguir. Todos os itens versam sobre o trabalho com o texto literário realizado no período em que a pesquisadora esteve em sala, observando as aulas dadas.

Indagados, no primeiro item: *a) Você já tinha lido esse texto antes?* Aproximadamente 94% dos alunos da Prof^a Soraia disseram nunca ter lido antes o texto *O Fantástico Mistério da Feiurinha*, de Pedro Bandeira, eleito por ela para o trabalho com a leitura e 06% anularam suas respostas ao assinalar todas as alternativas. A Prof^a Gisele escolheu A

Bela e a Fera, de Walt Disney, e mais outras quatro versões sobre a mesma história existentes na biblioteca da escola. Do total de alunos dessa professora, 70% responderam que já tinham lido anteriormente o texto trabalhado no transcorrer da pesquisa e o restante assinalou que não o tinha feito ainda. E 100% da 4ªB da Profª Mônica só tomaram conhecimento do texto *Excesso de Companhia*, de Carlos Drummond de Andrade, no momento em que a professora o apresentou para a turma.

Para discutir esses dados serão desconsiderados os alunos da professora Soraia, que anularam suas respostas. Desse modo, adquire-se unanimidade entre os alunos dessa professora quanto ao não conhecimento prévio do texto estudado, bem como já haviam respondido os alunos da professora Mônica. Em ambos os casos, os textos selecionados pelas professoras Soraia e Mônica, respectivamente, *O Fantástico Mistério da Feiurinha* e *Excesso de Companhia* são textos que comumente não circulam no universo infantil desses alunos. O primeiro estaria mais direcionado aos leitores juvenis ou infanto-juvenis e o segundo aos leitores adultos. É evidente que essa classificação não inviabiliza que as professoras trabalhem com esses textos em suas aulas, entretanto, paira a dúvida de como se dará sua recepção e que efeito estético terão para os leitores mirins dessas 4ª séries.

Um ponto bastante positivo na escolha dos textos pelas professoras, ainda que por elas exclusivamente, no entendimento da pesquisadora, deve-se ao fato de serem ainda desconhecidos pelos alunos, o que, certamente, possibilita um alargamento das possibilidades de participação dos alunos na construção do sentido do texto e favorece a ampliação dos seus horizontes de leituras. A originalidade da obra, fator relevante no ensino de literatura, também merece destaque.

No caso da 4ªB da Profª Gisele, o caráter inédito do texto para os alunos não se apresenta. O texto *A Bela e a Fera*, um clássico da literatura infantil universal é bastante conhecido e muito trabalhado na escola, especialmente nas séries iniciais do Ensino Fundamental. E, mesmo que aproximadamente 30% dos alunos tenham dito que não haviam lido esse antes, é muito provável que já o conheçam de outros meios de divulgação, como desenhos animados, filmes ou mesmo de ouvir falar.

Vale salientar, entretanto, que indiferentemente de o texto ser ou não do conhecimento dos alunos, o encaminhamento dado ao seu estudo pela professora é responsável direto por grande parte do resultado de um trabalho bem ou mal sucedido. E até mesmo pode interferir no processo de formação do leitor, influenciando-o na recepção e no efeito que o texto nele provoca, isto é, a mediação entre texto e aluno feita pela professora deixa sempre

sua marca na formação desse novo leitor, podendo torná-lo um exímio leitor de textos literários ou um convicto não-leitor deles.

No item *b*, perguntou-se: *Você gostou ou não do que leu? Por quê?* As três turmas responderam quase que unanimemente que gostaram de ler os textos escolhidos pelas professoras, sendo que apenas um aluno de cada uma das turmas disse que não gostou e/ou gostou mais ou menos.

A exemplo do que já havia ocorrido com as justificativas apresentadas pelos alunos na questão sobre as aulas de leitura na escola, também aqui não houve muita diferença entre as justificativas dadas. No entanto, por entender que essas justificativas expressam uma parte da recepção que os alunos tiveram da obra lida e o efeito que ela provocou neles, o melhor é ouvir o que os próprios alunos disseram, respeitando suas singularidades. Para tanto, cita-se como amostragem o que escreveram apenas alguns dos alunos – três – das professoras que tiveram suas aulas observadas nesta pesquisa.

4ª B. DA PROFª SORAIA:

Eu gostei porque é uma história diferente. (Gustavo Duenha Brito).

Eu gostei por quê é uma coisa meio interessante que a gente pode aprender. (Jéssica Godinho de Lima).

Gostei porque é uma história que dava para imaginar que nós que estávamos participamos. (Tanielle Basso).

Nas respostas desses alunos é possível reconhecer três aspectos do texto que mais chamaram a atenção deles e que, de algum modo, deixaram-lhes marcas. São eles: o *diferente* – original –, o *interessante* – conhecimento –, e a *imaginação* – fantasia. O algo novo, a originalidade do texto é uma possibilidade de um novo aprendizado com a vantagem de se poder adquirir esse novo conhecimento com muita satisfação, por que o texto ficcional literário permite que o leitor interaja com ele e exercite sua fantasia.

4ª B. PROFª GISELE:

Gostei muito, por que é muito legal e acontese muitas aventuras. (Eliane Beraldo Santos).

Porque eu aprendi mais coisas que eu não sabia. (Rayanne Karla).

Eu gostei porque é uma história que ensina que a aparência não mostra o coração. (Vanessa Domingos dos Santos).

Aqui os aspectos do texto que mais se revelaram para os alunos, segundo o que escreveram, foram aqueles que fizeram com que eles se sentissem melhores após a leitura do texto. Aspectos que despertaram nos alunos sentimentos de valores morais e novo aprendizado sem ter sido uma leitura utilitarista. É o que Candido (1989) chama de *função formativa da literatura*. Segundo ele, é através dela que o homem tem a possibilidade de uma vivência dialética com os problemas que a vida lhe apresenta. Por isso mesmo é que a literatura educa como a própria vida, para o bem e para o mal, ambos comuns e presentes na vida real. Além, é claro, de satisfazer a necessidade de ficção e fantasia como é da natureza do texto literário infantil, especialmente.

4ª B. PROFª MÔNICA:

Sim gostei porque ele tem dois anjos e esses anjos brigarem para ficar perto da menina. (Ananda Jacqueline Bordoni).

Sim. Porque eu achei legal uma menina cuidando do seu anjo em vez do anjo cuidar dela. (Camilla Magalhães da Silva).

Gostei, porque foi legal o texto e o texto é muito interessante. (Rosimara Daiane Ragioto).

Também os alunos da Profª Mônica disseram que o texto foi bastante interessante. Que despertou neles novos sentimentos e possibilitou-lhes um novo aprendizado. Tiveram prazer em estudar o texto, a exemplo das outras duas turmas.

Quando questionados no item **c**: *Você já tinha lido ou ouvido falar algo sobre o autor/autora desse texto?* disseram que sim, 17 alunos da Profª Soraia, 10 da Profª Gisele e apenas 01 da Profª Mônica. E responderam que nada sabiam do texto ou do seu autor antes da professora apresentá-lo 10, 17 e 34 alunos das professoras Soraia, Gisele e Mônica, respectivamente. Somente 02 alunos da professora Soraia anularam suas respostas ao assinalar as duas possibilidades de respostas.

O item **d** encerrou os questionamentos direcionados aos alunos e quis saber: *Das atividades propostas pela professora, qual foi a de que você mais gostou? Por quê?* As atividades preferidas pela maioria dos alunos de cada uma das turmas estão relacionadas no quadro abaixo com os seus porquês, porém de forma sintetizada pela pesquisadora.

Das atividades propostas pela professora, qual foi a de que você mais gostou? Por quê?					
ALUNOS					
PROFª SORAIA		PROFª GISELE		PROFª MÔNICA	
Produção de texto: é gostoso inventar uma nova história	10	Filme da Bela e a Fera: é divertido e dá para observar melhor	10	Produção de texto: é gostoso inventar uma nova história	16
Desenhar: é legal, gostoso e divertido	06	Apresentação à frente da turma: é gostoso, legal e divertido	05	Atividade oral: éramos anjos	07
Trabalho em grupo: é legal e se faz em grupo	05	Atividade de matemática (fração): é legal e gostoso de resolver	05	Atividade de matemática (fração): é legal e gostoso de resolver	05
Total	21	Total	20	Total	28

QUADRO 15 – ATIVIDADES PREFERIDAS

Dada essa visão geral sobre as atividades preferidas pela maioria dos alunos de cada uma das três 4ª séries investigadas, tomam-se para análise alguns exemplares dos próprios alunos. Como esclarecimento, registra-se que os demais alunos das turmas que não tiveram suas preferências destacadas no quadro acima optaram de maneira muito particular por outras atividades que não as que ali se encontram ou fizeram referências a atividades que não têm pertinência com a aula de literatura do período em que se deu a pesquisa.

Obedecendo à ordem naturalmente estabelecida até aqui, discutir-se-á em primeiro lugar o que disseram os alunos da professora Soraia:

Eu gostei a de fazer o texto, porque a gente trabalhou com a cabeça. (Josiane aparecida Gomes).

Desenha porque eu gosto de Desenhar é muito divertido. (Roselene Laes Cartoni).

formar grupo, por que agente trabalha em grupo. (Thiago Masteguim Mochi).

As três justificativas acima, embora se refiram a atividades diferentes, todas expressam um sentimento de prazer e diversão na realização do trabalho por parte dos alunos. Isso leva a crer que o trabalho com o texto literário proposto pela professora Soraia tenha sido adequado às especificidades dos alunos, possibilitando que fosse bem recebido por eles e, muito provavelmente, contribuiu para que os alunos tomassem maior gosto pela leitura de literatura na escola. Isto é, certamente, um ponto positivo no ensino de literatura, que visa exatamente o prazer do leitor em sua prática de leitura e também na formação desses leitores.

Os alunos da Prof^a Gisele escreveram:

Eu gostei mais do filme porque da mais pra comprede o filme. (Vanessa Domingos dos Santos).

Eu gostei de Quinta-feira por que nós limos ali na frente e foi gostozo e legal. (Edilaine Ribeiro Andrade).

Eu gostei do trabalho e matematica Por que é muito legal fazer conta e a Pintura foi muito otima. (Guilherme Leonel Morais).

Pelo que se pode observar nessas falas, o texto literário não foi o que mais chamou a atenção dos alunos. O que Vanessa, como exemplo da maioria dos alunos, escreveu sobre o filme leva a crer que o entendimento do texto literário, pelos alunos, só pode ser concretizado através do filme. Edilaine, porém, destacou a leitura em voz alta à frente da turma, o que pode ser um ponto muito positivo. Entretanto não é certo dizer que sim, porque ela parece ter atribuído o sentimento de prazer à ação de ler à frente da turma e não propriamente ao ato de leitura do texto que tinha em mãos. Já Guilherme, e os alunos que aqui ele representa, não fez qualquer menção, ainda que duvidosa, ao texto literário. Na realidade, a atividade que ele colocou como a de que mais gostou, dentre as que foram propostas pela professora Gisele, não tinha mesmo nada que ver com o texto literário, a não ser pelo desenho da Bela e da Fera presente na folha de exercícios.

Ainda que parece ter sido boa intenção da professora diferenciar seu trabalho com a literatura – talvez tentando cumprir uma exigência da própria escola –, contextualizando o texto literário com uma outra disciplina, Matemática –, entende-se que não houve nenhuma contextualização. Ela deu Matemática pura. Além do que a referida professora parece desconhecer que a literatura não tem por natureza servir a nenhuma outra matéria. O texto literário por si só constitui-se em material suficiente para se desenvolver uma aula. Valeu a tentativa bem intencionada, mas o melhor ainda é observar e procurar respeitar as especificidades da literatura e do texto literário, bem como de qualquer outra matéria de ensino, e material de leitura.

Já os alunos da Prof^a Mônica justificaram suas escolhas das seguintes formas:

Eu gostei da produção de texto. Porque é bom usar a imaginação e porque eu gosto. (Tielly Picinin Silva).

Foi a aula que a professora brincou com a gente que a gente é anjo. (Camilla Magalhães da Silva).

Eu gostei da atividade Pinte a fração e descubra a mensagem Por que eu gosto dese tipo de tarefa. (Rodrigo Lucio da Silva).

Tielly e Camilla optaram por atividades diferentes uma da outra, no entanto, o que parece ter sido decisivo para que escolhessem tais atividades foi o caráter lúdico que elas apresentaram. Em ambos os casos a imaginação e a fantasia são elementos bem marcados. Pelo que destacaram as crianças, tais atividades contribuíram para o estudo do texto literário e, certamente, deixaram marcas positivas na experiência leitora desses alunos-leitores em formação.

Dito isso, cabe salientar que o trabalho realizado pela Prof^a Mônica satisfaz as especificidades do ensino de literatura, isto é, o texto literário é o objeto de estudo e tem respeitadas as funções de *conhecimento do mundo e do ser* e de *ficção e fantasia*.

Analisando o que Rodrigo escreveu, o que foi dito acima, neste caso, não se repete. Na realidade, entende-se que a Prof^a Mônica não foi feliz em sua proposta de atividade e parece ter ocorrido exatamente o mesmo que se deu com a Prof^a Gisele no caso da contextualização com Matemática, verificada na fala do aluno Guilherme citada anteriormente. E, assim sendo, a crítica feita ao trabalho da Prof^a Gisele – quanto à proposta de contextualização com Matemática – estende-se também à Prof^a Mônica, e não há, portanto, a necessidade de se repetir o que já foi dito.

Neste momento, feitas as análises do instrumento de pesquisa e das aulas observadas, julga-se que já é possível tecer as considerações derradeiras sobre a pesquisa realizada. E é o que se dará no próximo capítulo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo do pressuposto de que no trabalho com a leitura de textos literários em sala de aula o professor tem procurado dar o melhor de si, e que ainda lhe tem faltado apoio teórico para que consiga sistematizar metodologicamente sua prática de maneira eficiente na formação de novos leitores, é que se deu a investigação ora apresentada em forma de dissertação.

Acreditava-se, pelo menos se queria acreditar, que dada a disposição do professor em trabalhar com rigor, isto é, com comprometimento político-social, e pedagógico o texto literário fosse uma realidade nas salas de aula aqui tomadas como campo de investigação. Como também que o seu comprometimento com o ensino da leitura de literatura fosse verdadeiro, isto é, que as professoras sujeitos, agentes na formação de leitores, fossem também leitoras de textos literários, uma vez que só se pode dar a alguém aquilo de que se dispõe, aquilo que lhe pertence (Filipouski, 2000). Assim, investida dessa possibilidade, a pesquisadora se pôs a campo. Como sujeito socialmente constituído, bem como se dá na pesquisa de cunho qualitativo como esta, a pesquisadora procurou direcionar seu trabalho para um possível problema de sua comunidade: o professor-leitor trabalha com o ensino de literatura e com a leitura do texto literário. Dessa preocupação, outras questões subjacentes a ela se apresentaram como importantes, merecedoras de uma resposta: esse profissional, professor, é leitor de textos literários? O que ele lê? Que leituras pede aos seus alunos? Que tipo de trabalho propõe aos alunos com o texto lido? Qual o seu lugar na hierarquia escolar, no tocante à seleção do seu material de trabalho?

Para tentar responder a todas essas indagações, julgou-se indispensável o acompanhamento de pelo menos uma unidade de trabalho com o texto literário desenvolvida pelas professoras sujeitos da pesquisa. No que se refere ao tempo de observação em sala, a pesquisadora mais uma vez reconhece que, certamente, o cotejo das aulas observadas teria seria muito mais enriquecedor, se tivesse dispensado um tempo maior de observação para cada uma das turmas investigadas. Entretanto, trata-se de uma limitação da pesquisa que não tem como ser ultrapassada, visto que a maioria dos sujeitos de pesquisa não se encontram mais nas mesmas escolas.

Ainda como instrumentos de pesquisa, a pesquisadora lançou mão de uma entrevista e um questionário que foram submetidos às professoras, para que elas próprias pudessem se posicionar, segundo sua própria focalização como sujeito e como profissional. Somado a isso, deu-se voz aos alunos para que eles emitissem o seu parecer sobre o trabalho das professoras, respondendo também a um questionário. Afinal, é para eles e por eles que o professor se põe a serviço e também é pelo mesmo motivo que as pesquisas que se propõem a investigar e a estudar a problemática do ensino de leitura e de literatura, como esta, justificam-se.

Por tudo isso, o objetivo primeiro dessa pesquisa tentar traçar indícios do perfil desse professor como leitor e formador de novos leitores, observando, ainda, se o seu discurso é compatível com sua ação docente, permitiu perceber que os professores desenvolvem trabalhos sérios e bem intencionados, pois eles querem fazer o melhor, mas ficam, muitas vezes, inseguros, por faltar-lhes suporte teórico e acabam deixando que outras pessoas como diretores, supervisores, orientadores pedagógicos, pais interfiram e mesmo pesquisadores, prejudicando-os muitíssimo. Essa foi uma das constatações que se pode fazer com essa investigação. Isso só vem reforçar o que se tem dito aqui, ou seja, cabe ao professor instrumentalizar-se teoricamente, buscando novos conhecimentos que lhe possibilitem sustentar seu trabalho diante de tais situações e aplicar suas idéias num trabalho democrático em sala de aula para que a literatura possa cumprir sua função primeira: humanizar o homem, aluno-leitor e o próprio professor.

Essa falta de domínio sobre as atividades propostas dificulta a prática do professor frente ao texto e, certamente, compromete a qualidade de sua abordagem literária e do aprendizado dos alunos. Em alguns procedimentos tomados pelas professoras, a leitura praticada não favorecia aos alunos condições de interação com o texto lido, portanto, dificultando seu aprendizado e o crescimento de sua experiência como leitor. Por mais que as professoras tenham se preocupado em se apresentarem com uma proposta de leitura que valorize mais o sujeito leitor, conforme o que se tem verificado atualmente nas discussões e congressos sobre a leitura tendo a Estética da Recepção e a Teoria do Efeito Estético, por exemplo, como algumas das principais – embora não tenham explicitado conhecimento de nenhuma das referidas teorias – entende-se que elas não conseguiram, de fato, realizar um trabalho no qual a interação texto-leitor tenha sido privilegiada.

Na verdade, conclui-se que as professoras repetiram o modelo de leitura vigente na escola, a leitura que busca “obter uma resposta única e universal.” Indursky e Kaner

(1985, p.23). Nesse sentido, parece pertinente concluir que as professoras ainda estão preocupadas em obter das suas turmas uma leitura uniforme, uma leitura muito objetiva e até certo ponto funcional tanto para elas como para os próprios alunos. Para o docente, é funcional porque não terá pontos de vista divergentes entre si poupando-lhe tempo e para o aluno é funcional porque este percorrerá o texto à procura do que lhe foi pedido pela professora, o que não se identifica com o tipo de leitura como está sendo aqui entendida.

Essa postura de trabalho, acredita-se, pressupõe um aluno, um leitor não competente, incapaz de concretizar sozinho a sua leitura, de atribuir por si só – considerando, evidentemente sua *biblioteca*³⁰ –, o sentido do texto. Por conseguinte, forma um leitor preocupado em resumir e em retirar apenas o essencialmente funcional, não ultrapassando os limites da primeira leitura, nem mergulhando dentro do texto, ou seja, mantém o leitor pressuposto. Tal prática não considera a inter-relação que há entre texto e leitor no ato da leitura. Não favorece a interação de um com o outro, portanto, nem o leitor e nem o texto se completam.

O texto literário não é algo fechado que contenha as informações que o leitor busca. Ele é um espaço, uma possibilidade de comunicação e de construção dessa busca do leitor que será mais ou menos construída dependendo da eficiência do leitor na realização do seu trabalho de leitura. O texto fornece índices para que o leitor possa desenvolver bem o seu papel, mas não apresenta nenhuma resposta pronta. É o leitor quem deve atribuir o sentido ao que lê. É por meio da experiência do leitor, estimulada pelo próprio texto, que o efeito da obra se fará sentir no leitor, dando-lhe condições de ser capaz de reconstruir o texto. Se ao contrário o leitor for ao texto em busca de seu significado, – imanente do texto, como acreditavam os hermeneutas –, o texto perderá seu efeito estético, segundo Iser (1996). Por tudo isso é que se conclui que a atividade de resumir o texto e responder questões que não ultrapassam a superfície do texto, conforme fora proposto pelas professoras, não ajuda a formar um leitor competente, capaz de tornar-se sujeito, de repensar o seu mundo, a sua realidade e ser capaz de transformá-lo e a si próprio.

Entende-se que a leitura precede mesmo a escrita e quanto maior for o número de leituras dos mais variados textos, mais subsídios o aluno terá para praticar a escrita. Desde que ele nasceu, como todo ser humano, lê tudo e todas as formas textuais que estão à sua volta e é assim que vai conseguindo elementos para posicionar-se na vida. E na tarefa de ler sistematicamente as mais variadas obras, o professor cumpre importante papel de mediador de leitura por colocar-se entre o texto e o aluno. É preciso que essa mediação feita pelo

³⁰ O termo *biblioteca* está sendo empregado considerando seu significado dado por Goulemot (1998).

professor se dê de maneira tranqüila. Que ele seja um agente facilitador da leitura e como uma ponte, interliga texto e leitor, proporcionando a interação entre ambos. Pennac (1998), ao discorrer sobre o papel de mediador exercido pelo professor diz: “O professor não é, aqui, mais do que uma casamenteira. Quando é chegada a hora, é bom que ele saia de cena na ponta dos pés (p.115)”.

O professor mediador de leitura pode ser muito eficiente se for ele um apaixonado pela leitura. Se for realmente um leitor, certamente conseguirá passar para o seu aluno o desejo de ler, a curiosidade pela leitura de textos desconhecidos e a vontade de descobrir o que tem por trás de uma capa ou o que se encontrará nas páginas seguintes de um livro. Mas se ao contrário, o professor não for um autêntico leitor, torna-se mais difícil que ele consiga transmitir ao aluno o gosto pela leitura, pois como já se afirmou anteriormente, só se pode dar a alguém aquilo de que se é possuidor.

As professoras investigadas nesta pesquisa cumprem a função de mediadoras da leitura por possibilitarem aos seus alunos – na grande maioria oriundos de famílias onde o a leitura de livros não é prática comum – o acesso a textos que eles dificilmente teriam sem a mediação delas e da escola, por conseguinte. Ainda que as professoras não tenham demonstrado ser leitoras apaixonadas de literatura, elas abrem uma possibilidade de legitimação de um desejo de ler que seus alunos demonstraram ter ao apresentar-lhes textos que não pertencem ao seu cotidiano, possibilitando-lhes, desse modo, a ampliação de seus horizontes. Pois é no ato da leitura que o sujeito leitor funde seus horizontes com os horizontes trazidos pelo texto, efetivando a concretização do texto.

Estando sob a responsabilidade dos professores, em grande parte, a formação do leitor, é necessário que eles saibam como apresentar o texto ao aluno-leitor. Que seja uma abordagem sedutora, que predisponha o aluno para a leitura, caso contrário, a formação desse aluno-leitor poderá ser prejudicada e deficiente. Faz-se necessário que o professor e a escola, portanto, cumpram não só o papel de apresentar o livro à criança e alfabetizá-la, mas lhe proporcionem condições de buscar novas experiências estéticas por iniciativa própria. E para que isso ocorra, o professor deve ser, antes de tudo, um verdadeiro leitor e estar seguro de seu papel de mediador de leitura no processo de formação de novos leitores.

Conforme a preocupação inicial de que repousa na falta de apoio teórico e metodológico a maior dificuldade dos professores para trabalharem de forma mais apropriada o texto literário na escola, conclui-se que compete ao professor procurar meios de despertar em seus alunos maior interesse pelo texto literário, mostrando-lhes que a arte literária é fonte

de conhecimento, mas com muita aventura e diversão. E, ainda, que o professor deve dar importância aos interesses, gostos, vontades e opiniões dos alunos, ouvindo-os e deixando-os que participem da montagem de atividades a serem trabalhadas; afinal, são eles os sujeitos mais importantes do processo ensino-aprendizagem a quem, pressupõem-se, está voltado todo o empenho do professor se verdadeiramente comprometido com sua turma e sua profissão e com a sociedade em que vive.

Por isso, é imprescindível que o professor saiba identificar no aluno alguém que tem interesses e capacidade para articular mil formas de se trabalhar quando ele – o aluno – se sente realmente parte integrante desse importante processo que é o ensino-aprendizagem de leitura. E Rösing (1999), ao falar sobre os interesses de leituras de adolescentes – acredita-se o mesmo valha para os alunos sujeitos dessa pesquisa – assinala que o mais importante é saber o que ele sente e considerar esses sentimentos na escolha dos textos a serem trabalhados e indicados como leitura, dentro ou fora da escola.

A pesquisa verificou que as professoras investigadas, de modo geral, não estão muito certas das preferências de leitura de seus alunos, o que indica que a leitura de literatura não é muito considerada por elas. A leitura é feita para atender a objetivos específicos, que não os estéticos. Duas delas demonstraram-se bastante preocupadas em contextualizar o texto literário com outras disciplinas, mas, conclui-se não conseguiram, pois o texto, objeto estético não foi considerado nessa contextualização. Ainda sobre a preferência de leitura, uma das professoras deixou claro que desconhece quais são as preferências de seus alunos e ainda, que aula de leitura – na biblioteca – e aula de leitura em sala são coisas distintas, de natureza diferente e, portanto, não se misturam. A conclusão derradeira é que as professoras investigadas parecem não ser, de fato, leitoras do texto literário. O lugar ocupado pela leitura literária em suas vidas, restringe-se a leituras pragmáticas, endereçadas. Isto é, a leitura como experiência estética não ocupa lugar de destaque em suas vidas. São leitoras dos textos que trabalham em sala, ou daqueles que em algum momento de suas vidas tiveram que ler para desempenhar o papel de estudantes. A leitura com fruição, fora do contexto “trabalho”, não se verificou.

Pela presente análise, acredita-se que os objetivos colocados na introdução desta tenham sido alcançados. E as questões que nortearam essa pesquisa puderam ser respondidas. Julga-se que a presente pesquisa, por ser uma reflexão sobre o trabalho com a leitura do texto literário em sala de aula, pode ser um instrumento a mais nas mãos desses

professores para a realização de um trabalho mais eficiente com o texto literário para que possam garantir aos seus alunos o direito a esse bem maior da sociedade: a literatura.

Para que realmente essa pesquisa não seja apenas mais um estudo acadêmico e como cumprimento do compromisso de retornar às escolas com os resultados obtidos neste estudo, a pesquisadora oferecerá às professoras que participaram da pesquisa uma discussão sobre concepções de leitura e literatura organizada no formato de um “minicurso”, como uma forma de atualização dos conhecimentos dessas professoras sobre a promoção da leitura e da literatura que visa a formação de novos leitores. E, havendo o interesse da Secretaria Municipal de Educação de Sarandi, esse “minicurso” poderá se estender às demais escolas municipais não consideradas nessa investigação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMOVICH, F. (sem título) In: PRADO, J. & CONDINI, P. (Orgs.). *A formação do leitor: pontos de vista*, Rio de Janeiro: Argus, 1999. (www.leiabrasil.com.br). Acesso:16/06/2002.
- BANDEIRA, P. **Esperançando, que é sempre tempo de esperar.** In: PRADO, J. & CONDINI, P. (Orgs.). *A formação do leitor: pontos de vista*, Rio de Janeiro: Argus, 1999. (www.leiabrasil.com.br). Acesso:16/06/2002.
- BANDEIRA, P. *O Fantástico Mistério de Feiurinha*. São Paulo: FTD, 1999.
- BELZ, D. C. *A Construção do discurso narrativo no livro didático, em sala de aula: uma realidade*. Maringá, 1999. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual de Maringá - UEM.
- BLOOM, Harold. *Como e Por Que Ler*. Trad. de José Roberto O'Shea. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- BORDINI, M. G. & AGUIAR, V. T. *Literatura: A Formação do Leitor: alternativas metodológicas*. 2ed.. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.
- BOSI, A. *Reflexões sobre a arte*. São Paulo: Ática, 1985.
- BOURDIEU, P. & CHARTIER, R. **A Leitura: uma prática cultural**. In: CHARTIER, R. *Práticas da Leitura*. 1reimp. São Paulo: Estação Liberdade, 1998.
- BRITO, L. P. L. **Máximas impertinentes**. In: PRADO, J. & CONDINI, P. (Orgs.). *A formação do leitor: pontos de vista*, Rio de Janeiro: Argus, 1999. (www.leiabrasil.com.br). Acesso:16/06/2002.
- CAMPOS, Maria Inês Batista. *Ensinar o prazer de ler*. São Paulo: Olho d'Água, 1999.
- CANDIDO, Antônio. **A literatura e a formação do homem. Ciência e Cultura**. São Paulo, 24:803-809, set. 1972.
- _____, **Direitos Humanos e Literatura**. In: FESTER, A. C. R. *Direitos Humanos e*. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- _____, *Literatura e Sociedade*. 7ed.. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1985.
- CHARTIER, R. *A aventura do livro do leitor ao navegador*. 1reimp. da 1ed. São Paulo: Editora da UNESP, 1998.
- EAGLETON, Terry. *Teoria da Literatura: Uma introdução*. Trad. de Waltensir Dutra. 3ed.. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- ECO, Umberto. *Seis passeios pelos bosques da ficção*. Trad. de Hildegard Feist. 4reimp. São Paulo: Companhia da Letras, 1999.
- ERICKSON, F. Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. In: M. Wittrock. *La investigación de la enseñanza, II: Métodos cualitativos y de observación*. Barcelona-Buenos Aires-México: Paidós, 1996. (Trad. Livre da autora do trabalho).
- ESCARPIT, Robert. *Hacia una sociología del hecho literario*. Madrid: Edicusa, 1974. p.11-43.

- FILIPOUSKI, A. M. R. **Literatura, História e Sociedade na Perspectiva do Ensino.** In: *Revista Chronos*, Caxias do Sul, v. 33, n. 2, p.231-237, jul./dez. 2000.
- FOUCAMBERT, Jean. *A criança, o professor e a leitura.* Trad. Marleine Cohen e Carlos Mendes Rosa. Porto Alegre: Artes Médica, 1997.
- FRAISSE, E. **Les anthologies en France.** Paris: Presses Universitaires de France, 1997. p.3-12. (Trad. preliminar Dr^a Vera Teixeira de Aguiar).
- GOULEMOT, J. M. **Da Leitura como produção de sentidos.** In: CHARTIER, R. *Práticas da Leitura.* 1reimp. São Paulo: Estação Liberdade, 1998.
- HAUSER, Arnold. *Sociología del arte.* v.4. Barcelona: Labor, 1977. p.549-686.
- HÉBRARD, J. **O autodidatismo exemplar. Como Jamerey-Duval aprendeu a ler?** In: CHARTIER, R. *Práticas da Leitura.* 1reimp. São Paulo: Estação Liberdade, 1998.
- INDURSKY, F. & ZINN, M. A. K. **Leitura como suporte para a produção textual.** In: *Revista Leitura: Teoria & Prática.* ALB: Mercado Aberto, Ano 4, n. 05, p. 22-36, jun. 1985.
- ISER, W. **A Interação do Texto com o Leitor.** In: LIMA, L. C. *A literatura e o leitor: textos de estética da recepção.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- _____. *O Ato da Leitura: Uma Teoria do Efeito Estético.* 1ed. v.1. Trad. Johannes Kretschmer. São Paulo: Ed.34, 1996.
- JAUSS, H. R. **A Estética da Recepção: colocações gerais.** In: LIMA, L. C. *A Literatura e o leitor: textos de estética da recepção.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- KRAMER, S. **Leitura e escrita como experiência – notas sobre seu papel na formação.** In: ZACCUR, E. (org.). *A magia da linguagem.* Rio de Janeiro: DP&A: SEPE, 2000.
- KÜGLER, H. **Literatur und Kommunikation.** Trad: FANTINATI. C. E. In: *Revista UNIMAR*, Maringá, v. 9, n. 1, out. 1987.
- LAJOLO, M. *O que é literatura.* São Paulo: Nova Cultural; Brasiliense, 1986. Coleção Primeiros Passos.
- LUDKE, M. & ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.* São Paulo: EPU, 1986.
- MANGUEL, Alberto. *No bosque do espelho: ensaio sobre as palavras e o mundo.* Trad. de Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia da Letras, 2000.
- _____. *Uma história da leitura.* Trad. Pedro Maia Soares. 4reimp. São Paulo: Companhia da Letras, 1999.
- MONTEIRO, R. C. **A pesquisa qualitativa como opção metodológica.** In: *Revista Pro-Posições.* Faculdade de Educação da UNICAMP, São Paulo, n°5, agosto, 1991.
- PENNAC, D. *Como um romance.* Trad. de Leny Werneck. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.
- QUAGLIA, I. *Entre versos e rimas: um estudo da recepção de poemas por pré-adolescentes.* Maringá, 2000. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual de Maringá- UEM.
- RIDDER, G. **Médiateurs du livre: animateurs ou missionnaires?** In.: SEIBEL, Bernadette (Dir.) *Lire, faire lire: dès usages d l'écrit aux politiques de lecture.* Paris: Lê Monde, 1995. p.253-174. (Trad. livre de Teresinha Preis Garcia).

RODRIGUES, S. **Das dificuldades da exposição**. In: PRADO, J. & CONDINI, P. (Orgs.). *A formação do leitor: pontos de vista*, Rio de Janeiro:Argus, 1999. (www.leiabrasil.com.br). Acesso:16/06/2002.

RÖSING, T. M. K. Temas de leitura para um leitor em formação. In: RÖSING, T. M. K. *Da Violência ao Conto de Fadas*. Passo Fundo: EDIUPF, 1999.

SARTRE, J. P. *Que é a Literatura?* Trad. Carlos Felipe Moisés, São Paulo: Ática, 1989.

SERRA, E. D 'angelo. **O direito à leitura literária**. In: PRADO, J. & CONDINI, P. (Orgs.). *A formação do leitor: pontos de vista*, Rio de Janeiro: Argus, 1999. (www.leiabrasil.com.br). Acesso:16/06/2002.

SILVA, E. T. **A formação do leitor no Brasil: o novo/velho desafio**. In: PRADO, J. & CONDINI, P. (Orgs.). *A formação do leitor: pontos de vista*, Rio de Janeiro: Argus, 1999. (www.leiabrasil.com.br). Acesso:16/06/2002.

ZILBERMAN, R. & SILVA, E. T. *Literatura e Pedagogia- ponto e contraponto* . Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.

ANEXOS